المركز الديمقراطي العربي
للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية
Democratic Arabic Center

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

دورية دولية علمية محكمة

العدد 21 جوان 2023

رقم التسجيل: VR.3373-6364.B ISSN (Online) 2569-930X

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

International Journal of Educational and Psychological Studies

International scientific periodical journal

العدد 21 جوان 2023

المركز الديمقراطي العربي
للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية
Democratic Arabic Center

ISSN (Online)
2569-930X

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

دورية دولية علمية محكمة

تصدر من ألمانيا- برلين- عن المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتجية والسياسية والاقتصادية

رئيس المركز الديمقراطي العربي

أ.عمار شرعان

رئيس التحرير

الدكتور خرموش منى

جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02 الجزائر.

مدير التحرير

الدكتور بحري صابر

جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02 الجزائر.

هيئة التحرير

أ.د فاضل خليل إبراهيم، جامعة الموصل، العراق.
أ.د. عمر محمد عبد الله الخرابشة، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن
د.أحمد بن سعيد بن ناصر الحضرمي، مركز السلطان قابوس العالي للثقافة والعلوم، سلطنة عمان.
د.بلبكاي جمال، المدرسة العليا لأساتذة التعليم التكنولوجي سكيكدة، الجزائر
د.ربيع عبد الرؤوف محمد عامر، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية.
د.هوادف رابح، جامعة محمد لمين دباغين سطيف2، الجزائر
أ.عبد الرزاق أبلال، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، المغرب.

الهيئة العلمية والاستشارية.

أ. د إبراهيم الكوفحي، الجامعة الأردنية، المملكة الأردنية الهاشمية.
أ.د بوعامر أحمد زين الدين، جامعة أم البواقي، الجزائر.
أ.د بومنقار مراد، جامعة باجي مختار عنابة، الجزائر
أ.د عاصم شحادة علي، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا.
أ.د محمد أحمد عبد العزيز القضاة، الجامعة الأردنية، المملكة الأردنية الهاشمية.
أ.د محمد الطاهر الميساوي، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا.
أ.د نصر الدين إبراهيم أحمد حسين، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ماليزيا.
د. حسين حسين زيدان، المديرية العامة لتربية ديالي، العراق.
د.أحمد معد، المدرسة العليا للأساتذة، جامعة الحسن الثاني، المغرب.
د.إسعادي فارس، جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي، الجزائر.
د.أمل محمد غنايم، جامعة قناة السويس، مصر.
د.أميرة جابر هاشم الجوفي، كلية التربية للبنات، جامعة الكوفة، العراق
د.بضياف عادل، جامعة المدية، الجزائر.
د.بن حامد لخضر، جامعة البويرة، الجزائر.
د.بن رامي مصطفى، جامعة برج بوعريريج، الجزائر.
د.بن زيان مليكة، جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة، الجزائر.
د.بن عزوز حاتم، جامعة العربي التبسي تبسة، الجزائر.
د.بوحنيكة نذير، جامعة الشاذلي بن جديد الطارف، الجزائر.
د.بوعطيط جلال الدين، جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة، الجزائر.
د.بوعطيط سفيان، جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة، الجزائر.
د.تومي طيب، جامعة محمد بوضياف المسيلة، الجزائر.
د.جمال تالي، جامعة محمد بوضياف المسيلة، الجزائر.
د.خديجة ملال، جامعة وهران2، الجزائر.
د.رشيدي السعيد، جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02، الجزائر.
د.زكراوي حسينة، جامعة محمد لمين دباغين سطيف2، الجزائر.
د.سليمان عبد الواحد يوسف، جامعة قناة السويس، مصر.
د.صافية ملال، المركز الجامعي أحمد زبانة غليزان، الجزائر.
د.صفاء غرسلي، جامعة لون فرنسا، فرنسا.
د.صيفور سليم، جامعة جيجل، الجزائر.
د.عباس سمير، جامعة برج بوعريريج، الجزائر.
د.عبد الغني بن محمد دين، جامعة الإنسانية، ماليزيا.
د.عدنان عبد الخفاجي، كلية التربية للبنات، جامعة الكوفة، العراق.
د.عزيزة رحمة، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.
د.فاتن عدي، الجامعة الأردنية، المملكة الأردنية الهاشمية.
د.فكروني زاوي، جامعة جلالي اليابس سيدي بلعباس، الجزائر.
د.فلاحي كريمة، جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02، الجزائر.
د.فيفان أحمد فؤاد علي، جامعة حلوان، مصر.
د.كلثوم قاجة، جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف، الجزائر.
د.لرقم عز الدين، جامعة باجي مختار عنابة، الجزائر.
د.محمد الأزهر بالقاسمي، جامعة برج بوعريرج، الجزائر.
د.هشام موساوي، الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة الرباط، المغرب.
د.يزيد شويعل، جامعة يحي فارس المدية، الجزائر.

شروط النشر:

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية مجلة دولية علمية محكمة تعنى بنشر الدراسات والبحوث في ميدان العلوم التربوية والعلوم النفسية والأرطفونيا خاصة التطبيقية منها، وكل ما له علاقة بالبحوث والدراسات التربوية والنفسية باللغات العربية والانجليزية والألمانية على أن يلتزم أصحابها بالقواعد التالية:

- أن تكون المادة المرسلة للنشر أصيلة وأكاديمية ولم ترسل للنشر في أي جهة أخرى ويقدم الباحث إقرارا بذلك وفي حالة الإخلال بذلك تتخذ هيئة التحرير ما تراه مناسبا لذلك.
- وجب أن يكون المقال بإحدى اللغات الثلاث: العربية، الإنجليزية، الألمانية.
- أن يتبع المؤلف الأصول العلمية المتعارف عليها في إعداد وكتابة البحوث وخاصة فيما يتعلق بإثبات مصادر المعلومات وتوثيق الاقتباس وإحترام الأمانة العلمية في تهميش المراجع والمصادر.
- تتضمن الورقة الأولى العنوان الكامل للمقال باللغة العربية وترجمة لعنوان المقال باللغة الإنجليزية، كما تتضمن اسم الباحث ورتبته العلمية، والمؤسسة التابع لها، باللغتين العربية والإنجليزية والبريد الالكتروني وملخصين، في حدود مائتي كلمة للملخصين مجتمعين،(حيث لا يزيد عدد أسطر الملخص الواحد عن 10 أسطر بخط Traditional Arabic 14 للملخص العربي و Times New Roman 12 للملخص باللغة الانجليزية.
- تكتب المادة العلمية العربية بخط نوع Traditional Arabic مقاسه 14 بمسافة 1.00 بين الأسطر، بالنسبة للعناوين تكون Gras، أما عنوان المقال يكون مقاسه 14.
- هوامش الصفحة أعلى 2 وأسفل 2 وأيمن 2 وأيسر 3، رأس الورقة 1.5، أسفل الورقة 1.25 حجم الورقة مخصص(16 X23.5).
- يجب أن يكون المقال خاليا من الأخطاء الإملائية والنحوية واللغوية والمطبعية قدر الإمكان.
- بالنسبة للدراسات الميدانية ينبغي احترام المنهجية المعروفة كاستعراض المشكلة، والإجراءات المنهجية للدراسة، وما يتعلق بالمنهج والعينة وأدوات الدراسة والأساليب الإحصائية وعرض النتائج ومناقشتها.
- تتبنى المجلة نظام توثيق الرابطة الأمريكية لعلم النفس.(APA).
- يشار إلى ذكر قائمة المراجع في نهاية البحث وترتيبها هجائيا وفق نظام الرابطة الأمريكية لعلم النفس.
- المقالات المرسلة لا تعاد إلى أصحابها سواء نشرت أو لم تنشر.
- المقالات المنشورة في المجلة لا تعبر إلا على رأي أصحابها.
- لا تتحمل المجلة مسؤولية السرقة العلمية وإخلال الباحث بأي من أخلاقيات البحث العلمي وتتخذ إجراءات صارمة في حالة ثبوت ذلك.
- يحق لهيئة التحرير إجراء بعض التعديلات الشكلية على المادة المقدمة متى لزم الأمر دون المساس بالموضوع.
- يقوم الباحث بإرسال البحث المنسق على شكل ملف مايكروسوفت وورد 2003 أو 2007، إلى البريد الإلكتروني:

-

psychology@democraticac.de

المركز الديمقراطي العربي
للدراسات الاستراتجية والسياسية والاقتصادية

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

دورية دولية علمية محكمة

الإيداع القانوني V.R3373-6364B

ISSN (Online) 2569-930X

العدد الواحد وعشرون (21) جوان 2023

كلمة العدد

إن النشر العلمي اليوم يعرف العديد من التحولات والتغيرات في ظل ما يستجد من معارف وهو ما يجعل ضرورة النشر العلمي فرصة لتلاقح المعارف والأفكار بين مختلف الباحثين في شتى التخصصات من أجل ضمان نقل المعرفة وتبادلها كحق من حقوق الإنسان.

لذا تصدر المجلة في عددها الجديد وفق العديد من المقالات في مجالات علم النفس وعلوم التربية أين تؤكد التباين والإختلاف في وجهات النظر وفق أطر علمية موضوعية وهو ما نحاول أن نؤكد عليه في كل عدد من أعداد المجلة.

ولكي ترى هذه المساهمات العلمية المتنوعة والمتخصصة النور، يقف فريق بأكمله من محررين وخبراء ومحكمين الذين قدموا كل مجهوداتهم التي بذلوها في سبيل أن يتم صدور هذا العدد وفق الشكل المعهود، لذا نقدم لهم كامل الإحترام والتقدير نظير ما يقدمونه من دعم للمجلة.

الدكتورة خرموش منى

رئيس التحرير

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

المركز الديمقراطي العربي، العدد 21 جوان 2023

فهرس المحتويات

صفحة

مدى ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية في مرحلة التعليم الأساسي لمهارات التدريس الفعّال من وجهة نظرهم وإداراتهم المدرسية
ناصر عبد ربه المسوع، محمد حسن العامري، يحيى أمين طيب،.....10.
واقع الإجتماعات المدرسية بمدارس التعليم الثانوي بمنطقة وادي الشاطئ ليبيا
د. محمد على محمد الصغير،.....47.
مشاعر الإحباط وعلاقته بالاضطرابات النفسية والكفاءة الاجتماعية لدى طلاب جامعة مؤتة

أحمد ساطي العمرو، شيماء عدنان القرعان،.....79.
منظومة التوجيه بالمغرب دراسة مقارنة على ضوء نظرية الاتفاقات
د. عبد اللطيف المودني، د. هشام رفيق،.....97.
متطلبات الشراكة بين المؤسسات التعليمية والمنظمات الداعمة لترسيخ السلم الاجتماعي في الجمهورية اليمنية
أ.نجيب محمد عبد العزيز السالمي،.....125.

المنبئة بالتطرف لدى الشباب من وجهة نظر أساتذة الجامعات بفلسطين
محمد محمود ابو دوابة، فايز خضر بشير،.....166.

تأثير المستويين السوسيو مهني والتعليمي للجماعة القرابية على الاندماج الاجتماعي والتحصيل الدراسي للمتعلم النازح "المديرية الإقليمية بتازة نموذجا"

سميرة شمعاوي، حسن أطرطور، الحسان أبعقيل،.....214.
الوضعية – المشكل من رصد التمثلات إلى تدبير التعلمات
محمد مياة،.....236.
الكفايات المهنية لدى معلمات رياض الأطفال في محافظة قلقيلية من وجهة نظرهن أنفسهن
محمود احمد الشمالي، منال عبد اللطيف شلبي، عبد العزيز نزار عبد الغني، اشرف سهيل خريشة،.....253.
تقييم جودة البرامج التدريبية للمعلمين بمديرية جبل عيال يزيد بمحافظة عمران من وجهة نظر المتدربين
يحيى أحمد المرهبي، أ. م. د. فهد صالح مغربة، نبيلة محمد عداية،.....286.
دور التقنيات الرقمية في تعزيز التعليم وتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي العلوم و الرياضيات بمدارس مدينة إب
سلوى يحيى محمد الحداد، افتكار أحمد قايد صالح،.....332.
فاعلية برنامج تدريبي قائم على نموذج ويهمان للتعليم الفردي في تنمية مهارة بناء الخطة الفردية لدى معلمات ذوي الإعاقة
فدوى أحمد دياب الشامي،.....370

أثر مناهج التربية الإسلامية في التربية على القيم وتحقيق التنمية الشاملة من خلال قصة يوسف عليه السلام
حفيظ غياط،.....**401.**
اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو مهنة التعليم بمحلية أم بدة ولاية الخرطوم – السودان
محمد علي محمد علي الضو، انتصار عباس حماد،.....**446.**
الخطاب النبوي وأثره في ترسيخ القيم التربوية للمتعلم الناشىء
وليد عبد الرحمن اسماعيل،.....**467.**

مدى ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية في مرحلة التعليم الأساسي لمهارات التدريس الفعّال من وجهة نظرهم وإداراتهم المدرسية

ناصر عبدربه المسوع

جامعة سيئون – اليمن

محمد حسن العامري

جامعة سيئون – اليمن

يحيى أمين طيب

جامعة الحديدة – اليمن

ملخص: هدف البحث إلى التعرف عن مدى ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية لمهارات التدريس الفعّال من وجهة نظرهم وإداراتهم المدرسية، وتألفت العينة من (47) معلماً ومعلمة، و(73) مديراً ومديرة ووكلاء، واستخدم الباحثون المنهج الوصفيّ المسحي من خلال إعداد أداة البحث (أستبانة) اشتملت على (37) مهارة موزعة على(4) مجالات، وتم التأكد من صدقها من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين، وحساب الاتساق الداخلي لها، وثباتها باستخدام ألفا كورنباخ، حيث بلغ معامل الثبات الكلي (0.96). وتوصل البحث إلى أن مدى الممارسة كانت بدرجة مرتفعة، وكذا وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) حول ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية لمهارات التدريس الفعّال تُعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، ولسنوات الخبرة، وفي ضوء نتائج البحث أوصى الباحثون بزيادة الوعي بأهمية مهارات التدريس من خلال تخصيص مساقات خاصة تدرس في

الجامعات والمعاهد لرفع مستوى اكتساب المعلمين في المستقبل لمهارات التدريس الفعال وإدماج التكنولوجيا الحديثة التي ترفع من مستوى مهارات اللغة الإنجليزية لدى الطلبة.

الكلمات المفتاحية: مهارات التدريس الفعّال، معلمو اللغة الإنجليزية، المرحلة الأساسية، التخطيط، التنفيذ، التقويم، الاتصال والتواصل.

1. مقدمة:

تسعى دول العالم إلى تطوير نظمها التربوية بما يتضمنه تطويرها للمعلمين من حيث أساليب تدريسهم واستخدامهم لطرائق التدريس الفعّال، ادراكاً منها لأهمية التعليم في تنمية المجتمع والدخول في عالم المنافسة نتيجة للتقدم العلمي والتكنولوجي في ضوء التغيرات التي حدثت في مجال التعليم، وللباحثين في مجال اللغة مساهمات كثيرة وواضحة في التحول الرئيسي في رؤية العملية التعليمية وتطورها، يأتي ذلك التطور نتيجة لمجموعة من التحديات التي يواجهها التعليم والمتمثلة في تطور تقنيات التعليم والانفجار المعرفي الهائل المصاحب لظاهرة العولمة. وفي ظل عصر المعلومات فأن وظيفة المعلم تتمثل في نقل المتعلمين إلى العصر الذي يعيشون فيه. ويشير عبدالسلام (2008: 15) أنه من المتوقع من التدريس الفعّال أن يعد ويربي الطلبة على ممارسة القدرة الذاتية الواعية التي لا تتلمس الدرجة العلمية كنهاية المطاف ولا طموح شخصية تقف دونه كل الطموحات الأخرى، أنه تدريس يرفع من مستوى أدارة الفرد لنفسه ومحيطه ووعيه لطموحاته ومشكلات مجتمعه وهذا يتطلب منه أن يكون ذا قدرة على التحليل، والفهم، والنقد، والتأمل بصفة مستمرة؛ وهذا يعني أنه يحول العملية التعليمية إلى شراكة بين المعلم والمتعلم.

وبناءً على ذلك، ينبغي التأكد على جودة برامج أعداد المعلمين في كليات التربية وكذا جودة مخرجاتها، وحول ذلك فقد أكد العديد من الباحثين أن للاستراتيجيات التدريسية تأثيراً مهماً في تعليم الطلبة وأن بإمكان معلمي المرحلة الأساسية أتباع استراتيجيات التدريس الفعّالة ليصبح تدريسياً إيجابياً ويمكن التعرف على ذلك من خلال مدى جودة التعلم الذي اكتسبه الطلبة (علوان، 2018 :57). وتكمن

قيمة التدريس باستراتيجياته الحديثة في تحويل وقت النشاط التدريسي داخل القاعات الدراسية إلى ورش عمل تدريبية، من خلالها يتمكن الطلبة مناقشة ما يقدم لهم من قضايا علمية وبحث واستقصاء حول المحتوى العلمي، كما يتمكنون من اختيار مهاراتهم في تطبيق المعرفة وما يتم تعلمه، وفضلاً عن التواصل الفعّال مع بعضهم أثناء أدائهم للأنشطة الصفية والقيام بالبحث والاستقصاء الفردي والجماعي التعاوني (الخليفة، ومطاع، 2015: 113). وهذا مع ما أثبتته دراسة Ocepacy, (1994, 45) والتي أظهرت أن أهم مجالات التدريس الفعّال هي: حسن أدارة الصف، واستخدام التعزيز، وتهيئة غرفة الصف، وطرح الأسئلة، وأنهاء الدرس، وتؤكد أيضاً العديد من الدراسات السابقة على ممارسة معلمو اللغة الإنجليزية لمهارات التدريس الفعّال، كدراسة (العيدي، 2017. والسيد، 2012. وإبراهيم، وعبدالكريم، 2011. وعقل، 2002). واوضح كلاً من عيسى، ومحسن (2010 : 150) في دراستهم أنه يجب تنظيم الجهود لرفع أداء المعلمين ليكتسبوا المهارات، ويتعرفوا على المستويات التي تساعدهم على اكتساب معارف جيدة، وتعلم طرق تدريس حديثة ومختلفة.ولذلك ركزت الأنظمة التربوية المعاصرة على المعلم، باعتباره أحد الدعائم الأساسية للعملية التربوية الشاملة القائمة على التدريس الفعّال، والذي يرتكز على نشاط الطالب ومشاركته الفاعلة واستعداده وتجاوبه مع المعلم؛ لتحقيق التعلم الهادف والمنشود الذي يواكب العصر الحاضر (البنغلي، وآخرون، 2003: 29).

من هنا جاء الاهتمام بالتدريس الفعّال الذي يهدف إلى إيجاد الظروف الملائمة لحدوث عمليتي التعلم والتعليم بكفاءة، ومن خلال تكوين العلاقات الإنسانية الجيدة بين المعلم وطلبته، وبين الطلبة بعضهم بعضا، حيث أن التدريس الفعّال يرتبط ارتباطاً إيجابيّاً بتفاعل الطلبة؛ لأنه يثير دافعيتهم، ويدمجهم في الأنشطة المختلفة (الطنّاوي، 2009: 9). وحيث أن التدريس الذي يُخطط بعيدًا عن قُدرات، وميول، واتجاهات، واستعدادات، ورغبات، وحاجات المتعلمين الفعلية لا يمكن أن يحقق أهدافه مهما كان من جودة وأتفان، وعلى العكس، فمعرفة المعلم بقُدرات المتعلمين وخصائصهم العقلية، ومستويات نموهم وتحصيلهم وخلفياتهم العلمية والاقتصادية والاجتماعية، وكذلك معرفة اتجاهاتهم

وميولهم وقيمهم، تجعله أكثر فعالية في تواصله وتفاعله معهم، كما تساعد المتعلمين على تكوين اتجاهات إيجابية نحو المادة الدراسية ونحو المعلم (الشافعي، 2009: 92). وجاء هذا البحث للتعرف على مدى ممارسة التدريس الفعّال لمعلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية بوادي حضرموت وبما يتناسب مع الواقع والبيئة المحيطة؛ بهدف الإضافة إلى الميدان، وباستخدام طرق تدريس مختلفة وحديثة، والخروج باستنتاجات في ضوء تشخيص واقع ممارسات المعلمين لمهارات التدريس الفعّال وبالتالي فهي تسعى لرفع مستوى أداء ممارستهم لمهنة تدريس اللغة الإنجليزية في مرحلة التعليم الأساسي بوادي حضرموت في الجمهورية اليمنية.

2. مشكلة البحث وأسئلته

ومن خلال أطلاع الباحثون على الأدب التربوي، لم يجد الاهتمام الكافي في الكشف عن اكثر المجالات ممارسة من قبل المعلمين سوى دراسة (عقل، 2002) كانت قد تناولت أدارة الصفوف، والأداء، والقدرة التعليمية، بينما كان مجال التقويم فقد مثل أقل المجالات ممارسة من قبل معلمو اللغة الإنجليزية، ولكنها لم تتناول دور الإدارة المدرسية في توجيه المعلم في ممارسة التدريس الفعّال. كما أنه ومن خلال خبرة الباحثون التربوية وجد أن هناك اهتماماً غير كاف بممارسة التدريس الفعّال. لذا تولدت الحاجة لبحث دور الإدارة المدرسية في توجيه معلمو اللغة الإنجليزية، لممارسة التدريس الفعّال لطلابهم، بالإضافة للخروج بسبل لتحسين هذا الدور لتكون مكملة للبحوث السابقة التي تناولت مثل هذا الموضوع. ولما كانت اللغة الإنجليزية تحتوي على عدد من المهارات الرئيسية التي يسعى المعلمين إلى اكسابها لطلبة المرحلة التعليم الأساسي، فأنه لكي يتمكن المعلم من تدريسها ينبغي أن يمتلك مجموعة من مهارات التدريس الفعّال. وحول ذلك فقد أكدت عدة دراسات حاجة المعلمين للتدريب على ممارسة مهارات التدريس الفعّال كدراسة (القاضي،2017. والطورة، 2015) التي أشارت نتائجها إلى حاجة المعلمين للتدريب على مهارات التدريس الفعّال؛ لوجود ضعف لديهم. الامر الذي يشير للتساؤل عن معرفة مدى ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية لمهارات التدريس الفعّال من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

1 ـ ما مدى ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية في وادي حضرموت لمهارات التدريس الفعّال من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟

2ـ ما مدى ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية في وادي حضرموت لمهارات التدريس الفعّال من وجهة نظر إداراتهم المدرسية؟

3. هدف البحث:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على مدى ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية لمهارات التدريس الفعّال من وجهة نظر المعلمين أنفسهم وإداراتهم المدرسية.

4. أهمية البحث:

1- الوقوف على مدى ممارسة مهارات التدريس الفعّال في مدارس الوادي للمقررات الدراسية وهي سلسلة (ENGLISH COURSE For YEMEN).

2- تقديم إطار نظري ومقترحات بناءً على نتائج الدراسة المتوقعة، بعد تنفيذ الدراسة لغرض تحسين الأداء وتطوير العملية التعليمية.

3- تزويد معلمو اللغة الإنجليزية وإداراتهم المدرسية بتغذية راجعة بما تقدمه نتائج الدراسة.

4- قد تخدم معلمو اللغة الإنجليزية، بتقديم نموذج لطريقة التدريس الفعّال، ويمكن تطبيقها في واقع الممارسة التدريسية.

5. حدود البحث:

- الحدود العلمية: مهارات التدريس الفعّال ومن خلالها تناول البحث المهارات التي جاءت تحت المجالات الآتية (التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، والاتصال والتواصل).

- الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2021 ـ 2022).

– الحدود البشرية: معلمو اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية، وإداراتهم المدرسية في مدارس وادي حضرموت.

6. مصطلحات البحث:

مدى الممارسة: تطبيق المعلمين لمهارات التدريس الفعّال، وتقاس من خلال تقديرات المعلمين على فقرات الاستبانة التي تتضمن مهارات التدريس الفعّال في مجالات: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم (الطورة، والسعايدة، 54:2021).

المهارة: يعرفها المعجم الوسيط (1429 : 889) في باب الميم، مهارة : أحكمه وصار به حاذقاً. فهو ماهر، ويقال: مهر في العلم وفي الصناعة وغيرها. في حين عرفها ابن منظور (2003 : 143) أن المهارة هي الحذق في الشيء، والماهر هو الحاذق في كل عمل، والجمع مهرة، ويقال مهرت بهذا الأمر.

المهارة اصطلاحاً: هي الأداء السهل الدقيق، القائم على الفهم لما يتعلمه الأنسان حركيًاً وعقلياً، مع توفر الوقت، والجهد، والتكاليف (اللقاني، والجمل ، 2002 : 310).

التدريس: لغة: درس الشيء، والدرس الطريق الخفي، وقيل :درست أي قرأت كتب أهل الكتاب، دارست، ذاكرتهم، ودرست الكتاب أدرسهُ درساً، أي ذللته بكثرة القراءة (ابن منظور، 1408: 968)

الفعّال: لغة: فعَل، قوي ونشط، نافذ، مؤثر يؤدي إلى نتائج (أنطوان، وآخرون، 2001: 1102).

التدريس الفعّال اصطلاحاً: هو التدريس الذي يوصف بإثارة التفكير، وإدراك المفاهيم، وإظهار العلاقات بينها، وإدراك صلة هذه المفاهيم بحياة الطلبة، والمعلم الفاعل هو الذي يتقن المادة العلمية ويكون قادرا على عرضها وتنميتها بشكل يسهل عملية التعلم (عامر، 2008: 30). ويُعَرف أيضاً: أنهُ مشروع أنساني هدفه مساعدة الطلبة على التعلم، ويتطلب مادة تعليمية مصمم بطريقة تقلل من

القلق وتُحفز على البحث والتفكير (Keller, & Suzuki,2004, 229). أما قمزاوي (2014) فقد عَرفه بأنه: مجموعة من الإجراءات يخطط لاستخدامها في تنفيذ درس لموضوع معين بما يحقق الأهداف التعليمية المأمولة في ضوء الإمكانات المتاحة.

التعريف الإجرائي للتدريس الفعّال: هو نشاط تعليمي مخطط وهادف يمارسه معلمو اللغة الإنجليزية بمرحلة التعليم الأساسي باستخدام مهارات التدريس المتمثلة في (التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، والاتصال والتواصل) ويسعى من خلاله المعلمين إلى إكساب الطلبة أهداف مناهج اللغة الإنجليزية.

7. الإطار النظري:

مفهوم التدريس الفعّال:

يُعتبرُ التدريس نشاطاً مهنيّاً يؤدّيه المدرّس من خلال عمليات أساسية ورئيسية؛ والهدف منه مساعدة الطلبة على حُسن التعلّم والتعليم، فهو من الأعمالِ التي يُمكن الحكم عليه وعلى جودته وإتقانه من خلال عمليات التحليل، والملاحظة، والتقييم الذي بدوره يُمكّن من تَحسين الأداء وتطويره. ويُعرفه قطامي (2004: 37) بأنه "أحد المهارات الأساسية للمعلم الفعّال، فهو نمط من التدريس يعتمد على النشاط الذاتي، والمشاركة الإيجابية للمتعلم، والتي من خلالها قد يقوم بالبحث مستخدماً مجموعة من الأنشطة والعمليات العلمية، وتحت إشراف المعلم وتوجيهه وتقويمه". أما المنتشري (2011: 34) فيعرفه بأنه مجموعة السلوكيات التدريسية الفعّالة، التي يظهرها المعلم في نشاطه التعليمي؛ بهدف تحقيق أهداف معينة، وتظهر هذه السلوكيات من خلال الممارسات التدريسية للمعلم في صورة استجابات انفعالية أو حركية أو لفظية تتميز بعناصر الدقة والسرعة في الأداء، والتكيف مع ظروف الموقف التعليمي. أما إجرائياً يعرف بأنه: مجموعة من الممارسات والمهارات التي يمارسها معلمو اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية، ومنها مهارات التدريس الفعّال، والمهارات اللغوية الأساسية skills Reading, Writing, Speaking, and Listening وذلك سعياً منه لتحقيق الأهداف المنشودة لتلك المرحلة.

مهارات التدريس الفعّال:

تُعدّ معرفة مهارات التدريس الفعّال وتطبيقها من قِبل المعلّم عاملاً ضرورياً لبناء الصرح التعليمي السليم، الذي يربط بين النظرية والتطبيق، ومن أهم هذه المهارات وهي: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم والاتصال والتواصل، وفيما يأتي بيان هذه المهارات بالتفصيل كما أشار إليها (Williams ,2012 ,23):

مهارة التخطيط لعملية التدريس: هذه العمليةُ هي أولُ مهارةٍ يجب أن يُتقنها المعلم الذي يسعى للتميز في التخطيط للعملية التدريسية، وهذه العملية يقوم بها المعلم وحده، فهو يُفكر في الأمور والموضوعات التي سيُدرسّها للطلبة، وفي الكيفية التي يتم التدريس فيها، وتتطلّب عملية التخطيط من المعلمِ القدرة العالية التي يستطيع من خلالها معرفة طبيعة الفئة المستهدفة ومعرفة أهمّ احتياجاتهم ليحرص على تواجدها أثناء التدريس، ويُحدد أيضاً ما يتميّز به هؤلاء الطلبة من قدرات، وإمكانيات لمحاولة تكريسها، والاستفادة منها في العملية التدريسية.

مهارة التنفيذ لعملية التدريس: تتضمّن هذه المهارة جميع الممارسات التي يقوم بها المعلم، ويُنفّذها داخل الغرفة الصفية والتي تندرج تحتها العديد من المهارات الأخرى منها:

– التمهيد قبل الدرس: هي العمليّة التي يعمل بها المعلم على إقامة علاقة ودية بينه وبين الطلبة، أو معرفية مرتبطة بالمادة الدراسية؛ لإشراك الطالب في الدرس وفي مادتهِ العلمية.

– التهيئة قبل الدرس: هي كل ما يقوم به المعلم من أقوالٍ وأفعالٍ؛ بهدف أعداد الطلبة للدرس الجديد، بحيث يكونون في حالة ذهنية، وانفعالية تسمح لهم بتلقي المعلومة الجديدة

– استخدام السبورة: كما أشار Hutchings, Gregory (2010) أن السبورة أداة من أدوات العملية التدريسية، والتي تكون عوناً للمعلم في أنجاح عمله التعليمي.

مهارة التقويم لعملية التدريس: هي المهارة الثالثة التي يجب على المدرس أتقانها وقد اهتم بها المعلمون والتربويون اهتماماً خاصاً حتى أن البعض منهم يُبالغون في اهتمامهم بهذه المهارة، لدرجة أن العملية

التعليمية أصبحت تبدو أنها وسيلة لخدمة أهداف التقويم فقط، وهذا ينعكسُ على العمليةِ التدريسية داخل الغرفة الصفية؛ فيلجأ المعلمون إلى التركيز أثناء الدرس على الموضوعات التي تكثُر منها أسئلة الامتحانات. ولمهارة التقويم أهمية كبيرة في العملية التعليمية حيث تظهر هذه الأهمية في: بيان وتقدير مدى التحصيل العلمي للطلبة، والكفاءات التي يتميزون بها في نهاية العام الدراسي، وتزويد المعلم بأسس يعتمد عليها في وضعِ درجات الطلبة، وتقديراتهم بطريقة عادلة تُوضيح مستوى الطلبة وإرسال تقارير فيها للآباء.

مهارة الاتصال والتواصل: تعد مهارة الاتصال والتواصل من المهارات الضرورية امتلاكها لجميع أفراد المجتمع كونها مهمة جداً في جوانب الحياة ولا سيما بالنسبة للمعلمين في المرحلة الأساسية كونهم يتعاملون مع فئة مهمة في المجتمع بحاجة للتوجيه والنقد البناء والاتصال معهم بشكل سلس يخلو من أي معيقات أو مشاكل. وقد عرفها الديري (2018) بأنها المهارة التي يمتلكها الفرد للتعبير عن أفكاره وأحاسيسه من خلال حركات جسمه والأصوات التي يصدرها بالتالي لا بد لكل فرد من أن يتقن مهارة الاتصال والتواصل للتكيف مع من هم حوله.

مهارات اللغة الإنجليزية:

مهارة التحدث: Speaking Skill

مفهوم مهارة التحدث في اللغة الإنجليزية فيعرفها (Harris,1996, 81) بأنها "مهارة معقدة تتطلب استخدام عدد مختلف من القدرات ويمكن التعرف على أربعة أو خمسة عناصر أثناء تحليل عملية التحدث: النطق، والتراكيب اللغوية، والمفردات، والطلاقة". وأشار البورنو (2018:308) عن (G.orbacheva) إلى مجموعة من المهارات :

– استخدام أجزاء مجتمعة في توافق مناسب من الفم والجسد.

– استخدام الإيقاع المناسب أثناء التحدث سواء باللفظ أو التعبير الجسدي.

– التعبير عن المعنى الذاتي وشخصية المتكلم نفسه، وذلك من خلال الاختيار عن مدى من التعابير اللفظية والجسدية.

– التفاعل مع الآخرين بشكل مناسب، وتصحيح أخطاء الرسائل والقطع في محتوى الرسالة الاتصالية، وتحويل الكلام، والتحدث لفترات قصيرة وطويلة.

مهارة الاستماع: Listening Skills

عرفها عاشور، والحوامدة (2003: 93) بأنها "العملية التي يستقبل فيها الأنسان المعاني والأفكار الكافية وراء ما يسمعه من الألفاظ والعبارات التي ينطق بها المتحدث في موضوع ما. هذا وتتعدد انواع الاستماع من خلال هذه المهارة بحسب هدف المستمع في عملية الاستماع وهي:

–الاستماع اليقظ: وهو ذلك الاستماع الذي يحتاج الطلبة إليه في المواقف التي تكون الحاجة فيها إلى الدقة والفهم أكثر وأوضح، مثل: قاعات الدروس، والمحاضرات، والتوجيهات (المعبر، 2006: 57).

–الاستماع الناقد: وهو ذلك الاستماع الذي يهيئ للمستمع فرص تقدير الكلام المسموع ، وعليه يترتب على المستمع أن يكون حاضر الذهن منتبهاً لما يقال حتى يستطيع أن يناقش (الشنطي، 1996: 160

–الاستماع من أجل الحصول على المعلومات: ويعتمد عليه الإنسان للحصول على أفكار ومعلومات من المتحدث أو وسائل الاتصال (المعبر، 2006: 57).

مهارة القراءة:Reading skill

عرفت القراءة بأنها "عملية نشطة وهادفة لفهم وتساؤل وتقييم النص من أجل التفاعل بذكاء مع أفكار الكاتب" (Paraded, 2012, 2). وحول هذا المفهوم فقد ذكر (Wallace,& Wray, 2016, 2) أن القراءة هي أن ترى في النص القرائي أكثر مما هو معروض ظاهري متمثلة في

الأهداف الخفية والحقيقية للكاتب وربط المقروء بما هو معروف. وهنا نود الإشارة إلى أن مفهوم القراءة صفات وملامح أوردها (Paraded ,2012 :3):

– فهم رسالة الكاتب ولتحقيق ذلك يجب القراءة بعقل متفتح لتقبل الأفكار الجديدة أو وجهات النظر.

– مستوى عال من الفهم، فالقارئ الجيد قادر على أن يصل لأبعد تفسير حرفي لما يقرأ.

– تفاعل القارئ مع الكاتب، فالقارئ يجب أن يفهم رسالة الكاتب ويتساءل ويتفاعل بمعرّفته وخبرته.

– المعرفة على نطاق واسع، فكلما كأن لدى القارئ الناقد المزيد من الخبرات والمعلومات المتعلقة بالموضوع كلما كان من أفضل المؤهلين للقراءة.

مهارة الكتابة: writing skill

عرف عليان مفهوم الكتابة بأنها "مهارة إنتاجية تعطي المعلمين فرصة كثيرة لتعبير عن أراءهم وخبراتهم ومعارفهم عن طريق نشاطاتهم المختلفة" (1999: 67). وهنا نشير إلى بعض الأهداف العامة لمهارة الكتابة وهي كما حددها (طعيمة، ب.ت: 117).

– أتقان الكتابة من اليسار إلى اليمين.

– معرفة علامة الترقيم وكيفية استخدامها.

– أدراك العلاقة بين شكل الحرف وصوته.

– أتقان طريقة كتابة اللغة بخط واضح وسليم.

– مراعاة المسافة بين الكلمات.

8. الدراسات السابقة ومناقشتها:

-دراسة الرشيدي (2021): هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في دولة الكويت لمهارات التدريس الفعّال، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمو الدراسات الاجتماعية بمدارس المرحلة الثانوية في الفروانية، والبالغ عددهم (554) بواقع (162) معلماً، و(392) معلمة، وقد تم اختيار عينة عشوائية مكونة من (194) معلماً ومعلمه، ولتحقيق هدف الدراسة فقد تم أعداد بطاقة ملاحظة مكونة من (45) فقرة موزعة على خمسة مجالات هي) الأهداف، وطرائق التدريس وأساليبه واستراتيجياته، ومجال تكنولوجيا المعلومات والموارد البشرية، ومجال الإبداع، والتقويم)، وأظهرت نتائج الدراسة بعد تطبيق الأداة أن درجة الممارسة لمهارات التدريس الفعّال كان متدنياً، ويوصي الباحث بإعداد برامج تدريبية تستند إلى مهارات التدريس الفعّال.

-دراسة الطورة والسعايدة (2021): هدفت الدراسة للكشف عن درجة ممارسة معلمي التربية المهنية بالمرحلة الأساسية في الأردن لمهارات التدريس الفعّال من وجهة نظرهم في ضوء متغيري الجنس، والمؤهل العلمي، واستخدم المنهج الوصفي وقام بإعداد استبانة تكونت من (53) فقرة موزعة على (التخطيط، وتنفيذ الجزء النظري للدرس، والوسائل التعليمية، وإدارة الصف، والتقويم(، وتم التأكد من صدقها من خلال المحكمين وتم التأكد من ثباتها بطريقة الاختبار، وإعادة الاختبار، وتكوّنت عينة الدراسة من (120) معلماً ومعلمة، وأظهرت نتائج الدّراسة أن درجة ممارسة كما يراها المعلمون أنفسهم، جاءت مرتفعة، وأوصت الدّراسة بدراسة واقع ممارسة المعلمون لمهارات التدريس الفعّال من خلال منهجيات البحث النوعي، والتركيز في تدريب المعلمين على الفقرات التي نالت تقديرات متوسطة.

-دراسة الصلوي (2020): هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة امتلاك معلمي العلوم للمرحلة الثانوية لمهارات التدريس الفعّال من وجهة نظر المعلمين ومشرفيهم في تعز بالجمهورية اليمنية، وتكوّنت عينة الدراسة من (45) مُعلماً ومُعلمة، و(25) مُشرفاً ومُشرفة، كما تم إعداد استبانة مكونة من (44) مهارة موزعة على ثلاثة مجالات (التخطيط، والتنفيذ، والتقويم)، وبعد تطبيق الأداة على أفراد العينة أظهرت نتائج الدراسة أن درجة امتلاك المعلمين لمهارات التدريس الفعّال من وجهة نظرهم كانت كبيرة للأداة ككل ولكل مجال من مجالاتها، بينما كانت درجة الامتلاك لمهارات التدريس الفعّال من

وجهة نظر المشرفين أيضاً كبيرة للأداة في مجالي التخطيط والتنفيذ، ومتوسطة في مجال التقويم، وفي ضوء تلك النتيجة خلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات أهمها كان إعداد برامج وتنفيذ دورات تدريبية هادفة ومستمرة قبل الخدمة وإثنائها تمكن المعلمين من امتلاك مهارات التدريس الفعّال.

-دراسة العُلكمي (2020): هدفت الدراسة إلى تنمية مستوى مهارات التدريس الفعّال لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في السعودية، وذلك من خلال بناء برنامج تدريبي وتعرف فعّاليته في ضوء معايير الجودة لتنمية مهارات التدريس الفعّال لدى المعلمات، ولتحقق هذا الهدف تم تحديد مهارات التدريس الفعّال المطلوب تنميتها لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة، وتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات العلوم في ضوء هذه المهارات، ثم تم تطبيق هذا البرنامج على عينة مكونه من (35) معلمة للعلوم، حيث استخدمت الباحثة المنهج التجريبي وتم التوصل إلى تحديد قائمة بمهارات التدريس الفعّال، ومن ثم أعداد بطاقة ملاحظة وقد طبقت البطاقة على عينة مكونة من (10) معلمات علوم بالمرحلة المتوسطة، وتوصلت النتائج إلى وجود فعّالية البرنامج التدريبي المقترح في ضوء معايير الجودة على تنمية مهارات التدريس الفعّال لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة.

-دراسة الشويلي (2018): هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة معلمي مادة الاجتماعيات لمهارات التدريس الفعّال من وجهة نظر مديري المدارس في العراق، وأستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، كما قام بإعداد استبانة مكونة من (28) فقرة موزعة على سبعة مجالات وتوزيعها على عينة الدراسة المكون من (32) مديراً ومديرة. وتم التحقق من صدق الاستبانة بعرضها على مجموعة من الخبراء، وكذلك تم التحقق من ثباتها باستخدام أسلوب التجزئة النصفية، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة معلمو مادة الاجتماعيات لمهارات التدريس الفعّال حصلت على درجة كبيرة وكذلك كانت النتائج الفروق لصالح الذكور، ونتيجة لذلك فقد أوصى الباحث بضرورة توظيف مهارات التدريس الفعّال في تنمية بعض المهارات المتعلقة بالتواصل لدى الطلبة وذلك من خلال تنمية روح التعاون وحب المشاركة بين الطلبة، وضرورة إشراك الطلبة في التخطيط للعمليات التعليمية.

-دراسة القاضي (2017): هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة امتلاك معلمي المرحلة الثانوية لمهارات التدريس الفعّال في محافظة المفرق بالمملكة الأردنية الهاشمية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، على عينة عشوائية بلغت (45) معلماً ومعلمة، واستخدم المنهج الوصفي من خلال تطوير استبانة موزعة على أفراد العينة تضمنت ثلاثة مجالات (التخطيط، والتنفيذ، والتقويم)، وأظهرت النتائج أن درجة امتلاك مهارات التدريس الفعّال لدى معلمي المرحلة الثانوية تتراوح بين متوسطة وعالية، ووجود فروق في درجة الامتلاك تُعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، ومتغير المؤهل الدراسي لصالح ذوي المؤهل(ماجستير فأعلى)، في حين لم تظهر فروق تُعزى لمتغير الخبرة، وتوصلت الدراسة إلى أن المعلمين من أفراد العينة يمارسون مهارات التدريس الفعّال التي تضمنتها أداة الدراسة بدرجات متباينة وجاءت حسب الترتيب الآتي: (التخطيط، ثم التنفيذ، ثم التقويم).

-دراسة إبراهيم وعبدالكريم (2011): هدفت الدراسة إلى التعرف على مهارات التدريس الفعّال لدى معلمي المرحلة الإعدادية وعلاقتها ببعض المتغيرات وهي (الجنس، وسنوات الخدمة، والمؤهل العلمي)، وتألفت عينة الدراسة من (63) معلماً ومعلمة، وبواقع (25) معلماً،(38) معلمة ممن يدرسون في المرحلة الإعدادية في نينوى بالعراق، ولغرض تحقيق أهداف الدراسة أعد الباحثان أداة تمثلت باستبانة اشتملت على (58) فقرة، وجرى التأكد من صدق الأداة وثباتها باستخدام الوسائل الإحصائية المناسبة. وقد أظهرت النتائج قلة استخدامهم للقراءات الخارجية المتعلقة بمادة الكتاب المدرسي، وأنهم يمارسون مهارة عرض المادة الدراسية بشكل جيد من خلال ربط الدرس الحالي بالدرس السابق وتوضيح الأفكار الرئيسية في بداية الدرس، وقلة استخدام الوسائل التعليمية، وأوصى الباحثان ضرورة اطلاع معلمو المرحلة الإعدادية على القراءات الخارجية المتعلقة بموضوع الدرس.

أوجه الاتفاق والاختلاق بين الدراسات:

- اتفقت الدراسات السابقة على هدف مشترك وهو ممارسة التدريس الفعّال.

– اتفقت الدراسات السابقة في عينتها حيث تطبيق الدراسة على عينة من المعلمين، باستثناء دراسة (الصلوي، 2020) والتي طبقت على المعلمين والمشرفين.

– استخدمت الدراسات السابقة أداة الاستبانة لجمع البيانات، باستثناء دراسة (الرشيدي، 2021. و العُلكمي، 2020) حيث أُستخدمت أداة الملاحظة.

– طبقت الدراسات السابقة المنهج الوصفي، باستثناء دراسة العُلكمي (2020) طبقت المنهج التجريبي.

– تنوعت المواد الدراسية حيث تناولت دراسة (الرشيدي، 2021. والشويلي، 2018) مادة الاجتماعيات. بينما تناولت دراسة (الصلوي، 2020. والعُلكمي، 2020) مادة العلوم.

الفجوة العلمية التي تعالجها الدراسة الحالية:

– تكونت فكرة دقيقة عن مشكلة البحث.

– استخدم هذا البحث منهج وصفي (دراسة ميدانية مسحية).

– لم يقتصر هذا البحث على عينة واحدة فقط، وإنما تضمن عينة أخرى من العينات لضمان تشخيص الواقع وهي الإدارات المدرسية.

– اعتمد الباحثان على الاستبانة كأداة للبحث من خلال الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة لجمع البيانات بدقة من عينة البحث.

جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة:

. استفاد البحث الحالي من جميع الدراسات السابقة في الوصول إلى صياغة دقيقة للعنوان البحثي.

. استفاد البحث الحالي من جميع الدراسات السابقة في الوصول للمنهج الملائم لهذا البحث ووظف البحث توصيات ومقترحات الدراسات السابقة في دعم مشكلة البحث وأهميتها كدراسة (إبراهيم وعبدالكريم، 2011).

. استفاد البحث الحالي من دراسة الصلوي (2020) في المجالات (التخطيط، والتنفيذ، والتقويم).

. استفاد البحث من دراسة (الطورة والسعايدة، 2021. وإبراهيم وعبدالكريم، 2011) في أثراء الاطار النظري.

– تميز البحث الحالي باستخدام مهارة الاتصال والتواصل مع الطلبة.

9. منهجية البحث وإجراءاته:

منهج البحث: اتبع البحث الحالي المنهج الوصفي الذي يهتم بوصف مدى ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية لمهارات التدريس الفعّال.

مجتمع البحث وعينته: تكون مجتمع البحث من معلمي اللغة الإنجليزية وإداراتهم المدرسية للمرحلة الأساسية في وادي حضرموت، وتكونت عينته كما هو موضح من الجدول (1)، من (47) معلماً ومعلمة، و (73) إدارات مدرسية، أختيروا بطريقة عشوائية من مجتمعها.

جدول (1) وصف عينة البحث

العينة	العدد	النسبة
المعلمون	47	%39.16
ألإدارة المدرسية	73	%60.83

المجموع	120	%99.99

أداة البحث:

أ- تحديد الهدف من الاستبانة: وهو التعرف على مدى ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية لمهارات التدريس الفعّال من وجهة نظر المعلمين أنفسهم وإداراتهم المدرسية.

ب- تحديد أبعاد الاستبانة: حددت أبعاد الاستبانة بالرجوع إلى الدراسات السابقة والأدبيات السابقة المتعلقة بموضوع الاستبانة، علاوة على الإفادة من آراء بعض الخبراء، وقد تم بناء فقرات الاستبانة في أربعة مجالات هي: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، والاتصال والتواصل.

ج- كتابة فقرات الاستبانة في صورتها الأولية: تم صياغة (49) فقرة وفقاً لنموذج Likert الخماسي، موزعة على المجالات الأربعة للاستبانة بواقع (12) فقرة للمجال الأول، و (15) فقرة للمجال الثاني، و (12) فقرة للمجال الثالث، و (10) فقرة للمجال الرابع.

د- تقدير الدرجات على فقرات الاستبانة: أستخدم الباحثان مقياس تدريج ليكرت الخماسي لتقدير امكانية درجة التطبيق (دائماً، غالباً، احياناً، نادراً، ابداً) على التوالي مقابل الدرجات (5، 4، 3، 2، 1). كما استُخدم المعيار التالي للحكم على مدى ممارسة معلمو اللغة الإنجليزية لمهارات التدريس الفعّال.

جدول رقم (2) يوضح توزيع درجات المقياس لتحديد مدى ممارسة معلمو اللغة الإنجليزية لمهارات التدريس الفعّال

الاستجابة	معيار المقياس	التفسير
أبداً	من 1 إلى 1.79	منخفض جداً
نادراً	من 1.80 إلى 2.59	منخفض

أحياناً	من 2.60 إلى 3.39	متوسط
غالباً	من 3.40 إلى 4.19	مرتفع
دائماً	من 4.20 إلى 5.00	مرتفع جداً

وقد رُوعي عند وضع الفقرات ما يأتي:

1-أن تكون سهلة وواضحة ومختصرة ومباشرة.

2-أن تتضمن مثالاً يوضح طريقة الإجابة عنها.

كما رُوعي وضع تعليمات واضحة للإجابة عن الاستبانة منها:

1- ضرورة الالتزام بالإجابة عن كل الفقرات.

2- الالتزام بوضع علامة واحدة للإجابة على الفقرة الواحدة.

هـ- الصدق الظاهري الاستبانة: بعد الانتهاء من إعداد فقرات الاستبيان وتعليماتها تم عرضها على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة سيئون والجامعات الأخرى وعددهم (13)، وطلب منهم ابداء آرائهم في مدى ملائمة العبارات لقياس ما وضع لأجله، ومدى وضوح صياغة العبارات ومدى مناسبة كل عبارة للمجال الذى تنتمى إليه، هذا بالإضافة إلى اقتراح ما يرونه ضرورياً من تعديل صياغة العبارات أو حذفها أو إضافة ما يرونه مناسباً. وبناءً على اقتراحات المحكمين وآرائهم أُعيدت الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، وأعيد ترتيب بعض الفقرات، وبهذا تم التأكد من الصدق الظاهري.

و- حساب صدق الاتساق الداخلي: تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونه من (30) معلماً ومعلمة، و(20) من الإدارة المدرسية من غير أفراد عينة البحث، وتم استخدام معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة ومجالها.

جدول رقم (3) يوضح نتائج صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة

م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	1	-	20	0.441**	0.001
2	0.407**	0.003	21	0.375**	0.007
3	0.503**	0.000	22	0.478**	0.000
4	0.346*	0.014	23	0.404**	0.004
5	0.484**	0.000	24	0.363**	0.010
6	0.574**	0.000	25	0.401**	0.004
7	0.579**	0.000	26	0.536**	0.000
8	0.454**	0.001	27	0.389**	0.005
9	0.360*	0.010	28	0.498**	0.000
10	0.444**	0.001	29	0406.**	0.003
11	0.458**	0.001	30	0.344*	0.014
12	0.328*	0.020	31	0.493**	0.000
13	0.369**	0.008	32	0.551**	0.0000
14	0.288*	0.043	33	0.387**	0.005
15	0.426**	0.002	34	0.594**	0.000
16	0.333*	0.018	35	0.454**	0.001
17	0.310*	0.029	36	0.607**	0.000

18	0.413**	0.003	37	0.482**	0.000
19	0.341*	0.015			

يتبين من خلال الجدول (3) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه جاءت دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05 – 0.01) عدا الفقرة رقم (7، 12، 14، 20، 22، 23، 36، 39، 40، 43، 47، 48) والتي قام الباحثان بحذفها من الصيغة النهائية للأداة، مما يؤكد على أن جميع فقرات الاستبانة تتمتع بصدق الاتساق الداخلي، وبالتالي فأن الاستبانة اصبحت تتكون في صورتها النهائية من (37) فقرة.

و– حساب ثبات الأداة: قام الباحثان بحساب الثبات عن طريق تطبيق معامل ألفا كرونباخ على أفراد العينة الاستطلاعية وقد جاءت النتائج كما هو موضح في جدول رقم (4):

جدول (4) يوضح معاملات ثبات الأداة بحسب ألفا كرو نباخ

التخطيط	التنفيذ	التقويم	الاتصال والتواصل	الأداة الكلية
0.90	0.87	0.88	0.89	0.96

ويلاحظ أن قيم معاملات ألفا كرونباخ تتراوح بين (0.87 – 0.90) وهي قيمة عالية وموثوقة لأغراض الدراسة، وعلى المستوى الكلي للمهام بلغ (96 (0. وقد مثلت درجة عالية من الثبات، ويتضح من الجدول أن معاملات الثبات أعلى من (0.87) وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات يطمئن الباحثان بتطبيقها على عينة البحث.

ح– تطبيق ألأداة: تم تطبيق ألأداة على عينة البحث، وجمع البيانات، وتفريغها ورصد نتائجها، وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة للوصول إلى نتائج البحث ومناقشتها والخروج بالتوصيات المناسبة.

الأساليب الإحصائية: –المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

10. نتائج البحث ومناقشته:

– النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها: للإجابة عن هذا السؤال وهو: ما مدى ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية في وادي حضرموت لمهارات التدريس الفعّال من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟ قام الباحثان باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات الأداة وللدرجة الكلية.

جدول رقم (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لمدى ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية لمهارات التدريس الفعّال من وجهة نظر المعلمين أنفسهم.

المجال	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مدى الممارسة
الاتصال والتواصل	47	4.15	0.93	1	مرتفع
التنفيذ	47	3.99	0.88	2	مرتفع
التخطيط	47	3.87	0.89	3	مرتفع
التقويم	47	3.68	0.98	4	مرتفع
الأداة ككل	47	3.92	0.92	/////	مرتفع

يتضح من الجدول رقم (5) أن المتوسطات الحسابية للأداة ككل ولمجالاتها تراوحت ما بين (3.68 – 4.15)، حيث جاء مجال الاتصال والتواصل في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.15) وبمدى ممارسة مرتفعة، وتلاه في المرتبة الثانية مجال التنفيذ وبمتوسط حسابي بلغ (3.99) وبمدى ممارسة مرتفعة، فيما جاء مجال التخطيط في المرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي بلغ (3.87) وبمدى ممارسة مرتفعة، وأخيراً جاء مجال التقويم في المرتبة الرابعة وبمتوسط حسابي بلغ (3.68) وأيضاً بمدى ممارسة مرتفعة، وبلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (3.92) وهو يقابل بمدى ممارسة مرتفعة. وفيما يأتي تفصيلاً بكل مجالات مهارات التدريس الفعّال.

جدول رقم (6) المتوسطات والانحرافات المعيارية لمدى ممارسة المعلمين أنفسهم لمهارات التدريس الفعّال لفقرات كل مجال.

م	الفقـــــرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مدى الممارسة
المجال الأول: التخطيط					
1	إعداد الخطة السنوية في ضوء الأهداف للمنهج.	4.45	0.75	1	مرتفع جداً
7	أخطط للموقف التعليمي بما يراعي الفروق الفردية للطلبة.	4.15	0.83	2	مرتفع
2	اربط المهارات السابقة بمهارات الدرس الجديد.	4.06	0.73	3	مرتفع
5	أراعي حاجات الطلبة عند تخطيط الدرس.	3.98	0.90	4	مرتفع
3	أحدد الأهداف السلوكية لكل درس.	3.94	0.79	5	مرتفع
9	أصيغ الهدف السلوكي وفقاً لمكوناته.	3.77	1.03	6	مرتفع
10	أواكب مستجدات التخطيط.	3.66	1.09	7	مرتفع
6	أصيغ أهداف سلوكية متنوعة في مجالاتها.	3.62	1.01	8	مرتفع
8	أركز في التخطيط على تعزيز المهارات العليا.	3.55	0.90	9	مرتفع
4	أختار الوسائل التعليمية لتحقيق هدف الدرس.	3.49	0.88	10	مرتفع
المجال الثاني: التنفيذ					
14	أزود الطلبة بالتغذية الراجعة أثناء الدرس.	4.31	0.78	1	مرتفع جداً
12	اربط بين التهيئة وموضوع الدرس.	4.28	0.65	2	مرتفع جداً
11	أوزع زمن الحصة على خطواتها الإجرائية.	4.21	0.83	3	مرتفع جداً
13	أنوع من أساليب العرض.	4.17	0.82	4	مرتفع
18	أستخدم التعزيز اثناء العرض.	4.11	0.91	5	مرتفع
16	اشجع الطلبة على طرح أسئلة مرتبطة بالدرس.	4.09	0.95	6	مرتفع

15	اهتم بالجانب العملي التطبيقي أثناء التدريس.	4.02	0.92	7	مرتفع
17	استخدم أنشطة تعليمية تنمّى مهارات الطلبة في اللغة الإنجليزية.	3.81	0.92	8	مرتفع
20	أنوع من أنشطة التدريس لتعزيز حب الطلبة للغة الإنجليزية.	3.70	0.91	9	مرتفع
21	أستخدم استراتيجية التعلم النشط كي احفز الطلبة على المشاركة.	3.62	0.80	10	مرتفع
19	أستخدم الوسائل الحديثة في العرض.	3.53	1.14	11	مرتفع
المجال الثالث: التقويم					
26	أراعي مستويات الطلبة أثناء التقويم.	4.14	1.00	1	مرتفع
23	أراعي استمرارية التقويم.	3.96	0.86	2	مرتفع
25	أهتم بتقويم المهارات اللغوية المختلفة.	3.87	0.92	3	مرتفع
24	أنوع من اساليب التقويم لعملية التدريس.	3.81	0.97	4	مرتفع
31	أركز على الاختبارات التكوينية قبل الاختبارات التحصيلية.	3.57	0.99	5	مرتفع
22	أختار أدوات متنوعة لقياس تعلم الطلبة في ضوء أهداف التعليم.	3.53	0.78	6	مرتفع
35	أربط الأسئلة التقويمية بالأهداف السلوكية للدرس.	3.51	1.18	7	مرتفع
28	أساعد الطلبة على ممارسة التقويم الذاتي.	3.51	0.86		مرتفع
30	أراعي التدرج في التقويم.	3.49	1.00	8	مرتفع
27	أضع خطط علاجية للطلبة المتأخرين دراسياً.	3.36	1.07	9	متوسط
المجال الرابع: الاتصال والتواصل					
35	احفز الطلبة من أجل تحقيق التميز والإبداع في اللغة الإنجليزية.	4.31	0.91	1	مرتفع جداً
34	أشجع الطلبة للعمل ضمن فريق واحد.	4.25	0.94	2	مرتفع جداً

36	اسعى لتطوير مهارات الطلبة اللغوية في اللغة الإنجليزية.	4.21	0.91	33	مرتفع جداً
32	أكون علاقات حسنة مع الطلبة.	4.21	0.95		مرتفع جداً
33	أشارك الطلبة في حل المشكلات داخل الصف.	4.09	0.86	4	مرتفع
37	أربط اللغة اللفظية باللغة الغير اللفظية.	3.81	0.99	5	مرتفع
	الأداة ككل	3.92	0.92	////	مرتفع

ويوضح الجدول رقم (6) أن المتوسطات الحسابية لمجال التخطيط تراوحت بين (3.49 – 4.45)، وتراوحت فقرات الممارسة بين مرتفع ومرتفعة جداً، حيث جاءت الفقرة (1) ونصها " إعداد الخطة السنوية في ضوء الأهداف للمنهج " في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (4.45)، فيما جاءت الفقرة (4) ونصها " أختار الوسائل التعليمية لتحقيق هدف الدرس " في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي (3.49)، وتُعزى هذه النتيجة ربما إلى نقص الوسائل الحديثة والمتنوعة ؛ لذلك جاءت الفقرة (1) بالمرتبة الأولى، وفيما يتعلق بالفقرة التي حصلت على أقل متوسط حسابي ربما يعود ذلك الى عدم وجود بعض الوسائل في معظم مدارس المرحلة الأساسية بوادي حضرموت لذلك جاءت الفقرة (4) في المرتبة الأخيرة، وبلغ المتوسط الحسابي للتخطيط كله (3.87) وهو ما يقابل ممارسة مرتفعة، وهذه النتيجة تعطي انطباعاً بأنه جاء الاهتمام بالتخطيط باعتباره المهارة الأولى لعملية التدريس وارتباط هذه المهارة بمهارات التنفيذ والتقويم. فيما تراوحت المتوسطات الحسابية لمجال التنفيذ بين (3.53 – 4.31)، وتراوحت فقرات الممارسة بين مرتفع ومرتفعة جداً، حيث جاءت الفقرة (14) ونصها " أزود الطلبة بالتغذية الراجعة أثناء الدرس " في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (4.31)، فيما جاءت الفقرة (19) ونصها " أستخدم الوسائل الحديثة في العرض " في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي (3.53)، ويعزو الباحث هذه النتيجة ربما إلى تنوع الاساليب التي يستخدمها المعلم في اكسابه للطلبة المعلومات والمهارات والقيم المتعلقة باللغة الإنجليزية، في حين قد يرجع سبب ضعف استخدام المعلمين للوسائل التعليمية على أنه لا توجد وسائل تعليمية حديثة اصلاً في مدارسهم، أو أن هناك ضعفاً لدى

هؤلاء المعلمين في الاستخدام الوظيفي للوسائل التعليمية الحديثة وخصوصاً الالكترونية منها، وبلغ المتوسط الحسابي للتنفيذ كله (3.99) وهو ما يقابل ممارسة مرتفعة.

كما بين الجدول نفسه أن المتوسطات الحسابية لمجال التقويم بين (3.36 – 4.14)، وتراوحت فقرات الممارسة بين متوسط ومرتفعة، حيث جاءت الفقرة (26) ونصها " أراعي مستويات الطلاب أثناء التقويم " في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (4.14)، فيما جاءت الفقرة (27) ونصها " أضع خطط علاجية للطلبة المتأخرين دراسياً " في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي (3.36)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى امتلاك كفايات التقويم حيث أنه لكي يمارس التقويم بكفاءة ينبغي منه أن يراعي مستويات الطلبة حتى يكون هذا التقويم يقيس مستوياتهم فعلاً، في حين قد يبين سبب ضعف الفقرة الخاصة بوضع خطط علاجية للطلبة المتأخرين دراسياً توضح من خلالها مستويات الطلبة، إلى أن المعلمين وإداراتهم بشكل عام مقصرون في وضع خطط للطلبة لتقويتهم في مقررات اللغة الإنجليزية بمرحلة التعليم الأساسي في وادي حضرموت، وبلغ المتوسط الحسابي للتقويم كله (3.68) وهو ما يقابل ممارسة مرتفعة. وجاءت المتوسطات الحسابية لمجال الاتصال والتواصل بين (3.81 – 4.31)، وتراوحت فقرات الممارسة بين مرتفع ومرتفعة جداً، حيث جاءت الفقرة (35) ونصها " احفز الطلبة من أجل تحقيق التميز والإبداع في اللغة الإنجليزية " في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (4.31).

مما سبق، نجد أن المعلمين يعملون بجهد عالي لتحفيز الطلبة وهذا بالفعل سيخدم العملية التعليمية وقد يرفع من مستوى المخرجات إذا تم الاهتمام بجوانب العملية التعليمية الأخرى الخاصة بمهارات اللغة الإنجليزية، فيما جاءت الفقرة (37) ونصها " أربط اللغة اللفظية باللغة الغير اللفظية " في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي (3.81)، وهذا مؤشر يوضح اهتمام المعلمين في ربط اللغة وبالتالي نجد أنهم يحفزون الطلبة على استخدام اللغة الإنجليزية داخل الصف وخارجه، وبلغ المتوسط الحسابي للاتصال والتواصل كله (4.15) وهو ما يقابل ممارسة مرتفعة.

ـ النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها: للإجابة عن هذا السؤال: ما مدى ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية في وادي حضرموت لمهارات التدريس الفعّال من وجهة نظر إداراتهم المدرسية؟ قام الباحثان باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات الأداة وللدرجة الكلية.

جدول رقم (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لمدى ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية لمهارات التدريس الفعّال من وجهة نظر الإدارات المدرسية

المجال	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مدى الممارسة
التنفيذ	73	3.83	0.99	1	مرتفع
الاتصال والواصل	73	3.81	0.97	2	مرتفع
التخطيط	73	3.71	0.90	3	مرتفع
التقويم	73	3.59	1.01	4	مرتفع
الأداة ككل	73	3.74	0.97	/////	مرتفع

يتضح من الجدول رقم (7) أن المتوسطات الحسابية للأداة ككل ولمجالاتها تراوحت ما بين (3.59 – 3.83)، حيث جاء مجال التنفيذ في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.83) وبمدى ممارسة مرتفعة، وتلاه في المرتبة الثانية مجال الاتصال والتواصل وبمتوسط حسابي بلغ (3.81) وبمدى ممارسة مرتفعة، فيما جاء مجال التخطيط في المرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي بلغ (3.71) وبمدى ممارسة مرتفعة، وأخيراً جاء مجال التقويم في المرتبة الرابعة وبمتوسط حسابي بلغ (3.59) وأيضاً بمدى ممارسة مرتفعة، وبلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (3.74) وهو يقابل بمدى ممارسة مرتفعة. وفيما يأتي تفصيلاً بكل مجالات مهارات التدريس الفعّال جدول رقم (8):

جدول رقم (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية لمهارات التدريس الفعّال لفقرات كل مجال من وجهة نظر الإدارات المدرسية

رقم الفقرة	الفقـــــرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مدى الممارسة
المجال الأول: التخطيط					
1	يعد الخطة السنوية في ضوء الأهداف للمنهج.	4.44	0.60	1	مرتفع جداً
2	يربط المهارات السابقة بمهارات الدرس الجديد.	4.15	0.74	2	مرتفع
6	يواكب مستجدات التخطيط.	3.85	0.91	3	مرتفع
3	يحدد الأهداف السلوكية لكل درس.	3.85	0.92		مرتفع
9	يمارس مهارات التدريس المبنية على الطرق الاستقصائية.	3.62	1.02	4	مرتفع
7	يصيغ أهداف سلوكية متنوعة في مجالاتها.	3.58	0.94	5	مرتفع
10	يخطط للموقف التعليمي بما يراعي الفروق الفردية للطلبة.	3.49	1.11	6	مرتفع
5	يختار الوسائل التعليمية لتحقيق هدف الدرس.	3.48	0.85	7	مرتفع
8	يُطعم تخطيطه بمتطلبات سوق العمل.	3.40	0.98	8	مرتفع
4	يصيغ الهدف السلوكي وفقاً لمكوناته.	3.27	0.92	9	متوسط
المجال الثاني: التنفيذ					
11	يوزع زمن الحصة على خطواتها الإجرائية.	4.29	0.90	1	مرتفع جداً
13	يربط بين التهيئة وموضوع الدرس.	4.15	0.83	2	مرتفع

14	ينوع من أساليب العرض.	4.12	0.93	3	مرتفع
18	يشجع الطلبة على طرح أسئلة مرتبطة بالدرس.	4.10	0.85	4	مرتفع
19	يشرك الطلبة في جميع المهارات اللغوية.	3.96	0.87	5	مرتفع
17	يهتم بالجانب العملي التطبيقي	3.85	0.88	6	مرتفع
15	ينوع من أساليب التدريس اللغوية.	3.73	0.92	7	مرتفع
16	يستخدم التعزيز اثناء العرض.	3.66	1.00	8	مرتفع
21	يستخدم أنشطة تعليمية تنمّى مهارات الطلبة في اللغة الإنجليزية.	3.58	0.94	9	مرتفع
20	يستخدم استراتيجية التعلم النشط كي احفز الطلبة على المشاركة.	3.55	0.91	10	مرتفع
12	يراعي التسلسل المنطقي في طرح محتوى الدرس.	3.12	1.09	11	متوسط
المجال الثالث: التقويم					
23	يراعي استمرارية التقويم.	3.95	0.88	1	مرتفع
30	يساعد الطلبة على ممارسة التقويم الذاتي.	3.89	0.91	2	مرتفع
29	يصيغ خطط علاجية للطلبة المتأخرين دراسياً.	3.86	0.99	3	مرتفع
25	يهتم بتقويم المهارات اللغوية المختلفة.	3.82	0.84	4	مرتفع
28	يراعي مستويات الطلبة أثناء التقويم.	3.78	0.99	5	مرتفع

24	ينوع من اساليب التقويم لعملية التدريس.	3.68	0.98	6	مرتفع
22	يختار أدوات متنوعة لقياس تعلم الطلبة في ضوء أهداف التعليم.	3.45	1.00	7	مرتفع
26	يراعي التدرج في التقويم.	3.37	1.15	8	متوسط
31	يركز على الاختبارات التكوينية قبل الاختبارات التحصيلية.	3.15	1.08	9	متوسط
27	يراعي ذوي الاحتياجات الخاصة في التقويم.	2.97	1.36	10	متوسط
المجال الرابع: الاتصال والتواصل					
32	يكون علاقات حسنة مع الطلبة.	4.19	0.79	1	مرتفع
36	يشجع الطلبة للعمل ضمن فريق واحد.	3.92	1.09	2	مرتفع
34	ينمي اتجاهات إيجابية للطلبة نحو التعلم المستمر.	3.92	0.97	2	مرتفع
35	يستمع لمشاكل الطلبة وأُساعدهم على حلها.	3.77	0.94	3	مرتفع
33	يشارك الطلبة في حل المشكلات داخل الصف.	3.66	1.11	4	مرتفع
37	يربط اللغة اللفظية باللغة الغير اللفظية.	3.37	0.92	5	متوسط
الأداة ككل		3.74	0.97	/////	مرتفع

ويوضح الجدول رقم (8) أن المتوسطات الحسابية لمجال التخطيط تراوحت بين (3.27 – 4.44)، وتراوحت فقرات الممارسة بين متوسط ومرتفعة جداً، حيث جاءت الفقرة (1) " يعد الخطة السنوية في ضوء الأهداف للمنهج " في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (4.44)، فيما جاءت الفقرة (4) " يصيغ الهدف السلوكي وفقاً لمكوناته " في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي (3.27) ويتبين من خلال اطلاع الإدارات المدرسية على تحضير المعلمين لدروسهم أن تخطيطهم يركز على المهارات السلوكية في عملية تدريس اللغة الإنجليزية، وبالتالي نجد أنه ربما يتحمل كثير من المعلمين أسباب ضعف اكتساب مهارات اللغة الإنجليزية مثل: الكتابة، والقراءة، والاستماع، والتحدث. وبلغ المتوسط الحسابي للتخطيط كله (3.71) وهو ما يقابل ممارسة مرتفعة. فيما تراوحت المتوسطات الحسابية لمجال التنفيذ بين (3.12 – 4.29)، وتراوحت فقرات الممارسة بين متوسط ومرتفعة جداً، حيث جاءت الفقرة (11) ونصها " يوزع زمن الحصة على خطواتها الإجرائية " في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (4.29)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى امتلاك المعلمين لمهارات تنفيذ الدرس بشكل صحيح وجذاب وهذا يجعل مستوى الطلبة عالي في مقرر اللغة الإنجليزية في مدارس التعليم الأساسي بوادي حضرموت، فيما جاءت الفقرة (12) ونصها " يراعي التسلسل المنطقي في طرح محتوى الدرس " في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي (3.12)، وبلغ المتوسط الحسابي للتنفيذ كله (3.83) وهو ما يقابل ممارسة مرتفعة. كما وضح الجدول نفسه أن المتوسطات الحسابية لمجال التقويم بين (2.97 – 3.95)، وتراوحت فقرات الممارسة بين متوسط ومرتفعة، حيث جاءت الفقرة (23) ونصها " يراعي استمرارية التقويم " في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (3.95)، وقد يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المعلمين في اللغة الإنجليزية في مدارس وادي حضرموت المرحلة الأساسية عندهم مهارات مختلفة ومستمرة للطلبة وهذا يرفع من مستواهم في المخرجات التعليمية، فيما جاءت الفقرة (27) ونصها " يراعي ذوي الاحتياجات الخاصة في التقويم " في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي (2.97)، وبلغ المتوسط الحسابي للتقويم كله (3.59) وهو ما يقابل ممارسة مرتفعة. وجاءت المتوسطات الحسابية لمجال الاتصال والتواصل بين (3.37 – 4.19)، وتراوحت فقرات الممارسة بين متوسط ومرتفعة، حيث جاءت الفقرة (32) ونصها " يكون علاقات حسنة مع الطلبة " في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (4.19)

وهذا مؤشر بأن هناك علاقة بين المعلمين وإداراتهم المدرسية والطلبة لمعرفة المستجدات الحديثة التي تواكب عصر التكنولوجيا في اللغة الإنجليزية ، فيما جاءت (37) " يربط اللغة اللفظية باللغة الغير اللفظية " في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي (3.37)، وبلغ المتوسط الحسابي للاتصال والتواصل كله (3.81) وهو ما يقابل ممارسة مرتفعة.

11. التوصيات:

– تصميم برامج قائمة على تنمية مهارات التدريس وتنفيذها في المرحلة.

– زيادة الوعي بأهمية مهارات التدريس من خلال تخصيص مساقات خاصة تدرس في المعاهد وكليات التربية لرفع مستوى اكتساب المعلمين في المستقبل لمهارات التدريس الفعال وإدماج التكنولوجيا الحديثة التي ترفع من مستوى مهارات اللغة الإنجليزية لدى الطلبة.

– إجراء بحوث على المشرفين لإبداء آرائهم حول مماسة معلمي اللغة الإنجليزية لمهارات التدريس الفعّال.

– قيام المختصين في أدارة المناهج بتكثيف الزيارات الميدانية، وتدوين ملاحظات وآراء المعلمين، ووضع الخطط اللازمة لتنمية مهارات التدريس الفعّال لدى معلمي اللغة.

– إجراء بحوث مشابهه للبحث الحالي في مراحل وبيئات تعليمية أُخرى.

قائمة المراجع:

1ـ إبراهيم، فاضل خليل، وعبدالكريم، داليا فاروق (2011). مدى ممارسة مدرسي المرحلة الإعدادية ومدرساتها لمهارات التدريس الفعّال. الموصل، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، 11 ، (1).

2ـ ابن منظور (2003). لسان العرب. بيروت: دار صادر، (2)، ص143.

3ـ ابن منظور (1408). لسان العرب المحيط. بيروت: دار الجيل، 2، ص968.

4ـ أنطوان، نعمة، وآخرون، (2001). المنجد في اللغة العربية المعاصرة. بيروت: دار المشرق، (2).

5ـ البنغلي، وآخرون، غدنانه (2003). تطوير برنامج التربية العملية في خطة إعداد المدرس في كلية التربية، جامعة قطر، مجلة مركز البحوث التربوية، (23)، ص ص29-64.

6ـ البورنو، نيرمين ماجد (2018). تنمية مهارة التحدث باللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية لغير الناطقين بها، جامعة القدس – فلسطين، مجلة الجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي، 6، (2).

7ـ الخليفة، حسن، ومطاع، ضياء (2015) .استراتيجيات التدريس الفعّال. الدمام: مكتبة المتنبي.

8ـ الديري، محمد (2018). درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية في الأردن للمهارات الحياتية من وجهة نظرهم. جامعة ال البيت، الأردن.

9ـ الرشيدي، عبدالرحمن شامخ (2021). درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التدريس الفعّال في المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، (113)، ص235 – 254.

10ـ السيد، حمدي (2012). الكفايات اللازمة لتدريس اللغة الإنجليزية بالمدارس الحكومة في البحرين على ضوء معايير الجودة والاعتماد التربوي. مجلة كلية التربية، (1)، ص93.

11ـ الشافعي، صبحية عبدالحميد (2009). طرق واستراتيجيات التدريس. الرياض: مكتبة الرشد.

12ـ الشنطي، محمد صالح (1996). المهارات اللغوية مدخل إلى خصائص اللغة العربية وفنونها. (4)، دار الأندلس للنشر والتوزيع، ص160.

13ـ الشويلي، مرتضى جاسم (2018). درجة ممارسة معلمى مادة الاجتماعيات لمهارات التدريس الفعّال من وجهة نظر مديرى المدارس، بحوث العلوم النفسية والتربوية، العراق، من "مجلة كلية التربية جامعة المنصورة، 2021، (113)، ص ص 235 - 254.

14ـ الصلوى، وداد طه (2020). درجة امتلاك معلمي العلوم للمرحلة الثانوية لمهارات التدريس الفعّال من وجهة نظر المعلمين ومشرفيهم في محافظة تعز، مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، 5 ، (12)، ص ص154– 180.

15ـ طعيمة، رشدي أحمد (ب.ت). تعليم اللغة العربية للناطقين بالغات أخرى. جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، ص117.

16ـ الطناوي، عفت مصطفى (2009). التدريس الفعّال: تخطيطه، مهاراته، استراتيجياته، تقويمه. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، (1)، ص9.

17ـ الطورة، هارون محمد (2015). مستوى ممارسة التدريس الفعّال لدى معلمي ومعلمات تربية الشوبك. مجلة مؤته للبحوث ، الأردن، 30، (2)، ص ص33-54.

18ـ الطورة، حتام عثمان، والسعايدة، منعم عبدالكريم (2021). درجة ممارسة معلمي التربية المهنية في المرحلة الأساسية في الأردن لمهارات التدريس الفعّال من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات. مجلة القبس للدراسات النفسية ، 10، (1)، ص ص50-77.

19ـ عاشور، راتب، والحوامدة، محمد (2003). أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، (1)، ص93.

20ـ عامر، طارق عبد الرؤوف (2008). إعداد معلم المستقبل. الدار العالمية للنشر والتوزيع،(1).

21ـ عبدالسلام، عبدالسلام مصطفى (2008). أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم. مجلة كلية التربية المنصورة، دار الجامعة الجديدة، (د.ط)، ص ص15-37.

22ـ عقل، فواز (2002). التدريس الفعّال لدى معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية في مدينة نابلس. مجلة جامعة النجاح للأبحاث، 16، (2)، ص ص441-468.

23ـ العُلكمي، مهرة عبدالرحمن (2020). فعالية برنامج تدريبي قائم على معايير الجودة في تنمية مهارات التدريس الفعّال لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة. مجلة كلية التربية الأزهر،(186).

24ـ علوان، رنا عبدالمجيد (2018). استراتيجيات التدريس الفعّال لدى مدرسات التربية البدنية من وجهة نظر طالبات المرحلة الإعدادية. مجلة علوم الرياضة والتربية البدنية، المؤتمر الدولي الثاني، بغداد.

25ـ عليان، أحمد فؤاد (1999). المهارات اللغوية ماهيتها وطرائق تدريسها. الرياض: دار المسلم.

26ـ العيدي، رابعة محمد سليمان (2017). الممارسات التدريسية الصفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية وتأثرها بالجنس والخبرة. الأردن، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 1، (6).

27ـ عيسى، حازم زكي، ومحسن، رفيق عبد الرحمن (2010). تصور مقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي العلوم وفق معايير الجودة في المرحلة الأساسية في غزة . مجلة الجامعة الإسلامية، 18، (1).

28ـ القاضي، نجاح سعود فارس (2017). درجة امتلاك مدرسي المرحلة الثانويّة لمهارات التدريس الفعّال من وجهة نظر المدرسيّن أنفسهم في محافظة المفرق. مجلة كلية التربية للبنات، 28، (1).

29ـ قطامي، نايفة (2004). مهارات التدريس الفعّال. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون، (1).

30ـ قمزاوي، صالح كرامة (2014). التدريس الفعّال. ورقة بحثية، المكلا، اليمن.

31ـ اللقاني، أحمد، والجمل، علي (2002). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس. القاهرة: عالم الكتب، (د.ط)، ص310.

32ـ المعبر، سمير يحيى (2006). الاستماع، والقراءة، والكتابة، والتحدث مرتكزات أساسية لعلوم اللغة العربية. علوم اللغة، 9، (2)، ص57.

33ـ المعجم الوسيط (1429). مجمع اللغة العربية. القاهرة: مكتبة الشروق الدولية، (4)، ص889.

34ـ المنتشري، حليمة يوسف (2011). برنامج تدريبي مقدم قائم على الفصول الافتراضية في تنمية مهارات التدريس الفعّال لدى معلمات العلوم الشرعية، رسالة ماجستير، جامعة الملك عبدالعزيز.

35- Gregory, Hutchings. (2010). Effective Teaching Practices and Teacher Efficacy Beliefs of International Baccalaureate Middle Years Programmed Teachers, Dissertation Abstracts International.

36- Harris, D. P. (1996). Teaching English as a Second language. New York, Mc Grew- Hill, pp. 81-82 / 24.

37- Keller, J.M. & Suzuki, K. (2004). Learner motivation and learning design: a multination ally validated process. Journal of Educational Media, 9, (3), pp.229- 238.

38- Nunan, D .(1989). Designing Tasks for Communicative Classroom. Cambridge Language Teaching Library, p.38.

39- Ocepek. (1994). Selected elements of effective teaching. A study of perceptions of high school teachers in Illinois, Indiana, and Ohio, U.S.A: Doctoral Dissertation University of Akron.

40- Pardede, P. (2012). Developing Critical Reading in The Classroom. University Kristen Indonesia, p.2.

41- Wallace, M. & Wray, A. (2016). Critical reading and writing for postgraduates. UK, p.2.

42- Williams, R. (2012). Alberta Social Studies Textbooks and Human Rights Education. Dissertation Abstracts International, 1, (40), P. 23.

The Extent of Using Effective Teaching Skills by English Teachers of Elementary Education from their Point of View and School Administrations

Nasser Abdurabh AL-Musawa

Mohammed Hassan Al-Amari

Yahya Ameen Tayeb

Abstract: This study aims at exploring the extent of using effective teaching skills by English teachers. The sample consists of (47) teachers and (73) administrators. To implement the research objectives, a questionnaire was conducted containing (37) skills classified into (4) categories: planning, implementation, evaluation, and communication. The results proved the instrument vality at a Cronbach's alpha of (0.96), and a level of significance ($\alpha \leq 0.05$). However, the study reflected no significant diffrences ($\alpha \leq 0.05$) in terms of scientific qualification and teaching experience. The study recommends developing effective teaching skills by conducting courses at pre-service and in-service institutes to improve teachers' skills in effective teaching integrated of modern technology to develop students' English language skills.

Key Words: Communication, Effective Teaching Skills, English Teachers, Elementary Education, Evaluation, Implementation, Planning.

واقع الإجتماعات المدرسية بمدارس التعليم الثانوي بمنطقة وادي الشاطئ ليبيا

د. محمد على محمد الصغير
كلية التربية – جامعة وادي الشاطئ – ليبيا

ملخص : تهدف هذه الدراسة إلى معرفة واقع الاجتماعات المدرسية بمنطقة وادي الشاطئ، وكذلك التعرف على أهمية الاجتماعات المدرسية للإدارة المدرسية، وأيضا معرفة الصعوبات التي تواجه الاجتماعات المدرسية، وإعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي لكونه الأنسب لها، بينما إتخذت من الاستبانة أداة لها لغرض جمع المعلومات من عينة الدراسة والتي كان حجمها (25) مفردة وهي تمثل المجتمع ككل، أما محاور الأداة فتمثلت في واقع الاجتماعات المدرسية، وأهمية الاجتماعات المدرسية، والصعوبات التي تواجه الاجتماعات المدرسية، وبعد جمع المعلومات وتبويبها ومعالجتها إحصائيا بواسطة حزمة العلوم الاجتماعية الإحصائية(spss) توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، كان أهمها: ضعف الصلاحيات الممنوحة لمديري المدارس الثانوية، ضعف الاتصال بين الإدارة الوسطى والإدارة العليا، هناك انسجام بين المعلمين والمديرين اثناء الاجتماعات . وعلى ضوء تلك النتائج توصي الدراسة بعدة توصيات أهمها: تفويض المزيد من الصلاحيات لمديري المدارس وخاصة التي تتعلق بالعملية التعليمية، تحفيز الإدارة التعليمية العليا للمعلمات لتولي إدارات المدارس الثانوية، وضرورة إشراك مديري المدارس الثانوية في رسم السياسة التعليمية.

الكلمات المفتاحية: الاجتماعات المدرسية، التعليم الثانوي، وادي الشاطئ، مدير المدرسة الثانوية، المعلمون.

المقدمة:

تلعب الاجتماعات المدرسية دورا هاما في الإدارة المدرسية وهي من وسائل الاتصال الأساسية. وتعطي الاجتماعات المدرسية العاملين بالمدرسة شعورا بالإنتماء والأهمية، كما أنها تتيح لهم الفرصة بالمشاركة الفعلية في إدارة المدرسة التي ينتمون إليها . كما إن الاجتماعات المدرسية تقدم للعاملين بالمدرسة وسيلة لتبادل المعلومات والخبرات بين أعضاء المدرسة (عابدين،2001) .

كما تعتبر الاجتماعات المدرسية وسيلة مهمة لتبادل المعلومات والخبرات وكذلك بحث المشكلات، وكثيرا ما يستفيد المعلمون الجدد منها في نموهم المهني . كما يوظف المدير من خلال الاجتماعات المدرسية المعلومات والتعليمات في خدمة العملية التعليمية (عريفج،2004).

والاجتماعات المدرسية ضرورة لا غنى عنها وذلك لوجود تباين بين العاملين بالمدرسة من حيث قدراتهم الخاصة، وفي كفايتهم المهنية، وفي حرصهم علي النمو المهني. وهذا التباين قد يتعمق إلى درجة كبيرة ما لم تكن هناك اجتماعات مدرسية تحاول تضييق الخلافات، وتقريب وجهات النظر، وتبادل الخبرات بين العاملين في المدرسة.

كما تقود الاجتماعات المدرسية المعلمين إلى تقدير المسئولية المشتركة، والإيمان بقيمة العمل الجماعي، وإلى المشاركة الايجابية الفاعلة في القيام بالخدمات التربوية المطلوبة (العجمي،2008) .

ومن ضمن ما تشمله الخدمات التربوية برنامج تسيير العمل المدرسي،وتحديد أهداف الأنشطة التعليمية والكيفية التي يتم بها تقييم سلوك التلاميذ، ومساهمة المعلم في الاجتماعات المدرسية ليست أمرًا جديدا بل هي ممارسة مطلوبة في جميع الدول المتقدمة.

إن الإدارات التعليمية في النظم التعليمية الحديثة مقتنعة بأن المعلمين قادرون على أن يلعبوا دورا مهما في عملية تطوير وتجديد الجهاز الإداري بالمدرسة . كما أن تلك الدول مقتنعة بأن المعلمين يملكون خبرات تمكنهم وتؤهلهم للمساهمة الجدية في تطوير المدرسة والسعي بها نحو تحقيق أهدافها(البوهي،2001).

إذا يمكن القول بأن الاجتماعات المدرسية تعمل على تقريب وجهات النظر بين العاملين في المؤسسة التعليمية، وتبادل المعلومات وتبادل الخبرات لغرض إثراء العملية التعليمية. كما أن

الاجتماعات المدرسية تزيد من تعزيز الشعور بالإنتماء للمدرسة، والمشاركة في إدارتها من أجل تحقيق الأهداف التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها. كما أن الاجتماعات المدرسية وسيلة مهمة للمشاركة الجماعية، وهي وسيلة مقبولة للتنسيق بين وجهات النظر وتوصيل المعلومات بين الأفراد والدراسة العلمية للموضوعات المطروحة للنقاش.

مشكلة الدراسة

إن الاجتماعات واللقاءات بين المعلمين ومديري المدارس هي إحدى أهم روافد إثراء خبراتهم والرفع من قدراتهم القيادية وتطوير كفاءاتهم الأدائية، وزيادة روح العمل الجماعي بين القائمين على المدرسة بأعلى درجة من التنسيق والتنظيم. وهذا يدل على أنها أمر مهم في تطوير العمل المدرسي.

وعندما ننظر إلى النظام التعليمي للدولة نجد أن الاجتماعات المدرسية لم تحض بالاهتمام اللازم من المسئولين عن الإدارة التعليمية والجهات ذات العلاقة بالعملية التعليمية. والدليل على ذلك إن التقرير السنوي الذي تعده وزارة التربية والتعليم، والذي يفصل الخطوات والإجراءات التي تم اتخاذها بشأن تطوير التعليم، نجد أن هذا التقرير لم يشر إلى موضوع الاجتماعات المدرسية لا من قريب ولا من بعيد، بينما يركز على الجوانب الأخرى مثل: تطوير المناهج وصيانة المباني التعليمية والتجهيزات، وتوفير الكتاب المدرسي وغيرها من الأمور التي تهم العملية التعليمية، كذلك لم تشر المؤتمرات ولا الندوات التي تم عقدها خلال الأعوام المنصرمة لهذا الموضوع، ففي المؤتمر الذي نظمته النقابة العامة للمعلمين تحت شعار "من أجل معلم يرسخ ويثري ذاكرة أمة "،والذي عقد بمدينة طرابلس في عام 2008،حيث تناولت أغلب المشاركات دور المعلم في نقل الحضارات والتراث والأفكار والمعلومات من جيل إلى جيل، وإلى الاهتمام بالمعلم ورفع كفاياته الأدائية والمهنية، وإلى الواجبات المنوط بالمعلم القيام بها.

أمّا الندوة التي عقدت بمدينة مصراتة تحت إشراف ورعاية النقابة العامة للمعلمين في الفترة ما بين 22-23/ 7 /2007 " المعلم الواقع والرؤى المستقبلية " تحت شعار (معلم اليوم لعالم الغد)،كذلك كان التركيز في هذه الندوة على الإهتمام بالمعلم وإعداده الإعداد الجيد وتدريبه ومتابعة التطورات الجارية في مناهج كليات إعداد المعلمين،بما يتماشى مع أهداف العملية التعليمية وأهداف المجتمع.

وفي الندوة التي نظمتها كلية إعداد المعلمين بجامعة قاريونس بالتعاون مع المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة في الفترة من 6-8/الحرث/2006،والتي دارت محاورها حول مؤسسات تأهيل المعلمين، دور المعلم في المنظومة التربوية، المعلم في الفكر التربوي الإسلامي، الأدوار الحديثة للمعلم في ضوء المدرسة الالكترونية.

ولتفادي قصور الإدارة التعليمية في ليبيا ومنطقة وادي الشاطئ، ومواكبة التحولات المعرفية والعلمية والتقنية في الإدارة التعليمية والمدرسية، ولتفادي عدم تقدير مديري المدارس للأدوار المرسومة لهم صار من اللازم إجراء عملية تطويرية وبصفة دورية في النظام التعليمي. ومن هنا جاءت هذه الدراسة لمحاولة التعرف على واقع استخدام مديري المدارس الثانوية بمنطقة وادي الشاطئ لأسلوب الاجتماعات المدرسية في تسيير العمل المدرسي وتوظيفه في حل الصعوبات التي قد تواجه الإدارة المدرسية في أدائها لعملها.

ويعتقد الباحث أن الإدارة المدرسية في منطقة وادي الشاطئ تعاني من صعوبات ومعوقات تحد من عملية تحقيق الإدارة المدرسية لأهدافها. ومن أهم هذه المعوقات ما يلي:

- قلة الإمكانيات المادية والحوافز المعنوية والتي بدورها تشجع المعلمين على المشاركة الإيجابية في الإدارة المدرسية.
- مقاومة بعض مديري المدارس وخاصة من حملة المؤهلات المتوسطة للتطوير والتجديد التربوي والإداري.
- ضعف العلاقة بين الإدارة المدرسية والمجتمع المحلي.
- قلة الاجتماعات المدرسية أو انعدامها وهو ما يعكس ضعف روح التعاون بين العاملين في المدرسة.

وفي ضوء ما تقدم يخلص الباحث إلى أن الاجتماعات المدرسية تزيد من الكفاءات الإدارية والفنية و التخطيطية والإشرافية لدى مديري المدارس، وتدفع المعلمين إلى المشاركة في إتخاذ القرارات التي تخدم المدرسة، وتنمي الشعور الإيجابي للقيادة الجماعية لدى المجتمع المدرسي وهو ما يتماشى مع الروح الحقيقية لممارسة للمشاركة الفعلية في إدارة المؤسسات التعليمية. وعليه

وتأسيسا على ذلك فإن مشكلة هذه الدراسة تكمن في التساؤل الرئيسي التالي " **ما واقع الاجتماعات المدرسية بمدارس التعليم الثانوي بمنطقة وادي الشاطئ**" .

تساؤلات الدراسة

وحيث إن الباحث قد حدد إشكالية الدراسة في التساؤل الرأسي التالي " **ما واقع الاجتماعات المدرسية بمدارس التعليم الثانوي بمنطقة وادي الشاطئ**" فإن الدراسة تسعى للإجابة على التساؤلات الفرعية على النحو التالي :

س1: ما واقع الاجتماعات المدرسية بمدارس التعليم الثانوي بمنطقة وادي الشاطئ؟

س2: ما أهمية الاجتماعات المدرسية في تحقيق الأهداف التعليمية؟

س3: ما الصعوبات التي تواجه الاجتماعات المدرسية في مدارس التعليم الثانوي بمنطقة وادي الشاطئ؟

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق الغايات الآتية:

1- التعرف على أهمية الاجتماعات المدرسية وإمكانية الاستفادة منها في العمل المدرسي.

2- التعرف على مدى قناعة المديرين في مدارس التعليم الثانوي بمنطقة وادي الشاطئ بأهمية الاجتماعات المدرسية في تحقيق الأهداف التعليمية.

3- التعرف على الصعوبات التي تحول دون توظيف الاجتماعات المدرسية في إدارة مدارس الثانوي بمنطقة وادي الشاطئ.

أهمية البحث

تبرز أهمية البحث في الدور الهام الذي تلعبه الإدارة المدرسية في تحقيق الأهداف التعليمية، وما تم من تطور كبير في مجال الإدارة التعليمية في الجانبين الفني والإداري.

فقد أولت أغلب بلدان العالم المتقدم اهتمامًا كبيراً ومتزايدًا بتحسين أداء مديري المدارس بعد أن تنوعت المهام والمسؤوليات والواجبات الموكلة إلى المدارس ومديريها.

ونظراً لأهمية مديري المدارس الذين يشكلون حلقة الوصل بين الإدارة التعليمية الوسطى والوحدات المدرسية، وكون إن المدير مسئول مسئولية مباشرة عن المعلمين والطلاب في المدرسة التي يديرها وكونه مسئولاً عن تنفيذ السياسات التعليمية التي تصل إليه من الإدارة التعليمية الأعلى فإنه يجب أن يكون إعداده العلمي يؤهله للقيام بالواجبات الموكلة إليه على أكمل وجه .

وبناءً على هذه الأسس العلمية أولت أغلب الدول اهتماماً كبيراً بمديري المدارس وذلك من خلال تنظيم الدورات التدريبية لهؤلاء المديرين لغرض الرفع من مستواهم المعرفي والمهني في الإدارة المدرسية. وتأتي أهمية هذا البحث في كونه يعتبر إسهاما في هذا الجهد العام. وبذلك يمكن تلخيص هذه الأهمية في النقاط التالية:

-يمكن اعتبار هذه الدراسة من أوائل البحوث التي تهتم بموضوع الاجتماعات المدرسية في منطقة وادي الشاطئ، وإن مراجعة دقيقة للمنشور حول هذا الموضوع تبين ندرة البحوث والكتابة فيه.

-يسهم هذا البحث في إثارة انتباه العاملين في المجال التعليمي بأهمية هذا الموضوع وإجراء دراسات أخرى حول تطبيق أسلوب الاجتماعات المدرسية لغرض تحقيق الأهداف التعليمية.

-تساعد نتائج البحث الحالي مديري ومديرات مدارس التعليم الثانوي بمنطقة وادي الشاطئ في الاستفادة من الاجتماعات المدرسية بطريقة أكثر فاعلية من أجل تطوير وتحسين العمل المدرسي.

حدود الدراسة

يقصد بالحدود في هذه الدراسة بالمكان والزمان والموضوع الذي تتناوله والفئة المستهدفة بالبحث ويمكن تفصيلها كالتالي:

أولا الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على منطقة وادي الشاطئ بالجنوب الليبي.

ثانيا: الحدود الزمانية: أجريت هذه الدراسة خلال العام الدراسي 2021م.

ثالثا: الحدود البشرية: مديرو ومديرات المدارس الثانوية بمنطقة وادي الشاطئ.

رابعا الحد الموضوعي: اقتصرت هذه الدراسة على دراسة واقع الاجتماعات المدرسية في المدارس الثانوية بمنطقة وادي الشاطئ.

الإطار النظري

مفهوم الاجتماعات المدرسية

يعرف محمد عبد الغني، وحسن هلال الاجتماع على أنه: لقاء منظم وهادف للاتصال وللحوار والمناقشة من خلال تهيئة الفرص لتبادل المعلومات والأفكار والآراء بين شخصين أو أكثر لهم أدوار فعالة ومؤثرة لتحقيق وإنجاز أهداف محددة، والاجتماع هو أكثر الأسباب الفعالة والمنطقية لاتخاذ القرارات وتبادل الأفكار والتفاوض من خلال المجموعات(عبد الغني، هلال، 1996).

ويعرفه الباحث بأنه تجمع لفئة من الأشخاص تشترك في هدف واحد.

الاجتماعات المدرسية: هي إحدى الوسائل العامة للقيام بعملية اتصال إداري فعال بين مدير المدرسة والعاملين معه حيث توفر فرص للتفاعل الاجتماعي والوظيفي، وتسمح بتبادل الأفكار والآراء و الاتجاهات والمعلومات اللازمة لاتخاذ القرار المدرسي، وإنجاز أهداف الإدارة المدرسية (العجمي، 2008).

ويقصد بالاجتماعات المدرسية في هذه الدراسة اللقاءات العامة التي تتم أو تعقد بين المعلمين ومدير المدرسة، لغرض تبادل الآراء والأفكار والتشاور حول العملية التعليمية والعمل المدرسي داخل المدرسة، للوصول إلى قرارات رشيدة تحقق الأهداف المنشودة، وليست تلك اللقاءات التي تخص فئة معينة من المعلمين تقوم بتدريس مقرر معين.

أهمية الاجتماعات المدرسية

تلعب الاجتماعات المدرسية دوراً مهما لكونها من الوسائل الضرورية التي تساعد المدير على الإشراف الإداري. ويكون لهذه الاجتماعات الأثر الفعال إذا أُحسن تنظيمها وتوجيهها. وتتيح الاجتماعات المدرسية الفرصة للتفكير التعاوني البناء والهادف، وكذلك تناول الأفكار والآراء، ووضع الخطط والبرامج. كذلك من خلال الاجتماعات المدرسية يتعرف المدرسون والعاملون على أحوال العمل في المدرسة وما يجري فيها من أمور.(م العجمي،2008، ص259).

كما يمكن تلخيص أهمية الاجتماعات المدرسية في الآتي (دياب،2001):-

(1) الاجتماعات المدرسية هي الوسيلة الأساسية لإنجاز أهداف الإدارة المدرسية، وبالتالي إنجاز جميع أهداف العملية التعليمية.

(2) تساعد الاجتماعات على تنشئة العمل الجماعي، وتنمية المشاركة الجماعية داخل المدرسة.

(3) تعتبر الاجتماعات المدرسية الوسيلة الرئيسية لتنفيذ جوانب العملية الإدارية في المدرسة.

(4) تعتبر الاجتماعات المدرسية من أفضل أنواع الاتصالات داخل المدرسة تبعاً لمعايير حجم الوقت المستخدم، وحجم الجهد المبذول من قبل المدير والمدرسين، وتبعاً لمعايير الكلفة المادية. فالاجتماعات المدرسية تتم في زمن محدد من قبل المدير وجميع العاملين لمناقشة الكثير من الأمور التعليمية بشكل جماعي.

(5) تساعد الاجتماعات كلا من المدير والمعلمين معاً للتعرف على الأوضاع التعليمية بالمدرسة، والمشكلات المختلفة، وجوانب القصور في العملية التعليمية والإدارية بالمدرسة وبالتالي وإيجاد أفضل الحلول لها.

وإضافة إلى ما سبق فإن الاجتماعات المدرسية تعطى الفرصة للعاملين في المدرسة للتعبير عن آرائهم ومقترحاتهم. وكما تعتبر القرارات الصادرة عن الاجتماعات المدرسية أكثر شرعية؛ لأنها صادرة عن دراسة شاملة للأداء والمقترحات المقدمة من المشاركين في الاجتماع وبعيدة عن القرارات الفردية.

كذلك يتم من خلال الاجتماعات المدرسية اكتشاف المواهب والخبرات المعرفية وتقييمها. إضافة إلى ذلك فإن الاجتماعات المدرسية أسلوب جديد في تدريب العاملين في المدرسة وتطويرهم.

ونضيف بأن الاجتماعات المدرسية تعمل على تقريب وجهات النظر بين العاملين في المؤسسة التعليمية، وتبادل المعلومات وتبادل الخبرات لغرض إثراء العملية التعليمية. كما إن الاجتماعات المدرسية تزيد من تعزيز الشعور بالانتماء للمدرسة والمشاركة في إدارتها، من أجل تحقيق الأهداف التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها. كما إن الاجتماعات المدرسية وسيلة مهمة للمشاركة الجماعية، وهي وسيلة مقبولة للتنسيق بين وجهات النظر وتوصيل المعلومات بين الأفراد والدراسة العلمية للموضوعات المطروحة للنقاش.

أهداف الاجتماعات المدرسية

توظف الاجتماعات المدرسية في تحسين العمل المدرسي وتقوية العلاقة بين العاملين بالمدرسة وإدارتها حتى تحقق المدرسة أهدافها، ومن أهداف الاجتماعات المدرسية ما يلي (الدويك، وآخرون، 1998) :

(1) تعتبر الاجتماعات المدرسية أقصر الطرق وأفضلها لتحقيق التكامل بين المعلمين،وذلك من خلال إشراكهم في وضع البرنامج العام للمدرسة وتفهمهم للمبادئ التعليمية الأساسية. ومتى تحقق هذا التكامل أمكن التعاون بين المدير والمعلمين في تنسيق الجهود التي يبذلونها من أجل تأدية المدرسة لرسالتها، من المعالجات الفردية للمشكلات التي تقع داخل المدرسة.

(2) يكون لدى مدير المدرسة القدرة على قيادة مدرسته من خلال الاجتماعات التي يعقدها، ومن خلال تطبيق ما تم الاتفاق عليه خلال الاجتماع من مقترحات وخطط.

(3) يدرك كل معلم ما يواجهه من مشكلات داخل المدرسة وخاصة مع التلاميذ، وأن هناك مشكلات عامة تواجه المدرسة ككل، و إن هذا الإدراك لا يتأتى إلا من خلال الاجتماعات المدرسية، والتي تكشف للإدارة والمعلمين عن مواطن الضعف في الأداء وما تواجهه المدرسة من صعوبات.

(4) تعد الاجتماعات المدرسية فرصة للقائد التربوي في إثارة المعلمين وتوجيه أفكارهم وأساليبهم وتنمية خبراتهم، وذلك عن طريق إكسابهم خبرات جديدة. وهذا يحدث عندما تكون لدى القائد القدرة على رسم استراتيجية لإحداث التغيير نحو الأفضل واستثارة المعلمين لقبول هذا التغيير.

(5) من الضروري أن يكون أحد أهداف الاجتماع معرفة أحوال التلاميذ، حيث يتدارسون ويتبادلون المعلومات والخبرات عن كل تلميذ.

(6) تحفيز المدير للمعلمين أثناء الاجتماع، وذلك عن طريق الإشادة بما يتميز به بعضهم في تأدية واجباتهم على أكمل وجه. كذلك عندما يقوم بعض المعلمين بتقديم تقرير إلى الاجتماع عن تأدية مهامهم، يدفع غيرهم إلى الرغبة في القيام بأعمال مماثلة.

(7) تهدف الاجتماعات المدرسية إلى رفع الروح المعنوية للمعلمين، وذلك عن طريق إشعارهم بأهمية ما يقومون به من أعمال وما يقدمونه من مقترحات.

(8) تهدف الاجتماعات إلى حماية المعلمين من الوقوع في الخطأ والوقوع في السلبيات من خلال التعاون مع المعلمين القدامى ذوي الخبرات الجيدة والاستفادة من نصائحهم.

(9) الاجتماعات المدرسية وسيلة مهمة للكشف عن مدى ضرورة النمو المهني للمعلمين، وإظهار إمكانياتهم المتعددة لتحقيق هذا النمو، والاجتماعات المدرسية إذا خطط لها تخطيطا سليما تتيح فرصة رائعة للنمو المهني، حيث تتفتح الأبصار إلى آفاق جديدة واسعة في هذا الميدان.

ويضيف الباحث أن الاجتماعات المدرسية تعزز مشاركة العاملين في إدارة المؤسسات التعليمية وزيادة انتاجها، كما تهدف إلى خلق مناخ تربوي وتعليمي يُوصل إلى التفاعل الإيجابي بين العاملين في المدرسة، وتهدف أيضا إلى تأسيس التكامل الإداري في المدرسة.

مما سبق يتضح إن الاجتماعات المدرسية هي إحدى وسائل الاتصال والتعاون المدرسي الفعال وأفضلها في تحقيق التكامل بين المعلمين وإشراكهم في وضع الخطط والأنشطة والبرامج المدرسية. وتحقق الاجتماعات المدرسية التفاعل بين المعلمين والإدارة المدرسية من أجل إثارة المعلمين وتوجيه أفكارهم وخبراتهم في خدمة المدرسة.

دور مدير المدرسة في إدارة الاجتماعات المدرسية

يعتبر مدير المدرسة حلقة الوصل بين العاملين في المدرسة والإدارة التعليمية (وزارة التعليم) وبالتالي يلزم أن يتوفر في مدير المدرسة الخصائص التي تؤهله للقيام بدوره. ومن هذه الخصائص يجب أن يمتلك المدير مهارة عالية في توظيف العلاقات الإنسانية داخل المدرسة وخارجها، من أجل تحقيق التوافق بين العاملين بالمدرسة. كما يجب أن يكون للمدير الكفاءة اللازمة في اتخاذ القرارات المدرسية.

ومن الطبيعي أن يتولى مدير المدرسة، في أغلب الأحيان قيادة الاجتماعات المدرسية التي تعقد لدراسة المشكلات والموضوعات المطروحة للمناقشة واتخاذ قرارات واعية حيالها. وفي بعض المدارس يتم التناوب بين المعلمين على قيادة الاجتماعات. وحين لا يقوم مدير المدرسة بقيادة الاجتماعات فإنه تتاح له الفرصة للتعبير عن رأيه بصراحة. ويجب أن تتوفر في الشخص الذي توكل إليه قيادة الاجتماعات المدرسية مهارة توجيه المناقشة (هداد، إبراهيم،1989).

وأول واجبات قائد الاجتماع هو خلق جو خال من التكلفة، يتسم بالجدية وذلك في جو لطيف مع الأعضاء. كما يجب على القائد تشجيع الأعضاء على المشاركة الفاعلة في الموضوعات المطروحة للنقاش. كما عليه أن يحول دون سيطرة أقلية من الأعضاء على الاجتماع وانفرادهم بالمناقشة (البدري،2008،ص200) .

وعليه فإنه على قائد الاجتماع توضيح الأسئلة التي يلقيها الأعضاء عندما يكون السؤال غامضا أو طويلا أو عسير الفهم من مصدره. وهنا يجب على قائد الاجتماع أن يتدخل ويحاول تفسير السؤال من السائل أو أن يعيد السؤال بصورة جيدة يمكن فهمها من الآخرين. وعلى قائد الاجتماع توجيه المناقشة وإتاحة الفرصة للكلام لكل من لديه ملاحظات أو أسئلة يريد أن يبديها،وإحالة هذه الملاحظات والأسئلة على المختصين للإجابة عليها (العجمي، 2008: 266).

كما يجب على قائد الاجتماع أن يراقب سير المناقشة وتوجيهها وملاحظتها،وأن يكون متابعا جيدا للمناقشة، حتى لا تخرج بالمجتمعين عن موضوع المناقشة. وأن يحاول كذلك إرجاع المناقشة إلى الموضوع جوهر البحث دون إشعار الشخص الذي خرج عن الموضوع، كما يجب أن يتوفر في المدير رحابة الصدر يستوعب جميع الانتقادات ويوظفها لصالح نجاح الاجتماع، وعلى المدير أن يستفيد من التفاعل الإيجابي للاجتماع، واستثماره لإنتاج مخرجات تلبي متطلبات المؤسسة التي يديره .

المعلم ودوره في الاجتماعات المدرسية

إن المعلم هو العنصر الأساسي في العملية التعليمية، وهو ما يجعله محور اهتمام الإدارة التعليمية بإعداده الإعداد الجيد، و متابعة نموه المهني من خلال الدورات والتدريب المستمر أثناء العمل. ولأهمية الدور الذي يلعبه المعلم في تسيير العمل المدرسي، وجب على الإدارة المدرسية إشراك المعلمين في جميع وظائف الإدارة المدرسية من تخطيط وتنظيم وتوجيه ومتابعة وتنفيذ وتقويم.

ومن أهم الفعاليات التي يجب أن يشترك فيها المعلم هي الاجتماعات المدرسية التي تعقد خلال العام الدراسي، لغرض تنظيم سير العمل المدرسي وتطوير أساليب العملية التعليمية، والرفع من مستوى أداء المعلمين، وإبداء الرأي حول تطوير المناهج التعليمية، والمساهمة في دراسة المشكلات المدرسية، والمشاركة في عملية اتخاذ القرار المدرسي(البوهي،2001: 263).

كل هذا يؤكد أن المعلم له دور فعال في العملية التعليمية، وبالتالي يجب الاستفادة من قدراته ومهاراته وخبراته وتوظيفها في الارتقاء بالعمل المدرسي، والتحصيل العلمي للتلميذ، وإشراكه في كل عمليات الإدارة المدرسية تحقيقا لمبدأ الديمقراطية الجماعية، وتعزيزا لدوره التربوي في تحقيق اهداف الإدارة المدرسية، واستثمار نشاطاته الفكرية.

خصائص الاجتماعات المدرسية الناجحة

بغض النظر عما يدور خلال الاجتماعات المدرسية من مناقشات للموضوعات المطروحة والكيفية التي تتم بها مناقشتها، والكيفية التي تدار بها هذه الاجتماعات وعملية اتخاذ القرارات التي تتم فيها، فإن مدير المدرسة يحتاج إلى فهم فريق العمل الذي معه، وبالتالي زيادة التفاعل مع المعلمين وفهم كل منهما لموقف الآخر، وزيادة التواصل وتبادل الأفكار والمعلومات بين الأطراف المشاركة والتي من شأنها ترسيخ هذا التفاهم. وهكذا تؤدي الاجتماعات المدرسية إلى تبادل الأفكار ووجهات النظر لتحقيق الفهم المشترك، وتوحيد المشاعر والاتجاهات من أجل تسيير العمل المدرسي، وفهم وتحقيق أهداف المدرسة، ودراسة المشكلات والصعوبات والتحديات التي تعيق العمل بالمدرسة واقتراح الحلول المناسبة لها . كما تساعد الاجتماعات المدرسية على تكوين علاقات إنسانية خاصة إذا قامت على أساس احترام الآراء وتقدير المواقف وتقبل المشاعر(جامع،1990).

وتتميز الاجتماعات المدرسية الناجحة بعدة خصائص كما أوردها البوهي نقلا عن "هسو " تتمثل في تهيئة جو الاجتماعات وذلك بعرض ملخص سريع لكل موضوع في جدول الإعمال وهو ما يساعد على تعزيز الانتباه وتحديد النقاش وإدخال المعارضة في صلب الموضوع، حيث لا سبيل لاتخاذ أسوأ القرارات الإدارية في حال وجود رأي معارض.

كذلك يجب أن يتولى قيادة الاجتماعات المدرسية أحد المعلمين بدلاً من مدير المدرسة أحياناً، وذلك حتى يتمكن هذا الأخير من الحفاظ على برودة أعصابه. ويسمح هذا الأسلوب بتشجيع والأخذ بأفكار المعلمين ومقترحاتهم المناسبة في عملية اتخاذ القرار، وخاصة تلك التي تؤثر في عملهم. كما يلزم عدم التردد في طلب الأفكار والمقترحات من المعلمين والآخذ بيد المتحفظين منهم،ودفعهم إلى التعبير عن آرائهم دون خوف أو مجاملة.

مشكلات الاجتماعات المدرسية

قد يسمع السامع بعد انتهاء الاجتماعات المدرسية أصواتاً من قبل المعلمين المشاركين في الاجتماع تقول إن الاجتماع كان غير ضروري ولم يوجد فيه جديد؛ وأخر يقول إنه لو لم يحضر الاجتماع لكان أفضل له؛ وثالث يقول إن الاجتماع كسابقه من سائر الاجتماعات كان بدون هدف ويفتقر إلى التنظيم؛ ورابع يقول إن المدير استخدم الاجتماع لإبراز سلطاته في إعطاء الأوامر والتوجيهات . ومن ناحية أخرى، قد تجد من يقول إن الاجتماعات المدرسية وسيلة للتعارف وتبادل الآراء ووجهات النظر بين المعلمين، كما تهتم بدراسة شؤون المدرسة وتنظيم العمل فيها، وتعزيز الثقة بين مدير المدرسة والمعلمين إذا ما أحسن توظيفها بطريقة مثلى. ولذلك تجد هذه الفئة من المعلمين تعتبر الاجتماعات مفيدة مهما كانت صعوباتها، وإن حضورها له مردود إيجابي مهما كانت الأحوال .

وهكذا تواجه الاجتماعات المدرسية مثلها مثل أي وسيلة اتصال مشاكل يجب إيجاد الحلول المناسبة لها، حتى تؤتي ثمارها وتحقق غاياتها على أكمل وجه ممكن. ومن المشكلات التي تواجه الاجتماعات المدرسية عدم تحديد موضوع الاجتماع وأهدافه تحديدا دقيقا وهو ما يقلل من فرص نجاح الاجتماع وتجعله يتجه نحو العشوائية في الأداء . كذلك فإن وقت الاجتماع قد لا يكون ملائما للمشاركين وهو ما يؤدي إلى عزوف المشاركين عن الحضور. كما أن عدم إتاحة الفرصة للمشاركين للتعبير عن آرائهم وتقديم مقترحاتهم، يؤدي إلى السلبية وعدم اهتمام المشاركين بالمساهمة بجدية في الاجتماع. ومن الصعوبات التي تواجه الاجتماعات المدرسية عدم تزويد المشاركين في الاجتماع بالمعلومات اللازمة وهو ما يؤثر سلبيا على آرائهم وأفكارهم ومقترحاتهم. ومن الصعوبات كذلك سيطرة بعض المشاركين في الاجتماع على النقاش، وهو ما يؤدي إلى تفشي الفوضى والغوغائية والجدل بين المشاركين.

إن عدم قدرة مدير الاجتماع على إدارة المناقشات يجعل المعلمين غير راضين عن الاجتماع، وهو ما يؤدي بالتالي إلى إحجامهم عن حضور الاجتماعات القادمة والمشاركة فيها (العجمي، 2000).

ولكي تصل الإدارة المدرسية إلى تحقيق أهدافها كان من الضروري الاهتمام بوسائل الاتصال الجيدة من جهة، وشروط نجاح الاجتماعات المدرسية من جهة أخرى.

وبالرغم من أهمية الاجتماعات المدرسية ومزاياها العديدة، إلا أنها في بعض الأحيان لا تؤتي ثمارها بسبب المعوقات التي قد تحول دون تحقيقها لغاياتها، وبالتالي تصبح الاجتماعات المدرسية مضيعة للوقت. إن وصول المعلومات ناقصة أو مشوهة إلى مدير المدرسة خشية معرفته بحقيقة ما يجري داخلها، أو عدم اهتمام المدير بمقترحات وأفكار المعلمين، أو عدم وجود الثقة بين مدير المدرسة والمعلمين، كلها عوامل معرقلة لنجاح عمل الاجتماعات المدرسية (محمد العجمي، 2008: 287).

كل المعوقات المذكورة أعلاه تمنع الإجتماعات المدرسية من تحقيق أهدافها الأمر الذي يؤدي إلى الاعتقاد بأن الاجتماعات المدرسية عديمة الجدوى. إلا أن الاجتماعات المدرسية عكس ذلك تماما إذا ما تم تنظيمها والإعداد لها وتوظيفها بالشكل المطلوب. إن التغلب على هذه المعوقات تجعل الإدارة المدرسية تسير وفق نظام إداري جديد يعمل على إرساء الأسلوب الديمقراطي في المؤسسات التعليمية، وتمكين المعلمين من توظيف قدراتهم ومواهبهم وإبداعاتهم في تنظيم تسيير العمل المدرسي والسير به قدما نحو تحقيق أهداف المدرسة المنشودة.

الدراسات السابقة

دراسة السعدي (2018) المعنونة بـ "درجة مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية بأمانة العاصمة صنعاء" . هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة المشاركة الفعلية للمعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية، اختار الباحث المنهج الوصفي لدراسته كما اعتمد الاستبانة كأداة لجمع المعلومات والبيانات من عينة الدراسة، وبعد معالجة البيانات إحصائيا توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان أهمها: ضعف مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية، أيضا لا توجد فروق دالة إحصائيا حول المشاركة تعزى لمتغيرات نوع المدرسة والمرحلة والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة. وعلى ضوء تلك النتائج توصي الدراسة بالعمل على اشتراك المعلمين في اتخاذ او صناعة القرارات المدرسية، والاهتمام بتأهيل المعلمين حول قيادة المؤسسات التعليمية .

دراسة العمراني (2017) والمعنونة بـ " دور الاجتماعات المدرسية في دورة القرار التعليمي بالمدارس الثانوي للبنات بمدينة تبوك " وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور الاجتماعات المدرسية في دورة القرار التعليمي بالمدارس الثانوية للبنات بمدينة تبوك من وجهة نظر المعلمات واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي لها، كما اختارت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، بينما تمثل مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الثانوية بمدينة تبوك أما عينة الدراسة تتم اختيارها بطريقة عشوائية بلغت (292) معلمة، وبعد جمع المعلومات والبيانات من عينة الدراسة توصلت إلى النتائج التالية :هناك اهتمام كبير لدور الاجتماعات المدرسية في دور القرار التعليمي، كما أظهرت النتائج أن هناك فروق دالة إحصائيا حول استجابات المبحوثات تعزى لمتغير المؤهل العلمي. وعلى ضو تلك النتائج أوصت الدراسة بضرورة تحسين ممارسات مديرات المدارس الأهلية في مجال الاجتماعات المدرسية .

دراسة جبران، عطاري (2017) التي اختار لها عنوان " تقدير درجة فاعلية الاجتماعات المدرسية من وجهة نظر المديرين والمعلمين في بعض مدارس تربت في الأردن " . هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تقدير درجة فعالية الاجتماعات المدرسية في مدارس محافظة إربد، وتم اعتماد المنهج الوصفي للدراسة والاستبانة كأداة لجمع المعلومات من أفراد العين، وبعد المعالجة الإحصائية للمعلومات والبيانات التي تم جمعها تمخضت الدراسة مجموعة من النتائج كان أهمها : إن درجة فعالية الاجتماعات الرسمية كانت متوسطة، وإن الإجراءات الإدارية كانت مرتفعة نسبيا، وقد أوصت الدراسة بضرورة تدريب المديرين على التخطيط الجيد للاجتماعات، توثيق الصلة بين المديرين والمعلمين .

دراسة السرحان (2016) والموسوعة لـ " واقع الاجتماعات المدرسية كما يراها مديري المدارس المتوسطة ومعلموها بمدينة الرياض " تهدف هذه الدراسة إلى معرفة مقومات الاجتماعات المدرسية وكذلك واقع الاجتماعات المدرسية للمرحلة المتوسطة. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي لها، كما اختارت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات من مجتمع وعينة الدراسة الذي يتألف من جميع مديري ومعلمي المدارس المتوسطة بمدينة الرياض، وبعد جمع المعلومات والبيانات توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها : ضعف مهارة إدارة الاجتماعات لدى مديري المدارس بشكل عام، ضعف حماس

المعلمين لحضور الاجتماعات، وعلى ضوء تلك النتائج يوصي الباحث بمنح المديرين المزيد من العلاجات لتفعيل الاجتماعات المدرسية، تدعم المديرين أثناء الخدمة في مجال إدارة الاجتماعات المدرسية .

دراسة الحلاق (2012) وهي بعنوان " درجة فاعلية الاجتماعات الرسمية في مدارس وكالة غوت الإعدادية بمحافظات غزة من وجهة نظر معلميها وعلاقتها بالتوافق المهني لذويهم" . وقد هدفت إلى معرفة درجة فاعلية الاجتماعات المدرسية في مدارس وكالة غوت الإعدادية بمحافظة غزة من وجهة نظر معلميها وعلاقتها بالتوافق المهني، واختار الباحث المنهج الوصفي لدراسته كما اعتمد الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وبعد جمع المعلومات ومعالجتها إحصائيا توصلت الدراسة إلى نتائج منها: أن درجة فاعلية الاجتماعات المدرسية كانت مرتفعة، وأن درجة التوافق المهني كانت متوسطة . وعلى ضوء تلك النتائج أوصلت الدراسة بضرورة إشراك المعلمين في اتخاذ القرارات أثناء الاجتماعات، وحث مديري المدارس على استخدام التقنيات في إدارة الاجتماعات المدرسية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد استعراض الباحث للدراسات السابقة التي تناولت موضوع الاجتماعات المدرسية فإنه سيقوم بتوضيح أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسات السابقة من حيث الموضوع، المنهج، المجتمع والعينة، الأداة، وكذلك أوجه استفادة الدراسة الحالية منها.

أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

أ- من حيث الموضوع:

-اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة من حيث تناولها لموضوع الاجتماعات المدرسية بصفة عامة، ما عدا دراسة السعدي(2018) والتي تناولت الموضوع من زاوية أخرى، وهي مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية.

ب- من حيث المجتمع والعينة

-اختلفت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في اختيار المجتمع المتمثل في مديري المدارس الثانوية، حيث إن أغلب الدراسات السابقة أجريت على المرحلة الإعدادية والمتوسطة واختارت مجتمعها من المعلمين مثل دراسة السعدي (2018) ودراسة العمراني (2018) ودراسة الحلاق(2012) أما دراسة جبران، عطاري(2017) ودراسة السرحان(2016) فتمثل مجتمعهما في المديرين والمعلمين.

ج- من حيث المنهج

-اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في اختيار المنهج الوصفي كمنهج للدراسة، اعتقادا من الباحثين بأنه الأنسب للدراسات التربوية وملائم لطبيعتها.

د- من حيث الأداة

-ميع الدراسات السابقة اتخذت من الاستبانة كأداة لجمع المعلومات والبيانات، وهذا ما حفز الباحث على أن يعتمد الاستبانة أداةً لدراسته.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة بشكل عام

-من خلال القراءة المتكررة والمركزة للدراسات ذات العلاقة بالدراسة الحالية من حيث الموضوع والطبيعة والاختصاص، فإن الباحث قد استفاد كثيراً من الدراسات السابقة وذلك في الاتي:

-إختيار منهج الدراسة وملائمته.

-إستفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة في طريقة عرضها للنتائج والتوصيات وإثراء المرجعية العلمية للدراسة.

ما تميزت به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

-ندرة البحوث المحلية التي تناولت الاجتماعات المدرسية وخاصة في نطاق الدراسة الحالية.

-هذه الدراسة هي الأولى من نوعها التي تتناول موضوع الاجتماعات المدرسية في منطقة وادي الشاطئ.

-تناولها بالدراسة لواقع الاجتماعات المدرسية في المدارس الثانوية، واختيار المجتمع من المديرين فقط.

إجراءات الدراسة

(1) منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي لأنه أكثر ملائمة لتحقيق أهدافه، لكون هذا المنهج يستند على الملاحظة والاستبيانات والمقابلات الشخصية لتجميع البيانات للظاهرة المراد دراستها .

وبما أن موضوع هذه الدراسة يختص بدراسة واقع الاجتماعات المدرسية بمدارس التعليم الثانوي بمنطقة وادي الشاطئ، فإنه يتضح اهتمامه بدراسة واقع لا يزال قائماً، وهذا ما يختص به المنهج الوصفي دون غيره من المناهج البحثية.

(2) مجتمع الدراسة

حيث إن هذه الدراسة تتناول واقع الاجتماعات المدرسية في خدمة العملية التعليمية بمدارس التعليم الثانوي بمنطقة وادي الشاطئ في دولة ليبيا، وذلك من خلال استطلاع آراء مديري المدارس، فإن مجتمع الدراسة يتمثل في العدد الكلي لمديري المدارس والبالغ عددهم (25) مديرا.

(3) عينة الدراسة

تم اختيار أفراد العينة بالطريقة العشوائية وبلغ العدد الكلي لإفراد العينة (25) مديراً. وقد تم توزيع الاستبيانات على جميع أفراد العينة.

(4) أداة الدراسة

لقد تم اختيار الاستبانة كأداة لهذه الدراسة وذلك لملائمتها لجمع البيانات الميدانية المرتبطة بمشكلة الدراسة، تم توزيع الاستبانة على (25) مبحوثا من مديري مدارس التعليم الثانوي والذين شملتهم هذه الدراسة. وبلغت نسبة الاستمارات التي تم إرجاعها مستوفية إجابة المشاركين عنها (22).

وللتأكد من أن عبارات الاستبانة تحقق الغرض الذي أعدت من أجله وهو هدف الدراسة، تم عرض الاستبيان على نخبة من الأساتذة المتخصصين في علوم التعليم . وقد كانت لهؤلاء الأساتذة ملاحظات على بعض العبارات من حيث التعديل والحذف والتوجيه. وبذلك احتوت الاستبانة في صورتها النهائية على (37) سبع وثلاثون سؤال تتوزع على المحاور الآتية :

المحور الأول : ويشمل البيانات الشخصية لأفراد العينة وتمثلت في أربعة متغيرات هي : العمل – الخبرة – الجنس – الدورات التدريبية

المحور الثاني : ويتحرى واقع الاجتماعات المدرسية في إدارة مدارس التعليم الثانوي (13) عبارة.

المحور الثالث : ويتناول أهمية الاجتماعات المدرسية في تحقيق الأهداف التعليمية (9) عبارات .

المحور الرابع : ويتحرى الصعوبات التي تواجه الاجتماعات المدرسية بمدارس التعليم الثانوي (12)عبارة.

حركة نماذج الاستبيان الموزعة: يبين الجدول التالي حركة الاستبيان بعد تجميعها والعدد الجاهز للتحليل.

جدول رقم (1) يوضح حركة الاستبيانات الموزعة

بيان	الموزع	المستلم	الفاقد		الجاهز
			غير مستلم	المستبعد	
العينة	25	22	3	-	22
النسبة	% 100	% 88	% 12	%0	% 88

من خلال الجدول نلاحظ أن إجمالي نماذج الاستبيان الموزعة كانت **25** نموذج استبيان، وتمثل نماذج الاستبيان الفاقدة نسبة **12%** فقط أي أن عدد نماذج الاستبيان الصالحة للتحليل **22** نموذج وتمثل **88 %**.

صدق الأداة :

لغرض التحقق من صدق الأداة فقد تم عرضها بعد تصميمها على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة في مجال العلوم التربوية، وتم اعتماد العبارات التي وافق عليها أغلب المحكمين من حيث صلاحيتها وانتماؤها إلى المحور المنسدلة تحته ، وبذلك اعتبرت موافقة أغلبية المحكمين مؤشرا على صدق الأداة .

ثبات الأداة:

من أجل التحقق من ثبات الأداة فقد أجري الباحث اختبار "الفا كرو نباخ" على محاور الأداة وكانت نتيجة الاختبار على النحو التالي:

جدول رقم (2) نتائج اختبار كرونباخ ألفا.

م	مجموعة الأسئلة المتعلقة بالمحاور	عدد العبارات	قيمة معامل ألفا للثبات
1	محور واقع الاجتماعات المدرسية	13	0.620
2	محور أهمية الاجتماعات المدرسية	9	0.601
3	محور الصعوبات التي تواجه الاجتماعات المدرسية	12	0.767
	الإجمالي	34	0.660

يتضح من الجدول السابق رقم (2) إن معامل الثبات لعبارات المقياس تتراوح من 0.601 إلى 0.767 تعتبر هذه القيم جيدة وهذا يدل على وجود إتساق داخلي قوي بين العبارات. وبذلك يكون قد تأكد من صدق وثبات مقياس الدراسة مما يجعله على ثقة بصحة المقياس وصلاحيته لتحليل النتائج والإجابة على تساؤلات الدراسة.

مجتمع وعينة الدراسة

يتمثل **مجتمع** الدراسة في مديري المدارس الثانوية بوادي الشاطئ وكان عددهم (25) مديرا ومديرة. أما **عينة** الدراسة فقد تمثلت في جميع أفراد المجتمع وتضم (25) مفردة تمثل مديري ومديرات المرحلة الثانوية بوادي الشاطئ.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في وصف وتحليل البيانات:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

– اختبار كرونباخ ألفا (α) للصدق والثبات: ليبين مدى مصداقية إجابات مفردات العينة.

– التوزيع النسبي: لوصف طبيعة إجابات مفردات العينة بمقياس "لكارت" الثلاثي.

–المتوسطات الحسابة والنسب المئوية والانحراف المعياري للإجابة عن أسئلة الدراسة.

نتائج الدراسة

أولا: خصائص مفردات العينة:

1- توزيع مفردات العينة حسب الجنس: –

جدول رقم(3) التوزيع النسبي المئوي لمفردات العينة حسب الجنس.

الجنس	العدد	النسبة
ذكر	20	%90.9

أنثى	2	%8.1
المجموع	22	%100

يتبين من الجدول رقم (3) أن أعلى نسبة من مفردات عينة الدراسة ذكور بلغت نسبتهم90.9%، و نسبة الإناث قد بلغت 8.1% ويعزي ذلك ربما لعدم رغبة المعلمات في قيادة المؤسسات التعليمة للمرحلة الثانوية، تتميز بخصوصية معينة أو الحالة الاجتماعية للمعلمات حالت دون ذلك .

2- توزيع مفردات العينة حسب الخبرة العملية:

جدول رقم (4) التوزيع النسبي المئوي لمفردات العينة حسب الخبرة العملية.

بيان	التكرار	النسبة
،من 1 – 5 سنوات	5	% 22.7
من 6 سنوات فاكثر	17	% 77.3
المجموع	22	%100

يظهر من الجدول رقم (4) أن أعلى نسبة من مفردات عينة الدراسة تزيد خبرتهم عن 5سنوات فأكثر حيث بلغت نسبتهم (77.3%)،بينما بلغت نسبة من خبرتهم 5خمس سنوات ما دون ذلك(22.7%)، ويعود سبب ذلك من وجهة نظر الباحث إلى عزوف الطلاب عن الدراسة في كليات إعداد المعلمين.

3- توزيع مفردات العينة حسب الدورات التدريبية:

جدول رقم (5) التوزيع النسبي المئوي لمفردات العينة حسب الدورات التدريبية .

بيان	العدد	النسبة
دورة واحدة	3	%13.6
أكثر من دورة	14	%63.6
لا يوجد	5	%22.8

المجموع	22	%100

يلاحظ من الجدول رقم (5) أن أعلى نسبة من مفردات عينة الدراسة أن عدد الدورات التدريبية في مجال التعليم هم من تلقوا أكثر من دورة واحدة بلغت نسبتهم63.6%، ويليها نسبة الذين لم يشاركوا في أي دورة وكانت نسبتهم 22.8% بينما بلغت من شاركوا في دورة واحدة 13.6%،وقد يعود ذلك إلى حداثة تخرجهم أو إلى الوضع القائم في الدولة،أو إلى بعد المسافة بين مكان إجراء الدورات حيث تتوفر الإمكانيات ومحل إقامتهم.

