المركز الديمقراطي العربي
للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية
Democratic Arabic Center

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

دورية دولية علمية محكمة

العدد 25 جوان 2024

Vol 07 / Issue 25 / june 2024

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 25 جوان 2024

Vol 07 / Issue 25 / june 2024

المركز الديمقراطي العربي
للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية
Democratic Arabic Center

ISSN (Online)
2569-930X

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 الخامس والعشرون (25) جوان 2024

Vol 07 / Issue 25 / june 2024

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

كلمة العدد

تصدر المجلة في عددها الخامس والعشرون من سنة 2024 في ظل التحولات العالمية التي يشهدها العالم بأسره في مجال القيم والأخلاق والإنسانية أين ينبغي أن نتوقف كثيرا أمام المشهد العالمي وما يحدث لمعرفة الحقيقة العلمية التي وضحت الكثير من الحقائق

والبحث العلمي كمجال هو غير بعيد عما يحدث أين يتأثر بتلك التحولات التي يسايرها من خلال ما يتم نشره علميا في هذا المجال لتبيان الحقائق العلمية من جهة وتوضيح الرؤى المختلفة حول تلك التحولات التي غيرت العالم بأسره

ولأن المجلة تصدر بتظافر جميع الهيئات من تحرير، خبراء باحثين وناشرين فإننا نتقدم بأسمى التقدير لكل هؤلاء على أمل يوم مشرق ويوم أفضل يكون فيه الحق ساطعا وعنوانا لكل إنسان

الدكتورة خرموش منى

رئيس التحرير

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

المركز الديمقراطي العربي، العدد 25 جوان 2024

فهرس المحتويات

صفحة

فاعلية التعليم المصغر في تنمية مهارات التدريس لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية في نيجيريا
أحمد غربا،.....10.
التربية الإعلامية بالمنهاج التربوي المغربي ـــ الواقع والتحديات تحليل مضمون الكتاب المدرسي لتلاميذ الثانوي التأهيلي
الشريف الهلالي،.....36.
البُعد التربويُّ التعليميُّ في فِكْر ليف تولستوي
ناظم وهبي الديبو،.....61.
دور المنظمات الدولية في دعم عملية تطوير إدارة البرامج التدريبية في مؤسسات التعليم العام بالجمهورية اليمنية
حنان يحي عبده الصهباني،.....74.
عسر القراءة لدى ثنائيي اللغة: أبناء المهاجرين نموذجا
محمد عبو،.....104.

إستراتيجية مقترحة لتحقيق أصالة البحوث التربوية في كليات التربية
مروان أحمد محمود حسن،.....126.
الرضا الوظيفي لدى أطر الدعم الاجتماعي العاملين في قطاع التربية والتعليم بالمغرب
فيصل بناني، فاطنة الغزي ،.....156.
العنف المدرسي بالمغرب وسؤال التربية على القيم: دراسة ميدانية بالمدارس الثانوية لقلعة السراغنة
عبد الصمد الزو،.....175.
فعالية التقييم الذاتي للممارسات التدريسية في تنمية مهارات الأداء التدريسي خلال فترة التربية العملية لدى الطلبة المعلمين في كلية العلوم التطبيقية والتربوية
يحيى محمد علي سفيان،.....202.
التحليل النفسي والمسرح شخصيات مسرحية " طقوس الإشارات والتحولات" للكاتب "سعد الله ونوس" أنموذجا
لبنى بورقادي،.....236.
فاعلية التعليم عن بعد والتحديات التي تواجهه
طلحا فوزية ،.....252.
العلاقة الصفية، كيف يمكن تفسيرها نسقيا؟ دراسة نظرية في البنية النسقية للعلاقة الصفية
بدر الدين الزايدي ،.....267.

فاعلية مقياس الاستجابة الاجتماعية للكشف عن مشكلات التفاعل الاجتماعي لدى أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد الملتحقين بمراكز التربية الخاصة في عمان
دارين يحيى أبو حرب،.....289.
القلق من التعلم عن بعد عند متعلمي الصف العاشر وأثره على تحصيلهم الدراسي

سماح رمضان، حسين اسماعيل،.....314.

رؤى استشرافية مقترحة لدور القيادات في ترسيخ مكانة القدس لدى طلبة الجامعات "دراسة تحليلية"
هبة توفيق أبو عيادة،.....336.
البحث الإجرائي ودوره في التنمية المهنية للمشرف التربوي في دولة الكويت من وجهة نظر المشرفين التربوي: دراسة ميدانية

سلطان غالب الديحاني، هدى عمر المطيري، ناصر غازي المطيري،.....354.

مستوى الوعي بمشكلات البيئة لدى معلمي مراحل التعليم العام بمديرية النادرة محافظة إب اليمنية
ياسين علي محمد المقلحي، عبده محمد الح أحمد عبد الكريم،.....395.
الدروس الخصوصية أو المدرسة الموازية في تونس
سميرة الزعيبي ،.....440.

International Journal of Educational and Psychological Studies

Democratic Arabic Center For Strategic, Political & Economic Studies, Germany-Berlin

Vol 07 / Issue 25 / june 2024

Contents

Page Range

EFFECT OF MICROTEACHING TOWARDS DEVELOPING TEACHING SKILLS TO ARABIC LANGUAGE TEACHERS AT BASIC SCHOOL LEVEL IN NIGERIA
AHMAD GARBA,…… ……10.

Media Education in the Moroccan Educational Curriculum: Reality and challenges Analysing the content of the secondary school textbook
CHERIF EL HILALI,…….36.

The Educational Pedagogical Dimension in the Thought of Lev Tolstoy
Nazim Wahbi Al-Dibo,……61.

The Role of International Organizations in supporting the Development of Management Training Programs in General Education Institutions; Yemen
Hanan Yahyia Abdu Alsohbani,…… ……..74.

Dyslexia Among Bilinguals: Children of Immigrants as a Case Study
Mohammed Abbou,…….104.

A Proposed Strategy to Achieve the Authenticity of Educational Research in Colleges of Education
Marwan Ahmed Mahmoud Hassan,…… …….126.

Job satisfaction among social support personnel working in the education sector in Morocco
Faissal Benani, Fatna El Rhazi,…….……156.
The school violence in Morocco and the question of values education: field study in the secondary schools in Kelaa of Sraghna
EZZAOU ABDESSAMAD,…… ……..175.
The Effectiveness of Self-assessment of Teaching Practicum i Developing Teaching Performance Skills during the Pre-service Practicum Courses for Student-Teachers at the College of Applied and Educational Sciences
Yahya Muhammad Ali Sufyan,……202.
Psychological analysis and theatre Signal ritual characters and transformations for the writer Saadallah Wannous Model
Loubna Bouraqqadi,…… ……236.
The effectiveness of distance education and the challenges it faces
Talha Fouzia,……..……252.
The classroom relationship, how can it be interpreted systematically? A theoretical study on the structural organization of the class relationship
Badreddine EZZAIDI,…….…….267.
The effectiveness of the social response scale to detect social interaction problems among children with autism spectrum disorder enrolled in special education centers in Amman
Dareen Yahya Abu Harb,…….……289.
The Effect of Distance Learning Anxiety on Tenth Grade Students Academic Achievements
Samah Ramadan, Hussein Ismail,…… ……..314.

Proposed Foresightful Visions for the Role of Leadership in Establishing the Status of Jerusalem among University Students: An Analytical Study
Heba Tawfiqe Abu Eyadah,……336.

Role of Action Research in the Professional Development of Educational Supervisors in Kuwait: A Field Study
Sultan Ghaleb Aldaihani, Hoda Omar Almutairi, Nasser Ghazi Almutairi,……..354.

The level of awareness of Environmental problems among Public Education Teachers in Al-Nadira District, Ibb Governorate, Yemen
Yassin Ali Muhammad al-Muqalhi, Abdo Mohammed Saleh Ahmed Abdulkarim,…… ……..…….395.

Private lessons or parallel school in Tunisia
Zaibi Samira,…….……..440.

International Journal of Educational and Psychological Studies
Democratic Arabic Center For Strategic, Political & Economic Studies, Germany-Berlin
Vol 07 / Issue 25 / june 2024
ISSN 2569-930X

EFFECT OF MICROTEACHING TOWARDS DEVELOPING TEACHING SKILLS TO ARABIC LANGUAGE TEACHERS AT BASIC SCHOOL LEVEL IN NIGERIA

AHMAD GARBA*
Department of Arts and Social Science Education
FEDERAL UNIVERSITY OF KASHERE, NIGERIA

Ahmadgarba315@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-8757-8056

Received: 01/10/2023, **Accepted**: 27/05/2024, **Published:** 30/06/2024

Abstract: Micro-teaching is one of the teaching strategies that emerged in the field of modern teaching. It is a method that works to develop teaching skills acquired by the student teacher and the teachers themselves, because it is real teaching that does not differ much from full teaching training, as it contains all the known teaching elements, such as the teacher, the student, and the supervisor. Teaching skills, aids, feedback, immediate reinforcement, and self-criticism. This paper aims to reveal the effects of micro-teaching in developing some of the necessary teaching skills of Arabic language teachers, especially the skills set induction, classroom management, use of blackboard, and the skill of teaching methods as well as the skill of evaluation. In order To achieve this goal, the researcher formulated the research questions and hypotheses, The population of this research is comprises 60 Arabic language teachers in government primary schools in Yola North local government authority of Adamawa State - Nigeria, and within this mentioned number there are 37 qualified teachers with the national education certificates or its equivalent and 23 unqualified teachers, according to the annual census reports of teachers available from universal Basic Education authority in Adamawa State. 40 teachers were chosen as the research sample. This sample was selected using a simple purposive sampling technique, where it was distributed into two groups: the experimental group and the control group. The experimental group consists of (20) teachers, and the control group also consists of (20) teachers as well. Quasi-experimental design was used, as well as observation tool to collect information and data about the five teaching skills that were observed among all members of the sample. The final result of the research was in favor of the experimental group, and indicates that there is a positive impact of microteaching in developing the teaching skills of Arabic language teachers at primary school in Yola North, Adamawa State - Nigeria. The result also confirmed the rejection of the null hypothesis of the research, which represents that there are no statistically significant differences between the experimental and control groups in acquiring teaching skills from micro-teaching, and the acceptance of the alternative hypothesis, which states that there is a significant difference between the experimental and control groups in acquiring teaching skills through micro-teaching

Keywords: micro-teaching, skills, primary level, Arabic teachers

*Corresponding author

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين
المجلد 07 العدد 25 جوان 2024
ISSN 2569-930X

فاعلية التعليم المصغر في تنمية مهارات التدريس لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية في نيجيريا

أحمد غربا*

قسم الآداب والعلوم الاجتماعية والتربية، كلية التربية، جامعة الفدرالية كاشيري– نيجيريا

Ahmadgarba315@gmail.com

https://orcid.org/0000-0001-8757-8056

تاريخ الاستلام: **2023/10/01** - تاريخ القبول: **2024/05/27** - تاريخ النشر: **30**/2024/06

ملخص: يعد التدريس المصغر أحد أساليب التدريس التي ظهرت في مجال التدريس الحديث، وهو أسلوب يعمل على تطوير مهارات التدريس التي يكتسبها الطالب المعلم والمعلمين أنفسهم، لكونه تدريس حقيقي لا يختلف كثيرا عن التدريب على التدريس الكامل، إذ يحتوي على جميع عناصر التدريس المعروفة، كالمعلم والطالب والمشرف والمهارات التدريس والوسائل المساعدة والتغذية الراجعة والتعزيز الفوري والنقد الذاتي، تهدف هذه الورقة إلى الكشف عن مدى فاعلية التعليم المصغر في تنمية بعض المهارات التدريس الآزمة لدى مدرسي اللغة العربية، وخاصة فيما يخص مهارة التهيئة للدرس، ومهارة إدارة الفصل، ومهارة استخدام السبورة، ومهارة استعمال طرق التدريس ثم مهارة التقويم، ولتحقيق ذلك الهدف صاغ الباحث أسئلة البحث وفروضها يرجى إجابتها، ويتمثل مجتمع هذا البحث من جميع معلمي اللغة العربية بالمدارس الإبتدائية الحكومية بمحافظة يُولا الشمالية، ولاية أدماوا–نيجيريا، البالغ عددهم (60) مدرسا و مدرسة الموزعة في المدارس الأساسية الحكومية التي تدرس فيها اللغة العربية بالمحافظة، وضمن هذا العدد المذكور هناك 37 مدرسا مؤهلا –حاملي شهادات التربية الوطنية أو ما يعادلها–، و23 مدرسا غير مؤهلا، على حسب التقارير السنوية للمعلمين المتوافرة من المجلس التعليمي الأساسي بولاية أدماوا، تم اختيار 40 مدرسا ومدرسة كعينة البحث، وقد تم اختيار هذه العينة عن طريق القصدية البسيطة (***Purposive Sampling Technique***)، حيث تم توزيعها إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وقد تضمنت المجموعة التجريبية على (20) مدرسا وكما اشتملت المجموعة الضابطة على (20) مدرسا أيضا، كما استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وصمم الباحث أداة الملاحظة لجمع المعلومات والبيانات حول المهارات التدريس الخمس التي تم رصدها عند جميع أفراد العينة، وقد كانت النتيجة النهائية للبحث لصالح المجموعة التجريبية، وتشير إلى وجود أثر إيجابي لتعليم المصغر في تنمية مهارات التدريس لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بمحافظة يُولا الشمالية بولاية أدماوا–نيجيريا، كما أكدت النتيجة إلى رفض الفرض الصفري للبحث الذي يمثل بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي التجريبية والضابطة في اكتساب مهارات التدريس من التعليم المصغر، وقبول الفرضية البديلية الممثلة في وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي التجريبية والضابطة في اكتساب مهارات التدريس وتنميتها من التعليم المصغر

الكلمات المفتاحية: تعليم المصغر، مهارات، مرحلة الابتدائية، معلمي اللغة العربية

*المؤلف المرسل

1.0– مقدمة:

إن التربية هي أساس فعال في تطوير كل مجتمع إنساني، وكما أن للمعلم دور مهم جدا في أي نظام تعليمي، لقد أشارت السياسة التعليمية النيجيرية (NPE, 2012) "بأنه لا يوجد نظام تعليمي يرتفع فوق جودة معلميه..." لذلك لابد أن يعتنى بشأن التعليم والتركيز الرئيسي له للتنمية الوطنية، والمهنة التدريس هي المهنة التي تتولد منها جميع المهن لذلك من الضروري أن يمتلك المشاركون في الأنشطة التعليمية المعرفة والمهارات ذات صلة بالعملية التدريس والتي تساعدهم في تلبية وقضاء توقعات جميع أصحاب المصلحة في حركة التعليمية.

ولسد هذه الغايات أنشأت الجامعات والكليات التربوية برامج إعداد المعلمين لتزويد المعلمين المتدربين (prospective teachers) بالمهارات المختلفة، وليس فقط نقل المعرفة النظرية بل المعرفة العملية والتطبيقية لتدريس المواد المختلفة، وفي عالم التربية اليوم حديث يحتل مكان الصدارة عن الدور المتغير للمعلم، وفي أثناء هذا التدريب يتم تزويد المعلمين المتدربين بالعديد من الخبرات التي من شأنها تساعدهم على تلبية احتياجات مهنة التدريس وكما يعرضهم للاستخدام الطرق التدريس المناسبة واستراتيجيات التدريس ومبادئها وتقنياتها والتي تجعلهم مستعدين وماهرين في مهنة التدريس.

ويعد التدريس المصغر أحد أساليب التدريس التي ظهرت في مجال التدريس الحديث، وهو أسلوب يعمل على تطوير مهارات التدريس التي يكتسبها الطالب المعلم والمعلمين أنفسهم، لكونه تدريس حقيقي لا يختلف كثيرا عن التدريب على التدريس الكامل، إذ يحتوي على جميع عناصر التدريس المعروفة.كالمعلم والطالب والمشرف والمهارات التدريس والوسائل المساعدة والتغذية الراجعة والتعزيز الفوري والنقد الذاتي.(سنان ٢٠١٢م: 45)

والواقع أن دور المعلم في العملية التعليمية له شأنه وخطورته، فالمسؤلية التى تقع على عاتقه مسئولية كبرى، فهو المحرك للحياة في الصف الدراسي وفي المدرسة، ووظيفته هي خلق أفضل الظروف الملائمة لعملية التعليم والتعلم، كما أن المناهج لم تحقق أهدافها إلا إذا كان المعلم مدرب على نمط تربوي قادر على تنفيذ عمليته مؤمن بأهدافه الذى تتجسد فيه الخبرة المراد توصيلها إلى المتعلم، وإن العصر الذي نعيش يمر الآن بتطورات وتغيرات مستمرة وسريعة، الأمر الذي يهتم أن يكون فيه إعداد وتدريب المعلم عملية دائمة ومتجددة، تتنوع فيها الاساليب والإشراف والوسائل التكنولوجيا المستخدمة فيه. لذا تتضح أهمية التأهيل والإعداد والتدريب للمعلمين، باعتبارها عملا مهما من عوامل الارتقاء بمهنة

التعليم وزيادة كفاءا، ونموها نموا مهنيا يتماشى مع ظروف العصر وما يطرأ على المناهج وأساليب التدريس وتكنولوجيا التعليم من تغيرات مستمرة. (بشارة،2005م: 33)

يبدو للباحث بكفاءة المعلمين وقدراتهم الفعالة تستطيع المدرسة تحقيق جميع أهداف المناهج التعليمية الواردة فيها، لأن المنهج التدريس يمثل عنصرا مهما في بناء أفكار التلاميذ والطلبة في بيئة التعليمية ويمثل أيضا نقطة الأول في بناء مجتمع المدرسي السليم لأنه يشتق من فلسفة المجتمع وحاجاته، لذلك لابد من العناية الفائقة في بناء طبيعة المتعلم وعملية التعلم وكذلك طبيعة المواد الدراسية وأهدافها.كما يتبين للباحث أيضا من خلال المعطيات المذكورة أن استخدام المعلم مهارات فعالة وقيمة في عملية التعليم من أهم العوامل التي تؤثر في تنمية أداء الطلبة في أي مادة من المواد المدروسة في الفصل، فالمدرس الذي يدرس بدون مهارات التدريس إنما يلقي إلى تلاميذه كلمات جافة التي قد لا تجد في أذهانهم مقرا ويؤدي ذلك إلى الفشل في الوصول الى غاية التدريس.

وأما بالنسبة للمهارات التدريس فإنها تقدم دورا مهما في أداء المعلم للعملية التعليمية وعلى قدر إتقان المعلم لهذه المهارات تكون عملية التعليمية ناجحة بمكوناتها وعلاقتها المتداخلة أو تكون فاشلة بعدم المهارات. ويفهم الباحث أن مهارات التدريس أيضا تعد عنصرا أساسيا من عناصر التعليم الناجح، بواسطتها يستطيع المعلم تدريس أي مادة بأسلوب شائق وجذاب، وهي وسيلة التي من خلالها يستطيع التلاميذ إدراك ما يريد أن يلقيه المعلم بطريقة سهلة حتى يحقق أهداف التعليم المرجوة.

1.1- مشكلة البحث:

إنّ كثيرا من المعلمين الذين يدرسون اللغة العربية في المدارس الأساسية العامة بولاية أدماوا ليس لديهم تدريب تربوي،كما كان لبعضهم ضعف في مهارات التدريس، وخاصة الذين كان توظيفهم مباشرة من قبل هيئة التعليم المحلية (L.E.A)، حيث ترى المعلم يدرس وهو جالس بلا تحرك، أو يستخدم السبورة عند الكتابة عليها من دون اتباع قوانين استخدامها، كأن ينقسم السبورة إلى أجزاء لسهولة الكتابة عليها، أو تراه يدرس من دون معرفة أي طريقة يستخدمها، ومتى يحول من هذه الطريقة إلي غيرها، أو متى يقوم باختيار طريقة تناسب أغلبية تلاميذه، أو كيف يدير الفصل حتى يكون التعلم عملا ذا نشاط لدى التلاميذ، فقد لاحظ الباحث هذه المشكلة عند كثير من معلمي اللغة العربية عندما كان مدرسا في المدرسة الأساسية في الحكومة المحلية يولا الشمالية بالولاية، وعلى هذا الأساس اهتم الباحث باختيار هذه المشكلة وأراد أن يبحث على مدى فاعلية التعليم المصغر في تنمية مهارات

التدريس لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية بالولاية. وقد تتطلب عملية التدريس مهارات فعالة وناجحة لتحقيق أهداف تعليمية، وكما يقدم التدريس دورا ملموسا في حل مشكلات الطلبة في الفصل وخارجه، وفي عالم التربية يعتقد أن للممارسة والتدريب وظيفة مهمة لفهم العمليات التعليمية وتحسينها من أجل تحقيق المعايير المطلوبة لوضع المعلم المؤهل وبناء الجيل الناجح، حيث أن الشهادة الوطنية للتربية (N.C.E) تعد أدنى معيار للتدريس في المرحلة الأساسية.

1.2- أهداف البحث:

تتمثل أهداف هذا البحث فيما يلي:

1. التعرف على مدى فاعلية التعليم المصغر في تنمية مهارات التدريس لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية بمحافظة يُولا الشمالية بولاية أدماوا.

2. الكشف على مدى فاعلية التعليم المصغر في تحسين أداء معلمي اللغة العربية في عملية التدريس بالمرحلة الأساسية بمحافظة يُولا الشمالية بولاية أدماوا.

1.3- أسئلة البحث:

يجيب هذا البحث عن الأسئلة الآتية:

1. ما فاعلية التعليم المصغر في تنمية مهارات التدريس لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية بمحافظة يُولا الشمالية بولاية أدماوا ؟

2. ما فاعلية التعليم المصغر في تحسين أداء معلمي اللغة العربية في عملية التدريس بالمرحلة الأساسية بمحافظة يُولا الشمالية بولاية أدماوا ؟

1.4- فروض البحث:

تتمثل فروض هذا البحث على نحو التالي:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي التجريبية والضابطة في اكتساب مهارات التدريس من تعليم المصغر.

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي التجريبية والضابطة في استخدام تعليم المصغر لتحسين الأداء في عملية التعليم.

1.5– أهمية البحث:

يسعى هذا البحث إلى إبراز فاعلية التعليم المصغر في تقديم الدروس (lessons delivery) بين معلمي اللغة العربية حاملي شهادات التربية الوطنية (NCE) وأقرانهم الذين بدون شهادات التربية الوطنية في المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة يولا بولاية أدماوا–نيجيريا، يكون البحث ذو أهمية كبيرة لدى المعلمين أثناء الخدمة، كما يفيد بشكل مباشر الطلاب المعلمين في المؤسسات التربوية حيث يمنحهم الفرصة لإتقان جميع المهارات التي يحتويه التعليم المصغر، ويفيد أيضا جميع معلمي اللغة العربية في المراحل التعليمية الأساسية والثانوية، كما يشجع هذا البحث الطلبة اللغة العربية والراغبين إلى عملية التدريس بالولاية كسب مهارات التدريس المختلفة قبل الدخول الى مهنة التدريس، وكما يكشف البحث قدرة التعليم المصغر في تدريب معلمي اللغة العربية على بعض مهارات التدريس وتنميتها لديهم، ويقوم هذا البحث أيضا بتصحيح الأخطاء التدريسية الكثيرة التي يقع فيها بعض معلمي اللغة العربية في المدارس الإبتدائية الحكومية بالولاية.

2.0– مفهوم التعليم المصغر:

إن تعليم المصغر له عدة تعريفات في الأدبيات التربوية، وإن اختلفت هذه التعريفات في صياغتها لكنها سواء في مدلولها العام. وقد أشار عبد الله محمد أمين (2017م: 196).في مقالته لتعليم المصغر: "إن التعليم المصغر مبني على أساس المفهوم السلوكي للتعلم من تعديل السلوك كما هو عند رائد التعليم المبرمج ب. ف. سكينر (B. F. Skinner) الذي يؤكد أهمية التغذية الراجعة (Feedback) والتعزيز الفوري (Immediate reinforcement) في تعديل السلوك.

يتضح للباحث أن استراتيجة التعليم المصغر مبنية على نظريات مختلفة من أشهرها نظرية سكينر الذي يشير إلى أن التعليم المصغر مهارة من بين مهارات تربوية يمكن تعلمها إذا كان هناك التعزيز والتغذية الراجعة من قبل المشرف أو المعلم أو الحضور.

والتعليم المصغر عند محمد علي الخولي (1981م: 299): "هو تعليم يقوم به المعلم المدرب فيدرس بصفته تلاميذ لمدة تتراوح بين 5 إلى 20 دقيقة بحضور الأستاذ المشرف، ويتبع ذلك تقييم للدرس، وقد يعاد تعليم نفس المادة لمجموعة أخرى من التلاميذ عدة مرات حتى يتقن المتدرب الأداء".

ويلاحظ الباحث من التعريفات المذكورة أن التعليم المصغر هو مهارة جزئية يتعلمها الطلاب المعلمين أثناء برامج إعدادهم في الكليات التربوية، وذلك قبل دخولهم إلى عملية التدريس وهي التي تساعدهم بقيام عملية التدريس بأكملها.

ويعرفه عبد الله عمر الفرا وعبد الرحمن عبد السلام (1999م: 153) هو عبارة: "عن موقف تدريسي مصغر يتدرب فيه المعلمون على موقف تعليمه حقيقة في إطار مبسط يشبه غرفة الفصل العادي ولكنه لا يشتمل على العوامل المعقدة التي تدخل عادة في عملية التدريس".

ويعرفه براون (1998م: 27) بأنه: "أسلوب يعمل على إكساب وتنمية مهارات تدريس جديدة، وصقل المهارات الأخرى، ويقوم فيه طالب التدريب (أو المعلم) بالتدريس لمجموعة صغيرة من التلاميذ لفترة تتراوح من خمس إلى عشر دقائق، يسجل فيه درسه مع الفيديو تيب (Video Tape) ومن ثم يشاهده بنفسه ويحلل ما جاء فيه مع مشرف تدريبه".

يتجلى للباحث مما سبق أن التعليم المصغر هو أسلوب من أساليب تربوي بواسطته يتعلم الطالب المعلم أو المعلم عدة مهارات تدريسية التي من خلالها يقوم بالتدريس الجيد، وهو موقف تدريسي مصغر يتدرب فيه الطلاب المعلمون أو العلماء أثناء الخدمة على موقف تعليمه حقيقة في الفصل أو المخبر ولكنه لا يشتمل على العوامل المعقدة التي تدخل عادة في عملية التدريس، ويتراوح عدد الطلبة فيه ما لا يقل عن خمسة إلى عشرة طالبا، والتعليم المصغر هو نقطة الأولى لعملية التدريس، النجاح فيه يؤدي إلى نجاح في عملية التدريس، وهو استراتيجية تربوية لا يستغني عنه كل من يحتاج الدخول إلي مهنة التدريس في كل مرحلة تعليمية، وخاصة في المرحلة الأساسية والتي كانت علماءها فاقدين لكثير من المهارات التدريسية.

2.1- خلفية تاريخية لتعليم المصغر:

يورد كل من العصيلي (2001م: 3) و عبد الله محمد أمين (2017م: 195) في مقالته أن التعليم المصغر ظهر في أوائل الستينيات من القرن العشرين، عندما كانت تطبيقات الاتجاه السلوكي في علم

النفس (Behavioral Psychology) هي السيطرة على مناهج التلعيم، وقد بدأ تطبيق التعليم المصغر في العلوم التطبيقة في جامعة ستاندفورد (Standford University) على يد داويت ألن (Dwight Allen) وزملائه عام 1961م، وعرف بمذهب ستانفورد (Standford Approach)، ثم طبق في جامعة بركلي في كاليفورنيا (University of Berkely California)، وقد عرف هذا النمط من التدريس آنذاك بنموذج العلم التطبيقي (Applied science model)، ثم طبق بعد ذلك على نطاق واسع في تدريب المهندسين والعاملين في المصانع وبرامج تدريب الجيش الأمريكي.

وقد اشتهرت استخدام هذا النمط من التدريس في برامج التربية العملية للمعلمين في التعليم العام في الجامعات الأمريكية منذ ذلك التاريخ، ثم استخدم في بعض الجامعات الأوروبية وبخاصة البريطانية منها في بداية السبعينيات الميلادية، حيث استخدمت أنماط وأساليب جديدة. بل إن الجامعات البريطانية أقرت التدريس المصغر واعتمدته جزءا أساسيا في عمليات إعداد المعلمين، ثم انتقل هذا النمط من التدريس إلى العالم العربي في منتصف السبعينيات الميلادية، وطبق في كثير من جامعاته وكلياته، ونقلت بعض الكتب والدراسات الأجنبية غلى اللغة العربية، ثم ألفت كتب أخرى باللغة العربية نفسها، كما نشرت بعض البحوث والدراسات وعقدت ندوات في مجال تدريب المعلمين، تناول بعضها جوانب من التدريس المصغر. (عبد الله محمد أمين2017م: 197)

واستمر العصيلي (2001م: 5) يقول: "ومنذ نهاية الثمانينات وبداية التسعينيات من القرن العشرين، بدأ التدريس المصغر يظهر من جديد لكن بصورة غير الصورة السلوكية التقليدية التي كان عليها في الستينيات والسبعينيات، فقد بدأ اللغويون التطبيقيون يطبقونه من جلال الاتجاه المعرفي (cognitive Approach) انطلاقا من العقولة التي نرى أن تغيير سلوك الفرد يتطلب التأثير على تفكيره واتجاهه نحو هذا السلوك أولا، ثم توجيهه إلى السلوك المطلوب ثانيا، وبناء على ذلك فإن التعليم المصغر يمكن أن يكون وسيلة لتغيير الاتجاه نحو أساليب التعلم والتعليم وبالتالي بناء اتجاه معين نحو أساليب التدريس".

يلاحظ الباحث من خلال المعطيات التاريخية المذكورة أن استراتيجية التعليم المصغر مرت بتعديلات وتطورات كثيرة قبل أن تكون على هذا النمط، وكانت تستخدم من قبل على نمط الا تجاه السلوكي، حيث انتقلت الآن إلى نمط الاتجاه المعرفي.

وأما في نيجيريا فقد تم دمج التدريس المصغر في برنامج إعداد المعلمين لأول مرة في السبعينيات بكلية ألفان إيكوكو (Alvan Ikoku College of Education Owerri) وذلك بالتأييد من يونسكو (UNESCO) وبعد تجربة كلية ألفان إيكوكو لهذ الإستراتيجية ونجاحها، أخذت كثيرًا من الكليات التربوية نيجيريا باستخدام التدريس المصغر كإبتكار جديد في إعداد وتدريب الطلاب المعلمين، وعلاوة على ذلك في منتصف الثمانينات قامت بعض الجامعات مثل جامعة إبادن وجامعة إلورن بإجراء البحث عن أثر التعليم المصغر في تكوين المعلم الجيد، واستنتج البحث بالنتيجة الجيدة، وهذا مماجعل بعض الجامعات بتعديل مايسمى آنذاك بالعروض التدريس (Demonstrational Teaching) بالتعليم المصغر كالاستراتيجية الجديدة في برنامج إعداد المعلمين وفي الأوائل التسعينيات قررت الهيئة الدولي للشؤون الكليات التربوية بنيجيريا (NCCE) التعليم المصغر كالمادة الإجبارية في جميع برامج إعداد المعلمين بالكليات التربوية بالدولة وأسست هذه الهيئة المراكز للتعليم المصغر في جميع الكليات (غربا 2018م: 33).

2.2– المبادئ الأساسية لتعليم المصغر:

أورد عبد اللطيف (2009م: 103–104) بعض المبادئ الأساسية لتعليم المصغر في كتابه وهي:

1– اختزال المهمة التعليمية: يقوم على مبدئ اختزال المهمة التعليمية وتحديدها بمهارة تعليمية صغيرة ليتم التدريب عليها ويقويمها ويتم تعليمها في جو طبيعي حقيقي.

2– التحكم بالعملية التعليمية: نظرالصغر المهمة فإنه يمكن التخطيط للتنفيذ بدقة أكبر من الدروس العادية، كما تساعد المراقبة والتسجيل الصوتي أو التلفازي على التقويم الموضوعي الذي يمكن من التحكم من جديد بالعملية التعليمية المتعلقة بالمهمة التي يقوم بتعليمها.

3– اختصار مدة التنفيذ: ما دام العمل الموكل للمدرس يقتصر على تنفيذ مهمة مختزلة أو تعليم مهارة محددة فإنه لا يحتاج لوقت طويل، ويتم عن طريق تنفيذ أنشطة محددة وهذا يجعل المدرس يتقبل العمل ويقدم عليه ويستعد للقيام به، ويمكنه من فرصة أكبر للنجاح فيه.

4– تحديد عدد الطلبة: يتراوح عدد الطلبة بين (4–10) طلاب، وقد يزيد العدد عن ذلك قليلا، وتحديد عدد الطلبة له فوائد.

5- توفير التغذية الراجعة: يجري تقويم الدرس المعطي بعد انتهاء المهمة التدريبية، فتعطى التغذية الراجعة للمدرس فور انتهائه من تعليم المهارة، وغالبا يتم تسجيل الدرس بالفيديو (Video) فيرى المدرس نفسه والموقف التدريسي بكامله في أثناء مرحلة التقويم ويصحح في ذلك بإعطاء درس جديد يطلع فيه على النواحي الإيجابية.

يتبين للباحث أن هذه المبادئ والأساسيات تعتبر خريطة الطريق التي تبني عليها التعليم المصغر الجيد، وهي تمشي جنبًا بجنب بالأهداف التعليم المصغر، بها يتقن الطالب المعلم جميع عناصر التعليم المصغر ويقوم بتنفيذها بشكل جيد وصريح, كما تساعد المشرف أيضًا على معرفة وتقويم أداء المتدرب بطريقة جيدة.

2.3 –أهمية التعليم المصغر في إعداد المعلمين:

يعد التعليم المصغر مرحلة من المراحل المهمة في ميدان التربية العملية، وهو أسلوب من أساليب تدريب المعلمين وإعداد الطلبة المعلمين في الكليات والجامعات، لأنه يدعم الجانب العملي التطبيقي الذي يساهم في اكتساب مهارات التدريس من خلال التدريب على العديد من المواقف التربوية. لقد أورد كل من طعيمة (1421هـ: 207) والفرا و جامل (2003م: 157) والعصيلي2001م: 8) بيانا تشير إلى أهمية ومزايا التعليم المصغر، وهي كالآتي:

1- أنه يعالج المشكلات الناجمة عن الصعوبات الإدارية المرتبطة بالتدريب الميداني في المدارس مثل نقص هذه المدارس أو بعدها أو عدم استعدادها لاستقبال طلاب للتدريب الميداني.