ثانيا: النتائج المتعلقة بتساؤلات الدراسة :

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية والتي يرمز لها اختصارًا بالرمز Statistical Package for Social Sciences (SPSS)،بعد تجميع استمارات الاستبيان الموزعة تم استخدام الطريقة الرقمية في ترميز البيانات الخاصة ترميز الإجابات المتعلقة المقياس ليكرت الثلاثي كما بالجدول (6):

الجدول رقم (6) توزيع الدرجات على الإجابات المتعلقة بعبارات المقياس

الإجابة	موافق	أحيانا	لا أوافق
الدرجة	3	2	1

وقد أجريت الاختبارات التالية: حساب المتوسط الحسابي (المتوسط المرجح) لتحديد أوزان العبارات حسب قيم المتوسط المرجح المتحصل عليها نتيجة لتحليل الإجابات كما في الجدول رقم (6)،و ذلك بعد أن تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي طول خلايا المقياس الثلاثي الحدود الدنيا والعليا المستخدم في محاور الدراسة تم حساب المدى (3-1=2)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية أي (3/2 = 0.67)،بعد ذلك يتم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (وبداية المقياس وهي الواحد الصحيح)،وذلك لتحديد الحد الأقل لهذه الخلية ولتحديد درجات مقياس ضرب القيم في العدد 4 لأن كل أسلوب عدد فقراته 4،وهكذا أصبح طول الخلية كما في الجدول التالي :

الجدول رقم (7) المتوسط المرجح للاستجابات

المستوى	منخفض	متوسط	مرتفع
المتوسط المرجح	من 1 إلى 1.67	من 1.68 إلى 2.34	من 2.35 إلى 3

السؤال الأول: ما واقع الاجتماعات المدرسية بمدارس التعليم الثانوي بمنطقة وادي الشاطئ؟

لتحديد ما واقع الاجتماعات المدرسية بمدارس التعليم الثانوي بمنطقة وادي الشاطئ،سنوضح بالتكرار والنسب والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل عبارة وأهميتها نحو كل فقرة وللفقرات،وترتيبها تنازليا حسب متوسطات الموافقة في الجدول التالي:

جدول رقم (8) المتوسط الحسابي والوزن النسبي استجابات أفراد عينة الدراسة

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة	الدرجة
1	تعمل الاجتماعات المدرسية على خلق مناخ مدرسي يسوده الود بين المعلمين والمدير	2.82	0.395	93.9%	2	مرتفع
2	أستمع لآراء المعلمين واقتراحاتهم باهتمام صادق	2.86	0.351	95.5%	1	مرتفع
3	أشرك المعلمين في وضع الخطط لتحسين العملية التعليمية	2.77	0.429	92.4%	3	مرتفع
4	أعمل على تذليل الصعوبات التي يواجها المعلمون	2.64	0.581	87.9%	5	مرتفع
5	أعتمد الاجتماعات المدرسية كأسلوب ديمقراطي للعمل الإداري.	2.50	0.512	83.3%	7	مرتفع
6	أشرك المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية من خلال	2.50	0.598	83.3%	7	مرتفع
7	يشارك المعلمون في إيجاد حلول للمشكلات المدرسية من خلال مقترحاتهم أثناء الاجتماعات	2.45	0.596	81.8%	8	مرتفع
8	أستشير المعلمين أثناء تشكيل اللجان المدرسية المختلفة	2.50	0.598	83.3%	7	مرتفع
9	أعقد اجتماعات دورية لمناقشة آراء المعلمين في مجال العمل الإداري المدرسي واتخاذ القرارات.	2.50	0.512	83.3%	7	مرتفع
10	أشجع المعلمين على الاندماج في الإدارة المدرسية	2.68	0.477	89.4%	4	مرتفع
11	أطبق كل القرارات الصادرة عن الاجتماعات المدرسية	2.32	0.646	77.3%	9	متوس
12	أحترم القرارات التي يجمع عليها المعلمون حتى لو تعارضت مع	2.55	0.510	84.8%	6	مرتفع
13	يسهم المعلمون من خلال الاجتماعات المدرسية في تنفيذ المهام	2.45	0.596	81.8%	8	مرتفع

المتوسط الإجمالي	2.58	0.225	%86	مرتفع

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن درجة الموافقة على العبارات ككل مرتفعة حيت كانت درجة المتوسط الحسابي الكلية للمحور 2.58 وهي في خانة مرتفعة في جدول المتوسط المرجح وبوزن نسبي 86%، و تم ترتيب الفقرات ترتيباً تنازلياً حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها كالتالي:

-جاءت العبارة رقم (2) أستمع لآراء المعلمين واقتراحاتهم باهتمام صادق. "بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (2.82) وبوزن نسبي 95.5%،ويعزو الباحث ذلك إلى الأسلوب الذي يتبعه مدير المدرسة في إدارة الاجتماعات المدرسية أو إلى ثقة المدير في معلميه وإشراكهم في قيادة المدرسة وصنع القرارات المدرسية.

-بينما حلت العبارة رقم (1) والتي مفادها " تعمل الاجتماعات المدرسية على خلق مناخ مدرسي يسوده الود بين المعلمين والمدير" بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة بدرجة مرتفعة بمتوسط (2.82) وبوزن نسبي 93.3% ،وربما سبب ذلك إلى ما يشعر به المدير من تفاهم وارتفاع الروح المعنوية داخل المدرسة وتناغم في تبادل الأفكار وحسن في العلاقات الاجتماعية داخل البيئة المدرسية.

-بينما جاءت العبارات رقم(13) وهى " يسهم المعلمون من خلال الاجتماعات المدرسية في تنفيذ المهام الإدارية بالمدرسة." بالمرتبة ما قبل الأخيرة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة بدرجة مرتفعة بمتوسط 2.45 وبوزن نسبي 81.8%،وعلى الرغم من مكانها في المرتبة ما قبل الأخيرة إلا أنها جاءت بمستوى استجابات أفراد العينة عليها كان مرتفعا،ويعود ذلك إلى ما يلاحظه المدير من رغبة كبيرة للمعلمين للمشاركة في الأعمال الإدارية وإنجاز المهام التي توكل اليهم باقتدار..

-أما المرتبة الأخيرة فكان من نصيب العبارة رقم(11) والتي تنص على " أطبق كل القرارات الصادرة عن الاجتماعات المدرسية" من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة بدرجة متوسطة بمتوسط (2.32) وبوزن نسبي 77.3%،ويعزي ذلك إلى عدم اقتناع المديرين ببعض القوانين واللوائح الصادرة من الإدارة التعليمية،ويرونها أنها لا تخدم العملية التعليمية .

السؤال الثاني: ما أهمية الاجتماعات المدرسية في تحقيق الأهداف التعليمية؟

لتحديد ما أهمية الاجتماعات المدرسية بمدارس التعليم الثانوي بمنطقة وادي الشاطئ،سنوضح بالتكرار والنسب والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل عبارة وأهميتها نحو كل فقرة وللفقرات،وترتيبها تنازليا حسب متوسطات الموافقة في الجدول التالي:

جدول رقم (9) المتوسط الحسابي والوزن النسبي استجابات أفراد عينة الدراسة

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة	الدرجة
1	أرى أن الاجتماعات المدرسية من أهم وسائل الاتصال المدرسي الفعال	2.73	0.550	%90.91	2	مرتفع
2	أشجع العمل بروح الفريق الواحد في المدرسة	2.73	0.550	%90.91	2	مرتفع
3	تنمي الاجتماعات المدرسية في المعلمين الشعور بالمسئولية	2.68	0.568	%89.39	3	مرتفع
4	أعتقد بأن الاجتماعات المدرسية تنمي لدى المعلمين القدرة على القيادة في المستقبل	2.73	0.550	%90.91	2	مرتفع
5	تسهم الاجتماعات المدرسية في بناء علاقات إنسانية بين المعلمين	2.73	0.550	%90.91	2	مرتفع
6	أرى أن الاجتماعات المدرسية تحقق الأهداف التعليمية المرجوة منها	2.68	0.568	%89.39	3	مرتفع
7	أؤمن بأن مقترحات المعلمين تسهم في تسيير العمل بالإدارة المدرسية.	2.59	0.503	%86.36	4	مرتفع
8	يساهم المعلمون في تحديد أهداف المدرسة وتنفيذها.	2.77	0.429	%92.42	1	مرتفع
9	أحبذ بأن يكون اتخاذ القرارات الهامة من اختصاصاتي لأني أتحمل مسؤوليتها	2.73	0.550	%90.91	2	مرتفع
المتوسط الإجمالي		2.71	0.262	90.24 %	مرتفع	

يتضح من خلال النتائج في الجدول (9) أعلاه أن درجة الموافقة على العبارات ككل مرتفعة حيث كانت درجة المتوسط الحسابي الكلية للمحور 2.71 وهي في خانة مرتفعة في جدول المتوسط المرجح وبوزن نسبي 90.24%، وتم ترتيب الفقرات ترتيباً تنازلياً حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها كالتالي:

-جاءت العبارة رقم (8) ”يساهم المعلمون في تحديد أهداف المدرسة وتنفيذها. "بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة بدرجة مرتفعة بمتوسط (2.77) وبوزن نسبي 92.42%، يعود ذلك

إلى الصلاحيات التي يمنحها المدير للمعلمين، وتوظيف المعلمين لهذه الصلاحيات بالشكل المطلوب وبما يحقق أهداف المدرسة.

-بينما حلت العبارات (9/5/4/2/1) في المرتبة الثانية وهي" أرى أن الاجتماعات المدرسية من أهم وسائل الاتصال المدرسي الفعال،، أشجع العمل بروح الفريق الواحد في المدرسة،، أعتقد بأن الاجتماعات المدرسية تنمي لدى المعلمين القدرة على القيادة في المستقبل،، تسهم الاجتماعات المدرسية في بناء علاقات إنسانية بين المعلمين،، أحبذ بأن يكون اتخاذ القرارات الهامة من اختصاصاتي لأني أتحمل مسؤوليتها" من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة بدرجة مرتفعة بمتوسط (2.73) وبوزن نسبي 90.91%،يرى الباحث بأن العبارات الأربعة الأولى تشترك في هدف واحد، وهو تبني النمط الديمقراطي في الإدارة لقيادة المؤسسات التعليمية، فهو من يدعم المشاركة الفاعلية في الإدارة، ويبني علاقات طيبة بين أعضاء المجتمع المدرسي، ويشجع العمل التعاوني، بينما تقاطعت العبارة رقم (9) مع مثيلاتها في المتوسط والوزن النسبي ربما لشعور المديرين بأن القرارات المدرسية هي حق أصيل لا ينازعهم فيه أحد.

-وجاءت العبارة رقم(7) في المرتبة الأخيرة وهى " أؤمن بأن مقترحات المعلمين تسهم في تسيير العمل بالإدارة المدرسية" بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة بدرجة مرتفعة بمتوسط (2.59)وبوزن نسبي 86.36%،وهذا يعود إلى نجاح ما يقترحه المعلمون من أفكار وآراء تصب في تحقيق أهداف المدرسة، ولذلك يؤيد المديرين مقترحات المعلمون، ويتبنونها كأساس للعمل الإداري الناجح في المدرسة .

السؤال الثالث: ما الصعوبات التي تواجه الاجتماعات المدرسية في مدارس التعليم الثانوي بمنطقة وادي الشاطئ؟

لتحديد الصعوبات التي تواجه الاجتماعات المدرسية بمدارس التعليم الثانوي بمنطقة وادي الشاطئ، سنوضح بالتكرار والنسب والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل عبارة وأهميتها نحو كل فقرة وللفقرات، وترتيبها تنازليا حسب متوسطات الموافقة في الجدول التالي:

جدول رقم (10) المتوسط الحسابي والوزن النسبي استجابات أفراد عينة الدراسة

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة	الدرجة
1	لا توجد تشريعات واضحة فيما يخص الاجتماعات المدرسية	2.45	0.510	81.67	3	مرتفع
2	تحول الاختصاصات المحددة للمدير دون نجاح الاجتماعات	2.00	0.756	66.67	8	متوسط
3	كثرة المشاغل والمسئوليات تقلل من مساهمة المعلمين في	2.36	0.658	78.67	4	مرتفع
4	المعلمون غير مقتنعين بجدوى الاجتماعات المدرسية	1.91	0.684	63.67	10	متوسط
5	لا يرغب المعلمون بالمشاركة في عمل الإدارة المدرسية	2.05	0.844	68.33	7	متوسط
6	لا توجد قاعات صالحة لعقد الاجتماعات المدرسية	2.45	0.800	81.67	3	مرتفع
7	لا يوجد اهتمام لدى المسئولين برأي المعلمين في الأمور	2.50	0.673	83.33	2	مرتفع
8	يعتبر المعلمون الاجتماعات المدرسية مضيعة للوقت	2.00	0.816	66.67	8	متوسط
9	لا يشارك المعلمون بفاعلية في الاجتماعات	2.09	0.811	69.67	6	متوسط
10	القرارات المركزية لا تعطي المعلمين دورا في تسيير شؤون	2.59	0.503	86.33	1	مرتفع
11	انعقاد الاجتماعات المدرسية خلال الدوام الرسمي يمنع	2.18	0.853	72.67	5	متوسط
12	أنفرد باتخاذ القرارات المدرسية	1.95	0.95	65.00	9	متوسط
	المتوسط الإجمالي	212.	3970.	73.74	متوسط	

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن درجة الموافقة على العبارات ككل متوسطة حيث كانت درجة المتوسط الحسابي الكلية للمحور 2.21،وهي في خانة متوسطة في جدول المتوسط المرجح وبوزن نسبي 73.74%، و تم ترتيب الفقرات ترتيباً تنازلياً حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها كالتالي:

-جاءت العبارة رقم (10) القرارات المركزية لا تعطي المعلمين دورا في تسيير شؤون مدرستهم بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة بدرجة مرتفعة بمتوسط (2.59) وبوزن نسبي 86.33%،وربما يعود ذلك إلى شعور المديرين بضعف الصلاحيات الممنوحة لهم من الإدارة المركزية، أو إلى انفراد الوزارة بكل ما يتعلق بالقرارات التي تخص العملية التعليمية، أو إلى تسلط الإدارة التعليمية بكل شيء مما يجعل المديرون يتذمرون ويشعرون بالتهميش من قبل الإدارة المركزية، أو إلى قناعة المديرين بأن من حقهم المشاركة في صنع القرارات التي تتعلق بالعملية التعليمية لأنهم من سوف ينفذها.

-بينما جاءت العبارة رقم (7) وهى لا يوجد اهتمام لدى المسئولين برأي المعلمين في الأمور المدرسية بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة بدرجة مرتفعة بمتوسط (2.50) وبوزن نسبي 83.33% ،وهذا ناتج من إهمال المسؤولين عن الاهتمام بمتطلبات المعلمين وإعطائهم حقوقهم، وأن كل القرارات التي يصدرونها لا تلبي احتياجات ومتطلبات المعلمين وكذلك المديرين.

-وجاءت العبارات رقم(8/2) في المرتبة ما قبل الأخيرة والتي تنصا على "تحول الاختصاصات المحددة للمدير دون نجاح الاجتماعات المدرسية"، " يعتبر المعلمون الاجتماعات المدرسية مضيعة للوقت " وذلك من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة بدرجة متوسطة بمتوسط 2 وبوزن نسبي 66.67%،يرى الباحث أن ذلك ناتج عن قلة الصلاحيات الممنوحة للمديرين وبذلك يرون أنه لا جدوى من إنعقاد الاجتماعات، أو ربما ناتج ذلك عن عزوف المعلمين عن حضور تلك الاجتماعات لأنهم يشعرون بأن قراراتهم التي يتخذونها في الاجتماعات لا تنفذ.

-أما المرتبة الأخيرة فقد حلت فيها العبارة رقم(12) وهى " أنفرد باتخاذ القرارات المدرسية" من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة بدرجة متوسطة بمتوسط (1.95) وبوزن نسبي 73.40%،ويُعزى ذلك إلى ثقة المديرين بأنهم يشاركون المعلمون في القرارات المدرسية، أو ربما إلى رفض المديرين لهذا النمط من الإدارة وهو النمط الدكتاتوري.

- النتائج والتوصياتأولا: النتائج

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي لهذه الدراسة مجموعة من النتائج وهي على النحو التالي:

-إن أغلب المديرين الذين يقودون المدارس الثانوية من الذكور.

- هناك عدد من المديرين لديهم خبرة عملية وعلمية كبيرة في مجال عملهم.
- يوجد انسجام وتناغم بين المديرين والمعلمين،ويظهر ذلك في قبول المديرين لاقتراحات المعلمين وآرائهم.
- أظهرت الدراسة مستوى رفيع من العلاقات الإنسانية بين المعلمين والمديرين.
- هناك مساهمة كبيرة من المعلمين في صياغة وإعداد أهداف الإدارة المدرسية.

- هناك انفراد من قبل المديرين في اتخاذ بعض القرارات الهامة.
- هناك ضعف في الصلاحيات الممنوحة للمديرين من قبل الإدارة العليا.
- عدم اهتمام المسؤولين في الإدارة العليا بقضايا واحتياجات المعلمين.
- تبين النتائج أن هناك عدم تشجيع للمعلمات لتولي إدارات المدارس الثانوية.
- تظهر النتائج أن هناك ضعف في الكفاءات المهنية لمديري المدارس الثانوية.
- تبين النتائج أن هناك ضعف في قنوات الاتصال بين الإدارة المدرسية، والإدارة التعليمية الوسطى، والإدارة التعليمية العليا.

ثانيا: التوصيات:

وعلى ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة يوصي الباحث بمجموعة من التوصيات هي:

-تفويض المزيد من الصلاحيات إلى مديري المدارس، وخاصة المتعلقة بالإدارة المدرسية والعملية التعليمية.

-الاهتمام بتأهيل المديرين علميا وتربويا ومهنيا.

-الاهتمام بكليات التربية لأهميتها في تأهيل المعلمين مديري المستقبل.

-تفعيل وسائل الاتصال المدرسي، وخاصة الاجتماعات المدرسية لما لها من أثر إيجابي في تحسين العملية التعليمية.

-منح الفرصة للمعلمين لإثبات حسن إدارتهم لمدارسهم، وذلك من خلال تفعيل المجالس المدرسية.

-تحفيز الإدارة التعليمية العليا للمعلمات لتولي إدارات المدارس الثانوية.

-زيادة الصلاحيات الممنوحة لمديري الإدارات والأقسام.

-توفير برامج تدريبية لمديري المدارس الثانوية .

-ضرورة إشراك مديري المدارس الثانوية في رسم السياسة التعليمية.

-العمل على تحفيز المعلمين ماديا ومعنويا، لكي يساهموا في إدارة المؤسسات التعليمية من خلال مقترحاتهم وآرائهم أثناء الاجتماعات المدرسية، والمشاركة في تنفيذ هذه القرارات.

ثالثا : المقترحات

-إجراء دراسات عن علاقة الاجتماعات المدرسية بالتحصيل الدراسي.

-إجراء دراسات تتناول بعض المتغيرات في الحقل التعليمي مثل المناخ المدرسي، والتميز الاداري .

-إجراء المزيد من البحوث والدراسات حول إدارة الصراع المدرسي، وعلاقته ببعض المتغيرات التي لها علاقة بالعملية التعليمية

قائمة المراجع:

1- البدري، طارق عبد الحميد (2008م)، الاتجاهات الحديثة في الإدارة المدرسية في تنمية القيادة التدريسية، عمان، دار الثقافة.

2- البوهي، فاروق شوقي (2001م)، الإدارة التعليمية والمدرسية، القاهـرة، دار قبا للطباعة والنشر والتوزيع .

3- جامع،حسن (1990م)، الكفايات التدريسية اللازمة لمعلم المرحلة الابتدائية بالكويت، جامعة الكويت.

4- جبران، عطاري، عارف، (2007) :تقدير درجة فعالية الاجتماعات المدرسية من وجهة نظر المديرين والمعلمين في بعض مدارس محافظة اربد في الأردن، مجلة العلوم التربوية، ع 12، كلية التربية جامعة قطر .

5- الحلاق، نائل جهاد حسن (2012)، درجة فاعلية الاجتماعات المدرسية في مدارس وكالة غوث الإعدادية بمحافظات غزة من وجهة نظر معلميها وعلاقتها بالتوافق المهني، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، كلية التربية غزة، فلسطين .

6- الدويك، تيسير، وآخرون (1998م)، الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي، ط2، عمان الأردن، دار الفكر للطباعة و النشر والتوزيع .

7- دياب، إسماعيل محمد (2001م)، الإدارة المدرسية، الإسكندرية، دار الجامعة الجديدة للنشر .

8- السرحان، عبدالله بن سعد محمد (2016) واقع الاحتياجات كما يراها مدير المدارس المتوسطة بمدينة الرياض، مجلة كلية التربية – جامعة الازهر مج 35، ع 168، ج 2

9- السعدي، محمد بن زين صالح (2018)، درجة مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات المدرسية بأمانة العاصمة صنعاء، مجلة العلوم الإنسانية بجامعة ام البواقي، العدد التاسع – جوان 2018.

10-عابدين، محمد عبد القادر (2001م)، الإدارة المدرسية الحديثة، ط2، عمـان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

11-عبد الغني، محمد، هلال، حسين (1996م)، مهارات إدارة الأداء، القاهرة، مركز تطوير الأداء والتنمية.

12-العجمي، محمد حسنين (2000م)، الإدارة المدرسية، القاهرة دار الفكر العربي .

13-العجمي، محمد حسنين (2008م)، الإدارة المدرسية، القاهرة دار الفكر العربي.

14-عريفج،سامي سلطان (2004م)، الإدارة التربوية المعاصرة، ط2، عمان، دار الفكر.

15-العمراني، بدرية سودان (2017)، دور الاحتياجات المدرسية في دورة القرار التعليمي بالمدارس الثانوية للبنات بمدينة تبوك، مجلة العلوم التربوية، مج 29، ع 2 .

16-هـداد، علـى، إبراهيم، مجيد (1989م)، الإدارة التعليمية، ط3، مطبعة الجامعة، بغداد.

The reality of school meetings in secondary schools in Wadi Alshatti / Libya

Dr. Mohamed Ali Mohamed Alsgaier
Assistant Professor - Faculty of Education -Wadi Alshatti University- -Libya

Abstract: This study aims to learn about the reality of school meetings in Wadi Alshatti region, the importance of school meetings for the school administration, and the difficulties faced by school meetings. The study relied on the prescriptive curriculum as the most appropriate for this study. The study sample, which had a size of (25) and was individually identifiable and representative of the population, was gathered for information simultaneously using the identification tool. At the same time, the instrument's themes were the reality of school meetings, the importance of school meetings and the difficulties faced by school meetings were the reality of school meetings, the importance of school meetings, and the difficulties faced by school meetings. After collecting, compiling, and statistically processing information through the Statistical Package for Social Science (SPSS), the study reached a set of results, the most important of which were: The study's main findings are that secondary school principal do not have enough power, middle and senior management do not talk to each other well. Teachers and managers get along well during meetings. The study makes several recommendations, the most important of which is to give school principals more authority, particularly in matters about the educational process.

Keywords: School Meetings - Secondary Education – Wadi Alshatti- High School Administr- Teachers**.**

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 21 جوان 2023
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

مشاعر الإحباط وعلاقته بالاضطرابات النفسية والكفاءة الاجتماعية لدى طلاب جامعة مؤتة

أحمد ساطي العمرو
وزارة التربية والتعليم الفلسطينية– فلسطين
شيماء عدنان القرعان
جامعة مؤتة– الأردن

ملخص: يهدف البحث الحالي إلى التعرف إلى مستوى كل من مشاعر الإحباط وعلاقته بالاضطرابات النفسية والكفاءة الاجتماعية لدى طلبة جامعة مؤتة، ومعرفة العلاقة بين مشاعر الإحباط والاضطرابات النفسية والكفاءة الاجتماعية لدى طلاب جامعة مؤتة، وتكون مجتمع البحث من طلبة جامعة مؤتة، وبلغت العينة (160) طالبا وطالبة. واعتمد البحث المنهج الوصفي الارتباطي، كما تم استخدام الاستبيان كأداة لجمع المعلومات من عينة البحث. حيث تم استخدام مقياس العنزي (2012) لقياس مشاعر الإحباط، ومقياس سيدني (Sidney, 1990) لقياس الاضطرابات النفسية، ومقياس الدلبحي (2019) لقياس الكفاءة الاجتماعية. وبعد إجراء التحليل الإحصائي بواسطة الجزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) توصل الباحثان إلى أن مستوى مشاعر الإحباط والاضطرابات النفسية والكفاءة الاجتماعية لدى طلاب جامعة مؤتة كان متوسطاً، ووجود علاقة طردية بين مشاعر الإحباط والاضطرابات النفسية أي أنه كلما زادت مستوى مشاعر الإحباط زادت الاضطرابات النفسية، أضافة إلى وجود علاقة عكسية بين مشاعر الإحباط والكفاءة الاجتماعية أي أنه كلما زادت مستوى مشاعر الإحباط قل مستوى الكفاءة الاجتماعية.

الكلمات المفتاحية: مشاعر الإحباط، الاضطرابات النفسية، الكفاءة الاجتماعية، طلاب جامعة مؤتة.

1.مقدمة:

يلعب الإحباط دورا مهما في إعاقة الفرد عن تحقيق اهدافه وإشباع رغباته فيكون بمثابة عائق للاستجابة للهدف المراد تحقيقه، أي أن الإحباط هو رد فعل طبيعية في حال وجود عائق أمام تحقيق الرغبات والحاجات، وأن عدم قدرة الفرد على التعامل مع مشاعر الإحباط بالشكل المطلوب فقد يؤدي ذلك إلى تعرض الفرد للإصابة بالاضطرابات النفسية التي من شأنها تعمل على تدني مستوى الصحة النفسية والعيش في ظل جو من القلق والخوف سواء على المستوى النفسي والاجتماعي، وأيضاً من التبعات التي يؤثر عليها الإحباط على المستوى الاجتماعي الكفاءة الاجتماعية وأن استمرار هذا الإحباط في المستقبل البعيد قد يلجأ الفرد إلى العنف كنوع من التفريغ والتعويض عن الإحباط (Dragomir, Todorescu & Greculescu, 2011).

أن الاضطرابات النفسية هي سبب لسوء الصحة النفسية لدى الفرد، حيث تشمل على الكثير من أنواع الاضطرابات النفسية كالاكتئاب، القلق، الشعور بالإحباط، الشعور بالنقص، واتهام الذات، والعزلة الاجتماعية وعدم قدرة الفرد على مواجهة المواقف التي تمر في حياته، حيث يصبح الفرد أسيرا للانطواء غير قادر على تحقيق التوزان النفسي والاجتماعي، وغير قادر على الوصول إلى الكفاءة الاجتماعية التي من أساسها أن يكون الفرد على مقدرة عالية من حل الصراع بين أنظمته الشخصية (الشاذلي، 2011).

تعتبر الكفاءة الاجتماعية جانباً أساسياً في النمو الاجتماعي السليم في حياة الأنسان وعلاقاته الاجتماعية مع الآخرين، والمحيطين به، فالسلوك الاجتماعي مرتبط بالتنشئة الاجتماعية للفرد منذ الصغر التي تشكل شخصيته النفسية، وتكسبه المهارات المعرفية، والوجدانية، والاجتماعية اللازمة للتوافق مع نفسه ومع الآخرين، كما تعد الكفاءة الاجتماعية من العوامل الهامة في تحديد التفاعلات اليومية للفرد مع المحيطين به في مجالات الحياة المختلفة، حيث أن الكفاءة الاجتماعية لها دور كبير من

الجانب النفسي للفرد، بحثي إذ كانت الكفاءة الاجتماعية للفرد في مرحلة متدنية غير قادر على التفاعل مع الآخرين وغير قادر على تطوير ذاته من أجل التعايش مع نفسه ومع الآخرين فذلك يعود على الفرد بالشعور بالإحباط الذي يكون بلا شك أحد المسببات للاضطرابات النفسية كالشعور بالنقص وفقدان الثقة بالنفس والقلق من التعامل مع الآخرين (كواسة و السيد، 2011).

مشكلة الدراسة:

أن تعرض الفرد للمواقف التي تفوق قدراته بحيث تجعله غير قادر على التعامل معها والتفكير الدائم بشكل لاعقلاني الأمر الذي يؤدي إلى الشعور بالإحباط نتيجة هذه المواقف ونتيجة التفكير السلبي الذي لا بد أن يتعرض الفرد إلى الإصابة بمختلف الاضطرابات النفسية كمشاعر الإحباط ومما لها من تبعات غير سوية على الفرد، وبما أن الفرد قد يتعرض للإصابة بمشاعر الإحباط التي هي كفيلة أن تجعل الفرد في حالة انطواء دائم على نفسه ومنعزل عن الآخرين غير قادر على مواجهة الأشخاص في البيئة التي يعيش بها وعدم الارتياح في المواقف الاجتماعية، حيث تعتبر الاضطرابات النفسية على اختلاف انواعها ودرجتها من الأسباب الرئيسية التي تجعل الفرد يعيش أسيراً لنفسه غير متوازن فكرياً وعقلياً، وبالتالي أن هذه الاضطرابات كفيلة بأن تجعل الفرد يعاني على المستوى الاجتماعي بحيث يضطرب لدى الفرد المفهوم الكامل للكفاءة الاجتماعية ولما تؤدي بالفرد إلى اللجوء إلى الأفكار اللاعقلانية كنوع من التفريغ والهروي من مواجهة أي موقف قد يزعزع شخصيته، ومن هنا جاءت مشكلة هذه الدراسة للإجابة على السؤال الرئيسي التالي:

ما مستوى مشاعر الإحباط وعلاقته بالاضطرابات النفسية والكفاءة الاجتماعية لدى طلاب جامعة مؤتة؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما مستوى مشاعر الإحباط لدى طلاب جامعة مؤتة؟
2. ما مستوى الاضطرابات النفسية لدى طلاب جامعة مؤتة؟
3. ما مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى طلاب جامعة مؤتة؟

4. ما العلاقة بين مشاعر الإحباط والاضطرابات النفسية والكفاءة الاجتماعية لدى طلاب جامعة مؤتة؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1. التعرف على مستوى مشاعر الإحباط لدى طلاب جامعة مؤتة.
2. التعرف على مستوى الاضطرابات النفسية لدى طلاب جامعة مؤتة.
3. التعرف على مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى طلاب جامعة مؤتة.
4. التعرف على نوع العلاقة بين مشاعر الإحباط والاضطرابات النفسية والكفاءة الاجتماعية لدى طلاب جامعة مؤتة.

مصطلحات الدراسة:

مشاعر الإحباط:

هي حالة من التأزم النفسي تنشأ عن مواجهة الفرد لعائق يحول دون تحقيق دافعا ما أو حاجة ملحة، وأيضاً بأنها العملية التي تتضمن إدراك الفرد لعائق يحول دون إشباع حاجاته أو توقع الفرد حدوث هذا العائق في المستقبل (ذياب، 2010).

الاضطرابات النفسية:

هي حالة تتسم بسوء التوافق مع الذات ومع البيئة المحيطة حيث يعبر عنها بدرجة عالية من القلق والإحساس باليأس والإحباط، وتمس البعد الانفعالي للشخصية ويكون الفرد متصلاً بالحياة الواقعية وأدراكه للاضطراب (بدر، 2018).

الكفاءة الاجتماعية:

درجة إحساس الفرد بالارتياح في المواقف الاجتماعية وبذل كل جهد ليحقق الرضا في العلاقات الاجتماعية والشعور بالثقة تجاه السلوك الاجتماعي، وتحقيق توازن مستمر بين الفرد وبيئته الاجتماعية لإشباع الحاجات النفسية والاجتماعية (أبو غالي، 2014).

مشاعر الإحباط

تؤدي مشاعر الاحباط إلى وجود خلل سلوكي واضطراب انفعالي وقلق زائد واكتئاب لدى الفرد، حيث ترافق الفرد معتقدات خاطئة وغير منطقية تتعارض مع الواقع، أي بمعنى وجود افكار لاعقلانية لدى الفرد (العنزي، 2012).

ويعرفه ذياب (2010) بأنه حالة من التأزم النفسي تنشأ عند مواجهة الفرد لعائق يمنع تحقيق دافعا ما يسعى أليه، وهي أيضاً عملية تتضمن إدراك الفرد لعائق يحول دون إشباع حاجاته أو توقع الفرد حدوث هذا العائق في المستقبل.

حيث فسر فرويد الشخصية من خلال ثلاث مكونات (الهو، الأنا، الأنا الأعلى)، حيث تشكل معاً حلقة الوصل للجهاز النفسي لدى الفرد، حيث أن أي اضطراب يصيب الأنسان يحدث بسبب الصراع بين مكونات الشخصية، وعدم قدرت الأنا على حل الصراع الذي يحصل بين الهو و الأنا الأعلى الأمر الذي من شأنه أن يهدد الأمن النفسي للفرد، لذا يلجأ الأنا إلى الوسائل الدفاعية في محاولة لتقليل الخطر الذي يتعرض له الفرد، وخفض التوتر والإحباط، وتأتي مصادر هذا التهديد من الهو والانا الأعلى وعلى الأنا أن يوفق بينهم، لذلك يصبح الأنا مركز للصراع فيشعر الفرد بالقلق والإحباط (حبش، 2010).

وحاول ابرام امسل (Abram Amsel) تحديد وتطوير مفهوم الإحباط في نظرية التعلم واقترح عامل تثبيط الإحباط (Inhibition – Frustration) إلى نظرية هل (Huall) التي تحتوي عاملين للتثبيط، مما جعلهما أكثر اتساقا مع نظريه بافلوف لان كل عامل يعتمد على الاشراط الكلاسيكي في الإحباط، ويرى أمسل أن هناك ضرورة أولى لتحديد الاستجابة البافلوفية غير المشروطة اللازمة في الإحباط، وان عدم الإثابة تأتي في مقدمة العوامل التي تسبب ردود الفعل الإحباطية، كما درس التعزيز المتقطع وأثره على انطفاء السلوك، وتأثير التعزيز الجزئي على ظهور واختفاء آثار الإحباط الانفعالية (مبروك، 2012).

كما برزت نظرية ارون بيك ليس فقط على تهديدات تقدير الذات (اضطراب الأنا) ولكن أيضا على عدم التحمل فمثلا لا يشير عدم التحمل فقط إلى المشاعر السلبية بل يشمل الجهد ومتاعب الحياة

اليومية والأحداث المحبطة الأخرى، والبديل عن تحمل الإحباط هو قبول الواقع مع الإبقاء على الرغبة في التغيير، وقد أكدت العلاجات الأخرى على أهمية القبول، كما ركز العلاج السلوكي الجدلي (Dialectical Behavior Therapy) على مشقة التحمل وخاصة فيما يتعلق باضطراب الشخصية الحدية، كما أكد ألبرت أليس على أهمية زيادة تحمل الإحباط في جعل الإنسان يعمل بشكل جيد ومتزن (عبد الله، 2000).

الاضطرابات النفسية

هنالك اختلافات كثيرة في تصنيف الاضطرابات النفسية وتصنيفاتها بكافة أشكالها، حيث أن معظم الاضطرابات النفسية تكون أما بسبب التشوه المعرفي للفرد والأدراك الخاطئ، وأما من خلال التنشئة الخاطئة للفرد من الصغر، أي أن السبب الرئيسي للاضطرابات النفسية لا يمكن تحديده حيث أن سبب حدوث الاضطراب يرتبط بشكل مباشر مع الحدث الذي يحصل مع الفرد وما يترتب عليه من تبعات تؤدي إلى إصابته بالاضطراب النفسي.

وعرفت الجمعية الأمريكية للطب النفسي الاضطراب النفسي:

"هو نمط أو متلازمة سلوكية أو معرفية ذات دلالة إكلينيكية ترتبط سواء بأعراض مؤلمة أو بقصور في واحد أو أكثر من المجالات الهامة في الحياة" (DSM_IV, 1994: 10).

حيث حاول النموذج الثقافي والاجتماعي وصف الاضطرابات النفسية وتفسير ظهورها بالتركيز على العمليات التي تحدث على المستوى الاجتماعي كما افترضوا أن الاضطراب النفسي يمكن فهمه بشكل مناسب عندما ينظر اليه في إطار البيئة الثقافية (بطرس، 2005).

ويرى (بيك) Beck أن طريقة تفكير الفرد وإدراكه وتفسيره للأحداث والضغوط الواقعة عليه لا يمكن فصلها عن الاضطراب الانفعالي للشخص حيث يشير إلى أن الاضطراب الانفعالي يعود إلى اضطراب في التكوين المعرفي للفرد، وعلى ذلك فإن المرشد المعرفي يؤمن بأن الاضطراب النفسي يكون بشكل أساسي اضطراب في التفكير (عطية، 2010).

وأن النموذج السيكو دينامي يعتبر سلوك الفرد سواء كان سوياً أو غير سوي تحدده إلى مدى كبير القوى النفسية الكامنة التي لا يشعر ولا يعي بها الفرد والتي يتفاعل كل منها مع الأخرى، وهذا التفاعل يمنح الفرد وانفعالاته وأفكاره شكلا محدداً (قاسم، 2015).

الكفاءة الاجتماعية

تتضمن مجموعة من المهارات الاجتماعية تشمل المواجهة وتوكيد الذات والتواصل والتعبير عن المشاعر والاهتمام بالآخرين، والتي يتدرب عليها الطفل إلى درجة الإتقان إقامة علاقات ناجحة مع الآخرين (غيث، 2006).

حيث يؤكد التراث السيكلوجي على أنه يوجد ارتباط بين جوانب الضعف في السلوك الاجتماعي للفرد بما فيها الخجل والقصور في المهارات الاجتماعية، لذلك من يجب تدريب الفرد على المهارات الاجتماعية كأحد الأساليب العلاجية التي واجهة الفرد خلال مرحلة الطفولة في الجانب الاجتماعي، حيث أن التعلم الاجتماعي يجب أن يكون من خلال أساليب متعددة من أهمها التعلم من خلال ملاحظة النماذج (التعلم بالقدرة) تدريب الفرد على توكيد الذات ولعب الأدوار (مرشد، 2003).

التعليق على الإطار النظري:

من خلال هذه الدراسة تم استعراض مشاعر الإحباط كمصطلح مهم جدا في علم النفس ولما له تأثير بشكل كبير على الفرد على جميع مستويات مراحل الحياة، بالإضافة إلى دراسة متغير الاضطرابات النفسية بمختلف نوع الاضطراب النفسي إلا أنه تم التطرق إلى الاضطرابات النفسية بشكل عام بهدف معرفة مستوى الاضطرابات النفسية لدى طلاب جامعة مؤتة كعينة استخدمت في هذه الدراسة، وتم أيضاً دراسة متغير الكفاءة الاجتماعية ولما لها تأثير إيجابي على شخصية الفرد سواء بشكل سلبي أو إيجابي، حيث تعد هذه المتغيرات مترابطة فيما بينها.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة هندي (2006) التعرف إلى مستوى الإحباط ومصادره، لدى عينة من المعلمين في المدارس الحكومية بلغت (1300) معلما ومعلمة، حيث استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى أن المعلمين يعانون من مستوى عال من الإحباط، ووجود فروق دالة

إحصائياً في مستوياته، تعزى إلى الإدارة، ومهنة التدريس، والمدرسة، وكانت هذه الفروق في مستوى الإحباط أعلى لدى معلمي المرحلة الأساسية، بينما الفروق في مجال العلاقة مع الزملاء كانت أعلى لدى معلمي المرحلة الثانوية، أما الفروق في مستوياته تبعا للمتغير العلمي، فكانت أعلى لدى المعلمين من حملة البكالوريوس، وأن أكثر المصادر إسهاما بإحباط المعلمين في المدارس الحكومية كانت على التوالي: مهنة التدريس، والطلبة، والإشراف، والعلاقة مع أولياء الأمور، والإدارة، والمدرسة، والمناهج، والعلاقة مع الزملاء.

كما هدفت دراسة أبو النور ومحمد (2006) إلى التعرف على الفروق بين الذكور والإناث في تحمل الإحباط وطبيعة العلاقة الارتباطية بين تحمل الإحباط وكل من خواء المعنى، الطموح، بعض أساليب المعاملة الوالدية، وكذلك التأكد من نتائج الدراسة الإمبيريقية بدراسة إكلينيكية متعمقة لحالتين طرفتين مرتفعة ومنخفضة تحمل الإحباط والتعرف على بعض العوامل الكامنة وراء زيادة المقدرة على تحمل الإحباط ولتحقيق هذه الأهداف قام الباحثان بتصميم مقياس تحمل الإحباط تكون في صورته النهائية من (42) بندا، وطبقت أدوات البحث على عينة قوامها (370) فرد تضم (206) من الذكور و (164) من الإناث من طلبة كلية التربية – جامعة المنيا، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات كلا من الذكور والإناث في تحمل الإحباط لصالح الذكور، ووجود علاقة ارتباطيه دالة موجبة بين تحمل الإحباط وكل من : الاستقلال – التقييد والطموح، في حين وجدت علاقة ارتباطيه سالبة دالة إحصائيا بين تحمل الإحباط وكل من خواء المعنى، الحماية – الإهمال، والتسلط – التسامح لدى عينة البحث.

هذا وهدفت دراسة بيسلي وستولنبرغ (Beasley & Stoltenberg, 2002) إلى التعرف إلى العلاقة بين درجة الإحباط، ومستوى الرضا عن الأداء الأكاديمي لدى عينة من طلبة المرحلة الجامعية بلغت (354) طالباً و (411) طالبة، ودلت النتائج الجامعية بلغت بين درجة على وجود علاقة ارتباطية سلبية دالة إحصائيا بين درجة الإحباط من جهة، ومستوى الرضا من جهة ثانية، حيث أنه كلما قلت درجة الإحباط لدى الطالب، زاد مستوى الرضا لديه.

هذا وهدفت دراسة سانتانجيمو وآخرون (Santangelo, 2016) إلى توصيف المظهر المعرفي والأعراض النفسية مثل (الاكتئاب والقلق واللامبالاة) في مرضى الصداع النصفي بدون هالة، تم استخدام ومنتريال المعرفي (MoCA) اختبار بيك للاكتئاب، النسخة الذاتية من مقياس تقييم اللامبالاة (AES-S) ومقياس قلق الحالة والسمة على عينة قوامها (72) من مرضى الصداع النصفي و (72) من الأصحاء، بينت النتائج وجود انخفاض معرفي في الانتباه والذاكرة وفراغي إبصاري والوظائف التنفيذية، ووجود أعراض الاكتئاب والقلق واللامبالاة، وعدم وجود علاقة بين الأعراض النفسية والأداء المعرفي.

كما هدفت دراسة مونيوز وآخرون (Muñoz et al, 2015) إلى الكشف عن سمات الشخصية لدى مرضى الصداع النصفي المزمن باستخدام اختبار (MMPI-2) على عينة قوامها (30) أظهرت النتائج أن لدى مرضى الصداع النصفي المزمن إرتفاع في مقاييس الثالوث العصابي، حيث استوفى (16) مريضا بنسبة (53.3%) من أفراد العينة معايير توهم المرض (7) مرضى (23.3%) من أفراد العينة معايير الاكتئاب، و (10) مرضى (33.3%) من أفراد العينة معايير لهيستيريا، وهي السمات المدرجة في الثالوث العصابي، وأن أفراد العينة من النمط "التحويل V.

وهدفت دراسة مونجيني و باربالونجا و رافيولا (Mongini, Barbalonga& Raviola, 2000) إلى الكشف عن الاضطرابات النفسية لدى مريضات الصداع النصفي باستخدام اختبار (MMPI-2) على عينة قوامها (21) من مريضات الصداع النصفي، أظهرت النتائج وجود إرتفاع على مقياس توهم المرض في المقاييس الإكلينيكية وارتفاع على مقياس الأفكار الغريبة لمقاييس المحتوى.

وهدفت دراسة بارنيز (Parnes, 2003) إلى معرفة دور السلوك المؤكد للذات والفاعلية الذاتية، في الكفاءة الاجتماعية والارهاق النفسي لدى الأمريكان من أصل أفريقي، أجريت هذه الدراسة على عينة مكونة من (209) من الطلبة الأمريكان من أصل أفريقي، وتوصلت الدراسة إلى أن الضغوط النفسية يمكن أن تتنبأ بالكفاءة الاجتماعية وتوكيد الذات، كما بينت نتائج الدراسة أن الضغوط النفسية وما ينجم عنها من قلق، ورهاب اجتماعي، واكتئاب، وحالات إحباط لا تجتمع مع السلوك المؤكد للذات، ومع الكفاءة الاجتماعية للفرد، كما أشارت الدراسة إلى وجود علاقة بين السلوك المؤكد

للذات والسلوك المتميز بالكفاءة الاجتماعية بالعمر، حيث أن الأشخاص الأكبر عمراً يكون توكيدهم لذاتهم وكفاءتهم الاجتماعية أعلى من الأصغر سناً.

وهدفت دراسة جانز وآخرون (Gans et al, 2003) إلى مقارنة مفهوم الذات عند الطلبة الذين يتمتعون بالكفاءة الاجتماعية مع الطلبة ذوي الأعراض الاكتئابية، وحاولوا من (22) خلال هذه الدراسة مقارنة الذات بين (50) طالباً وطالبة، في المرحلة المتوسطة، والذين يعانون من حالات الاكتئاب، وبين (70) طالباً في نفس المرحلة والذين لا يعانون من الاكتئاب، واستخدام الباحثون مقياس مفهوم الذات للأطفال (بيرس–هارس). ولقد توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين على البعدي الفكري والمدرسي لصالح الطلاب الذين لا يعانون من الاكتئاب، إلا أن النتائج أوضحت ايضا عدم وجود فروق بين المجموعتين في مفهوم الذات الكلي.

كما هدفت دراسة (Eugene, 2000) إلى معرفة مفاهيم المساندة المستقلة، ارتباط الوالدين، الكفاءة، وقيمة الذات كمؤشرات للدافعية والتحصيل الأكاديمي، والتي أجريت على طلبة التعليم العادي من الصف السادس وحتى الصف التاسع وقد شارك في الدراسة (135) طالباً من طلبة الصف السادس (65) ذكور و (70) من الإناث و (91) طالباً من طلبة الصف التاسع (32) ذكور و(59) من الإناث من مدارس جنوب كاليفورنيا، وأشارت النتائج إلى أن غالبية طلبة الصف السادس (07.86) إلى أنهم يقضون 3 ساعات أو أكثر أسبوعياً في أنشطة مع والديهم مقارنة بـ (06.61) من طلبة الصف التاسع، وقد تم استخدام اختبار مفهوم الذات للأطفال (,Hearter) 1985وأشارت النتائج إلى أن التحصيل الأكاديمي للطلبة يتحسن في حال توفر بيئة منزلية وعلاقات أسرية مستقرة. إضافة إلى أن ارتباط الأطفال بآبائهم يزيد من دافعيتهم ويحسن مفهوم الذات لديهم.

التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال مراجعة الدراسات السابقة يتضح أن هذه الدراسة اتفقت مع دراسة (أبو النور و محمد، 2010)، ودراسة (Beasley & Stoltenberg, 2002)، ودراسة (Parnes, 2003)، ودراسة (Gans et al, 2003)، ودراسة (Eugene, 2000) من حيث العينة أذ تكونت العينة في الدراسات السابقة من الطلاب وهذا ما يتطابق مع هذه الدراسة.

واتفقت هذ الدراسة مع دراسة (أبو النور و محمد، 2010)، ودراسة (Gans et al, 2003) من حيث الأداة المستخدمة، إذ أن الدراسات السابقة استخدمت الاستبانة في جمع البيانات وهذا ما يتطابق مع هذه الدراسة.

واختلفت مع دراسة (هندي، 2006) من حيث المنهج المستخدم، إذ أن المنهج المستخدم في الدراسة السابقة هو المنهج الوصفي التحليلي وأن المنهج المستخدم في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي الارتباطي.

تميزت الدراسة الحالية بأنها درست ثلاث متغيرات وهي مشاعر الإحباط والاضطرابات النفسية والكفاءة الاجتماعية، حيث أن هذه المتغيرات لم يتم دراستها مجتمعة معاً في الأدب السابق خاصة في البيئة الأردنية، وأنه لا يوجد أي من الدراسات السابقة تحدثت عن مشاعر الإحباط والاضطرابات النفسية والكفاءة الاجتماعية مجتمعة معاً عند طلاب الجامعة.

منهجية الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وهو منهج قائم على مجموعة من الإجراءات البحثية الذي يعتمد على جمع الحقائق والبيانات، وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلاً كافياً ودقيقاً لاستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظاهرة محل الدراسة، وإيجاد طبيعة واتجاه العلاقة بين كل من متغير قلق المستقبل مع التوافق الأسري، لأن هذا المنهج هو الأنسب لإجراء مثل هذه الدراسة.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من طلاب جامعة مؤتة.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (160) طالبا من طلاب جامعة مؤتة.

أدوات الدراسة:

أولاً: مقياس مشاعر الإحباط:

تم استخدام مقياس العنزي (2012) لقياس مشاعر الإحباط والذي يحتوي على (28) فقرة، ويقوم المقياس على تقدير الفرد لنفسه بطريقة ذاتية، فيجيب بالطريقة التي يرى فيها نفسه، وبنيت الفقرات بالاتجاه الإيجابي ووضعت الأوزان للفقرات حسب السلم الخماسي بحيث اعطيت الدرجة (5/ أوافق بشدة)، والدرجة (4/ أوافق)، والدرجة (3/ محايد)، والدرجة (2/ لا أوافق)، والدرجة (1/ لا أوافق بشدة)، حيث بلغ معامل كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) (0.811).

ثانيا: مقياس الاضطرابات النفسية:

تم استخدام مقياس (Sidney 1990) لقياس الاضطرابات النفسية والذي يحتوي على (50) فقرة، ويقوم المقياس على تقدير الفرد لنفسه بطريقة ذاتية، فيجيب بالطريقة التي يرى فيها نفسه، وبنيت الفقرات بالاتجاه الإيجابي ووضعت الأوزان للفقرات حسب السلم الخماسي بحيث اعطيت الدرجة (5/ أوافق بشدة)، والدرجة (4/ أوافق)، والدرجة (3/ محايد)، والدرجة (2/ لا أوافق)، والدرجة (1/ لا أوافق بشدة)، حيث بلغ معامل كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) (0.823).

ثالثاً: مقياس الكفاءة الاجتماعية:

تم استخدام مقياس الدلبحي (2019) لقياس الكفاء الاجتماعية والذي يحتوي على (30) فقرة، ويقوم المقياس على تقدير الفرد لنفسه بطريقة ذاتية، فيجيب بالطريقة التي يرى فيها نفسه، وبنيت الفقرات بالاتجاه الإيجابي ووضعت الأوزان للفقرات حسب السلم الخماسي بحيث اعطيت الدرجة (5/ أوافق بشدة)، والدرجة (4/ أوافق)، والدرجة (3/ محايد)، والدرجة (2/ لا أوافق)، والدرجة (1/ لا أوافق بشدة)، حيث بلغ معامل كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) (0.841).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى مشاعر الإحباط لدى طلاب جامعة مؤتة؟

أظهرت النتائج المرتبطة بالسؤال أن فقرات ما مستوى مشاعر الإحباط لدى طلاب جامعة مؤتة كانت جميعها متوسطة، فقد تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات ما بين (3.308) بانحراف معياري قد

تراوحت بين (0.78) وتشير هذه النتيجة إلى أن مستوى مشاعر الإحباط لدى طلاب جامعة مؤتة كانت متوسطة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مستوى الاضطرابات النفسية لدى طلاب جامعة مؤتة ؟

أظهرت النتائج المرتبطة بالسؤال أن فقرات ما مستوى الاضطرابات النفسية لدى طلاب جامعة مؤتة كانت جميعها متوسطة، فقد تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات ما بين (3.374) بانحراف معياري قد تراوحت بين (0.59) وتشير هذه النتيجة إلى أن مستوى الاضطرابات النفسية لدى طلاب جامعة مؤتة كانت متوسطة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى طلاب جامعة مؤتة؟

أظهرت النتائج المرتبطة بالسؤال أن فقرات ما مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى طلاب جامعة مؤتة كانت جميعها متوسطة، فقد تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات ما بين (2.770) بانحراف معياري قد تراوحت بين (0.64) وتشير هذه النتيجة إلى أن مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى طلاب جامعة مؤتة كانت متوسطة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: ما العلاقة بين مشاعر الإحباط والاضطرابات النفسية لدى طلاب جامعة مؤتة؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب معاملات ارتباط بيرسون الخطي (Pearson Product-Moment Correlation Coefficient) بين مشاعر الإحباط والاضطرابات النفسية:

نتائج اختبار ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين مشاعر الإحباط والاضطرابات النفسية لدى طلاب جامعة مؤتة:

المتغير	الاضطرابات النفسية	
	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
مشاعر الإحباط	0.28**	0.00

**دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha < 0.01$)

يتضح من نتائج الجدول وجود علاقة طردية بين المستوى الكلي لمشاعر الإحباط والاضطرابات النفسية لدى طلاب جامعة مؤتة، حيث بلغ معامل الارتباط (**0.28) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01).

نتائج اختبار ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين مشاعر الإحباط والكفاءة الاجتماعية لدى طلاب جامعة مؤتة:

المتغير	الكفاءة الاجتماعية	
	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
مشاعر الإحباط	-0.478**	0.00

**دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α< 0.01)

يتضح من نتائج الجدول وجود علاقة عكسية بين المستوى الكلي لمشاعر الإحباط والكفاءة الاجتماعية لدى طلاب جامعة مؤتة، حيث بلغ معامل الارتباط (**0.478-) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01).

التوصيات:

1. تصميم برنامج ارشادي توعوي للطلبة الجامعيين بشكل عام بحيث يتم تناول سبل تجنب المعوقات التي تؤدي إلى مشاعر الإحباط والتفكير بإيجابية، والتشديد على أهمية التفاعل الاجتماعي وما يترتب عليه من تبعات ايجابية نحو النفس.
2. ضرورة توعية طلبة الجامعة بما يتعلق بالاضطرابات النفسية وطرق التفكير بشكل سوي وعدم اللجوء إلى أي سلوكيات غير سوية كنوع من الإزاحة.
3. استكمال الأبحاث التي تخص مشاعر الإحباط والاضطرابات النفسية والكفاءة الاجتماعية التي تتعلق بطلبة الجامعة كونها شريحة مهمه في المجتمع وبناء برامج ارشادية وعلاجية لطلبة الجامعة الذين يعانون من مشاعر الإحباط.
4. تفعيل دور الخدمة الاجتماعية والتركيز على مهارات الكفاءة الاجتماعية وأهدافها والنتائج الايجابية التي يتحصل عليها الفرد.

قائمة المراجع:

1.أبو النور، محمد عبد التواب ومحمد، سيد عبد العظيم (2006). تحمل الإحباط في علاقته ببعض المتغيرات النفسية والأسرية لدى عينة من طلبة الجامعة: دراسة إمبيريقية، إكلينيكية، مجلة كلية التربية، الفيوم، مارس، (4)، 195 – 254.

2.أبو غالي، عطاف (2014). فاعلية برنامج تدريبي في تحسين الكفاءة الاجتماعية لدى التلميذات المساء إليهن في مرحلة الطفولة المتأخرة، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، جامعة اليرموك، اربد، الأردن، م (10)، ع (3).

3.بطرس، حافظ (2005). المشكلات النفسية وعلاجها، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

4.حبش، حيدر ناجي (2010). التحمل النفسي وعلاقته ببعض السمات الشخصية لطالبات قسم التربية الرياضية، جامعة الكوفة، مجلة علوم التربية الرياضية، 3 (2)، 22-58.

5.الدلبحي، خالد (2019). الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بتقدير الذات لدى بعض التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض، مجلة العلوم النفسية التربوية، 5 (3).

6.ذياب، يحيى (2010). الإحباط وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعات العراقية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، العراق.

7.الشاذلي، عبد الأمير (2001). الصحة النفسية والسيكولوجية الشخصية، المكتبة الجامعية، الطبعة الثانية، الاسكندرية، مصر.

8.عبد الله، عادل (2000). العلاج المعرفي السلوكي، القاهرة: عربية للطباعة والنشر.

9.العنزي، فلاح (2012). رفع درجة تحملك للإحباط هو طريقك إلى الصحة النفسية والسعادة، منشورات جماعة علم النفس العيادي.

10.غيث، محمد (2006). قاموس علم الاجتماع، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

11.قاسم، صالح (2015). الاضطرابات النفسية والعقلية نظرياتها وأسبابها وطرق علاجها، الطبعة الأولي، دار حلب، الأردن.

12.كواسة، عزت و السيد، خيري (2011). المناخ الأسري كما يدر كه الأبناء وعلاقته بالكفاءة الاجتماعية لدى عينة من طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، مدينة نصر، مصر.

13.مبروك، كريمة محمود محمد (2012). عدم تحمل الإحباط في علاقته بقوة الأنا والهدف في الحياة والمسئولية الاجتماعية لدى المكفوفين، رسالة ماجستير غير منشور، قسم الصحة النفسية، كلية التربية، جامعة الفيوم.

14.هندي، نضال عبد الرحمن (2006). مستوى الإحباط ومصادره لدى المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة العاصمة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان. الأردن.

15.Beasley, D., & Stoltenberg. 2000. Frustration and its relationship with academic satisfaction among, College students, Journal of mental, health counseling, 24, 281-290.

16.Eugene H. Wong, (2000). Perceptions of Autonomy Support, Parent Attacment, Competence and Self-Worth as Predictors of Motivation Orientation and Academic achievement, An Examination of Sixth-and ninth-grade regular Education Students, A ddescence, summer.

17.Gans, Amy., Kenny, M and Ghanym D. (2003) Comparing the SelfConcept of Student with and without Depressed student. Journal of Learning Disabilities, 36, (3).

18.Mongini., F., Barbalonga, E., & Raviola, F. (2000). The MMPI-2 in women with headache or facial pain. A comparative study. J Headache Pain, 105–110.

19.Muñoz, I., Domínguez, E., Hernández, M.S., Ruiz-Piñero, M., Isidro, G., Mayor-Toranzo, E., Sotelo, E.M., Molina, V., Uribe, F., & Guerrero, Á. L. (2015). Personality traits in patients with chronic migraine: a categorial and dimensional study in a series of 30 patients. Rev Neurol, 61 (02).

20.Parnes, Peter W. (2003). The roles of assertiveness and generalized self-efficacy in the relationship between social efficiency and psychological distress among African-American, PhD DAI, B64/06.

21.Siciliano, M., Conte F., Garramone, F., Tessitore, A., & Tedeschi, G. (2016). Cognitive dysfunctions and psychological symptoms in migraine without aura: a cross-sectional study. J Headache Pain, 76 (2017). https://doi.org/10.1186/s10194-016-0667-0.

Feelings of frustration and Their Relation with Psychological Disorders and Social Competence for Mu'tah University Students

Ahmad Sati Alamro
Palestinian Ministry of Education – Palestine
Shaima Adnan Alquraan
Mutah University - Jordan

Abstract: This study aimed to identify the level of each of the feelings of frustration and its relationship to psychological disorders and social competence, as well as aimed to know the relationship between feelings of frustration, psychological disorders and social competence among Mutah University students. The study sample consisted of (160) students from Mutah University. The researchers used The descriptive correlative approach was appropriate to the nature of this study and the achievement of its objectives. Data were collected using: Al-Anzi scale (2012) to measure feelings of frustration, Sidney (1990) scale to measure mental disorders, and Al-Dabhi scale (2019) to measure social competence.

The results of the study showed that the level of feelings of frustration, psychological disorders and social competence among Mutah University students was medium, and there was a direct relationship between feelings of frustration and psychological disorders, meaning that the higher the level of feelings of frustration, the greater the psychological disorders, in addition to the existence of an inverse relationship between feelings of frustration and social competence, meaning that The higher the level of frustration, the lower the level of social competence.

Keywords: feelings of frustration, psychological disorders, social competence, Mutah University students.

منظومة التوجيه بالمغرب دراسة مقارنة على ضوء نظرية الاتفاقات

د. عبد اللطيف المودني

د. هشام رفيق

كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس الرباط– المغرب

ملخص: وفق أية نماذج تتحدد أغلب منظومات التوجيه بالعالم عموما، وبالمغرب على وجه الخصوص؟ ما خصائصها؟ كيف يتم تنظيم المسارات الفردية وفق هذه النماذج؟ وعبر أية آليات؟ وما الذي يجعل نفس النموذج مقبولا في سياقات مجتمعية معينة ومرفوضا بقوة في أخرى؟ للإحاطة بهذه التساؤلات، يتناول المقال تصنيفا لمنظومات التوجيه وفق نظرية الاتفاقات في إطار مقارنة دولية تستحضر خصوصيات كل نموذج على حدى.

بعد إلقاء الضوء على مختلف نماذج منظومات التوجيه حسب صنافة Verdier، وكيفية انتظامها على مستوى عينة من الدول: ألمانيا (اتفاق مهني)، الكيبيك (اتفاق كوني)، كوريا الجنوبية (اتفاق أكاديمي) وإنجلترا (اتفاق تجاري)، تم تناول النموذج المغربي، حيث يتضح أنه رغم هيمنة الاتفاق الأكاديمي منذ فجر الاستقلال، فإن بوادر بروز اتفاقات أخرى بدأت تتجلى، بشكل يتماشى مع التصورات والرهانات الجديدة للسياسات التربوية في مجال التربية والتكوين.

الكلمات المفتاحية: منظومة التوجيه، نظرية الاتفاقات، صنافة Verdier.

تقديم

تعد منظومة التوجيه مرآة عاكسة لسياسات التربية والتكوين في المجتمعات (Berthelot, 1993)، كما تعتبر من الركائز الأساسية التي تستند عليها هذه الأخيرة لمعالجة الإشكالات المرتبطة بالفوارق الاجتماعية والنجاعة الاقتصادية، فضلا عن دورها في الارتقاء بالرأسمال البشري في ظل سياق تنافسي عالمي غدت فيه الكفاءة والمهارة والخبرة الفردية مكونات أساس للتنمية والنهضة الوطنية (Sultana, 2008).

بيد أن هذه المنظومات لا تظهر من تلقاء نفسها، وليست عشوائية التكوين، بل إنها تنتظم حسب نماذج تستند حسب Verdier(2008) بالدرجة الأولى على اتفاقات[1] مجتمعية للتربية والتكوين، مرتبطة بتصورات متباينة للفعل القانوني ذات الصلة بالتوجيه (المساطر والآليات والممارسات المعتمدة في سيرورة التوجيه). حيث تَعتبر أن واقع كل منظومة من منظومات التوجيه ما هو إلا تركيب، متغير في الزمان والمكان، لأعراف واتفاقات مثالية، تتدخل فيه مجموعة من الفاعلين (مسؤولين سياسيين، إعلام، مهنيي التربية، الفاعلين الاقتصاديين...). علما أن الأخذ في الاعتبار لهذه النماذج، يقود إلى تعريف أنظمة للفعل وفق " نماذج مثالية " تُضفي معنى سياسيا واجتماعيا واقتصاديا على منظومات التوجيه[2] (المهني منها والمدرسي) (Verdier,2010) .

تركز هذه النماذج إما على الأداء الدراسي والشواهد (الاتفاق الأكاديمي)، أو على العلاقة بين المدرسة والمقاولة (الاتفاق المهني)، أو على مهمة الاندماج الموكول أساسا للمدرسة (الاتفاق الكوني) أو أيضا على المنافسة البين فردية والضبط عبر النتائج (الاتفاق التجاري)، علما أنه ليس هناك منظومة تعليمية تتطابق تماما مع هذه النماذج، حيث تدنو كل واحدة وبشكل ملحوظ من نموذج أكثر من الآخر،

[1] ورد مفهوم conventions بصيغ مختلفة في الترجمات العربية من قبيل اتفاقات أو توافقات أو أعراف أو مواثيق، للدلالة على الإطار المشترك الذي يسمح بالفعل (كابان و دورتيه، 2010)

2يوظف Verdier لفظ التوجيه للدلالة على التوجيه بنوعيه المدرسي أو مهني.

باعتبار أنها تتقاسم جزء مهما من خصائصه، كما أن تنظيمها ينحو في اتجاه يتعارض مع باقي النماذج.

انطلاقا من قراءة هذه الاتفاقات، سيتم بسط نماذج[3] لمنظومات التوجيه عبر العالم، والتي تتأثر بشكل كبير بالتقاليد السياسية والثقافية، لا سيما تباين بنيات المنظومات التربوية والتكوينية، ومعايير الولوج لمؤسسات التعليم العالي وأيضا العلاقة بين التوجيه المدرسي والتوجيه/ الإدماج المهني. بعد ذلك سيتم استحضار "النموذج المغربي"، وذلك بتحديد الأسباب التي جعلت سياسة التوجيه متأصلة في المنطق الأكاديمي حيث الاختيارات وقرارات التوجيه ترتبط بالمكتسبات القبلية، والنتائج الدراسية للتلميذ. ترسيخ أكاديمي يساهم في تكرار سيرورة إعادة الإنتاج وإضفاء الشرعية على التفاوتات الاجتماعية للتوجيه.

1. حول الإشكالية: عن السياق والمقاربة

يُنظر الى التوجيه التربوي بالمغرب وبشكل متزايد على أنه أداة مهمة في تنفيذ المخططات الاقتصادية والاجتماعية المتوخاة، لكن ومع مرور زمن أي إصلاح تربوي خضعت له المنظومة، تبين بالملموس وجود فجوة مهمة بين التطلعات المعبر عنها في وثائق السياسات المختلفة التي تعاقبت عليه وما تم تنفيذه بنجاح. فبالرغم من وجود نوع من الدينامية الملموسة التي تم غرسها من خلال الميثاق الوطني للتربية والتكوين ومن بعده المخطط الاستعجالي ومن تم الرؤية الاستراتيجية والقانون الإطار المترجم له على الواقع، ظلت المنظومة تعيش وضعية موسومة بالكثير من مظاهر التأزم وبالتالي نقص الفعالية على مستوى توجيه وإرشاد المتعلمين وأيضا على مستوى الإسهام الإيجابي في تحديد وتطوير النظام التربوي(محسن، 2009).

ضعف المردودية هذا، يسائل أسباب الوضع القائم لمنظومة التوجيه المغربية والمعيقات التي تحد من إمكانيات التغيير، مما يحولنا لمرتكزات الرؤية الإصلاحية في حد ذاتها، حيث نجد أن التوجهات التي

3 في الدراسات المقارنة يتم توظيف مفهوم النموذج للدلالة على الشكل المثالي انطلاقا من الخصائص البنيوية.

ترتكز عليها هذه الأخيرة تميل أكثر إلى التدبير التربوي والنفسي لعمليات التوجيه، في حين وأثناء تنزيلها، يتم إغفال باقي المتغيرات من قبيل السياق السياسي حيث غالبا ما تتشكل منظومات التوجيه وفق الأنظمة السياسية في المجتمعات، وكثيرا ما تكون انعكاسا للواقع السياسي القائم، إضافة إلى الشرط الاقتصادي والإرث التاريخي، ووزن التقليد، وجهاز البيروقراطية الذي ينتدب لوضع المخطط الإصلاحي موضع التنفيذ وغيرها، ولا شك أن لهذه الأنماط والمتغيرات تأثير في إنجاح أو إفشال تلك المخططات.

لقد أظهر Verdier تواجد اتفاقات تقاوم مخططات الإصلاح التربوي، وفي معرض حديثه عن ذلك، استذل على تلك التي تم التوافق عليها على مستوى الاتحاد الأوروبي لكن الواقع أوضح أن الدول الأعضاء تقوم بتأويل التوصيات على نحو مختلف، وذلك حسب توجهاتها الكبرى وسياساتها العامة وقراراتها الرسمية، وما يؤطرها من خيارات تعكس توازنات الخلفية السياسية والاقتصادية والاجتماعية بسياقاتها وفاعليها الذين يساهمون في صياغتها(Verdier, 2008) .

هذا الأمر يجعلنا نطرح أسئلة أوسع على منظومة التوجيه المغربية، باعتبارها منظومة قائمة بذاتها تختزل الكثير من الأبعاد والاتجاهات والمواقف التي تقع في منطقة التبادل بين المدرسة والمجتمع، ومن بينها السؤال المحوري الذي سنحاول معالجته من خلال هذه المقالة والمتمثل في: ماهي دلالات وأبعاد نظرية الاتفاقات في ظل المخططات الإصلاحية التي عرفتها منظومة التوجيه التربوي بالمغرب؟

إن حضور هذا التساؤل في حقل التوجيه يعتبر قليل الطرح على حد علمنا، خصوصا في سياق أكاديمي مغربي، يفتقر للدراسات المعنية بالتوجيه بشكل عام، بالرغم من بزوغ اهتمام بالموضوع في الآونة الأخيرة على مستوى مراكز البحث بالجامعات المغربية (بوديس، 2021)، كما من شأن هذا الطرح أن يغني النقاش الدائر حول بلورة منظومة وطنية للتوجيه قوامها الارتقاء بالفرد، في عالم أصبح يطبعه مجموعة من التحولات على مختلف المستويات، سواء الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

2. منظومة التوجيه من منظور الاتفاقات المجتمعية

يرى Verdier(2010) باستناده على مفهوم الاتفاق الذي نحته كل من Boltanski و Thevenot، أن سياسات التوجيه لا يمكن فهمها إلا ضمن منظور الاتفاقات المجتمعية ذات الصلة بالتربية والتكوين، اتفاقات تشمل نهج المساواة والفعالية المتداولة في هذا المجال، والتي يمكن تمييزها حسب معايير التبرير التي تستند على تصور المنفعة العامة (Boltanski & Thévenot, 1991)، كحرية الاختيار والاستحقاق والتراتبية والمجانية.

ذلك أنه في كل منظومة تربوية، تتواجد آليات للفعل العمومي تظهر من خصائصها أنها مناقضة بشكل صريح لمسألة المساواة، ومع ذلك تشكل نقطة قوة لهذه المنظومات، بل وتستمد شرعيتها من المجتمع الحاضن لها. من تم، يُلاحظ أن الانتقاء المدرسي يُواجه عدة انتقادات في فرنسا بينما الامر مُتَقَبَّل بألمانيا وكوريا الجنوبية مثلا، حيث المعايير أعقد وأصعب في الولوج للمؤسسات الجامعية، وبذلك أيضا يُعرَف التعليم العالي بتكلفته المرتفعة جدا في استراليا أو بريطانيا والولايات المتحدة الأمريكية و يلقى قَبولا من مختلف الفئات الاجتماعية، في حين أن مجانيته تقليد مترسخ في البلدان الاسكندنافية، وعلى نفس المنوال يُعد التوجيه المبكر للتلاميذ نحو المسارات المهنية القصيرة عند نهاية الابتدائي علامة عالمية لتفوق منظومة التعليم الألمانية بالرغم من مخالفته لتوصيات منظمة التعاون والتنمية الأوروبي (OCDE) ... يتعلق الأمر إذن بتشكيل إجتماعي خاص يرتبط بتصور وإنتاج وتثمين لمنفعة عامة (Verdier, 2001)، كالتربية والتكوين في هذه الحالة.

تبعا لهذا التصور، يمكن التمييز بين أربعة اتفاقات مثالية، مهيمنة في منظومات تعليمية عالمية مختلفة، ويتعلق الأمر بالاتفاق الأكاديمي والمهني والكوني ثم التجاري (Verdier, 2001, 2008; Bernard, 2015).

الاتفاق الأكاديمي: توجيه قائم على قاعدة الانتقاء

يرتكز هذا الاتفاق على المنافسة الانتقائية المنظمة بتقييم القدرات المدرسية. فقيمة كل فرد تقاس بمستوى شهادته قبل أن يلج سوق الشغل. هذه التراتبية يواكبها توجيه للتلاميذ في المسارات الدراسية التي تُعِدهم لمختلف مستويات تسلسل الوظائف المتوفرة.

يسود إذن منطق التعيين في شعب ومسالك التكوين، حيث تَفْصِل هذه الأخيرة بين من يسعون للولوج إلى نماذج للتفوق وبين آخرين يُعَيَّنون بمقاعد للتكوين غير أكاديمية لغاية مهنية.

يستمد التوجيه في هذه الحالة شرعيته من مبدأ الاستحقاق، وتبعا لذلك، فإن التلميذ "الفاشل" هو من لا يستجيب لمتطلبات المؤسسة التعليمية، وطالما أن إدماج الشباب لا يتم ترجمته كمشكل عمومي بالبطالة، فإن التبرير الاجتماعي للتوجيه الانتقائي يعزى لاعتبار أن الأكثر استحقاقا يتميز عن غيره بالشواهد، فيما يكون مصير من هم دون ذلك شَغل مناصب تنفيذية.

ورغم كون هذا الاتفاق ينبني على فصل الأفراد عن انتماءاتهم الاجتماعية، ومنحهم قيمة مدرسية تعتبر المصدر الشرعي لمكانتهم الاجتماعية، إلا أن الواقع أظهر عكس ذلك، حيث تَبُث أن الاتفاق الأكاديمي نُخبوي وغير منصف، باعتباره يحافظ على نفس تراتبية المجتمع (; Bernard ,2015 verdier,2000).

من تم فإعادة الإنتاج يمكن أن تتحقق في مختلف عتبات التوجيه الانتقائي، وخير مثال عن ذلك آليات تكوين الشباب في وضعية فشل دراسي، حيث التوجيه المبكر إلى مسالك الانحدار (of relegation)لا يمكن اختزاله في المشاكل الدراسية، إذ في حالة القدرات الأكاديمية المتساوية فإن المناخ الأسري يؤثر بشكل دال (Bourdieu & Passeron, 1970).

الاتفاق المهني: توجيه نفعي في خدمة سوق الشغل

يرتكز الاتفاق المهني على علاقة التعاون بين المدرسة والمقاولة، إذ يستند على فكرة مفادها أن على المؤسسة التعليمية إعداد الطفل ومن تم المراهق للحياة العملية بوصفه عاملا.

ضمن هذا المنظور، يحتل التكوين المهني مكانة خاصة في المنظومة التربوية، ويسهم التوجيه هنا في بناء هوية مهنية تعتمد بشكل كبير على الكشف المبكر عن الميولات المهنية للفرد، وضمان تقويتها عبر الامتهان، هذه الهوية تكون مؤسسة على شرعية اجتماعية واقتصادية للكفاءات المتفاوض بشأنها من طرف مختلف الفاعلين الاجتماعيين، كما أنها ليست مستقلة عن الاتفاق الأكاديمي الذي يسبقها، إذ يضبط هذا الأخير توجيه الشباب إلى شعب التكوين المفضية إلى تخصصات مهنية معدة للتعلم، والتي يكون ولوجها مرتبا بدلالة القدرات العامة (Verdier, 2001).

ينظر للاتفاق المهني على أنه أداتي، بحيث يقلص المعرفة إلى بعدها النفعي، ويضع المدرسة في تبعية للعالم الاقتصادي. فيصبح الأمر متعلق بجعل التلميذ يبني تصورا عن مستقبل مفتوح على حقل محدد من الإمكانات، ووضعه في علاقة نشيطة لبيع الذات في سوق الشغل. وفق هذا المنظور ينحصر التوجيه في أجرأة أفضل الاستراتيجيات لتمكين الفرد من الاندماج الأمثل في اقتصاد تنافسي واستدخال رموزه وقواعده (Dreux, Clément, Laval, & Vergne, 2011)

الاتفاق الكوني توجيه مندمج لتحقيق المساواة وتكافؤ الفرص

بالاستناد على مبدأ التكافل والتضامن الذي يبحث مبكرا عن التخفيف من التفاوتات ذات النشأة المرتبطة بالوسط الهش والفقير، يجعل الاتفاق الكوني من المدرسة المؤسسة الدامجة الأساس، ووفق هذا المنظور يتم استبعاد وحظر أي توجيه مبكر لا رجعة فيه نحو المسار المهني، بالمقابل فإن إفراد التكوين مبني على مسعى ملائم للتطور الشخصي المستمر، يتوخى تحقيق أهداف معرفية مشتركة على إثر مسار مشترك طويل المدى.

فضلا عن ذلك، لا يمكن فصل المعارف العامة عن باقي المعارف خصوصا تلك المرتبطة بما هو مهني أو بتلك ذات العلاقة بالكفايات الاجتماعية كالقدرة على العمل الجماعي. هذا التصور يجعل المدرسة منفتحة على محيطها بتعبئة مختلف الشركاء (جمعيات وهيئات مهنية...)، وبمساهمة الفاعليين التربويين في الحياة الاجتماعية.

على هذا الأساس، تنصب أنشطة التوجيه حول أهداف تجعل من الفرد، وفق مقاربة تشاركية، فاعلا في تكوينه ومساره المهني. أما فاعلية هذا النموذج، فترتبط بتواجد خدمات عمومية للتوجيه تجمع بين مجموعة من الخصائص السياسية، وتتمثل في القرب من المستفيد وتقديم مجموعة خدمات تمكن الفرد من بلورة مشروعه الشخصي وتنفيذه، أو مساعدته على إرسائه، أو تمكينه من المعلومات الموضوعية المضبوطة حول إمكانات ولوج سوق الشغل.

بغض النظر على آليات التوجيه المعتمدة، وبالرغم من كون هذا النموذج يعد الأقرب لمبدأ المساواة، الذي يظل المبتغى الأقصى للمدرسة الحديثة، إلا أن ضبابية وغموض المستقبل الناتج عن عدم استقرار سوق الشغل، جعل مناهضي هذا الاتفاق يرون فيه مأزقا كبيرا، باعتباره يفتقد للواقعية، بحيث يزج بالفرد في مسار دراسي طويل، قد يبتعد به عن متطلبات الحاضر الاقتصادي، في حين أن المفروض منه الولوج الى عالم الإنتاج في أقرب وقت ممكن، والسعي الى تطوير كفاياته بما يتماشى مع تطور سوق الشغل عبر إكسابه آليات للتوجيه طيلة الحياة (Bernard,2015).

الاتفاق التجاري: توجيه يعمل على تشكيل المسؤولية الفردية

فيما يخص العرف التجاري، فإن حرية الاختيار لدى الأفراد والمنافسة بين المؤسسات هما دعامتا تنظيم المنظومة التربوية. ويقتصر تدخل المؤسسات العمومية على ضمان المنافسة الحرة. بالإضافة إلى ذلك، يفترض من الشباب تكوين مشاريعهم المدرسية والمهنية بكل عقلانية، حيث الأساس يرتكز على مردودية الاستثمار التربوي حسب مبادئ نظرية الرأسمال البشري (Becker, 2015).

علاوة على ذلك تلجأ هذه المنظومة في التوجيه إلى تنظيمات (أو مؤسسات) خاصة لا تحصل على دعم الدولة إلا في حالة احترامها لمعايير الجودة، بهدف الاستجابة أكثر لحاجات الأفراد الأكثر خصاصا (Borras & Romani, 2010) .

في هذا الإطار، فالمواكبة غي مجال التوجيه تهدف إلى توجيه الشباب نحو التكوينات والمؤسسات التي تحقق لهم الحد الأقصى من فرص النجاح، وأيضا نحو المهن التي تمنح أعلى الأجور. هذا النموذج التوجيهي هو السائد في البلدان الأُنجلو ساكسونية (إنجلترا، أستراليا، الولايات المتحدة، نيوزيلاندا).

هكذا، يقع التوجيه تحت مسؤولية الفرد، لكن يعود للتدخل العمومي ضمان، لجميع الأطراف الفاعلة، شفافية العلاقة جودة–ثمن حتى تتحكم في الانزياحات الممكنة ذات العلاقة بالمعلومة.

يُنظر إلى الاتفاق التجاري على أنه مناقض للمشروع الديمقراطي الذي يسعى الى المساواة في المدرسة، حيث يُجازف بإقصاء الأطفال الأكثر هشاشة وفقرا ويخلق غيطو (ghetto) تربوي (Bernard, 2015).

تأسيسا على ما قيل حول أنواع الاتفاقات الآنفة، يتضح اختلاف الرؤى بينها، بحيث تعطي كل منها مدلولا معينا لحقل التوجيه، يصبح معه بمثابة آلية محركة ومؤطرة للنظام التربوي برمته. وإذا كان لكل واحد منها إيجابيات ونقائص، فإن العامل المحدد لاعتماد أي نموذج منها يتجلى في الرؤية الاقتصادية والاجتماعية التي تتبناها كل دولة بما يتناسب مع توجهاتها التنموية، ومشروعها التربوي، وتصورها للفرد/المواطن/الإنسان، وهذا ما سنتطرق له لاحقا، من خلال بسط موجز للكيفية التي تتجسد فيها هذه الاتفاقات في بعض البلدان.

3. نماذج لمنظومات التوجيه عبر العالم حسب صُنافة Verdier

التوجيه بألمانيا: اتفاق مهني بخلفية إقتصادية محضة

يتمركز توجيه التلاميذ في ألمانيا على الانتقال نحو عالم الشغل، ويظل المسار القصير الذي يُعد لولوج تكوين مهني غير جامعي، خصوصا نظام التناوب (الامتهان على الطريقة الألمانية)، المسار الرئيسي للحصول على تأهيل مهني يراعي حاجات سوق الشغل ومتطلباته، حيث يختار ثلثا التلامذة في التخصصات القصيرة النظام "المزدوج" الذي يُعَد على مدى زمني يتراوح بين السنتين والثلاث سنوات

ونصف للتعلم بالتناوب في المدرسة وداخل الشركة. وفي نهاية هذا التدريب، يمكنهم الولوج مباشرة إلى سوق العمل.

استلهمت المنظومة المزدوجة الألمانية من تقاليد عريقة ارتبطت بداية بجمعيات الحرفيين والتجار الصغار في أوائل القرن 19، لتشمل إبان حقبة الحرب العالمية الأولى العمال الصناعيين (صناعة المعادن، الالكترونيات، الصناعة الكيميائية...) (Minassian, 2021)، ويعود الارتباط بهذا النموذج إلى جوانب اقتصادية (تحسين التنافسية الألمانية في تكوين وتطوير كفاءة العاملين)، وسياسية (تسييس اليد العاملة وتجنب معارضة المعسكر المحافظ لتكوين العاملين) وأيضا اجتماعية (التنشئة الاجتماعية للناشئة باعتبار أن أنماط السلوك تدرس بتزامن مع الكفايات المهنية) (Minassian, 2021).

المنظومة التعليمية الألمانية انتقائية بامتياز، والانتقاء هنا مُشَرع سياسيا ومقبول اجتماعيا، فهو يتدخل بشكل مبكر في التعليم، باعتبار أنه في نهاية المرحلة الأساسية (Grundshule) أي بعد مرور أربع سنوات (أو ست سنوات في بعض الولايات Lander) من بداية التحاقهم بالمدرسة، يوجه التلاميذ إلى إحدى الأنواع الثلاثة من التعليم الثانوي: (Haupschule) ذو الطبيعة المهنية حيث ينصب التركيز على إعداد المتعلمين للحياة النشيطة، أو المدرسة العملية (Realschule) التي تربط بين المعرفة النظرية والتطبيقية تُوجه التلاميذ لمختلف التخصصات سواء ذات الطبيعة التقنية أو التجارية غير الجامعية، أو المدرسة العلمية (Gymnasium) تتوج بالحصول على (Abitur) (البكالوريا) الذي يبقى المعيار الأوحد لولوج بوابة التعليم العالي لمختلف الجامعات الألمانية . تناط مهمة التوجيه بألمانيا لأساتذة مكونين في هذا المجال، حيث يتكلفون بالإضافة الى التدريس بالمواكبة المستمرة للمتعلمين خصوصا في السنوات الأولى من الدراسة، وذلك بغية الوقوف عن قرب على مؤهلات كل واحد.

التوجيه المبكر عند الولوج للتعليم الثانوي الذي يتم وفق اتفاق بين المدرسة وأسرة المتعلم، يفضي إلى تحقيق نوع من التجانس الاجتماعي والمدرسي للمتعلمين عند ولوج التعليم العالي، ويبقى (أي التوجيه) ضامنا للمردودية الجيدة للشواهد العليا، أما فعالية نظام التكوين المهني فإنما تجعل التطلعات المهنية

بالنسبة للشباب الألماني متنوعة للغاية، وتأخذ في عين الاعتبار تطورات ومتطلبات سوق الشغل (OCDE ,2019).

ورغم أن نموذج التوجيه الألماني مترسخ جدًا في الثقافة التربوية بشكل لا يمكن فصله عن باقي المجالات الاقتصادية منها والاجتماعية، أصبح التوجيه المبكر موضع تساؤل كبير في الوقت الراهن، وذلك على إثر نتائج الدراسات والتقويمات الدولية (خصوصا PISA) والتي أكدت بما لا يدعو للشك طابع إعادة الإنتاج الاجتماعي عبر منظومة التكوين الألمانية للتفاوتات والحتميات الاجتماعية (اللامساواة) (OCDE, 2019 ; OCDE, 2016).

التوجيه بالكيبك: الكوننة لتحقيق الاندماج الفردي

بخلاف النموذج الألماني الذي يعتمد على آلية "الفصل" (séparation)، الذي يفرض على التلاميذ جذعا مشتركا قصير الأمد يمتد إلى نهاية السلك الابتدائي (Mons, 2007)، وحيث التوجيه نحو المسارات المهنية يكون في سن مبكر، تستند المنظومة التعليمية بالكيبك، إحدى المقاطعات الكندية، على جذع مشترك طويل نسبيا يهدف إلى تعزيز التحكم في مهارات الكتابة والتواصل باللغة الأم واللغة الثانية، والقدرة على التفكير والاستدلال وامتلاك الحس النقدي، والوعي الذاتي وغيرها، فضلا عن عادات نمط الحياة الصحية. كما يساهم في تطور الشخص ويسمح بنقل التراث الثقافي المشترك، كما يرتكز على نمط لتدبير اللاتجانس المدرسي للتلاميذ يركز على اندماج فرداني، مؤسس على مسارات تتناسب مع اختلاف التطور عند الأفراد.

بغض النظر عن طول الجذع المشترك، الذي يهيئ الشباب للتخصصات الأكاديمية أكثر منها المهنية حتى نهاية السنة الثانية إعدادي (حيث التوجيه نحو التخصصات المهنية منخفض جدا)، يمكن للتلامذة في كثير من الأحيان الاختيار بين المسارات العامة أو التقنية، كما يمكنهم الولوج إلى سوق الشغل في فترات مختلفة طيلة مدة تمدرسهم، كما أن تواجد عدد مهم من الجسور بين المسالك والشعب تشهد أن المنظومة التعليمي الكيبيكية تترك حرية أكبر في الاختيار (Canzittu & Demeuse, 2017).

بخصوص الولوج الى التعليم العالي، فالمقاطعة الكندية تعد رائدة عالميا على مستوى نسبة الحائزين على الشواهد العليا، مما يعزز من توفرها على يد عاملة مؤهلة. بلوغ هذا المستوى ناتج بالأساس عن تضافر مجهودات الدولة والخواص في جعل التعليم العالي متاحا للجميع، خصوصا على مستوى التمويل.

تعتمد الكيبيك على "المقاربة الموجهة " التي تهدف إلى تقريب التربية والتعليم من التوجيه، ويتم ذلك عبر مختلف الفاعليين في التربية (مستشارو التوجيه المهني والمدرسي، الأساتذة المكَوَّنون في التوجيه...) حيث تتجلى مهمتهم في مواكبة مختلف التلاميذ في تطوير كفاياتهم المستعرضة والمهنية، إضافة إلى ذلك فالتحسيس بالتوجيه يبتدأ في فترة التعليم الابتدائي، كما أن الجسور بين مختلف المسالك والشعب (عام، تقني، مهني) يعد شائعا.

في المدرسة الموجهة، الكل يعتبر موجّها، وهذا التعميم يُخوِّل الحصول على عدة إيجابيات، فهو يتيح تجاوز خدمات مستشاري التوجيه الذين يميلون إلى التركيز خلال المقابلات على تطوير أفكار التلميذ ومحاولة مساعدته على بناء مشروع عقلاني، إلى جعل الحياة المدرسية في خدمة المشروع الدراسي المهني للمتعلم، لكنه بالمقابل يزيد أعباء المدرسين بإسنادهم مهام جديدة لم يتلقوا أي تكوين في شأنها وغير مدفوعة الأجر (أتعاب إضافية)، إضافة إلى أنها تحول ممارساتهم المهنية عبر توجيهها لهدف مختلف جدا عن نقل المعارف. يتعلق الأمر بالنسبة إليهم بتحديد وتأييد ومناصرة، بغض النظر عن هوامش الخطأ، المسار الدراسي المثالي، أي الأكثر ملائمة بحسبهم بفرص العمل الممكنة (Dreux, Clément, Laval, & Vergne, 2011).

إن التركيز المؤسساتي على " التوجيه النشيط" للفرد يتم طرحه باسم " حرية الاختيار" المفترض منه، من منظور كلاسيكي ليبرالي، تحسين المسارات، حيث يدرك الفرد أكثر من أي شخص آخر ما الأنسب بالنسبة إليه في الوقت الذي يتوفر على المعلومة الجيدة. لكن تجارب مهنيي التوجيه تُبين أن إسقاط الذات في حقل الممكن يخضع لظواهر التقييد الذاتي من طرف الشباب، حيث بفعل انتماءاتهم لطبقات اجتماعية أو لأقليات إثنية معينة، أو بسبب الجندر أو بسبب العوامل الثلاث السابقة، يجدون صعوبات كبرى في الإحساس أو الإيمان بشرعية تطلعاتهم المهنية. بهذا، فمتطلبات "التنسيب الذاتي" لا

تنطبق فقط مع المسارات المخصصة للنخبة. فتجول التلاميذ في متاهة المعلومات الاستكشافية وبعض الاختيارات التي تمكنهم من الولوج لأفضل المؤسسات والمعاهد لا يشكل إلا جزءا بسيطا بالنسبة لأقلية أخرى مرسخة لديها تلك الممارسات مسبقا. يتمثل الجديد إذن في أن التدبير الذاتي للمسار أصبح ضرورة بالنسبة لجميع التلاميذ والآباء بمن فيهم الأقل توفرا على رأسمال اجتماعي ودراسي اللازم لهذا التمرين (Dreux, Clément, Laval, & Vergne, 2011).

التوجيه في كوريا الجنوبية: سيادة الطابع الأكاديمي والأداء والفعالية

في الاتفاق الأكاديمي يسود تنافس بين التلاميذ الذين يستندون على أدائهم الدراسي. منافسة تظهر شرعية طالما تقوم على الانتقاء حسب الأحقية. ويعتبر المنظومة الكورية الجنوبية من النماذج الأكثر تمثيلا لهذا العرف.

فتحت تأثير الثقافة الكنفوشية للاستحقاق، تؤسس هذه المنظومة على بيداغوجية فريدة تقوم على توجيه مناهجه "عن طريق النجاح وبهدف النجاح في الاختبارات" (Luginbühl, 2015)، فالتصنيف الشخصي وسمعة مؤسسات التكوين تحتل ضمن هذا الاتفاق مكانة مركزية. أما التربية على التوجيه فهي مدمجة في مختلف تعلمات المواد المدرسة، كما أن كل تلميذ يصوغ مخطط توجيهه، وجذاذة التوجيه الناتجة عنه مهمة لولوج التعليم العالي، فتلاميذ السنة الختامية يمكنهم الاختيار بشكل عام بين إجرائين: su-neung وهو اختبار وطني يخول التلميذ حسب نتائجه الولوج لمسالك ومؤسسات مصنفة، أو CSAS[4]، وفي هذه الحالة تلعب جذاذة التوجيه دورا كبيرا في التسجيل في إحدى المسالك، إذ أن العلامة المحصل عليها ليست فقط إلا معيارا من المعايير الدنيا للترشح لهذه الاخيرة (Dutercq & Michaut, 2021).

[4] comprehensive student assessment system for college admission

في كوريا الجنوبية، وطيلة مسار التعليم الثانوي، يمكن للمؤسسات أن تقوم بتعديل وتوزيع عدد ساعات دراسة كل مادة، شريطة احترام الحد الأدنى المحدد في المنهاج الوطني. هكذا لا يلزم التلاميذ الذين تابعوا مثلا في السنة الأولى ثانوي دروس الموسيقى متابعة هذه المادة حتى نهاية المرحلة الثانوية.

كامتداد لهذه التدابير، مكن إصلاح 2016 من أن تكون التعلمات والأنشطة الإبداعية (التربية الفنية والثقافية ومشروع البحث...) أكثر انفتاحا على التربية على التوجيه على مستوى الثانوي كتربية مهنية، وأنه يمكن التركيز خلال أسدس(semestre) إلى غاية سنة على الأنشطة التعليمية المهنية، ويمكن لبعض الثانويات أن ترصد للتلاميذ برنامجا إجرائيا مرتبط باختياراتهم الخاصة بالتوجيه المهني. علاوة على ذلك، تُدمج داخل كل مادة مدرسة عناصر لها علاقة بالتوجيه وبالتربية المهنية، سواء في الرياضيات أو اللغة الكورية أو العلوم.. (Dutercq & Michaut, 2021).

ونظرا للمكانة المتزايدة الممنوحة للتحمل الذاتي للمسؤولية، فإن تقييم التلاميذ وقدراتهم على التقييم الذاتي هما العنصرين الأساسيين لهذا الإجراء. هكذا فتقييم مستواهم يعطي الأولوية لسيرورة تعلمهم. لهذا الغرض تدمج التربية على التوجيه في تعلمات المواد والأنشطة المهنية. أما تقييم هذه الأنشطة التعليمية المهنية فتعتمد دعائم مختلفة كتقارير الزيارات وتقارير الأبحاث وتجارب التلاميذ...، حيث النتائج المحصل عليها تُسجل في ملفهم المدرسي.

التوجيه بإنجلترا: تحميل للمسؤولية وتسليع للمنفعة

تندرج إنجلترا ضمن المنظومات التجارية (Verdier, 2008)، حيث ينبني تعريف التربية "كسوق"، أي كمكان لتبادل الخدمات بين المؤسسات التعليمية (العرض) والمتعلمين بشكل عام (الطلب) (Charles & Delès, 2020). وبذلك يُنظر للطالب كمستثمر مسؤول عن اختياراته.

هذا التصور للتربية بدأ مبكرا، حيث تعتبر إنجلترا أول بلد أوروبي شرع في ثمانينيات القرن الماضي في تحويل تعليمه العالي العمومي نحو خدمة السوق لأسباب إقتصادية مرتبطة بتحرير الأسواق المالية وعولمة حركية الرساميل وترشيد النفقات العمومية (Vinokur & Eyraud, 2018)، تَحول غَيَّر

بشكل جدري هذه المنظومة حيث أصبح التعليم العالي الإنجليزي من أنجع المنظومات عالميا، إذ تحتل حاليا ثلاث جامعات المراتب العشر الأولى حسب تصنيف "شنغهاي".

تركيز النموذج الإنجليزي على تعليم عالي مؤدى عنه، حتى بالمؤسسات العمومية، نهج يتوافق مع التوجهات التي ما فتئت تتبعها هذه الدولة، والذي يظهره كمختبر للسياسات النيوليبرالية حيث المسعى إلى تقليص النفقات العمومية. فالإصلاحات التي أقدمت عليها إنجلترا، تمثلت بالخصوص في فرض رسوم على المستفيدين من الشواهد الجامعية والتقليص من التخصصات ذات المردودية المنخفضة في الجامعات، خصوصا المرتبطة بالفنون والعلوم الإنسانية (Dreux, Clément, Laval, & Vergne, 2011).

وفق هذا المنظور، تشكل المساعدة على التوجيه بإنجلترا، والتي توكل حصريا لمتخصصين في التوجيه خارج المؤسسات التعليمية، أداة فعالة لتكوين الطلب على التعليم العالي (Donzelot, 2018)، فالطلبة المستفيدين من الإعلام على النحو المناسب حول آفاق التشغيل ومستويات الأجور يتوجهون نحو الدراسات التي تمثل بالنسبة لكل واحد منهم أفضل مردودية ممكنة، وبالتالي فإن سوق الشغل هو الذي سيفرض بنية وتطور الجامعة، والحساب الاقتصادي التكلفة/ الربح هو من يتحكم في قيادة التعليم العالي وليست الدينامية المستقلة المرتبطة بالمعرفة.

إضافة إلى ذلك، تلتزم مؤسسات التعليم العالي بجانب المدارس الثانوية، بُغية التشجيع لولوج الجامعات، مع غاية مزدوجة تتمثل في رفع وتنويع حجم المستفيدين (الطلبة)، عبر تقديم أنشطة تهدف تحسين الثقة في النفس والمساعدة على النجاح في المسار الدراسي الثانوي، بهدف الرفع من حظوظ نجاحهم في التعليم العالي من خلال أيضا المساعدة على اختيار المواد المناسبة لمشروعهم الشخصي، باعتبار أن التوجيه بإنجلترا ليس توجيها بالشعب كما هو الحال بفرنسا أو المغرب، إنما بالأحرى تخصص تدريجي للتلاميذ عبر اختيار لجزء من المواد المدرسية انطلاقا من سن الثالثة عشرة.

أما عن شروط الولوج إلى المؤسسات العليا، فهي تتجاوز معيار الاستحقاق نحو الأخذ بعين الاعتبار لمعايير تشمل القيمة الفردية، تحيل بدورها على المميزات الإنسانية للفرد. باختصار ولوج يعتمد على تقييم تَفَهُّمي (comprehensive) يضمن شرعية المنظومة التربوية الإنجليزية.

منطق الاستثمار المكلف هذا، المقبول اجتماعيا، والمنتج للتفاوتات، والمساهم إلى حد كبير في تراتبية التخصصات الجامعية (Charles & Deles, 2018) يطرح تساؤلات عدة حول الجدوى من معايير الانتقاء، باعتبار أن العامل المادي يبقي حاسما في اختيار التخصص المستقبلي للفرد، ويضع المساواة في مجال التربية أمام تقابل الاستحقاق الموضوعي والذاتية الجائرة.

باستقراء لمختلف نماذج منظومات التوجيه العالمية السابقة، يمكن أن نستخلص الدور المهم الذي تلعبه الاتفاقات في حقل التوجيه التربوي، حيث يتضح مساهمتها البارزة في التأثير على سياساته وآلياته ومخرجاته. فضلا عن ذلك، يمكن النظر إلى نظرية الاتفاقات باعتبارها رؤية نقدية بعيدة عن المنظورات التقنوية (technicistes) الاختزالية الضيقة المرتبطة بالبنيات ونسب التغطية والتأطير أو التربوية المرتبطة بالمقاربات المعتمدة في المجال بالرغم من أهميتهم جميعا، والتي يتم الاستدلال بها عادة على نجاح أو فشل الإصلاحات التي عرفتها المنظومات التوجيهية عبر العالم، قياسا لما تقوم به بعض الطروحات السائدة، مما يعطي لهذا المسعى أهميته، لا سيما في البلدان التي بدأت تعتبر التوجيه رافعة أساسية للنمو والتطور، ومن بينها المغرب، الذي أصبح مجبرا على مواكبة ما يشهده العالم من تحولات حثيثة على كافة المستويات، مما يدفعه إلى توسيع نظرته وفهمه لحقل التوجيه.

4. التوجيه بالمغرب: نموذج لاتفاق مجتمعي متجدر، وبوادر بزوغ آخر مركب.

ارتبطت منظومة التوجيه المدرسي والمهني بالمغرب، بالتحولات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية التي شهدتها البلاد. ففي حين كان يصعب الحديث عن منظومة للتوجيه قبل سنة 1946 والتي عرفت الانطلاق الرسمي لمراكز التوثيق والتوجيه (CDO)حيث اسندت لها مهمة تطوير التعليم المهني وتكوين اليد العاملة اللازمة لمختلف القطاعات الاقتصادية (Boulahcen,2006)، أصبحت مسألة التوجيه حاضرة مع كل محاولة لإصلاح منظومة التربية والتكوين، بل وتزايد هذا الحضور مؤخرا

مع اعتبار هذا المكون مدخلا لتحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية (اللجنة الخاصة بالنموذج التنموي، 2021).

إلا أن التطورات المختلفة التي عرفتها هذه المنظومة رسخت اتفاقات مجتمعية ارتبطت بسياقات متنوعة وبتصورات لمنظومة للتربية والتكوين. ويمكن التمييز في هذا الصدد بين حقبتين أساسيتين عرفها بشكل عام نظام التوجيه: الأولى استمرت منذ الاستقلال الى حدود بداية الالفية الثالثة، اما الثانية فبرزت تجلياتها مع تفعيل الميثاق الوطني للتربية والتكوين سنة 2000، لتتسارع وتيرتها بحكم الدينامية الحالية التي تشهدها منظومة التربية والتكوين، والتغيرات التي عرفتها مؤخرا المنظومة الاقتصادية من حيث المجالات المهنية المستحدثة والتي تتطلب جيلا جديدا من الكفاءات العالية التكوين.

الحقبة الأولى: هيمنة الاتفاق الأكاديمي مع حضور مرحلي للاتفاق الكوني

ارتبط النموذج الكوني بمرحلة ما بعد الاستقلال وبالدافع الديمقراطي الاجتماعي للدولة الذي يمر عبر تقليص التفاوتات الاجتماعية الخارجية عن المدرسة، ورفض التوجيه المبكر الذي لا رجعة فيها،وقد اتسمت هذه المرحلة بتعليم الزامي إلى حدود نهاية السلك الاعدادي، والحد من المعرفة الأكاديمية المميزة اجتماعيا (Verdier,2008)، وقد ساهم ارتفاع الهدر والانقطاع المدرسي في تحجيم الفصل المبكر بين المتعلمين حيث أن نسب النجاح طبعها الضعف[5] (Merrouni, 1996)، ليبلغ هذا النموذج منتهاه بشكل عام مع نهاية المرحلة الإعدادية، حيث تبدأ عملية التوجيه الانتقائي للتلاميذ وتوزيعهم حسب المقاعد المعدة مسبقا لكل تخصص؛ هذا النمط من التوجيه مَثَّلَ، ومنذ أمد بعيد، الممارسة المعتادة في المنظومة التربوية والتكوينية المغربية (; Boulahcen,2006 Merrouni,1996 ; CNJA,1994)، حيث كان الغرض من التدابير الإدارية خلال عتبات

[5] عرفت عتبات التوجيه تطورا تصاعديا عبر الإصلاحات التربوية التي عرفها المغرب، حيث مرت من نهاية التعليم الابتدائي بين سنوات 1958 و 1963، الى نهاية السنة 2 و 3 اعدادي بين سنوات 1963 الى1969 ومن سنة 1969 الى 1985 اصبح التوجيه يتم نهاية السنة الرابعة والخامسة ثانوي (السنة الثالثة اعدادي والجذع المشترك حاليا)، فيما وبالرغم من ان اصلاح 1985 اعتبر ان السنة 6 ابتدائي هي اولى عتبات للتوجيه، الا ان ضعف التنسيق مع التكوين المهني من جهة وعجز هذا الأخير على استيعاب الاعداد المتزايدة للمنقطعين عن التعليم العام ساهما في عدم إنجاح هذا التوجه.

التوجيه (خصوصا السنة الثالثة إعدادي، والسنة أولى ثانوي) انتقاء التلاميذ وفق قدراتهم الدراسية ومتطلبات الاقتصاد الوطني وأيضا الطاقة الاستيعابية لمنظومة التربية والتكوين المحددة بالخريطة المدرسية ومنطق الحصص بهدف مواجهة ارتفاع الطلب على التعليم (Hanchane & Verdier, 2019)، بل وحتى تلبية ضرورات التقشف كما هو الحال إبان مخطط التقويم الهيكلي (CNJA, 1994)، فاعتُبر التوجيه حينها في موقع مواكبة سيرورة تمييز الأفراد بناء على إنجازاتهم الدراسية، واقتصرت ممارسات أطر التوجيه على إعلام التلاميذ والتعريف بالشعب وبشكل ظرفي كلما اقترب موعد تحديد الاختيارات، وتقديم المشورة لهم مع اعتماد روائز سيكولوجية كلما سمح الأمر بذلك، بينما تناط بمجالس الأقسام المكونة من المدرسين ومختص في المجال، توجيه أو لنقل تعيين التلاميذ في تلك الشعب بالاستناد فقط على قيمتهم الدراسية المترجمة بعلامات رقمية يشك في مصداقيتها السوسيو بيداغوجية الجميع (Boulahcen, 2006).

آلية الفصل هذه انتقلت الى التعليم العالي، حيث خلفت السياسات التربوية السابقة نظاما جامعيا ثنائي القطب: أول مفتوح وغير خاضع للانتقاء ومرتبط بتصورات سلبية تجد أساسا لها في معدلات الهدر والفشل الجامعي لمرتاديها وعطالة خريجيها، وآخر مقترن بالاستحقاق وممثل في مؤسسات الاستقطاب المحدود يحظى بتقدير حاملي البكالوريا وأسرهم، مرتبط بالجودة والاندماج السريع في سوق الشغل.

وقد ساهم هذا التصميم الأكاديمي للتربية والتكوين في انخفاض قيمة التعليم المهني الذي ارتبط بالهدر والفشل المدرسيين، وعليه فالتقليل من شأنه حاليا ما هو إلا نتاج تشكيل إجتماعي خاص لمنظومة أكاديمية (verdier.2010)، أي كخصائص للمجتمع وللثقافة المغربية التي تبالغ في العقاب المدرسي في المسار الدراسي للأفراد (CSEFRS, 2015).

سيادة منطق التراتبية خلال الاختيار وما يترتب عن ذلك من إعادة انتاج الفوارق الاجتماعية (Bourdieu & Passeron, 1970; Crahay, 2012 ; Bourquia, 2017 ; Marie Duru-Bellat,2019)، أفضى إلى محاولة التفكير في التخلي عن منطق التعيين أو

على الأقل التخفيف من حدته، ومن تم البحث عن تمكين كل فرد من توجيه يناسب تطلعاته، ومساعدته على تطوير القدرات الأساسية لكي يوجه نفسه بنفسه. نتيجة لذلك عرف مجال التوجيه في المغرب ابتداء من بداية الألفية الثالثة تطورا ملحوظا شمل التدابير والإجراءات ضمن تصور جديد يستند على محورية المتعلم في بلورة اختياراته الشخصية، والتعامل معه (أي التوجيه) كفعل تربوي وجزء لا يتجزأ من وظائف المدرسة التعليمية.

تطور ساهمت فيه جملة من السياقات، يمكن أن يندرج ضمنها الانفتاح والتوجه النيوليبرالي الذي دشنه المغرب أواخر القرن الماضي، وتزايد جاذبية المغرب الاقتصادية عالميا وإقليميا وتمتعه بمكانة مرموقة كوجهة مفضلة للاستثمار الأجنبي المباشر في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقي (OCDE,2018) خصوصا خلال العقدين الأخيرين، بالإضافة إلى التغيرات الكبيرة التي عرفتها البنية الديمغرافية وارتفاع نسب النجاح في البكالوريا (يناهز حاليا 84%)، إلى جانب متغيرات دولية، وكلها عوامل دفعت في اتجاه تعميق الإصلاحات في هذا الحقل.

الحقبة الثانية: بروز اتفاق مندمج مهني –تجاري

تحسين مخرجات التعليم العالي وملاءمتها مع متطلبات التنمية وضبط مخرجات البكالوريا إضافة إلى معالجة إشكالية الملاءمة بين التكوين والشغل أدت الى بروز إرهاصات أولية لنموذج مندمج مهني–تجاري:

اتفاق مهني يتماشى مع مخططات الإقلاع الاقتصادي والنموذج التنموي الجديد

لتشجيع الاندماج المهني قامت المملكة المغربية بمجموعة من التدابير والإجراءات تفعيلا للرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030، منها ما يرتبط بمرحلة التعليم المدرسي، متمثل في تكوينات مهنية بالسلك للإعدادي (المسارات المهنية) كآلية للتوجيه المبكر، إذ نجد أن أولى محطات التوجيه تجرى في آخر السلك الابتدائي أي السنة السادسة ابتدائي (التلاميذ البالغين من العمر12 سنة) حيث إمكانية اختيار المتعلم بين المسار المهني والتعليم العام (أما الولوج الى التكوين المهني بهذا المستوى يشترط التوفر على 15 سنة وما فوق)، وأخرى على مستوى التعليم الثانوي التأهيلي

(البكالوريا المهنية) كنوع من العرض التربوي الهادف الى الاندماج السريع للتلاميذ في الحياة العملية مباشرة بعد الحصول على البكالوريا، ومنها ما هو مستقل عن التعليم المدرسي، تمثل في إحداث جيل جديد من مؤسسات التكوين المهني أُطلق عليها " مدن المهن والكفاءات"، تروم التعميم والرفع من عدد المستفيدين من التكوين المهني وتنويع مسالك التكوينات، كما تم إدماج قطاع التكوين المهني في وزارة التربية الوطنية بهدف إحداث تكامل بين التربية الوطنية والتكوين المهني [6].

إضافة إلى ذلك، شهدت آلية المواكبة على التوجيه تغييرات مهمة، حيث تم اعتماد مقاربة إلتقائية متعددة الأبعاد من شأنها أن تساعد المتعلمين على اختيار توجهاتهم بشكل أكثر عقلانية: بعد تربوي يقع تحت مسؤولية أعضاء هيئة التدريس (مواكبة تربوية أسندت للأستاذ الرئيس)، وآخر تنظيمي إداري فني يقع تحت مسؤولية الإدارة التربوية (مواكبة إدارية) ثم بعد تخصصي أسند للمتخصصين في مجال التوجيه المدرسي (مواكبة تخصصية).

وبالرغم من أن هذا النموذج لم ترقى نتائجه الحالية الى مستوى التطلعات نظرا لقوة حضور الاتفاق الاكاديمي الناظر للتعليم المهني كتعليم انحداري، إضافة إلى ضعف آفاق الاندماج المهني، حيث ما زال خريجو التقني المتخصص الأكثر تضررا من البطالة إلى جانب الحاصلين على الاجازة الأساسية، فيما خريجو كل من المؤسسات الجامعية ذات الولوج المحدود والمؤسسات الجامعية الخصوصية يعتبرون من الفئة المعنية بالبطالة بنسبة ضعيفة (CSEFRS, 2018) ، أضف الى ذلك عدم جاذبية المسار المهني بالثانوي (أقل من% 5 من تلميذات وتلاميذ الإعدادي والثانوي)، التي ترجع بالأساس لعدم وجود ترابط ما بين الإعدادي والثانوي، وعدم ملاءمة المقررات مع اكتساب الكفايات المهنية، جعلت من هذا النوع من الاختيارات لا يلقى استجابة من طرف التلاميذ وأسرهم (وزارة التربية الوطنية والتعليم الاولي والرياضة، 2022). إلا أن الملاحظ وجود إرادة قوية في تطوير والارتقاء بهذا التصور الجديد للسياسة التربوية، سواء من أعلى سلطة في البلاد (خطاب غشت 2014، 2015، 2018،

[6] تم التراجع على هذا الادماج خلال حكومة 2021، حيث أصبح المكتب تحت وصاية وزارة الإدماج الاقتصادي والمقاولة الصغرى والتشغيل والكفاءات.

2019) أو من الحكومات المتعاقبة في السنوات الماضية، حيث تركز برامجهم في مجال التربية والتكوين على أهمية إرساء هذا النوع من التكوينات (البرنامج الحكومي 2021، 2016).

اتفاق تجاري يسعى الارتقاء بالتعليم العالي والبحث العلمي الوطني إلى مصاف الدول الرائدة في هذا المجال

الرفع من كفاءة خريجي الجامعات وتحسين قدرتهم التنافسية من أجل الاندماج في سوق العمل وطنيا ودوليا، وربط مخرجات البحث العلمي بعالم المقاولة، دفع المملكة المغربية إلى تسريع الخطى للرفع من درجة تأهيل رأسمالها البشري عبر الانخراط أكثر في اقتصاد المعرفة باعتبار أن التنمية الاقتصادية والقدرة التنافسية العالمية أصبحت تخضع بشكل متزايد للمعرفة وأن الجامعات تؤدي دورا أساسيا في هذا السياق.

نتيجة لذلك عمل المغرب على اتخاذ مجموعة من الاستراتيجيات الفاعلة، تهدف الى تدويل التعليم العالي من خلال تشجيع استقطاب مؤسسات جامعية أجنبية متميزة وعقد شراكات معها (المدرسة المركزية للدار البيضاء، الجامعة الأورو–متوسطية بفاس، المعهد المتوسطي للوجستيك والنقل بجهة طنجة – تطوان)، وتشجيع الاستثمارات الخاصة في مجال التعليم العالي (جامعة محمد السادس لعلوم الصحة، وجامعة الزهراوي الدولية لعلوم الصحة، والجامعة الدولية للدار البيضاء، والجامعة الدولية الخاصة لأكادير...)، إضافة الى معادلة الشهادات الجامعية المحصل عليها في تلك الجامعات والمدارس للشهادات الوطنية، وهو اعتراف من الدولة يخول لحامل تلك الشهادات نفس الحقوق التي يستفيد منها حامل الشهادة الوطنية التي تمت معادلتها بها.

كل هذه الإجراءات كان لها وقع إيجابي على جاذبية القطاع الخاص، حيث عرف تزايدا مهما لعدد مؤسساته(CSEFRS, 2018) ، واكبه ارتفاع مهم لعدد الملتحقين به، إذ سجل عدد الطلبة في قطاع التعليم العالي الخاص بالمغرب نموا بنسبة 31 % فقط ما بين سنتي 2017 و2021، ليشكل حاليا 6% من إجمالي طلبة التعليم العالي حسب الاحصائيات الرسمية لسنة 2022، مع توقعات تسارع وثيرة هذا الإقبال في السنوات القليلة المقبلة (Leclerc-Olive, Scarfo , &

(Ghellab, 2011، بالرغم من الكلفة المادية لهذا النوع من التكوينات التي تظل مرتفعة جدا بالنسبة لطبقات كثيرة من المغاربة أمام محدودية دخل أغلبها، وتواجد جلها بالمدن الكبرى التي تعرف مستويات معيشية مرتفعة (الدار البيضاء تستحوذ لوحدها على 38% من حصة التعليم العالي الخاص).

يبقى التعليم العالي الخاص رهانا استراتيجيا للدولة لاعتبارات عدة، منها وعلى وجه الخصوص تعزيز الرؤية الجديدة للمملكة كمرجع اقتصادي لإفريقيا وشريك في نفس الآن لبلدان الشمال (Leclerc-Olive, Scarfo , & Ghellab, 2011)، والحفاض على احتياطي المملكة من العملة الصعبة، إضافة إلى إغناء العرض الجامعي بتخصصات واعدة، وهي أمور تدفع الى زيادة تطويره أخذا بعين الاعتبار السياق المجتمعي المحيط به.

على سبيل الختم

استخلاصا مما سبق، يظهر أن الإصلاحات المتوالية لمنظومة التوجيه تصطدم بقوة النموذج الأكاديمي، الذي يظل حاملا لمجموعة من الخصائص التي تجعل منه نموذجا إقصائيا واصطفائيا، ومقاوما لأي سياسات تربوية تهدف إلى تغيير بنيته، لكن بالمقابل لا يمكن إنكار أنه مقبول اجتماعيا لحد الآن.

فآليات التوجيه التربوي بالرغم من التغيرات التي طرأت على مستوى الترابطات تعليم-تكوين-تشغيل عبر مخططات الإصلاح السابقة، ما زالت تخضع لحدود الآن وبشكل ضمني (implicite)، لنفس المساطر ونفس الإجراءات الإقصائية القديمة المبنية على معايير إعلامية وتحصيلية أكثر منها تلك التي تستحضر الاختيار الذاتي للمتعلم الآخذ بعين الاعتبار لميولاته وملكاته، من خلال استدماجها لفكرة التصنيف والتمييز المبنية على معايير التفوق بالانتقاء والمكرسة لمفهوم الفشل أو التعثر، إذ أن الشعب والمسالك الدراسية الخاصة (العلوم الرياضية، المسالك التكنولوجية...)، كما التكوينات العليا ذات الاستقطاب المحدود (الطب، الهندسة، البيطرة، ...)، ظلت الطريق الملكي لمزاولة مهن ذات حظوة ومكانة اجتماعية مرموقة، وبهذه الميزة يستمد النموذج المغربي البعد الإنصافي للانتقاء.

من جانب آخر، ينبغي النظر إلى النموذج المندمج الذي بدت ملامحه تتجلى بالمغرب في السياق الحالي كنموذج أكاديمي مُقَنَّع (déguisé)، فالانتقاء "المالي" للطلبة وبدرجة أقل الانتقاء المبني على النتائج الذي يضمنه الاتفاق التجاري يعدان العاملان الحاسمان لمتابعة التكوين بالمؤسسات العليا الخاصة، وبالتالي تبقى النتائج الدراسية والأصل الاجتماعي الفيصل في الاصطفاء الاجتماعي عبر الدراسة والتكوين، مما يسمح بخلق تفاوتات قوية أو على الأقل يعزز منها، بل ويفرض على المتعلم "غير المحظوظ" على حد تعبير Bourdieu، التكيف مع وضع مُقَيد في الأصل. أما على مستوى الاتفاق المهني، فالاختيار القائم على الجدارة والذي حول أهدافه الأصلية إلى وظيفة استيعاب المتسربين من المدارس أفقدته الشرعية والاعتراف الاجتماعي.

إن السعي نحو نموذج مندمج للتربية والتكوين (مهني–تجاري) يحظى بشرعية اجتماعية ما زال صعب المنال على المدى القريب على الأقل، وتحقيق هذا النموذج، الذي يبقى طَموحا، مقرون قبل كل شيء بتجاوز "متلازمة عدم الاكتمال" [7] التي تعرفها الإصلاحات التربوية. وإرساء منظومة للتوجيه تتميز بالاستمرارية والاستقرار وتراكمية بدون انقطاع.

فضلا عن ذلك، يتطلب تطوير النموذج المندمج اتخاد مجموعة من التدابير، لعل أهمها تقوية البعد المهني بالجامعة المغربية، بإرساء تعليم مهني عال كما هو الحال في مجموعة من الدول (فرنسا، كندا....)، إضافة إلى الرفع من جودة المسارات المهنية على مستوى التعليم الإعدادي والثانوي التأهيلي، وجعلها جذابة ومنسجمة، وتحويل وظيفتها من استيعاب المتسربين من المدارس والفاشلين دراسيا إلى استقطاب المتميزين الذين تتماشى مؤهلاتهم وميولاتهم مع هذا النوع من المسارات.

أما على مستوى النموذج التجاري فالأمر يتطلب تشجيع إحداث مؤسسات التعليم العالي الخاص، مع ضمان جودة التكوين، واستقطاب المتميزين من التلاميذ المنحدرين من الأوساط الفقيرة وحتى المتوسطة، عن طريق إرساء نظام لمنح الاستحقاق والتَمَيُّز كنوع من التمييز الإيجابي في هذا المجال.

[7] مصطلح وظفه حسن اوريد لتفسير سبب فشل مختلف الإصلاحات التي تعرفها المملكة وفي مختلف المجالات، إذ ما تصل إلى مراحل متقدمة حتى يتم الانخراط في إصلاح آخر.

وبصرف النظر عن الجدوى من هذا النموذج المندمج، ومدى ملاءمته لمنظور المملكة المغربية للمستقبل التربوي والتكويني، فإن التأرجح الحاصل حاليا بين تحقيق غاية الاستحقاق والامتهان والتدويل المرجوة من المنظومة التربوية المغربية يجعل منظومة التوجيه مُحدَّدة بالمنافع من طبيعة اقتصادية أو اجتماعية أو حتى سياسية، مما من شأنه التأثير في غاياتها والإضرار بأدوارها، خصوصا على مستوى فعالية المنظومة التربوية وتكافؤ الفرص بين المتعلمين.

قائمة المراجع:

1. البرنامج الاستعجالي. (2008). التقرير التركيبي 2009-2012.

2. التقرير الأول للمجلس الأعلى للتعليم. (2008). حالة منظومة التربية والتكوين وآفاقها. المملكة المغربية.

3. اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين. (1999). الميثاق الوطني للتربية والتكوين. الرباط.

4. اللجنة الخاصة بالنموذج التنموي .(2021) .النموذج التنموي الجديد: تحرير الطاقات واستعادة الثقة لتسريع وثيرة التقدم وتحقيق الرفاه للجميع .

5. المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي .(2015) .رؤية استراتيجية للاصلاح 2015-2030 .الرباط: المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

6. كابان, ف & .,دورتيه, ج .(2010) .علم الاجتماع ؛ من النظريات الكبرى إلى الشؤون اليومية: أعلام وتواريخ وتيارات) .ح. إياس (.Trad ,دار الفرقد للطباعة والنشر والتوزيع.

7. مصطفى محسن. (2009). مدرسة المستقبل: رهان الإصلاح التربوي في عالم متغير. الرباط. المغرب: منشورات الزمن.

8. محمد بوديس. (2021). الاستشارة في التوجيه بين الحاجة الاجتماعية والإطار المؤسسي. خلاصة تجربة وتلمس آفاق. مكناس: رحيق برينت.

9. Becker, G. (2015). Le Capital humain, une analyse théorique et empirique de. Encyclopaedia Universalis.

10. Boulahcen, A. (2006). Sociologie de l'orientatio. Bouregreg communication.

11. Bernard, P.-Y. (2015). Le décrochage scolaire. Presses Universitaires de France.

12. Berthelot, J.-M. (1993). Ecole, orientation, société. Paris: PUF.

13. Boltanski, L., & Thévenot, L. (1991). De la justification. les économies de la grandeur. Paris: Gallimard.

14. Borras, I., & Romani, C. (2010). Orientation et politiques publiques . Évolutions nationales, enjeux internationaux. Formation emploi, 109(1), 9-22.

15. Bourdieu, P., & Passeron, J. (1970). Les héritiers. les éditions deminuit, colléction "le sens commun".

16. Bourdieu, P., & Passeron, j. c. (1964). Les Héritiers. Paris: Edition de minuit.

17. Bourquia, R. (2017). penser l'école, penser la société. lacroisée des chemins.

18. Canzittu, D., & Demeuse, M. (2017). Comment rendre une école réellement orientante ? De Boeck Supérieur.

19. Charles, N., & Delès, R. (2020). Les conceptions de la justice sociale en Europe. Le cas de l’accès aux études supérieures . L'Année sociologique, 313-336.

20. Charles, N., & Deles, R. (2018). Les parcours d’étude, entre sélection et individualisation. Une comparaison internationale. Paris: CNESCO.

21. CNJA. (1994). L’information et l'orientation dans le système de l'Education-Formation :Réalités et perspectives. Actes de la journée d’étude organisée par CNJA. RABAT.

22. CSEFRS. (2015). Perception de la formation professionnelle.

23. CSEFRS. (2018). L'enseignement supérieur au Maroc: Efficacité, efficience et dèfis du système universitaire à accès ouvert.

24. Donzelot, J. (2018).comment améliorer les chances d'accés aux études supérieures des jeunes issus des milieux populaires, paris : CNESCO

25. Dreux, G., Clément, P., Laval, C., & Vergne, F. (2011). La nouvelle école capitaliste. La Découverte.

26. Dutercq , Y., & Michaut, C. (2021). Subir ou choisir son orientation ? Une comparaison internationale des politiques d'éducation à l'orientation. Politiques éducatives, diversité et justice sociale.

27. Hanchane , S., & Verdier, E. (2019). Le système d'éducation et de formation à l'épreuve du développement : une légitimité sociétale en question. made in maroc made in monde.

28. Luginbühl, O. (2015). Évolutions des organisations scolaires face aux mutations socioéconomiques. Revue internationale d'éducation de Sèvres.

29. Leclerc-Olive, M., Scarfo , G., & Ghellab, A. (2011). Les mondes universitaires face au marché. Circulation des savoirs et pratiques des acteurs. Karthala.

30. Merrouni, M. (1996). Système d'orientation scolaire et professionnelle et préparation des jeunes à la vie active. Rabat : Faculté des Lettres de Rabat.

31. Minassian, L. (2021). L'enseignement professionnel entre promotion et relégation. Une approche sociologique. Academia.

32. Mons, N. (2007). les nouvelles politiques éducatives: La France fait-elle les bons choix ? Presses Universitaires de France.

33. OCDE. (2019). résultats de l'enquéte PISA 2018. Récupéré sur https://www.oecd.org/pisa-fr/

34. Sultana, R. (2008). De la politique à la pratique Une évolution systémique vers l'orientation tout au long de la vie en Europe. Centre européen pour le développement de la formation professionnelle.

35. Verdier, E. (2000). Analyse sociétale et changement institutionnel: le cas de l'éducation et de la formation professionnelle initiale. (L'Harmattan, Éd.).

36. Verdier, E. (2001). La France a-t-elle changé de régime d'éducation et de formation ? Formation Emploi(76), 11-34.

37. Verdier, E. (2008). l'éducation et la formation tout au long de la vie: une orientation européenne, des régime d'action publique et des modèles nationaux en évolution. Sociologie et sociètés, 40(1), 195-225.

38. Vinokur, A., & Eyraud, C. (2018). Le « Higher Education and Research Act 2017» : acte de décès du service public de l'enseignement supérieur en Angleterre ? Droit et société, 113-138.

The guidance system in Morocco

A comparative study in the light of convention theory

Dr .Abdellatif El Moudni

Rafiq Hicham

Faculty of Education .Mohammed 5 University, Rabat, Morocco

ABSTRACT: According to what models are guidance systems organized in the world in general, and in Morocco in particular? What are their characteristics? How are individual paths organized according to these models? By what mechanisms? What makes the same model acceptable in some societal contexts and strongly rejected in others?

To address these questions, this article discusses the classification of guidance systems according to convention theory in the context of an international comparison, separately mentioning the specificities of each model.

After highlighting the different models of guidance systems according to Verdier's taxonomy, and their organization in a sample of countries: Germany (vocational convention), Quebec (universal convention), South Korea (academic convention) and England (commercial convention), the Moroccan model was addressed, where It is clear that despite the predominance of the academic convention since the dawn of independence, signs of the emergence of others have begun to emerge in accordance with the new perceptions and issues of educational policies in the field of education and training.

Keywords: Guidance system, convention theory, Verdier's taxonomy.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 21 جوان 2023
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

متطلبات الشراكة بين المؤسسات التعليمية والمنظمات الداعمة لترسيخ السلم الاجتماعي في الجمهورية اليمنية

أ.نجيب محمد عبد العزيز السالمي
طالب دكتوراه جامعة صنعاء–اليمن

ملخص: هدف هذا البحث إلى التعرف على متطلبات الشراكة بين المؤسسات التعليمية والمنظمات الداعمة في ترسيخ السلم الاجتماعي في الجمهورية اليمنية من وجهة نظر الخبراء المشاركين والمتخصصين والممارسين في تلك المؤسسات، ولغرض جمع البيانات استخدم الباحث الاستبانة، وقد تكونت من (33) فقرة، شملت أربعة مجالات، وتم التأكد من صدق الاستبانة وثباتها، وتم تحليل البيانات باستخدام برنامج الحقيبة الإحصائية (spss)، وتوصل البحث إلى العديد من النتائج، أهمها: ارتفاع موافقة الخبراء المشاركين نحو الإجمالي العام لمجالات وجوانب الشراكة بين المؤسسات التعليمية والمنظمات الداعمة لترسيخ السلم الاجتماعي بدرجة مرتفعة جدًا، وبنسبة موافقة إجمالية بلغت (89%)، من إجمالي استجابات الخبراء، وبمتوسط حسابي إجمالي بلغ (2.67)، وبانحراف معياري إجمالي (0.15) من إجمالي الاستجابات على جميع المجالات.

الكلمات المفتاحية: متطلبات، الشراكة، المؤسسات التعليمية، المنظمات الداعمة، السلم الاجتماعي.

أولًا–الإطار المنهجي العام للبحث والدراسات السابقة:

1–الإطار العام للبحث:

–المقدمة:

تتسم دول العالم المتقدمة ولا سيما النامية بوجود بيئة مليئة بالتوتر والعنف والقيم المتدنية في العدالة والتسامح واحترام حقوق الإنسان، وتفشي ثقافة السلاح والكراهية؛ وهو ما يهدد مستقبل الأفراد الذين يستحقون حياةً سلمية آمنة ومستقرة، وقد أصبحت الحكومات في ظل التغيرات العميقة عاجزة عن فرض ثقافة السلام الاجتماعي والحد من الصراعات المسلحة؛ الأمر الذي يتطلب ضرورة إشراك جميع المؤسسات المجتمعية في معالجة هذا الوضع وبصورة خاصة المؤسسات التعليمية، بوصفها مسؤولة عن التعليم الذي يُعَدُّ مفتاحًا لتحقيق التنمية ورافدًا من أهم روافد البناء الثقافي والمعرفي والأداة الفعالة والمؤثرة في تقدم الأفراد ونهضة الأمم ونشر قيم التسامح والسلام (الربان، د.ت: 2).

وإذا ما حظيت المؤسسات التعليمية بالاهتمام فَإِنَّهَا ستقوم بدور جوهري في تحقيق درجة عالية من التعافي الاجتماعي في الدول التي عانت من الحروب والصراعات، ولكن على النقيض من ذلك، يمكن للسياسات التعليمية توليد المزيد من الصرعات والانشقاقات والتصدعات والحروب التي تؤثر في السلم الاجتماعي؛ وذلك لِأَنَّهَا مرتبطة بتشكيل الهوية والثقافة والتعامل مع الإنسان فكريًّا ونفسيًّا، باعتبار تلك المؤسسات لم تعد هي الجهة الوحيدة المسؤولة عن العملية التعليمية والتربوية، فمسؤولية التربية والتعليم مسؤولية اجتماعية يتشارك فيها الجميع أفرادًا وجماعات ومؤسسات حكومية وأهلية ومجتمع مدني (منظمات داعمة محلية وإقليمية ودولية)، تفرض تلك المسؤولية على الجميع الاتجاه نحو مبدأ الشراكة المجتمعية، بهدف تنسيق الجهود في مجالات أدوار التربية والتعليم في القضايا المجتمعية، من خلال تبني شراكة حقيقية وفاعلة بين المؤسسات التعليمية والمنظمات الداعمة، تقوم على أساس التعاون والتكامل والثقة والاحترام بين الطرفين وتوفير كل المتطلبات لتحقيق تلك الشراكة (جوهر وجمعة، 2010: 309).

ويصدق واقع الحال هذا على المشاركة المجتمعية في نظم التعليم ومؤسساته في البلاد العربية، ومنها اليمن؛ إذ لا تزال الحكومات تتحمل العبء شبه الكامل على نظم هذا التعليم تمويلاً وإدارة، وتوجيهها

في مساراتها التقليدية، رغم تراجع آليات الطلب على التعليم، وتزايد المشكلات الناجمة عنه، وَمِنْ ثَمَّ فلا تزال بنيتها التقليدية، وآليات إدارة نظمها وتشريعاتها وقوانينها تمثل عائقاً يحول دون قيام مشاركة مجتمعية حقيقية ليس لدعم مؤسسات هذا التعليم ماديًا وماليًا فحسب، وإنما أيضًا – وهو الأهم – توجيهها نحو الاحتياجات الحقيقية للبيئات الطبيعية وأنشطة السكان من جهة، ولسوق العمل وخطط التنمية من جهة أخرى، وكذا وهو الأهم لمواجهة تحديات المجتمع الحالية التي تهدد أمنها وسلمها الاجتماعي.

ولن يتحقق ذلك دون توفير المتطلبات اللازمة لهذ الشراكة؛ كونها تُعَدُّ من ضرورات نجاح دور المؤسسات التعليمية في معالجة القضايا المجتمعية ومنها السلم الاجتماعي؛ لِأَنَّ تلك المؤسسات لا تزال تواجه العديد من المشكلات منها غياب توفر تلك المتطلبات وغياب توفر الدراسات العلمية والرؤى الهادفة إلى تحديد تلك المتطلبات العلمية؛ وهو ما يفرض على الباحثين القيام بدراسة هذا الموضوع وفق منهجية علمية تساعد القيادات في المؤسسات التعليمية من تطوير دورها المجتمعي في ترسيخ ثقافة التسامح والسلم الاجتماعي، وهذا ما يسعى إليه البحث الحالي.

–مشكلة البحث:

يواجه نظام التعليم في اليمن بكافة أنواعه العام والفني والجامعي والعالي العديد من المشكلات والصعوبات والتحديات التي تؤثر سلبًا في دوره في تشخيص القضايا الاجتماعية ومعالجتها؛ لا سيما وقد عاشت اليمن نزاعات وحروب وانقسامات عبر تأريخها القديم والحديث والمعاصر أثرت في تفكك السلم الاجتماعي بين الأفراد والشرائح الاجتماعية والبيئة الجغرافية، كما أدى إلى تراجع المشاركة الاجتماعية بين المؤسسات التعليمية ومنظمات المجتمع لمعالجة مثل تلك القضايا بسبب عدم الاهتمام بالمؤسسات التعليمية وضعف الدعم لتوفر المتطلبات اللازمة للقيام بوظائفها، وما ترتب على ذلك من ضآلة في نمو المهارات المطلوبة للدارسين، وارتفاع معدلات التسرب، وعودة البعض منهم للأمية، وارتفاع معدلات البطالة بين الخريجين؛ وتدني العلاقة بين نظم التعليم، والنمو الاقتصادي، وتوزيع الدخل، وتخفيض أعداد الفقراء، كل ذلك أسهم في زيادة تمزيق النسيج الاجتماعي (البنك الدولي، 2010: 32).

كما أشارت العديد من الدراسات منها دراسة كلٍّ من الحمادي (2013)، العزب (2018)، والعفيري (2010)، ومهنا (2014) إلى أنَّ معظم المحاولات التي قامت بها بعض المؤسسات التعليمية في مجال إيجاد شراكات لتطوير أدوارها في معالجة بعض القضايا المجتمعية كانت محاولات ضعيفة، وتواجه معوقات كبيرة؛ كونها اتصفت بالمؤقتة أو الاضطرارية، وأكدت تلك الدراسات ضرورة توفير المتطلبات اللازمة لتحقيق شراكة حقيقية؛ كونها تُعَدُّ المرتكز الأساسي لنجاحها، من خلال القيام بالدراسات العلمية في كافة القضايا الاجتماعية، وعلى الرغم من أكثر المؤتمرات والندوات العلمية والاجتماعات وورش العمل واللقاءات التي عقدت في الوطن العربي على المستويات الدولية والإقليمية والقطرية، أو على مستوى العلماء والباحثين، وصدور العشرات، وربما المئات من التوصيات والمقترحات حول ضرورة تطوير المشاركة المجتمعية في التعليم، فَإِنَّ هذه التوصيات أو المشروعات المقدمة لم تجد طريقها للتنفيذ؛ ولذلك فلا تزال هذه المشاركة في أدنى مستوى في أغلب البلاد العربية، وفي مقدمتها اليمن، في وقت بات فيه البطء أو التأخر عن تطوير نظم التعليم وسواها يومًا واحدًا؛ يجعلها تتخلف سنة كاملة –كما يعتقد– فضلاً عن ما يحتاجه هذا التأخير من تكاليف وجهود مضاعفة لو لم يتم في حينه، وعلى سبيل المثال لا الحصر، أقرت قمة دمشق عام (2008) في خطة تطوير التعليم في الوطن العربي أهمية الدور الذي يطلع به المجتمع المدني في التعليم للجميع. كما أكدت القمة العربية الاقتصادية، المنعقدة في الكويت في عام (2009) أهمية دور المجتمع المدني في التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وتوفير التسهيلات لتشجيع قيام مؤسسات المجتمع المدني بهذا الدور، وتعزيز التعاون بين الحكومات، ومنظمات المجتمع المدني (حلاق، 2012: 43).

وأظهرت نتائج "مؤتمر التربية الدولية" الذي عقد في "داكار: بالسنغال عام 2000 أهمية الدور الذي تقوم به الجمعيات الأهلية في تدعيم قضايا التعليم، وتوصل المؤتمر إلى تحديد أهم الجهود التعليمية التي يمكن أن تشارك فيها التنظيمات المجتمعية غير النظامية، سواء في تمويل إقامة المدارس، أم في تلبية احتياجاتها الأساسية، أم في المشاركة في مشروعات محو الأمية في المجتمعات الفقيرة، وما يتطلبه ذلك من صياغة السياسات التعليمية وتنفيذها وتقويمها باستمرار (اليونسكو، 2010: 5).

وتأسيساً على ما سبق، يتضح أَنَّ المؤسسات التعليمية لا تقوم بدورها المأمول منها في تحقيق التنمية والتقدم للمجتمع اليمني، والإسهام في معالجة قضاياه التي كانت سبباً في تشظي وتفسخ سلمه الاجتماعي، كما أَنَّ تلك المؤسسات لم تفتح مجالًا أوسع للشراكات مع مختلف القطاعات الأخرى، منها المنظمات الداعمة التي تضطلع بدور كبير في مشاركة المجتمعات همومها وتخفيف معاناتها والسعي معها لتعزيز أمنها وسلمها الاجتماع.

ومن خلال عمل الباحث في المؤسسات التعليمية طيلة ثلاثين عامًا فقد لاحظ أَنَّ هناك غيابًا واضحًا لوجود شراكة بين المؤسسات التعليمية والمنظمات الداعمة لمعالجة القضايا التي تواجه المجتمع اليمني، ومنها السلم الاجتماعي، كما لاحظ أَنَّ هناك غيابًا كليًّا للمتطلبات الضامنة لتحقيق شراكة حقيقية في معالجة القضايا الاجتماعية، بالإضافة إلى ذلك فهناك غياب في توفر الدراسات العلمية المتخصصة في هذا المجال، وهذه مشكلة ينبغي دراستها وتقديم رؤية علمية للمتطلبات التي ينبغي توفرها بما يحقق شراكة فعالة في ترسيخ السلم الاجتماعي بين المؤسسات التعليمية والمنظمات الداعمة.

وبشكل أدق تتحدد مشكلة البحث في السؤال الرئيس الآتي:

ما متطلبات الشراكة بين المؤسسات التعليمية والمنظمات الداعمة لترسيخ السلم الاجتماعي في الجمهورية اليمنية؟

أهمية هذا البحث:

تكمن أهمية هذا البحث في العديد من الجوانب، منها:

-يقدم هذ البحث معرفة نظرية للسلم الاجتماعي، والشراكة بين المؤسسات التعليمية والمنظمات الداعمة، وبما يضيف معرفة في المكتبة التربوية اليمنية ويعزز قناعات القيادات في المؤسسات التعليمية بالتوجه نحو بناء شراكات حقيقية وقوية تدعم كافة أنشطتها وبرامجها التربوية والاجتماعية.

-أَنَّ البحث الحالي يأتي استجابة للتوصيات العلمية الصادرة عن العديد من المؤتمرات والندوات العلمية، وكذلك التوصيات والمقترحات التي أشارت إليها الدراسات السابقة سواءً المحلية أو الخارجية.

-أنَّ النتائج التي توصل إليها البحث قد تفيد القيادات وصانعي القرار في المؤسسات التعليمية والمنظمات الداعمة المحلية والخارجية من خلال تقديم رؤية عن المتطلبات اللازمة لقيام شراكة حقيقية في معالجة القضايا الاجتماعية، ومنها السلم الاجتماعي، وبما يمكنهم من الاستفادة منها من خلال إعداد الخطط والبرامج والمشاريع في هذه الجوانب.

أهداف البحث:

هدف البحث إلى التعرف على متطلبات الشراكة بين المؤسسات التعليمية والمنظمات الداعمة لترسيخ السلم الاجتماعي في الجمهورية اليمنية من وجهة نظر الخبراء المشاركين والمتخصصين والممارسين في تلك المؤسسات، وذلك من خلال معرفة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

ما المتطلبات التربوية والتعليمية للشراكة بين المؤسسات التعليمية والمنظمات الداعمة لترسيخ السلم الاجتماعي في الجمهورية اليمنية من وجهة نظر الخبراء المشاركين؟

ما المتطلبات السياسية والتشريعية والتنظيمية للشراكة بين المؤسسات التعليمية والمنظمات الداعمة لترسيخ السلم الاجتماعي في الجمهورية اليمنية من وجهة نظر الخبراء المشاركين؟

ما المتطلبات الاقتصادية والاجتماعية للشراكة بين المؤسسات التعليمية والمنظمات الداعمة لترسيخ السلم الاجتماعي في الجمهورية اليمنية من وجهة نظر الخبراء المشاركين؟

ما المتطلبات الثقافية والمعرفية والتكنولوجية للشراكة بين المؤسسات التعليمية والمنظمات الداعمة لترسيخ السلم الاجتماعي في الجمهورية اليمنية من وجهة نظر الخبراء المشاركين؟

حدود البحث:

يتحدد هذا البحث بالحدود الآتية:

الحدود الموضوعية: تحديد المتطلبات اللازمة للشراكة بين المؤسسات التعليمية والمنظمات الداعمة لترسيخ السلم الاجتماعي في الجمهورية اليمنية في المجالات المتمثلة بالمتطلبات (التعليمية والتربوية، السياسية والتشريعية والتنظيمية، الثقافية والمعرفية والتكنولوجية).

الحدود المكانية: جميع المؤسسات التعليمية المسؤولة عن التعليم العام، والتعليم الفني والتدريب المهني، والتعليم الجامعي والعالي وبعض المنظمات الداعمة العاملة في الجمهورية اليمنية.

الحدود البشرية: مجموعة من الخبراء المتخصصين والقيادات الممارسة في المؤسسات التعليمية والمنظمات الداعمة في الجمهورية اليمنية.

الحدود الزمنية: تم تنفيذ هذا البحث في العام الدراسي2023/2022م.

مصطلحات البحث:

1-المتطلبات:

يعرفها عبد الله وآخرون (2016: 527) بِأَنَّهَا: "الحاجات المختلفة من ضوابط ومواصفات التي يجب توافرها لتحقيق الأهداف الموضوعة".

يعرفها الباحث إجرائيًا بِأَنَّهَا: جميع الأساسيات من احتياجات هيكلية أو تنظيمية وتقنية وتكنولوجية أو قوانين وتشريعات، اللازم توافرها في المؤسسات التعليمية لتحقيق أهداف الشراكة بينها وبين المنظمات الداعمة لترسيخ السلم الاجتماعي في الجمهورية اليمنية.

2-الشراكة:

يعرفها بدير (2055: 264) بِأَنَّهَا:"كافة الجهود التطوعية المادية وغير المادي المبذولة من جانب المجتمع المحلي بكافة فئاته وهيئاته سواءً حكومية أو الخاصة وبما لا يتعارض مع جهود الأطراف المشاركة الأخرى، بهدف المساهمة في حل قضايا التعليم وتحسينه؛ لتحقيق الجودة التعليمية وتعظيم الاستفادة من التعليم في تنمية المجتمع".

ويعرفها الباحث إجرائيًا بِأَنَّهَا: الجهود التكاملية القائمة على أسس وضوابط منظمة، لبناء جسور من العلاقات والثقافات والأدوار والتنسيقات المتبادلة بين المؤسسات التعليمية والمنظمات الداعمة المحلية والدولية لترسيخ السلم الاجتماعي في الجمهورية اليمنية.

3-المؤسسات التعليمية:

يتبنى هذا البحث تعريف المؤسسات التعليمية التي أشار إليها القانون العام للتعليم في اليمن رقم (41) لسنة 1992 الذي عرف المؤسسات التعليمية بِأَنَّهَا: "كل مكان أو مبنى تمارس فيه أعمال التعليم أو التدريب بصورة مستمرة" (وزارة الشؤون القانونية، 1992: 13).

4-المنظمات الداعمة:

تعرفها عبد الحيَّ (2017: 7) بِأَنَّهَا: "هيئات أو مؤسسات أو جمعيات غير رسمية يغلب عليها الطابع التطوعي، تسهم بشكل أو بآخر في العمل والمشاركة المجتمعية، لإحداث تنمية اجتماعية وسياسية وثقافية"

ويعرفها الباحث إجرائيًا بِأَنَّهَا: منظمات أو هيئات خاصة غير رسمية محلية أو خارجية تؤسس من قبل أفراد أو جماعات وتتميز بالاستقلالية عن الحكومات، تهتم بالعمل الإنساني وتسعى إلى مشاركة المؤسسات الاجتماعية ومنها المؤسسات التعليمية في تخفيف معاناة المجتمعات وترسيخ سلمها الاجتماعي.

5-السلم الاجتماعي:

يعرفه عبد الوهاب (2006: 82) بِأَنَّهُ: غياب كل مظاهر العنف والقهر والخوف في المجتمع، فالسلام لا يعني فقط غياب الحرب، كما أَنَّهُ ليس فقط ظاهرة سياسية، ولكنه يعبر عن عملية اجتماعية لها العديد من المستويات التي تتضمن السلام على مستوى العائلة، وعلى مستوى المجتمع، ثم على المستوى الإقليمي والدولي، كما يتناول أيضًا السلام الداخلي، أي: السلام مع النفس، وهذا النوع ضروري من أجل خلق عالم سلمي.

ويعرفه الباحث إجرائيًا بِأَنَّهُ: كل الثقافات والعادات والقيم والسلوكيات الهادفة إلى تحقيق مبدأ نبذ العنف وحسن التعايش مع الآخر وتفضيل اللجوء إلى وسائل سلمية وقانونية لحل النزاع، والإحساس القوي بالانتماء إلى لُحمة المجتمع وعصبته بشكل يصبح فيه من الصعب القيام بسلوكيات تؤدي بشكل مباشر إلى هدم النسيج الاجتماعي أو إحداث تشوهات عميقة وجوهرية ومتعمدة فيه.

2-الدراسات السابقة:

أ-استعرض الدراسات السابقة:

وقف الباحث على عدد من الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضع البحث، يمكن استعراضها على النحو الآتي:

-دراسة العزب(2018)، بعنوان: "دور الشراكة كمدخل استراتيجي في تحقيق الميزة التنافسية بين المؤسسات التعليمية".

هدفت الدراسة إلى التعرف على مفهوم الشراكة وأهميتها ومقتضياتها ودورها بوصفها مدخلًا استراتيجيًّا لتحقيق الميزة التنافسية للمؤسسات التعليمية؛ ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي للدراسات والمراجع ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج، أهمها:

أَنَّ مفهوم الشراكة برز بقوة في السنوات الأخيرة من القرن العشرين، وهو يختلف عن مفاهيم أخرى قريبة منه، مثل: التكامل، التعاون، التنسيق، التحالف، التوأمة، الاتحاد، التشبيك والمشاركة.

الشراكة هي ناتج توجهات سريعة ومتلاحقة في أسواق العمل أدت إلى ظهور أعمال تتطلب مهارات مهنية معينة، تستلزم تنمية المهارات وتجديدها.

-دراسة مهنا (2014)، بعنوان: تصور مقترح لتفعيل المشاركة المجتمعية في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظة غزة في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة.

هدفت الدراسة إلى بناء تصور مقترح لتفعيل المشاركة المجتمعية في مدارس وكالة الغوث في محافظة غزة في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، كما تناولت تفعيل المشاركة المجتمعية في مجال الإعلام ومجال المنظمات غير الحكومية، والمؤسسات الحكومية، وبحث سبل التغلب على معوقات المشاركة المجتمعية، ولتحقيق أهداف الدراسة صممت الباحثة استبانة، وجهت لمديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية عن: مشاركة أولياء الأمور، والمؤسسات الحكومية وغير الحكومية، والإعلام، ثم معوقات هذه المشاركة المجتمعية، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج، أهمها:

تواضع مشاركة تلك الجهات في مدارس وكالة الغوث الدولية.

ضرورة صياغة رؤية ورسالة، وسياسات واستراتيجيات ومعايير واضحة للمشاركة المجتمعية في مدارس وكالة الغوث الدولية بغزة.

-دراسة الحمادي (2013)، بعنوان: تطوير منظومة المشاركة المجتمعية في اليمن.

هدفت الدراسة إلى تطوير منظومة المشاركة المجتمعية في اليمن وتفعيلها وتوسيع نطاقها، وتعزيز دورها في تحقيق أهداف التنمية المحلية؛ بما يمكن من خلق شراكات فاعلة بين الوحدات الإدارية المحلية، وكافة الأطر التنظيمية في المجتمعات المحلية من خلال منظومة متكاملة تشمل منهجية وأدلة وآليات عمل مقننة، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لأبرز المنهجيات الدولية منها: منهج اللجنة الاقتصادية والاجتماعية للأمم المتحدة لدول غرب أسيا(الاسكوا)، والصندوق الاجتماعي للتنمية، ومشروع دعم اللامركزية والتنمية المحلية التابع للبرنامج الانمائي للأمم المتحدة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، أبرزها:

وجود تطبيقات مختلفة لعدد من المنهجيات، واهتمام الحكومات المتعاقبة بموضوع الشراكة، ووجود عوامل عدة محفزة لتفعيل المشاركة المجتمعية.

هناك قصور في الجوانب التشريعية فيما يتصل بتحديد الأدوار المختلفة في إطار الشراكة بين الأطراف المتدخلة في عملية التنمية المحلية، ومهام كل طرف، وعلى وجه الخصوص المتدخلين الرئيسين إلى جانب السلطة المحلية، وهما: منظمات المجتمع المحلي، والقطاع الخاص.

هناك تشتيت للجهود المؤسسية، وهدر في القدرات والإمكانات، واستنساخ هياكل مؤسسية في غير السياق السليم، وتعارض مع التوجهات للإصلاح المالي والإداري وترشيد هيكل الدولة.

لا توجد خطط موجهة لغرض التأهيل والتدريب في مجال المشاركة المجتمعية من قبل وزارة الإدارة المحلية.

-دراسة العفيري (2010)، بعنوان: استراتيجية مقترحة لتطوير الشراكة بين الجامعات اليمنية ومؤسسات سوق العمل.

هدفت الدراسة إلى معرفة الواقع والأهمية المستقبلية لتطبيق الشراكة بين الجامعات اليمنية ومؤسسات سوق العمل، ومعرفة وجود اختلافات في تصورات أفراد عينة الدراسة نحو الواقع والأهمية المستقبلية لتطبيق الشراكة بين الجامعات اليمنية ومؤسسات سوق العمل، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدم الاستبانة أداة لجمع البيانات والمعلومات، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها:

أن واقع الشراكة بين الجامعات اليمنية ومؤسسات سوق العمل بوجه عام صغيرة جدًا.

أن الأهمية المستقبلية للشراكة بين الجامعات اليمنية ومؤسسات سوق العمل بوجه عام كبيرة جدًا.

أَنَّ الأهمية المستقبلية للشراكة بين الجامعات اليمنية ومؤسسات سوق العمل فيما يتعلق بجميع المجالات كبيرة جدًا.

ب–التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال اطلاع الباحث على بعض الدراسات المتعلقة بالشراكة تبين أَنَّ هذه الدراسة اختلفت عن الدراسات السابقة كونها هدفت إلى التعرف على متطلبات الشراكة بين المؤسسات التعليمية والمنظمات الداعمة المحلية، والإقليمية، والدولية، كما هدفت في هذه الشراكة إلى ترسيخ السلم الاجتماعي في الجمهورية اليمنية؛ حيث تميزت بكونها الأولى –حسب علم الباحث– التي تناولت هذ الموضوع الذي يحتل أهمية بالغة نظرًا للظروف الاجتماعية والسياسية التي تمر بها بلد الدراسة.

وتشابهت هذه الدراسة مع بعض الدراسات السابقة باستخدامها للمنهج الوصفي القائم على وسائل وأدوات القياس لملاءمته لطبيعة هذه الدراسة والدراسات السابقة، منها: دراسة مهنا (2014)، ودراسة العفيري (2010).

ج–أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في عدة جوانب منها: تحديد مشكلة البحث، وأهدافه، وإثراء الإطار النظري، واختيار منهج البحث، والأساليب الإحصائية المناسبة.

ثانيًا–الإطار النظري:

يتضمن هذا الجزء استعراض متطلبات الشراكة (التعليمية والتربوية، الاقتصادية والاجتماعية، السياسية والتشريعية والتنظيمية، الثقافية والمعرفية والتكنولوجية، بين المؤسسات التعليمية والمنظمات الداعمة لترسيخ السلم الاجتماعي في الجمهورية اليمنية)، بعد توضيح المنطلقات الفلسفية والنظرية للشراكة من حيث: المفهوم والأهمية والشروط ومجالات الشراكة، كما سيتم استعراض المنطلقات الفلسفية للمؤسسات التعليمية من حيث: مفهومها، وأهميتها، وأنواعها، ومتطلبات الشراكة بين المؤسسات التعليمية والمنظمات الداعمة، كما سيتناول الباحث المنظمات الداعمة من حيث: المفهوم والخصائص والأهداف وطبيعة عمل المنظمات الداعمة، وأيضًا سيتناول الباحث المنطلقات الفلسفية والنظرية للسلم الاجتماعي من حيث: المفهوم، والأهمية، وعوامل السلم الاجتماعي.

1–الشراكة:

أ–مفهوم الشراكة:

المشاركة في اللغة: مشتقة من الفعل (أشرك) بمعنى (أدخل)، يقال: أشركه في الأمر أي أدخله فيه، وشاركه كان شريكه (المعجم الوجيز، 1994: 341).

ويعرفها موسى وحسين (2007: 105) بِأَنَّهَا: "عبارة عن اتفاق بين طرفين أو أكثر يسهم كل منهما بدور في القيام بمشروع ما أو الاضطلاع بنشاط ما يستهدف التكامل بين الأطراف؛ لتحقيق التنمية في هذا المجال الذي بدوره يؤدي إلى تحقيق التنمية المجتمعية الشاملة.

ب–أهمية الشراكة:

مما لا شك فيه أَنَّ للمشاركة أهمية لا يمكن إغفالها على المستوى المؤسسي أو على المستوى المجتمعي، بناءً على الدور الكبير الذي تؤديه في معالجة الكثير من القضايا التربوية أو المجتمعية(العجمي، 2007: 85).

ويشير إلى أَنَّ للشراكة جوانب أهمية يذكرها بالآتي:

1- أَنَّ التربية والتعليم قضية مهمة تشغل كل المجتمع بجميع منظماته ومؤسساته وتمس حياته ومستقبله وهذا ما يدعو إلى تضافر الجهود وتشابك المصالح بين المؤسسات التعليمية والمنظمات المختلفة.

أَنَّ للتعليم جوانب متعددة سياسية واقتصادية واجتماعية وثقافية؛ لذلك فهي تحتاج إلى اجتماع ومشاركة جملة من المهتمين، وفي مقدمتهم كل مؤسسات ومنظمات المجتمع المدني حكومية وأهلية محلية ودولية.

زيادة الوعي الاجتماعي بمفهوم الشراكة المجتمعية ونشره والتعريف به بوصفه منهجًا جديدًا، وَمِنْ ثَمَّ تحقيق العدالة والمصارحة بين الأفراد؛ وهو ما يزيد من المساندة واكتساب اتجاهات إيجابية نحو المشاركة المجتمعية.

إيجاد بيئة تفاعلية مستندة إلى الأطر القانونية والتشريعية بتبادل الخبرات واستثمار مهارات أطراف الشراكة وإمكانياتهم، بما يحقق الوفاق بين المجتمع والمؤسسات التعليمية وتنمية العلاقة بينهما.

تساعد في إعادة النظر في طبيعة العلاقات بين المؤسسات التعليمية وبين أطراف المجتمع ومؤسساته وإعادة صياغة العلاقة بين المعنيين بأمور التعليم والمشتركين في مواجهة قضايا التعليم.

إرساء وتعزيز التوجه الداعي إلى التفاعل والتواصل بين القطاعات الحكومية والأهلية والخاصة في إحداث العملية التنموية الشاملة، وبما يعمق من الثقة المتبادلة بين هذه القطاعات.

تعمل على تحويل التعليم إلى مشروع مجتمعي قائم على المبدأ الديمقراطي وحشد مختلف المعنيين به والنظر إليه بوصفه إشكالية تتطلب تضافر الجهود الحكومية وغير الحكومية في حل مشكلات التعليم والتغلب عليها، وهنا تتجلى أهمية الشراكة المجتمعية وضرورتها في التغلب على هذه المشكلات.

زيادة الموارد البديلة لتمويل التعليم، ومساندة الحكومة في حل المشكلات المرتبطة بنقص الموارد.

ج-شروط الشراكة:

تشير دراسة جمعة (2012) إلى مجموعة من الاشتراطات الواجب الأخذ بها من قبل أطراف الشراكة لتحقيق الأهداف المرسومة وعلى النحو الآتي(جمعة، 2012: 7):

1- وجود أهداف مشتركة يسعى كل من المؤسسات التعليمية والمنظمات الداعمة إلى تحقيقها.

وجود رؤية ورسالة للمؤسسات التعليمية واضحة ومرتبطة بالقضايا المتعلقة بالشراكة مع المؤسسات والمنظمات المجتمعية الأخرى.

ارتباط الخطط الاستراتيجية للمؤسسات التعليمية بالقضايا المتعلقة بالشراكة مع المؤسسات والمنظمات المجتمعية الأخرى.

التكامل وتبادل المعارف والخبرات والإمكانات المتنوعة.

وضع خطة استراتيجية مشتركة بين المؤسسات التعليمية والمنظمات الداعمة المختلفة لتحديد المهام، وتوضيح المسؤوليات والأدوار، وزمن التنفيذ، مع تحديد وسائل الرقابة والتقويم.

وضع القوانين واللوائح الملزمة بين المؤسسات التعليمية والمنظمات والمنظمة للعلاقات بينهما.

تكوين جهاز إداري يتضمن أعضاء ممثلين من الطرفين، يتولى مهمة مراقبة تنفيذ الخطة، وتقويم مراحلها، وإعطاء التغذية الراجعة في الوقت المناسب.

د-مجالات المشاركة بين المؤسسات التعليمية والمنظمات الداعمة:

تباينت وتعددت مجالات الشراكة بين المؤسسات التعليمية والمنظمات الداعمة المحلية والإقليمية والدولية نتيجة اختلاف حاجات كل مجتمع الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والتعليمية عن غيره من المجتمعات، وكذلك تنوع الأهداف المرجو تحقيقها من مشاركة المجتمع المحلي للمؤسسات التعليمية، وفق إمكاناته المتاحة؛ وعليه يمكن أن نبرز أهم مجالات الشراكة، في الآتي(الحمادي، 2013: 252):

1- المشاركة في التخطيط وصنع القرار: مشاركة مؤسسات المجتمع في بناء الخطة السنوية للمؤسسات التعليمية وصنع القرارات التربوية داخل تلك المؤسسات، وإشراك المجتمع أيضًا في تحديد جوانب القصور في أدائها، وتبني المعالجات التطويرية لنجاح أدائها.

2- التعاون والمشاركة من أجل صياغة وتحقيق الأهداف التربوية.

الدعم والتمويل المادي والمالي: دعم المدارس بالأدوات والمستلزمات والوسائل والكتب المدرسية والمكتبية، وصيانة المباني المدرسية.

المشاركة في الإدارة: يمكن تحقيق مشاركة المجتمع في الإدارة في جوانب عديدة، مثل: تصميم الأبنية التعليمية واختيار مواقعها، وإنتاج الوسائل التعليمية، وتقديم المساعدات في نقل وتوزيع الكتب المدرسية، والمساعدة في تصنيف كتب المكتبات المدرسية، المساعدة في إلقاء المحاضرات من المتخصصين في المجتمع المحلي على الطلبة، والمشاركة في التعليم المساند للطلبة الضعفاء.

2-المنطلقات الفلسفية للمؤسسات التعليمية:

يحتوي هذا الجزء على عرض المنطلقات الفلسفية للمؤسسات التعليمية من حيث مفهومها، وأهميتها، وأهدافها، وأنواعها، وظائفها ويمكن عرضها بإيجاز كالآتي:

أ-مفهوم المؤسسات التعليمية:

يعرفها الفنيش (2004: 69) بِأَنَّهَا: "مؤسسات عمومية للتعليم، تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي، قد تكون ثانوية أو متوسطة، جامعة، معاهد، داخلية أو خارجية.

كما تعرفها العطاب (2015: 11) بِأَنَّهَا: تلك المؤسسات المجتمعية التي أوكلت لها مهمة التربية والتعليم والتكوين العلمي بوصفها استثمارًا إنتاجيًّا واستراتيجية من الأولوية للتربية الوطنية والاستجابة لحاجيات التربية الوطنية.

ب-أهمية المؤسسات التعليمية:

تكمن أهمية المؤسسات التعليمية في العديد من الجوانب منها أَنَّ الغاية الأساسية للتربية تتمثل في نشر ثقافة السلام، وترسيخ حقوق الإنسان والديمقراطية؛ بحيث تعمل التربية على:

تنمية هذه القيم لدى كل فرد؛ بما يجعل من القيم الإنسانية العالمية الإطار المرجعي لثقافة التعايش والسلام والحرية والكرامة لبني الإنسان.

تنمية القدرة على تقدير قيمة الحياة، وتعزيز المهارات اللازمة لمواجهة تحدياتها.

تنمية مشاعر التضامن والعدل على الصعيدين الوطني والدولي.

تعليم التلاميذ والطلبة احترام التراث الثقافي والتوفيق بين القيم الفردية والجماعية.

تنمية القدرة على حل النزاعات بلا عنف بين الأفراد وترسيخ صفات المسامحة والرحمة والعطاء فيهم.

تشجع أساليب التعليم من خلال استخدام الأساليب التطبيقية، والعمل الجماعي ومناقشة الجوانب الأخلاقية والتعليم الفردي.

احترام الحقوق التربوية والتعليمية للأفراد المنتمين إلى أقليات وطنية أو دينية أو لغوية، على أن تتضح آثار هذا الالتزام في المناهج والأساليب التعليمية، وأساليب تنظيم التعليم (الموسوعة العربية العالمية، 1999: 16).

ج–أنواع المؤسسات التعليمية:

هنالك العديد من المؤسسات المجتمعية المسؤولة عن الوقاية من الظواهر السلوكية والإجرامية ومنها ظاهرة الإرهاب ولا يمكن أن تؤدي مؤسسة مجتمعية دورها بمعزل عن المؤسسات التعليمية ومن أهم وأبرز تلك المؤسسات التي ينبغي أن تمارس العديد من الأدوار في الوقاية من ظاهرة الإرهاب ما يأتي:

مؤسسات التعليم العام: تمثل المؤسسات التي تقدم تعليمًا حكوميًا وأهليًا والمتمثلة بالمدارس الأساسية والثانوية؛ حيث نجد أَنَّ تلك المدارس تُعَدُّ النواة الرئيسة الثانية بعد الأسرة في التأثير في الأطفال، وبناء شخصيتهم، وتشكيل المنظومة الفكرية والسلوكية الاجتماعية لديهم، وَأَنَّ مقومات المدرسة من إداريين ومعلمين ومناهج ووسائل تعليمية، كما تُعَدُّ أساس العملية التفاعلية المباشرة بين الطلبة والمؤسسة التعليمية (السرحان، 1999: 11).

مؤسسات التعليم العالي (الجامعات المختلفة): ويقصد بها تلك المؤسسات المسؤولة عن تقديم التعليم الجامعي العالي الذي يتم داخل كليات أو معاهد جامعية مدنية وأمنية بعد الحصول على الشهادة الثانوية، وتختلف مدة الدراسة في هذه المؤسسات من سنتين إلى أربع سنوات(الموسوعة العربية العالمية، 1999: 16). ويتم فيها تقديم أنواع الدراسات، والتكوين الموجه على مستوى مؤسسة جامعية مدنية أو مؤسسات تعليمية أمنية معترف بها سواءً من قبل السلطات الرسمية للدولة أو المؤسسات العلمية الخارجية (UNESCO, 1998, P.1).

مؤسسات التعليم المهني: يقصد بها جميع المراكز والمعاهد المتخصصة في التعليم والتدريب والمصمم لإعداد الفرد تربويًا وسلوكيًا وإكسابه القدرات والمهارات المهنية من خلال مقررات نظريه عامة

وتدريبات عملية متعلقة بالتخصص المهني.. وتغطي إطار المهنة بشكل متكامل خلال ثلاث سنوات دراسية بعد شهادة المرحلة الأساسية ؛ يحصل بعدها على (ثانوية مهنية) مستوى مهني، (الأغبري، 2007، 148).

3–متطلبات الشراكة بين المؤسسات التعليمية والمنظمات الداعمة:

تسعى المشاركة بين المؤسسات التعليمية والمنظمات الداعمة المحلية والإقليمية والدولية إلى تحقيق أهدافها في مواجهة تحديات العصر ، والإسهام في حل المشكلات التي يواجهها التعليم، ومنها المشكلات والقضايا الاجتماعية أو السياسية التي فرضتها ظروف الحرب التي فرضت على وطننا الحبيب والتي يعاني منها كل أبناء المجتمع بكل مؤسساته، ومنها المؤسسات التعليمية، ولكي تصل المؤسسات التعليمية والمنظمات الداعمة إلى تحقيق تلك المساعي فَإِنَّ لها متطلبات ينبغي الاهتمام بتحقيقها حتي تؤتي ثمارها المرغوب فيها، ويذكرها معهد التخطيط القومي (2003، 45) بالآتي:

1– **توافر إطار سياسي واجتماعي واقتصادي:** لا شك أَنَّ الحكومات الناجحة هي تلك الحكومات التي تسعى إلى تحقيق الشراكة بين كافة مؤسساتها ومنظماتها وجميع أفرادها، وتوفير البيئة الملائمة والمناسبة لنجاح عملية الشراكة، وكذلك التوزيع العادل للقوة والموارد العامة فيما يعود بالصالح العام على المجتمع بأسره، وتوفير المساحة السياسية التي تحفز كل أبناء المجتمع على المشاركة في التنمية؛ وهذا ما يدفع بالحكومات إلى إجراء تغيرات لازمة وضرورية في نظمها السياسية الاجتماعية والاقتصادية والثقافية.

وعي المواطنين بالظروف الاقتصادية والاجتماعية: تعكس المشاركة مجتمعًا يتميز بالعدالة والمساواة والديمقراطية، كما توفر له فرصة عادلة في عملية صنع القرار، وترجمة ذلك يتطلب وعي أفراد المجتمع وإلمامهم بالشؤون الاقتصادية والاجتماعية، وتوفير القناعات لديهم بِأَنَّ التغيير يتطلب جهود الجميع أفرادًا وجماعات ومنظمات ومؤسسات.

مشاركة كافة فئات المجتمع ومكوناته المختلفة: أصبحت المشاركة بين المنظمات المحلية والإقليمية والدولية والقطاعات الخاصة والحكومات في التعليم ضرورة نابعة من احتياجات المجتمع؛ وهذا يحتم

على الحكومات زيادة فاعلية دور المجتمع المدني بكافة مؤسساته وجمعياته الأهلية غير الهادفة للربح في كافة المجالات.

وضع مدخل شامل لمشاركة الأسرة والمدرسة والمجتمع: وينبغي أن يركز هذا المدخل على إحداث الاتساق بين إسهامات المجتمع وأهداف المؤسسات التعليمية، بمعنى توضيح كيف يمكن أن تسهم المجتمعات في تحقيق أهداف المؤسسات التعليمية.

التقويم المستمر والمحاسبة: المجتمعات في تطور دائم؛ لذا فاحتياجاتها ومطالبها في تطور كذلك، وهذا ما يدفع بالمختصين والفرق الخاصة بعملية المشاركة بإجراء تقويم مستمر ومرحلي من بدء التنفيذ لممارسات الشراكة، مع التعديل والتطوير في كل الخطط والاستراتيجيات المنظمة لعملية الشراكة، مع الاهتمام بتطبيق مبدأ المحاسبة، من خلال وضع معايير يلتزم بها جميع أطراف الشراكة ويكون كل منهم مسؤولًا عن نتائجه.

ويشير السلطان (2005: 15 – 25) إلى وجود متطلبات هيكلية وتنظيمية مهمة وضرورية لنجاح شراكة حقيقة بين المؤسسات التعليمية ومنظمات المجتمع المدني، ومن هذه المتطلبات الآتي:

1- وجود رسالة واضحة ودقيقة للمؤسسات التعليمية تحدد توجهها نحو الشراكة المجتمعية.

المركزية واللامركزية: منح المؤسسات التعليمية صلاحيات أكثر في اتخاذ القرارات وتحريرها من المركزية، بوصفها أنظمة مفتوحة.

إعادة صياغة السياسات والقوانين واللوائح التنظيمية بين المؤسسات التعليمية ومنظمات المجتمع المدني المختلفة.

تطوير قنوات الاتصال والتبادل المعلوماتي والتكنولوجي للمؤسسات التعليمية، حتى تتمكن منظمات المجتمع المدني من الاطلاع على إمكانات ومتطلبات المؤسسات التعليمية.

إنشاء وحدات إدارية ضمن هياكل المؤسسات التعليمية لتعزيز التعاون والشراكة بينها وبين منظمات المجتمع المدني.

4-المنطلقات الفلسفية للمنظمات الداعمة:

يحتوي هذا الجزء على المنطلقات الفلسفية للمنظمات الداعمة من حيث: المفهوم والخصائص والأهداف وطبيعة عمل المنظمات الداعمة.

أ-مفهوم المنظمات الداعمة:

تعرفه شيخ (2010: 36) بِأَنَّهَا: "نسيج اجتماعي حر وغير ربحي، قد تكون كبيرة أو صغيرة، تعمل لصالح أعضائها، أو لكل من يحتاج المساعدة، بعضها يركز على قضايا محلية والآخر يركز على قضايا إقليمية أو دولية".

ويعرفها العاقل (2015: 18) بِأَنَّهَا: "مؤسسات وجماعات متنوعة الاهتمامات غير ربحية، لها وجود في الحياة العامة وتنهض بعبء التعبير عن اهتمامات وقيم أعضائها أو الآخرين، استنادا إلى اعتبارات أخلاقية أو ثقافية أو سياسية أو علمية أو دينية أو خيرية".

ويعرفها غواص (2007: 33) بِأَنَّهَا: "منظمات وهيئات غير حكومية تسهم بجهود تطوعية في مجالات الحياة المختلفة كما تقوم بترجمة الاحتياجات المحلية إلى أهداف وخطط للتنفيذ".

ب-خصائص المنظمات الداعمة:

تتسم المنظمات الداعمة بمجموعة من الخصائص التي تميزها عن بقية مؤسسات الدولة (المؤسسات الحكومية ومؤسسات القطاع الخاص)، ومن تلك الخصائص ما يذكرها الصوران(2004: 67)، كالآتي:

تُعَدُّ المنظمات الداعمة من أهم مكونات المجتمع المدني.

غير مسيسة ولا تسعى إلى الوصول للسلطة.

لا تسعى إلى دعم جماعة معينة أو تنظيم سياسي معين.

تسعى إلى النفع العام أو لفئات مهمشة.

لا تسعى للحصول على الكسب أو الربح (غير ربحية).

تلتزم بمعايير قيمية في كافة تعاملها مع كل الطراف.

الفعل الإرادي الحر أو الطوعي.

قطاع منظم يخضع للقانون.

لا تستند في عضويتها إلى عوامل الوراثة أو التبعية.

ليس لها علاقة هيكلية مؤسسية بالحكومة مع إمكانها الحصول على تمويل مالي وفني منها.

ج–أهداف المنظمات الداعمة:

تسعى المنظمات الداعمة إلى تحقيق تنمية اجتماعية في أوساط المجتمع بكل أشكاله وأنواعه، وإلى دعم جهود الدولة وخططها في تحقيق التكافل والسلام الاجتماعي، وفي هذا السياق يذكر عبد الفتاح (2012) (كما ورد في الحميدي، 2018: 36)، بعضًا من أهداف المنظمات الداعمة كالآتي:

1- تسعى المنظمات الداعمة إلى تحقيق الصالح العام لكل أفراد وفئات المجتمع بهدف ترسيخ السلم الاجتماعي لتحقيق التنمية الشاملة.

دعم جهود الدولة وخططها في تحقيق التكافل والسلام الاجتماعي ومحاربة الفقر والأمية والتخلف.

تدريب الفئات الاجتماعية العاطلة عن العمل ودعمها بما يمكنها من الإسهام في إحداث التنمية.

تعمل بعض المنظمات على تحقيق مصالح الأعضاء العاملين فيها.

د–طبيعة عمل المنظمات الداعمة:

تشير وحدة تحليل السياسات العامة وحقوق الإنسان (3016: 33) إلى طبيعة عمل المنظمات الداعمة:

1- تعمل المنظمات الداعمة بشكل مباشر على تقديم المساعدات المباشرة للفئات الفقيرة والمعرضة للخطر أو التي تتعرض لكوارث طارئة.

بناء القدرات الشبابية والمؤسسية، بما يمكن المستفيدين من أنشطتها من الوصول للفرص التنموية المختلفة.

العمل بشكل أساسي في مجال التوعية بالحقوق القانونية والدستورية، والرصد والتوثيق ومواجهة انتهاكات حقوق الإنسان وتقديم الدعم للضحايا، والتوعية السياسية وتعزيز الديمقراطية.

مجال البحوث والدراسات وتقديم بدائل السياسات العامة.

مجال تعزيز التنوع الثقافي، وحفظ التراث.

مجال الخدمات الاجتماعية والترفيهية.

5-المنطلقات الفلسفية للسلم الاجتماعي:

يحتوي هذا الجزء على عرض المنطلقات الفلسفية للسلم الاجتماعي من حيث: المفهوم، والأهمية، والعوامل، وذلك على النحو الآتي:

أ-مفهوم السلم الاجتماعي:

يعرفه الصفار (2002، 9) بِأَنَّهُ: "حالة السلم والوئام داخل المجتمع نفسه، وفي العلاقة بين شرائحه وقواه".

ويعرفه Rodney (1992: 13) بِأَنَّهُ: "تلك النتيجة التي أفضت أليها الممارسات الديمقراطية وحرية التعبير ما بين شرائح المجتمع عامة ضمن الدولة، وهي نتيجة منطقية يستند عليها قوة البلد الداخلية من نواحي عديدة اقتصادية وتنموية".

كما يعرفه محمد (2008: 8) بِأَنَّهُ: "تعبير عن حالة توازن بين الاطراف المجتمعية المختلفة في المصالح، والقوة، والإمكانات والإرادات".

ب-أهمية السلم الاجتماعي:

تبرز أهمية السلم الاجتماعي من الجهود التي تبذلها الدول والشعوب لتحقيقه، وما تنعم به تلك الشعوب من أمن وسكينة ورخاء تفتقد له كثير من الشعوب التي تعاني ويلات الانقسامات والأزمات والحروب، وتبرز أهمية السلم الاجتماعي في الآتي:

الاستفادة من القدرات العقلية للإنسان: فالعقل الإنساني كنز للقوة اللامتناهية إذا ما توفرت مقومات السلم والأمن والطمأنينة، فإذا فقد طمأنينته فلن يستفيد من قدراته فالحرب والدمار عقبة في طريق التطور البشري (خان، 2016: 74).

تطور المجتمعات ونهضتها: فالمجتمعات التي تنعم بالسلام والأمن، تعيش في استقرار دائم تنشط فيه كافة القطاعات والمؤسسات الاقتصادية والاجتماعية لتدفع بعجلة التنمية لتحقيق التطور والنهضة.

السلم بيئة مناسبة لزيادة الإبداع: إنَّ المجتمع المتماسك مجتمع قادر على أن يمكن أفراده من الإبداع في كافة مجالات التنمية.

بناء الحضارات واستمراريتها: وجود السلم والسلام بين الأفراد والمجتمعات يسهم في استمرارية الحضارات المختلفة، فكثير من الثقافات والحضارات انتهت واندثرت واختفت بسبب النزاعات والحروب والانقسامات التي عاشتها.

الاستقرار والنمو المجتمعي: فالشعوب المحرومة من نعمة السلم والسلام لا شك ستنهار وتتمزق وتتراجع قدرتها البشرية والمادية.(www.cppcc.gov,cn, 2012)

ج–عوامل السلم الاجتماعي:

إنَّ تحقيق السلم الاجتماعي عامل رئيس لتوفير الأمن والاستقرار في أي مجتمع، وإذا ما فقدت حالة السلم الاجتماعي كان النتيجة تدهور الأمن وزعزعة الاستقرار، وهذا ما ينعكس سلبًا على أمن الدولة القومي في ظل انتشار مخاطر التهديد زمانًا ومكانًا، وحتى تتحقق حالة الأمن والوئام والسلام الاجتماعي فَإِنَّ هناك عوامل ضامنة تمنع تدهور السلم الاجتماعي من الداخل أو مواجهة التهديدات والمخاطر المناوئة من الخارج، وهي كالاتي:

عوامل قانونية: يُعَدُّ القانون الوسيلة الأهم للضبط الاجتماعي وتحديد علاقات الأفراد والجماعات ببعضهم، من خلال تحقيق العدالة، وتوفير الحرية والأمن.

عوامل سياسية: يُعَدُّ الدستور مصدر القوانين والتشريعات وهو المنظم لحكم المجتمع في إطار الشرعية السياسية المنتظمة والمرتبطة بآليات وقوانين دستورية، فالسير وفقًا للدستور في التعامل السياسي بين الأفراد والمؤسسات والتيارات السياسية والأحزاب سيفضي بالضرورة إلى مجتمع يعيش حالة من الأمن والسلام الاجتماعي.

عوامل اجتماعية: كفل الدستور جميع الحقوق المدنية والسياسية لجميع الأفراد والشرائح والطوائف، فالجميع أمام القانون متساوون دون تمييز بسبب الجنس أو العرق أو القومية أو الأصل أو اللون أو الذهب أو المعتقد أو الرأي أو الوضع الاجتماعي أو الاقتصادي، وينص الدستور على أَنَّ لكل فرد الحق في الحياة والأمن والحرية ولا يجوز حرمان أي مواطن من هذه الحقوق.

عوامل ثقافية وتعليمية: تُعَدُّ المعرفة أحد؛ بل وأهم عوامل القوة لما لها من مردود في نقل المجتمع من وضع إلى آخر أكثر تطورًا وتقدما ورقيًّا، كما أَنَّ تعزيز جملة المبادئ والقيم والسلوكيات والأفكار الإيجابية في المجتمع بالطبع سيقود إلى تحقيق وترسيخ مبدأ السلم الاجتماعي (القيسي، 2017: 10-12).

ثالثًا–إجراءات البحث:

1–منهج البحث:

اعتمد البحث على المنهج الوصفي المسحي لوصف المتطلبات اللازمة للشراكة بين المؤسسات التعليمية والمنظمات الداعمة في ترسيخ السلم الاجتماعي في الجمهورية اليمنية وتشخيصها وتحليلها، وكذلك تحليل الخلفية النظرية والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث.

2–مجتمع البحث:

بناءً على أهداف هذا البحث وطبيعتها فقد تكون مجتمع البحث من جميع القيادات والمتخصصين في المؤسسات التعليمية المسؤولة عن التعليم العام والتعليم الفني والتدريب المهني والتعليم الجامعي والعالي، وكذلك خبراء متخصصين في الجامعات اليمنية ومركز البحوث والتطوير التربوي سواءً المشاركين بالبحث في جولات أسلوب دلفي المعدل أو الذين لم يشاركوا.

3–عينة البحث:

نظرًا لطبيعة البحث وأهدافه المستقبلية وتشتت أفراد مجتمع البحث، اعتمد الباحث على أسلوب دلفي المعدل الذي يركز على استشراف المتطلبات المستقبلية للشراكة بين المؤسسات التعليمية والمنظمات الداعمة في ترسيخ السلم الاجتماعي في الجمهورية اليمنية؛ حيث تم اختيار عينة مقصودة

من الخبراء المتخصصين في الجامعات اليمنية والقيادات الممارسة في المؤسسات التعليمية والمنظمات الداعمة، بلغ عدد أفرادها (20) خبيرًا.

4-أداة البحث:

لتحقيق أهداف البحث اعتمد الباحث على الاستبانة بوصفها أداة لجمع المعلومات والبيانات الميدانية من الخبراء المشاركين؛ حيث تم بنائها بحسب الخطوات الآتية:

الاعتماد على المراجع والمصادر والدراسات السابقة المحلية والخارجية المتخصصة في موضوع البحث.

التوجهات المستقبلية للمؤسسات التعليمية المسؤولة عن التعليم العام والفني، والتدريب المهني والتعليم الجامعي والعالي.

الرؤية المستقبلية لليمن (2025م) وخططها وبرامجها في كافة المؤسسات ومنها المؤسسات التعليمية.

الرؤية الوطنية المستقبلية لليمن (2030م) وخططه وبرامجها في كافة المؤسسات ومنها المؤسسات التعليمية.

التوصيات الصادرة عن المؤتمرات والندوات العلمية المتخصصة في موضوع البحث المحلية والخارجية.

التشريعات واللوائح القانونية المتخصصة في المؤسسات التعليمية.

صياغة المجالات والمتطلبات على مستوى كل مجال؛ حيث بلغ عدد المجالات (4) مجالات تضمنت (33) متطلبًا.

تحديد البدائل لاستجابة أفراد العينة المقصودة، والإرشادات والتعليمات التي توضح لهم التعامل مع أداة البحث خلال استجاباتهم لها.

-صدق أداة البحث وثباتها:

اعتمد الباحث على أسلوب دلفي المعدل من خلال اختيار لجنة من الخبراء والمتخصصين والممارسين في موضوع البحث، وَمِنْ ثَمَّ فَإِنَّ معرفة صدق أداة البحث وثباتها قد تَمَّ من خلال موافقة الخبراء على المجالات والمتطلبات؛ وبناءً على ذلك فَإِنَّ موافقتهم عليه تؤكد صدق الأداة وثباتها، وقد اكتفى الباحث بذلك.

5-إجراءات تنفيذ البحث:

لتحقيق أهداف البحث قام الباحث بالعديد من الإجراءات التنفيذية من أهمها ما يأتي:

إعداد قائمة بالخبراء المشاركين من الجامعات والمؤسسات التعليمية الأخرى، والتواصل معها سواءً من خلال اللقاءات الشخصية أو عبر وسائل التواصل الاجتماعي بهدف الحصول على موافقتهم في لجنة الخبراء، وتم الحصول على قائمة تحتوي (20) خبيرًا.

تجهيز نسخ أداة البحث بعدد أفراد العينة المقصودة من الخبراء المشاركين.

وضع جدول زمني لتنفيذ جولات أسلوب دلفي المعدل على أفراد العينة من الخبراء.

توزيع أداة البحث على الخبراء المشاركين من خلال القيام بالزيارات الشخصية أو إرسالها عبر وسائل التواصل الاجتماعي، وإعطاء فترة زمنية لكل خبير، مع المتابعة المستمرة.

التواصل المستمر مع أفراد عينة البحث من الخبراء المشاركين بهدف متابعتهم والرد على الاستفسارات التي كانوا يبدونها.

جمع أداة البحث من الخبراء في الجولة الأولى وتحليل نتائجها والعمل بالملاحظات التي أبدتها لجنة الخبراء المشاركين والعمل بها واستخراج أداة البحث بعد أن تم الأخذ بالملاحظات.

القيام بتوزيع أداة البحث على أفراد العينة المقصودة أنفسهم من الخبراء بهدف إجراء الجولة الثانية؛ حيث تم القيام بالإجراءات المحددة في الجولة الأولى نفسها، وبعد أن تم الانتهاء من الجولة الثانية وتحليل نتائجها؛ وجد الباحث أَنَّ جميع الخبراء وافقوا على المتطلبات المحددة في أداة البحث ومجالاتها.

القيام باستخدام الحاسب الآلي لتحليل النتائج الميدانية من خلال الاعتماد على برنامج الحقيبة الإحصائية (SPSS).

عرض النتائج النهائية ومناقشتها بحسب ما هو موضح في هذ البحث.

رابعًا-عرض النتائج ومناقشتها:

ولغرض مناقشة النتائج وتفسيرها؛ تم تحديد حدود بدائل المقياس الثلاثي المستخدم في البحث الحالي باتباع الخطوات الآتية:

المدى = أعلى قيمة في المقياس – أقل قيمة(3– 1 = 2).

طول فترة المدى = **!Error** = 0.66.

تم تحديد حدود بدائل المقياس بإضافة طول فترة المدى(0.66) إلى أقل قيمة من المقياس، ليعطينا حدود الفئة الأولى، ومن ثم حساب بقية الفئات بحسب ما هو مبين في الجدول (1).

جدول (1) يوضح حدود بدائل المقياس الثلاثي

قيمة البديل	معيار الحكم		درجة مستوى الموافقة
	من	إلى	
3	أكبر من 2.33	3	كبيرة
2	أكبر من 1.66	2.33	متوسطة
1	1	1.66	ضعيفة

يحتوي هذا الجزء على عرض نتائج الدراسة الميدانية الهادفة إلى معرفة موافقة أفراد العينة المقصودة من الخبراء المشاركين وبما يحقق أهداف البحث؛ حيث تم التوصل إلى النتائج الآتية:

1–عرض النتائج ومناقشتها بحسب إجمالي المجالات الرئيسة:

لتحقيق الهدف الرئيس من البحث المتمثل بالإجابة عن السؤال: ما متطلبات الشراكة بين المؤسسات التعليمية والمنظمات الداعمة في ترسيخ السلم الاجتماعي في الجمهورية اليمنية؟

ولمعرفة ذلك قام الباحث بالعديد من الاجراءات المنهجية وتم التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول (2).

جدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لموافقة الخبراء على مجالات متطلبات الشراكة بين المؤسسات التعليمية والمنظمات الداعمة في ترسيخ السلم الاجتماعي بالجمهورية اليمنية

م	المجالات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة الاتفاق	الترتيب حسب المتوسط	درجة مستوى الموافقة
1	المتطلبات التربوية والتعليمية	2.78	0.24	93%	1	كبيرة
2	المتطلبات السياسية والتشريعية والتنظيمية	2.74	0.3	91%	2	كبيرة
3	المتطلبات الاقتصادية والاجتماعية	2.62	0.21	87%	5	كبيرة
4	المتطلبات الثقافية والمعرفية والتكنولوجية	2.62	0.21	87%	5	كبيرة
	الكل	2.67	0.15	89%		كبيرة

يتضح من الجدول رقم (2): أَنَّ درجة موافقة أفراد عينة البحث من الخبراء تجاه مجالات متطلبات الشراكة بين المؤسسات التعليمية والمنظمات الداعمة لترسيخ السلم الاجتماعي في الجمهورية اليمنية، قد كانت بدرجة كبيرة؛ حيث تراوح المتوسط الحسابي للمجالات ما بين (2.61- 2.78)، وبانحراف معياري تراوح ما بين (0.24-.0.31)؛ ويعزو الباحث ذلك إلى إدراك الخبراء المشاركين لأهمية توفر مجالات متطلبات الشراكة لترسيخ السلم الاجتماعي، بالإضافة إلى ضرورتها وشمولها على المجال المطلوب في البحث.

2-عرض النتائج ومناقشتها بحسب كل مجال على حدة:

المجال الأول-المتطلبات التربوية والتعليمية:

جدول(03) المتوسط الحسابي والانحراف

المعياري لموافقة الخبراء المشاركين نحو مجال المتطلبات التربوية والتعليمية

م	المتطلبات	المتوسط الحسا	الانحراف المعياري	نسبة الاتفاق	الترتيب	درجة مستوى

		بي				الموافقة
1	توفير الخطط والبرامج التربوية والتعليمية التي تحقق الشراكة بين المؤسسات التعليمية والمنظمات الداعمة لترسيخ السلم الاجتماعي.	2.75	0.55	92%	4	كبيرة
2	اعتماد سياسة تربوية تعليمية واضحة وداعمة لعملية الشراكة في ترسيخ السلم الاجتماعي في اليمن.	2.85	0.49	95%	3	كبيرة
3	إيجاد رؤية ورسالة تربوية وتعليمية واضحة ومعلنة في المؤسسات التعليمية والمنظمات الداعمة نحو تحقيق الشراكة في ترسخ السلم الاجتماعي.	2.95	0.22	98%	1	كبيرة
4	تضمين المناهج والبرامج الدراسية أسس وأبعاد الشراكة بين المؤسسات التعليمية ومنظمات المجتمع المدني(المنظمات الداعمة) لترسيخ السلم الاجتماعي في اليمن.	2.65	0.67	88%	5	كبيرة
5	إعادة تصميم دور المؤسسات التربوية والتعليمية وفق متطلبات السلم الاجتماعي.	2.85	0.37	95%	2	كبيرة
6	مواكبة الخبرات والتجارب التربوية والتعليمية العالمية في مجال الشراكة التربوية والتعليمية مع المنظمات الداعمة لترسيخ السلم الاجتماعي.	2.85	0.49	95%	3	كبيرة
7	إعداد البرامج التدريبية وورش العمل الخاصة بتطوير أدوار العاملين في المؤسسات التعليمية في مجال الشراكة المجتمعية مع كافة منظمات المجتمع المدني لترسيخ السلم الاجتماعي في اليمن	2.75	0.55	92%	4	كبيرة
8	اعتماد برامج الشراكة بين المؤسسات التعليمية والمنظمات الداعمة في كافة مجالات الأنشطة التربوية والتعليمية بما يحقق ترسيخ السلم الاجتماعي في اليمن.	2.75	0.55	92%	4	كبيرة
9	تفعيل أدوار مجالس الآباء والأمهات ودفعهم نحو برامج المشاركة مع المؤسسات التعليمية والمنظمات الداعمة لترسيخ السلم الاجتماعي في اليمن.	2.60	0.68	87%	6	كبيرة
	المجال بشكل عام	2.78	0.24	93%	1	كبيرة

يتضح من الجدول رقم (3) أَنَّ المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لموافقة الخبراء المشاركين نحو مجال المتطلبات التربوية والتعليمية للشراكة بين المؤسسات التعليمية والمنظمات الداعمة لترسيخ السلم الاجتماعي في اليمن قد جاء كالآتي:

1- أَنَّ المتطلب رقم (1) الذي ينص على: (إيجاد رؤية ورسالة تربوية وتعليمية واضحة ومعلنة في المؤسسات التعليمية والمنظمات الداعمة نحو تحقيق الشراكة في ترسخ السلم الاجتماعي)، قد احتل أعلى موافقة للخبراء المشاركين؛ إذ بلغ متوسطه الحسابي (2.95)، وبانحراف معياربي (0.22)، ونسبة اتفاق (98%)؛ ويعزو الباحث ذلك إلى إدراك عينة البحث (الخبراء)، أَنَّ التربية بطبيعتها عمل يتم دائمًا للمستقبل وبوصفها أداةً فعالة بيد الدول والمجتمعات لتكوين المواطن الصالح تكوينًا يتفق مع أهدافها وأيدولوجياتها، وكون المؤسسات التعليمية بيئات اجتماعية أنشأها المجتمع كغيرها من المنظمات والمؤسسات الاجتماعية الأخرى فكان من الضروري إيجاد رؤية ورسالة واضحة معلنة في المؤسسات التعليمية والمنظمات الداعمة تسعى كلاهما لتحقيقها فيما يحقق أهداف هذا البحث.

احتل المتطلب رقم (9) الذي ينص على: (تفعيل أدوار مجالس الآباء والأمهات ودفعهم نحو برامج المشاركة مع المؤسسات التعليمية والمنظمات الداعمة لترسيخ السلم الاجتماعي في اليمن) أقل درجة لموافقة الخبراء المشاركين؛ إذ حصل على المتوسط الحسابي (2.60)، وبانحراف معياري (0.68)، ونسبة اتفاق (97%)؛ ويعزو الباحث هذه النتيجة إِلَى إدراك عينة البحث (الخبراء)، أَنَّ كثيرًا من المؤسسات التعليمية لا تهتم بتشكيل تلك المجالس، والمؤسسات التعليمية التي شكلت تلك المجالس لا تهتم بتفعيل دورها الريادي في تقديم الخدمات التعليمية والاجتماعية التي لأجلها أنشئت هذه المجالس، واقتصرت المؤسسات التعليمية بدورها على ما تقدمه من تبرعات وهبات.

المجال الثاني-المتطلبات السياسية والتشريعية والتنظيمية:

جدول (04)المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجة المتطلبات السياسية والتشريعية والتنظيمية

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة الاتفاق	الترتيب	دجة مستوى الموافقة
1	توفير الإرادة والقناعة والإدارة والمرونة لدى النظام السياسي الحاكم نحو الشراكة في ترسيخ السلم الاجتماعي بين المؤسسات التعليمية والمنظمات الداعمة.	2.85	0.37	95%	2	كبيرة
2	إعداد التشريعات القانونية الكفيلة بالزام الأحزاب والتنظيمات السياسية في المشاركة والمساهمة الحقيقية في ترسيخ السلم الاجتماعي.	2.75	0.64	92%	3	كبيرة
3	تنمية مهارات الحوار السياسي البناء لدى العاملين في المؤسسات التربوية والتعليمية للإسهام في حل النزاعات الوطنية والسياسية والتسريعية.	2.50	0.76	83%	6	كبيرة
4	إعداد الضوابط القانونية لإلزام مجلسي النواب والشورى في تقديم الدعم السياسي والتشريعي للمؤسسات التعليمية والمنظمات في ترسيخ السلم الاجتماعي.	2.75	0.64	92%	3	كبيرة
5	إصدار القوانين واللوائح والنظم الوطنية الداعمة والملزمة لجميع المؤسسات والمنظمات الحكومية والأهلية في تحقيق برامج الشراكة لترسيخ السلم الاجتماعي.	2.95	0.22	98%	1	كبيرة
6	تصميم السياسات والهياكل التنظيمية والإدارية المخصصة لتنظيم عملية الشراكة بين المؤسسات التعليمية والمنظمات الداعمة.	2.70	0.66	90%	4	كبيرة
7	إعداد التشريعات القانونية لترسيخ دور المؤسسات القضائية في الإسهام بتحقيق العدالة الاجتماعية وبما يعزز دور الشراكة بين المؤسسات التعليمية والمنظمات الداعمة.	2.65	0.67	88%	5	كبيرة
	المجال بشكل عام	2.74	0.30	91%	2	كبيرة

يتضح من الجدول رقم (4) أَنَّ المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لموافقة الخبراء المشاركين نحو مجال المتطلبات السياسية والتشريعية للشراكة بين المؤسسات التعليمية والمنظمات الداعمة لترسيخ السلم الاجتماعي في اليمن قد جاء كالآتي:

1- أَنَّ المتطلب رقم (5) الذي ينص على: (إصدار القوانين واللوائح والنظم الوطنية الداعمة والملزمة لجميع المؤسسات والمنظمات الحكومية والأهلية في تحقيق برامج الشراكة لترسيخ السلم الاجتماعي)،

قد احتل أعلى درجة موافقة للخبراء المشاركين؛ إذ بلغ متوسطه الحسابي (2.95)، وبانحراف معياري (0.22)، ونسبة اتفاق (98%)؛ ويعزو الباحث ذلك إلى إدراك عينة البحث (الخبراء)، أَنَّ القوانين واللوائح المنظمة لمهام وأعمال المؤسسات والمنظمات الحكومية والأهلية تفتقد إلى القوانين الملزمة والداعمة لتحقيق الشراكة في ترسيخ السلم الاجتماعي، باعتبار أَنَّ القوانين وللوائح التي تنظم مهام المؤسسات والمنظمات الحكومية والأهلية متقادمة وغير متماشية مع التطورات التي يعيشها عالم اليوم بجميع مجالاته التروية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية والتكنولوجية.

احتل المتطلب رقم (3) الذي ينص على: (تنمية مهارات الحوار السياسي البناء لدى العاملين في المؤسسات التربوية والتعليمية للإسهام في حل النزاعات الوطنية والسياسية والتسريعية) أقل درجة موافقة للخبراء المشاركين؛ إذ حصل على المتوسط الحسابي (2.50)، وبانحراف معياري (0.68)، ونسبة اتفاق (76%)؛ ويعزو الباحث هذه النتيجة إِلَى إدراك عينة البحث (الخبراء)، أَنَّ القيادات التربوية في كثير من المؤسسات التربوية والتعليمية مقيدة ومكبلة بقيود الحزبية الضيقة والمؤمنة بولائها الحزبي الطاغي على الولاء الوطني، وَأَنَّ تلك القيادات تفتقر إلى ثقافة مهارات الحوار السياسي البناء.

المجال الثالث–المتطلبات الاقتصادية والاجتماعية:

جدول (05) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجة المتطلبات الاقتصادية والاجتماعية

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة الاتفاق	الترتيب	درجة مستوى الموافقة
1	اعتماد الموارد المالية في خطط الموازنة الحكومية لتحقيق الشراكة بين المؤسسات الحكومية والمنظمات الداعمة لترسيخ السلم الاجتماعي.	2.85	0.37	95%	1	كبيرة
2	إعداد برامج لتنمية مهارات العاملين في المؤسسات التعليمية تتعلق بتغير بعض اتجاهات أفراد المجتمع نحو الشراكة لترسيخ السلم الاجتماعي.	2.85	0.37	95%	1	كبيرة
3	إنشاء صندوق وطني لدعم جهود وبرامج الشراكة في ترسيخ السلم الاجتماعي.	2.70	0.57	90%	3	كبيرة
4	ترسيخ الشراكة المجتمعية في تقديم الدعم المالي لبرامج الشراكة في ترسيخ	2.65	0.67	88%	4	كبيرة

	السلم الاجتماعي.					
5	تظمين متطلبات دعم الشراكة في كافة خطط الدول المانحة المعتمدة.	2.80	0.52	93%	2	كبيرة
6	استقطاب المنظمات الإقليمية والدولية الأهلية لدعم برامج الشراكة في ترسيخ السلم الاجتماعي .	2.60	0.60	87%	5	كبيرة
7	تخصيص نسبة من الهبات والمنح المقدمة من الدول المانحة المعتمدة في اليمن لصالح برامج الشراكة في السلم الاجتماعي.	2.40	0.68	80%	9	كبيرة
8	تخصيص نسبة من القروض المقدمة لقطاعات التنمية لصالح دعم برامج الشراكة في ترسيخ السلم الاجتماعي.	2.55	0.76	85%	6	كبيرة
9	اعتماد الموارد المالية في خطط الموازنة الحكومية لتحقيق الشراكة بين المؤسسات الحكومية والمنظمات في ترسيخ السلم الاجتماعي.	2.50	0.76	83%	7	كبيرة
	المجال بشكل عام	2.6167	0.21	87%	5	كبيرة

يتضح من الجدول رقم (5) أَنَّ المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لموافقة الخبراء المشاركين نحو مجال المتطلبات الاقتصادية والاجتماعية للشراكة بين المؤسسات التعليمية والمنظمات الداعمة لترسيخ السلم الاجتماعي في اليمن قد جاء كالآتي:

1- أَنَّ المتطلبين رقم (1-2) اللذين ينصان على: (اعتماد الموارد المالية في خطط الموازنة الحكومية لتحقيق الشراكة بين المؤسسات الحكومية والمنظمات في ترسيخ السلم الاجتماعي؛ وإعداد برامج لتنمية مهارات العاملين في المؤسسات التعليمية تتعلق بتغير بعض اتجاهات أفراد المجتمع نحو الشراكة لترسيخ السلم الاجتماعي)، قد احتلا أعلى درجة موافقة للخبراء المشاركين؛ إذ بلغ متوسطهما الحسابي (2.85)، وبانحراف معياري (0.37)، نسبة اتفاق (95%)؛ ويعزو الباحث ذلك إلى إدراك عينة البحث (الخبراء)، أَنَّ ما يخصص للمؤسسات من الموازنات المالية قد لا يفي بأن تقوم المؤسسات بمهامها الرئيسة وفق خططها المعدة علاوة على ذلك فالموازنات المخصصة تخضع للمركزية التي لا تلبي طموحات وآمال المؤسسات، والشراكة تقوم على أساس التكاملية بين قدرات وإمكانيات طرفين أو أكثر لتحقيق أهداف محددة ومشتركة بوصفها عملية ديناميكية وشكل من اشكال التعاون، وَمِنْ ثَمَّ كان من الضروري اعتماد الموارد المالية في خطط الموازنة الحكومية؛ لتحقيق الشراكة بين المؤسسات الحكومية والمنظمات لترسيخ السلم الاجتماعي، كما أَنَّ الشراكة تُعَدُّ من

المصطلحات والمفاهيم حديثة الظهور وسريعة الانتشار لما يشهده العالم من نزاعات وحروب من جانب، ومن جانب آخر ما يشهده العالم من تطور حتم عليه ضرورة مد جسور العلاقات وتشبيكها بغية التعاون في تحقيق الأهداف التي تنشدها المجتمعات، وَمِنْ ثَمَّ ولحداثة مفهوم الشراكة كان من الضروري إعداد البرامج الرامية لتنمية مهارات وقدرات العاملين في المؤسسات التعليمية لتتمكن من تغير اتجاهات المجتمع نحو الشراكة لترسيخ السلم الاجتماعي.

احتل المتطلب رقم (3) الذي ينص على: (تخصيص نسبة من الهبات والمنح المقدمة من الدول المانحة المعتمدة في اليمن لصالح برامج الشراكة في السلم الاجتماعي) أقل درجة موافقة للخبراء المشاركين؛ إذ حصل على المتوسط الحسابي(2.40)، وبانحراف معياري (0.68)، ونسبة اتفاق (80%)؛ ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى إدراك عينة البحث (الخبراء)، أَنَّ ما تقدمه الدول المانحة من هبات أو قروض يخضع لشروط معينة لا يحق للدول المقترضة أن تخالف تلك الشروط، وَمِنْ ثَمَّ يصعب عليها أن تخصص جزءًا من تلك الهبات لصالح برامج الشراكة.

المجال الرابع–المتطلبات الثقافية والمعرفية والتكنولوجية:

جدول(06) يوضح المتوسط الحسابي

والانحراف المعياري لدرجة المتطلبات الثقافية والمعرفية والتكنولوجية

م	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة الاتفاق	الترتيب	الدلالة اللفظية
1	مواكبة التطورات الثقافية والمعرفية والتكنولوجية الحديثة التي تساهم في تعزيز الشراكة بين المؤسسات التعليمية والمنظمات الداعمة لترسيخ السلم الاجتماعي.	2.60	0.68	87%	3	كبيرة
2	تنمية الثقافة الإيجابية لدى جميع العاملين في المؤسسات التعليمية والمنظمات الداعمة وبما يمكنهم من إنجاح برامج الشراكة لترسيخ السلم الاجتماعي.	2.80	0.41	93%	1	كبيرة
3	ترسيخ إسهام المؤسسات الإعلامية ووسائل التواصل المختلفة في توعية وتثقيف جميع أفراد المجتمع بأهمية الشراكة بين المؤسسات التعليمية والمنظمات الداعمة لترسيخ السلم الاجتماعي باليمن.	2.65	0.75	88%	2	كبيرة
4	عقد الحلقات الحوارية والنقاشية المعرفية والثقافية في وسائل الإعلام	2.50	0.76	83%	5	كبيرة

	المختلفة مع الخبراء في المؤسسات التعليمية والمنظمات الداعمة والمجتمع نحو أهمية الشراكة لترسيخ السلم الاجتماعي.					
5	توفير المصادر الثقافية والمعرفية والتكنولوجية المختلفة التي ترسخ ثقافة الشراكة سواءً لدى المنتمين للمؤسسات التعليمية والمنظمات الداعمة أو المؤسسات الحكومية والأهلية في ترسيخ السلم الاجتماعي.	2.80	0.41	93%	1	كبيرة
6	إجراء الدراسات والبحوث العلمية الهادفة إلى تشخيص المعارف الحديثة في السلم الاجتماعي ودور الشراكة بين المؤسسات التعليمية والمنظمات الداعمة في ترسيخه.	2.55	0.76	85%	4	كبيرة
7	اصدار المجلات والدوريات العلمية والصحف والمطويات وتنويع برامج وفقرات الاذاعة المدرسية التي تعزز الجوانب الثقافية والمعرفية نحو الشراكة لترسيخ السلم الاجتماعي.	2.60	0.68	87%	3	كبيرة
8	إعادة تصميم دور المؤسسات المعرفية والثقافية والتكنولوجية وبما يمكنها من الإسهام في تنمية الثقافة والمعرفة نحو برامج الشراكة لترسيخ السلم الاجتماعي.	2.45	0.83	82%	6	كبيرة
	المجال بشكل عام	2.62	0.21	87%	5	كبيرة

يتضح من الجدول رقم (6) أَنَّ المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لموافقة الخبراء المشاركين نحو مجال المتطلبات الثقافية والمعرفية والتكنلوجية للشراكة بين المؤسسات التعليمية والمنظمات الداعمة لترسيخ السلم الاجتماعي في اليمن قد جاء كالآتي:

1- أَنَّ المتطلبين رقم (2-5) اللذين ينصان على: (تنمية الثقافة الإيجابية لدى جميع العاملين في المؤسسات التعليمية والمنظمات الداعمة وبما يمكنهم من إنجاح برامج الشراكة لترسيخ السلم الاجتماعي؛ وتوفير المصادر الثقافية والمعرفية والتكنولوجية المختلفة التي ترسخ ثقافة الشراكة سواءً لدى المنتمين للمؤسسات التعليمية والمنظمات الداعمة أو المؤسسات الحكومية والأهلية في ترسيخ السلم الاجتماعي)، قد احتلا على أعلى موافقة للخبراء المشاركين؛ إذ بلغ متوسطهما الحسابي (2.80)، وبانحراف معياري (0.41)، ونسبة اتفاق (93%)؛ ويعزو الباحث ذلك إلى إدراك عينة البحث (الخبراء)، أَنَّ ثقافة الشراكة والديمقراطية حديثة الظهور على النظم التربوية والتعليمية وكثير من المؤسسات التعليمية تخلو من مصادر التعلم الأساسية ناهيك عن المصادر الثقافية ذات العلاقة

بمواضيع الشراكة وتجسير وتشبيك العلاقات، وَمِنْ ثَمَّ تفتقر القيادات وكثير من العاملين في الحقل التربوي والتعليمي إلى تلك المفاهيم وتلك الثقافة.

احتل المتطلب رقم (3) الذي ينص على: (إعادة تصميم دور المؤسسات المعرفية والثقافية وبما يمكنها من الإسهام في تنمية الثقافة والمعرفة نحو برامج الشراكة لترسيخ السلم الاجتماعي) أقل درجة موافقة للخبراء المشاركين؛ إذ حصل على المتوسط الحسابي (2.50)، وبانحراف معياري (0.68)، ونسبة اتفاق (76%)؛ ويعزو الباحث هذه النتيجة إِلَى إدراك عينة البحث (الخبراء)، أَنَّ أدوار المؤسسات الثقافية والمعرفية حددت بناءً على اللوائح والقوانين المتقادمة التي لم تعد قادرة على مواكبة التطورات الثقافية والمعرفية التي يعيشها عالم اليوم بكل مؤسساته ومنظماته حكومية كانت أو أهلية.

خامسًا–الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات:

1–الاستنتاجات:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث يستنتج الباحث ما يأتي:

أَنَّ إيجاد شراكة حقيقية بين المؤسسات التعليمية والمنظمات الداعمة لا يمكن أن يتحقق دون أن يتم توفير المتطلبات الضامنة لتحقيق أهدافها في جميع المجالات التي أشار إليها هذا البحث.

أَنَّ عملية ترسيخ السلم الاجتماعي في اليمن يزداد تمزقًا بدرجة عالية ما لم يشعر القائمون على إدارة البلاد بأهمية وضرورة توفير المتطلبات اللازمة لتحقيق شراكة حقيقية بين كافة المؤسسات وخاصة المؤسسات التعليمية والمنظمات الداعمة.

أَنَّ ارتفاع درجة موافقة الخبراء المشاركين على المتطلبات في كافة المجالات يؤكد أَنَّ تلك المتطلبات غائبة بسبب غياب الخطط والبرامج الوطنية والرؤى للنظم السياسية الحاكمة والأحزاب السياسية نحو ترسيخ السلم الاجتماعي بين الأفراد والشرائح الاجتماعية، وكذلك غياب الشراكة بين المؤسسات التعليمية والمنظمات الداعمة في هذا المجال.

غياب الرؤية والإرادة والقناعة لدى القيادات السياسية المختلفة بضرورة الاهتمام بدور المؤسسات التعليمية والمنظمات الداعمة في ترسيخ السلم الاجتماعي من خلال توفير كافة المتطلبات اللازمة لنجاح ذلك.

2-التوصيات:

في ضوء النتائج والاستنتاجات التي توصل إليها هذا البحث يوصي الباحث بالآتي:

إنشاء مجلس أعلى ليكون إطارًا مؤسسيًّا وطنيًّا مستقلًا، يمثل في إدارته المؤسسات التعليمية والمنظمات الداعمة، ويتولى توفير متطلبات الشراكة والإشراف على تنفيذها بين الطرفين.

دسترة الشراكة بين المؤسسات التعليمية والمنظمات الداعمة لترسيخ السلم الاجتماعي في الجمهورية اليمنية من خلال مراجعة القوانين النافذة واقتراح التعديلات المتوافقة مع متطلبات الشراكة.

تشكيل فريق فني متخصص في كافة المؤسسات التعليمية والمنظمات الداعمة لدراسة ومراجعة النتائج التي توصل إليها هذا البحث وتطويرها بما يسهم ويساعد في إيجاد شراكة بينهما في هذا المجال.

التنسيق بين المؤسسات التعليمية والمنظمات الداعمة العاملة في اليمن بهدف إعداد الخطط والبرامج لتوفير المتطلبات اللازمة للشراكة بينهما في ترسيخ السلم الاجتماعي في ضوء النتائج التي توصل إليها هذا البحث.

قيام المؤسسات التعليمية اليمنية بإعداد التصورات والدراسات العلمية الهادفة إلى تطوير دورها في ترسيخ السلم الاجتماعي، من خلال توفير المتطلبات اللازمة لها والمحددة في نتائج هذا البحث.

وضع الخطط والبرامج الإعلامية والثقافية للتوعية بأهمية ودور توفير المتطلبات التي تعمل على ترسيخ شراكة حقيقية بين المؤسسات التعليمية والمنظمات الداعمة في تحقيق السلم الاجتماعي.

قيام الحكومة اليمنية بإدراج الموارد المالية في خطط الموازنة السنوية لتوفير المتطلبات اللازمة لتحقيق السلم والشراكة في ترسيخ السلم الاجتماعي.

3-المقترحات:

في ضوء النتائج والاستنتاجات التي توصل إليها هذا البحث يقترح الباحث ضرورة القيام بالدراسات والبحوث المكملة للبحث الحالي والمتمثلة بالآتي.

إجراء دراسة بهدف التعرف على معوقات الشراكة بين المؤسسات التعليمية والمنظمات الداعمة لترسيخ السلم الاجتماعي في الجمهورية اليمنية.

إجراء دراسة تهدف إلى التعرف على الأسباب والعوامل المؤثرة في توفير متطلبات الشراكة بين المؤسسات التعليمية والمنظمات الداعمة لترسيخ السلم الاجتماعي في الجمهورية اليمنية.

إجراء دراسة تهدف إلى وضع تصور مقترح للشراكة بين المؤسسات التعليمية والمنظمات الداعمة لترسيخ السلم الاجتماعي في الجمهورية اليمنية.

إجراء دراسة علمية تهدف إلى قياس اتجاهات القيادات في المؤسسات التعليمية والمنظمات الداعمة نحو متطلبات الشراكة بينهما في ترسيخ السلم الاجتماعي في ضوء نتائج هذا البحث.

قائمة المراجع

-الأغبري، بدر سعيد. (2007). التعليم الفني في الجمهورية العربية اليمنية ودوره في التنمية الشاملة. الاتحاد العربي للتعليم التقني، صنعاء، اليمن.

-بدير، المتولي إسماعيل. (2005). المشاركة المجتمعية في التعليم دراسة حالة لإحدى مدراس التعاونية. مجلة كلية التربية جامعة المنصورة، 59(1)، 263-294.

-البنك الدولي. (2010). تقرير حول وضع التعليم في اليمن، التحديات والفرص. صنعاء، الجمهورية اليمنية.

-جمعة، السيد علي السيد. (2012). الشراكة بين الجامعة ومؤسسات المجتمع كاتجاه لتطوير التعليم الجامعي. مجلة كلية التربية جامعة السويس، 5(6)، 107-131.

-جوهر، علي صالح وجمعة، حسن. (2010). الشراكة المجتمعية وإصلاح الأدوار قراءة في الأدوار التربوية لمؤسسات المجتمع المدني. المكتبة العصرية، القاهرة.

-الحمادي، محمد حمود. (2013). تطوير منظومة المشاركة المجتمعية في اليمن [رسالة ماجستير غير منشورة]. في الإدارة العامة، مركز تطوير الإدارة العامة" – جامعة صنعاء، الجمهورية اليمنية.

-الحميدي، عبد العزيز عبده ناجي. (2018). تصور مقترح لتطوير دور منظمات المجتمع المدني في تحسين التعليم العام بمحافظة إب [رسالة ماجستير غير منشورة] كلية التربية، جامعة إب، الجمهورية اليمنية.

-خان، وحيد الدين. (2016). "عقيدة السلام. مكتبة العبيكان للنشر، الرياض السعودية.

-الربان، موزة بنت محمد. (2016، سبتمبر 19). التعليم في مرحلة ما بعد الصراعات في مناطق النزاعات، محاضرة ألقيت في مؤتمر القمة الإنسانية العالمية، اسطنبول، تركيا.

-السرحان، صالح بن يحيى. (1999). دور المدرسة في وقاية الأحداث من الانحراف من وجهة نظر طلاب ومعلمي المدارس الثانوية بمدينة أبها [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية.

-السلطان، فهد بن سلطان. (2005). المتطلبات الهيكلية والتنظيمية لمشاركة مجتمعية فاعلة، دراسة أعدت بتكليف من مكتب التربية العربي لدول الخليج لتقديمها في اللقاء التربوي العربي الثاني. بيروت، لبنان.

-شيخ، علي ناصر. 2010). دور منظمات المجتمع المدني في تعزيز المشاركة السياسية في فلسطين. المركز الفلسطيني للدراسات، فلسطين.

-الصفار، موسى حسن. (2002). السلم الاجتماعي: مقوماته وحمايته. دار الساقي للنشر، بيروت لبنان.

-الصوراني، غازي. (2002). مفهوم المجتمع المدني وأزمة المجتمع العربي. برنامج دراسات جامعة بيرزيت، فلسطين.

-العاقل، عبد السلام سعيد. (2015). دور منظمات المجتمع المدني في تنفيذ أهداف السياسة السكانية. منظمة يونيفو، صنعاء، الجمهورية اليمنية.

-عبد الحي، عواطف يوسف محمد. (2014). دور مؤسسات المجتمع المدني في الإصلاح التعليمي ومعوقات ذلك من وجهتي نظر المسؤولين التربويين ومديري مؤسسات المجتمع المدني التربوية في فلسطين [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة القدس، فلسطين.

-عبد الله، محمد عبد العال وعبد القوي، حنان عبد العزيز ونصر، نوال أحمد. (2016). أداء مدارس التعليم الأساسي بمحافظة سوهاج في ضوء متطلبات التنمية المجتمعية، دراسة ميدانية. مجلة البحث العلمي في التربية، (17)، 523-550.

-عبد الوهاب، أشرف. (2006). التسامح الاجتماعي التراث والتغيير. الهيئة العامة المصرية للكتاب، القاهرة.

-العجمي، محمد حسين. (2007). المشاركة المجتمعية والإدارة الذاتية للمدرسة. المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

-العطاب، لمياء عبد الحكيم قاسم. (2015). تصور مقترح لتطوير دور المؤسسات التربوية للحد من ظاهرة تسول الأطفال في الجمهورية اليمنية [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية جامعة إب، الجمهورية اليمنية.

-العفيري، نبيل أحمد محمد. (2010). استراتيجية مقترحة لتطوير الشراكة بين الجامعات اليمنية ومؤسسات سوق العمل [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. كلية التربية، جامعة تعز، الجمهورية اليمنية.

غواص، سعيد. (2007). دور قيادات العمل التطوعي في تنمية المشاركة الأهلية، دراسة ميدانية على محافظة ظفار [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

-الفنيش، أحمد. (2004). أصول التربية (ط3). دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان.

-القيسي، محمد وائل. (2017). السلم المجتمعي المقومات وآليات الحماية. مركز نون للدراسات الاستراتيجية، نينوى، العراق.

-مجمع اللغة العربية. (1994). المعجم الوجيز، جمهورية مصر.

-محمد، أحمد آدم أحمد. (2008). الرياضة المدرسية ودورها في تحقيق السلم المجتمعي. دراسة ميدانية لتلاميذ المرحلة الثانوية بولاية الخرطوم كلية التربية البدنية والرياضة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا. الخرطوم.

-معهد التخطط القومي. (2003). برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، تقرير التنمية البشرية. القاهرة، مصر.

-مهنا، عبير عبد القادر أحمد. (2014). تصور مقترح لتفعيل المشاركة المجتمعية في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظة غزة في ضوء الاتجاهات المعاصرة [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية – غزة.

-الموسوعة العربية العالمية. (1999). الطبعة الثانية، الأجزاء 6، 7، 8. مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية.

-موسى، سيد سالم وحسين، محمد أحمد. (2007، مارس 24-25). الخبرة الدولية في المشاركة المجتمعية في التعليم قبل الجامعي وإمكانية الاستفادة منها في مصر [بحث مقدم]. المؤتمر العلمي الخامس لقسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية، كلية التربية، جامعة الزقازيق، القاهرة، مصر.

-وزارة الشؤن القانونية. (1992). القانون العام للتعليم في اليمن رقم (41) لعام 1992. صنعاء، الجمهورية اليمنية.

- Hn-Habitat. (2004). Displacd population and human settlements.
- UNESCO. (1998, October 5-9). world conference on higher education in the twenty first century: vision and action, Paris.
- Manli li. (2007). US – Tsinghua University. Collage at chinese impoverished region 3(16) .
- Mernnda, Daniel. (2000). partnership: A decade of growth and change. the National association of partners in Education.
- Rodney A. Smola. (1992). Free Speech in an Open Sociwty. New York, Vintagw Books.

- موقع الائتلاف الحملة العربية التعليم للجميع تاريخ الاسترجاع 15/ 4/ 2022:

http://www.arabcampaignforeducation.org/page-129ar-html.

-www.cppcc.gov.cn. 16-7-2012, Retrrived, 1-5, 2018, Edited

Requirements of partnership between educational institutions and supporting organizations in consolidating social peace in the Republic of Yemen

Researcher / **Nageeb Mohammad Abduazeez Al-Salimi**
PhD student, Sana'a University, Yemen

Abstract: This research aimed at identifying requirements of partnership between educational institutions and supporting organizations in consolidating social peace in the Republic of Yemen from the point of view of participating experts, specialists and practitioners in those institutions. For the purpose of collecting data, the researcher has used a questionnaire as a tool for field application. The questionnaire consisted of (33) items, and included (4) dimensions, according to the Likert-3 scale. The validity and reliability of the questionnaire were confirmed. The data as analyzed using Statistical Package for Social Sciences (SPSS) program. The researcher has reached many results, the most prominent are: Increasing the approval of participating experts towards general total of dimensions and aspects of partnership between educational institutions and supporting organizations in consolidating social peace to a very high degree, with a total approval rate of (89%), out of the total responses of the (20) experts, and with a total mean of (2.67), and an overall standard deviation of (0.15) from the total responses on all dimensions.

Keywords: requirements, partnership, educational institutions, supporting organizations, social peace.

العوامل المنبئة بالتطرف لدى الشباب من وجهة نظر أساتذة الجامعات بفلسطين

د. محمد محمود أبو دوابة
أستاذ علم النفس التربوي المساعد – الكلية العربية للعلوم التطبيقية
غزة – فلسطين

د. فايز خضر بشير
أستاذ علم النفس التربوي المساعد – جامعة الإسراء
غزة – فلسطين

ملخص: هدفت الدراسة إلى الكشف عن أكثر العوامل المنبئة بالتطرف لدى الشباب من وجهة نظر أساتذة الجامعات بفلسطين، استخدم الباحثان مقياس من اعدادهما للعوامل المنبئة بالتطرف لدى الشباب من وجهة نظر أساتذة الجامعات من إعدادهما، واظهرت نتائج الدراسة أن أكثر العوامل المنبئة بالتطرف لدى الشباب من وجهة نظر أساتذة الجامعات بفلسطين هي العوامل الاقتصادية ثم العوامل السياسية، ثم العوامل الدينية، ثم العوامل الاجتماعية، ثم العوامل الشخصية، وفي المرتبة الأخيرة جاءت العوامل الثقافية. بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق معنوية بين استجابات أساتذة الجامعات حول إجمالي العوامل المنبئة بالتطرف لدى الشباب تعزى لمتغير (الجنس، والتخصص، والمستوى التعليمي، ومكان الجامعة)، في حين وجود فروق معنوية بين الاستجابات تعزى لمتغير العمر، وكانت الفروق لصالح الفئة العمرية من 30-50 سنة، خرجت الدراسة بعدة توصيات أهمها ضرورة تنفيذ ورشات عمل دورية حول موضوع التطرف في الجامعات، وعمل بحوث مستفيضة عن الاتجاهات المتطرفة وطرق مقاومتها، والاهتمام بالجوانب اللامنهجية في الدراسة الجامعية.

الكلمات المفتاحية: العوامل الاجتماعية، العوامل الاقتصادية، التطرف، الشباب، أساتذة الجامعات.

الإطار النظري والدراسات السابقة :

يعتبر موضوع التطرف من أكثر القضايا الاجتماعية إثارة للاهتمام والجدل، بل من أهم الموضوعات التي تحتاج للدراسة من قبل علماء النفس والاجتماع؛ لما له من أثر في كافة المجالات السياسية، والدينية، والاقتصادية، والاجتماعية.

لقد تعددت النظريات العلمية والفكرية التي تناولت دراسة ظاهرة التطرف، واختلفت في التحديد المطلق للأسباب والعوامل التي أدت وتؤدي إلى انتشار هذه الظاهرة، ويختلف اتجاه الأفراد نحو التطرف من بيئة إلى أخرى، ومن مجتمع وآخر، وحتى من شخص إلى آخر، وذلك وفقًا للعديد من المحددات التربوية، والسياسية، والثقافية، والاقتصادية، والدينية، والتنشئة الاجتماعية.

ويرتبط التطرف ارتباطاً وثيقاً بطبيعة المجتمع ومكونات البيئة المحيطة بالفرد، وهو من الموضوعات التي تم التركيز عليها في الآونة الأخيرة عالميًا، وعلى كافة المستويات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية؛ للوقوف على أسبابه، ومكوناته، ومظاهره، ونتائجه السلوكية، خاصة في ظل تصاعد حدته، وانتشار مظاهره.

ويعتبر التطرف من المفاهيم التي يصعب تحديدها وتفسيرها تفسيراً دقيقًا، أو العمل بتعميم المعنى اللغوي له، وهو تجاوز حد الاعتدال والوسطية؛ وذلك لأن حد الاعتدال نسبي، ويختلف من ثقافة لأخرى، فالاعتدال والتطرف مرتبطان بالمتغيرات الثقافية والاجتماعية والدينية والسياسية والاقتصادية (شريجي ومحمد، 2020).

إن التطرف وكذا التحلل من القيم، حالتان قديمتان حديثتان من حالات الحضارة، وليستا من مستجدات العصر الحديث(بني يونس، 2015)، وإن جيل الشباب من أكثر الفئات العمرية تعرضاً لكافة أشكال التطرف، لما لهذه الفئة من الخصوصية النفسية، والنشاط، وحب التغيير، والانتقاد(الطنطاوي، 2016)، وإن المتناقضات التي تواجه الشباب في حياتهم الاجتماعية والسياسية – لا سيما في الوقت الحاضر – تجعلهم أكثر عرضة للهجمات الفكرية المتطرفة عبر وسائل التواصل المتاحة(بني ارشيد، 2018)، وهذا التحدي الذي يعيشه الشباب، يجعله ينساق وراء القيم الوافدة إلى مجتمعاته، ويتخلى عن قيمه الأصلية، وهذا ما تعانيه فئات غير قليلة من الشباب في المجتمعات

المسلمة، حيث تتحلل من قيمها وأخلاقها، وتتبع قيم وعادات الغير(بني يونس، مرجع سابق). وأسباب التّطرّف عديدة، فقد تكون دينية، أو اقتصادية، أو اجتماعية، أو سياسية، وهذه الأسباب مترابطة ومتشابكة، ولا يمكن الفصل بينها في كثير من الأحيان، بل إن بعض هذه الأسباب هي نتاج بعضها الآخر، وبعضها الآخر هو نتيجة حتمية لأسباب أخرى (طزازعة، 2021).

لقد تعددت مظاهر التطرف وبدأت بالانتشار في المجتمع وبصور متتالية ومتنوعة، وأغلب المشاركين فيها من الشباب (العنزي، 2022)، وتعود مرجعية التطرف إلى عوامل سياسية، أو فكرية، أو نفسية، أو اقتصادية، أو اجتماعية، أو تربوية، أو تعليمية، وظاهرة التطرف تنتمي إلى الكثير من العلوم الإنسانية، كالاجتماع، وعلم النفس، والأنثروبولوجيا، لذا اختلفت الاتجاهات بين العلماء في وضع معايير ومحكات محددة لماهية التطرف (عمر، 2020).

ونظرًا لأن التطرف ظاهرة منتشرة في كل المجتمعات، فقد حاولت العديد من الدراسات فهم وتفسير هذه الظاهرة؛ للوصول إلى أسبابها، وللتعرف إلى أهم وأكثر هذه الأسباب مساهمة في انتشارها، ومن هذه الدراسات دراسة الطنطاوي وآخرون (2016) التي أظهرت نتائجها أن أسباب انتشار ظاهرة التطرف لدى طلبة الجامعة من وجهة نظرهم كانت حسب الترتيب التالي: أسباب إعلامية، اقتصادية، تربوية، عالمية، نفسية اجتماعية، وفي الترتيب الأخير أسباب دينية.

كذلك بينت نتائج دراسة بني يونس (2015) أن لكل من التطرف والانحلال عوامل: نفسية، واجتماعية، وتربوية، تصب جميعها في شخصية الفرد لتخرجه عن القيم المثلى التي اختارها الله له.

وأشار كل من الحسناوي والخالدي (2022) أن غياب الدافعية الوطنية والانتماء، وانتشار ما يسمى بالفراغ الفكري والتعبوي، وعدم تفعيل الأحزاب السياسية، وعدم مشاركة الشباب سياسياً أدى إلى ظهور الأفكار المتطرفة المختلفة، وقد جاءت في نتائج الدراسة الأسباب السياسية للتطرف في الترتيب الثالث بعد الأسباب الدينية والأسباب الاجتماعية.

إن افتقاد فرصة الممارسة السياسية بمعناها الواسع، وعدم القدرة على إبداء الرأي والحوار حول مسائل عامة أو اجتماعية، وغياب الدافعية الوطنية والانتماء، وعدم توافر فرص العمل، وغياب الحياة الكريمة، أدى إلى الشعور بالإحباط واليأس لدى شريحة كبيرة من أبناء المجتمع وخصوصاً الشباب(

عمرو والشعراء، 2021)، وغالبية المجتمعات العربية تمنع الشباب من المشاركة في الحياة السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية، مما يقلل من فرص الشباب للتعبير عن رأيهم، والمساهمة في صنع القرارات التي تخص مجتمعاتهم (Al-jamali,2020).

ويرى أحمد حسانين(1992) أن ثمة فراغاً سياسياً كبيراً يعانيه الشباب، وإن التنظيمات السياسية والشعبية تكاد تكون حركتها شبه غائبة في قطاع الشباب، فهم يعانون من الفراغ السياسي الفكري نتيجة عدم إتاحة الفرصة للممارسات السياسية الديمقراطية، مما جعل الشباب يتجهون إلى تنظيمات سياسية أكثر تطرفاً، يعبرون من خلالها عن اتجاهاتهم الجديدة المتطرفة(الشطري والقيسي، 2021)، وإن التناقض بين الشعارات التي رفعتها القيادات السياسية والممارسات على الأرض، وعدم سيادة القانون، وغياب دولة المؤسسات وانتشار الكبت السياسي زاد من تفاقم ظاهرة التطرف، ودفعت الشباب للتوجه والانتماء للجماعات المتطرفة، كونهم لا يجدون حقوقهم المشروعة في التعبير عن آرائهم وأفكارهم من خلال المؤسسات الاجتماعية(أبو دوابة، 2012). كما إن تدني مستوى المشاركة السياسية وخاصة بالنسبة للشباب في اتخاذ القرارات التي تمس حياة المواطن في داخل الأسرة والمدرسة، والحد من المشاركة في العضوية الفاعلة في التنظيمات الاجتماعية والشعبية(Dalacoura,2006)، والقهر السياسي، والاستعباد، والدكتاتورية، ومنع حرية الرأي، والكبت السياسي، وتهميش دور المواطن، وانتهاك الحقوق الأساسية من أهم الأسباب التي تؤدي إلى الشعور بالإهمال، وعدم الدور والفاعلية، وبالتالي التوجه إلى أفكار مضادة للمجتمع، والاتجاه نحو تدميره(Jasko and Kruglanski,2021)، وكذلك عدم تداول السلطة، والافتقار إلى تعددية سياسية حقيقية، وحرمان بعض القوى السياسية والاجتماعية من التعبير السياسي الشرعي، وتجاهل مطالب الأقليات السياسية، والقمع المفرط للمعارضة، يؤدي إلى اتخاذ وسائل عنيفة للتعبير عن الرفض والدفاع عن المطالب(LaFree, & Lichtenstein,2018).

أما العوامل الاجتماعية فقد جاءت في الترتيب الثاني كأحد أسباب التطرف الفكري لدى الشباب الجامعي، وذلك كما بينت دراسة الحسناوي والخالدي (2022)، حيث إن ظهور التناقض في حياة الأفراد، وتعدد المفارقات الغريبة بين ما يسمعون وما يشاهدون، من أهم أسباب نشوء الأفكار

المتطرفة، فهنالك تناقض كبير أحيانًا بين ما يقرأ المرء وبين ما يرى، وما يتعلمه وما يعيشه، وما يُقال وما يُعمل، وما يدرَّس له وما يراه، مما يحدث اختلالًا في التصورات، وارتباكًا في الأفكار (أبو عمرة والعرابيد، 2017).

كما إن الانعكاسات الاقتصادية والسياسية تؤثر بشكل مباشر على فكر وسلوك الفرد، مما يؤدي إلى انتشار وشيوع التطرف في ضوء غياب دور التوجيه، والرعاية الفكرية، وسرعة نقل وانتشار المعلومات والاتصالات(Davydov,2015) .

إن قضية التطرف والعنف قضية تخص المجتمع بأسره، مجموعات، وأفراد، ومؤسسات، فالجميع مسؤولون أو شركاء في دفع شرور التطرف والعنف، فالمؤسسات التربوية ينبغي أن تتصدى للتطرف والعنف، ودور الإعلام كبير وفعال في توجيه المواطن، وصقله على حسن المواطنة الصالحة، ودور رجال الدين في وعظ وإرشاد المواطن، وخاصة الشباب في غرس مبادئ الدين الإسلامي الذي يتسم بالاعتدال والوسطية (بالليل والحراري، 2021).

وللتطرف الاجتماعي آثار سلبية على الفرد والمجتمع، فالخوف من أن يواجه الفرد نقدًا أو موقفًا أو موضوعًا معينًا يجعله يتبع سلوكًا مضطرباً لتجنب هذا الخوف (Borum,2011).، وإن التطرف الاجتماعي يبدأ بصورة تجريبية ويصيب كلا الجنسين، وتكون بدايته في عمر بين الخامسة عشر والخامسة والعشرون، أي في فترة الشباب، وهنا يكون الوعي الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي من أهم الاحتياجات لدى الفرد، وهذا ما يسبب استجابات فسيولوجية سيكولوجية مرتفعة الشدة وحادة (الوهراني وعبد الله، 2017).

إن التطرف الاجتماعي ليس مجرد مجاوزة حد الاعتدال أو الخروج عن المألوف، وإنما هو مرتبط بالجمود العقلي (الدوجماتية) والانغلاق الفكري، إنه عدم القدرة على تقبل أية معتقدات أو آراء تختلف عن معتقدات الشخص أو الجماعة (عبد المطلب، 2017)، وقد أجمع علماء الاجتماع أن الفقر هو أم كل العلل الاجتماعية، حيث يسبب الفقر العديد من المشاكل، وتشمل تلك المشاكل الاكتئاب والتوتر والمشاركة الاجتماعية المحدودة، وتنامي الانقسامات وعدم الثقة في الأجهزة الحكومية (Shar and Rashdi,2021)

إن العوامل الاجتماعية للتطرف لا يمكن أن تكون سبب بمفردها؛ لأنه لا يوجد عامل بعينه فقط هو المسئول عن تلك الظاهرة، ولكنها مجموعة من العوامل المتداخلة والمتشابكة، فالعوامل السياسية والاقتصادية والفكرية والثقافية، جميعها تتفاعل في التأثير على سلوك الفرد المتطرف (الديب، 2017)، ويؤيد ذلك ترتيب العوامل الثقافية الذي جاء في المرتبة الخامسة كأسباب للتطرف، وذلك حسب نتائج دراسة الحسناوي والخالدي (2022). ومن العوامل الثقافية للتطرف زيادة موجة الهجرة والتغريب الثقافي والفكري، واستغلال ذلك من قبل بعض الجماعات المتطرفة، مما أدى إلى نشر الثقافة القطبية المتطرفة، وزرع التطرف في عقول الشباب (شومان،2006)، فالشباب المتطرف افتقد القدوة، وصاغها في صورة جماعة أو أمير، واستشعر أن المعايير التقليدية أصبحت إما شاحبة باهتة لا تمده بهوية واضحة تشبع ذواته، أو عاجزة قاصرة عن تقديم حلول ممكنة لمشكلاته، فبحث عن معايير وطرق جديدة يتوجه نحوها بفكره، وتتسرب إليها طاقاته (Mubaraq,2022).

إن الهيمنة الغربية والإحباطات الاجتماعية والثقافية قد أدت إلى غرس قوي لجذور التطرف في الدول العربية، بل في أغلب الدول التي احتلت من أوروبا، وتحولت الحداثة والتحديث إلى غربة ثقافية، وإلى تبعية وإلى شكل من أشكال الغزو الثقافي، وتشكل الصراع الثقافي بين فرق غير متكافئة، حيث يرى البعض أن الدول التي احتلت لم تستفيد من أسباب التقدم الغربي بالقدر الكافي، وأن هذا القصور هو سبب التخلف المادي والثقافي، ويرى الآخرون أن الغرب هو سبب التخلف، وأنه لا خلاص إلا بالعودة إلى الرجعية الفكرية وتطبيق منهج السلف والتراث الاعتقادي الأصيل(الشهراني، 2019).

ويرى محمد سيد (1994) أن الهدف المحوري من الغزو الثقافي هو الحيلولة بين شعوب الأمة العربية وبين عناصر بناء ذاتها أو استردادها، وذلك بجعلها في حالة دائمة من الاغتراب، ثم بالاختراق المستمر لها، لتفتيت أية محاولة لبناء قاعدة ثقافية وحضارية تسترد بها ذاتها، ثم بالتفريغ المستمر لطاقاتها حتى لا تتكون من هذه الطاقات شحنة تفجر قنبلة وعيها بذاتها الثقافية.

وتقوم الجماعات المتطرفة باستغلال وتوظيف احتياجات الشباب لجذبهم نحو الأفكار المتطرفة التي تترجم رفضهم للظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، وتوهمهم أن طريق الخلاص من ذلك هو إعلان التمرد على كل ما هو موجود حيث معظم المنتمون إلى الجماعات المتطرفة يتسمون بالعنف

كأسلوب حياة، ويحملون مشاعر الكراهية والسخط على من يختلف معهم، وهم نتاج من حالات تصدع أسري، وفقدان للثقافة الوسطية (زين العابدين، 2015).

وللتعليم دور مهم في الحد من التطرف، فهو حق أساسي لكل إنسان، ويجلب الازدهار والسلام في كل مجتمع، ويقوي الوعي الاجتماعي والسياسي والديني بين الجماهير، فإذا لم يتم تعزيز نظام التعليم ومحو الأمية بما يكفي؛ فإن مشكلة التطرف الاجتماعي في تصاعد ونمو مطرد (Rosenberg,2021)، فالأمية تقضي على فرص التسوية السلمية، وتؤدي إلى قتال لعقود من أجل قضايا تافهة، وبالتالي فان ضعف التعليم وانتشار الأمية هي من العوامل الرئيسية وراء خطر التطرف بكل أشكاله (Bauer and Shikhaliyev,2018).

وتؤكد الدراسات أيضًا أن البطالة سبب أساسي وراء نمو التطرف، حيث يتكاثر الشعور بالحرمان بين الشباب، ويصبحون عرضة للتطرف، وإن الحرمان من الوظائف والمعيشة الأفضل تحبط الشباب وتشعرهم بخيبة أمل وعدم الرضا، وتقلل من الانخراط بين الشباب والعامة، مما يسبب ميولاً نحو التطرف والعنف (Mukhtar,2021). ومن الدراسات التي تؤكد على دور البطالة في نمو التطرف وانتشاره دراسة (عبد الله واحمد، 2020) والتي أكدت نتائجها أن للبطالة دور مهم في التطرف الفكري والديني، اذ إن البطالة تؤدي للاستخدام فوق المعقول لوسائل التواصل الاجتماعي، والتي تقود بدورها إلى التطرف الفكري والديني، وإن التحكم في البطالة يؤدي إلى تقليل استخدام وسائل التواصل الاجتماعي، ويغير في سلوك الفرد ايجابيًا.

وكذلك دراسة (الطراد والشمايلة، 2020) التي أظهرت نتائجها أن التعطل عن العمل والبطالة له أثر كبير على الميل للتطرف، وقد احتل التطرف السياسي المرتبة الأولى، وتلاه التطرف الاجتماعي، ثم التطرف الفكري، وجاء التطرف الديني بالمرتبة الأخيرة. كذلك دراسة (شقلوف، 2022) التي أكدت أن أهم أسباب التطرف تمثلت في الأمية والجهل بالدين، وخراب الواقع المجتمعي والاقتصادي والطبقي، والتربية الشاذة والقاسية، والتعصب الأعمى، والمصلحة والمنفعة، وغياب التوازن النفسي، والعنصرية، والاستبداد والحكم المطلق، والفتاوى الفاسدة والقراءات الإيديولوجية المغرضة، والخلل المؤسسي والتكفير. ودراسة (داوود وآخرون، 2022) التي أكدت أن هناك تعدد في الظروف الاجتماعية

والاقتصادية تتكامل مع بعضها البعض، لتخلق التطرف في المجتمعات، ومن أبرز مؤشراتها التضخم السكاني والبطالة، وتدني مستوى المعيشة.

ويعتبر التطرف أحد مظاهر الباثولوجية الاجتماعية، فهو يمثل انتهاك للقيم الاجتماعية، وهو أسلوب مغلق للتفكير يتسم بعدم القدرة على تقبل أي معتقدات تختلف عن معتقدات الشخص أو الجماعة أو التسامح معها (عبد المجيد،2022). إن عدم الاعتراف بوجود الآخرين، وجمود الشخصية يحد من رؤية المصلحة العامة، ويزيد من عدم التقدير، ويغلق نوافذ الحوار، ويحدث تعصب للرأي، ورفض لكل الموروثات الاجتماعية والعرفية(حامد،2015).

وتعتبر الأسباب الدينية من أهم الأسباب المؤدية إلى التطرف حيث جاءت في الترتيب الأول حسب نتائج دراسة الحسناوي والخالدي(2022)، وعلى الرغم من أن التطرف الديني موضوع نقاش مهم جدًا ودقيق، إلا أنه غالبًا ما يتم اختزاله في بنية أحادية البعد مرتبطة بالعنف الديني، ولم يتم تحديد بصورة دقيقة التفسيرات والمعتقدات والمواقف المختلفة التي تحدد الهوية الدينية المتطرفة؛ فالتطرف الديني أحد أنماط التفكير الديني الذي يتجه إلى التصلب على قيم ومعايير وممارسات ضد المجتمع والعالم، إنه رؤية الإقصاء التي قد تؤدي إلى العنف والإرهاب تحت ذرائع دينية من أجل اخضاع الآخرين، والتطرف هو ظاهرة تعاملت معها كل المجتمعات البشرية في التاريخ، ولقد أصبح في الآونة الأخيرة أكثر بروزاً في نتائجه العملية التي أدت إلى ضحايا وانهيارات لمجتمعات بأكملها(بن مرزوق، 2018).

ويعتبر النقص في المعلومات من أهم أسباب التطرف الديني، فطريقة نقل المعلومة ونوعها من صلاحيات العلماء الذين يختارون ما يريدون إبلاغه للعامة، ويتركون أجزاء كثيرة من هذه المعلومات في صناديق أمهات الكتب بعيدة عن اطلاع وعلم ووجدان العامة، وقد أدى هذه الانحياز في الاختيار إلى صناعة أنماط تفكير فيها غُلُو ومبالغة في أذهان العامة على حساب الموضوعية الوسطية الحقيقية (Wibisono and Jetten, 2019).

ويمثل العامل الخارجي في صناعة التطرف الديني في المجتمعات أحد العوامل الأكثر تأثيرًا، ويظهر ذلك من خلال السياسات الغربية الموجهة للمجتمعات العربية، كالتحيز في معالجة القضية الفلسطينية،

ومحاربة القيم الإسلامية واستبدالها بالقيم العلمانية سياسةً وتشريعًا وتعليمًا، وتدعيم الأنظمة التسلطية، واحتلالها وتدخلها المباشر وغير المباشر في العديد من الدول العربية (السعيدي، 2021).

ويرى بعض الباحثين أن السبب الرئيس للتطرف الديني يرجع إلى الانحراف في الفكر والضلالة والجهل بقواعد الإسلام، والأخذ فقط بظواهر النصوص دون فقه ولا اعتبار ودون العودة للمرجعية الدينية الموثوقة والوسطية المعتدلة والتمسك بالأفكار المنحرفة والشاذة (سليمان، 2019).

إن مجموعة الأفكار العنيفة التي تنشرها الجماعات المتطرفة في عقول الشباب تترجم مفهوم سيكولوجية الكراهية تجاه كل مظاهر الحياة الحديثة، وبث طاقة التدمير والاعتداء ضد المجتمع ومؤسساته، وثقافة الكراهية التي تسيطر على عقول هؤلاء الشباب(بن مرزوق، مرجع سابق)، ويعتبر تقصير أهل العلم في الدعوة والإرشاد والتوجيه في مواضيع الإرهاب والتكفير والجهاد وتفسير الضوابط والفقه، والسماح لمن يدعون العلم بالفتوى، سبب أساسي في تضليل الشباب، وإثارة العواطف الجياشة لديهم، وشحنهم سلبًا ضد الوسطية والنظام الموجود(كاهوني، 2019)، وكذلك التمسك بحرفية وظاهرية النَّص دون التعمق فيه وفهم معناه، ودون إعمال الفكر فيه أو البحث عن العلة وراءه(الركابي، 2019).

إن من أخطر الأمور التي تهدد حياة الشباب الاطلاع على كتب تعج بأفكار متطرفة، وإن الإخفاق في تكريس مواطنة فعلية يؤدي إلى مشاعر التطرف والفئوية، فالتطرف ينتج عن الجهل بثقافة الآخر، وعدم ممارسة الشورى في الحياة اليومية والانفتاح على الثقافات الأخرى (السراجي، 2011).

وينشأ التطرف الديني من ضعف النظرة الشمولية للأحكام وعدم المعرفة بكليَّتها، بل قد يتعمد البعض تربية أولاده على بعض الأمور التي كان يفعلها السَّلف، وحجب واخفاء الكثير من الأمور التي لا تخدم مصالحهم الذاتية، فينشأ تطرف الرجل من جهله بكافة الأمور واطلاعه على بعضٍ منها (حسن، 2015).

إن غياب الثقافة المتكاملة الوسطية، وغياب تأثير المثقفين واختفاء الكتب من أيدي الشباب، واستيراد الأفكار الغريبة عن مجتمعنا، وظهور الأشخاص على حساب الانتماء والثقافة والوطن، أدى بين الشباب إلى انعكاسات سلبية ونتائج سيئة، ومن هنا فقد أصبح من الصعب على الشباب في هذا

الصراع الفكري أن يجد حياداً يتسم بالموضوعية، وفقد الشباب في مواقع كثيرة مصداقيتهم مع الفكر والمفكرين، ولم يجد الشباب القدوة الرفيعة التي تقود خطاه وتهدي مسيرته (بسيوني والكشكي،2021).

ويعتبر التطرف شكل من أشكال الثورة على الواقع إن لم يكن الواقع مقنعًا أو كافيًا، أو إنه قد يشكل هروبًا من ذلك الواقع، إذا كان التمرد على هذا الواقع مرفوضًا أو غير ممكنًا (قاسم وآخرون، 2018).

ويستخلص الباحثان بعد استعراض الإطار النظري حول التطرف ومسبباته أن هناك ترابطاً واضحاً بين النظريات المفسرة للتطرف رغم أنها تتناول جوانب مختلفة من التفسير؛ فمنها من يعيد أسباب التطرف إلى الأصول الاجتماعية للفرد، وبعضها يعيده إلى الجوانب الشخصية للفرد، بينما هناك نظريات تفسرة كنتيجة للعوامل الاقتصادية المحيطة بالفرد، والحقيقة أن هناك تكامل بين كافة العوامل المؤدية للتطرف، وتطل العوامل الثقافية كمؤثر فاعل في تشكيل التطرف خصوصاً بعد انتشار مواقع التواصل الاجتماعي وسهولة توصيل أي معلومة لاي فرد وبطريقة مباشرة، بينما تؤثر العوامل الدينية بشكل مباشر في رفع مستوى التطرف، ولكن لهذا الموضوع خصوصية حيث إنه يخضع لترتيبات من الأشخاص المتطرفين والمعنيين بنشر التطرف بين جيل الشباب خصوصاً، ولقد لاحظ الباحثان أن الاطار النظري ينعكس بكافة مواضيعه على الشباب الفلسطيني وعلى هذه القضية الاجتماعية.

ولقد استفاد الباحثان من الاطلاع على الدراسات السابقة في تحديد عينة البحث وتوظيف المقاييس المستخدمة في هذه الدراسات في اعداد مقياس الدراسة، وتحديد المتغيرات التصنيفية لها، ولقد اتفقت العديد من تلك الدراسات في ترتيب العوامل المنبئة للتطرف مثل دراسة (داوود وآخرون، 2022)، ودراسة (شقلوف، 2022)، ودراسة (Mukhtar,2021)، ودراسة (الطراد والشمايلة، 2020) ودراسة (عبد الله واحمد، 2020)، وهناك اختلاف بين بعض الدراسات السابقة مثل (بسيوني والكشكي،2021)، (قاسم وآخرون، 2018)، (حسن، 2015).في نوع العينة وطبيعة المتغيرات الديموغرافية.

مشكلة الدراسة:

تتصف مرحلة الشباب كمرحلة عمرية بأنها مرحلة التعبئة والتغيير، وصقل الشخصية وتشكيلها، وهي مرحلة الاستيعاب الثقافي والفكري، وتكون لديهم قابلية كبيرة للاستهواء الفكري والتعلق بنماذج بعض الشخصيات ومحاولة تقليدها، ولذلك تعتبر مرحلة الشباب من أهم المراحل العمرية استهدافاً لزرع الأفكار الجديدة والملفتة للانتباه ومنها نهج التطرف؛ حيث تتصف هذه المرحلة بسرعة انجذاب الشباب للأفكار الجديدة التي من خلالها يشعر الشباب بالتميز والتفرد بصفة سرية تميزه عن الآخرين، وهذا جزء من سمات شخصية الشباب، والواقع أن مرحلة الشباب تتميز بالحماسة، والحساسية، والجرأة، والاستقلالية، والفضول، وحب الاستطلاع، والنزوع نحو توكيد الذات وتحقيق الذات، وحب الظهور والقيادة وغيرها من الصفات التي تؤهل الشباب إلى أن يكون هدفًا لحالة الاستقطاب بصفة عامة.

كما وتعتبر تنمية العنصر البشري في أي مجتمع من أهم أساسيات التنمية الشاملة، وليس مقبولًا أن تقتصر التنمية البشرية فقط على الإعداد التقني او الفني للشباب؛ لأن هذا الاعداد يفقد قيمته إذا افتقر إلى الإعداد الفكري والتربوي والثقافي والاجتماعي.

وحيث إن للشباب الفلسطيني واقع سياسي واقتصادي وجغرافي خاص بسبب الاحتلال، والحالة السياسية الخاصة، فإن الباحثين قاما بالكشف عن أهم وأكثر العوامل المنبئة بالتطرف لدى الشباب الفلسطيني من وجهة نظر أساتذة الجامعات بفلسطين، لما يتميز به أساتذة الجامعات من ثقافة واطلاع ووعي يمكنهم من معرفة وتقييم توجهات الشباب، بالإضافة إنهم في حالة من الاحتكاك المكاني والمعرفي مع الشاب في الجامعة.

وعليه فقد تبلورت مشكلة الدراسة في صورة تساؤل رئيس، تبعه العديد من التساؤلات الفرعية وذلك على النحو التالي:

ما أكثر العوامل المنبئة بالتطرف لدى الشباب من وجهة نظر أساتذة الجامعات بفلسطين؟

-هل توجد فروق دالة إحصائيًا في العوامل المنبئة بالتطرف لدى الشباب من وجهة نظر أساتذة الجامعات بفلسطين تعزى لمتغير الجنس؟

-هل توجد فروق دالة إحصائيًا في العوامل المنبئة بالتطرف لدى الشباب من وجهة نظر أساتذة الجامعات بفلسطين تعزى لمتغير العمر (أقل من 30 سنة– من 30 سنة إلى 50 سنة – أكثر من 50 سنة)؟

-هل توجد فروق دالة إحصائيًا في العوامل المنبئة بالتطرف لدى الشباب من وجهة نظر أساتذة الجامعات بفلسطين تعزى لمتغير التخصص (شرعي وقانوني – علوم إنسانية – علوم تطبيقية)؟

-هل توجد فروق دالة إحصائيًا في العوامل المنبئة بالتطرف لدى الشباب من وجهة نظر أساتذة الجامعات بفلسطين تعزى لمتغير المستوى التعليمي (ماجستير – دكتوراه)؟

-هل توجد فروق دالة إحصائيًا في العوامل المنبئة بالتطرف لدى الشباب من وجهة نظر أساتذة الجامعات بفلسطين تعزى لمتغير مكان الجامعة (المحافظات الشمالية – المحافظات الجنوبية)؟

أهداف الدراسة:

1. الكشف عن أكثر العوامل المنبئة بالتطرف لدى الشباب من وجهة نظر أساتذة الجامعات بفلسطين.

2. معرفة الفروق في متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس العوامل المنبئة بالتطرف لدى الشباب في ضوء متغير الجنس.

3. معرفة الفروق في متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس العوامل المنبئة بالتطرف لدى الشباب في ضوء متغير العمر.

4. معرفة الفروق في متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس العوامل المنبئة بالتطرف لدى الشباب في ضوء متغير التخصص.

5. معرفة الفروق في متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس العوامل المنبئة بالتطرف لدى الشباب في ضوء متغير المستوى التعليمي.

6. معرفة الفروق في متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس العوامل المنبئة بالتطرف لدى الشباب في ضوء متغير مكان الجامعة.

أهمية الدراسة:

1. تكمن أهمية الدراسة في كونها تتناول شريحة اجتماعية مهمة، وهي فئة الشباب، والتي تشكل الغالبية العظمى من المجتمع، وهي الأكثر استهدافًا من المنظمات الإرهابية المتطرفة، علاوة على أن فئة الشباب حاضر ومستقبل المجتمع.

2. قد تفيد نتائج الدراسة في الاعداد والتخطيط لبرامج ارشادية وعلاجية تهدف إلى الوقاية والحد من انتشار ظاهرة التطرف بين أوساط الشباب.

فرضيات الدراسة:

1. لا توجد فروق دالة إحصائياً في العوامل المنبئة بالتطرف لدى الشباب من وجهة نظر أساتذة الجامعات بفلسطين تعزى لمتغير الجنس.

2. لا توجد فروق دالة إحصائياً في العوامل المنبئة بالتطرف لدى الشباب من وجهة نظر أساتذة الجامعات بفلسطين تعزى لمتغير العمر (أقل من 30 سنة– من 30 سنة إلى 50 سنة – أكثر من 50 سنة).

3. لا توجد فروق دالة إحصائياً في العوامل المنبئة بالتطرف لدى الشباب من وجهة نظر أساتذة الجامعات بفلسطين تعزى لمتغير التخصص (شرعي وقانوني – علوم إنسانية – علوم تطبيقية).

4. لا توجد فروق دالة إحصائياً في العوامل المنبئة بالتطرف لدى الشباب من وجهة نظر أساتذة الجامعات بفلسطين تعزى لمتغير المستوى التعليمي (ماجستير – دكتوراه).

5. لا توجد فروق دالة إحصائياً في العوامل المنبئة بالتطرف لدى الشباب من وجهة نظر أساتذة الجامعات بفلسطين تعزى لمتغير مكان الجامعة (المحافظات الشمالية – المحافظات الجنوبية).

مصطلحات الدراسة:

التطرف:

عرف الباحثان التطرف بأنه: تجاوز حد الاعتدال والوسطية، والبعد عن المألوف، والخروج عن القيم، والمعتقدات، والمعايير، والأساليب السلوكية السائدة في المجتمع.

العوامل المنبئة بالتطرف:

عرف الباحثان العوامل المنبئة بالتطرف بأنها: العوامل الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والدينية والثقافية التي تؤدي إلى التطرف.

منهج الدراسة:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي الذي يقوم بوصف ما هو كائن، وتفسيره، ويهتم بتحديد الظروف والعلاقات التي توجد في الواقع، وقد اعتمد الباحثان على هذا المنهج في الكشف عن العوامل المنبئة بالتطرف لدى الشباب من وجهة نظر أساتذة الجامعات بفلسطين.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية الحاملين درجتي الدكتوراه والماجستير والبالغ عددهم (5634)، وذلك وفقًا للدليل الإحصائي السنوي 2021/2020 لمؤسسات التعليم العالي الفلسطينية الصادر عن وزارة التعليم العالي والبحث العلمي برام الله (2021).

عينة الدراسة:

قام الباحثان باختيار عينة عشوائية من مجتمع الدراسة، وبنسبة تمثل كافة خصائص المجتمع الأصلي، وقد تألفت العينة من:

أولًا: عينة استطلاعية

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (30) استبانة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية بغرض تقنين أداة الدراسة، والتحقق من صلاحيتها للتطبيق على العينة الأصلية.

أداة الدراسة:

من خلال الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة، قام الباحثان بإعداد أداة الدراسة وهي مقياس العوامل المنبئة بالتطرف لدى الشباب من وجهة نظر أساتذة الجامعات، وتتكون من قسمين رئيسين:

القسم الأول: المتغيرات الديموغرافية (الجنس، العمر، المستوى التعليمي، التخصص، مكان الجامعة).

القسم الثاني: محاور مقياس العوامل المنبئة بالتطرف لدى الشباب من وجهة نظر أساتذة الجامعات، وتكونت من (52) فقرة.

جدول (1) يبين توزيع محاور الاستبانة

م	المحور	عدد الفقرات
1	العوامل الاجتماعية	8
2	العوامل الاقتصادية	8
2	العوامل السياسية	10
4	العوامل الدينية	10
5	العوامل الشخصية	8
6	العوامل الثقافية	8
	مجموع الفقرات	52

تم استخدام التدرج (1-5) لقياس استجابات المبحوثين لفقرات الاستبيان حسب جدول رقم (2):

جدول رقم (2) يبين المحك المعتمد في أداة الدراسة

مقياس ليكرت	5	4	3	2	1
مستوى الموافقة	موافق بشدة	موافق	محايد	أرفض	أرفض بشدة
الوسط الحسابي	4.20 فأكبر	4.19-3.40	3.39-2.60	2.59-1.80	أقل من 1.80
الوزن النسبي	84% فأكبر	83.9%- 68%	67.9%-52%	51.9%-36%	أقل من 36%

صدق وثبات أداة الدراسة:

الاتساق الداخلي Internal Validity

يقصد بصدق الاتساق الداخلي مدى اتساق كل فقرة من فقرات الاستبانة مع المجال الذي تنتمي إليه، وقد قام الباحثان بحساب الاتساق الداخلي للاستبانة، وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للمجال نفسه، ويوضح جدول رقم (3) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمجال، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى معنوية $\alpha \leq 0.05$ ، وبذلك يعتبر المجال صادق لما وضع لقياسه.

جدول رقم (3) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات محاور مقياس العوامل المنبئة بالتطرف لدى الشباب والدرجة الكلية للمقياس

#	محاور المقياس	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig.)
	أولًا: العوامل الاجتماعية		
1	تأخر سن الزواج وغلاء المهور.	0.352*	0.021
2	ضعف العلاقات الأسرية والعائلية.	0.500**	0.000
3	غياب العدالة الاجتماعية (الواسطة والمحسوبية).	0.630**	0.000
4	غياب القدوة الحسنة.	0.481**	0.001
5	سيادة قانون العشيرة والعرف والعادة على قانون الدولة.	0.696**	0.000
6	المشاجرات والنزاعات العائلية.	0.686**	0.000
7	السكن والاقامة في العشوائيات والمناطق المهمشة.	0.607**	0.000

8	الصراع الطبقي والفروقات الاجتماعية.	0.647**	0.000
	ثانيًا: العوامل الاقتصادية		
1	انتشار الفساد في المؤسسات.	0.701**	0.000
2	انتشار البطالة بين صفوف الشباب.	0.646**	0.000
3	الفجوة الاقتصادية في المجتمع وتدني الأجور.	0.707**	0.000
4	انتشار المظاهر الاقتصادية المتفاخرة.	0.729**	0.000
5	غياب دور رجال الأعمال والأثرياء في دعم الشباب.	0.812**	0.000
6	قلة اشراك الشباب في الاستثمارات الاقتصادية.	0.790**	0.000
7	انخفاض التقدير المالي للمثقفين والعلميين.	0.581**	0.000
8	ضعف التكافل الاجتماعي الاقتصادي.	0.617**	0.000
	ثالثًا: العوامل السياسية		
1	انتشار موجة التطرف العنيف في المنطقة العربية.	0.540**	0.000
2	ضعف الانتماء والولاء للوطن.	0.482**	0.001
3	العولمة وطمس الهوية الوطنية.	0.583**	0.000
4	الخلافات الحزبية والسياسية.	0.713**	0.000
5	تدخل الدول الكبرى في الشئون الداخلية للدولة.	0.630**	0.000
6	غياب الرؤية السياسية الاعلامية المناسبة للشباب.	0.587**	0.000

7	التعددية الحزبية غير المضبوطة وطنياً.	0.550**	0.000
8	التحريض على التطرف من قبل وسائل إعلامية مسيسة.	0.478**	0.001
9	تقليد واستهواء الشخصيات السياسية المتطرفة.	0.485**	0.001
10	ضعف المعارضة السياسية الفاعلة.	0.697**	0.000
	رابعًا: العوامل الدينية		
1	ضعف الاهتمام بتدريس المواد الدينية في المؤسسات التعليمية.	0.631**	0.000
2	غياب دور المؤسسات الدينية المعتدلة.	0.649**	0.000
3	الخلافات الدينية والمذهبية.	0.627**	0.000
4	الاستهزاء بالقيم الدينية وانتشار الإباحية.	0.481**	0.001
5	هوى المفسرين والوعاظ في تأويل النصوص الدينية.	0.722**	0.000
6	نشر ثقافة صراع الاديان والعقائد.	0.750**	0.000
7	ضعف المعلومات الدينية والجهل بأصول الدين.	0.608**	0.000
8	انتشار المفسرين والوعاظ المتشددين في الإعلام.	0.615**	0.000
9	تدريس مادة الدراسات الاسلامية بطريقة سطحية.	0.642**	0.000
10	انتشار المواقع الدينية غير الموثوقة على الانترنت.	0.576**	0.000
	خامسًا: العوامل الشخصية		
1	الانطوائية والعزلة الاجتماعية.	0.599**	0.000

2	قلة الاتزان العاطفي والانفعالي.	0.729**	0.000
3	فقدان التقدير والحساسية المفرطة.	0.716**	0.000
4	عدم القدرة على ضبط النفس.	0.767**	0.000
5	مفهوم الذات السلبي.	0.622**	0.000
6	احساس الشباب بالظلم والقلق من المستقبل.	0.442*	0.006
7	ضعف الشخصية وعدم الانجاز وتحقيق الذات.	0.647**	0.000
8	الإعاقة الجسدية والمظهر الجسمي غير اللائق.	0.610**	0.000
	سادسًا: العوامل الثقافية		
1	غياب الانشطة الطلابية المتوافقة مع ميول واحتياجات الطلبة.	0.636**	0.000
2	ضعف الاهتمام بالموهوبين والمبدعين من الطلبة.	0.711**	0.000
3	غياب دور الاخصائي النفسي والاجتماعي في المؤسسات التعليمية.	0.734**	0.000
4	ضعف التواصل الايجابي الفعال بين المعلم والطالب.	0.762**	0.000
5	تدني المشاركة في الاعمال التطوعية والمخيمات الشبابية.	0.686**	0.000
6	ضعف التواصل بين الاسرة والمؤسسة التربوية.	0.720**	0.000
7	عدم المساواة والمحاباة في التعامل مع الطلبة.	0.672**	0.000
8	المناهج الدراسية لا تلبي التوازن الثقافي للطلبة.	0.504**	0.000

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة $0.05 \geq \alpha$ ** الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة $0.01 \geq \alpha$

الصدق البنائي Structure Validity

يعتبر الصدق البنائي أحد مقاييس صدق الأداة الذي يقيس مدى تحقق الأهداف التي تريد الأداة الوصول إليها، ويبين مدى ارتباط كل مجال من مجالات الدراسة بالدرجة الكلية لفقرات الاستبانة.

يبين جدول رقم(4) أن جميع معاملات الارتباط في جميع أبعاد الاستبانة دالة إحصائياً عند مستوى معنوية $\alpha \leq 0.05$ ، وبذلك يعتبر جميع أبعاد الاستبانة صادقة لما وضع لقياسه.

جدول رقم (4) معامل الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للمقياس

	المحور	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية (.Sig)
1	العوامل الاجتماعية	0.708**	0.000
2	العوامل الاقتصادية	0.828**	0.000
3	العوامل السياسية	0.799**	0.000
4	العوامل الدينية	0.735**	0.000
5	العوامل الشخصية	0.766**	0.000
6	العوامل الثقافية	0.526**	0.000

ثبات أداة الدراسة Reliability:

يقصد بثبات الأداة أن تعطي هذه الاستبانة نفس النتيجة لو تم إعادة توزيعها أكثر من مرة تحت نفس الظروف والشروط، أو بعبارة أخرى أن ثبات الاستبانة يعني الاستقرار في نتائج الاستبانة وعدم تغييرها بشكل كبير فيما لو تم إعادة توزيعها على الأفراد عدة مرات خلال فترات زمنية معينة.

وقد تحقق الباحثان من ثبات استبانة الدراسة من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha Coefficient ، ومعامل التجزئة النصفية Split half وكانت النتائج كما هي مبينة في جدول رقم (5).

جدول (5) احصائيات ثبات المقياس

		عدد الفقرات	الفا كرونباخ	التجزئة النصفية
1	العوامل الاجتماعية	8	0.700	0.801
2	العوامل الاقتصادية	8	0.849	0.896
3	العوامل السياسية	10	0.766	0.867
4	العوامل الدينية	10	0.826	0.840
5	العوامل الشخصية	8	0.768	0.845
6	العوامل الثقافية	8	0.822	0.894
		52	0.923	0.958

يتضح من النتائج الموضحة في جدول رقم (5) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ مرتفعة لإجمالي المقياس حيث بلغت 0.923 ، أما قيمة معامل التجزئة النصفية لإجمالي المحاور 0.958 .

التوزيع الطبيعي لمتغيرات الدراسة:

اختبار التوزيع الطبيعي Normality Distribution Test :

تم استخدام اختبار كولمجوروف- سمرنوف Kolmogorov-Smirnov (K-S) Testلاختبار ما إذا كانت البيانات تتبع التوزيع الطبيعي من عدمه، وكانت النتائج كما هي مبينة في جدول رقم (6).

جدول رقم (6) يوضح نتائج اختبار التوزيع الطبيعي للمقياس

		عدد الفقرات	كولمجوروف-سمرنوف K-S	المعنوية .Sig
1	العوامل الاجتماعية	8	0.147	0.095
2	العوامل الاقتصادية	8	0.122	0.200
3	العوامل السياسية	10	0.104	0.200
4	العوامل الدينية	10	0.084	0.200
5	العوامل الشخصية	8	0.157	0.058
6	العوامل الثقافية	8	0.087	0.200
	اجمالي عدد الفقرات	52	0.134	0.169

يبين جدول رقم (6) أن القيمة الاحتمالية (.Sig) لجميع مجالات الدراسة كانت أكبر من مستوى الدلالة 0.05 وبذلك فإن توزيع البيانات لهذه المجالات يتبع التوزيع الطبيعي، وعليه سيتم استخدام الاختبارات المعلمية للإجابة عن فرضيات الدراسة.

ثانيًا: عينة التطبيق الفعلية

وهي التي هدفت إلى الوصول لأهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها والتحقق من فروضها، وقد بلغت (101) أستاذًا جامعيًا تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة، ومن خلال تطبيق جوجل فورم.

وبعد استعراض البيانات تبين أن (6) استبانات لم تتسم الإجابات فيها بالجدية، لذلك تم استثناؤها من التحليل، حيث بلغ حجم العينة الكلي (95)، والجداول من (7) إلى (11) التالية تبين وصف عينة الدراسة:

جدول (7) الجنس

	التكرار	النسبة
ذكر	78	82.1
أنثى	17	17.9
الإجمالي	95	100.0

جدول (8) العمر

	التكرار	النسبة
اقل من 30 سنة	2	2.1
من 30-50 سنة	60	63.2
اكثر من 50 سنة	33	34.7
الإجمالي	95	100.0

جدول (9) التخصص العلمي

	التكرار	النسبة
علوم انسانية	65	68.4
شرعي وقانوني	12	12.6
علوم تطبيقية	18	18.9
الإجمالي	95	100.0

جدول (10) المستوى التعليمي

	التكرار	النسبة
ماجستير	42	44.2
دكتوراه	53	55.8
الإجمالي	95	100.0

جدول (11) مكان الجامعة

	التكرار	النسبة
المحافظات الشمالية	15	15.8
المحافظات الجنوبية	80	84.2
الإجمالي	95	100.0

نتائج الدراسة وتفسيرها:

لتحليل فقرات الاستبانة تم استخدام الاختبارات المعملية (اختبارT لعينة واحدة) لمعرفة متوسطات درجات الاستجابة، واعتبرت الدرجة 3 هي المتوسطة، وهي تمثل 60% على مقياس الدراسة. (Ozen, Yaman, & Acar, 2012):

جدول (6) درجات تفسير الإجابة حسب فئات المتوسط الحسابي

درجة التأثير	الوسط الحسابي	الوزن النسبي للوسط الحسابي
قليلة جدًا	1-1.79	اقل من 36%
قليلة	1.80- 2.59	من 36- 51.9%
متوسطة	2.60- 3.39	من 52% -67.9%
كبيرة	3.40- 4.19	من 68% -83.9%
كبيرة جدا	4.20- 5.00	من 84% - 100%

نتائج الإجابة عن التساؤل الرئيس:

ما أكثر العوامل المنبئة بالتطرف لدى الشباب من وجهة نظر أساتذة الجامعات بفلسطين؟

جدول (7) الوسط الحسابي والوزن النسبي لمقياس العوامل المنبئة بالتطرف لدى الشباب من وجهة نظر أساتذة الجامعات

م	العوامل المنبئة بالتطرف لدى الشباب	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	قيمة الاختبار	المعنوية –p value	ترتيب الفقرة	درجة التأثير
1	أولًا: العوامل الاجتماعية	4.00	0.55	80.03	17.60	0.00	4	كبيرة
2	ثانيًا: العوامل الاقتصادية	4.10	0.65	81.95	16.45	0.00	1	كبيرة
3	ثالثًا: العوامل السياسية	4.05	0.63	80.93	16.28	0.00	2	كبيرة
4	رابعًا: العوامل الدينية	4.02	0.61	80.48	16.36	0.00	3	كبيرة
5	خامسًا: العوامل الشخصية	4.00	0.54	79.95	17.89	0.00	5	كبيرة
6	سادسًا: العوامل الثقافية	3.93	0.63	78.58	14.30	0.00	6	كبيرة
	العوامل المنبئة بالتطرف لدى الشباب	4.02	0.49	80.32	20.09	4.02		كبيرة

يتضح من جدول رقم (7) أن الوزن النسبي لإجمالي مقياس العوامل المنبئة بالتطرف لدى الشباب من وجهة نظر أساتذة الجامعات ككل بلغ 80.32%، وبمتوسط بلغ (4.02) وانحراف معياري بلغ 0.49، بينما احتل بعد العوامل الاقتصادية المرتبة الأولى بوزن نسبي بلغ 81.95%، وبمتوسط بلغ (4.10)، بينما احتل بعد العوامل الثقافية والتربوية المرتبة الأخيرة بوزن بلغ 78.58% وبمتوسط بلغ (3.93).

ويعزو الباحثان وجود اتفاق في استجابات أساتذة الجامعات بفلسطين على العوامل المنبئة بالتطرف لدى الشباب إلى أن الظروف السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية متشابهة بينهم، ويعيشون إلى حد كبير نفس الواقع، وإن عينة البحث عينة تمثيلية بامتياز للمجتمع الفلسطيني، وإن الشباب الجامعي الفلسطيني متشابه في التوجهات إلى حد كبير مع اختلاف المتغيرات التصنيفية له.