2- أنه يوفر تغذية راجعة فورية، فالطالب هنا يستفيد مباشرة من تدريسه ويكتسب معلومات مفيدة تحسن من طريقة تدريسه بمجرد الانتهاء من ذلك، كما أنه يدرك بنفسه أماكن القصور في تعليمه، من دون الدخول في جدل فيما إذا قام بهذا العمل الذي ينتقد من أجله أم لا، فكل شيء مسجل (صوت وصورة).

3- أنه ينمي القدرة الذاتية لدى طلاب التدريب على نقد أنفسهم ذاتيا. ونقد زملائهم، ومن المعروف أن النقد الذاتي يكون أثره أبعد من عمليات التصحيح بعد ذلك.

4- أنه يعالج الكثير من الهمزات الكلامية أو الحركية غير المرغوبة وذلك بعد أن الطالب المطبق أثر ذلك بنفسه.

5- تدريب المعلمين على عدد من مهارات التدريس المهمة، كالدقة في التحضير والتدريس وتنظيم الوقت واستغلاله، وإتباع الخطوات المرسومة في خطة التحضير واستخدام تقنيات التعليم بطريقة مقنعة ومرتبة، وبخاصة جهاز الفيديو، بالإضافة إلى استغلال حركات الجسم في التدريس.

6- إتاحة الفرص للمتدربين لتبادل الأدوار بينهم والتعرف على مشكلات التعليم والتعلم.

7- الربط بين النظرية والتطبيق حيث يمكن تطبيق أي نظرية أو طريقة تطبيقا عمليا في مركز التدريس المصغر أثناء الشرح أو بعده لمدة قصيرة إذا دعت الضرورة إلى ذلك.

8- تدريب المعلمين على إعداد المواد التعليمية وتنظيمها بأنفسهم، لأن التحضير للدرس المصغر غالبا ما يحتاج إلى مادة لغوية جديدة يعدها المتدرب بنفسه أو يعدل من المادة التي بين يديه لتناسب المهارة والوقت المخصص لها.

9- حل المشكلات التي تواجه القائمين على برامج إعداد المعلمين، بسبب كثرة المعلمين المتدربين أو نقص المشرفين، أو عدم توفر فصول دراسية تحقيقية للتعلم أو صعوبة التوفيق بين وقت الدراسة ووقت المتدربين، أو غياب المادة المطلوبة التدرب عليها من برامج التعليم.

يلاحظ الباحث من خلال المعطيات السابقة أن للتعليم المصغر أهمية كبيرة لأنه يتيح للطالب المعلم وحتى المعلم أثناء الخدمة فرصة معرفة جوانب القوة والضعف لديه من النواحي العلمية والعملية من خلال التسجيل الصوري أو التقويم من المشرف لعملية التعليم المصغر، وعلى الرغم من تقسيم العناصر التدريس إلى مهارات صغيرة، لكن يساعد على إتقان عملية التدريس على نحو تدريجي وكما يساعد الطالب المتدرب في التخلص من الأخطاء الشائعة قبل الإلتحاق بمهنة التدريس.

خطوات تنفيذ التعليم المصغر:

أورد عمر بشارة (2005م) أن مايير (Meier 1968, pg 145) قسم مراحل التدريس المصغر إلى خمس مراحل أطلق عليها الراءات الخمس (The five Rs) وهي:

أ- التسجيل بالفيديوا (Video Recording).
ب- مشاهدة الشريط المسجل ودراسة محتوياته (Refining).
ت- الاستجابة للنقد (Responding).

ث- تعديل خطة الدرس (Redefining).

ج- إعادة التدريس (Reteaching).

ويتفق كل من (Mittzel) وطعيمة عن شبر 2010م، في أن استخدام التدريس المصغر لتدريب الطالب المعلم يتطلب إتباع الخطوات والإجراءات الآتية:

1- تحليل المهارة موضوع التدريب إلى مكوناتها السلوكية مع تقديم هذه المكونات إل الطالب لدراستها.

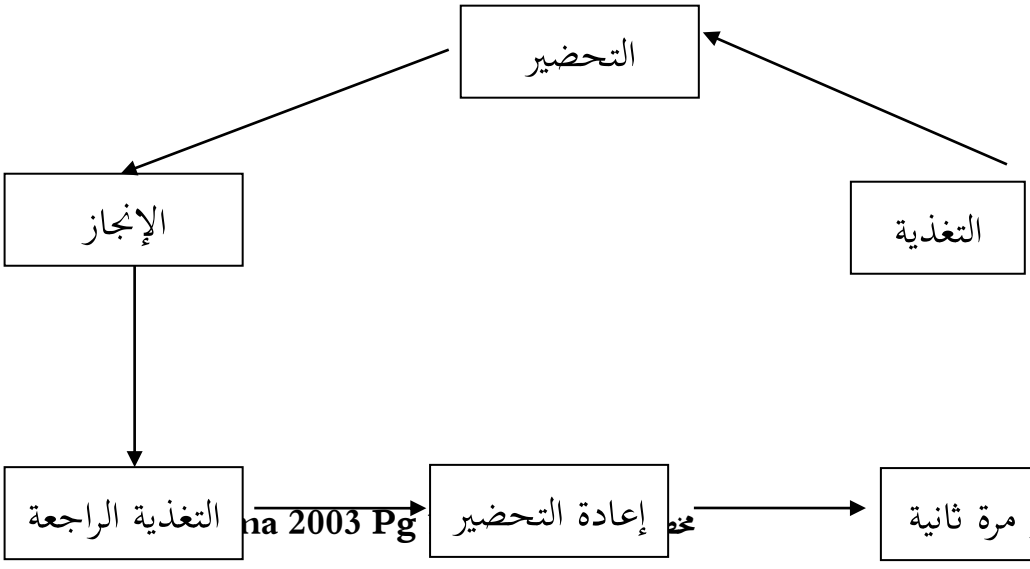
2- قيام الطالب المعلم بإعداد خطة لتدريس مصغر يركز فيها على تلك المهارة.

3- قيام الطالب بتدريس المصغر لفصل مصغر مع تسجيل الدرس.

4- إعادة عرض الدرس بعد التدريس للتحليل والنقد وهذ ههي فترة التغذية الراجعة.

5- قيام الطالب المعلم بالتخطيط مرة أخرى للتدريب على نفس المهارة مع الاستفادة بنتائج التغذية الراجعة السابقة وإعادة التدريس.

6- عرض الدرس بعد التدريس للتغذية الراجعة الثانية.



2.4- أنواع التعليم المصغر:

أشار محمود داود وسعيد صالح (2011م: 245-246) أن التعليم المصغر يختلف باختلاف البرامج الذي يطبق من خلاله والهدف من التدريب وطبيعة المهارة المراد التدريب عليها ومستوى المتدربين ويمكن حصر هذه التقسيمات بالأنواع الآتية:

1- التدريس المصغر المبكر(Early Micro-teaching): وهو التدريس المصغر الذي يبدأالطالب المعلم التدريب عليه أثناء الدراسة، أي قبل تخرج الطالب وممارسته مهنة التدريس في أي مجال من المجالات، وهذا النوع يتطلب من الأستاذ المشرف اهتماما بجميع مهارات التدريس العامة والخاصة للتأكد من قدرة الطلاب على التدريس.

2- التدريس المصغر أثناء الخدمة (In-service Training/Micro-teaching): وهذا النوع يشمل المعلمين الذين يمارسون التدريس ويتلقون في الوقت نفسه تدريبا على مهارات خاصة لم يتدربوا عليها من قبل، أو تنمية وتعديل مهارات معينة.

3- التدريب المصغر المستمر(Continous Micro-teaching): ويبدأ هذا النوع من التدريس في مراحل مبكرة من البرامج، ويستمر مع الطالب حتى تخرجه، وهذا النوع غالبا ما يرتبط بمقررات ومواد تقدم فيها نظريات ومذاهب، ويتطلب فهمها تطبيقا عمليا وممارسة فعلية للتدريس في قاعة الدرس، تحت إشراف أستاذ المادة.

4- التدريس المصغر الختامي (Final Micro-teaching): وهو التدريس الذي يقوم المعلم المتدرب بأدائه في السنة النهائية أو الفصل الأخير من البرامج، ويكون مركزا على المقررات الأساسية.

5-التدريس ا لمصغر الموجه (Directed Micro-teaching): هو النوع من التدريس يشمل أنماطا موجهة من التدريس المصغر، منها التدريس المصغر النموذجي، وهو الذي يقوم فيه المشرف لطلابه المتعلمين أنموذجا للتدريس المصغر، ويطلب منهم أن يحذوا حذوه، ومنها التدريس المعتمد على طريقة معينة من طرائق التدريس، ومنها التدريس المصغر الذي يعتمد فيه المتدرب على كتاب مقرر في البرنامج حيث يختار جزءا من درس من دروس الكتاب المقرر، ويحدد المهارة التي سوف يتدرب عليها والإجراءات والأنشطة التي سوف يقوم بها.

6- التدريس المصغر الحر (Undirected Micro-teaching): هذا النوع من التدريس يهدف إلى بناء الكفاية التدريسية أو التأكد منها لدى المعلم في إعداد المواد التعليمية وتقديم الدرس وتقويم أداء المتعلمين. من غير ارتباط بنظرية أو مذهب أو طريقة أو أنموذج. وغالبا ما يمارس هذا النوع المصغر في البرامج الختامية والاختبارية. وقد يمارس في بداية البرنامج للتأكد من قدرة المتدرب وسيطرته على المهارات الأساسية العامة في التدريس.

7- التدريس المصغر العام (General Micro-teaching): يهتم هذا النوع بالمهارات الأساسية التي تتطلبها مهنة التدريس بوجه عام، بغض النظر عن طبيعة التخصص، ومواد التدريس ومستوى الطلاب، لأن الهدف منه التأكد من قدرة المتدرب على ممارسة المهنة. وفي هذا النوع من التدريس يتدرب المعلمون على عدد من المهارات الأساسية، مثل: إثارة انتباه الطلاب للدرس الجديد، ربط معلوماتهم السابقة بالمعلومات الجديد، تنظيم الوقت، أساليب تصويب أخطاء الطلاب ونحو ذلك.

يلاحظ الباحث من هذه التقسيمات أن للتعليم المصغر عدة استخدامات، لكن تختلف هذه الاستخدامات باختلاف البرنامج الذي يطبق من أجله وطبيعة المهارة أو المهمة المراد التدرب عليها ومستوى المتدربين.وكما يبدو للباحث أيضا أن التربويون اختلفوا في تقسيم هذه الاستراتيجية، ومنهم من قسمها إلى سبعة أقسام كما أورد في البحث الحالي، ومنهم من قسمها إلى قسمين، وهي التعليم المصغر لتدريب المعلمين قبل الخدمة. والتعليم المصغر لتدريب المعلمين أثناء الخدمة.

يبدو للباحث إن هذه المهارات المذكورة لها أهمية كبرى لدى كل معلم بوجه عام ومعلمي اللغة العربية بوجه خاص لكونها وسيلة تسهل له إرسال المعلومات إلى أذهان تلاميذه وطلابه، بعدم هذه المهارات تكون عملية التعليم غير مرغوبة ومكثفة لدى التلاميذ.

الفرق بين التعليم المصغر والتعليم التقليدي:

يورد طعيمة (1999م: 21) والفرا و جامل (2003م: 190) الفروق بين التدريس المصغر والتدريس التقليدي كالتالي:

1- وفي التدريس التقليدي تتعدد الخبرات التدريسية أو عدة مفاهيم أو المعلومات بينما في التعليم المصغر تتجزأ الخبرة التدريسية، لا يعرض على التلاميذ أكثر من حقيقة معينة أو مهارة واحدة.

2- تتعدد الأساليب والإجراءات التي يقوم بها المعلم لتحقيق أهداف الدرس في التعليم التقليدي، بينما يتم توظيف مهارة تدريسية واحدة في التعليم المصغر لا تتعدد معها إجراءات التدريس أو أساليب إلقاء التدريس.

3- في التعليم التقليدي يضم الفصل عددا كبيرا من الدارسين بينما لا يزيد عدد الدارسين عن (20) دارسا مع بعض الاستثناءات في التعليم المصغر.

4- زمن الحصة يتراوح بين 40 إلى 45 دقيقة في التعليم التقليدي بينما لا تزيد فترة إلقاء الدرس عن 15 دقيقة في التدريس المصغر.

5- مصادر التغذية الراجعة محدودة وقد لا توجد في التعليم التقليدي بينما تتعدد مصادر التغذية الراجعة فهي ما بين المشرف والزملاء والمدار نفسه في التعليم المصغر.

6- لا يوجد تسجيل للدرس في التعليم التقليدي بينما في التعليم المصغر يكون تسجيل الفيديو من أساسياته.

استخدام الفيديو في التعليم المصغر:

يعتبر التصوير بالفيديو من أهم عناصر برنامج التدريس المصغر، رغم أنه يمكن استخدام البرنامج أحيانا من غير استخدام التصوير بالفيديو، والتصوير بالفيديو من أهم عناصر التغذية الراجعة في برنامج التعليم المصغر، حيث أنه لا يوفر للملاحظين وحدهم مصدرا موثقا يمكن الرجوع إليه للتحقق من ملاحظتهم، وإنما يوفر كذلك للمتدرب نفسه، من خلال رؤية أدائه في شريط الفيديو المسجل، أم يقيم أداءه، وبالتالي يتعرف على أخطائه، وبالتالي يعمل على تلافيها مستقبلا، (بشارة 2005م: 99)

وفي تنفيذ برامج التدريس المصغر يتولى عادة الملاحظ أو عامل فني متخصص تصوير عمليات التدريس على شريط الفيديو، حيث يعرض التسجيل على المشرف أو متخصص في القياس بعدئذ لتحليله وتحديد مواطن القوة والضعف في إنجاز المعلم، ويكرر المعلم في العادة المهارة التدريسية حسب الاقتراحات العلاجية لعدة مرات، مع التحقق من كفايته في كل منها، مع تزويده بالتغذية الراجعة الموجهة، حتى يصل إلى درجة إنجازية تتفق نوعا وكيفا مع المعايير والمواصفات المحددة لذلك. (حمدان 2000م: 112).

يبدو للباحث أن جهاز الفيديو يساعد بكثير في تصوير الطالب المعلم أثناء قيامه لتدريب التعليم المصغر، وهذا التصوير يعتبر التغيذية الراجعة التي تنيح له فرصة إعادة هذا التدريب حتى يقيم أداءه بشكل جيد. لكن في كثير من الكليات التربوية والجامعات لم تكن جهاز الفيديو مستخدمًا في التعليم المصغر في هذه الأيام وذلك لأسباب عدة، منها:-

- عدم التمويل الكافي للمختبرات التعليم المصغر في الكليات والجامعات.
- كثرة الطلاب المتدربين في أقسام التربوية في الكليات والجامعات.
- عدم الوقت الكافي لتدريب استراتيجية التعليم المصغر بين الطلبة قبل الخروج إلي التدريس التدريبي.

ويلاحظ الباحث أيضا أن جهاز الفيديو يعد أحد أهم ثمرات جهود علماء القرن العشرين له أهمية كبيرة في نقل المعلومات وتبادلها، وكذلك في نشر الثقافة والتعليم من جيل إلى جيل آخر، ومن أعظم مميزاته أنه يستطيع الإنسان أن يسجل الصوت والصورة في آن واحد، ولذا يسمى أحيانا جهاز مرئي سمعي (Audio-Visual Device).

3.0- مجتمع البحث:

يتمثل مجتمع هذا البحث من جميع معلمي اللغة العربية بالمدارس الأساسية الحكومية بمحافظة يُولا الشمالية بولاية أدماوا، البالغ عددهم (60) مدرسا و مدرسة الموزعة في بعض المدارس الأساسية، وضمن هذا العدد المذكور هناك (37) مدرسا مؤهلا -حاملي شهادات التربية الوطنية أو ما يعادلها-، و(23) مدرسا غير مؤهلين، على حسب التقارير السنوية للمعلمين المتوافرة من المجلس التعليمي الأساسي بولاية أدماوا.(ADSUBEB, YOLA ANNUAL CENSUS, 2022).

3.1- عينة البحث وأسلوب اختيارها:

تكونت عينة هذا البحث من (40) مدرسا ومدرسة، وقد تم اختيار هذه العينة عن طريق القصدية البسيطة (Purposive Sampling Technique)، بحيث يتيح للباحث فرصة اختيار أي عضو من أعضاء المجتمع البحث كالعينة. تتمثل هذه العينة ضمن جميع عدد معلمي اللغة العربية في المدارس الأساسية الحكومية التي تدرس فيها اللغة العربية كمادة من المواد التعليمية، حيث تم توزيعها إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وقد تضمنت المجموعة التجريبية على (20) مدرسا وكما اشتملت المجموعة الضابطة على (20) مدرسا أيضا.

تقسيم عينة البحث من حيث المجموعات:

الجدول رقم (1)

المجموعات	عدد أفراد المجموعة	النسبة المئوية
المجموعة التجريبية	20	%50
المجموعة الضابطة	20	%50
المجموع الكلي	40	%100

يتبين الجدول السابق عدد الأفراد التي اختارها الباحث كعينة البحث، والتي تم تطبيق أداة البحث عليها. حيث تم تقسيمها إلى مجموعتين متكافئتين وهما: المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وقد قام الباحث برصد كل من أفراد هاتين المجموعتين عندما يدرس التلاميذ في الفصل.

3.2–أداة البحث:

صمم الباحث أداة الملاحظة لجمع المعلومات والبيانات حول مهارات التدريس التي يريد الباحث رصدها عند معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية بمحافظة يولا الشمالية بولاية أدماوا.

3.3–عرض نتائج البحث ومناقشتها:

ويتمثل في عرض النتائج البحث ومناقشتها وفقا لتسلسل الأسئلة وفروضها التي تم تحديدها في البحث كما يلي:

السؤال الأول: ما فاعلية التعليم المصغر في تنمية مهارات التدريس لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية بمحافظة يُولا الشمالية بولاية أدماوا ؟

للإجابة عن هذا السؤال، قام الباحث برصد الأداء لجميع أفراد عينة البحث من مجموعتي التجريبية والضابطة أثناء التدريس في المدارس الأساسية الحكومية بمحافظة يُولا الشمالية (Yola north)، حيث لاحظ الباحث منهم مهارة التهيئة للدرس، ومهارة إدارة الفصل، ومهارة استخدام السبورة، ومهارة استعمال طرق التدريس ثم مهارة التقويم، ثم قام الباحث بتحليل النتائج التي توصل إليها باستخدام الإحصاء الوصفي للتعرف على مدى فاعلية التعليم المصغر في تنمية هذه المهارات لدى

معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية بمحافظة يُولا الشمالية بولاية أدماوا، وذلك كما يظهر في الجدول التالي:

الجدول رقم (2)

المتغيرات	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	التعليق
مهارات التدريس	التجريبية	20	20.5000	2.13985	047848	تفوقت المجموعة التجريبية على الضابطة
	الضابطة	20	7.1000	1.74416	039001	

يظهر من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في اكتساب مهارات التدريس من التعليم المصغر بلغ (20.50)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة الذي بلغ (7.10)، وكما بلغ المتوسط التبايني بين المجموعتين (13.4)، وكان ذلك لصالح المجموعة التجريبية بعد التجربة، وهذا يشير إلى أن لتعليم المصغر أثر إيجابي في تنمية مهارات التدريس لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية بمحافظة يُولا الشمالية بولاية أدماوا–نيجيريا.

السؤال الثاني: ما فاعلية التعليم المصغر في تحسين أداء معلمي اللغة العربية في عملية التدريس بالمرحلة الأساسية بمحافظة يُولا الشمالية بولاية أدماوا؟

للإجابة عن هذا السؤال، قام الباحث برصد الأداء لكل من أفراد عينة البحث من مجموعتي التجريبية والضابطة أثناء عملية التدريس في المدارس الأساسية، حيث قام الباحث بملاحظة كيفية استخدام استراتيجيات التعليم وأساليبها، كما قام بتحليل النتائج التي تم الحصول إليها باستخدام الإحصاء الوصفي للتعرف على مدى فاعلية التعليم المصغر في تحسين أداء معلمي اللغة العربية في عملية التدريس بالمرحلة، وذلك كما ظهر في الجدول التالي:

الجدول رقم (3)

المتغيرات	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	التعليق
التحصيل	التجريبية	20	20.7500	1.77334	039653	تفوقت المجموعة التجريبية على الضابطة
	الضابطة	20	8.8500	1.81442	040572	

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في استخدام التعليم المصغر لتحسين الأداء في عملية التدريس بلغ (20.75)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة الذي بلغ (8.85)، وكما بلغ المتوسط التباييني بين المجموعتين (11.9)، وكان ذلك لصالح المجموعة التجريبية بعد التجربة، وهذا يشير إلى أن لتعليم المصغر فاعلية إيجابية في تحسين أداء معلمي اللغة العربية في عملية التدريس بالمرحلة الأساسية بمحافظة يُولا الشمالية بولاية أدماوا.

الفرض الأول: ينص الفرض الأول على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي التجريبية والضابطة في اكتساب مهارات التدريس من تعليم المصغر.

لاختبار هذا الفرض، استخدم الباحث اختبار (t-test) للتعرف على مدى فاعلية التعليم المصغر في تنمية مهارة التهيئة للدرس، ومهارة إدارة الفصل، ومهارة استخدام السبورة، ومهارة استعمال طرق التدريس ثم مهارة التقويم لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الحكومية بمحافظة يُولا الشمالية بولاية أدماوا. وذلك كما يظهر في الجدول التالي:

الجدول رقم (4)

المتغيرات	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفروق المتوسطة	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
مهارات التدريس	التجريبية	20	20.500	2.139	38	21.708	0.000
	الضابطة	20	7.100	1.744			

يتبين من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اكتساب مهارات التدريس وتنميتها من التعليم المصغر، حيث بلغ قيمة (ت)

المحسوبة (21.708) بمستوى الدلالة (0.000)، وقد كانت مستوى هذه الدلالة درجة أقل من درجة المستوى الدلالة المحدد بالفرض الصفري (0.05) للبحث، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ المتوسط التبايني بين المجموعتين (13.4)، وتدل هذه النتيجة على رفض الفرض الصفري للبحث الحالي الذي يمثل بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي التجريبية والضابطة في اكتساب مهارات التدريس من التعليم المصغر، وقبول الفرض البديل الذي يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي التجريبية والضابطة في اكتساب مهارات التدريس وتنميتها من التعليم المصغر.

الفرض الثاني: ينص الفرض الثاني على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي التجريبية والضابطة في استخدام التعليم المصغر لتحسين الأداء في عملية التعليم.

لاختبار هذا الفرض، استخدم الباحث اختبار (t-test) للتعرف على مدى أثر التعليم المصغر في تحسين أداء معلمي اللغة العربية في عملية التعليم في المرحلة الأساسية بمحافظة يولا الشمالية بولاية أدماوا. وذلك كما يظهر في الجدول التالي:

الجدول رقم (5)

المتغيرات	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفروق المتوسطة	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
مهارة إدارة الفصل	التجريبية	20	20.7500	1.77334	38	20.976	0.000
	الضابطة	20	8.8500	1.81442			

يتجلى من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في استخدام التعليم المصغر لتحسين الأداء في عملية التعليم بالمرحلة، حيث بلغ قيمة (ت) المحسوبة (20.976) بمستوى الدلالة (0.000)، وقد كانت مستوى هذه الدلالة درجة أقل من درجة المستوى الدلالة المحدد بالفرض الصفري (0.05) للبحث الحالي، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ المتوسط التبايني بين المجموعتين (11.9)، وتدل هذه النتيجة على رفض الفرضية الصفرية للدراسة المتمثلة في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي التجريبية والضابطة في استخدام التعليم المصغر لتحسين الأداء في عملية التعليم بالمرحلة الأساسية، وقبول الفرض

البديل الذي يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي التجريبية والضابطة في استخدام التعليم المصغر لتحسين الأداء في عملية التعليم بالمرحلة الأساسية بمحافظة يولا الشمالية ولاية أدماوا.

3.4– مناقشة نتائج البحث:

يسعى هذا البحث إلى التعرف عن مدى فاعلية التعليم المصغر في تنمية مهارات التدريس لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية بولاية أدماوا.

أشارت النتيجة الأولى أن لمهارات التدريس أثر إيجابي لدي معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الحكومية بمحافظة يولا الشمالية بولاية أدماوا، حيث تفوقت تحصيلات المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في عملية التدريس، بحيث يستعين أفراد المجموعة التجريبية هذه المهارات عند افتتاح عملية التدريس باستخدام أسلوب تعليمي مشوق مثل القصة أو التعزيز أو ربط الخبرات السابقة لدى التلاميذ بالدرس الجديد، وهذه تؤكد على أن لتعليم المصغر فاعلية إيجابية في تنمية مهارات التدريس لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية بولاية أدماوا. وكما تشير نتيجة الفرض البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اكتساب مهارات التدريس وتنميتها من التعليم المصغر، حيث أن المتوسط الحسابي يتراوح بين 20.500 و 7.100 بعد التحليل الإحصائي، كما بلغ قيمة (ت) المحسوبة (21.708) بمستوى الدلالة (0.000)، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، بعد أن بلغ المتوسط التبايني بين المجموعتين (13.4)، وتدل هذه النتيجة إلى وجود أثر إيجابي لتعليم المصغر في تنمية مهارات التدريس لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية بولاية أدماوا، وكما تشير النتيجة أيضا إلى رفض الفرض الصفري للبحث الحالي الذي يتمثل بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي التجريبية والضابطة في اكتساب مهارات التدريس من التعليم المصغر، وقبول الفرض البديل الذي يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي التجريبية والضابطة في اكتساب مهارات التدريس وتنميتها من التعليم المصغر. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة: علي هاجرة أمين (2018م) بعنوان: "أثر مهارة التدريس المصغر على أداء الطلاب المعلمين في عملية التدريب في كليات التربية بولاية كنو– نيجيريا، رسالة ماجيستير غير منشورة، قدم إلى قسم المنهج والتربية الأساسية كلية التربية، جامعة أحمد بلو زاريا، التي أشارت نتيجتها بأن للمهارات التدريس تأثير كبير في تحسين أداء الطالب المعلم في عملية التدريبية، كما تساعده على معرفة كيفية عرض المعلومات من السهل إلى الصعب ومن المحسوس إلى المجرد. كما أكدت ذلك دراسة: خالد عبد الرحيم (2020م) بعنوان: "فعالية برنامج تدريبي قائم على التدريس المصغر

باستخدام الفيديو بالهاتف المحمول في تنمية المهارات التدريسية لدى الطلبة المعلمين بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت" بأن استراتيجية التدريس المصغر لها أثر كبير في تزويد الطلاب المعلمين المهارات التدريسية بصفة عامة.

وأظهرت النتيجة الثانية أن لتعليم المصغر أثر إيجابي في تحسين أداء معلمي اللغة العربية في عملية التعليم بالمرحلة الأساسية بولاية أدماوا، حيث تفوقت تحصيلات أفراد المجموعة التجريبية على أفراد المجموعة الضابطة أثناء التدريس، بحيث يستخدم أفراد المجموعة التجريبية أساليب واستراتيجيات التعليم المتنوعة أثناء التدريس، وذلك في ترتيب التلاميذ ترتيبا يكون فيه الهدوء الدائم في الفصل مع المرور بين التلاميذ، كما يعززون السلوكيات الإيجابية لدى التلاميذ مع مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ أثناء التعليم، وهذا يؤكد على أن لتعليم المصغر أثر إيجابي في تحسين أداء معلمي اللغة العربية في عملية التدريس. كما أظهرت نتيجة الفرض الثاني إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في استخدام التعليم المصغر لتحسين أداء معلمي اللغة العربية في عملية التدريس، حيث أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية بلغ 20.7500 وللمجموعة الضابطة بلغ 8.8500 بعد التحليل الإحصائي، وبلغ قيمة (ت) المحسوبة (20.976) بمستوى الدلالة (0.000)، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، بعد أن بلغ المتوسط التبايني بين المجموعتين (11.9)، وتدل هذه النتيجة إلى وجود فاعلية إيجابية للتعليم المصغر في استخدام تعليم المصغر لتحسين الأداء في عملية التعليم لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية بمحافظة يولا الشمالية بولاية أدماوا، وكما تشير النتيجة أيضا إلى رفض الفرض الصفري الذي يتمثل بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي التجريبية والضابطة في استخدام التعليم المصغر لتحسين الأداء في عملية التعليم، وقبول الفرض البديل الذي يمثل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي التجريبية والضابطة في استخدام التعليم المصغر لتحسين الأداء في عملية التعليم. وتتفق هذه النتيجة مع درسة: سنان عباس على حسين (2012م) بعنوان "تأثير تدريس المصغر المبكر في تطوير مهارات التدريس لطلاب المطبقين في كلية التربية الرياضية بجامعة ديالي" التي أوضحت نتيجتها أن متوسط درجات أداء أفراد المجموعة التجريبية كان أكثر من متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في تنفيذ عملية التدريس بالمهارة إدارة الفصل، وبالتالي كانت الفروق ذات دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية الذين تدربوا باستخدام التدريس المصغر المبكر على المجموعة الضابطة. وعلى ضوء هذه النتائج يتلخص الباحث النقاط التالية:

1- أن مهارة التهيئة للدرس لها أثر إيجابي بحيث تساعد أفراد المجموعة التجريبية عند افتتاح عملية التدريس باستخدام أسلوب تعليمي مشوق مثل القصة أو التعزيز أو ربط الخبرات السابقة لدى التلاميذ بالدرس الجديد، في المرحلة الابتدائية بولاية أدماوا.

2- أن للمهارة إدارة الفصل فاعلية إيجابية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بولاية أدماوا، بحيث يستخدم أفراد المجموعة التجريبية هذه المهارة في ترتيب التلاميذ ترتيبا يكون فيه الهدوء الدائم في الفصل مع المرور بين التلاميذ، كما يعززون السلوكيات الإيجابية لدى التلاميذ مع مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ أثناء التعليم.

3- ولمهارة استخدام السبورة أثر إيجابي لدى معلمي اللغة العربية عند عملية التدريس، بحيث يستخدم أفراد المجموعة التجريبية هذه المهارة في تقسيم السبورة إلى أجزاء للكتابة بخط واضح كما يستخدمون الجزء العلوي من السبورة لضمان رؤية جميع التلاميذ وغير ذلك.

4- أن للمهارة استعمال الطرق التدريس أثر إيجابي لدى حيث يستخدم أفراد المجموعة التجريبية هذه المهارة في انتقال من محور إلى محور من نفس الحصة، وربط الأشياء مع واقع التلاميذ أثناء التدريس كما يستعملون الوسائل التعليمية المناسبة لمستوى التلاميذ.

3.5-خاتمة:

كما عرفنا أن بدون اكتساب المهارات التعليمية الكافية، لا يمكن أن يكون التعليم عملية فعالة، لأنها تتقدم دورا ملموسا في أداء المعلم للعملية التعليم وعلى قدر إتقان المعلم لهذه المهارات تكون عملية التعليمية ناجحة بأجزائها وعلاقتها المتداخلة أو تكون فاشلة بعدم المهارات. يفهم الباحث إن مهارات التدريس تعد عنصرا أساسيا من عناصر التعليم الناجح، بواسطتها يستطيع المعلم تدريس أي مادة بأسلوب شائق وجذاب، وهي وسيلة التي من خلالها يستطيع التلاميذ إدراك ما يريد أن يلقيه المعلم بطريقة سهلة حتى يحقق الأهداف التعليم المرجوة. وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أن التدريس المصغر لها تأثير كبير في تزويد وتنمية هذه المهارات لدى المعلمين بوجه عام، ومعلمي اللغة العربية بوجه خاص، وكما أوضحت الدراسة إلى أن تزويد الطلاب المعلمين بالمهارات التدريس ذات الصلة أمر واجب في كليات التربوية أثناء إعداد المعلمين وتدريبهم حيث تسمح لهم اكتساب خبرات التعليمية الأولى التي سيطبقونها بشكل جيد خلال حياتهم المهنية. والواقع أن دور المعلم في العملية التعليمية له شأنه وخطورته، فالمسؤلية التى تقع على عاتقه مسئوليةكبيرة، فهو المحرك للحياة في الفصل الدراسي وفي

المدرسة، ووظيفته هي خلق أفضل الظروف الملائمة لعملية التعليم والتعلم، كما أن المناهج لم تحقق أهدافها إلا إذا كان المعلم مدرب على نمط تربوي قادر على تنفيذ عمليته مؤمن بأهدافه الذى تتجسد فيه الخبرة المراد توصيلها إلى المتعلم. ويتجلى للباحث أن التعليم المصغر لدى معلمي اللغة العربية أمر مهم للغاية، وهي تتطلب منهم أن يكونوا قادرين في اكتساب مهارات التدريس المتنوعة أثناء إعدادهم لمهنة التدريس، وأن يكونوا لديهم معرفة أساسية بموضوع التعلم ونظرياته. لأن المدرس إذا كان له مهارات يستطيع أن يدرس عددا كبيرا من الطلاب بدون أن يسئم أحد من الطلبة. وبكفاءة المعلمين وقدراتهم الفعالة تستطيع المدرسة تحقيق جميع أهداف المناهج التعليمية الواردة فيها، لأن المنهج التدريس يمثل عنصرا مهما في بناء أفكار التلاميذ والطلبة في بيئة التعليمية ويمثل أيضا نقطة الأول في بناء مجتمع المدرسي السليم لأنه يشتق من فلسفة المجتمع وحاجاته، لذلك لابد من العنابة الفائقة في بناء طبيعة المتعلم وعملية التعلم وكذلك طبيعة المواد الدراسية وأهدافها.

توصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، فقد تم تقديم التوصيات التالية:

1- ضرورة الاهتمام الكليات التربوية والجامعات توظيف الاستراتيجيات والأساليب الحديثة في عملية إعداد المعلمين، وذلك لضمان تحسين كفاءتهم وقدراتهم في إنجاز عملية التعليم بشكل جيد في المرحلة الابتدائية بولاية أدماوا.

2- ضرورة الاهتمام من قِبَل هيئة التعليم المحلية ومجلس التعليم الأساسي الشامل بتقديم التدريبات المهنية نحو معلمي اللغة العربية أثناء الخدمة، وإرسالهم إلى الندوات والدورات وورش عمل حول الأساليب الجديدة لتعليم اللغة العربية بولاية أدماوا.

3- بذل الجهود المكثفة والوقت الكافي لتدريس استراتيجية التعليم المصغر لدى الطلاب المعلمين قبل الخروج إلي عملية التدريس العملي.

4- حاجة تزويد المعلمين الجدد بالدورات التوجيهية قبل الدخول إلى مسار التدريس، وذلك يساعدهم إلى معرفة أساسيات مهنة التدريس وقوانينها.

5- يجب على الحكومة وأصحاب المصلحة في قطاع التربوي التمويل الكافي للمختبرات التعليم المصغر في الكليات والجامعات.

References:

Abd al-Rahman A. J, (2000), General Teaching Methods and Skills for Implementing and Planning the Teaching Process, Amman, Jordan: Dar Al-Mahraj for Publishing and Distribution.

Abdul Latif F, (2009), Teaching Methods in the Twenty-First Century. Dar Al Masirah for Publishing, Distribution and Printing, Amman, 2nd edition.

Abdul Rahman S. A, (1979), The Role of Practical Education in Preparing Teachers, first edition, Dar Al-Fikr, Beirut: Lebanon.

Abdullah M. A, (2017), Micro-learning strategy in the performance of Arabic language and education trainees in Nigeria, Journal of Research in Arts, Social Sciences and Education, Ahmed Bello University. Magazine (2), Issue (1), April 2018.

Al-Asili A. I, (2001), Microteaching in the Field of Foreign Language Teaching and Its Application in Programs for Preparing Teachers of the Arabic Language to Speakers of Other Languages, Umm Al-Qura University Journal of Sharia Sciences and Arabic Language and Literature, Magazine 13, Issue 22, Mecca: Umm Al-Qura University.

Al-Farra A, Jamil A. A, (2003), The Modern Guide to Practical Education and Microteaching, House of Culture, Amman, Jordan.

Al-Farra A. O, (1417) The impact of using micro-teaching technology in preparing teachers of the Arabic language to speakers of other languages. House of Culture, Amman. 2nd ed

Brown G, (1997) Microteaching: A program to teach teaching skills. Translated by Muhammad Reda Al-Baghdadi, Cairo, Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Daoud H. D, (2012), The Researcher's Guide to Organizing and Clarifying Scientific Research in the Behavioral Sciences, Gaza, Palestine.

Hassan H. Z, (2001), Teaching Skills, World of Books, Cairo. 1st edition.

Kohhar, S.K. (2000): Methods and Techniques of Teaching, New Delhi: Sterling Publishers Private Limited.

Lawal, S.G.(2018). Impact of Micro-teaching Skills on Nigerian Colleges of Education Students teaching practice performance in North-West Geo-political Zone, Nigeria, Unpublished Ph.D thesis. Submitted to the Department of Education Foundation and curriculum, A.B.U Zaria.

Magda M. A, Faramawi M. K, Adel Hussein A. Z. S, (2007) Microteaching and its Skills.ISBN977-17-40660.

Mahmoud D, Saeed S. H, (2011) Methods and methods of teaching physical education. Dar Al-Kutub Al-Ilmiyyah, Beirut, Lebanon. 1st edition.

Meier, J.H. (1968): Rationale for and Application of Microteaching to Improve Teaching, Journal of Teacher Education, Issue No. 19, November, 1968.

Mohamed Z. H, (2000), Measuring the Adequacy of Teaching Using Contemporary Methods and Means, Riyadh: Kingdom of Saudi Arabia, Dar Al-Tarbiyah Al-Hadeeth.

Muhammad Ali Al-Khouli (1982), Student's Guide to Scientific Education. Palestine, 1st edition.

Omar B. A, (2005), The impact of micro-teaching using video in developing Arabic language teaching skills, University of Khartoum, unpublished doctoral thesis.

Reda T. A. F, Abdel Azim S, (2017), Teacher Preparation in Light of the Experiences of Some Countries, 1st ed.

Rushdi A. T, (1981), Microteaching and its Role in Teacher Preparation Programs, Journal of the College of Education, No. 3, Part Two, Mansoura University.

Rushdi A. T.(1999) The Teacher: His Competencies in Preparation and Training, Cairo, Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Sinan A. A. H, (2012) The effect of early microteaching in developing the teaching skills of students applying to the College of Physical Education, University of Diyala. Unpublished doctoral dissertation.

International Journal of Educational and Psychological Studies
Democratic Arabic Center For Strategic, Political & Economic Studies, Germany-Berlin
Vol 07 / Issue 25 / june 2024
ISSN 2569-930X

Media Education in the Moroccan Educational Curriculum: Reality and challenges Analysing the content of the secondary school textbook

CHERIF EL HILALI*

Mohammed I University, Morocco

c.elhilali@ump.ac.ma

https://orcid.org/0009-0002-3494-4942

Received: 12/04/2024, **Accepted**: 05/06/2024, **Published:** 30/06/2024

Abstract: The study examines the problem of research into the reality of media education and the challenges of integrating it into the educational curriculum, It aims to investigate the reality of media education in the Moroccan curriculum, and identify the challenges of integrating them and benefiting from their skills, the study adopts the descriptive analytical approach, according to the methodology of analyzing the content of the textbook for the secondary qualification level. It's expected to show the reality of media education and its importance in protecting youth from the potential influence of different media, while identifying the various challenges that hinder its integration into the curriculum. The study recommends integrating and teaching media education, obliging various media platforms and channels to assume educational responsibility, encouraging young people to create positive content, and supporting and marketing it

Keywords: Media Education, Curriculum, Textbook

**Corresponding author*

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين
المجلد 07 العدد 25 جوان 2024
ISSN 2569-930X

التربية الإعلامية بالمنهاج التربوي المغربي ــ الواقع والتحديات تحليل مضمون الكتاب المدرسي لتلاميذ الثانوي التأهيلي

الشريف الهلالي *

جامعة محمد الأول – المغرب

c.elhilali@ump.ac.ma

https://orcid.org/0009-0002-3494-4942

تاريخ الاستلام: **2024/04/12** - تاريخ القبول: **2024/06/05** - تاريخ النشر : **30**/06/2024

ملخص: تعالج هذه الدراسة إشكالية البحث في واقع التربية الإعلامية وتحديات إدماجها في المنهاج التربوي، وتهدف البحث في واقع التربية الإعلامية في المنهاج التعليمي المغربي، وتعرف التحديات التي تواجه إدماجها واستفادة الأطفال والشباب من مهاراتها، وتعتمد الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الملائم لطبيعة الموضوع، وفق منهجية تحليل مضمون محتوى الكتاب المدرسي الموجه لتلاميذ سلك الثانوي التأهيلي. وينتظر من الدراسة بيان واقع التربية الإعلامية وأهميتها في حماية الشباب من التأثير المحتمل لوسائل الإعلام المختلفة، مع الوقوف على مختلف التحديات التي تعرقل إدماجها في المنهاج التعليمي، وتوصي الدراسة بإدماج التربية الإعلامية وتدريسها في مختلف المستويات الدراسية والجامعية، وإلزام مختلف المنصات والقنوات الإعلامية على الانخراط الإيجابي وتحمل المسؤولية التربوية، كما توصي بتشجيع الشباب على صناعة المحتوى الباني والإيجابي، ودعمه وتسويقه

الكلمات المفتاحية: التربية الإعلامية، المنهاج، الكتاب المدرسي

* المؤلف المرسل

مقدمة:

لا يختلف اثنان على أهمية الإعلام ومكانته ومحوريته اليوم في مختلف المشاريع التي تتمحور حول تدبير السياسات وثقافة المجتمع، وصناعة الرأي، وتنمية الإنسان. وبالمقابل، فإن نجاح الإعلام في تحقيق أهدافه رهين بقدرته على تلبية احتياجاته المالية والتقنية واللوجستية المكلفة والباهظة، بمعنى أن من يُموّل لا بد من أن يتحكم ويفرض شروطه، ومَن يدفع أكثر يطمح ليربح أكثر. لذا نعيش اليوم قصفا إعلاميا قويا وشرسا، ضحيته المراهقون والشباب، بحكم ضعف مقاومتهم وسرعة استجابتهم وانفعالهم. أمام هذه الوضعية المقلقة، تطرح التربية الإعلامية نفسها بإلحاح، باعتبارها حلا يوفر للأطفال والشباب مهارات الصمود أمام إغراء الصورة وتأثيرها المحتمل. ولا تنفي المدرسة أهمية التربية الإعلامية وضرورة استثمارها لحماية النشء من خطورة رسائل الإعلام وتأثيراتها السلبية، بل وتوظف الكتاب المدرسي الخاص بالتلميذ في مختلف المستويات التعليمية والأسلاك الدراسية، في انسجام مع توصيات مديرية المناهج، التي أعدت وثيقة "جرد القيم" حيث تتضمن جردا شاملا لكل القيم التي تشملها المواد الدراسية من ضمنها وحدة خاصة عنوانها: "وحدة التربية التواصلية والإعلامية". ورغم حضور التربية الإعلامية في الكتاب المدرسي من خلال عدد من النصوص والصور والأنشطة الصفية المختلفة، إلا أن ذلك ليس كاف، ولا يحقق المطلوب في ظل عدد من التحديات والعراقيل التي تواجه إدماج التربية الإعلامية في المنهاج التربوي، ومنها تكوين أساتذة وأطر ذات كفاءة لأداء هذه المهمة، إضافة إلى إشكالية تمويل المشروع وتجهيز القاعات بالتجهيزات اللازمة، وتحدي تمثلات الأساتذة المؤطرين للتربية الإعلامية حول الإعلام ووسائله، وتحدي انخراط المؤسسات الإعلامية في التوعية والتحسيس والتحديات النفسية والاجتماعية وغيرها.

إشكال الدراسة:

يعيش الأطفال والشباب وضعا لا يحسدون عليه، حيث يتعرضون لقصف إعلامي غير مسبوق، أبطاله "المتلاعبون بالعقول" من قنوات وفضائيات وإعلام تقليدي وجديد ومواقع التواصل الاجتماعي وغيرها، مما يطرح بإلحاح سؤال سبل حماية هذه الفئات الهشة من تأثيرات رسائل الإعلام المحتملة، وعليه تعالج هذه الدراسة واقع التربية الإعلامية بالمدرسة المغربية، ومدى حضورها في المنهاج التربوي المغربي، خاصة الكتب المدرسية الخاصة بسلك الثانوي التأهيلي، وكذا تحديات وإكراهات إدماجها في المنهاج التربوي المغربي. خصوصا وأن عددا من الدول الغربية وكذا العربية يعملون على تدريس مادة

التربية الإعلامية لتلامذتهم في مختلف المراحل والمستويات الدراسية إيمانا منهم بأنها من أبرز السبل لحماية المتعلمين والشباب من رسائل الإعلام المختلفة وتأثيراته المحتملة.

أسئلة الدراسة: ويطرح هذا الإشكال الأسئلة التالية بإلحاح:

-ما واقع تناول المنهاج التربوي المغربي للتربية الإعلامية؟
-ما التحديات التي تواجه إدماج التربية الإعلامية في المدرسة المغربية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

-التعرب على مدى حضور التربية الإعلامية في المنهاج المغربي.
-التعرف على العراقيل والتحديات التي تواجه إدماجها واستفادة الشباب من مهاراتها.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

أ. التأكيد على أهمية التربية الإعلامية في حماية الناشئة وتمكينهم من أدوات فهم الرسائل الإعلامية وتحليلها وإنتاجها.
ب. الوقوف على حتمية وضرورة إدماج التربية الإعلامية في المناهج التعليمية.
ت. التوعية بخطورة التأثيرات الضارة لبعض الرسائل الإعلامية على الأطفال والناشئة.
ث. التعريف بتنوع مضامين الكتب المدرسية وضرورة مراجعة بعضها حتى تستجيب لحاجيات الناشئة وتطلعاتهم.
ج. استجابة للعديد من المؤتمرات والندوات العلمية ومراكز الدراسات والبحوث التي تدعو إلى البحث في مجال التربية الإعلامية.
ح. شح وندرة الدراسات والأبحاث في موضوع التربية الإعلامية، خصوصا في المكتبة العربية.

منهج الدراسة:

تفرض طبيعة الموضوع اتباع منهج معين لفهم مشكلة بحثه وتحليلها والإجابة عن التساؤلات المطروحة واختبار الفرضيات والتأكد من صحتها؛ وقد اقتضت طبيعة الدراسة اعتماد المنهج الوصفي التحليلي المناسب للكشف عن واقع التربية الإعلامية بالمدرسة المغربية والتحديات والعراقيل التي تواجه إدماجها

في المنهاج، وذلك وفق مقاربة تحليل مضمون الكتاب المدرسي (كتاب التلميذ)، الخاص بسلك الثانوي التأهيلي، في مواد اللغات: العربية والفرنسية والإنجليزية، وكذا مواد العلوم الإنسانية: كالفلسفة والتربية الإسلامية والاجتماعيات.

أولا– التربية الإعلامية والحاجة إليها:

تعددت التعاريف التي تناولت التربية الإعلامية، واختلفت باختلاف الجهة المحددة، حيث نجد تعاريف تركز على الرسالة والمضمون الإعلامي، وأخرى تقف عند الوسائل الإعلامية وضرورة دمجها في الفصول الدراسية والمؤسسات التربوية، وتعريفات ثالثة تؤكد على كيفية تمكين وحماية المستقبِل للرسالة الإعلامية. ويركز مؤتمر فيينا، الذي عقد سنة 1999، على تمكين الأفراد من فهم الرسائل الإعلامية والقدرة على إنتاجها، ويعرفها على أنها "التعامل مع جميع وسائل الإعلام والاتصال من صور متحركة وثابتة وكلمات ورسوم، والتي تقدمها تقنيات المعلومات والاتصالات المختلفة وتمكين الأفراد من فهم الرسائل الإعلامية وإنتاجها واختيار الوسائل المناسبة للتعبير عن رسائلهم المناسبة" (البدراني، 2016: 135).

تتمثل أهمية التربية الإعلامية في "أنها واعدة، وتحمل أملا للأطفال والمراهقين والشباب بصفة خاصة، ولأفراد المجتمع بصفة عامة، بتوعيتهم وتحصينهم ضد التأثيرات الضارة لوسائل الإعلام، ولأن هناك اتفاقا على أهميتها، فهي ليست قضية خلافية، بل تؤيدها مؤسسات وسائل الإعلام كما يؤيدها مناصرو الصحة العامة" (عبد العاطي وآخرون، 2017: 176). وقد أكد إعلان جرنوالد Grenwald بألمانيا، على أهمية التربية الإعلامية عبر عرض عدد من المسلمات ومنها: أن أعدادا كثيرة ومتزايدة من الناس يقضون وقتا كبيرا أمام التلفاز وقراءة الصحف والمجلات، وسماع المذياع وأجهزة التسجيل، ويقضي الأطفال أوقاتا أمام التلفاز أكثر من التي يقضونها في المدارس؛ وأنه لا ينبغي الاستهانة بدور الإعلام كعنصر من عناصر الثقافة وتأثيره في الهوية ودوره في مشاركة المواطنين بفعالية في المجتمع؛ وأن التربية الإعلامية تصبح أكثر تأثيرا عندما تتكامل أدوار الآباء والمعلمين والمختصين في الإعلام وصناع القرار لخلق وعي نقدي أكبر بين الأفراد. وتسهم التربية الإعلامية أيضا في أنها "تيسر وصول الأفراد إلى المهارات والخبرات التي يحتاجونها في بيئتهم لفهم الكيفية التي يشكل الإعلام إدراكهم لها، وتهيئتهم للمشاركة في صناعة الإعلام ضمن أخلاقيات المجتمع وضوابط حرية الكلمة"(الصالح، 2007:2). وتشتد الحاجة إلى التربية الإعلامية عندما نعلم أن غيابها يعني "زيادة انتشار التضليل

وتزييف الوعي، وإخفاء الحقائق التي تساعد الأفراد على اتخاذ القرار بشأن ما يمس مصالحهم، إضافة إلى غياب الكثير من الأخلاقيات في المجتمع" (ضيف، 2017: 453).

ثانيا– التربية الإعلامية من خلال الكتاب المدرسي:

تَضمَّن المنهاج التربوي المغربي في عدد من المواد الدراسية –خصوصا ذات الطابع التواصلي، كاللغات العربية والفرنسية والإنجليزية وغيرها، والطابع القيمي كالتربية الإسلامية والفلسفة والاجتماعيات– وفي مختلف المستويات مجموعة من المحاور والدروس التي يمكن إدراجها ضمن مبادئ التربية الإعلامية، وقد زودتنا مديرية المناهج بوزارة التربية الوطنية بوثيقة "جرد القيم"، تم إعدادها للتعريف بالقيم الواردة في متون الكتب المدرسية المصادق عليها من طرف الوزارة الوصية في الفترة ما بين 2002 و2009، وسياق إكساب هذه القيم للمتعلمين والمتعلمات، حيث تتضمن جردا شاملا لكل القيم التي تشملها المواد الدراسية من ضمنها وحدة عنوانها: "وحدة التربية التواصلية والإعلامية". وقد اقتصرت الدراسة على سلك الثانوي التأهيلي.

أ– حضور التربية الإعلامية في مادة اللغة العربية بالسلك الثانوي التأهيلي:

لمعرفة مدى حضور التربية الإعلامية في مادة اللغة العربية بسلك الثانوي التأهيلي، لابد من القيام بالبحث في الكتب المدرسية المقررة والمعتمدة من طرف وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، مع الاستعانة بوثيقة جرد القيم التي أصدرتها مديرية المناهج، والتي صنفت القيم الواردة في الكتب المدرسية ومن بينها ما أسمته "قيم التربية التواصلية والإعلامية"، وقد وضعنا استمارة مساعدة للبحث على شكل جدول يتضمن خانة خاصة بعنوان الدرس أو الموضوع، وأخرى خاصة بالمكون المدروس، وثالثة خاصة بمضمون النص أو موضوعه، ورابعة بالمعجم الإعلامي الوارد فيه، وخانة أخيرة خاصة باستنتاج مدى حضور التربية الإعلامية في الكتاب المدرسي المقرر لذلك المستوى. وقد قمنا بتعبئة الجداول التالية بناء على ما تم استخراجه واستخلاصه من معلومات من أجل تحليلها لاستخلاص مدى حضور نواة التربية الإعلامية في المنهاج الدراسي المغربي.

لقد تَمّ تخصيص المجزوءة الثانية من الكتاب المدرسي الخاص باللغة العربية، مستوى جذع مشترك تخصص العلوم والتكنولوجيا، لدراسة مواضيع العولمة والثقافة الحقوقية والاتصال والتواصل والثقافة البصرية؛ وقد كان المحتوى الإعلامي حاضرا ومتواجدا في مكون النصوص الأدبية ونصوص المطالعة بمختلف أنواعها، حيث نجد في أسئلة "دراسة وتحليل النصوص" دعوة المتعلمين إلى البحث في موضوع الإعلام، ومناقشة إيجابياته وسلبياته ووسائله، وكذا مواقع التواصل الاجتماعي وآثارها على التحصيل

الدراسي وإمكانية الاستعانة والاستفادة منها، أما في مكون التعبير والإنشاء فالتركيز في أنشطته منصب على التدريب على كيفية التعبير عن الرأي والموقف، وذلك بالتدرب على إبداء الرأي حول سلبيات وإيجابيات استعمال الشباب للوسائط الحديثة للاتصال، وكذا التمرن على إنتاج تقرير صحفي وذلك بدراسة مكوناته وعناصره ومنهجيته، عبر دراسة نموذج منه حول شريط سينمائي في حصة "الاكتساب" ثم محاولة إنتاج تقرير صحفي في حصتي "التطبيق" و"الإنتاج"؛ هذا في كتاب "مرشدي في اللغة العربية"، أما في كتاب "الرائد في اللغة العربية- جذع مشترك" فلم يتم تناول قضايا الإعلام والتربية الإعلامية في مكون الإنشاء والتعبير رغم الإمكانية التي يتيحها موضوع المجزوءة والمهارة المدَرَّسَة المتمثلة في كيفية إعداد التقارير، والتي هي أقرب إلى المجال الإعلامي الصحفي من غيرها، وكذا مهارة "التعبير عن موقف أو رأي" والتي يمكن أن يكون موضوع الإعلام مادة دسمة ومفيدة للمتعلمين في اكتساب هذه المهارة. فيما يخص عدد الصفحات، فقد تم تخصيص17 صفحة من أصل 152، في كتاب "مرشدي في اللغة العربية" لمواضيع مرتبطة بالإعلام والاتصال، أي ما نسبته 11% من مجموع صفحات الكتاب تقريبا، و28 صفحة من أصل 160 في كتاب "الرائد في اللغة العربية" أي بنسبة 17,5%، وهي نسبة مهمة بالنظر إلى التَّعلُّمات الأخرى، التي سيكتسبها المتعلم من مواضيع أدبية وعلوم اللغة وغيرها. وقد بلغ عدد الصور المرافقة للنصوص المذكورة ست صور في كتاب "مرشدي في اللغة العربية" وصورتين فقط في كتاب "الرائد في اللغة العربية"، وهو عدد قليل بالنظر إلى أهمية الصورة في التعلم والتربية، حيث أن المتعلم في هذه المرحلة تجذبه الصورة وتؤثر على سلوكه مما يسمح بتوظيف ذلك إيجابا في توعية المتعلم وتحسيسه بموضوع التربية الإعلامية وضرورة الاهتمام بها، ومن المهم بمكان اعتماد صور معبرة هادفة جذابة وملهمة للمتعلمين. وقد كان المعجم الإعلامي في كلا الكتابين غنيا ومتوازنا حيث لم يقتصر على وسائل الإعلام التقليدية مثل الجريدة والتلفزيون والراديو، وإنما شمل وسائط الاتصال الحديثة من إنترنت وحاسوب وهاتف نقال وغيرها.[1] بالإضافة إلى مصطلحات ترتبط بالتطور التقني عموما. أما فيما يخص حضور التربية الإعلامية في الكتاب المدرسي الخاص بمادة اللغة العربية مستوى جذع مشترك، وبناء على تعريف Mc Dermott على أنها "قراءة الاتصال وتحليله وتقويمه وإنتاجه"(العبد الكريم، 2007، ص: 7)، يمكن القول أن النصوص والمكونات المدروسة في هذا المستوى في أغلبها تناولت إما قراءة للاتصال أو تحليلا له وذلك في أغلب نصوص المطالعة، وكان التقويم حاضرا في الأسئلة والمناقشة وأسئلة التحضير المنزلي المطلوبة من المتعلمين، أما الإنتاج فهو

[1] هذا مع الإشارة إلى أن الكتاب المدرسي المعمول به حاليا وإلى حدود كتابه هذه السطور، قد تمت المصادقة عليه بتاريخ 26 يوليوز 2005.

حاضر في مكون الإنشاء والتعبير، وذلك بدعوة المتعلمين إلى إنتاج مضامين إعلامية متنوعة كإعداد وكتابة التقارير الصحفية وغيرها. ومن أمثلة ذلك، تناول النصوص المدرّسة لمسألة التعلم عن بعد، وقرار الأمم المتحدة الذي يطالب جميع الدول الأعضاء باستخدام كافة وسائل الإعلام المتوافرة لديهم، لتنمية علاقات الصداقة بين الشعوب، وتشجيع نشر الأنباء التي تستهدف تأكيد رغبة الشعوب في السلام، وأيضا تحليل وسائل الإعلام وسلبياتها وإيجابياتها، والتدريب على التفكير النقدي، وكذا التمرن على البحث والانفتاح على الأنترنت، إضافة إلى بيان أغراض أخرى لتطور تكنولوجيا الإعلام، والتي يجب الحذر منها، والحديث عن الأفلام الرخيصة وحضورها وانتشارها بسبب الجمهور الذي يُنجِح هذا النوع من الأفلام، بإقباله على حكايات بسيطة مليئة بالأحاسيس التي تشبع رغباته ولا تضطره للتفكير، زيادة على أن صانع الأفلام تاجر همه الربح فيما يصنع. ومن نماذج حضور التربية الإعلامية أيضا التدريب على كتابة تقارير صحفية وقراءة ما وراء الصورة في الأفلام والعمل في فريق صحفي لإنتاج مضامين إعلامية.

والجدول التالي يبين أهم النتائج المستخلصة من كتاب مرشدي في اللغة العربية (الفارابي وآخرون، 2005):

جدول (1): حضور التربية الإعلامية في "مرشدي في اللغة العربية"، الجذوع المشترك لسلك الثانوي التأهيلي، الجذوع العلمية والتقنية.

العنوان	المكون	المضمون	المعجم الإعلامي
عظمة تكنولوجيا الاتصال	النصوص الأدبية	مظاهر تكنولوجيا الاتصال وآثارها ودورها في الاتصال.	الكومبيوتر- تكنولوجيا المعلومات- اتصال مباشر- وسائل الاتصال-
عصر الصورة	المطالعة والتثبيت	انتشار الصورة وأهميتها في جعل العالم قرية.	التلفزيون- الفيديو -الإعلانات.
التعبير عن موقف أو رأي	التعبير والإنشاء	سلبيات وإيجابيات استعمال الوسائط الحديثة للاتصال.	الأنترنت-الهاتف النقال-التلفزيون
أجيال المستقبل في مواجهة عصر المعلوميات	التقويم والدعم	تطور تقنيات الإعلام ووظائفها.	حاسوب- الهاتف- الفاكس- الأنترنت.
البحث في الأنترنت	النشاط الموازي	التدريب على البحث على الأنترنت والوسائط المتعددة	الأنترنت
السينما والواقع	المطالعة والتثبيت	الحديث عن صناعة الأفلام ودور الجمهور في جودتها أو رداءتها.	السينما الأفلام.
تقرير صحفي	التعبير والإنشاء	دراسة تقرير صحفي عن شريط سينمائي يجسد ما تمثله السينما لتصوير المجتمع	السينما التلفزيون
تقرير صحفي	الإنشاء نشاط التطبيق.	القدرة على إنجاز تصميم لتقرير صحفي حول شريط سينمائي أو ندوة تلفزية، من منطلق العمل في فريق صحفي.	جريدة مسرحية كتاب- ندوة -تلفزية- كتاب
تقرير صحفي	الإنشاء والتعبير.	التمكن من إنجاز تقرير صحفي.	جريدة شريط سينما -ندوة تلفزية
تقرير صحفي	المطالعة والإثراء	تقرير صحفي في جريدة حول عمل مسرحي.	جريدة.

في كتاب "الرائد"(رحال بغور وآخرون، 2010) كان حضور التربية الإعلامية بارزا في:

- التحذير من كثرة الرسائل الإعلامية، والمواقع والمنشورات الالكترونية.
- الدعوة إلى تعرف طرق قراءة الأخبار، والوعي بالتقنيات التي يعتمدها الإعلام للتأثير.

- بيان أهداف الإشهار والتقنيات التي يعتمدها المعلنون، وأهمية تَعَرُّفها لتجنب الوقوع فريسة سهلة لأي دعاية تجارية.
- التوعية بأهمية المعلومات والاتصال وضرورة الانخراط في هذا المجال من أجل تحقيق التقدم والتنمية.
- تعرف تقنية الإثارة للإقناع والوعي بها، وتعرف وظائف الأنترنت.
- التحسيس بوجود عولمة إعلامية لها آثار سلبية على الشعوب والثقافة.
- إنتاج وكتابة نص حول هيمنة قنوات الأغاني وفق منهجية نقدية.
- التحذير من كون الإعلام أهم مستويات اختراق العولمة للمجتمعات والثقافات.
- الوعي بخطورة الصورة وسلبياتها ووجوب استثمارها إيجابيا في التربية والتعليم.
- مناقشة الكيفية التي تمت بها العولمة الإعلامية ومعرفة المستفيدين من الطفرة الإعلامية مع ترجيح الانفتاح الواعي على العولمة عموما.

فيما يخص حضور التربية الإعلامية في مادة اللغة العربية، وبالضبط في كتاب "الرائد في اللغة العربية"، السنة الأولى من سلك الباكالوريا، مسلك العلوم والتكنولوجيا، فقد أحصينا 23 صفحة من بين 160 صفحة تتناول الموضوع أي ما نسبته 14,5% تقريبا، وهي نسبة هامة لا نجدها في كتب اللغة العربية الخاصة بشعب الآداب والعلوم الإنسانية، والتي لم تتناول قضايا الإعلام أو التواصل والتكنولوجيا وكأن تلاميذ الشعب الأدبية لا يتعرضون للرسائل الإعلامية مثل نظرائهم في الشعب العلمية، ولا يحتاجون إلى توعية وتربية إعلامية فاعلة. أما عدد الصور التي أحصيناها في هذه الصفحات التي تتناول مضمونا إعلاميا، فلم تتجاوز 13 صورة، وهي قليلة بالنظر إلى إقبال المتعلم على الصورة وعلى بلاغتها ودورها التربوي، ولكنها مبررة بالنظر إلى مستوى المتعلمين، الذي قد لا يحتاج إلى صور توضيحية كثيرة. وقد اهتمت المكونات والنصوص التي جمعناها في هذا الكتاب بالتربية الإعلامية التي كانت حاضرة من خلال:

- مكانة الإشهار في العصر الحديث، وقوته الإقناعية، وسبل نجاحه في استمالة المستهلك من جهة، وفي التحسيس والتوعية بمختلف المواضيع والقضايا المهمة من جهة أخرى، والتحديات الثقافية كمنافسة اللغة العربية من قِبَل العامية والفرنسية في الإشهار.
- الخبر الصحفي ومنهجيته وعناصره ومكوناته وكيفية صياغته.
- دور الاتصال الإنساني في خدمة المجتمعات مع ذكر الوسائل المساعدة في تحقيق ذلك.

- التحديات الثقافية التي أسهم الاتصال الإنساني في نشرها وانتشارها كالحداثة وغيرها.
- التربية على الإعلام بالتعرف إلى وسيلة من وسائله "الجريدة" ونماذج من أخباره وكيفية صياغة الخبر وأخلاقيات الصحافة والإعلام.
- التدرب على إنتاج وصياغة الخبر الصحفي باعتباره مضمونا إعلاميا.

المعجم الإعلامي المستعمل في الكتاب المدرسي للغة العربية في الأولى باكالوريا، غلب عليه سيادة مفاهيم وعبارات الإعلام التقليدي، وغياب مصطلحات ومفردات الإعلام الحديث، وذلك نظرا للمواضيع والمهارات المدروسة كالتقرير الصحفي وقراءة ملصق إشهاري، والتي يناسبها المعجم الإعلامي التقليدي.