أما بخصوص حصول العوامل الاقتصادية على الترتيب الأول بين العوامل الأخرى فيرجع إلى كون العامل الاقتصادي من أهم العوامل التي تؤثر على حاضر ومستقبل الشباب، حيث إن الشاب الذي يعاني من ظروف اقتصادية صعبة يشعر بانه عالة على أسرته وعلى المجتمع، ويشعر بالإحباط بسبب ضبابية المستقبل من حيث إنشاء أسرة ومنزل والحصول على عمل ومصدر دخل ثابت، وبالتالي فإن

العامل الاقتصادي يعتبر العامل الأكثر الحاحاً من وجهة نظر أفراد العينة، والسبب في ذلك هو انتشار البطالة بين صفوف الشباب، ووجود فجوة اقتصادية في المجتمع، وتدني الأجور، وانتشار الفساد في المؤسسات، وضعف التكافل الاقتصادي، وغياب دور رجال الأعمال والأثرياء في دعم الشباب، ولقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات مثل دراسة (داوود وآخرون، 2022)، ودراسة (شقلوف، 2022)، ودراسة (Mukhtar,2021)، ودراسة (الطراد والشمايلة، 2020) ودراسة (عبد الله واحمد، 2020)، وتوافقت أيضا مع التأصيل النظري للدراسة من خلال ما تم عرضه من قبلDavydov,2015) (ljamali,2020) ، (الديب، 2017) ، (الشهراني، 2019) ، (زين العابدين، 2015) حول النظريات المفسرة للتطرف.

أما العوامل السياسية فقد احتلت المرتبة الثانية من حيث العوامل المنبئة بالتطرف لدى الشباب، ويفسر الباحثان ذلك إلى خصوصية الشباب الفلسطيني من حيث متابعته للأوضاع والتطورات السياسية في فلسطين بشكل خاص، وفي دول الإقليم، ودول العالم بشكل عام، فالشباب الفلسطيني ليس بمعزل عما يدور من أحداث سياسية، وهو متابع ومهتم بالقضية الفلسطينية، وان وضع فلسطين السياسي يفرض نفسه في توجهات الشباب السياسية وبالتالي فإن الأحداث اليومية التي يفرضها الاحتلال والتغيرات السياسية العالمية تجاه القضية الفلسطينية كانت واضحة في تكون التطرف لدى الشباب الفلسطيني، بالإضافة إلى الخلافات الحزبية والسياسية بين المكونات السياسية الفلسطينية، وعدم التوحيد والثابت على رؤية سياسية واعلامية مناسبة للشباب، وان الهامش الكبير المسموح به اعلاميا بسبب التكنولوجيا سمح لكل الاحزاب السياسية حتى غير المنضبطة وطنياً ان تنشر فكرها كما تشاء، وضعف المعارضة السياسية الداخلية الوطنية البناءة، وانتشار حالة الاستقطاب السياسي الشديد الفاعلة، بالإضافة إلى تدخل الدول الكبرى في الشئون الداخلية للدول الصغرى ومحاولتها لنشر الفوضى وعدم الاستقرار، واتفقت هذه النتيجة مع العديد من الدراسات السابقة مثل دراسة كل من أحمد حسانين(1992)،(أبو دوابة، 2012)، (بني يونس، 2015)، (الشطري والقيسي، 2021)، (العنزي، 2022)، الحسناوي والخالدي(2022)، وقد اتفقت هذا النتيجة مع ما تم طرحه في الاطار النظري المتحدث عن الأسباب السياسية المؤدية للتطرف.

أما بخصوص حصول العوامل الدينية على المرتبة الثالثة من بين العوامل المنبئة بالتطرف لدى الشباب، فإن الباحثين يفسران هذه النتيجة إلى كون العوامل الدينية من العوامل المهمة لدى الشباب، حيث ان طبيعة المجتمع الفلسطيني المحافظ تفرض على أفراده التدين، ولكن بنوع من الاعتدال حيث إن فلسطين هي مهد الديانات السماوية، والتربية الاجتماعية تحث الشباب على الالتزام بالقيم والأفكار الدينية، وإن مصدر العوامل الدينية المنبئة للتطرف الديني هو تشكل الاحزاب الدينية، وانتشار المفسرين والوعاظ المتشددين في الاعلام، وغياب دور المؤسسات الدينية المعتدلة، وانتشار المواقع الدينية غير الموثوقة على الانترنت، وضعف المعلومات الدينية، والجهل بأصول الدين، واتفقت هذه النتيجة مع العديد من الدراسات السابقة مثل دراسة كل من (عبد المجيد،2022)، ودراسة (شقلوف، 2022) ودراسة (داوود واخرون، 2022) ودراسة (الطراد والشمايلة، 2020) واختلفت من ناحية الاهمية والترتيب مع دراسة (الحسناوي والخالدي،2022) ودراسة (بن مرزوق، 2018)، ولقد اتفقت مع ما تم عرضه من قبل دراسة (الديب، ثروت علي2017) ودراسة(أبو عمرة والعرابيد،2017) ودراسة(بالليل، والحراري2021) في الاطار النظري حول أسباب التطرف الدينية.

أما بخصوص حصول العوامل الاجتماعية على المرتبة الرابعة من حيث الوزن النسبي من بين العوامل الأخرى، فإن الباحثين يفسران ذلك كون المجتمع الفلسطيني مجتمع متماسك اجتماعيا بسبب ظروفه السياسية الخاصة ويحترم القيم والعادات والتقاليد التي ورثها عن الآباء والأجداد، حيث إن غياب هذه الموروثات يؤدي إلى التطرف، فانتشار الواسطة والمحسوبية، وضعف العلاقات الأسرية والعائلية، وغياب القدوة الحسنة، وكثرة المشاجرات والنزاعات العائلية، ووجود الصراع الطبقي وهيمنة الفروقات الاجتماعية، والسكن والاقامة في العشوائيات والمناطق المهمشة، جميعها عوامل منبئة لانتشار التطرف بين الشباب ولقد اتفقت هذه النتيجة مع العديد من الدراسات ومنها دراسة (Dalacoura,2006)،ودراسة (Borum,2011) ودراسة (عبد المطلب، 2017) ودراسة(الوهراني وعبد الله، 2017).واتفقت مع الطرح النظري في دراسة (عمرو والشعراء، 2021) (عمر، 2020).

ويعزو الباحثان حصول العوامل الشخصية على الترتيب الخامس من بين العوامل المنبئة بالتطرف لدى الشباب من وجهة نظر اساتذة الجامعات إلى مدى ارتباط الشباب وتأثره بالمحيط وبالمجتمع، وإن العوامل الشخصية لم يكن لها درجة تأثير العوامل الخاصة بالوسط، مثل العوامل الاقتصادية والسياسية والدينية والاجتماعية، وإنما جاءت مساهمة العوامل الشخصية كمتنبئات للتطرف لدى الشباب بعد مساهمة العوامل الأخرى المرتبطة بالمجتمع، وهذا يدلل مدى ارتباط الشباب وتأثره بالوسط الذي يعيش فيه أكثر من تأثره بسماته الشخصية مثل ضعف الشخصية، وعدم الانجاز، وعدم تحقيق الذات، وقلة الاتزان العاطفي والانفعالي، ووجود مفهوم الذات السلبي، والانطوائية، والعزلة الاجتماعية، وفقدان التقدير، والحساسية المفرطة تجاه الآخرين، بالإضافة إلى المظهر الجسمي الذي قد يكون غير لائقًا نتيجة إعاقة جسدية، وكذلك إحساس الشباب بالظلم والقلق من المستقبل.

أما حصول العوامل الثقافية على أقل وزن نسبي من بين العوامل المنبئة بالتطرف لدى الشباب من وجهة نظر أساتذة الجامعات، فإن الباحثين يفسران ذلك إلى أن تلك العوامل – رغم أهميتها – لم تكن بأهمية العوامل الأخرى؛ لان الرؤية الثقافية المطروحة من قبل الشباب الفلسطيني تتسم بالطابع الفلسطيني والحدث السياسي اليومي وهو الاحتلال وان الثقافة والادب الفلسطيني لا يخلو من الوضع الفلسطيني كمؤثر ادبي وثقافي في سلوك الشباب، فالشباب يستمدون ثقافتهم ليس بمعزل عن المجتمع المحيط، وهذا يدلل أهمية العوامل المرتبطة بالمجتمع وبالمحيط كالعوامل الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والدينية أكثر من العوامل المرتبطة بسمات الشخصية لدى الشباب – وخاصة الطلبة – من جهة، وبالعوامل الثقافية من جهة أخرى، والتي منها ضعف الاهتمام بالموهوبين والمبدعين، وضعف التواصل بين الأسرة والمؤسسة التربوية، وعدم المساواة والمحاباة في التعامل مع الطلبة، وضعف التواصل الايجابي الفعال بين المعلم والطالب.

جدول (8) الوسط الحسابي والوزن النسبي لبعد العوامل الاجتماعية

	أولًا: العوامل الاجتماعية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	قيمة الاختبار	المعنوية –p value	ترتيب الفقرة	درجة التأثير
1	تأخر سن الزواج وغلاء المهور.	3.76	0.98	75.16	7.57	0.00	8	كبيرة
2	ضعف العلاقات الأسرية والعائلية.	4.14	0.82	82.74	13.51	0.00	2	كبيرة
3	غياب العدالة الاجتماعية (الواسطة والمحسوبية).	4.49	0.80	89.89	18.27	0.00	1	كبيرة جدا
4	غياب القدوة الحسنة.	4.09	0.96	81.89	11.15	0.00	3	كبيرة
5	سيادة قانون العشيرة والعرف والعادة على قانون الدولة.	3.84	0.99	76.84	8.27	0.00	6	كبيرة جدا
6	المشاجرات والنزاعات العائلية.	3.99	0.88	79.79	10.94	0.00	4	كبيرة
7	السكن والاقامة في العشوائيات والمناطق المهمشة.	3.84	0.99	76.84	8.27	0.00	6	كبيرة
8	الصراع الطبقي والفروقات الاجتماعية.	3.85	0.86	77.05	9.63	0.00	5	كبيرة
	العوامل الاجتماعية	4.00	0.55	80.03	17.60	0.00		كبيرة

يتضح من جدول رقم (8) ان الوزن النسبي لإجمالي بعد العوامل الاجتماعية بلغ 80.03% وبمتوسط بلغ (4.0) وانحراف معياري بلغ 0.55، بينما لفقرات بعد العوامل الاجتماعية فقد احتلت الفقرة الثالثة (غياب العدالة الاجتماعية (الواسطة والمحسوبية) المرتبة الأولى بوزن نسبي بلغ 89.89%، بينما احتلت الفقرة الأولى (تأخر سن الزواج وغلاء المهور) المرتبة الأخيرة بوزن نسبي 75.16%، ويعزو الباحثان ذلك إلى أن التركيب الاجتماعي للمجتمع الفلسطيني ترك أثره الواضح في شخصية طلبة الجامعات، والتي كانت محل ملاحظة لأساتذة الجامعات، وإن الشعور بالخلل الاجتماعي والوساطات والتمسك بالعشيرة وسيادة قانونها كان حاضراً في استجابات الأساتذة على المقياس؛ لأنهم مكون أساسي من المجتمع الفلسطيني؛ ومطلعين جيدا على المشاكل الاجتماعية السائدة، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة(عمر، 2022)، ودراسة(قاسم وآخرون، 2018)، واختلفت مع دراسة (حامد، 2015).

جدول (9) الوسط الحسابي والوزن النسبي لبعد العوامل الاقتصادية

	ثانيًا: العوامل الاقتصادية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	قيمة الاختبار	المعنوية–p value	ترتيب الفقرة	درجة التأثير
1	انتشار الفساد في المؤسسات.	4.25	0.84	85.05	14.58	0.00	3	كبيرة جدا
2	انتشار البطالة بين صفوف الشباب.	4.62	0.72	92.42	22.03	0.00	1	كبيرة
3	الفجوة الاقتصادية في المجتمع وتدني الأجور.	4.37	0.77	87.37	17.26	0.00	2	كبيرة جدا
4	انتشار المظاهر الاقتصادية المتفاخرة.	3.78	0.92	75.58	8.21	0.00	7	كبيرة
5	غياب دور رجال الأعمال والأثرياء في دعم الشباب.	4.01	0.88	80.21	11.18	0.00	5	كبيرة
6	قلة اشراك الشباب في الاستثمارات الاقتصادية.	3.78	0.94	75.58	8.11	0.00	8	كبيرة
7	انخفاض التقدير المالي للمثقفين والعلميين.	3.91	1.00	78.11	8.82	0.00	6	كبيرة
8	ضعف التكافل الاجتماعي الاقتصادي.	4.06	0.76	81.26	13.72	0.00	4	كبيرة جدا
	العوامل الاقتصادية	4.10	0.65	81.95	16.45	0.00		كبيرة

يتضح من جدول رقم (9) أن الوزن النسبي لإجمالي بعد العوامل الاقتصادية بلغ 81.95%، وبمتوسط بلغ 4.10 وانحراف معياري بلغ 0.65، بينما لفقرات بعد العوامل الاقتصادية احتلت الفقرة الثانية (انتشار البطالة بين صفوف الشباب) المرتبة الأولى بوزن نسبي بلغ 92.42%، بينما احتلت الفقرة السادسة (قلة اشراك الشباب في الاستثمارات الاقتصادية) المرتبة الأخيرة بوزن نسبي 75.58%، ويعزو الباحثان ذلك ان الشباب الفلسطيني هو جزء اصيل من المجتمع العربي عامة والمجتمع الفلسطيني خاصة، وان الظروف الاقتصادية الصعبة التي يعاني منها المجتمع الفلسطيني والتي لا تخفى على أحد؛ بسبب ممارسات الاحتلال الإسرائيلي؛ كانت واضحة وبوزن ممتاز، وتتفق هذه

النتيجة مع التأصيل النظري للبحث من حيث النظريات المفسرة للتطرف، والتي تؤكد أن الوضع الاقتصادي محرك مهم تجاه تكون التطرف، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من (شريجي ومحمد، 2020)،(داوود واخرون، 2022).

جدول (10) الوسط الحسابي والوزن النسبي لبعد العوامل السياسية

	ثالثًا: العوامل السياسية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	قيمة الاختبار	المعنوية–p value	ترتيب الفقرة	درجة التأثير
1	انتشار موجة التطرف العنيف في المنطقة العربية.	4.04	0.84	80.84	12.14	0.00	5	كبيرة
2	ضعف الانتماء والولاء للوطن.	3.94	1.04	78.74	8.78	0.00	9	كبيرة
3	العولمة وطمس الهوية الوطنية.	3.95	0.89	78.95	10.36	0.00	8	كبيرة
4	الخلافات الحزبية والسياسية.	4.36	0.80	87.16	16.59	0.00	1	كبيرة جدا
5	تدخل الدول الكبرى في الشئون الداخلية للدولة.	3.97	0.98	79.37	9.60	0.00	7	كبيرة
6	غياب الرؤية السياسية الاعلامية المناسبة للشباب.	4.22	0.81	84.42	14.61	0.00	2	كبيرة
7	التعددية الحزبية غير المضبوطة وطنياً.	4.14	0.88	82.74	12.55	0.00	3	كبيرة
8	التحريض على التطرف من قبل وسائل اعلامية مسيسة.	4.06	0.87	81.26	11.87	0.00	4	كبيرة
9	تقليد واستهواء الشخصيات السياسية المتطرفة.	3.82	0.90	76.42	8.90	0.00	10	كبيرة
10	ضعف المعارضة السياسية الفاعلة.	3.97	0.82	79.37	11.54	0.00	6	كبيرة
	العوامل السياسية	4.05	0.63	80.93	16.28	0.00		كبيرة

يتضح من جدول رقم (10) أن الوزن النسبي لإجمالي بعد العوامل السياسية بلغ 80.93% وبمتوسط بلغ (4.05)، وانحراف معياري بلغ 0.63، بينما لفقرات بعد العوامل السياسية احتلت

الفقرة الرابعة (الخلافات الحزبية والسياسية) المرتبة الأولى بوزن نسبي بلغ 87.16% ، بينما احتلت الفقرة التاسعة (تقليد واستهواء الشخصيات السياسية المتطرفة) المرتبة الأخيرة بوزن نسبي 76.42% ، ويعزو الباحثان ذلك إلى أن المجتمع الفلسطيني من المجتمعات العربية المطلعة سياسيا بسبب ظروفه الخاصة وحالة الصراع السياسي مع الاحتلال الإسرائيلي من جهة والصراع السياسي الداخلي بين الفصائل من جهة أخرى، وان تحصل الفقرة التاسعة والتي تنص على (تقليد واستهواء الشخصيات السياسية المتطرفة) على الترتيب الأخير يعبر عن حالة الاكتظاظ الإيجابي للقدوة الفلسطينية سواء كانت السياسية أو الدينية، فالصراع السياسي الطويل مع الاحتلال كون قائمة كبيرة من الشهداء والقادة الفلسطينيين ممن يفتخر بهم كل فلسطيني، ولذلك لم يكن حاضرا في ذهن أساتذة الجامعات ان الاستهواء والتقليد لمن هم من خارج المجتمع الفلسطيني حاضراً في شخصيات طلبة الجامعات الفلسطينية، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة(الشطري،2021)، (عمر، 2020)، (بسيوني،2021).

جدول (11) الوسط الحسابي والوزن النسبي لبعد العوامل الدينية

	رابعًا: العوامل الدينية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة الاختبار	المعنوية–p value	ترتيب الفقرة	درجة التأثير
1	ضعف الاهتمام بتدريس المواد الدينية في المؤسسات التعليمية	3.78	1.00	75.58	7.58	0.00	10	كبيرة
2	غياب دور المؤسسات الدينية المعتدلة	4.09	0.88	81.89	12.18	0.00	4	كبيرة
3	الخلافات الدينية والمذهبية	4.03	0.84	80.63	11.92	0.00	6	كبيرة
4	الاستهزاء بالقيم الدينية وانتشار الاباحية	3.94	0.88	78.74	10.32	0.00	8	كبيرة
5	هوى المفسرين والوعاظ في تأويل النصوص الدينية.	4.11	0.86	82.11	12.58	0.00	3	كبيرة
6	نشر ثقافة صراع الاديان والعقائد.	3.84	0.96	76.84	8.55	0.00	9	كبيرة
7	ضعف المعلومات الدينية والجهل بأصول	4.21	0.84	84.21	14.10	0.00	1	كبيرة

	الدين.						
8	انتشار المفسرين والوعاظ المتشددين في الاعلام	4.08	0.83	81.68	12.68	0.00	5	كبيرة
9	تدريس مادة الدراسات الاسلامية بطريقة سطحية.	4.02	0.89	80.42	11.22	0.00	7	كبيرة
10	انتشار المواقع الدينية غير الموثوقة على الانترنت.	4.14	0.78	82.74	14.20	0.00	2	كبيرة
	العوامل الدينية	4.02	0.61	80.48	16.36	0.00		كبيرة

يتضح من جدول رقم (11) أن الوزن النسبي لإجمالي بعد العوامل الدينية بلغ 80.48% وبمتوسط بلغ (4.02)، وانحراف معياري بلغ 0.61، بينما لفقرات بعد العوامل الدينية احتلت الفقرة السابعة (ضعف المعلومات الدينية والجهل بأصول الدين) المرتبة الأولى بوزن نسبي بلغ 84.21% ، بينما احتلت الفقرة الاولى (ضعف الاهتمام بتدريس المواد الدينية في المؤسسات التعليمية) المرتبة الأخيرة بوزن نسبي 75.58% ، ويعزو الباحثان ذلك إلى أن المجتمع الفلسطيني مجتمع متدين بطبيعته، وان موضوع الثقافة الدينية حاضر وبالتوازي مع المراحل العمرية، ووجود الأماكن المقدسة والصراع عليها مع الاحتلال عزز الثقافة الدينية لدى الشباب الفلسطيني، وكان هذا واضحا في أن الفقرة (ضعف الاهتمام بتدريس المواد الدينية في المؤسسات التعليمية) احتلت المرتبة الأخيرة لكي تؤكد أن الثقافة الدينية حاضرة، وهي بدورها تؤثر على شخصية الشباب الجامعي، وتتضح من حلال مسلكياتهم التي لاحظها أساتذة الجامعات الفلسطينية، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من(بن مرزوق، 2018)، و(شقلوف،2022)، و(الحسناوي والخالدي،2022).

جدول (12) الوسط الحسابي والوزن النسبي لبعد العوامل الشخصية

	خامسًا: العوامل الشخصية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة الاختبار	المعنوية-p value	ترتيب الفقرة	درجة التأثير
1	الانطوائية والعزلة الاجتماعية	4.01	0.81	80.21	12.23	0.00	5	كبيرة
2	قلة الاتزان العاطفي والانفعالي	4.06	0.81	81.26	12.80	0.00	3	كبيرة

3	فقدان التقدير والحساسية المفرطة.	3.98	0.80	79.58	11.95	0.00	6	كبيرة
4	عدم القدرة على ضبط النفس	3.94	0.81	78.74	11.28	0.00	7	كبيرة
5	مفهوم الذات السلبي.	4.03	0.82	80.63	12.29	0.00	4	كبيرة
6	احساس الشباب بالظلم والقلق من المستقبل.	4.45	0.63	89.05	22.41	0.00	1	كبيرة جدا
7	ضعف الشخصية وعدم الانجاز وتحقيق الذات.	4.21	0.81	84.21	14.55	0.00	2	كبيرة
8	الإعاقة الجسدية والمظهر الجسمي غير اللائق.	3.29	0.98	65.89	2.94	0.00	8	متوسطة
	العوامل الشخصية	4.00	0.54	79.95	17.89	0.00		كبيرة

يتضح من جدول رقم (12) أن الوزن النسبي لإجمالي بعد العوامل الشخصية بلغ 79.95% ، وبمتوسط بلغ (4.0) وانحراف معياري بلغ 0.54، بينما لفقرات بعد العوامل الشخصية احتلت الفقرة السادسة (احساس الشباب بالظلم والقلق من المستقبل) المرتبة الأولى بوزن نسبي بلغ 89.05%، بينما احتلت الفقرة الثامنة (الإعاقة الجسدية والمظهر الجسمي غير اللائق) المرتبة الأخيرة بوزن نسبي 65.89% ، ويعزو الباحثان ذلك إلى أن المكون النفسي والشخصية من المؤثرات المهمة في تشكيل اتجاهات وسلوك الفرد، وإن الإعاقة أو المظهر الجسدي كان في المرتبة الأخيرة لأن عملية الإعاقة أو البتر الناتج عن إصابة من الاحتلال محل فخر وشموخ أكثر منه الشعور بالنقص أو الدونية، وهناك حالة من التقديس للجريح في المجتمع الفلسطيني، وقد تختلف هذه النتيجة مع بعض الدارسات الأجنبية مثل دراسة (Davydov,2015)، (LaFree, & Lichtenstein,2018) والتي اكدت أهمية العوامل الأخرى في معزل عن العوامل الشخصية.

جدول (13) الوسط الحسابي والوزن النسبي لبعد العوامل الثقافية

	سادسًا: العوامل الثقافية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة الاختبار	المعنوية–p value	ترتيب الفقرة	درجة التأثير
1	غياب الانشطة الطلابية المتوافقة مع ميول واحتياجات الطلبة.	3.84	0.87	76.84	9.47	0.00	7	كبيرة
2	ضعف الاهتمام بالموهوبين والمبدعين من الطلبة.	4.04	0.82	80.84	12.33	0.00	2	كبيرة
3	غياب دور الاخصائي النفسي والاجتماعي في المؤسسات التعليمية.	4.13	0.79	82.53	13.92	0.00	1	كبيرة
4	ضعف التواصل الايجابي الفعال بين المعلم والطالب.	3.88	0.86	77.68	10.01	0.00	5	كبيرة
5	تدني المشاركة في الأعمال التطوعية والمخيمات الشبابية.	3.80	0.91	76.00	8.60	0.00	8	كبيرة
6	ضعف التواصل بين الأسرة والمؤسسة التربوية.	3.98	0.76	79.58	12.59	0.00	3	كبيرة
7	عدم المساواة والمحاباة في التعامل مع الطلبة.	3.91	0.85	78.11	10.36	0.00	4	كبيرة
8	المناهج الدراسية لا تلبي التوازن الثقافي للطلبة.	3.85	0.89	77.05	9.37	0.00	6	كبيرة
	العوامل الثقافية	3.93	0.63	78.58	14.30	0.00		كبيرة

يتضح من جدول رقم (13) أن الوزن النسبي لإجمالي بعد العوامل الثقافية بلغ 78.58% وبمتوسط بلغ (3.93)، وانحراف معياري بلغ 0.63، بينما لفقرات بعد العوامل الثقافية احتلت الفقرة الثالثة (غياب دور الاخصائي النفسي والاجتماعي في المؤسسات التعليمية) المرتبة الأولى بوزن نسبي بلغ 82.53%، بينما احتلت الفقرة الخامسة (تدني المشاركة في الأعمال التطوعية والمخيمات الشبابية) المرتبة الأخيرة بوزن نسبي 76% ، ويعزو الباحثان ذلك إلى أن المجتمع الفلسطيني يتميز بالمتابعة الثقافية العامة وكان الترتيب الأخير للبعد الثقافي الذي تميز في المقياس بفقرات سلبية ؛ أي غياب التأثير الثقافي هو المنبئ بالتطرف وليس العكس، وإن الثقافة الفلسطينية السائدة هي ثقافة معتدلة إلى

حد ما، واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (شومان،2006) واختلفت مع دراسة (الحسناوي والخالدي،2022) من حيث إن المكون الثقافي مكون مؤثر وقوي في تشكيل السلوك المتطرف.

نتائج التحقق من الفرضية الأولى:

لا توجد فروق دالة إحصائياً في العوامل المنبئة بالتطرف لدى الشباب من وجهة نظر أساتذة الجامعات بفلسطين تعزى لمتغير الجنس.

جدول رقم (14) نتائج اختبار ""ت" لعينتين مستقلتين

		العدد	المتوسط	اختبار ت	قيمة المعنوية
أولًا: العوامل الاجتماعية	ذكر	78	4.03	1.037	0.302
	انثى	17	3.88		
ثانيًا: العوامل الاقتصادية	ذكر	78	4.13	0.886	0.378
	انثى	17	3.97		
ثالثًا: العوامل السياسية	ذكر	78	4.11	1.537	0.141
	انثى	17	3.76		
رابعًا: العوامل الدينية	ذكر	78	4.06	1.192	0.236
	انثى	17	3.86		
خامسًا: العوامل الشخصية	ذكر	78	4.02	0.777	0.439
	انثى	17	3.90		
سادسًا: العوامل الثقافية	ذكر	78	3.92	-0.456	0.650
	انثى	17	3.99		
العوامل المنبئة بالتطرف لدى الشباب من وجهة نظر أساتذة الجامعات	ذكر	78	4.04	1.115	0.268
	انثى	17	3.90		

تبين من الجدول (14) أن القيمة الاحتمالية (.Sig) المقابلة لاختبار "ت" لعينتين مستقلتين أكبر من مستوى الدلالة $0.05 \geq \alpha$ بالنسبة لإجمالي محور (مقياس العوامل المنبئة بالتطرف لدى الشباب من وجهة نظر أساتذة الجامعات) حيث كانت مستوى الدلالة 0.268 مما يوضح عدم وجود فروق معنوية بين استجابات المبحوثين حول إجمالي محور العوامل المنبئة بالتطرف لدى الشباب تعزى لمتغير الجنس ويعزو الباحثان ذلك إلى أن النسبة العامة للمجتمع الفلسطيني من حيث الذكور والاناث

تقترب من التساوي، وإن المشاركة السياسية والاجتماعية التكاملية بين الجنسين كانت واضحة في وجود عدم الفروق، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من (الوهراني وعبد الله، 2017)، و(Borum,2011).

نتائج التحقق من الفرضية الثانية:

لا توجد فروق دالة إحصائياً في العوامل المنبئة بالتطرف لدى الشباب من وجهة نظر أساتذة الجامعات بفلسطين تعزى لمتغير العمر (أقل من 30 سنة– من 30 سنة إلى 50 سنة – أكثر من 50 سنة).

جدول رقم (15) نتائج اختبار "التباين الأحادي" ANOVA العمر

		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	اختبار F	المعنوية
أولًا: العوامل الاجتماعية	بين المجموعات	1.154	2	.577	1.913	.153
	داخل المجموعات	27.737	92	.301		
	الاجمالي	28.890	94			
ثانيًا: العوامل الاقتصادية	بين المجموعات	2.090	2	1.045	2.555	.083
	داخل المجموعات	37.634	92	.409		
	الاجمالي	39.724	94			
ثالثًا: العوامل السياسية	بين المجموعات	2.793	2	1.396	3.769	.027
	داخل المجموعات	34.083	92	.370		
	الاجمالي	36.876	94			
رابعًا: العوامل الدينية	بين المجموعات	2.943	2	1.471	4.221	.018
	داخل المجموعات	32.072	92	.349		
	الاجمالي	35.014	94			
خامسًا: العوامل الشخصية	بين المجموعات	3.636	2	1.818	6.937	.002
	داخل المجموعات	24.113	92	.262		
	الاجمالي	27.749	94			
سادسًا: العوامل الثقافية	بين المجموعات	1.295	2	.647	1.636	.200
	داخل المجموعات	36.413	92	.396		

	الاجمالي	37.708	94			
مقياس العوامل المنبئة بالتطرف لدى الشباب من وجهة نظر أساتذة الجامعات	بين المجموعات	1.969	2	.985	4.342	.016
	داخل المجموعات	20.862	92	.227		
	الاجمالي	22.831	94			

تبين من الجدول(15) أن القيمة الاحتمالية (.Sig) المقابلة لاختبار "التباين الأحادي" أقل من مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ بالنسبة لإجمالي محور (مقياس العوامل المنبئة بالتطرف لدى الشباب من وجهة نظر أساتذة الجامعات) حيث كانت مستوى الدلالة 0.016 مما يوضح وجود فروق معنوية بين استجابات المبحوثين حول اجمالي محور مقياس العوامل المنبئة بالتطرف لدى الشباب من وجهة نظر أساتذة الجامعات تعزى لمتغير العمر، وكانت الفروق لصالح الفئة العمرية من 30-50 سنة بمتوسط بلغ 4.11 ، ويعزو الباحثان ذلك إلى أن التجربة التراكمية لأساتذة الجامعات من الأكيد أنها تتأثر بالعمر، ولذلك كانت الفروق لصالح الفئات العمرية الكبيرة، التي تمتلك قدرة تقييمية، وادراكًا للجوانب بصورة أكثر دقة.

نتائج التحقق من الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق دالة إحصائياً في العوامل المنبئة بالتطرف لدى الشباب من وجهة نظر أساتذة الجامعات بفلسطين تعزى لمتغير التخصص (شرعي وقانوني – علوم إنسانية – علوم تطبيقية).

جدول رقم (16) نتائج اختبار "التباين الأحادي" ANOVA التخصص

		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	اختبار F	المعنوية
أولًا: العوامل الاجتماعية	بين المجموعات	.361	2	.180	.582	.561
	داخل المجموعات	28.530	92	.310		
	الاجمالي	28.890	94			
ثانيًا: العوامل الاقتصادية	بين المجموعات	.220	2	.110	.256	.775
	داخل المجموعات	39.504	92	.429		
	الاجمالي	39.724	94			

ثالثًا: العوامل السياسية	بين المجموعات	.277	2	.138	.348	.707
	داخل المجموعات	36.599	92	.398		
	الاجمالي	36.876	94			
رابعًا: العوامل الدينية	بين المجموعات	.449	2	.225	.598	.552
	داخل المجموعات	34.565	92	.376		
	الاجمالي	35.014	94			
خامسًا: العوامل الشخصية	بين المجموعات	.121	2	.061	.202	.818
	داخل المجموعات	27.628	92	.300		
	الاجمالي	27.749	94			
سادسًا: العوامل الثقافية	بين المجموعات	.035	2	.017	.042	.959
	داخل المجموعات	37.673	92	.409		
	الاجمالي	37.708	94			
مقياس العوامل المنبئة بالتطرف لدى الشباب من وجهة نظر أساتذة الجامعات	بين المجموعات	.132	2	.066	.267	.766
	داخل المجموعات	22.699	92	.247		
	الاجمالي	22.831	94			

تبين من الجدول (16) أن القيمة الاحتمالية (.Sig) المقابلة لاختبار "التباين الأحادي" أكبر من مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ بالنسبة لإجمالي محور (مقياس العوامل المنبئة بالتطرف لدى الشباب من وجهة نظر أساتذة الجامعات) حيث كانت مستوى الدلالة 0.766 مما يوضح عدم وجود فروق معنوية بين استجابات المبحوثين حول اجمالي محور مقياس العوامل المنبئة بالتطرف لدى الشباب من وجهة نظر أساتذة الجامعات تعزى لمتغير التخصص، ويعزو الباحثان ذلك إلى أن النظرة التقييمية لدى أساتذة الجامعات هي نظرة شمولية تلاحظ سلوك الطلبة من كافة الجوانب، ولم تتأثر بالتخصص، حيث إن التقييم الأكاديمي والذي يقاس من خلال الامتحانات التحصيلية والتي ليس لتخصص الأستاذ الجامعي او شخصيته أي تدخل، فهي موضوعية إلى حد كبير.

نتائج التحقق من الفرضية الرابعة:

لا توجد فروق دالة إحصائياً في العوامل المنبئة بالتطرف لدى الشباب من وجهة نظر أساتذة الجامعات بفلسطين تعزى لمتغير المستوى التعليمي (ماجستير – دكتوراه).

جدول رقم (17) نتائج اختبار "التباين الأحادي" ANOVA المستوى التعليمي

		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	اختبار F	المعنوية
أولًا: العوامل الاجتماعية	بين المجموعات	.255	1	.255	.828	.365
	داخل المجموعات	28.635	93	.308		
	الاجمالي	28.890	94			
ثانيًا: العوامل الاقتصادية	بين المجموعات	.695	1	.695	1.656	.201
	داخل المجموعات	39.029	93	.420		
	الاجمالي	39.724	94			
ثالثًا: العوامل السياسية	بين المجموعات	.348	1	.348	.885	.349
	داخل المجموعات	36.528	93	.393		
	الاجمالي	36.876	94			
رابعًا: العوامل الدينية	بين المجموعات	.222	1	.222	.595	.443
	داخل المجموعات	34.792	93	.374		
	الاجمالي	35.014	94			
خامسًا: العوامل الشخصية	بين المجموعات	.413	1	.413	1.405	.239
	داخل المجموعات	27.336	93	.294		
	الاجمالي	27.749	94			
سادسًا: العوامل الثقافية	بين المجموعات	.721	1	.721	1.812	.182
	داخل المجموعات	36.987	93	.398		
	الاجمالي	37.708	94			
مقياس العوامل المنبئة بالتطرف لدى الشباب من وجهة نظر أساتذة الجامعات	بين المجموعات	.421	1	.421	1.746	.190
	داخل المجموعات	22.410	93	.241		
	الاجمالي	22.831	94			

تبين من الجدول(17) أن القيمة الاحتمالية (.Sig) المقابلة لاختبار "التباين الأحادي" أكبر من مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ بالنسبة لإجمالي محور (مقياس العوامل المنبئة بالتطرف لدى الشباب من وجهة نظر أساتذة الجامعات) حيث كانت مستوى الدلالة 0.190 ، مما يوضح عدم وجود فروق معنوية بين استجابات المبحوثين حول اجمالي محور مقياس العوامل المنبئة بالتطرف لدى الشباب من

وجهة نظر أساتذة الجامعات تعزى لمتغير المستوى العلمي، ويعزو الباحثان ذلك إلى أن الحياة الجامعية متشابهة لأساتذة الجامعات، فأغلب المهام الاكاديمية التي يقوم بها حملة الدكتوراه يقوم بها حملة الماجستير، ومستوى الاحتكاك بالطلبة والتعامل معهم هو نفس المستوى وهذا يؤكد عدم وجود الفروق.

نتائج التحقق من الفرضية الخامسة:

لا توجد فروق دالة إحصائياً في العوامل المنبئة بالتطرف لدى الشباب من وجهة نظر أساتذة الجامعات بفلسطين تعزى لمتغير مكان الجامعة (المحافظات الشمالية – المحافظات الجنوبية).

جدول رقم (18) نتائج اختبار ""ت" لعينتين مستقلتين مكان الجامعة

		العدد	المتوسط	اختبار ت	قيمة المعنوية
أولًا: العوامل الاجتماعية	الشمالية	15	3.84	-1.219	0.226
	الجنوبية	80	4.03		
ثانيًا: العوامل الاقتصادية	الشمالية	15	3.94	-1.011	0.315
	الجنوبية	80	4.13		
ثالثًا: العوامل السياسية	الشمالية	15	3.69	-1.566	0.138
	الجنوبية	80	4.11		
رابعًا: العوامل الدينية	الشمالية	15	3.87	-1.091	0.278
	الجنوبية	80	4.05		
خامسًا: العوامل الشخصية	الشمالية	15	3.78	-1.746	0.084
	الجنوبية	80	4.04		
سادسًا: العوامل الثقافية	الشمالية	15	3.84	-0.580	0.564
	الجنوبية	80	3.95		
مقياس العوامل المنبئة بالتطرف لدى الشباب من وجهة نظر أساتذة الجامعات	الشمالية	15	3.83	-1.645	0.103
	الجنوبية	80	4.05		

تبين من الجدول(18) أن القيمة الاحتمالية (.Sig) المقابلة لاختبار "ت" لعينتين مستقلتين اكبر من مستوى الدلالة $0.05 \leq \alpha$ بالنسبة لإجمالي محور (مقياس العوامل المنبئة بالتطرف لدى الشباب

من وجهة نظر أساتذة الجامعات) حيث كانت مستوى الدلالة 0.103 ، مما يوضح عدم وجود فروق معنوية بين استجابات المبحوثين حول إجمالي محور العوامل المنبئة بالتطرف لدى الشباب تعزى لمتغير مكان الجامعة، ويعزو الباحثان ذلك إلى أن المجتمع الفلسطيني مكون متماثل إلى حد ما، وإن الاحتلال قد عمل – عن غير قصد – على توحيد الجغرافيا الفلسطينية، فالفلسطيني أينما كان هو هدف للبطش والعنف، ولا فرق بين الفلسطينيين مع اختلاف أماكن معيشتهم، حيث يتضامن الفلسطيني رغم البعد المكاني مع أي حدث، وفي أي مكان في فلسطين.

التوصيات:

1. عمل ورشات عمل دورية حول موضوع التطرف في الجامعات بحضور الطلبة ومناقشتهم.
2. عمل بحوث مستفيضة عن الاتجاهات المتطرفة وطرق مقاومتها.
3. الالتزام العام من قبل الجامعات بحقوق الإنسان، والاهتمام بالجوانب اللامنهجية في الدراسة الجامعية.
4. عمل خطط عمل في الجامعات، وتحت متابعة الدولة للحد من التطرف بكل أشكاله.

المراجع:

1. أبو دوابه، محمد محمود.(2012). الاتجاه نحو التطرف وعلاقته بالحاجات النفسية لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة. رسالة ماجستير. جامعة الأزهر. فلسطين.

2. شريجي، ابتسام لعيبي وعلي مالح محمد. 2020. الشعور بالذل وعلاقته بالاتجاه نحو التطرف. مجلة العلوم النفسية، مج. 31، ع. 1، ص ص. 409-440.

3. أبو عمرة، فايز والعرابيد، عبد السميع.(2017). أسباب الغلو الفكري وسبل علاجه في ضوء القرآن الكريم. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الإسلامية (عقيدة-تفسير-حديث).العدد(25). مجلد(1).

4. بالليل، على محمد والحراري، صلاح الدين. (2021). التطرف والعنف وأثره على أفراد المجتمع (الأنماط والأسباب). مجلة العلوم الإنسانية والتطبيقية. العدد(11). ص ص 157-170. كلية الآداب والعلوم. جامعة المرقب. ليبيا.

5. بن مرزوق، عنتر.(2018). ظاهرة التطرف الديني في المجتمعات العربية: دراسة تحليلية، مجلة العلوم الإنسانية. جامعة المسيلة، الجزائر ص ص 199-210.

6. بني أرشيد، محمد نور حسين والعدوان، ركان عيسى أحمد.(2018). أسباب التطرف عند الشباب الأردني من وجهة نظر طلبة جامعة البلقاء في ضوء بعض المتغيرات. مجلة البحث العلمي في التربية. الجزء(14). العدد(19). ص ص 513-546.

7. بني يونس، أسماء عبد المطلب.(2015). الأسباب الدافعة إلى بعد الشباب عن الوسطية. المجلة الأردنية في الدراسات الإسلامية. مجلد(11). عمود(3).

8. حامد، قصي حميد.(2015). أثر برنامج إرشادي في خفض التطرف الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الإعدادية. مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية. المجلد(22). العدد(12). الجزء(2). ص ص 345 – 382. العراق.

9. حسن، محمد النصر.(2015). التربية الوقائية للمؤسسات التربوية في مواجهة التطرف الفكري. مجلة دراسات في التعليم الجامعي. العدد(31). ص ص243-298. مصر.

10. الحسناوي، حسنين علي عنون والخالدي، نبيل عمران موسى. (2022). التطرف الفكري وأثره على هوية الشباب الجامعي. رؤية سوسيولوجية. مجلة لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية. مجلد(1). عدد(44). ص ص 537-508. العراق.

11. الديب، ثروت علي. (2017). أثر التطرف الفكري والعنف السياسي على قيم الانتماء في مجتمع الشباب. دراسة ميدانية على مراكز الشباب بمدينة المنصورة. حوليات آداب عين شمس. العدد(45) يناير. ص ص 65-102.

12. الركابي، تيسير.(2019). التطرف الديني والارهاب (الآثار وسُبل المعالجة). مجلد(1). عدد(1). عدد خاص بأبحاث المؤتمر الدولي 11 مج 1. مجلة كلية التربية. واسط. العراق.

13. زين العابدين، فاطمة عبد الهادي.(2015). دور الأسرة ومؤسسات المجتمع المدني في الوقاية من التطرف والإرهاب (دراسة ميدانية على المجتمع الأردني). مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية. جامعة الأزهر. العدد(34). مجلد(163). جزء(3). ص ص 687-723.

14. السراجي، كريم شاتي.(2011). ظاهرة التطرف الديني دراسة في الأسباب والآثار. مجلة كلية الفقيه. العدد(14). ص ص 238 – 257. كلية الفقه. جامعة الكوفة. العراق.14).

15. السعيدي، عقيل.(2021). سيكولوجية التطرف الديني العنيف (دراسة حالة). مجلة بحوث. المجلد(1). العدد(6). ص ص 24-52. كلية البنات للآداب والعلوم التربوية. جامعة عين شمس.

16. سليمان، نوزاد صديق .(2019). التطرف في الدين أسبابه وآثاره وعلاجه. مجلة كلية العلوم الإسلامية. العدد(60). ص ص 267 – 304. جامعة بغداد.

17. الشطري، أثمار والقيسي، عبد الغفار.(2021). التربية السياسية وعلاقتها بالتطرف الفكري لدى الشباب. مركز البحوث النفسية. المجلد(32). العدد(3). ص ص 171 – 210. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. العراق.

18. الشهراني، ناصر.(2019). دور الجامعة في مواجهة التطرف. مجلة كلية التربية. أسيوط. مجلد(35). عمود(4). ص ص 132-159.

19. شومان، جابر وغزال، إيناس.(2006). التحديات الثقافية لعولمة الطعام السريع وأثره على الأنماط الاستهلاكية لدى الأسرة المصرية-دراسة ميدانية على عينة من الشباب. المجلة العلمية بكلية الآداب. (19). ص ص 619-680.

20. طزازعة، إسلام.(2021). أسباب التطرف وسبل الوقاية والعلاج. مجلة جامعة الاستقلال للأبحاث. مجلد(6). عدد(1). جامعة الاستقلال. فلسطين.

21. الطنطاوي، رمضان. وآخرون.(2016). أسباب ظاهرة التطرف لدى طلاب الجامعة وأساليب الحد منها من وجهة نظرهم دراسة ميدانية. مجلة كلية التربية. العدد (71). يوليو. جامعة دمياط. مصر.

22. عبد المجيد، محمد اسامه السيد. (2022). استخدام شبكات التواصل الاجتماعي وعلاقته بالتطرف الاجتماعي لدي طلاب المرحلة الثانوية. مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية. المجلد(8). العدد(41). ص ص 719-739.

23. عبد المطلب، جمال محمد.(2017). الاستبعاد الاجتماعي واتجاهات الشباب الجامعي نحو التطرف دراسة ميدانية لعينة من الشباب الجامعي بمحافظة بني سويف. حوليات آداب عين شمس. العدد(45) يوليو. ص ص 39-82.

24. عمر، عماد رزيك. (2020). تأثير التنشئة الاجتماعية والسياسية في الاتجاه نحو التطرف. مجلة العلوم السياسية. العدد(60). ص ص 343-366.

25. عمرو، نبيل والشعراء، هشام. (2021). الإجراءات الوقائية للحد من انتشار التطرف من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا بالجامعة الأردنية. مجلة كلية التربية. أسيوط. العدد(37). عمود(8). ص ص 51-77.

26. العنزي، حنان بنت قاسم بن محمد. (2022). التطرف الفكري وسبل الوقاية منه في البيئة الجامعية. المجلة العلمية لكلية أصول الدين والدعوة بالزقازيق. جامعة الأزهر. العدد(4). مجلد(2). ص ص 1293-1326.

27. قاسم، محمد علي ومحمد، إبراهيم، وخالد، أحمد عبد العال.(2018). أثر التطرف الفكري على سلامة المجتمع من وجهة نظر المعلمين. مجلة كلية التربية، مجلد(34). عمود(1). ص ص 584-609.

28. كاهوني، عيسى عبد الله علي.(2019). الحوار الديني بين الوسطية والاعتدال والعنف والتطرف الديني. مجلة الدراسات الإسلامية. الجامعة الإسلامية العالمية. مجمع البحوث الاسلامية. مجلد(54). عمود(1). ص ص 217 - 252.

29. الوهراني، علي حديدان وعبد الله، علي.(2017). التطرف الفكري من وجهة نظر طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة- دراسة نفسية للمظاهر والأسباب (دراسة ميدانية). مجلة البحث العلمي في الآداب. العدد(18). مجلد(4). ص ص 1-35.

30. عبدالله، احمد الخليفة عبدالله واحمد، إيهاب احمد محمد.(2020). البطالة والتطرف الفكري والديني – التحكم في بطالة الخريج احصائيا. المجلة العربية للنشر العلمي ، جامعة الملك عبد العزيز، العدد 29 ،المملكة العربية السعودية .

31. الطراد, علاء الدين محمد, الشمايلة, زيد. (2020). أثر البطالة في الشعور بالاغتراب والميل الى التطرف لدى المتعطلين عن العمل في المجتمع الأردني من وجهة نظرهم. مجلة التربية ، جامعة الأزهر،(مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية), 39(188ج2), 308-337.

32. شقلوف, صديق طاهر بوزريبه. (2022). التطرف بين المشكلة وطرق العلاج في المجتمع الليبي. مجلة كلية الآداب. جامعة المنصورة, 70(70), 1-1.

33. أحمد جمعه, محمد حسن, علي السيد, عادل عبد المنعم. (2022). دور الإعلام التربوي في مواجهة ظاهرة التطرف الفكري. مجلة كلية التربية بدمياط. 37(80.03).

34. داوود، مؤيد، حسن، سمير, نزار جزان. (2022). التطرف والدور الإقليمي في دعم جماعات التطرف الإسلامي. مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية و السياسية. 38(3).

35. بسيوني، سوزان صدقة، والكشكي مجدة السيد. (2021). التدين كمتغير مُعدل للعلاقة بين جودة الحياة النفسية والتطرف الأيديولوجي لدي عينة من طلاب الجامعة السعوديين. مجلة كلية التربية (أسيوط). 37(10), 321–370.

36. Jasko, K., Webber, D., & Kruglanski, A. W. (2021). Political extremism. Social psychology: Handbook of basic principles, 567-588.

37. Al-Jamali, K. S. (2020). Moderate religious discourse and its role in the stability of Iraqi society. Journal of International studies

38. Bauer, E., Salavatova, A., & Shikhaliyev, R. (2018). The educational environment of the university as a means of preventing the ideology of extremism among young people. In International Conference on the Development of Education in Russia and the CIS Member States (ICEDER 2018) (pp. 216-219). Atlantis Press.

39. Borum, R. (2011). Radicalization into violent extremism I: A review of social science theories. Journal of strategic security, 4(4), 7-36.

40. Dalacoura, K. (2006). Islamist terrorism and the Middle East democratic deficit: Political exclusion, repression and the causes of extremism. Democratization, 13(3), 508-525.

41. Davydov, D. G. (2015). The causes of youth extremism and ways to prevent it in the educational environment. Russian Social Science Review, 56(5), 51-64.

42. LaFree, G., Jensen, M. A., James, P. A., & Safer-Lichtenstein, A. (2018). Correlates of violent political extremism in the United States. Criminology, 56(2), 233-268.

43. Mubaraq, Z., Haris, A., Bahruddin, U., & Sahid, M. M. (2022). AL-MABADI'Al-ISLAMIYAH LI MU'ALAJATI ATS-TSAQAFAT AL-MUTATHARRIFAH FI AL-MUJTAMA'AL-INDUNISI. El-HARAKAH (TERAKREDITASI), 24(1.(

44. Mukhtar, Y. (2021). POVERTY, UNEMPLOYMENT AND VIOLENT EXTREMISM IN NORTH-EASTERN NIGERIA: UNFOLDING PREVENTION AND CONTROL STRATEGIES. VIOLENT EXTREMISM IN NIGERIA, 21.
45. Rosenberg, L. (2021). Root causes of violent extremism in Africa: Understanding multi-disciplinary factors. The Street, 19(01), 2021.
46. Shar, A. S., & Rashdi, S. K. Z. (2021)Causes of Growing Extremism: A Case Study of Upper Sindh. PEACE NOW AND FOREVER, 1.
47. Wibisono, S., Louis, W. R., & Jetten, J. (2019). A multidimensional analysis of religious extremism. Frontiers in psychology, 10, 2560.

Predictive factors of extremism among young people from the point of view of academic Lecturers in Palestine

Dr. Mohamed M. Abu Dawaba

Assistant Professor of Educational Psychology - Arab College of Applied Sciences

Gaza - Palestine

Dr. Fayez K. Basheer

Assistant Professor of Educational Psychology – Israa University

Gaza - Palestine

Abstract: The study aimed to reveal the most predictive factors of extremism among young people from the point of view of university professors in Palestine, The researchers used a scale; which prepared by them; of Predictive factors of extremism among young people from the point of view of academic Lecturers, The results showed that the most predictive factors of extremism are economic factors, then political factors, then religious factors, then social factors, then personal factors, finally, cultural factors, and there were no significant differences between the responses of academic Lecturers about the total Predictive factors of extremism among young people due to the variables of (gender, specialization, educational level, and university location), While there are significant differences between the responses due to the age variable were in favor of the age group of 30-50 years. The study recommended the necessity of carrying out periodic workshops on the subject of extremism in universities, conducting extensive research on tendency towards extremism and Action Steps of resisting extremism, and paying attention to the extracurricular aspects of university study.

Keywords: economic factors, social factors, extremism, young people, - academic lecturers.

تأثير المستويين السوسيو مهني والتعليمي للجماعة القرابية على الاندماج الاجتماعي والتحصيل الدراسي للمتعلم النازح "المديرية الإقليمية بتازة نموذجا"

د. سميرة شمعاوي أستاذة باحثة– المغرب
أسامة ركّيك، مستشار في التوجيه التربوي -المغرب
حسن أطرطور، مستشار في التوجيه التربوي –المغرب
الحسان أبعقيل، مستشار في التوجيه التربوي– المغرب

ملخص: يهدف هذا البحث إلى معرفة مدى تأثير كل من المستويين السوسيو مهني والتعليمي للجماعة القرابية على الاندماج الاجتماعي والتحصيل الدراسي للمتعلم النازح، ولقد أسفرت نتائج هذا البحث عن وجود تأثير مباشر للمستوى السوسيو مهني والمستوى التعليمي للأسرة المستقبلة على التحصيل الدراسي للمتعلم النازح، من جهة فإن توافر وضع مادي محترم وقار لدى الجماعة القرابية سيسمح لها بإشباع مختلف حاجيات المتعلم النازح وتوفير مستلزماته الدراسية، ومن جهة ثانية فإن مستواها التعليمي المرتفع يجعلها أكثر وعيا بدور المدرسة وأشد حرصا على تمدرسه، وذلك من خلال توفير بيئة أسرية سليمة قوامها التفاعل الإيجابي، والتقدير، والتعاون، والاهتمام بكل تفاصيل الحياة المدرسية للمتعلم النازح، وهذا من شأنه أن يعزز ثقته بنفسه وأن يزيد من حافزيته على الجد والمثابرة، ويشجعه على الانخراط في تقوية حظوظ نجاحه وتفوقه، الشيء الذي يؤثر إيجابا على تحصيله الدراسي.

الكلمات المفتاحية: المتعلم النازح، الجماعة القرابية، الأسرة المستقبلة، التحصيل الدراسي، الاندماج الاجتماعي، المستوى السوسيو مهني، المستوى التعليمي.

مقدمة:

تطورت الحياة الاجتماعية والتربوية في عصرنا الحاضر بشكل ملحوظ، وأصبح الإنسان يسعى دوما إلى تعليم أبنائه بغض النظر عن استعداداتهم وميولاتهم المتفاوتة، إذ تعتبر المدرسة إلى جانب الأسرة وسيلة لنقل القيم وتوجيه الأبناء الوجهة الاجتماعية المنشودة. ونظرا للإكراهات والصعوبات التي تعاني منها الأوساط القروية عامة فيما يتعلق بمجال التربية والتعليم كقلة المؤسسات التعليمية وانعدامها أحيانا وبعدها عن منطقة السكن وصعوبة التضاريس المؤدية إليها، فإن ذلك يحتم على أبناء هذه المناطق النزوح إلى المدينة واللجوء إلى أقاربهم وذويهم قصد إتمام مسارهم الدراسي وتيسير اندماجهم داخل الوسط الحضري. لكن وإن توحد الهدف الذي من أجله غادرت هذه الفئة من المتعلمين وسطها العائلي القروي الأصلي، فإن الملاحظ أن هناك تفاوتات جلية ترتبط بمدى قدرتهم على التكيف مع ايقاع الحياة الجديدة بالوسط الحضري المعقد بشتى إغراءاته ووسائل جذبه، ثم بدرجة اندماجهم داخل جماعاتهم القرابية، وكذلك بمستوى توافقهم مع المحيط المدرسي، وهي كلها عوامل ستنعكس وستؤثر لا محالة على تحصيلهم الدراسي.

والأكيد أن الرغبة الأقوى عند غالبية الجماعات القرابية التي يتواجد داخلها المتعلم النازح تكمن في أن تُوفق في تنشئته وتوجيهه وتعليمه طيلة فترة الإقامة، فشأنها شأن التنظيمات الأخرى في المجتمع فهي تشكل بالنسبة للمتعلم النازح مصدر القيم والأخلاق والدعامة الأساسية لضبط السلوك والإطار الذي يضمن له الاستمرار وإكراهات الحياة الحضرية. وهي بذلك مدعوة في المقام الأول بأن تهتم بكل تفاصيل حياته اليومية والمدرسية وتقديم مختلف أشكال الدعم المادي والمعنوي بهدف إعداده للمستقبل.

ونظرا لتنامي ظاهرة المتعلمين النازحين القادمين من مختلف المناطق القروية المحاذية لجل المدن والحواضر بهدف متابعة مشوارهم الدراسي بين ذويهم وأقاربهم، ارتأينا أن نسلط اهتمامنا حول هذه الظاهرة محاولة منا الكشف عن بعض من الجوانب الهامة والمتعلقة بمدى مساهمة الجماعات القرابية في توفير الظروف والمناخات التمكينية للمتعلمين النازحين خلال الفترة التي يقيمون فيها عندهم بالوسط

الحضري قصد إكمال مسارهم الدراسي، وأيضا محاولة التطرق لعوامل من شأنها أن تتحكم في نجاح أو فشل المتعلم النازح في تحصيله الدراسي كالمستويين السوسيومهني والتعليمي للجماعات القرابية، وطبيعة العلاقة والجو السائد داخل البيئة الأسرية التي يتواجد فيها، ومعرفة مدى وعي الجماعات القرابية بأهمية العلم والتعلم، ومنه تأثير كل هذه العوامل على سيرورة التحصيل الدراسي لكل هؤلاء المتعلمين النازحين.

I. مفاهيم البحث:

1) الاندماج الاجتماعي:

ويعني الاندماج الاجتماعي العملية الاجتماعية التي تمكن الأفراد من الانصهار في مجتمعاتهم، أفقيا بتمثل قيمها، وعاداتها، وأنماط عيشها، وعموديا باكتساب هوية سياسية تعزز انتسابهم لمؤسسة الدولة وتوطد ولاءهم لها(امحمد مالكي، 2014: 667).

وكما أن الاندماج هو «تطابق سلوكي أو مظهري إلى حد ما من النواحي الاجتماعية والاقتصادية والإدارية من قبل أفراد أو مجاميع أو أقليات (النازحون) مع تقاليد وقيم وممارسات المجتمع أو الثقافة الحاضنة (البلد المضيف)، وقد تكون طوعية أو لا إرادية أو عملية منظمة من قبل مؤسسات الدولة أو منظمات الإغاثة الإنسانية وكذلك مؤسسات المجتمع المدني، لغرض تقريب المسافة الاجتماعية والثقافية وتكييف ودمج النازحين في ثقافتها. وذلك سعيا إلى خلق نوع من الانسجام واللحمة بين أبناء هذا البلد سواء أكانوا مواطنين أم نازحين بغية الاستفادة القصوى منهم وتخفيف معاناة النازحين النفسية والاجتماعية»(حميد كردي عبد العسيس الفلاحي،2019: 311).

أما "فريدريك تولون" الذي يفصّل بشكل أكثر دقة هذه العملية يرى أنها ‹‹سيرورة ضم فرد في جماعة، مجتمع محلي، أو مجتمع، والاندماج يفترض أن المندمج يقبل بقواعد جماعته الجديدة وفي نفس الوقت تعترف به الجماعة كعضو فيها››(Toulon, 1999: 34).

ويتخذ مفهوم الاندماج الاجتماعي في هذه الدراسة معنى السيرورة Processus التي تحدث تغيرات على المستوى الشخصي والثقافي والاجتماعي للمتعلم النازح، بهدف التكيف مع الوضعية الجديدة

لحياته داخل جماعته القرابية التي أصبح يعيش في كنفها، وذلك بتمثل قيمها، وعاداتها، ونظمها، ونمط عيشها من جهة، ونسج علاقات اجتماعية مع أفرادها يسودها نوع من التقبل للآراء والمشاعر والعواطف والرغبات من جهة ثانية، ليتسنى له تحقيق هدفه المنشود وهو متابعة مساره الدراسي.

2) التنشئة الاجتماعية:

يعرف حامد زهران التنشئة الاجتماعية بأنها عملية تعليم وتعلم وتربية، تقوم على التفاعل الاجتماعي وتهدف إلى اكتساب الفرد طفلا فمراهقا فراشدا فشيخا سلوكا ومعايير واتجاهات مناسبة لأدوار اجتماعية معينة، تمكنه من مسايرة جماعته والتوافق الاجتماعي معها، وتكسبه الطابع الاجتماعي وتيسر له الاندماج في الحياة الاجتماعية.

إنها عملية تعلم اجتماعي: يتعلم فيها الفرد عن طريق التفاعل الاجتماعي أدواره الاجتماعية والمعايير الاجتماعية التي تحدد هذه الأدوار، ويكتسب القيم، والاتجاهات النفسية والمعرفية، والأنماط السلوكية المختلفة التي توافق عليها الجماعة، ويرتضيها المجتمع. وهي عملية تكيف مع المجتمع بمؤسساته المختلفة. إنها عملية نمو يتحول خلالها الفرد من طفل يعتمد على غيره، متمركز حول ذاته، لا يهدف في حياته إلا إلى إشباع حاجاته الفيزيولوجية، إلى فرد ناضج يدرك معنى المسؤولية الاجتماعية وتحملها، ومعنى الفردية والاستقلال، قادر على ضبط انفعالاته، والتحكم في إشباع حاجاته بما يتفق والمعايير الاجتماعية.

إنها عملية فردية وسيكولوجية، بالإضافة إلى كونها عملية اجتماعية تهدف في الوقت نفسه إلى اكتساب خبرات اجتماعية، وأساسية في بناء الجماعات وتماسكها.

إنها عملية مستمرة، لا تقتصر فقط على الطفولة والمراهقة والرشد، بل تصل حتى الشيخوخة والممات.

إنها عملية دينامية تتضمن التفاعل والتغير، فالفرد في تفاعله مع أفراد الجماعة يأخذ ويعطي فيما يختص بالمعايير والأدوار الاجتماعية والاتجاهات النفسية.

وهي عملية معقدة، متشعبة، تستهدف مهام كبيرة، وتستعين بأساليب ووسائل متعددة لتحويل الطفل من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي، معتمدة على الفروق الفردية. فالتفاعل ما بين الاستعدادات

عند الفرد وبيئته الاجتماعية والمادية، يؤدي إلى تقبل هذه العملية، ومن ثم نجاحها في اكتسابه المعايير والقيم التي يرضى عنها المجتمع(حامد عبد السلام زهران، 1984: 243).

ويقصد بالتنشئة في هذا البحث السيرورة التي تتبعها الجماعة القرابية لكي تمرر القيم للمتعلم النازح ، والمثل العليا، وصيغ السلوك المتنوعة التي تجعله يتوافق في حياته، وينجح في دراسته، ويسعد في علاقاته الاجتماعية بالآخرين، والتي تيسر له الاندماج في الحياة الاجتماعية، وذلك من خلال اتباع مجموعة من الأساليب، لمعرفة مدى تأثير هذه الأخيرة على نمو شخصيته، وصحته النفسية، ومنه على أدائه الدراسي.

3) التحصيل الدراسي:

لقد بدأ الاهتمام بالتحصيل الدراسي كموضوع ملازم للتربية والتعليم ومرتبط بالمدرسة، وتظافرت الجهود لإيجاد استراتيجية ملائمة للتغلب على معيقات التحصيل الدراسي، حيث تتداخل فيه عدة عوامل تؤثر عليه، نذكر منها: ضعف القدرات الفكرية للمتعلم، أو نقص في تكوين المدرسين، أو خلل في المنهاج الدراسي، أو سوء التوجيه، أو بسبب الظروف الاجتماعية المحيطة بالمتعلم....

وقد انصب اهتمام الكثير من الباحثين على دراسة موضوع التحصيل الدراسي لإدراكهم العميق بأهميته في توجيه الموارد البشرية في المجتمع، إذ من خلال التحصيل يكتسب المتعلم جملة من المعارف والخبرات والمهارات التي تساعده على التكيف والاندماج الاجتماعيين بالشكل الذي يجعله عنصرا فعالا في مجتمعه؛ وهناك تعريفات متعددة لمفهوم التحصيل الدراسي:

يراد به ‹‹مدى تحصيل التلاميذ للمقررات الدراسية ويقدر من خلال ما حصلوا عليه من نتائج في الامتحانات››(بوغازي الطاهر، 2004: 41).

كذلك التحصيل الدراسي هو ‹‹مقدار المعرفة والمهارات التي حصلها الفرد نتيجة التدريب والمرور بالخبرات››(عبد الرحمن عيساوي، 1984: 299).

ويعرف كذلك بأنه ‹‹كل أداء يقوم به الطالب في الموضوعات المدرسية المختلفة والذي يمكن إخضاعه للقياس عن طريق درجات اختبار وتقديرات المدرسين أو كليهما››(هادي شعلان ربيع واسماعيل محمد الغول، 2015: 84).

ومن خلال هذه التعاريف وغيرها يمكن أن نصوغ تعريفا للتحصيل الدراسي هو "مجموع ما يكتسبه المتعلم خلال موسم دراسي من معارف وخبرات ومهارات في مختلف المواد الدراسية المقررة، والتي يمكن إخضاعها للقياس بواسطة اختبارات تحصيلية يعبر عنها بمعدلات وتقديرات المدرسين".

4) القرابة:

هناك تعريفات متعددة لمصطلح القرابة، تختلف باختلاف المجتمعات، لكل منها قواعد لتحديد هذا المفهوم فمنهم من يعرفها على أنها ‹‹علاقة اجتماعية تعتمد على الروابط الدموية الحقيقية أو الخيالية أو المصطنعة››(إحسان محمد الحسن، 1985: 19).

كما تعرف الجماعات الإنسانية التي تقوم على أساس الصلات القرابية باصطلاح "الجماعات القرابية" وتنقسم إلى قسمين هما: "الأسرة الزواجية" "Kin groups" و"الجماعات القرابية الدموية" "Consanguineal Kin groups". والفرق بينهما أن القسم الأول يتميز بالسكن معا في مسكن مشترك ولذلك تسمى "جماعات قرابية سكانية" أما الجماعة القرابية الدموية فلاتتميز بالمسكن المشترك وإنما تتسم بالانحدار من أصل واحد، وكذلك يتميز القسم الأول بوجود علاقة قرابية أساسها الزواج، بينما لاتوجد تلك العلاقة في القسم الثاني(عاطف وصفي،1971: 200-201).

ونجد تعريفا للقرابة على أنها‹‹مجموعة صلات رحمية وروابط نسَبية تربط الأفراد بوشائج عضوية واجتماعية متماسكة تلزمها بتنفيذ التزامات ومسؤوليات وواجبات تفيد أبناء الرحم الواحد أوالنسب الواحد››(معن خليل عمر، 1994: 148).

ويقصد بالقرابة في هذا البحث تلك العلاقات والروابط التي يشكلها المتعلم النازح مع أقربائه، سواء من صلة الدم، أو من نفس الوحدة العشائرية له أو منطقته الأصلية والتي تتسم بالتواصل وتبادل العون والمصالح بينهم.

II. منهجية وأدوات البحث:

1) منهج البحث:

يتوقف اختيار المنهج المناسب للبحث على طبيعة الموضوع، ويتحدد تبعا لمتغيراته ويرتبط ارتباطا قويا بصدق النتائج ومدى مطابقتها للواقع المدروس، ومن أجل الارتقاء بهذا البحث إلى مستوى التحليلات والتفسيرات العلمية التي تتسم بالموضوعية ارتأينا اختيار المنهج "الوصفي التحليلي".

هذا المنهج يتلاءم مع طبيعة الموضوع المدروس "تأثير المستويين السوسيو مهني والتعليمي للجماعة القرابية على الاندماج الاجتماعي والتحصيل الدراسي للمتعلم النازح"، وبهدف كشف علاقة الارتباط القائمة بين الظاهرة موضوع الدراسة والمتغيرات التي لها صلة بالبحث، قمنا بوصف الظروف الاجتماعية والمادية لتمدرس المتعلم النازح واندماجه في جماعته القرابية، وجمع الحقائق الإمبريقية حولها ومحاولة تحليلها وتفسيرها، ومن تم إيجاد أوجه الترابط والعلاقات بينها وبين تحصيله الدراسي.

2) أداة البحث:

تحتل الاستمارة في البحوث الميدانية أهمية كبيرة ذلك لأن النتائج التي يتوصل إليها الباحث تتوقف على الإعداد الجيد لها، ولقد اعتمدنا في دراستنا هذه على الاستمارة التي تعتبر من الوسائل الهامة في جمع البيانات العلمية، حيث تعد أداة رئيسية لجمع البيانات الكمية التي تتطلبها البحوث الاجتماعية، وخاصة الأبحاث الوصفية التي تتطلب جمع بيانات عن وقائع محددة من عدد كبير نسبيا من الأشخاص(طلعت إبراهيم لطفي، 1995: 81).

وهي عبارة عن نموذج يشتمل على مجموعة من الأسئلة المنتقاة الموجهة لأفراد عينة البحث، قصد الحصول على معطيات وبيانات تسمح بالإجابة عن أسئلة الإشكالية، وتساهم في معالجة الفرضيات المطروحة في البحث بهدف معرفة صحتها من عدمها.

أما تصميم الاستمارة فقد مر بمرحلتين أساسيتين، تتمثل الأولى في مرحلة الاختبار الأولي للاستمارة بغرض معرفة مدى ارتباط أسئلتها بالواقع، وقد تم في هذا الصدد إدخال عدة تعديلات سواء في صياغة أو ترتيب طرح الأسئلة، كما تمت إضافة أسئلة جديدة وحذف أخرى ثبت عدم جدواها في البحث، أما المرحلة الثانية ففيها تم تمرير الاستمارة في صيغتها النهائية.

صممت الاستمارة على أساس المعلومات النظرية التي تم جمعها حول الموضوع وخصوصا الفرضيات، وقد راعينا في صياغة أسئلة الاستمارة البساطة والوضوح، بالشكل الذي يغطي كل مفاهيم البحث

ومختلف الأبعاد المحيطة والمتعلقة به، وفي مجملها وضعت لغاية وهدف رئيسي هو الإجابة على فرضيات البحث. وقد احتوت على ما مجموعه 29 سؤالا غطت مختلف جوانب الموضوع، وقسمت على 4 محاور هي:

المحور الأول: يضم بيانات عامة حول المتعلم النازح؛

المحور الثاني: تعرضنا فيه لموقف الجماعة القرابية من التربية والتعليم؛

المحور الثالث: تطرقنا فيه إلى حدود العلاقة القرابية؛

المحور الرابع: درسنا فيه المتعلم النازح كطرف فاعل داخل العملية التعليمية التعلمية.

3) عينة البحث:

تعتبر العينة أهم المحاور الأساسية في أي بحث، وهي جزء من مجتمع البحث الذي تجمع منه البيانات والمعطيات الميدانية كما تحمل صفاته، حيث تغني الباحث عن دراسة كل وحدات المجتمع الأصلي، لذا وجب علينا اختيارها بعناية فائقة حتى تكون ممثلة له، وحتى تكون لنتائج البحث مصداقية أكثر.

فقد اعتمدنا استنادا لطبيعة الموضوع على عينة الكرة الثلجية، لأنها تتناسب مع بحثنا، حيث يتم الحصول على هذا الصنف من العينة عندما يطلب الباحث من شخص أو عدة أشخاص أن يدلوه أو يرشدوه نحو أشخاص آخرين من معارفهم ويملكون نفس المميزات والخصائص التي عندهم، والتي على أساسها اختارهم الباحث لينتموا إلى العينة.

وقد ضمت عينة بحثنا في البداية 50 متعلما نازحا، إلا أن الاستمارات التي استطعنا الحصول عليها كانت تخص 40 متعلما نازحا، لكون البقية لم تلتزم بملئها وإرجاعها داخل الآجال المحددة لذلك.

		جدول (1): خصائص عينة البحث حسب متغيري الجنس والمستوى التعليمي.							
		الأولى إعدادي		الثانية إعدادي		الثالثة إعدادي		المجموع	
		العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
المتفوقون	ذكور	3	42,86%	2	40%	4	80%	17	42,5%
	إناث	4	57,14%	3	60%	1	20%		
المسايرون	ذكور	0	0%	1	100%	0	0%	3	7,5%
	إناث	0	0%	0	0%	2	100%		
المتعثرون	ذكور	4	57,14%	4	67%	3	43%	20	50%
	إناث	3	42,86%	2	33%	4	57%		
المجموع		14	35%	12	30%	14	35%	40	100%

4) إشكالية البحث:

إن موضوع بحثنا يتمحور حول ثالوث مفاهيمي مركزي: الاندماج الاجتماعي والعلاقات القرابية والتحصيل الدراسي لمتعلم المرحلة الثانوية الإعدادية النازح، والذي يشكل بنية مفاهيمية متمفصلة ذات حمولة ابستيمية ظاهراتية، تتأطر في حقول سوسيولوجية وتربوية وعلمية متخصصة، قابلة للملاحظة والتحليل والمعالجة لما تحمله من بنيات ظاهرة وأخرى خفية عميقة، وما يتعلق بها من مشكلات اجتماعية ذات معنى ودلالة في ميدان التربية والتعليم.

إن هذا الإطار المفاهيمي والموضوعي ينبع من حقل أكاديمي مرجعي ألا وهو سوسيولوجيا التربية من جهة أولى وما يدور في فلكها من موضوعات من قبيل التربية والتعليم والتنشئة الاجتماعية، والتي شدت إليها اهتمام علماء الاجتماع منذ تأسيس هذا الفرع من السوسيولوجيا مع الفرنسي "إميل دوركهايم" ومنذ أن قدم أول تعريف سوسيولوجي للتربية (''وهي الفعل الذي تمارسه الأجيال الراشدة على الأجيال الصغيرة التي لم تصبح بعد ذلك ناضجة للحياة الاجتماعية، وموضوعها إثارة وتنمية عدد من الاستعدادات الجسدية والفكرية والأخلاقية عند الطفل، والتي يتطلبها المجتمع السياسي في مجمله والوسط الخاص الذي يوجه إليه'')(Emile Durkheim, 1922:41). ومن جهة ثانية نجد

سوسيولوجيا العلاقات الاجتماعية تحتضن مفاهيم دالة مثل العلاقات والروابط القرابية والتواصل والصراع والاندماج الاجتماعي وغيرها من المفاهيم المرتبطة بها.

يدعونا هذا البحث إلى تفحص بعض من الجوانب المرتبطة بالجماعة القرابية، والمتدخلة في التحصيل الدراسي للمتعلم النازح من وسط قروي تقليدي بسيط إلى وسط حضري معقد ومطبوع بخصائص الحداثة وإكراهات العولمة، وموسوم ببيئة قرابية محدودة ذات نزعة فردانية، ومؤسسة تعليمية حداثية ذات نظام داخلي صارم ومبادئ تنافسية بين الجماعات المتمدرسة. كما يدعونا البحث الإشكالي إلى القيام بمعاينة تحليلية للعلاقات القرابية، ولدور الأسرة المستقبلة في استكمال تنشئة واندماج المتعلم النازح، بغية معرفة حدود نجاحه في تحصيله الدراسي.

وانطلاقا من ضرورة مبدئية ترجع أساسا إلى خلخلة المفاهيم المركزية المعلن عنها سابقا وذلك بأجرأتها التعريفية وتبسيط دلالتها السميولوجية في الحقول السوسيولوجية والتربوية والعلائقية المؤطرة لها، واستتباع ذلك التعريف المفاهيمي الإجرائي بتكوين فرضي مواز له يحترم البنية النسقية لهذه المفاهيم، ويمكننا من دراسة الإشكالية السوسيو تربوية المطروحة أمامنا بموضوعية ومنهجية دقيقة، وذات باحثة وفاعلة تعمل على تفحص مجتمع البحث وعينته المدروسة بأدوات بحثية واختبارية منتقاة، وتعمل بأساليب تحليلية ميتودولوجية متعارف عليها على التحقق من الفرضيات المطروحة، واستخلاص المتغيرات المتحكمة في الإشكالية المدروسة.

نسعى من خلال هذا البحث إلى الكشف عن معرفة مدى تأثير العوامل السوسيومهنية والتعليمية للجماعة القرابية على الاندماج الاجتماعي للمتعلمين النازحين وتحصيلهم الدراسي، وهذا من خلال تقديم إجابة على سؤال محوري لهذه الظاهرة ألا وهو«إلى أي حد يعتبر المستويان السوسيومهني والتعليمي للجماعة القرابية عاملان حاسمين يرجع إليهما نجاح أو فشل المتعلم النازح في تحقيق اندماجه الاجتماعي وفي تحصيله الدراسي؟».

من خلال هذه الصياغة العامة يمكن أن نشتق بعض التساؤلات التي تسعى الدراسة إلى الكشف عنها وهي:

أ. إلى أي حد تنعكس طبيعة العلاقة القائمة بين أفراد الجماعة القرابية المستقبلة والمتعلم النازح على تحصيله الدراسي؟

ب. ما مدى تأثير المستويين السوسيومهني والتعليمي للجماعة القرابية المستقبلة على التحصيل الدراسي للمتعلم النازح؟

ت. هل يدخل المسار الدراسي للمتعلم النازح ضمن الاهتمامات الأساسية للجماعة القرابية المستقبلة؟

ث. ما هو دور المتعلم النازح في تقوية حظوظ تحصيله ونجاحه الدراسيين خارج إطار شبكته العائلية الأصلية؟

III. فرضيات البحث:

من خلال ما سبق ذكره وانطلاقا من التساؤل العام تنطلق الدراسة من فرضية عامة هي:

« إن وجود المتعلم النازح خارج شبكته العائلية الأصلية، وانتمائه إلى نظام عائلي قرابي ينعكس على اندماجه الاجتماعي وتحصيله الدراسي وسيرورتهما المستقبلية».

ومن هذا الطرح للفرضية العامة ندرج ونشتق مجموعة من الفرضيات الجزئية والمجيبة على التساؤلات السابقة للبحث، حيث نفترض ما يلي:

1) يتأثر التحصيل الدراسي للمتعلم النازح بطبيعة العلاقة القائمة بينه وبين أفراد جماعته القرابية.

2) المستويان السوسيومهني والتعليمي للجماعة القرابية ينعكسان على التحصيل الدراسي للمتعلم النازح.

3) تصور الجماعة القرابية لدور المدرسة واهتمامها بالمسار التعليمي للمتعلم النازح عاملان مؤثران على تحصيله الدراسي.

4) للمتعلم النازح دور في تقوية حظوظ تحصيله ونجاحه الدراسيين خارج إطار شبكته العائلية الأصلية.

بعد جمع الاستمارات قمنا بترميز الأجوبة وتفريغ المعطيات وعرض نتائجها في جداول ومبيانات إحصائية، من خلال برنام التحليل الإحصائي SPSS، ثم اختبار فرضيات البحث بتحليل مختلف النتائج التي تم التوصل إليها، والتركيز على المتغيرات التي ترتبط بها.

النظام الإحصائي SPSS هو اختصار للتسمية Statistical Package for Social Sciences، ويعتبر من التطبيقات الإحصائية التي تعمل بنظام ويندوز، وهو عبارة عن مجموعة من القوائم والأدوات التي يمكن بواسطتها إدخال البيانات التي يحصل عليها الباحث عن طريق أدوات جمع البيانات، ومن ثم القيام بتحليلها إحصائيا، ويعتمد هذا النظام على المعلومات الرقمية، ويتميز بقدرته الكبيرة على معالجة البيانات التي يتم إدخالها له، ويمكن استخدامه في جميع مناهج البحث العلمي.

IV. النتائج والتحليل:

الفرضية الأولى: يتأثر التحصيل الدراسي للمتعلم النازح بطبيعة العلاقة القائمة بينه وبين أفراد جماعته القرابية.

جدول (2): طبيعة العلاقة القائمة بين المتعلم النازح وجماعته القرابية

التحصيل الدراسي			**المتفوقون**			المسايرون			المتعثرون		
الجنس			**ذكور**	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع
طبيعة العلاقة القائمة بين المتعلم النازح وجماعته القرابية	إيجابية وممتدة		**8**	8	16	1	2	3	5	1	6
	سلبية ومحدودة		**1**	0	1	0	0	0	6	8	14
	إيجابية وممتدة %		88,89%	100%	94,12%	100%	100%	100%	45,45%	11,11%	30%
	سلبية ومحدودة %		11,11%	0%	5,88%	0%	%0	0%	54,55%	88,89%	70%

من خلال الدراسة الإحصائية لهذه الفرضية تم التوصل إلى فكرة عامة مفادها أن طبيعة العلاقة القائمة بين المتعلم النازح وجماعته القرابية المستقبلة من شأنها أن تؤثر إيجابا على تحصيله الدراسي في حال كون هذه العلاقة يسودها التفاعل الإيجابي، وفي المقابل يمكن لهذه العلاقة أن تؤثر سلبا على التحصيل الدراسي للمتعلم النازح إذا كانت هذه العلاقة يطغى عليها التشنج وعدم الرضى.

تعتبر علاقة القرابة من العلاقات الاجتماعية التي تقوم على ارتباط أسري تحدده ثقافة المجتمع، فهي تختلف من مجتمع إلى آخر تبعا لاختلاف الثقافات واللغات، فلكل مجتمع خصوصياته، كما أن العلاقات القرابية قائمة في كل المجتمعات البشرية، حيث يقول العلامة "عبد الرحمان ابن خلدون" في مقدمته «...صلة الرحم طبيعي في البشر...»(عبد الرحمان ابن خلدون، 2020: 102)، وواقع العلاقات القرابية اليوم يتميز بتحولات ملموسة على مستوى الأسرة والعائلة والشبكة القرابية ككل، وهي نظام اجتماعي له تأثيراته وتأثراته بمختلف المتغيرات التي يعرفها المجتمع الحالي ولا سيما المجتمع المدني، الذي تتباين نسبة وجود العلاقات القرابية فيه حسب تأثير عوامل التغير الاجتماعي والإطار التاريخي والثقافي للمدينة.

وتكمن القيمة الحقيقية للجماعة القرابية في مقدرتها على أن تكون أحد أهم مصادر الدعم والمساندة للمتعلم النازح، إذ يلتمس هذا الأخير من خلالها تيسير اندماجه وحمايته من العزلة الاجتماعية والأخطار الخارجية، فضلا عن مساعدته في متابعة دراسته، وإشباع مختلف حاجاته، طيلة فترة إقامته بالمدينة، ما يجعله يشعر بالارتياح والطمأنينة. وبالتالي فالمتعلم النازح يرى في جماعته القرابية ملاذا وامتدادا لنفسه، وهو ما يجعل العلاقات القرابية ذات أهمية كبيرة بالنسبة له.

لقد تطورت وظائف الجماعة القرابية من واقع الوظائف الكثيرة الواسعة إلى واقع التقليل من هذه الوظائف (فالجماعة القرابية قديما كانت تقوم بالوظائف كلها: الاجتماعية، والاقتصادية، والتشريعية، والقضائية، والسياسية، والدينية، والتربوية، والترفيهية)، لكن التطور المجتمعي أدى إلى تخليها عن جل وظائفها، فما عادت تقوم في غالبية المجتمعات إلا بالوظيفتين الاقتصادية والتربوية(صلاح الدين شروخ، 2004: 65).

إن أهم المناخات وأكثرها تأثيرا على التحصيل الدراسي للمتعلم النازح هو المناخ الأسري الذي يتواجد به، بحيث أن مستوى ثقافة جماعته القرابية، وإمكاناتها، ومدى قدرتها على مساعدته في تحصيله الدراسي، وكذلك توفر المناخ الأسري المهيأ للتحصيل والقائم على التفاعلات الايجابية بين المتعلم النازح وأفراد جماعته القرابية، فضلا عن الرعاية والتوجيه الايجابي له، كلها ظروف وعوامل يؤدي وجودها إلى تحقيق التفوق(صبرينة متنان، 2013).

الفرضية الثانية: المستويان السوسيومهني والتعليمي للجماعة القرابية ينعكسان على التحصيل الدراسي للمتعلم النازح:

جدول (3): توزيع نسب المتعلمين النازحين حسب الوضعية السوسيومهنية لرب الأسرة المستقبلة.

التحصيل الدراسي للمتعلم النازح	مهنة رب الأسرة المستقبلة				
	موظف	عامل	تاجر	متقاعد	المجموع
متفوق	52,94%	29,41%	11,76%	5,88%	100%
مساير	66,67%	33,33%	0%	0%	100%
متعثر	10%	75%	5%	10%	100%

من خلال هذه النتائج يمكن الخروج بفكرة عامة مفادها أن ارتفاع المستوى السوسيو مهني لدى الجماعة القرابية من شأنه أن يؤثر إيجابا على التحصيل الدراسي للمتعلم النازح، لكن بقدر ما يلعب المستوى السوسيو مهني أهمية بالغة في تفوق أو تعثر المتعلم النازح في تحصيله الدراسي، بقدر ما تتظافر شروط وعوامل أخرى لا يمكن للنجاح والتفوق أن يتم من دونها، فالموظف رغم وضعيته المادية المحترمة، فقد نجد أسلوبه التربوي نحو المتعلم النازح يتسم بالتسلط والقهر، أو نجده يرسم له نوع الطموح الذي ينبغي أن يحققه في الحياة، كل ذلك من أجل أن يشعر أنه قام بواجبه تجاهه على أكمل وجه، أو قد يفرض عليه أداء يفوق أحيانا قدراته مما قد يفضي إلى نتائج عكسية على مستوى تحصيله الدراسي.

تعرف الظروف السوسيو مهنية على أنها ذلك الفضاء أو المحيط الأسري الذي يتحرك فيه الطفل ويتضمن كل العناصر المادية والبشرية والعلاقات القائمة بين جميع أفراد الأسرة(أحمد الهاشمي، 2004: 33).

وهذا المحيط الأسري يضم عناصر عدة كالمسكن وغرفه وحجمه وضيقه واتساعه ومحتوياته وموقعه، والوضعية الاقتصادية السائدة في الأسرة من حيث الدخل والإنفاق وإشباع الحاجات ووجود دخل إضافي، بالإضافة إلى بعض الكماليات التي تدل على الرفاهية كالسيارة مثلا، والاستقرار الأسري، والمستوى التعليمي للوالدين ومدى وعيهما، ومكانتهما المهنية، واتباعهما لسياسات تنظيم النسل، كذلك تشمل الأسلوب التربوي المتبع من طرف الوالدين في معاملة أبنائهما، وقد تتحول الظروف

السوسيو مهنية للأسرة إلى مشاكل سوسيو مهنية وهذا نتيجة إحساس الأفراد بها، بمعنى أن الظروف السوسيو مهنية لا تعتبر مشكلة إلا إذا أحس بها الأفراد، فمثلا هناك أسر فقيرة في المجتمع لكنها لا تعتبر ذلك مشكلة(محمد بدوي، 1995: 23).

ولقد بينت العديد من الدراسات أن الوضع الاقتصادي للأسرة يرتبط مباشرة بحاجات التعلم والتربية، فالأسرة التي تستطيع أن تضمن لأبنائها حاجاتهم المادية بشكل جيد من غذاء وسكن، وألعاب، ورحلات علمية، وامتلاك المعينات التعليمية كالحاسوب وأشرطة الفيديو والكتب والقصص، تستطيع أن تضمن من حيث المبدأ الشروط الموضوعية لتنشئة اجتماعية سليمة، وعلى العكس من ذلك فإن الأسر التي لا تستطيع أن تضمن لأفرادها هذه الحاجات الأساسية لن تستطيع أن تقدم للطفل إمكانيات وافرة لتحصيل علمي أو معرفي مماثل، وبالتالي فإن النقص والعوز المادي سيؤدي إلى شعور الطفل بالحرمان والدونية وأحيانا يلجأ إلى السرقة والحقد على المجتمع(علي أسعد وطفة، 2004: 145).

جدول (4): توزيع نسب المتعلمين النازحين حسب المستوى التعليمي لرب الأسرة المستقبلة.

التحصيل الدراسي للمتعلم النازح	المستوى التعليمي لرب الأسرة المستقبلة					
	غير متمدرس	تعليم غير نظامي	تعليم نظامي			المجموع
		تقليدي	ابتدائي	ثانوي	جامعي	
متفوق	11,76%	5,88%	17,65%	23,53%	41,18%	100%
مساير	0%	0%	0%	33,33%	66,67%	100%
متعثر	55%	20%	15%	10%	0%	100%

يمكن تفسير هذه النتائج بأنه كلما ارتفع المستوى التعليمي لأولياء الجماعات القرابية المستقبلة إلا وكانت لهم القدرة على فهم حاجيات المتعلمين النازحين المختلفة، واختيار الأساليب السليمة في تربيتهم ومعاملتهم وخاصة في مثل هذه المرحلة من مسارهم الدراسي، فضلا عن وعيهم بأهمية التحصيل الدراسي بالنسبة لهؤلاء المتعلمين النازحين كسبيل لتحقيق طموحاتهم الدراسية والمهنية المستقبلية، وهي العوامل التي تمهد الطريق لهم لحصد النجاح والتفوق الدراسيين. وهو عكس ما نجده لدى فئة المتعثرين

القاطنين في جماعات قرابية مستواها التعليمي دون الابتدائي، إذ يعيشون على هامش وضعية اغتراب مزرية من جراء التهميش والعزلة، ما يعزز الشعور لديهم بانعدام الاستقرار والانتماء، ويحول دون اندماجهم الفعلي في المجتمع، حيث يجدون أنفسهم بين واقع أسري لا يلبي حاجياتهم الأساسية، وبين واقع مدرسي يكرس الفروقات الفردية بين الأقران، ويجدون أنفسهم غير قادرين على نسج صداقات حقيقية مع غيرهم من المتعلمين، الأمر الذي يبعث فيهم الملل من المؤسسة ويقودهم إلى التعثر في تحصيلهم الدراسي، الشيء الذي قد يدفعهم إلى الانقطاع عن الدراسة(محمد عباس نور الدين، 2005: 105).

ويقصد بالمستوى التعليمي والثقافي للأسرة مجموعة من العناصر التي يحتوي عليها المنزل من مسائل التثقيف والتربية والتعليم مثل: الكتب والمجلات باختلافها وتنوعها وكذلك الجرائد والمذياع والتلفاز والفيديو والحاسوب واللعب ومختلف الوسائل التعليمية والترفيهية.

ويشير المصطلح إلى مدى إثارة أفراد الأسرة الحوار والمناقشة في شتى المواضيع المتعلقة بالطفل والأسرة، وبالمجتمع، والمواضيع العامة والخاصة كالثقافة والعلم، والسياسة، والأدب، والفنون والتاريخ، ومدى اهتمام الأسرة بمثل تلك المواضيع المذكورة سابقا وبغيرها من المواضيع ومما لا شك فيه أن هناك تأثيرا للمستوى الثقافي في الأسرة على الطفل إما بالتأثير الإيجابي أو بالتأثير السلبي(أحمد هاشمي، 2004: 17).

والمستوى التعليمي للجماعة القرابية يؤثر على مدى إدراكها لحاجات المتعلم النازح وكيفية إشباعها والأساليب التربوية التي تتبع في معاملته، كما يؤثر في إقبالها على مساعدته في مراجعة دروسه، ومراقبة مختلف نشاطاته المدرسية، وتتبع سير أحواله الدراسية، من خلال ربط الاتصال بإدارة المؤسسة التعليمية وطاقمها التربوي. كذلك يؤثر المستوى التعليمي والثقافي لهاته الجماعة القرابية في أساليب التنشئة المستخدمة مع المتعلم النازح، فإذا كان الأبوان في هذه الجماعة القرابية على درجة متقاربة تعليميا أدى ذلك إلى استخدام أساليب سوية في التنشئة المتبعة مع المتعلم النازح، مثل اعتماد أسلوب الحوار وتقبل الاختلاف في الآراء وإرساء مبدأ الديمقراطية في المعاملة واحترام شخصيته داخل البيت.

الفرضية الثالثة: تصور الجماعة القرابية لدور المدرسة واهتمامها بالمسار التعليمي للمتعلم النازح عاملان مؤثران على تحصيله الدراسي.

جدول (5): توزيع نسب المتعلمين النازحين حسب درجة تشجيعهم على التفوق الدراسي من طرف أسرهم المستقبلة.

التحصيل الدراسي للمتعلم النازح		المتفوقون	المسايرون	المتعثرون
هل تشجعك جماعتك القرابية على التفوق الدراسي؟	دائما	82,35%	100%	5%
	أبدا	0%	0%	80%
	أحيانا	17,65%	0%	15%

استنادا إلى النتائج المرتبطة بهذه الفرضية نستخلص أنه كلما كانت الجماعة القرابية المستقبلة تمتلك تصورا ونظرة إيجابية تجاه المدرسة، وكلما ترسخ لديها وعي بأدوارها الحقيقية، إلا وزاد اهتمامها بتمدرس المتعلم النازح من خلال تحفيزه، وتشجيعه، ومساعدته في إنجاز واجباته المدرسية، فضلا عن تواصلها مع المؤسسة التعليمية من أجل تتبع وتفقد أحواله الدراسية، الشيء الذي سينعكس إيجابا على تحصيله الدراسي.

إن الاتجاهات الإيجابية أو السلبية حول المدرسة أو الانتقاص من قيمة العلم والمعلم يؤثران على المردود الدراسي للمتعلم وعلى سلوكه ومستوى طموحه، فيمكن أن يكون لمتعلم ما فرص ضئيلة ليصبح مجتهدا إذا لم يتم اعتبار مجهوداته المبذولة في الدراسة ذات قيمة في أعين جماعته القرابية، ويتضح ذلك أيضا في إهمال الآباء وانشغالاتهم بأعمال أخرى تمنعهم من مراقبتهم والمداومة على تشجيعهم، ويرجع عدم الاهتمام هذا إلى أن بعض هؤلاء الآباء حققوا نجاحا اقتصاديا واضحا على الرغم من فشلهم الدراسي، وهكذا تترسخ لدى المتعلم هذه الاتجاهات السلبية وبالتالي تضعف قابليته نحو التعلم مما ينعكس على تحصيله الدراسي (صدام بن ستو، 2019: 37).

الفرضية الرابعة: للمتعلم النازح دور في تقوية حظوظ تحصيله ونجاحه الدراسيين خارج إطار شبكته العائلية الأصلية.

جدول (6): توزيع نسب المتعلمين النازحين حسب عدد ساعات المراجعة اليومية.

التحصيل الدراسي للمتعلم النازح		المتفوقون	المسايرون	المتعثرون
كم ساعة في اليوم تخصصها لمراجعة دروسك؟	ساعة	11,77%	0%	90%
	ساعتين	29,41%	100%	10%
	ثلاث ساعات	58,82%	0%	0%

من خلال دراسة هذه الفرضية تم التوصل إلى فكرة عامة مفادها أن للمتعلم النازح نصيب مهم من المسؤولية في تقوية حظوظ تفوقه في تحصيله الدراسي، فكلما كان هذا المتعلم واعيا بالهدف من تمدرسه وعازما على مواصلة مساره الدراسي، من خلال تأكيد حضوره الفعلي في الانكباب على مراجعة دروسه بانتظام، واستغلال أوقات فراغه على النحو الأمثل، إلا وانعكس ذلك إيجابا على مستوى تحصيله الدراسي.

مما لا شك فيه أن الاهتمام بالمراجعة المنزلية والقيام بالواجبات المدرسية من طرف المتعلم النازح من تلقاء نفسه ودون أن تنبه جماعته القرابية لذلك، من العوامل التي تؤدي به إلى التحصيل الدراسي الجيد، ذلك أن الوصول إلى مستوى عال من التحصيل يحتاج منه إرادة ومثابرة في مواصلة الجهد لتحقيق الهدف المنشود.

خاتمة:

إن هذه المحاولة التي بين أيدينا والتي هي بعنوان "تأثير المستويين السوسيو مهني والتعليمي للجماعة القرابية على الاندماج الاجتماعي والتحصيل الدراسي للمتعلم النازح"، لا ندعي منها أنها قدمت نتائج نهائية أو كاملة حول هذا الموضوع، أكثر من أنها قامت بإثارة الاهتمام وتعبيد الطريق أمام باحثين آخرين للتعمق أكثر في خبايا هذا الموضوع الحساس الذي يمس المتعلمين النازحين ومصيرهم ومستقبلهم.

كما لا يمكن الجزم بأن وحدها الجماعة القرابية لها دور قاطع وحتمي يستحيل تجاوزه في تفوق أو تعثر المتعلم النازح في اندماجه الاجتماعي وتحصيله الدراسي، فهناك بالطبع عوامل أخرى تساهم في ذلك، لكن "الجماعة القرابية" على الأقل تلعب دورا هاما، وتساهم مساهمة كبيرة في تفوق أو تعثر ذلك

المتعلم النازح نظرا لما يمكن أن توفر له من أسباب النجاح. وبالتالي فإن المخرج من هذه الدوامة لا يمكن أن يتم إلا من خلال اعتماد مقاربة شمولية لأطراف مختلفة تتقاسم الحل كما تتقاسم السبب.

وإذا لم يكن بإمكان الجماعة القرابية التحكم في مستواها السوسيو مهني، فإنه يمكنها على الأقل التحكم في مستواها الثقافي والعلائقي على الخصوص، فتوفير مناخ اجتماعي جيد داخل البيت قد يشكل حافزا مشجعا يدفع بالمتعلم النازح إلى الإقبال على دراسته بحب وشغف. وبالفعل لقد اتضح على مدار تحليل نتائج هذا البحث أن وعي الجماعات القرابية بأهمية التعليم، يمكن أن يعوض إلى حد كبير تدني كل من المستوى السوسيو مهني والمستوى التعليمي لديها.

بيد أن بعضا من أرباب الجماعات القرابية رغم وعيهم بالإكراهات والصعوبات الدراسية العامة أو الجزئية للمتعلمين النازحين، لا يعرفون أو لا يستطيعون القيام بمبادرة من شأنها أن تحمل حلا للمشكلة، والمؤسسة التربوية وحدها لا تستطيع أن تفي بواجب التربية والتعليم، ومن زاوية أخرى فبعض المتعلمين النازحين الذين تبذل المؤسسة التعليمية جهدا في تعليمهم وتربيتهم قد يجدون في جماعاتهم القرابية عاملا هداما، وقد لا تقوى المؤسسة التعليمية على التقدم بهم إلى الأمام، لأن جماعاتهم القرابية التي يعيشون داخلها تساهم في تقهقر مستواهم الدراسي عوض دعمهم.

قائمة المراجع:

1- إحسان، محمد الحسن (1985). العائلة والقرابة والزواج، دراسة تحليلية في تغيير نظام العائلة والقرابة والزواج في المجتمع العربي، الطبعة الثانية، دار الطليعة للنشر، بيروت.

2- أحمد، هاشمي (2004). الأسرة والطفولة، دار قرطبة، الجزائر.

3- امحمد، مالكي (2014). الاندماج الاجتماعي وبناء مجتمع المواطنة في المغرب الكبير، في جدليات الاندماج الاجتماعي وبناء الدولة والأمة في الوطن العربي، مجموعة مؤلفين، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، بيروت.

4- الطاهر، بوغازي (2004). علاقة القيم بالتوافق والتحصيل الدراسي، في الأسرة والمدرسة، دار قرطبة، الطبعة الأولى.

5- حامد عبد السلام، زهران(1984). علم النفس الاجتماعي، الطبعة الخامسة، عالم الكتب، القاهرة.

6- حميد كردي عبد العزيز، الفلاحي (2019). محددات الاندماج الاجتماعي للنازحين قسرا الى إقليم كردستان، جامعة الانبار/كلية الآداب، مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية، العدد (1).

7- د/ أحمد، هاشمي (2004). علاقة الأنماط السلوكية للطفل بالأنماط التربوية الأسرية، دار قرطبة، الطبعة 1.

8- د/ محمد، بدوي (1995). المجتمع والمشكلات الاجتماعية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

9- صبرينة، متنان (2013). المناخ المجتمعي الأسري وأثره الكبير على التحصيل الدراسي، https://almanalmagazine.com، (accessed February 14, 2022).

10- صدام، بن ستو(2019). تأثير الظروف الاجتماعية للأسرة على التحصيل الدراسي للأبناء، رسالة لنيل شهادة الماستر في العلوم الاجتماعية.

11- صلاح الدين، شروخ (2004). علم اجتماع التربوي، دار العلوم للنشر والتوزيع، الجزائر.

12- طلعت، إبراهيم لطفي (1995). أساليب وأدوات البحث الاجتماعي، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

13- عاطف، وصفي: (1971). الأنثروبولوجيا الثقافية، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت.

14- عبد الرحمان، ابن خلدون (2020). المقدمة، دار الكتب العلمية، لبنان.

15- عبد الرحمن، عيساوي (1984). معالم علم النفس، دار النهضة العربية، بيروت.

16- علي أسعد، وطفة علي جاسم، الشهاب (2004). علم الاجتماع المدرسي، بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، بيروت، لبنان.

17- محمد عباس، نور الدين (2005). التنشئة الأسرية رؤية نفسية اجتماعية تربوية لعلاقة الأسرة بأبنائها والإشكالات التي تطرحها، تقديم ومراجعة عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، الطبعة الأولى.

18- خليل عمر، معن (1994). علم الاجتماع الأسرة، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

19- ربيع، هادي شعلان واسماعيل محمد، الغول (2015). المرشد التربوي ودوره الفاعل في حل مشاكل الطلبة، دار عالم الثقافة، عمان، الأردن.

20- Durkheim, E. (1968). Education et Sociologie. P.U.F. Paris.

21- Toulon (F). (1999). 100 mots clés en sciences économiques et sociales Ellipse. Paris. p34.

The effect of the socio-professional and educational levels of the kinship group on the social integration and academic achievement of the displaced learner "The Provincial Directorate of Taza as a model"

Dr. Chemaoui Samira

Pr. Rguig Oussama

Pr. Atartour Hassan

Pr. Abaakil El Hassane

Abstract: This research aims to know the extent of the impact of each of the socio-professional and educational levels of the kinship group on the social integration and academic achievement of the displaced learner. On the one side, the availability of a respectable and stable financial situation for the kinship group will allow it to satisfy the various needs of the displaced learner and provide his educational requirements, and on the other side, its high educational level makes it more aware of the role of the school and more eager to his studying, by providing a healthy family environment based on positive interaction, Appreciation, cooperation, and attention to all the details of the school life of the displaced learner, and this would enhance his self-confidence and increase his motivation for seriousness and perseverance, and push him to engage in strengthening the chances of his success and excellence, which positively affects his academic achievement.

Keywords: the displaced learner, the kinship group, the receiving family, academic achievement, social integration, the socio-professional level, the educational level.

الوضعية – المشكل من رصد التمثلات إلى تدبير التعلمات

د. محمد مياة

المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة البيضاء–سطات – المغرب

ملخص: تمثل المقاربة بالكفايات شكلا من أشكال التجديد البيداغوجي الذي يتأسس على مبدأ المراهنة على المتعلم وجعله في قلب الاهتمام والتفكير من خلال احترام شخصيته وحاجاته وقدراته، وإشراكه في مسؤولية تعلمه، فضلا عن تنمية استقلاليته الفكرية والمعرفية. ففي ظل هذه المقاربة لم يعد النجاح في المدرسة غاية في حد ذاته، بل المهم هو قدرة المتعلم على استثمار مكتسباته خارج المدرسة في وضعيات مركبة وجديدة، تؤهله لإبداع حلول أصيلة، وصولا إلى ما وراء المعارف. وتعد الوضعية–المشكل من أهم العناصر التي ترتكز عليها الكفاية، ومن أهم محكاتها الجوهرية تخطيطا وتدبيرا وتقويما. من هنا تبرز أهمية هذه الورقة في تجلية أنواع الوضعيات والمهام المنوطة بها في مسار تدبير العملية التعليمية التعلمية.

الكلمات المفتاحية: الكفاية، الوضعية، المشكل، التمثلات، تدبير التعلمات.

مقدمة:

عرفت المقاربة بالكفايات، كمدخل لإصلاح المناهج والبرامج، تطورا من حيث المفهوم أو من حيث أجرأته عبر الممارسات التربوية المختلفة. وخلال كل مرحلة من مراحل هذا التطور، تم تدقيق مفهوم الكفاية بهدف صياغتها صياغة وظيفية تساعد على بناء أسس نظرية لهذه المقاربة، من جهة، وبالتالي تجاوز النماذج البيداغوجية التي برزت محدوديتها، من جهة ثانية. ومن خلال النقاش الدائر حول المقاربة بالكفايات على المستويين الوطني والدولي، والتجارب المعتمدة ببعض الأنظمة التربوية، يمكن القول بأن المناهج التعليمية المعتمدة على هذه المقاربة تنبني على أساس نموذج يمزج بين الكفايات المستعرضة والكفايات النوعية. ويتم التركيز أكثر فأكثر على الوضعيات منذ التخطيط ومرورا بالتدبير وانتهاء بالتقويم عبر جميع المراحل والأسلاك التعليمية. وتهتم هذه المقالة بتدقيق الجوانب العملية والديدكتيكية للوضعيات بأنواعها،- باعتماد منهجية تجمع بين الوصف و التفسير - مما يتيح للممارس والفاعل التربوي القدرة على تصور وصياغة الكفاية المستهدفة، وكيفية بنائها واشتقاقها عبر مراحل معينة، في ارتباط مع عائلة/ فئة من الوضعيات، وبالتالي تطوير مهاراتهما في أفق دعم وتنمية كفاياتهما المهنية من قبيل تخطيط التعلمات وفق المقاربة بالكفايات وإطارها المنهجي (بيداغوجيا الإدماج)،وإعداد وضعية-مشكل حسب المقطع التعلمي المستهدف، فضلا عن إعداد وتدبير نشاط لإدماج التعلمات، و تقويمها ثم إعداد عدة للمعالجة لتجاوز الخلل والتعثرات.

1. تعريف الكفاية :

1.1. من بيداغوجيا الأهداف إلى المقاربة بالكفايات : (المقاربة بالكفايات (بيداغوجيا الإدماج) -أنشطة عملية -ملف المشارك:3).

ساهم التدريس بالأهداف في تحقيق عدة مكتسبات هامة، منها:

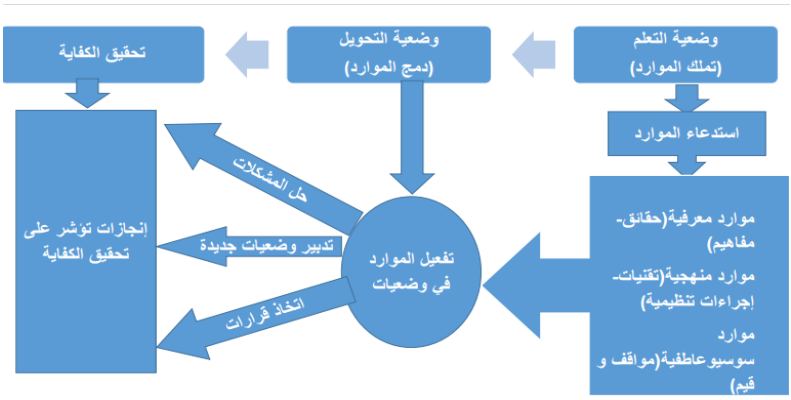
- وعي الأساتذة بضرورة تحديد هدف كل نشاط تعليمي/تعلمي بشكل دقيق.
- ترجمة محتويات التدريس إلى أهداف ووضع خطط دقيقة لتحقيقها.
- تصنيف الأهداف إلى معارف ومهارات ومواقف.

– ضبط عملية التقويم سواء تعلق الأمر بالتقويم التكويني أو التقويم الإجمالي. مع طرح إشكالية الجودة والفعالية والمردودية من منظور جديد.

وقد برزت، رغم هذه المكتسبات، بعض النقائص للتيار السلوكي، نذكر منها: بروز علاقة ميكانيكية بين المثير واستجابة التلميذ، في إطار البحث الحثيث عن سلوكات قابلة للملاحظة – تجزيء وحدا ت التعلم إلى مكونات متعددة، تتمثل فيما يسمى بالأهداف الإجرائية مما أدى إلى تفتيت البنية العقلية للمتعلم-انعدام التلاؤم بين المكتسبات المدرسية وما يتطلبه حل المشكلات التي تصادف المتعلم في حياته العامة، الشيء الذي يحول دون استثمار هذه المكتسبات في سياقات مختلفة. وانطلاقا من الإكراهات الناجمة عن هذه النقائص، انصب اهتمام الباحثين على طرق جديدة للتفكير والعمل. فظهرت المقاربة بالكفايات. وتمثل هذه الأخيرة شكلا من أشكال التجديد البيداغوجي الذي يتأسس على مبدأ المراهنة على المتعلم وجعله في قلب الاهتمام والتفكير من خلال احترام شخصيته وحاجاته وقدراته وإشراكه في مسؤولية تعلمه، وتنمية استقلاليته الفكرية والمعرفية، وكذا تمكينه من الوسائل والأدوات التي تيسر نجاحه وتميزه. إن اعتماد المقاربة بالكفايات هو بمثابة اختيار يتوخى إعطاء معنى ومغزى للتعلمات، وتمكين المتعلمين من أدوات واستراتيجيات التعلم مدى الحياة لمواجهة الوضعيات الصعبة والمركبة، والتركيز على قدرات من مستوى عال. ومن ثم فالكفايات هي بمثابة معارف ومهارات ومواقف...يستضمرها المتعلم لحل مجموعة من الوضعيات – المشاكل بغية التكيف أو التأقلم مع المحيط. فالكفاية عبارة عن قدرات وملكات ذاتية أساسية ونوعية يتسلح بها المتعلم أثناء مواجهته لوضعية أو مشكل ما في واقعه الشخصي أو المجتمعي. ومعلوم أن مفهوم الكفاية قد ظهر مع اللساني الأمريكي شومسكي منذ صدور مؤلفه (البُنى التركيبية) سنة 1957، حيث ميز بين ثنائية (كفاية/ إنجاز)، ثم استعاره حقل التربية والتعليم منذ صدور الميثاق الوطني للتربية والتكوين في سنة 2000، والذي اعتبر المقاربة بالكفايات مدخلا وخيارا استراتيجيا لإصلاح منظومة التربية والتكوين.

2.سيرورة اكتساب الكفاية : يقتضي اكتساب الكفاية تعبئة موارد متنوعة، تبعا لنوعية الكفاية المستهدفة بالتملك، خلال مسار تكويني محدد هو بالنسبة للمتعلم أسدوس أو موسم أو سلك دراسي. ويقوم المعني بالأمر بتفعيل هذه الموارد في وضعيات جديدة، تساعده على اتخاذ قرارات مناسبة

وحل مشكلات تعترضه، قد تطرح أمامه خلال محطة الامتحان الإشهادي لآخر السنة. خلال هذا المسار يتم توظيف المكتسبات القبلية لمواجهة مختلف الوضعيات الجديدة. وإذا كانت الكفاية هي تعبئة مجموعة من الموارد على نحو مدمج لحل وضعية–مشكل، فإن هذه الأخيرة تستدعي تحديد ماهيتها ومكوناتها ووظيفتها. (توبي ،2012: 66) وعليه، فالكفايات مجال لإعادة توظيف عدد كبير من التعلمات الدقيقة (نباري التباري، 2016: 57).



الشكل1: كفايات التأهيل المهني: 57.

ويظهر من خلال مجموعة من التعاريف للكفاية أنها تنبني على عناصر أساسية يمكن حصرها في:

–القدرات والمهارات

–الإنجاز أو الأداء

–الوضعية – المشكل

–حل الوضعية بشكل ناجع وفعال

فالكفاية لا تتوقف عند حدود تحقيق أهداف معرفية، بل تتجاوز ذلك إلى اكتساب القدرة على إدماج هذه المعارف وتحويلها في الوقت المناسب وفي وضعيات محددة إلى إنجاز ملائم. هكذا يبدو أن الكفاية مرتبطة أشد الارتباط بالوضعية – المشكل، مما يؤشر على وجود علاقة استلزام بينهما بدءا بالتقويم التشخيصي ومرورا بالتدبير الديدكتيكي ووصولا إلى التقويم النهائي للكفاية.

3.الوضعية-المشكل ورصد التمثلات :

يهيئ التعلم عن طريق الوضعية-المشكل فضاء للتفكير والمحاولة والتعثر، والكشف عن التصورات القبلية، وجعل المتعلم مدركا لمحدوديتها والعمل على تجاوزها...ويضطلع بوظائف مزدوجة (توبي،2017: 143)، إذ إن الوضعية-المشكل تزعزع، من جهة، الموجود، وتفتح الباب أمام التعلمات الجديدة. وفي الواقع، لا يمكن تصور ممارسة تعليمية تعلمية وفق المقاربة بالكفايات دون وضعيات – مشاكل، وما تتضمنه كل واحدة منها من أنشطة. وإذا كان تحقيق الكفاية يستلزم استحضار تعلمات سابقة من مضامين وقدرات ومهارات، فإن هذا الاستحضار غير كاف ما لم يتم إدراجه في وضعيات تعلمية، فما هي الوضعية التعلمية؟

1.3. تحديد مفهوم الوضعية – المشكل:

تعتبر الوضعية-المشكل، في إطار المقاربة بالكفايات، عنصرا مركزيا. وتمثل المجال الملائم الذي تنجز فيه أنشطة تعلمية متعلقة بالكفاية، أو أنشطة تقويم الكفاية نفسها. ويعرف (ميريو) الوضعية-المشكل بكونها "وضعية ديدكتيكية"، تقترح على الفرد مهمة معينة، لا يمكن إنجازها إلا بعد حصول تعلم محدد. إن هذا التعلم يشكل هدفا حقيقيا للوضعية-المشكل، التي تُنجز من خلال تجاوز العائق الذي يحول دون تحقيق المهمة(Danielle Allexandre ,2011 :28).وانطلاقا من هذا التعريف، يمكن أن نستخلص جملة من الخصائص المميزة للوضعية المشكل، وتتحدد كالتالي (توبي، 144:2017):

-وجود عائق أو تحدٍ يستدعي التجاوز عن طريق إعمال التفكير والتحليل، بحيث إن حل الوضعية ليس واضحا مسبقا.

-تضمنها لمهمة محددة وواضحة المعالم تتطلب الإنجاز.

-من متطلباتها إرساء تعلم محدد جديد.

-ذات بعد غائي، لكونها تدور حول هدف تعلمي.

و تتركب الوضعية-المشكل حسب روغيرس(أنشطة عملية – ملف المشارك. ص8.)من:

-وضعية (situation): تحيل إلى الذات (Sujet) في علاقتها بسياق معين(contexte)، أو بحدث (évènement)، مثال: (خروج المتعلم إلى نزهة، زيارة مريض، اقتناء منتوجات، عيد الأم، اليوم العالمي للمدرس، ...)

-مشكل (problème) ويتمثل في استثمار معلومات أو إنجاز مهمة أو تخطي حاجز، لتلبية حاجة ذاتية عبر مسار غير بديهي.

والوضعية – المشكل تعني مجموعة من المعلومات مقرونة بسياق، تستوجب إخضاعها للتمفصل من طرف شخص أو مجموعة أشخاص بقصد إنجاز مهمة محددة ليست نتيجتها معروفة بصورة قبلية. وتُحدث الوضعية-المشكل، في الإطار الدراسي، خلخلة للبنية المعرفية للمتعلم، وتساهم في إعادة بناء التعلم. وتتموضع ضمن سلسلة مخططة من التعلمات كما يتحدد المشكل من خلال عائق(تحد) يتم تجاوزه بواسطة مهمة تُنجز ومعلومات تتم مفصلتها.

2-3-شروط صياغة الوضعية-المشكل :

لصياغة الوضعية-المشكل، تُراعى عدة شروط منها:

-ارتباطها بما هو ملموس كي تتيح للمتعلم التفكير في عناصرها وبناء فرضياتها،

-تغليب الطابع الإشكالي عليها، بحيث تصاغ في صورة لغز يتطلب من المتعلم حله،

-الحرص على جعل الوضعية تلامس واقع المتعلم وتستأثر باهتماماته بغية تحفيزه للإسهام في حل المشكل المطروح،

-الحرص على عدم تبسيط الوضعية لدرجة الابتذال حتى يدرك المتعلم أنه فعلا يواجه مشكلا يطلب منه حلا، كما لا ينبغي أن تكون صعبة تتجاوز المستوى المعرفي والإدراكي والسوسيوثقافي للمتعلم.

3-3-مميزات الوضعية-المشكل:

تكتنف الوضعيةَ – المشكلَ مجموعةٌ من المميزات، منها على سبيل الذكر أن الوضعية:

-تحمل المتعلم على استحضار التعلمات السابقة قصد توظيفها،

-تضع المتعلم أمام تحد يستفزه ويورطه،

-تجعله يقارن بين مكتسباته السابقة، فيختار منها الأنسب لحل المشكل،

-يشعر فيها المتعلم أنه أمام مشكل أو سؤال محير لا يملك عنه تصورا مسبقا،

-تجعل المتعلم مُحفَزا للبحث والتقصي قصد التوصل إلى لحل المشكل،

-تمكنه من قياس وتقويم حصيلته فيما يخص حل هذه الوضعية، أي ما يمتلكه من مكتسبات أو تمثلات، وما يمكنه البحث عنه وإنجازه كتعلم جديد،

-تجعل المتعلم تنتابه حالة من التوتر والاضطراب وعدم التوازن.

3-4-مكونات الوضعية-المشكل :

تتكون الوضعية – المشكل من عنصرين أساسيين هما:

1. السند أو الحامل: ويتضمن كل العناصر المادية التي تُقدم للمتعلم، والتي تتمثل في:

أ- السياق: ويعبر عن المجال الذي تمارس فيه الكفاية، كأن يكون سياقا عائليا أو سوسيوثقافيا أو سوسيومهنيا...

ب- المعلومات: والمقصود بها تلك التي سيستثمرها المتعلم أثناء الإنجاز. وقد لا يستغل بعضها في الحل فتسمى معلومات مشوشة أو دخيلة، تتمثل أهميتها في تنمية القدرة على الاختيار والانتقاء.

ج-الوظيفة: وتتمثل في تحديد الهدف من حل الوضعية، مما يحفز المتعلم على الإنجاز.

2.المَهمة: وتتمثل في مجموع التعليمات التي تحدد ما هو مطلوب من المتعلم إنجازه. ويستحسن أن تتضمن أسئلة مفتوحة تتيح للمتعلم فرصة إشباع حاجاته الشخصية، كالتعبير عن الرأي وأخذ المبادرة، والوعي بالحقوق والواجبات، والمساهمة في الشأن الأسري والمحلي والوطني...

واعتبارا لهذه المكونات، تأخذ الوضعية – المشكل دلالة بالنسبة للمتعلم حيث إنها:

-تتيح له فرصة تعبئة مكتسباته في مجالات حياته التي تعتبر مراكز اهتماماته،

-تشكل تحديا بالنسبة للمتعلم وحافزا على التعلم الذاتي في أفق ضمان استقلاليته،

-تتيح له فرصة استفادته من مكتسباته، بنقلها بين سياقات مختلفة،

-تفتح له آفاق أجرأة مكتسباته وتطبيقها،

-تحثه على التساؤل عن كيفية بناء وصقل المعرفة، وعن مبادئ وأهداف وسيرورات تعلمه،

-تمكنه من التوليف بين النظري والتطبيقي، وبين إسهامات مختلف المواد الدراسية، وتسعفه في تحديد حاجاته في التعلم، من خلال الفارق بين ما اكتسبه، وما يتطلبه حل الوضعية – المشكل.

3-5-لماذا الوضعية – المشكل؟ :

يندرج التعلم عن طريق الوضعية-المشكل في إطار الباراديكم التعلمي الذي يقطع صلته بأساليب التدريس القائمة على التلقين ومراكمة المعارف، ويسعي إلى جعل التعلم يمتاز بجاذبية، من خلال وضع المتعلم في سياق مرتبط بواقعه ويكتسي دلالة بالنسبة إليه، بدل وضعه في سياق مصطنع بعيد عما يعيشه، و تؤخذ بعين الاعتبار تصوراته و تمثلاته، فيغدو النشاط منصبا على المتعلم بدل المدرس. إلى جانب الكشف عن خبرات المتعلم ومكتسباته القبلية، تضمن الوضعية-المشكل أيضا تحفيزا للمتعلم طيلة سيرورة الدرس، سيما حين تسهم في اختلال توازنه وتدخله في حالة صراع معرفي كما سيتضح فيما بعد.

4.التمثلات:

عرفت سنة 1980 بداية ترويج مصطلح "تمثلات المتعلمين" في مجال الديدكتيك، بعد أن انتقل إليه من ميدان السيكولوجيا الاجتماعية، وتم تطبيقه في تدريس المواد العلمية على يد (جان بياجي) رائد البنائية. وتبعا للباحث (أندري جيوردان) و من سار على نهجه من الديدكتيكيين، أصبح هناك إجماع على أن تصورات المتعلمين للعالَم وللظواهر الطبيعية و الاجتماعية تنبثق عما يسميه (باشلار) ب (الحس المشترك)، و بالتالي تدخل في صراع مع المعرفة العلمية التي تستهدف المدرسة إكسابها للمتعلمين. وتكمن أهمية رصد التمثلات في كونها تلقي الضوء على نوعية التصورات الذهنية الفكرية القبلية الراسخة بذهن المتعلم حول مفهوم أو حقيقة ما، قبل انطلاق فعل التعلم، لذا فاستثمارها في التعلم عنصر مهم، لأنها قد تشكل عائقا بيداغوجيا ضد التعلم بشكل صحيح. وقد سارت الأبحاث المنجزة في هذا المضمار عبر اتجاهين:

-اتجاه يعتبر تمثلات المتعلمين عائقا أمام التعلم/ ويمثله كل من (بياجي) و (أسطولفي) وغيرهما ممن اهتموا بالخصائص التي تجعل من التمثلات الأولية عوائق تقاوم تحصيل التعلمات المدرسية، ذلك أن

التعلم الحقيقي عند هذا الاتجاه، هو الكفيل بإزاحة التصورات والتمثلات الأولية للمتعلمين وإحلال مكانها تصورات المعرفة العلمية، ولا سبيل لبلوغ هذا الهدف سوى الارتكاز على الوضعية-المشكل.

-اتجاه يهتم بتغيير التمثلات عبر المرور من التمثلات ما قبل العلمية إلى التصورات العلمية. ونستحضر هنا مفهوم القطيعة الابستمولوجية كما صاغه (باشلار)، حيث اعتبر التمثل عائقا بيداغوجيا يمنع المتعلم من امتلاك العلوم الموضوعية. وتعتبر التمثلات أنساقا تفسيرية يوظفها المتعلم لفهم العالم من حوله وتفسيره بكيفية قد تتعارض في كثير من الأحيان مع العلم. يقول (جيوردان ومارتينان) بأن التمثل نموذج تفسيري يبين الكيفية التي ينظم بها المتعلم المعطيات ويفهم بها المعلومات ويوجه بها فعله(التوري ،2019: 15).

وتنقسم التمثلات إلى قسمين:

-تمثلات إيجابية: وتساعد المتعلم على تعلم العلم والمعرفة، وتسهل عليه عملية اكتساب معرفة جديدة.

-تمثلات سلبية: وهي تمثلات خاطئة تعيق التعلم، وعادة ما تكون متجدرة في البنيات الفكرية للمتعلم، وتبدي مقاومة شرسة حين التصدي لها / مما يستدعي مجموعة من الإجراءات والممارسات حتى تسعف في إزاحتها.

إن الحديث عن التمثلات يقتضي الانطلاق من فرضيتين:

-كون عقل المتعلم ليس صفحة بيضاء بقدر ما هو مملوء بالعديد من القضايا و الظواهر التي تدعم تشبته بآرائه مستعملا نماذج تفسيرية.

-كون التعلم لا يغدو مجرد إضافة معلومات جديدة، بل إحداث تغييرات في البنيات الذهنية المتواجدة لدى المتعلم.

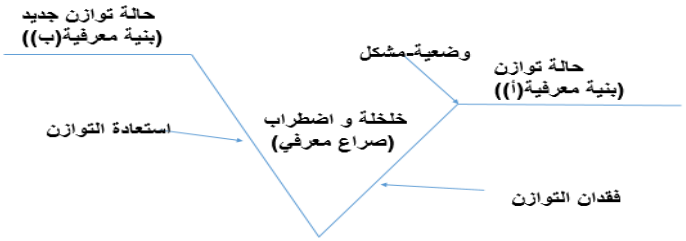
والسؤال المركزي الآن هو كيف تسهم الوضعية – المشكل في رصد تمثلات المتعلمين؟

كشفت أعمال (موسكوفيتشي) عن آليتين ثانويتين وراء تشكل التمثلات وهما:

1.آلية الموضعة : وهي عبارة عن تنظيم خاص للمعارف المتعلقة بالموضوع، وهي معارف تم انتقاؤها من خلال مجمل المعارف الرائجة مجتمعيا، حيث تتشكل لدى الفرد خطاطة من الصور، بعد ذلك

تصبح هذه الخطاطة واقعا اجتماعيا يتم فصلها عن سياقها وتصبح قابلة للاستعمال في سياقات مختلفة.

2.آلية الترسيخ (Ancrage) : أي التأثير الذي تمارسه قيمة مرجعية في تصور جملة من المثيرات، فيصبح الترسيخ كنسق مرجعي، ويصبح التمثل تبعا لذلك عبارة عن شبكة يرى منها الفرد واقعه، ذلك أن التمثلات تتكون أولا بالانطلاق من التجارب الشخصية أو الجماعية، فتدمج فيما بعد في حياة الفرد كإطار مرجعي للتأويل والعمل معا. وتتميز التمثلات بالديناميكية، فهي قابلة للتغير والتطور بالتعليم والتعلم. وهي تتنوع بتنوع الوسط الاجتماعي الذي ينتمي إليه الفرد. فإذا كان الوسط علميا ومتطورا، يكون التمثل أقرب إلى الواقع، والعكس صحيح. وانطلاقا من أبحاثه حول نظرية التوازن والموازنة، يرى (بياجي) أن بنياتنا المعرفية لا تتطور إلا بتتابع ثلاث مراحل هي: توازن / فقدان التوازن /إعادة التوازن. فانتقال المتعلم من بنية معرفية (أ) إلى أخرى (ب) أكثر تطورا، يترجم باضطراب في حالة توازن معينة، كما هو مبين في الشكل التالي (التومي، :242016):



الشكل2: الجامع في ديدكتيك اللغة العربية: 24.

إن حالة التوازن الأولى، هي المرحلة التي يكون فيها قادرا على مواجهة الوضعيات المألوفة اعتمادا على معارفه السابقة، إلا أنه عندما يواجه نوعا حديدا من الوضعيات التي لا تكفي لتجاوزها تلك المعارف، يضطر لتوسيعها وتطويرها (خلخلة معرفية)، فيدخل في مرحلة صراع معرفي تؤدي به إلى فقدان التوازن بسبب الصعوبة المطروحة. وبعد مرحلة البحث والتقصي ووساطة المدرس ومجابهة أفكار الأقران (صراع

سوسيو- معرفي)، ينجح المتعلم في تجاوز هذه الصعوبة، وبذلك يستعيد توازنه، فينتقل إلى حالة توازن جديد، حيث يكتشف معارف ومهارات وسلوكات جديدة تمكنه من مواجهة وضعيات مماثلة.

5.أنواع الوضعيات :

تركز المقاربة بالكفايات على ضرورة تطوير مختلف أنواع المضامين، سواء كانت معارف أو مهارات أو مواقف أو قدرات مستعرضة. بل إن اهتمامها بإرساء تعلمات المواد الدراسية جعلها تحدد مختلف أنواع الوضعيات التي يمكن أن يعتمدها المدرس مع متعلميه. وفي هذا الصدد، نجد (كزافيي روجيرس،2010) في معرض حديثه عن سبل اعتماد الوضعية-المشكل في التدريس وفق المقاربة بالكفايات)، يميز بين ثلاثة أنواع من الوضعيات:

الوضعيات الاستكشافية: وتهدف إلى إحداث خلخلة بمكتسبات المتعلم، وتعبد الطريق لإكساب المتعلم تعلمات جديدة،

الوضعيات الديدكتيكية: وتستهدف تعلم موارد جديدة، تكون مرتبطة بأهداف تعلمية، وتتميز عن غيرها من الوضعيات بإشراك المتعلم في البحث عن الحل، بشكل فردي أو في إطار مجموعات.

الوضعيات المركبة/المهيكلة: وتهدف إلى هيكلة وبنينة الموارد المكتسبة وتثبيتها.

فالوضعيات الاستكشافية تساعد المدرس في تهيئة الأرضية لتعلم الموارد الجديدة، وذلك عن طريق تقديم وضعية-مشكل تستهدف جعل المتعلم في حالة لا توازن، كأن نجعل تمثلاته موضع مساءلة (التوبي،2017: 172)في أفق إرساء مفهوم أو قاعدة أو قانون. وبخصوص الوضعيات الديدكتيكية، فهي وضعيات تعلمية، تستهدف إرساء مجموعة من الموارد، سواء أكانت معارف أم مهارات أم قدرات...وذلك من منطلق وضعيات-مشاكل أو دراسة حالات أو قيام المتعلمين بأبحاث تعترضهم فيها تحديات...

أما الوضعيات المهيكلة، فتستهدف مجموعة من المفاهيم، ويمكن هي الأخرى أن ترتكز على وضعية-مشكل، وتضطلع بدور أساس من خلال تنظيم الشبكة المعرفية للمتعلمين وبناء خطاطات أو خرائط ذهنية تلخص المعارف التي تم بناؤها. وهناك وضعيات أخرى تدعى بالوضعيات الإدماجية، تسعف المتعلم في التعرف على كيفية جعل تعلماته تعلمات وظيفية يستعين بها عند الحاجة لحل وضعيات-

مشاكل تعترضه سواء في المؤسسة التربوية أوخارجها. فضلا عن وجود وضعيات تقويمية أو ما يسميه (كزافيي) بالوضعية الهدف، والغرض منها هو تقويم مدى تحقق الكفاية المنشودة.

6.أهمية توظيف التمثلات في بناء التعلمات:

تقر النظريات البنائية المعرفية أن المتعلم يمتلك معارف وخبرات قبلية جاهزة، ويبني معارفه الجديدة على أنقاضها-على حد تعبير باشلار-؛ فالمتعلم لا ينطلق من فراغ في وضعية اكتساب المعارف، بل إنه يلج المدرسة وهو حامل لمعارف قبلية. يقول (باشلار): "إننا نَعلِّم على أنقاض المعرفة السابقة، أي على أنقاض المعارف التي لم نحسن بناءها...بذلك وجب على المربين أن يعلموا للتلاميذ اعتمادهم على هدم أخطائهم" (أحمد أوزي،133:2006).

إن التعليم والتعلم يشكلان سيرورة لتحويل التمثلات الأولية للمتعلمين بغرض تدعيمها في حالة صحتها أو تصحيحها في حالة خطئها. وتتفاعل تمثلات المتعلم القبلية مع متطلبات الوضعية الجديدة المقترحة عليه، مما يؤدي إلى التخلي عن تلك التمثلات إن كانت غير صائبة أو تطويرها حالة سلامتها مع إمكانية دمج تمثلات جديدة. إن واقع الفصل الدراسي محكوم بدينامية قائمة على تفاعل المعارف القبلية مع المعارف الجديدة، الأمر الذي يطرح صعوبة القيام بعمليات تعليمية من دون استحضار معرفة المتعلم، وكذا استراتيجياته التي درج على التوسل بها. بل إن التعليم يبقى عقيما إن ظل لا يعمل على تهيئة وضعيات تعلمية، تجعل المتعلم يبني تعلمه وذلك بإدماج المعطيات الجديدة في بنيته المعرفية. يقول ميريو(التوبي،181:2017.) في هذا الصدد: "لا شيء يمكن أن يُكتسب ما لم يعمل المتعلم على ربطه ومفصلته بمعرفته السابقة".

7.مراحل رصد التمثلات :

1.7. عند بداية التعلم: حيث يقوم المدرس ببلورة و تخطيط وضعية-مشكل تمكنه من رصد تمثلات المتعلمين، و التي غالبا ما تكون لها علاقة معرفية بالمفاهيم الأساس التي يستهدفها بناء الدرس، و هذا ما يقره (جوردان) حين يطالب بجعل التمثلات عنصر تشخيص ديدكتيكي يقوم به المدرس لتحديد معارف المتعلم المكتسبة، و ذلك من خلال خلق وضعيات تعليمية محفزة، و رصد أنشطة المتعلم بحيث

يُدمَج في أنشطة الحوار و المناقشة بشكل يمكن من التأكد من صحة تمثلاته أو تجاوزها إذا تبين أنها خاطئة وغير (التباري نباري ،190:2021).

2.7. خلال وضعيات إرساء الموارد: إن المعرفة الحقيقية التي يبنيها المتعلم انطلاقا من تمثلاته حول الموضوع المراد دراسته، تتم من خلال الاستراتيجيات التالية:

- اقتراح وضعية انطلاق/ وضعية استكشافية، حيث تبرز تمثلات المتعلمين عن طريق أسئلة شفهية أو كتابية؛

- استراتيجية التشكيك في معرفة المتعلمين وتمثلاتهم؛

- استراتيجية المواجهة بين معرفة المتعلمين والمعرفة المستهدفة (خلق حالة اللاتوازن أو الصراع المعرفي)؛

- بناء تركيب معرفي جديد، أي ترسيخ المفهوم العلمي الجديد (أو القاعدة) وإبراز جانب الخطأ في التمثلات؛

3.7. بعد الدرس: وذلك باعتماد التقويم والمعالجة بهدف التأكد من تصحيح المتعلم لتمثلاته.

8.السيرورة التدبيرية للتعلمات وفق الوضعية–المشكل :

من الممكن اعتماد نموذج لتدبير التعلمات بواسطة الوضعية–المشكل، يرتكز على أربعة أسس وهي:

الصراع المعرفي: ويتجلى في مواجهة المتعلم لوضعية–مشكل تتضمن تحديا معرفيا، يجعله يحس بوجود مشكل بصفة فردية، ويدرك أنه يحتاج إلى مجهود فكري.

الصراع السوسيو–معرفي: ويتم في إطار مجموعة عمل توفر مناخا تعلميا يسوده التفاعل وتطبعه مجابهة الأفكار بين أعضاء المجموعة، مما يسمح بتطور المستوى المعرفي لكل واحد منهم.

قاعدية المعرفة أو الميتا–معرفة: وترتكز على أسئلة من قبيل: ما هو جوابك؟ كيف توصلت إليه؟ ... وهذه الأسئلة تدفع المتعلم إلى التأمل في المنهجية التي يستعملها، مما يؤدي إلى وعيه بما يفعل، والتحكم في استراتيجيات تفكيره.

التقويم: ويتم من خلال إشراك المتعلمين في وضع معايير ومؤشرات لتقويم التعلمات ودعمها.