والجدول التالي يبين أهم النتائج المستخلصة من كتاب الرائد في اللغة العربية (رحال بغور وآخرون، 2007):

جدول (2): حضور التربية الإعلامية في كتاب الرائد في العربية، س 1 من سلك الباك، م العلوم

العنوان	المكون	المضمون	المعجم الإعلامي
الخطاب الإشهاري	النصوص	انتشار الخطاب الإشهاري في الحياة المعاصرة واعتماده على الصورة لقوتها الإقناعية، والتوعوية والتحسيسية.	الملصق- الإشهار
نص بدون عنوان (الإشهار)	نص للإثراء	مكانة الإشهار في العصر الحديث وسبل نجاحه في الإقناع واستمالة المستهلك.	-ملصق- جريدة -سينما -راديو-تلفزيون -الصورة الإشهارية
قراءة الصور	التعبير والإنشاء	معرفة منهجية قراءة المؤثرات البصرية والتمرس بها من أجل فهم الرقم البصري.	صور- الة تصوير- رسم صحفي- العلامة الأيقونية
الخطاب الصحفي	النصوص	مقتطف من خبر صحفي بجريدة يتحدث عن مشروع النفق الرابط بين اسبانيا والمغرب.	الصحف-المجلات- الخطاب الصحفي- رجل الصحافة- الخبر- قانون الصحافة
صياغة الخبر	التطبيق	منهجية صياغة الخبر الصحفي وشروط استعمال بعض الأساليب والأرقام.	الخبر- القارئ- القصة الخبرية
العربية في الإشهار	التقويم والدعم	لغة الإشهار في ظل منافسة العامية والفرنسية للعربية. وتوظيف تقنيات تحليل الصورة.	-الإشهار- التلفزة- الصحف- الصورة -المجلات-الإذاعة-
العقل التواصلي	النصوص	دور الاتصال الإنساني في خدمة المجتمعات مع ذكر الوسائل المساعدة على تحقيق التبادل والتعايش وتدبير الاختلاف بين الناس.	عصر التواصل- ثورة المعلومات- الاتصال- التقنيات- الهوية الثقافية
نص بلا عنوان	نص للإثراء	الاتصال وأنواعه وطرقه وتطوره عبر اعتماد أجهزة الاتصال الحديثة.	قناة- الاتصال- أجهزة الاتصال
الحداثة والتواصل	التقويم والدعم	الحداثة التي أسهم التواصل في نشرها وأهمية البعد التواصلي في عمليات العقلنة والتفكير.	-الحداثة- التواصل- العقل التواصلي

بالنسبة للكتاب المدرسي الخاص بالثانية باكالوريا مسلك العلوم التجريبية والرياضية والتكنولوجية وغيرها، فقد وجدنا فيه بعض المواضيع التي تتناول الإعلام، حيث بلغت صفحات هذه المواضيع في كتاب "الرائد في اللغة العربية" 10 صفحات من أصل 160، أي بنسبة 6,25%، وفي كتاب "منار" 13من أصل 160 أي بنسبة 8,12%، ورغم أهمية موضوع التربية الإعلامية، والفترة العمرية الحساسة للمتعلمين، التي تتطلب حرصا من واضعي المنهاج على حماية هذه الشريحة من الشباب

وتحصينها، لما تتعرض له من رسائل إعلامية مختلفة، فإن نسبة المواضيع التي تتناول الإعلام والاتصال، هي نسبة جيدة بالنظر إلى أن المادة المدرسة هي اللغة العربية وليست التربية الإعلامية. أما عدد الصور المعتمدة في هذه الصفحات فقليل جدا لم يتعد الصورتين في كتاب "الرائد في اللغة العربية"، والصورة الواحدة فقط في كتاب "منار اللغة العربية"، ويمكن تفسير ذلك بالمرحلة التعليمية التي يغلب عليها التحليل والتجريد، والتي رأى مؤلفو الكتابين أنها لا تتطلب وجود صور كثيرة، رغم اختلافنا مع هذا الطرح بالنظر إلى أهمية الصورة ووظائفها الكثيرة، فلا يمكن اعتبار كل الصور ذات وظيفة توضيحية، وبالتالي لا نعيرها الأهمية المرجوة، بل يمكن اللجوء إلى صور فيها جمالية وجاذبية وبلاغة، وحاملة لرسالة باعتبار القول الشهير: رب صورة أبلغ من ألف كلمة. وقد اهتم الكتاب المدرسي في هذا المستوى وهذا المسلك –الرائد في اللغة العربية– بالسينما وبيَّن مكانتها بَيْن الفنون ووَقَف على أهميتها ووظائفها، وذلك بمقارنتها مع المسرح، ومن بين الدروس والمهارات المستهدفة، نجد مهارة ومنهجية إعداد بطاقة حول شريط سينمائي، أما كتاب "منار اللغة العربية" فاهتم بتدريب المتعلمين على تقنيات قراءة الأفلام السينمائية، والاطلاع على مكونات جماليتها وتحليل عناصرها الأساسية، وكذا تفاعل السينما مع الفنون الأخرى كالشعر والموسيقى والعلاقة التفاعلية مع باقي الفنون، وأيضا جمالية التلقي في الأفلام وجمالية أفلام الأبيض والأسود؛ كان ذلك باعتماد معجم إعلامي فقير، لا يخرج عن بعض مفردات الإعلام التقليدي، كالسينما والتلفزيون ووسائل الاتصال المرئية، هذا الفقر في المعجم الإعلامي يشي بغياب الوعي بأهمية التربية الإعلامية وبتدريسها لهذه الفئة من الطلاب والمتعلمين. ولم تكن التربية الإعلامية حاضرة بقوة في هذا المسلك، حيث كانت الكفاية في كتاب "الرائد في اللغة العربية"، في أغلب الأحوال، تكوين حس نقدي في المجال الفني، وعند مقارنة المسرح بالسينما لم تتم مناقشة أثر المنتوج على المتلقي، كما سُجِّل غياب الحديث عن الرسالة التي تبنتها الأفلام السينمائية، مع الاقتصار على ما هو تقني في إعداد بطاقة الفيلم السينمائي، أما في كتاب "منار اللغة العربية" فقد سجلنا عدم الاهتمام والتمييز بين الأفلام الرديئة والهادفة، والانشغال بما هو تقني فني جمالي، كما لم تتم الإشارة إلى الرسائل الإيجابية والسلبية في الأفلام السينمائية أثناء القراءة والتحليل، الشيء الذي يعتبر في غاية الأهمية في سياق إكساب المتعلمين حصانة من الرسائل الوافدة عبر الإعلام، وكذا رؤية نقدية أصيلة تجعلهم قادرين على التمييز بين البَنّاء والهدّام والنافع وغير النافع. والجدول التالي يبين أهم النتائج المستخلصة من كتاب منار اللغة العربية – الثانية باكالوريا (حمود وآخرون، 2013):

جدول (3): حضور التربية الإعلامية في منار اللغة العربية، السنة 2 من سلك الباكلوريا مسلك العلوم

العنوان	المكون	المضمون	المعجم الإعلامي
مهارة إعداد بطاقة حول شريط سينمائي	التعبير والإنشاء	تدريب المتعلم على تقنيات قراءة الأفلام السينمائية والاطلاع على مكونات جماليتها وتحليل عناصرها.	السينما- فيلم- أفلام
السينما	رصيد معرفي	بيان تفاعل السينما والفنون الأخرى كالشعر والموسيقى	السينما
السينما والفنون	النصوص	بيان العلاقة التفاعلية بين السينما وباقي الفنون	السينما
السينما وجمالية التلقي	التطبيق	جماليات التلقي في الأفلام السينمائية الجديدة	السينما
جمالية الأبيض والأسود في السينما	نص للمطالعة والاستثمار	بيان الجمالية في أفلام الأبيض والأسود، السينمائية وأسباب عدم اعتمادها حاليا	السينما التلفزيون

أ- حضور التربية الإعلامية في مادة اللغة الإنجليزية:

مادة اللغة الإنجليزية في سلك الثانوي التأهيلي من المواد الدراسية المتضمنة لنصوص ودروس حول الإعلام والتواصل في محتويات الكتاب المدرسي، ففي مستوى الجذع المشترك بلغ عدد الصفحات التي تناولت الإعلام والاتصال 9 صفحات من أصل 143، أي بنسبة 6,29%، وفي السنة الأولى بلغ العدد 13 صفحة من أصل 158، أي بنسبة بلغت 8,22%، أما في السنة الثانية باكالوريا فلم تتجاوز الصفحات المهتمة بالإعلام 8 من أصل 176 وبنسبة 4,54%، وتعتبر هذه النسب متواضعة، وتشير بوضوح إلى غياب الاهتمام بموضوع التربية الإعلامية، وعدم استحضاره من طرف واضعي المنهاج، خصوصا إذا ما علمنا أن المتعلمين يُقبِلون على تعلم اللغات، بانفتاح كبير على مواقع التواصل الاجتماعي، وإقبال على مشاهدة الأفلام الأجنبية وسماع ومشاهدة الأغاني والموسيقى الغربية، كل ذلك بحجة تعلم اللغة الإنجليزية، مما قد يعرضهم لرسائل إعلامية كثيرة ومتنوعة، تفترض وتتطلب منهم امتلاك مبادئ التربية الإعلامية للتحصن والحماية منها. لذا لابد لواضعي المنهاج ومؤلفي الكتب المدرسية، من الوعي بهذه المسألة وإعطاء الأولوية للتربية الإعلامية توعية وتحسيسا وتشجيعا على الإقبال على ما هو باني ومفيد. وقد كان المحتوى الإعلامي في الكتاب المدرسي يتمحور حول المفاضلة والمقارنة بين مشاهدة السينما والأفلام والمسلسلات التلفزيونية، وغيرها من البرامج الأخرى مع تعليل

الرأي والاختيار، وملء استبيان حول أهم البرامج التلفزيونية المفضلة، إضافة إلى التمرن على كتابة بطاقة حول فيلم سينمائي تمت مشاهدته. وبالنظر إلى ما سبق يمكن الاستنتاج أن التربية الإعلامية في الكتاب المدرسي الخاص بمستوى الجذع المشترك، كانت ضعيفة الحضور أو حاضرة جزئيا، إذ رغم أنها اعتمدت على مواضيع إعلامية كالسينما والبرامج التلفزيونية والأفلام لتقديم ظواهر لغوية وتركيبية وتعلم مهارات، إلا أنها لم تهتم بالتفكير النقدي وإبداء الرأي حول البرامج، بل يمكن القول إن الوظيفة الدعائية والإشهارية لبعض الأفلام والممثلين الأمريكيين كانت حاضرة. في السنة الأولى باكالوريا لم يختلف الأمر كثيرا عن مستوى الجذع المشترك، ولم تكن التربية الإعلامية حاضرة ذلك الحضور المنتظر، حيث كان التركيز على إغناء المعجم الإعلامي باللغة الإنجليزية، والمقارنة بين مشاهدة الأفلام التلفزيونية والإبحار على شبكة الأنترنت وقراءة الجرائد مع إعطاء تبرير للاختيار، وذلك بتوظيف القواعد الصرفية والتركيبية التي تم تعلمها.

في السنة الثانية باكالوريا بدأ الاهتمام بالتربية الإعلامية من خلال نصوص تناقش أهمية الإعلام ومساهمته في انخراط الشباب في الساحة السياسية، ودراسة حوار حول شراء الهاتف من عدمه للأطفال، إضافة إلى الحديث عن إدمان الحاسوب بما في ذلك الألعاب والأنترنت والحديث عن الحلول التربوية الناجعة. وقد كان المعجم الإعلامي متنوعا خصوصا في السنة الثانية باكالوريا، حيث وازن بين الإعلام التقليدي والإعلام الحديث، الشيء الذي كان ضعيفا في الجذع المشترك والأولى باكالوريا. والجدول التالي يبين أهم النتائج المستخلصة من كتاب اللغة الإنجليزية جذع مشترك " Quick Way" (Quick way, 2003):

جدول (4): حضور التربية الإعلامية في كتاب الإنجليزية جذع مشترك (Quick Way, Student book 1)

العنوان	المكون	المضمون	المعجم الإعلامي
الوحدة 13 بعنوان: وسائل الترفيه Entertainment	Reading Vocabulary Listening Grammar Writing	المفاضلة بين السينما ومشاهدة الأفلام أو الأحداث الرياضية والقنوات التلفزيونية، وإبداء الرأي حولها مع التعليل. -تعبئة استبيان حول أحسن البرامج والأفلام على شاشة التلفزيون. -القدرة على كتابة بطاقة حول فيلم.	Cinema- satellite channels- drama- actors- series- news- doc- Movie

فيما يبين الجدول الموالي النتائج المستخلصة من كتاب الإنجليزية- الأولى باك " Gateway to English" (Gateway to English, 2006):

جدول (5): حضور التربية الإعلامية في (Gateway to English. Students look. 1erA du cycle du bac)

العنوان	المكون	المضمون	المعجم الإعلامي
Media	وحدة الإعلام	تعرف المعجم الإعلامي بالإنجليزية وتصنيفه إلى أقسام السينما، التلفزيون، الصحف، الأنترنت، وتعرف تلفزيون الواقع وأهم البرامج الأخرى، والمقارنة بين التلفزيون والأنترنت وقراءة الجرائد ومناقشة الأدلة.	Media- Internet Tv- Newspaper NewsRadio Magazine

والجدول التالي يبين أهم النتائج المستخلصة من كتاب الإنجليزية- السنة 2 " Gate way to English" (Gateway to English, 2009):

جدول (6): حضور التربية الإعلامية في (Gate way to English 2, student book, 2A du cycle du bac)

العنوان	المكون	المضمون	المعجم الإعلامي
دون عنوان	Reading	مساهمة الإعلام في الانخراط في السياسة.	الأنترنت – التلفزيون
Nancy Hafkin	Listening and speaking	ورقة تعريفية بنانسي هافكين وإسهامها في شبكات وتطوير المعلومات والاتصال بإفريقيا	ICT (تكنولوجيا الإعلام والاتصال)
الأطفال والنقال	Communication	حول شراء الهاتف للأطفال	الهاتف النقال
إدمان الكمبيوتر	Reading	إدمان الحاسوب والألعاب والأنترنت والحديث عن الحلول	الأنترنت– الحاسوب– ألعاب الفيديو
رسالة إلكترونية	Grammar	اعتماد نص رسالة إلكترونية كحامل ونص انطلاق لدرس القواعد.	الأنترنت

د– حضور التربية الإعلامية في مادة الفلسفة:

لم نجد في الكتب المدرسية الخاصة بالفلسفة ما يدل على الإعلام أو التربية الإعلامية إلا نصا يتيما في مجزوءة التقنية في السنة الأولى باكالوريا عنوانه "سحر المذياع"، وهو مقتبس من السيرة الذاتية لإدريس الشرايبي "الحضارة أمي"، وهو يتحدث عن لقاء الإنسان بالمذياع أول مرة والعلاقة التي يقيمها مع التقنية وانتظاراته منها. وقد شغل هذا النص حيزا ضئيلا جدا، صفحة واحدة فقط. وقد كان المعجم الإعلامي فقيرا، باعتبار أن النص ليس إسهاما في التوعية بأهمية الإعلام ومكانته وضرورة الاهتمام بالتربية الإعلامية في هذه المرحلة العمرية، بقدر ما هو دراسة نفسية اجتماعية لعلاقة الإنسان بالتقنية (المذياع)، وقد أفردنا هذا النص في هذه الفقرة متسائلين إن كانت التربية الإعلامية حاضرة في مادة الفلسفة، وهي حاضرة جزئيا، ويمكن أن تكون حاضرة بقوة في الكتب والمناهج الدراسية المستقبلية، على اعتبار أن الاتصال هو من العلوم الاجتماعية التي يدرس التلاميذ جزءا منها في مادة الفلسفة. وأن الفلسفة هي تعليم التفكير، ومادة دراسية ذات حمولة قيمية كبيرة تدعو إلى إعمال الفكر، واعتماد منهج الشك للتمييز بين الصالح والطالح من الرسائل الواردة. الجدول التالي يبين أهم النتائج المستخلصة من كتاب في رحاب الفلسفة أولى باك (الخالدي وآخرون، 2006):

جدول (7): حضور التربية الإعلامية في كتاب في رحاب الفلسفة، السنة 1 من سلك الباك، مسلك الآداب

العنوان	المكون	المضمون	المعجم الإعلامي
سحر المذياع	نص الفلسفة مجزوءة التقنية	يتحدث عن لقاء الإنسان بالمذياع أول مرة. والعلاقة التي يقيمها الإنسان مع التقنية وكذلك دلالتها وانتظارات وتطلعات الإنسان من التقنية	المذياع التقنية

ولم يكن موضوع الإعلام والاتصال حاضرا في كل الكتب المدرسية، فقد اقتصر في كتب اللغة العربية على الشعب العلمية أما الكتب الخاصة بشعبة الآداب والعلوم الإنسانية فلم نجد فيها أي حديث عن الإعلام أو التربية الإعلامية، ومنها:

-في رحاب اللغة العربية الجذوع المشتركة جذع التعليم الأصيل وجذع الآداب والعلوم الإنسانية
-النجاح في اللغة العربية الأولى من سلك الباك مسلك الآداب والعلوم الإنسانية
-الممتاز في اللغة العربية السنة الثانية مسلك الآداب والعلوم الإنسانية.
الكتب الخاصة باللغة الفرنسية في الثانوي التأهيلي لا تهتم بالإعلام أو التربية الإعلامية، لأنه ليس هناك مؤلف للوزارة أو كتاب مدرسي، وإنما سمحت الوزارة بانتشار بعض الاجتهادات، وما يدرس في هذا السلك هي المؤلفات المعتمدة.

ثالثا- تحديات إدماج التربية الإعلامية في المنهاج التربوي

بقدر ما هنالك حاجة ماسة إلى تفعيل التربية الإعلامية، وإدماجها في المنهاج التربوي المغربي لحماية المتعلمين من الرسائل السلبية التي يتعرضون لها من مختلف وسائل الإعلام، وإكسابهم مهارات التفكير الناقد للتمييز بين الغث والسمين منها، وتمكينهم من التفاعل الإيجابي معها عبر إنتاج مضامين إعلامية بانية ومفيدة ومشاركتها وتقاسمها مع غيرهم، هناك تحديات كبرى أمام تحقيق هذه الغاية المنشودة، منها ما يرتبط بمدى قناعة المسؤولين بالحاجة إلى التربية الإعلامية، واستعدادهم للموافقة على برامج تُموّل تَكوين الأساتذة، وتوفر المعدات والوسائل الضرورية لهذه الغاية، ومنها ما يرتبط بتمثلات الأساتذة

حول الإعلام والتأثير الذي يحدثه عندما يستهدف الثقافة والقيم، ومنها ما يرتبط بالتحدي التكنولوجي، زيادة على انخراط المؤسسات الإعلامية وإسهامها في هذا المضمار، والمعيقات النفسية والاجتماعية وتحديات التمويل والتجهيز، وغيرها من المشاكل التي تفرض نفسها وتعيق تفعيل تربية إعلامية جادة وفاعلة في المؤسسات التربوية.

تحدي التكوين والتأهيل:

لا يمكن كسب رهان التربية الإعلامية بالمدرسة المغربية دون تجاوز تحدي تكوين المدرسين، وتأهيلهم للقيام بهذه المهمة على أكمل وجه، سواء التكوين الأساس الذي يتلقونه داخل مراكز التربية والتكوين عندما يتم قبولهم في مهنة التدريس، أو التكوين المستمر الذي يتم تنظيمه من قبل الوزارة الوصية في مواضيع تتعلق ببيداغوجيا الكفايات والتقويم والدعم، أو يشرف عليه المفتشون التربويون في مقاطعاتهم التربوية. ويرى جاك بييت Jacques Piette أن "من بين العقبات التي تعترض تطوير التربية الإعلامية، أولا وقبل كل شيء، المكانة الهامشية التي تحتلها في التكوين الأساس للمدرسين، هذا الوضع يجعل من الصعب عليها فرض نفسها كمادة إلى جانب المواد المدرسية الأخرى، مما يمنعها من الوصول للمتعلمين"(Piette, 2009: 125)، ويعاني مجال التكوين في الميدان التربوي عموما من عدة مشاكل أهمها(تالحوت، 2024: موقع هسبريس، https://www.hespress.com/): ضعف الميزانيات المرصودة والمخصصة له، وعدم وجود الحوافز المساعدة والتقنيات والأجهزة اللازمة، إضافة إلى النقص الحاد في الأطر المتخصصة والموارد البشرية الخبيرة، زيادة على الفراغ الملحوظ في المستوى المعرفي والاستمرار في تقزيم زمن التكوين والتساهل في مدة تربصات الأساتذة الجدد في المراكز والمدارس، وكذا إغفال البحث العلمي الذي يستلزم هياكل وميزانيات، هذه المشاكل وغيرها لا بد من أن يكون لها انعكاسات سلبية على نجاح العملية التعليمية التعلمية داخل الفصول الدراسية ومن ذلك ضعف التحصيل وتنامي الشغب والعنف، وتفاقم نسب التكرار والهدر في الوسط المدرسي.

تحدي التمويل والتجهيز:

من بين التحديات التي تواجه إدماج التربية الإعلامية في المناهج التربوية وتفعيل أدوارها ضُعفُ الميزانية المخصصة لقطاع التربية والتعليم عموما والتربية الإعلامية بشكل خاص، وكذا النظرةُ القديمة إليه على أنه قطاع غير منتج، وبالتالي السعي إلى تخفيض إنفاق الحكومة عليه ما أمكن، رغم أنه يحظى باهتمام

كبير على مستوى التصريحات الرسمية باعتباره القضية الوطنية الثانية بعد الوحدة الترابية، ولما كانت التجهيزات والوسائل الإعلامية والتكنولوجية والبرامج التي يفترض تزويد المؤسسات التربوية مكلفة. ولما كانت الحاجة ماسة إلى توظيف موارد بشرية وأطر مؤهلة وخبيرة لإنجاح هذا الورش، فإن اتخاذ قرار دعم التربية الإعلامية بالمؤسسات التربوية يتطلب جرأة كبيرة وقرارا سياسيا شجاعا.

تحدي التمثلات:

والمقصود هنا، التمثلات السلبية لعدد من الأساتذة والمدرسين عن الشاشات والإعلام عموما، وأثرها وانعكاسها على المتعلمين، وتمثلاتهم أيضا عن التربية الإعلامية حيث يعتبرونها "حقلا ومجالا مكلفا ومُتطلّبًا للغاية" (Piette, 2009: 128) والأخطر كما ذكرت روكسانا موردوشويكز Roxana Morduchowicz[2] هو "تمثلات المدرسين حول الاستهلاك الثقافي للمتعلمين والذي يحتل الإعلام مساحة مركزية فيه ويسهم كثيرا في بناء هويتهم"(Morduchowicz, 2012: 57) ، وقد أضافت روكسانا أن السبيل لمواجهة هذا التحدي هو "تقليص الفجوة بين ثقافة الشباب والثقافة التعليمية"، وهذا تحد كبير في حد ذاته. إن مسألة تمثلات المدرسين في مجال التربية الإعلامية حاسمة، ولا يمكن الاستهانة بها، "فتمثلاتنا تحدد بشكل كبير كيفية استخدامنا لوسائل الإعلام" (Piette, 2009: 128) ، وهذا الأمر يحيل على العلاقة المتوترة بين التربويين والإعلاميين.

تحدي انخراط المؤسسة الإعلامية في التربية الإعلامية:

لوسائل الإعلام المختلفة وظائف متعددة لا تقتصر على مجرد التسلية ونقل المعلومات والأخبار لجمهور معين، بل تتعدى ذلك إلى المسؤولية الأخلاقية والتربوية تجاه هذا الجمهور وخصوصا الأطفال والشباب الذين يتعرضون لرسائل مختلفة تستهدف هويتهم وقيمهم، وذلك بتركيز هذه المؤسسات الإعلامية على البرامج الأجنبية المستوردة ذات الطابع الترفيهي والفكاهي، وأخبار نجوم السينما والغناء والرياضة، وكذا الأفلام والمسلسلات المدبلجة من هذه الثقافة أو تلك، والتماهي مع ما يطلبه الجمهور بالخضوع والانقياد لنسب المشاهدة، دون الوقوف على خطورة هذه البرامج وتأثيرها عبر تسطيح العقول وتزييف الوعي. وبتوفر شيء من الإرادة السياسية يمكن لهذه المؤسسات الإعلامية أن تنخرط بشكل مكثف

[2] روكسانا موردوشويكز Roxana Morduchowicz المسؤولة عن برنامج " المدرسة والإعلام" بوزارة التربية الأرجنتينية.

وإيجابي في التربية الإعلامية، ومثال ذلك ما حدث عندما توقفت الدراسة في المدارس بسبب وباء كورونا، وتم اعتماد التدريس عن بعد؛ حيث تحولت قنوات تلفزيونية عديدة إلى فصول افتراضية تقدم الدروس للمتعلمين، وتَعاون المدرس والإعلامي لإنجاح التدريس عن بعد وتلبية حاجات المتعلمين المعرفية.

التحدي التكنولوجي:

يتميز العصر الحديث بالانتشار الواسع لوسائل الإعلام، والتطور الكبير في تكنولوجيا الاتصال، فمثلما كان لانتشار الأقمار الاصطناعية من ناحية، ولنمو الإعلام الرقمي من ناحية أخرى تأثيرهما الواسع على مختلف مجالات الحياة، بما في ذلك الحياة المدرسية، "أصبحت الأنترنت تمثل اليوم وسيلة إعلامية متكاملة، تجمع بين الصورة والصوت والنص المكتوب، فاكتسحت نظرا لسهولة تناولها مختلف الفضاءات واهتمت بمختلف حقول المعرفة" (ڤوعيش، 2017: 279). وقد بُذِلَت جهود كبيرة لإدخال التقنيات الرقمية إلى المدارس وتوظيفها كمصادر للتعليم والتعلم، لكن لم تصاحبها مبادرات مماثلة لإيجاد مساحة كافية لدمج التقنيات الرقمية والوسائط الإعلامية في التعليم بوصفها موضوعا للدراسة؛ كما أن هذه الوسائل الرقمية والتقنية من حواسيب وهواتف وأنترنت، ليست في متناول جميع المتعلمين، وتمثل عبئا إضافيا على الأسر التي يصعب عليها توفير الأدوات المدرسية العادية من كتب ودفاتر، فما بالك بالمستلزمات الرقمية غالية الثمن، وقد ظهر ذلك بجلاء في أزمة وباء كورونا، عندما لجأت وزارة التربية الوطنية المغربية، خلال فترة الحجر الصحي إلى أسلوب التدريس عن بعد، مما طرح مشكل قدرة التلاميذ على متابعة الدروس عن بعد.

التحديات النفسية والاجتماعية:

في ظل الإقبال المتزايد على وسائل الإعلام التقليدي والإعلام الجديد، طغت عدة إشكالات ذات أبعاد نفسية واجتماعية وقيمية مثلت تحديات للتربية الإعلامية؛ حيث تمخضت عنها عوائق لم تكن مطروحة من قبل بشكل قوي، فعلى صعيد الحياة الأسرية والاجتماعية أحدثت نوعا من العزلة والوحدة لدى الفرد بانزوائه عن أقرانه وجماعته؛ إذ بينت الدراسات أن "مستخدمي الميديا بشكل مكثف يعانون من الوحدة أكثر من غيرهم؛ إضافة إلى أن نشر المضامين العنيفة يعزز السلوك الإجرامي والانحرافي والتمرد على ما هو قانوني"(الكحكي، 2009: 274)، فكلما ازدادت

المضامين العنيفة في وسائل الإعلام ازدادت نسبة المتلقين لها، وكثُر تقبلها داخل المجتمع، بل وتنامى الجنوح لممارستها في كثير من الأحيان. أما على الصعيد النفسي فقد أوصلت هذه الوسائل إلى حالة عدم الاستقرار، وتوليد شعور بالضغط والقلق والاكتئاب عند الأطفال. كما أن "مواقع التواصل الاجتماعي يمكن أن تسهم في تعليم المشاهدين مختلف السلوكيات العنيفة والمنحرفة"(ملوكي، 2016: 72). لذا وجب الوعي بما يمكن أن يتلقاه الفرد من هاته الوسائل، وإجراء غربلة له، والانتقال من مرحلة الذهول والتقبل المطلق لكل ما تنتجه وسائل الإعلام إلى التلقي العقلاني واكتساب صفة المتلقي الإيجابي للمحتويات الرقمية لهاته الوسائل.

نتائج الدراسة:

- محتويات المقرر الدراسي غير كافية لنشر الوعي الإعلامي لدى المتعلمين رغم وجود عدد من الوحدات والمجزوءات الخاصة بالإعلام والاتصال في الكتاب المدرسي؛
- لا يمكن الاعتماد على المقررات الدراسية الحالية للرفع من مستوى الوعي الإعلامي للمتعلمين؛
- ضعف تكوين الأطر التربوية والإدارية في مجال التربية الإعلامية من بين العراقيل التي تواجه إدماج التربية الإعلامية في المنهاج التربوي المغربي.
- ضعف انخراط المؤسسة الاعلامية في طرح المادة التربوية من بين العراقيل التي تواجه إدماج التربية الإعلامية في المنهاج التربوي المغربي.
- إغفال المنهاج التربوي المغربي أهمية التربية الإعلامية من بين العراقيل التي تواجه إدماج التربية الإعلامية في المنهاج التربوي المغربي.
- تعديل المناهج ودمج مضامين التربية الإعلامية ضمن المواد الأخرى من بين سبل إدماج التربية الإعلامية.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة فإنها توصي بما يلي:

- المزيد من التحسيس والتوعية بمفهوم التربية الإعلامية وأهميتها في حماية وتمكين المتعلمين والشباب، وذلك في مختلف الأوساط التربوية والأكاديمية والاجتماعية.
- تعديل المناهج التربوية والمقررات الدراسية بما يضمن إدماج التربية الإعلامية كمادة مستقلة أو كمضامين وازنة في مختلف المواد الدراسية.

- العمل على توفير بيئة إعلامية آمنة يستفيد منها المتعلمون والمتعلمات.
- العمل على جعل وسائل الإعلام مصدرا آمنا من مصادر المعرفة بالنسبة للمتعلمين.
- إدراج التربية الإعلامية في التكوين الأساس للمدرسين بمختلف مراكز التربية والتكوين وكذا مركز تكوين المفتشين.
- اعتماد مقرر للتربية الإعلامية بمختلف مراحل التعليم الجامعي.
- عقد مؤتمرات وندوات أكاديمية وطنية ودولية بصفة دورية للمزيد من البحث وتبادل الخبرات في موضوع التربية الإعلامية.

خاتمة:

يشتكي الآباء والأولياء من تأثير وسائل الإعلام المختلفة على سلوكات أبنائهم وتحصيلهم الدراسي، فبريق الشاشات جعلهم يهجرون كتبهم ويقلدون ما تشاهده أبصارهم وتسمعه آذانهم، مما يعرض من أفلام ومسلسلات وبرامج أجنبية ومحلية، قد لا تعكس بالضرورة قيمهم وثقافتهم. الشيء الذي ينذر بتغير قيمي يتطلب تدخلا عاجلا لحماية الناشئة مما ينتظرهم. وتعد التربية الإعلامية من أبرز الحلول المطروحة اليوم وبإلحاح لمواجهة هذا المد الإعلامي الجارف الذي لم يسلم منه الكبار ولا الصغار. والذي استهدفت رسائله المرأة والطفل كما الأسرة والمجتمع. وتعتبر التربية الإعلامية مقاربة وقائية بالدرجة الأولى، فهي تعمل على تمكين المتعرض للرسائل الإعلامية من قراءتها وفهمها وتحليلها وإنتاجها تماما كما تعمل على حمايته من تأثيراتها المختلفة. والمتفحص للمنهاج التربوي يجد أنه لا يغفل هذه المسألة بالمرة، فكثير من وحدات مكوناته ونصوصه وصوره ووثائقه الموجودة في الكتاب المدرسي تتحدث عن الإعلام ووسائله ورسائله إما تعريفا أو تحليلا أو توعية وتحسيسا. غير أن دراستنا هاته توصلت أن ذلك لا يرقى إلى حماية التلاميذ والشباب من الأخطار والتأثيرات المحتلة للشاشات. وأنه لا يمكن الاعتماد على هذه المقررات الدراسية لنشر الوعي الإعلامي في أوساط التلاميذ، وان من أهم عراقيل إدماج التربية الإعلامية ضعف تكوين الأطر التربوية والإدارية في المجال الإعلامي وضعف انخراط المؤسسة الاعلامية في طرح المادة التربوية، إضافة إلى إغفال المنهاج التربوي المغربي أهمية التربية الإعلامية. إن التربية الإعلامية المنشودة حتمية شئنا أم أبينا، فالإعلام لا يمكن أن يكون كله بانيا وإيجابيا وتربويا، فهو في عمومه في يد من يتحكم ويدفع أكثر على قاعدة أن الذي يملك المعلومة يتحكم في المنظومة. فكلما تأخرنا في إدماج التربية الإعلامية دفع أبناؤنا ثمنا غاليا من قيمهم وثقافتهم.

References:

Abdel Latif Al-Farbi, Mohamed Arbihi, Mohamed Benazouz, Mohamed Bouchama, Mohamed Al-Khamsi, Mustafa Al-Rimi, Ibrahim Aishou, Morchidi in the Arabic language, the common core for the secondary qualification course, the science core and the technology core, first edition, East Africa, Casablanca, 2006/ 2005.

Abdullah Maluki, "Violent content on new media sites and their impact on spreading deviant behavior," Journal of Social Studies and Research, No. 17, Valley University 2016.

Ahmed Al-Khalidi, Mustafa Ak, Abdel-Ghani Al-Tazi, Muhammad Raznin, Fi Rihab of philosophy, the first year of the baccalaureate course, the course of arts and humanities, The Student's Book, International Book House and New Salam Library, Casablanca, 2006.

Azza Mustafa Al-Kahki, "Internet use and its relationship to psychological loneliness and some personal factors among a sample of the public in the State of Qatar," Proceedings of the International Conference New Media: New Technology for a New World April 7-9, 2009, University of Bahrain.

Badr bin Abdullah Al-Saleh, Introduction to Integrating Information Technology in Education for Media Literacy: A Proposed Framework for Saudi Public Education, paper presented to the First International Conference on Media Literacy in Riyadh from March 4-7, 2007.

Dhaif Linda, "Media Education in Light of the New Media and Social Media Networks as a Model," Al-Qa'idah Magazine, No. 42, 2017.

Fadel Muhammad Al-Badrani, "Media and Digital Education Achieving the Knowledge Society," Al-Mustaqbal Al-Arabi Magazine, No. 452, 2016.

Gate way to english 2 student book ; 2éme année du cycle du baccalauréat, Mohammed Hassan. Mustapha Blibil Abdelhakim Rasmy Nadia Edition. Rabat edition 2009- 2010.

Gateway to English, Students look. 1erannée du cycle du baccalauréat, NADIA Edition. Rabat. 2006

Jacques Piette, "Les défis de l'éducation aux médias", l'éducation aux médias en Europe .Controverses, défis et perspectives, Editeur responsable : Patrick Verniers, Bruxelles 2009.

Mahmoud Abdel Ati, Abdel Salam Muhammad Aziz Muslim, Ahmed Ali Saad Ali Jaballah, "Developing awareness of media education in light of academic standards," Educational Knowledge Magazine, No. 9, January 2017.

Muhammad Hammoud, Muhammad Al-Brahmi, Jamal Bandahman, Muhammad Olhaj, Ahmed Farshoukh, Muhammad Maksi, Muhammad Jarir, Manar of the Arabic Language, the second year of the baccalaureate

course, the course of experimental sciences, mathematical sciences, industrial technologies sciences, economics, management, and applied arts, Toub Edison, Casablanca, 2013 edition.

Quick way. Students book 1. Trone commun. Enseignent secondaire qualifiant. Dar Errachad el haditha. Casablanca 2003- 2004.

Rahal Baghour, Muhammad Basrawi, Abdel Aziz Bokhizwa. Ahmed Bahih, Ali Al-Muttaqi, Abdel Rahman Al-Bahiawi, Ahmed Al-Warti, Muhammad Bou Sahabi, Muhammad Hatem, A-raed in the Arabic Language, Common Scientific and Technical Courses for the Secondary Qualifying Course - Student's Book, fifth edition, Moroccan Publishing House, Casablanca, 2010.

Rahal Baghour, Muhammad Basrawi, Abdel Aziz Bokhizwa. Ahmed Bahih, Ali Al-Muttaqi, Abdel Rahman Al-Bahiawi, Ahmed Al-Warti, Muhammad Bou Sahabi, Muhammad Hatem, Al-Mufaddal Akabun, A-raed in the Arabic Language, the first year of the baccalaureate course, the course of science and technology - the student's book, second edition, Moroccan Publishing House Casablanca, 2007.

Rashid bin Hussein Al-Abdul Karim, the role of curricula in developing the skills of criticizing the media, the First Media Education Conference, Riyadh, 2007.

Roxana Morduchowicz, "Education aux médias en Argentine", Jeunes et médias, les cahiers francophones de l'éducation aux médias – N° 4, Editions publibook, 2012, Paris, France.

Salem Talhout, Correcting the defect in the qualification of the teaching and educational research staff in Morocco, where to?

Voaish Jamal Al-Din, "Media Education and Digital Media: A Study of Challenges and Strategies," Al-Resala Journal for Human Studies and Research: Volume One - Issue Three: June 2017.