ويخضع تدبير الوضعية-المشكل لمراحل/محطات يمكن أجرأتها على الشاكلة التالية (التومي، 26:2016):

مرحلة تقديم الوضعية-المشكل: حيث يوضع المتعلم في مواجهة المشكل وتحسيسه بأهميته

مرحلة الفعل: وتتميز باستعمال المتعلم لمعارفه وخبراته السابقة، وسعيه لنهج خطة بحث منطقية معتمدا على نشاطه الذاتي وبناء على إجراءات من قبيل:

- محاولة فهم الوضعية واكتشاف معطياتها؛
- معرفة المطلوب منه؛
- مواجهة معرفية تؤدي بالمتعلم إلى فقدان التوازن؛
- الدخول في صراع معرفي وسوسيو-معرفي؛
- صياغة فرضيات بمثابة حلول مؤقتة لم يتم بعد التحقق من صحتها؛

مرحلة الصياغة: حيث تتم عملية تقاسم النتائج وتمحيص الفرضيات؛

مرحلة التصديق: وهي عبارة عن توليف جماعي، وتقديم الاستنتاجات والخلاصات الضرورية؛

مرحلة المأسسة: هنا يتدخل المدرس لإبراز الاستراتيجيات الجيدة وتقديم الصياغة النهائية.

خاتمة:

تعتبر الوضعية –المشكل إطارا عمليا لا محيد عنه في العملية التعليمية التعلمية التي تمنح مرجعيتها من المقاربة بالكفايات. إن الإجماع بين الباحثين اليوم، في مجال الديدكتيك، يبين أن الطفل ليس صفحة بيضاء تنقش عليها المعرفة، بل إنه يمتلك تصورات أولية وتمثلات قبلية قبل الدخول إلى المدرسة. والمعرفة اليقينية تبنى على أنقاض المعرفة الخاطئة السابقة، بل إن المعارف -في زمن التعلم-تدخل في سجال ابستمولوجي مع الأفكار السابقة، وخاصة إذا كانت خاطئة، فتتجاوزها نحو أفكار جديدة تقوم على أسس علمية ومنطقية. وعن طريق الوضعية-المشكل سرعان ما يكتشف المتعلم أن تصوراته ليست دائما صائبة وملائمة لمعالجة مشكل مطروح، فيصطدم بوجهات نظر مختلفة، فيدرك حينها أن هناك مجموعة من الأجوبة الممكنة، حيث تبدو له وجهة نظره أقل بداهة مما كان يعتقد، فيعيش صراعا

معرفيا يدفعه إلى التساؤل عن مصدر الصواب. ويؤدي هذا الحوار الداخلي بالمتعلم إلى إعادة تنظيم تمثلاته والبحث عن علاقات جديدة بين المعارف التي يمتلكها.

قائمة المراجع:

- أوزي أحمد (2006)، المعجم الموسوعي لعلوم التربية.ط.1-. ص: 133.المغرب.

- التومي عبد الرحمان (2007)، منهجية التدريس وفق المقاربة الكفايات، مطبعة الجسور، ط1وجدة. المغرب.

- التومي عبد الرحمان (2016)، الجامع في ديدكتيك اللغة العربية، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط. المغرب.

- التباري نباري (2016)، كفايات التأهيل المهني للمدرس والمدرسة بين المرجعيات النظرية والتطبيق، ط 1الدار العالمية للكتا ب -البيضاء. المغرب..

-. التباري نباري (2021)، كفايات التأهيل المهني للمدرس والمدرسة بين المرجعيات النظرية والتطبيق. طبعة 3. الدار العالمية للكتا ب -البيضاء. المغرب.

- توبي لحسن (2017)، نظريات التعلم والنماذج البيداغوجية، مطبعة النجاح الجديدة – البيضاء. المغرب.

- التوري ميلود (2019)، تدريس المواد التعليمية، مطابع الرباط. نت. ط 1. المغرب.

- المقاربة بالكفايات (بيداغوجيا الإدماج) -أنشطة عملية -ملف المشارك.. مصوغة تكوينية. مديرية تكوين الأطر. المركز الوطني للتجريب والتجديد التربوي/ المغرب.

- حمود محمد (2005)، بناء الكفايات وتقويمها، منشورات صدى التضامن. مطبعة النجاح. الجديدة. المغرب.

- مياة محمد (2022): " أثر مكون الاستماع والتحدث في إنماء الكفاية التواصلية لدي متعلمي السنوات الثلاث الأولى وفق مستجدات المنهاج الدراسي للتعليم الابتدائي (نسخة يوليوز2021)"- كتاب أبحاث المؤتمر الدولي 16 للمجتمع التربوي، المجلد 2 – أنطاليا، تركيا – أكتوبر 2022ص 337- 351.

-Danielle Allexandre (2011), Les méthodes qui font réussir les élèves. Paris.Esf Editeur.p28.
-MEIRIEU,Ph(1998),Apprendre…oui,maiscomment.ESF, Paris19, Ed Esf.1ed ,
-ROEGIERS.X (2000), Une pédagogie de l'intégration, Bruxelles. De Boeck Université.

Problem situation From monitoring representations to managing learnings

MOHAMED MAYAT
Associate Professor of Higher Education
At the Regional Center for Education and Training Professions in Casablanca-Settat region, Morocco

Abstract : The competency-based approach represents a form of pedagogical renewal based on the principle of focusing on the learner and placing him at the center of attention and reflection while respecting his personality, needs and abilities, and the involve in the responsibility of their learning, as well as the development of their intellectual and cognitive independence. Faced with this approach, academic success is no longer an end in itself, but the learner's ability to invest his knowledge outside school in new and complex situations which qualify him to create original solutions to go to the beyond knowledge. The situational problem is one of the most important elements on which competence is based, and one of its most important basic criteria in planning, management and evaluation, hence the importance of this article to clarify the types of situation s and the tasks assigned to them in the management of the teaching/learning process.

Keywords: Competence, Problem-Situation, Representations, Learning management.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 21 جوان 2023
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

الكفايات المهنية لدى معلمات رياض الأطفال في محافظة قلقيلية من وجهة نظرهن أنفسهن

محمود احمد الشمالي
استاذ مساعد –كلية التربية– جامعة النجاح الوطنية–فلسطين
منال عبد اللطيف شلبي
مدرس رياض اطفال وزارة التربية والتعليم –فلسطين
عبد العزيز نزار عبد الغني
مدرس وزارة التربية والتعليم– فلسطين
اشرف سهيل خريشة
مدرس وزارة التربية والتعليم– فلسطين

ملخص: هدفت هذه الدراسة الكشف عن درجة توافر الكفايات المهنية لدى معلمات رياض الأطفال في محافظة قلقيلية من وجهة نظرهن أنفسهن، واثر بعض المتغيرات الديموغرافية لديهن. وتكونت عينة الدراسة من (70) معلمة من معلمات رياض الأطفال الحكومية والخاصة في محافظة قلقيلية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثون المنهج الوصفي، وتمثلت أداة الدراسة باستبيان مكون من (40) فقرة موزعة على أربعة مجالات. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة توافر الكفايات المهنية لدى معلمات رياض الأطفال في محافظة قلقيلية كانت بدرجة كبيرة، بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائياً في متوسطات درجة توافر الكفايات المهنية لدى معلمات رياض الأطفال باختلاف متغيرات الدراسة وقد أوصى الباحثون إجراء دراسات حول المعوقات التي تواجه معلمات رياض الأطفال عند ممارستهم لكفاية استراتيجيات التدريس، وكفاية التقويم.

الكلمات المفتاحية: الكفايات،تعليم، المهنية، معلمات، رياض الأطفال.

المقدمة والإطار النظري

تعد عملية الإرتقاء بالتربية والتعليم من أهم اهتمامات الدول المتقدمة؛ وذلك لأنهما يسهمان في نهضة المجتمع بمختلف مجالاته، فالتعليم مهنة لها مهاراتها وكفاياتها، ولأجل ذلك سعت المؤسسات التعليمية إلى إصلاح المنظومة التربوية والتعليمية لمواكبة مستحدثات الألفية الثالثة، ومواجهة تحدياتها، وأول اهتمامها بإعداد المعلم وتأهيله، ورفع مستوى كفاياته المهنية؛ ورفع مستوى جودة مخرجاته، لكونه أهم عناصر العملية التعليمية التي تعمل على تحقيق اهدافها (الكريمين والخوالدة، 2016).

وتسهم عملية تبني مؤسسات التعليم للاتجاهات التربوية الحديثة والمعاصرة في نظمها التعليمية في تزويد المعلمين بالمستجدات التربوية المتعلقة بأساليب وتقنيات التعليم والتعلم وتدريبهم عليها، والإطلاع على كل ما هو جديد في النمو المهني من تطورات تربوية وعلمية، والأخذ بها، مما يرعمل على تحسين أداء المعلمين وإنتاجيتهم من خلال تطوير كفاياتهم المهنية والتعليمية بشتى جوانبها المعرفية والأدائية والسلوكية (بدرخان، 2021).

وتعد عملية تنمية هذه الكفايات بمثابة المفتاح الأساسي لاكتساب المهارات المهنية والأكاديمية للمعلمين، لما لها من أهمية في تطوير الأداء المهني والتدريسي لهم، واكسابهم الخبرات والتجارب الحياتية، والممارسات والمعارف الجديدة لكل في مجال تخصصه، مما ينعكس على مستوى أداءهم، بجودة عالية وبأقل وقت وأقل جهد وأقل تكلفة (العنزي، 2019).

فالكفايات المهنية تشتمل على مهارات تنفيذ وعرض المادة التعليمية، وإدارة الفصول الدراسية، وتقييم الطلبة والتعرف على مستوى معرفتهم وتحصيلهم، لذا لا بد للمعلم الكفء أن يمتلك الكثير من المهارات مثل المهارات اللغوية، والمعرفة بالمنهاج، والقدرة على توظيف استراتيجيات التدريس بمهارة وكفاءة عالية، وبالتالي العمل على رفع المستوى المهني للمعلم عبر التطوير المستمر لكفاياتهم التعليمية في شقيها السلوكي والمعرفي (أبو زلطة، 2021).

وتعرّف الكفايات المهنية كما في المزيد والريس (2020) أنها مجموعة القدرات التي يمتلكها المعلم ويوظفها في التعليم، سواء داخل غرفة الصف أم خارجها، بالشكل الذي يمكنه من إحداث تغيير مرغوب في سلوك طلبته وطرائق تفكيرهم. في حين عرّفها منيب وأحمد (2019) بانها القدرات والمهارات التي يلزم توافرها لدى الفرد وتمكنه من القيام بمهام مهنه أو وظيفته بالمستوى الذي يليق بها وبأفضل جودة وأقل جهداً.

وتعتبر مرحلة رياض الأطفال مرحلة تربوية وتعليمية لها فلسفتها وأهدافها التربوية والسلوكية الواضحة، فهي من اهم المراحل في حياة الفرد؛ لأنها مرتكز منطلقات العملية التعليمية في المراحل التعليمية اللاحقة لما تحدثه من تغيرات هامة في حياة الطفل من حيث النمو الجسمي، والعقلي، والعاطفي، والاجتماعي، كما أنها مرحلة أساسية لنمو ذكاءه بشكل يفوق عنه في بقية حياته العمرية المختلفة، ويكون الطفل تصورات وأفكار عن الحياة وما يحدث فيها (السعدية، 2014).

وبما أن تربية الأطفال في مرحلة الروضة تقع على عاتق معلمات رياض الأطفال، لذا عليهن مسؤولية كبيرة في تطوير طرائق تدرسيهن، والتزود بلغة العصر والخبرات والمعارف والمهارات أمام مستحدثات العصر وتحدياته ،لمساعدة الطفل على التفكير السليم والتعلم الجيد، فلم تعد معلمة رياض الأطفال ناقلة للمعرفة؛ فدورها المتجدد يملي عليها أن تكون ميسرة وموجهة للعملية التعليمية، لتحقيق أقصى درجة من الشمولية والتوازن والتكامل (علي، 2020).

فالإهتمام بشخصية معلمة رياض الأطفال لا يقل أهمية عن الإهتمام بالجوانب الأكاديمية والمهنية لها، فشخصيتها هي التي تحدد بدرجة كبيرة ما سوف يحققه الطفل من نمو وتعلم تحت إشرافها وتوجيهها، فهناك معايير ومواصفات خاصة تمكنها من التعامل مع الأطفال بشكل يقوم على الفهم الشامل لطبيعة نمو الطفل، والمعلمة الناجحة تثبت نفسها من خلال ثقافتها الواسعة، ومهاراتها الشاملة، واستعدادها المهني للتعامل مع الأطفال، فضلاً عن تأهيلها علمياً، ومهنياً، وأكاديمياً (السعدية، 2014).

ومن هنا يرى الباحثون أن الهدف الأساسي للكفايات المهنية لدى معلمة رياض الأطفال يكمن في توفير جودة تعليم عالية للأطفال تتمثل في توفير بيئة تعليمية آمنة ومناسبة تحتوي على أدوات ووسائل تعليمية تسهل على الأطفال عملية التعلم والفهم والاستيعاب، وتمكنهم من تطبيق التعليم النظري عملياً الذي يحفز التعلم لديهم، وينمي معارفهم القائمة على أساس البحث والاستكشاف والاستنتاج، بالإضافة إلى توفير معلمين مؤهلين ذوي كفاءات مهنية تدريسية عالية، قادرين على التأثير في الأطفال بشكل إيجابي، مما يمكن العملية التعليمية من تحقيق أهدافها التربوية.

وبعد الاطلاع على الدراسات السابقة كدراسة الديب وآخرون (2021)، ودراسة بدرخان (2021)، ودراسة ضيات وعتروس (2020)، ودراسة الشهراني (2018)، يرى الباحثون أن أهم الكفايات المهنية التي يجب أن تمتلكها معلمات رياض الأطفال هي:

الكفايات المهنية الخاصة بالصفات الشخصية المتعلقة بالجوانب الشخصية للمعلمة من حيث: مظهرها الخارجي، وقدرتها على تحمل مسؤولية الأطفال وتقبل آراءهم وأفكارهم، وتعاملها المرح واتصافها بروح الدعابة معهم، وتوطيد علاقات طيبة مع زميلاتها المعلمات والمديرة.

الكفايات المهنية الخاصة بمجال التخطيط المتعلقة بجوانب إعداد خطة فصلية وصياغة الأهداف التعليمية وتحقيقها، والقدرة على التخطيط لأنشطة تعليمية مناسبة ومتنوعة ومراعاة الوقت بما يتناسب معها.

الكفايات المهنية الخاصة بمجال كفاية استراتيجية التدريس المتعلقة بجوانب توظيف استراتيجيات وطرق تدريس متنوعة ومناسبة للأطفال تراعي الفروق الفردية بينهم كالألعاب والأساليب القصصية والتقنيات التكنولوجية؛ لتكسبهم قيم العمل الجماعي والمفاهيم العلمية، وتنمي خيالهم، وتشحذ تفكيرهم.

الكفايات المهنية الخاصة بمجال التقويم المتعلقة بجوانب تقويم المعلمات للأطفال، بحيث تتمثل في استخدام أساليب تقييم مناسبة ومتنوعة ومراعية للفروق الفردية بين الأطفال، وتتصف بالاستمرارية

والشمولية للجوانب المعرفية والأدائية والوجدانية، بالإضافة إلى استخدام أساليب التعزيز والابتعاد عن أساليب العقاب بجميع أنواعها.

وحتى يتسنى للمعلمات تطوير كفاياتهن، فلا بد من العمل على إعدادهن علمياً ومهارياً ومهنياً، وتزويدهن بالمهارات والمعلومات اللازمة لهن؛ وتمكينهن من توظيف أساليب وتقنيات تربوية حديثة حتى يكونوا قادرين على ذلك (عمايرة، 2019).

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

الكفايات المهنية: هي مجموعة المهارات والقدرات التدريسية والسلوكية التي يجب أن يمتلكها المعلم لإحداث التغيير المرغوب في سلوك الطالب (الديب وآخرون 2021).

وتعرف إجرائياً على أنها: فاعلية فكرية موجودة في عقل معلمات رياض الأطفال، والتي تتحقق في أداء وظيفتهن وفقًا للمعايير المهنية التي رصدتها أداة الدراسة، وقدرتهن على استخدامهن بكفاءة لمساعدة وتوجيه وإرشاد الأطفال؛ ليتمكنوا من تحقيق إنجاز بمستوى لائق.

معلمة رياض الأطفال: هي المسؤولة عن تربية مجموعة من الأطفال وتنشئتهم، والأخذ بأيديهم نحو التكيف، والنمو بما تزودهم به من الخبرات والمهارات المتنوعة بما يتناسب وخصائصهم المختلفة في هذه المرحلة العمرية (السعدية، 2014).

وتعرف اجرائياً على أنها: المسؤولة عن تربية الأطفال من سن (4-5) سنوات في رياض الأطفال الحكومية والخاصة في محافظة قلقيلية، وتعليمهم وإكسابهم المهارات الحياتية والتربوية اللازمة لتأهيلهم لمرحلة المدرسة.

الدراسات السابقة والتعقيب عليها

دراسة بدرخان (2021) التي هدفت التعرف إلى واقع الكفايات المهنية اللازمة لإعدادِ معلمي المرحلةِ الأساسية، وسبل تطويرها في ضوءِ الاتّجاهات التربوية الحديثة، وتكونت عينة الدراسة (195) معلماً ومعلمة في المدارس الحكومية في مدينة عمان تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث تمثلت أداة الدراسة في استبيان مكون من (55) فقرة، وأظهرت نتائج الدراسة أن الدرجة الكلّية لواقع الكفايات المهنية كانت مرتفعة، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للمستجيبين تُعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة.

وهدفت دراسة الديب وأخرون (2021) تحديد الكفايات المهنية اللازمة لمعلمات رياض الأطفال، وإلى تصميم برنامج تدريبي الكتروني لتطوير الكفايات المهنية لمعلمات رياض الأطفال، وشملت عينة الدراسة (60) معلمة من معلمات رياض الأطفال بالمدارس الخاصة والرسمية في مصر تم اختيارهم بالطريقة القصدية، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي، وقد تمثلت أداة الدراسة ببطاقة التقييم الأدائية للكفايات المهنية لمعلمة رياض الأطفال، واختبار تحصيلي معرفي للكفايات المهنية من نمط الصواب والخطأ، وأظهرت نتائج الدراسة أن البرنامج التدريبي وفر لمعلمات خبرات تدريبية متنوعة، وجود فروق ذات دالة إحصائية بين درجات المعلمات في التطبيق البعدي لبطاقة التقييم الأدائية للكفايات المهنية لمعلمة رياض الأطفال لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة منصور (2020) التعرف إلى درجة توافر الكفايات المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة غزة من وجهة نظر طلبتهم، وقد تكونت عينة الدراسة من (97) طالباً وطالبة من طلبة الكليات الخمس (علوم الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات، وعلوم الاتصال واللغات، والعلوم الإدارية والمالية، والقانون، والتربية)، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، ولتحقيق أهداف هذه

الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث تمثلت أداة الدراسة في استبيان مكون من (58) فقرة، وأظهرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دالة إحصائية لاستجابة الطلبة على درجة توافر الكفايات المهنية تعزى لمتغير الجنس لصالح الطلبة الذكور، ووجود فروق تعزى لمتغير الكلية لصالح كلية علوم الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات.

وهدفت دراسة الروسان وآخرون (2016) للتعرف إلى درجة امتلاك معلمات رياض الأطفال الحكومية والخاصة في مدينة عمان للكفايات المهنية، ومعرفة اثر متغيرات نوع الروضة والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة لهن في درجة امتلاكهن لتلك الكفايات، وقد تكونت عينة الدراسة من (268) معلمة، تم اختيارهن بالطريقة العشوائية، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث تمثلت أداة الدراسة في استبيان مكون من (80) فقرة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك الكفايات المهنية تبعا لمتغير نوع الروضة ولصالح الحكومية، ولمتغير المؤهل العلمي ولصالح حملة الدراسات العليا، ولمتغير الخبرة ولصالح ذوات الخبرة (10) سنوات فأكثر.

وهدفت دراسة إبراهيم (2014) التعرف إلى مدى توافر الكفايات المهنية لدى معلمات الروضة في ضوء وثيقة المعايير القومية لرياض الأطفال في مصر، بالإضافة إلى إبراز نقاط القوة والضعف لديهن. حيث تكونت عينة الدراسة من مجموعة من معلمات الروضة المتخصصات وبلغ عددهن (40) معلمة تم اختيارهن بطريقة عشوائية، ولتحقيق هذه الأهداف تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أدوات الدراسة في (بطاقة ملاحظة، استمارة استطلاع رأي). وأظهرت نتائج بطاقة الملاحظة إلى أن جميع الكفايات المهنية لمعلمة الروضة كانت بنسبة مرتفعة، بالإضافة إلى تحديد نقاط القوة والضعف في أداء المعلمة من خلال استطلاع آراء معلمات الروضة، وبناء على ذلك تم التوصل إلى قائمة بأكثر الاحتياجات التدريبية اللازمة لتحقيق الكفايات المهنية لمعلمة الرياض في ضوء المعايير القومية لرياض الأطفال في مصر.

وهدفت دراسة أوسيا وسيمون (Osea & Simeon, 2014) الكشف عن واقع كفايات معلمي التربية في مرحلة الطفولة المبكرة لتحسين أدائهم خلال التدريب في منطقة بيكول، حيث تكونت عينة الدراسة من (30) معلما ومعلمة تم توزيعهم على مجموعتين تجريبيه وضابطة حيث تم اختيارهم بطريقة عشوائية، ولتحقيق هدف هذه الدراسة تم استخدام المنهج التجريبي ذي المجموعتين (الضابطة والتجريبية)، وتمثلت اداة الدراسة في بناء وتطبيق برنامج تدريبي واستبيان للكفايات التعليمية (التخطيط، التنفيذ، التقويم)، وأظهرت نتائج الدراسة وجود أثر ايجابي للبرنامج التدريبي في تحسين كفايات معلمي التربية في مرحلة الطفولة المبكرة، ووجود فروق في مدى تحسن كفايات المعلمين لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى عبدالحق (Abdul– Hoq, 2014) دراسة هدفت التعرف إلى مدى توافر المهارات التربوية الأساسية العامة لدى مدرسي رياض الأطفال في الأردن من وجهة نظرهم، والتعرف على تأثير التخصص العلمي للمدرسين ونوع مرحلة رياض الأطفال (حكومية، خاصة) على توافر هذه المهارات التربوية، حيث تكونت عينة الدراسة من (135) معلماً من معلمي رياض الأطفال في محافظات (عمان، مأدبا، الكرك، إربد، السلط)، تم اختيارهن بطريقة عشوائية، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أدوات الدراسة استبيان مكون من (58) سؤال، وأظهرت نتائج هذه الدراسة الى وجود فروق تعزى لمتغير نوع رياض الأطفال لصالح رياض الأطفال الحكومية، وإلى التخصص العلمي لصالح التخصصات التربوية.

وهدفت دراسة شعبان (2013) التعرف الحاجات التدريبية الضرورية لدى معلمات رياض الأطفال الحكومية في الأردن ودرجة شدتها وعلاقة ذلك في متغيري (التخصص، وسنوات الخبرة)، حيث تكونت عينة الدراسة من (100) معلمة من مديريات التربية والتعليم في محافظة اربد، تم اختيارهن بطريقة عشوائية، ولتحقيق هذه الأهداف تم استخدام المنهج الوصفي، وتمثلت أداة الدراسة باستبانة تكونت من (67) كفاية مهنية تمثل الحاجات الضرورية لهم. وأظهرت نتائج الدراسة الى وجود فروق

دالة احصائياً لصالح ذوات الخبرة الأقل من (5) سنوات وكذلك لصالح التخصصات الأخرى غير تربية الطفل.

وأما دراسة غوانغ ليا ودونالد وكيونغ (Guang- Donald & Kyoung, 2009 ,Lea)، فقد هدفت التعرف إلى تأثير الكفاءة الذاتية، وحوافز التدريب، وإطار التدريب على فاعلية التدريب لدى معلمي الروضة في كوريا الجنوبية. وتكونت عينة الدراسة من (326) متدرباً من الذين خضعوا لبرامج تدريبية في تصميم، وتنفيذ برامج الحاسوب، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة تم استخدام المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي، توصلت الدراسة إلى أن كفاءة المدرب، ودعم المشرفين، والتحفيز كان لها أثر في فاعلية التدريب، وتوصلت الدراسة أيضا إلى ضرورة تطوير الدافعية لدى المتدربين والتركيز على تشجيع الاستقلالية، وخلق مناخ تنظيمي أثناء العملية التدريبية يسهم في فاعلية التدريب.

التعقيب على الدراسات السابقة

تبين ان هناك دراسات هدفت للكشف عن الكفايات المهنية لدى معلمي المرحلة الاساسية، ولدى أعضاء هيئة التدريس مثل دراسة بدرخان(2021)ودراسة ابو منصور(2020)، ودراسات هدفت للتحديد امتلاك معلمي ومعلمات رياض الأطفال للكفايات المهنية ، مثل دراسة ابراهيم (2014) التي اظهرت ان المعلمات لرياض الاطفال يمتلكن الكفايات المهنية بدرجة مرتفعة، ودراسة عبدالحق (Abdul- Hoq, 2014) اظهرت النتائج المتعلقة بمتغير نوع الروضة وجود فرق دال احصائيا لصالح رياض الاطفال الحكومية، وبخصوص متغير التخصص وجد فرق دال احصائياً لصالح التخصصات التربوية ودراسة الروسان (2016)ودراسة (Osea & Simeon, 2014)، ودراسة (Guang-Lea, Donald & Kyoung, 2009)، و دراسة الديب وآخرون (٢٠٢١). وجميعها استخدمت المنهج الوصفي التحليلي عدا دراسة الديب واخرون(2021)، ودراسة (Osea & Simeon, 2014) اللتان استخدمتا المنهج التجريب ، وأشارت نتائج بعض هذه

الدراسات الى عدم جود فروق ذات دلالة في امتلاك الكفايات المهنية مثلدراسة بدرخان(2021)بينما اظهرت بعض الدراسات وجود فروق ذات دلالة تعزى لمتغيرا الجنس ولصالح الذكور ، وتعزى لمتغير الكلية لصالح كلية الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات مثل دراسة منصور (2021) ووجود فروق ذات دلالة تعزى لمتغير نوع الروضة لصالح الروضات الحكومية، ولمتغير المؤهل العلمي لصالح حملة مؤهل الدراسات العليا، ولمتغير الخبرة لصالح الخبرة 10 سنوات فأكثر كما في دراسة الروسان (2016)، وقد اختلفت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بأنها من الدراسات الحديثة في فلسطين التي تناولت الكفايات المهنية لدى معلمات رياض الأطفال في محافظة قلقيلية من وجهة نظرهن أنفسهن حيث تم اجراء هذه الدراسة في زمن جائحة كورونا وبعد دمج رياض الاطفال ضمن اطار وزارة التربية والتعليم. وقد تم الاستفادة من الدراسات السابقة في بناء اداة الدراسة بعد الاطلاع على تلك الدراسات، كما تم استخدام الاطار النظري لتلك الدراسات في اثراء الدراسة الحالية.

تقديم الدراسة وأسئلتها

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تعتبر مهنة التعليم هي المهنة الام لجميع المهن، ويتمثل اساس هذه المهنة في رياض الاطفال التي تعتبر بمثابة النواة التي تأخذ في النمو بالشكل الذي يساعد الطفل على التكيف وتمكينه من حل المشكلات، وهذا لا يتأتى إلا بوجد معلمة تمتلك الكفايات المهنية بالشكل الذي يمكنها من مواكبة التطورات والمستجدات التربوية، وتؤهلها علمياً ومهنياً للقيام بدورها في بناء شخصية اطفال الروضة من جميع جوانبها المعرفية، والوجدانية، والمهارية (الشهراني، 2018) وبما أن مهنة معلمة رياض الأطفال تعتبر غاية في الأهمية والحساسية، وفهي تحتاج إلى معلمات يمتلكن خصائص شخصية وتدريب وتأهيل معين؛ حيث تتشارك معلمات رياض الاطفال مع الأسرة في بناء القاعدة النفسية والمعرفية الأساسية للطفل، لذا شغلت قضية إعدادهن وتأهيلهن وإكسابهن الكفايات التعليمية والمهنية اللازمة لتربية طفل

مكانة هائلة في الفكر التربوي المعاصر، وأصبح امتلاكها لمجموعة من الكفايات الشخصية، والمعرفية، والوجدانية، والاجتماعية، والتعليمية مقياساً لنجاحها، وقدرتها على أداء مهامها، ودورها كعنصر فعال وأساسي في العملية التعليمية لتلك المرحلة (ضيات وعتروس، 2020)، ونظراً لاقرار وزارة التربية والتعليم الفلسطينة بتضمين رياض الاطفال تحت اطار الوزارة، ما أدى الى اقرار ومنح الجامعات موافقة على فتح اقسام وتخصصات في كليات التربية تحت مسمى رياض اطفال لتدريس وتأهيل الطالبات تحت مسمى معلمات رياض الاطفال للعمل ضمن هذا المجال لتحقيق اهداف تربوية منشودة لدى اطفال الروضة في فلسطين .

ومن هذا المنطلق جاء هذا البحث للتعرف الى درجة توافر الكفايات المهنية لدى معلمات رياض الأطفال، وتتمثل مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس الآتي: **ما درجة توافر الكفايات المهنية لدى معلمات رياض الأطفال في محافظة قلقيلية من وجهة نظرهن أنفسهن؟**

وينبثق عنه السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية: **هل تختلف درجة توافر الكفايات المهنية لدى معلمات رياض الأطفال في محافظة قلقيلية من وجهة نظرهن أنفسهن باختلاف متغيرات: المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، التخصص، نوع رياض الأطفال؟**

فرضيات الدراسة

اعتمدت الدراسة الفرضيات الآتية:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات درجة توافر الكفايات المهنية لدى معلمات رياض الأطفال في محافظة قلقيلية من وجهة نظرهن أنفسهن تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات درجة توافر الكفايات المهنية لدى معلمات رياض الأطفال في محافظة قلقيلية من وجهة نظرهن أنفسهن تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات درجة توافر الكفايات المهنية لدى معلمات رياض الأطفال في محافظة قلقيلية من وجهة نظرهن أنفسهن تعزى لمتغير التخصص.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات درجة توافر الكفايات المهنية لدى معلمات رياض الأطفال في محافظة قلقيلية من وجهة نظرهن أنفسهن تعزى لمتغير نوع رياض الأطفال.

أهداف الدراسة

سعت هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة توافر الكفايات المهنية لدى معلمات رياض الأطفال، بالإضافة والكشف عن العلاقة بين المتغيرات الديموغرافية (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، التخصص، نوع رياض الأطفال) لدى معلمات رياض الأطفال وتوافر الكفايات المهنية لديهن.

أهمية الدراسة

تمثلت أهمية الدراسة في ثلاثة جوانب: نظرية وعملية وبحثية، كما الآتي:

الأهمية النظرية: تمثلت من خلال سعي مؤسسات التعليم إلى تحسين نوعية النظام التعليمي، ورفع كفايته في ظل الإتجاهات التربوية الحديثة، كما وتبرز أهميتها في أنها توفر إطاراً نظرياً ومرجعياً لمديري المدارس والمشرفين التربويين لرياض الأطفال؛ لإغنائهم بمعلومات عن الكفايات المهنية اللازم توافرها في معلمات رياض الأطفال.

الأهمية العملية: تهتم الدراسة في معرفة درجة توافر الكفايات المهنية لدى معلمات رياض الأطفال، والتي من المتوقع أن تفيد نتائج هذه الدراسة المعهد الوطني للتدريب التربوي التابع لوزارة التربية والتعليم في وضع قائمة من الكفايات المهنية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة؛ لتسهم في إعداد وتدريب معلمي رياض الأطفال قبل الخدمة وأثناءها بما يتفق مع واقع التعليم في المجتمع الفلسطيني وظروفه، بالإضافة إلى ندرة الدراسات الفلسطينية من البحث في الكفايات المهنية الخاصة بمعلمي ومعلمات رياض الأطفال.

الأهمية البحثية: تمثلت في أنها تعمل على توجيه الباحثين والمهتمين لإجراء البحوث والدراسات في مجال الكفايات المهنية التعليمية والشخصية.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

1- البشرية: اقتصرت الدراسة على معلمات رياض الأطفال في محافظة قلقيلية.

2- الزمانية: طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2021-2022.

3- المكانية: اقتصرت على رياض الأطفال في محافظة قلقيلية.

4- الإجرائية: تحددت في أداة الدراسة المستخدمة في جمع البيانات، ونتائج التحليل.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة: اتبع الباحثون المنهج الوصفي، وذلك لملاءمته لهذا النوع من الدراسات.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من معلمات رياض الأطفال في مدارس محافظة قلقيلية التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية، حيث بلغ عددهن (202) معلمة وفق إحصائية مديرية التربية والتعليم-قلقيلية خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2021-2022.

عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية من معلمات رياض الأطفال في محافظة قلقيلية، حيث بلغ حجم العينة (70) معلمة، والجدول (1) يوضح توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة.

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها

المتغير	المستويات	العدد	النسبة المئوية (%)
المؤهل العلمي	دبلوم	14	20%
	بكالوريوس	52	74.3%
	ماجستير فأكثر	4	5.7%
المجموع		70	100%
سنوات الخبرة	أقل من 4 سنوات	19	27.1%
	من (4–7) سنوات	23	32.9%
	أكثر من 7 سنوات	28	40%
المجموع		70	100%
التخصص	رياض أطفال	10	14.3%
	تربية ابتدائية	18	25.7%
	غير ذلك	42	60%
المجموع		70	100%
نوع رياض الأطفال	حكومية	20	28.6%
	خاصة	50	71.4%
المجموع		70	100%

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة وتبعاً لمنهجيتها، تم إعداد مقياس الكفايات المهنية لدى معلمات رياض الأطفال، كما في ملحق (1).

وصف المقياس

بعد الاطلاع الواسع على مقاييس سابقة ذات نفس الهدف كما في دراسة الديب وآخرون (2021)، ودراسة بدرخان (2021)، ودراسة ضيات وعتروس (2020)، ودراسة الشهراني (2018)، وبإجراء حلقات نقاش مع بعض معلمات رياض الأطفال ومشرفاتهن، وبمساعدة محكمين تربويين من ذوي الخبرة والاختصاص. يحتوي هذا المقياس على (40) فقرة موزعة على أربعة مجالات، وهي: (الكفايات المهنية الخاصة بالصفات الشخصية، الكفايات المهنية الخاصة بمجال التخطيط، الكفايات المهنية الخاصة بمجال كفاية استراتيجية التدريس، الكفايات المهنية الخاصة بمجال التقويم)، وقد تكون سلم الإجابة على كل فقرة من 5 استجابات حسب مقياس ليكرت الخماسي، موزعة مع الدراجات على كل استجابة كم الآتي: (بدرجة كبيرة جداً 5، بدرجة كبيرة 4، محايد 3، بدرجة قليلة 2، بدرجة قليلة جداً 1).

صدق المقياس

للتحقق من صدق المقياس تم عرضه اعلى مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص، ومشرفين تربويين ومعلمين، وذلك بغرض التأكد من مدى مناسبته لقياس الهدف المصمم لأجله، ووضوح صياغة الفقرات وتم الأخذ ببعض التعديلات على فقرات المقياس بما يحقق وضوحها وبساطتها ملحق (2).

ثبات المقياس

للتحقق من ثبات المقياس تم حساب الاتساق الداخلي لمجالات وفقرات المقياس باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's alpha)، حيث بلغت قيمة معاملات الثبات كما في الجدول (2):

المجالات	درجة الثبات

الكفايات المهنية الخاصة بالصفات الشخصية	0.922
الكفايات المهنية الخاصة بمجال التخطيط	0.919
الكفايات المهنية الخاصة بمجال كفاية استراتيجية التدريس	0.937
الكفايات المهنية الخاصة بمجال التقويم	0.943
الدرجة الكلية	0.982

متغيرات الدراسة

- المتغيرات المستقلة: تمثلت بالمتغيرات الديموغرافية الآتية:

1. المؤهل العلمي (دبلوم، بكالوريوس، ماجستير فأكثر).
2. سنوات الخبرة (أقل من 4 سنوات، (4-7) سنوات، أكثر من 7 سنوات).
3. التخصص (رياض أطفال، تربية ابتدائية، غير ذلك).
4. نوع رياض الأطفال (حكومية، خاصة).

- المتغيرات التابعة: تمثلت بالكفايات المهنية لدى معلمات رياض الأطفال.

المعالجات الإحصائية:

تم استخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) وذلك لمعالجة بيانات الدراسة باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية: المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والنسب المئوية، واختبار تحليل التباين الأحادي(One Way ANOVA) ، واختبار ت لمجموعتين مستقلتين (Independent-Samples T-test)، ومعامل ثبات كرونباخ ألفا (Cronbach's alpha).

تحليل النتائج ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس الأول والذي نصه:

ما درجة توافر الكفايات المهنية لدى معلمات رياض الأطفال في محافظة قلقيلية من وجهة نظرهن أنفسهن؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة ولكل مجال، والدرجة الكلية للاستبيان، ومن أجل تفسير النتائج اعتمدت النسب المئوية الآتية:

جدول (3) درجة التأثير والنسب المئوية لكل خلية

طول الخلية	درجة التأثير
1 – 1.8	قليلة جدا
1.81 – 2.6	قليلة
2.61 – 3.4	متوسطة
3.41 – 4.2	كبيرة
4.2 – 5	كبيرة جدا

ولتفسير نتائج الدراسة والحكم على مستوى الاستجابة، اعتمد الباحث على ترتيب المتوسطات الحسابية على مستوى المجالات للأداة ككل ومستوى الفقرات في كل مجال وقد حدد الباحث الموافقة حسب المقياس المعتمد للدراسة.

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة الأثر للكفايات المهنية الخاصة بالصفات الشخصية لدى معلمات رياض الأطفال في محافظة قلقيلية من وجهة نظرهن أنفسهن

الرقم بالاستبيان	الفقرة	المتوسطات الحسابية	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الأثر
2	أتمتع بالقدرة على تحمل مسؤولية الأطفال داخل الروضة.	4.35	0.762	1	كبيرة جداً
3	أتقبل آراء وأفكار الأطفال وتعليقاتهم أثناء النقاش.	4.14	0.921	2	كبيرة
1	أهتم بلباسي ومظهري الخارجي في الروضة.	3.92	0.856	3	كبيرة
4	أتعاون مع جميع المعلمات في الروضة أو المدرسة لنجاح العملية التعليمية.	3.91	1.200	4	كبيرة
7	أجعل من نفسي قدوة حسنة في تصرفاتي أمام الأطفال.	3.81	1.467	5	كبيرة
6	أسعى إلى إقامة علاقات طيبة مع زميلاتي المعلمات ومديرتي.	3.75	1.301	6	كبيرة
5	أتصف بروح الدعابة والمرح في تعاملي مع الأطفال.	3.44	1.538	7	كبيرة
الدرجة الكلية		3.90	1.15		كبيرة

يلاحظ من الجدول (4) أن درجة توافر الكفايات المهنية الخاصة بالصفات الشخصية لدى معلمات رياض الأطفال في محافظة قلقيلية من وجهة نظرهن أنفسهن كانت كبيرة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.90) بانحراف معياري (1.15)، وقد يعزى ذلك إلى توافق الكثير من هذه الكفايات مع شخصية المرأة والتي تعكس تحملها للمسؤولية وسعيها لأن تكون قدوة حسنة لأولادها وطلبتها إضافة إلى اهتمامها باللباس والمظهر الخارجي ورغبتها في صنع علاقات طيبة مع محيطها، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة رقم (2) التي تنص على (أتمتع بالقدرة على تحمل مسؤولية الأطفال داخل الروضة) بوسط حسابي (4.35) وبانحراف معياري (0.762) وبمستوى كبير جداً؛ وقد يعزى سبب ذلك إلى أن مكانة المرأة العظيمة في المجتمع كونها زوجة وأم وربة بيت ساهمت في اكتسابها مهارة تحمل المسؤولية في أي مكان تتواجد فيه خاصة الأماكن التي تتطلب رعاية الأطفال كالروضات، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (5) التي تنص على (أتصف بروح الدعابة والمرح في تعاملي مع الأطفال) بوسط حسابي (3.44) وبانحراف معياري (1.538) وبمستوى كبير؛ وقد يعزى السبب في ذلك إلى كثرة

الضغوطات التي تتعرض لها المعلمات والناجمة عن رعاية الأطفال ومتابعتهم باستمرار إضافة إلى ظروف العمل كعدد الطلبة الكبير في الصف وكثرة الحصص والأعمال المطلوبة منهن.

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة الأثر للكفايات المهنية الخاصة بمجال التخطيط لدى معلمات رياض الأطفال في محافظة قلقيلية من وجهة نظرهن أنفسهن

الرقم بالاستبيان	الفقرة	المتوسطات الحسابية	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الأثر
11	أعمل على تهيئة مناخ صفي يستثير دافعية الأطفال للتعلم.	4.17	0.658	1	كبيرة
10	أعمل على مراعاة الوقت وتنظيمه بما يتناسب مع الأوزان النسبية للمحتوى التعليمي.	4.07	0.839	2	كبيرة
14	أُصمم أساليب تعليمية متنوعة ومناسبة للأطفال مثل الألعاب.	3.92	0.906	3	كبيرة
8	أُعد خطة فصلية أو سنوية لتنفيذ البرامج والأنشطة التربوية للأطفال.	3.85	0.952	4	كبيرة
9	أُحدد وأصوغ الأهداف التعليمية الخاصة بموضوع معين.	3.70	1.107	5	كبيرة
15	أعمل على توفير الوسائل التعليمية التي تساعد على تنفيذ الأنشطة والدروس للأطفال.	3.57	1.389	6	كبيرة
13	أُخطط للأنشطة المتنوعة اللازمة لتنمية الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية.	3.57	1.325	7	كبيرة
12	أستخدم التخطيط العلمي ضمن التناسق المنهجي في التخطيط للدروس.	3.45	1.058	8	كبيرة
الدرجة الكلية		3.79	1.03		كبيرة

يلاحظ من الجدول (5) أن درجة توافر الكفايات المهنية الخاصة بمجال التخطيط لدى معلمات رياض الأطفال في محافظة قلقيلية من وجهة نظرهن أنفسهن كانت كبيرة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.79) بانحراف معياري (1.03)، وقد يعود السبب في ذلك إلى أن المتطلبات الوظيفية للمعلم تتطلب منه الإعداد والتخطيط للعملية التعليمية إضافة إلى دور التربية والتعليم في متابعة الإعمال والخطط من قبل المشرفين. وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة رقم (11) التي تنص على (أعمل على تهيئة مناخ صفي

يستثير دافعية الأطفال للتعلم) بوسط حسابي (4.17) وبانحراف معياري (0.658) وبمستوى كبير؛ وقد يعود السبب في ذلك إلى رغبة المعلمات في تحقيق طلبتهن لأكبر استفادة ممكنة وتحملهن لمسؤولية تعلمهم إضافة إلى حبهن لرؤية الأثر الإيجابي عملية التعلم على طلبتهن، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (12) التي تنص على (أستخدم التخطيط العلمي ضمن التناسق المنهجي في التخطيط للدروس) بوسط حسابي (3.45) وبانحراف معياري (1.058) وبمستوى كبير؛ وقد يعزى ذلك إلى غياب المهارات العليا المرتبطة بالتخطيط المنهجي نظرا لقلة الدورات المهنية المرتبطة بالتخطيط إضافة إلى ضيق الوقت المخصص لتنمية هذا النوع من المهارات.

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة الأثر للكفايات المهنية الخاصة بكفاية استراتيجيات التدريس لدى معلمات رياض الأطفال في محافظة قلقيلية من وجهة نظرهن أنفسهن

الرقم بالاستبيان	الفقرة	المتوسطات الحسابية	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الأثر
22	أختار المحتوى التعليمي المناسب لتحقيق الأهداف.	3.95	0.891	1	كبيرة
18	أستخدم الأسلوب القصي للأطفال أثناء التعلم الصفي.	3.94	1.178	2	كبيرة
20	أوظف الألعاب التربوية أثناء تعلم الأطفال للمواد الدراسية المختلفة.	3.74	1.235	3	كبيرة
21	أختار الوسائل السمعية والبصرية الملائمة للمحتوى التعليمي المراد تنفيذه.	3.71	1.078	4	كبيرة
17	أعمل على غرس قيم العمل الجماعي بين الأطفال في تنفيذ أنشطة الدرس.	3.70	1.289	5	كبيرة
25	أصمم الأنشطة والدروس باستخدام السبورة التفاعلية.	3.58	0.999	6	كبيرة
19	أُكسب الأطفال المفاهيم العلمية في الدروس أثناء التنفيذ.	3.55	1.175	7	كبيرة
16	أراعي الفروق الفردية بين الأطفال أثناء تنفيذ الدروس.	3.47	1.585	8	كبيرة
27	أستخدم الأساليب الفعالة لحفظ النظام أثناء تنفيذ الموقف التعليمي.	3.34	1.295	9	متوسطة
23	أستخدم أساليب تكنولوجية لتنمية خيال وتفكير الأطفال أثناء التعليم.	3.15	1.389	10	متوسطة
24	أعرض البرامج التعليمية على شاشات العرض الكبيرة لجذب انتباه الأطفال.	2.97	1.203	11	متوسطة
26	أستخدم الحاسوب في تنفيذ أنشطة التعليم المختلفة.	2.60	1.277	12	قليلة

الدرجة الكلية	3.47	1.22	كبيرة

يلاحظ من الجدول (6) أن درجة توافر الكفايات المهنية الخاصة بكفاية استراتيجيات التدريس لدى معلمات رياض الأطفال في محافظة قلقيلية من وجهة نظرهن أنفسهن كانت كبيرة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.47) بانحراف معياري (1.22)، وقد يعزى ذلك إلى أن عملية التدريس تقوم بشكل رئيس على إتقان مهارات واستراتيجيات التدريس إضافة إلى كثرة الدورات المهنية المرتبطة بهذا المجال وكذلك تصميم المناهج التعليمية المناسب لاستخدام العديد من الاستراتيجيات، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة رقم (22) التي تنص على (أختار المحتوى التعليمي المناسب لتحقيق الأهداف) بوسط حسابي (3.95) وبانحراف معياري (0.891) وبمستوى كبير، وقد يعود السبب في ذلك إلى توافر المحتوى التعليمي في الكتب الدراسية مع الأهداف المرتبطة فيه والذي يستعين به معظم المعلمين والمعلمات، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (26) التي تنص على (أستخدم الحاسوب في تنفيذ أنشطة التعليم المختلفة) بوسط حسابي (2.60) وبانحراف معياري (1.277) وبمستوى قليل، وقد يعزى ذلك إلى صعوبة استخدام الحاسوب في عملية التدريس نظرا لعدم توافر أجهزة الحاسوب وكثرة عدد الطلبة إضافة إلى ضيق الوقت اللازم لتجهيز المحتوى التعليمي لعرضه وتدريسه باستخدام الحاسوب.

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة الأثر للكفايات المهنية الخاصة بمجال التقويم لدى معلمات رياض الأطفال في محافظة قلقيلية من وجهة نظرهن أنفسهن

الرقم بالاستبيان	الفقرة	المتوسطات الحسابية	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الأثر
40	أبتعد عن أسلوب العقاب البدني في تعليم الأطفال.	4.02	1.166	1	كبيرة
28	أراعي الفروق الفردية بين الأطفال أثناء تقويمهم.	3.85	1.093	2	كبيرة
30	أستخدم أساليب تقييم مناسبة للنشاط التعليمي لقياس مدى تحقيق الأهداف.	3.84	0.926	3	كبيرة
29	أراعي شمولية التقويم على الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية.	3.70	0.922	4	كبيرة
32	أُشرك الأطفال أحيانا في تقويم عملهم.	3.47	0.988	5	كبيرة

33	أراعي استمرارية التقويم وتنوعه دائماً بعد تحقيق كل هدف.	3.45	1.072	6	كبيرة
34	أقيّم الأطفال من خلال اللعب وسماع القصص الهادفة.	3.42	1.149	7	كبيرة
35	أستخدم السجلات التقويمية لحفظ البيانات عن كل طفل من الأطفال.	3.35	1.216	8	متوسطة
37	أستفيد من نتائج التقويم في تطوير التقويم الذاتي.	3.35	1.216	9	متوسطة
39	أوظف أساليب التعزيز للأطفال بعد نهاية كل عملية تقويم.	3.28	1.505	10	متوسطة
36	أستخدم وسائل تقويمية مقننة ومتفق عليها لتقييم أنشطة الأطفال.	3.24	1.256	11	متوسطة
31	أوظف نتائج التقويم في تحسين أداء الأطفال بفاعلية.	3.22	1.466	12	متوسطة
38	أستخدم برامج الكترونية لمتابعة الطلبة وتقويمهم.	2.88	1.186	13	متوسطة
الدرجة الكلية		3.47	1.17		كبيرة

يلاحظ من الجدول (7) أن درجة توافر الكفايات المهنية الخاصة بمجال التقويم لدى معلمات رياض الأطفال في محافظة قلقيلية من وجهة نظرهن أنفسهن كانت كبيرة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.47) بانحراف معياري (1.17)، وقد يعزى سبب ذلك إلى أن عملية التقويم جزء رئيس في العملية التعليمية خاصة للأطفال الأصغر سنا إضافة إلى كثرة متابعة أولياء الأمور لأبنائهم في هذه المرحلة والتي تتطلب من المعلمات توفير تغذية راجعة ومستمرة ومفصلة عن الطلبة وهذا يتطلب تنويع أساليب التقويم ومشاركتها مع الأهل لتحسين أداء الطلبة، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة رقم (40) التي تنص على (أبتعد عن أسلوب العقاب البدني في تعليم الأطفال) بوسط حسابي (4.02) وبانحراف معياري (1.166) وبمستوى كبير؛ وقد يعزى ذلك إلى أن الكثير من الأبحاث التربوية أثبتت ضعف فاعلية العقاب البدني في تحسين أداء الطلبة عوضا عن الآثار السلبية المترتبة عليها إضافة إلى سعي وزارة التربية والتعليم إلى إنهاء هذه الظاهرة واستبدالها بأساليب التعامل والتقويم الحديثة، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (38) التي تنص على (أستخدم برامج الكترونية لمتابعة الطلبة وتقويمهم) بوسط حسابي (2.88) وبانحراف معياري (1.186) وبمستوى متوسط؛ وقد يعزى ذلك إلى توافر الكثير من البرامج والتطبيقات التي سهلت عملية متابعة وتقويم الطلبة ومشاركة أولياء الأمور في هذه العملية على الرغم

من أن المتابعة المستمرة باستخدام هذه التطبيقات تتطلب كثيرا من الوقت والجهد الذي يمكن تقليله باستخدام أدوات المتابعة والتقويم الورقية.

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الأثر لدرجة توافر الكفايات المهنية لدى معلمات رياض الأطفال في محافظة قلقيلية من وجهة نظرهن أنفسهن

المجال	المتوسطات الحسابية	الانحراف المعياري	درجة الأثر
الكفايات المهنية الخاصة بالصفات الشخصية	3.90	1.15	كبيرة
الكفايات المهنية الخاصة بمجال التخطيط	3.79	1.03	كبيرة
الكفايات المهنية الخاصة بكفاية استراتيجيات التدريس	3.47	1.22	كبيرة
الكفايات المهنية الخاصة بكفاية التقويم	3.47	1.17	كبيرة
الدرجة الكلية	3.61	1.14	كبيرة

يلاحظ من الجدول (8) أن درجة توافر الكفايات المهنية لدى معلمات رياض الأطفال في محافظة قلقيلية من وجهة نظرهن أنفسهن كانت كبيرة، وقد يعزى ذلك للأسباب التي تم توضيحها سابقاً على كل مجال من المجالات، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة كل من بدرخان (2021)، ودراسة منصور (2019)، ودراسة إبراهيم (2014).

النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي والذي نصه:

هل تجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات درجة توافر الكفايات المهنية لدى معلمات رياض الأطفال في محافظة قلقيلية من وجهة نظرهن أنفسهن تعزى لمتغيرات: المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، التخصص، نوع رياض الأطفال؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم اختبار الفرضيات المتعلقة به كما الآتي:

1- اختبار الفرضية الأولى والتي تنص على أنه: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات درجة توافر الكفايات المهنية لدى معلمات رياض الأطفال في محافظة قلقيلية من وجهة نظرهن أنفسهن تعزى لمتغير المؤهل العلمي.**

ولاختبار الفرضية الأولى، تم استخدام اختبار تحيل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لمتغير المؤهل العلمي كما يوضحها الجدول (9):

جدول (9) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لمتغير المؤهل العلمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة *
بين المجموعات	7.267	2	3.634	5.05	*0.009
داخل المجموعات	48.269	67	0.720		
المجموع	55.476	69			

يتضح من الجدول (9) أعلاه أن قيمة الدلالة الإحصائية هي (0.009) وهي أقل من (0.05)، وهذا يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في متوسطات درجة توافر الكفايات المهنية لدى معلمات رياض الأطفال في محافظة قلقيلية من وجهة نظرهن أنفسهن تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ولإيجاد الفروق بين مستويات متغير المؤهل العلمي، نقوم بإجراء الاختبار البعدي (LSD)، كما في جدول (10) الآتي:

جدول (10) نتائج اختبار تحليل الفروق (LSD) لمتغير المؤهل العلمي كما في ملحق (3)

المؤهل العلمي	دبلوم	بكالوريوس	ماجستير فأكثر
دبلوم		-0.652 *	- 1.34 *
بكالوريوس			- 0.687

ماجستير فأكثر			

يشير الجدول (10) أعلاه إلى وجود فروق دالة إحصائياً في درجة توافر الكفايات المهنية لدى معلمات رياض الأطفال بين (الدبلوم) و (البكالوريوس) ولصالح البكالوريوس، وقد يعزى السبب في ذلك أن المعلمات ذوات المؤهل العلمي البكالوريوس تعرضوا لمواد ومقررات دراسية ذات العلاقة بمجالات الكفايات المهنية أكثر من المعلمات ذوات المؤهل العلمي الدبلوم، وأن هناك أيضاً وجود فروق دالة إحصائياً في درجة توافر الكفايات المهنية لدى معلمات رياض الأطفال بين (الدبلوم) و (الماجستير فأكثر) ولصالح الماجستير فأكثر، وقد يعزى السبب في ذلك أن المعلمات ذوات المؤهل العلمي ماجستير فأكثر تعرضن إلى العديد من المواضيع العلمية المتقدمة، حيث أن المعرفة والمعلومات في الكفايات المهنية تكون في مساقات متقدمة ومتخصصة أكثر، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج كل من الروسان وآخرون (2016)، وعبدالحق (Abdul- Hoq, 2014).

2- اختبار الفرضية الثانية والتي تنص على أنه: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات درجة توافر الكفايات المهنية لدى معلمات رياض الأطفال في محافظة قلقيلية من وجهة نظرهن أنفسهن تعزى لمتغير سنوات الخبرة.**

ولاختبار الفرضية الثانية، تم استخدام اختبار تحيل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لمتغير سنوات الخبرة كما يوضحها الجدول (11):

جدول (11) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لمتغير سنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة *
بين المجموعات	13.16	2	6.58	10.42	*0.000
داخل المجموعات	42.31	67	0.63		
المجموع	55.47	69			

يتضح من الجدول (11) أعلاه أن قيمة الدلالة الإحصائية هي (0.000) وهي أقل من (0.05)، وهذا يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات درجة توافر الكفايات المهنية لدى المعلمات في محافظة قلقيلية من وجهة نظرهن أنفسهن تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

ولإيجاد الفروق بين مستويات متغير سنوات الخبرة، نقوم بإجراء الاختبار البعدي (LSD)، كما في جدول (12) الآتي:

جدول (12) نتائج اختبار تحليل الفروق (LSD) لمتغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	أقل من 4 سنوات	من (4-7) سنوات	أكثر من 7 سنوات
أقل من 4 سنوات		-0.718 *	-1.074 *
من (4-7) سنوات			-0.355
أكثر من 7 سنوات			

يشير الجدول (12) أعلاه إلى وجود فروق دالة إحصائياً في درجة توافر الكفايات المهنية لدى معلمات رياض الأطفال بين (أقل من 4 سنوات) و (من 4-7 سنوات) ولصالح من (4-7) سنوات، وقد يعزى السبب في ذلك أن المعلمات ذوات الخبرة من (4-7) سنوات تعرضن إلى دورات تدريبية ذات العلاقة بمختلف مجالات الكفايات المهنية قبل وأثناء الخدمة أكثر من المعلمات ذوات الخبرة الأقل من 4 سنوات، وأن هناك أيضاً وجود فروق دالة إحصائياً في درجة توافر الكفايات المهنية لدى معلمات رياض الأطفال بين (أقل من 4 سنوات) و (أكثر من 7 سنوات) ولصالح أكثر من 7 سنوات، وقد يعزى السبب في ذلك أن المعلمات ذوات الخبرة الأكثر من 7 سنوات تعرضن لدورات تدريبية بشكل أكبر، بالإضافة إلى تزود معلمات رياض الأطفال بالأساليب واستراتيجيات التدريس المتنوعة التي تمكنهم من المادة التعليمية والتي تساهم في رفع الوعي والفكر، وصقل المهارات الخاصة

لديهم من حيث حجم المعرفة والمعلومات، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة الروسان وآخرون (2016).

3- اختبار الفرضية الثالثة والتي تنص على أنه: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات درجة توافر الكفايات المهنية لدى معلمات رياض الأطفال في محافظة قلقيلية من وجهة نظرهن أنفسهن تعزى لمتغير التخصص.**

ولاختبار الفرضية الثالثة، تم استخدام اختبار تحيل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لمتغير التخصص كما يوضحها الجدول (13):

جدول (13) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لمتغير التخصص

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة *
بين المجموعات	5.57	2	2.787	3.742	*0.029
داخل المجموعات	49.90	67	0.745		
المجموع	55.47	69			

يتضح من الجدول (13) أعلاه أن قيمة الدلالة الإحصائية هي (0.029) وهي أقل من (0.05)، وهذا يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في متوسطات درجة توافر الكفايات المهنية لدى معلمات رياض الأطفال في محافظة قلقيلية من وجهة نظرهن أنفسهن تعزى لمتغير التخصص.

ولإيجاد الفروق بين مستويات متغير التخصص، نقوم بإجراء الاختبار البعدي (LSD)، كما في جدول (14) الآتي:

جدول (14) نتائج اختبار تحليل الفروق (LSD) لمتغير التخصص

التخصص	رياض أطفال	تربية ابتدائية	غير ذلك
رياض أطفال		-0.499	0.164
تربية ابتدائية			0.664 *
غير ذلك			

يشير الجدول (14) أعلاه إلى وجود فروق دالة إحصائياً في درجة توافر الكفايات المهنية لدى معلمات رياض الأطفال بين تخصص (التربية الابتدائية) و (غير ذلك) ولصالح من التربية الابتدائية، وقد يعزى ذلك الى أن المعلمات ذوات تخصص التربية الابتدائية تناولوا مساقات دراسية ذات علاقة مباشرة وقريبة برياض الأطفال من حيث أساليب وطرق التدريس الخاص بهذه المرحلة، وأساليب التقويم المناسبة لهم، بالإضافة إلى تحليهم بالصفات الشخصية اللازمة لتعاملهم مع الأطفال، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة شعبان (2013) ودراسة عبدالحق (Abdul- Hoq, 2014).

4- اختبار الفرضية الرابعة والتي تنص على أنه: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات درجة توافر الكفايات المهنية لدى معلمات رياض الأطفال في محافظة قلقيلية من وجهة نظرهن أنفسهن تعزى لمتغير نوع رياض الأطفال.**

ولاختبار الفرضية الرابعة، تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين (Independent Sample T-Test) لمتغير نوع رياض الأطفال كما يوضحها الجدول (15):

جدول (15) نتائج اختبار "ت" لعينتين مستقلتين (Independent Sample T-Test) لمتغير نوع رياض الأطفال

حكومية (ن= 20)		خاصة (ن= 50)		قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	2.31	0.024
3.99	0.78	3.46	0.90		

يتضح من الجدول (15) أعلاه أن قيمة الدلالة الإحصائية هي (0.024) وهي أقل من (0.05)، وهذا يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات درجة توافر الكفايات المهنية لدى معلمات رياض الأطفال في محافظة قلقيلية من وجهة نظرهن أنفسهن تعزى لمتغير نوع رياض الأطفال ولصالح رياض الأطفال الحكومية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للكفايات المهنية لمعلمات رياض الأطفال الحكومية (3.99) بانحراف معياري (0.783) وهي أعلى من المتوسط الحسابي للكفايات المهنية لمعلمات رياض الأطفال الخاصة (3.46) وبانحراف معياري (0.90)، ويعزى ذلك إلى أن معلمات رياض الحكومية يتم توظيفهن وفق أسس ومعايير محددة وخاصة بمرحلة رياض الأطفال، وإعطائهن دورات تهيئة تتضمن تدريبهن وإكسابهن طرق وأساليب تدريس متنوعة لتعليم الأطفال، ودورات تدريبية تمتاز بالاستمرارية والتطور وفق تطورات العصر ومستجدات المنظومة التربوية، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة الروسان وآخرون (2016).

التوصيات

1- إجراء دراسات حول المعوقات التي تواجه معلمات رياض الأطفال عند ممارستهم لكفاية استراتيجيات التدريس، وكفاية التقويم والحلول المقترحة له.

2- تشجيع معلمات رياض الأطفال ذوات المؤهل العلمي بشهادة دبلوم على اكمال دراستهن الى بكالوريوس فأكثر.

3- ضرورة الربط بين كليات رياض الأطفال وكليات التربية ومؤسسات تربية الأطفال، والاستفادة من خبرات مخططي ومصممي المناهج والمقررات الخاصة برياض الأطفال.

قائمة المراجع:

إبراهيم، رماز حمدي محمد. (2014). الكفايات المهنية اللازمة لتنمية معلمة الروضة تنمية مستدامة في ضوء المعايير القومية لرياض الأطفال في مصر. مجلة الطفولة والتربية، 6(19): 171-213.

قاعدة المنظومة للرسائل الجامعية

أبو زلطة، هناء علي. (2021). دور مدير المدرسة في تطوير الشخصية المهنية للمعلم الجديد في مدارس مديرية شمال الخليل. [رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليل- الخليل- فلسطين]..http://dspace.hebron.edu/xmlui/handle/123456789/947

بدر خان، سوسن سعد. (2021). واقع الكفايات المهنية اللازمة لإعداد معلمي المرحلة الأساسية وسبل تطويرها في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة. مجلة جرش للبحوث والدراسات، 22(1): 255-294. قاعدة المنظومة للرسائل الجامعية.

الديب، راندا مصطفى ولاشين، ميرفت عبد الوهاب وعمير، حمدي عز العرب. (2021). تصميم برنامج تدريبي إلكتروني لتطوير الكفايات المهنية لمعلمات رياض الأطفال. مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية، جامعة سوهاج، (7): 134-171. قاعدة المنظومة للرسائل الجامعية.

الروسان، أيوب حمدان والخوالدة، مصطفى فنخور والمكانين، هشام عبد الفتاح والعمري، سلام ابراهيم. (2019). درجة امتلاك معلمات رياض الأطفال الحكومية والخاصة في مدينة عمان للكفايات المهنية وعلاقتها ببعض المتغيرات. الجامعة الاردنية، مجلة دراسات، العلوم التربوية 46(1) . 185-202

السعدية، حمدة بنت حمد. (2014). تصور مقترح لبرنامج تدريبي لتطوير الكفايات المهنية لمعلمات رياض الأطفال بمحافظة جنوب الباطنة في سلطنة عمان. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 11 (2): 317-361. قاعدة المنظومة للرسائل الجامعية.

شعبان، زكريا شعبان. (2013). الحاجات التدريبية الضرورية لدى معلمات رياض الأطفال الحكومية في الأردن، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 21(2)، 315-345. .https://cutt.us/tJf84

الشهراني، تهاني، والبشيتي، وداد بنت عبد السلام ومديني، منال ابراهيم عبد الله. (2018). واقع كفايات معلمة رياض الأطفال بمحافظة بيشة. المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، 61(1)، 62-150. قاعدة المنظومة للرسائل الجامعية.

ضيات، جهيدة وعتروس، نبيل (2020). تصور مقترح لبرنامج تدريبي لتطوير الكفايات الأساسية لدى مربيات التربية التحضيرية بمدينة الوادي-الجزائر-في ضوء احتياجاتهن التدريبية، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، 8(3): 51-69.https://cutt.us/AmZJj

العنزي، بندر. (2019). دور مديري المدارس الحكومية في تنمية الكفايات المهنية لمعلمي التربية الفنية في محافظة الجهراء بدولة الكويت. [رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة-الأردن].

علي، أسماء ميرغني. (2020). درجة امتلاك معلمات رياض الأطفال بمنطقة الأحساء للكفايات التعليمية من وجهة نظرهن. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 7(3)، 425-405. قاعدة المنظومة للرسائل الجامعية

عمايرة، مروة. (2019). درجة توافر الكفايات التكنولوجية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية ومعيقات توافرها.[رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط-عمان، الأردن].

العنزي، بندر. (2019). دور مديري المدارس الحكومية في تنمية الكفايات المهنية لمعلمي التربية الفنية في محافظة الجهراء بدولة الكويت. [رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة-الأردن].

الكريمين، رائد والخوالدة، ناصر. (2016). بناء برنامج تدريبي لمعلمات رياض الأطفال قائم على نظرية الاهتمامات واختبار أثره في تنمية كفاياتهن التعليمية ومهارات التواصل لدى طلبتهن، مجلة دراسات العلوم التربوية، 43(1): 243-263.https://cutt.us/cksUg

المزيد، مصعب بن مزيد والريس، طارق بن صالح. (2020). الكفايات المهنية لمعلمي تدريبات النطق في برامج الصم وضعاف السمع: أهميتها ومدى توافرها، المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، 4(12)، 1-33.

منصور، مصطفى يوسف. (2020). درجة توافر الكفايات المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة غزة من وجهة نظر طلبتهم. مجلة كلية فلسطين التقنية للأبحاث والدراسات، (7)، 69-108. https://cutt.us/VDuJV

منيب، تهاني محمد وأحمد، أحمد عبد الحليم. (2019). برنامج مقترح لتنمية بعض الكفايات الشخصية والمهنية للمعلمين وأثره في تحسين المهارات الأكاديمية والسلوك التكيفي لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية. مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، مصر،59(2)، 1-75. قاعدة المنظومة للرسائل الجامعية

Abdul-Hoq, Z. (2014). The Educational Competencies Required for Kindergarten Teachers in Jordan. *Isra University, Amman, Jordan*, 2 (3): 159-166.

Guang, L. L, Donald A. M & Kyoung, J. K. (2009). Kindergarten teacher's Professional training and their social status in Korea**,** *Journal of Early childhood teacher Education*, 30. (3): 159-173.

Osea, G. & Simeon, B. (2014). Improvement of the Competencies of Early Childhood Education Teachers in Bicol Region through Training. *Asia Pacific Journal of Education, arts, and Sciences*. (1)1:47-54.

Professional competencies of kindergarten teachers in Qalqilya Governorate from their own point of view

Mahmoud Ahmad Alshamali
Assistant Professor in Science Education at An-Najah National University
Palestine
Manal Abdelteef Shalabi
Teacher at Kindergarten at the Palestinian Ministry of Education
Palestine.
Abdel Aziz Nizar Abdel Ghani
Teacher at the Palestinian Ministry of Education
Palestine
Ashraf Suhail Khreisheh

Teacher at the Palestinian Ministry of Education
Palestine.

Abstract: This study aimed to reveal the degree of availability of professional competencies for kindergarten teachers in Qalqilya Governorate from their own point of view, and the effect of demographic variables among kindergarten teachers. The study sample consisted of (70) teachers from public and private kindergartens in Qalqilya Governorate. The questionnaire consists of (40) items distributed over four field. The results of the study showed that the high degree of availability of professional competencies, in addition to the presence of statistically significant differences in the average degree of availability of professional competencies for kindergarten teachers according to the variables. The researchers recommended conducting studies on the obstacles facing kindergarten teachers when they practice the adequacy of teaching strategies, and the adequacy of evaluation.

Keywords: competencies, teaching, professional, teachers, kindergarten.

تقييم جودة البرامج التدريبية للمعلمين بمديرية جبل عيال يزيد بمحافظة عمران من وجهة نظر المتدربين

د. يحي أحمد المرهبي[1]؛ أ. م. د. فهد صالح مغربة[2]؛ أ. نبيلة محمد عداية[3]

1+2/كلية العلوم الإنسانية والتطبيقية، جامعة عمران– اليمن

3/باحثة بمرحلة الماجستير كلية العلوم الإنسانية والتطبيقية– جامعة عمران– اليمن

ملخص: هدف البحث إلى تقييم جودة البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي مديرية جبل عيال يزيد بمحافظة عمران من وجهة نظر المتدربين، وفحص مدى وجود فروق بين وجهات نظرهم؛ تعزى لمتغيرات (الجنس، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة، التخصص، الدورات التدريبية). استخدم الباحثون المنهج الوصفي المسحي التحليلي، وتمثلت الأداة في استبانة من (41) عبارة موزعة على ثمانية أبعاد، تم تطبيقها على عينة بلغت (50) معلما ومعلمة، وأظهرت نتائج البحث أن معايير جودة البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي التعليم العام في مديرية جبل عيال يزيد متوفرة بمتوسط كلي (3.03 من5)، بتقدير (متوسط)، وعلى مستوى الأبعاد؛ حصل بُعْدُ الموضوعات التدريبية على أعلى متوسط، (3.54) بتقدير (مرتفع)، ثم المدربـون (3.38) وثالثاً: أهداف البرنامج ومحتوياته (3.11) ورابعا: مكـان التنفيـذ (3.08) وخامسا: أسـاليب التـدريب (3.01) وسادساً: زمن البـرنامج (2.94) وسابعاً إدارة البـرنامـج (2.87) وجميعها بتقدير (متوسطة) وأخيراً: وجبـة الإفطـار (2.59) وتقدير (منخفضة)، كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leqslant 0.05$) تبعا لمتغير (المؤهل) في بُعْد (أساليب ووسائل التدريب، وزمن ومدة البرنامج، وإدارة البرنامج، ومكان تنفيذ البرنامج) لصالح البكالوريوس، وتبعا لمتغير (الدورات التدريبية) في بُعْد (المدربين) ولصالح من

حضروا دورات أكثر، فيما لم تظهر أي فروق دالة تبعا لبقية المتغيرات، وفي ضوء النتائج قدم الباحثون مجموعة من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: تقييم، جودة برامج التدريب، وجهات نظر المتدربين، مديرية جبل عيال يزيد، محافظة عمران، الجمهورية اليمنية.

1. مقدمة:

تعيش البشرية اليوم في عصر يشهد موجة من التغيرات، والتحديات في شتى مجالات الحياة في ضوء ما تفرضه المتغيرات العصرية من مفاهيم معلوماتية وثورة في الاتصالات والحياة الرقمية، ولهذه التغييرات متطلباتها التي يجب على النظم التعليمية أن تلبيها وتفي بها. وتواجه شعوب العالم اليوم ظاهرة من أقوى الظواهر، وهي ظاهرة التغيير، حتى أصبح التغيير لا الثبات معياراً يتحاكم إليه، فأضحى سنة من سنن الحياة، وسمة من سمات الأحياء، ومسيرة التغيير مسيرة متصلة لا تنقطع تجتاح جميع مجالات الحياة بما فيها التربية والتعليم، إذن نحن نعيش في عالم أبرز مظاهره التغيير السريع وهذا مؤذن بتطور أكبر وأشمل ينتظرنا في المستقبل القريب.

وينظر العلماء والمختصون إلى التدريب باعتباره عملية تعديل إيجابي ذو اتجاهات خاصة تتناول السلوك المهني للأفراد، حيث التركيز على الجانب الإجرائي المتمثّل باكتساب المهارات والمعارف والخبرات التي يحتاجون إليها وسدّ النقص في معلوماتهم، والتأثير إيجابيا على اتجاهاتهم بهدف رفع مستويات كفاءاتهم لدى تأدية الواجبات والمهمات المكلفين بها. فالتدريب هو مجال النشاط الذي يُركِّز على تحديد وتأكيد الكفاءات الرئيسية التي تمكّن العاملين من أداء وظائفهم الحالية أو الاحتياجات المستقبلية ومساعدتهم على اكتسابها من خلال التخطيط، وهو مُوجّه لتحسين أداء العاملين وتوفير ما يحتاجونه من المعارف وما يزيد من كفاءاتهم الإنتاجية (الخطيب، 1988: 20).

كما يُعدُّ التدريب المحور الذي تدور حوله عملية التنمية في المجتمع فهو أداة التنمية ووسيلتها، وهو المحرك الأساسي لشتى جوانبها، فالتدريب في مجال الإدارة الحديثة يعتبر أحد الأسس الهامة لرفع مستوى الأداء وزيادة كفاءته، وفي مجال التخطيط للموارد البشرية يعد عملية أساسية للاستثمار الشامل والصحيح، أما في مجال التربية فنجده يجسد فكرة التعليم المستمر، وهو يلبي رغبات

وميول الفرد نفسه، وينمي قدراته واستعداداته ويعزز ثقته بنفسه وبأدائه ويعينه على التقدم في عمله، ومن ثم يزيد دخله. (ثابت، 1419: 2).

ونظراً لأن المعلم يعدُّ أهم عنصر من عناصر النظام التعليمي؛ لكونه موجهاً للتعلم والتفكير، ومحركا رئيسا لأي نشاط تربوي داخل النظام المدرسي، هذا فضلاً عن كونه المسؤول عن إعداد طلابه للمهن المتغيرة في المجتمع؛ نرى تزايدا في الاهتمام بالتنمية المهنية للمعلمين بل أصبحت في الدول المتقدمة شرطاً من شروط بقاء المعلم في وظيفته، والترقي منها إلى الوظائف الأعلى، لأنها تجعل المعلم مهنياً منتجاً للمعرفة، ومطوراً لممارساته المهنية باستمرار... ولذلك أصبح الاهتمام بتطوير برامج التدريب الأكاديمية المهنية للمعلمين يمثل استراتيجية يمكن عن طريقها الانطلاق إلى المستقبل (نوح، 2020).

وتجمع الدراسات حول واقع المعلمين في الجمهورية؛ وجود ضعف لدى المعلمين في مختلف التخصصات، ومن ذلك؛ فقد أظهرت نتائج دراسة (صالح، 2022) حصول درجة وعي المعلمين في محافظة إب بالممارسات العلمية والهندسية على متوسط كلي (2.09 من 5)، أي بدرجة (منخفضة)، كما أظهرت وجود معوقات لتنفيذ هذه الممارسات من وجهة نظر معلمي الأحياء بمتوسط (3.26) أي بتقدير (كبير) وتمثلت بالترتيب في الكتاب المدرسي والمواد والمصادر التعليمية، إدارة المدرسة، المعلم والتربية المهنية، المشرف التربوي وزملاء المهنة، وجميعها تتطلب جهودا وإمكانات مادية وتدريبا مكثفا؛ لتجاوز جميع التحديات.

ولا يحقق التدريب أهدافه بفاعلية إلا إذا تم بصورة مخططة ومدروسة؛ بداية من تحديد الاحتياجات التدريبية، وانتهاء بالتقويم الذي يحدد مدى الوفاء بالاحتياجات التدريبية المحددة للمتدربين، وبالتالي يرى الباحثون أن أي برنامج تدريبي لا يُبنى على تحديد دقيق للاحتياجات التدريبية للمتدرب لا يكون مؤثرا، وقد يكون إهدارا للإمكانات البشرية والمادية والمالية، وهو ما أوصى به (عيدان، 2012)؛ بضرورة تحديد الاحتياجات التدريبية لكافة الجوانب في المؤسسة، والاهتمام بتقويم البرامج التدريبية بشكل موضوعي، وأسلوب علمي دقيق، يتمثل في تعدد مصادر التقويم، والعائد الذي تحقق للمؤسسة بعد تدريبها لمنسوبيها

مشكلة البحث:

تواجه البرامج التدريبية للتربويين وخصوصا المعلمين في الجمهورية اليمنية مشكلات عديدة ومتنوعة؛ حيث يؤكد تقرير حديث صادر عن اليونيسيف، 2022 نقلا عن المدرب "دكتور منير عبده أحمد علي- وهو أحد المدربين في برنامج اليونيسف لمدربي القرائية والحسابية بدعم من الاتحاد الأوروبي، يناير 2022، محافظة صنعاء- "أحد التحديات التي نواجهها هو أن بعض المعلمين غير مؤهلين ومعظم العاملين في هذا المجال هم من خريجي الثانوية. لديهم الحافز والطموح لكن ينقصهم التدريب والتأهيل". كما يتبين من استعراض الدراسات وتتبع خلفية المشكلة وجذورها أنها ليست وليدة اللحظة؛ فهي قديمة وحديثة في آن واحد؛ حيث أثبتت دراسة (الإدريس، 2005) في محافظة الظالع، أن هناك قصورا في تدريب وإعداد القيادات الإدارية (مدير/ وكيل) على مستوى المحافظة وأن هناك قصور في تدريب وإعداد القيادات التربوية النسائية (إناث) وأن غالبية المتدربين لا يؤخذ رأيهم في تخطيط البرامج التدريبية، وأن أهداف الدورة التدريبية لم تكن واضحة عند القيادات الإدارية التربوية مما أدى إلى عدم تفاعل المتدربين وتجاوبهم مع تلك البرامج بالدرجة المطلوبة وبالتالي انخفاض كفاءة وفاعلية التدريب، وأن هناك قصورا في كيفية الاختيار لحضور برامج التدريب حيث اقتصر على ترشيحات الإدارة العامة فقط.

كما أن برامج الإعداد للمعلمين تعاني وفقا ل(الشميري، 2022) عدم اهتمام كليات التربية بالجامعات اليمنية بتطبيق معايير القبول لاختيار الطلبة المتقدمين في برامج الإعداد مما يؤثر على مخرجاتها، ووجود قصور واضح في التربية العملية في كليات التربية بالجامعات اليمنية من حيث الفترة الزمنية المحددة لها، ومن حيث الإشراف، بينما تتسع مدتها في دول المقارنة ((الولايات المتحدة الأمريكية، المملكة المتحدة، اليابان، ماليزيا) لفصلين كاملين، وهذا يتطلب إعادة النظر في التربية العملية في كليات التربية بالجامعات اليمنية، وغياب أنظمة الجودة والاعتماد الأكاديمي في الجامعات اليمنية، بينما تهتم دول المقارنة بالجودة والاعتماد في جامعاتها وكلياتها وبرامجها التخصصية، وكل ذلك يتطلب أخذها في الاعتبار عند إعداد برامج التدريب الميدانية، ناهيك عن متطلبات مسايرة التجديد والتطوير المتسارعة.

كما أظهرت التقارير التقييمية السنوية (مكتب التربية والتعليم، عمران،2021) تدنيا في تقييم مستويات مدراء المدارس لبعض مديريات محافظة عمران؛ حيث إن 20% منهم فقط؛ تقديراتهم ما بين ممتاز وجيد جداً؛ وهو ما يؤكد أن الجهود التي تبذلها الإدارات التعليمية في إعداد الكوادر القيادية والإدارية من خلال البرامج التدريبية النادرة من قبل الوزارة لا تكفي لتحقيق الحد الأدنى من الكفاءة والفاعلية المطلوبة من المدارس ناهيك عن مواكبة التطورات، والمستحدثات التكنولوجية التي يتسم بها هذا العصر، وفي ذات الوقت فالدورات التي يحصل عليها التربويون (مدراء- معلمين) لم تتجاوز أصابع اليد على مدى أكثر من عقد من الزمن (2010-2022)، وهي مع ذلك تفتقد للكثير من مقومات النجاح. (إدارة التدريب والتأهيل بمكتب التربية والتعليم محافظة عمران، 2021)، ومن جانب آخر فقد استقصى الباحثون مدى وجود دراسات تقييمية للبرامج التدريبية للمعلمين ولكن الحصيلة محدودة جداً؛ وأغلبها أطروحات قديمة أو تقارير خبرية موجزة؛ تستعرضها بعض المنظمات الدولية ضمن أنشطتها؛ خصوصا (اليونيسيف، 2022: https://www.unicef.org/yemen/ar/) وبذلك تتبين وجود ضبابية وغموض يكتنف واقع التدريب في اليمن ومحافظة عمران ومديرياتها؛ ومنها مديرية جبل عيال يزيد- موضع الدراسة- وبناء على ما سبق؛ يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيس الآتي:

ما مدى جودة البرامج التدريبية للمعلمين بمديرية جبل عيال يزيد بمحافظة عمران من وجهة نظر المتدربين؟

ويمكن أن نشتق من السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما درجة تطبيق الجودة في البرامج التدريبية للمعلمين بمديرية جبل عيال يزيد بمحافظة عمران من وجهة نظر المتدربين؟

2. ما مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة البحث (المعلمين) بخصوص جودة البرامج التدريبية في مديرية جبل يزيد بمحافظة عمران تعزى لمتغيرات: (**الجنس، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة، التخصص، عدد الدورات التدريبية**)؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تحقيق الآتي:

1. التعرف على مدى تطبيق درجة الجودة في البرامج التدريبية للمعلمين بمديرية جبل عيال يزيد بمحافظة عمران من وجهة نظر المتدربين.

2. فحص مدى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة البحث (المعلمين) بخصوص جودة البرامج التدريبية في مديرية جبل يزيد بمحافظة عمران تبعاً لمتغيرات (**الجنس، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة، التخصص، عدد الدورات التدريبية**).

أهمية البحث:

تبرز أهمية البحث من أهمية عملية التدريب والتأهيل وأثره في تحسين العملية التعليمية، كما أن هذا البحث يعتبر الأول من نوعه في محافظة عمران عامة وفي مديرية جبل عيال يزيد خاصة- حسب علم الباحثين .، وبذلك يأمل الباحثون أن تفيد نتائج هذا البحث على النحو التالي:

- قد يفيد في لفت نظر القائمين على الإدارة العامة للتربية والتعليم بمحافظة عمران وخصوصا مسؤولي التدريب إلى مواطن القصور التي تعتري البرامج التدريبية لوضع الحلول اللازمة لها.
- يساعد هذا البحث المدربين على معرفة وجهة نظر المتدربين ومعرفة توجهاتهم وتقييمهم للبرامج التدريبية التي يتلقونها.
- يؤمِّل الباحثون أن تفيد توصيات البحث ومقترحاته في تحسين البرامج التدريبية وتنويع أساليب التدريب بما يواكب الجودة الشاملة؛ وبما ينعكس إيجابيا في أداء المعلمين بمحافظة عمران.
- قد يساعد هذا البحث القائمين على برامج التدريب في تحسين محتويات البرامج التدريبية بما يتناسب مع التطورات التكنولوجية واحتياجات المعلمين الحقيقية.
- يعد هذا البحث إسهاما علميا يثري المكتبة العلمية التربوية في اليمن والدول العربية في مجال تقييم البرامج التدريبية، لما يقدمه من خلفية نظرية ودراسات سابقة حول التدريب.

- قد يشجع البحث الباحثين لعمل المزيد من الأبحاث حول التدريب وفعاليته في التنمية المهنية للمعلمين في محافظة عمران خاصة والجمهورية اليمنية عامة؛ حيث ما يزال الميدان بحاجة ماسة لمزيد من هذه البحوث في ظل التطورات العصرية والجودة الشاملة.

مصطلحات البحث:

- **التقييم:** نقلاً عن (وكس 1421: 268) عرفت مفوضية القوى العاملة في معجم مصطلحات التدريب التقويم بأنه: "فحص القيمة الكلية لنظام تدريبي أو مادة تدريبية أو برنامج من حيث الأبعاد الاجتماعية والمالية ".

- واصطلاحاً:" هو إصدار الأحكام القيمية واتخاذ القرارات والإجراءات العملية بشأن موضوع أو برنامج ما أو حتى فرد ما، وقد تتأسس الأحكام القيمية على مدى تحقيق الأهداف على النحو الذي تحددت به للبرامج أو المشروع، وقد تتأسس الأحكام على مدي قيمة أو جدوى فعالية برنامج أو طريقة أو مشروع ما، وذلك بهدف اتخاذ قرارات علمية بشأن الاستمرار في المشروع أو تعديله أو تطويره أو التخلي عنه (رضوان، 2011).

- وتعرفه منظمة الأمم المتحدة للعلوم والتربية والثقافة التقييم على أنه: "العملية العامة للتحليل المنظم والنقدي الذي يؤدي إلى أحكام أو توصيات بخصوص جودة مؤسسة تعليمية أو برنامج". (Harvey, 2004).

- **التدريب اصطلاحاً:** يعرفه (سليمان، 2005: 18) بأنه:" يمثل نشاطا مخططا يهدف إلى إحداث تغيرات في الفرد والجماعة التي ندربها تشمل معلوماتهم وأدائهم وسلوكهم واتجاهاتهم بما يجعلهم لائقين لشغل وظائفهم بكفاءة وفعالية عالية".

- **مديرية جبل عيال يزيد:** هي إحدى مديريات محافظة عمران بالجمهورية اليمنية، وهي ثاني أكبر المديريات بعد مديرية عمران من حيث عدد السكان، حيث بلغ عدد سكانها في آخر تعداد سكاني في عام 2004م (84393) نسمة، وتضم خمس عزل، وتعتبر منطقة (الصرارة) مركزا للمديرية (المركز الوطني للمعلومات. نبذة تعريفية عن محافظة عمران).

- **محافظة عمران:** وفقا للمركز الوطني للمعلومات، 2022: https://yemen-nic.info/gover/amran/brife/): تعد محافظة عمران إحدى المحافظات اليمنية التي تم استحداثها بعد الإعلان عن قيام دولة الوحدة اليمنية، وتبعد عن العاصمة صنعاء بحدود (50) كيلو متراً، ويشكل سكان المحافظة ما نسبته (4.5%) من إجمالي سكان الجمهورية اليمنية، وتقسم إداريا إلى (20) مديرية، وتعتبر مدينة عمران مركزا للمحافظة، وتتصل بمحافظة صعدة من الشمال، وبمحافظة صنعاء من الجنوب، ومحافظتي حجة والمحويت من الغرب، ومحافظتي الجوف وصنعاء من الشرق.

2-الإطار النظري والدراسات السابقة.

أولاً- الإطار النظري.

أهمية التدريب في العملية التربوية والتعليمية:

تكمن أهمية التدريب في كونه الأداة المثلى لتقديم الخبرات المعرفية والمهارية والوجدانية اللازمة للمعلّم ورفع مستواه العلمي والارتقاء بأدائه التربوي والأكاديمي من الناحيتين النظرية والتطبيقية؛ حيث يصمّم البرنامج التدريبي عادة لزيادة الكفاية الإنتاجية عن طريق علاج أوجه القصور أو تزويد العاملين في التعليم بكلّ جديد من معلومات ومهارات واتجاهات لزيادة الخبرة وصقل الكفاءة الفنية ومن خلاله يتمكّن المعلّم من تطوير قدراته (محمد وحوالة، 2005).

كما إن عملية التدريب ليست نشاطا وقتيا، ولكنها عملية مستمرة، فمع التطورات الحديثة، والثورة التقنية التي تواجهها العملية التربوية والتعليمية، تتولد الحاجة إلى مواكبة هذه التطورات، والتعرف على معطيات العصر وتسخيرها في خدمة أهداف التنمية لأن التفكير الدائم في إعداد الكوادر المؤهلة والمهارات العالية مطلب يظهر مع كل مخترع جديد، ومع كل جهاز ونظام تتبناه المجتمعات العصرية، إنها موجة التغير والتغيير، والإحلال والإبدال والمطلب الملح لتدريب متواصل لصقل المهارات، وتنمية المدارك والمعارف، ومواكبة العصر (الشاعر، 1416هـ: 71).

دواعي الاهتمام بالتنمية المهنية:

يذكر السيد والجمل (2016)، و(عسيري، 2017: 156) الكثير من المبررات التي تؤكد ضرورة الاهتمام بالتنمية المهنية للمعلمين ويلخصها الباحثون في الآتي:

1- التطورات التكنولوجية في البرامج التعليمية مما يستدعي من المعلم تحديث أساليبه وطرق تدريسه ومهاراته.

2- التوسع المعرفي وتبدل المفاهيم والمعلومات والمعارف مما يستدعي من المعلم العلم بكافة المتغيرات.

3- الالتزام بمعايير الجودة الشاملة في عملية التعليم والاعتماد الأكاديمي باعتباره التوجه العالمي.

4- ظهور المستجدات المتتالية والمتنوعة في استراتيجيات التدريس مما يستوجب مواكبتها.

5- تنوع الأنظمة التعليمية، وتعدد الوسائل والأساليب التطويرية سواء من قبل مؤسسات خارجية تدرب المعلم أو بشكل ذاتي مواكبةً للتقنيات والتغيرات المعاصرة.

6- قصور برامج الإعداد للمعلمين قبل الخدمة وضعف برامج التدريب أثناء الخدمة، والتي تعتبر من التحديات التي تواجه المعلمين أمام التطوير المناسب لقدراتهم واحتياجاتهم.

لقد أصبح نشاط التدريب في مقدمة الأنشطة الإدارية التي توليها جميع المنظمات الحكومية والخاصة على السواء؛ أهمية الصدارة، باعتبارها النشاط الذي يؤدي لاستيعاب ونقل المهارات والخبرات والمستجدات التي لا يتوقف عصر المعلومات عن إفرازها كمجالات للتحدي والمنافسة بين كافة المنظمات (شوقي، 2005: 69).

وخلاصة القول فللتدريب أثناء الخدمة فوائد جمَّة؛ أهمها وفقاً ل(موسى 1418هـ: 148) أنه:

1. يهيئ الفرصة أمام المتدرب لاكتساب معارف جديدة في مجال عمله.
2. يساعد على اكتساب مهارات جديدة، تتطلبها مهنة المتدرب.
3. يكسب المتدرب آفاقاً جديدة في مجال ممارسة مهنته وذلك من خلال تبصيره بمشكلات مهنته وتحدياتها وأسبابها، وكيفية التخلص منها أو التقليل من آثارها على أداء العمل.

عناصر العملية التدريبية ومكوناتها:

تتكون العملية التدريبية من عناصر عديدة؛ أهمها: الأهداف، والمحتوى، وأساليب التنفيذ والتقويم والتخطيط. وإن أي برنامج تدريبي يلزمه: أولاً تحديد هذه العناصر واختيارها، ثانياً الاهتمام بمكونات البرنامج التدريبي مثل اختيار المدربين، تجهيزات البيئة التدريبية، والخدمات المساندة، مثل وجود مكتبة ووجود ما يساعد على نجاح البرنامج التدريبي كالوسائل التدريبية على مختلف أنواعها، وقاعات التدريب، وتجهيزاتها، والبوفيه، ومواقف السيارات. (موسى، 1418: 36) ونلحظ فيما أورده موسى الالتفات إلى الوسائل التدريبية وبيئة التدريب والبيئة المساندة، وهذه العناصر يكاد يجمع عليها أكثر خبراء التدريب.

إننا عندما نخطط لأي برنامج تدريبي يجب أن يأتي التخطيط على هذه العناصر بالترتيب؛ فنبدأ بالهدف ثم الذي يليه فقد ذكر (موسى، 1418: 37) أننا في مرحلة التخطيط نختار ما يلي:

1) مصادر اشتقاق أهداف البرنامج التدريبي.
2) صياغة أهداف البرنامج التدريبي، وفق المعايير المتبعة.
3) محتوى البرنامج التدريبي.
4) أساليب البرنامج التدريبي.
5) أساليب تقويم آثار التدريب.
6) نوعية تدريب المدربين في ضوء كفايات عملية ومهنية محددة.
7) مكونات بيئة التدريب.
8) أوقات التدريب، ومدة التدريب.
9) الشروط والظروف والمبادئ التي يجب مراعاتها أثناء تنفيذ البرنامج التدريبي.
10) شروط اختيار المتدربين.

ويمكننا أن نستنتج ممّا سبق أنّ جودة برامج التدريب؛ تقوم أولاً على حسن اختيار المدربين وعلى تحديد الاحتياجات، ثم تحويلها إلى أهداف ذكية تتضمن تحديدا دقيقا للكفايات اعتمادا على تحليل وظائف المعلّم وأدواره، وتوضع في صورة أهداف سلوكية يمكن ملاحظتها، كما تتطلب الجودة

إرضاء المتدربين وتشويقهم لما يقدم لهم، ولا سبيل إلى ذلك؛ إلا بالاعتماد على أساليب حديثة في مجال تكنولوجيات التدريب، وينتهي بالتقويم المتنوع، والاستفادة من التغذية الراجعة لتحديد جوانب القصور ومعالجتها بما يُعطيها مصداقية أكثر.

قواعد وأسس تصميم البرنامج التدريبي وإدارته:

هناك العديد من القواعد والأسس التي ينبغي مراعاتها وأخذها بعين الاعتبار عند تصميم البرامج، أبرزها (الأشموري والحاج، 2018: 53):

1. أن يرتبط البرنامج بالفلسفة والسياسة العامة، لوزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية.
2. أن تكون أهدافه واضحة ومحددة وواقعية.
3. أن يلبي ويحدد حاجات حقيقة حالية ومستقبلية لدى المستهدفين.
4. أن تتوفر فيه صفة الاستمرارية والتطور في جميع مكوناته؛ بما يواكب خصائص العمر ومتطلباته.
5. أن تتوافر الإمكانات البشرية والمادية اللازمة لتنفيذ البرنامج.
6. أن يتصف البرنامج بخاصية التدرج، وتعني الانتقال من السهل إلى الصعب.
7. أن يكون واقعياً ويمكن تحقيقه.
8. أن يعمل على استثمار كل معطيات التقدم العلمي والتقني الجديدة والمتجددة.
9. أن يعمل على تأكيد مبدأ المشاركة الفاعلة للمستهدفين في تخطيط البرنامج وتنفيذه وتقويمه.
10. أن تتعدد وتتنوع الأساليب والوسائل التي يتم من خلالها تنفيذ البرنامج.
11. أن يصاحب البرنامج نشاطًا مستمرًا للتقويم.

تقييم جودة البرنامج التدريبي:

أهداف التقييم: يسعى التقييم إلى تحقيق جملة من الأهداف، أبرزها (الحاج، 2018: 45):

أ. توفير البيانات والمعلومات اللازمة لاتخاذ قرارات صحيحة بشأن العمليات أو السياسات، أو الاستراتيجيات المرتبطة بالمشاريع الجارية، أو المقبلة للتدريب.

ب. تقديم أدلة إلى الجهات المعنية، تثبت فاعلية الأداء ومطابقته للنتائج المخطط لها.

ج. الكشف عن نواحي القوة في الأداء لتعزيزها والاستفادة منها وإمكانية نقلها للآخرين عبر وسائل متعددة، وتحديد نقاط الضعف؛ لتلافيها، ووضع الحلول لتحقيق ذلك.

د. تحديد الاستراتيجيات الناجحة من أجل التوسع فيها وتكرارها، وتعديل الاستراتيجيات غير الناجحة.

هـ. توفير قاعدة بيانات عن البرامج والمشروعات المنفذة بكل تفصيلاتها؛ بما يزود صانعي القرار بتغذية راجعة عن كل ما يريدون من معلومات تفيد في ترشيد القرارات الإدارية.

و. تعطي فكرة عن الإمكانات والكفايات المتاحة للاستفادة القصوى منها في تحقيق أهداف الخطة.

ز. تحديد ملاءمة أي تدريب، ومدى كفايته وفاعليته، وأثره واستدامته.

ح. تطوير المهارات الحياتية الحقيقية، وتنمية المهارات العقلية العليا.

ط. تنمية الأفكار والاستجابات الخلاقة والجديدة.

ي. تعزيز قدرة المتدرب على التقويم الذاتي.

ك. جمع البيانات التي تبيّن درجة تحقيق المتدربين لنتائج التعلم.

مراحل تقييم جودة البرامج التدريبية:

وتمر عملية تقييم جودة البرامج التدريبية بأربع مراحل:

1. . مرحلة التقويم قبل البرنامج التدريبي: وتتضمن تقويم العناصر التالية: أهداف البرنامج التدريبي وتنظيمه وتصميمه واحتياجات المتدرب ومعلوماته وسلوكه.

2. . مرحلة التقويم في أثناء تطبيق البرنامج التدريبي: وتضم تقويم العناصر التالية لسير عملية التدريب والنتائج المتتالية التي يحققها وردود فعل المتدربين تجاه عملية التدريب والمعلومات والسلوك.

3. . مرحلة التقويم بعد انتهاء البرنامج التدريبي: وتضم تقويم نتائج البرنامج التدريبي وسلوك المتدربين عند عودتهم لوظائفهم.

4. . مرحلة متابعة نتائج التدريب بعد مرور فترة معينة: وتضم تقويم سلوك المتدربين ومدى الاستفادة من البرنامج التدريبي. (ياغي، 2019م: 38).

وعلى المدرب التقيد بالطرق الثلاث الأولى في أثناء البرنامج التدريبي، أما الرابعة فقد تحتاج إلى جهود أكبر، كما أن لعملية التقويم أساليب ووسائل متنوعة، ويمكن تلخيص أهم هذه الأساليب والوسائل فيما يأتي:

1. **المقابلة:** وهي عبارة عن مواجهة شخصية بين مسؤول التدريب وبين المتدربين بهدف التعرف على آرائهم واتجاهاتهم حول البرنامج وتتطلب وقتاً أكبر، كما أنها تسبب بعض الحرج للمتدربين.

2. **الاستبانة:** وهي عبارة عن استمارة بها عدة أسئلة مطلوب الإجابة عنها، ومن مزاياها أنها يمكن أن تصل إلى أكبر عدد من المتدربين في أقصر وقت.

3. **الاختبارات:** وهي إما شفوية أو تحريرية يلجأ إليها المسؤولون عن التدريب بهدف الوصول إلى تقويم العملية التدريبية، وتعطي مؤشرات عامة ولا تعتبر نهائية في تقويم أداء الفرد للعمل أو التدريب.

4. **تحليل المشكلات:** من أهم وسائل نجاح التدريب تحليل مشكلات العمل، ومن حسنات هذه الطريقة أنها تزيد من التفاهم والاتفاق بين الرؤساء والمرؤوسين وتعطي النتائج نفسها التي تعطيها المقابلة بالإضافة إلى الربط بين وجهات النظر المختلفة.

5. **تقويم الأداء:** وهذه الطريقة تبين فيما إذا كان المتدربون بحاجة إلى مزيد من التدريب، وما أثر التدريب في علاج المعوقات الموجودة أصلاً.

6. **دراسة تقويمية للتقارير والسجلات:** وهذه تبين نقاط الضعف التي من الممكن علاجها بالتدريب. ومن مزاياها أنها تظهر مشاكل الأداء بوضوح تام وتقدم معلومات واضحة للرؤساء ومسؤولي التدريب. (الخطيب، 1986: 280 . 284)

ويمكن للمدرب أن يختار الأسلوب المناسب للتقويم ويمكن الجمع بين أكثر من أسلوب، وهذا راجع لطبيعة البرنامج هل هو تأهيلي أو تنشيطي، وكذلك راجع لأهميته، ومدته.

ويرى الباحثون أن فلسفة التدريب يجب أن تقوم على منطق واضح يفترض أن الأعداد والنوعيات المطلوبة من الكفاءات البشرية لممارسة أعمال معينة تتطلب مستوى عال من الكفاءة والمقدرة، كما ترتكز فلسفة التدريب أيضا على قاعدة أساسية مؤداها أنه حتى في حالة وجود أجهزة ومؤسسات

علمية يتخرج منها المتخصصون في مجالات العمل المختلفة فإن الحاجة ستظل قائمة إلى استخدام التدريب أيضا لتوفير الأساليب وفتح آفاق جديدة من المعرفة المهنية والعلمية أمام الممارس الذي تتيح له دراسته النظرية أن يتفاعل معها، هذا فضلا عن الحاجة الدائمة إلى تحديد المعلومات وتطوير المعرفة القائمة والوقوف على أحدث الأساليب والنظريات في مجال التخصص، وهو ما توفره البرامج التدريبية المنظمة.

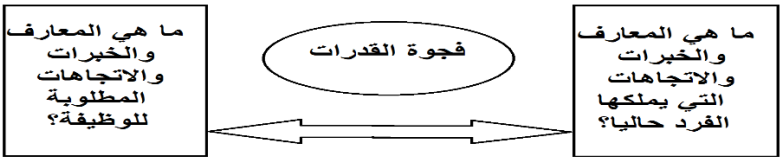
والتدريب هنا لا يهدف فحسب إلى إمداد المتدرب بالمعلومات الضرورية التي تحقق تنميته في الاتجاهات المختلفة المتصلة بعمله وإكسابه الخبرات والمهارات الفنية والإدارية والسلوكية اللازمة لأدائه، ولكنه يحقق هدفا أهم وأعمق بالسعي إلى الارتقاء بمستوى الأداء كما وكيفا، كما أن التدريب عملية شاملة ومتكاملة تتناول جميع التدابير اللازمة لإيصال المعلم إلى وضع يخوله من الاضطلاع بوظيفته وإنجاز المهام التي تتطلبها، وجعله قادرا على متابعة العمل في هذا الميدان.

النماذج التدريبية:

من أهم النماذج التدريبية التي تحدد الاحتياجات التدريبية نموذج الفجوة بين الأداءين لدوجان ليرد (Dugan Laird). حيث يرى (رضوان، 2012) أن تحديد المستوى الحالي لما هو كائن فعليا لمهارات وقدرات ومعارف المتدرب يتم وصفها بخمس مستويات؛ بحيث تهدف البرامج التدريبية وفق المستويات الخمسة إلى تطوير جودة الأداء وتنمية القدرات الوظيفية وفق سلم تدرجي بناء على المستويات الواقعية والفعلية. فتهدف إلى إعداد برامج تدريبية حسب الدرجات الآتية:

1. الأولى وتتضمن التعريف بالوظيفة وتزويد المتدرب بالمعلومات عن موضوع العمل ومهامه (الانعدام).
2. الثانية وتتضمن إعطاء القدر المطلوب من المعارف والمهارات عن موضوع العمل (النقص).
3. الثالثة وتتضمن توفير القدر المناسب لأجل القيام بمهام الوظيفة (الكفاية).
4. الرابعة وتتضمن التدريب على المعارف والمهارات لتحقيق الأداء الدقيق (الدقة).
5. الخامسة وتتضمن القدر المثالي من المهارات والمعارف التدريبية (الإتقان).

ويقترح (رضوان، 2012) الشكل الآتي في قياس وتحديد الاحتياجات التدريبية:



شكل (1): قياس وتحديد الاحتياجات التدريبية

ويشير (كيرياكو، Kyriacou, 2007) أن المهارات التدريسية الفاعلة هي التي تتضمن عناصر المعرفة وآلية صنع القرار والتنفيذ. فالتمييز بين هذه العناصر يساعد في فهم طبيعة المهارات التدريسية، لأن التدريس هو نشاط في التفكير يمكن ملاحظته، فتطوير مهارات التدريس يوسع دائرة المعرفة بالقرارات التي تتخذ في موقف معين يتعلق بالتنفيذ السليم للعمل الذي يمكن ملاحظته في التدريس.

جدول (1) معلومات عامة عن البرنامج التدريبي موضع التقييم

اسم البرنامج التدريبي	البرنامج التدريبي لمعلمي الصفوف من (1-3) و (4-12)				
الحقيبة التدريبية	أربع حقائب تدريبية (تذكر موضوعاتها في أداة التقيي)				
الفئة المستهدفة	معلمو ومعلمات مديرية جبل عيال يزيد.				
عدد الدورات- وأيام التدريب	أربع دورات تدريبة.- أقيمت خلال 22 يوما				
عدد الساعات التدريبية في اليوم	خمس ساعات تدريبية				
إجمالي عدد الساعات التدريبية للحقيبة	(30) ساعة				
مكان التدريب	المحور	الحي	العزلة	المديرية	المحافظة
	شيخ-عايض	بيت بادي	عيال حاتم	جبل يزيد	عمـران
تاريخ تنفيذ البرنامج	من تاريخ 22-ذو الحجة-14-محرم سنة 1442هـ				
تنظيم الدورة	الصندوق الاجتماعي للتنمية عمران – صعدة بالتنسيق مع وزارة التربية والتعليم ومكتب التربية والتعليم بالمحافظة				

يتبين من الجدول (1) أن عملية التنمية المهنية هدفها إعداد العنصر البشري إعدادا يفي باحتياجات الوظيفة على الوجه الأكمل، وتحقيق أهدافها بمستوى الأداء المطلوب، وزيادة الإنتاجية، ورفع معدلات الأداء، أي تحقيق الاستخدام الأمثل للطاقات البشرية المتاحة. بمعنى آخر، تعتبر التنمية المهنية هي تلك العملية التي يتم من خلالها تدريب المعلمين على كافة الأعمال المنوطة بوظيفتهم وبواجباتهم ومسؤولياتهم، وتنمية كفاءاتهم المختلفة بما يتوافق مع ما تتطلبه أدوارهم، مع ضرورة التأكيد على أهمية استمرار تدريبهم على كل المستجدات في مجال العمل لمسايرة التغيرات العالمية المعاصرة.

والمتدربون ـ في حقيقة الأمر ـ يفضلون أن يشعروا بأن المدرب قد أعطاهم شيئا ما، قد يكون هذا الشيء نموذجا، أو عملية، أو معلومات، فهم لا يرغبون في الشعور بأن كل ما فعله المدرب هو ما يعرفونه تماما، وذلك يؤيد المثل القديم عن المستشار الذي يستعير ساعتك ليخبرك بالوقت، ثم تدفع له ثمن هذه الميزة. وهذا هو لبّ ما يمكن فهمه من الطرح النظري حول البرامج التدريبية وتقويمها بغرض التحسين والتطوير المستقبلي.

ثانياً– الدراسات السابقة:

يستعرض الباحثون ملخصات لعدد من الدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع؛ مرتبة من الأحدث إلى الأقدم، وفي محورين وعلى النحو الآتي:

أ– دراسات سابقة باللغة العربية:

أجرى الشميري، 2022) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع إعداد المعلم في كليات التربية بالجامعات اليمنية ومقارنتها ببرامج إعداد المعلم في بعض الدول المتقدمة (الولايات المتحدة الأمريكية، المملكة المتحدة، اليابان، ماليزيا) من خلال المكونات: نظام الإعداد ومدته، سياسة القبول، مكونات الإعداد، التقويم، وجودة واعتماد البرامج. مستخدمة في ذلك المنهج المقارن لملاءمته لطبيعة الدراسة وتحقيق أهدافها، وتوضيح جوانبها. وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن مؤسسات إعداد المعلم في اليمن تنحصر في كليات التربية، وتلتزم بالنظام التكاملي في برامج الإعداد وهذا ما توصي به التوجهات الحديثة في مجال إعداد المعلم، بالإضافة إلى عدم اهتمام كليات التربية بالجامعات اليمنية بتطبيق معايير القبول لاختيار الطلبة المتقدمين في برامج الإعداد مما يؤثر على مخرجاتها، بينما

تهتم دول المقارنة بمعايير صارمة لاجتذاب الكفاءات في مهنة التعليم، ووجود قصور واضح في التربية العملية في كليات التربية بالجامعات اليمنية من حيث الفترة الزمنية المحددة لها، ومن حيث الإشراف، بينما تتسع مدتها في دول المقارنة لفصلين كاملين، وغياب أنظمة الجودة والاعتماد الأكاديمي في الجامعات اليمنية، بينما تهتم دول المقارنة بالجودة والاعتماد في جامعاتها وكلياتها وبرامجها التخصصية، وهذا يتطلب وقفة جدية من قبل المسئولين في التعليم العالي وإلزام الجامعات بتقييم كلياتها وبرامجها وفق معايير معتمدة.

وهدفت دراسة (الشقاقي، 2021)، إلى قياس فعالية برنامج تدريبي مقترح قائم على الذكاءات المتعددة لتنمية الأداء التدريسي لدى معلمي مادة الرياضيات في الجمهورية اليمنية، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي؛ حيث قام ببناء برنامج تدريبي، لعدد (20) معلما ومعلمة من معلمي مادة الرياضيات في الجمهورية اليمنية، وتم تطبيق الملاحظة الصفية والاختبار المعرفي من إعداد الباحث على مجموعتي البحث التجريبية والضابطة وعددها (40) معلما ومعلمة، وخلصت الدراسة إلى وجود فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.01) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي وفي الاختبار المعرفي لمعلمي الرياضيات لصالح التجريبية، وفي التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي والاختبار المعرفي لمعلمي الرياضيات لصالح التطبيق القبلي؛ مما يدل على أن البرنامج القائم على الذكاءات المتعددة ذو فاعلية كبيرة في تنمية الأداءات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للصف الرابع في الجمهورية اليمنية.

وأجرى (محمود والدهشان، 2021): بحثاً هدف إلى وضع رؤية مقترحة لتطوير برامج التنمية المهنية للمعلمين في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي؛ والاستبانة كأداة؛ تم تطبيقها على عينة بلغت (710) من المعلمين بمحافظة أسيوط؛ وتوصل البحث إلى أن أهم المتطلبات اللازمة لتطوير برامج التنمية المهنية للمعلمين لمواكبة الثورة الصناعية الرابعة؛ تمثلت في المتطلبات الخاصة بكل من (أهداف التنمية المهنية للمعلمين، محتوى برامج التنمية المهنية، وأساليب التنمية المهنية)، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات العينة تبعًا لمتغير النوع عدا البُعْد الخاص بالمتطلبات الخاصة بفهم الثقافات المتعددة حيث

كانت الفروق لصالح الذكور، ووجود فروق دالة عند (0.01) حول درجة أهمية المتطلبات اللازمة تبعًا لمتغير المرحلة الدراسية ولصالح معلمي الثانوية، وتبعًا لمتغير المؤهل العلمي؛ لصالح الماجستير والدكتوراه، وقدم الباحثان رؤية مقترحة لتطوير برامج التنمية المهنية للمعلمين في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة متضمنة منطلقاتها، ومكوناتها، ومراحل وآليات تنفيذها، ومعوقاتها، وكيفية التغلب عليها، ومؤشرات نجاحها.

وقدم (الوادعي وآل سفران، 2021) دراسة هدفت إلى تقويم البرامج التدريبية لمركز التطوير المهني التعليمي بخميس مشيط في ضوء معايير الرخصة المهنية من وجهة نظر المعلمين خلال الفصل الدراسي الأول من العام (1441هـ – 1442هـ)، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي، وقد جمعت البيانات بأداتين، هما: الاستبانة، وتحليل المحتوى، وطبقت الدراسة على عينة عشوائية بسيطة ممثلة لمجتمع المعلمين بلغت (360) معلمًا، كما طبقت الدراسة على جميع البرامج التدريبية للمركز، وكشفت نتائج الدراسة وجود احتياجات تدريبية قائمة على معايير الرخصة المهنية من وجهة نظر المعلمين بمكتب التعليم بخميس مشيط بدرجة (متوسطة)، وبينت تنفيذ مركز خميس مشيط لـ (22) برنامجًا تدريبًا قائمًا على معايير الرخصة المهنية، كما أن المعلمين يحتاجون إلى (10) برامج تدريبية قائمة على معايير الرخصة المهنية لم ينفذها المركز.

وفي سلطنة عُمان أجرى (العيسائي والكيومي، 2020) دراسة هدفت إلى استقصاء مستوى جودة البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي اللغة العربية في مركز التدريب والإنماء المهني بمحافظة شمال الباطنة. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، صمم الباحثان استبانة من 34 عبارة اعتمادًا على نموذج دونالد كيرك باترك موزعة على أربعة مجالات وهي: تقييم رد فعل المتدربين، والتعلم، وتقييم السلوك، وتقييم النتائج، تم تطبيقها على عينة بلغت (160) معلمًا ومعلمة موزعين على 26 مدرسة من مدارس محافظة الباطنة شمال، تم اختيارهم بالتعيين الاحتمالي العشوائي باستخدام التقنية العنقودية. وأظهرت النتائج أن مستوى جودة البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي اللغة العربية في مركز التدريب والإنماء المهني بمحافظة شمال الباطنة جاء بدرجة (عالية) بمتوسط حسابي (3.41 من5) كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري (الجنس، وسنوات الخبرة).

وفي فلسطين؛ قدمت (الهندي، 2021): دراسة هدفت للتعرف على فاعلية حقيبة تدريبية مقترحة قائمة على معايير الجودة الشاملة على التفكير الإبداعي لدى المعلمين والمعلمات في المرحلة الأساسية في جنوب نابلس، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي. حيث أعدت ثلاث أدوات وهي: اختبار لقياس مهارات التفكير الإبداعي لدى المعلمين والمعلمات والذي تمثل بكل من (اختبار تحصيلي قبلي لقياس مستوى مهارات التفكير الإبداعي وبطاقة ملاحظة أداء المعلمين والمعلمات لمهارات التفكير الإبداعي)، والحقيبة التدريبية التي تكونت من 6 جلسات مختلفة تركزت على تحقيق الأهداف التي شملتها المادة العلمية الخاصة بكل جلسة تدريبية، بالإضافة إلى اختبار تحصيلي بعدي لتحديد فاعلية استخدام الحقيبة التدريبية المقترحة، وتكونت عينة الدراسة من معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية حيث تم اختيار (10) معلمين ومعلمات من مدارس مديرية جنوب نابلس، وكان منهم (6) معلمات و (4) معلمين، وتوصلت الدراسة إلى أن نسبة الملاحظة الكلية لأداء المعلمين والمعلمات الذين شملتهم عينة الدراسة بعد تطبيق الحقيبة التدريبية لمهارات التفكير الإبداعي (مرتفعة)، وأكدت وجود فرق واضح وتطور ملحوظ في مهارات التفكير الإبداعي لديهم نتيجة تطبيق الحقيبة التدريبية، مما يعكس فاعليتها وفائدتها بوضوح، ويوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) في درجات معلمي ومعلمات المجموعة التجريبية في الاختبار المعرفي قبل وبعد تطبيق الحقيبة التدريبية؛ لصالح التطبيق البعدي.

ب– دراسات سابقة باللغة الإنجليزية:

ففي استراليا قدم (باركر وآخرون، Parker et al,2021) دراسة هدفت إلى فحص الفعالية الأولية ومدى قبول معلمي المدارس الثانوية الأسترالية لبرنامج التدريب المستند إلى الويب: (BEAM) لتحسين معرفتهم بالصحة العقلية، والمواقف، والثقة، والسلوكيات المساعدة، والضيق النفسي بين معلمي المدارس الثانوية؛ حيث تم إجراء تجربة تجريبية أحادية الذراع من شهر 7-12/ 2019 بين معلمي المدارس الثانوية الموجودة في نيو ساوث ويلز، بلغ عددهم (70) من معلمي المدارس الثانوية الذين تم توظيفهم في مناصب قيادية مسؤولة عن إدارة رفاهية الطلاب (أي، مستشارو السنة). تمكن المشاركون من الوصول إلى برنامج BEAM لمدة 6 أسابيع. تم استخدام استطلاعات

التقرير الذاتي، التي تم إجراؤها في الأساس، وبعد التدخل (6 أسابيع بعد خط الأساس) والمتابعة لمدة 3 أشهر (19 أسبوعًا بعد خط الأساس) لقياس التغييرات في نتائج التدريب. تم تقييم القبول من خلال استخدام البرنامج، والعوائق، والرضا، وتصورات المشاركين لفعالية البرنامج، وقد بينت النتائج: أنه تم الإبلاغ عن تحسن كبير في الثقة في مرحلة ما بعد التدخل والمتابعة لمدة 3 أشهر. تم الإبلاغ عن تحسينات كبيرة في السلوكيات المساعدة في متابعة لمدة 3 أشهر فقط. كما كان هناك أيضا انخفاض كبير في الضائقة النفسية في مرحلة ما بعد التدخل. كما أشارت النتائج إلى أن برنامج التدريب المستند إلى الويب قد يكون مفيدًا لتحسين قدرات معلمي المدارس الثانوية على رعاية الصحة العقلية للطلاب؛ ومع ذلك، فإن تعديلات البرنامج مطلوبة لزيادة إكمال التدريب.

وفي باكستان قدم (صديقي وآخرون 2021),Siddiqui et al) دراسة أجريت لاستكشاف التحديات في تدريب المعلمين في باكستان والطرق التي يمكن من خلالها حل هذه القضايا. كانت مصادر بيانات الدراسة هي الدراسات المنشورة في الميدان في سياق باكستان، وسياسة التعليم الوطنية، وغيرها من الأدبيات ذات الصلة. بناءً على البيانات الثانوية، خلصت الدراسة إلى أن المشكلات المتعلقة بتدريب المعلمين في باكستان هي مشكلات إدارية وكذلك متعلقة بالكلية. تكشف النتائج أن التحديات المتعلقة بالسياسة والتخطيط، وضعف تحريض المعلمين، ونقص الموارد في مؤسسات تدريب المعلمين، وتثبيط الحافز بين المعلمين، والتوزيع غير المتكافئ للمعلمين المهرة والمنتجين، ونظام التدريب المزدوج والتدريبات غير المنتظمة. يمكن إصلاح هذه القضايا من خلال تعزيز البيئة المشجعة، وضمان المساءلة والجدارة، وتوفير الموارد اللازمة، وتنظيم برامج التدريب المهني واستمرارها. وبالتالي، فإن نتائج هذه الدراسة ستوجه صانعي السياسات بشكل إيجابي لتطوير السياسة الصحيحة والفعالة لتحسين مستوى تعليم المعلمين في الدولة.

وأجرى (بريفونسكي، 2021 (,Bryfonski دراسة هدفت إلى بحث العلاقة بين تدريب المعلمين القائم على المهام وإدراك معلمي اللغة الإنجليزية المبتدئين وتنفيذ المهام في المدارس الهندوراسية ثنائية اللغة. بعد المشاركة في برنامج تدريبي مدته أربعة أسابيع حول تدريس اللغة القائم على المهام، صمم المعلمون الذين لديهم خبرة تعليمية قليلة أو معدومة دروسًا قائمة على المهام وتم تسجيلهم

بالفيديو أثناء تنفيذ تلك الدروس مع متعلمي اللغة الإنجليزية الذين تتراوح أعمارهم من 5 إلى 12 عامًا. شارك المعلمون في مقابلة استدعاء محفزة. تم استخدام نموذج تقييم يتماشى مع 10 مبادئ رئيسية لتدريس اللغة المستند إلى المهام (task based language teaching TBLT) على النحو المبين في Long (2015)لتقييم أداء المعلمين وعمليات الاستدعاء المحفزة بالشفرة. أظهرت تقييمات ملاحظات الفيديو نجاحًا متنوعًا في تنفيذ TBLT بعد التدريب، حيث تتوافق دروس بعض المعلمين بوضوح مع مبادئ TBLT الرئيسية، بينما يعتمد البعض الآخر على التركيز على استراتيجيات النماذج. كشفت البيانات التي تم تحليلها أيضًا عن وجود صلة بين خبرات التدريب والتدريس السابقة ونجاح تطبيقات المعلمين. أظهرت عمليات الاسترجاع المحفزة أن المعلمين ركزوا بشكل أساسي على الحفاظ على بيئة التعلم التعاوني، وبدرجة أقل على الجوانب التفاعلية لـ TBLT مثل تقديم التغذية الراجعة التصحيحية. تتم مناقشة النتائج من حيث تأثيرها على المعلمين وبرامج تدريب المعلمين الساعية لتطبيق TBLT كنهج لتعليم اللغة.

تعليق على الدراسات السابقة.

يتبين من استعراض الدراسات السابقة، أن هناك اهتماما دوليا وإقليميا بعملية التدريب، وأنه صار مرافقا لأي عملية تطوير في أي مؤسسة تسعى إلى رفع مستوى قدرة العاملين فيها، ويأتي في مقدمة هذه المؤسسات المؤسسة التعليمية، التي يقع على كاهلها بناء أجيال المستقبل، عن طريق تدريب وتأهيل المعلمين فيها ورفع مستواهم لمواكبة المتغيرات السريعة، واكتساب الخبرات والمهارات التي تمكنهم من أداء دورهم التربوي والتعليمي على أكمل وجه. كما تشير الدراسات السابقة التي تم الإشارة إليها في هذا البحث إلى أهمية الدراسات الميدانية التي تسعى إلى تقييم جودة البرامج التي تقدم للمعلمين، من خلال أخذ وجهات نظرهم بالاعتبار، وهذا ما سعى إليه هذا البحث، وقد استفاد الباحثون من الدراسات السابقة استفادة كبيرة، تمثلت في مقدرة الباحثين على بلورة بحثهم الحالي، كما استأنسوا ببعض نتائج تلك الدراسات في مناقشة نتائج بحثهم الحالي، مع الأخذ في الاعتبار اختلاف الزمان والمكان والعينة بين هذا البحث والدراسات السابقة.

3- منهجية البحث وإجراءاته.

منهج البحث:

يقوم هذا البحث على المنهج الوصفي المسحي التحليلي.

مجتمع البحث وعينته:

يتكون مجتمع البحث من جميع المتدربين بالمركز التدريبي؛ ويبلغ العدد الكلي لمجتمع البحث (**150**) معلماً ومعلمة، وقد أخذ الباحثون عينه عشوائية منهم، وفقا للعينة المتيسرة، حيث بلغ عدد العينة **50** معلما ومعلمة، وهم من أبدوا استعدادا للإجابة، ويمثلون 30% من مجتمع البحث، وبذلك فهم يمثلون عينة ممثلة لمجتمع البحث.

وصف العينة:

جدول (2) وصف العينة تبعا للمتغيرات الديمغرافية

المتغير	الفئات	العدد	النسبة%	المتغير	الفئات	العدد	النسبة%
الجنس	ذكر	39	78.0	سنوات الخبرة	1-5	16	32.0
	أنثى	11	22.0		6-10	15	30.0
الدرجة العلمية	ثانوية+ دبلوم	4	8.0		11-15	9	18.0
	بكالوريوس	46	92.0		16-فأكثر	10	20.0
مجموع		50	100.0	عدد الدورات	1-2	10	20.0
التخصص	علمي	21	42.0		3-4	15	30.0
	أدبي	29	58.0		5-6	11	22.0
					7-فأكثر	14	28.0

يتبين من الجدول (2) تكافؤ الفئات نسبياً؛ في كل المتغيرات؛ باستثناء الدرجة العلمية؛ حيث حملة البكالوريوس بنسبة 92%، وهو ما يعكس دقة النتائج والوثوق في مخرجات البحث ومصداقية الإجابات.

أداة البحث:

استخدم الباحثون الاستبانة كأداة لجمع البيانات اللازمة للبحث، وذلك لما تتميز به الأداة من سهولة في توزيعها واستخلاص المعلومات منها، ويمكن من خلالها تقييم البرنامج التدريبي بموضوعية

وبطريقة علمية، وقد استفاد الباحثون من الأدبيات السابقة والبحوث العلمية في تصميم أداة التقييم، والبرامج التقييمية السابقة في صياغة عبارات الاستبانة، وتكونت في صورتها الأولية من (44) عبارة، موزعة على (8) أبعاد.

صدق الاستبانة

أ. الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

للتأكد من صدق الأداة؛ تم عرضها على عدد (5) من المحكمين من أساتذة الإدارة والتخطيط وأصول التربية في كلية العلوم الإنسانية والتطبيقية بجامعة عمران حيث تم اعتماد معيار (80%) بحيث تم تثبيت العبارات التي وافق عليها (5/4) محكمين، واقتصرت ملاحظاتهم على حذف (ثلاث عبارات) باعتبارها مكررة، ونقل (أربع أخرى) وإدخال بعض التعديلات- اختصارا وإعادة صياغة- على عدد (15) عبارة حتى أصبحت جاهزة لما وضعت له، وقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (41) عبارة؛ موزعة على ثمانية محاور (أبعاد).

ب . الصورة النهائية للاستبانة:

جدول (3) توزيع عبارات الصورة النهائية للاستبانة

م	الأبعاد	أرقام عبارات الاستبانة	الإجمالي
1	الأهداف والمحتوى للبرنامج التدريبي	6-1	5
2	أساليب ووسائل التدريب	11-7	4
3	المدربون	14-12	3
4	زمن ومدة البرنامج	18-15	4
5	إدارة البرنامج	21-19	3
6	مكان تنفيذ البرنامج	26-22	5
7	وجبة الإفطار	29-27	3
8	موضوعات الحقائب التدريبية	41-30	12
الإجمالي		41	41

ج . صدق الاتساق الداخلي للاستبانة:

قام الباحثون بحساب صدق الاتساق الداخلي للاستبانة؛ باستخدام معامل ارتباط بيرسون وكما يلي:

1. حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة ودرجة البُعْد الذي تنتمي إليه: حيث قام الباحثون بحساب معامل الارتباط بين درجة الارتباط وبين درجة كل عبارة والبُعْد الذي تنتمي إليه العبارة، وقد تراوحت ما بين (0.603، 0.914) وتعكس معاملات ارتباط موجبة، وما بين (متوسطة- كبيرة)، وجميعها دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) و (0.05) مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.
2. حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل بُعْد والكلية للاستبانة؛ وكما يوضحها الجدول (4):

جدول (4) قيم معاملات ارتباط بين الأبعاد وبعضها والدرجة الكلية للاستبانة.

م	البُعْد	الأهداف والمحتوى	الأساليب والوسائل	المدربون	زمن التنفيذ	الإدارة	مكان التنفيذ	وجبة الإفطار	موضوعات الحقائب
1	الأهداف	-							
2	الأساليب	0.829**	-						
3	المدربون	0.338**	0.380**	-					
4	الزمن	0.375**	0.449**	0.474**	-				
5	الإدارة	0.412**	0.505**	0.198**	0.600	-			
6	المكان	0.441**	0.580**	0.315**	0.356*	0.535**	-		
7	الوجبة	0.534**	0.562**	-0.028-	0.356*	0.653**	0.452**	-	
8	الموضوعات	0.662**	0.584**	0.473**	0.524**	0.599**	0.596**	0.436**	-
الدرجة الكلية		0.798**	0.824**	0.532**	0.657**	0.723**	0.753**	0.623**	0.891**

دالة عند مستوى دلالة إحصائية (0.01)

يتضح من الجدول (4) أن قيم معامل الارتباط بين درجة كل بُعْد والدرجة الكلية للاستبانة تراوحت ما بين (0.691، 0.979) وجاءت جميع قيم الارتباط موجبة، وأن هذه القيم دالة إحصائيا عند مستوى دالة (0.01) مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.

. حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للاستبانة: حيث قام الباحثون بحساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للاستبانة وهذه الطريقة تؤكد صحة الطريقتين السابقتين، ويوضح الجدول رقم (5) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للاستبانة كالآتي:

جدول (5) قيم معاملات ارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للاستبانة.

العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط
1	0.617**	11	0.722**	21	0.540**	31	0.664**
2	0.662**	12	0.461**	22	0.676**	32	0.655**
3	0.460**	13	0.496**	23	0.569**	33	0.781**
4	0.574**	14	0.345**	24	0.590**	34	0.759**
5	0.669**	15	0.447**	25	0.724**	35	0.430**
6	0.575**	16	0.606**	26	0.698**	36	0.634**
7	0.725**	17	0.568**	27	0.669**	37	0.769**
8	0.737**	18	0.565**	28	0.489**	38	0.710**
9	0.577**	19	0.571**	29	0.421**	39	0.728**
10	0.626**	20	0.701**	30	0.625**	40	0.673**
						41	0.542**

** دالة عند مستوى (0.01)، * دالة عند مستوى (0.05)

يتضح من الجدول (5) أن قيم معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية تراوحت ما بين (0.345، 0.781)، وجميعها دالة إحصائيا عند (0.01)، و(0.05)، مما يؤكد صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.

مما سبق يتضح أن الاستبانة موضوع الدراسة تتسم بدرجة عالية من الصدق والتي ستعزز النتائج التي سيتم الحصول عليها من البيانات للوصول إلى النتائج النهائية للبحث.

ب- حساب الثبات بطريقة معامل ألفا كرونباخ:

قام الباحثون بحساب ثبات ألفا كرونباخ؛ بتطبيق الأداة على عدد (20) من خارج العينة، ويوضح الجدول (6) قيمة معاملات ثبات ألفا كرونباخ لكل بُعْد من أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية كما يلي:

جدول (6) قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ لكل بُعْد من أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية

م	البُعْد–المجال	عدد العبارات	الصدق الذاتي	الثبات ألفا كرنباخ
1	الأهداف والمحتوى للبرنامج التدريبي	6	0.916	0.839
2	أساليب ووسائل التدريب	5	0.934	0.873
3	المدربون	3	0.868	0.753
4	زمن ومدة البرنامج	4	0.917	0.841
5	إدارة البرنامج	3	0.877	0.769
6	مكان تنفيذ البرنامج	5	0.957	0.916
7	وجبة الإفطار	3	0.899	0.808
8	موضوعات الحقائب التدريبية	12	0.963	0.928
	الدرجة الكلية	41	0.978	0.957

يتضح من الجدول (6) أن قيم الصدق الذاتي لأبعاد الاستبانة تراوحت ما بين (0.868، 0.963) فيما بلغت قيمة الصدق الكلي للاستبانة (0.978)، وجاءت جميع قيم الصدق الذاتي مرتفعة وبالتالي فهي مقبولة إحصائيا، كما بلغ الثبات الكلي للاستبانة (0.957)، فيما تراوحت معاملات ثبات ألفا كرونباخ للأبعاد ما بين (0.753، 0.928) وجميعها مرتفعة، وتؤكد ثبات الاستبانة وصلاحيتها للاستخدام، وملاءمتها لأغراض البحث.

الوزن النسبي المعياري:

تم التحليل الوصفي لاستجابات أفراد العينة، حيث تم بناء الاستبانة في ضوء تدريج ليكرت الخماسي (ممتاز، جيد جداً، جيد، مقبول، ضعيف) لاستجابة أفراد العينة، حيث تم ترميز استجابة أفراد العينة بالأرقام من (5، 4، 3، 2، 1)، لتقابل المستويات (موافق بشدة– موافق ـ محايد– غير موافق– غير موافق بشدة)، وقد اعتمد الباحثون عند تفسير النتائج على حساب مدى المتوسط الحسابي للاستجابات كما يلي:– طول الفئة = (أكبر قيمة – أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة، وإضافة

الناتج إلى أدنى قيمة، وذلك وفقا للمعادلة (5-1=4÷5=0.80). وبذلك تم تقسيم المستويات الخمسة وفق المعيار الموضح في الجدول الآتي:

جدول (7) معيار الأوزان النسبية ومستوى الدرجة وفقا لقيم المتوسطات الحسابية

م	مدى المتوسط الحسابي	التقييم اللفظي	الوزن النسبي	مستوى الجودة
1	1.80 -1	ضعيف	35% -20%	منخفضة جدا
2	2.60 -1.81	مقبول	36% 51%-	منخفضة
3	3.40 -2.61	جيد	52%-67%	متوسطة
4	4.20 -3.41	جيد جدا	83% -68%	مرتفعة
5	5.00 -4.21	ممتاز	84% 100%-	مرتفعة جدا

4- عرض النتائج ومناقشتها.

- **إجابة السؤال الأول:** "ما درجة تطبيق جودة البرامج التدريبة للمعلمين بمديرية جبل عيال يزيد- محافظة عمران؟

للإجابة على هذا السؤال، قام الباحثون باستخدام أساليب الإحصاء الوصفي المتمثلة بالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية، وكما يبينها الجدول التالي:

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لأبعاد الاستبانة والدرجة الكلية

م	البُعْد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتبة	تقييم الجودة
8	موضوعات الحقائب التدريبية	3.54	0.786	70.8	1	مرتفعة
3	المدربـون	3.38	0.969	67.6	2	متوسطة
1	الأهداف والمحتوى للبرنامج التدريبي	3.11	0.729	62.2	3	متوسطة
6	مكـان تنفيـذ الـبرنامج	3.08	1.036	61.6	4	متوسطة
2	أسـاليب ووسـائل التـدريب	3.01	0.838	60.2	5	متوسطة
4	زمن ومـدة البـرنامج	2.94	0.788	58.8	6	متوسطة
5	إدارة البـرنامـج	2.87	0.814	57.4	7	متوسطة
7	وجبـة الإفطـار	2.59	0.868	51.8	8	منخفضة

المتوسط الكلي للبرنامج	3.03	0.625	60.6	متوسطة

يتضح من جدول (8) أن المتوسط الكلي لجودة البرامج التدريبية للمعلمين في أبعادها الثمانية، (3.03 من 5) بتقييم لفظي (متوسطة) فيما تراوحت الأبعاد أكبرها متوسطا (3.54) وأدناها (2.59)، أي ما بين جودة كبيرة ومنخفضة ويعزو الباحثون ذلك إلى تفاوت مستويات المتدربين، تبعا لعوامل عديدة، وفي مقدمتها الظروف المعيشية للمتدربين وعدد الدورات التدريبية، والواقع غير المستقر الذي يعيشه المعلمون خلال فترة الحرب.

وفيما يلي عرض ومناقشة كل بُعْد من أبعاد الاستبانة:

حيث قام الباحثون بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لدرجات أفراد العينة على الأبعاد والدرجة الكلية

البُعْد الأول– الأهداف والمحتوى للبرنامج التدريبي:

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات العينة على عبارات الأهداف والمحتوى للبرنامج التدريبي

م	العبارة	المتوسط	الانحراف	الرتبة	الجودة
6	استفدت من البرنامج.	3.30	0.886	1	متوسطة
4	موضوعات البرنامج واضحة.	3.16	0.912	2	متوسطة
1	أهداف البرنامج واضحة.	3.16	1.113	3	متوسطة
2	ترتبط أهداف البرنامج باحتياجاتي التدريبية.	3.14	1.069	4	متوسطة
5	ارتبطت موضوعات البرنامج بطبيعة عملي.	3.06	0.956	5	متوسطة
3	موضوعات البرنامج كافية	2.82	0.919	6	متوسطة
المتوسط الكلي للبُعْد الأول		3.11	0.729	متوسطة	

يتضح من الجدول (9) أن البُعْد حصل على متوسط كلي(3.11)، بجودة (متوسطة) وتراوحت متوسطات البعد ما بين (3.30– 2.82) وجميعها بتقدير استفادة وجودة (متوسطة)، كما أن جميع قيم الانحراف المعياري أقل من نصف المتوسطات الحسابية؛ مما يدل على انسجام استجابات العينة واتفاقهم حولها، ويعزو الباحثون ذلك إلى نقص في محتويات وموضوعات البرنامج التدريبي لقصر الوقت المسموح بتنفيذه، كما يعزو الباحثون ذلك إلى أن المتدربين يشعرون بافتقارهم لمهارات وقدرات

وسلوكيات تدريسية مهنية حديثة بشكل كبير حيث أن جميعهم يمارسون التدريس بالطريقة التقليدية التي تخلو من السلوكيات التدريسية الحديثة التي تناسب جيل العصر.

البُعْد الثاني– أساليب ووسائل التدريب:

جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات العينة على عبارات أساليب ووسائل التدريب

م	العبارة	المتوسط	الانحراف	الرتبة	تقييم الجودة
3	أساليب التدريب المستخدمة جذابة.	3.12	1.00	1	متوسطة
5	ساعدتني الوسائل على فهم المحتوى التدريبي.	3.06	1.06	2	متوسطة
2	ساعدتني أساليب التدريب على فهم المحتوى التدريبي.	3.04	0.81	3	متوسطة
1	كانت أساليب التدريب متنوعة.	2.94	1.13	4	متوسطة
4	الوسائل المستخدمة مناسبة للموضوعات.	2.90	1.11	5	متوسطة
المتوسط الكلي للبعد الثاني		3.01	0.84	متوسطة	

يتضح من الجدول (**10**) أن المتوسط الكلي للبعد الثاني (3.01) بتقييم (متوسطة) وتراوحت جميع متوسطات وتراوحت متوسطات البعد ما بين (3.12- 2.90) وجميعها بتقدير استفادة وجودة (متوسطة)، مما يدل على أن جاذبية الأساليب التدريبة موجودة بدرجة متوسطة، وهذا شيء إيجابي، كما يوجد نوع من التنوع في الأساليب التدريبية وفاعليتها في اكسابهم أساليب تدريسية جذابة وجديدة، وفي ذات الوقت فهي تعكس نقصا في الوسائل التدريبية، كما يعزو الباحثون ذلك إلى أن المدربين لم يستطيعوا توظيف الواقع في التدريب حيث يمكن للمدرب أن يشتق الوسائل من البيئة المحيطة، كما يمكننا القول أن الدافعية لديهم في التدريب كانت قليلة مما انعكس ذلك سلبا على عدم إنتاجهم للوسائل التدريبية من محيطهم وواقعهم، وهذا بدوره انعكس سلبا على شعورهم أن البرنامج يفتقر للوسائل التدريبية الكافية لتنفيذ البرنامج بجودة وفاعلية.

البُعْد الثالث: المدربون.

جدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات لإجابات العينة على عبارات بُعْد المدربين

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	تقييم الجودة

1	معاملة المدربين لنا.	3.48	1.389	1	مرتفعة
2	انتظام المدربين في التدريب.	3.44	1.181	2	مرتفعة
3	الكفاءة التدريبية للمدربين.	3.22	0.932	3	متوسطة
	المتوسط الكلي للبُعْد الثالث	3.38	0.969	متوسطة	

يتضح من الجدول (11) أن المتوسط الكلي للبعد الثالث (3.38) بتقييم (متوسطة) وتراوحت متوسطات البعد ما بين (3.48- 3.22) أي ما بين جودة (مرتفعة- متوسطة)، مما يدل على رضا المتدربين عن معاملة المدربين وتعكس ما يلمسه المتدربون من مدربيهم من حسن معاملة، في حين **أن الكفاءة التدريبية للمدربين** (متوسطة) ويعزو الباحثون ذلك إلى ضعف اختيار المدربين؛ نتيجة لما يدخل فيها من مجاملات؛ بغرض المقابل المادي، وغياب المعايير في اختيار المدربين من ذوي الكفاءة التدريبية، ومن هذا يمكننا القول إن درجة جودة الكفاءة التدريبية للمدربين متوسطة.

البُعْد الرابع- زمن البرنامج ومدته:

جدول (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات العينة على زمن ومدة البرنامج

م	العبارة	المتوسط	الانحراف	الرتبة	تقييم الجودة
2	زمن انعقاد البرنامج مناسب.	3.12	0.90	1	متوسطة
3	مجموع الساعات في اليوم التدريبي كانت مناسبة.	2.98	0.89	2	متوسطة
4	الزمن الكلي للبرنامج كان مناسباً.	2.90	0.95	3	متوسطة
1	مدة البرنامج مناسبة.	2.76	1.08	4	متوسطة
	المتوسط الكلي للبُعْد الرابع ككل	2.94	0.79	متوسطة	

يتضح من الجدول (12) أن المتوسط الكلي للبعد الرابع (2.94) بتقييم (متوسطة) وتراوحت متوسطات البعد ما بين (3.12- 2.76) أي أن جميعها بجودة (متوسطة)، مما يدل على أن زمن انعقاد البرنامج ومدته مرضي ومناسب بدرجة متوسطة، تعزى إلى أن البرنامج تم في فترة الإجازة المدرسية، وقبل بدء العام الدراسي، ويعود ذلك إلى ما تلقاه المتدربون من فوائد نسبية من موضوعات البرنامج التدريبي؛ حيث تكون من أربع حقائب تدريبة تم تنفيذها في ما يقرب من الشهر، وقد شعر المتدربون أن الحقائب تحتاج لمدة أكثر من شهر لاستيعابها بالشكل الفعال.

البُعْد الخامس- إدارة البرنامج:

جدول (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات العينة على إدارة البرنامج

م	العبارة	المتوسط	الانحراف	الرتبة	تقييم الجودة
3	تعاون الإدارة مع المتدربين.	2.98	0.98	1	متوسطة
2	تنظيم تنفيذ البرنامج.	2.84	0.89	2	متوسطة
1	كفاءة إدارة البرنامج.	2.78	1.08	3	متوسطة
المتوسط الكلي للبُعْد الخامس		2.87	0.81	متوسطة	

يتضح من الجدول (13) أن المتوسط الكلي للبعد الخامس (2.87) بتقييم (متوسطة) وتراوحت متوسطات البعد ما بين (2.98- 2.78) أي أن جميعها بجودة (متوسطة)، وقد تعزى إلى ما يلمسه المتدربون من تعاون المنسق وتعاون الإدارة في النزول الميداني وزيارتها المتكررة للمتدربين في حين أن **كفاءة إدارة البرنامج**، حيث احتلت المرتبة الأخيرة، ويلاحظ هنا توافق العينة على ضعف كفاءة المدربين والإدارة معاً؛ ويعزو الباحثون ذلك إلى غياب المعايير في الاختيار وغلبة معايير الثقة على الكفاءة، سواء في اختيار المدربين أو الإدارة القائمة على البرنامج.

البُعْد السادس– مكان تنفيذ البرنامج:

جدول (14) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات العينة على مكان تنفيذ البرنامج

م	العبارة	المتوسط	الانحراف	الرتبة	تقييم الجودة
3	التهوية كانت كافية.	3.28	1.031	1	متوسطة
5	ترتيب القاعة.	3.12	1.154	2	متوسطة
4	تنظيم المكان.	3.10	1.233	3	متوسطة
2	الإضاءة كانت كافية.	3.02	1.152	4	متوسطة
1	ملاءمة مكان تنفيذ البرنامج.	2.90	1.389	5	متوسطة
المتوسط الكلي		3.08	1.036	متوسطة	

يتضح من الجدول (14) أن المتوسط الكلي للبعد السادس (3.08) بتقييم (متوسطة) وتراوحت متوسطات البعد ما بين (3.28- 2.90) أي أن جميعها بجودة (متوسطة)، ويعزو الباحثون ذلك لاتساع القاعات التدريبة وتوزيع المتدربين بما يتناسب وحجم القاعة، وأن جودة العناصر المادية المكونة للبرنامج التدريبي جيدة أو بتقدير (متوسطة) كما يلاحظ أن جميع قيم الانحراف المعياري

لعبارات البُعْد قريبة من نصف المتوسطات، بما يعكس نسبة من التفاوت والتشتت لكنها تبقى منطقية وتعكس استجابات مترابطة فيما بينها.

البُعْد السابع– وجبة الإفطار:

جدول (15) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات العينة على وجبة الإفطار

م	العبارة	المتوسط	الانحراف	الرتبة	تقييم الجودة
3	صحية	2.68	0.94	1	متوسطة
1	متنوعة	2.58	1.05	2	ضعيفة
2	طازجة	2.52	1.07	3	ضعيفة
المتوسط الكلي		2.59	0.87	ضعيفة	

يتضح من الجدول (15) أن المتوسط الكلي للبعد السابع (2.59) بتقييم (**ضعيفة**) وتراوحت متوسطات البعد ما بين (2.68– 2.52) أي أن معظمها بجودة (**ضعيفة**)، وهو ما يعكس ضعف رضا المتدربين عن الوجبات المقدمة، ويعزو الباحثون ذلك إلى احتمالات عدة؛ لعل أبرزها بعد مكان التدريب عن المطاعم التي يمكنها تقديم وجبات بجودة عالية، وقد يرجع السبب لوجود فساد وتلاعب بمخصصات المتدربين من الوجبات، وبالتالي فهذا هو البعد الوحيد الذي حصل على أقل متوسطات، أو بالأصح ضعف الرضا من المتدربين، وضعف الجودة.

البُعْد الثامن– موضوعات الحقائب التدريبية:

جدول (16) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات العينة على عبارات موضوعات الحقائب التدريبية مرتبة تنازليا بحسب المتوسطات

م	العبارة	المتوسط	الانحراف	الرتبة	تقييم الجودة
9	العلاقات الإنسانية والاجتماعية في غرفة الصف.	3.48	0.95	1	مرتفعة
8	إدارة الصف الدراسي.	3.42	0.84	2	مرتفعة
7	الاختبارات التحصيلية.	3.42	1.07	3	مرتفعة

10	تنظيم البيئة الصفية.	3.34	1.10	4	متوسطة
6	القياس والتقويم.	3.28	0.90	5	متوسطة
4	الأسئلة الصفية في التعلم النشط.	3.26	0.97	6	متوسطة
3	التخطيط الدراسي.	3.24	0.80	7	متوسطة
12	القواعد والإجراءات الصفية.	3.24	0.90	8	متوسطة
5	استراتيجيات فعالة في التعلم النشط.	3.18	0.98	9	متوسطة
2	الأهداف التربوية.	3.14	1.09	10	متوسطة
11	المشكلات الصفية.	3.06	1.00	11	متوسطة
1	التخطيط الدراسي.	3.00	1.07	12	متوسطة
	المتوسط الكلي	3.54	0.79		متوسطة

يتضح من الجدول (16) أن المتوسط الكلي للبعد الثامن (3.54) بتقييم (متوسطة) وتراوحت متوسطات البعد ما بين (3.48- 3.00) أي ما بين جودة (مرتفعة- متوسطة)، ويعود ذلك لما لمسه المتدربون من فائدة سنعكس على تصرفاتهم في الميدان وتقلل من المشاكل التي يواجهونها أثناء التدريس، ويعزو الباحثون ذلك إلى أن محتوى الحقيبة تلامس أهم عنصر في فاعلية التعليم وهي العلاقة بين المعلم والمتعلم والذي يسمى الاتصال والتواصل حيث يؤثر ذلك على بقية سلوكيات التعليم ويؤثر بشكل كبير على التحصيل العلمي ونجاح العملية التعليمية بشكل عام وتحقيق المعلم للأهداف السلوكية بشكل خاص، ومن جانب آخر؛ فالمتدربون يشعرون بحاجة لمزيد من التدريب فغالبيتهم، ممن مضت عليهم عدة سنوات لم يتلقوا خلالها أي دورات تدريبية، كما أن بينهم حديثي التخرج، وهم في أمس الحاجة للتدريب العملي على كفايات التدريس وإدارة الصف.

نتيجة السؤال الثاني: "ما مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط استجابة عينة البحث (المعلمين المتدربين) في جودة البرامج التدريبة للمعلمين بمديرية جبل عيال يزيد في محافظة عمران تُعزى لمتغيرات (**الجنس، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة، التخصص، عدد الدورات التدريبية**)؟

ويرتبط به الفرض: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط استجابة عينة البحث (المعلمين المتدربين) في جودة البرامج التدريبة للمعلمين بمديرية جبل عيال يزيد في محافظة عمران تُعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل، التخصص، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة).

وللإجابة على السؤال وفحص الفرضية؛ تم إجراء المعالجات وفحص تأثير كل متغير على حده، كالآتي:

1) فحص أثر متغير الجنس.

جدول (17): نتائج اختبار (تي تست T-test) لفحص مدى وجود فروق بين متوسطي درجات فئتي العينة تبعا لمتغير الجنس (ذكور- إناث) بخصوص جودة البرامج التدريبية للمعلمين.

بُعْد البرنامج التدريبي	المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الأهداف والمحتوى التدريبي	ذكور	3.09	0.770	-0.229-	0.820
	إناث	3.15	0.589		
أساليب ووسائل التدريب	ذكور	3.06	0.875	-0.793-	0.486
	إناث	2.85	0.705		
المدربون	ذكور	3.37	0.999	-0.170-	0.866
	إناث	3.42	0.896		
زمن ومدة البرنامج	ذكور	3.03	0.734	1.279-	0.150
	إناث	2.64	0.931		
إدارة البرنامج	ذكور	3.02	0.802	2.974	0.012
	إناث	2.33	0.632		
مكان تنفيذ البرنامج	ذكور	3.18	0.979	1.162	0.199
	إناث	2.73	1.198		
وجبة الإفطار	ذكور	2.70	0.901	2.034	0.100
	إناث	2.21	0.637		
موضوعات الحقائب التدريبية	ذكور	3.59	0.761	0.738	0.425
	إناث	3.37	0.885		
الدرجة الكلية	ذكور	3.14	0.615	1.101	0.261
	إناث	2.90	0.651		

يتبين من الجدول (17) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعتي الذكور والإناث في جميع أبعاد مقياس جودة البرامج التدريبية للمعلمين وكذلك الدرجة الكلية، وهذا يؤكد قبول الفرض الصفري، ويعزو الباحثون ذلك إلى أن المعلمين من الجنسين؛ خضعوا لنفس البرامج التدريبة التربوية التي تطور أساليبهم التدريسية. كما أن البرامج التي تطبق على الجنسين بنفس الدرجة من الجودة، الأمر الذي عكس صورة متشابهة من المخرجات التدريبية.

2) فحص أثر متغير المؤهل العلمي:

جدول (18): نتائج اختبار (تي تست T-test) لفحص مدى وجود فروق بين متوسطي درجات فئتي العينة تبعا لمتغير المؤهل العلمي (ثانوية/دبلوم- بكالوريوس) بخصوص جودة البرامج التدريبية للمعلمين.

بُعْد البرنامج التدريبي	المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الأهداف والمحتوى للبرنامج التدريبي	ثانوية+ دبلوم	2.58	0.616	-1.517-	0.136
	بكالوريوس	3.15	0.726		
أساليب ووسائل التدريب	ثانوية+ دبلوم	2.20	0.653	-2.088-	0.042
	بكالوريوس	3.08	0.820		
المدربون	ثانوية+ دبلوم	2.58	0.788	-1.750-	0.086
	بكالوريوس	3.45	0.959		
زمن ومدة البرنامج	ثانوية+ دبلوم	2.19	0.375	-2.055-	0.45
	بكالوريوس	3.01	0.783		
إدارة البرنامج	ثانوية+ دبلوم	1.92	0.687	-2.570-	0.013
	بكالوريوس	2.95	0.776		
مكان تنفيذ البرنامج	ثانوية+ دبلوم	2.00	0.283	-2.273-	0.028
	بكالوريوس	3.18	1.024		
وجبة الإفطار	ثانوية+ دبلوم	1.92	0.631	-1.653-	0.105
	بكالوريوس	2.65	0.866		
موضوعات الحقائب التدريبية	ثانوية+ دبلوم	3.00	0.289	-1.449-	0.154
	بكالوريوس	3.59	0.799		

الدرجة الكلية	ثانوية+ دبلوم	2.37	0.171	-6.240-	0.016
	بكالوريوس	3.15	0.611		

يتبين من الجدول (18) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة (المعلمين) في أبعاد (الأساليب وإدارة البرنامج وزمانه ومكانه وعلى المستوى الكلي تبعا للمؤهل العلمي لصالح البكالوريوس، فيما لا توجد فروق في بقية الأبعاد، وهو ما يعكس اتفاق وجهات نظر المعلمين بخصوص الأهداف والمدربين ووجبة الإفطار وموضوعات الحقائب التدريبة دون تأثير للدرجة العلمية في هذا المقام، بينما تختلف وجهات نظرهم بخصوص زمن البرنامج ومكانه وأساليب التدريب والإدارة والدرجة الكلية له، حيث يقيم المعلمون الحاملون لدرجة البكالوريوس بشكل أفضل من حملة الدبلوم والثانوية، وهم في الواقع بنسبة لا تتجاوز (8%) ويعزو الباحثون ذلك إلى أن عدد الحاملين لدرجة الدبلوم أقل من البكالوريوس الأمر الذي انعكس على نتائج التحليل لاستجابات العينة.

3) فحص أثر متغير التخصص.

جدول (19): نتائج اختبار (تي تست T-test) لفحص مدى وجود فروق بين متوسطي درجات فئتي العينة تبعا لمتغير التخصص (علمي- أدبي) بخصوص جودة البرامج التدريبية

أبعاد البرنامج	المتغير/ التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف	قيمة (ت)	الدلالة
الأهداف ومحتوى البرنامج التدريبي	علمي	3.02	0.717	-0.680-	0.500
	أدبي	3.17	0.744		
أساليب ووسائل التدريب	علمي	2.86	0.943	-1.114-	0.271
	أدبي	3.12	0.751		
المدربون	علمي	3.30	0.875	-0.483-	0.631
	أدبي	3.44	1.043		
زمن ومدة البرنامج	علمي	2.71	0.768	-1.760-	0.085
	أدبي	3.10	0.775		
إدارة البرنامج	علمي	2.37	0.735	-1.010-	0.318
	أدبي	2.97	0.865		
مكان تنفيذ البرنامج	علمي	2.88	1.030	-1.213-	0.231
	أدبي	3.23	1.031		
وجبة الإفطار	علمي	2.63	0.936	0.285	0.777

	أدبي	2.56	0.831		
موضوعات الحقائب التدريبية	علمي	3.36	0.770	-1.415-	0.146
	أدبي	3.67	0.783		
الدرجة الكلية	علمي	2.94	0.668	-1.421-	0.162
	أدبي	3.19	0.580		

يتبين من الجدول (19) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط العينة تبعا لمتغير التخصص (علمي- أدبي) وهذا يشير إلى تحقق الفرض الصفري والقبول به، أي أن جميع المعلمين على اتفاق وعلى مستوى واحد في تقييمهم لجودة الأهداف والمدربون ووجبة الإفطار وجودة موضوعات الحقائب التدريبة وجودة الزمن والمكان والإدارة والأساليب والدرجة الكلية دون تأثير للتخصص في هذا المقام. مما يعني أن جميع المتدربين باختلاف تخصصاتهم يخضعون لنفس درجة الجودة التدريبية ولا فرق بينهم أو تمييز لتخصصاتهم من قبل الإدارة، بينما من الصح وضع التخصص معيار لاختيار البرامج التدريبية بما يتناسب مع كل تخصص.

4) فحص أثر متغيري (عدد الدورات، سنوات الخبرة).

جدول (20): نتائج تحليل التباين الأحادي (one way anova) لفحص مدى وجود فروق بين متوسطات العينة تبعا لمتغيري (عدد الدورات، سنوات الخبرة) بخصوص جودة البرامج

المتغير	الفئات	عدد	المتوسط	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة f	قيمة الدالة	تفسير الدالة
عدد الدورات	2-1	16	3.32	بين المجموعات	45.287	3	1.562	1.912	.068	لا توجد فروق دالة
	4-3	15	3.03	داخل مجموعات	16.333	46	.817			
	6-5	9	3.04	المجموع	61.620	49				
	7فأكثر	10	3.01							
سنوات الخبرة	5-1	10	3.27	بين المجموعات	36.097	3	1.245	1.034	.478	
	10-6	15	2.87	داخل المجموعات	24.083	46	1.204			

				49	60.180	المجموع	3.14	11	11-15	
							3.05	14	16فأكثر	

يتبين من الجدول (20)، أن قيمة الدلالة في متغيري (**عدد الدورات التي حضرها المتدرب، سنوات الخبرة**) أكبر من ($0.05\geq\alpha$) وهو ما يعكس عدم وجود فروق بين فئات العينة تبعا لمتغيري: **عدد الدورات التي حضرها المتدرب، سنوات الخبرة**، ويعزو الباحثون ذلك إلى تساوي وجهات نظر المتدربين، وهذا يعني أن جميع المتدربين (المعلمين) على اتفاق وعلى مستوى واحد برأيهم في جودة البرامج التدريبية للمعلمين بغض النظر عن عدد الدورات التدريبية التي تلقوها أو سنوات الخبرة التي قضوها في التدريس، ومن جانب آخر يلاحظ أن متوسطات فئة (1-2) دورة أكبر من بقية الفئات، وتعكس تلك الفروق أن للدورات تأثيرا ملحوظا في التقييم، فمن تلقوا دورتين لديهم انطباع إيجابي عن الدورة بخلاف من أخذوا دورات أكثر، وقد يعود ذلك إلى أن جودة البرامج التدريبية تتراجع من عام لآخر؛ فمن حضروا ما بين (3-7) دورات سابقة؛ لهم تجارب أفضل مع دورات تدريبية سابقة.

خلاصة لمناقشة النتائج:

بناء على ما تم تحليله واستنتاجه من الجداول السابقة وبصفة عامة يصل الباحثون للنتائج التالية:

- أن مؤشرات جميع أبعاد البحث الثمانية (الأهداف والمحتوى للبرنامج التدريبي، أساليب ووسائل التدريب، المدربون، زمن ومدة البرنامج، إدارة البرنامج، مكان تنفيذ البرنامج، وجبة الإفطار، موضوعات الحقائب التدريبية) تحققت بنسب متفاوتة تميل في مجملها إلى (متوسطة) وخلو جميع هذه الأبعاد من مؤشرات (منخفضة) يدل على أن هناك اهتماما بأهداف ومحتوى وأساليب ووسائل التدريب ولكنها لم تصل إلى الدرجة المأمولة، وخلو هذه الأبعاد من النسب العالية، يؤكد في مجمله على أن المادة التدريبية تحتاج إلى عناية أكبر، ويؤكد على ضرورة اهتمام المدرب بالمادة التدريبية المقدمة للمتدربين، وأن تكون هذه المادة التدريبية مناسبة لاهتمام وحاجات المتدربين، وتحقق الهدف الذي تسمو إليه، وهذا بدوره يوجب على قيادة التدريب الاهتمام بأساليب ووسائل التدريب وذلك بتوظيف التكنولوجيا والتطور التكنولوجي في هذا المجال بما يحقق الجودة في ذلك.

- وقد اختلفت النتائج التي خرج بها هذا البحث مع نتائج بعض الدراسات السابقة، فقد توصل هذا البحث إلى نتائج جاءت في مجملها (متوسطة)، فيما أظهرت نتائج دراسة (العيسائي والكيومي، 2020) أن مستوى جودة البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي اللغة العربية في مركز التدريب والإنماء المهني بمحافظة شمال الباطنة جاء بدرجة (عالية) بمتوسط (3.41 من5)، فيما جاء تقييم دراسة (الهندي،2021) لأفراد العينة قبل التدريب وبعده بدرجة (مرتفعة) لمهارات التفكير الإبداعي، وأكدت وجود فرق واضح وتطور ملحوظ في مهارات التفكير الإبداعي لديهم نتيجة تطبيق الحقيبة التدريبية، مما يعكس فاعليتها وفائدتها بوضوح.

- أن معايير جودة التدريب في البرامج المقدمة لمعلمي التعليم العام في مديرية جبل عيال يزيد متوفرة ولكن بنسب متفاوتة يميل أغلبها إلى المتوسط، ومن هنا يتوجب على إدارة التدريب التربوي العمل على صياغة البرامج التدريبية وفق معايير الجودة، ويعد هذا البحث مؤشرا على مدى توافر معايير الجودة في التدريب في البرامج المقدمة لمعلمي التعليم العام بمديرية جبل عيال يزيد، وهو ما أكدت عليه دراسة (الوادعي وآل سفران، 2021) حيث كشفت نتائج الدراسة عن وجود احتياجات تدريبية قائمة على معايير الرخصة المهنية من وجهة نظر المعلمين.

- كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05\geq\alpha$) تبعا لمتغير (المؤهل) في بُعْد (أساليب ووسائل التدريب، وزمن ومدة البرنامج، وإدارة البرنامج، ومكان تنفيذ البرنامج) لصالح الحاملين لدرجة البكالوريوس، وتبعا لمتغير (الدورات التدريبية) في بُعْد (المدربين) ولصالح من حضروا دورات أكثر، فيما لم تظهر أي فروق دالة إحصائياً؛ تبعا لبقية المتغيرات، وهذه النتائج تتفق في المجمل مع نتائج دراسات سابقة في نفس المتغيرات التي اعتمادها في هذا البحث.

توصيات البحث ومقترحاته.

بناء على نتائج البحث التي تم التوصل إليها يوصي الباحثون ويقترحون ما يلي:

1. إعادة النظر في سياسة اختيار المدربين والمشرفين على البرامج التدريبية بحيث تتم وفقا لمعايير شفافة؛ أساسها الكفاءة والمهارات التدريبية؛ ومن ذوي الشهادات العليا.

2. استثمار اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية الإيجابية نحو المحتويات التدريبية بحيث تكون محفزاً لاستقطاب أكبر عدد ممكن من معلمي المرحلة الابتدائية في تلك البرامج.

3. إشراك المعلمين في اختيار زمن التدريب ومكانه، بحيث يتناسب مع ظروفهم الشخصية والاجتماعية والمهنية مع إعطاء الجانب العملي حقه الكافي من الوقت.

4. إقامة برامج خاصة لمعلمي كل مرحلة على حده، وبالذات لمعلمي المرحلة الابتدائية، وحملة ما دون البكالوريوس على وجه الخصوص، بهدف ضمان إشباع الحاجات التدريبية لكل منهم.

5. صياغة الأهداف التدريبية بما يتوافق مع ميول ورغبات المتدربين وكذلك قيادة البرنامج.

6. مواكبة إدارة التدريب للتوجهات الحديثة والتطور التكنولوجي في المناهج وطرق ووسائل التدريب

7. بناء مركز للتطوير المهني بمحافظة عمران وفق احتياجات المعلمين التدريبية التي تحقق متطلبات الرخصة المهنية، وتنفيذ البرامج التي تتوفر حقائبها التدريبية وتصميم البرامج التدريبية التي تحقق احتياجات المعلمين القائمة على معايير كفايات المعلم التعليمية.

8. إعداد دليل باللوائح الفنية والقانونية والإدارية والمالية المنظمة لسير العمل في منظومة التنمية المهنية، واعتماد خدمات التدريب بالأكاديمية المهنية للمعلمين، يتم التدريب عليه ونشره على موقع وصفحة الأكاديمية المهنية للمعلمين بالفروع المختلفة.

9. تفعيل الشراكة الحقيقية بين الأكاديمية المهنية وكليات التربية والمراكز البحثية التابعة للوزارة.

10. توفير خطط حقيقة للمتابعة والتقييم وقياس أثر البرامج التدريبية داخل الميدان بالمدارس.

11. تنسيق الجهود بين الأكاديمية المهنية للمعلمين ومراكز التدريب والجهات المانحة وأقسام التدريب بالمديريات والإدارات التعليمية واستثمار ذلك لتقليل الهدر عند تنفيذ خطط وبرامج التدريب.

12. **كما يقترح الباحثون** إجراء دراسات مكملة لتطوير البرامج التدريبة وتقييمها. منها:

-تقييم التدريب في كل بُعْد على حده للغوص في معايير ومؤشرات ذلك البُعْد وفق الجودة الشاملة.

-واقع البرامج التدريبية باليمن بشكل عام مقارنة بعدد من الدول المتطورة.

-دراسة تقييمية لكافة برامج التنمية للمعلمين في مديريات أخرى بمحافظة عمران للاستفادة من نتائجها في البرامج المستقبلية.

قائمة المراجع.

1. الإدريسي، محمد عبد الله حسن (2005). تقويم مديري المدارس لبرامج التدريب في وزارة التربية والتعليم (دراسة حالة مديري مدارس محافظة الضالع)، دراسة مقدمة لاستكمال متطلبات الماجستير قسم إدارة الأعمال، كلية العلوم الإدارية، جامعة عدن. الرابط:www.yemen-nic.info

2. ثابت، نادية عمر. (1419هـ). الاحتياجات التدريبية للقائمات بالتدريب من المشرفات التربويات في الإدارة العامة لتعليم البنات بمحافظة جدة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية بنات بجدة، الرئاسة العامة لتعليم البنات، جدة، المملكة العربية السعودية.

3. الحاج، نجوى أحمد علي (2018). التدريب المتميز: أسس وتطبيقات، مطابع المتفوق، صنعاء.

4. الحديدي، سعود حامد. (1420هـ). أساليب تدريب القيادات التربوية ومدى تحقيقها لأهداف الدورات التدريبية في الجامعات والكليات. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة.

5. الرشيدي، حمد بن عايض. (1424هـ). تقويم برامج تدريب مديري المدارس في مجال تقنية التعليم في منطقة حائل التعليمية ومدى تحقيقها لأهدافها من وجهة نظر المتدربين. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

6. رضوان، محمد نصر الدين. (2011). المدخل إلى القياس في التربية البدنية الرياضية. الطبعة الثانية. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

7. رضوان، محمود عبد الفتاح. (2012). تصميم وتنفيذ وتقييم برامج التدريب. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

8. رواس، فايزة أحمد بن بكر. (1421هـ). تقويم برامج التدريب التربوي بالرئاسة العامة لتعليم البنات في مكة المكرمة وجدة من وجهة نظر المدربات والمتدربات، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

9. سليمان، حنفي محمود. (2005). المبادئ العلمية للسياسات والاستراتيجيات الإدارية، الطبعة السابعة، القاهرة، مكتبة عين شمس.

10. الشاعر، عبد الرحمن بن إبراهيم. (1416هـ). أسس تقييم وتنفيذ البرامج التدريبية، دار ثقيف للنشر والتأليف، الرياض، المملكة العربية السعودية.

11. الشاعر، عبد الرحمن بن إبراهيم. (2010). الأساليب الحديثة في التخطيط للتدريب الأمني، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

12. الشقاقي، عبد الله قايد (2021)، فعالية برنامج قائم على الذكاءات المتعددة لتنمية الأداءات التدريسية لمعلمي الرياضيات بمر حلة التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية، مجلة كلية التربية بالمنصورة، المجلد 114، العدد 3 – ص ص: 1213-1260البادئة: https://doi.org/10.21608/maed. 2021.224074

13. الشميري، محمد عبد الرحمن (2022). تجارب بعض الدول في إعداد المعلم وإمكانية الإفادة منها في تطوير برامج إعداد المعلم في الجامعات اليمنية، مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية و الاجتماعية، مجلد (9) عدد (61)، ص35-65، الرابط: http://andalusuniv.net/journ/index.php/ AJHSS/article/view/47

14. شوقي، محمد شوقي. (2005). الاتجاهات المعاصرة في الإدارة، مكتبة التكامل، الزقازيق، جمهورية مصر العربية.

15. الشيباني، هلال بن عبد الله؛ وروسني؛ بن سامة. (2019). تقييم الاحتياجات التدريبية لمعلمات القرآن الكريم بسلطنة عمان؛ من وجهة نظرهن، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث. المجلد (3)، العدد (19) أغسطس 2019. ص:1-19. البادئة التعريفية: https://doi.org/10.26389/ AJSRP.H110619

16. صالح، افتكار أحمد قائد، (2022). درجة وعي معلمي الأحياء بالمدارس الثانوية بمحافظة إب للممارسات العلمية والهندسية وفق معايير العلوم NGSS ومعوقات تنفيذها من وجهة نظرهم، مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية، مجلد (2) عدد (14)، ص ص:1- 25. https://doi.org/10.56793/pcra221391

17. عيدان، أحمد. (2012). تقييم مصداقية البرامج التدريبية المنفذة من خلال قياس مخرجاتها: إطار نظري، مجلة جامعة الأنبار للعلوم الاقتصادية والإدارية، مجلد4، ع8، ص 241 . 262.

18. العيسائي، عبد الله بن علي؛ والكيومي، محمد بن طالب. (2020). جودة البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي اللغة العربية في مركز التدريب والإنماء المهني بمحافظة شمال الباطنة، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، المقالة 8، المجلد 4، العدد 18، الخريف 2020، ص ص: 239-266 الرابط: https://jasep.journals.ekb.eg/article_117892.html تاريخ: 2022/01/20.

19. القرني، عبد الله بن محمد. (1424هـ). مستوى استفادة المشرفين التربويين من الدورات التدريبية أثناء الخدمة بمنطقة مكة المكرمة، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

20. محمد، مصطفى عبد السميع؛ وحوالة، سهير. (2005). إعداد المعلّم وتنميته وتدريبه، الطبعة الأولى، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.

21. محمود، هناء فرغلي؛ والدهشان، جمال علي خليل. (2021). رؤية مقترحة لتطوير برامج التنمية المهنية للمعلمين في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة، مجلة كلية التربية (أسيوط)، مجلد (37) عدد (11) نوفمبر 2021، ص: 1-120 البادئة التعريفية/https://doi.org/10.21608/mfes.2021.20704.

22. موسى، عبد الحكيم. (1416هـ). تقويم برامج مركز الدورات التدريبية بكلية التربية من وجهة نظر مديري المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية والموجهين التربويين على مدى ثلاث سنوات، بحث منشور في مجلة جامعة أم القرى السنة (9) العدد (11)، ص 135 . 187.

23. نوح، مصطفى محمد؛ والبنا، أحمد عبد الله؛ والسمالوطي، ماجدة محمد. (2020). تطوير برامج التدريب بالأكاديمية المهنية للمعلمين في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة، المجلة التربوية لتعليم الكبار، مقالة 11، المجلد 2، العدد 2، الربيع 2020، الصفحة 226-248. الرابط: https://altk.journals.ekb.eg/article_117110.html ؛ 2022/2/10.

24. الهندي، بسمة مصطفى. (2021). فاعلية حقيبة تدريبية مقترحة قائمة على معايير الجودة الشاملة على التفكير الإبداعي لدى المعلمين في المرحلة الأساسية في جنوب نابلس، رسالة ماجستير، مقدمة إلى كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية. الرابط: https://hdl.handle.net/20.500. 11888/15885

25. الوادعي، محمد سالم؛ وآل سفران، محمد حسن. (2021). تقويم البرامج التدريبية لمركز التطوير المهني التعليمي بخميس مشيط في ضوء معايير الرخصة المهنية من وجهة نظر المعلمين، مجلة كلية التربية (أسيوط) المجلد(37)، عدد(6)، الرابط: https://journals.ekb.eg/article_185942_0.html تاريخ الدخول/2022/01/20.

26. ياغي، محمد عبد الفتاح. (2019). التدريب الإداري بين النظرية والتدريب، الطبعة الثالثة، دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

27. يوسف، عبد القادر. (1985). تنمية الكفاءات التربوية أو تدريس المعلمين أثناء الخدمة،- دار الكتاب العربي، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

28. Bryfonski, Lara (2021): From task-based training to task-based instruction: Novice language teachers' experiences and perspectives, SAGE Journal Publications Language Teaching Research,2021/06/23, UR-https://doi.org/10.1177/13621688211026570.

29. Harvey, L., 2004, Analytic Quality Glossary, Quality Research International, http://www.qualityresearchinternational.com/glossary

30. Kamran Akhtar Siddiqui, Shahid Hussain Mughal, Imran Ali Soomro, & Masood Ahmed Dool. (2021). Teacher Training in Pakistan: Overview of Challenges and their Suggested Solutions. IJORER: International Journal of Recent Educational Research, 2(2), 215-223. https://doi.org/10.46245/ijorer.v2i2.91.

31. Parker BL, Anderson M, Batterham PJ, Gayed A, Subotic-Kerry M, Achilles MR, Chakouch C, Werner-Seidler A, Whitton AE,

O'Dea B (2021): Examining the Preliminary Effectiveness and Acceptability of a Web-Based Training Program for Australian Secondary School Teachers: Pilot Study of the BEAM (Building Educators' Skills in Adolescent Mental Health) Program. JMIR Ment Health 2021;8(10):e29989, doi: 10.2196/29989, PMID: 34677134, PMCID: 8571691

Evaluating the Quality of Training Programs for Jabal Eyal Yazid District Teachers, Amran Governorate from Trainees' Perspective

Dr. Yahya Ahmed Al-Marhabi[1]
Prof. Dr. Fahd Saleh Maghrabah[2]
Researcher. Nabila Mohammed Adaya[3]
1+2/ College of Humanities and Applied Sciences || Imran University
3/Master's degree researcher || College of Humanities and Applied Sciences || Imran University

Abstract: The research aimed at evaluating the quality of the training programs provided to the teachers of Jabal Ayal Yazid District-Amran Governorate from the trainees' perspective, and examining the extent to which variances may exist among their viewpoints because of (gender, academic degree, years of experience, specialization, and number of training courses) variables. The researchers used the descriptive analytical survey method. The tool included a questionnaire of (41) statements distributed over eight dimensions, and was applied to a sample of (50) male and female teachers. The results of the study demonstrated that the quality standards of the training programs provided to general education teachers in Jabal Eyal Yazid district are available with an overall average of (3.03 out of 5), with a rating of (average). In respect of dimensions level, the training subjects dimension got the highest average, (3.54) with a grade of (high), then the trainers ranked second with (3.38), followed by the program objectives and contents (3.11), then the place of implementation with an average (3.08), fifth was the training methods with (3.01), sixth was the program time with an average of (2.94). Seventh, however, was the program management with an average of (2.87), and all with (medium) rate. Breakfast meal, however, ranked last with an average (2.59) and with a (low) rate. The results also pinpointed that there are statistically significant variances at the level ($\alpha \leq 0.05$); depending on the (degree) variable in the dimension (methods and means), training, time and duration of the program, program management, and place of implementation of the program) in favor of the bachelor's degree holders. According to the (training courses) variable in the dimension (trainers) it goes in favor of those who attended more courses, while no statistically significant differences appeared according to the rest of the variables. According to the research findings, the researchers, thus, presented a set of recommendations and suggestions.

Keywords: Evaluation, quality of training programs, trainees' perspectives, Jabal Ayal Yazid Directorate, Amran Governorate, Republic of Yemen**.**

دور التقنيات الرقمية في تعزيز التعليم وتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي العلوم و الرياضيات بمدارس مدينة إب

أ.م.د. سلوى يحيى محمد الحداد
أستاذ مناهج تكنولوجيا التعليم المشارك بكلية التربية بجامعة إب– اليمن
أ.م.د. افتكار أحمد قايد صالح
أستاذ مناهج وطرق تدريس العلوم المشارك بكلية التربية جامعة إب– اليمن

ملخص: هدفت الدراسة إلى الكشف عن دور التقنيات الرقمية في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي العلوم والرياضيات في مدارس محافظة إب، واستخدمت الباحثتان المنهج الوصفي المسحي ، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانة تكونت من (55) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي : مهارات التعلم والابتكار، ومهارات تقنية المعلومات، ومهارات الحياة والمهنة. تم تطبيقها على عينة من (104) معلمًا ومعلمة في مدارس مديريتي الظهار وذي السفال بمحافظة إب. وأظهرت نتائج الدراسة أن دور التقنيات الرقمية في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين جاء كبيرًا؛ بمتوسط حسابي بلغ(2.52) للمجالات ككل. وجاء مجالي التعلم والابتكار، وتقنية المعلومات بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (2.52)، وجاء مجال مهارات الحياة والمهنة في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.51) ، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) تعزو للمرحلة الدراسية والتخصص، بينما توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات العينة تعزو لسنوات الخبرة لصالح الأكثر خبرة. وفي ضوء النتائج أوصت الباحثتان بضرورة إدراج التقنية الرقمية ومهارات القرن الحادي والعشرين في مقررات العلوم والرياضيات لتعزيز التعلم ولكونهما الأكثر ارتباطا بالمستقبل العلمي، ومتطلبات سوق العمل.

الكلمات المفتاحية: التقنيات الرقمية، مهارات القرن الحادي والعشرين، معلمي العلوم والرياضيات.

مقدمة:

يعتبر القرن الحادي والعشرون بداية التغيير لعالم جديد يقوده التطور العلمي والتكنولوجي المتسارع؛ الذي أدى إلى التركيز والاهتمام بالتعليم؛ لخلق جيل قادر على مواجهة تحديات العالم الجديد ومتطلباته. فقد نمت أنظمة التعليم العام والعالي بشكل كبير في العقود الخمسة الماضية مطالبة بجودة التعليم للجميع؛ مما أكسب هذا الجانب مزيدًا من الزخم بسبب تطورات سريعة في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التي ركزت على مهارات القرن الحادي والعشرون الرقمية(Richard,2015).

وعلى نحو متزايد، أصبحت الجوانب "الرقمية" جزءاً لا يتجزأ من حياتنا وجميع أنشطتنا وسلوكياتنا، ولديها تأثير متزايد باستمرار على كيفية عملنا، وتواصلنا مع الآخرين. وهذا ما أكدته دراسة سوسا وآخرون(Sousa.et al,2017) بأن التقنيات الرقمية تؤثر بشكل متزايد على التدريس في الفصول الدراسية وتجعله أكثر أهمية بما يؤدي إلى إنتاج نماذج أو تصميمات جديدة للتعليم والتعلم.

إن اعتماد التعليم على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات يؤثر بشكل إيجابي على التدريس والتعلم والبحث؛ وعلى تقدم التعليم و تمكين وصول أوسع إلى المعلم. بالإضافة إلى ذلك، سيزيد من مرونة التعلم لدى المتعلمين بغض النظر عن الوقت والحواجز الجغرافية في هذا القرن. ويرى كين(ken,2010) أن دمج مهارات القرن الحادي والعشرين في المناهج الدراسية يضمن تفاعل وانخراط المتعلمين في العملية التعليمية، ويعمل على اكتساب الثقة بالذات والقدرات، وتعدهم للابتكار والإبداع في مناحي الحياة المختلفة. و تعد التكنولوجيا الرقمية أداة مهمة في التعليم العام؛ لأنها تساعد على إعداد المتعلم القادر على النهوض بمجتمعه في جميع المجالات من خلال التكنولوجيا وإكسابه مهارات القرن الحادي والعشرين(عامر،2016)؛ لذا ينبغي على الدول تصميم مشرعات وطنية للتعليم

بهدف إدراج مهارات المستقبل التي يحتاجها الطلاب للحياة والعمل في القرن الحادي والعشرين. فهذه المهارات أصبحت ضرورية لضمان استعداد الطلاب للتعلم ،والإبداع ، والاستخدام الابتكاري للمعلومات والتقنية(شلبي،2014). وإن استخدام التعلم الرقمي لن يؤدي إلى تعزيز بيئات التعلم فقط، بل سيؤدي أيضًا إلى تحضير الجيل القادم للحياة والوظائف المستقبلية، كما سيغير مسؤوليات المعلمين والمهارات التدريسية في المستقبل التي تتضمن مستويات عالية من الأداء، والحاجة إلى أدوار تيسيريه أكثر من أدواره كملقن للمعلومات (Littlejohn et al,2002). وقد تم وضع قائمة لمهارات القرن الحادي والعشرين اللازمة لإعداد المعلم؛ ليواكب من خلال اكتسابها متغيرات العصر، ومتطلبات المجتمع، وليكون عضواً ذو تأثير لنفسه ومجتمعه، ومتماشياً مع التحول في استخدام التقنية في التعليم كونها أداة لتحقيق أهدافه وليست غاية بحد ذاتها.

ويذكر جايلور أن أعمدة الحياة في المستقبل هي: تعلم لتكون، وتعلم لتعيش وتتعايش مع الآخرين، تعلم لتعرف، وتعلم لتعمل، وهذه هي المحاور الأساسية لمهارات القرن الحادي والعشرين لمعلم المستقبل التي ينبغي تضمينها في برامج إعداد المعلم(البسيوني،2016).

وعلى الأرجح فأن الناس يبالغون في تقدير مستويات مهاراتهم لأنهم يربطون مفهوم المهارات الرقمية للقرن الحادي والعشرين بالمهارات التقنية الأساسية بدلاً من المهارات المتعلقة بالمحتوى لاكتساب نظرة ثاقبة على مستوى المهارة الفعلية للفرد، مما يعني وجود حاجة ماسة إلى قياس الأداء لكل نوع من المهارات (Talja,2005). لذا فإن العملية التعليمية بوسائلها القديمة مثل الرسوم والنماذج والرحلات وغيرها، والحديثة مثل الحاسوب وبرمجياته ووسائطه المتعددة، والانترنت وصفوفه الافتراضية وغيرها؛ تؤدي إلى رفع دافعية الطلبة وإشباع حاجاتهم المعرفية، وتنمية مهاراتهم، وزيادة القدرات العلمية والإبداعية ؛ وهذا ما تتطلبه الحياة العلمية والعملية.

ومهارات القرن الحادي والعشرون تتضمن مجموعة واسعة من المعارف، والمهارات، وعادات العمل والصفات الشخصية لتحقيق النجاح في سوق العمل، ويمكن تطبيقها في جميع المجالات العلمية والمهنية

مدى الحياة(Hidden Curriculum, 2014). وعرفتها منظمة الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين(2006,21) بأنها تشمل مهارات استخدام الأدوات التكنولوجية، و حل المشكلات، الإبداع الفردي، الابتكار، التعاون، والقدرة على التكيف.

وأكدت دراسة كل من: عبد العال(2018)، و(Stevens,2012) في توصياتهم بضرورة تدريب الطلبة المعلمين على مهارات القرن الحادي والعشرين، وإدراجها ضمن مقررات إعداد المعلم، وضرورة امتلاك الطلبة لمهارات القرن الحادي والعشرين وتنفيذهم أنشطة استقصائية تنميها لمواجهة تحديات تقدم هذا القرن؛ مما حذا بالتربويين إلى المناداة بالاهتمام بتنمية هذه المهارات، والاستفادة من التكنولوجيا الرقمية، ودمجها في النسق التعليمي؛ لترسيخها لدى المعلم والطالب على حد سواء.

أما دراسة كل من الشبل(2021)، وبنكلي وآخرون(Binkley et al,2012) ، فوغت وروبلين (Voogt &Roblin, 2012) فقد أكدت بأنه ونظرًا لانتشار تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مكان العمل؛ يمكن دمج المكون الرقمي في مهارات القرن الحادي والعشرين، وأن واقع تعزيز هذه المهارات ببعض أبعاده (مهارات التعلم و الابتكار، ومهارات تقنية المعلومات ووسائل الإعلام ، ومهارات الحياة والمهنة، ، والتعاون ، التواصل ، والكفاءات الاجتماعية والثقافية) من خلال التقنية كانت مؤثرة بدرجة كبيرة جدا. وميدانيًا أكدت العديد من الدراسات والمؤتمرات كالمؤتمر الحادي عشر(التعلم في عصر التكنولوجيا الرقمية) ودراسة الشبل(2021)، ودراسة(Vijayalakshmi,2021) ودراسة السيد (2019) ودراسة فيرسا (FRSA,2016) على ضرورة توظيف المستحدثات التكنولوجية في مجال التعليم والتعلم، وضرورة تمكين المعلمين والطلبة والباحثين من آليات التمكن من التكنولوجيا الرقمية بإقامة الورش الدراسية، والدورات التدريبية لاكتساب مهارات القرن الحادي والعشرين ومتطلباته (المؤتمر الحادي عشر، 2016، 327).

وفي ضوء ما سبق فقد جاءت هذه الدراسة تلبية لتوصيات الدراسات والبحوث السابقة الذكر و التي أكدت على ضرورة استخدام التقنيات الرقمية في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين وليتماشى

ذلك مع التطور الحادث وفق متطلبات جودة الحياة والمهارات اللازمة لتوظيف الموارد والتقنيات الرقمية في التدريس، لذا تسعى هذه الدراسة إلى التعرف على دور التقنيات الرقمية في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي العلوم و الرياضيات بمدارس مدينة اب.

مشكلة الدراسة:

إن المتأمل لواقع المدارس والجامعات على المستوى المحلي والعربي – يلاحظ أنها لم تفسح بعد مساحات واسعة لدراسة مهارات القرن الحادي والعشرين في العملية التعليمية وهذا ما أكدته نتائج دراسات كل من(مهدي،2018) ،(Bell ,2010) إلى وجود تدني في مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلبة المعلمين، وإن مستوى اعداد المعلم ونقص مستوى كفايته المعرفية وتأهيله يرجع لعدم إتباع المؤسسات التربوية(المدارس- الجامعات) للاتجاهات الحديثة في التعليم كمهارات القرن الحادي والعشرين والتكنولوجيا الرقمية وهذا ما انعكس سلبا في تقدم العملية التعليمية وهذا ما أكدته معظم الدراسات والبحوث التربوية السابقة الذكر؛ إذ توصلت دراسة جناح اخرون(Jannh, et al,2020) إلى أن العامل الرئيسي لنجاح التعلم لا يعتمد على توافر المعدات الرقمية، وإنما في كفاءة المعلمين في المهارات الرقمية والتفكير الإبداعي ومهارات الاتصال، وان يكون المعلمين في المدارس متمتعين بأداء أفضل في التعليم.

وإن من دواعي الحاجة التربوية للاهتمام بالتقنيات الرقمية وتطبيقها وممارستها لتعزيز تعلم مهارات القرن الحادي والعشرين من قبل الطلبة في المدارس، هو نتاج أغلب التجارب العالمية، التي أثبتت الأهمية الفعلية، والتحسن النوعي المباشر لمهارات القرن الحادي والعشرين ، في عملية التعليم والتعلم، وذلك من خلال تدريب الطلبة في المدارس والخرجين في الجامعات على ممارسة المهارات المختلفة .

وفي ضوء ما سبق يمكن القول أن التقنيات الرقمية تساعد على خلق بيئة تعليم وتعلم تفاعلية؛ تعمل على تعزيز وتدعيم التعلم وبقاء أثره لمراحل لاحقة، وتعزيز الثقة، وتنمية المهارات التي تتواكب مع تطورات القرن الحادي والعشرين المعتمد بشكل لافت على الرقمنة في جميع مجالات الحياة، كما أثرت

المعلومات المتاحة بل وغيرت طبيعة المعرفة، وكل من هذه التأثيرات لها آثار على المؤسسات التعليمية والإعدادات في سياق القرن الحادي والعشرين.

ونظرًا لندرة الدراسات التي تُعنى بالتعرف على دور التقنيات الرقمية في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين في الجمهورية اليمنية، ارتأت الباحثتان القيام بهذه الدراسة لمعرفة دور التقنيات الرقمية في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي العلوم و الرياضيات بمدارس مدينة اب؟ ويمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس الآتي:

ما دور التقنيات الرقمية في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي العلوم و الرياضيات بمدارس مدينة اب؟

ومنه انبثقت الأسئلة الفرعية الأتية:

1. ما مهارات القرن الحادي والعشرين اللازم تعزيزها باستخدام التقنية الرقمية لدى طلبة العلوم والرياضيات في المدارس اليمنية.
2. ما دور التقنيات الرقمية في تعزيز مهارات التعلم والابتكار لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي العلوم والرياضيات بمدارس مدينة اب؟
3. ما دور التقنيات الرقمية في تعزيز مهارات تقنية المعلومات لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي العلوم والرياضيات بمدارس مدينة اب؟
4. ما دور التقنيات الرقمية في تعزيز مهارات الحياة والمهنة لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي العلوم والرياضيات بمدارس مدينة اب؟
5. هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات معلمي العلوم والرياضيات بمدينة اب حول دور التقنيات الرقمية في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين وفقًا لمتغير التخصص؟
6. هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات معلمي العلوم والرياضيات بمدينة اب حول دور التقنيات الرقمية في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين وفقًا لمتغير المرحلة الدراسية؟

7. هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات معلمي العلوم والرياضيات بمدينة اب حول دور التقنيات الرقمية في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين وفقًا لمتغير سنوات الخبرة؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى الآتي:

1. تحديد مهارات القرن الحادي والعشرين اللازم تعزيزها باستخدام التقنية الرقمية لدى طلبة العلوم والرياضيات في المدارس اليمنية.
2. الكشف عن دور التقنيات الرقمية في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي العلوم والرياضيات بمدارس مدينة اب.
3. التعرف إلى دور التقنيات الرقمية في تعزيز مهارات التعلم والابتكار لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي العلوم والرياضيات بمدارس مدينة اب.
4. التعرف إلى دور التقنيات الرقمية في تعزيز مهارات تقنية المعلومات لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي العلوم والرياضيات بمدارس مدينة اب.
5. التعرف إلى دور التقنيات الرقمية في تعزيز مهارات الحياة والمهنة لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي العلوم والرياضيات بمدارس مدينة اب.
6. تحديد الفروق بين وجهات النظر حول دور التقنيات الرقمية في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمي العلوم والرياضيات بمدارس مدينة اب.

فروض الدراسة:

1. يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمي العلوم والرياضيات بمدينة اب حول دور التقنيات الرقمية في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين وفقًا لمتغير التخصص.
2. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمي العلوم والرياضيات بمدينة اب حول دور التقنيات الرقمية في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين وفقًا لمتغير المرحلة الدراسية.

3. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمي العلوم والرياضيات بمدينة اب حول دور التقنيات الرقمية في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين وفقًا لمتغير سنوات الخبرة.

أهمية الدراسة:

نبعت أهمية الدراسة في الآتي:

1. مسايرة للاتجاهات الحديثة التي تنادي بأهمية التطور العلمي والتكنولوجي في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين في العملية التعليمية في مجال العلوم والرياضيات.
2. تعتبر من أوائل الدراسات التي تتناول معرفة دور التقنيات الرقمية في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمي العلوم والرياضيات بمدارس الجمهورية اليمنية.
3. توفر قائمة بمهارات القرن الحادي والعشرين الواجب توافرها لدى معلمي العلوم والرياضيات.
4. توجه أنظار معدو المناهج بدمج التقنيات الرقمية في محتوى العلوم والرياضيات لتنمية مهارات القرن الواحد والعشرين.
5. توفر معلومات حول دور التقنيات الرقمية في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين لدى المتعلمين.
6. تفيد تحديث المناهج والمنهجية التدريسية من خلال النتائج التي توصلت إليها.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: دور التقنيات الرقمية في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين

الحدود البشرية: معلمي العلوم والرياضيات

الحدود المكانية: مدارس محافظة اب

الحدود الزمانية: العام الدراسي 2022- 2023.

مصطلحات الدراسة:

التقنيات الرقمية: Digital Technology

عرفها أحمد (2020، 95) بِأَنَّهُ: "الالية التي ينتقل بها المتعلم كليًا أو جزئيًا عن طريق متصفح الويب من خلال الإنترنت، والوسائط المتعددة بشكل يتيح له إمكانية التفاعل النشط مع المحتوى بصورة متزامنة أو غير متزامنة، وإتمام التعليم في الوقت والمكان وبالسرعة الذي تتناسب وظروفه.
وعرفتها سويدان، ومبارز (2008) بأنه الأداة الذي يتم اختزال معلومات محددة بوسيط محدد، أي انها تقنية خاصة باللغة الثنائية رقمية(الصفر، الواحد) تستخدم في تحويل أي رسالة الكترونية مختلفة (صورة، صوت، فيديو).

وتعرفه الباحثتان إجرائيًا بِأَنَّهُ: البيئات الالكترونية التفاعلية عبر البرامج والتطبيقات المعتمدة على الوسائط المتعددة والإنترنت.

مهارات القرن الحادي والعشرين

هي مجموعة المهارات المطلوبة في مختلف مجالات العمل؛ ليكونوا مبدعين وفاعلين، ومتقنين للخلفية المعرفية لتحقيق النجاح متماشياً مع متطلبات القرن الحادي والعشرين التنموية(خميس،2018).

وتعرفها الباحثتان إجرائياً بأنها: مجموعة المهارات التي تشمل التعلم والابتكار، وتقنية المعلومات ومهارات الحياة والمهنة التي ينبغي أن تنمى لدى الطالب لتأهليه للمستقبل، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المعلم في الاستجابة على اداة الدراسة.

معلمي العلوم والرياضيات

ويقصد بهم جميع معلمي المرحلة الأساسية والثانوية المسند اليهم تدريس مقررات العلوم والرياضيات في مدارس محافظة إب

الاطار النظري والدراسات السابقة:

التقنيات الرقمية

تشهد التقنية الرقمية تطوراً ملحوظاً كل يوم؛ بحيث يصعب مسايرته واللحاق به لتسارع وتزايد معارفه ومهاراته وبرامجه وتطبيقاته، وكذلك أساليب التعامل مع المعرفة من خلالها تخزينها والتعامل مع متطلباتها بيسر وسهولة، واتاحة نشرها على نطاق واسع بسرعة (الحايس، صبطي،2019).

ويقصد بمصطلح "التقنيات الرقمية" الأجهزة متعددة الوظائف المتصلة بالإنترنت ، خاصة تلك المحمولة باليد؛ إذ يوجد الان اعتراف على نطاق واسع بأن مثل هذه الأجهزة توفر فرصًا لتغيير الطريقة التعليمية والتعلمية؛ حيث يمكن عبرها تنظيم تعلم الطلاب. (Traxler ,2010)، وتغيير الديناميكيات والأنماط التقليدية لبيئة التعلم.

التعلم الرقمي

عرفه الشبل (2021) بِأَنَّهُ: التعلم في بيئة الوسائط المتعددة والتقنية من أجل توسيع العملية التعليمية زمانيا ومكانيًا، وتمكين الطلبة من المهارات التي تؤهلهم لمواجهة التحديات المستقبلية.

ويُستخدم مصطلح التعلم الرقمي لوصف مجموعة من حالات التعلم ومنها التعلم عن بعد، والتعلم عبر الويب، والصفوف الافتراضية، وما يجمع بينها هو وسائل التواصل بوصفها وسيلةً للتعلم لتشمل المادة الصوتية، المادة المرئية، برمجيات الوسائط المتعددة، تقنيات شبكة الإنترنت.

ويمكن وصف التعليم الرقمي بِأَنَّهُ: طريقة جذابة للوصول لمزيد من الناس بشكل أسرع وأكثر شمولًا للذين لا يتمكنون من الوصول إليه جسديًا لأسباب مختلفة (صحية، جغرافية، اقتصادية، اجتماعية).

مما سبق نستخلص أَنَّ التعليم الرقمي هو ذلك النوع من التعليم الذي يعتمد على استخدام الوسائط الإلكترونية في الاتصال بين المعلم والمتعلم والمؤسسة التعليمية برمتها، أو عرض وتقديم مضمون تعليمي بصورة إلكترونية، عن طريق مجموعة من الوسائط على جهاز الحاسوب والشبكات العنكبوتية إلى الطلبة.

أدوار المعلم في عصر التقنيات الرقمية

أن تفاعل الأجهزة الرقمية مع الوصول إلى الإنترنت يوفر الفرصة لتغيير طريقة عمل المعلمين مع طلابهم وتشجيع التواصل ، التعلم التعاوني وحل المشكلات

وحددت هاشم(2018)، Gordon(2014) أدوار المعلمين في الآتي:

- التعامل مع التقنيات التعليمية من إدارة وتخطيط وتداول واستخدام وحفظ وصيانة وفهرسه.
- التعلم الذاتي وتتضمن مهارات استخدام الإنترنت من بريد الكتروني ومحادثة ودردشة وتبادل ملفات ومجموعات الأخبار والبحث والتقصي وخدمة الويب.
- إدارة وضبط الذات وتشمل إدارة الوقت والتعامل مع الضغوط واكتشاف الطاقة الكامنة وتنميتيها والحوار والوعي الذاتي وبناء الثقة بالنفس ومراقبة الذات.
- تزويد المتعلمين الفرديين بمواد مصممة خصيصًا لاحتياجاتهم من حيث المحتوى وأسلوب التعلم والجوانب المحتملة الأخرى.

ثانياً: مهارات القرن الحادي والعشرين

التعليم هو نشاط اجتماعي للغاية، ولقد ارتبط التعليم الجيد تقليديًا بالمعلمين الأقوياء الذين يتمتعون بدرجة عالية بدرجات الاتصال الشخصي مع المتعلمين، وأصبح دور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم مهم أكثر فأكثر، وهذه الأهمية ستستمر في النمو والتطور في القرن الحادي والعشرين.

وقد عرف (Boulder Valley School District ,2012) مهارات القرن الحادي والعشرين بأنها مجموعة من القدرات الأساسية في المعارف والمهارات المتنوعة التي يحتاجها المعلم والطالب لمواجهة عالمنا المتغير. وعرفها جرينستياين(Greenstein,2012) بأنها قدرة المتعلم على التفكير والتعايش مع المجتمع المحيط به بمرونة علية عبر سلوكيات تكيفية، وقدرة على حل المشكلات بشكل ابداعي من خلال التفكير الناقد والمهارات الحياتية المتنوعة، واستخدام التقنيات الرقمية ومتابعة كل جديد فيه.

وعرفها تريلنج، وفادل(2013) بأنها المهارات المطلوبة بإلحاح في القرن الحادي والعشرين ويحتاجها الطلبة لإتقان المهنة والابداع فيعا والثقافة الرقمية والتطور في الحياة.

وتشير منظمة التنمية والتعاون الاقتصادي أن مفهوم مهارات القرن الحادي والعشرين هي قدرة الفرد على حل المشكلات؛ لتحقيق التنمية، والقدرة على التواصل من اجل التعاون واستخدام التكنولوجيا الرقمية وصنفها في أربعة مجالات هي(Dede, 2010):مهارات العصر الرقمي، مهارات التفكير والابداع، ومهارات الاتصال الفعال، و مهارات الانتاج العالي.

واقترح فان لار واخرون(Van Laar et al ,2020) سبع مهارات أساسية مع المكونات الرقمية. المهارات الرقمية المحددة للقرن الحادي والعشرين هي المهارات التقنية والمعلوماتية والاتصال والتعاون والإبداع والتفكير النقدي وحل المشكلات. وتكمن أهمية هذه المهارات في تلبية المطالب بالنسبة للعمل في القرن الحادي والعشرين, وتلعب التقنيات دورًا مهمًا في برنامج تدريب المعلمين. وصول الطلاب إلى المعرفة والمعلومات من خلال الوسائط الرقمية وشبكات والإنترنت ومواقع التواصل الاجتماعية(Bhattacharjee &Deb ,2016).

مبررات الاهتمام بمهارات القرن الحادي والعشرين

ان المتابع لواقع سوق العمل يجد شكوى من ارباب العمل من مخرجات الكليات والمعاهد والمدارس من ضعف مهاراتهم وعدم قدرتهم على مواكبة التطورات العالمية في الابداع والابتكار في الافكار أو مواجهة المشكلات الطارئة، ويرون ضرورة اكساب المتعلمين مهارات القرن الحادي والعشرين والتي من أهمها التعامل مع ثقافة التقنيات الرقمية (Century Skills,2007).

دور التقنيات الرقمية في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين لدى المعلمين والمتعلمين

ان التقنيات الرقمية تعمل على تحسين المعايير، و زيادة الأهمية المهنية و المساهمة في الاقتصاديات القائمة على المعرفة ،و إثراء خبرات التعلم، و تحويل علم أصول التدريس إلى القيام به ، وجعله أكثر

تركيزًا على الطالب ، وذات طبيعة بنائية ،وتسهيل التعلم الشخصي(Somekh ,2007)، كما تعد التقنيات الرقمية ضرورية أيضًا لتلبية متطلبات المناهج الدراسية على سبيل المثال في تعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات وإعداد القوى العاملة (AiGroup ,2016).

إن التأثير المتزايد للعولمة والتطور قاد "مجتمع المعرفة" الكثيرين إلى القول بأن مهارات القرن الحادي والعشرين هي كذلك ضرورية للحياة في مجتمع القرن الحادي والعشرين وأن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات أمر أساسي لتنميتهم(Lewin& McNicol, 2015).

واكدت دراسة أبو ستة وحميدة (2020) إلى ضرورة تزويد الطالب/المعلم بمهارات القرن الحادي والعشرين كمعيار للحكم على أدائه، ولتكن بمثابة ارشادات موجهة لما يجب ان يتعلمه.

إن مواقف المعلمين الفردية ومعتقداتهم حول التقنيات الرقمية في التعليم، وتأثيرات التقنيات الرقمية على روتين المعلم مهمة يجب أخذها في الاعتبار، وخلصت دراسة (Blundel &Nykvist 2016,) إلى أن معظم المعلمين أظهروا مواقف إيجابية تجاه التقنيات الرقمية في التعليم باستخدام عبارات مثل ، "تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ليست خيارًا ، إنها ضرورية" و "التقنيات الرقمية هي أداة مهمة في التعليم والتعلم ". ووضع بعض المعلمين للتقنيات الرقمية أهداف مثل :سهولة الوصول إلى المعلومات والقدرة على التأثير بشكل إيجابي في التدريس والتعلم" وانه يجب دمج التقنيات الرقمية فيهما.

وتعقيباً على الاطار النظري يتضح أن التقنيات الرقمية تساعد في كل من تدريب المعلمين قبل الخدمة وأثناء الخدمة، كما تسهم في تذليل الصعوبات التدريسية لدى المعلمين، وتشجع تفاعل الطلاب خلال الموقف التعليمي، وتقديم التغذية الراجعة. كما أنها ساعد في تحسين التطوير المهني والتعليمي، وينعكس ذلك على تحصيل المتعلمين وتطوير مهاراتهم المعرفية والانتاجية، وإن المتابع لتطور التقنيات الرقمية وتمددها في جميع مناحي الحياة تفرض على التعليم والمعلمين بمواكبة تلك التطورات واكتساب مهارات التعامل معها وتوظيفها في غرفة الدراسة بشكل ايجابي؛ مما ينعكس ذلك على

تفاعل الطلبة، في اكسابهم المعارف، وتنمية المهارات الحياتية المناسبة للقرن الحادي والعشرين الذي يتسم بالتحول الجذري والتهافت على الاستفادة من التسارع التكنولوجي بأجهزته وبرامجه وتطبيقاته، كما يتضح أن الاعتماد على التكنولوجيا الرقمية سيساعد في اخراج المدرسة من إطار التخلف الذي تقبع فيه إلى عالم القرن الحادي والعشرين بمنجزاته العلمية والتكنولوجية.

الدراسات السابقة:

من الدراسات السابقة التي أهتمت بتأثيرات التقنيات الرقمية في مهارات القرن الحادي والعشرين ما يأتي :

هدفت دراسة الشبل(2021) إلى التعرف إلى واقع التعلم الرقمي في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر معلمات ومشرفات الرياضيات في المملكة العربية السعودية، كما هدفت إلى تحديد الفروق بين متوسطات في وجهات نظر العينة وفقا لمتغير التخصص(معلمة، مشرفة)، وتم تطبيق استبانة، على عينة مكونة من(206)معلمة ومشرفة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة تعزيز التعلم الرقمي لمهارات القرن الحادي والعشرين كانت مؤثرة وبدرجة كبيرة جدًا، كما تبين أَنَّهُ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة التأثر بين استجابات المعلمات واستجابات المشرفات. بينما هدفت دراسة (Vijayalakshmi,2021) إلى تحديد دور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم والتعلم، وتصنيف مهارات التعلم في القرن الحادي والعشرين، واستخدمت المنهج الوصفي وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى أنه يجب على متعلمي القرن الحادي والعشرين استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتطوير مهارات معرفية عالية المستوى، وضرورة لإيجاد حلول لمشاكل العالم الحقيقي المعقدة، وأن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات هي أداة فعالة لنموذج التعلم الناشئ هذا؛ مما يجعل المتعلم يلعب دورًا نشطًا في التعلم الموجه ذاتيًا، ويوفر المرونة والتفاعل في عملية التدريس والتعلم. كما بينت الحاجة إلى وجود تعليم تفاعلي وهذا الدور المتغير للتعليم أمر لا مفر منه مع مقدمة للاتجاهات الرقمية للقرن الحادي والعشرين وإنتاج جيل ذكي من الناحية التكنولوجية من الشباب.

وهدفت دراسة السيد(2019) إلى التعرف إلى دور دمج التقنية في التعليم لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، واهميتها وواقع الدمج في التعليم ، ومعوقات دمج التقنية في التعليم، وكانت عينة الدراسة عينة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات المصرية والسعودية بلغت(147)، وتوصلت النتائج إلى أهمية دمج التقنية في التعليم لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلبة، كما أظهرت أنه لا توجد فروق في وجهات نظر العينة وفقاً لمتغير الجنس والتخصص وظهرت فروق ذات دلالة احصائية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة التدريسية لصالح الأكثر خبرة. بينما هدفت دراسة شوقي واخرون(2018) إلى التعرف إلى العلاقة بين تصنيف بلوم الرقمي وبين مهارات الحادي والعشرين واستخدم الباحثون المنهج الوصفي للقيام بتصنيف الاهداف وفق مستويات بلوم الرقمي وتوصلوا إلى أن استخدام الأدوات والتطبيقات والانشطة الرقمية في المحتوى يتوافق مع تصنيف بلوم الرقمي الذي يتيح للمعلم التصنيف الانسب لتكنولوجيا المحتوى التي تساعده على تحقيق أهدافه التدريسية. وهدفت دراسة أبو ستة، حميدة(2020) إلى تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلبة شعبة الرياضيات بكلية التربية، وتكونت عينة الدراسة من(39) من طلبة الفرقة الثالثة، وكانت اداة الدراسة اختبار في مهارات القرن الحادي والعشرين، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية برنامج مقترح قائم على المعايير العالمية في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين وهدفت دراسة فيرسا (FRSA,2016) إلى معرفة دور التقنيات الرقمية وآثارها على التعليم في القرن الحادي والعشرين الرقمي والآثار المترتبة على المؤسسات التعليمية والأماكن في القرن الحادي والعشرين، تبحث الدراسة في الطرق التي تنتشر بها التقنيات الرقمية المتاحة الآن والتي يمكن استخدامها لدعم التعلم في المؤسسات التعليمية والإعدادات ،و توصلت إلى أن التحول في موقف وسلوك المعلمين إذا كانت الاحتمالات وسيتم تعظيم الفرص التي توفرها التقنيات الرقمية الآن وفي المستقبل كما بحثت في عدد من العوائق التي تحول دون التغيير، ويستكشف نظريات التعلم ذات الصلة التي يجب أن تؤدي إلى الموقف الذي من خلاله لا يمكن للمدرسين تخيل عالم بدون الاستخدام الأقصى للأجهزة الرقمية الموجودة لجميع المتعلمين الذين يتحملون مسؤولية تعليمهم. وهدفت دراسة ريتشارد(Richard,2015) إلى دراسة دور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم العالي في

الهند في القرن الحادي والعشرين، ووجدت أن الاستخدام المتزايد للمعلومات أحدثت تقنيات الاتصال (ICT) تغييرات في التدريس والتعلم مما يؤدي إلى تحسينات الجودة في القرن الحادي والعشرين؛ غذا يتم تحويل الأشكال التقليدية للتعليم والتعلم بشكل متزايد إلى البيئات عبر الإنترنت والافتراضية. هناك احتمالات لا حصر لها مع تكامل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في نظام التعليم. لا يؤدي استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم إلى تحسين التدريس في الفصل فقط وعملية التعلم ، ولكنها توفر أيضًا تسهيلات التعلم الإلكتروني، وعززت تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التعلم في القرن الحادي والعشرين ، وادى التنفيذ الناجح لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات لقيادة التغيير مما كان له التأثير على المعلمين وتمكينهم ودعمهم في مشاركتهم مع الطلاب في التعلم ، وسيزيد من المرونة حتى يتمكن المتعلمون من ذلك الوصول إلى التعليم بغض النظر عن الوقت والحواجز الجغرافية في القرن الحادي والعشرين.

التعقيب على الدراسات السابقة:

الهدف: تباينت الدراسات من حيث الهدف بين التعرف إلى واقع التعلم الرقمي في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر معلمات ومشرفات الرياضيات كدراسة الشبل(2021) ، بينما هدفت دراسات أخرى كدراسة (Vijayalakshmi,2021) إلى تحديد دور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم والتعلم، وتصنيف مهارات التعلم في القرن الحادي والعشرين، وأخرى كدراسة السيد(2019) إلى التعرف إلى دور دمج التقنية في التعليم لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، واهميتها وواقع الدمج في التعليم، بينما الدراسة الحالية تختلف مع الدراسات السابقة في أنها هدفت إلى التعرف إلى دور التقنيات الرقمية في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي العلوم والرياضيات.

العينة: تباينت العينة في الدراسات السابقة بين التعليم العام والتعليم الجامعي، ويتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة في التطبيق على عينة من معلمي العلوم والرياضيات في مرحلة التعليم العام.

المنهج البحثي: يتفق البحث الحالي في المنهجية مع الدراسات التي استخدمت المنهج الوصفي التحليلي كدراسة الشبل(2021)، والسيد(2019)، كذلك بالأساليب الإحصائية و المرتبطة بمتغيراتها.

من خلال استعراض الدراسات السابقة نلاحظ أن هذه الدراسات ركزت على أهمية استخدام التقنية الرقمية لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين في التدريس.

الاستفادة من الدراسات السابقة: تم الاستفادة من منهجية الدراسات السابقة باختيار المنهج الوصفي التحليلي لمناسبة لأهداف الدراسة الحالية، وأداتها وإجراءات تطبيقها، و الدراسة الحالية تتميز عن باقي الدراسات السابقة في أنها جاءت لتبحث في دور التقنيات الرقمية في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي العلوم و الرياضيات بمدارس مدينة اب

المنهجية والإجراءات:

استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي المسحي كونه مناسبًا لطبيعة الدراسة وتحقيقًا لأهدافها والإجابة عن أسئلتها، والتحقق من فرضياتها.

مجتمع الدراسة:

تكون المجتمع من جميع معلمي العلوم والرياضيات في المدارس التابعة لمديريتي الظهار وذي السفال بمحافظة اب للعام الدراسي 2023-2022م، والبالغ عددهم (428)معلم و معلمة ؛ وذلك حسب إحصائيات الإدارة التعليمية بالمديريتين- محافظة إب؛ لحصر عدد معلمي العلوم والرياضيات في مدارس المديرية.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (104) معلمًا ومعلمة من معلمي العلوم والرياضيات في مديرتين من محافظة إب ، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وتوزعت العينة حسب متغيرات الدراسة ;كما في الجدول (1) الآتي:

جدول (1) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها

المتغيرات	المديرية		التخصص		المرحلة الدراسية		سنوات الخبرة		الإجمالي
	الظهار	ذي السفال	علوم	رياضيات	أساسي	ثانوي	أقل من 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	
العدد	50	54	55	49	53	51	38	66	104
النسبة	0.48	0.52	52.9	47.1	51.0	49.0	0.37	0.63	100.0

متغيرات الدراسة:

المتغيرات المستقلة التخصص، المرحلة الدراسية، وسنوات الخبرة.

المتغيرات التابعة: أراء معلمي العلوم والرياضيات في دور التقنيات الرقمية في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين.

الإعداد أداة الدراسة:

استخدمت الباحثتان الاستبانة أداةً لجمع المعلومات اللازمة للدراسة، وتم تصميمها بناءً على ثلاثة مجالات من مهارات القرن الحادي والعشرين من خلال مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة كدراسة (الشبل،2021)،(السيد،2019 وذلك وفقًا للإجراءات الآتية:

1- تحديد الهدف من الاستبانة: وهو قياس دور التقنيات الرقمية في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلبة من وجهة نظر العلوم والرياضيات

2- بناء الاستبانة في صورتها الأولية؛ تكونت من (59) فقرة موزعة في ثلاثةمجالات كالآتي:

- مهارات الابداع والابتكار(20)فقرة.
- مهارات تقنية المعلومات (17) فقرة.
- مهارات المهنة والحياة (22) فقرة.

واتبعتا في تقدير الدرجة مقياس ليكرت الثلاثي (كبير، متوسط، صغير).

3- **صدق أداة الدراسة:** تم التأكد من صدق أداة الدراسة(الاستبانة) بطريقتين:

أ) **صدق المحتوى (الصدق الظاهري):**

تم عرض الاستبانة بصورتها الأولية (8) من محكمين من أعضاء هيئة التدريس في جامعة إب ، وقد تفضلوا بطرح ملاحظاتهم ومقترحاتهم حول محتويات الاستبانة، فتم الأخذ بتلك الملاحظات والمقترحات في تعديل صياغة بعض فقراتها، و حذف (4) فقرات من فقرات الاستبانة بحيث أصبح العدد الإجمالي للفقرات (55)، المجال الأول (18) فقرة، والمجال الثاني (15)فقرة، والمجال الثالث(22)فقرة، واصبحت الاستبانة في صورتها النهائية كما في ملحق(1).

ب)صدق الاتساق الداخلي:

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، وذلك بحساب معامل الارتباط (بيرسون) بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة بدرجة المجال الذي تنتمي إليه من جهة، وكذلك بالدرجة الكلية لها من جهة أخرى، ، واتضح من خلال ذلك أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى (0,001)؛ما عدا الفقرتين رقم (11،13)في مهارة التعلم والابتكار والفقرتين رقم 24،31في مهارة تقنية المعلومات ووسائل الإعلام، مما يجعل فقرات الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الصدق، والجدول(2) يوضح ذلك.

جدول (2) قيم معاملات الاتساق الداخلي بين المهارات الفرعية والدرجة الكلية للاستبيان

المهارات	معامل الاتساق الداخلي	مستوى الدلالة
التعلم والابتكار	o.8631**	0.001 قيمة (ر) عند (0.05)= 0.233 وعند (0.001)= 0.302
تقنية المعلومات ووسائل الإعلام	0.522*	
المهارات الحياتية والمهنية	0.928**	
الكلـــي	1	

4- ثبات أداة الدراسة:

للتحقق من ثبات فقرات الاستبانة ومحاورها؛ تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة وعددهم (15) معلمًا ومعلمة، وذلك لتقدير الثبات، وتم استخدام معامل ألفاكرونباخCronbach's Alpha، كما يتضح في الجدول (3) الآتي:

جدول(3): معاملات الثبات لمجالات الاستبانة

المجال/ المهارات	معامل الثبات	
	الفاكرونباخ	التجزئة النصفية
التعلم والابتكار	0.72	0.79
تقنية المعلومات	0.69	0.77
المهنة والحياة	0.74	0.93
الكلـــــــــــــــي	0.82	0.91

يتضح من الجدول(3) أن قيمة معامل الثبات تراوحت بين (0.69)، و(0.74)، وهي قيمة ثبات يمكن الركون إليه عند مستوى 0.05؛ وهو ما يدل على صلاحية الاستبانة للتطبيق على عينة الدراسة

تصحيح الاستبانة: صححت فقرات الاستبانة على النحو الآتي:

البدائل	كبير	متوسط	صغير
درجة البديل	3	2	1

أساليب المعالجة الإحصائية:

أجريت المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة باستخدام برنامج (SPSS)،باستخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- التكرارات والمتوسطات الحسابية والنسب المئوية، والانحرافات المعيارية.
- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.
- معامل ألفاكرونباخ (Cronbach's Alpha)لقياس ثبات أداة الدراسة.

– اختبار t-test لعينيتين مستقلتين؛ لقياس دلالة الفروق وجهة نظر المعلمين .وفقًا لمتغيرات الدراسة(التخصص، المرحلة الدراسية).

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

فيما يأتي عرضًا لنتائج الدراسة التي تم التوصل إليها ومناقشتها؛ وذلك لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها على النحو الآتي:

للإجابة عن السؤال الرئيس الذي نصه: " ما دور التقنيات الرقمية في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي العلوم و الرياضيات بمدارس مدينة اب؟

تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لتحديد دور التقنيات الرقمية في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر عينة الدراسة للمجالات الرئيسة وبشكل كلي، كما يتضح من الجدول(4)الآتي:

جدول (4) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لدور التقنيات الرقمية
لتعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر العينة على الاستبانة ككل، وعلى كل مجال من مجالاتها

م	المجال	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	دور التقنيات الرقمية
1	مهارات الابداع والابتكار	104	2.52	0.30	1	كبير
2	مهارات تقنية المعلومات	104	2.52	0.31	1	كبير
3	مهارات المهنة والحياة	104	2.51	0.36	2	كبير
	الكلي	104	2.52	0.31		كبير

يتضح من الجدول (4)أَنَّ مجال مهارات الابداع والابتكار حصل على الترتيب الأول بمتوسط حسابي (2.52)، وانحراف معياري(0.30) بدرجة كبيرة، وحصل مجال المعلومات على الترتيب الأول أيضًا بمتوسط حسابي(2.52)، وانحراف معياري (0.31) بدرجة كبيرة، وحصل مجال مهارات المهنة والحياة على الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (2.51)، وانحراف معياري(0.36) بدرجة كبيرة، بمتوسط حسابي(2.52)، وانحراف معياري (0.31) بدرجة كبير للكلي، وهذا يشير إلى أَنَّ دور التقنيات الرقمية في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر معلمي العلوم والرياضيات بمدارس محافظة إب بشكل عام كبيرة، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة كلٍ من: (الشبل،2021) ،(السيد،2019)؛ إذ توصلت نتائجها إلى أَنَّ أهمية دمج التقنية في التعليم لتنمية المهارات القرن الحادي والعشرين مهم بشكل كبير، ,ان دور التعلم الرقمي في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين كبير جداً .

وللإجابة عن السؤال الأول الذي نصه ما مهارات القرن الحادي والعشرين اللازم تعزيزها باستخدام التقنية الرقمية لدى طلبة العلوم والرياضيات في المدارس اليمنية.

تمت الإجابة عن السؤال الأول في إجراءات البحث حيث أعدت الباحثتان استبانة بمهارات القرن الحادي والعشرين تكونت (55) فقرة توزعت على 3 مجالات هي(مهارات الإبداع والابتكار، مهارات تقنية المعلومات، مهارات المهنة والحياة).

وللإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه: ما دور التقنيات الرقمية في تعزيز مهارات التعلم والابتكار لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي العلوم والرياضيات بمدارس مدينة اب؟

تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لتحديد دور التقنيات الرقمية في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر معلمي العلوم والرياضيات في مدارس محافظة إب، كما يتضح من الجدول(5) الآتي:

جدول (5) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لدور التقنيات الرقمية
لتعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر العينة على مجال الابداع والابتكار

م	مهارة التعلم والابتكار	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	الدور
1	تساعد في تكوين مهارات جديدة ومميزة نستطيع تطويرها.	2.55	0.666	6	كبير
2	تنمي تحليل الأفكار وتقييمها وابتكار منها أفكارًا جديدة.	2.47	0.668	8	كبير
3	تيسر التواصل مع أفكار الآخرين بفاعلية.	2.71	0.534	1	كبير
4	تسهل التجاوب مع وجهات النظر الأخرى.	2.43	0.707	10	كبير
5	ترشد في تكييف الأفكار الجديدة وفق طبيعة الموقف	2.47	0.638	8	كبير
6	تقدم إسهامات مميزة في مختلف مجالات التعليم.	2.58	0.635	4	كبير
7	تساعد على الاستمرار في تطوير وتنفيذ الأفكار الابتكارية.	2.47	0.696	8	كبير
8	تدعم إتباع أكثر من نمط في التفكير بما يناسب الموقف.	2.52	0.591	8	كبير
9	تيسر ممارسة التفكير المنطقي الناقد لفهم العلاقات بين الموضوعات العلمية والرياضية والمواد الأخرى.	2.39	0.674	11	كبير
10	تساعد في تحليل الأدلة والحجج للوصول إلى الحل الأمثل.	2.44	0.636	9	كبير
11	تساعد في تفسير البيانات بأكثر من شكل للتوصل لاستنتاجات منطقية.	2.47	0.653	8	كبير
12	تنمي مهارات اقتراح أسئلة مهمة ومتعددة تقوده إلى الحل الأمثل.	2.61	0.547	3	كبير
13	تساعد في التعبير عن أفكاره وآرائه بشكل فعال.	2.56	0.651	5	كبير
14	تسهم في الوصول إلى المعنى عند الاستماع إلى الآخرين.	2.34	0.677	12	كبير
15	تيسر التواصل مع الآخرين في بيئات متنوعة.	2.53	0.638	7	كبير
16	تدعم العمل بفاعلية واحترام مع المجموعات الأخرى	2.53	0.623	7	كبير
17	تزيد المرونة في الموقف والرغبة في التعاون مع الآخرين.	2.58	0.602	4	كبير
18	تساعد المشاركة في مسؤولية العمل الجماعي.	2.65	0.553	2	كبير
	الكـــــــــــلي	2.52	0.30		كبير

يتبين من الجدول (5) أَنَّ المتوسط الحسابي لفقرات المجال بشكل عام بلغ (2.52)، وبانحراف معياري (0.30) وبدرجة كبيرة، أي أن للتقنيات الرقمية دور كبير في تعزيز مهارات التعلم والابتكار وبخاصة "تيسر التواصل مع أفكار الآخرين بفاعلية؛ إذ جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط (2.71)، وبانحراف معياري(0.534) وبدرجة كبير. وتعزى هذه النتيجة إلى أَنَّ هذا الدور هو من صميم خصائص التقنيات الرقمية في تنمية مهارات التواصل التي تعد من مهارات القرن الحادي والعشرين وهي استقراء أفكار الآخرين بدقة، بينما جاءت فقرة " تسهم في الوصول إلى المعنى عند الاستماع إلى الآخرين." في المرتبة الأخيرة بمتوسط (2.34)، وانحراف معياري(0.677) وبدرجة كبير، وتعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى إن للتقنيات دور في تعزيز مهارة التبحر في المعنى فيما يستمع إليه والتي تعد من المهارات المتقدمة وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (الشبل،2021)،(السيد،2019).

وللإجابة عن السؤال الثالث الذي نصه ما دور التقنيات الرقمية في تعزيز مهارات تقنية المعلومات لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي العلوم والرياضيات بمدارس مدينة اب؟

تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لتحديد دور التقنيات الرقمية في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر معلمي العلوم والرياضيات في مدارس محافظة إب، كما يتضح من الجدول(6) الآتي:

جدول (6) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لدور التقنيات الرقمية
لتعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر العينة في مجال تقنية المعلومات

م	مهارة تقنية المعلومات	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	الدور
1	سرعة الوصول إلى المعلومات في وقت وجهد أقل.	2.66	0.648	5	كبير
2	تساعد تقييم ناقد للمعلومات للتأكد من صحتها	2.52	0.638	17	كبير
3	تدعم استخدام المعلومات بدقة لمعالجة المشكلات.	2.63	0.592	7	كبير
4	الالتزام بالقوانين والقضايا الأخلاقية للوصول للمعلومة واستخدامها.	2.44	0.708	9	كبير

5	تنمي القدرة على تفسير المقصود من الرسائل الإعلامية.	2.57	0.587	15	كبير
6	تنمي الالتزام بالقيم الموجودة في الوسائل الإعلامية.	2.53	0.623	3	كبير
7	تنمي الوعي بالقوانين والقضايا الأخلاقية الموجودة في الوسائل الإعلامية.	2.36	0.696	14	كبير
8	تزيد القدرة على استخدام أدوات ووسائل الإعلام المناسبة للمواقف المختلفة.	2.57	0.620	6	كبير
9	يفضل استخدام التقنية الرقمية كأداة للبحث وتقييم المعلومة وتوصيلها.	2.50	0.668	12	كبير
10	يفضل استخدام التقنية في الحفاظ على المعلومات وتخزينها والرجوع إليها وقت الحاجة.	2.52	0.653	19	كبير
11	يفضل استخدام التقنية الرقمية في توصيل المعلومة (المعرفة) ومناقشة القضايا التعليمية.	2.32	0.714	17	كبير
12	يفضل استخدام التقنية الرقمية في تنمية الأنماط المختلفة للتفكير (البصري–الناقد...الخ.	2.33	0.630	20	كبير
13	يفضل استخدام التقنية للاطلاع على كل ما هو جديد في مجال التعليم .	2.59	0.633	11	كبير
14	يفضل استخدام التقنية الرقمية لا نجاز المهام في اقصر وقت ممكن.	2.54	0.637	10	كبير
15	يفضل استخدام التقنية لتلقي المعلم والطالب المعلومات بسهولة وفي حينها.	2.73	0.544	13	كبير
	الكـــــــــلي	2.52	0.31		كبيرة

يتبين من الجدول (6) أَنَّ المتوسط الحسابي لفقرات المجال بشكل عام بلغ (2.52)، وبانحراف معياري (0.30) وبدرجة كبيرة، أي أن للتقنيات الرقمية دور كبير في تعزيز مهارات التعلم والابتكار وبخاصة "تيسر التواصل مع أفكار الآخرين بفاعلية؛ إذ جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط (2.71)، وبانحراف معياري(0.534) وبدرجة كبير. وتعزى هذه النتيجة إلى أَنَّ هذا الدور هو من صميم خصائص التقنيات الرقمية في تنمية مهارات التواصل التي تعد من مهارات القرن الحادي والعشرين وهي استقراء أفكار الآخرين بدقة، بينما جاءت فقرة " تسهم في الوصول إلى المعنى عند الاستماع إلى

الآخرين." في المرتبة الأخيرة بمتوسط (2.34)، وانحراف معياري(0.677) وبدرجة كبير، وتعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى إن للتقنيات دور في تعزيز مهارة التبحر في المعنى فيما يستمع إليه والتي تعد من المهارات المتقدمة وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (الشبل،2021)،(السيد،2019)،(شوقي وآخرون،2018).

وللإجابة عن السؤال الرابع الذي نصه ما دور التقنيات الرقمية في تعزيز مهارات الحياة والمهنة لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي العلوم والرياضيات بمدارس مدينة اب؟

تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لتحديد دور التقنيات الرقمية في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر معلمي العلوم والرياضيات في مدارس محافظة إب، كما يتضح من الجدول(7) الآتي:

جدول (7) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لدور التقنيات الرقمية
لتعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر العينة في مجال تقنية المعلومات

م	مهارة الحياة والمهنة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	الدور
1	تساعد في التكيف مع القوانين والمسؤوليات مع اختلاف المواقف.	2.33	0.743	16	متوسط
2	تزيد الحماس في العمل.	2.47	0.696	10	كبير
3	الرغبة في التواصل مع الشخصيات المختلفة.	2.42	0.664	13	كبير
4	الاستجابة لردود الأفعال المختلفة على نحو فعال.	2.50	0.654	9	كبير
5	الاستفادة من الإخفاق والنقد.	2.50	0.639	9	كبير
6	تسهم في صياغة أهداف ومعايير العمل بنجاح.	2.51	0.574	9	كبير
7	تسهم في الموازنة بين الأهداف قصيرة المدى وطويلة المدى.	2.55	0.605	8	كبير
8	الاستفادة من الوقت والعمل بكفاءة.	2.62	0.563	2	كبير
9	تساعد في تحديد وترتيب أولوياته وانجاز مهامه بنجاح.	2.61	0.598	3	كبير
10	تساعد في استخدام الخبرات السابقة ليبني عليها خطط المستقبل.	2.56	0.636	7	كبير

11	تساعد في اكتساب المعلومات أو المهارات الجديدة المرتبطة بمجال العمل الذي يرغب فيه مستقبلاً.	2.55	0.652	8	كبير
12	تساعد في اختيار الوقت المناسب للتحدث والاستماع.	2.59	0.568	4	كبير
13	تساعد في قيادة فريق العمل بطريقة محترفة.	2.57	0.650		كبير
14	تسهم في احترام الاختلافات الثقافية بين الأفراد.	2.56	0.588	7	كبير
15	تنمي الاستجابة بعقل متفتح لمختلف الأفكار والقيم.	2.69	0.541	1	كبير
16	تساعد في الاستفادة من الاختلافات الاجتماعية والثقافية لبناء أفكار جديدة.	2.58	0.620	5	كبير
17	تساعد في وضع أهداف وتحقيقها.	2.57	0.587	6	كبير
18	تساعد في وضع خطط عمل محكمة لتحقيق النتائج المرجوة.	2.44	0.651	12	كبير
19	تساعد في القيام بمهام متعددة وواقعية مع فريق العمل.	2.39	0.645	14	كبير
20	تنمي مهارة تحمل مسؤولية عملة ونتائجه.	2.46	0.682	11	كبير
21	تساعد في التعامل بمهاراته الشخصية لتوجيه فريق العمل لتحقيق الأهداف.	2.59	0.617	4	كبير
22	تساعد في وضع مصالح المجتمع فوق كل اعتبار.	2.34	0.705	15	كبير
	الكـــــــلي	2.51	0.36		كبير

يتبين من الجدول (7) أَنَّ المتوسط الحسابي لفقرات المجال بشكل عام بلغ (2.51)، وبانحراف معياري (0.36) وبدرجة كبيرة، أي أن للتقنيات الرقمية دور كبير في تعزيز مهارات التعلم والابتكار وبخاصة " تنمي الاستجابة بعقل متفتح لمختلف الأفكار والقيم؛ إذ جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط

(2.69)، وبانحراف معياري(0.541) وبدرجة كبير. وتعزى هذه النتيجة إلى أَنَّ هذا الدور تتصف به التقنيات الرقمية في تنمية الانفتاح على الآخرين وأفكارهم وتفهم لقيمهم ، بينما جاءت فقرة " تساعد في التكيف مع القوانين والمسؤوليات مع اختلاف المواقف" في المرتبة الأخيرة بمتوسط (2.33)، وانحراف معياري(0.743) وبدرجة متوسطة، وتعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى إن التكيف من مهارات القرن الحادي والعشرين الملحة والضرورية خاصة مع القوانين في الأحوال المختلفة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (الشبل،2021)،(السيد،2019)،(شوقي وآخرون،2018).

وللتحقق من الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات العينة حول دور التقنيات الرقمية في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلبة وفقًا لمتغير التخصص (رياضيات، علوم). استخدمت الباحثتان الاختبار التائيt-test لعينتين مستقلتين، كما هو موضح بالجدول(8)الآتي:

جدول(8) يوضح نتائج الاختبار التائيt-test لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات العينة وفقًا لمتغير التخصص

م	المجال	التخصص	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (t)	مستوى الدلالة	
1	مهارة التعلم والابتكار	رياضيات	49	45.2653	6.76318	102	-.035-	0.972	غير دالة احصائيا
		علوم	55	45.3091	5.82419				
2	مهارات تقنيات المعلومات	رياضيات	49	37.9796	4.66588	102	0.379	0.706	غير دالة إحصائيا
		علوم	55	37.6364	4.56786				
3	مهارات الحياة والمهنة	رياضيات	49	55.8367	8.12749	102	0.583	0.561	غير دالة إحصائيا
		علوم	55	54.9273	7.77902				
	الكلي	رياضيات	49	1.3908E2	18.24353	102	0.361	0.719	غير دالة احصائيًا
		علوم	55	1.3787E2	15.86640				

يتضح من الجدول(8) عدم وجود فروق ذات دلالة عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) في وجهات نظر المعلمين حول دور التقنيات الرقمية في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلبة وفقًا لمتغير التخصص، وتعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى تقارب المعرفة لدى معلمي الرياضيات والعلوم حول التقنيات الرقمية واحتكاكهم بالطلبة لاستشفاف مهارات القرن الحادي والعشرين لديهم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشبل(2021).

وللتحقق من الفرضية الثانية : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) بين متوسطي درجات العينة حول دور التقنيات الرقمية في تعزيزمهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلبة وفقًا لمتغير المرحلة الدراسية (أساسي، ثانوي) . استخدمت الباحثتان الاختبار التائي-t test لعينتين مستقلتين، كما هو موضح بالجدول(9)الآتي:

جدول(9) يوضح نتائج الاختبار التائيt-test لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات

م	المجال	المرحلة الدراسية	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (t)	مستوى الدلالة	القرار
1	مهارة التعلم والابتكار	أساسي	53	46.0189	6.78939	102	1.217	0.226	غير دالة إحصائيا
		ثانوي	51	44.5294	5.60840				
2	مهارات تقنية المعلومات	أساسي	53	38.1887	4.70702	102	.883	0.379	غير دالة إحصائيا
		ثانوي	51	37.3922	4.48588				
3	مهارات الحياة والمهنة	أساسي	53	55.3774	8.73593	102	.028	0.978	غير دالة إحصائيا
		ثانوي	51	55.3333	7.05880				
	الكلي	أساسي	53	1.3958E2	18.48433	102	.699	0.486	غير دالة احصائيًا
		ثانوي	51	1.3725E2	15.29685				

العينة وفقًا لمتغير المرحلة الدراسية

يتضح من الجدول(9) عدم وجود فروق ذات دلالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في وجهات نظر المعلمين حول دور التقنيات الرقمية في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلبة وفقًا لمتغير المرحلة الدراسية(أساسي، ثانوي)، وتعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى تماثل التأهل العلمي لدى معلمي المرحلة الأساسية والثانوية ؛ حيث أنهم من حاملي درجة البكالوريوس ومتقاربين في الخبرات العملية ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشبل(2021).

وللتحقق من الفرضية الثالثة : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) بين متوسطي درجات العينة حول دور التقنيات الرقمية في تعزيزمهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلبة وفقًا لمتغير سنوات الخبرة (أقل من 10سنوات، أكثر من 10 سنوات).

استخدمت الباحثتان الاختبار التائيt-test لعينتين مستقلتين، كما هو موضح بالجدول(10)الآتي:

جدول(10) يوضح نتائج الاختبار التائيt-test لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات العينة وفقًا لمتغير سنوات الخبرة

م	المجال	سنوات الخبرة	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (t)	مستوى الدلالة	القرار
1	مهارة التعلم والابتكار	أقل من 10 سنوات	38	47.2368	6.33921	102	2.470	0.015	دالة احصائيًا
		أكثر من 10 سنوات	66	44.1667	5.96550				
2	مهارات تقنيات المعلومات	أقل من 10 سنوات	38	38.8684	4.45501	102	1.823	0..071	غير دالة احصائيًا
		أكثر من 10 سنوات	66	37.1818	4.59401				
3	مهارات الحياة والمهنة	أقل من 10 سنوات	38	58.4737	7.27728	102	3.178	0.002	دالة احصائيًا
		أكثر من 10 سنوات	66	53.5606	7.76408				
الكلي		أقل من 10 سنوات	38	1.4458E2	15.48082	102	2.900	0.005	دالة احصائيًا
		أكثر من 10 سنوات	66	1.3491E2	16.86391				

يتضح من الجدول(10) عدم وجود فروق ذات دلالة عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) في وجهات نظر المعلمين حول دور التقنيات الرقمية في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلبة وفقًا لمتغير سنوات الخبرة لصالح ذوي سنوات الخبرة الأكثر في مجالي التعلم والابتكار، والحياة والمهنة ، وفي الكلي، وتعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى الخبرات الطويلة المكتسبة في طرق التدريس، وتحليل المحتوى ، والقراءات المتعمقة ، وملاحظة التغييرات في أنماط التعلم قبل ظهور الانترنت ، وبعد التطورات المتسارعة في عالم التقنيات الرقمية وتطبيقاتها واحتكاكهم بالطلبة لاستشفاف مهارات القرن الحادي والعشرين لديهم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة السيد(2019).

الاستنتاجات:

-دور التقنيات الرقمية في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين في مجالاته الثلاثة وفي الكلي كبير من وجهات نظر معلمي الرياضيات والعلوم.

-لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات العينة في وجهات نظرهم حول دور التقنيات الرقمية في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين وفقًا لمتغير التخصص، والمرحلة الدراسية.

-توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات العينة في وجهات نظرهم حول دور التقنيات الرقمية في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين وفقًا لمتغير سنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرة الأكثر.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة أوصت الباحثتان بالآتي:

- الاستفادة من تنامي التقنيات الرقمية بدمجها في المحتوى وأنشطته، وفي التقويم.
- تهيئة الواقع التعليمي لتوظيف التقنيات الرقمية في التدريس.
- توفير البنية التحتية المساعدة لاستخدام التقنيات الرقمية .

-تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين التي تم سردها في الدراسة في المحتوى التعليمي وبصورة تسهم في تلبية احتياجات المتعلمين وسوق العمل.

- إمداد المعامل بالوسائل التقنية التي تسهم في تعزيز مهارات التعلم والابتكار لدى المتعلمين

- تدريب المعلمين على أليات توظيف التقنيات الرقمية لتعزيز مهارات تقنية المعلومات لديهم والتي تنعكس على أداءهم ومستويات المتعلمين.

مقترحات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة اقترحت الباحثتان القيام بالدراسات والبحوث الآتية:

- دور التقنيات الرقمية في تعزيز الأداء التدريسي للمعلمين.

- فاعلية التقنيات الرقمية في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلبة في مادة العلوم.

- العلاقة بين التكنولوجية الرقمية و مهارات الحادي والعشرين

قائمة المراجع:

أبو ستة، فريال، حميدة، شيماء(2020).برنامج مقترح قائم على المعايير المهنية العالمية لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلاب شعبة الرياضيات بكلية التربية، *مجلة كلية التربية*، جامعة دمياط، العدد(75)، اكتوبر،1-40.

أحمد، إسماعيل عثمان حسن(2020). "تحديات التعليم الرقمي في الوطن العربي (رؤية تأصيلية)، *المجلة العربية للتربية النوعية*، مصر، *4* (12)، 95-108.

البسيوني، محمد سويلم(2016). مهارات القرن الحادي والعشرين الواجب تضمينها في برامج إعداد المعلم بكلية التربية. *ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي الخامس والدولي الثالث بكلية التربية*، جامعة بور سعيد،16- 17 إبريل،1-10.

تريلنج، بيرني، فادل، تشارلز(2013). *مهارات القرن الحادي والعشرين: التعلم للحياة في زمننا*، الصالح، بدر (مترجم)، النشر العلمي والمطابع، جامعة اللك سعود، الرياض.

الحايس، عبد الوهاب، صبطي، عبيدة (2019). مجتمع المعرفة الرقمي ودوره في تنمية الابداع العلمي "رؤية حديثة للتعلم والبحوث"، *المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب والدراسات الانسانية*، العدد(6)، 1-32.

خميس، ساما(2018). مهارات القرن 21: اطار عمل للتعلم من اجل المستقبل، *مجلة الطفولة والتنمية*، العدد(31)، 149-163.

سويدان أمل عبد الفتاح، مبارز ، منال(2008). فعالية برنامج تدريبي قائم على استخدام التكنولوجيا الرقمية لتنمية مهارات معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة واتجاهاتهم نحوها، *الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، تكنولوجيا التربية، دراسات وبحوث*.

السيد، محمد(2019). دمج التقنية في التعليم ودوره في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين. *المؤتمر القومي العشرين(العربي الثاني عشر)*،20-21 ابريل،351- 411.

الشبل، منال عبد الرحمن يوسف(2021). "واقع التعلم الرقمي في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر معلمات ومشرفات الرياضيات في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية"، *مجلة جامعة شقرا للعلوم الإنسانية والادارية*، العدد(15)،341-366.

شلبي، نوال(2014).إطار مقترح لدمج مهارات القرن الحادي والعشرين في مناهج العلوم بالتعليم الأساسي، *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، *3*(10)،1-33.

شوقي، هبة، صالح، ايمان، الحسيني، ايناس(2018). تصنيف بلوم الرقمي وعلاقته بمهارات الحادي والعشرين، المؤتمر الأول: التعلم النوعي: الابتكارية وسوق العمل، كلية التربية النوعية، *مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية*، ع(17)،ج(3) ،119-137.

عبد العال، محمد سيد(2018). فاعلية برنامج معزز بأدوات الويب2 في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلاب معلمي الرياضيات بكلية التربية. الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، *مجلة تربويات الرياضيات*،*21(6)*، ابريل،214-269.

عامر، عبد العزيز عبد الحميد(2016).أهمية التكنولوجيا الرقمية في التعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الزاوية، *المجلة العربية للمعلومات*، *26*(26)، 45-69 .

المؤتمر الدولي *الحادي عشر* (2016). *التعلم في عصر التكنولوجيا الرقمية* ، طرابلس لبنان من الفترة الممتدة من 22 إلى 24 أبريل .2016.

مهدي، حسن ربحي(2018).فاعلية استراتيجية في التعلم الذكي تعتمد على التعلم بالمشروع وخدمات جوجل في اكساب الطلبة المعلمين بجامعة الأقصى بعض مهارات القرن الحادي والعشرين/ جامعة الأقصى، *مجلة العلوم التربوية*، *30*(1)، 101-126.

هاشم، مها صبحي. (2018). تنمية بعض الكفايات التدريسية لدى معلمي رياضيات المرحلة الابتدائية في ضوء المستحدثات التكنولوجية. *مجلة تربويات الرياضيات*، *21*(2)، 306 – 321.

AiGroup. (2016). *STEM programme index 2016*. Retrieved from http://www.chiefscientist.gov.au/wpcontent/uploads/SPI2016_release.pdf

Bell, S. (2010).Project-based learning for 21st century skills for the future. Clearing house: *A journal of educational strategies*, issues and ideas, *83*(2), pp39-43.

Bhattacharjee, B &Deb, K(2016). Role of ICT in 21st Century's Teacher Education. International *Journal of Education and Information Studies*. ISSN 2277-3169 Volume 6, Number 1 (2016), pp. 1-6

Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. In P. Griffin & E. Care (Eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills: Methods and approach* (pp. 17–66). Dordrecht, the Netherlands: Springer.

Blundell, C., Lee, K-T., & Nykvist, S. (2016). Digital learning in schools: Conceptualizing the challenges and influences on teacher practice. *Journal of Information Technology Education: Research, 15*, 535-560. Retrieved from http://www.informingscience.org/Publications/3578

Boulder Valley School District . (2012) . 5th Grade Mathematics Curriculum Essentials Document. Department of

Curriculum and Instruction. Retrieved from: https://sue.bvsd.org/classes/Do cuments/Combined%20CED%205th%20Grade.pdf.

Century Skills as a Vision for K-12 Education (2007) What Should Schools and Districts do? ،kenkay ،president ،partnership for 21 st Century Skills، FETC ،Orlando ،Florida ،Granary 25.

Gordon, N. (2014). *Flexible pedagogies – Technology-enhanced learning*. York:Higher Education Academy.

FRSA,T.(2016). Digital technologies: Implications for educational organizations and settings in the twenty-first century, Educational futures, Vol.7(3) June 2016, 5-26

Hidden Curriculum. (2014). *In S. Abbott (Ed.*), The Glossary of Education Reform, Retrieved from: http://edglossary.org/hidden-curriculum.

Jannah ,M. , Prasojo ,L& m Jerusalem,M.(2020). Elementary School Teachers' Perceptions of Digital Technology Based Learning in the 21st Century: Promoting Digital Technology as the Proponent Learning Tools. Al Ibtida: Jurnal Pendidikan Guru MI . *7* (1) : 1-18 DOI: http://dx.doi.org/ 10.24235/al.ibtida.snj.v7i1.6088

Ken ،K. (2010). 21st century Skills: Why They Matter ،what they are ،and How We Get there? Available at:http://www.innovationlabs.com/plsd/resources/kenkay.pdf.

Lewin .C&McNicol.S.(2015).Supporting the Development of 21st Century Skills through ICT. Universitätsverlag Potsdam Schriftenreihen / Commentarii informaticae didacticae (CID) / CID (2015) 07 / Full Papers.181-198.

Little john, A., Suckling, C., Campbell, L. & McNicol, D. (2002). The amazingly patient tutor: students' interactions with an online carbohydrate chemistry course. British Journal of Educational Technology, *33* (3), pp313-321.

Richard, J. Augustus (2015). The Role Of ICT In Higher Education In The 21st Century. *International Journal of Multidisciplinary Research and Modern Education (IJMRME).* Volume I, Issue I, P.652-656. *(www.rdmodernresearch.org*.

Somekh, B. (2007). *Pedagogy and learning with ICT: Researching the art of innovation* [Kindle version].Retrieved from: http://www.amazon.com/dp/B001QMT6MO/ref=r_soa_w_d

Traxler, J. (2010). Will student devices deliver innovation, inclusion and transformation? *Journal of the Research Centre for Educational Technology, 6* (1), 3-15.

Talja, S. (2005). The social and discursive construction of computing skills. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, *56*(1), 13–22. https://doi.org/10.1002/asi.20091

Sousa, M.J, Cruz1,R& Martins, J(2017). Digital Learning Methodologies And Tools– A literature Review. DOI: 10.21125/edulearn.2017.2158

Stevens, Robert. (2012). Identifying 21st Century Capabilities, *International Journal of Learning and Change*, *6* (3), pp 123-137.

van Laar, E, Alexander J. A. M. van Deursen,Jan A. G. M. van Dijk, & de Haan,J(2020). Determinants of 21st-Century Skills and 21st-Century Digital Skills for Workers:A Systematic Literature Review. 6January-March 2020: 1–14,DOI: 10.1177/2158244019900176,*journals.sagepub.com/home/sgo*

Vijayalakshmi,M, M.Sc., M.Phil, M.Ed, M.Phil, NET, M.Sc.(2021). ICT in 21st century Teaching and Learning. *Conference Paper* · March 2021, https://www.researchgate.net/publication/349713146

Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, *44*(3), 299–321. https://doi.org/10.1080/00220272.2012.668938

The Role of Digital Techniques in Promoting the 21 st Century Skills of Students from the Point of View of Teachers of Science and Mathematics in the Schools of Ibb Governorate

Prof. Salwa Yahya M. Al-Haddad
Associate Professor of Education Technology Faculty of Education, Ibb University-Yemen
Prof. Eftikar Ahmad Qaid Saleh
Associate professor of Curriculum and Teaching Methods Faculty of Education, Ibb University-Yemen

Abstract: The study aimed at identifying the role of digital techniques in promoting the 21 st century skills of students from the point of view of teachers of science and mathematics in the schools of Ibb Governorate, The two researchers will serve descriptive survey approach. To achieve the objectives of the study, an investment was prepared from 55 paragraphs distributed to three areas: learning and Innovation skills, IT skills and media, life and professional skills. It applied to as ample of 104 teachers and teachers in schools. The apparent and the safal in the province of Ibb. The results of the study showed: that the role of digital techniques in strengthening the 21st century skills came great at an average of (2.52) areas as a whole. The areas of learning innovation and information technology at the first place at an average of (2.52),The field of life and profession was second at the average of my account (2.51). the results also showed the lack of differences of statistics at the (0.05) attributable to the school and specialization, while there are statistical differences between sample averages attributed for years of experience in favor of the most experienced. In the results, the tow researchers recommended the need to include digital technology and the 21 st century skills in science and mathematics courses to promote learning, but they are most related to the scientific future, the requirements of labor market.

Keywords: digital techniques , the 21 st century skills, teachers of science and mathematics.

فاعلية برنامج تدريبي قائم على نموذج ويهمان للتعليم الفردي في تنمية مهارة بناء الخطة الفردية لدى معلمات ذوي الإعاقة

د. فدوى أحمد دياب الشامي

مركز البحوث والتطوير التربوي – جامعة سيئون – حضرموت– اليمن

ملخص: هدفت الدراسة إلى تقديم برنامج تدريبي قائم على نموذج ويهمان للتعليم الفردي، ومعرفة مدى فاعلية هذا البرنامج في تنمية مهارة بناء الخطة الفردية لدى معلمات ذوي الإعاقة. ولتحقيق هدف الدراسة، استخدمت الباحثة منهجاً مختلطاً، بين التجريبي ذي المجموعة الواحدة، والوصفي التحليلي. وقد تم بناء أدوات الدراسة المتمثلة في: برنامج تدريبي قائم على نموذج ويهمان للتعليم الفردي. ثم اختبار معرفي قبلي وبعدي، لقياس فاعلية البرنامج. ثم أداة تحليل محتوى الخطط الفردية لدى المتدربات، لقياس أثر البرنامج على تنمية مهارة بناء الخطة الفردية لدى المتدربات. وقد تكونت عينة الدراسة من، 26 معلمة من معلمات جمعية الأمل لذوي الإعاقة الذهنية والحركية.

أشارت النتائج الإحصائية بوضوح إلى فاعلية البرنامج المقدم للمتدربات، كما أشارت إلى وجود أثر. وقد تم قياس ذلك باستخدام أداتي قياس هما: الاختبار المعرفي (قبلي- بعدي)، ثم أداة تحليل محتوى لعينة من الخطط الفردية التي جُمعت من المتدربات قبل البرنامج، ومقارنتها بعينة مماثلة من الخطط التي جُمعت بعد اجتيازهن للبرنامج التدريبي. كما قامت الباحثة بقياس الأثر لهذا البرنامج بعد ستة شهور، وأظهرت النتائج حجم تأثير بسيط للبرنامج بعد ستة شهور، حسب معادلة كوهين لقياس الأثر.

الكلمات المفتاحية: نموذج ويهمان للتعليم الفردي، الخطة الفردية، معلمات ذوي الإعاقة.

مقدمة

يشير مصطلح التربية الخاصة إلى تلك البرامج التربوية المتخصصة التي تقدَّم للأفراد الذين ينحرفون عن الأفراد العاديين انحرافاً يستلزم استخدام وسائل واستراتيجيات تعليمية خاصة تتناسب مع الخصائص العقلية والجسمية والقدرات الحسية وقدرات التواصل، وغيرها من الخصائص المميزة لهؤلاء الأفراد.

ويعرّف كلا من هاليهان وكوفمان (Hallahan,D,Kauffman,J.2009) التربية الخاصة، بأنها ذلك النوع من التعليم الذي يتم تصميمه خصيصاً لإشباع تلك الحاجات غير العادية لطفل غير عادي أو لديه استثناء معين، فردي أو مزدوج. وقد يتطلب ذلك اللجوء إلى مواد ووسائل خاصة، واستراتيجيات تدريس معينة أو أجهزة ومعينات وخدمات معينة.

وتتنوع البرامج التربوية المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة استناداً إلى فلسفتها من جهة، والفئات المقدّمة لها من جهة أخرى. فهذه البرامج قد تُقدّم في شكل برامج جمعية لفئة محددة وفي موضوع محدد، كالبرامج المقدمة لفئة الإعاقة السمعية أو فئة الإعاقة البصرية. وقد تُقدّم في شكل برامج فردية تُقدّم لحالة محددة آخذين بعين الاعتبار خصائص هذه الحالة بعينها، بحيث تقدم لهذه الحالة مجموعة من الخبرات المخطط لها للمساعدة على اكتساب النتائج التعليمية والعلاجية المحددة إلى أقصى قدر تسمح به إمكانيات هذه الحالة. وهكذا يتكون البرنامج التربوي الفردي من عدة عناصر، يمكن صياغتها في الأسئلة الآتية: ماذا نعلّم، كيف نعلّم، متى نعلّم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

ظهرت خلال السنوات الماضية العديد من النماذج للبرامج التربوية الفردية المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة، وظهر النموذج الذي قدمه (Wehman, & McLaughlin, 1981) كأشهر النماذج في بناء البرامج لذوي الاحتياجات الخاصة، فهو من البرامج المعتمدة في هذا المجال، والتي لا بد لمؤسسات التربية الخاصة ومعلميها من التعامل معه بجدية وإتقان. وقد جاءت أهمية هذا البرنامج التدريبي المقدم لمعلمات جمعية الأمل للإعاقة الذهنية والحركية، مستمداً من أهمية هذا النموذج الذي قدمه ويهمان في هذا المجال.

وقد سعت هذه الدراسة للإجابة على الأسئلة التالية:

السؤال الأول: ما فاعلية البرنامج التدريبي –القائم على نموذج ويهمان للتعليم الفردي– لدى معلمات ذوي الاعاقة؟

السؤال الثاني: ما أثر البرنامج التدريبي المقترح في تنمية مهارة بناء الخطة الفردية لدى معلمات ذوي الإعاقة؟

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة الى تحقيق ما يلي:

– بناء برنامج تدريبي قائم على نموذج ويهمان، لتنمية مهارة بناء الخطة الفردية لدى معلمات ذوي الإعاقة.

– الكشف عن مدى فاعلية هذا البرنامج بعد تطبيقه على عينة من معلمات ذوي الإعاقة.

– الكشف عن أثر البرنامج التدريبي المقدم، في تنمية مهارة بناء الخطة الفردية لدى معلمات ذوي الإعاقة.

أهمية الدراسة

تمثلت أهمية هذه الدراسة في

أولاً: الأهمية النظرية، وتتضح في:

– التركيز على أهمية البرنامج التربوي ولفت نظر العاملين في مراكز الإعاقة لأهمية التدقيق في نوعية البرامج التربوية التي يجب على المؤسسات تبنيها في هذا المجال.

– رفع الكفاية المعرفية لدى معلمات ذوي الاحتياجات الخاصة حول نموذج ويهمان للبرنامج التربوي الفردي، وخطوات تطبيقه.

ثانياً: الأهمية العملية، وتتضح في:

– توفير برنامج تدريبي حول نموذج ويهمان للبرنامج التربوي الفردي، وخطوات تطبيقه.

– توفير أداة "معيار" لقياس مستوى الجودة في الخطط التدريسية لمعلمات التربية الخاصة.

حدود الدراسة

الحدود البشرية: مجموعة من معلمات جمعية الأمل للإعاقة الذهنية والحركية، من مدينة تريم، وادي حضرموت. اليمن.

الحدود الموضوعية: برنامج تدريبي قائم على نموذج ويهمان للتعليم الفردي.

الحدود المكانية: تم تطبيق البرنامج في قاعة الكويت بكلية التربية، جامعة سيئون، وادي حضرموت، اليمن.

الحدود الزمانية: تم تطبيق البرنامج التدريبي في الفترة الزمنية بين 16/يوليو/2022م إلى 21/ يوليو/ 2022م

متغيرات الدراسة

المتغير المستقل في هذه الدراسة هو: البرنامج التدريبي –نموذج ويهمان للتعليم الفردي–.

المتغير التابع في هذه الدراسة هو: مهارة إعداد الخطة التعليمية الفردية.

تعريفات الدراسة الإجرائية:

البرنامج التدريبي:

هو مجموعة من الخبرات والأنشطة تخدم مجموعة من الأهداف المراد تحقيقها، على أن يُقاس مستوى الإنجاز لهذه الأهداف بطرق وأساليب تقويم مناسبة. (الشامي, 2002)

وهو في هذه الدراسة عبارة عن الخبرات والأنشطة الهادفة، التي قُدمت على مدى (6 أيام)، (30 ساعة)، تضمنت العديد من الأنشطة التدريبية مثل: المحاضرات، الأنشطة االعملية، ورش بناء الخطط. وهي أنشطة مصممة لغرض تدريب معلمات جمعية الأمل لذوي الإعاقة الحركية والذهنية – تريم، حضرموت، بقصد تنمية معرفتهم وممارستهم واكسابهم مهارات إعداد الخطط الفردية، وتنفيذ البرنامج الفردي، استناداً للنموذج الذي وضعه ويهمان في هذا المجال.

نموذج ويهمان للتعليم الفردي:

هو نموذج قدمه كلا من (Wehman, & McLaughlin, 1981)، لبناء المنهاج الفردي أو البرنامج الفردي لذوي الاحتياجات الخاصة. والذي يمر بخمسة مراحل، هي:

- التعرف على السلوك المدخلي.
- قياس مستوى الأداء الحالي.
- إعداد الخطة التربوية الفردية.
- إعداد الخطة التعليمية الفردية.
- تقويم الأداء النهائي للأهداف.

الخطة الفردية:

تعبر هذه الخطة عن المنهاج الفردي لكل طفل معوق، وتأتي الخطط الفردية في المرحلة الثالثة والرابعة تبعاً لنموذج البرنامج الفردي عند ويهمان. وتنقسم الى نوعين، الأول يكون عبارة عن الخطة التربوية الفردية وتأتي في المرحلة الثالثة بعد قياس السلوك الحالي. والثاني هو الخطة التعليمية الفردية وتأتي في المرحلة الرابعة حسب نموذج ويهمان، وهي عبارة عن الجانب التنفيذي للخطة التربوية الفردية.

وفي هذه الدراسة يتم التدرب على الخطط التربوية والتعليمية ضمن التدرب على البرنامج التربوي الفردي ككل. ولكن يتم التقييم النهائي فقط لقياس مهارة بناء الخطة التعليمية الفردية لدى المعلمات المتدربات.

الإطار النظري والدراسات السابقة

يحتاج طلاب التربية الخاصة لجهد كبير من قِبل معلميهم، ذلك أن فلسفة تفريد التعليم التي تقوم عليها تربية ذوي الاحتياجات الخاصة، هي فلسفة تحتاج إلى الكثير من الجهد والعديد العديد من خطط العمل الموجّه لكل حالة من الحالات التي يتكفل بها المعلم في صفه، مع ما تشمله هذه الخطط من برامج فردية خاصة واستراتيجيات وأساليب خاصة وطرق إجرائية لتنفيذ المهارات الخاصة بكل حالة، وغير ذلك من الأمور التي تستوجبها فردية الحالات وخصوصيتها. ويرى عادل عبد الله (2006) أن

كل طفل من الأطفال ذوي الاعاقة يحتاج إلى خطة تعليم فردية، تلائم حالته وقدراته، وتعمل على تلبية حاجاته واشباعها. ومن ثم فهي تراعي جوانب قوته ونواحي ضعفه.

إن اتباع برنامج تربوي فردي في التعامل مع الحالات الخاصة يعتبر من قِبل تخفيف الجهد وتنظيم العمل التربوي، والتخطيط الموفق لإدارة برامج التربية الخاصة، وبالتالي الوصول إلى جودة حقيقية للخدمات التربوية والتدريبية المقدمة للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة. والتي تمثل حق من حقوق هذه الفئات كفله لهم القانون الإنساني العالمي وشرعة حقوق الانسان.

فما هو البرنامج التربوي الفردي:

ان المتتبع لحركة ظهور البرنامج التربوي الفردي الى حيز الوجود يمكن أن يرجعها الى ما يُعرف بحركة الوالدين في المجتمع الأمريكي في ستينات وسبعينات القرن الماضي، فقد صار الآباء يشكلون "جماعات ضغط" على الرأي العام الأمريكي لتغيير السياسات التربوية الخاصة بأبنائهم المعاقين. وقد تبلورت كل هذه الجهود في 29 نوفمبر 1975م، حيث وقّع الرئيس الأمريكي فورد القانون العام 94-142، المعروف بقانون التعليم لكل الأطفال المعاقين (The Education of all Handicapped Children ACE)، وقد ألزم هذا القرار المؤسسات التعليمية بإعداد برامج تربوية خاصة لكل تلميذ معاق، وصار البرنامج التربوي الفردي أمراً ملزماً من قبل العاملين بالمؤسسات التعليمية فيما يتعلق بمقابلة احتياجات هؤلاء التلاميذ. (هارون، 2004). وقد عرف القانون آنف الذكر البرنامج التربوي الفردي بأنه "ذلك البيان المكتوب لكل طفل معوق، -والذي تمت كتابته في أي اجتماع- عن طريق ممثلي الوكالة التعليمية المحلية، والذي لابد أن يكون مؤهلاً لتقديم أو لإشراف على برنامج تعليمي يُعد بصفة خاصة لمقابلة الاحتياجات الفريدة للأطفال المعوقين. ويشارك في هذا الإعداد أيضاً معلم الطفل والوالدان أو ولي الأمر، وكذلك الطفل متى كان ذلك ملائماً. ويتضمن هذا النص المكتوب على:

- بيان بمستويات الأداء التعليمي لهذا الطفل.
- بيان بالأهداف السنوية وما تتضمنها من أهداف قصيرة المدى.

– بيان بالخدمات التعليمية الخاصة التي يجب تقديمها للطفل، ومدى إمكانية مشاركة الطفل في البرامج التعليمية العادية (الدمج).

– تحديد موعد بدء الخدمة للطفل والمدة التي تستغرقها عملية تقديم الخدمات للطفل.

– تحديد المكان التعليمي المناسب (البديل التعليمي) الذي يؤهل الطفل للاستفادة من فرص الالتحاق بالمدرسة العادية.

– تحديد المحكات (المعايير) الموضوعية والإجراءات التقييمية والجداول الزمنية التي سيتم اعتمادها لتحديد مدى تحقيق الأهداف التعليمية قصيرة المدى المحددة للطفل مرة واحدة في السنة على الأقل. (هارون، 2004، نقلا عن Fiscus & Mandell, 1983).

ويرى كل من الخطيب والحديدي (2014م) أن البرنامج التربوي الفردي هو القاعدة التي تنبثق منها النشاطات التدريبية والإجراءات التعليمية كافة، ويتفقون مع (Forness,1979)، بأن البرنامج التربوي الفردي غيّر مسار التربية الخاصة، وذلك على النحو التالي: (الخطيب والحديدي، 2014)

– أن البرنامج التربوي الفردي يعمل بمثابة وثيقة مكتوبة تؤدي بطبيعتها إلى حشد الجهود التي يبذلها ذوو الاختصاصات المختلفة لتربية الطفل المعوق وتدريبه.

– تقدم الخطة التربوية الفردية الضمانات الكافية لاشتراك والدي الطفل المعوق في العملية التربوية الخاصة، ليس بوصفهما مصدراً مفيداً للمعلومات عن الطفل، وإنما بوصفهما عضوين فاعلين في الفريق متعدد الاختصاصات.

– إن البرنامج التربوي الفردي يرغم الاختصاصيين على الأخذ بعين الاعتبار الإنجازات المستقبلية المتوقعة للطفل. وذلك يعني وضع الأهداف للطفل سنوياً، الأمر الذي يسمح التنبؤ بالتحسن في أدائه وبالحكم على فاعلية البرنامج المقدم له.

– إن البرنامج التربوي الفردي يعين بوضوح مسئوليات كل اختصاصي فيما يتعلق بتنفيذ الخدمات التربوية الخاصة.

– يرغم البرنامج التربوي الفردي كل الاختصاصيين على تقييم فاعليتهم الذاتية، فليس المطلوب اختيار منهج أو استخدام طريقة تدريس ثبتت فاعليتها في بحث أو دراسة ولكن المطلوب هو اختيار الأساليب الفعالة والملائمة للطفل.

– إن البرنامج التربوي الفردي يقوم أساساً على افتراض مفاده أن من الأهمية بمكان التعامل مع الطفل بوصفه ذا خصائص فريدة. فليس مقبولاً التعامل مع الأطفال ذوي التخلف العقلي البسيط كمجموعة متماثلة أو التعامل مع الأطفال ذوي الشلل الدماغي على أنهم أطفال متشابهون. فالبرنامج يجب أن يقدّم للطفل وليس للفئة التي ينتمي اليها.

– إن البرنامج التربوي الفردي يعمل بمثابة محك للمساءلة عن مدى ملاءمة وفاعلية الخدمات المقدمة للطفل المعوق.

نموذج ويهمان للتعليم الفردي:

يعتبر النموذج الذي قدمه ويهمان وماكلفلين (Wehman, & McLaughlin, 1981) في بناء المنهاج للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، من النماذج التي لاقت قبولاً واسعاً في مجالات التربية الخاصة وهو يمر في خمس مراحل رئيسة، هي:

المرحلة الأولى: التعرف على السلوك المدخلي:

ويشير مفهوم السلوك المدخلي إلى مستوى المتعلم قبل أن يبدأ التعلم، كما يشير إلى قدراته العقلية وتطوره، وإلى دافعيته، وإلى بعض المحددات الاجتماعية والثقافية لقدرته على التعلم، إذ أن مشكلة التقدير الزائد أو المنقوص لقدرات المتعلم يؤثر على سير ونجاح البرنامج التربوي المقدم للمتعلم، لذا يجب على مصمم البرنامج أن يقوم بجهد كبير ومنظم لتحديد خصائص المتعلم المهمة إذا أراد أن يكون تصميمه ناجحاً.

ويندرج ضمن هذه المرحلة من البرنامج:

- التصنيف العام للحالة، وتشمل الوصف الطبي الفسيولوجي، إضافة إلى الجانب النفسي والجانب المعرفي.
- تحديد السمات العامة والصفات التي يتميز بها أفراد تلك الفئة التي تنتمي لها الحالة.

- دراسة الوضع الاقتصادي، والاجتماعي، والثقافي للحالة، والمواصفات العامة للبيئة التي يعايشها الطفل في بيته وبيئته المحيطة.
- جمع البيانات والمعلومات التي يمكن من خلالها تحديد احتياجات التلميذ، ومستوى أداءه الحالي. فيتم جمع المعلومات ذات العلاقة بالمهارات السلوكية، ومهارات التواصل، والقدرات التعليمية، والمهارات الحركية، ومفهوم الذات، وغير ذلك.
- ويندرج أيضاً ضمن هذه المرحلة وصف خدمات التربية الخاصة التي سوف تُقدّم للتلميذ ومن سيقدمها.
- وصف الخدمات ذات الصلة بخدمات التربية الخاصة، والتي تساعد على استفادة التلميذ مما يُقدّم له، كخدمات الارشاد النفسي وخدمات تصحيح عيوب النطق والكلام.
- تحديد بداية تقديم الخدمة (البرنامج) للطفل والمدة التي ستستغرقها عملية تقديم الخدمات للطفل.
- تحديد اجراءات التقييم الموضوعية والمعايير والمحكات التي يتم على أساسها الحكم على مدى التقدم أو النجاح في تحقيق الأهداف. (هارون، 2004م).
- ويتم جمع كل هذه المعلومات من خلال عدة مصادر رئيسية، مثل:
- ملف الحالة الطبي التتبعي، الذي يشمل التقارير الطبية والنفسية منذ اكتشاف الحالة.
- معلومات الوالدين حول نمو التلميذ وقدراته.
- المعلمون السابقون في المؤسسة التربوية ذاتها.
- أداء التلميذ الموضح في الملف التربوي السابق سواء من نفس المؤسسة التعليمية أو مؤسسة أخرى منقول منها.
- الأخصائي النفسي والذي يمكن أن يوضح نتائج الاختبارات الخاصة بالذكاء والسلوك التكيفي والاختبارات التحصيلية والمشكلات السلوكية لدى التلميذ.
- الأخصائيون الآخرون كأخصائي علاج اللغة والكلام، وأخصائي العلاج الطبيعي، وأخصائي العلاج الوظيفي، وغيرهم.
- الملاحظة المباشرة لتفاعل التلميذ في مواقف مختلفة كالأنشطة الروتينية اليومية واستجاباته المختلفة في فترة الملاحظة التقييمية.

المرحلة الثانية: قياس مستوى الأداء الحالي:

تحتاج هذه المرحلة تركيزاً أكبر من المرحلة السابقة، وتحتاج مهارات تخصصية دقيقة من فريق العمل في هذه المرحلة والذي يتكون من: المعلم، اختصاصي علاج النطق، المرشد النفسي، والمرشد الاجتماعي، ومعلم التربية البدنية، ومعلم الفنية، والأسرة، وأخصائي العلاج الطبيعي والوظيفي، وكل من لهم علاقة في تنفيذ البرنامج، داخل المؤسسة التعليمية أو خارجها.

في هذه المرحلة يتم تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف في أداء الطالب، ويتم ذلك بصورة مهنية دقيقة باستخدام وسائل قياس معتبرة، مثل: المقاييس والاختبارات، التي تقيس أداء الطالب في كل مجال من المجالات التي يتضمنها المنهاج الذي تتبعه المؤسسة التربوية. إضافة للاختبارات النفسية للذكاء والنضج الاجتماعي والتكيف وقياس شدة الإعاقة أو الاضطراب مثل مقاييس شدة التوحد، وغيرها.

كما تكتسب قوائم التقدير أهمية خاصة في هذه المرحلة، فعن طريقها يتم معرفة نقاط الضعف أو الاحتياج لدى الطالب، والتي سوف تستخدم في الخطط الفردية الخاصة بالطالب في المرحلة التالية.

المرحلة الثالثة: إعداد الخطة التربوية الفردية:

يوضع منهاج الطالب ذوي الاحتياجات الخاصة بعد مرحلتي التعرف على السلوك المدخلي وقياس مستوى الأداء الحالي، حيث تبدأ بعد ذلك وبالاعتماد على المعلومات الخاصة بالحالة التي تم جمعها سابقاً، تبدأ مرحلة إعداد الخطة التربوية الفردية، والتي تعتبر جوهر ونواة البرنامج التربوي الفردي. فالخطة التربوية الفردية هي "خطة تصمم بشكل خاص لطفل معين، لكي تقابل حاجاته التربوية بحيث تشمل كل الأهداف المتوقع تحقيقها وفق معايير معينة وفي فترة زمنية محددة." (يحيى، 2005)

وتتضمن الخطة التربوية الفردية عددا من الجوانب، تشمل:

– المعلومات العامة عن الطفل، وتشمل، اسم الطفل وتاريخ الميلاد، ونوع الإعاقة، ودرجتها أو مستوى الشدة، والسنة الدراسية، وتاريخ التحاقه بالمدرسة أو المؤسسة.

– ملخص عن نتائج اختبارات التقييم التي أجريت للطفل، وتاريخ اجراء التقييم، وأسماء أعضاء فريق التقييم.

– الأهداف التربوية الفردية التي سيتم العمل بها مع الطفل خلال الفترة الزمنية للخطة.

المرحلة الرابعة: إعداد الخطة التعليمية الفردية:

تشكل الخطة التعليمية الفردية الجانب التنفيذي للخطة التربوية الفردية، فبعد إعداد الخطة التربوية تُكتب الخطة التعليمية الفردية، والتي تتضمن هدفاً واحداً فقط من الأهداف التربوية الواردة في الخطة التربوية الفردية، من أجل تعليمها للطفل، فكل هدف في الخطة التربوية الفردية ينبغي أن نطور له خطة تعليمية فردية مستقلة. (البطاينة وآخرون، 2005)

المرحلة الخامسة: تقويم الأداء النهائي للأهداف.