International Journal of Educational and Psychological Studies
Democratic Arabic Center For Strategic, Political & Economic Studies, Germany-Berlin
Vol 07 / Issue 25 / june 2024
ISSN 2569-930X

The Educational Pedagogical Dimension in the Thought of Lev Tolstoy

Nazim Wahbi Al-Dibo *
Ph. D. in Arabic Language - Specialization in World Literature and Criticism - Al-Baath University, Syria
nazimwahbialdibo@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-0831-8262

Received: 01/01/2024, **Accepted**: 01/06/2024, **Published:** 30/06/2024

Abstract: This research paper discusses the educational legacy of the famous Russian writer Lev Tolstoy. He was known for his interest in the educational field and his care for everything related to the educational system; Starting from the preparation of the teacher, passing through the formation of the curriculum, and how the psychological processes affecting the educational process. he was also concerned with the educational theories and visions that prevailed in his era. He criticized some of them and went along with others. This research came to shed light on Tolstoy's efforts in this field. This study was organized into a few axes surrounding the most important pillars on which Tolstoy's educational thought was based. It began with an introduction that shed light on the person of Tolstoy. Then the first section presented his achievements in the educational field; Whether it was educational exploratory trips, or establishing schools and developing educational curricula. After that, the second axis came to show Tolstoy's critical visions of some educational systems that were not consistent with his educational doctrine; explaining the shortcomings and gaps in them. This was followed by a third axis that discussed Tolstoy's ideas on the pedagogical aspect and teaching principles, whether it revolved around the educational environment and the integration of the elements of the educational system, or about preparing appropriate learning content and its standards, in addition to the specifications of a successful teacher and the foundations of his preparation. Then the fourth axis came to clarify Tolstoy's visions in the field of "developmental psychology." He focused on researching the factors affecting the educational process, physical developments and their effective psychological accompaniments in raising and educating children, as well as presenting Tolstoy's theories in the field of "educational psychology", Especially its focus on the educational style focused on behavior. The last axis opened the door to Tolstoy's educational philosophy, which has a utilitarian, instrumentalist orientation, as well as that which emphasizes the principle of freedom in education and taking into account the psychological tendencies of learners

Keywords: education, pedagogy, educational criticism, psychology, philosophy of education, Lev Tolstoy.

*Corresponding author

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين
المجلد 07 العدد 25 جوان 2024
ISSN 2569-930X

البُعد التربويُّ التعليميُّ في فِكْر ليف تولستوي

ناظم وهبي الديبو *

دكتوراه *Ph. D.* في اللغة العربية – اختصاص الأدب العالمي ونقده – جامعة البعث – سورية

nazimwahbialdibo@gmail.com

https://orcid.org/0000-0002-0831-8262

تاريخ الاستلام: **2024/01/01** - تاريخ القبول: **2024/06/01** - تاريخ النشر: **30**/2024/06

ملخص: : تناقش هذه الورقة البحثية الإرثَ التربوي للكاتب الروسي الشهير ليف تولستوي؛ فقد عُرف عنه اهتمامُه بالمجال التعليمي وعنايتُه بكلِّ ما يخصُّ المنظومة التربوية؛ ابتداءً من إعداد المعلم مُروراً بتكوين المنهج، وبالعمليات النفسية المؤثرة في العملية التعليمية، كما عُني بالنظريات والرؤى التربوية التي سادت في حقبته؛ فانتقد بعضها وسايَرَ بعضها الآخر. وقد أتى هذا البحث ليضيء على جهود تولستوي في هذا الحقل، إذِ انتظمت الدراسة في بضعة محاور أحاطت بأهم الدعامات التي قام عليها الفكر التربوي لدى تولستوي؛ فبدأت بتوطئة أضاءت على شخص تولستوي، ثم عرضت في المحور الأول لإنجازاته في المجال التربوي؛ سواءٌ أكان ذلك بالرحلات التربوية الاستكشافية، أو بإنشاء المدارس ووَضْعِ المناهج التعليمية. بعد ذلك أتى المحور الثاني ليبيّن رؤى تولستوي الانتقادية لبعض النُّظُم التربوية التي لم تنسجم مع عقيدته التربوية موضِّحا ما يتخلَّلها من مَثالبَ وثغراتٍ. عقِبَ ذلك محورٌ ثالث ناقش أفكار تولستوي في الجانب البيداغوجي وأصول التدريس، سواءٌ أَدَارَ ذلك حوْل البيئة التربوية وتكامل عناصر المنظومة التعليمية، أمْ حول إعداد المحتوى التعلمي الملائم ومعاييره، وانتقالاً إلى مواصفات المعلم الناجح وأُسُس إعداده. ثم أتى المحور الرابع ليوضح رُؤى تولستوي في مجال "علمِ نفسِ النُّموّ"؛ فقد عُنيَ بالبحث في العوامل المؤثرة في العملية التعليمية، والتطورات الجسدية ومُصاحِباتها النفسية ذات الفاعلية في تنشئة الأطفال وتعليمهم، وكذلك عرَضَ لتنظيرات تولستوي في مجال "علم النفس التربوي"، ولا سيما تركيزه على النمط التعليمي المنصَبِّ على السلوك. وجاء المحور الأخير ليفتح الباب على فلسفة تولستوي التربوية ذات المنحى النفعي الذرائعي، وكذلك تلك التي تؤكِّد مبدأَ الحرية في التعليم ومراعاة الميُول والاتجاهات النفسية للمُتعلِّمين

الكلمات المفتاحية: التربية، البيداغوجيا، النقد التربوي، علم النفس، فلسفة التربية، ليف تولستوي.

* المؤلف المرسل

الصورة رَقْم (1): الصورة لتولستوي جالساً مع الأطفال.[1]

ليف نيكولايفيتش تولستوي

وبالروسية: Лев Николаевич Толстóй، ولد عام 1828م. في ياسنايا باليانا الروسية. كاتب عالميٌّ عملاق، كتبَ القصة والرواية والمسرحية، بالإضافة إلى الكتابات المقالية الفكرية، ناقش تولستوي في كتاباته قضايا كثيفة ومنوَّعة منها الدينية، والسياسية، والاجتماعية، والفلسفية، والفنية، والتربوية، وغير ذلك؛ ولِتَعدُّدِ مَناحي كتاباته واتساعها، تعدَّدتْ ألقابُه؛ فقد دُعيَ: كاتباً – فيلسوفاً – روائياً – فناناً – مُصلِحاً اجتماعياً وأخلاقياً – مبشراً دينياً – وداعيةَ سلام. إنه كاتب موسوعي ماهر وذائع الصيت. توالت أطوار حياة تولستوي وتباينت؛ فهو من مقامرٍ إلى زاهد، ومن رجل حرب إلى داعية سلْم، ومن رجل جسد إلى ناسك بَتُول. ذاق تولستوي كل هذه الطُّعوم، وأبصر جميع تلك الألوان، ثم غادر هذه الحياة عام 1910م. مخلِّفاً وراءه إرثاً فكرياً فريداً ما فتئَتِ البشرية تستضيء بهُداه، وتسترشد بتعاليمه إلى آنِنَا هذا.

أولاً– تولستوي مُدرِّساً جُهودُه ومكانتُهُ في حقل التربية والتعليم

"التعليم سيُنقِذ العالَم"

تولستوي.

[1]https://i0.wp.com/fresher.ru/mary/3-2017/istoriya-semejnoj-zhizni-lva-tolstogo-i-sofi-bers/10.jpg Accessed: (14-08-2021 A.D).

(Кудрявая Н. В, Без даты: 69)

لقد حظيت التربية بمكان سامق وحيّزٍ واسع من اهتمامات تولستوي الفكرية؛ إذْ عَدَّ التعليمَ الوسيلةَ الوحيدة الموثوقَ بها لإبراز وتمجيد إنسانية الإنسان؛ ولذا أَطلق مقولة "التعليم سينقذ العالَم" كما أطلق دوستويفسكي مقولة "الجمال سينقذ العالم". لقد اعتبر تولستوي النشاطَ التربوي هو القادرَ علىٰ تكوين المنظومة القيمية الأخلاقية لدىٰ الإنسان، وهو -أي التعليم- الذي يضطلع بإعمار البُنىٰ الفكرية، وتشكيل السلوك المرغوب فيه عند الناشئة. (Кудрявая Н. В, Без даты: 69)إن التعليم وحدَه -حسب تولستوي- الذي يستطيع إصلاح العيوب الاجتماعية الناجمة عنِ الجهل والخرافات، وبإمكانه تقويم الاعوجاج الذي غزا معتقداتِ الناس وأفعالَهم، وبإمكانه -أيضاً- تحقيق الرخاء وجلب الرفاهيَة للبشرية إنْ أُحسِن استعمالُه. من هنا كان تولستوي شديد الإلحاح علىٰ العناية بالحقل التربوي وتطويره؛ فبعد أن تقاعد من الجيش التَفَتَ كلياً إلىٰ التدريس، وقام برحلتين إلىٰ أوروبا الغربية، فزار كُلّاً من (ألمانيا – فِرنسا – سويسرا – إيطاليا – بلجيكا وإنجلترا) بين عامَي 1857-1860م؛ وذٰلك بُغيةَ الاطِّلاع علىٰ الممارسات التعليمية للمدارس في تلك البلدان، والإفادة من تجارِبها التربوية. لقد وسَّع مجال بحثه وعمَّقه؛ بقصد إعداد خطة تربوية وطنية تستطيع تحقيق الصالح الروسي العام؛ ولاتخاذ القرار بشأن المحتوىٰ التعليمي الروسي؛ ولتدريب المعلمين، وتزويد المدارس بالمعدَّات اللازمة؛ ولإدارة التعليم بشكلٍ واعٍ، وقد نوقِشت طُروحاتُه وِزارياً، إلا أنها لم تلاقِ ذاك القَبولَ الذي تَغَيَّاهُ، فقرَّر أن يكثِّف نشاطه التعليمي، وينفِّذَ برنامجه التربوي بشكل فردي. (Yegorov Semion F, 1994: 2)

وقد أنشأ تولستوي في بلدته (ياسنايا باليانا) مدرسة وطنية، وعلَّم فيها أبناء الفلاحين، وبثَّ فيهم فكراً جديداً وروحاً سامية، فأحدثت تلك المدرسة شهرة فائقة، ودوَّىٰ صداها في جميع أرجاء روسيا، فتقاطر إليها كثيرٌ من الناس من بطرسبرج وغيرها؛ ليتزوَّدوا منها بالمعرفة والأخلاق والسلوك.(تولستوي ليف، 2020: 2) كما أصدر مجلةً دعاها باسم قريته "مجلة ياسنايا باليانا"، وأخذ ينشر فيها المقالات الأدبية والتهذيبيَّة قاصداً تقويمَ أخلاق الأهالي والأطفال، وراح يعلم الناشئة كتابة القصص، وينشِّط مهاراتهم الإبداعية، وينشر كتاباتهم في تلك المجلة.(قبعين سليم، 2012: 16) كما ألَّف كتاباً تعليمياً كتب فيه كثيراً من القصص القصيرة ذات المغزىٰ الأخلاقي، وأدخل فيه -أيضاً- ثُلَّةً من الترجمات والاقتباسات والقصص الشعبية اليونانية واليهودية والشرقية والعربية، وخصَّص قسماً منه للحساب، وأورد فيه نصوصاً قرائية منتمية إلىٰ مجالات العلوم الطبيعية؛ (كريستيان ر. ف، 1983: 232) إنه كتاب "القراءات الأربع"، أو "الألفباء"، وسُمِّي -أيضاً- "الأبجدية"، وقد اعتبر تولستوي هذا الكتابَ

أهمَّ كُتُبه، وعلَّق عليه آمالاً كبيرة؛ فقد قال: "إن حلمي وطموحي بشأن هذا الكتاب أن يتربَّىٰ به جيلانِ من الروس من أبناء الأباطرة حتىٰ الفلاحين، وأن يستمدُّوا منه انطباعاتهم الشعرية". وقد طُبع هذا الكتابُ في أربعة كراريسَ محتوياً سبعَمئةٍ وخمسين صفحةً تقريباً.(تولستوي ليف، 1999: 7-8)

لقد حظي تولستوي -بوصفه تربوياً- بمكانة عَلِيَّة في الحقل التعليمي؛ وذٰلك لِمَا قدَّمه في هذا المجال بعمله مدرساً ومشرفاً ومحرراً تربوياً، مخلِّفاً بذٰلك إرثاً ثميناً أفاد منه كثيرٌ من العاملين في هذا المضمار، وقد ثُمِّنتْ آراؤُه التربوية عالياً بالرغم من بعض الانتقادات التي وُجِّهت إليها من الفئات التي لم يَرُقْ لها نهجُ تولستوي التربوي التقدمي التنويري، وممَّن ثمَّن آراءَه وأُعجب بها فلاديمير لينين Fladimir Lenin (1870-1924م.) الذي قال: "استطاع تولستوي أن يطرح العديد من القضايا التربوية العظيمة التي برزت في كثير من أعماله، وحازت مكانةً عالمية مرموقة". (Арискин И. Т, 1969: 3-4)إلا أن شهرة تولستوي الروائيّ حَجبتْ إلىٰ حدٍّ ما تولستويَ المعلمَ ذاك المعلم الذي لا تزال أفكاره التربوية تثير جدلاً كبيراً ومستمراً؛ فكما شكَّلت إبداعاته الأدبية خطوة إلىٰ الأمام في التطور الثقافي، كذٰلك قدَّمتْ رُؤاه وعقائده التعليمية إسهاماً فريداً في حقل التدريس. (Yegorov Semion F, 1994: 1)

ثانياً- تولستوي ناقداً تربوياً

درَس تولستوي أساليب التعليم في أوروبا الغربية -كما ذُكِرَ سابقاً- وأُعجب بنُظُم التعليم الألمانيّ خاصَّةً، إلا أنه انتقد كثيراً من القضايا المتعلقة **بالتعليم الأوروبي**؛ فقد رفض دعوة بعضهم إلىٰ إلغاء التفاوت الطبقي بوِساطة التعليم؛ إذْ تكون المساواة في النطاق التربوي فحسب؛ فقد رأىٰ تولستوي أن هذه دعوة قِوامها المداهَنَة والرِّياء؛ إذْ لا يمكن أن نعلِّم قوماً جياعاً هم في أشدِّ الحاجة إلىٰ القُوْت؛ فبَعْد إشباع الاحتياجات الجسدية يمكن الحديث عن الحاجات العقلية المعرفية.(تولستوي ليف، د.ت الآفات: 12-290) كما انتقد تولستوي طائفة من السلبيات في البرامج التعليمية السويسرية والألمانية والإنجليزية وغيرها؛ فكل شيءٍ لديهم قائمٌ علىٰ الحفظ غيباً؛ أيْ علىٰ العناية بالذاكرة (المجال المعرفي المعلوماتي) مهملِين الجانبين الانفعالي والمهاري السلوكي. بالإضافة إلىٰ المبالغة في العنف المدرسي الذي جعل الطلاب مُرتعبين مشوَّهين وجدانياً، ومِن ثَمَّ فإن ذٰلك يخنق مَلَكَاتهم ويضعفها. وقد قال تولستوي: إنني لَأَستطيع كتابة عدد من الكتب عن الأخطاء التي رأيتُها في مدارس فِرنسا وسويسرا وألمانيا.(لومونوف ك، 1986: 235-54) أجلْ، إن أكثر ما كان يغيظ تولستوي في أنماط التعليم

تلك هو أسلوب "التعليم القسري"، ولا سيما أن تولستوي من أنصار روسو؛ ومن ثَمَّ فهو يدعو إلىٰ "التعليم الحرِّ العفوي".(تولستوي ليف، 1999: 6)

كما انتقد تولستوي أساليب **التربية البرجوازية** مستنكراً طريقةَ التنشئة التي يعتمدونها بحق أبنائهم؛ فابنُهُم يُهَيَّأُ ليكون شاباً غبياً عاطفياً اتكالياً، وتجده مُوْلَعاً بذاك الطراز من الحياة الذي ينهض علىٰ عواتق الآخرين، ويُبنىٰ علىٰ استرقاق أعناقهم. لقد كان تولستوي متشكِّكاً جداً ورافضاً لهذه الأساليب التربوية التي تجعل الإنسان منفصلاً عن الحياة الإنسانية الطبيعية. (Шацкий С. Т, 2013: 38-40) وعارض -أيضاً- بشكل حاسمٍ النظرية التربوية **للمدرسة الحكومية** التي كانت تُدار بأيدي الطبقات المستغلة آنئذٍ، ممتعضاً من طرائق تدريسهم النمطية البالية. (Арискин И. Т, 1969: 3) كما تحدَّث تولستوي بجِدَّة عن **التعليم الديني والكَنَسي** معبراً عن مدىٰ الخطأ المرتكَب بحقِّ الناشئة؛ إذْ يزوَّدون بمعارفَ تعمل علىٰ تنويمهم روحياً، وتبعدهم عن الحقائق الواضحة، فلا بدَّ من بذل قُصارىٰ الجهد لإنقاذ هؤلاء الأطفال من ذٰلك. نعمْ، لقد انتقد تولستوي بشدة هذه النُّظُم التربوية التي تقمع القدرات العقلية، وتنمّي منها ما يخدم الرؤيا المدرسية الضيقة، وأكَّد أن هذا النمط من المدارس تمَّ إنشاؤه لا ليتمكَّنَ الأطفالُ من التعلُّم، بل ليتمكن المعلمون من التعليم بشكل أسهل. (Шацкий С. Т, 2013: 39-40)

ولم تُغفِلْ أنظمة **"القياس والتقويم"** التعليمي من نقد تولستوي؛ فقد رأىٰ أنه من الضروري مراقبة أداء المتعلمين بشكل منهجي للتحقق من جودة استيعابهم للمحتوىٰ التعليمي، إلا أنَّ جَعْلَ هذه المراقبة بوساطة امتحانات مدرسية أو جامعية قائمةٍ علىٰ الحفظ والاستذكار، وجَعْلَ ذٰلك غايةً بذاته، واعتمادَه معياراً للحُكم علىٰ جودة التعليم، فهذا ما لم يَرُقْ لتولستوي، واعتبره ضارّاً بتنمية قدرات الطلاب ومَلَكاتهم؛ إذْ إنَّ هذه الاختبارات المحدودة زمنياً وموضوعاتياً عاجزة عن قياس معرفة الطالب بشكل موضوعي، وهي غالباً لا تراعي الفروقَ الفردية بين المتعلمين، ومن ثَمَّ تُعدُّ عنفاً واعتداءً علىٰ شخصية المتعلم وعلىٰ تفرُّدِه بقدرات خاصة، بالإضافة إلىٰ كونها تَخضع لِذاتيَّة المختبِر ومِزاجه أكثرَ الأحيان. إن الاختبارات لدىٰ تولستوي مؤشِّرٌ يدلُّ علىٰ إخفاق أو نجاح المدرس في تطوير قدرات الطلاب ومهاراتهم؛ ولذا لا بد من استعمالها بوصفها دليلاً يُقيِّم أداءَ المدرس، ويحثُّه علىٰ تطوير طرائقه ومهاراته التدريسية لتحسين أداء الطلبة ورفعِ سويَّاتهم. ويجب أن تكون غاية الاختبارات واضحةً في أذهان المتعلمين والمعلمين علىٰ حدٍّ سواء. وقد قدَّم تولستوي طائفة من الإرشادات والطرق لرصْد النجاح المعرفي والمهاري لدىٰ الطَّلَبة، منها:

1- التواصل الروحي بين المعلم والطالب، ومراقبة أدائه باستمرار في بيئة مُؤَاتِيَةٍ نفسياً.

2- أن تراعي الامتحانات الفروقَ الفردية، وأن تمكِّن الطالب من العمل المستقل الإبداعي، وتتيح له إنشاء أيِّ شيءٍ بنفسه.

3- أن يحظىٰ الجانب التطبيقي بقَدْر مناسب من الاهتمام في أثناء الامتحان، بحيث يصبح المتعلم قادراً علىٰ توظيف معارفه في الحياة العملية. (Арискин И. Т, 1969: 60___63)

ثالثاً- تولستوي مُنَظِّراً بيداغوجيّاً

معلومٌ أن "البيداغوجيا" هي "علْمُ أصول التدريس"، وقد كانت لِتولستويَ إسهاماتٌ في هذا المضمار هي من الأهمية بمكان؛ إذْ بالرغم من بعض الانتقادات التي وُجهتْ إلىٰ رُؤاه التربوية، فقد كان لِعلمِ أصول التدريس التولستُوِيِّ دورٌ كبير في تطوير الفكر التربوي التقدمي في روسيا وفي بلدانٍ أُخَرَ، وتمَّتْ دراسةُ تراثه التربوي في هذا المجال بشغف من قبَلِ تربويينَ سوفييت وآخرين من جنسيات مختلفة، واحتفظت مقالاته التربوية بأهمية عالمية؛ فأفكار تولستوي تساعد في إنشاء مدرسة وطرائق تدريس قادرة علىٰ حلِّ العديد من المشاكل التربوية الشائعة، ولا سيما تفعيل مشاركة الطفل الحرة في التعلُّم، (Арискин И. Т, 1969: 26)وتنشيط التعلم الذاتي، وتطوير طرائق التدريس، وإعداد المعلمين وتدريبهم، وغير ذٰلك مما يتَّصل بمهامّ المدرسة وتنظيمها وأساليبها. (Шацкий С. Т, 2013: 38-40)

لقد حرص تولستوي علىٰ إحداث **"التكامل بين عناصر المنظومة التربوية"** (المدرسة – المعلم – المتعلم)؛ فلا يمكن فصل أحدها عن الآخر، ويجب أن تتناغم جميعاً في إطار العمل التربوي لتحقِّقَ غايةً معيَّنة، ونجاح المؤسسة التربوية لديه مرهونٌ بصِحَّة العلاقة بين المعلم والطلاب، ومن ثَمَّ ينبغي للمعلم أن يعامل الطالب بوصفه إنساناً لديه احتياجاتٌ وأفكار وأفعال، وعليه أن يعمل معه لحلِّ مشكلاته، وأن يَعِي أن الدراسة بالنسبة للطالب تعني الحصول علىٰ إجابات لأسئلة حياته ومعضلاتها، وأن يقود الطالبَ ويحثَّهُ علىٰ العمل المستقل، ويقدم له كمّاً كافياً ومتنوعاً من الخيارات الأكثرِ جِدِّيةً وإثارةً للاهتمام.(Шацкий С. Т, 2013: 40-41) ويكون دور المعلم موجهاً ومرشداً وميسِّراً للعملية التعليمية، أما المتعلم فيكون باحثاً مكتشفاً، وبذٰلك يغدو التعليم تفاعلياً قائماً علىٰ المشاركة والبحث بعيداً مِنَ التلقين والحفظ، وهذا كله يجعل المحتوىٰ العلميَّ أكثرَ ثباتاً والحقائقَ أكثرَ رسوخاً؛ لأن المتعلم قد توصَّل إليها بنفسه.(Арискин И. Т, 1969: 45)

أما فيما يخص "**المحتوى التعليمي**" وآلية بنائه، فإن نظرية تولستوي في هذا الصدد قائمة على دعائمَ وأُسسٍ أخلاقية؛ إذ رأى أنه لا بد من بناء المحتوى على أساس الوحدة العالمية، والمحبة، وتحقيق الكمال الروحي للفرد، ومن ثَمَّ لا بد من الاسترشاد بذلك عند تصميم المنهج التعليمي بحيث يُضفَى عليه الطابعُ الإنساني، ويكون قادراً على تنشئة المتعلمين تنشئةً جديدة ترسِّخ القانون الأخلاقي الذي باستطاعته تحقيق التناغم والانسجام بين الناس على اختلاف مَشاربهم وتبايُن انتماءاتهم. أما أن يركِّز المحتوى على الجانب العقلي، فإن ذلك يُنشِئ إنساناً أنانياً يوظف كل قدراته العقلية والبدنية لتحقيق صالحه الشخصي مهملاً مصلحةَ الآخر وحاجاته، ومن ثَمَّ فإن هذا التعليم قاصر عن تحقيق الغايات البشرية العليا والكلِّية؛ وهي الوصول إلى "الكمال الأخلاقي"؛ فقد أكد تولستوي أن الأشخاص المنهمكين في الأعمال العقلية قد تخلَّوا عن خدمة الناس، وفقدوا رؤية الهدف الأسمى لنشاطهم، وأنهم مشوَّهُو الوعي، وهم مجرد آلاتٍ عمياءَ موظَّفةٍ لتحقيق أغراضٍ خاصةٍ ضيِّقةِ الإطار.(Брешковская К. Ю, 2013: 127-128)

وكذلك لم يَغفل تولستوي عن الإحاطة بقضية "**إعداد المعلم**"؛ فقد ناقش صفاتِه، ومهاراته، والواجبات التي يجب أن يضطلع بها؛ فلا بد للمعلم من امتلاك "الموهبة"؛ تلك الموهبة التي تدفعه لحب عمله والتكيُّف معه، إن المعلم الموهوب سيكون شغوفاً صبوراً مُحِبّاً طُلَّابَه، وعندها فقط يكون معلماً جيداً، ولَمُعلِّمٌ محِبٌّ بالفطرة خيرٌ من آخرَ قرأ كُتباً كثيرة، إلا أنه عاجز عن منح طلابه العطفَ والسكينة، وغيرُ قادرٍ على تهيئتهم انفعالياً لتلقي المعرفة. أما الصفة الثانية الواجب توفُّرُها في المعلم الناجح، فهي "القدرة على تطوير الذات"؛ إذْ علَّق تولستوي أهمية كبيرة على فكرة الحاجة إلى إمكانية تطوير الإمكانات التدريسية للمعلم وزيادة كفاءاته التربوية؛ وذلك ليسير بالطفل قُدُماً؛ وليكون قادراً على مواجهة الطوارئ والمستجدات في مجال عمله؛ ومن ثَمَّ لا بد من "التقييم الذاتي" المستمر، ولا بد من التطوير المطَّرِد، وهذا كله يزيد من تقدير المعلم لذاته، و"ارتفاع تقدير الذات" يزيد من حيوية المعلم وكفاءته.(Романюк Л. В, 2012: 192-193) كما أنَّ على المعلم تَجَنُّبَ "العنف" وتوجيه الإهانات للطلاب؛ كي يحافظ المتعلم على رغبته في التعلم، ولا ينخفض تقديرُه لِذَاته. (Арискин И. Т, 1969: 32)

رابعاً– رُؤى تولستوي في مجال عِلْمِ نفْسِ النموِّ وعلم النفس التربوي

تُعد ثُلاثيَّة تولستوي «الطفولة والصِّبا والشباب» إسهاماً ذا أهمية في مجال "**علم نفس النمو**"؛ إذْ واضحٌ من عنوانها أنها ترصد ثلاثاً من مراحل حياة الإنسان، ولا سيما التحولات الجسمانية

(الفيزيولوجية)، وهذا ما يُدرَس في علم التربية تحت عنوان "علم نفس النمو". وقد كانت خطة تولستوي في هذا العمل تهدف إلىٰ مناقشة ثُلَّة من القضايا، منها: إظهار طبيعة العلاقة بين الإِخْوَة، والتمييز بين خصائص كل فترة من فترات الحياة؛ فمن دفْءِ مشاعر الطفولة ونقائها إلىٰ شهوانية المراهقة ونزوعها نحو تحقيق الذات وصولاً إلىٰ غرور الشباب وجمال مشاعره، ومن القضايا –أيضاً– إظهارُ أثرِ الميُول الداخلية في نموِّ الشخصية وتطوُّرها، وغير ذٰلك من الأمور المتعلقة بالمشاعر والسلوك.(كريستيان ر. ف، 1983: 60-61)

وشدَّد تولستوي علىٰ أهمية الإلمام بجوانب التلميذ الجسدية والنفسية باعتباره مستهدَفاً بالتعليم؛ فعند قراءة كتابات تولستوي التعليمية يتكون لدىٰ المرء تصوُّرٌ متكامل عن جسد الطفل ونفسيته، وتتكشف جوانب شخصيته والتطورات التي تطرأ عليها حسبَ المرحلة العمرية، وحسب التأثيرات والمواقف التي يتعرض لها الطفل. وقد أوضح تولستوي أن الطفل يفكر في المحسوسات (الصور والألوان والأصوات)، ومن ثَمَّ فإن للتفكير التصويري الأسبقيةَ في النشاط المعرفي للمتعلم في مراحله الأولىٰ علىٰ التفكير المجرد؛ فبإمكان الصورة –مثلاً– أن تنقل كمّاً كبيراً من المعلومات، وتقدِّم رؤيةً شمولية للموضوع أو المسألة قَيْدِ الدراسة أكثرَ ممَّا تفعَلُهُ التعابيرُ اللفظية المجردة. (Yegorov Semion F, 1994: 5) كما أكَّد تولستوي وجوبَ تنمية ذَوَات الطلاب، وضرورةَ التآلف والتعايش معهم، وتهيئة النشاطات اللازمة لتطوير مَلَكاتهم وتحفيزها، والابتعاد عنِ القمع الذي يقلِّص طاقات الطفل الإبداعية، ويُحدِثُ لديه اعتلالاً في الصحة النفسية، فيغدو كسولاً لامُبالياً. وقد شبَّه تولستوي الطفلَ المنكمشَ نفسيّاً نتيجةَ تعرُّضه للقَمْع بقوله: "اختبأتْ روحُ الطفل –مثلَ الحلزون– في مَنزلها". إنَّ "تشكُّل الذات" لدىٰ الطفل يبدأ –حسبَ تولستوي– عندما تقوده نحوَ العمل باستقلالية والاعتماد على نفسه، ولٰكنْ عليكَ أن توجهه إلىٰ ذٰلك بأناةٍ وحذَرٍ؛ فإن روح الطفل تنمو كنموِّ زهرة رَخْصَةٍ، فلا تَكْشِفْ بَتَلَاتِهَا قسْراً قبل أن يَتِيْنَ أوانُها. والغرض الرئيسي للعمل التربوي –كما يرىٰ تولستوي– تطويرُ وعيِ الطفل، وغرْسُ القيم الأخلاقية السامية في تربته الروحية بوِساطة نُظُمٍ تعليمية قِوامها البساطة واللطف في التواصل مع الأطفال، وكل ذٰلك يوقِظ في المتعلم احترامَه لِذاته، ومن ثَمَّ يتهذب سلوكُه، وتتلاشىٰ الاختراقات الأخلاقية من قِبَله.(Кудрявая Н. В, Без даты: 74___76)

أما في مجال **"علم النفس التربوي"**؛ ذاك العلم الذي يبحث في نظريات التربية والتعليم، فقد شدَّد تولستوي علىٰ أهمية "النمذجة والاقتداء" في تعليم الأطفال وتشكيل سلوكهم، وهو بذٰلك يذكِّرنا بنظرية

"الملاحظة والتقليد" لِبانْدُورا[2*] Albert Bandura (1925-2021م.)؛ إذْ كلاهما أكَّد أهميةَ مفهوم "القُدوة" بوصفه مؤثراً ذا أهمية عالية في اكتساب الطفل العاداتِ السلوكيةَ من أَبَوَيه أو من محيطه عموماً. وأشار تولستوي إلىٰ أن الأطفال يَنشَؤُون تحت تأثير البيئة الخارجية، .Петров A) K, 2013: 27) مشدداً علىٰ ضرورة الانتباه إلىٰ أن ثمة نوعاً من التعلُّم مُختلفاً عنِ التعلم العقلي الذي اعتدناه؛ إنه التعلم السلوكي؛ وهو تعلُّمٌ لاواعٍ يقوم علىٰ ملاحظةِ الطفلِ سلوكَ الآخرين والاقتداء به. ومن هنا ألحَّ تولستوي علىٰ أن يكون الوالد والمعلم قدوةً للطفل، وهذا بدوره يتطلَّب منهما انتباهاً شديداً لأقوالهم وأفعالهم؛ إذ إنها نماذجُ سيلتقطها الطفل ويجعلها أنماطاً سلوكيةً يقتدي بها ويحاكيها، ومن ثَمَّ يوحي تولستوي إلىٰ المربِّي؛ أنْ ربِّ نفسَك إذا ما أردت أن تربي الآخرين وتغذِّيهم روحياً وأخلاقياً، وعند ذٰلك تستطيع أن تستثمر قوىٰ الخير الخبيئةَ في قلوبهم وتخرجَها سلوكاً عملياً. وكل ذٰلك يفيد أنَّ طريقَ التربية الأخلاقية لدىٰ تولستوي ومسارَها هو "التنميط السلوكي" لا الإلقاء والتلقين. (Лукацкий М. А, 2013: 162-163)

خامساً– فلسفة تولستوي التربوية

لقد قدَّم تولستوي رُؤىً تربويةً ناضجة وتنظيراتٍ ذاتَ وزنٍ ثقيل، وقد تقاطعتْ رُؤاه تلك مع رؤىٰ بعض الفلاسفة التربويّين أمثالِ جان جاك روسو Jean-Jacques Rousseau (1712-1778م.) الذي تأثَّر به تولستوي أيَّما تأثُّرٍ -كما ذُكِر في مِهاد هذا البحث- بالرغم من بعض الخلافات والاختلافات بينهما. إن وجه الشبه الأساسي الذي يجمع بين روسو وتولستوي في هذا السياق أن كليهما أصرَّ علىٰ مبدأ **"الحرية في التعليم"**.(كريستيان ر. ف، 1983: 14___16-47-48) لقد رأىٰ تولستوي أنه لا بد من إعطاء الطالب حريةً مطلقة في اختيار مَن يعلِّمه، وما يتعلَّمه، ومتىٰ يأتي المدرسةَ، وأيَّانَ يغادرها، وبذٰلك يعبِّر تولستوي عن رفضه أيَّ نوعٍ من الضغوط علىٰ المتعلم؛ لكي يتحقق التطور الطبيعي لملَكاته.(سالم نعمان، 117:2006) وأشار تولستوي إلىٰ أن التربية التي تَحْرم المتعلمَ حريتَه تربيةٌ تسيءُ إلىٰ الطفل بَدَلَ أن تُصْلحه، ولا يحتاج المتعلم كي يبدع إلَّا أنْ تطلِق يدَه وتراقبَه من دون تسلُّطٍ أو إكراه.(لومونوف ك، 1986: 58) لقد بالغ تولستوي في التركيز علىٰ مبدأ "الحرية" حتىٰ جعلَهُ المعيارَ الوحيد للتعليم عادّاً الطفلَ مخلوقاً مثالياً بريئاً؛ فلا يجب أن يُعاق نموُّه بأي شكل ولأيِّ سبب، ويكون دور المعلم في حدِّه الأدنىٰ، ومحصوراً في الإرشاد، وكلَّما التزمَ التعليم بهذا القانون، كان أكثرَ نجاحاً وإثماراً.(Yegorov Semion F, 1994: 3-4) وبالرغم

[2*] ألبرت باندورا: نفسانيٌّ كَنَدي، وأستاذ فَخْريٌّ في علم النفس الاجتماعي في جامعة ستانفورد.