تُعد مرحلة تقويم البرنامج التربوي الفردي هي المحصلة النهائية لمراحل هذا النموذج، حيث يمكن من خلالها تحديد مدى تقدم الطالب وتحقيقه للأهداف المحددة في برنامجه. ويتم مراجعة البرنامج التربوي الفردي الخاص بالتلميذ مرة واحدة، أو أكثر خلال العام الدراسي، في ضوء التواصل بين أعضاء الفريق القائم على البرنامج، وولي الأمر من خلال تنظيم اجتماعات خاصة بالمراجعة، وغالباً ما يترتب على هذه المراجعات إدخال بعض التعديلات، قد يتعلق بعضها بالأهداف، أو الفصل الملتحق به الطفل، أو غير ذلك. (الرشيدي، وآخرون، 2016).

الدراسات السابقة:

دراسة الشجاع وآخرون (2023م)

هدفت الدراسة إلى تقييم الممارسات المهنية لمعلمي التربية الخاصة في تقديم البرامج التربوية الفردية لذوي الإعاقة الذهنية في الجمهورية اليمنية في ضوء المعايير العلمية، والفروق فيها وفقاً لبعض المتغيرات.

اعتَّمد في هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وبلغ عدد أفراد العينة (126) معلماً ومعلمة موزعين في مدن صنعاء وذمار وإب. وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبانة لتقدير الممارسات المهنية المتبعة عالمياً لدى معلمي التربية الخاصة في تقديم البرامج التربوية الفردية. والتي عبرت نتائجها عن توافر الممارسات المهنية لدى معلمي التربية الخاصة في تقديم البرامج التربوية الفردية لذوي الإعاقة الذهنية في مراكزهم. مع الميل لجانب متغير المشاركة في الدورات التدريبية من قبل المعلمون، عن غير المشاركون. ومتغير مؤهل البكالوريوس، وارتفاع سنوات الخبرة.

دراسة السحيمي، والزارع (2021م)

هدفت الدراسة الى تحديد مستوى تطبيق معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) في البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية من وجهة نظر معلميهم. اتبع في الدراسة المنهج الوصفي المسحي، حيث تمثلت أداة الدراسة في استبانة صممت بالاستناد إلى معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC). وقد تكونت عينة الدراسة من (137) معلماً ومعلمة من محافظة جدة. وخلصت نتائج الدراسة الى أن مستوى تطبيق المعايير كان بدرجة كبيرة، مع عدم وجود فروق دالة احصائياً تعزى لمتغيرات (نوع البرنامج التربوي، الجنس، الخبرة)، بينما ظهرت فروق دالة احصائياً تعزى لمتغير المؤهل العلمي، لصالح الدبلوم العالي.

دراسة الشمري (2019م)

هدفت الدراسة إلى معرفة درجة استخدام البرنامج التربوي الفردي في تعليم الرياضيات للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في فصول الدمج الجزئي بدولة الكويت. اتبع الباحث المنهج الوصفي، وقد صمم استبانة، وزعت على عينة من (65) معلمة. وقد أشارت النتائج إلى عدم وجود دلالة إحصائية في درجة استخدام البرنامج التربوي الفردي على متغيرات الجنسية، المؤهل العلمي، المنطقة التعليمية. في حين ظهرت الدلالة في متغير عمر المعلمة لصالح فئة العمر أقل من 30 سنة، وكذلك لمتغير تخصص المادة العلمية لصالح تخصص الرياضيات، وأيضاً لمتغير الخبرة في التدريس لصالح فئة 11 سنة فأكثر.

دراسة المكاحلة (2017م)

هدفت الدراسة الى تحديد معايير الخطة التربوية الفردية العالمية في غرف المصادر، ومدى التزام معلمي التربية الخاصة في غرف المصادر بهذه المعايير. وقد قام الباحث ببناء أداة الدراسة والتي كانت عبارة عن مقياس لمعايير الخطة التربوية الفردية، والذي تكون من ثلاثة مجالات، (مجال الاعتبارات الأساسية في الخطة التربوية، مجال العناصر الرئيسية في الخطة التربوية، مجال تطبيق وتنفيذ المعايير في الخطة التربوية) طُبّق هذا المقياس على (183) معلماً ومعلمة من معلمي المدارس الحكومية والخاصة في مدينة عمان، وقد أظهرت الدراسة ارتفاع في درجة الالتزام بمعايير الخطة التربوية، أما الفروق فقد جاءت لصالح معلمي المصادر في المدارس الخاصة.

دراسة محمود، والقحطاني (2016م)

هدفت الدراسة إلى التحقيق في تنفيذ البرامج التربوية الفردية (IEP) للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس الدمج في مدينة الرياض. استخدمت هذه الدراسة المنهج النوعي، من خلال المقابلة كأداة، كما تم استخدام تحليل المحتوى للقواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة. تكونت عينة الدراسة من (20) عضواً من فريق (IEP) في مدارس الدمج في مدينة الرياض. وجاءت النتائج لتُظهر أن هناك قصور واضح في سياسة تنفيذ البرامج التربوية الفردية، وأن أعضاء فريق (IEP) غير متأكدين من أدوارهم الفردية المنصوص عليها في القواعد التنظيمية.

دراسة السعدي (2016م)

هدفت الدراسة إلى التعرف على الممارسة الفعلية للبرنامج التربوي الفردي في مؤسسات التربية الخاصة في سلطنة عمان في ضوء معايير (IDEA)، اتبعت الباحثة المنهج الوصفي، وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبانة، طُبقت على عينة من (84) مشرفة و (265) معلمة من العاملين في مؤسسات التربية الخاصة في سلطنة عمان. وقد أظهرت النتائج توفر الممارسة الفعلية للبرنامج التربوي الفردي في ضوء معايير (IDEA) ولم تظهر فروق دالة احصائياً في مدى الممارسة الفعلية للبرنامج التربوي الفردي، تعزى لمتغير المؤهل العلمي أو سنوات الخبرة.

دراسة الظفيري وعباس (2015م)

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى تطبيق العاملون مع ذوي الاحتياجات الخاصة للخطة التربوية الفردية في مؤسساتهم. استَّخدم المنهج الوصفي وكانت أداة الدراسة عبارة عن مقياس في شكل استبانة، طُبقت على عينة بلغت (278) فرداً من العاملين في مؤسسات التربية الخاصة في الكويت. وقد أظهرت النتائج، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة في متغيري المؤهل الدراسي والخبرة. كما أظهرت وجود فروق دالة لصالح الحاصلين على دورات تدريبية.

التعقيب على الدراسات السابقة

تناولت الدراسات السابقة البرنامج التربوي الفردي أو الخطة التربوية الفردية، مع فئات مختلفة من ذوي الاحتياجات الخاصة. وقد وظفت هذه الدراسات المنهج الوصفي التحليلي باستخدام المقياس أو الاستبيان كأداة، فيما عدا دراسة محمود والقحاني، فقد استَّخدم فيها المنهج النوعي، وباستخدام المقابلة كأداة للدراسة. وقد اختلفت النتائج التي خلصت إليها تلك الدراسات، إلا أن معظمها قد أشارت لنتائج معتبرة لصالح المعلمين والمعلمات في مستوى تنفيذ البرامج التربوية الفردية، سواء في المؤسسات الخاصة، أو في مدارس الدمج، وإن كانت قد أظهرت دراسة محمود والقحاني قصوراً في تنفيذ البرامج التربوية الفردية في مدينة الرياض، من وجهة نظر أفراد العينة.

وقد اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة، في أن هذه الدراسة قد استخدمت المنهج التجريبي إلى جانب المنهج الوصفي التحليلي. حيث تم تطبيق برنامج تدريبي لأفراد العينة من المعلمات، وعند البحث في فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارة بناء الخطط الفردية لدى المعلمات اللاتي خضعن للتدريب، تم استخدام أداة تحليل محتوى الخطط للمتدربات قبل التدريب وبعده. ومما ميّز هذه الدراسة أيضاً، قياس أثر التدريب بعد ستة أشهر من انتهاء التدريب، وذلك للتأكد من استمرار استخدام المتدربات للمهارة اللاتي تدربن عليها من خلال البرنامج (مهارة إعداد الخطة التعليمية الفردية). وجاءت نتائج التجربة مشجعة لتكرار مثل هذه التجربة على محتوى مختلف أو مع مجموعات أخرى من أفراد مجتمع الدراسة.

الطريقة والإجراءات

منهجية الدراسة

للكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على نموذج ويهمان للتعليم الفردي، وقياس فاعليته في تنمية مهارة بناء الخطط الفردية لدى معلمات ذوي الإعاقة، تم استخدام المنهج شبه التجريبي (تصميم المجموعة التجريبية الواحدة، مع اختبار قبلي واختبار بعدي). وقد كان هذا التصميم هو الأنسب لتماشيه مع البرنامج التدريبي الحالي من حيث الحدود البشرية والمكانية المتاحة.

كما استخدمت الباحثة الأسلوب الوصفي التحليلي في قياس أثر البرنامج على مهارة بناء الخطط الفردية لدى عينة الدراسة، وكان ذلك متمثلا في الاستعانة بأسلوب تحليل المحتوى لوصف أداء المتدربات في بناء الخطط الفردية، وهو أسلوب وصفي تحليلي.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من مجموع معلمات جمعية الأمل لذوي الإعاقة الحركية والذهنية – تريم – حضرموت

عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة القصدية، فقد طُبق البرنامج على عدد من معلمات جمعية الأمل للإعاقة الذهنية والحركية، كانت إدارة الجمعية قد رشحتهن للتدريب على هذا البرنامج وقد بلغ عددهن (26معلمة) من معلمات الجمعية.

أدوات الدراسة

تمثلت أدوات الدراسة في:

أولاً: البرنامج التدريبي

قامت الباحثة ببناء برنامج تدريبي قائم على نموذج ويهمان للتعليم الفردي، ومن ثمّ قياس مدى فعاليته في تنمية مهارة بناء الخطة الفردية لدى معلمات ذوي الإعاقة.

وقد تم اعداد هذا البرنامج بعد الاطلاع على العديد من الدراسات التي اعتمدت على هذا البرنامج كنموذج لإعداد البرامج الفردية الخاصة بذوي الإعاقة.

الفئة المستهدفة:

استهدف البرنامج التدريبي عدد (26) معلمة من معلمات جمعية الأمل للإعاقة الذهنية والحركية، تريم، وادي حضرموت، اليمن.

المدة الزمنية:

تم تطبيق البرنامج التدريبي في الفترة الزمنية الواقعة ما بين 16/يوليو/2022م إلى 21/ يوليو/ 2022م

حيث اشتمل البرنامج على ستة أيام تدريبية بواقع (30) ساعة تدريبية. كما تم قياس الأثر بعد انتهاء البرنامج بمدة زمنية تقدر بـ (3) شهور.

أهداف البرنامج:

في نهاية البرنامج يتوقع من المتدربة أن:

1- تحدد مفهوم البرنامج الفردي وأهميته في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة.

2- تتعرف على نموذج ويهمان في إعداد البرامج الفردية لذوي الاعاقة.

3- تشرح مراحل وخطوات البرنامج الفردي في نموذج ويهمان.

4- تقارن بين البرنامج التربوي الفردي والخطة التربوية الفردية والخطة التعليمية الفردية.

5- تشارك بفاعلية في اعداد الخطة التربوية الفردية ضمن الفريق التربوي.

6- تطور نماذج من الخطط التعليمية الفردية لفئة الإعاقة الذهنية والحركية.

محتوى البرنامج:

في ضوء أهداف البرنامج التدريبي، قامت الباحثة بإعداد محتوى البرنامج متضمناً عشرة محاضرات متنوعة بين النظري والتطبيقي التدريبي، بحيث أن كل محاضرة نظرية يتبعها تطبيق للتدرب على المهارات التي سبق شرحها. وكان الموضوع الرئيسي لهذا التدريب هو برنامج ويهمان ومراحله، وطريقة إعداد الخطط الفردية حسب هذا النموذج.

وجاءت الموضوعات كالتالي:

1- تعريف عام بنموذج ويهمان، وخطواته.

2- المرحلة الأولى: السلوك المدخلي.

3- المرحلة الثانية: قياس السلوك الحالي.

4- المرحلة الثالثة: الخطة التربوية الفردية

5- المرحلة الرابعة: الخطة التعليمية الفردية

6- المرحلة الخامسة: تقويم الأداء النهائي للأهداف.

تحديد الاستراتيجيات التدريبية:

تم تحديد الاستراتيجيات التدريبية التي يقوم عليها التدريب، في ضوء الهدف الرئيس للبرنامج الذي هو عبارة عن رفع مهارة اعداد الخطة الفردية لدى معلمات المعاقين عينة الدراسة.

وقد تضمن البرنامج عدداً من استراتيجيات التدريب تبعاً لنوع الموضوع المقدم.

فالتدريب النظري، اشتمل على أساليب المحاضرة والمناقشة، والعصف الذهني، والحوار، والعروض التقديمية الالكترونية. بينما اشتمل التدريب العملي على مجموعات العمل، والعمل الفريقي، والعمل التعاوني.

تحديد الأنشطة التدريبية:

قامت الباحثة بتحديد الأنشطة التدريبية، فكان منها:

- أنشطة تمارس خلال التدريب: أوراق عمل، تسجيل ملاحظات، مناقشة وتبادل آراء بين المجموعات.

- أنشطة تمارس خارج التدريب: منها، تكليف المجموعات بتصميم خطط، وتحليل خطط بعضهم البعض للخروج بنقد بناء وهادف.

تحديد أساليب التقويم للبرنامج:

- الاختبار القبلي – البعدي

طُبق الاختبار المعرفي قبل البدء في البرنامج. وبعد انتهاء البرنامج أُعيد تطبيق الاختبار. وقد تم جمع البيانات وتحليلها احصائياً للوصول إلى نتائج الدراسة.

- بطاقة تحليل محتوى الخطط التعليمية:

لتقييم الجانب المهاري للمعلمات في بناء الخطة التعليمية الفردية، كان لابد من تقييم مهاراتهن في اعداد نماذج من الخطط. لذا قامت الباحثة ببناء قائمة معايير لتقييم هذه المهارة بشكل دقيق. وبالتالي تم تقييم الخطط التعليمية الفردية التي قامت المتدربات بإنتاجها في نهاية البرنامج، وجاء هذا التقييم مستنداً

لقائمة معايير قامت الباحثة ببنائها ثم تحويلها لبطاقة تحليل محتوى. ومن ثمّ تحليل خطط المتدربات المعدة من قبلهن قبل اجتياز البرنامج وبعد اجتياز البرنامج، وحساب الفروق في النتائج.

- قياس الأثر:

قامت الباحثة بقياس أثر التدريب بعد زمن وقدره ستة شهور، وذلك بتقييم مجموعة من خطط المتدربات واخضاعها لمعايير بطاقة تحليل المحتوى السابق اعدادها، واتباع المعالجات الإحصائية المناسبة، لحساب الأثر.

ضبط البرنامج التدريبي:

الصدق الظاهري

تم عرض البرنامج التدريبي على مجموعة من الخبراء والمختصين في هذا المجال، وفي ضوء توصياتهم وملاحظاتهم. قامت الباحثة بإجراء بعض التعديلات على البرنامج وبالتالي تم إخراجه في صورته النهائية ليكون معداً للتطبيق.

ثانياً: اختبار معرفي (قبلي– بعدي)

بعد الانتهاء من بناء البرنامج تم إعداد اختباراً معرفياً يهدف الى قياس المعلومات والخبرات التي وردت في البرنامج والتي تعتبر أساساً معرفياً ونظرياً يعطي دلالة واضحة على تمكن المعلمة أو عدم تمكنها من تطبيق هذه المعارف في صياغة خططها التربوية والتعليمية. أي أن هذا الاختبار سوف يقيس الجانب المعرفي المتعلق بفهم النموذج، ومراحل تطبيقه.

وقد تكوّن الاختبار من (20) فقرة تقيس المعارف الهامة التي وردت في سياق البرنامج. ويتم تصحيح الاختبار بإعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة غير الصحيحة. وبذلك تكون درجات الاختبار محصورة بين (0 – 20) درجة.

وقد تم ضبط الاختبار للتأكد من سلامته وصلاحيته للتطبيق، وذلك من خلال اتباع اجراءات الصدق والثبات.

صدق الاختبار

الصدق الظاهري:

عُرض الاختبار مرافقاً للبرنامج على نفس مجموعة المحكمين الذين قاموا بتحكيم البرنامج باعتباره جزءاً مهماً من تقييم محتوى البرنامج وعلى وجه الخصوص الجزء المعرفي للبرنامج.

لذا فقد قاست فقرات الاختبار الصورة المعرفية للأهداف التي حددها البرنامج لنقلها للفئة المستهدفة.

وقد أخذت الباحثة بملاحظاتهم في تعديل الاختبار وإعداده في صورته النهائية.

ثبات الاختبار:

لحساب ثبات الاختبار، قامت الباحثة بتطبيقه على عدد (30) معلمة، ثم قامت بالتحقق من ثبات الاختبار بإيجاد معامل ارتباط بيرسون بين معدل الأسئلة الفردية والرتبة ومعدل الأسئلة الزوجية والرتبة، ثم تم تصحيح معامل الارتباط باستخدام معادلة سبيرمان- براون للتصحيح، وقد بلغت قيمة معامل الثبات (0.71) والثبات المعدل (0.83)، وهو معامل ثبات مرتفع.

تطبيق الاختبار:

تم تطبيق الاختبار على العينة في اليوم الأول قبل البدء في تنفيذ البرنامج، ثم طُبق مرة أخرى في اليوم الأخير بعد نهاية آخر لقاء مع المتدربات.

ثالثاً: أداة تحليل محتوى الخطط (بطاقة تحليل المحتوى):

لقياس أثر البرنامج التدريبي على رفع مهارة المعلمات أفراد العينة في بناء الخطة التعليمية الفردية، كان لابد من إيجاد أداة تصلح لقياس هذا الجانب المهاري.

ولما كانت الطريقة الصحيحة والصادقة لقياس أي مهارة هي ملاحظة أدائها، كان لابد للباحثة من بناء أداة لقياس تلك المهارة (مهارة اعداد الخطط الفردية لدى معلمات ذوي الإعاقة) المرجو تنميتها والارتفاع بدرجة اتقانها بعد اجتياز هذا البرنامج.

وقد اختارت الباحثة استخدام أحد أساليب التقويم الموضوعية، المناسبة في هذه الحالة (أسلوب جودة ناتج الأداء)، ومن متطلبات تطبيق هذا الأسلوب:

1- تحديد الجودة المطلوبة بدقة.

2- أن يكون هذا الأسلوب مشتقاً من أهداف العمل.

لذا قامت الباحثة ببناء قائمة معايير دقيقة ومستندة الى أهداف البرنامج التدريبي، وتحويلها لـ(بطاقة تحليل محتوى) لقياس مدى تحقق هذه المعايير في خطط المتدربات، وبالتالي قياس الأثر الذي حققه البرنامج على رفع مهارة المعلمات أفراد العينة في بناء الخطط التعليمية الفردية بطريقة علمية وباستخدام أدوات واضحة ودقيقة.

ولمعرفة أثر البرنامج التدريبي على مهارة بناء الخطط التعليمية الفردية لدى المعلمات عينة الدراسة، قامت الباحثة بتحليل نماذج من خطط المعلمات التي سبق لهن اعدادها قبل الانضمام للتدرب في البرنامج. ثم قامت بتحليل نماذج من الخطط التي أعددنها بعد الانتهاء من البرنامج (في آخر لقاء تدريبي)، وبالتالي حساب الفروق بين نتيجتي التحليل.

كما قامت الباحثة باستخدام هذا الأسلوب (تحليل المحتوى للخطط) أيضاً في حساب قياس الأثر بعد ستة أشهر على انتهاء البرنامج.

بناء أداة تحليل المحتوى:

بعد الاطلاع على العديد من الدراسات السابقة التي تناولت بناء أدوات تحليل المحتوى؛ قامت الباحثة ببناء قائمة ممثلة للمواصفات اللازم توافرها في الخطط التعليمية الفردية الي تضعها المعلمات لطلبتهم من ذوي الإعاقة. ثم حولتها إلى بطاقة تحليل محتوى.

صدق الأداة:

بعد عرض الأداة على مجموعة من المحكمين المختصين في هذا المجال، قامت الباحثة بأخذ ملاحظاتهم وتعديلاتهم بعين الاعتبار، وأعادت الصياغة لتصل القائمة إلى صورتها النهائية والمكونة من (15) فقرة.

ثبات الأداة:

وللتأكد من ثبات أداة تحليل المحتوى للخطط الفردية وبالتالي سلامة الحكم، قامت الباحثة بحساب معامل الثبات عبر الزمن، وذلك بتكرار عملية تحليل المحتوى (مرتين) لعينة من الخطط تم اختيارها عشوائياً، بمدى زمني أسبوعين، ثم حساب نقاط الاتفاق والاختلاف بين التحليلين وذلك باستخدام معادلة هولستي لحساب معامل الاتفاق، حيث بلغ معامل الثبات (81%) وهو معامل ثبات مناسب لأغراض هذه الدراسة.

تطبيق الأداة:

قامت الباحثة بتحليل قبلي لنماذج من خطط المعلمات قمن بإنتاجها قبل حضور التدريب، ثم قامت بتحليل محتوى الخطط التي أنتجنها في نهاية البرنامج التدريبي. وذلك لرصد الفروقات بين أداء المعلمات قبل التدريب وبعده.

ولم تكتف الباحثة بالتحليل القبلي والبعدي، بل قامت بتحليل ثالث بعد فترة زمنية تقدر بستة أشهر، لعينة من خطط المعلمات، وذلك لحساب الأثر.

وقد تم تحليل محتوى الخطط استناداً لقائمة المعايير السابق إعدادها، ومن ثمّ إعطاء تقييم أمام كل مؤشر يتراوح بين (توافر عالٍ للفقرة- توافر متوسط للفقرة- توافر ضعيف للفقرة- عدم توافر للفقرة)، حيث أعطي الرقم (4) للإشارة بـ " توافر عالٍ "، وأعطي الرقم (3) للإشارة بـ " توافر متوسط "، وأعطي الرقم (2) للإشارة بـ " توافر ضعيف"، وأعطي الرقم (1) للإشارة بـ "عدم توافر"

وكانت النسب المئوية المعتمدة في هذه الدراسة، كالتالي: من 4 إلى 3.25 (توافر عالٍ للفقرة).

من 3.26 إلى 2.51 (توافر متوسط للفقرة).

من 2.50 إلى 1.75 (توافر ضعيف للفقرة).

من 1.74 إلى 1 (عدم توافر للفقرة).

والجدول رقم (1) يوضح بطاقة التحليل في صورتها النهائية

م	الفقرة	توافر عالٍ للفقرة	توافر متوسط للفقرة	توافر ضعيف للفقرة	عدم توافر للفقرة
1	مبنية على المرحلتين السابقتين من نموذج ويهمان (السلوك المدخل، وقياس الأداء الحالي) من حيث التشخيص والتقييم.				
2	تراعي مدى القدرات الفردية لكل طالب				
3	تراعي التنوع في المجالات (معرفية، لغوية، حركية، مساعدة ذاتية، ....)				
4	تتضمن معايير الإنجاز لكل هدف تبعا لحالة الطفل الفردية.				
5	تراعي في اختيار الأهداف نقاط الضعف لدى الطفل				
6	أن يكون الهدف قابلا للقياس بوضع معيار للأداء المقبول يكون بالنسبة أو بالكم أو بالحكم.				
7	تتبع أسلوب تحليل المهمة لتجزئة الأهداف التعليمية الى مهمات تناسب قدرات الطفل.				
8	تسجل الوسائل التعليمية التي تناسب تنفيذ كل مهمة وخيارات تنويعها				
9	تسجل الاستراتيجيات والأساليب التعليمية التي تناسب تنفيذ كل مهمة وخيارات تنويعها.				
10	تتبع طرق متعددة لتعميم المفهوم الجديد مظهرة ذلك في خطتها.				
11	تظهر استخدامها لأساليب متعددة بهدف توظيف التعلم الجديد.				
12	تظهر التقييم للهدف بأنواعه المختلفة في كل جزئية من تنفيذ الهدف.				
13	تسجل أساليب التعزيز وبدائلها التي سوف تستخدمها أمام كل هدف.				
14	تضمّن الخطة التعليمية بتقرير الجلسة الفردية لكل مهمة.				
15	تضمن الخطة التعليمية جدول تسجيل الانجاز أمام كل أداء مع المعيار المناسب.				

المعالجات الإحصائية

استخدمت الباحثة، برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) كالتالي:

- التكرارات والنسب المئوية والانحراف المعياري والمتوسط.
- معادلة التجزئة النصفية، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة سبيرمان– براون للتصحيح.

- اختبار (ت) للتحقق من الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي للإختبار على مجموعة التدريب.
- معادلة هولستي لحساب معامل الاتفاق والاختلاف بين التحليلين للخطط، وبالتالي حساب الثبات لأداة تحليل المحتوى.
- معادلة الكسب المعدل لبلاك.
- اختبار ولككسون، ومعادلة كوهين لحساب حجم التأثير.

عرض نتائج الدراسة وتفسيرها:

السؤال الأول: ما فاعلية البرنامج التدريبي –القائم على نموذج ويهمان للتعليم الفردي– لدى معلمات ذوي الاعاقة؟

للتحقق من فاعلية البرنامج التدريبي لدى معلمات الإعاقة الذهنية الملتحقات في البرنامج، قامت الباحثة بتطبيق اختبار معرفي قبلي على المتدربات مجموعة الدراسة، ثم قامت بتطبيق نفس الاختبار بعد انتهاء البرنامج. وقامت بحساب "ت" إضافة لحساب الكسب المعدل لبلاك. وقد جاءت النتائج دالة احصائيا على وجود فروق بين التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار المعرفي، كما تعدت نسبة الكسب المعدل (1.2) الى (1.33) وهذا يعني أن النسبة وصلت الى الحد الأقصى للفاعلية، أي أن البرنامج التدريبي حقق فعالية عالية في الجانب المعرفي للبرنامج. والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (2) يوضح نتائج اختبار "ت" والكسب المعدل في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار المعرفي

التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	مستوى الدلالة	الكسب المعدل لبلاك
اختبار قبلي	26	7.69	1.40	26.78	25	.000	1.33
اختبار بعدي	26	17.84	1.66				

السؤال الثاني: ما أثر البرنامج التدريبي المقترح في تنمية مهارة بناء الخطة الفردية لدى معلمات ذوي الإعاقة؟

للإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة بتطبيق أداة التقييم الثانية في هذه الدراسة، وهي بطاقة تحليل المحتوى لخطط المعلمات الملتحقات في البرنامج، وهي الأداة التي صممت لتقيس الجانب المهاري من التدريب.

وقد تم تحليل عينة من خطط المعلمات تقدر بـ (58%) من حجم العينة (المعلمات الملتحقات بالتدريب)، أي عدد (15) خطة مقدمة من المعلمات المتدربات مجموعة الدراسة، قبل التحاقهن بالتدريب. ثم قامت بتحليل نفس العدد لخطط المعلمات المنتجة بعد انتهاء التدريب.

ولم تكتف الباحثة بالمقارنة بين التحليلين القبلي والبعدي بل قامت بقياس الأثر بعد فترة زمنية تقدر بستة أشهر على انقضاء التدريب.

والجداول التالية توضح ذلك.

جدول رقم (3) يوضح التكرارات والنسب لمؤشرات بطاقة التحليل قبل اجتياز البرنامج (ن=15)

الفقرات	البدائل								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	توافر عالٍ للفقرة		توافر متوسط للفقرة		توافر ضعيف للفقرة		عدم توافر للفقرة			
	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة		
فقرة 1	–	–	–	–	5	33.3	10	66.7	1.33	.487
فقرة 2	–	–	2	13.3	9	60.0	4	26.7	1.86	.639
فقرة 3	1	6.7	1	6.7	8	53.3	5	33.3	1.86	.833
فقرة 4	2	13.3	1	6.7	7	46.7	5	33.3	2.00	1.00
فقرة 5	–	–	1	6.7	9	60.0	5	33.3	1.73	.593
فقرة 6	–	–	3	20.0	8	53.3	4	26.7	1.93	.703
فقرة 7	1	6.7	–	–	9	60.0	5	33.3	1.80	.774
فقرة 8	–	–	4	26.7	7	46.7	4	26.7	2.00	.755
فقرة 9	–	–	3	20.0	9	60.0	3	20.0	2.00	.654

فقرة 10	1	6.7	2	13.3	8	53.3	4	26.7	2.00	.845
فقرة 11	–	–	1	6.7	9	60.0	5	33.3	1.73	.593
فقرة 12	1	6.7	1	6.7	8	53.3	5	33.3	1.86	.833
فقرة 13	–	–	1	6.7	10	66.7	4	26.7	1.80	.560
فقرة 14	1	6.7	1	6.7	10	66.7	3	20.0	2.00	.755
فقرة 15	–	–	2	13.3	9	60.0	4	26.7	1.86	.639

جدول (4) يوضح التكرارات والنسب لمؤشرات بطاقة التحليل بعد اجتياز البرنامج مباشرة (ن=15)

الفقرات	البدائل								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	توافر عالٍ للفقرة		توافر متوسط للفقرة		توافر ضعيف للفقرة		عدم توافر للفقرة			
	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة		
فقرة 1	12	80.0	3	20.0	–	–	–	–	3.80	.414
فقرة 2	7	46.7	7	46.7	1	6.7	–	–	3.40	.632
فقرة 3	9	60.0	4	26.7	2	13.3	–	–	3.46	.743
فقرة 4	8	53.3	6	40.0	–	–	1	6.7	3.40	.828
فقرة 5	8	53.3	7	46.7	–	–	–	–	3.53	.516
فقرة 6	9	60.0	5	33.3	–	–	1	6.7	3.46	.833
فقرة 7	9	60.0	4	26.7	2	13.3	–	–	3.46	.743
فقرة 8	8	53.3	6	40.0	–	–	1	6.7	3.40	.828
فقرة 9	8	53.3	6	40.0	1	6.7	–	–	3.46	.639
فقرة 10	9	60.0	5	33.3	1	6.7	–	–	3.53	.639
فقرة 11	7	46.7	8	53.3	–	–	–	–	3.46	.516
فقرة 12	8	53.3	6	40.0	1	6.7	–	–	3.46	.639
فقرة 13	8	53.3	6	40.0	–	–	1	6.7	3.40	.828
فقرة 14	8	53.3	5	33.3	1	6.7	–	–	3.40	.736
فقرة 15	9	60.0	6	40.0	–	–	–	–	3.60	.507

جدول (5) يوضح نتائج اختبار ويلككسون وحجم التأثير لدرجات التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة تحليل المحتوى لخطط أفراد العينة بعد اجتياز البرنامج مباشرة

التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة z	درجات الحرية	مستوى الدلالة	حجم التأثير D
التحليل القبلي لبطاقة تحليل المحتوى	15	1.640	.4513	3.418	14	.001	2.77
التحليل البعدي لبطاقة تحليل المحتوى	15	3.475	.6263				

من الجداول السابقة يتضح أن تركز التكرارات قبل اجتياز البرنامج جاءت في اتجاه عدم التوافر أو التوافر الضعيف، في معظم مؤشرات البطاقة، ويظهر ذلك واضحاً في الجدول رقم (3). وتنعكس الصورة في الجدول رقم (4)، إذ تتجه تمركز التكرارات في جهة التوافر المتوسط والتوافر العالي.

وهي مؤشرات دالة على مدى فعالية البرنامج المطبق على عينة الدراسة.

وتظهر الدلالة واضحة احصائياً في الجدول رقم (5)، فقيمة "Z" (3.418) ومستوى الدلالة (.001) أقل من 05. أي أن هناك فروق دالة احصائياً لصالح التحليل البعدي لبطاقة تحليل المحتوى.

أما حجم التأثير لهذه الفروق، بعد تطبيق معادلة كوهين ($D = \frac{t}{\sqrt{n}}$)، كان (2.77) أكبر من (0.8) أي حجم التأثير كبير بحسب المعيار الذي وضعه كوهين. وهو أن ($d = 0.2$) حجم تأثير بسيط، ($d = 0.5$) حجم تأثير متوسط، ($d = 0.8$) حجم تأثير كبير. (Cohen, 1988)

أما نتائج التحليل التتبعي بعد ستة أشهر فتوضحها الجداول التالية:

جدول (6) يوضح التكرارات والنسب لمؤشرات بطاقة التحليل بعد انتهاء البرنامج بستة أشهر (ن=15)

الفقرات	البدائل								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	توافر عالٍ للفقرة		توافر متوسط للفقرة		توافر ضعيف للفقرة		عدم توافر للفقرة			
	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة		
فقرة 1	11	73.3	4	26.7	–	–	–	–	3.73	.457
فقرة 2	12	80.0	3	20.0	–	–	–	–	3.80	.414
فقرة 3	9	60.0	6	40.0	–	–	–	–	3.60	.507

فقرة 4	10	66.7	5	33.3	–	–	–	3.66	.487
فقرة 5	10	66.7	5	33.3	–	–	–	3.66	.487
فقرة 6	10	66.7	5	33.3	–	–	–	3.66	.487
فقرة 7	11	73.3	4	26.7	–	–	–	3.73	.457
فقرة 8	12	80.0	3	20.0	–	–	–	3.80	.414
فقرة 9	11	73.3	3	20.0	1	6.7	–	3.66	.617
فقرة 10	11	73.3	4	26.7	–	–	–	3.73	.457
فقرة 11	11	73.3	4	26.7	–	–	–	3.73	.457
فقرة 12	12	80.0	3	20.0	–	–	–	3.80	.414
فقرة 13	12	80.0	3	20.0	–	–	–	3.80	.414
فقرة 14	11	73.3	4	26.7	–	–	–	3.73	.457
فقرة 15	13	86.7	2	13.3	–	–	–	3.86	.351

جدول (7) يوضح نتائج اختبار ويلككسون وحجم التأثير لدرجات التطبيقين البعدي والتتبعي لبطاقة تحليل المحتوى لخطط أفراد العينة بعد انتهاء البرنامج بستة أشهر

التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة z	درجات الحرية	مستوى الدلالة	حجم التأثير D
التحليل البعدي لبطاقة تحليل المحتوى	15	3.475	.6263	1.27	14	.201	0.407
التحليل التتبعي لبطاقة تحليل المحتوى	15	3.733	.2443				

ويتضح من الجدول رقم (6) أن اتجاه التكرارات مازال بعد ستة أشهر من انتهاء البرنامج في درجتي التوافر العالي والمتوسط، أي أن المتدربات مستمرات في اتباع نفس الاستراتيجية التي تدربوا عيها في البرنامج التدريبي.

أما الجدول (7) فيوضح قيمة (z) كانت (1.27)، ومستوى الدلالة (.201)، وهي أكبر من مستوى الدلالة الفرضية (.05) أي أنه لا فروق ذات دالة واضحة احصائياً بين التحليلين البعدي والتتبعي، ورغم ذلك ظهر حجم تأثير بسيط، بعد تطبيق معادلة كوهين ($D = \frac{t}{\sqrt{n}}$)، ومؤشر حجم التأثير هنا (0.407) يقع بين البسيط والمتوسط حسب معيار كوهين {($d = 0.2$) حجم تأثير

بسيط، (d = 0.5) حجم تأثير متوسط، (d = 0.8) حجم تأثير كبير}. اذن هناك أثر بسيط بين التحليل البعدي والتتبعي بعد ستة أشهر مما يدل على استفادة المعلمات المتدربات من البرنامج التدريبي.

التوصيات

في ضوء نتائج هذه الدراسة فإنه يمكن تقديم التوصيات التالية:

- ضرورة تعريض المعلمين العاملين في مؤسسات التربية الخاصة للبرامج التدريبية العملية الهادفة لرفع الكفاء في موضوعات متعددة في مجال التربية الخاصة.
- إعطاء مجال أكبر لتعميم البرنامج التربوي الفردي، وتطبيقه بشكل جيد في مؤسسات التربية الخاصة.
- إيلاء اهتمام أكبر للإشراف ومتابعة جودة الخطط التربوية الفردية لدى معلمات ذوي الاحتياجات الخاصة.
- ضرورة تعريض المشرفين والموجهين التربويين في مكتب وزارة التربية والتعليم للتدريب على نظام البرنامج الفردي وطريقة بناء الخطط الفردية التي تتبعها المعلمات في مؤسسات التربية الخاصة.
- إجراء دراسات مشابهة في مجال طرق التدريس للمواد المتنوعة التي تُدرس لذوي الاحتياجات الخاصة.

قائمة المراجع

- البطاينة، أسامة، والرشدان، مالك، والسبايلة، عبيد، والخطاطبة، عبد المجيد (2005). صعوبات التعلم، النظرية والممارسة. ط1، عمان: دار المسيرة.
- الخطيب، جمال محمد، والحديدي، منى صبحي (2014). مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة. ط4، دار الفكر، عمان، الأردن.
- الرشيدي، خالد محمد، والنجار، حسين عبد المجيد، وأبو الحمايل، أحمد عبد المجيد (2016). استراتيجيات التعليم والتعلم للطلبة ذوي الاعاقات البسيطة الى المتوسطة. ط1، مركز النشر العلمي، جامعة الملك عبد العزيز، جدة.

- السحيمي، سعاد سلمان، والزارع، نايف عابد (2021). مستوى تطبيق معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) في البرامج التربوية الفردية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية من وجهة نظر معلميهم. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مجلد (12)، العدد (41)، الجزء الأول مارس 2021.

- السعدي، أمل (2016). أهمية البرنامج التربوي الفردي وممارسته الفعلية في سلطنة عمان في ضوء معايير القانون الفيدرالي الأمريكي لذوي الاحتياجات الخاصة. رسالة ماجستير، عمان.

- الشامي، فدوى أحمد (2002). برنامج لتنمية مفاهيم حقوق الانسان في مناهج التربية الإسلامية للتلاميذ الصم بدولة فلسطين. رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، جمهورية مصر العربية.

- الشجاع، يوسف عبده محمد، والحسني، عبد الحكيم قايد، وعبد الله، ألفا فيصل (2023). تقييم الممارسات المهنية لمعلمي التربية الخاصة في تقديم البرامج التربوية الفردية لذوي الإعاقة الذهنية في الجمهورية اليمنية في ضوء المعايير العالمية. المجلة العلمية للتربية الخاصة، المجلد (5)، العدد (1)، 2023م

- الشمري، زيد (2019). استخدام البرنامج التربوي الفردي في تعليم مواد الرياضيات والعلوم للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في فصول الدمج الجزئي بدولة الكويت. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (43)، الجزء الثاني، 2019م

- الظفيري، نواف ملعب، وعباس، زينب عبد الرضا (2015). الفروق في تطبيق الخطة التربوية الفردية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية لدى العاملين مع ذوي الاحتياجات الخاصة بدولة الكويت. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد (164)، الجزء (2)، 2015م

- محمد، عادل عبد الله (2006). قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وصعوبات التعلم. دار الرشاد، القاهرة.

- المكاحلة، أحمد عبد الحميد عوفان (2017). مدى التزام معلمي التربية الخاصة بمعايير الخطة التربوية في غرف المصادر. مجلة كلية التربية–جامعة عين شمس، العدد (41)، الجزء (2)، القاهرة.

- هارون، صالح عبد الله (2004). البرنامج التربوي الفردي في مجال التربية الخاصة، دليل المعلمين. ط1، سلسلة إصدارات أكاديمية التربية الخاصة، الرياض، المملكة العربية السعودية.

- يحيى، خولة أحمد (2005). البرامج التربوية للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة. ط8، عمان، دار المسيرة.

- AL-Kahtani, M & Mahmoud, M. (2016), An Analysis of Individual Education Programmes (IEPs) in Saudi Arabia Using Bronfenbrenners Ecological, Model: Barriers and Solutions. Sero. Journals. Vol. (3), NO. (12), Part (1), May.2016,pp.1-75

- Cohen, J. 1988. Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences. 2nd, Edition, Routiedge.

- Fiscus, E & Mandell, C. (1983), Developing Individualzied Education Programs, West Publisshing Company, New York.

- Forness, S. (1979), Developing the Individual Plan, Education and Treatment of children.

- Hallahan. D. p. & Kauffman. I.m (2009). Exception Learners: introduction to special education. 7th ed. Bostoni: allyn & bacon.

- Wehman, P & McLaughlin, P. (1981), Program Development in Special Education, New York: McGraw-Hill Book Company.

The Effectiveness of a Training Program Based on Wehman's Model for Individual Education, in Developing the Skill of Building Individual Plans for Teachers of Special Needs.

Prof. Fadwa Ahmed Diab AlShami
***Educational Research and Development Center - Yemen**
***University of Seiyun – Hadramaut – Yemen**

Abstract: The study aimed at presenting a training program based on Wehman's model for individual education, and discovering the effectiveness level of this program in developing the skill of building individual plans for female special needs teachers. To achieve this study's aim, the researcher used a mixed approach, between the experimental method with a singular group, and the descriptive survey method. Research tools were created which consist of: A training program based on Wehman's model for individual education. Then a cognitive pre-test and post-test to measure the program's effectiveness. the Then a tool to analyze contents of the trainees' individual plans, to measure the program's effect on developing the trainees' skill of building individual plans. The study sample consisted of 26 teachers from Al-Amal association for mental and physical disabilities. The statistical results clearly point to the positive effect of the program presented to the trainees, they also point to the presence of an effect. This was measured using 2 measuring tools which are: A cognitive test (Pre & Post). Then a tool analyzing a sample of individual plans. The researcher also measured this program's effect after six months using Cohen's equation.

Key Words: Wehman's model for individual education, individual plan, teachers of special needs

أثر مناهج التربية الإسلامية في التربية على القيم وتحقيق التنمية الشاملة من خلال قصة يوسف عليه السلام

د. حفيظ غياط

أستاذ وباحث بأكاديمية الرباط، سلا، القنيطرة– المغرب

ملخص: تهدف هذه الدراسة إلى التأكيد على الأهمية البالغة التي يحظى بها مدخل "التربية على القيم" ضمن أي مشروع تربوي يروم إعداد الإنسان الإيجابي القادر على تحمل المسؤوليات والوفاء بالأمانات، من هنا سعت هذه الدراسة إلى إبراز الدور الكبير الذي تلعبه مناهج التربية الإسلامية في "التربية على القيم" تأهيلا للمتعلم حتى يكون قادرا على ممارسة دوره في الحياة بكفاءة عالية، وتحقيق التنمية الشاملة لمجتمعه وللبشرية جمعاء. وقد بينا في الفصل النظري مكانة التربية على القيم في منظومة التربية والتكوين المغربية عموما، وفي الوثائق الرسمية لمادة التربية الإسلامية خصوصا، كما خصصنا الفصل التطبيقي لعرض نماذج من القيم التربوية الكثيرة التي حفلت بها قصة يوسف عليه السلام، ضمن مقرر التربية الإسلامية الخاص بمستوى الأولى باكلوريا.

الكلمات المفتاحية: مناهج التربية الإسلامية، التربية على القيم، التنمية الشاملة، مبدأ الاستخلاف، قصة يوسف ع. السلام.

مقدمة: منذ أن خلق الله تعالى الإنسان، واستخلفه في هذه الحياة الدنيا، وهو يتعهده بالرعاية والحماية، ببعثة الأنبياء والمرسلين وإنزال الكتب السماوية الحاملة لوحي السماء، كل ذلك لتحقيق المقصد الأسمى وهو هداية الخلق إلى طريق الحق، وهو المطلب الذي يشير إليه قوله تعالى: (ٱهۡدِنَا ٱلصِّرَٰطَ ٱلۡمُسۡتَقِيمَ)، [الفاتحة، الآية: 6]. من هنا ندرك وظيفة الوحي الإلهي الذي زود الله به من اصطفى من رسله، وهي وظيفة التبشير والإنذار (رُسُلًا مُبَشِّرِينَ وَمُنْذِرِينَ) [النساء، الآية: 165]، ودلالة الخلق على صراط الله المستقيم، من أجل تحقيق العبودية الكاملة لله رب العالمين، باعتبارها الخيار الأفضل والأكرم للإنسان استجابة لمراد الله تعالى: (وَمَا خَلَقۡتُ ٱلۡجِنَّ وَٱلۡإِنسَ إِلَّا لِيَعۡبُدُونِ) [الذاريات، الآية: 56]. ولأجل ذلك جعل الحياة الدنيا مسرحاً لهذا الامتحان والابتلاء، فقال عز وجل: (ٱلَّذِي خَلَقَ ٱلۡمَوۡتَ وَٱلۡحَيَوٰةَ لِيَبۡلُوَكُمۡ أَيُّكُمۡ أَحۡسَنُ عَمَلا وَهُوَ ٱلۡعَزِيزُ ٱلۡغَفُورُ) [الملك، الآية:2]. ومن مستلزمات هذا الامتحان معركة هذا الإنسان مع نفسه الأمارة بالسوء ابتداءً ومع الشيطان انتهاء، هذا الأخير الذي يسعى بمحاولاته المتكررة لإفساد مسار هذا العبد الخليفة، بالإغواء والصد عن الصراط السوي، وصرفه عن مهمته الاستخلافية في إطار الإيمان بالله ووحيه المنزل، ودفعه إلى سلوك طريق الهوى والضلال، قال تعالى مصوراً هذا التحدي الشيطاني الأبدي لعباد الله: (قَالَ أَرَءَيۡتَكَ هَٰذَا ٱلَّذِي كَرَّمۡتَ عَلَيَّ لَئِنۡ أَخَّرۡتَنِ إِلَىٰ يَوۡمِ ٱلۡقِيَٰمَةِ لَأَحۡتَنِكَنَّ ذُرِّيَّتَهُۥٓ إِلَّا قَلِيلا) [الإسراء، الآية: 62].

من هنا كان جوهر وظيفة جميع الأنبياء والمرسلين هو: بناء الإنسان الخليفة الذي يتحمل الأمانة العظمى بوعي ومسؤولية، فرسموا لأقوامهم طريق السعادة والفلاح، من خلال تزويدهم بهدايات الوحي التي تحصنهم –في معركتهم– ضد التحدي المعلن من الشيطان الرجيم، فكانوا هم القدوة الحسنة، التي ترجمت المبادئ والقيم التربوية في صور تنبض بالحياة، قابلة للتأسي والاتباع، لأن من أهداف القرآن الكريم "أن يقدم للإنسان قضايا الحياة على صورة نماذج، يشعر معها بالوضوح الذي يجسد الفكرة، ويجعلها مثالا حيا أمامه، فكانت القصة من أكثر الأساليب قدرة على تحقيق هذا الهدف، بما يتجه للفكرة، من عرض حي في إطار حركة الأشخاص بدلا من تجريدها"(فضل الله، 1996: 231)

وفي هذا السياق تأتي هذه الدراسة لإبراز الدور الكبير الذي تضطلع به مناهج التربية الإسلامية في عملية البناء والإعداد لهذا الإنسان، باعتباره محور التنمية، فهو وسيلتها وغايتها في ذات الوقت،

ولذلك كانت مهمة بنائه على أسس متينة غاية مثلى، ومطلبا ملحاً يستحق أن تُبذَل في سبيله الجهود الكبيرة، لأنه العنصر الفاعل والمؤثر سواء في البناء والتنمية والإعمار، أو الهدم والتدمير، فبناء الإنسان أساس التنمية والعمران، من هنا عملت مناهج التربية الإسلامية على العناية بمدخل التربية على القيم والعمل على ترسيخها وتشريبها للمتعلمين في مختلف المراحل التعليمية، من خلال إدماجها في المقررات الدراسية والأنشطة التعليمية المختلفة، وقد حاولنا من خلال هذه الدراسة العمل على تجلية هذا الاهتمام بالتربية على القيم وترسيخها، من خلال بعض الإشارات الموجزة التي تضمنتها بعض الوثائق الرسمية وفي مقدمتها وثيقة منهاج التربية الإسلامية الخاص بالسلكين الثانوي الإعدادي والتأهيلي، والذي عرضنا لها ضمن الإطار النظري، ثم خصصنا الجانب التطبيقي لعرض نماذج مختارة من بين القيم التربوية الكثيرة التي حفلت بها قصة يوسف عليه السلام، والتي سعى برنامج التربية الإسلامية الخاص بمستوى الأولى باكلوريا، إلى ترسيخها في نفوس المتعلمين من خلال تدريبه على استنباطها وفهمها وتمثلها سلوكيا عند دراسته لحصص القرآن الكريم ضمن مدخل التزكية.

من هنا تظهر أهمية اختيارنا لهذا الموضوع، متوخين من ذلك إبراز أثر التربية على القيم الإسلامية في رسم ملامح الشخصية المقصود إعدادها للوفاء بأمانة الاستخلاف، وتحقيق التنمية الشاملة، هذه الغاية العظيمة التي تعمل مناهج التربية الإسلامية وبرامجها على تحقيقها، باعتبارها رسالتها الأساسية وهدفها الأول.

وأما اختيارنا لقصة يوسف عليه السلام موضوعا للدراسة: فلكون القصص القرآني يمتاز بتجسيد المبادئ والقناعات التي نطمح لترسيخها والتنشئة عليها، نماذج حية ناطقة، مما يجعل تأثيرها أبلغ من مجرد عرض المبادئ عرضا نظريا مجرداً يكون قليل الجدوى ضعيف الأثر، فكانت قصة يوسف–في نظرنا –القصة المناسبة، التي ترسم لنا صورة النموذج القرآني الفريد للشخصية المراد إعدادها وبناؤها، لتكامل جوانبها، وصلاحيتها للتطبيق والاقتداء. فلقد كان من حسنات برنامج التربية الإسلامية للسنة أولى بكالوريا بالمملكة المغربية، تدريس سورة يوسف بما فيها من قيم تربوية تساهم في إعادة بناء الإنسان المسلم والشباب على وجه الخصوص، من خلال فتح أفاق تدبرية لهذه السورة الكريمة في زمن انهيار منظومة القيم.

والغاية التربوية التي نطمح إليها: هي أن نضع أمام الشباب الضائع التائه في دروب الحياة، والشارد عن منهج الله اللطيف بعباده، مثالا يُحتذى، وأسوة يُقتدى بها في معترك الحياة الصاخبة، ولنقول لهم: بإمكانكم أن تنجحوا في حياتكم الدنيا وفي حياتكم الأخرى، بالمبادئ والقيم الأخلاقية المؤسسة على الشعور الدائم بأمانة الاستخلاف، وأن تَتَحَدوا كل الصعوبات والمحن، وتتجاوزا كل المشكلات، بحسن الصلة بالله مصدر كل توفيق، وبالأخذ بأسباب النجاح، فلا حاجة للغش والتدليس، أو الخيانة والفجور، أو الظلم والإفساد، لكي تَسعدوا أو تُثبِتوا وجودكم، فهذا ما تعلمه لنا مدرسة يوسف عليه السلام.

إن قصة يوسف عليه السلام نموذج ناجح للتربية على القيم، تقدم لنا صورة الإنسان الرسالي، الذي استطاع النجاح والتفوق في الحياة، وعمارة الأرض بالخير وتحقيق التنمية الشاملة، متسلحا بمبادئه وقيمه، وإيمانه ويقينه، متحديا كل العوائق والحواجز التي اعترضت طريقه، مستعيناً بربه، فهو نموذج الإمام العادل والقائد الحكيم. والعبد المؤمن برسالته، الساعي إلى تجسيد حقيقة الاستخلاف، من خلال حركيته القاصدة المشحونة بالإيجابية والمسؤولية والمبادئ العالية. مما يجعله مثالاً للقدوة الصالحة لكل الناس –وخاصة الشباب–ونموذجاً للثبات على القيم في حالتي الشدة والرخاء، في زمن طغيان قدوات فاسدة، كان لها التأثير البالغ في أخلاق الشباب الصاعد، حيث عملت الجهات المعادية للإسلام وقيمه السمحة، على رسم قدوات وهمية تافهة–من أصحاب الفن الساقط، ونجوم الإثارة والمجون–واجتهدت وتفننت في عرضها وإبرازها، لتكون مثالاً وقدوة لأبنائنا وبناتنا، متحكمة في التربية والتوجيه لسلوكاتهم وتصوراتهم.

إشكالية هذا البحث: لعل من أخطر التحديات التي تواجه المربين في مهمتهم التربوية في واقعنا المعاصر، هو ضرورة الوعي بطبيعة العملية التربوية، وكذلك الوعي بطبيعة التحديات التي تستهدف التأثير على قيم من نربيهم، الأمر الذي يستدعي يقظة وحذرا دائما يصاحب العملية التربوية التعليمية، وإن مما يزيد من صعوبة هذه المهمة ويعقدها التحدي التكنولوجي وسهولة التعامل والاستعمال لوسائل التواصل والاتصال التي تفتح الباب على مصراعيه لمواجهة الأفكار والثقافات الأخرى، بما تحمله من معتقدات وقيم غريبة ومصادمة لقيم الإسلام، من هنا ندرك حجم المشكلة، وجسامة المسؤولية التي

طُوق بها عنق المربين والمسؤولين عن الشأن التربوي، باعتبارهم أمناء على حماية قيم الناشئة وتحصينها ضد أي تهديد أو اختراق، من هنا يبرز السؤال الملح: كيف يستطيع الإنسان المعاصر –في غمرة الحرب الشرسة على القيم الإسلامية–أن يعيش متحصناً بمبادئ الإسلام وقيمه السمحة، ويحقق النجاح والتفوق، ويَحصُل له التمكين والسيادة، متأسيا بهدايات السماء، وقيم الوحي الرباني الذي جاء به الأنبياء، ومتحديا كل العوائق والعقبات؟ وتتفرع عن هذا السؤال الكبير الأسئلة التالية:

–أي دور لمناهج التربية الإسلامية في منظومتنا التعليمية في هذا البناء القيمي؟ وكيف تستطيع مناهج التربية الإسلامية —عبر برامجها ومقرراتها الدراسية–غرس القيم الإسلامية وترسيخها عند المتعلم من خلال القصة القرآنية عند تدريس القرآن الكريم؟

–وما هو أثر التربية على القيم الإسلامية في تحقيق التنمية الشاملة للمجتمع الإسلامي خاصة والإنساني عامة؟

المنهج المتبع: وقد اعتمدنا في معالجتنا لهذا الموضوع كلا من المنهجين الوصفي والتحليلي خاصة في الإطار النظري، والمنهج الاستنباطي، عند استنباط بعض القيم التربوية التي انطوت عليها قصة يوسف عليه السلام، والتي تمثل زادا تربوياً –يستنير به المربون في ممارسة وظيفتهم التربوية، لتحقيق التغيير المنشود في واقعنا التربوي المرير–وإطاراً مرجعياً لبناء الإنسان القادر على الوفاء بأمانة الاستخلاف.

الدراسات السابقة: لقد حظي موضوع التربية على القيم بكثير من الاهتمام من قبل المهتمين بالشأن التربوي، فتنوعت الدراسات التربوية التي قاربت هذا الموضوع من زوايا مختلفة وبدرجات متفاوتة بحسب الهدف الذي يسعى إليه الباحث، فمنها ما تعرض للتفصيل في قيمة معينة ومنها ما تطرق لجملة من القيم، ومنها ما عمق النظر في الأبعاد النظرية لفلسفة القيم، ومنها ما تم التركيز فيه على الجانب التطبيقي من خلال بيان الآثار التربوية لتمثل القيم، ومن بين الدراسات ذات الصلة بموضوع بحثنا ما يلي:

–دراسة الصادق، زهراء أحمد عثمان. (2009). وتهدف هذه الدراسة للإجابة على التساؤل الرئيس الآتي: ما القيم التربوية الكامنة في القصص القرآني، وما التصور لتدريسها في إطار منهج التربية الإسلامية للحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساس؟ كما هدفت إلى تحقيق مجموعة من الأهداف

منها: تأكيد دور القصص القرآني في المجال التربوي، وقد توصلت الباحثة إلى عدد من النتائج من أهمها: أن أهم مصدر للقيم السامية هو القرآن الكريم بصفة عامة والقصص القرآني بصفة خاصة. وكون القصة القرآنية تنفرد بخصائص ومميزات لا توجد في أي نوع آخر من القصص. وأنه لتنمية القيم الخلقية لدى التلاميذ يركز المعلمون على استخدام أساليب الترغيب والموعظة وضرب الأمثال، وطريقة التلقين وحل المشكلات في التدريس.

-دراسة حريري، عبد الله محمد أحمد. (1988). وقد هدفت هذه الدراسة إلى إبراز القيم المتضمنة في ثلاث من القصص القرآني "إبراهيم ويوسف وموسى عليهم السلام"، وإبراز ما ارتبط بذلك من إيحاءات توجه العمل في مجال التربية. وقد تمثلت أهمية هذه الدراسة-حسب الباحث-في: إثراء البحث في مجال التربية الإسلامية التي أهملتها البحوث طويلا لتنحصر في التفسير والفقه وأصول الدين والتاريخ، وكذلك مجابهة الغزو الفكري بكل سمومه وسهام تشكيكه، وما أفرزه ذلك المد الثقافي الاستعماري من تغريب للمجتمعات الإسلامية وانتقاص لقيمها ومثلها العليا، كل ذلك استدعى العودة إلى القرآن الكريم باعتباره دستورا ومنهاجا لحياة المسلمين.

-دراسة بن مسعود، عبد المجيد. (1419). وهي بعنوان: "القيم الإسلامية التربوية والمجتمع المعاصر" ويعتبر هذا الكتاب اجتهادا مقدرا لإعادة النظر في أنساق القيم التربوية التي توجه السلوك، واستلهام التراث للإجابة عن أسئلة الحاضر، والنظر في كيفية تنزيل القيم التربوية الإسلامية على الواقع، بحيث تستوعب الحاضر وتحدد الموقع المناسب للإقلاع من جديد انطلاقا من مرجعية الوحي، ذلك ان خلود القيم الإسلامية يعني القدرة على الإنتاج المستمر، وتوليد رؤى قادرة على انتشال الإنسان من أزمته، وتخليصه من حيرته، وقد سعى مؤلف الكتاب إضافة إلى التشخيص وبيان مظاهر الأزمة إلى وصف الدواء وبناء سبيل الخروج منها.

-وهناك دراسات أخرى ذات أهمية بالغة ربطت موضوع القيم بالمناهج الدراسية، ومن هذا القبيل: دراسة الصمدي، خالد. (2003). "القيم الإسلامية في المناهج الدراسية"، حيث سعى الباحث إلى التأكيد على علاقة التلازم الكبير بين التعليم والتربية وخطورة الفصل بينهما، وأثر ذلك على الهوية الحضارية، ذلك أن العلم الذي لا تضبطه تربية يفضي بصاحبه إلى الانفلات والدمار والخسران، لقد

تعرضت مناهج التربية في بلادنا العربية الإسلامية إلى موجة الاستشراق والتغريب فاستعرنا الكثير من المحتويات، كما استوردنا الكثير من النظريات الفكرية لبناء مناهجنا، بحيث أضحى الخطر الفكري يهدد معتقدات أبنائنا وهويتهم، إننا في حاجة إلى إعادة النظر في رسالة المدرس، وإلى إعادة التعليم إلى حضن التربية كجزء منه، ومن هنا لزم طرح السؤال: ما هي الأسس النظرية والتطبيقية التي ينبغي أن تؤطر نظرتنا إلى المناهج التعليمية لكي تبنى على ترسيخ الهوية الحضارية للأمة المسلمة؟ وما نوع الكفايات التي ينبغي خلقها وتنميتها وتطويرها لدى المتعلم عن طريق إدماج القيم الإسلامية في مناهج التعليم الأساسي؟

لقد استفدنا في دراستنا لهذا الموضوع من كل السابقة وغيرها لصلتها الكبيرة بموضوعنا، كل منها ساهم بقسط في تجلية ملامح هذا البحث، ففي الجانب التطبيقي الذي خصصناه لاستنباط القيم التربوية المتضمنة في سورة يوسف عليه السلام استفدنا من دراستي زهراء أحمد عثمان، وعبد الله محمد أحمد حريري، لاهتمامهما باستنباط القيم من القصص القرآني، مع التأكيد على أهميتها القصوى في الحقل التربوي وضرورة تشريبها للمتعلم من خلال المقررات المدرسة، فهذا وجه التشابه بين دراستنا والدراستين السابقين، مع تركيز دراستنا على مناهج مرحلة الثانوي التأهيلي–الأولى باكلوريا–، واختيار قصة يوسف عليه السلام نموذجا. أما دراسة عبد المجيد بن مسعود فتركز كثيرا على التحليل النظري لفلسفة القيم الإسلامية مع رصد لواقع القيم في واقع المسلمين المتردي، وكيف يمكن للمسلم المعاصر أن يتمكن من الإجابة على أسئلة واقعه الملحة بنجاح انطلاقا من حسن تنزيل قيم الوحي الإلهي، وما أثر ذلك في بناء شخصيته وتنمية مجتمعه وأمته، وقد استفدنا من هذه الدراسة في الجانب النظري خصوصا، وعند بيان أثر القيم في حركة التنمية الشاملة للمجتمع، أما دراسة خالد الصمدي، "القيم الإسلامية في المناهج الدراسية"، فقد ركزت على علاقة التلازم بين التربية والتعليم، وخطورة الفصل بينهما، وأثر المناهج التربوية المستوردة على قيم المتعلمين، الأمر الذي يستلزم الاهتمام الكبير بالقيم التربوية من خلال استدماجها في المناهج التعليمية وحسن تنزيلها، وتتفق هذه الدراسة مع دراستنا في جانب اهتمام المناهج الدراسية بمدخل التربية على القيم وكيفية ترسيخها من خلال المقررات الدراسية صونا للهوية الحضارية للمتعلم المسلم.

لقد اختصت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة –رغم أوجه الاتفاق معها–بتركيزها على مرحلة التعليم الثانوي التأهيلي، وبالضبط مستوى الأولى باكلوريا، لخصوصية هذه المرحلة في حياة المتعلم، إضافة إلى مميزات قصة يوسف كنموذج عملي مجسد للقيم والفضائل القابلة للاتباع والتأسي، وما ترسخه مواقفه السلوكية من قيم الاجتهاد والفعالية والإيجابية والرسالية التي حقق بها التمكين وجسد من خلالها أمانة الاستخلاف.

خطة البحث: سنحاول تقديم هذا البحث من خلال مقدمة وفصلين وخاتمة، كما يلي:

المقدمة: وفيها الإشارة إلى أهمية البحث وسياقه، والإشكالية، والمنهج، وتصميم البحث

الفصل الأول: أثر مناهج التربية الإسلامية في التربية على القيم الإسلامية وتحقيق التنمية الشاملة

الفصل الثاني: قصة يوسف عليه السلام نموذج قرآني ناجح للتربية على القيم الإسلامية وتحقيق التنمية الشاملة

الفصل الأول: أثر مناهج التربية الإسلامية في التربية على القيم الإسلامية وتحقيق التنمية الشاملة

المبحث الأول: تحديد المفاهيم الأساس للبحث

المطلب(1): مفهوم مناهج التربية الإسلامية

1–مفهوم المنهاج: من بين التعاريف التي عرف بها المنهاج اصطلاحا أنه: "خطة عامة تنظم عملية التدريس، وهو يشمل بالدراسة المدخلات والمخرجات وما بينهما من عمليات تربوية أساسية لا يمكن الاستغناء عنها" (المير وقاسمي، 1995: 96). فالمنهاج تخطيط للعمل التربوي البيداغوجي وفق تصور محكم ينطلق من المدخلات إلى المخرجات التي يرجى أن يكون عليها المتعلم في نهاية كل مرحلة تعليمية، فهو ينتظم كل الخبرات والأنشطة المختلفة التي تخططها المدرسة لمساعدة المتعلمين قصد بلوغ الأهداف المرجوة.

2–مفهوم التربية الإسلامية: عرفت وثيقةُ المنهاج التربيةَ الإسلامية بأنها: "مادة دراسية تروم تلبية حاجات المتعلم (ة) الدينية التي يطلبها منه الشارع حسب سنه وزمانه ونموه العقلي والنفسي والسياق الاجتماعي. ويدل هذا المفهوم على تنشئة الفرد وبناء شخصيته بأبعادها المختلفة الروحية والبدنية

وإعدادها إعداد شاملا ومتكاملا، وذلك استنادا إلى: المبدأ: ضرورة الاستجابة للحاجات الدينية الحقيقية، الغاية: اكتساب القيم الأساسية للدين المتمركزة حول قيمة التوحيد، المداخل: التزكية والاقتداء والاستجابة والقسط والحكمة" (وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، 2016: 7). من خلال هذا التعريف الخاص للتربية الإسلامية يتبين أن واضعي وثيقة منهاج التربية الإسلامية حاولوا ضبط هذا المفهوم الذي يمكن استعماله من جهات عدة قد تختلف تصوراتها ومرجعياتها وصور تنزيلها، فبينت أنها مادة دراسية لها غايات تروم تحقيقها ومداخل تسعى من خلالها على بلوغ تلك المقاصد المسطرة.

المطلب(2): مفهوم التربية على القيم

1-مفهوم التربية: تفيد كلمة التربية لغة: التنمية، يقال: "رباه، أي: نماه، وربى فُلَانًا أي: غذاه ونشأه، ونمى قواه الجسدية والعقلية والخلقية، وتربى: تنشأ وتغذى وتثقف" (إبراهيم مصطفى والزيات وعبد القادر والنجار:326/1). ومن التعاريف التي عرفت بها التربية أنها" تبليغ الشيء إلى كماله، أو هي كما يقول المحدثون تنمية الوظائف النفسية بالتمرين حتى تبلغ كمالها شيئا فشيئا، تقول: ربيت الولد، إذا قويت ملكاته، ونميت قدراته، وهذبت سلوكه حتى يصبح صالحا في بيئة معينة، وتقول تربى الرجل، إذا أحكمته التجارب، ونشأ نفسه بنفسه" (صليبا، 1982: 266)، وقد ذكر د. عبد المجيد بن مسعود في سياق تعريفه لمفهوم التربية مجموعة من التعاريف ثُم ناقشها مناقشة مستفيضة، مرجحاً تعريف د. عبد الحميد الهاشمي ود. فاروق عبد السلام للتربية بأنها: "تنمية الإنسان في أبعاده الستة: الروحي، والبيولوجي، والعقلي المعرفي، والانفعالي العاطفي، والسلوكي الأخلاقي، والاجتماعي، في إطار بُعد مركزي هو الإيمان بالله وبوحدانيته، للوصول بالإنسان نحو الكمال، ضمن مجتمع متضامن قائم على قيم ثابتة" (بن مسعود، 1419: 42)، لأن هذا التعريف حسب بن مسعود: "يحتوي على عنصر أساس وجوهري يتمثل في كون التنمية التي تنصب على الإنسان في كامل أبعاده، تجري في إطار بعد مركزي هو الإيمان بالله وبوحدانيته، وعلى أساس قيم ثابتة، الأمر الذي تخلو منه التعاريف الأخرى" (بن مسعود: 42). وهذا التعريف وفق هذا التصور هو ما نقصده عند استعمالنا لمصطلح التربية في سياق حديثنا عن بناء الإنسان المستخلف.

2–مفهوم القيم: القيمُ جمع قيمة، وتدور مادة القيم في اللغة على معنى الاعتدال، والاستقامة والمواظبة والملازمة والثبات على الشيء، وعدم الميل عن الحق، والبعدُ عن الزيغ، وقد جاء في لسان العرب: القيمة واحدة القيم، والقيمة ثَمن الشيء، تقول تقاوموه فيما بينهم، والقيمة مصدر بمعنى الاستقامة (ابن منظور، 1414 :500/12-503). ويستفاد مما فصله ابن منظور "أن معنى القيمة في المصادر اللغوية هي الشيء الثابت المستقيم المعتدل الذي يصدر عن الإنسان كسلوك تميل إليه النفس، وتستمد كيانها، وتحفظ عن طريقه حقوقها، وواجباتها تجاه غيرها" (حريري، 1988: 47). ويؤيد معنى الثبات ما ذكره الفيروز آبادي:" وأقامَ الشيءَ: أدامَهُ، ... وما لَه قِيمةٌ: إذا لم يَدُمْ على شيءٍ،... وقولُ حكيمِ بنِ حِزامٍ: بايَعْتُ رسولَ الله، صلى الله عليه وسلم، أن لا أخِرَّ إلّاّ قائِماً، أي: لا أموتَ إلّاّ ثابِتاً على الإسْلامِ " (الفيروزآبادى، 2005: 1152)، وقد عرفت القيم في الاصطلاح التربوي تعريفات كثيرة، منها تعريف الدكتور عرسان الكيلاني للقيم بأنها: "محكات ومقاييس نحكم بها على الأفكار والأشخاص والأشياء والأعمال والموضوعات والمواقف الفردية والجماعية من حيث حسنها وقيمتها والرغبة بها، أو من حيث سوؤها وعدم قيمتها وكراهيتها، أو في منزلة ما بين هذين الحدين" (الكيلاني، 1998: 337). كما عرف الدكتور جابر قميحة القيم الإسلامية بأنها "مجموعة الأخلاق التي تصنع نسيج الشخصية الإسلامية وتجعلها متكاملة قادرة على التفاعل الحي مع المجتمع، وعلى التوافق مع أعضائه، وعلى العمل من أجل النفس والأسرة والعقيدة" (قميحة، 1984: 41). وفي نفس الاتجاه يندرج تعريف الدكتور خالد الصمدي الذي يرى أن المقصود بالقيم الإسلامية: "المرتكزات التي تقوم عليها الحياة كما حددها الوحي المعصوم في علاقة الإنسان بنفسه ومحيطه وخالقه، فهي قيم انسانية من حيث كونها مطلقة، وإسلامية من حيث كونها موجهة بالتشريع الإسلامي الضامن لوجودها واستمرارها في كيان النشء" (الصمدي، 2003: 14). فالقيم عبارة عن الأحكام التي يصدرها الفرد بالتفضيل أو عدمه على أشياء معينة... وهي معتقدات راسخة تملي على الإنسان سلوكا معيناً في ظروف اجتماعية معينة، فهي تخلق السلوك وتوجهه في الاتجاه الذي يتوافق معها. إنها مجموعة التنظيمات النفسية لأحكام فكرية وانفعالية تعمل بتوجيه الأفراد وإراداتهم لتحقيق غايات محددة (الأحمر، 2007: 38).

إن المفهوم الإسلامي للقيم يشمل كل مجالات الحياة المادية والمعنوية، في اتجاهاتها المختلفة، انطلاقا من العلاقة العمودية مع الله، والتي تؤطر مختلف العلاقات الأفقية الأخرى، مع الآخر العاقل(الإنسان)، وغير العاقل (البيئة المحيطة به من حيوان ونبات وغير ذلك)، على أساس الإحسان والمسؤولية.

فهذه التعاريف التي أوردناها هي الأقرب إلى المفهوم الذي نقصده في هذا البحث عند استعمالنا لمصطلح القيم، فهي قيم إسلامية بحكم مصدرها الرباني القرآني، قيم مستنبطة من قصة قرآنية جسدت هذه القيم الأخلاقية حية ناطقة، جلية واضحة، مما يجعلها قابلة للتطبيق والتنفيذ، وحتى إذا أطلقنا القيم دون ربطها بالإسلامية فهي قيم كونية صالحة لكل الناس في كل زمان ومكان، لأن من خصائصها الربانية والعالمية والثبات والشمول... مما يجعل للتربية عليها وترسيخها في سلوك المتربِي كبير الأثر في بناء الإنسان المستخلف.

3–مفهوم التربية على القيم: انطلاقا مما سبق، يمكن تعريف التربية على القيم كمفهوم مركب على أنها عملية تغييرية تسعى إلى بناء الإنسان بناء شموليا ينسجم فيه التصور والاعتقاد مع السلوك، حيث تصبح هذه القيم حاكمة وموجهة لسعي هذا الإنسان وحركته في الحياة، كما تعتبر ميزانا به يُقوِم تصرفاته وعلى أساسه يحكم على تصرفات الآخرين.

المطلب(3): مفهوم التنمية الشاملة

1–مفهوم التنمية: التنمية في اللغة: "النَّماءُ والزِّيَادَةُ. نَمَى يَنْمِي نَمْياً ونُمِيّاً ونَماءً: زَادَ وكثر" (ابن منظور: 341/15). وتُعَرف التنمية في الفكر الاقتصادي والاجتماعي المعاصر، على أنها النمو المتواصل في الدخل القومي، وهو مجموع ما ينتجه المجتمع من السلع والخدمات في فترة زمنية معينة، ويؤدي مثل هذا النمو في الدخل القومي عادة إلى نمو مواز في معدل الدخل الفردي، والذي نحصل عليه بقسمة مجموع الدخل القومي على مجموع عدد الأفراد في المجتمع (بولوز، 2003: 9). إن التأمل في هذا التعريف بمعناه الاقتصادي الصرف يجعله معادلة حسابية جافة بل ظالمة إذا لم تتأسس على قيم العدالة الاجتماعية.

2-مفهوم التنمية الشاملة: لا شك أن صفة الشمول من معانيها الإحاطة والاستيعاب، ومقصودنا في هذه الدراسة بالتنمية الشاملة، تلك العملية التغييرية التي تروم إحداث الرقي التقدم الشامل في كل مرافق الحياة الإنسانية ومجالاتها، والتي تهدف إلى إسعاد الإنسان وتحقيق كرامته وحفظ إنسانيته من خلال ضمان حقوقه المختلفة، منذ ولادته إلى حين وفاته. كما تجدر الإشارة إلى أن مفهوم التنمية الشاملة الذي نتحدث عنه هاهنا لا ينفصل في التصور الإسلامي عن رؤية مؤطرة ضابطة للممارسة التنموية، تعد إطارا مرجعيا ضامنا لرشاد هذه العملية، وعاصما لها من الزيغ والزلل الذي ينتهي إلى الانحراف والفساد، ومن هنا يلتقي مفهوم التنمية الشاملة مع جملة من المفاهيم القرآنية الأخرى التي تروم تحقيق نفس الهدف والغاية، والتي سيتم استعمالها في سياق البحث، ومنها:

-مفهوم الاستخلاف: لغة: من (خلف) قام مقامه، والخلف القرنُ بعد القرن (الحنفي الرازي، 1999 :95)، "إنما سماه الله خليفة لأنه يخلف اللهَ في الحكم بين المكلفين من خلقه" (فخر الدين الرازي، 1420: 389/2). وفي الاصطلاح: "تمكين الله للبشر عامة ولبعضهم خاصة في إحلالهم محل من كان قبلهم في ملكية الأرض والمال" (كامل، عدد 16-السنة العاشرة:28). نستفيد مما ذُكر من المعاني أن الاستخلاف نيابة عن الله في تنفيذ مراده عز وجل من منطلق الأمانة التي هي محل السؤال يوم القيامة.

-مفهوم الإعمار: لغة: من (عَمَر) يقال: أعمره المكان واستعمره فيه: جعله يعمره، وفي التنزيل: (هو أنشأكم من الأرض واستعمركم فيها) [هود، الآية:61]، أي أذن لكم في عمارتها واستخراج قوتكم منها وجعلكم الله عمارها، واستعمر عباده في الأرض: طلب منهم العمارة فيها (الزَّبيدي، 1965-2001: 129/13). واصطلاحا: جعلُ "الأرض عامرة بالبناء والغرس والزرع لأن ذلك يعد تعميرا للأرض حتى سمي الحرث عمارة لأن المقصود منه عَمْرُ الأرض" (ابن عاشور، 1984: 108/12)، فهذه المفاهيم تصب جميعا في نفس الاتجاه وهو العمل على حسن استثمار كل الموارد والإمكانات التي سخرها الله للإنسان في هذه الدنيا، وترشيدها وفق توجيهات الوحي لتحقيق أعلى مستويات الزيادة والتطوير والبركة مما يكون سببا في تحقيق مصالح الإنسان وبلوغ سعادته وأمنه.

المبحث الثاني: مكانة التربية على القيم في المنظومة التربوية وضمن مناهج التربية الإسلامية

المطلب(1): أهمية التربية على القيم في المنظومة الوطنية للتربية والتكوين

1-أهمية التربية على القيم والحاجة المتجددة إليها: إن الحديث عن موضوع "التربية على القيم" حديث متجدد، لأنه من القضايا الاستراتيجية الكبرى التي استأثرت باهتمام كبير في الأوساط التربوية في السنوات الأخيرة، سواء من خلال التقارير والوثائق الصادرة عن الجهات الرسمية، أو من خلال الإنتاجات العلمية للمهتمين بالشأن التربوي، نظرا لما تمثله "مسألة القيم" في أي مجتمع من تحديات يُرتَهَن بها مستقبلها وجوداً وعدماً، من هنا تبرز أهمية هذا الموضوع وخطورته في ذات الوقت، لأن القيم والمبادئ معيار تقدم الحضارات أو ترديها، وعلى أساس هذا الميزان القيمي يُخَلِد التاريخُ الأفرادَ والمجتمعاتِ تخليدا مشرفا أو مُخزيا، فلا فلاح لأمة ضاعت فيها الأخلاق، لأن الأخلاق أساس البقاء، وضياعُها معجل بالفناء الحضاري للأمم.

وقد ذهب د. عرسان الكيلاني إلى أن اعتماد "مستقبل أي مجتمع على القيم التي يختارها أكثر من اعتماده على تقدم التكنولوجيا" (كيلاني، 1998: 338)، ثم ذكر -بعد ذلك-جملة من الأسباب التي زادت من أهمية القيم ودور التربية في تشكيلها وإشاعتها في عالمنا (كيلاني، 1998: 338-345).

وحسب ذ. محمد مكسي "يعد النسق القيمي بمحتوياته واتجاهاته وميوله ركيزة من الركائز التي يقوم عليها العمل التربوي كهدف ووظيفة، وهو مكون رئيسي للبناء الثقافي للمجتمع...ويؤدي -النسق القيمي- مجموعة من الوظائف...يزود المتعلم بمعنى الحياة والهدف الذي يجمعه بباقي المتعلمين، كما أنه يمكن المتعلمين من القدرات الضرورية لأداء الالتزامات المختلفة لأدوارهم" ومن بين العوامل الكثيرة التي تجعل من موضوع القيم موضوع الساعة في المجتمع المغربي، وفي منهاج التربية والتكوين "ما تحدثه ثورة تكنولوجيا الإعلام والتواصل من تغيرات اقتصادية واجتماعية عالمية ومحلية، وغيرها من عوامل التغيير الثقافي، وما يترتب عنها من إعادة تشكيل الكثير من معارفنا ومفاهيمنا عن الحياة، وإعادة النظر في معظم تصورات الإنسان عن ذاته وعن علاقاته، وعن عالمه" ثم تحدث عما يميز فترة الانتقال إلى الألفية الثالثة، كونها فترة التدفقات الغزيرة على المستوى السلعي والاستهلاكي، وعلى مستوى القيم الجديدة

التي حملتها معها هذه المرحلة. وكيف أدى ذلك إلى التذبذب وعدم الاستقرار في القيم الموروثة والمكتسبة على حد سواء، وعدم مقدرة عدد كبير من أفراد المجتمع، وبخاصة الشباب، على التمييز الواضح بين ما هو صواب وما هو خطأ، وبالتالي ضعفت مقدرتهم على الانتقاء والاختيار من بين القيم المتضارعة الموجودة، وعجزهم عن تطبيق ما قد يؤمنون به من قيم (مكسي، 2004: 43 بتصرف).

2-اهتمام المنظومة الوطنية للتربية والتكوين بمدخل "التربية على القيم": استند المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، في تقريره حول «التربية على القيم بالمنظومة الوطنية للتربية والتكوين والبحث العلمي» إلى توجهات الرؤية الاستراتيجية 2030-2015م، التي وضعت المدرسة في صلب المشروع المجتمعي، وأدرجت وظيفتها في التربية على القيم في صلب التحقيق الفعلي لرافعات التغيير، الهادفة إلى بناء المدرسة الجديدة القائمة على الإنصاف وتكافؤ الفرص، والجودة، والارتقاء بالفرد والمجتمع (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2017: 6)، وقد بين هذا التقرير أهمية "التربية على القيم" في الإسهام بما يلي:

- تمكين المنظومة التربوية من تعزيز الاضطلاع بإحدى وظائفها الأساسية المتمثلة في التنشئة الاجتماعية والتربية.
- مساعدتها على الارتقاء المستمر بجودة نسقها التكويني في تكامل بين بناء المعارف وتنمية المهارات وترسيخ القيم.
- تيسير قدرة المدرسة على تمكين المتعلمين والخريجين من اندماجهم السوسيو ثقافي والقيمي.
- تطوير أساليب عملها التربوي ونظام العلاقات داخل فضاءاتها، وبين مؤسسات التربية والتكوين والبحث وبين محيطها، على نحو يرسخ البعد القيمي وثقافة الحقوق والواجبات.
- جعل المنظومة التربوية رافعة من رافعات الارتقاء بمجتمع تسوده منظومة القيم المنصوص عليها في الدستور (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2017: 6).

انطلاقا مما سبق يمكن القول بأن الاهتمام الكبير بالتربية على القيم في المنظومة التربوية، والعمل على ترسيخها في نفوس الناشئة يمثل صمام الأمان الذي يحصن الهوية، ويقوي الانتماء، ويدفع إلى الحركة

الإيجابية كمساهمة واعية في البناء الحضاري، بشرط أن يتأسس على شعور عميق بالأمانة، وأن تساهم فيه كل مؤسسات المجتمع من منطلق المسؤولية المشتركة، التي تهم الجميع، ويتأثر بآثارها الجميع إيجابا وسلبا.

المطلب(2): أهمية التربية على القيم في منهاج التربية الإسلامية

1-مكانة التربية على القيم في منهاج التربية الإسلامية: إذا كانت "التربية على القيم" مسؤولية مشتركة بين جميع المواد بالمنظومة التربوية المغربية، حيث حدد الميثاق الوطني للتربية والتكوين الغايات الكبرى المتوخاة منه، وذكر منها: "اعتماد التربية على القيم وتنمية وتطوير الكفايات التربوية، والتربية على الاختيار، واعتبار المدرسة مجالا حقيقيا لترسيخها" (وزارة التربية الوطنية والتكوين المنهي، 2016: 3)، فإن مادة التربية الإسلامية من أكثر المواد الحاملة للقيم، بطبيعة مضامينها ومحتوياتها التربوية القيمية، والمصادر العلمية التي تنهل منها، وفي مقدمتها القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة وما تفرع عنهما من العلوم الشرعية، وغيرها من العلوم المعاصرة الخادمة للعملية التربوية والمحققة لمقاصدها السامية.

ومما يؤكد مكانة "التربية على القيم" ضمن منهاج التربية الإسلامية ما ورد من إشارات واضحة عند الحديث عن مواصفات المتعلم المرتبطة بالقيم، المتمثلة في جعل المتعلم(ة):

- متشبعا بقيم الدين الإسلامي، ومعتزا بهويته الدينية والوطنية، محافظا على تراثه الحضاري، محصنا ضد كل أنواع الاستلاب الفكري.
- منفتحا على قيم الحضارة المعاصرة في أبعادها الإنسانية.
- ملما بقيم الحداثة والديمقراطية وحقوق الإنسان المنسجمة مع خصوصيته الدينية والوطنية والحضارية.
- متمسكا بالسلوك القويم المعتدل والمتسامح والمثل العليا المستمدة من روح الدين الإسلامي. (وزارة التربية الوطنية والتكوين المنهي، 2016: 4-5)

كما أشارت وثيقة المنهاج إلى أن الغاية من التربية الإسلامية تتمثل في: "تحقيق التوازن في كيان الإنسان بين جوانب الشخصية كلها: فالمعرفة وتمثل القيم يقودان إلى التطبيق وتغيير السلوك. وهكذا

تجمع التربية الإسلامية بين تلقين المعرفة والتدريب على المهارة وبناء القيم للانتقال بالمتعلم (ة) من لحظة اتخاذ المواقف الإيجابية تجاه حق الله وحق النفس وحق الغير وحق المحيط إلى المبادرة والفعل لتحقيق النفع العام والخاص" (وزارة التربية الوطنية والتكوين المنهي، 2016: 7). ومن هنا تتبين أهمية التربية المتوازنة التي تستهدف البناء الشامل للمتعلم فكريا ومهاريا وقيميا لصناعة النموذج القادر على مواجهة كل التحديات، والمشاركة الفاعلة في تحقيق التنمية الشاملة.

2-مركزية القرآن الكريم ضمن برامج منهاج التربية الإسلامية، وأثره في ترسيخ القيم:

لا شك أن القرآن الكريم هو الأصل الأول للشريعة الإسلامية، وإليه يرجع كل مسلم في تدبير أموره المختلفة الدينية والدنيوية، باعتباره كتاب هداية لطريق الحق، قال تعالى: (إِنَّ هَٰذَا ٱلْقُرْءَانَ يَهْدِي لِلَّتِي هِيَ أَقْوَمُ) [الإسراء، الآية: 9]، وانطلاقا من هذه الأهمية الكبرى للقرآن ووظيفته في بناء الإنسان وحل مشكلاته، أولت مناهج التربية الإسلامية عناية بالغة بتدريسه في كل المراحل التعليمية، ظهرت ملامحها في الوثائق الرسمية المنظمة للعمل التربوي، سواء تعلق الأمر بالأطر المرجعية، أو مذكرات المراقبة المستمرة، أو الكتب المدرسية، ونظرا لكون المقام لا يسمح بالتفصيل فسنكتفي في هذا السياق بالإحالة على دراسة قيمة بعنوان: "مركزية القرآن الكريم في المنهاج المعدل لمادة التربية الإسلامية مقاربة ديداكتيكية" (بودين و الرضى وحمراوي و أيت بلعيد والريق، 2022). للتأكيد على مركزية القرآن وحضوره الوازن في منهاج التربية الإسلامية بوزارة التربية الوطنية بالمملكة المغربية فمثلا عند الحديث عن مركزية القرآن الكريم في الكتب المدرسية في السنوات الإشهادية، أكد فريق الدراسة على الحضور القوي للنص القرآني بالكتب المدرسية المقررة، معتبرا إدراج القرآن الكريم ضمن مدخل التزكية من الإيجابيات والإضافات النوعية التي جاء بها المنهاج الجديد، الذي قرر سورة منتقاة أو سورا في كل مستوى، وجعل القرآن الكريم مهيمنا على المداخل الخمسة (بودين والرضى وحمراوي وأيت بلعيد والريق، 2022: 117-118 بتصرف).

انطلاقا مما سبق تتجلى المكانة المعتبرة للقرآن الكريم في منهاج التربية الإسلامية، وحضوره الكبير في مقررات المادة بكل مستوياتها التعليمية، ووثائقها المرجعية الرسمية، كما تظهر لنا أهميته الكبيرة في تزكية

النفس وبناء الإنسان بناء شموليا، وتأهيله لممارسة دوره في البناء والإعمار والتنمية الشاملة. وهذا ما سنلمحه بجلاء عند عرضنا للقيم المستنبطة من قصة يوسف عليه السلام في الفصل الثاني.

المبحث الثالث: أثر التربية على القيم الإسلامية في ترشيد حركة التنمية الشاملة

إن الحديث عن التنمية العمرانية، بل كل أشكال التنمية في واقع البشرية لا يستقيم –في التصور الإسلامي–دون اعتبار الإنسان أساس هذه التنمية ومحورها وغايتها، فلأجل سعادته وكرامته وحفظ إنسانيته تسعى كل المخططات التنموية، ولا تتم هذه التنمية كذلك بدون الإنسان باعتباره العنصر الفاعل والأساسي فيها. كما لا يتحقق الرشد في سعي هذا الأخير إلا بالتزام القيم، فما صلة مفهوم التنمية بالتربية على القيم؟

المطلب(1): مفهوم التنمية في المنظور الإسلامي وعلاقته بالتربية على القيم:

يقول عمر عبيد حسنة في سياق حديثه عن الصلة بين التربية والتنمية: " ومهما حاولنا وتوهمنا أن النهوض والتغيير والإصلاح يمكن أن يتم خارج مواقع التعليم، فإن التاريخ والواقع والتجربة الذاتية والعالمية، تؤكد ان التربية والتعليم هي السبيل الأوحد، إلى درجة يمكن أن نقول معها بدون أدنى تحفظ: إن التربية هي التنمية بكل أبعادها، وأي مفهوم للتنمية بعيد عن هذا مفهومٌ جزئي وعاجز عن تحقيق الهدف. لذلك فإن أية تنمية لا يمكن أن تتم خارج رَحِم التربية ومناخها" (حسنة، 1999 :55-56). ومن هنا ندرك مخاطر إهمال الجانب التربوي أو التقليل من شأنه عند الحديث عن مسألة التنمية، فلا تنمية بدون الإنسان باعتباره الفاعل الأساس في كل حركة تنموية، ولا رشاد لسعيه في هذه الدنيا بدون قيم تربوية مؤطرة لحركته، ومن هنا فإن "المدارس والمعاهد العلمية والتربوية، هي طريق القادة السياسيين والاقتصاديين والاجتماعيين والتربويين والإعلاميين والعسكريين، وسائر المواقع الأخرى" (حسنة، 1999: 56)، ومعنى ذلك أنه بواسطة هؤلاء الفاعلين تتحقق التنمية الشاملة المسعدة للإنسان إذا كانت القيم التي تَرَبوا عليها قيما إسلامية، وإنه في غيابها ينحرف سير الإنسان وسعيه فوق هذه الأرض فيَشقى ويُشقي غيره، وتكون حركته إفسادا لأنها مُوَجَهة بأهواء النفس وسلطان الشهوات، إن الإعراض عن الاستجابة لأمر الله ورسوله يُفضي بالضرورة إلى اتباع الأهواء وجعلها الآمر

والناهي من دون الله، قال عز وجل: (فَإِن لَّمْ يَسْتَجِيبُواْ لَكَ فَٱعْلَمْ أَنَّمَا يَتَّبِعُونَ أَهْوَآءَهُمْۚ وَمَنْ أَضَلُّ مِمَّنِ ٱتَّبَعَ هَوَىٰهُ بِغَيْرِ هُدًى مِّنَ ٱللَّهِۚ) [القصص، الآية: 50].

إن التنمية في المنظور الإسلامي-كما يشير إلى ذلك د. محمد بولوز-ليست عملية اقتصادية بحتة، وإنما هي عملية تهدف إلى تنمية الإنسان وتقدمه في مختلف المجالات الممكنة، النفسية والاجتماعية والدينية والاقتصادية والعلمية وغيرها، بما يحقق له الكرامة الإنسانية والحياة الطيبة في الدنيا، ويحقق أشواقه الروحية في الآخرة بنيل رضوان الله ودخول الجنة والنجاة من النار. فليس هم التنمية في الإسلام هو التكاثر وزيادة كَم الإنتاج في السلع والخدمات المادية، وإنما السعي إلى التوفيق بين إشباع الحاجات المادية وتلبية أشواقه الروحية ومتطلباته النفسية والاجتماعية، بما في ذلك تحقيق عدالة اجتماعية بأوسع معانيها، أي سير عملية النمو المستمر للإنتاج مصحوبة بعدالة التوزيع، (هذا المنظور القرآني للتنمية هو ما سنلمسه بجلاء من خلال تدبير يوسف عليه السلام للجانب الاقتصادي زمن توليه للمسؤولية) فيجتمع قصد الوفرة الاقتصادية والرفاه المادي على مستوى المجتمع، مع استحضار الكينونة المتكاملة للإنسان، والتلاحم الاجتماعي بين الناس (بولوز، 2003: 9). إنه مفهوم شمولي، لا ينفصل فيه سعي الإنسان الدنيوي عن العمل للآخرة دار الجزاء، فالدنيا مزرعة للآخرة، وسعادة الدنيا لا تنفصل عن سعادة الآخرة، كما لا ينفصل العمل الصالح عن الإيمان الصادق، وهذا هو التصور الذي ينسجم والرؤية الاستخلافية المؤطرة لحركة الإنسان في هذه الدنيا.

المطلب(2): مبدأ الاستخلاف إطار مرجعي للتنمية الشاملة في التصور الإسلامي:

لقد ثبت من خلال شواهد التاريخ الإنساني الطويل أن أزهى الفترات التي عاشها الإنسان آمنا مطمئنا سعيدا، هي التي ارتبطت بتطبيق شرع الله في العالمين، واهتدت بهدايات الوحي الإلهي الرحيم، فكان لتربية الإنسان وتزكيته تزكية شاملة أثرا واضحا في حياة المجتمع والإنسانية، لأن حركة هذا الإنسان كانت مؤطرة برؤية إيمانية مصدرها الوحي الإلهي، ومن هنا يمكن القول أنه لا نجاح ولا سعادة للإنسان والمجتمع والإنسانية في غياب قيم أخلاقية ضابطة لتصرفاته المختلفة، لأن غيابها يُنتج الظلم الاجتماعي والتسلط والطغيان والأنانية، التي لا تنمو وتترعرع إلا بإلغاء الآخر وإزالته وسحقه وإهدار كرامته، ولذلك فإن "التنمية الحديثة أخفقت في إسعاد الإنسان، حيث إنها سببت له أزمات نفسية وروحية

واجتماعية وأخلاقية في غاية الخطورة، فالعالم الغربي يبدو منفصلا عن روحه لأنه أضاع أي ميزان أو سلم للقيم. فعصر السرعة هذا هو أيضا عصر الحيرة والضنك، عصر الفراغ الروحي والانعدام الضميري" (بن خلدون،1998 :10).

إن مبدأ الاستخلاف هو الإطار العقائدي الموجه لوجود الإنسان وحركته التنموية، وقد تحدث د. حسن صادق حسن عن هذا البعد العقائدي ضمن أبعاد التنمية في الإسلام، نلخصها في ما يلي: (صادق،1991: 9-11 بتصرف)

-ان العقيدة الإسلامية ترسم للإنسان دوره في الحياة ومسؤوليته تجاهها ثم تأمره أمرا صريحا بأن ينهض بكل ما يحقق له الرخاء سواء من الناحية الاقتصادية أو الاجتماعية جاعلة من ذلك فريضة دينية، وليست فقط لمصلحة الإنسان الدنيوية بل إن صلاح العقيدة متوقف على ذلك.

-الإنسان بوجه عام مستخلف من الله في هذه الأرض لعمارتها واستثمار خيراتها سلطه الله عليها فأعطاه القدرة على تسخيرها وتسخير سائر الكون بما وهبه الله من الحواس وسائر الصفات الجسمية والعقلية التي تجعله أهلا لذلك على تفاوت بين البشر. ثم ساق من الآيات ما يدل القرآنية على هذا المعنى، ومنها: قوله تعالى: (وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَٰٓئِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي ٱلْأَرْضِ خَلِيفَةً) [البقرة، الآية: 30]، وقوله تعالى: (وَهُوَ ٱلَّذِي جَعَلَكُمْ خَلَٰٓئِفَ ٱلْأَرْضِ وَرَفَعَ بَعْضَكُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجَٰتٍ لِّيَبْلُوَكُمْ فِي مَآ ءَاتَىٰكُمْ) [الأنعام، الآية: 165]، وقوله عز وجل: (ءَامِنُواْ بِٱللَّهِ وَرَسُولِهِۦ وَأَنفِقُواْ مِمَّا جَعَلَكُم مُّسْتَخْلَفِينَ فِيهِ) [الحديد، الآية:7]، وقوله سبحانه: (يَٰدَاوُۥدُ إِنَّا جَعَلْنَٰكَ خَلِيفَةً فِي ٱلْأَرْضِ) [ص، الآية: 26]... وفكرة الخلافة الإنسانية التي قررها القرآن الكريم هي من أهم الأفكار التي تمثل المنطلق الذي يحدد العلاقة بين الإنسان وما سخره الله له من أموال وملكات وسلطات، ومن ثم فإن فكرة الخلافة في الإسلام هي فكرة اعتقادية ذات انعكاسات على تصرفات الفرد، لأنها تقيد الإنسان بقيود كثيرة تتناسب مع دوره في حمل الخلافة، وبعد أن تحدث عن مصطلح العمارة أو التعمير وصلته بالتنمية ومبدأ الاستخلاف، قال: "إذن فمصطلح عمارة الأرض هو سعي لتحقيق رفاهية أفراد المجتمع ماديا ومعنويا وروحيا، إذ إنه تعمير للأرض بالرخاء والأمن والعدل". وفي ختام عرضه لهذا البعد العقائدي من أبعاد التنمية يؤكد د. حسن صادق حسن على أن التنمية في الإسلام ذات طبيعة شاملة، لكونها

تتضمن النواحي المادية والروحية والخلقية والاجتماعية، إذ أنها نشاط يقوم على قيم وأهداف المجتمع الإسلامي في كل هذه الأبعاد المختلفة، ولا يقتصر هذه الرفاهية المستهدفة على هذه الحياة الدنيا، بل إنها تمتد أيضا إلى الحياة الأخرى دون تعارض بين الحياتين، وهذا البعد التنموي الإسلامي لا يوجد في المفهوم المعاصر للتنمية.

وعن أثر التربية على القيم الإسلامية في توجيه حركة التنمية ناقش د. خالد الصمدي بأن السمة المؤطرة للأخلاق الاقتصادية في الغرب ارتكازُها على أسس عقلانية نفعية صرفة، فكان الإخلاص في العمل، والوفاء بالعهد وعدم الغش، وغيرها من مبادئ حسن التصرف والإدارة، تأخذ بعين الاعتبار عدم فقدان الزبون، وقد أكد ذلك بما أعلنه منظر الليبرالية آدم سميت في كتاب "ثروة الأمم": "إننا لا نعتبر قوتنا منة من القصاب أو الخباز بل إن عملهما يعود بفائدة عليهما، إننا لا نخاطب إنسانيتهما، بل أنانيتهما، فلا نكلمهما عن حاجياتنا بل عن مصالحهما" (الصمدي، 2006: 22)، مؤكدا دلالة هذا التحليل على الارتباط الصِرْف بالمصالح الآنية،...ولعل هذا ما يفسر طغيان المصالح المركزية للغرب، حيث ترتبط التصرفات بفلسفة تربوية تعتمد المذهب النفعي...لكن في مقابل هذا التصور المادي النفعي المحدود يُذكِر د. الصمدي بطبيعة فلسفة التربية على القيم الإسلامية، التي تقوم على الارتباط بالجانب العقائدي الذي يخلق الرقابة الذاتية، وعلى مبدأ الاستخلاف الذي يأخذ بعين الاعتبار فلسفة الجزاء (ثواب عقاب) كموجه أساسي، وعلى مبدأ التوازن انسجاما مع مكونات الإنسان، مما يوضح أن أخلاقيات التنمية في المشروع الإسلامي مرتبطة بما هو أبعد من تحقيق المصلحة الذاتية الفردية؛ إذ تُعتبر العقيدة ورقابة الله تعالى ومبدأ التقوى بَوْصَلاتٍ مُوجِهةٍ لأي فعل اقتصادي أو اجتماعي أو سياسي، فيقاس النفع والضرر بمدى الاستجابة لأمر الله لا بالمصالح الذاتية الفردية والظرفية...ويصبح مقياس حقوق الله وحقوق المكلفين ... والتعارض بينهما قائما على درء المفاسد وجلب المصالح العامة، هو الموجه المتحكم. وبهذا تكون العقيدة الإسلامية كخلفية للقيم، عنصراً متحركاً، وليست إيمانا جامدا لا يتجاوز حدود القناعات الخاصة الداخلية غير المؤثرة في السلوك العملي، ... ثم عرض –د. الصمدي– بعد ذلك لبعض نماذج الدعوة في القرءان الكريم، وكيف وظفت العقيدة الإسلامية في إصلاح ما فسد من أحوال اقتصادية واجتماعية وسياسية؛ كنبي الله

شعيب وإصلاح الفساد الاقتصادي، ودعوة نبي الله لوط إلى إصلاح الفساد الأخلاقي والاجتماعي، ودعوة نبي الله موسى إلى إصلاح الفساد السياسي، فكل من هؤلاء جعل من تثبيت عقيدة التوحيد مدخلا للإصلاح، ليخلُص بعد ذلك إلى القول: "وعبر هذه النماذج يُظهر بجلاء أن التنمية الاقتصادية والاجتماعية والسياسية مرتبطة ارتباطا وثيقا بفلسفة التربية السائدة" (الصمدي، 2006: 22-23 بتصرف).

إن حركة التنمية في الإسلام مصبوغة بالأبعاد الإنسانية إلى أبعد الحدود، فلا خير في تنمية لا تجعل الإنسان وكرامتَه غاية قصدها، ولا وصول إلى تنمية راشدة مسعدة للبشرية جمعاء بدون إنسان مُزكى بقيم الإسلام السمحة، إنسان أمين ومسؤول وصدوق ورحيم ومبادر للعمل الصالح، ساعٍ في الخيرات وبذل النفع لكل الناس.

وفي ذات السياق الذي يربط حركة التنمية بالتربية على القيم، وبعد عرضه للأسباب الموضوعية لتشكل النظرة المجحفة لعلاقة الإسلام بالتنمية، ودور الأطروحات العلمانية في تكريس هذا الفصل بين الدين والتنمية، ومناقشته لها، يقول الأستاذ عبد السلام الأحمر في مقدمته لكتاب "التربية الإسلامية أساس التنمية الشاملة": "لقد اتجهت مقاربات هذا الموضوع، إلى إبراز متانة العلاقة بين التربية الإسلامية والتنمية في أبعادها المختلفة، والشاملة لكل مجالات الحياة. وركزت في ذلك على مقاصد الإسلام وطبيعته الوسطية وواقعيته الفريدة، وقدرته الهائلة على تحريك الإنسان من أعماق قلبه، انطلاقا من نظرية الاستخلاف التي تعد بحق أفضل تأطير نظري شرعي لعلاقة الإنسان بالتنمية. فهي ترسي هذه العلاقة على الأسس المكينة لأمانة الاستخلاف، التي تنتظم في نسق واحد كل السلوك الإنساني على الأرض، سواء كان عبادة مفروضة أو معاملة جماعية في ميادين الحياة المتعددة. ومن هذا المنظور تصير التنمية سلوكا تعبديا، تتوفر لها به كل مقومات الحيوية والفعالية والاتزان والرشد، ويجعلها وسيلة لتجسيد خلافة الإنسان وريادته على الأرض، ولتحقيق كرامته وحريته ومسؤوليته، بعيدا عن منطق الصراع والهيمنة والاستغلال، الذي غدا من السمات الثابتة للتنمية العلمانية. فالتنمية التي ينشدها الإسلام، والتي تحكمها توجيهاته الربانية وأخلاقه السامية، تستوعب كل تعاون بين الناس يحفظ مصالحهم العامة، وتجرم كل سلوك يرمي إلى إثراء فئة وإسعادها على حساب فئة أخرى، حتى ولو

كانت هذه الفئة الأخرى دولة كافرة... فالتنمية إذن سلوك إنساني، يتوجه بمنظومة القيم التي يتربى عليها الفرد داخل المجتمع، فيستقيم ويرشد بصلاحها، وينحرف ويختل باختلالها" (الأحمر، 2003 :4-5).

نخلص في ختام هذا المبحث إلى التأكيد على أن تزكية الإنسان من خلال تربيته على القيم الإسلامية أساس التنمية الشاملة وقوامها وضابطُ حركتها، وأن تحقيق العمران رهين بتأهيل الإنسان باعتباره شرط هذا البناء، وأنه المؤهل الوحيد للوفاء بأمانة الاستخلاف، فلا تنمية ولا إعمار يُسعد الإنسانية التائهة الحائرة مع غياب رصيد القيم المؤطرة، ولا بلوغ للأهداف النبيلة دون استشعار كل فرد لثقل الأمانة وأدائه الواجب بإتقان، مع استحضار الثواب والعقاب كموجه لحركة المؤمن في سعيه الدنيوي، إذ النظر إلى العمل والمسؤوليات باعتبارها أمانة ومحلاً للحساب يوم القيامة هو الكفيل بتحقيق الاستخلاف الراشد على أساس إيماني.

الفصل الثاني: قصة يوسف عليه السلام نموذج قرآني ناجح للتربية على القيم الإسلامية، وتحقيق التنمية الشاملة

نخصص هذا الفصل من البحث للحديث عن قصة يوسف عليه السلام وما تضمنته من قيم تربوية كثيرة شكلت نسقا قيميا منسجما، يتجه نحو قبلة واحدة عنوانها تحقيق الاستخلاف في هذه الدنيا، والنجاح في النهوض بأعباء الأمانة العظمى التي ابتلي بها الإنسان، وكلها قيم قرآنية تتأسس على الإحساس العميق بالمسؤولية واستشعار ثقل الأمانة، هذا الشعور الذي يضل روحاً سارية وإطاراً مُوَجِهاً لكل القيم التي اخترنا عرضها وبيانها، وقبل ذلك نستهل المبحث الأول للتعرف على بعض مقاصد القصص القرآني ووظائفه التربوية، وقدرته على غرس القيم وترسيخها في النفوس، كما نقدم بطاقة تعريف موجزة لقصة يوسف عليه السلام التي اخترناها مجالا لدراستنا.

المبحث الأول: مقاصد القصص القرآني وأثره في غرس القيم وترسيخها

المطلب(1): مقاصد القصص القرآني وقيمته التربوية

يعتبر القصص القرآني وسيلة فعالة في التربية الحكيمة، فكتاب الله تعالى كتابُ تزكية وهداية لطريق الحق، قال تعالى: (ذَٰلِكَ ٱلۡكِتَٰبُ لَا رَيۡبۛ فِيهِۛ هُدٗى لِّلۡمُتَّقِينَ) [البقرة، الآية: 2]، وقال عز وجل: (إِنَّ هَٰذَا ٱلۡقُرۡءَانَ يَهۡدِي لِلَّتِي هِيَ أَقۡوَمُ) [الإسراء، الآية: 9]، وليس من قبيل المصادفة أن يحتل محور القصص القرآني مساحة شاسعة في كتاب الله تعالى، الذي أنزله هدى للعالمين في كل الأعصر والأزمنة، فالله أحكم الحاكمين والقرآن كلامه المبين، الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه، ومن هنا ندرك مقدار قيمته التربوية، والحِكم والمقاصد التي ينطوي عليها (راجع –لمزيد من الفائدة– كلاما نفيسا للعلامة الطاهر بن عاشور رحمه الله ضمن المقدمة السَّابعة من المقدمات العشر التي صدر بها تفسيره الكبير "التحرير والتنوير" وقد خصصها لبيان المقاصد والأغراض التي سيق لأجلها القَصَصُ الْقُرْآنِي، فهي وافية بالمقصود في هذا الباب). (بن عاشور، 1984: 64/1 وما بعدها)، وقد توقف الشيخ محمد حسين فضل الله للحديث عن بعض هذه الأغراض والأهداف التي سيق لأجلها القصص القرآني، وكان مما أشار إليه: أن القرآن الكريم قد استخدم من أجل الوصول إلى عقل الإنسان وشعوره، أكثر من أسلوب رسالي لإقناعه بالفكرة الحق التي ترتبط بالله، وبالطريق الحق الذي يصل به إلى الله، في أجواء رائعة تمتزج فيها العقيدة بالإحساس والشعور...وكان القص من بين الأساليب التي استخدمها القرآن في هذا السبيل... ولم تكن القصة القرآنية، في أغراضها وأهدافها، تسعى لعرض التاريخ لمجرد العرض، من أجل إعطاء صورة عن الواقع فحسب...بل كانت مرتبطة بالخط القرآني العريض، وهو الدعوة إلى الله، وإرشاد الناس إلى الحق، وهدايتهم إلى الإيمان بالله والإسلام له، وإخراجهم من الظلمات الحالكة التي يتخبط فيها واقعهم الفاسد المرتبك، إلى النور المنطلق من قبل الرسالة في آفاق الله ورحابه. لذا سعت القصة القرآنية إلى تحقيق هذه الأغراض في كل ما عرضه القرآن من تاريخ وصوره من واقع (فضل الله، 1996 :229–230 بتصرف).

كما أشار الشيخ محمد الغزالي –رحمه الله–أيضا، إلى اعتبار القصص القرآني من أبرز الوسائل والأدوات التربوية الفعالة، القادرة على تحقيق أهداف التربية وغاياتها، حين قال: "وقد قص علينا القرآن الكريم أهم أخبار الماضين، وسواء كانت القصص مفردة أو مكررة، فهي في السياق القرآني أداة تربية، ومصدر توجيه ووعظ يدعم الفرد والجماعة...قصص القرآن قطع من الحياة الماضية، استرجعها الوحي

الأعلى للتعليم والاعتبار" (الغزالي، 2010: 89). ثم عرض –رحمه الله–لبعض هذه الفوائد والدروس المقصودة من القصص القرآني، ومدى ارتباطها بحياة الناس رغم تباعد الأزمنة والأمكنة، ولأهميتها التربوية، نلخص بعضها في النقاط التالية:

"–إن القرآن الكريم عندما يقص ينفخ الحياة في القرون الهامدة فإذا هي حية تسعى، نسمع فيها ضجيج العراك بين المحقين والمبطلين، فشريط الأحداث يتحرك ليُعيد علينا مراحل مضت من تاريخ الدنيا.

–إن الله تعالى يعرض علينا في كتابه الخاتم نماذج من القصص في رواية صادقة، لنرى من سبقونا في هزلهم، وجدهم، وغيهم ورشدهم، واعتدالهم وكبريائهم، واستقامتهم واعوجاجهم، إنها روايات للواقع المضبوط لا مكان فيها للخيال.

–إنما نريد — من خلال الحديث عن القصص القرآني– التماس بعض الأشفية الإلهية للعلل البشرية، وذلك بالتفرس في أحوال الماضين، وتقلبهم في البلاد إلى أن استكانوا تحت الثرى...ونحن نعلم أن الإنسان هو الإنسان، قد يختلف في ريفه وحضره وأميته وثقافته... أما غرائزه فهي هي أصلها ثابت، وقلما يعروها تغيير... إن عُرام الشهوات في هوليود لا يقل عن أمثاله من عشرات القرون في أسواق النخاسة ومواطن البغاء مهما تقدم العلم، ومخازي الاستعمار، لا تقل عن أمثالها أيام جبروت الأباطرة والفراعنة، وإن لُطِفَت الأسماء، ورقت العناوين"(الغزالي، 2010: 89–90 بتصرف).

وفي إشارة لطيفة إلى أزمة الحضارة الحديثة —التي ترى ما فوق القمر ولكنها تعمى عما تحت قدميها، يسوق –رحمه الله–بعض الأمثلة التي تصور فقر الحضارة الحديثة من الناحية القيمية، ثم يقول: " إن العالم يبحث عن "مصل" يأخذه المريض ليبقى صحيح الجسد، معتل الروح والخُلُق، معتاداً للتسول الجنسي والشذوذ الهابط! إنه لم يفكر في العلاج من المنبع...لقد استبقى هذه الشهوات تمضي في طريق الإثم، واستبقى القوانين التي تحميها... إن الارتقاء العلمي لا يُغني فتيلاً عن الارتقاء النفسي، بل إنه سيضاعِف الوسائل المعِينة على الاسفاف والشرود" (الغزالي، 2010: 91).

وفي ذات السياق الذي يؤكد على دور القصة في غرس القيم وترسيخها، يقول الباحث سليمان المشعلي: "تعد القصة من الوسائل الأكثر فعالية في تنمية القيم، وقد استخدمها الرسول صلى الله عليه

وسلم فيّ تربية وتوجيه أصحابه رضي الله عنهم" (المشعلي، 1430-1431: 111)، ثم ساق جملة من نصوص الباحثين لتأكيد ذلك، منها:

-ما ذكره علي خليل أبو العينين من أن القصة: "قادرة على تأكيد الاتجاهات المرغوبة وترسيخ القيم، وذلك عن طريق استثارة مشاركة الإنسان العاطفية لنماذج السلوك والقيم التي تقوم القصة بتقديمها وللمواقف التي تصورها، وقد كانت القصة القرآنية وسيلة من وسائل التربية وتنمية القيم الإسلامية، وذلك باستخراج العبرة من التجربة السابقة، واستخراج المثل وشرح طرق الخير، والتحذير من الكفر والجحود والجمود" (المشعلي، 1430-1431: 112)، وكذلك ما أشار إليه سيد طهطاوي بقوله: "والقصة القرآنية يمكن أن تكونً عملاً تربوياً هاما في نشر الاتجاهات والقيم المرغوب فيها، والدعوة إلى الإصلاح، والتحلي بكريم الأخلاق بما لها من أثر عميق وعظيم في نفوس المتعلمين، ولما لها من قدرة على التأثير والتغيير والتوجيه" (المشعلي، 1430-1431: 113).

انطلاقا مما سبق ذكره نتبين مقدار الفوائد التربوية التي يكتنزها القصص القرآني والتي تعد مصدرا عظيما لترسيخ القيم التربوية وغرسها في النفوس، وأداة فعالة للتربية والتوجيه والإصلاح وتحقيق التنمية الشاملة.

المطلب(2): إضاءات موجزة حول سورة يوسف

1-توثيق السورة: سورة مكية، ماعدا الآيات 1،2،3،7 فمدنية. آياتها 111آية. ترتيبها في النزول 53، وترتيبها في المصحف 12، وسميت بسورة يوسف لأنها ذكرت قصة نبي الله يوسف عليه السلام كاملة دون غيرها من سور القرآن. وقد ذكرت قصته عليه السلام في: سورة الأنعام، وسورة غافر، وسورة يوسف التي خصصت كلها للحديث عن المدرسة اليوسفية، وقد ذكر اسمه في القرآن 27 مرة (الزين، 2000: 121)

2-ظروف وأسباب نزول سورة يوسف: نزلت السورة الكريمة في فترة حرجة عصيبة من حياة الرسول الأعظم صلى الله عليه وسلم، حيث توالت الشدائد والنكبات عليه وعلى المؤمنين، وبالأخص بعد أن فَقَد عليه السلام نَصيرَيْه: زوجه الطاهر الحنون "خديجة" (ض)، وعمه "أبا طالب" الذي كان له خيرَ نصير، وخيرَ معين، وبوفاتهما اشتد الأذى والبلاء على رسول الله صلى الله عليه وسلم وعلى المؤمنين، حتى عُرف ذلك العام ب"عام الحزن" (الصابوني، د.ت: 39/2). أما عن سبب نزولها فقد "رُوِيَ أَنَّ

الْيَهُودَ سَأَلُوا رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ عَنْ قِصَّةِ يُوسُفَ فنزلت السورة، وقال سعد ابن أَبِي وَقَّاصٍ: أُنْزِلَ الْقُرْآنَ عَلَى رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ فَتَلَاهُ عَلَيْهِمْ زَمَانًا فَقَالُوا: لَوْ قَصَصْتَ عَلَيْنَا، فَنَزَلَ: "نَحْنُ نَقُصُّ عَلَيْكَ" [يوسف، الآية: 3] فَتَلَاهُ عَلَيْهِمْ زَمَانًا فَقَالُوا: لَوْ حَدَّثْتَنَا، فَأَنْزَلَ:" اللَّهُ نَزَّلَ أَحْسَنَ الْحَدِيثِ"" (القرطبي، 1964: 118/9).

3–فائدتها التربوية: تعد قصة يوسف عليه السلام من هذا النمط الفريد من القصص القرآني الذي ساقه الله تعالى في كتابه الحكيم، ليكون نموذجا متكاملا للإنسان الحامل لرسالة السماء، المتصف بصفات العبد القادر على الوفاء بأمانة الاستخلاف، وهي القصة الوحيدة في القرآن الكريم التي ذكرت كاملة من أولها إلى آخرها، وصفها الله تعالى بأحسن القصص، لأنها كلام رب العالمين العالم بمصالح خلقه وأسباب سعادتهم في الدنيا والآخرة، قال تعالى: (نَحۡنُ نَقُصُّ عَلَيۡكَ أَحۡسَنَ ٱلۡقَصَصِ بِمَآ أَوۡحَيۡنَآ إِلَيۡكَ هَٰذَا ٱلۡقُرۡءَانَ وَإِن كُنتَ مِن قَبۡلِهِۦ لَمِنَ ٱلۡغَٰفِلِينَ) [يوسف، الآية: 1-3].

المبحث الثاني: القيم التربوية المستنبطة من قصة يوسف عليه السلام

نظرا لتعدد التصنيفات التي صنفت على أساسها القيم (الصادق، 2009: 58-65، وحريري، 1988، 48-50)، فإن من بين هذه التصنيفات الكثيرة تصنيفها بحسب مضامينها الغالبة عليها: قيم إيمانية وقيم اجتماعية وقيم اقتصادية...إلخ، وإن كان هذا التصنيف بدوره لا يسلم من التداخل، ذلك أن القيم التربوية الإسلامية مبنية على التكامل والتآزر والانسجام، ومن هنا لا يمكن أن تجد بينها تضاداً أو تنافراً، لأنها تسير في نفس الاتجاه، وتروم تحقيق نفس المقصد، لكننا سنُعرض عن كل هذه التصنيفات نظراً لضيق المجال عن التفصيل والتفريع، مقتصرين في هذا السياق على عرض بعض من القيم الكثيرة التي استنبطناها من قصة يوسف للتأكيد على أهميتها التربوية، وفائدة تشريبها للناشئة من خلال البرامج والمناهج التربوية، دون أن نغفل الإشارة –عند عرضنا لهذه القيم المستنبطة– إلى اعتبار الأمانة أساسا مُؤطراً ومُوجها لهذه القيم المستفادة، لأن أي سلوك أو ممارسة تصدر عن الإنسان أثناء سعيه الدنيوي، لا تحقق مقاصد الاستخلاف إلا إذا سرت فيها روح الأمانة والمسؤولية، والغاية المرجوة من ذلك كله هي بناء الإنسان الرسالي الصالح المصلح الأمين والمسؤول، والذي يكون مقوماً رئيساً من مقومات بناء المجتمع الإنساني الراشد، وعنصراً فعالاً في تحقيق التنمية الشاملة.

ومن القُدْوات العملية التي عرضها علينا القصص القرآني في سياق التربية والتعليم، قصة يوسف عليه السلام، التي جسدت لنا مواقفُه وسلوكياته المختلفة في كل محطات حياته المباركة، منظومة متكاملة من القيم التربوية، النابضة بالحياة، المفعمة بالعطاء والفاعلية والمبادرات الإيجابية، التي استطاع من خلالها تحقيق النجاح والفلاح في الدنيا والآخرة، ومن هذه القيم التي نسعى إلى تربية الناشئة عليها، ما يلي:

المطلب(1): التربية على قيمة الأمانة: إن تصدير الكلام عن القيم بمفهوم الأمانة نروم من ورائه التأكيد على أهمية هذه القيمة ومركزيتها، وقدرتها التأطيرية والتوجيهية لباقي القيم الأخرى التي سنشير إليها لاحقا، فالأمانة أساس بناء الإنسان وسبيل بلوغ سعادته في الدارين. وبوجود الإنسان الأمين تتحقق عمارة الأرض وتنميتها، ذلك أن أي سعي –فردي أو جماعي–للإنسان في هذه الحياة إذا خلا من الأمانة، وفُقد فيه الإحساس بالمسؤولية كان مآله في النهاية إلى عبث وفساد وانحدار، والأمانة لغة: مشتقة من الأمن، للثقة الموضوعة في من استُودِع أمانة مادية أو معنوية ليحفظها. وتطلق في الاصطلاح على حفظ الوديعة، قال تعالى: (فَإِنْ أَمِنَ بَعْضُكُم بَعْضا فَلْيُؤَدِّ ٱلَّذِي ٱؤْتُمِنَ أَمَٰنَتَهُۥ وَلْيَتَّقِ ٱللَّهَ رَبَّهُۥ) [البقرة، الآية: 283]، ولعظم الأمانة أمر الله تعالى المؤتمن بأداء الأمانة مذكراً إياه بالتزام تقوى الله تعالى، واستحضار مراقبته الدائمة، هذه الرقابة التي تُلزِمه على الدوام خط الاستقامة، فلا يزيغ عنه فيكون من الظالمين المفسدين في الأرض، وهو ما يخالف حقيقة الأمانة التي طُوق بها عنق هذا الإنسان ابتلاء من الله تعالى، هذه المسؤولية الجسيمة التي عجزت سائر المخلوقات عن تحملها، قال تعالى: (نَّا عَرَضْنَا ٱلْأَمَانَةَ عَلَى ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱلْجِبَالِ فَأَبَيْنَ أَن يَحْمِلْنَهَا وَأَشْفَقْنَ مِنْهَا وَحَمَلَهَا ٱلْإِنسَٰنُۖ إِنَّهُۥ كَانَ ظَلُوما جَهُولا) [الأحزاب، الآية: 72]. والأمانة "في نظر الشارع واسعة الدلالة، وهي ترمز إلى معان شتى، مناطها جميعاً شعور المرء بتبعته في كل أمر يُوكل إليه، وإدراكه الجازم بأنه مسؤول عنه أمام ربه" (الغزالي، د.ت:45)، قال صلى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: «كُلُّكُمْ رَاعٍ، وَكُلُّكُمْ مَسْؤولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ، الإِمَامُ رَاعٍ وَمَسْؤولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ، وَالرَّجُلُ رَاعٍ فِي أَهْلِهِ وَهُوَ مَسْؤولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ، وَالمَرْأَةُ رَاعِيَةٌ فِي بَيْتِ زَوْجِهَا وَمَسْؤولَةٌ عَنْ رَعِيَّتِهَا، وَالخَادِمُ رَاعٍ فِي مَالِ سَيِّدِهِ وَمَسْؤولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ» (البخاري، 1311 و1422: 5/2) . ومن معانيها:" وضع كل شيء في المكان الجدير به، واللائق له، فلا يُسنَد منصب إلا لصاحبه الحقيق به، ولا تُملأُ وظيفة إلا بالرجل الذي ترفعه كفايته إليها" (الغزالي، د.ت:46). ولذلك

لا تقوم لأمة قائمة، ولا يتحقق العدل والسعادة فيها إذا ضاعت الأمانات، وهذا ما يشير إليه قوله صلى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ عندما جَاءَهُ أَعْرَابِيٌّ فَقَالَ: مَتَى السَّاعَةُ؟ فكان جوابُه عليه الصلاة والسلام: «فَإِذَا ضُيِّعَتِ الأَمَانَةُ فَانْتَظِرِ السَّاعَةَ»، قَالَ السائل: كَيْفَ إِضَاعَتُهَا؟ قَالَ: «إِذَا وُسِّدَ الأَمْرُ إِلَى غَيْرِ أَهْلِهِ فَانْتَظِرِ السَّاعَةَ» (البخاري: 21/1). ومما يدل على هذه القيمة في القصة:

1-طلب يوسف عليه السلام تحمل أمانة التدبير الاقتصادي لسنوات الأزمة: قال تعالى: (قَالَ ٱجۡعَلۡنِي عَلَىٰ خَزَآئِنِ ٱلۡأَرۡضِۖ إِنِّي حَفِيظٌ عَلِيم) [يوسف، الآية: 55]، وقد نجح يوسف عليه السلام في جميع مسؤولياته، حيث جسدت لنا مواقفه الكثيرة صورة الإنسان الأمين، ولم تتغير أخلاقه، قبل توليه المسؤولية وبعدها.

2-خوف يعقوب من تفريط أبنائه في حفظ الأمانة: (قَالَ هَلۡ ءَامَنُكُمۡ عَلَيۡهِ إِلَّا كَمَآ أَمِنتُكُمۡ عَلَىٰٓ أَخِيهِ مِن قَبۡلُ فَٱللَّهُ خَيۡرٌ حَٰفِظٗاۖ وَهُوَ أَرۡحَمُ ٱلرَّٰحِمِينَ) [يوسف، الآية: 64]. ذلك أن يعقوب عليه السلام ما زال يعاني آلام بُعد ابنه يوسف عنه، بسبب خيانة أبنائه للأمانة التي عَهِد بها إليهم.

المطلب(2): التربية على قيمة الكفاءة كأساس لتحمل المسؤوليات: الكفاءة لغة: من كافأه إذا جازاه. والكفءُ هو النظير، فلان كفؤ لفلان أي مُساوٍ له، وكل شيء ساوى شيئا فهو مكافئ له (الحنفي الرازي،1999: 270 بتصرف)، وتطلق الكفاءة ويراد بها: مجموع المهارات المادية أو المعنوية التي تمكن من ممارسة دور أو وظيفة أو نشاط أو مهمة أو عمل على أكمل وجه. فلا استحقاق للمسؤولية بغير كفاءة، ولا نهضة لأمة إلا بتكليف الأكفاء الذين يجمعون بين الأمانة والخبرة العلمية في مجال التكليف. ومما تربينا عليه قصة يوسف عليه السلام:

1-استحباب تحمل المسؤولية وطلبها عند القدرة: فقد طلب يوسف عليه السلام من الملك أن يُحَمِلَه مسؤولية التدبير الاقتصادي، لما آنس من نفسه القدرة على حسن الإدارة والتدبير.

2-وجوب اشتراط الكفاءة في تولي المسؤوليات واستحقاقها: ولذلك ذَكر يوسفُ الملكَ بهذين الشرطين عند طلبه تولي المسؤولية، حين قال: (ٱجۡعَلۡنِي عَلَىٰ خَزَآئِنِ ٱلۡأَرۡضِۖ إِنِّي حَفِيظٌ عَلِيم) [يوسف، الآية: 55]، ولذلك وُفق توفيقاً عظيماً في التسيير والتدبير، ومُكن له في الأرض فعمرها بالخير والعدل والإحسان، قال تعالى: (كَذَٰلِكَ مَكَّنَّا لِيُوسُفَ فِي ٱلۡأَرۡضِ يَتَبَوَّأُ مِنۡهَا حَيۡثُ يَشَآءُۚ نُصِيبُ بِرَحۡمَتِنَا مَن

نَّشَآءُۖ وَلَا نُضِيعُ أَجۡرَ ٱلۡمُحۡسِنِينَ) [يوسف، الآيات: 55-56]، فالحفظ شرط أخلاقي، والعلم شرط معرفي، بمعنى الخبرة في مجال المسؤولية المراد توليها، ولا نجاح في أي مسؤولية بدون ذلك.

3-التربية على قيمة المسؤولية: فبناء الإنسان المستشعر للمسؤولية من مقاصد دعوة الأنبياء والمرسلين، وهذا ما قام به يعقوب عليه السلام عندما ربى ابنه منذ الصغر على هذا الشعور، فربط ذهنه مبكراً بما ينتظره من أمانة ومسؤولية دعوة الخلق إلى عبادة الله وتوحيده، قال تعالى: (وَكَذَٰلِكَ يَجۡتَبِيكَ رَبُّكَ وَيُعَلِّمُكَ مِن تَأۡوِيلِ ٱلۡأَحَادِيثِ وَيُتِمُّ نِعۡمَتَهُۥ عَلَيۡكَ وَعَلَىٰٓ ءَالِ يَعۡقُوبَ كَمَآ أَتَمَّهَا عَلَىٰٓ أَبَوَيۡكَ مِن قَبۡلُ إِبۡرَٰهِيمَ وَإِسۡحَٰقَۚ إِنَّ رَبَّكَ عَلِيمٌ حَكِيم) [يوسف، الآية: 6]

المطلب(3): التربية على قيمة العفة والحياء: يقصد بالعفة حصول حالة من الضبط والاستقامة في النفس، تمتنع بها عن غلبة الشهوة، فتترفع عن كل ما لا يحل من المحرمات والفواحش والأطماع الدَنِيَة وما لا يحمد من القول والفعل. وأما الحياء فيعني انقباض النفس عن القبائح، والفزع منها هيبة من الله تعالى، واتقاء لمراقبته سبحانه، وخوفا من مقته وغضبه، وهو شعور متولد من تعظيم المولى، ومحبته ومراقبته. وصلة هذه القيمة بالأمانة واضحة جلية، فالإنسان الأمين المسؤول أحرص على التخلق بخلق الحياء من الله أولاً، ومن الخلق بعد ذلك، وعفته كفه وامتناعه عما لا يحل مما يخالف خط الاستقامة، فشعوره الدائم بالأمانة يضبط سعيه، ويوجه سيره في هذه الحياة الدنيا نحو غاية واضحة هي عبادة الله وتحقيق مرضاته على الدوام. ومما يدل على هذه القيمة في القصة:

-صورة يوسف الشاب العفيف، الرافض لاقتراف الفاحشة: وهي قيمة نستنبطها من قوله تعالى: (وَرَٰوَدَتۡهُ ٱلَّتِي هُوَ فِي بَيۡتِهَا عَن نَّفۡسِهِۦ وَغَلَّقَتِ ٱلۡأَبۡوَٰبَ وَقَالَتۡ هَيۡتَ لَكَۚ قَالَ مَعَاذَ ٱللَّهِۖ إِنَّهُۥ رَبِّيٓ أَحۡسَنَ مَثۡوَايَۖ إِنَّهُۥ لَا يُفۡلِحُ ٱلظَّٰلِمُونَ)[يوسف، الآية: 23]، كما نستنبطها كذلك من اعتراف امرأة العزيز أمام النسوة بصمود يوسف عليه السلام أمام إغراءاتها، حيث قالت: (فَذَٰلِكُنَّ ٱلَّذِي لُمۡتُنَّنِي فِيهِۖ وَلَقَدۡ رَٰوَدتُّهُۥ عَن نَّفۡسِهِۦ فَٱسۡتَعۡصَمَۖ وَلَئِن لَّمۡ يَفۡعَلۡ مَآ ءَامُرُهُۥ لَيُسۡجَنَنَّ وَلَيَكُونا مِّنَ ٱلصَّٰغِرِينَ) [يوسف، الآية: 32]، إنها الصورة النموذجية الرائعة التي يحتفي بها كل شاب عفيف، يعاني من محن الإغراءات العاصفة، التي تحوم حوله في مواقف الحياة المختلفة، في هذا الزمن الصعب الذي صارت فيه قطوف الفواحش دانية، وإغراءاتها تروم مسخ الفطرة السليمة. إن موقف امتناع يوسف عن الإذعان لرغبات امرأة العزيز المحرمة

– بما تضمنته لحظات هذا الموقف من فتنة قوية، وعروض ماجنة لا يصمد أمامها إلا من ثبته الله تعالى– يمثل درسا لكل الشباب "في الصبر على محنة العفاف في زمن تتعرض فيه النساء للرجال، ويُزين الشيطان سبل الفساد، وتعلو أصوات تدعو إلى التفلت، ...ومن خائف من أن يُتهم بالتخلف والرجعية إذا هو تمسك بعفته وطهارته فيساير ركب المتفلتين!!، ومنهم مُتهِمٌ للإسلام بكبت الشهوات والغرائز، ومحاربة فطرة الإنسان!!، وينبغي أن يُعلم أن هذه الأفكار سموم تدس في عقول الناشئة، غرضها تدمير المجتمع والقضاء عليه من الداخل!! وإنه ليس لها نصيب من الحقيقة، إذ إن الإسلام لم يأت على الضد من فطرة الإنسان، ولم يكبت الشهوة بل ضبطها، وليس من أغراضه مصادرة حقوق الإنسان بل تنظيمها!!. ولم يفتح مجالا للذين يريدون أن تشيع الفوضى تحت راية الحرية، بل أغلق الأبواب أمام حيوانية الغريزة، ليرفع من قيمة الإنسان، ويجعله يأتي شهوته في إطار مشروع، بعقد شرعي أمام ملأ من الناس، ويَعده إن هو أتى شهوته بالحلال أن يأخذ أجراً من الله" (الزين، 2000: 133-134)، وهذا ما أراد النبي صلى الله عليه وسلم تأكيده للصحابة الكرام – لما رأى تعجب بعضهم–حيث قالوا: "يا رسول الله: أيأتي أحدنا شهوته ويكون له فيها أجر؟! قال: «أَرَأَيْتُمْ لَوْ وَضَعَهَا فِي حَرَامٍ أَكَانَ عَلَيْهِ فِيهَا وِزْرٌ؟ فَكَذَلِكَ إِذَا وَضَعَهَا فِي الْحَلَالِ كَانَ لَهُ أَجْرٌ» (مسلم، 1955: 697/2)، "من هذا المنطلق حرم الإسلام الإباحية، ودعا الإنسان المسلم إلى التأسي بمدرسة يوسف عليه السلام فقال صلى الله عليه وسلم: «سبعة يظلهم الله يوم لا ظل إلا ظله...» وذكر منهم: «ورجل دعته امرأة ذات منصب وجمال إلى نفسها، قال: إني أخاف الله» (مسلم، 163/8)، حتى ولو أدى تمسكُه بطُهْره إلى دفع ثمن باهظ كما حدث ليوسف، فلأن تُحبس حرية الإنسان بقيد من حديد بسبب طُهره، خير من أن يصبح عبداً لشهواته ويكون أسيراً لنفسه وهواه بسبب الفاحشة" (رشدي الزين، 134).

إن من ملامح الإنسان المستخلف صاحب الرسالة والمبدأ أن يقدم النموذج الطاهر النقي للآخرين، ليكون قدوة حسنة، رغم الإغراءات والمضايقات، إنه يسير على عكس تيار الإفساد الجارف بإمكانياته المدمرة، وإن صبره عن طاعة النفس الأمارة بالسوء، وحبسها عن معانقة الشهوات، دليل على شعوره

الكبير بمسؤوليته عن كل تصرفاته وأعماله أمام الله تعالى يوم القيامة، فلا يخطو خطوة إلا بعد وزنها بميزان شرع الله تعالى، الذي هو أكبر أمانة سيسأل عنها الإنسان المكلف يوم لقاء الله تعالى.

المطلب(4): التربية على قيمة الصدق: الصدق سمة أهل الحق والإيمان، يطلق لغةً ويراد به القول المطابق للواقع والحقيقة، وهو خلاف الكذب، فهذا أحد حدوده، وإلا فقد نقل الإمام ابن قيم الجوزية في حقيقته أقوالاً (ابن قيم الجوزية، 1996: 262/2). يمكن الرجوع إليها. والصدق من خصال الإنسان المسؤول الحريص على أداء الأمانات على أكمل الوجوه، وقد رسمت لنا أحداث القصة صورة يوسف الشاب الصادق الصدوق كصفة ثابتة ملازمة للمؤمن، ومما يدل على هذه القيمة في القصة:

1-شهادة امرأة العزيز بصدق يوسف: كما في قوله تعالى: (قَالَتِ ٱمۡرَأَتُ ٱلۡعَزِيزِ ٱلۡـَٰٔنَ حَصۡحَصَ ٱلۡحَقُّ أَنَا۠ رَٰوَدتُّهُۥ عَن نَّفۡسِهِۦ وَإِنَّهُۥ لَمِنَ ٱلصَّٰدِقِينَ) [يوسف، الآية: 51]

2-وصف الفتى الناجي ليوسف بالصديق: قال سبحانه: (يُوسُفُ أَيُّهَا ٱلصِّدِّيقُ) [يوسف، الآية: 46]، فقد وصفه بالصديق لكونه كان مرافقا له في السجن، فعرفه عن قرب وتأكد له نقاء معدنه، وأصالة أخلاقه.

3-صدق يوسف وقوله الحق: فقد رأينا يوسف عليه السلام صادقا في قوله دون زيادة أو نقصان، (قَالَ هِيَ رَٰوَدتۡنِي عَن نَّفۡسِيۚ) [يوسف، الآية: 26]، فلم يقل إلا الحق عند الدفاع عن نفسه أمام اتهام امرأة العزيز وافتراءاتها، فقد قابل السياق القرآني بين صدق يوسف وكذب امرأة العزيز، فكانت النتيجة لصالح أهل الصدق أمام أهل الكذب. وفي ذلك درس بليغ لكل صادق بأن يطمئن للنتيجة عند قوله الصدقَ، فالله تعالى سيسخر له من يجعله المنصورَ على من ظلمه، وسيدافع عنه، كما سخر الله تعالى ليوسف ذلك الشاهد-وهو من أهل من سعت في ظلمه-ليكون سبباً في تبرئته من التهمة المنسوبة إليه. فالصدق خلقُ الأنبياء والمرسلين، وسمة عباد الله المتقين، قال سبحانه: (يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ ٱتَّقُواْ ٱللَّهَ وَكُونُواْ مَعَ ٱلصَّٰدِقِينَ) [التوبة، الآية: 119]. والصدق منجاةٌ لمن اتصف به، وعداً من الله تعالى الذي قال: (هَٰذَا يَوۡمُ يَنفَعُ ٱلصَّٰدِقِينَ صِدۡقُهُمۡۚ) [المائدة، الآية: 119]، وهو يدعو إلى البر، والبر يدعو إلى الجنة.

المطلب(5): التربية على قيمة العفو والتسامح: العفو لغة: المحوُ والطمس، واصطلاحا: إسقاط

العقوبة عن المذنب المستحق لها، مع وجود القدرة على إنزالها به. أما التسامح لغة: فمن فعل سَمح، أي لان وسَهل، واصطلاحاً: اليُسر في المعاملة، النابع من جود المتسامح وكرمه، وهو خُلُق يشمل المعاملات المالية والاجتماعية. ومما يدل على هذه القيمة في القصة:

-موقف عفو يوسف عليه السلام عن إخوته: قال تعالى: (قَالُواْ تَٱللَّهِ لَقَدۡ ءَاثَرَكَ ٱللَّهُ عَلَيۡنَا وَإِن كُنَّا لَخَٰطِـِٔينَ، قَالَ لَا تَثۡرِيبَ عَلَيۡكُمُ ٱلۡيَوۡمَۖ يَغۡفِرُ ٱللَّهُ لَكُمۡۖ وَهُوَ أَرۡحَمُ ٱلرَّٰحِمِينَ) [يوسف، الآيات:91-92]، فمن ملامح الخير في الإنسان، أن يتوب إلى الله ويعترف بأخطائه، ويطلب المسامحة ممن أخطأ في حقه، فليس ذلك عيباً أو نقصاً، وهذا ما بادر إليه الإخوة، فقابل يوسف الصديق الإساءة بالإحسان، والاعتذار بالعفو والتسامح وتفادي الانتقام مع القدرة على ذلك، وهذا من أخلاق المؤمن الرسالي المدرك لقيمة العفو، لأنه تخلق بخلق رباني، فمن صفات الله "العفو"، وكذلك رسولنا الكريم صلى الله عليه وسلم، فقد اقتدى بأخيه يوسف عليه السلام في هذا الخلق العظيم، عندما قابل جهل قومه وظلمهم بالعفو عنهم يوم فتح مكة وقد قدَر عليهم، فقال لهم مثل قول يوسف لإخوته: «يا معشر قريش، ما تظنون أني فاعل بكم؟ قالوا خيرا؛ أخ كريم وابن أخ كريم، فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: اليوم أقول لكم ما قال أخي يوسف من قبل: (لَا تَثْرَيبَ عَلَيْكُمُ الْيَوْمَ يَغْفِرُ اللهُ لَكُمْ وَهُوَ أَرْحَمُ الرَّاحِمِينَ)، اذهبوا فأنتم الطلقاء» (السباعي، 1985: 101)، فأطلق سراحهم، ولم يرغمهم -مقابل ذلك- على الدخول في الإسلام مُكرَهين تحت تهديد السيوف، فكان من آثار هذه المعاملة الأخلاقية الراقية أن دخل الناس في دين الله أفواجاً، عن طواعية واقتناع، فكيف يُنعت هذا الدين العظيم بعد ذلك بالتهم الحاقدة الكاذبة، من قبيل الإرهاب والعنف والإكراه على الدخول في هذا الإسلام بالسيف؟ إن العفو عن المذنب بشارة أمل برحمة الله الواسعة للمذنب، ليبدأ مرحلة إيجابية طاهرة في مشوار الحياة، شعارها المجاهدة لمحو السيئات بفعل الحسنات، والمسارعة في الخيرات، لقوله تعالى: (إِنَّ ٱلۡحَسَنَٰتِ يُذۡهِبۡنَ ٱلسَّيِّـَٔاتِۚ ذَٰلِكَ ذِكۡرَىٰ لِلذَّٰكِرِينَ) [هود، الآية: 114]. إن من ملامح صاحب الرسالة-الحريص على البناء والإصلاح والإعمار عوض الهدم والإفساد والتخريب-أن يعفو ويسامح ويتجاوز، لحرصه الدائم على جمع الناس وسَوْقِهم إلى طريق الله المستقيم، وتعريفهم برحمته الواسعة، وفتح باب التوبة أمامهم للرجوع، إنها أخلاق أهل الاستقامة، المستشعرين على الدوام بثقل الأمانة وجسامة

المسؤولية.

المطلب(6): التربية على قيمة الصبر: الصبر لغة: من صَبَرَ، أي رَضِيَ وتحمل وتجلد، في ثبات واطمئنان، واصطلاحاً: خُلُقٌ يصدر عن قدرة العبد على تحمل الشدائد والابتلاءات، في ثبات ويقين دون شكوى أو جزع. وينقسم إلى صبر على الطاعة، وصبر عن المعاصي والشهوات، وصبر عن المحن والابتلاءات، وهو من مقامات الإيمان العظيمة، ومن سمات المرسلين وأهل العزم، وقد مدحه الله تعالى في مواطن كثيرة من كتابه العزيز، من ذلك قوله عز وجل: (إِنَّمَا يُوَفَّى ٱلصَّٰبِرُونَ أَجۡرَهُم بِغَيۡرِ حِسَابٖ)، [الزمر، الآية: 10]، وإن هذا المقام العظيم لا يطيقه إلا أهل الإيمان واليقين، الذين يدركون وظيفتهم الاستخلافية على ظهر هذه الأرض، وأن وجودهم ونجاح سعيهم رهين بأداء الأمانات، والوفاء بالمسؤوليات التي أنيطت بهم، فهم في كل ما كُلفوا به من الأوامر أو النواهي، أو ما أصيبوا به من محن وبلاءات، لا يخرجون عن دائرة الابتلاء الذي لا ينجح فيه إلا الصابرون المدركون لحقيقة أمانة الاستخلاف، وقد أشارت إلى هذا المقصد "الابتلاء" كثير من آي القرآن الكريم، كقوله سبحانه: (تَبَٰرَكَ ٱلَّذِي بِيَدِهِ ٱلۡمُلۡكُ وَهُوَ عَلَىٰ كُلِّ شَيۡءٖ قَدِيرٌ * ٱلَّذِي خَلَقَ ٱلۡمَوۡتَ وَٱلۡحَيَوٰةَ لِيَبۡلُوَكُمۡ أَيُّكُمۡ أَحۡسَنُ عَمَلٗاۚ وَهُوَ ٱلۡعَزِيزُ ٱلۡغَفُورُ) [الملك، الآيات: 1-2]. وقوله تعالى: (هُوَ ٱلَّذِي جَعَلَكُمۡ خَلَٰٓئِفَ ٱلۡأَرۡضِ وَرَفَعَ بَعۡضَكُمۡ فَوۡقَ بَعۡضٖ دَرَجَٰتٖ لِّيَبۡلُوَكُمۡ فِي مَآ ءَاتَىٰكُمۡۗ إِنَّ رَبَّكَ سَرِيعُ ٱلۡعِقَابِ وَإِنَّهُۥ لَغَفُورٞ رَّحِيمٞ) [الأنعام، الآية: 165]. وقوله عز وجل: (إِنَّا خَلَقۡنَا ٱلۡإِنسَٰنَ مِن نُّطۡفَةٍ أَمۡشَاجٖ نَّبۡتَلِيهِ فَجَعَلۡنَٰهُ سَمِيعَۢا بَصِيرًا*إِنَّا هَدَيۡنَٰهُ ٱلسَّبِيلَ إِمَّا شَاكِرٗا وَإِمَّا كَفُورًا) [الإنسان، الآيات: 2-3]، إنها إشارات الوحي الإلهي الحكيم تذكر هذا الإنسان المكلف بالحكمة من وجوده، وبأنه مبتلى بأمانة الاستخلاف في هذه الدنيا، ولكي يفلح وينجح في هذا الامتحان لابد له من مكابدة ومجاهدة وصبر وتحملٍ لمسؤولية اختياره. ومما يدل على حضور هذه القيمة بقوة في القصة:

1-صبر يعقوب عند سماع خبر أكل الذئب ليوسف: قال تعالى: (قَالَ بَلۡ سَوَّلَتۡ لَكُمۡ أَنفُسُكُمۡ أَمۡرٗاۖ فَصَبۡرٞ جَمِيلٞۖ وَٱللَّهُ ٱلۡمُسۡتَعَانُ عَلَىٰ مَا تَصِفُونَ) [يوسف، الآية: 18]، فالصبر من آثار الإيمان والرضى بقضاء الله وقدره، وهذا ما يجليه لنا موقف يعقوب عليه السلام عند سماعه بخبر أكل الذئب لفلذة كبده، فقد قابل هذا الخبرَ المؤلمَ بالصبر الجميل، فلا شكوى إلا إلى الله تعالى الذي بيده مقاليد

السماوات والأرض، فهو سبحانه من يُلجأُ إليه في مثل هذه المواقف بالدعاء والافتقار، فكل من انقطع إلى الله كفاه، فهو القريب من عبده السميع لمناجاته، العالم بآلامه وأناته، قال سبحانه: (وَإِذَا سَأَلَكَ عِبَادِي عَنِّي فَإِنِّي قَرِيبٌۖ أُجِيبُ دَعۡوَةَ ٱلدَّاعِ إِذَا دَعَانِۖ فَلۡيَسۡتَجِيبُواْ لِي وَلۡيُؤۡمِنُواْ بِي لَعَلَّهُمۡ يَرۡشُدُونَ) [البقرة، الآية: 186].

2-صبر يعقوب عند سماع خبر استرقاق ابنه الأصغر: قال تعالى: (قَالَ بَلۡ سَوَّلَتۡ لَكُمۡ أَنفُسُكُمۡ أَمۡرٗاۖ فَصَبۡرٞ جَمِيلٌۖ عَسَى ٱللَّهُ أَن يَأۡتِيَنِي بِهِمۡ جَمِيعًاۚ إِنَّهُۥ هُوَ ٱلۡعَلِيمُ ٱلۡحَكِيمُ) [يوسف، الآية: 83]. هكذا نجد يعقوب عليه السلام يقابل خبر استرقاق ابنه الأصغر، بنفس الثبات الذي قابل به خبر ادعاء أبنائه أكل الذئب ليوسف، وهذا يدل على أن حال العبد المؤمن عند الضراء التجمل بالصبر، الذي يثمره اليقين في الله رب العالمين.

3-صبر يوسف وحلمه عند سماع اتهام إخوته له بالسرقة: قال تعالى: (قَالُوٓاْ إِن يَسۡرِقۡ فَقَدۡ سَرَقَ أَخٞ لَّهُۥ مِن قَبۡلُۚ فَأَسَرَّهَا يُوسُفُ فِي نَفۡسِهِۦ وَلَمۡ يُبۡدِهَا لَهُمۡۚ قَالَ أَنتُمۡ شَرّٞ مَّكَانٗاۖ وَٱللَّهُ أَعۡلَمُ بِمَا تَصِفُونَ) [يوسف، الآية: 77]، فالصبر ضبط للنفس وحبسها عن كل فعل أو رد فعل غير مسؤول، وذلك بالنظر في مآلاته وعواقبه وآثاره، وهو سلوك لا يُتَوقع إلا من إنسان مدرك للمسؤولية، مستشعر على الدوام ثقل الأمانة.

4-التحلي بالصبر سبيل إلى بلوغ أعلى المقامات: فالصبر مفتاح الفرج، وطريق الفوز في الدنيا والآخرة، ذلك ما ذكر به يوسف إخوته عند إخبارهم بهويته، حيث قال لهم: (إِنَّهُۥ مَن يَتَّقِ وَيَصۡبِرۡ فَإِنَّ ٱللَّهَ لَا يُضِيعُ أَجۡرَ ٱلۡمُحۡسِنِينَ) [يوسف، الآية: 90]. فذكر عليه السلام إخوته-في معرض الشكر والامتنان-بأن ما بَلغه من مكانة ورفعة مقام، إنما هو فضل الله تعالى وكرمه لعباده الصابرين المتقين الذين حَفِظوا الأمانة وصانوها.

المطلب(7): التربية على استشعار قيمة الأمن: الأمن: "عدم توقع مكروه في الزمان الآتي" (الجرجاني، 1983 :37)، و"يأتي في مقابلة الخوف مطلقاً، لا في مقابلة خوف العدوّ بخصوصه" (الكفوي، د.ت:187)، ويمكن تعريف الأمن بأنه: "شعور الإنسان فردا أو جماعة، في الوطن

وخارجه، بطمأنينة الحياة والعيش، وانتفاء أسباب الخوف" (حامدي، 2016). وفي قوله تعالى: (الَّذِينَ آمَنُوا وَلَمْ يَلْبِسُوا إِيمَانَهُمْ بِظُلْمٍ أُولَئِكَ لَهُمُ الأَمْنُ وَهُمْ مُهْتَدُونَ) [الأنعام، الآية: 82] إشارة إلى أن تحقيق الإيمان الخالص سبيل لحصول الأمن والطمأنينة، فالأمن يتأسس على الإيمان، الذي بدونه يُفتقَد الأمن بكل أشكاله. وإلى هذا المقصد يشير قول يوسف عليه السلام لأسرته بعد اجتماعهم: (وَقَالَ ٱدۡخُلُواْ مِصۡرَ إِن شَآءَ ٱللَّهُ ءَامِنِينَ)[يوسف، الآية: 99]. فالأمن من القيم التي تحفظ الاستقرار الاجتماعي، وإشاعتُه بين الناس من أعظم المقاصد التي جاء الأنبياء والمرسلون لتحقيقها في أقوامهم، فهو مظهر من مظاهر تحقق الوظيفة الاستخلافية، لأنه مؤشر على وجود الأمانة والشعور بالمسؤولية، وغياب الأمن في المجتمع دليل على خيانة الأمانات، والتفريط في المسؤوليات، وتحقيق حاجيات الإنسان الضرورية–من الأكل والسكن واللباس وغيرها مما يضمن العيش الكريم، ويحقق الكرامة للإنسان– فأداء الأمانة يعد من أولى الأولويات التي يجب على كل مسؤول –تحَملَ المسؤولية– الوفاء بها، لأنها محل المساءلة والمحاسبة يوم القيامة، قال تعالى: (إِنَّ ٱللَّهَ يَأۡمُرُكُمۡ أَن تُؤَدُّواْ ٱلۡأَمَٰنَٰتِ إِلَىٰٓ أَهۡلِهَا وَإِذَا حَكَمۡتُم بَيۡنَ ٱلنَّاسِ أَن تَحۡكُمُواْ بِٱلۡعَدۡلِۚ)[النساء، الآية: 58]. وقال عليه الصلاة والسلام: «كُلُّكُمْ رَاعٍ وَمَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ» (البخاري، 79/2). وقد سعى يوسف الأمين إلى تحقيق الأمن الغذائي لمجتمعه، بل حتى للبلاد المجاورة التي استفادت من خيرات البلاد، بقيادته الحكيمة وحسن تخطيطه، فحقق العدالة الاجتماعية، وساد الأمن والاستقرار والسلام، وجنب البلاد المجاعة والفوضى والآلام. فالوفاء بالأمانة أساس حصول الأمن بمفهومه الشامل.

المطلب(8): التربية على قيمة الشورى: تُعرَّف الشورى بأنها طلب الرأي ممن هو أهل له في أي أمر يخص سياسة أو إدارة شؤون المواطنين، أو هي استطلاع رأي الأمة أو من ينوب عنها في الأمور العامة المتعلقة بها (جعفر، 2006: 200)، وتعد ممارسة الشورى ضرورة ملحة في التدبير السياسي الراشد لمصالح المجتمع (لمزيد من الفائدة راجع، الصلابي، 2010)، ومما يدل على هذه القيمة في القصة:

إشارة القصة إلى أهمية دور العلماء في تدبير أمور الحكم والسياسة، فعلى أولي الأمر الاستعانة بالعلماء الناصحين وإشراكهم واستشارتهم، وواجب العلماء هو بذل المشورة تحقيقا للمصالح العامة، ودفعا للمفاسد، ومما يشير إلى ذلك في القصة:

-طلب الملك المشورة من مستشاريه: قال تعالى: (يَٰٓأَيُّهَا ٱلۡمَلَأُ أَفۡتُونِي فِي رُءۡيَٰيَ إِن كُنتُمۡ لِلرُّءۡيَا تَعۡبُرُونَ) [يوسف، الآية: 43].

-وقال سبحانه: (وَقَالَ ٱلۡمَلِكُ ٱئۡتُونِي بِهِۦٓ) [يوسف، الآية: 50]، لأنه أدرك قيمة يوسف ومكانته العلمية.

-وقوله سبحانه: (وَقَالَ ٱلۡمَلِكُ ٱئۡتُونِي بِهِۦٓ أَسۡتَخۡلِصۡهُ لِنَفۡسِيۖ) [يوسف، الآية: 54]، وذلك بعد ظهور براءته مما نسب إليه ظلما وزوراً، فقد جمع بين المكانة العلمية والأمانة وحسن الخلق، مما أهله ليكون من خاصة مستشاري الملك.

-استشارة أهل العلم والرأي: كما قال تعالى: (يُوسُفُ أَيُّهَا ٱلصِّدِّيقُ أَفۡتِنَا فِي سَبۡعِ بَقَرَٰتٖ سِمَانٖ يَأۡكُلُهُنَّ سَبۡعٌ عِجَافٞ وَسَبۡعِ سُنۢبُلَٰتٍ خُضۡرٖ وَأُخَرَ يَابِسَٰتٖ) [يوسف، الآية: 46].

المطلب(9): التربية على قيمة العدل: قال ابن منظور: "العَدْل: مَا قَامَ فِي النُّفُوسِ أَنه مُسْتقيم، وَهُوَ ضِدُّ الجَوْر. عَدَل الحاكِمُ فِي الْحُكْمِ يَعْدِلُ عَدْلًا... وبَسَطَ الْوَالِي عَدْلَه ومَعْدِلَته. وَفِي أَسماء الله سبحانه: العَدْل، هو الَّذِي لَا يَمِيلُ بِهِ الْهَوَى فيَجورَ فِي الْحُكْمِ، والعَدْلُ: الحُكْم بِالْحَقِّ، يُقَالُ: هُوَ يَقْضي بِالْحَقِّ ويَعْدِلُ...والعَدْلُ مِنَ النَّاسِ: المَرْضِيُّ قولُه وحُكْمُه" (ابن منظور، 430/11)، وقيل هو: "عبارة عن الأمر المتوسط بين طرفي الإفراط والتفريط" (الجرجاني: 147 والزبيدي، 2001: 443/29)، فالعدل "فصل الحكم على ما في كتاب الله -سبحانه وتعالى- وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم لا الحكم بالرأي المجرد"...والعدالة "مفهوم شامل يتضمن المساواة بين الناس في الحقوق و الواجبات و إعطاء كل ذي حق حقه" (بن قومار، 2017: 55)، ومن الأمثلة التي تشير إلى هذه القيمة في القصة:

1-وجوب الإدلاء بشهادة الحق إقامة لمبدأ العدل ورفعاً لجريمة الظلم: قال تعالى: (وَشَهِدَ شَاهِدٞ مِّنۡ أَهۡلِهَآ) [يوسف، الآية: 26]، حيث نستفيد قيمة قول الحق وأثرها في تحقيق العدل ورفع الظلم عن المظلوم، فأداء الشهادة واجب على كل من عَلِم الحق ولو على القريب، وكتمانُها إثْمٌ عظيم، قال سبحانه: (وَلَا تَكۡتُمُواْ ٱلشَّهَٰدَةَۚ وَمَن يَكۡتُمۡهَا فَإِنَّهُۥٓ ءَاثِمٞ قَلۡبُهُۥۗ وَٱللَّهُ بِمَا تَعۡمَلُونَ عَلِيمٞ) [البقرة، الآية: 283]، كما أن شهادة الزور حرام شرعا، لما تُفضي إليه من ظلم وهضم للحقوق، ولذلك خَوفَ منها

النبي صلى الله عليه وسلم تخويفاً شديداً حيث قال: «أَلَا أُنَبِّئُكُمْ بِأَكْبَرِ الكَبَائِرِ؟» ثَلَاثًا، قَالُوا: بَلَى يَا رَسُولَ اللَّهِ، قَالَ: «الإِشْرَاكُ بِاللَّهِ، وَعُقُوقُ الوَالِدَيْنِ-وَجَلَسَ وَكَانَ مُتَّكِئًا فَقَالَ-: أَلَا وَقَوْلُ الزُّورِ»، قَالَ: فَمَا زَالَ يُكَرِّرُهَا حَتَّى قُلْنَا: لَيْتَهُ سَكَتَ. (البخاري: 3/ 172). فكثير من الأحزان والآلام يعيشها المظلومون وأهلوهم بسبب كتم شهادة الحق أو قول الزور، وفي ذلك قلب لميزان الحق، وسعي في إفساد الأرض بعد إصلاحها.

2-ضرورة إقامة العدل نصرةً للحق ومدافعة للظلم: فقد رأينا كيف أن العزيز ومن معه، آثروا التضحية بيوسف البريء مراعاةً لمصالحهم الدنيوية العاجلة، مما ترتب عليه ظلمُ الأبرياء ومضاعفة آلامهم ومعاناتهم، ومن هنا ندرك حجم الجُرم الذي يتلبس به كل من عطل قيم العدل والحق، ذلك أن من أهداف إنشاء المحاكم ووجود القضاء، تحقيق مقصد العدل الذي أمر الله به، ومحاربة الظلم الذي نهى عنه، قال سبحانه: (إِنَّ ٱللَّهَ يَأۡمُرُ بِٱلۡعَدۡلِ وَٱلۡإِحۡسَٰنِ وَإِيتَآيِٕ ذِي ٱلۡقُرۡبَىٰ وَيَنۡهَىٰ عَنِ ٱلۡفَحۡشَآءِ وَٱلۡمُنكَرِ وَٱلۡبَغۡيِۚ يَعِظُكُمۡ لَعَلَّكُمۡ تَذَكَّرُونَ) [النحل، الآية: 90]، وقال سبحانه مذكراً كل ظالم بالعاقبة السيئة يوم القيامة: (وَعَنَتِ ٱلۡوُجُوهُ لِلۡحَيِّ ٱلۡقَيُّومِۖ وَقَدۡ خَابَ مَنۡ حَمَلَ ظُلۡما) [طه، الآية: 111]، فالظلم حرام وعاقبته وخيمة، نهانا عنه رب العزة فقال في الحديث القدسي: «يَا عِبَادِي إِنِّي حَرَّمْتُ الظُّلْمَ عَلَى نَفْسِي، وَجَعَلْتُهُ بَيْنَكُمْ مُحَرَّمًا، فَلَا تَظَالَمُوا...» (مسلم: 1994/4).

إن إقامة العدل أمانة جسيمة تطوق عنق كل مسؤول بيده سلطة الحكم بين الناس، فإن أحسن في مهمته، وحكم بالعدل كان أولَ السبعة الذين يظلهم الله في ظله يوم لا ظل إلا ظله، فهو الإمام العادل. (البخاري، 133/1).

3-من العدل مؤاخذة السارق المرتكب للجُرْم دون غيره: وهو ما يشير إليه قول يوسف عليه السلام، رداً على توسل إخوته إليه بأخذ أحدهم بدلاً عن أخيهم الأصغر الذي ثبتت التهمة في حقه، قال تعالى: (قَالَ مَعَاذَ ٱللَّهِ أَن نَّأۡخُذَ إِلَّا مَن وَجَدۡنَا مَتَٰعَنَا عِندَهُۥٓ إِنَّآ إِذا لَّظَٰلِمُونَ) [يوسف، الآية: 79].

4-الحكم بالعدل عند ظهور القرائن، والعمل على تطبيقه: قال تعالى: (فَلَمَّا رَءَا قَمِيصَهُۥ قُدَّ مِن دُبُر قَالَ إِنَّهُۥ مِن كَيۡدِكُنَّۖ إِنَّ كَيۡدَكُنَّ عَظِيم) [يوسف، الآية: 28]، وفيه إشارة إلى ضرورة التبين واستيعاب الموقف بكل ملابساته قبل إصدار الحكم، لكن العزيز-للأسف- لم ينتقل إلى مرحلة التنفيذ رغم وقوفه

على الحقيقة بالقرائن الواضحة التي تقضي ببراءة يوسف وتورط زوجته الآثمة، فترتب عن ذلك ظلم يوسف البريء لاعتبارات دفعت إليها الأهواء المتأصلة في النفوس المريضة، التي تَرجحَ لديها الزج به في السجن طمسا للحقيقة، وإسكاتا لصوت الحق، وهو ما أشارت إليه الآيات بعد: (ثُمَّ بَدَا لَهُم مِّنۢ بَعۡدِ مَا رَأَوُاْ ٱلۡأٓيَٰتِ لَيَسۡجُنُنَّهُۥ حَتَّىٰ حِينٖ) [يوسف، الآية: 35]

5-تجسيد الملك لمبدأ العدل من خلال إعادة التحقيق والمحاكمة: قال سبحانه: (قَالَ مَا خَطۡبُكُنَّ إِذۡ رَٰوَدتُّنَّ يُوسُفَ عَن نَّفۡسِهِۦۚ قُلۡنَ حَٰشَ لِلَّهِ مَا عَلِمۡنَا عَلَيۡهِ مِن سُوٓءٖۚ قَالَتِ ٱمۡرَأَتُ ٱلۡعَزِيزِ ٱلۡـَٰٔنَ حَصۡحَصَ ٱلۡحَقُّ أَنَا۠ رَٰوَدتُّهُۥ عَن نَّفۡسِهِۦ وَإِنَّهُۥ لَمِنَ ٱلصَّٰدِقِينَ) [يوسف، الآية: 51]، فاعتراف النسوة بعفة يوسف وبُعْدِه عن السوء، واعتراف امرأة العزيز بذنبها وصدق يوسف، كل ذلك من صور الانصاف التي تحقق العدل وترفع الظلم عن المظلوم، فاعتراف المدعي دليل براءة المدعَى عليه، كما ينبهنا هذا الموقف إلى عدل الملك الذي بادر إلى التحقيق في القضية بعدما طواها الزمن.

المطلب(10): التربية على قيمة التدبير والتخطيط: من مظاهر حفظ الأمانة والشعور بالمسؤولية الاقتصاد في المعيشة، عن طريق حسن التدبير والتخطيط (فالتخطيط تنظيم مسبق ورسم للخطط المناسبة لإنجاح أي عمل، والتدبير عمل تنفيذي لاحق، يستند إلى التخطيط القبلي عند الإنجاز، وهي عمليات تهدف إلى العمل المنظم والممنهج بقصد تحقيق أعلى النتائج وأفضلها)، والذي يُرشد النفقات بشكل عادل، تفاديا للإسراف والتبذير، وهو من صفات الشاكرين، ومما يدل على هذه القيمة في القصة، قوله تعالى: (قَالَ تَزۡرَعُونَ سَبۡعَ سِنِينَ دَأَبٗا فَمَا حَصَدتُّمۡ فَذَرُوهُ فِي سُنۢبُلِهِۦٓ إِلَّا قَلِيلٗا مِّمَّا تَأۡكُلُونَ، ثُمَّ يَأۡتِي مِنۢ بَعۡدِ ذَٰلِكَ سَبۡعٞ شِدَادٞ يَأۡكُلۡنَ مَا قَدَّمۡتُمۡ لَهُنَّ إِلَّا قَلِيلٗا مِّمَّا تُحۡصِنُونَ، ثُمَّ يَأۡتِي مِنۢ بَعۡدِ ذَٰلِكَ عَامٞ فِيهِ يُغَاثُ ٱلنَّاسُ وَفِيهِ يَعۡصِرُونَ) [يوسف، الآيات: 47-49]، فقد نصح يوسف عليه السلام الملك-من خلال تفسيره للرؤيا- أن يدخر في زمن الرخاء لينجو من المجاعة زمن الشدة. وفي ذلك درس بليغ لكل من يُسرف في الإنفاق بلا ضابط شرعي، فعن عمرو بن شعيب، عن أبيه، عن جده، قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: « «كُلُوا وَاشْرَبُوا وَالبَسُوا وَتَصَدَّقُوا، فِي غَيْرِ إِسْرَافٍ وَلَا مَخِيلَةٍ» (البخاري: 140/7)، فالاعتدال في الانفاق من خصال الشاكرين المعترفين بفضل الله عليهم، وإنعامُ الله على العبد امتحان له في الرخاء، وواجبه حفظ ذلك لأنه أمانة ومسؤولية، فالنعم تزيد بالشكر وتزول

بتوظيفها في غير محلها، قال سبحانه: (وَإِذْ تَأَذَّنَ رَبُّكُمْ لَئِن شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ وَلَئِن كَفَرْتُمْ إِنَّ عَذَابِي لَشَدِيد) [إبراهيم، الآية: 7]

-التخطيط لتحقيق المصلحة العامة سلوك المؤمن الإيجابي: فقد علمنا يوسف عليه السلام قيمة التخطيط المحكم -المبني على الكفاءة العالية في مجال المسؤولية موضوع التكليف، والمؤسس على العلم بالتدبير الاقتصادي-وأثره الكبير في إنقاذ الناس من أزمة اقتصادية كانت توشك أن تأتي على الأخضر واليابس، فقد نجح يوسف عليه السلام بفضل أمانته وكفاءته في تحقيق نهضة زراعية عظيمة، حقق من خلالها الأمن الغذائي والاستقرار الاجتماعي في مصر وطنه والبلدان المجاورة، فمبادرة الكفء إلى خدمة الصالح العام سمة المؤمن الرسالي المدرك لأمانته ووظيفته الاستخلافية.

خاتمــة:

نخلص في نهاية هذه الجولة التدبرية في قصة يوسف عليه السلام إلى التذكير بجملة من النتائج والخلاصات التي استفدناها، والتي نرجو أن تكون نافعة لنا ولكل مطلع على هذا العمل التربوي، كما نقدم بعض المقترحات والتوصيات، لنفتح بذلك البابَ لمزيد من التجديد والتطوير في هذا السياق، ومنها:

أ-النتائج والخلاصات:

1-إن من أعظم مقاصد بعثة الأنبياء والمرسلين بناء الإنسان الرسالي، وتزكيته تزكية شاملة، بحيث يصير قادراً على حمل أمانة الاستخلاف والوفاء بمستلزماتها.

2-إن النجاح في وظيفة البناء والإعداد لهذا النموذج القرآني الفريد، تستدعي التخلق بقيم الوحي الرباني التي تمثل حصانة للقائمين على تشييد هذا البناء العسير، ورسلُ الله خير قدوة لأقوامهم، لأنهم يجسدون عملياً تلك القيم الراقيةَ التي يدعون إليها.

3-التربية على القيم أساس كل بناء متين، وأصل كل نهضة راشدة، فلا بناء للعمران قبل بناء الإنسان، كما أن التربية على القيم الإسلامية تحصين لعقيدة الإنسان المسلم ضد تيارات التغريب والعلمنة والإفساد، التي تروم تخريب الهوية ومسخ الفطرة الإنسانية.

4-أهمية الأدوار والوظائف الذي تضطلع به مناهج التربية الإسلامية وبرامجها الدراسية في التربية على القيم الإسلامية وتشريبها للمتعلمين، ومكانة تدريس القرآن الكريم ضمن مقرراتها لما أثره بالغ في التزكية والبناء والحماية والتحصين.

5-قصة يوسف عليه السلام مثال راشد يُحتذى في التربية على القيم، فمواقفه عليه السلام رسمت لنا صورة الشخصية الرسالية القرآنية، في شموليتها وتكامل جوانبها التي عرضتها القصة بأسلوب قصصي مؤثر، شكلت بمجموعها منظومة متكاملة من القيم البانية، ظهرت بوضوح في شخص يوسف عليه السلام، باعتباره نموذجا بشرياً قابلا للتأسي والاقتداء، ساق الله تعالى قصته في كتابه العزيز لتكون مدرسة تربوية للعالمين.

6-إن حضور هذه القيم وتفعيلَها في سلوك الناس هو الكفيل بتجسيد العبودية لله تعالى، وتحقيق المجتمع الإنساني الفاضل، الذي يَسعدُ بوحي السماء وهداياته، باعتباره إطاراً مرجعياً ينير طريق المؤمن في سيره إلى الله تعالى، ويحفزه على عمارة الأرض بالخير، فبلوغ السعادة الحقيقية هو ثمرة الجمع بين الإيمان الخالص والعمل الصالح.

7-إن من ملامح الرسالية والفعالية التي تعلمناها من قصة يوسف عليه السلام، أثرُ الداعية الرسالي فيمن حوله، من خلال تشريب القيم لمن حوله، وأثر ذلك على دعوة الحق، وهذا ما رأيناه في شخصية يوسف عليه السلام، فقد كان قدوة متعددة الجوانب، صالحة للتأسي، مرجعاً في السياسة الراشدة: سياسيا واقتصاديا وتربويا.

8-الإنسان المستخلف على أساس شرع الله إنسان ناجح، فقد قدمت قصة يوسف عليه السلام درساً بليغاً للشباب، من خلال عرضها لصورة يوسف الإنسان الناجح المتفوق، فإننا نستطيع أن ننجح ونتفوق ونصل إلى تحقيق ما نصبو إليه دون الانحراف عن منهج الاستقامة الذي رسمه لنا ديننا الحنيف.

ب-أهم التوصيات:

1-ضرورة قيام المؤسسات التربوية-التعليمية والإعلامية وغيرهما-بدورها في التربية على القيم، فهل نجحت برامجنا التربوية في تحقيق هذا المبتغى، وتخريج هذا النموذج بالشكل المطلوب، في زمن التحدي الرقمي والقيمي؟

2-دعوة لكل المسؤولين عن الشأن التربوي إلى حسن توظيف القصص القرآني توظيفا راشداً في المدرسة والإعلام، لربط الإنسان المسلم بنماذج قرآنية ناجحة تحدث أثراً بالغا في الواقع الإنساني، وتساهم في تربية الإنسان المعاصر على القيام بوظيفته الاستخلافية. فهذا النموذج الراشد المجسد لحقيقة العبودية لله تعالى، هو أعظم مقصد تتطلع إليه جهود المسؤولين على الشأن التربوي.

قائمة المصادر والمراجع:

-القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم

1-فضل الله، محمد حسين. (1996). الحوار في القرآن-قواعده-أساليبه-معطياته، دار الملاك، ط.5

2-وزارة التربية الوطنية والتكوين المنهي. (2016). منهاج التربية الاسلامية بسلكي التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي العمومي والخصوصي، مديرية المناهج

3-إبراهيم، مصطفى، والزيات، أحمد، وحامد، عبد القادر، والنجار، محمد. (د ت). المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية بالقاهرة، دار الدعوة

4-صليبا، جميل. (1982). "المعجم الفلسفي"، دار الكتاب اللبناني

5-بن مسعود، عبد المجيد. (1419). القيم الإسلامية التربوية والمجتمع المعاصر، سلسلة كتاب الأمة الصادر عن وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية بقطر، عدد 67-ط.1

6-ابن منظور، جمال الدين. (1414). لسان العرب، دار صادر–بيروت، ط.3

7-الفيروزآبادى، محمد بن يعقوب. (2005). القاموس المحيط، تح: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة بإشراف محمد نعيم العرقسُوسي، مؤسسة الرسالة، بيروت-لبنان، ط. 8

8-الكيلاني، ماجد عرسان. (1998). فلسفة التربية الإسلامية، سلسلة أصول التربية الإسلامية(1)، مؤسسة الريان-بيروت، لبنان

9-قميحة، جابر. (1984). المدخل إلى القيم، نشر دار الكتاب المصرية، القاهرة ودار الكتاب اللبنانية، بيروت

10-الصمدي، خالد. (2003). القيم الإسلامية في المناهج الدراسية، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة-إيسيسكو

11-الصمدي، خالد. (2006). خطاب التربية الإسلامية في عالم متغير تجديد الفلسفة وتحديات الممارسة، منشورات المركز المغربي للدراسات والأبحاث التربوية الإسلامية-تطوان-مطبعة طوب بريس، الرباط، ط.1

12-الأحمر، عبد السلام. (2007). المسؤولية أساس التربية الإسلامية محاولة في التأصيل، سلسلة كتاب تربيتنا(4) مطبعة طوب بريس-الرباط

13-بولوز، محمد. (2003). التربية الإسلامية ومسألة التنمية، مقال ضمن كتاب تربيتنا(3)، إصدارات الجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء

14-كامل، رحاب مصطفى. التنمية المستدامة في القرآن الكريم، مقال منشور بمجلة البحوث والدراسات القرآنية، العدد 16-السنة العاشرة.

15-مكسي، محمد. (2004). بيداغوجيا الكفايات والتربية على القيم مساهمة في مسار التجديد التربوي بالمدرسة المغربية، منشورات صدى التضامن، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء

16-المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، (2017). التربية على القيم بالمنظومة الوطنية للتربية والتكوين والبحث العلمي

17-بودين، عبد الكريم، والرضى، عبد الصمد، وحمراوي، محمد، وأيت بلعيد، الحسن، والريق، المصطفى. (2022). مركزية القرآن الكريم في المنهاج المعدل لمادة التربية الإسلامية مقاربة ديداكتيكية، ضمن سلسلة كتب جماعية (9)، مركز فاطمة الفهرية للأبحاث والدراسات (مفاد)، ط.1

18-حسنة، عمر عبيد. (1999). مقالات في التفكير المقصدي، رؤية في إطار معرفة الوحي، المكتب الإسلامي، بيروت، دمشق، عمان، ط1

19-بن خلدون، سمية. (1998). المرأة والتنمية: رؤية إسلامية، جامعة الصحوة الإسلامية، الدورة الخامسة، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية المملكة المغربية، الرباط

20-صادق حسن، حسن. (1991). نحو منظور إسلامي لإدارة التنمية، مجلة المنعطف، عدد 2

21-بن عاشور، الطاهر. (1984). التحرير والتنوير، الدار التونسية للنشر– تونس

22-الصابوني، محمد علي. (د ت). صفوة التفاسير، دار الصابوني للطباعة والنشر والتوزيع – القاهرة، ط.9

23-القرطبي، أبو عبد الله. (1964) الجامع لأحكام القرآن، تح: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش- دار الكتب المصرية – القاهرة، ط.2

24-الصلابي، محمد علي. (2010). الشورى فريضة إسلامية، مؤسسة اقرأ للنشر والتوزيع والترجمة، القاهرة، ط.1

25-الغزالي، محمد. (2010). المحاور الخمسة للقرآن الكريم، دار الشروق، ط.4

26-الغزالي، محمد. (د ت). خلق المسلم، مكتبة الثقافة-عدن

27-الزين، محمد بسام رشدي. (2000). مدرسة الأنبياء: عبر وأضواء، دار الفكر، دمشق، ط.1

28-النيسابوري، مسلم بن الحجاج. (1955). صحيح مسلم، تح: محمد فؤاد عبد الباقي-مطبعة عيسى البابي الحلبي، القاهرة، ثم صورته دار إحياء التراث العربي -بيروت

29-المير، خالد، وقاسمي، إدريس. (1995). سلسلة التربية والتكوين، دار الاعتصام، ط.1

30-الرازي، أبو عبد الله محمد. (1999). مختار الصحاح، تح: يوسف الشيخ محمد، المكتبة العصرية-الدار النموذجية، بيروت-صيدا، ط.5

31-الرازي، فخر الدين. (1420). مفاتيح الغيب أو التفسير الكبير، دار إحياء التراث العربي- بيروت، ط.3

32-الزَّبيدي، مرتضى. (1965و2001). تاج العروس من جواهر القاموس، وزارة الإرشاد والأنباء في الكويت-المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب بدولة الكويت

33-الجرجاني، محمد السيد الشريف. (1983). التعريفات، دار الكتب العلمية بيروت–لبنان، ط.1

34-البخاري، أبو عبد الله. (1311و1422). صحيح البخاري، تح: جماعة من العلماء، الطبعة السلطانية بأمر السلطان عبد الحميد الثاني بالمطبعة الكبرى الأميرية، ببولاق مصر، ثم صَوّرها: د. محمد زهير الناصر، وطبعها لدى دار طوق النجاة – بيروت.

35-الجوزية، ابن قيم. (1996). مدارج السالكين بين منازل إياك نعبد وإياك نستعين، تح: محمد المعتصم بالله البغدادي، دار الكتاب العربي-بيروت، ط.3

36-السباعي، مصطفى. (1985). السيرة النبوية-دروس وعبر، المكتب الإسلامي، ط.3

37-الكفوي، أبو البقاء. (د ت). الكليات، تح: عدنان درويش-محمد المصري، مؤسسة الرسالة – بيروت

38-بن قومار، لخضر. (2017). مفهوم العدل في الإسلام ونماذج من روائعه، مجلة الذخيرة للبحوث والدراسات الإسلامية، المجلد الأول العدد التجريبي، الجزائر

39-الصادق، زهراء أحمد عثمان. (2009). القيم التربوية في القصص القرآني، رسالة مقدمة إلى جامعة الخرطوم لنيل درجة الدكتوراه في أصول التربية

40-حريري، عبد الله محمد أحمد. (1988). القيم في القصص القرآني الكريم، رسالة دكتوراه مقدمة إلى كلية التربية جامعة طنطا

41-جعفر، عبد السلام. (2006). نظام الدولة في الإسلام وعلاقتها بالدول الأخرى، المركز العلمي للطباعة والكمبيوتر، ط. 2.

42-حامدي، عبد الكريم بن محمد الطاهر. (2016). مَقْصِدُ حِفْظِ ٱلْأَمْنِ فِي الْقُرْآنِ الكَرِيمِ، بحث ضمن كتاب مقاصد القرآن الكريم (2)، مؤسسة الفرقان للتراث الإسلامي، لندن، ص121-176. انظر الرابط: https://al-furqan.com/ar/ تاريخ الزيارة: 2022/03/16.

The Impact Of Islamic Education Curricula On Educating On Values And Achieving Comprehensive Development Through The Story Of Prophet Yusuf (Joseph)

Dr. Hafid Rhiat
Professor and Researcher, Academy of Rabat, Salé, Kenitra, Morocco

Abstract: This study emphasizes the importance of integrating "education on values" into any educational project striving to prepare the positive person who can assume responsibilities and honour commitments. It highlights the role played by Islamic education curricula in "educating on values" so that the learner is able to meet his obligations effectively and contribute to the development of his community and humanity. The theoretical part presents the status of educating on values in the Moroccan education system in general, and the official didactic documents of Islamic education in high school in particular. The practical part enumerates selected models of some educational values contained in the story of Prophet Yusuf from the first year Baccalaureate Islamic education textbook.

Keywords: Islamic education curricula, educating on values, comprehensive development, the principle of succession, the story of Prophet Yusuf, Peace Be Upon Him.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 21 جوان 2023
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو مهنة التعليم بمحلية أم بدة ولاية الخرطوم – السودان

د. محمد علي محمد علي الضو — **أ. انتصار عباس حماد**

استاذ مشارك –كلية التربية– جامعة بخت الرضا – السودان — **مشرفة رياض أطفال – ولاية الخرطوم– السودان**

ملخص: تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات معلمات رياض الأطفال بمحلية أمبدة نحو مهنة التعليم، والكشف عمّا إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابة أفراد العينة تُعزى لمتغيري: (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكوّنت عينة الدراسة من (264) معلمة رياض أطفال، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، تم إعداد استبانة لقياس اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو مهنة التعليم، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها، أن اتجاهات معلمات رياض الأطفال بمحلية أم بدة نحو مهنة التعليم تتسم بالإيجابية، وأنه لا توجد فروق بين المتوسطات الحسابية لإستجابات معلمات رياض الأطفال نحو مهنة التعليم تُعزى إلى متغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

الكلمات المفتاحية: اتجاهات، الاتجاه نحو مهنة التعليم معلمات رياض الأطفال.

مقدمة:

تعتبر مهنة التعليم من المهن التي لها أهمية كبيرة في إعداد أجيال المستقبل التي تأخذ على عاتقها مهمة تطوير وبناء المجتمع ويعتبر المعلم هو عماد العملية التعليمية وأهم أسسها وهو الذي يهيئ المناخ الذي من شأنه أن يقوي ثقة التلميذ بنفسه ويركز ويشجع اهتمامه ويساعده على التفوق والإنجاز. *ويشكل الاتجاه محصلة استجابة الفرد نحو موضوع معين من حيث تأييده له أو معارضته، وتتحدد الاتجاهات في ضوء الخبرات التي حدثت في الماضي والحادثة حالياً والتي على أساسها يمكن التنبوء بما يحتمل أن يحدث في المستقبل. ويستند نجاح المعلم في عمله على مدى اتجاهه نحو مهنته ونحو مجتمعه، لأن هذه الاتجاهات هي القاعدة التي تبنى عليها معظم النشاطات العملية، وأن الاتجاهات الإيجابية هي ركيزة معظم النشاطات الوظيفية الناجحة، كما أن هناك ارتباطاً واضحاً بين النجاح في التعليم كمهنة وتوفر الاتجاهات الإيجابية نحو تلك المهنة.*

ويشير المجيدل والشريع (2012: 27) إلى أن الاتجاهات تلعب دوراً مهماً نحو التدريس بالنسبة للمعلمين، لأن مشاعر المعلمين واتجاهاتهم نحو المواد الدراسية والنشاطات المدرسية، وكذلك اتجاهاتهم نحو زملائهم ومعلميهم، ونحو ذاتهم تؤثر في قدرتهم على تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، ولأن التعلم الذي يؤدي إلى تكوين اتجاهات نفسية إيجابية مناسبة لدى المتعلمين يكون أكثر جدوى من التعلم القائم على اكتساب المعرفة فقط.

الإطار النظري للدراسة:

ويرى مغير وجواد وعبد الأمير (2020) أن الاهتمام بمهنة التعليم يعد أساساً لجميع الأنشطة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية في أي مجتمع، وأن الاتجاه الإيجابي نحو مهنة التعليم يلعب دوراً كبيراً في تنشيط سلوك الفرد نحو الإقبال على المهنة ويدفعه للانتماء لها وبذل مزيد من العطاء والتفوق فيها، إذ يعد الاتجاه نحو مهنة التعليم مؤشراً مهماً على أداء المعلم وكفاءته.

ويرى عبد الغني (2020: 719) أن مهنة التعليم تعد من المهن ذات الأهمية الكبيرة جداً وخصوصاً في مراحل التعليم الدنيا (رياض الأطفال والمرحلة الأساسية)، بحيث كونها مسؤولة عن إعداد

جيل المستقبل وتنمية الاتجاهات الإيجابية لديهم وتزويدهم بالمعلومات والمعارف التي تساعدهم على مواجهة التحديات والصعوبات التي تواجههم مستقبلاً في الحلقات الدراسية اللاحقة.

ويشير الصلاحين (2016: 180) إلى أن مرحلة تعليم رياض الأطفال تمثل القاعدة في الهرم التعليمي، إذ تتناول الأطفال في سن ما قبل المدرسة، مما يتطلب مزيداً من الرعاية والعناية في بناء شخصية الأطفال بطريقة متوازنة متكاملة تراعي جميع جوانب النمو المختلفة، وهذا يتطلب وجود معلمين أكفاء تدفعهم الرغبة الإيجابية نحو مهنتهم في بذل أقصى ما يمكن من جهد في إحداث عملية التعلم، وذلك بالوقوف على اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو مهنة التعليم وذلك لتأثير الاتجاهات وتأثرها ببعض العوامل منها ما هو داخلي وما هو خارجي.

وترى محمد (2016: 78) أن هناك حاجة ضرورية لإدراك معلمة الروضة حديثة التخرج لأهمية الدور الذي تقوم به، وأن هذا الدور يتطلب إعدادها إعداداً جيداً على أن يكون هذا الإعداد مدعماً بمجموعة من الكفايات التربوية التي تساعدها في التفاعل مع الأطفال وتطوير قدراتها، وكذلك يجب أن يكون اتجاههن نحو ممارسة المهنة في رياض الأطفال اتجاهاً إيجابياً.

وترى محليس (2021: 1713) إن أهمية معلمة رياض الأطفال تنبثق من أهمية هذه المرحلة الاساسية ومن خلال تعاملها بطريقة تربوية هادفة كما تأتي أهمية البرامج التدريسية اثناء الخدمة في إطار من التجديد والتنويع والاستمرارية لرفع كفاءة أداء معلمة رياض الأطفال حتى تتمكن من مواجهة المشكلات التربوية حيث يطلب منها تحريك الطاقات والقدرات الإبداعية للمتعلمين لخلق جيل واعي يدرك أولوياته وحاجاته الأساسية من العلوم وتوظيفها، ولابد للمعلمة أن تكون على قناعة بضرورة نموها المهني حتى تكون قادرة على مواكبة التقدم السريع في مجال تربية الطفل.

ويوضح الصوفي ودياب (2021: 51) أن رياض الأطفال تعتبر المؤسسة التعليمية الأولى التي تسبق المدرسة، ونظراً لأهميتها كان من الضروري السعي إلى الارتقاء بمستوى المعلمات مهنياً، حتى يكن قادرات على انجاز هذه المرحلة، وذلك برفع أدائهم المهني وتعديل اتجاهاتهم نحو التعليم، وصقل مهارتهم التعليمية، وزيادة مهارفهم ومشتوى مقدرتهم على الإبداع والتجديد.

وترى علي (2020: 410) أن معلمة رياض الأطفال تلعب دوراً رئيساً في بناء شخصية الطفل وتحديد ملامحها بما تمتلكه من معارف وقيم وكفايات متنوعة، حيث تقوم بأدوار عديدة ومتنوعة تستثمرها في تنمية قدراته، وتلبية احتياجاته وتوظيف طاقاته توظيفاً سليماً، فهي مسؤولة عن كل ما يتعلمه الطفل وما يتعلق بتحقيق مطالب نموه في هذه المرحلة الحساسة من مراحل نموه.

ويشير خزعلي ومومني (2011) إلى أن تخصص تربية الطفل يعتبر من التخصصات المتميزة في المجتمعات الانسانية لما له من دور حيوي في رعاية الطفل في مراحله النمائية المختلفة، لأن الطفل هو غاية التطور ومحور خطط التنمية في أي مجتمع، لذلك أولتها الدول مزيد من الاهتمام وذلك يتمكين معلمي رياض الأطفال من أداء هذه المهنة بصورتها المتكاملة، من فتح كليات ومعاهد متخصصة، ووضع الخطط الدراسية المناسبة لها فضلاً عن إكساب الدارسين لتخصص تربية الطفل الاتجاهات الإيجابية نحو المهنة وتشجيع الأفراد للالتحاق بها.

الدراسات السابقة:

اهتم كثير من الباحثين بموضوع اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو مهنة التعليم، وأجريت حولهما العديد من الدراسات اختلفت من حيث أهميتها وأهدافها وخصائص العينة المختارة لذلك تم اختيار الدراسات التي لها علاقة مباشرة بموضوع اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو مهنة التعليم، وطلبة كليات التربية، مثل: دراسة بخيت و الرمادي (2003) والتي هدفت للتعرف على اتجاهات الطالبات المعلمات ومعلمات رياض الأطفال الحاليات بالخدمة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية كسنوات الخبرة، والتعرف على احتمالية وجود فروق بين الطالبات المعلمات والمعلمات الحاليات برياض الأطفال في الاتجاه نحو مهنة التدريس، استخدم المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدمت الاستبانة، بلغ حجم عينة الدراسة (453) مبحوثة منهن (339) طالبة من كليتي رياض الأطفال بالقاهرة والتربية النوعية بالفيوم، (144) من معلمات رياض الأطفال الحاليات بالخدمة. توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات رياض الأطفال الحاليات بالخدمة في الاتجاه نحو مهنة التدريس وفقا لمتغير سنوات الخبرة.

ودراسة غبوش (2004)، اتجاهات مشرفات رياض الأطفال نحو برامج التعليم والنشاط. بهدف التعرف على اتجاهات مشرفات رياض الأطفال نحو برامج التعليم والنشاط، وعلاقتها ببعض المتغيرات، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، كما استخذت الاستبانة. تكونت عينة الدراسة على عدد من مشرفات رياض الأطفال.توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: تتسم اتجاهات مشرفات رياض الأطفال عموماً بالإيجابية، ليست هناك علاقة بين المؤهل الدراسي أو نوعه أو عدد سنوات الخبرة في اتجاه مشرفات رياض الأطفال نحو برامج التعليم والنشاط، ليست هناك علاقة في اتجاه مشرفات رياض الأطفال نحو برامج التعليم والنشاط يعزي للإعداد المهني (الدورات التدريبية).

كما هدفت دراسة جولتيكنGultekin,2006 إلى تحديد اتجاهات المعلمين المرشحين للتعليم ما قبل المدرسي نحو مهنة التعليم بجامعة الأناضول بتركيا، بلغ حجم عينة الدراسة (957) معلماً، أظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات المعلمين المرشحين نحو مهنة التعليم كانت إيجابية.

ودراسة الزعبي (2010) اتجاهات طلاب كليات المعلمين نحو مهنة التدريس وعلاقتها باتزانهم الانفعالي وتحصيلهم الدراسي، بهدف قياس اتجاهات طلاب كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية نحو مهنة التدريس، تكونت عينة البحث من (396) طالباً، استخدم الباحث مقياس اتجاهات طلاب كليات المعلمين نحو مهنة التدريس، أسفرت النتائج عن وجود اتجاهات موجبة ومرتفعة نسبياً عند طلاب كليات المعلمين نحو مهنة التدريس.

واستهدفت دراسة قاليقو وكينقسوي2020 ,Gallego & Caingcoy لتحديد مستوى الكفاءات لدى معلمات رياض الأطفال بالفلبين على عينة من (54) من معلمات رياض الأطفال، استخدمت أداة التقييم الذاتي المكونة من (12) بند، أظهرت نتائج الدراسة أن معلمات رياض الأطفال يتمتعن بمستوى عال من الكفاءة في معرفة المحتوى والتربية وبيئة التعلم والفروق بين المتعلمين.

وأجرت سيد أحمد (2012) دراسة هدفت إلي التعرف على التعليم قبل المدرسي ودوره في سير المنظومة التعليمية بمؤسسات رياض الأطفال بمحلية أم درمان من خلال المنهج الموضوع،

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي. كما استخدمت الاستبانة. بلغ حجم عينة الدراسة (150) معلمة. توصلت الدراسة لعدد من النتائج أهمها: عملت المرحلة على تحقيق الرضا الوظيفي لمعلماتها من خلال تنفيذ كل وجوه الجودة الشاملة في المنهج لتعزز الحداثة وكفاءة الأداء لكي تلحق بالركب الحضاري للشروع.

ودرست الخفاف والطعان (2012) اتجاهت معلمات رياض الأطفال نحو مهنة التعليم وعلاقتها بسنوات الخبرة، بلغ حجم عينة الدراسة (150) معلمة استخدم مقياس اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو مهنة التعليم إعداد الباحثان، توصلت نتائج الدراسة إلى أن معلمات رياض الأطفال لديهن اتجاه إيجابي نحو مهنة التعليم، وتوجد علاقة ارتباطية دالة بين اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو مهنة التعليم وسنوات الخبرة ولصالح المجموعة الأكثر خبرة.

ودرست محمد (2016) اتجاهات معلمات رياض الأطفال حديثات التخرج نحو ممارسة المهنة، استخدمت الباحثة مقياس الاتجاه نحو ممارسة المهنة، بلغ حجم عينة الدراسة (25) معلمة، جاءت نتائج الدراسة بأن مستوى أداء معلمات رياض الأطفال حديثات التخرج نحو مهنة التعليم فوق الوسط.

ودرس الصلاحين (2016) الفروق في الاتجاهات نحو مهنة معلمة الروضة لدى طالبات برنامج تربية الطفل في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية بكلية إربد الجامعية، هدفت الدراسة للكشف عن اتجاهات طالبات برنامج تربية الطفل بكلية إربد الجامعية نحو مهنة معلمة الروضة، تم استخدام استبيان الاتجاه نحو مهنة معلمة الروضة، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، تكونت عينة الدراسة من (133) طالبة، أظهرت النتائج اتجاهات إيجابية مرتفعة لدى الطالبات نحو مهنة معلمة الروضة.

ودرست خالد (2018) اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو مهنة التدريس وعلاقتها بتوافقهم النفسي (دراسة ميدانية بمحلية شرق الجزيرة وحدة أرياض رفاعة)، هدفت الدراسة للتعرف على الفروق في اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو مهنة التدريس بمحلية شرق الجزيرة وحدة أرياف رفاعة تبعاً لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة، اتم استخدام المنهج الوصفي، طبقت استبانة الاتجاهات نحو مهنة التدريس، بلغ حجم عينة الدراسة (139) معلمة، توصلت النتائج إلى أنه لا

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات معلمات رياض الأطفال نحو مهنة التدريس تبعاً لمتغير المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

ودرست علي (2020) درجة امتلاك معلمات رياض الأطفال بمنطقة الاحساء للكفايات التعليمية من وجهة نظرهن، هدفت الدراسة للتعرف على درجة امتلاك معلمات رياض الأطفال بالاحساء للكفايات التعليمية، تم إعداد استبيان موزع على ثلاثة كفايات تعليمية وهي كفايات (التخطيط والتنفيذ والتقويم)، بلغ حجم عينة الدراسة (250) معلمة، أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة امتلاك معلمات رياض الأطفال للكفايات التعليمية كان بدرجة مرتفعة، عدم وجود فروق في امتلاك الكفايات التعليمية تعزى للمؤهل العلمي، وجود فروق دالة إحصائياً لمتغير سنوات الخبرة ولصالح اللائي تزيد خبرتهن عن عشر سنوات.

ودرست مغير وجواد وعبد الأمير (2020) اتجاهات الطلبة المعلمين في أقسام العلوم بكليات التربية الأساسية نحو مهنة التعليم قبل وبعد التطبيق، بهدف تقصي اتجاهات الطلبة المعلمين في قسم العلوم، كلية التربية الأساسية بجامعة بابل قبل وبعد التطبيق، أعدت استبانة مكونة من (42) فقرة، تكونت عينة البحث من (60) طالباً وطالبة، أظهرت نتائج البحث اتجاهاً إيجابياً نحو مهنة التعليم لدى عينة البحث، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة المعلمين نحو مهنة التعليم تعزى لمتغيري الجنس والتخصص.

وأجرى عبد الغني (2020) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى اتجاهات الطلبة نحو مهنة التعليم في كلية التربية الأساسية– جامعة ديالي، استخدم مقياس الاتجاهات نحو مهنة التعليم، بلغت عينة الدراسة (868) طالباً وطالبة، توصلت النتائج إلى أن اتجاه طلبة كلية التربية الأساسية نحو مهنة التعليم كان إيجابياً بمستوى متوسط.

ودرس العامري وجبر (2021) اتجاهات طلبة كلية التربية الأساسية نحو مهنة التعليم والاختصاص الدراسي وعلاقته ببعض المتغيرات، بهدف التعرف على مستوى الاتجاهات لدى طلبة كلية التربية الأساسية في الجامعة المستنصرية نحو مهنة التعليم، بلغ حجم عينة الدراسة (200) طالباً

وطالبة، تم استخدام مقياس الاتجاه نحو مهنة التعليم، توصلت الدراسة إلى أن اتجاهات عينة الدراسة نحو مهنة التعليم كانت متدنية.

تعليق على الدراسات السابقة:

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إثراء الإطار النظري وبناء أدواتها، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة كل (الخفاف والطعان، 2012، ودراسة محمد، 2016، ودراسة الصلاحين، 2016، ودراسة خالد، 2018، ودراسة علي، 2020، ودراسة مغير وجواد وعبد الأمير، 2020، ودراسة جولتيكنGultekin,2006، ودراسة قاليقو وكينقسوي ,Gallego & Caingcoy 2020، والتي أوضحت أن اتجاهات معلمات رياض الأطفال وطلاب كليات التربية نحو التعليم تتسم بالإيجابية والارتفاع، واختلتف مع دراسة العامري وجبر، 2021، والتي أشارت إلى اتجاهات طلبة كلية التربية نحو مهنة التعليم متدنية، وأيضاً اتفقت مع دراسة خالد، 2018، وعلي، 2020، بعدم وجود فروق في اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو مهنة التعليم تعزى لمتغير المؤهل العلمي، واتفقت مع دراسة بخيت والرمادي، 2003، وخالد، 2018، بعدم وجود فروق في اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو مهنة التعليم تعزى لعدد سنوات الخبرة، وكذلك اختلتف مع دراسة علي، 2020، بوجود فروق في اتجاهات معلمات رياض الأطفال تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعد مرحلة الطفولة هي مرحلة التعليم ما قبل المدرسي والتي يلتحق فيها الطفل بمؤسسات رياض الأطفال، والتي تعد من أخصب المراحل التربوية والتعليمية في تشكيل شخصية الطفل وتكوينها من جميع النواحي الجسمية والحركية والحسية والعقلية والإدراكية والانفعالية والجمالية والمهارية، وذلك لما يقدم فيها للطفل من أنشطة معرفية وجسمية، ولأهمية هذه المرحلة تولدت فكرة دراسة اتجاهات معلمات رياض الأطفال بمهنة التعليم بمحلية أم بدة ومحاولة التعرف على الاتجاهات الإيجابية لتعزيزها والاتجاهات السلبية وأسبابها وطرق علاجها. ومن هنا تتمحور مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما مستوى اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو مهنة التعليم بمحلية أم بدة؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو مهنة التعليم بمحلية أم بدة تعزي لمتغير المؤهل العلمي؟

3. هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو مهنة التعليم بمحلية أم بدة تعزي لمتغير عدد سنوات الخبرة؟

أهداف الدراسة:

تسعي هذه الدراسة إلي تحقيق الأهداف التالية:

1. التعرف على مستوى اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو مهنة التعليم بمحلية أم بدة.

2. التعرف على الفروق في مستوى اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو مهنة التعليم بمحلية أم بدة تبعاً لمتغيري (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة).

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من أهمية مرحلة الطفولة المبكرة والأثر الكبير للخبرات التي تقدم للأطفال في هذه الرياض وأهمية وجود معلمة روضة لديها الرغبة والمحبة لهذه المهنة، ويمكن إبراز أهمية هذه الدراسة في النقاط التالية:

1. تنبثق أهمية الدراسة من اهتمام المؤسسات التربوية بأهمية حسن أعداد المعلم وأساليب اختياره مكانة خاصة، وأكدت على ضرورة وإعادة النظر في جميع الممارسات المتعلقة به، وضرورة النظر إلى مهنة التعليم باعتبارها مهنة متميزة وأن يحظى المعلم بمكانة اجتماعية واقتصادية تؤهله لممارسة مهامه بكفاءة وفعالية، وعليه فإن الاتجاهات تظهر لتصبح قاعدة لمعظم النشاطات التربوية لمعلمات رياض الأطفال.

2. الوقوف على بعض العوامل الخارجية التي تؤثر على اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو مهنة التعليم والعمل على معالجتها.

3. إتاحة الفرصة للعاملين في حقل التربية والتعليم في مجال رياض الأطفال الاطلاع عليها والتعرف على الظروف والخبرات المنهجية المناسبة التي قد تكون ذات صلة باتجاهات المعلمات برياض الأطفال نحو مهنة التعليم في التعامل معها.

4. تنبع أهمية هذا البحث من وقوفه على اتجاهات معلمات رياض الأطفال بمحلية أم بدة والتعرف عليها في حالة الاتجاهات الإيجابية، فيمكن لهذه الدراسة أن تعززها أما في حالة الاتجاهات السلبية

فيمكن أن تعمل هذه الدراسة على تغييرها أو تعديلها وذلك من أجل زيادة فاعلية المعلمة من جهة والمساهمة في تحقيق الأهداف التربوية من جهة أخرى.

حدود الدراسة: تتحدد هذه الدراسة بالحدود الموضوعية والبشرية والمكانية والزمانية كما يلي:

الحدود الموضوعية: يقتصر موضوع الدراسة على اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو مهنة التعليم.

الحدود البشرية والمكانية: تقتصر الدراسة على معلمات رياض الأطفال بمحلية أم بدة– ولاية الخرطوم.

الحدود الزمانية: يقتصر تطبيق الدراسة على العام الدراسي (2022/2021م).

مصطلحات الدراسة:

الاتجاه: ويعرف المجيدل والشريع (2012: 23) الاتجاه بأنه "استعداد وميل نسبي متعلم، يتشكل بتراكم خبرات معرفية، وسلوكية، يفضي إلى استجابات محددة للفرد والجماعة بالسلب أو بالإيجاب، نحو أنماط المثيرات الحياتية المختلفة.

الاتجاه نحو مهنة التعليم: يعرفه الخفاف والطعان (2012: 343) بأنه: استجابة متعلمة تمتاز بالثبات النسبي بقبول أو رفض موضوع ما.

أما الاتجاه نحو مهنة التعليم يعرف إجرائياً بأنه "عبارة عن مجموع الدرجات التي تحصل عليها معلمات رياض الأطفال على استبانة قياس اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو منهة التعليم بمحلية أم بدة).

معلمة الروضة: عرفتها عوض وأحمد (2010: 7، 8) بأنها "المعلمة المعدة إعداداً دينياً وتربوياً وعلمياً لاحتضان الطفل والقيام تنشئته وتطبيعه اجتماعياً عن طريق بذل المحاولات الجادة لضبط وتوجيه سلوكه باستخدام أساليب إيجابية فعالة منبثقة من الأهداف التربوية والقيم الأخلاقية".

كما عرفها المطري (2018: 2225) بأنها "معلمة حاصلة على درجات علمية وتربوية معتمدة من التعليم العالي تؤهلها لتربية وتعليم أطفال الروضة".

رياض الأطفال: عرفها المزيدي والعازمي (2019: 414) بأنها مؤسسة تربوية تكسب الطفل القيم التربوية والاجتماعية، وتعوده على العمل الفردي والجماعي والنشاط التعليمي، تتيح له فرص النماء والتعليم وتشكل نواة الشخصية في جميع جوانبها.

محلية أمبدة: "من المحليات السبعة المكونة لولاية الخرطوم، تقع في الجزء الغربي من الولاية. وتمتد على طول محلية أم درمان من الشمال إلى الجنوب بطول خمسة عشر كيلو متر وتمتد غربا لتصل حتى الحدود الشرقية لولاية شمال كردفان والحدود الجنوبية للولاية الشمالية. وتتكون من سبعة وحدات إدارية".

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

المنهج الذي أتبع في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من معلمات رياض الأطفال بمحلية أم بدة – ولاية الخرطوم للعام الدراسي (2022/2021)، والبالغ عددهن (1896) معلمة، موزعات على (7) وحدات إدارية هي (السلام شمال– السلام جنوب– السلام غرب، البقعة شرق– البقعة غرب– الأمير شرق– الأمير غرب).

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة من ثلاث وحدات إدارية هي (البقعة– الأمير– السلام)، وتكونت من (264) معلمة بنسبة بلغت حوالي (14%). كما هو موضح في الجدول (1):

جدول (1): توزيع أفراد الدراسة تبعاً للمتغيرات موضع الدراسة.

المتغير	الفئات	العدد	المتغير	الفئات	العدد
المؤهل العلمي	ثانوي	49	سنوات الخبرة	أقل من خمس سنوات	103
	جامعي	205		من 6-10	89
	فوق الجامعي	10		من 11 فما فوق	72
المجموع		264	المجموع		264

أداة الدراسة:

تم استخدام استبانة اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو مهنة التعليم من إعداد تنهيد عادل البيرقدار (2012)، بعد مراجعتها ومواؤمتها مع البيئة السودانية حيث تكونت من (40) فقرة. حيث وضعت ضمن مقياس خماسي (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة)، بحيث تعطى خمس درجات للخيار (أوافق بشدة)، وأربعة درجات للخيار (أوافق، وثلاث درجات للخيار (محايد)، ودرجتان للخيار (لا أوافق)، ودرجة واحدة للخيار (لا أوافق بشدة) وتعكس الدرجات في حالة العبارات السالبة.

الخصائص السيكومترية للأداة:

صدق أداة الدراسة وثباتها: تم التأكد من صدق الأداة بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الإختصاص والخبرة والكفاءة من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية، والطلب إليهم تحديد درجة مناسبة فقرات استبانة قياس اتجاهات معلمات رياض الأطفال مهنة التعليم وتعديل ما يلزم واقتراح أي فقرات أخرى، حيث تم تعديل صياغة بعض الفقرات بحيث أصبح عدد فقرات الأداة كما هي (40) فقرة بعد إجراء التعديلات اللازمة التي أوصى بها المحكمون.

صدق الاتساق الداخلي:

ولمعرفة صدق اتساق الفقرات مع الدرجة الكلية بمقياس اتجاهات المعلمات في صورته المعدلة بتوجيهات المحكمين والمكونة من (40) فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس, تم توزيعها على عينة

استطلاعية مكونة من (30) معلمة، فبينت نتائج هذا الإجراء أن تشبع معظم الفقرات ما عدا الفقرات (2)، (3)،(4)،(6)،(10)،(11)،(33)،(36) كانت إشارتهم ضعيفة وسالبة وتم حذفهم وتبقى بالمقياس (32) فقرة والجدول التالي يوضح نتائج هذا الإجراء.

جدول رقم (2) يوضح معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة مع الدرجة الكلية

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
1	0.118	15	0.369	29	0.371
2	0.203-	16	0.504	30	0.550
3	0.050	17	0.263	31	0.562
4	0.145-	18	0.331	32	0.515
5	0.691	19	0.497	33	0.094
6	0.436-	20	0.155	34	0.358
7	0.018	21	0.228	35	0.313
8	0.242	22	0.191	36	0.018-
9	0.167	23	0.225	37	0.265
10	0.327-	24	0.295	38	0.180
11	0.070	25	0.215	39	0.615
12	0.529	26	0.434	40	0.416
13	0.567	27	0.467		
14	0.388	28	0.338		

من الجدول أعلاه يلاحظ أن معاملات ارتباط جميع الفقرات دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (0.05) وان معظم الفقرات موجبة الإشارة وتتمتع بصدق اتساق داخلي مع الدرجة الكلية للمقياس عدا الفقرات(2)،(3)،(4)،(6)،(10)،(11)،(33)،(36) كانت إشارتهم ضعيفة وسالبة وتم حذفهم وتبقى بالمقياس (32) فقرة وسوف تقوم بتطبيق مقياسها مع مجتمع البحث الحالي.

ثبات أداة الدراسة:

ولمعرفة الثبات للدرجة الكلية للمقياس في صورته النهائية المكونة من (32) فقرة في مجتمع الدراسة الحالية، تم استخدام الاتساق الداخلي بواسطة معادلة (ألفا كرونباخ) على بيانات العينة الأولية، وكانت النتائج كما يلي موضحة في الجدول رقم (3).

جدول (3) نتائج معاملات الثبات للابعاد الفرعية والدرجة الكلية للقياس

الاستبانة	عدد الفقرات	معامل ألفا	الثبات
اتجاهات معلمات رياض الاطفال	33	0.86	0.93

تحليل البيانات: تم استخدام برنامج (spss) لإجراء إحصاءات وصفية متمثلة في إحصاءات تحليلية مثل اختبار (ت) لعينة واحدة للإجابة عن السؤال الأول واختبار (ف) لتحليل التباين الآحادي للإجابة عن السؤال الثاني والثالث.

تفسير النتائج ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول: ما مستوى اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو مهنة التعليم؟ وللتعرف على مستوى اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو مهنة التعليم لعينة البحث تمت من خلال مقارنة متوسط درجات عينة البحث بالوسط الفرضي للمقياس (99) باستخدام اختبار (ت) لعينة واحدة كما هو موضح بالجدول (4).

جدول (4) يوضح نتيجة اختبار (ت) لعينة واحدة والمتوسط الفرضي لاستبانة اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو مهنة التعليم

العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة (ت)	درجة الحرية	القيمة الإحتمالية
264	104.73	11.478	99	12.354	263	0.000

يتضح من الجدول (4) أن الوسط الحسابي (104.7273)، والانحراف المعياري (11.4779)، وقيمة (ت) (12.354)، ومستوى الدلالة (0.000) وهى دالة إحصائياً، مما يشير إلى أن مستوى اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو مهنة التعليم مرتفع. واتفقت نتجية هذه الدراسة مع دراسة الزعبي، (2012)، ودراسة الخفاف والطعان، (2012)، ودراسة محمد (2016)، ودراسة

الصلاحين، (2016)، ودراسة جولتيكنGultekin,2006، حيث أشارت جميع هذه الدراسات بأن اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو مهنة التعليم إيجابية ومرتفعة، كما اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة العامري وجبر، (2021)، حيث أشارت إلى أن اتجاهات طلبة كلية التربية نحو مهنة التعليم متدنية.

ويعزى ذلك إلى إن معظم معلمات رياض الأطفال ذوات مؤهل علمي جامعي، وسنوات الخبرة في العمل بالمهنة تتراوح بين (1– 5 سنوات)، حسب توصيف العينة وهذا يشير إلي إيجابية اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو مهنة التعليم نوعاً، ويرجع اتصاف اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو مهنة التعليم بالإيجابية إلى أن المعلمات مؤهلات تأهيل جامعي ويعملن بمهنة التعليم برياض الأطفال وشاركن التدريب على المحاور الأساسية الأولى والثانية وأكثر للاهتمام بالعمل برياض الأطفال، والإيجابية في هذا الجانب يرجع إلى معلمات رياض الأطفال من خلال أدوارهم وخبراتهن تتراوح بين(1– 5) في تنمية قدراتهم المهنية من خلال البرنامج الذي تعده معلمة رياض الأطفال وتهيئة البيئة لتلبي احتياجات الطفل من خلال نموها المهني وإكسابها المهارات الإيجابية، كما أن إيجابية اتجاهات معلمات رياض الأطفال يرجع إلى الرضا من خلال اتجاهاتهم ورغباتهن في تنمية رضاهم وقبولهم عن مهنة التعليم برياض الأطفال ومن خلال المعلمة القادرة على أحداث التوازن بين متطلبات العمل بالمهنة برياض الأطفال ومن خلال تنمية الاتجاهات الإيجابية، ويرجع إيجابية اتجاهات المعلمات من خلال الأجرة (المرتب) المناسب إلى حد ما في تنمية اتجاهاتهم المهنية من خلال العمل بالمهنة التي تعكس حقيقة الاتجاه الإيجابي لمعلمات الرياض وعن عملها.

نتائج السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات معلمات رياض الأطفال بمحلية أم بدة نحو مهنة التعليم تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (ف) لتحليل التباين الآحادي لمعرفة الفروق في اتجاهات معلمات رياض الأطفال بمحلية أم بدة نحو مهنة التعليم وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، كما هو موضح بالجدول (5).

جدول رقم (5) يوضح اختبار (ف) لتحليل التباين الأحادي للفروق من حيث متغيرالمؤهل العلمي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	القيمة الاحتمالية
بين المجموعات	248.632	2	124.312	0.943	0.391
داخل المجموعات	34399.732	261	131.800		
المجموع	34648.364	263			

يتضح من الجدول (5) أنه لا توجد فروق في متوسطات إستجابات معلمات رياض الأطفال نحو مهنة التعليم بمحلية أم بدة تعزى للمؤهل العلمي على استبانة اتجاهات معلمات رياض الأطفال، إذ كانت القيمة الإحتمالية (0.391) أكبر من (0.05)، واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسات (خالد، 2018، علي، 2020،) بعدم وجود فروق تعزى للمؤهل العلمي.

وتفسر هذه النتيجة بالقول أن السودان بدأ يحذو حذو الدول المتقدمة باشتراط المؤهل الجامعي للعمل في رياض الأطفال، بالإضافة إلى دورها بكفاءة عالية وهذا يعني وجود أثر جوهري لمتغير المؤهل في اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو مهنة التعليم، وأن أثر المؤهل يرجع إلي برامج إعداد المعلم وما تتلقاها من الإعداد والتدريب قبل الخدمة، إذ عادةً ما تقوم الوزارة والمحلية بإعداد المعلمات وتدريبهم وتأهيلهم تربوياً ومسلكياً ومهنياً قبل الخدمة لكافة المؤهلات (ثانوي، جامعي، فوق الجامعي) بصفة عامة، وهذا له أثره الواضح على اتجاهات المعلمات نحو مهنة التعليم.

نتيجة السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات معلمات رياض الأطفال بمحلية أم بدة نحو مهنة التعليم تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الآحادي كما هو موضح في الجدول (6).

جدول رقم (6) يوضح اختبار (ف) لتحليل التباين الأحادي للفروق من حيث متغير سنوات الخبرة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	القيمة الاحتمالية
بين المجموعات	549.680	2	274.840	2.104	0.124
داخل المجموعات	34098.684	261	130.646		
المجموع	34648.364	263			

يتضح من الجدول (6) أنه لا توجد فروق في متوسطات إستجابات معلمات رياض الأطفال بمحلية أم بدة تعزى لعدد سنوات الخبرة على استبانة اتجاهات معلمات رياض الأطفال، اذ كانت القيمة الإحتمالية (0.124) أكبر من (0.05)، واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة بخيت والرمادي، 2003، ودراسة خالد، 2018، بعدم وجود فروق في اتجاهات معلمات رياض الأطفال تعزى لعدد سنوات الخبرة، كما أختلفت مع دراسة علي، 2020 بوجود فروق تعزى لسنوات الخبرة.

وتفسر هذه النتجية بأن معظم معلمات رياض الأطفال بمحلية أم بدة سنوات خبرتهن تتراوح ما بين (1– 5 سنوات) ولديهن الاستعداد للعمل بالتعليم عن طريق الخبرة والدراسة التي تسهم في النمو المهني والإبداع والابتكار وتجريب المستحدثات التربوية وإفادة المهنة بالبحث عن كل ما هو جديد ومبتكر لكي ينمو بواسطة المعارف المكتسبة عن طريق التعلم، مما ينعكس على أداء المعلمة والتمكن في العمل في مجال رياض الأطفال. والخبرة التي تمكنها من الاستجابة للمثيرات المهنية المتباينة على شكل ثابت ومتسق وتحول دون ضياعها في متاحات الخبرات الجزئية وبذلك تنظم سلوكها مما يقلل الوقت والجهد وهما هدف التنظيم، ولها الخبرات التراكمية التي تكسب معلومات وأفكار تساعدها في تنمية اتجاهها الإيجابي عن العمل مما ينعكس على النمو الوظيفي.

النتائج والتوصيات:

أولاً: النتائج:

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. اتجاهات معلمات رياض الأطفال(بمحلية أم بدة نموذجاً) نحو مهنة التعليم إيجابية.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمات رياض الأطفال (بمحلية أم بدة نموذجاً) نحو مهنة التعليم تعزى لمتغيري (المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة.

ثانياً: التوصيات:

وفقاً للنتائج التي توصلت لها الدراسة أدناه التوصيات التالية:

1. الوقوف على الاتجاهات الإيجابية في سير العمل بشكل جيد برياض الأطفال لتوفير النماذج الأدائية المرتفعة لمعلمة الروضة.

2. ينبغي أن يكون لدى معلمة رياض الأطفال (مؤهل جامعي، تدريب أكثر من دورتين، أجر مناسب إلى حد ما، راغبة للعمل بالمهنة، سنوات الخبرة من 1–5 سنوات) حتى تستطيع من تفريد اتجاهات إيجابية لمهنة التعليم.

3. التدقيق وإعادة التحقق من توافر الحد الأقصى من المستويات وإعداد مواصفات الأداء أو المعايير(مؤهل جامعي، تدريب أكثر من دورتين، أجر مناسب إلى حد ما، الراغبة للعمل بالمهنة، سنوات الخبرة من 1–5 سنوات) التي يتطلبها العمل في مهنة التعليم.

4. معرفة مدى أهمية المؤهل الجامعي قبل الالتحاق بالخدمة بالنسبة لمعلمات رياض الأطفال في تحقيق التعزيز للاتجاهات الإيجابية.

قائمة المراجع:

1. الخفاف، إيمان عباس والطعان، سؤدد محسن (2012). اتجاهت معلمات رياض الأطفال نحو مهنة التعليم وعلاقتها بسنوات الخبرة، مجلة كلية التربية الأساسية الجامعة المستنصرية، ملحق العدد (73)، 337–373.

2. الزعبي، أحمد محمد (2010). اتجاهات طلاب كليات المعلمين نحو مهنة التدريس وعلاقتها باتزانهم الانفعالي وتحصيلهم الدراسي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، 11(1)، 125–149.

3. الصوفي، حمدان عبد الله ودياب، فداء رزق (2021). التنمية المهنية لمعلمات رياض الأطفال في المحافظات الجنوبية لفلسطين في ضوء بعض المتغيرات، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 29(3)، 50–80.

4. الصلاحين، عبد الكريم محمود (2016). الفروق في الاتجاهات نحو مهنة معلمة الروضة لدى طالبات برنامج تربية الطفل في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية بكلية إربد الجامعية، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد (70)، الجزء الثاني،173–193.

5. العامري، علي محسن وجبر، نيران يوسف جبر (2021). اتجاهات طلبة كلية التربية الأساسية نحو مهنة التعليم والاختصاص الدراسي وعلاقته ببعض المتغيرات. المؤتمر العلمي الحادي والعشرون في مجال العلوم التربوية والنفسية– كلية التربية الأساسية الجامعة المستنصرية، العراق، 2–3/ مايو/ 2021م، 208–237.

6. المجيدل، عبد الله والشريع، سعد (2012). اتجاهات طلبة كليات التربية نحو مهنة التعليم (دراسة ميدانية مقارنة بين طلبة كلية التربية– جامعة الكويت وكلية التربية بالحسكة جامعة الفرات انموذجاً). مجلة جامعة دمشق، 28(4)، 17-57

7. المزيدي، حنان عمر والعازمي، بدر حمد (2019). المشكلات المهنية التي تواجه معلمة رياض الأطفال في دولة الكويت وسبل التغلب عليها، مجلة العلوم التربوية، العدد 2 الجزء 1،409-441

8. بخيت، محمد السيد والرمادي، نور أحمد (2003). تقدير اتجاهات الطالبات المعلمات برياض الأطفال نحو مهنة التدريس في ضوء بعض المتغيرات، مجلة الطفولة والتنمية، 3(11)، 71-100.

9. حسونة، أسامة والمطري، بشرى (2018). درجة ممارسة معلمات رياض الأطفال لعناصر التعلم النشط في العاصمة عمان من وجهة نظر المشرفين التربويين. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 32(12)، 2219-2246

10. خالد، فاطمة موسى (2018). اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو مهنة التدريس وعلاقتها بتوافقهم النفسي (دراسة ميدانية بمحلية شرق الجزيرة وحدة أرياض رفاعة)، ماجستير، جامعة البطانة، السودان.

11. خزعلي، قاسم محمد ومومني، عبد اللطيف عبد الكريم (2011). اتجاهات طالبات تربية الطفل في جامعة البلقاء التطبيقية نحو تخصصهن الأكاديمي، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 9(1)، 78-106

12. سيد أحمد، ابتسام محجوب (2012م). التعليم قبل المدرسي وأثره على تحقيق الرضا الوظيفي لمعلمي رياض الأطفال وارتباطه بمستوى أدائهم، دكتوراه، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.

13. عبد الغني، سام عماد عبد الغني (2020). اتجاهات طلبة كلية التربية الأساسية نحو مهنة التعليم، بهدف معرفة مستوى اتجاهات الطلبة نحو مهنة التعليم في كلية التربية الأساسية– جامعة ديالي. مجلة ديالي، العدد (84)، 718-743.

14. علي، أسماء ميرغني (2020). درجة امتلاك معلمات رياض الأطفال بمنطقة الاحساء للكفايات التعليمية من وجهة نظرهن، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 7(3)، 405-425

15. عوض، نادية إدريس وأحمد، سعاد موسى (2010). مدى معرفة واستخدام معلمات رياض الأطفال لأساليب الإرشاد النفسي بمحلية أم بدة، ماجستير، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.

16. غبوش، مريم أحمد حسن (2004). مشرفات رياض الأطفال نحو برامج التعليم والنشاط وعلاقتها ببعض المتغيرات، ماجستير، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان.

17. محليس، أسماء عبد العزيز (2021). الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال بمحافظة المنوفية، مجلة الطفولة، عدد (39)، 1702–1739.

18. محمد، ماجدة فتحي (2016). تقويم مستوى أداء معلمات رياض الأطفال حديثات التخرج في ضوء الكفايات التربوية اللازمة للمنهج المطور واتجاههن نحو ممارسة المهنة، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 5(2)، 74–97.

19. مغير، عباس حسين وجواد، ابتسام جعفر وعبد الأمير، سهاد مجيد (2020). اتجاهات الطلبة المعلمين في أقسام العلوم بكليات التربية الأساسية نحو مهنة التعليم قبل وبعد التطبيق. مجلة كلية التربية الأساسية، جامعة بابل، العدد (48)، 1582–1596.

20. Gultekin. M. (2006). The attitudes of preschool teacher candidates studying through distance education approach towards teaching profession and their perception levels of teaching copmetancy, *Journal of Distance Education*, 7(3), 184-197

21. Gallego. P. L & Caingcoy. M. E. (2020). Copmetanceis and professional development needs of Kindergarten teachers, *International Journal on Integrated Education*, 3(7), 69-81

Attitudes of the Kindergarten teachers towards the profession of Education in Ombada Locality Khartoum State- Sudan

Dr .Mohammed Ali Mohammed Ali Eldow
Associate Professor –Faculty of Education-
University of Bakht Alruda – Sudan

Intisar Abbas Hammad
Kindergarten Supervisor-
Khartoum State – Sudan

Abstract: The aimed of this study is to identify the attitudes of the kindergarten teacher towards the profession of education. It also aimed to identify the significance of the differences in the attitudes of kindergarten teachers towards the teaching profession due to the variables of academic qualification, and years of experience, descriptive method was used. The study sample included (264) kindergarten teacher. *The researchers prepared a questionnaire* of attitudes of kindergarten teachers towards the profession of education The study found the following results: the attitudes of the kindergarten teachers towards the profession of educat is postitive, and there are no statistical significant differences in the attitudes of kindergarten teachers in Ombada Locality towards the teaching profession due to the variables of academic qualification, and years of experience.

Keywords: attitudes, attitudes towards profession of education, kindergarten teachers.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 21 جوان 2023
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

الخطاب النبوي وأثره في ترسيخ القيم التربوية للمتعلم الناشىء

ا.م.د وليد عبد الرحمن اسماعيل

كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة واسط–العراق

ملخص: تهدف الدراسة الحالية إلى بيان أهمية الخطاب النبوي واثره في ترسيخ القيم التربوية للمتعلم الناشىء، وإستعمل الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي من خلال كتب الاحاديث النبوية الصحاح الستة، ومصادر ومراجع ودراسات لها علاقة بموضوع البحث، وتوصلت الدراسة إلى بعض النتائج المهمة منها أن الخطاب النبوي له اثر عظيم في ترسيخ القيم التربوية والاجتماعية لدى الناشىء المتعلم ومن هذه القيم (الحب وكتم الاسرار والصدق وتعزيز الثقة واداب الاسلام) واوصى البحث بضرورة تضمين المناهج الدراسية لهذه القيم وتحديدا في المراحل الاولية للتعليم .

الكلمات الافتتاحية: الخطاب النبوي، القيم التربوية، المتعلم الناشىء.

مشكلة الدراسة:

تعد مرحلة الطفولة من المراحل المهمة والحساسة في نظر التربية إذ من خلالها تتكون شخصية الفرد حيث تكون فيها قابلة للتعلم، ومستعدة للتاثر بما يطرأ عليها من عادات وتقاليد وقيم فهي كالورقة البيضاء يظهر فيها كل ما يكتب، وقديماً قالوا التعلم في الصغر كالنقش على الحجر لذلك نرى مناهج المجتمعات الإنسانية كافة تهتم وتعتني بهذه المرحلة، ولاغرابة في ذلك ومنهج التربية الإسلامية واحد من المناهج التي أهتمت بالطفولة بل هو من أفضل المناهج التي تعاملت مع الطفولة لأنها ربانية المصدر إلهية المبادىء ثابتة الأصول قال تعالى (يَاأَيُّهَا النَّاسُ قَدْ جَاءَتْكُمْ مَوْعِظَةٌ مِنْ رَبِّكُمْ وَشِفَاءٌ لِمَا فِي الصُّدُورِ وَهُدًى وَرَحْمَةٌ لِلْمُؤْمِنِينَ)سورة يونس/57، ولقد كفلت التربية الإسلامية حق النشىء في الرعاية والتربية قال تعالى(يَاأَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا قُوا أَنْفُسَكُمْ وَأَهْلِيكُمْ نَارًا وَقُودُهَا النَّاسُ وَالْحِجَارَةُ عَلَيْهَا مَلَائِكَةٌ غِلَاظٌ شِدَادٌ لَا يَعْصُونَ اللَّهَ مَا أَمَرَهُمْ وَيَفْعَلُونَ مَا يُؤْمَرُونَ) سورة التحريم /6 ففي هذه الآيةأمر للوالدين بتربية الابناء وتحميلهم مسؤولية وقايتهم من النار" قال ابن كثير في تفسيره للآية عن علي عليه السلام عنه في قوله تعالى (قُوا أَنْفُسَكُمْ وَأَهْلِيكُمْ نَارًا) يقول أعملوا بطاعة الله واتقوا معاصي الله وأمروا أهليكم بالذكر ينجيكم من النار " (ابن كثير، 1987: ج610/4)

وفي هذا دعوة للآباء والامهات للإهتمام بأبنائهم وزيادة الجهد والعمل الدؤوب في إصلاح الاطفال وتصحيح أخطائهم على الدوام وتعويدهم الخير، وهذا سبيل الأنبياء والمرسلين، والسيرة النبوية مليئة بالدروس والعبر التي كان يتمثلها النبي عليه الصلاة والسلام سلوكاً حياً أمام أهل بيته الأطهار والصحابة الكرام كي يستفيدوا منها في تربية أبنائهم وتعليمهم تعاليم الدين الحق وأن يكون نبراساً لهم في تعايشهم مع أهليهم بل مع مجتمعهم والمجتمعات الاخرى، " ونحن أمام شخصية النبي صلى الله عليه وآله وسلم الشخصية العظيمة نلتمس منها الجوانب التربوية المتنوعة ونستهدي بها ذلك لأنها لم تكن مجرد نتاج لجملة الظروف والمتغيرات التي أحاطت به وشكلته، وانما اختص بتربية ربانية تمثلت في عديد من المظاهر التي تؤكد كيف أن رعاية الله كانت تظلله، فضلاً عن التزامه عليه الصلاة والسلام التزاماً كاقصى ما يكون الالتزام بكل ما كان سبحانه وتعالى يوجهه به " (علي، 2011: 153) إن الأستهداء بهذه الشخصية العظيمة وأستلهام القدوة منها هو أمتثال قوله تعالى (لَقَدْ كَانَ

لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِمَنْ كَانَ يَرْجُو اللَّهَ وَالْيَوْمَ الْآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيرًا) الاحزاب/21 وبذلك يتحقق لنا " حسن تربية ناشئتنا واجيالنا الصاعدة، وحفظهم من كل زيغ، وضلال، وحمايتهم من كل تفسخ وانحلال، وخاصة في هذا العصر المادي الذي تفشت فيه أسباب الغواية والفساد والانحلال " (الزنتاني، 1993: 89)، ولا شك أن النشئ شريحة من ذلك المجتمع الذي أولى النبي عليه الصلاة والسلام الرعاية والاهتمام به، وكان لخطابه الأثر الواضح في التنشئة والتقويم، والتربية الإسلامية المعنية في الاهتمام بالنشىء نجدها اليوم بحاجة ملحة وضرورية لاستشعار مفاهيم الخطاب النبوي وإبراز معالمه من خلال السنة النبوية المطهرة وتقديمه للعالم بصورة عامة وللمجتمع الإسلامي بصورة خاصة كفلسفة ونظرية تربوية إسلامية نقية تأخذ منهجها من المنبع الصافي والمعلم القائد سيدنا محمد صلى الله عليه وآله وسلم، وكذلك نجد حاجة القائمين على مناهج التربية والتعليم إلى تطبيقات تربوية عملية مستنبطة من خطاب النبي محمد صلى الله عليه وآله وسلم لتكون نبراس وموجه ومربي وزاد تستقي منه التربية الإسلامية . وهذا ما دعا الباحث إلى بيان موضوع الخطاب النبوي واثره على المتعلم الناشىء من خلال تحديد مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس الآتي (ما أثر الخطاب النبوي في ترسيخ القيم التربوية لدى المتعلم الناشىء)

أهمية الدراسة :

إن الخطاب النبوي للمتعلم الناشىء لم يكن خطاباً عابراً، أوخطاب عشوائي، وانما كان خطاب تربوياً هادفاً مرشداً موجهاً له غاياته، وطرقه وآساليبه وخصائصه، ومن اسباب تميُز الخطاب النبوي أنه صادر من صاحب القدوة الفذة " في التاثير من خلال الإلقاء الشخصي، فيهب الموقف حياة، ونشاطاً حيث تتحفز المشاعر، وتستعد القوى النفسية لتلقي المعلومات من أجل التنفيذ في حيز الواقع " (بديوي،2000: ج309/1)

إن الواقع الذي تشهد حياة الطفولة في الوقت الحالي من تذمر، وتمرد الابناء عن الاباء بسبب " تضييع المسلمين للخطاب النبوي التربوي الرؤوم في خطاب الطفل، واحلوا محله خطاب الإستهانة والقسر والترهيب فلم يحفلوا بدراسة الطفولة وتنميتها وأستبيان القدرات والطاقات النفسية والجسدية الكامنة فيها ولم يوظفوها لتحقيق التغيير وأستعادة الطاقة (أبو سليمان، 2004: 171)

لذلك ان مناهجنا التربوية التعليمية مطالبة اليوم بتفعيل معالم الخطاب النبوي من قيم إنسانية بصورة عمليه وبخصوص ما يتعلق بالمتعلم الناشيء لأنه يعد اللبنة الاساس في العملية التربوية التعليمية

ومن هنا تبرز أهمية الدراسة بما يأتي:

1- من أهمية صاحب الخطاب عليه أفضل الصلاة والسلام .

2- من أهمية مرحلة الناشيءالمتعلم التي تاثرت بالخطاب النبوي .

3- تقدم الدراسة اسهاماً تربوياً يستفيد منه المربون والمعلمون وواضعوا المناهج التربية الإسلامية.

4- تعد هذه الدراسة مصدر مهماً يضاف إلى المصادر التي تناولت الخطاب النبوي التربوي .

هدف الدراسة :

يهدف البحث الحالي إلى بيان أثر الخطاب النبوي في ترسيخ القيم التربوي لدى المتعلم الناشيء

حدود الدراسة :

الخطاب النبوي التربوي شامل وواسع ومتعدد إذ خاطب النبي عليه الصلاة والسلام الشباب، والنساء، والشيوخ ونحوهم، لذا سيقتصر البحث على أثر خطاب النبي عليه الصلاة والسلام في ترسيخ القيم التربوية لدى المتعلم الناشيء.

تحديد المصطلحات:

1- الخطاب لغةً:" خاطبه أحسن الخطاب، وهو المواجهة بالكلام "(الزمخشري، 1981: 114) .

"وقال الليث: الخطاب مراجعة الكلام " (الجوهري، 1990: ج121/1).

وقد ورد لفظ الخطاب في القرآن الكريم بصيغة المصدر، وصيغة الفعل ومن أمثلة ذلك قوله تعالى (وَشَدَدْنَا مُلْكَهُ وَآتَيْنَاهُ الْحِكْمَةَ وَفَصْلَ الْخِطَابِ) سورة ص/20 يقول الطبري " والخطابة المخاطبة " (الطبري، 1987: 140) ، ويقول الزمخشري " فمعنى فصل الخطاب البين من الكلام الملخص الذي يتبينه من يخاطب به لا يلتبس عليه " (الزمخشري، 1997: ج251/5) .

2- الخطاب اصطلاحاً: " هو اللفظ المتواضع عليه المقصود به إفهام من هو متهيء لفهمه" (الآمدي، 2003: ج32/1).

أما التعريف الإجرائي للخطاب النبوي هو: الكلام الموجه المباشر والغير المباشر من قبل سيدنا النبي محمد صلى الله عليه وآله وسلم الى النشيء المسلم، وما يحتويه من امور وقضايا تتعلق بالنشيء وبناء شخصيته.

3- القيم لغةً: " كل ذي قيمة وأمر قيم أي مستقيم، وقيمة الشيء قدره، وقيمة المتاع ثمنه، ويقال ما لفلان قيمة أي ماله ثبات ودوام على الأمر، وأمر قيم مستقيم، وكتاب ذو قيمة، والأمة القيمة المستقيمة المعتدلة " وفي قوله تعالى (وذلك دين القيمة)البينة/5 (مجمع اللغة العربية، 2004: 768)

4- القيم اصطلاحاً: " معنى جامع لاشتات العلم والفن المرتبط بتقوى الله " (أحمد، 1984:41)

او هي" معايير السلوك ذات صبغة انفعالية اجتماعية، وهي عبارة عن اهتمام، أو اختيار، أو تفعيل، أو حكم يصدره الإنسان على شيء ما مهتدياً بمجموعة من المبادىء والمعايير التي وضعها المجتمع الذي يعيش فيه " (الشرقاوي، 2005: 123)

5- التربية لغةً: ان المتبصر في معاجم اللغة العربية يجد كلمة التربية لها اصول لغوية ثلاث هي:

1- من ربا يربو بمعنى نما وزاد، قال تعالى ﴿ وَتَرَى الْأَرْضَ هَامِدَةً فَإِذَا أَنْزَلْنَا عَلَيْهَا الْمَاءَ اهْتَزَّتْ وَرَبَتْ وَأَنْبَتَتْ مِنْ كُلِّ زَوْجٍ بَهِيجٍ ﴾ الحج /5

2- من ربى يربي بمعنى نشأ وترعرع قال تعالى ﴿ قَالَ أَلَمْ نُرَبِّكَ فِينَا وَلِيدًا وَلَبِثْتَ فِينَا مِنْ عُمُرِكَ سِنِينَ ﴾الشعراء /18

3- من رب يرب بمعنى ساس وأصلح وأدب، قال تعالى ﴿ الْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ ﴾الفاتحة/2 (العياصرة، 2010: 447)

التربية اصطلاحا: " هي عملية مقصودة تهدف إلى تنشئة جوانب الشخصية الإنسانية جميعها، لتحقيق غايات محددة ويقوم بها أفراد ذوو كفاءة عالية بتوجيه وتعليم أفراد أخرين، وفق طرق ملأئمة مستخدمين محتوى تعليمي محددا وطرق تقويم ملائمة " .(صالح، 1991: 19)

اما القيم التربوية هي " المعتقدات والأحكام التي مصدرها القرآن والسنة النبوية التي يتمثلها المجتمع المسلم وبالتالي الفرد المسلم التي يتحدد في ضوء ها علاقته بربه و اتجاهه نحو الآخرة كما يتحدد موقعه من بيئته الأجتماعية "(الكناني، 1998: 67).

دراسات سابقة:

سيتناول الباحث فيما يلي الدراسات التي تخدم أهداف بحثه وتفيده في إعداده، ومن خلال إطلاع الباحث على المصادر البحث العلمي أمكنه الحصول على العديد من الدراسات منها:

1- دراسة محمد(1997)

عنوان الدراسة (خطاب الانبياء في القرآن الكريم، خصائصه التركيبية وصوره البيانيه)

هدفت الدراسة إلى بيان خطاب الانبياء في القرآن الكريم وخصائصه التركيبية وصوره البيانية، أُجريت الدراسة في جامعة أم القرى في المملكة العربية السعودية، أستعمل الباحث المنهج التاريخي، والمنهج الوصفي التحليلي، توصلت الدراسة إلى ان خطاب الانبياء جميعاً هو الدعوة إلى توحيد الله وإفراد العبادة لله وحده، وإن الأنبياء لم يتركوا منفذاً من منافذ التاثير على المخاطب إلا وسلكوا فيه، وأن خطاب الأنبياء كان يتميز بقلة النهي الذي هو مصحوب بالزجر والتحذير والحدة، وذلك لأن الأنبياء مأمورون باللين، واللطف في تبليغ دين الله .

2- دراسة طرابيشي(2007)

عنوان الدراسة (الاساليب التربوية النبوية في التعامل مع الاطفال وتطبيقاتها في المرحلة الابتدائية)، هدفت الدراسة إلى التعرف على ابرز الاساليب الايمانية والخُلقية والنفسية والفكرية التي تعامل بها الرسول صلى الله عليه وآله وسلم مع الاطفال، أُجريت الدراسة في جامعة أم القرى في مكة المكرمة، أستعمل الباحث المنهج الوصفي، والمنهج الاستدلالي، توصلت الدراسة إلى أبرز النتائج وهي أن السيرة النبوية غنية بالاساليب التربوية التي تفيد المربين والمعلمين، والتي تهتم بتنمية جميع جوانب الانسان

وصقلها، كذلك تعدد الاساليب التربوية التي مارسها الرسول صلى الله عليه وآله وسلم مع الاطفال من خلال ميادين عدة شملت جوانب شخصية الطفل .

3- دراسة الغامدي(2008)

عنوان الدراسة (اساليب التربية العلاجية لاخطاء الطفل في السنة النبوية وتطبيقاتها)، هدفت الدراسة إلى بيان مفهوم معالجة الاخطاء السلوكية عند الاطفال وبيان بعض اساليب معالجة اخطاء الاطفال في السنة النبوية مع بعض النماذج التطبيقية، استعمل الباحث االمنهج الاستنباطي، والمنهج الوصفي، توصلت الدراسة إلى تعدد جوانب معالجة اخطاء الاطفال لتشمل الجوانب العقدي، التعبدي،الاخلاقي، الاجتماعي، الجسمي، العقلي، العاطفي، النفسي، وان اسليب معالجة اخطاء اطفل تنوعت إلى عدة اساليب منها التوجيه المباشر، والحوار، البيان العملي، التوبيخ، الترهيب، تقديم البديل الصحيح، الملاحظة، الضرب .

4- دراسة العلوي(2010)

عنوان الدراسة (خطاب النبي صلى الله عليه وآله وسلم للطفل المسلم وتطبيقاته التربوية)

هدفت الدراسة إلى التعرف على معالم خطاب النبي صلى الله عليه وآله وسلم وبيان كيفية توظيف خطاب النبي للطفل المسلم تربوياً، استعمل الباحث المنهج الوصفي التحليلي والطريق الاستنباطية في استنباط خصائص واساليب واهداف وجوانب خطاب النبي صلى الله عليه وآله وسلم للطفل المسلم من خلال الاحاديث النبوية، توصلت الدراسة إلى ابرز النتائج: شمولية الخطاب النبوي التربوي لمختلف فئات المخاطبين رجالاً ونساءً وصغاراً وكباراً، وان هناك منهج تربوي متكاملاً في التعامل مع الطفل له مقاصده واساليبه وتطبيقاته تضمنه خطاب النبي صلى الله عليه وآله وسلم الموجه للطفل .

5- دراسة الصعيدي(2009)

عنوان الدراسة (الاساليب التربوية المتبعة في التوجيه وتعديل السلوك وكيفية تفعيلها لدى طلاب المرحلة الثانوية)، هدفت الدراسة التعرف على دور برامج التوجيه وتعديل السلوك في المرحلة الثانوية والتعرف على الاساليب النبوية التي استعملها الرسول صلى الله عليه وآله وسلم في توجيه وتعديل سلوك بعض الصحابة، واستعمل الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وكانت ابرز نتائج الدراسة مساهمة اساليب

التربية النبوية في تنمية الجانب النفسي لشخصية الطالب في المرحلة الثانوية، وكذلك اشباع الحاجات النفسية لطلاب المرحلة الثانوية والتعامل معهم وفق مطالب النمو، والتغيرات التي تمر بها مما يعزز الجوانب الايمانية عندهم ويساهم في تحقيق الصحة النفسية .

موازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية:-

1-كان المنهج الوصفي التحليلي العامل المشترك في جميع الدراسات عدا دراسة طرابيش(2007)ودراسة الغامدي(2008) أذ استعملت دراسة طرابيش المنهج الوصفي الاستدلالي في حين دراسة الغامدي استعملت المنهج الاستنباطي الوصفي، اما الدراسة الحالية استعملت المنهج الوصفي

2- اختلفت الدراسات السابقة من حيث الخطاب والاساليب أذ عنيت دراسة محمد(1997) بخطاب الانبياء في القرآن الكريم، ام دراسةالغامدي(2008) عنيت بالاساليب التربية العلاجية لاخطاء الطفل المسلم في السنة النبوية، اما دراسة دراسة العلوي(2010) عنيت بخطاب النبي للطفل المسلم، في حين دراسةالصعيدي (2009) عنيت بالاساليب التربوية المتبعة في التوجيه وتعديل السلوك وكيفية تفعيلها لدى طلاب المرحلة الثانوية، اما دراسة طرابيشي (2007) عنيت باساليب التربوية النبوية في التعامل مع الاطفال وتطبيقاتها في المرحلة الابتدائية، في حين عنيت الدراسة الحالية في دور الخطاب النبوي في ترسيخ القيم التربوية للناشيء المسلم .

الإفادة من الدراسات السابقة:

1- ساهم إطلاع الباحث على الدراسات السابقة في تعزيز قناعة الباحث بإهمية تناول موضوع الدراسة إذ اكدت العديد من الدراسات على ضرورة الإهتمام البحثي بهذه الموضوعات .

2-كما ساهم إطلاع الباحث على الدراسات السابقة في تحديد وصياغة مشكلة الدراسة .

3- كما ساهم إطلاع الباحث على الدراسات السابقة في الاطلاع على المصادر والادبيات المناسبة للبحث .

القيم التربوية في الخطاب النبوي للناشيءالمتعلم

تحاول الاسرة والمؤسسات التربوية المختلفة التأكيد على القيم والمبادىء التربوية وتدعيم غرسها لدى الناشئة، وخصوصاً في العصر الحالي الذي يتسم بالانفتاح على الثقافات المختلفة من خلال الفضائيات والشبكة العنكبوتية (الانترنيت)، فضلاً هناك " اعتقاد على المستوى العالمي بأن الاجيال القادمة الجديدة تعاني من نقص كبير في القيم والمثل والتسامي، ولذا فإن دولاً عديدة في الغرب تفكر جدياً في إعادة التربية الدينية والخُلقية إلى المدارس بعد أن كانت تظن أن المبادىء العلمانية التي تدعو اليها تغني عن التربية الدينية " (بكار، 2011: 35)

" كذلك ما تفرضه العولمة من انتشار الثقافات وروى تخالف منهج التربية الإسلامية التي تؤثر على الناشيء بصورة سلبية أذا لم يتحصن بالمبادىء السامية والقيم الإسلامية الرفيعة" (العلوي، 2010: 200)

ويعد الخطاب النبوي دوراً مهماً ومتميزاً في غرس القيم التربوية الاسلامية النبيلة التي تنشيء اجبالاً قادرين على تحمل المسؤولية والبناء في المجتمع . وسنحاول من استقراء واستنباط تلك القيم التربوية من خلال احاديث وخطاب النبي عليه الصلاة والسلام الى الناشيء المسلم .ومن تلك القيم هي ما يأتي:

اولاً: تعزيز الثقة في نفس الناشيء المتعلم :

إن عملية تعزيز الثقة في نفس الناشيء المتعلم، وتقدير المربي له من أقوى المحفزات لنجاح الموقف التربوي والتعليمي، " وأن أهم ما يقوم به المربي تجاه أبناءه أن يزرع الثقة في نفوسهم ويقدم لهم الخطاب المحفز الذي يقدر لهم جهدهم ويحقق لهم ذواتهم " (العلوي، 2010:203)، أن عملية التعزيز الإيجابي من خلال عبارات الثناء والمديح لها أهميتها في مرحلة الطفولة لما لها من أثر إيجابي على نفسية الناشيء واستقراره، والتقدير له، والاهتمام به ولا شك " أن لمدح الطفل أثراً فعالاً في نفسه فيحرك مشاعره، وأحاسيسه، فيتسارع الطفل إلى تصحيح سلوكه وأعماله وترتاح نفسه وتزهو لهذا الثناء، وتتابع في النشاط وتستمر به " (سويد، 2013:203) ، ونجد هذا واضحاً جلياً في خطب وأحاديث الرسول

صلى الله عليه وآله وسلم عند تعامله مع الصبيان والغلمان ففي الحديث الذي يرويه أبن ماجه عن أبن عباس قال: أُتِي رسول الله صلى الله عليه وسلم بلبنٍ وعن يمينه أبنُ عباسٍ وعن يساره خالد بنُ الوليد فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم لابن عباس أتأْذنُ لي أن أسقي خالداً قال أبن عباس ما أُحب أن أُوثر بسُؤرِ رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم عَلَى نفسي أحداً فأخذ ابنُ عباس فشرب وشرب خالدٌ "(ابن ماجه، 2008: 573) نستنبط من هذا الحديث أن النبي عليه الصلاة والسلام أستخدم أسلوب تعزيز الثقة، وتقدير الذات في مخاطبته لأبن عباس وذلك باستئذانه أن يتنازل عن حقه ليعطيه من هو أكبر منه سناً، فإذا به لا يؤثر بسؤر النبي صلى الله عليه وآله وسلم على نفسه أحداً، وان عدم تلبية أبن عباس لاستئذان النبي عليه الصلاة والسلام لا يعود إلى تقديم نفسه على غيره، ولكن لمعرفة ابن عباس لمقام النبوة والإعجاز وبركة رسول الله وشرف مكانته وتقديم محبته على كل أحد، " وكذلك الحديث الذي أخرجه مسلم عن عبدالله أبن عباس قال: قَدِمَ النبي صلى الله عليه وسلم على راحلته وخلفه أُسامة فاستسقى فأتيناه بإناءٍ من نبيذٍ فَشَرِبَ وسقى فضلهُ أُسامة وقال أحسنتم وأجملتم كذا فَاصنعوا " (النيسابوري ، 2005: 594) نستنبط من هذا الحديث أن الخطاب النبوي ركز على تعزيز الثقة بالنفس وذلك بالثناء على الفعل الحسن، وفي هذا تحفيز لهم على المبادرة الجميلة التي تعبر على الخير في نفوسهم، يذكر النووي في تفسير " قوله صلى الله عليه وآله وسلم (أحسنتم وأجملتم) " معناه فعلتم الحسن الجميل فيؤخذ منه أستحباب الثناء على اصحاب السقاية وكل صانع جميل " (النووي، 1986: ج64/9)، " ان التربية النبوية بتنوع طرائقها تهدف إلى زيادة ثقة المسلم بنفسه، وتعمل على تخليصه من الشعور بالنقص، والضعف، والخوف، وتحثه على الشجاعة في إبداء الرأي والتعبير عن أفكاره ومشاعره دون خشية الناس، ولو كان ذلك الإنسان طفلاً صغيراً لم يبلغ مبلغ الرجال كما فعل أبن عباس رضي الله عنه وهو صبي ". (العلوي، 2010:186)

ثانياً: حفظ الأسرار:

حفظ وكتمان السر من القيم التربوية المهمة التي ينبغي غرسها في نفوس الناشئة، ولقد اكد الخطاب النبوي أهمية هذا المبدأ وضرورة تربية الناشئة عليه منذ نشأتهم، ففي الحديث الذي أخرجه البخاري في صحيحه عن أنسٍ قال: أَتى عَلَيّ رسول اللهِ صلى اللهُ عليه وسلم وأنا ألعب مع الغلمان قال فسلم

علينا فبعثني إلى حاجةٍ فأبطأتُ عَلَى أُمي فَلَما جئتُ قالت: ما حَبسك قُلتُ بعثني رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم لحاجةٍ قالت: ما حاجته قُلتُ إنها سِرٌ قالت: لا تُحدثن بسِر رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم أحداً قال: أنس واللهِ لو حدثتُ بهِ أحداً لحدثتك ياثابتُ " (البخاري، 2007: 1142) نستنبط من هذا الحديث أن الخطاب النبوي هدفه تحقيق ذات الطفل وبيان مكانته، وأنه يعامل معاملة الرجال، " والطفل الذي يتعود كتم الأسرارينشأ قوي الإرادة، رابط الجأش، ضابط اللسان، يبث الثقة في نفسه، فيشعر بكيانه وشخصيته وأنه ليس هملاً بين الكبار، ومن ثم يكسب المسلمون بذلك فرداً صالحاً قوياً ذا قدرة على تحمل المسؤوليات " (طرابشي، 1997: 73) أن حفظ الاسرار خلق رفيع، ومنقبة كبيرة لمن تحلى به ذلك أنه " دليل على رجولة المرء وقوة شخصيته، ومتانة خلقه، وهذا ما كان عليه صفوة رجال الإسلام ونسائه ممن أرتشفوا رحيق هدي النبوة وتمثلته نفوسهم فكان خلقاً بارزاً من أخلاقهم وعادة جميلة من أجمل عاداتهم " (الهاشمي، 1993: 210)، ويمكن أن تقوم الأسرة متمثل بالأباء والأمهات بدورهما في التوجيه المناسب للأبناء في حفظ الأسرار وعدم أفشاءها وتوضيح لهم بالعواقب الوخيمة جراء أفشاء الأسرار، وأن كتمان وحفظها من الامانة التي حملها الإنسان .وان يحاولوا الأباء والأمهات أن يكونوا قدوة لأبنائهم وذلك بإشاعة حفظ السر بينهما يقول بكار" وعلى الزوجين أن يحفظوا أسرار بعضهم ولا يفشوها أمام الأطفال وأن يكونوا على قدر المسؤولية وعلى الزوجة ألا تفتش أوراق زوجها ومحفظته وتقتفي أسراره الشخصية وكذلك الزوج ان يحترم خصوصيات زوجته ليكونا قدوة حسنة " (بكار، 2008: 51)

ثالثاً: الصدق:

أن ظهور أثر الصدق في وجه وصوت المعلم والمربي يؤثر في المتعلم ويحمله على ذلك قبول قوله واحترامه ويساعد في اتمام عملية التعليم والتعلم، وقيمةالصدق من القيم المهمة التي يحاول المعلم والمربي غرسها في سلوك الناشيء المتعلم وهي من أركان وأسس التربية له، ولذلك نجد حرص المصطفى عليه الصلاة والسلام في تحذير هذه القيمة في المجتمع المسلم بصورة عامة وفي الصبي المسلم بصورة خاصة من خلال تعامله وخطابه لافراد المجتمع وقد تميز

الخطاب النبوي بالصدق وكان عليه الصلاة والسلام أول من يتصف به فقد وصفه الله سبحانه وتعالى في كتابه العزيز في قوله (وَإِنَّكَ لَعَلَى خُلُقٍ عَظِيم) سورة القلم /4 فعرفه القريب والبعيد بالصادق الامين، ولقد ظهرت بوادر خطابه الصادق على محياه، وفي سلوكه، وفي وجدانه حتى إذا رآه الرائي عرف أنه ليس بوجه كاذب، نجد في تعاملاته عليه الصلاة والسلام ما يدعم خطاب الصدق بين المربي والمتربي وخاصة في مرحلة الطفولة التي يكون للسلوك الوجداني فيها أكبر التأثير فلا ينبغي لسلوك الوالدين أن يكون مخالفاً لتعاليم الإسلام التي تؤصل هذه القيمة الوجدانية الأخلاقية " فعن عبد الله بن عامر أنه قال: دعتني أُمي يوماً ورسول الله صلى الله عليه وآله قاعداً في بيتنا فقالت ها تعال أُعطيك فقال رسول الله عليه الصلاة والسلام: وما اردت أن تعطيه فقالت تمراً فقال لها رسول الله عليه الصلاة والسلام: اما إنك لو لم تعطيه شيئاً كتبت عليك كذبة " (ابو داوود، 2006: 902) نستنبط من هذا الحديث ضرورة أن يكون المعلم والمربي صادق مع من يعلم ويربي، وأن يحاول غرس هذه القيمة في نفوس وسلوك المتعلمين من خلال كلامه ومطالبه وسلوكه .

رابعاً: آداب السلام: السلام شعار السلامة من العيوب والنقائص، والسلامة من الآفات والاذى. " والتسليم مشتق من السلام أسم الله تعالى لسلامته من العيب والنقص وقيل معناه أسم السلام عليك أي أسم الله عليك إذا كان اسم الله يذكر على الاعمال توقعاً لإجتماع معاني الخيرات فيه وإنتفاء عوارض الفساد عنه، وقيل معناه سلمت مني فاجعلني أسلم منك من السلامة بمعنى السلام " (ابن الاثير، د.ت، ج393/1).

"والسلام اول اسباب التألُف ومفتاح استجلاب المؤدة وفي إفشائه تمكن أُلفة المسلمين بعضهم لبعض إظهار شِعارهم المميز لهم من غيرهم من المِلل مع ما فيه من رياضة النفس ولزووم التواضع وإعظام حرمات المسلمين " (النووي، 1986:ج141/14) والسلام وسيلة تربوية تعليمية وجدانية أستخدمها النبي صلى الله عليه وآله وسلم في تربيته للناشئ من خلال الاحاديث النبوية الكثيرة منها: عن أنس بن مالك قال: قال لي رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم: " يابني إذا دخلت على أهلك فسلم يكن بركة عليك وعلى اهل بيتك " وكذلك الحديث الاخر ايضاً عن أنس بن مالك " أن رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم مرعلى غلمان فسلم عليهم "

ونستنتج من الحديثين مايأتي:

في الحديث الاول توجيه تربوي إلى انس بن مالك عند دخوله على أهله بأن يسلم عليهم لأن ذلك ادعى لحصول البركة والخير على الاهل ويعلق المباركفوري على ذلك بقوله " يكن بركة جملة مستأنفة متضمنة للعلة أي فأنه يكون السلام سبب زيادة البركة وكثرة خير ورحمة "((المباركفوري، د.ت، ج478/7)

اما الحديث الثاني: ففيه استحباب للسلام على الغلمان والصبيان المميزين والدعوة للتواضع وبذل السلام لجميع الناس فهو دعوة للغلمان بالاقتداء بالرسول صلى الله عليه وآله وسلم .

ومما يتضح من الخطاب النبوي الوارد في الحديثين أعلاه التأكيد على العلاقة الكبيرة والراسخة بين المبادئ التربوية السلوكية الوجدانية في صورتها النظرية وتعليمها للنشيء، وبين ما يكون عليه المربي والمعلم من التخلق لها وتطبيقها وتعليمها سلوكاً عملياً، وهذا ما كان واضحاً بفعل النبي عليه الصلاة والسلام من المرور على الاطفال والسلام عليهم وكذلك التوجيه المناسب لهم لتلك الاداب الرفيعة .

خامساً: الحب

" تعد قيمة الحب من القيم الإجتماعية المهمة في المجتمع وهي قيمة شاملة كل القيم الاخرى بل يمكن القول بأن الحب جسر موصل إلى باقي القيم الاخرى فالحب ينبع عن العطاء والكرم والتواصل مع الاخرين كما يؤدي لا محالة إلى مراعاتهم والإحساس بهم والالتقاء مع عوالمهم المختلفة وسهولة إيجاد مشتركات إنسانية معهم " (العيافي، 2007: 29) ومراعاة هذه القيم ومراعاة هذه القيمة في الخطاب التعليم تعد من الأمور الأساسية لنجاح عملية التعليم إذ الناشيء المتعلم أن لم يجد في الخطاب المحبب في المدرسة، أو البيت سيؤدي به إلى النفور من المعلم، أو المربي وعدم تقبل التوجيهات التربوية بل قد يؤدي ذلك إلى زرع الكراهية في نفس الناشيء المتعلم للآخرين، وعدم التواصل والتفاعل في الحياة الاجتماعية، وكثيراً ما نرى الانحرافات في هذا العمر والتي تكون ناشئة عن فقدان المتعلم المحبة والعطف من قبل الوالدين في البيت وكذلك من المعلم في المدرسة ." لذلك يكون الخطاب المحبب إلى الناشيء المتعلم هو مغذب لحاجته الفطرية المتمثلة بالعطف والحنان فالمحبة هي مصدر الأمن النفسي للناشيء المتعلم كما أنها هي القاعدة الصلبة لبناء شخصيته على الاستقامة والصلاح والتعامل الإيجابي

مع المجتمع من حوله ولا يتصور تحقق هذه الغايات أذا كانت المحبة حبيسة صدور الأباء والأمهات والمعلمين " . (الزهراني، 2008: 125)

لذلك نجد هذه القيمة واضحة في الخطاب النبوي للناشيء كقيمة نربوية لها أهميتها في ربط أواصر العلاقة بين المربي والمتربي فقد كان الرسول صلى الله عليه وآله وسلم يشعر هؤلاء الصبية بهذا الحب ويوضحه لهم بقوله وفعله فمرة يقبلهم ومرة اخرى يضمهم إليه ففي الحديث عن يعلى بن مرة حدثهم: " أنهم خرجوا مع النبي صلى الله عليه وآله وسلم إلى طعام له فإذا حسين يلعب في السكة قال فتقدم النبي صلى الله عليه وآله وسلم أمام القوم وبسط يديه فجعل الغلام يفر ها هنا وها هنا ويضاحكه النبي صلى الله عليه وآله وسلم حتى أخذه فجعل إحدى يديه تحت ذقنه والاخرى في فأس رأسه فقبله وقال حسين مني وأنا من حسين أحب الله من أحب حسيناً حسين سبط من الأسباط " (ابن ماجه، 2008: 41) وكذلك الحديث عن أسامة بن زيد قال: " طرقت النبي صلى الله عليه وآله وسلم ذات ليلة في بعض الحاجة فخرج النبي صلى الله عليه وآله وسلم وهو مشتمل على شيءلا ادري ماهو فلما فرغت من حاجتي قلت ما هذا الذي أنت مشتمل عليه قال فكشفه فإذا حسن وحسين على وركيه فقال: هذان أبناي وأبنا ابنتي اللهم إني أُحبهما فأحبهُما وأحب من يحيهُما " (الترمذي، 2008: 852) يتبين من الاحاديث أعلاه ما كان عليه المصطفى عليه الصلاة والسلام من خلق عظيم وتواضع لطيف اذ يلعب مع ابني بنته الحسن والحسين ويضاحكهما ثم يخبر بمحبته لهما ويدعو لهما بالقبول عند الناس، لذلك يمكن ان نستنتج من تلك الاحاديث مايأتي

1- ضرورة بناء جسور المحبة بين المربي والمتعلم الناشيء لأن اشاعة المحبة هي مصدر الأمن النفسي للطفل وفي نفس الوقت هي " القاعدة الصلبة لبناء شخصية المتعلم الناشيء على الاستقامة والصلاح والتفاعل الإيجابي مع المجتمع من حوله، ولا يتصور تحقق هذه الغايات أذا كانت المحبة حبيسة داخل صدور الاباء والامهات " (الزهراني، 2008: 125) لذلك يجب أن يستعمل المربي خطاب المحبة والتصريح للمتعلم الناشيء ليحقق التواصل البناء بينه وبين المتعلم .

2- سؤال المربي أو المعلم للمتعلم الناشيء بعبارات لطيفة وقريبة منه وكلمات مناسبة لسنه توحي للمتعلم شعور بمحبة المعلم أوالمربي له ومن ثم تغرس في نفسه الثقة والنحفيز نحو التعلم بصورة أفضل .

خاتمة:

بعد الانتهاء من دراسة الخطاب النبوي واثره في ترسيخ القيم التربوية لدى المتعلم الناشيء توصل الباحث الى اهم النتائج والتوصيات والمقترحات وهي كالاتي:

اولاً النتائج

توصل الباحث من خلال بحثه إلى أهم النتائج التالية

1- أن مفهوم الخطاب النبوي للمتعلم النائيء هو الكلام الموجه من سيدنا المصطفى صلى الله عليه وآله وسلم إلى الطفل المسلم وما تضمنه من قضايا تدور حول الطفل وبناء شخصيته .

2- الخطاب النبوي يمثل منهجاً تربويامتكاملاً في التعامل مع الطفل المسلم له مقاصده واساليبه

3- تضمن الخطاب النبوي الموجه للمتعلم الناشيء قيماً تربوية هادفة ابرزها

أ – تعزيز الثقة

ب – كتم الاسرار

ج- الصدق

د- السلام

هـ – المحبة

ثانياً: التوصيات

1- يوصي الباحث القائمين على بناء المناهج بضرورة الاستفادة من الخطاب النبوي في بناء مناهجهم واستراتيجيات التربية والتعليم

2- يوصي الباحث المربين والمعلمين بضرورة العودة الى السنة النبوية الشريفة والتعرف على مجالات الخطاب النبوي وقيمه والاقتداء به اثناء تربية وتعليم النشيء

3- ضرورة اقامة الدورات والندوات للمربين والمعلمين بقصد تأهيلهم لكيفية التخاطب مع المتعلمين الناشئين

ثالثاً: المقترحات

يقترح الباحث

1- أجراء دراسة تطبيقية لمدى ادراك معلمي المرحلة الابتدائية لملامح وقيم الخطاب النبوي الموجه للناشئين المتعلمين

2- أجراء دراسة تطبيقية لمدى تضمن مناهج المرحلة الابتدائية لمنهجية الخطاب النبوي فيما يخص الاهداف والطرائق والاساليب والقيم المحققة له

قائمة المراجع:

1.أحمد، نعمان (1984م) . من عبقرية الاسلام .مصر. دار المعارف .

2.ألآمدي، علي بن محمد (2003) .الإحكام في اصول الأحكام . دار الصميعي للنشر والتوزيع.

3.ابن الأثير، أبو السعادات المبارك بن محمد الجزري (د.ت) . النهاية في غريب الحديث والاثر . تحقيق محمود محمد الطناحي . بيروت . لبنان . دار إحياء التراث العربي .

4.البخاري، محمد بن إسماعيل (2007) . صحيح البخاري . ط2 . بيروت . لبنان . دار المعرفة .

5.بديوي، يوسف، وقاروط، محمد محمد(2000). تربية الاطفال في ضوء القرآن والسنة .دمشق . سوريا دار المكتبي للطباعة والنشر والتوزيع .

6.بكار، عبد الكريم (2008) . التربية بالحوار . مركز عبد العزيز للحوار الوطني

7.بكار، عبد الكريم (2002) . بناء الاجيال .الرياض . المنتدى الاسلامي .

8.الجوهري، إسماعيل بن حماد (1990) . تاج اللغة وصحاح العربية . ط4.بيروت . لبنان. دار العلم للملايين.

9.ابوداوود، سليمان بن الاشعث السجستاني (2006) . سنن أبي داوود . ط2. الرياض السعودية . مكتبة المعارف للنشر والتوزيع .

10.زيدان، عبد الكريم (1988). اصول الدعوة .ط4.عمان . الاردن. مكتبة البشائر.

11.الزمخشري، محمود بن عمر (1981). أساس البلاغة . تحقيق عبد الرحيم محمود .بيروت . لبنان. دار المعرفة للطباعة والنشر .

12.لزمخشري، محمود بن عمر (1997). الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التآويل . لبنان . مكتبة العبيكان

13.لزهراني، علي بن ربيع (2008) . تعامل الرسول مع الاطفال . الرياض . السعودية . مدار الوطن للنشر .

14.لزنتاني، عبد الحميد (1993م) . أسس التربية الاسلامية في السنة النبوية . ط2. لبنان. الدار العربية للكتاب.

15.ابو سليمان، عبد الحميد (2004) . ازمة الارادة والوجدان المسلم .دمشق . سوريا. دار الفكر .

16.سويد، محمد نور عبد الحفيظ (2013). منهج التربية النبوية للطفل مع نماذج تطبيقية من حياة السلف الصالح .ط5. بيروت . لبنان . مؤسسة الريان .

17.الشرقاوي، موسى (2005) . درجة تمثل طلبة الجامعات الاردنية لمفاهيم المواطنة الصالحة. اطروحةدكتوراه غير منشورة . الجامعة الاردنية . عمان .الاردن

18.صالح، عبد الرحمن وآخرون (1991م) . مدخل الى التربية الاسلامية وطرق تدريسها . الاردن . دار الفرقان.

19.الصعيدي، فواز بن ديرك حماد (2009). الاساليب التربوية المتبعة في التوجيه وتعديل السلوك وكيفية تفعيلها لدى طلاب المرحلة الثانوية . رسالة ماجستير غير منشورة . فسم التربية الإسلامية والمقارنة . كلية التربية . جامعة ام القرى . مكة المكرمة .

20.الطبري، محمد بن جرير(1987). جامع البيان من تآوبل آي القرآن. بيروت . لبنان. دار الفكر.

21.الطرابشي، علي بن ناجي (2007). الاساليب التربوية النبوية في التعامل مع الاطفال وتطبيقاتها في المرحلة الابتدائية . رسالة ماجستير غير منشورة . قسم التربية الإسلامية والمقارنة . كلية التربية . جامعة ام القرى . مكة المكرمة

22.علي، سعيد اسماعيل (2011) . السنة النبوية رؤية تربوية .القاهرة . مصر دار الفكر العربي.

23.العلوي، محمد بن صالح (2010). خطاب النبي صلى الله عليه وسلم للطفل المسلم وتطبيقاته التربوية . رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة ام القرى . المملكة العربية السعودية .

24.العياصرة، وليد رفيق (2010م) . التربية الاسلامية واستراتيجيات تدريسها وتطبيقاتها العملية . ط1 . عمان . الاردن. دار المسيرة للنشر والتوزيع .

25.العيافي، حسن بن مهدي (2007) .منهجية التربية الاسلامية في غرس محبة النبي صلى الله عليه وآله وسلم وتطبيقاته التربوية . رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة ام القرى . السعودية.

26.الغامدي، علي بن عوض بن علي (2008) . أساليب التربية العلاجية لأخطاء الطفل في السنة النبوية وتطبيقاتها . رسالة ماجستير غير منشورة . قسم التربية الإسلامية والمقارنة .كلية التربية . جامعة ام القرى . مكة المكرمة .

27.ابن كثير، ابو الفداء اسماعيل (1987). تفسير القرآن العظيم .بيروت . لبنان. دار الكتب العلمية .

28.الكناني، محمد شاكر (د.ت) . تصور جديد للقيم في المجتمع الاسلامي . اسيوط . مصر دار النشر .

29.ابن ماجه، محمد بن يزيد القزويني (2008) . سنن ابن ماجه . ط2 .الرياض . السعودية . مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، الرياض .

30.مجمع اللغة العربية (2004م). المعجم الوسيط .القاهرة . مصر . دار الشروق الدولية .

31.المباركفوري، أبو العلي محمد بن عبد الرحمن (د.ت) . تحفة الأحوذي بشرح جامع الترمذي . بيروت. دار الفكر .

32.محمد، عبد الصمد عبد الله (1997) . خطاب الأنبياء في القرآن الكريم خصائصه التركيبية وصوره البيانية . رسالة دكتوراه . قسم البلاغة والنقد .كلية اللغة العربية . جامعة ام القرى . مكة المكرمة

33.الهاشمي، محمد علي (1993). شخصية المسلم كما يصوغها الإسلام في الكتاب والسنة .بيروت . لبنان . دار البشائر الإسلامية .

34.النووي، ابو زكريا يحي بن شرف (1986). المنهاج في شرح صحيح مسلم . القاهرة . مصر . دار الريان .

35.النيسابوري، مسلم بن الحجاج (2005). صحيح مسلم . بيروت . دار المعرفة للطباعة والنشر.

The Prophet's discourse and its impact on consolidating the educational values of the budding learner

Walled Abdul Rahman
Wasit University / College of Education for Humanitie

Abstract: The current research aims to show the importance of the prophetic discourse and its impact on consolidating the educational values of the budding learner A great impact in consolidating educational and social values among the educated young person، and among these values (love، keeping secrets، honesty، strengthening trust، and the ethics of Islam.

KeyWords:Prophetic speech ،educational values ،budding learner