من تشديد تولستوي علىٰ احترام شخصية الطفل، ومَنْحِهِ الحريةَ المطلقة في تشكيل ذاته وتنشئتها، إلا أن ثمة قليلاً من التناقض بين النظرية والتطبيق ظهر لدىٰ تولستوي، لٰكنَّ ذٰلك لم يَقْدح في أهمِّية آرائه تلك علىٰ الصعيد الروسي والعالمي أيضاً.(Петров А. К, 2013: 28)

وقد حاول تولستوي أن يوثِّق عُرىٰ التواصل بين التربية وحاجات الحياة؛(كريستيان ر. ف، 1983: 296) إذِ اهتمَّ بإكساب المتعلمين قدراتٍ ومهاراتٍ خارج إطار المدرسة، واعتبر ذٰلك شرطاً ضرورياً ومعياراً يحدِّد مدىٰ نجاح المؤسسة التعليمية، ورأىٰ أن هناك عدداً لا حَصْرَ له من مصادر المعلومات خارج أسوار المدرسة، إلا أن الأطفال غيرُ قادرين علىٰ تفسير تلك المعلومات بالشكل الأمثل؛ لذا فإن مَهمة المعلم في هذا الشأن هي مَنْهَجَةُ هذه المعلومات وتفسيرُها ورفعها إلىٰ مستوىً واعٍ. وقد تمَّ اعتمادُ ما يشبه هذا المبدأ "**ربط التعليم بالحياة**" من قِبل الفيلسوف والتربوي الأمريكي جون ديوي John Dewey (1859-1952م.) أحدِ رُوَّاد المدرسة البراغماتية (الذرائعية) التي عُنيت بالجانب النفْعيّ العملي أيَّما عنايةٍ، وحاولت ربْطَ المدرسة بالحياة الواقعية. (Yegorov Semion F, 1994: 6)لقد أدان تولستوي بشدة النُّظُم والخطط التربوية التي تركز علىٰ الحفظ والتكديس، وتُغرق في الشكليات النظرية، ورأىٰ أن التعليم الحقَّ هو الذي يجعل الطلاب يصوغون الاستنتاجاتِ الناشئةَ عن الملاحظات والتجارِب العمَلية، وهو الذي يحثُّ علىٰ دراسة الظواهر في بيئة طبيعية؛ وذٰلك بالقيام برحلات استكشافية في الميدان حيث يتمكن المتعلمون من مراقبة حياة الحيوانات والنباتات والأشياء مراقبةً حيَّةً.(Петров А. К, 2013: 27) كما شدَّد تولستوي علىٰ أن تكون المادة المتعلَّمة مفهومةً نافعة وإن قلَّتْ؛ فقد رأىٰ أن ذٰلك خيرٌ من تعلُّم أخلاطٍ كثيرة من المعلومات والتفاصيل غيرِ المجدِية. ونبَّهَ -أيضاً- إلىٰ ضرورة تعليم النَّشْءِ الإحساسَ بالمسؤولية وتحمُّلَها، وأن يقضوا حاجاتهم بأيديهم بعيداً مِنْ روح الإهمال والتواكل؛ إذْ رأىٰ أن ذٰلك هو الطريق إلىٰ النجاح وتحقيق الغايات العظيمة.(قبعين سليم، 2012: 85___87)

النتائج والتعميمات

1- إن النظرية التربوية عند تولستوي نظرية متكاملة؛ إذْ إنها أخذت بالحسبان عناصرَ المنظومة التربوية كافةً؛ بدءاً من المتعلم الذي عُنيت ببنيته النفسية وبرغبته وحريته في التعلُّم، واهتمت بمراحل تطوُّره ونمائه، مروراً بالمعلم الذي لا بد له من الموهبة ومحبة المهنة والإعداد الجيد، وصولاً إلى المنْهَج الدراسي وكيفية تصميمه وبنائه وتحديد محتواه العلمي، وانتهاءً بالبيئة المدرسية الملائمة للتعليم والمؤاتية لتحقيق أكبر النَّفعِ للمتعلِّم.

2- لم يهمل تولستوي طرائق التدريس وفلسفة التربية التي ركزت على براغماتية التعليم ونفعيَّته الهادفة إلى ربطه بالواقع وتسخيره لخدمة الحياة العملية.

3- شدَّد تولستوي على أهمية "النمذجة والتنميط" والعناية بمفهوم "القُدوة" بوصفها أداةً ذاتَ فعالية عالية في تشكيل السلوك وتطويره وفي إكساب المتعلِّمِين المعارفَ والمهارات.

التوصيات والمقترحات

1- نوصي بتقديم عناية أكبر بالجانب التربوي عند تولستوي؛ إذْ لُوحِظ أن ثَمَّة فقراً بحثياً في هذا المنحى، ولا سيما عربياً بالرغم من كوْنه ذا أهمية سامقة لدى تولستوي.

2- نقترح إجراء مقارنة أكثرَ اتِّساعاً بين رؤى تولستوي التربوية ورؤى كلٍّ من جان جاك روسو (المدرسة الطبيعية)، وجون ديوي (المدرسة البراغماتية)، وألبرت باندورا (نظرية الملاحظة والتقليد).

3- نقترح ترجمة بعض المقالات والدراسات التربوية الخاصة بتولستوي المكتوبة بالروسية والإنجليزية إلى اللغة العربية؛ لإغناء المكتبة العربية؛ وللإفادة منها -أيضاً- في كليات التربية.

References:

Christian R. F, 1983. (Tolstoy - Critical Introduction): Tr. Abdul Hamid Al-Hassan, Damascus - Syria, Ministry of Culture and National Guidance.

https://i0.wp.com/fresher.ru/mary/3-2017/istoriya-semejnoj-zhizni-lva-tolstogo-i-sofi-bers/10.jpg Accessed: (14-08-2021 A.D).

Кудрявая Н. В, Без даты. (Лев Толстóй – Педагог: от Народног Учителя к Учитлю Жизни): *Историко – Педгогический Журнал*, странцы поиска 56__95.

Lomonov K, 1986. (Unknown pages from the life of Tolstoy): Tr. Majid Alaa Al-Din and Muhammad Badr Khan, N.P, Al-Sabah Press.

Qabain Slim, 2012. (Tolstoy's Doctrine): Cairo - Egypt, Hindawi Foundation.

Salem Noman, 2006. (Education as a tool for liberation): Educational Visions Magazine - Cultural and Educational Quarterly, No. 22, Ramallah - Palestine, Al-Qattan Center for Educational Research and Development, research pages 116-117.

Tolstoy Lev, 2020. (Tolstoy's Bible and Religion): Tr. Salim Qabain, United Kingdom, Hindawi Foundation.

Tolstoy Lev, N.D (Social ills and their treatment): Tr. Muhammad Reda, 1st edition, Egypt, publisher Muhammad Reda.

Tolstoy, Lev, 1999. (Folk Tales): Tr. Sayyah Al-Jahim, 1st edition, Beirut - Lebanon, Dar Al-Far Al-Lubani.

Yegorov Semion F, 1994. (Leo Tolstoy): The Quarterly Review of Comparative Education, Vol. 24, No. 3/4, Paris, © UNESCO.

Арискин И. Т, 1969. (Л. Н. Толстóй как Педагог): Тула, Тульскии Государственный Педагогический Институт, Выпуск 2.

Брешковская К. Ю, 2013. (Философско – Педагогическое Осмысление Л. Н. Толстым): *Историко – Педагогический Журнал*, Номер 3, страницы поиска 126---137.

Лукацкий М. А, 2013. (Л. Н. Толстóй о Настоящем Культуры и Образования): *Историко – Педагогический Журнал*, Номер 3, страницы поиска 147___170.

Петров А. К, 2013. (Жизни и Педагогическом Творчестве Л. Н. Толстóй): *Историко – Педагогический Журнал*, Номер 3, страницы поиска 26___28.

Романюк, Л. В, 2012. и Г. Н. Скударёва: (Профессионализм Учителя: от Осмысления Педагогических Вэглядов Л. Н. Толстóй к Современному Прочтению): Проблемы Педагогики и Психологии, № 1, бе 3 места, страницы поиска 191---196.

Шацкий С. Т, 2013. (Толстóй – Педагог): *Историко Педагогический Журнал*, Номер 3, страницы поиска 38___55.

International Journal of Educational and Psychological Studies
Democratic Arabic Center For Strategic, Political & Economic Studies, Germany-Berlin
Vol 07 / Issue 25 / june 2024
ISSN 2569-930X

The Role of International Organizations in supporting the Development of Management Training Programs in General Education Institutions; Yemen

Hanan Yahyia Abdu Alsohbani [*]
PhD student ,Sana'a University ,Yemen
hananwt7777@gmail.com
https://orcid.org/0009-0005-5017-8004

Received: 21/09/2023, **Accepted**: 30/05/2024, **Published:** 30/06/2024

Abstract: This current research aims to determine the role that international organizations should do in supporting process of developing the management of training program in public education institutions in Yemen. To achieve that the researcher depends on descriptive method (modified Delphi style. The researcher had chosen the intended sample from the participant experts that reach 55. The researcher used questionnaire to collect field data. After analyzing the result using statistical program(spss), the researcher had been reached to several results the most important are:

-Raising of the overall average of the agreement participant experts to the total of main fields with a high degree and with total mathematical average (3,90). The total standard deviation (0,43) and overall average rate of (91%).

-High average raise of the total participants agreement in all fields to role of international organizations. The international organizations should play their roles in supporting development of the management of training program in public education institutions in Yemen with mathematical average range between(3,91-3,88)with standard deviation range between(0,40-0,51) and rate range between(90%-93%) of the total responses to all research fields

Keywords: The role, International organizations, Training program administration Public Education Institutions

[*]*Corresponding author*

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين
المجلد 07 العدد 25 جوان 2024
ISSN 2569-930X

دور المنظمات الدولية في دعم عملية تطوير إدارة البرامج التدريبية في مؤسسات التعليم العام بالجمهورية اليمنية

حنان يحي عبده الصهباني *
طالبة دكتوراه كلية التربية، جامعة صنعاء، اليمن
hananwt7777@gmail.com
https://orcid.org/0009-0005-5017-8004

تاريخ الاستلام: **2023/09/21** - تاريخ القبول: **2024/05/30** - تاريخ النشر: **30**/06/2024

ملخص: يهدف البحث الحالي إلى تحديد الدور الذي ينبغي للمنظمات الدولية القيام بها في دعم عملية تطوير إدارة البرامج التدريبية في مؤسسات التعليم العام باليمن، ولتحقيق ذلك اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي المسحي وأسلوب دلفي المعدل، وتم إختيار عينة مقصودة من الخبراء المشاركين بلغ عدد أفرادها (55) خبيراً، كما اعتمد البحث على الاستبانة لجمع البيانات الميدانية، وبعد تحليل النتائج باستخدام برنامج الحقيبة الإحصائية ***(spss)*** تم التوصل إلى العديد من النتائج, من أبرزها:

-ارتفاع المتوسط الإجمالي العام لموافقة الخبراء المشاركين نحو إجمالي جميع المجالات الرئيسة وبدرجة مرتفعة جداً, وبمتوسط حسابي إجمالي (3,90)، وانحراف معياري إجمالي(0,43)، ونسبة موافقة إجمالية 91*%*.

-تفاوت ارتفاع متوسطات موافقة الخبراء المشاركين الإجمالية لكل المجالات بمتوسط حسابي تراوح بين 3,8-3,91,وبانحراف معياري تراوح بين(0,51- 0,40), ونسب موافقة تراوحت بين 90%- 93% من إجمالي الاستجابات لجميع مجالات البحث

الكلمات المفتاحية: الدور، المنظمات الدولية، إدارة البرامج التدريبية، مؤسسات التعليم العام

*المؤلف المرسل

المقدمة:

يحتل التدريب وتطوير برامجه وإدارته مكان الصدارة من قِبل العديد من المؤسسات التعليمية والمنظمات الدولية والإقليمية، حيث يتم تخصيص الكثير من ميزانياتها وجهدها للاستفادة من المنجزات التقنية والعلمية والمعلوماتية التي تتميز بها الألفية الثالثة وذلك بهدف إكساب العاملين من "رؤساء ومرؤوسين" المعلومات والمهارات والاتجاهات اللازمة لتحقيق التكيف مع المتغيرات المتسارعة في كافة المجالات، والفوز في سباق التنافس والتحديات المتنامية التي تواجهها البشرية في القرن الواحد والعشرين (السراج، 2010: 46)، ونتيجة لتزايد واهتمام مؤسسات التعليم والمنظمات بالتدريب وتطوير برامجه ينبغي على القادة التربويين في اليمن إعداد الرؤى والتصورات الهادفة إلى ترسيخ شراكات حقيقية مع المنظمات الدولية الداعمة لتطوير خططها وبرامجها في مؤسسات التعليم العام ومنها تطوير برامج التدريب وإدارتها، بهدف تحقيق أهداف الوزارة المنشودة، وبما يمكنها من الوصول إلى مجتمع المعلوماتية والمعرفة الحديثة، ولتحقيق ذلك اهتمت وزارة التربية والتعليم في الجمهورية اليمنية بتدعيم مختلف أوجه التعاون التعليمية والتربوية والمعرفية والثقافية والعلمية بين الوزارة والمنظمات الدولية، حيث قامت بتوقيع الاتفاقات والتحالفات وترسيخها في المجالات التربوية والتعليمية ومنها برامج التدريب،(وزارة التربية والتعليم، 2013: 97)، وبالرغم من ذلك لازالت تلك الجهود تتم بشكل عشوائي بسبب عدم وضوح الأدوار التي ينبغي على المنظمات الدولية القيام بها لدعم التدريب وبرامجه وإداراته، مما يتطلب ضرورة دراستها والمساهمة في تحديدها، وهذا ما يسعى إليه البحث الحالي.

مشكلة البحث:

تعد إدارة البرامج التدريبية في مؤسسات التعليم العام باليمن من أهم التكوينات الإدارية والفنية التي تهدف إلى تنمية معارف ومهارات القيادات والعاملين في قطاع التعليم العام، ولتحقيق ذلك سعت وزارة التربية والتعليم إلى الاستعانة بالمنظمات الدولية في تقديم الدعم المالي والمادي لتطوير تلك الإدارة، وبالرغم من ذلك مازالت إدارة البرامج التدريبية تواجه العديد من الصعوبات منها غياب الدور الحقيقي لتلك المنظمات في تقديم دعمها الذي يتم بشكل عشوائي،(الصهباني، 2018: 110).

كما أشارت العديد من الدراسات العلمية المحلية ومنها دراسة،(الصهباني، 2018: 119)،ودراسة (المخلافي، 2012: 33)، ودراسة(الصلاحي، 2013: 90)،إلى أن نظام التدريب والبرامج التدريبية وإداراتها، تواجه العديد من المشكلات منها ضعف التخطيط والتنفيذ والتقويم للبرامج التدريبية، وعدم

توفر الإمكانيات المالية والمادية التي تتطلبها عملية تطويره، وعدم شمول البرامج التدريبية جميع العاملين في مؤسسات التعليم العام، وكذلك عدم توفر أدوار محددة للمنظمات الدولية في تقديم دعمها، بالإضافة إلى غياب توفر الدراسات العلمية المحلية الهادفة إلى تحديد أدوار واضحة ومعتمدة تساعد المنظمات الدولية في تقديم دعمها المالي والمادي.

ومن خلال خبرة الباحثة وتخصصها العلمي، وعملها في قطاع التدريب بمكتب التربية والتعليم طيلة (15) عاماً، فقد لاحظت أن هناك عشوائية وارتجالية في منح الدعم المقدم من المنظمات الدولية للتدريب وبرامجه وإداراته، وكذلك تدني مستوى التخطيط والتنفيذ والتقويم للبرامج التدريبية، بالإضافة إلى شحة الإمكانيات المالية والمادية الحكومية المخصصة للتدريب، كما لاحظت أن هناك غياباً في توفر الدراسات المحلية الخاصة بالأدوار التي ينبغي للمنظمات الدولية اعتمادها عند تقديم دعمها المالي والمادي والفني، وهذه تعد مشكلة حقيقية ينبغي دراستها، وتحديد أدوار واضحة تساعد تلك المنظمات من تخصيص دعمها بأكثر شفافية وبشكل أدق لتحدد مشكلة البحث الرئيسي الآتي:

ما الأدوار التي ينبغي على المنظمات الدولية القيام بها في دعم عملية تطوير إدارة البرامج التدريبية بمؤسسات التعليم العام باليمن؟ .

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تحديد الأدوار التي ينبغي على المنظمات الدولية العاملة في قطاع التعليم باليمن القيام بها لدعم إدارة البرامج التدريبية في مؤسسات التعليم العام، وذلك من خلال معرفة الإجابة على الأسئلة الآتية:

1-ما الدور الذي ينبغي على المنظمات الدولية العاملة في قطاع التعليم باليمن القيام به في دعم عملية التخطيط للبرامج التدريبية في مؤسسات التعليم العام بحسب نتائج موافقة أفراد عينة البحث من الخبراء المشاركين؟.

2- ما الدور الذي ينبغي على المنظمات الدولية العاملة في قطاع التعليم باليمن القيام به بدعم عمليات تنفيذ البرامج التدريبية في مؤسسات التعليم العام بحسب نتائج موافقة أفراد عينة البحث من الخبراء المشاركين؟.

3-ما الدور الذي ينبغي على المنظمات الدولية العاملة في قطاع التعليم باليمن القيام به بدعم عمليات تقويم البرامج التدريبية في مؤسسات التعليم العام بحسب نتائج موافقة أفراد عينة البحث من الخبراء المشاركين؟.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في العديد من الجوانب منها:

1-يُعد البحث مساهمة علمية يُقدم معرفة نظرية عن المنظمات الدولية وإدارة البرامج التي تمثل إضافة إلى المكتبة التربوية اليمنية .

2-إن النتائج التي توصل إليها البحث تفيد القيادات وصانعي القرار والمخططين في وزارة التربية والتعليم ومكاتبها في المحافظات، وكذلك المنظمات الدولية العاملة بقطاع التعليم باليمن من خلال تزويدهم بالمعلومات عن الأدوار التي ينبغي القيام بها في دعم إدارة البرامج التدريبية والتي تساعدهم على تطوير خططهم وبرامجهم الخاصة في هذا المجال.

3-إن النتائج التي توصل إليها البحث تفيد الباحثين والمهتمين في مجال التدريب والمنظمات الدولية ودورها في التعليم باليمن من خلال تزويدهم بالمعلومات التي تساعدهم على إجراء مزيدٍ من الدراسات والبحوث في هذا المجال.

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بالحدود الآتية:

1-**الحدود الموضوعية:** تحديد وتشخيص الأدوار التي ينبغي على المنظمات الدولية العاملة في قطاع التعليم باليمن القيام بها في دعم أدوار البرامج التدريبية في مجالات تخطيط وتنفيذ وتقويم البرامج التدريبية .

2-**الحدود البشرية:** جميع الخبراء المشاركين من القيادات في وزارة التربية والتعليم ومكاتبها في المحافظات والمديريات، وكذلك من القيادات في المنظمات الدولية العاملة في قطاع التعليم باليمن .

3-**الحدود المكانية:** جميع إدارات البرامج التدريبية في مؤسسات التعليم العام المتمثلة بوزارة التربية والتعليم ومكاتبها في المحافظات والمديريات ومدارس التعليم العام باليمن.

4-**الحدود الزمنية:** تم تنفيذ البحث الحالي في العام 2022 / 2023 م.

مصطلحات البحث:

الدور:

تعرف الباحثة الدور إجرائياً في البحث الحالي بأنه: مجموعة الأنشطة والفعاليات والممارسات التي ينبغي على المنظمات الدولية العاملة بالتعليم في اليمن القيام بها في دعم أنشطة العمليات الإدارية والفنية لتخطيط وتنفيذ وتقويم البرامج التدريبية للعاملين في مؤسسات التعليم العام.

المنظمات الدولية:

هناك العديد من المفاهيم للمنظمات الدولية الداعمة منها:

المنظمات الدولية بأنها: عبارة عن مجموعة من المنظمات التطوعية تشغل المجال العام بين الأسرة والسوق والدولة، وهي لا تسعى لتحقيق الربح، كما أنها تسعى لتحقيق منفعة جماعية للمجتمع ككل أو لبعض الفئات المهمشة، كما تمثل في بعض الحالات مصالح أصحاب مهنة معينة، وتدافع عن المهن التي ينتمون اليها كما أن لديها بعداً قيمياً يتمثل في الإدارة السليمة للاختلافات هذا ما يطلق عليه الثقافة المدنية، (ابوعدوان، 2015: 25).

وتعرف الباحثة المنظمات الدولية إجرائياً في البحث الحالي بأنها: مجموعة المؤسسات والهيئات الحكومية وغير الحكومية الدولية، التي تهتم بتقديم جهود لتطوير ودعم خطط وبرامج تطوير التعليم في اليمن ومنها البرامج التدريبية وإداراتها للعاملين في مؤسسات التعليم العام.

إدارة البرامج التدريبية:

هي تلك الجهة المسؤولة عن تنمية مهارات الأفراد وتغيير اتجاهاتهم، والتأثير على سلوكهم نحو تحقيق إنتاج أفضل، وذلك من خلال التدريب الفعال الذي من شأنه أن يؤدي إلى تزويد العاملين بالمعلومات الضرورية، لضمان إلمامهم بدقائق العمل وظروفه، أو تنمية مهارات فنية أو إدارية تحتاج إليها المؤسسات التعليمية،(عبيد، 1995: 19).

وتعرف الباحثة إدارة البرامج التدريبية إجرائياً في البحث الحالي بأنها: المكون الإداري والفني للبرامج التدريبية المحددة في الهيكل التنظيمي لوزارة التربية والتعليم اليمنية، والمسئولة عن التخطيط والتنفيذ والتقويم للبرامج التدريبية للعاملين في مؤسسات التعليم العام المختلفة.

مؤسسات التعليم العام:

يتبنى البحث الحالي: تعريف مؤسسات التعليم العام الذي أشار إليه (القانون العام للتعليم في اليمن رقم (45) 1992)،والذي ينص على أنها المؤسسات المسئولة عن تقديم الخدمات التعليمية للسكان

في الفئة العمرية (3-17) عام، في كافة المراحل التعليمية وتشمل وزارة التربية والتعليم، ومكاتبها في المحافظات والإدارات التعليمية والمديريات، وكذلك المدارس المسؤولة عن تعليم التلاميذ (ذكور- وأناث)في الفئه العمرية (3-5) سنوات والمتمثلة بمرحلة رياض الأطفال، والفئة العمرية (6-14) في مرحلة التعليم الأساسي التي تحتوي على الصفوف الدراسية (1-9) والفئة العمرية (15-17) لمرحلة التعليم الثانوي وتحتوي على الصفوف (10-12)،(وزارة الشؤون القانونية، 1992: 71).

الخلفية النظرية والدراسات السابقة:

أولاً: الخلفية النظرية:

أ: المنظمات الدولية:

1- **مفهوم المنظمات الدولية:**

مجموعة الهيئات والمؤسسات التي يتكون منها المجتمع الدولي بشكل أساسي، والتي تشارك في تحقيق إرادة الجماعات الدولية، كما أنّها عبارة عن منظمات تقوم على هيكل إداري تنفيذي وتنظيمي من خلال مجموعة من الشخصيات الاعتيادية والمؤسسات تتكون منها الدول مثل منظمة الأمم المتحدة، . http://mawdoo3.com

عبارة عن منظمات مؤسسة دائمة ذات إرادة ذاتية وشخصية قانونية دولية مستقلة تنشئها مجموعة من الدول بقصد تحقيق أهداف مشتركة يحددها ويبين كيفية الوصول إليها الاتفاق المنشئ للمنظمة،(هاشم، وآخرون، 2014: 33).

2- **أهداف المنظمات الدولية:**

تهدف المنظمات الدولية بشكل عام إلى تنمية المجتمع وتحسين أحوال المواطنين سواء كان ذلك عن طريق تقديم الخدمات أو الدفاع عن الحقوق والقضايا أو رعاية الطفولة وحماية البيئة أو حقوق المرأة والأطفال وذلك من خلال تحقيق الأهداف الآتية:(أبو النصر،2007: 88).

-إتاحة الفرصة لمشاركة المواطنين في الإدارة والتنفيذ والتمويل لمشروعات وبرامج هذه المنظمات.

-تقديم المساعدات الصحية والتعليمية والرعاية الاجتماعية لأفراد المجتمع .

-تشخيص ومعالجة قضايا المجتمع كالبطالة والفقر.

3- **خصائص المنظمات الدولية:**

هناك العديد من الخصائص التي تتسم بها المنظمات الدولية منها:(يونسف، 2013: 11).

- خضوع المنظمات إلى قواعد القانون الدولي.
- وجود عضوية المنظمة الدولية.
- وجود قانونٍ خاص بالمنظمة الدولية، بحيث يكون بمثابة معاهدةٍ جماعيةٍ تتضمن التزام المنظمة بالأهداف المتفق عليها.
- وجود مجلسٍ أو هيئةٍ لكلّ منظمة دولية بحيث تحقق النظام الأساسي للمنظمة، ويتم انتخاب الأعضاء بناءً على الإجماع.
- مساهمة الدول الأعضاء في المنظمة بتأمين كافة مصاريف ومستلزمات المنظمة من خلال النسب التي يتمّ الاتفاق عليها سلفاً، حيث إنّ مالية المنظمة الدولية تقوم على اشتراكات الدول الأعضاء التي تتحدد من خلال قاعدةٍ تعرف باسم القدرة على الدفع، حيث تقوم هذه القاعدة على بناء معيارٍ مركبٍ للمقارنة بين الدخل القومي للدول الأعضاء وبين متوسط الدخل ومحصلة عملة الدولة من العملات الصعبة، مع مراعاة الأزمات المالية التي تمرّ بها الدول الأعضاء.

4- أنواع المنظمات الدولية:

لم يتفق فقهاء القانون على تقسيم موحد للمنظمات الدولية، واختلفوا في تقسيماتهم لها بحسب اختلاف طبيعة العضوية فيها، ونشاطها، واختصاصاتها المختلفة فهناك من الباحثين من يقسم المنظمات الدولية إلى الأنواع الآتية: (عبدالباقي، 2012: 143).

1-المنظمات الدولية العالمية العامة: وهي المنظمات التي يتركز نشاطها بشكلٍ أساسي على حلّ كافة أنواع النزاع والخلافات الحاصلة بين الدول الأعضاء، بالإضافة إلى تدعيم الصلات السلمية بينها وبين المنظمات الأخرى مثل هيئة الأمم المتحدة.

2-المنظمات الدولية الفنية: وهي المؤسسات التي تُعرف باسم الوكالات، مثل: وكالة العمل الدولية، والتغذية، والزراعة، واليونسكو، ووكالة الصحة الدولية.

3- المنظمات الدولية القضائية: وهي المنظمات الخاصة بالفصل في المنازعات الدولية بناءً على أساس القانون الدولي مثل محكمة العدل الدولية، ومحاكم التحكيم.

4-المنظمات الدولية الإقليمية: ومن الأمثلة عليها جامعة الدول العربية، ومنظمة الوحدة الأفريقية، ومنظمة الدول الأمريكية.

وأشار(أبوعدوان،2015: 78)،أن المنظمات الدولية تنقسم الى الأنواع الآتية:

أ- المنظمات من حيث الاختصاص ويقسم إلى:

منظمات دولية عامة: وتكون المنظمة الدولية عامة إذا تعددت اختصاصاتها لتشمل كافة مظاهر العلاقات الدولية، ومن الأمثلة على ذلك عصبة الأمم سابقاً، ومنظمة الأمم المتحدة حالياً، وبعض المنظمات الإقليمية كجامعة الدول العربية من حيث إنها متعددة الاختصاصات.

منظمات دولية متخصصة: وتكون المنظمة الدولية خاصة إذا كانت تهدف إلى تحقيق أغراض محددة، كالمنظمات ذات الاختصاص الاقتصادي أو الثقافي أو الفني أو الصحي، التابعة لمنظمة الأمم المتحدة.

ب- المنظمات من حيث العضوية وتنقسم إلى:

المنظمات العالمية: هي تلك المنظمات التي يتم تأليفها بطريقة تسمح بانضمام أية دولة من الدول إليها ما دامت هذه الدولة تتوافر فيها الشروط التي يتطلبها ميثاق المنظمة، بحيث يتم التعاون على أساس عالمي، ومثالها منظمة الأمم المتحدة، وتقبل بعض المنظمات الانضمام إليها بمجرد إبداء الدولة الراغبة في ذلك، كالمنظمات الدولية المتخصصة.

المنظمات الإقليمية: وهي التي تقتصر العضوية فيها على فريق معين من الدول، تجمعه روابط متعددة ترجع للظروف السياسية،والاقتصادية، والثقافية،أو ترجع للتاريخ المشترك والنضال المشترك ووحدة اللغة والدين، أو أن تكون هذه الدول واقعة في منطقة جغرافية معينة من العالم، كما أن بعض مواثيق هذه المنظمات يضع شروطاً خاصة للعضوية، كجامعة الدول العربية التي تتطلب من الدول الطالبة للانضمام أن يتوافر فيها شرطان، الأول أن تكون الدولة عربية،والثاني أن تكون مستقلة.

5- سمات المنظمات الداعمة:

هناك العديد من السمات للمنظمات الداعمة المحلية والاقليمية والدولية منها: (الشال، 2007: 80).

أ- أن يتوفر لها شكل رسمي له صفه الاستمرارية إلى حدٍ ما .

ب- أن تكون غير ربحية.

ج-أن تكون غير مرتبطة هيكلياً بالحكومة.

د- أن تكون إدارتها ذاتية.

هـ- توافر قدر من المشاركة في الإدارة أو الأنشطة.

و- أن تكون غير منتمية لحزب سياسي معين.

6- التحديات التي تواجه عمل المنظمات:

هناك العديد من التحديات التي تواجه عمل المنظمات الدولية منها:(كيلان، 2019: 12).

– التمويل والذي يعد أهم تحدٍ يواجه المنظمات؛ لأنه يعرقل تحقيق أهدافها وديمومة عملها.

– اتهامها بالفساد والعمالة والتجسس وغيرها من الاتهامات الباطلة والتي تسبب انعدام الثقة بينها وبين أفراد المجتمع.

– التدخل في شؤونها الداخلية وخاصة من بعض الأجهزة الأمنية والوحدات المحلية.

– الحد من حرية عملها ونشاطاتها بسبب المضايقات الأمنية.

– فرض رسوم وضرائب والتزامات مالية عليها للحد من قدرتها.

– التنافس السلبي بين الحكومة والمنظمات أو بين المنظمات نفسها في تنفيذ البرامج.

– استغلالها من قبل بعض السياسيين للترويج لحملاتهم الانتخابية أو استخدامهم كمراقبين لكياناتهم السياسية فقط.

– اتهام المنظمات بأنها حجبت العمل الخيري الذي عرفه تراثنا سابقًا بنظام(الأوقاف).

– ضعف ثقافة العمل التطوعي وروح المواطنة.

– صعوبة تواصل المنظمات مع المؤسسات الحكومية والمؤسسات التعليمية.

ب– واقع المنظمات الدولية في الجمهورية اليمنية:

إن الدور الذي تقوم به المؤسسات والمنظمات الداعمة يتسم بعدم الوضوح والضعف وغياب الدور الرسمي لها بالإضافة إلى الفردية والجهود الذاتية غير المشتركة في تدريب وتأهيل العاملين بمؤسسات التعليم العام، فأغلب تلك المؤسسات والمنظمات لا تقوم بدورها المتوقع، إضافةً الى ضعف إمكانياتها بعمل بعض البرامج التدريبية في التأهيل الحقيقي للعاملين في مؤسسات التعليم العام، ولا ترتقي إلى المستوى المطلوب لديها في تأهيلهم، وكذا ضعف التنسيق مع الجهات المعنية في الدولة من أجل تهيئة الأجواء المناسبة لعملية تمكين العاملين بمؤسسات التعليم العام في المجتمع، وفي كافة مناحي الحياة العلمية والعملية والثقافية والرياضية والسياسية وغيرها، فالمؤسسات التربوية والمنظمات والجمعيات في اليمن ليس لها التأثير الواضح في عملية التدريب والتأهيل الحقيقي للعاملين في مؤسساتها وتحقيق المتطلبات الضرورية في تطوير إدارة البرامج التدريبية المسئولة عن عملية التدريب والتأهيل للعاملين في مؤسسات التعليم العام،(عمر، 2017: 120).

بالإضافة إلى أن دور المنظمات غير الحكومية يتركز على دعم بعض جوانب التعليم بكافة المؤسسات التعليمية وخاصة التعليم العام ولكن بشكل عشوائي غير مخطط لها على النحو المطلوب، وقد شهدت

المنظمات تطورًا في أعدادها على المستوى المحلي والإقليمي والدولي حيث وصلت أعدادها مثلًا على المستوى المحلي في عام 2007 إلى (4253)،ومنها ما يأتي:(الجهاز المركزي للإحصاء، 5:2007).

- الجمعيات الأهلية التطوعية المسجلة في وزارة الشؤون الاجتماعية.
- النقابات المهنية والعمالية.
- الاتحاد العام لنقابات عمال اليمن.
- الأحزاب والتنظيمات السياسية.
- المنظمات والاتحادات الأهلية، إذ ظهرت اتحادات عامة ونوعية، جمعيات أو مؤسسات خيرية، وجمعيات اجتماعية، وجمعيات ثقافيه، وجمعيات مهنية، وجمعيات صداقة، وجمعيات إخاء، ونقابات مهنية، وأندية اجتماعية، ومنتديات اجتماعية.
- الأندية الرياضية ومراكز الشباب، وهي مسجلة في وزارة الشباب.
- أولياء أمور التلاميذ والجامعات ومراكز البحث العلمي، والمؤسسات الإعلامية، والمجالس المحلية والشعبية .

أما المنظمات على المستويات الاقليمية والدولية المتخصصة في دعم مؤسسات التعليم بكافة أنواعه تتمثل في: الهيئات الدولية ذات الخبرة في مجال التعليم، ومؤسسات التمويل والهيئات والدول المانحة سواءً الدولية أو الإقليمية والتي تسهم في مجالات التنمية، ويمكن عرضها بالجدول رقم(1)،(وزارة التربية والتعليم، 2006: 19).

جدول رقم (1) شركاء التنمية الخارجيون في دعم التعليم بكافة أنواعه ووكالاتهم التنفيذية في اليمن

م	الاسم	رمز الاختصار	الدولة/الإقليم	الوكالات التنفيذية في التعليم
1	وزارة التعاون والتنمية الاقتصادية الألمانية	BMZ	ألمانيا	المؤسسة الألمانية للتنمية DED التعاون الفني الألماني GTZ البنك الألماني للإعمار KFW
2	وزارة الخارجية الفرنسية		فرنسا	المنظمات غير الحكومية NGOS
3	وزارة الخارجية الهولندية	MBZ	هولندا	وحدة إدارة المشروع PAU شركات استشارية
4	هيئة التنمية الدولية البريطانية	DFID	المملكة المتحدة	وحدة إدارة المشروع PAU شركات استشارية المجلس الثقافي البريطاني
5	برنامج الغذاء العالمي	WFP		برنامج الغذاء العالمي WFP

م	الاسم	رمز الاختصار	الدولة/الإقليم	الوكالات التنفيذية في التعليم
6	صندوق الأمم المتحدة للطفولة	UNICEF		وزارة التربية والتعليم
7	البنك الدولي	WP		وحدة إدارة المشروع PAU شركات استشارية
8	منظمة العمل الدولي	ILO		
9	وزارة الخارجية اليابانية		اليابان	السفارة اليابانية الوكالة اليابانية للتعاون الدولي
10	الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية	USAID	الولايات المتحدة الأمريكية	إدارة ADRA وكالة التنمية الدولية
11	شراكة الشرق الأوسط	MEP	الولايات المتحدة الأمريكية	شركات استشارية
12	منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم الثقافية	UNESCO		المكاتب الإقليمية
13	البنك الإسلامي للتنمية	ISDB	الدول الإسلامية	
14	الصندوق العربية للتنمية الاقتصادية والاجتماعية	AFESD	الدول العربية	
15	صندوق الأوبك للتنمية الدولية	OFID	الدول المنتجة للبترول	
16	منظمة كير الدولية	CI		
17	حماية الطفولة	SCS	السويد	

المصدر:(وزارة التربية والتعليم، 2006: 19).

وتستنتج الباحثة مايأتي:

وجود مشاريع وبرامج من قبل المنظمات الدولية في دعم وتطوير إدارة البرامج التدريبية في مؤسسات التعليم العام بالجمهورية اليمنية، إلا أنه يفتقر إلى وجود هياكل تنظيمية مشتركة لبناء الشراكة بين المؤسسات التعليمية والمنظمات الدولية، ويرجع للأسباب الآتية:

1- عدم وجود تنسيق بين أطراف الشراكة.

2- توقف البرامج والمشاريع التدريبية وعدم التنسيق لتمديدها.

3- غياب التوجهات التربوية لإنشاء إدارة الشراكة لاستقطاب الدعم من قبل المانحين الدوليين لدعم البرامج التدريبية وفق سياسات تخدم البلد.

ج – واقع إدارة البرامج التدريبية في مؤسسات التعليم العام باليمن:

1- مفهومها:

هي الجهة المسؤولة عن إعداد الخطط وتصميم البرامج التدريبية وتنفيذها والرقابة عليها، وتقويم تلك البرامج في مؤسسات التعليم العام في اليمن،(المخلافي، 2008: 80).

2- الهيكل الإداري والتنظيمي لإدارة البرامج التدريبية:

يتكون الهيكل التنظيمي لإدارة البرامج التدريبية في اليمن من ثلاثة مستويات هي:

أ- المستوى المركزي: ويتمثل بقطاع التدريب والتأهيل في وزارة التربية والتعليم، ويحتوى على العديد من التكوينات الإدارية، التي تُمارس المهام والوظائف الآتية: (وزارة التربية والتعليم، 2010: 18).

- إعداد خطة وطنية شاملة للتدريب المهني أثناء الخدمة .
- تنفيذ سياسة وزارة التربية والتعليم التدريبية المتعلقة بتطوير الكفايات التربوية والمهنية للهيئة التعليمية والإدارية والفنية بالوزارة.
- تحديد الاحتياجات التدريبية، ومناقشة إقرار خطة التدريب السنوية العامة.
- تصميم البرامج التدريبية الجديدة، والحقائب التدريبية التي تناسب الإحتياجات التدريبية للمتدربين، وتطوير البرامج والحقائب التدريبية السابقة .
- وضع الأسس العامة لتقرير مستويات التدريب، وإقرار هذه المستويات.
- التخطيط للأنشطة والفعاليات والإشراف على تنفيذها.
- الإشراف على عملية تصميم وإعداد البرامج التدريبية.
- الإشراف على عملية الإعداد والاستعداد لتنفيذ برامج التدريب.
- الإشراف المباشر على عملية تنفيذ النشاطات التدريبية، والبرامج التي لا يتوافر لها الاختصاصيون المطلوبون في مراكز التدريب بالمحافظات.
- تطبيق نظام التدريب المستمر للمعلمين والإداريين وغيرهم من العاملين التربويين والفنيين في وزارة التربية.
- تقويم البرامج التدريبية ومتابعة نتائج عمليات التدريب.
- إعداد الاختبارات التدريبية، وتنظيمها، والإشراف على تطبيقها، ورصد نتائجها.

ب- المستوى الإقليمي:

ويتمثل بالهيكل التنظيمي لإدارة التدريب على مستوى مكاتب التربية والتعليم بالمحافظات الخاصة بشعبة التدريب والتأهيل يرأسها مدير عام ويتبعها عدد (4) إدارات هي: إدارة التدريب، وإدارة التأهيل،وإدارة المتابعة، وإدارة المعهد العالي.

ج- المستوى المحلي:

ويتمثل بالهيكل التنظيمي لإدارة التدريب على مستوى المديرية الخاص في قسمٍ للتدريب والتأهيل ويقوم بعملية توزيع المدربين بحسب البرامج التدريبية وفق الاحتياج، ويتبع شعبة التدريب والتأهيل بمكتب التربية والتعليم بالمحافظة.

3- وظائف إدارة البرامج التدريبية:

تمارس إدارة البرامج التدريبية في مؤسسات التعليم العام العديد من الوظائف منها:(شجاع الدين، 2008: 87).

أ) الوظائف التخطيطية:

وتتضمن هذه العملية ثلاث خطوات أساسية هي:

- تحديد الإحتياجات والمتطلبات التي يسعى البرنامج إلى تحقيقها.
- تحويل هذه الاحتياجات والمتطلبات إلى أهداف عامة وتفصيلية.
- تحديد الأولويات والأسبقيات.

ب) الوظائف التنفيذية:

وهي الخطوات التي يقوم عليها البرنامج بشكل عام، وفيها يتم تصميم البرنامج وتنفيذه، وبدونها لا أساس ولا وجود للبرنامج، وتشمل هذه العملية ما يلي:

1) تصميم البرنامج:

وتتضمن عملية التصميم مجموعة من الخطوات الآتية:

1- تحديد أهداف البرنامج
2- وضع محتوى البرنامج
3- اختيار المدربين
4- اختيار المتدربين
5- تحديد مدة البرنامج
6- تحديد مكان تنفيذ البرنامج
7- تحديد أساليب البرنامج
8- تحديد وسائل وتقنيات البرنامج
9- تحديد إدارة البرنامج
10- تحديد ميزانية البرنامج

2) تنفيذ البرنامج.

ج) الوظائف التقويمية:

وتشتمل هذه العملية على القيام بالآتي:

-إعداد المعايير والوسائل والأدوات التقويمية لكافة محتويات البرنامج.

-إعداد الاستمارات التقويمية قبل وبعد تنفيذ البرامج التدريبية.

-معرفة الانحرافات في تنفيذ البرامج التدريبية.

4- معايير وشروط الالتحاق في البرامج التدريبية:

تعتمد عملية التحاق العاملين بمؤسسات التعليم العام في البرامج التدريبية الشروط الآتية:(وزارة التربية والتعليم، 2010: 63).

-الأولوية في التدريب للموظفين القدامى، الذين مضى على حصولهم على آخر مؤهل مدة طويلة، وتبقى على تقاعدهم مدة لا تقل عن(15)سنة.

-الأولوية في التدريب للعاملين من ذوي المؤهلات التربوية المتدنية لتدريبهم على أساليب التدريس وكافة الأمور المتعلقة بالجوانب التربوية.

-الموظفون الجددالذين يحتاجون لاستكمال النقص في عملية الإعداد والتخطيط.

-عدم التحاق المتدرب ببرنامج تدريبي ليس محدداً ضمن الاحتياج التدريبي للموظف إلا بعد تقويم أدائه من قبل لجنة تقييم الأداء لتحديد الاحتياجات التدريبية و ثبت أنه بحاجة إليها.

5- المشكلات التي تواجه إدارة البرامج التدريبية:

تواجه إدارة البرامج التدريبية في مؤسسات التعليم العام في اليمن العديد من المشكلات من أهمها:(وزارة التربية والتعليم، 2016: 34-35).

1-عدم توفر وسائل مواصلات لإدارة التدريب وفريق التدريب المحلي والمركزي أثناء متابعة سير عملية التدريب، أو تقييم أثر التدريب في المدارس المحورية في عموم المديريات.

2-عدم توافر اعتمادات للتدريب في موازنة التربية أو السلطة المحلية.

3-عدم توافر ميزانية تشغيلية لإدارة التدريب.

4-غياب التشجيع المادي والمعنوي لفرق التدريب.

5-قصور في أداء الإدارات التدريبية فيما يتعلق بمتابعة أثر التدريب.

6- عدم التنسيق مع بعض المنظمات في تنفيذ المشاريع التدريبية المانحة حيث تقوم بتنفيذ برامج تدريبية دون الرجوع إلى إدارة التدريب بمكاتب التربية والتعليم وبصورة عشوائية، وهذا يؤدي إلى إهدار الإمكانات لعدم متابعة أثر التدريب.

7- المركزية الشديدة في تخطيط وتنظيم وتنفيذ وتقويم البرامج التدريبية.

8- عدم وجود حوافز تشجيعية مقابل الأعمال الإضافية والدوام المسائي المتواصل للعاملين في إدارة التدريب.

9- ضعف قدرة القائمين على إدارة التدريب، وتدني مستويات تأهيلهم، مما يفقدهم القدرة على وضع السياسات اللازمة لتفعيل سياسة التدريب وتحقيق أهدافها.

10- ضعف العلاقة بين نتائج التدريب ومتطلبات الأداء اليومي للعاملين بمؤسسات التعليم العام، حيث إن أكثر الملتحقين ببرامج التدريب لا يكون لأعمالهم علاقة بتلك البرامج، وبالتالي يقلل ذلك من إمكانية تحقيق نتائج التدريب لمتطلبات أداء العاملين لوظائفهم.

11-القيود المفروضة على إدارة التدريب أثناء الخدمة وضعف المرونة الكافية لتنفيذ برامج التدريب، حيث تفرض تلك القيود منع تحويل الميزانية لبنود أخرى قد يستدعي الأمر دعمها، في حالة وجود مجالات أو أبواب أخرى يرى القائمون على التدريب أهمية دعمها،(بشر وهجرس، 2000: 53).

وترى الباحثة من خلال ماسبق: أن إدارة البرامج التدريبية وسياسة التدريب في وزارة التربية والتعليم يوجد بها كثير من الاختلالات وهي ليست في وضع أمثل يسهم في رفع مستوى مواردها البشرية العاملة بالوزارة والعاملين بمؤسسات التعليم العام لتقوم بأدوارها، وتسهم في تحقيق فعالية الوزارة في تحقيق رسالتها، وأهدافها في المجتمع اليمني.

ثانياً: الدراسات السابقة:

1- **دراسة عبيدات، وياسين(2010)**:هدفت الدراسة إلى معرفة الدور الذي تقوم به المنظمات غير الحكومية في دعم التعليم بالأردن،واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، **و** تكون مجتمع الدراسة وعينته من جميع المنظمات غير الحكومية المحلية والدولية الناشطة في مجال التعليم، واعتمدت الدراسة على عينة قصدية مكونة من أربع منظمات غير حكومية، كما استخدم الباحثان أداةً تمثلت في المقابلات الشخصية مع إدارة المنظمات وأصحاب القرار فيها، و توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج اهمها:

- أن المنظمات غير الحكومية لها تأثير على عملية التغيير الإيجابي.

– يعتبر التمكين والتنمية المجتمعية من الأهداف الاستراتيجية لها وذلك عن طريق تفعيل برامج تربوية تعليمية خاصة بفئات عمرية مختلفة منها مرحلة رياض الأطفال والتعليم الأساسي.

2- **دراسة سرور(2014)**:هدفت الدراسة إلى التعرف على جهود المنظمات غير الحكومية في دعم عملية التعليم في مدارس محافظات غزة، و استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، و تم تصميم استبانة موجهة لمديري ومديرات المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم والمدارس التابعة لوكالة الغوث في محافظات غزة،وتوصلت الدراسة للعديد من النتائج في ضوء تحليل البيانات أهمها:

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(.،5.) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لجهود المنظمات غير الحكومية في دعم التعليم في مدارس غزة تعزى إلى المتغيرات(الجنس، وسنوات الخبرة، وجهة الإشراف).

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المنطقة التعليمية (شمال غزة – غزة الوسطى – خانيونس – رفح) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لجهود المنظمات غير الحكومية في دعم التعليم في مدارس غزة لصالح محافظة غزة والوسطى.

3- **دراسة إقبال وجافد،Javed and iqbal(2010)**:هدفت الدراسة إلى معرفة هيكلية عمل المنظمات غير الحكومية، ودراسة الخدمات والتسهيلات التي تقدمها هذه المنظمات للتعليم الأساسي في إقليم البنجاب بباكستان، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت العينة العشوائية العنقودية من(25) منظمة غير حكومية عاملة في مجال التعليم و(25) مديراً، بالإضافة إلى (200) معلمٍ و(25)خبيرٍ تربويٍ، و(50)من أولياء أمور الأطفال المسجلين في هذه المدارس، كما استخدمت الدراسة أربع استبانات في ضوء أهداف الدراسة، وتوصلت الدراسة للعديد من النتائج أهمها:

إن المنظمات غير الحكومية تقوم بدور كبير في تحسين التعليم الأساسي، وأن الوضع التعليمي في إقليم البنجاب مازال يحتاج للكثير من الجهود للوصول إلى تعليم أفضل.

4- **دراسة سيدني،Kabaso Sydney(2012)**:هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير المنظمات غير الحكومية في توفير التعليم الأساسي في زامبيا، ومعرفة التحديات التي تواجهها هذه المنظمات، ومعرفة المشاريع ذات الصلة بالمنظمات غير الحكومية والتي توفرها لمرحلة التعليم الأساسي والثانوي في زامبيا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المقارن، كما استخدمت عينة عشوائية

بسيطة حيث شاركت(10) منظمات غير حكومية و(100)فرد، واستخدمت الدراسة أداة ممثلة بمجموعة من الاستبانات، و توصلت الدراسة للعديد من النتائج أهمها:

- هناك دور للمنظمات غير الحكومية في توفير الغذاء ودفع الرسوم المدرسية لأطفال الشوارع والأيتام.
- تقوم المنظمات غير الحكومية في توفير برامج محو أمية للأطفال والنساء.

مناقشة الدراسات السابقة:

1- **أهداف البحث:** هدف البحث الحالي إلى معرفة دور المنظمات الدولية في دعم عملية تطوير إدارة البرامج التدريبية في مؤسسات التعليم العام في اليمن من وجهة نظر (الخبراء المشاركين) من القيادات التربوية، وكذلك من القيادات في المنظمات الدولية العاملة في قطاع التعليم في اليمن، ومن خلال مراجعة الدراسات السابقة لاحظت الباحثة أنه يختلف عن جميع الدراسات السابقة في أهدافه.

2- **منهج البحث:** اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي المسحي، ومن خلال مراجعة الدراسات السابقة فقد لاحظت الباحثة أنه يتفق مع دراسة عبيدات وياسين (**2010**)، ودراسة سرور (**2014**)، ويختلف مع بقية الدراسات الأخرى.

3- **مجتمع البحث:** تكون مجتمع البحث الحالي من القيادات في وزارة التربية والتعليم ومكاتبها في المحافظات والمديريات، وكذلك من القيادات في المنظمات الدولية العاملة في قطاع التعليم في اليمن، وقد لاحظت الباحثة أنه يختلف في ذلك مع كل الدراسات الأخرى .

4-**عينة البحث:**استخدم البحث الحالي عينة قصدية من الخبراء المشاركين المتخصصين في موضوع البحث من مؤسسات التعليم العام،وبعض المنظمات الدولية العاملة في مجال التعليم في اليمن، وقد لاحظت الباحثة أنه يختلف في ذلك مع كل الدراسات السابقة الأخرى .

5- **أدوات البحث:** اعتمد البحث الحالي على الاستبانة لجمع البيانات والمعلومات، وقد لاحظت الباحثة أنه يتفق مع دراسة سرور(**2014**)،ويختلف مع باقي الدراسات .

6- **مكان إجراء البحث:** من خلال مراجعة الدراسات السابقة فقد لاحظت الباحثة أن البحث الحالي يختلف مع جميع الدراسات السابقة من حيث مكان إجراء الدراسة، فقد أجريت دراسة عبيدات وياسين (**2010**)، في الأردن، بينما أجريت دراسة سرور(**2014**)،في غزة بفلسطين، وأجريت دراسة إقبال وجافد(**2010**)،في البنجاب بباكستان، بينما أجريت دراسة سيدني(**2012**)، في زامبيا.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في عدد من الجوانب منها:-

- تحديد صياغة مشكلة البحث وأهدافه وأهميته ومنهجه ومجتمعه وعينته وأداته.
- الرجوع إلى عدد من المراجع والدراسات العلمية المتعلقة في موضوع البحث.
- الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل النتائج وتفسيرها.
- عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها، وصياغة التوصيات والمقترحات.

إجراءات البحث:

1- منهج البحث:

- اعتمد البحث على المنهج الوصفي المسحي لتشخيص وتحديد موافقة الخبراء المشاركين نحو دور المنظمات الدولية في عملية دعم إدارة البرامج التدريبية بمؤسسات التعليم العام في اليمن .
- أسلوب دلفي المعدل لمعرفة مستوى موافقة الخبراء المشاركين في جولاته المعتمدة.

2- مجتمع البحث:

نظراً لتشتت أفراد مجتمع البحث من القيادات، وغياب مؤشرات رقمية عن أعدادهم الحقيقية فقد تكون مجتمع البحث من جميع الخبراء المشاركين من القيادات في وزارة التربية والتعليم ومكاتبها في المحافظات والمديريات،وكذلك من القيادات في المنظمات الدولية العاملة في قطاع التعليم في اليمن.

3- عينة البحث:

نظراً لطبيعة أهداف البحث وتشتت أفراد مجتمع البحث وعدم توفر البيانات والمعلومات بسبب تزايد خطورة الظروف الأمنية التي تعيشها اليمن، اعتمدت الباحثة على اختيار عينة مقصودة من الخبراء المشاركين المتخصصين في موضوع البحث من مؤسسات التعليم العام، وبعض المنظمات الدولية العاملة في مجال التعليم في اليمن بلغ عدد أفرادها (55) خبيراً موزعين بحسب ما هو موضح بالجدول رقم(2).

جدول (2) توزيع أفراد عينة البحث (الخبراء المشاركين).

م	الجهة	عدد الخبراء		المجموع
		ذكور	إناث	
1	ديوان وزارة التربية والتعليم	3	1	4
2	مركز البحوث والتطوير التربوي	2	1	3
3	مكاتب التربية والتعليم بالمحافظات	10	4	14
4	الإدارات التعليمية بالمديريات	9	7	16
5	مدارس التعليم العام	8	8	16
6	المنظمات الدولية	1	1	2
الإجمالي		**33**	**22**	**55**

4- أداة البحث:

اعتمد البحث على الاستبانة لجمع البيانات والمعلومات الميدانية من أفراد عينة البحث(الخبراء المشاركين)،وذلك من خلال الرجوع إلى المصادر والمراجع والدراسات العلمية المحلية، والتقارير الرسمية، والخطط الخاصة بالتدريب في اليمن، حيث تكونت الاستبانة من ثلاث مجالات رئيسة هي:

1- دور المنظمات الدولية في دعم عملية تخطيط البرامج التدريبية واحتوى على عدد (9) أدوار.

2- دور المنظمات الدولية في دعم عملية تنفيذ البرامج التدريبية واحتوى على عدد (11) دوراً.

3- دور المنظمات الدولية في دعم عملية تقويم البرامج التدريبية واحتوى على عدد (12) دوراً.

وقد بلغ عدد الأدوار المحددة في الأداة بصورتها الأولية (32) دوراً.

5- صدق أداة البحث:

اعتمدت الباحثة في معرفة صدق أداة البحث على أسلوب الصدق الظاهري، من خلال قيامها باختيار لجنة من الخبراء المتخصصين من كليات التربية،ومؤسسات التعليم العام، والمنظمات الدولية، بلغ عدد أفرادها (18) خبيراً، وطُلب منهم الحكم على مدى صلاحية وانتماء الأدوار، وحذف وإضافة وتعديل ما يرونه مناسباً،وبعد الانتهاء من عملية جمع أداة البحث من الخبراء المحكمين وتحليل نتائجها، اتضح أن عدد الأدوار بصورتها النهائية بلغت (23) دوراً.

6- ثبات أداة البحث:

اعتمدت الباحثة في معرفة ثبات أداة البحث على أسلوب الاتساق الداخلي للأداة باستخدام معامل الفاكرونباخ، حيث اتضح أن إجمالي معامل الفاكرونباخ بلغ (0،96).

إجراءات تنفيذ البحث:

بعد الانتهاء من إعداد أداة البحث ومعرفة صدقها وثباتها، تم القيام بالعديد من الإجراءات التنفيذية لأداة البحث وهي:

1-إعداد قائمة بأسماء الخبراء المشاركين الذين يمثلون أفراد عينة البحث المقصودة، موضحاً فيها الجهات التي يعملون فيها، ومراكزهم الوظيفية، وأرقام هواتفهم وبريدهم الإلكتروني.

2-نسخ أداة البحث على عدد أفراد عينة البحث، والبدء بالجولة الأولى من خلال توزيعها حيث تم اعتماد أسلوبين الأول: من خلال زيارتهم الشخصية وتسليم أداة البحث لهم، والثاني: من خلال استخدام وسائل التواصل الاجتماعي المختلفة معهم.

3-متابعة أفراد عينة البحث سواءً من خلال الزيارات الشخصية لهم، أو التواصل معهم عبر الهاتف، أو وسائل التواصل الاجتماعي بهدف الرد على استفساراتهم وشرح أهداف البحث.

4-جمع أداة البحث من أفراد عينة البحث(الخبراء المشاركين)،وتحليل نتائج الجولة الأولى، حيث اتضح أن جميع الخبراء المشاركين وافقوا على جميع الأدوار المحددة بأداة البحث،وبنسب موافقة مرتفعة جداً، وبحسب الشروط والمعايير المعتمدة في أسلوب دلفي المعدل التي تؤكد أن الهدف من تعدد الجولات هو الحصول على نسب موافقة مرتفعة بحيث لا تقل عن نسبة (68%)،وكون الأدوار حصلت على أكبر من هذه النسبة، فقد اكتفت الباحثة بنتائج الجولة الأولى وعدم القيام بجولة أخرى.

معيار الحكم على مستوى النتائج الميدانية:

تم الاعتماد على معيار النسب المئوية للموافقة، وبحسب ما هو محدد في أسلوب دلفي المعدل وبحسب ما هو موضح بالجدول (3).

جدول(3) معيار الحكم على مستوى موافقة أفراد عينة البحث على الأداة (الاستبانة) .

م	المدى بحسب النسبة المئوية		درجة مستوى الموافقة
	من	إلى	
1	%90	%100	مرتفعة جداً
2	%80	أقل من 90%	مرتفعة
3	%68	أقل من 80%	متوسطة
4	أقل من 68%		منخفضة

7- الأساليب الإحصائية:

اعتمدت الباحثة على برنامج الحقيبة الإحصائية (spss)، من خلال استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

-المتوسط الحسابي: لمعرفة التكرارات في موافقة الخبراء المشاركين على المجالات والأدوار المحددة بها.

-الانحراف المعياري: لمعرفة التشتت في موافقة الخبراء المشاركين على المجالات والأدوار المحددة بها.

-النسبة المئوية: لمعرفة نسبة موافقة الخبراء المشاركين على المجالات والأدوار المحددة بها.

-معامل الفاكرونباخ: لمعرفة ثبات أداة البحث.

عرض نتائج البحث ومناقشتها:

لتحقيق هدف البحث الرئيسي المتمثل بالسؤال: **ما الدور الذي ينبغي على المنظمات الدولية القيام به في عملية دعم وتطوير إدارة البرامج التدريبية بمؤسسات التعليم العام في اليمن بحسب نتائج موافقة الخبراء المشاركين؟**

ولمعرفة ذلك قامت الباحثة بعد الانتهاء من إعداد أداة البحث وتطبيقها على أفراد عينة البحث المقصودة من الخبراء المشاركين من القيادات التربوية في مؤسسات التعليم العام والجامعات اليمنية، وكذلك بعض القيادات في المنظمات الدولية العاملة باليمن، وبعد الانتهاء من الدراسة الميدانية تم تفريغ وتحليل النتائج الميدانية وعرضها كما يأتي:

أ- عرض ومناقشة نتائج البحث بحسب إجمالي المجالات الرئيسية .

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونسبة الموافقة لأفراد وعينة البحث من الخبراء المشاركين بحسب إجمالي المجالات الرئيسية.

ترتيب المجالات بحسب أداة البحث	المجالات الرئيسية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة الموافقة	الترتيب بحسب نسبة الموافقة	درجة مستوى الموافقة
1	دور المنظمات الدولية في دعم تخطيط البرامج التدريبية	91،3	40،0	%93	1	مرتفعة جداً
2	دور المنظمات الدولية في دعم تنفيذ البرامج التدريبية	88،3	51،0	%90	3	مرتفعة جداً
3	دور المنظمات الدولية في دعم تقويم البرامج التدريبية	90،3	45،0	%92	2	مرتفعة جداً
متوسط الإجمالي العام		90،3	43،0	%91		

يتضح من الجدول رقم (4) ما يأتي:

-ارتفاع متوسط الإجمالي العام لموافقة أفراد عينة البحث من الخبراء المشاركين نحو مجالات دور المنظمات الدولية التي ينبغي القيام بها في دعم إدارة البرامج التدريبية في مؤسسات التعليم العام في اليمن وبدرجة مرتفعة جداً، وبمتوسط حسابي(90،3)، وانحراف معياري (43،0)،ونسبة موافقة(91%)، من إجمالي عدد الخبراء المشاركين.

-تفاوت ارتفاع المتوسطات الإجمالية لموافقة الخبراء المشاركين للمجالات المعتمدة في البحث، وبدرجة مرتفعة جداً، حيث احتل مجال دور المنظمات الدولية في دعم تخطيط البرامج التدريبية المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي(91،3)،وانحراف معياري (40،0)، ونسبة موافقة (93%)، كما احتل مجال دور المنظمات الدولية في دعم تقويم البرامج التدريبية المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي (90،3)،وانحراف معياري (45،0)، ونسبة موافقة (92%)،في حين احتل مجال دور المنظمات الدولية في دعم تنفيذ البرامج التدريبية المرتبة الثالثة والأخيرة،وبمتوسط حسابي (88،3)،وانحراف معياري(51،0)،ونسبة موافقة (90%)،ويعزى ذلك إلى إدراك أفراد عينة البحث من الخبراء المشاركين بأهمية الدور الذي ينبغي على المنظمات الدولية القيام به في تقديم الدعم المالي والفني والمادي لتطوير أداء العمليات الإدارية للبرامج التدريبية (التخطيط، التنفيذ، التقويم)،لدى العاملين في مؤسسات التعليم العام، وبما يساعد على تحقيق التنمية المهنية لهم، وبما ينعكس على رفع كفاءة أداء العملية التعليمية والمهنية، وتحقيق الأهداف المرسومة لجميع مؤسسات التعليم العام باليمن.

ب- عرض ومناقشة نتائج البحث بحسب كل مجال على حدة:

1- نتائج دور المنظمات الدولية في دعم تخطيط البرامج التدريبية:-

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونسب الموافقة لأفراد عينة البحث من الخبراء المشاركين نحو مجال دور المنظمات الدولية في دعم تخطيط البرامج التدريبية بمؤسسات التعليم العام باليمن.

م	الأدوار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة الموافقة	الترتيب بحسب نسبة الموافقة	درجة مستوى الموافقة
1	تطوير معايير تشكيل الفرق المعنية المتخصصة في تخطيط البرامج التدريبية .	88،3	58،0	%90	5	مرتفعة جداً
2	تدريب الفرق المعنية المتخصصة للقيام بالمهام التخطيطية للبرامج التدريبية.	93،3	44،0	%95	2	مرتفعة جداً
3	إجراء الدراسات العلمية لتحديد الإحتياجات التدريبية	91،3	50،0	%93	4	مرتفعة جداً

م	الأدوار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة الموافقة	الترتيب بحسب نسبة الموافقة	درجة مستوى الموافقة
	للعاملين .					
4	تصميم البرامج التدريبية للعاملين بحسب احتياجاتهم التدريبية.	94،3	42،0	%95	2	مرتفعة جداً
5	توفير المتطلبات اللازمة لإنجاح أنشطة تخطيط البرامج التدريبية.	95،3	41،0	%96	1	مرتفعة جداً
6	إعداد المادة العلمية لتحقيق أهداف البرامج التدريبية.	91،3	50،0	%94	3	مرتفعة جداً
7	تصميم الأدلة التدريبية للبرامج التدريبية للعاملين.	92،3	46،O	%94	3	مرتفعة جداً
	متوسط إجمالي المجال	91،3	40،0	%93		مرتفعة جداً

يتضح من الجدول (5) ما يأتي:

1- ارتفاع المتوسط الإجمالي لموافقة الخبراء المشاركين نحو إجمالي مجال دور المنظمات الدولية في دعم تخطيط البرامج التدريبية في مؤسسات التعليم العام في اليمن، وبدرجة مرتفعة جداً وبمتوسط حسابي (91،3)،وانحراف معياري(40،0)،ونسبة موافقة (93%).

2- تفاوت ارتفاع متوسطات موافقة الخبراء المشاركين نحو الأدوار التي تحمل الأرقام من(1-7) الموضحة بالجدول وبدرجة مرتفعة جداً، وبمتوسط حسابي تراوح بين (88،3– 95،3)،وانحراف معياري تراوح بين(0،0-41،58)،ونسبة موافقة تراوحت بين (90%-96%).

ويعزى ذلك إلى إدراك أفراد عينة البحث من الخبراء المشاركين للأسباب الآتية:

- أهمية الأدوار التخطيطية للبرامج التدريبية التي يتطلب من المنظمات دعمها مالياً وفنياً.
- ضعف القدرات المالية والفنية والبشرية في إدارة البرامج التدريبية بوزارة التربية والتعليم التي تتطلبها عملية تخطيط البرامج التدريبية والتي يمكن للمنظمات الدولية توفير الدعم من هذه الأدوار.
- إن الأدوار التخطيطية للبرامج التدريبية تتطلب كافة الدعم المالي والمادي والفني والبشري التي لا يمكن القيام بها إلا من خلال إشراك المنظمات الدولية في هذا الجانب.

2- نتائج دور المنظمات الدولية في دعم تنفيذ البرامج التدريبية:-

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونسب الموافقة لأفراد عينة البحث من الخبراء المشاركين نحو مجال دور المنظمات الدولية في دعم تنفيذ البرامج التدريبية بمؤسسات التعليم العام باليمن.

م	الأدوار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة الموافقة	الترتيب بحسب نسبة الموافقة	درجة مستوى الموافقة
1	المدربين المتخصصين في تنفيذ البرامج التدريبية للعاملين.	88،3	58،0	%90	4	مرتفعة جداً
2	القاعات التدريبية وتجهيزها بالأجهزة التدريبية الحديثة.	88،3	58،0	%90	4	مرتفعة جداً
3	الوسائل والأدوات التدريبية بحسب طبيعة البرنامج التدريبي.	90،3	58،0	%91	3	مرتفعة جداً
4	المخصصات المالية اللازمة للعاملين في عملية الإشراف على إدارة تنفيذ البرامج التدريبية .	91،3	56،0	%92	2	مرتفعة جداً
5	الحوافز المالية للمستهدفين في التدريب بكافة البرامج التدريبية.	87،3	60،0	%90	4	مرتفعة جداً
6	السكن والغذاء للمستهدفين في البرامج التدريبية.	90،3	58،0	%90	4	مرتفعة جداً
7	الحقائب والأوراق التدريبية المتخصصة في البرامج التدريبية.	92،3	40،0	%93	1	مرتفعة جداً
8	البرامج الإعلامية في كافة الوسائل المختلفة عن أنشطة تنفيذ البرامج التدريبية.	90،3	58،0	%90	4	مرتفعة جداً
	متوسط إجمالي المجال	88،3	51،0	%90		مرتفعة جداً

يتضح من الجدول (6) ما يأتي:

1- ارتفاع المتوسط الإجمالي لموافقة الخبراء المشاركين نحو إجمالي مجال دور المنظمات الدولية في دعم تنفيذ البرامج التدريبية في مؤسسات التعليم العام في اليمن، وبدرجة مرتفعة جداً وبمتوسط حسابي (88،3)، وانحراف معياري(51،0)، ونسبة موافقة (90%).

2- تفاوت ارتفاع متوسطات موافقة الخبراء المشاركين نحو الأدوار التي تحمل الأرقام من (1-8) الموضحة في الجدول وبدرجة مرتفعة جداً، وبمتوسط حسابي تراوح بين (87،3 – 92،3)، وانحراف معياري تراوح بين (0،0-40،60)، ونسبة موافقة تراوحت بين (90%-93%).

ويعزى ذلك إلى إدراك أفراد عينة البحث من الخبراء المشاركين للأسباب الأتية:

- أن معظم الأدوار الخاصة بتنفيذ البرامج التدريبية يمكن لوزارة التربية والتعليم المساهمة بها، وخاصة المتعلقة بالقاعات والتغطية الإعلامية وغير ذلك.

- أن دور المنظمات الدولية يقتصر على تقديم الدعم المالي والفني والمادي في كافة مراحل وخطوات تنفيذ البرامج التدريبية.

- افتقار قدرة إدارة البرامج التدريبية المالية والفنية الخاصة بعملية تنفيذ البرامج التدريبية.

3- نتائج دور المنظمات الدولية في دعم تقويم البرامج التدريبية:-

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونسب الموافقة لأفراد عينة البحث من الخبراء المشاركين نحو مجال دور المنظمات الدولية في دعم تقويم البرامج التدريبية بمؤسسات التعليم العام باليمن.

م	الأدوار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة الموافقة	الترتيب بحسب نسبة الموافقة	درجة مستوى الموافقة
1	توفير المتطلبات اللازمة لعملية تقويم البرامج التدريبية المختلفة.	92،3	41،0	%91	4	مرتفعة جداً
2	إعداد وتنفيذ معايير ومؤشرات تقويم البرامج التدريبية.	87،3	60،0	%90	5	مرتفعة جداً
3	إعداد وسائل وأدوات تقويم البرامج التدريبية قبل وأثناء وبعد تنفيذها.	88،3	59،0	%90	5	مرتفعة جداً
4	إجراءات التقويم اليومي والاسبوعي للعمليات التدريبية في كافة البرامج التدريبية .	91،3	59،O	%92	3	مرتفعة جداً
5	عقد الحلقات والدروس التقويمية قبل وأثناء وبعد تنفيذ البرامج التدريبية.	90،3	58،0	%90	5	مرتفعة جداً
6	تشخيص وتحليل الانحرافات في أداء العمليات التدريبية أثناء وبعد تنفيذها.	88،3	59،0	%90	5	مرتفعة جداً
7	توفير الحوافز المالية للعاملين في إدارة تقويم البرامج التدريبية.	92،3	41،0	%93	2	مرتفعة جداً
8	إجراء الدراسات التقويمية الدورية والسنوية للمعارف والمهارات التي اكتسبها المتدربين من البرامج	93،3	40،0	%94	1	مرتفعة جداً

م	الأدوار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة الموافقة	الترتيب بحسب نسبة الموافقة	درجة مستوى الموافقة
	التدريبية.					
متوسط إجمالي المجال		90،3	43،0	%91		مرتفعة جداً

يتضح من الجدول (7) ما يأتي:

1-ارتفاع المتوسط الإجمالي لموافقة الخبراء المشاركين نحو إجمالي مجال دور المنظمات الدولية في دعم تقويم البرامج التدريبية في مؤسسات التعليم العام في اليمن، وبدرجة مرتفعة جداً وبمتوسط حسابي (90،3)، وانحراف معياري(43،0)، ونسبة موافقة (91%).

2-تفاوت ارتفاع متوسطات موافقة الخبراء المشاركين نحو الأدوار التي تحمل الأرقام من (1-8) الموضحة في الجدول وبدرجة مرتفعة جداً، وبمتوسط حسابي تراوح بين (87،3 – 93،3)،وانحراف معياري تراوح بين (0،0-40،60)، ونسبة موافقة تراوحت بين (90%-94%).

ويعزى ذلك إلى إدراك أفراد عينة البحث من الخبراء المشاركين للأسباب الآتية:

-أن جميع الأدوار الخاصة بتقويم البرامج التدريبية تتطلب ضرورة الدعم الفني والمادي من قبل المنظمات الدولية والتي لايمكن لوزارة التربية والتعليم القيام بها دون دعم تلك المنظمات.

-أن عملية تقويم البرامج التدريبية تمثل المعيار الحقيقي لمعرفة نجاح عمليات التخطيط والتنفيذ للبرامج التدريبية، وبالتالي فإنها تتطلب دعماً من قبل المنظمات الدولية باعتبارها تمتلك الإمكانيات الخاصة بذلك.

الاستنتاجات:

بناءً على النتائج التي تم التوصل إليها في البحث تستنتج الباحثة ما يلى:

-إن الأساليب الإدارية السائدة في البرامج التدريبية(التخطيط، التنفيذ، التقويم)، بوزارة التربية والتعليم مازالت تقليدية نتيجة عدم توفر كافة وسائل الدعم المالي والمادي والفني والبشري.

-أن موافقة أفراد عينة لبحث من الخبراء المشاركين بنسب مرتفعة جداً، تؤكد على أهمية إشراك المنظمات الدولية العاملة في اليمن في تقديم الدعم المالي والمادي والفني والبشري، التي تساعد على رفع كفاءة أداء العملية الإدارية للبرامج التدريبية في مؤسسات التعليم العام.

التوصيات:

بناءً على النتائج والاستنتاجات التي تم التوصل إليها في البحث توصي الباحثة بضرورة القيام بالآتي:

–ترسيخ شراكة حقيقية بين وزارة التربية والتعليم والمنظمات الدولية في عملية دعم إدارة البرامج التدريبية في مؤسسات التعليم العام، وبما يحقق النتائج التي توصل إليها البحث.

–تنمية وعي وقناعة وثقافة القيادات العليا في وزارة التربية والتعليم بأهمية الشراكة مع المنظمات الدولية في تطوير عملية إدارة البرامج التدريبية.

–إعادة النظر في السياسات التدريبية السائدة في وزارة التربية والتعليم نحو عملية التدريب والبرامج التدريبة وإداراتها في جميع مؤسسات التعليم العام.

–إعادة النظر في اللوائح والإجراءات والأساليب السائدة في إدارة البرامج التدريبية في وزارة التربية والتعليم، وبما يحقق نتائج البحث الحالي.

–تقديم الضمانات القانونية التي تساعد على جذب المنظمات الدولية للقيام بتنفيذ الأدوار المحددة في البحث الحالي.

المقترحات:

في ضوء النتائج والاستنتاجات والتوصيات تقترح الباحثة إجراء الدراسات العلمية المكملة للبحث الحالي ومنها:

–إجراء دراسة علمية تهدف إلى تحديد المتطلبات اللازمة التي تساعد على استقطاب المنظمات الدولية لدعم العملية التدريبية في مؤسسات التعليم العام.

–إجراء دراسة علمية تهدف إلى التعرف على العوامل المؤثرة على دور المنظمات الدولية في دعم إدارة البرامج التدريبية في مؤسسات التعليم العام.

–إجراء دراسة علمية تهدف إلى بناء تصور مقترح أو استراتيجية مقترحة للشراكة بين وزارة التربية والتعليم والمنظمات الداعمة في تطوير إدارة البرامج التدريبية في مؤسسات التعليم العام في ضوء نتائج البحث الحالي.

References:

Abu Al-Nasr, Medhat Muhammad. (2007). Administration of Civil Society Organizations, 1st edition, Atirak Publishing and Distribution, Cairo, Egypt.

Abu Adwan, Saed Hamed, Nasr. (2015). The role of Palestinian civil society organizations in promoting human development (the West Bank as a case study), unpublished master's thesis, An-Najah National University, Nablus, Palestine.

Central Bureau of Statistics (2007). Results of the General Population and Housing Census, Ministry of Planning and International Cooperation, Sana'a, Republic of Yemen.

Al-Sarraj, Rajab Abdullah Rajab. (2010). The reality of the process of identifying the training needs of workers in non-governmental organizations in the Gaza Strip, unpublished master's thesis, Al-Azhar University, Gaza, Palestine.

Sorour, Rula Ibrahim. (2014). Efforts of non-governmental organizations in supporting the education process in schools in the Gaza governorates (evaluation study), published master's thesis, Al-Azhar University, Gaza, Palestine.

Al-Shall, Mahmoud. (2007). The role of civil society organizations in promoting political participation in Palestine, Ramallah, Palestine.

Shuja al-Din, Samah Muhammad Ali. (2008). Training needs for directors of the offices of education directorates in Yemen in light of comprehensive quality standards, unpublished master's thesis, College of Education, Ibb University, Republic of Yemen.

Al-Salahi, Sadiq Faisal Bahih. (2013). The necessary training needs for principals of public education schools in Ibb Governorate, unpublished master's thesis, College of Education, Ibb University, Yemen.

Al-Sahbani, Hanan Yahya Abdo. (2018). A proposed model for applying strategic planning in training departments in education offices in the Republic of Yemen according to contemporary global models and experiences, unpublished master's thesis, College of Education, Ibb University, Yemen.

Abdel-Baqi, Azza, Nadi, Abdel-Zaher. (2012). A proposed vision for activating the role of Egyptian NGOs in the field of rehabilitation of the physically disabled in light of the experiences of some countries, unpublished master's thesis, Department of Comparative Education, Faculty of Education, Fayoum University, Egypt.

Obaid, Atef (1995). Personnel Management, Dar Al Nahda, Cairo.

Obaidan, Osama and Yassin, Lubna. (2010). The role of non-governmental organizations in supporting education in Jordan, Amman, Jordan.

Omar, Khadija Hussein. (2017). The role of local and international organizations in integrating the physically disabled into social life, unpublished master's thesis, Sana'a University, Yemen.

Kilan, Arkan. (2019). Non-governmental organizations in Iraq, Baghdad, Iraq.

Al-Mekhlafi, Abdulaziz Saeed (2012). Professional development for secondary school principals in the Republic of Yemen in light of the requirements of the knowledge society, unpublished doctoral thesis, College of Education, Taiz University, Republic of Yemen.

Al-Mekhlafi, Sultan (2008). Draft reference framework for in-service training, within the Education Development Project, Training and Qualification Sector, Ministry of Education, Sana'a, Yemen.

Hashim, Sakina Ahmed, et al. (2014). Developing social care services and case management for vulnerable people, child protection, UNICEF, trainer's guide, Yemen.

Ministry of Education. (2013). Monitoring and evaluation project for training programs for male and female teachers and target groups, Training and Qualification Sector, Ministry of Education, Sana'a, Yemen.

Ministry of Education (2010). Training and qualification sector, training organizational structure, Yemen.

Ministry of Education. (2010). Training and Qualification Sector, Philosophy and Objectives of Training, Yemen.

Ministry of Education. (2016). Training and qualification sector, obstacles to training and incentive system for trainees, Yemen.

Ministry of Education. (2006). Comprehensive education in Yemen, Swedish Organization for Child Care in Yemen, Sana'a, Yemen.

Ministry of Legal Affairs and House of Representatives Affairs. (1992). Education Law No. (45), of 1992, Official Gazette, Sana'a, Republic of Yemen.

UNICEF. (2013). United Nations Children's Fund report, The state of children in the world, New York, America.

Javed and iqbal.(2010). The Role Of NGO's In Improving The Primary Education In Punjab Pakistan".

Kabaso Sydney(2012) "The Role Of NGO's In Supporting Education In Zambia.

International Journal of Educational and Psychological Studies
Democratic Arabic Center For Strategic, Political & Economic Studies, Germany-Berlin
Vol 07 / Issue 25 / june 2024
ISSN 2569-930X

Dyslexia Among Bilinguals: Children of Immigrants as a Case Study

Mohammed Abbou*

PhD student, Mohammed I University, Oujda, Morocco

abbou1451@gmail.com

https://orcid.org/0009-0004-9689-2521

Received: 05/04/2024, **Accepted**: 01/06/2024, **Published:** 30/06/2024

Abstract: This paper examines the impact of Dyslexia on migrant communities, with a focus on sociocultural factors, specifically bilingualism. It delves into the challenges faced by immigrant children with Dyslexia, both in their native language and in their second language. The study reviews theoretical frameworks that help us understand these issues within the context of migration. Additionally, it investigates the complex interaction between bilingualism and Dyslexia, which further complicates tasks for immigrant children

Keywords: Dyslexia, bilingualism, migratory context, children of immigrants

**Corresponding author*

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين
المجلد 07 العدد 25 جوان 2024
ISSN 2569-930X

عسر القراءة لدى ثنائيي اللغة: أبناء المهاجرين نموذجا

محمد عبو *

طالب دكتوراه، جامعة محمد الأول، وجدة، المغرب

abbou1451@gmail.com

https://orcid.org/0009-0004-9689-2521

تاريخ الاستلام: **2024/04/05** - تاريخ القبول: **2024/06/01** - تاريخ النشر: **30**/2024/06

ملخص: تهدف هذه الورقة إلى دراسة عسر القراءة في سياق هجروي. أي في سياق اجتماعي–ثقافي تحكمه الثنائية اللغوية. لذا، سنهتم برصد وتحليل الصعوبات التي يواجهها أبناء المهاجرين الذين يعانون من عسر القراءة. فبالإضافة إلى المشاكل التي يواجهونها في لغتهم الأم، سيكون عليهم التعامل مع مشاكل أخرى مرتبطة بعسر القراءة في اللغة الثانية. تبعا لذلك، سنناقش المقاربات النظرية المفسرة لعسر القراءة لإبراز مدى صلاحيتها في تفسير مختلف حالات هذا الاضطراب، خاصة تلك التي تحدث في سياق ثقافي–هجروي. ومن ثم، سنقف على دور التفاعل بين عسر القراءة وثنائية اللغة في تعقيد مهام القراءة في اللغة الثانية لدى أبناء المهاجرين

الكلمات المفتاحية: عسر القراءة، ثنائية اللغة، السياق الهجروي، أبناء المهاجرين

* المؤلف المرسل

مقدمة

تتظافر مجموعة من العوامل وتتفاعل فيما بينها لتشكل اضطرابا في تعلم القراءة (عسر القراءة: الديسلكسيا Dyslexia)، الذي يعقّد مهام الطفل في بناء تعلماته وصقل مهاراته اللغوية. ورغم أن الأبحاث العلمية قد تطرقت إلى هذا الاضطراب بالتحليل والدراسة قصد تحديد مسبباته وإيجاد سبل التدخل العلاجي الكفيلة بمساعدة المتعلمين على إنجاز مهام القراءة، إلا أنه لا يوجد إجماع بين العلماء والباحثين حول العامل المحدد لهذا الاضطراب. لذلك، تعددت التصورات العلمية المفسرة لهذا الاضطراب بتعدد الخلفيات النظرية والحقول المعرفية، فعلماء البيولوجيا يعتقدون أن السبب يتحدد في ما هو جيني–وراثي (أساس بيولوجي)، وعلماء الأعصاب يُرجعون الاضطراب إلى خلل في الجهاز العصبي (أساس نورولوجي)، في حين أن علماء النفس المعرفي الذين ينهلون ويستفيدون من إنتاجات العلوم المعرفية Cognitive Science، يربطون سبب هذا الاضطراب بوجود خلل معرفي ناتج عن مشكلة في معالجة المعلومات والعمليات المعرفية–الذهنية المرتبطة بقراءة الحروف، الكلمات والجمل (أساس معرفي).

مهما يكن من أمر، فإن عسر القراءة باعتباره اضطرابا تعلميا في مهارات القراءة الأساسية، اضطراب ذو أساس بيولوجي (APA, 2013). وهو الأساس الذي يؤثر أو يُضعف عمليات الاشتغال المعرفي المسؤولة عن القراءة. ويتمظهر هذا الأساس وفقا للنظرية الفونولوجية في العجز الصوتي المتمثل في وجود خلل في المعالجة الصوتية للكلمات. حيث يرتبط هذا الخلل بالوعي الصوتي، أي بالقدرة على تمثل الأصوات واستيعابها (Moores, 1999). في حين أن هناك باحثين آخرين يربطون هذا الأساس بالعجز البصري الذي يعيق قراءة الكلمات. والذي ينجم عنه مشاكل على مستوى تهجئة الحروف والجمع بينها لتُتنطق ككلمة (Stein & Fowler, 1993). كما أن العجز السمعي يأتي كتمظهر آخر للأساس البيولوجي لعسر القراءة. وهو العجز الذي ينتج عنه صعوبة في التعرف على الأصوات والتمييز بينها (Peer, 2002).

لقد حاولت هذه النظريات، إيجاد العامل الأساسي المسؤول عن تعقيد مهام القراءة، فانطلقت –بغية تحقيق هذا الهدف– من الأساس البيولوجي–العصبي. فسواء تم تفسير عسر القراءة باعتباره عجزا صوتيا أو بصريا أو سمعيا، فإن تفسير هذا العجز يجد سنده في البيولوجيا والعلوم العصبية. وهو ما يعني أن هذا الاضطراب يتم تفسيره دون الأخذ بعين الاعتبار العوامل الاجتماعية، البيئية والثقافية، والتي

يمكن أن يؤدي اعتمادها كمتغيرات مؤثرة في الاضطراب، إلى فهم أفضل لأعراضه المختلفة، وبالتالي إلى تشخيص سليم وعلاج ملائم.

من هذا المنطلق، وبما أن هذا الاضطراب يخص الإنسان (خاصة الأطفال المتمدرسين)، فإنه يحدث بالتالي في كل اللغات والثقافات، غير أنه لا يحدث بالطريقة نفسها. أي أنه يختلف على مستوى الأعراض والنتائج. إذ يبين الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية في نسخته الخامسة (DSM-5) "اختلاف مظاهره تبعا لطبيعة أنظمة الرموز المنطوقة والمكتوبة والممارسات الثقافية والتعليمية" (APA, 2013; 72). ومن هنا، يجد بحثنا مبرره وأهميته، حيث يُعالج عسر القراءة لدى أبناء المهاجرين. فإذا كان الطفل الذي يعاني من عسر القراءة يجد صعوبة في قراءة وفهم لغته الأولى التي يتحدث ويدرس بها رغم أنه أحادي اللغة والثقافة، فإن طفلا آخر ثنائي اللغة يعاني من نفس الاضطراب، يضيف إلى الصعوبة التي يواجهها أحادي اللغة، صعوبة أخرى تتمثل في مواجهة اضطرابه التعلمي أمام لغة ثانية حاملة لقواعد وثقافة مختلفتين، ما يزيد من تعقيد وضعه التعليمي-التعلمي ويؤثر بشكل كبير على أدائه وتحصيله الدراسيين مقارنة بالطفل الأول أحادي اللغة.

على مدى سنوات من النشاط البحثي في الدراسات السيكولوجية التي تناولت موضوع عسر القراءة في علاقته بثنائية اللغة والتعدد اللغوي، ركزت الدراسات المهتمة بالنمو اللغوي عند الأطفال، على علاقة ثنائية اللغة ببناء التعلمات لدى الأطفال الذين لا يعانون من اضطرابات التعلم المحددة (Bialystok & Majumder, 1998; Klein et al., 2014; Kuo & Anderson., 2012). أما الدراسات التي اهتمت بعسر القراءة، فركزت على المتعلمين أحاديي اللغة. أي على المتعلمين الذين لا يواجهون مشكل التعدد اللغوي والثقافي (Bolhasan., 2009; Chen et al., 2015; Church et al., 2023; Claassens & Lessing, 2015). إضافة إلى ذلك، تعتمد هذه الدراسات على أطر نظرية يكون بموجبها عسر القراءة مجرد اضطراب نمائي ذي أصول جينية نوروبيولوجية، وتُهمل بالتالي الأبعاد والمتغيرات الأخرى التي يمكن أن تشكل فارقا بين الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها الأساسية:

ساد لمدة طويلة التفسير العلمي الذي ينظر لعسر القراءة من زاوية ما هو جيني-وراثي وما هو بيولوجي عصبي. وبذلك، ستعمد الكثير من الدراسات السيكولوجية إلى تبني هذا التوجه العلمي باعتباره مدخلا أساسيا لمقاربة هذا الاضطراب. حيث ستبحث عن طرق التشخيص والعلاج بناءً على هذا

المدخل. غير أن دراسات أخرى معاصرة، ستنتبه إلى أهمية العوامل البيئية والاجتماعية–الثقافية باعتبارها متغيرات مهمة تُمكِّن من فهم عسر القراءة في سياق اجتماعي ثقافي (Anderson & Meier-Hedde, 2011; Dalle, 2023; Mather & Wendling, 2012; Hart & Petrill, 2009). ما يعني أن دراسة عسر القراءة لدى بعض الحالات كأبناء المهاجرين مثلا، تختلف عن دراسته لدى أطفال السكان الأصليين. وذلك لأن أبناء المهاجرين الذين يعانون من هذا الاضطراب، يواجهون مشاكل تتعلق بالاندماج في المجتمع المضيف، إضافة إلى ضرورة تعلمهم للغة هذا المجتمع. لذا، كان لزاما الأخذ بعين الاعتبار متغيرات مهمة عند دراسة هاته الحالات، من قبيل: الثنائية اللغوية، العوامل الاجتماعية والثقافية، السياسة التعليمية للبلد المضيف وغير ذلك من المتغيرات التي من شأنها أن تؤثر في دراسة عسر القراءة على مستوى الفهم والتشخيص والعلاج.

إن الانطلاق من اعتبار مفاده أن المقاربات النظرية القادرة على تفسير اضطراب عسر القراءة، تتمثل بالضرورة في البيولوجيا والعلوم العصبية، أمر يُفقد علم النفس غايته ويبعده عن أهدافه، ويجعله تابعا – بشكل سلبي– لما تأتي به الدراسات النوروبيولوجية من تفسيرات وتصورات. وقد انتبهت الجمعية الأمريكية لعلم النفس لهذا الأمر، ونبهت إلى أهمية الأخذ بعين الاعتبار الأبعاد الإنسانية المركَّبة التي تتداخل وتتظافر فيما بينها في سياق اجتماعي وثقافي. نتيجة لذلك، أصدرت هذه الجمعية وثيقة علمية تحت عنوان: "مقابلة لصياغة الثقافية" (Cultural Formulation Interview). وهي بمثابة أداة تسمح بتجميع المعطيات المتعلقة بالعوامل السوسيو–ثقافية التي تؤثر في التشخيص والعلاج. وتظهر أهميتها تحديدا، عندما يتعلق الأمر بأفراد من خلفيات سوسيو–ثقافية مختلفة (Aggarwal & Lewis-Fernández, 2020). هكذا، يبدو أن العوامل الاجتماعية والثقافية ليست متغيرات يُمكن تجاوزها وإهمالها على حساب العوامل البيولوجية والعصبية، بل هي عوامل مهمة، تؤدي إلى تشخيص عسر القراءة في سياق سوسيو–ثقافي. وبالتالي، محاولة علاج هذا الاضطراب بما يتلاءم ونتائج التشخيص.

وبما أن النظريات العلمية الجينية والنوروبيولوجية التي حاولت مقاربة عسر القراءة بوصفه اضطرابا نمائيا، لا يمكنها أن تفسر كل حالات هذا الاضطراب الذي تتداخل فيه عدة عوامل (Theodoridou, 2021)، ولأن الأخذ بالعوامل الثقافية والاجتماعية كتفسير وحيد لعسر القراءة لا يستقيم علميا، نظرا لوجود أساس بيولوجي لهذا الاضطراب، يبقى الخيار المتمثل في تبني منظور علمي ينطلق من الأصول الجينية والعصبية مع الأخذ بعين الاعتبار العوامل الاجتماعية والبيئية والثقافية لعسر القراءة، خيارا علميا ومنهجيا يمكّن من دراسة عسر القراءة لدى أبناء المهاجرين في سياق ثقافي تتداخل فيه

مجموعة من المتغيرات. فابن المهاجر الذي يعاني من عسر القراءة، متماثل على المستوى البيولوجي والعصبي مع أبن الساكن الأصلي الذين يعاني من نفس الاضطراب، ففي كلتا الحالتين، سنجد أنهما يشتركان في وجود مشاكل ذات أساس بيولوجي تعيق مهام القراءة (عجز بصري، عجز سمعي، عجز صوتي...إلخ)، غير أن الذي يجب التأكيد عليه هنا، هو وجود مشاكل وصعوبات خاصة بابن المهاجر وغير مطروحة بالنسبة لابن الساكن الأصلي، مثل المشاكل الاقتصادية والاجتماعية واختلاف الثقافة واللغة والانتماء الهوياتي. واستحضارا لهذه الاعتبارات، يمكننا صياغة إشكالية هذه الدراسة كالتالي:

-ما هي أهم النظريات التي أثبتت فعاليتها في مقاربة وتفسير عسر القراءة؟

-هل يمكن اختزال عسر القراءة في العوامل الجينية والعصبية؟

-ما علاقة العوامل البيئية والثقافية بعسر القراءة؟

-كيف يتفاعل عسر القراءة وثنائية اللغة في تعقيد مهام القراءة لدى أبناء المهاجرين؟

أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية هذه الدراسة، في إبراز ضرورة استحضار المشاكل الإضافية التي يعاني منها أبناء المهاجر المتعسرين لغويا في الدراسات الميدانية التي يقوم بها الباحثون. فمن خلال هذه المراجعة الأدبية، نطمح إلى توجيه أنظار الباحثين إلى أهمية دراسة عسر القراءة في سياقه الاجتماعي والثقافي، وعدم الاقتصار على التفسيرات العلمية الاختزالية التي تُهمِّش العوامل الاجتماعية والثقافية ودورها في تعميق المعاناة من عسر القراءة، خاصة لدى أبناء المهاجرين.

أهداف الدراسة:

نسعى من خلال هذه الورقة إلى تحقيق الأهداف التالية:

-التأكيد على أهمية العوامل البيئية والثقافية في دراسة عسر القراءة.
-الانعتاق من التصورات الكلاسيكية التي تختزل عسر القراءة في نظريات علمية لا تأخذ السياق الاجتماعي والثقافي بعين الاعتبار.
-تحديد طبيعة العلاقة بين عسر القراءة والثنائية اللغوية.
-إبراز خصوصية اضطراب عسر القراءة لدى أبناء المهاجرين على مستوى الأعراض والعلاج.

حدود الدراسة:

حدود مكانية: اهتمت هذه الدراسة بمراجعة الأدبيات السابقة حول عسر القراءة في سياق التعدد الثقافي والثنائية اللغوية، وقد اقتصرنا على مراجعة الأدبيات التي درست عسر القراءة عند أبناء المهاجرين في كل من فرنسا وإيطاليا واليونان.

حدود زمانية: أجريت الدراسة من بداية شتنبر 2023 إلى منتصف فبراير 2024. أما الأدبيات التي تمت مراجعتها في هذه الدراسة، فقد شغلت الفترة الممتدة من سنة 2001 إلى سنة 2023.

الدراسات السابقة:

تلعب العوامل الثقافية والبيئية دور مهما في فهم عسر القراءة من جهة وتشخيصه وعلاجه من جهة أخرى. حيث تشكل هذه العوامل فارقا في الدراسة والتحليل. وذلك باعتبارها متغيرات تؤثر في هذا الاضطراب. فبالانطلاق من سياق سوسيو-ثقافي يمكن دراسة عسر القراءة لدى ثنائي اللغة، ولدى المهاجرين بشكل خاص. ورغم أهمية هذه العوامل، تؤكد "مادر" Mather و"وندلينغ" Wendling (2012) أن العوامل البيئية والثقافية لا تمثل سببا مباشرا لعسر القراءة، لكنها تؤثر على تطور القراءة لدى الطفل

رغم أنه لا يمكن إنكار الأصل النمائي لعسر القراءة، والذي يتفاعل فيه ما هو جيني وراثي مع ما هو نوروبيولوجي، إلا أنه لا يمكن بالمقابل إنكار دور المحيط الخارجي الذي يعيش فيه الطفل، في التأثير على هذا الاضطراب. فالعوامل السوسيو-ثقافية يمكن أن تؤثر في ظهور عسر القراءة وتطوره، والتي تتجلى أساسا في ما يحيط بالطفل في عالمه الخارجي من أسرة (الثقافة التي تحملها الأسرة ومستواها التعليمي)، مدرسة (طبيعة النظام التعليمي وجودته) وأقران (اهتمامات الأقران وطبيعة أنشطتهم ومدى اهتمامهم بالتعلم). وقد بين كل من "هارت" Hart و"بتريل" Petrill (2009) دور هذه العوامل في التأثير على تطور القراءة لدى الطفل، حيث أبرزا أن القراءة مهارة مكتسبة. وبما أنها كذلك، فإنها خاضعة لعدة عوامل، منها ما يمثل الجانب النوروبيولوجي ومنها ما يمثل الجانب الاجتماعي.

وقد بيّن الباحثان أهمية العوامل الاجتماعية والثقافية من خلال التأكيد على دور فعّالية التدريس في تطوير القراءة. فوجود نظام تعليمي يدرك فيه المدرسون طبيعة هذا الاضطراب وسبل التعامل مع الأطفال الذين يعانون منه، آلية فعالة في التخفيف من وطأته، وسبيل ناجح لتوقع إيجابي حول قدرة هؤلاء الأطفال على القراءة. كما بينا دور الوالدين في تشجيع وتحفيز أطفالهم على القراءة. ذلك أن الأسرة التي تسود فيها بيئة لغوية وعلمية فقيرة تثبط فعل القراءة عند الطفل، وبإمكانها تعميق عسر القراءة. في حين أن البيئة الأسرية الغنية لغويا، ثقافيا وعلميا، كفيلة بتحفيز الطفل على القراءة وجعله يتجاوز بعض الصعوبات المرتبطة بالقراءة (Hart & Petrill 2009).

وبالنسبة للعوامل البيئية المدرسية، فقد بينت "مادر" Mather و"غولدشتاين" Goldstein (2008) أن العلاقة بين عسر القراءة والعوامل البيئية المدرسية تتمثل في طبيعة البيئة المدرسية التي يقضي فيها الطفل المتعلم جزءا مهما من حياته. لذلك، قد تكون هذه البيئة مساعدة على تعلم الطفل للقراءة وتجاوز صعوباتها، كما قد تكون بيئة غير متفهمة لمعاناة هذا الطفل، فتزيد من صعوبات التعلم والقراءة لديه.

بناء على ما سبق، يمكننا أن نستنتج الأهمية البالغة للعوامل البيئية في التأثير على نتائج القراءة لدى الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة، غير أنه تجدر الإشارة إلى أن هذه العوامل مجرد متغيرات تنضاف إلى الأسس العصبية والبيولوجية لهذا الاضطراب، ما يعني أن طفلا مصابا بعسر القراءة يعيش في سياق اجتماعي-أسري ومدرسي متفهم لاضطرابه ويقدم له كافة أشكال الدعم، يختلف عن طفل آخر يعاني من نفس الاضطراب ويوجد في سياق اجتماعي-أسري ومدرسي غير متفهم لاضطرابه. فالأول يستطيع بمساعدة الوالدين والمدرسين ومتدخلين آخرين أن يتجاوز بعض الصعوبات المرتبطة بالقراءة، خاصة إذا تم تشخيص حالته في وقت مبكر. أما الطفل الثاني، فقد لا يدرك والداه طبيعة اضطرابه، كما أن مدرسته لا تراعي احتياجاته التعلمية.

إضافة إلى العوامل البيئية، تؤثر العوامل الثقافية هي الأخرى في نوع ودرجة عسر القراءة الذي يعاني منه الطفل، فرغم أن عسر القراءة موجود في كل المجتمعات والثقافات واللغات، إلا أنه لا يوجد بنفس الدرجة والحدة فيها. ومن هنا، فإنه من الضروري دراسة عسر القراءة في سياق اجتماعي وثقافي، يأخذ بعين الاعتبار الفروقات الاجتماعية والاقتصادية بين الأطفال المصابين بعسر القراءة (البيئة الأسرية، دخل الوالدين، البيئة المدرسية..) إضافة إلى الخصوصيات الثقافية لمجتمع ولغة هؤلاء الأطفال، وقد خلص "أروسكو" Orosco و"أوكونور" O'Connor (2014) إلى وجود علاقة قائمة بين عسر القراءة وطبيعة الجوانب اللغوية والثقافية، حيث يمكن لهذه الجوانب أن تخلق مشاكل أخرى مرتبطة بالقراءة.

بيّن "فيرهوفن" Verhoeven وآخرون (2019) أن لغات مثل الفنلندية، الإيطالية، اليونانية والإسبانية، لغات شفافة تتطابق حروفها مع أصواتها، كما يوضح أنه كلما كان البناء النحوي للغة بسيطا ومعجمها صغيرا كلما كان تحقيق التقدم في إتقان القراءة والكتابة سريعا. وبالمقابل، تكون مشاكل القراءة (القراءة البطيئة، الدقة في القراءة، الوعي الصوتي) كبيرة في اللغات التي لا تتضمن التطابق بين الصوت والحرف، والتي تنبني على اللبس والغموض في تهجئتها، مثل الفرنسية والإنجليزية" (Katzir, Shaul, Breznitz, & Wolf, 2004). وفي دراسة أخرى تحت عنوان: "عسر

القراءة: الوحدة البيولوجية والتنوع الثقافي" أكد "بوليسو" Paulesu وآخرون (2001) أن مظاهر عسر القراءة تتغير بتغير الثقافة واللغة. وقد أكدوا على أن الأطفال الإيطاليين الذين يعانون من عسر القراءة أفضلُ أداءً في القراءة والمهام الصوتية من الأطفال الذين يعانون من نفس الاضطراب في اللغتين الفرنسية والإنجليزية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

إن أهم ما يمكن استنتاجه انطلاقا مما سبق عرضه من دراسات سابقة تعرضت بالتحليل للعوامل السوسيوثقافية لعسر القراءة، أن أصل هذا الاضطراب ومنشأه، جيني ونوروبيولوجي، أي أنه اضطراب نمائي يجد جذوره فيما هو وراثي وعصبي، غير أن اختلاف مظاهره وحدته بين الأطفال الذين يعانون منه، يجعلنا نتساءل عن سبب هذا الاختلاف، فإذا كانت هناك وحدة بيولوجية وعصبية مشتركة بين الأطفال، فإن هذا يعني وجود حتمية بيولوجية تفضي بنا إلى القول أن هذا الاضطراب كوني لا يراعي الخصوصيات الثقافية واللغوية ولا تؤثر فيه، غير أن واقع الحال ومجموعة من الدراسات السيكولوجية – التي عرضنا بعضها– يثبتان عكس ذلك، فعسر القراءة لدى الأطفال الصينيين ليس هو نفسه لدى الأطفال البريطانيين، كما أن مظاهره في اللغة الإنجليزية ليست هي نفسها في اللغة الإسبانية.

لقد بينت الدراسات السابقة التي تناولت موضوع عسر القراءة في علاقته بالعوامل الاجتماعية والثقافية، أن الارتكاز على العوامل الجينية والبيولوجية في دراسة عسر القراءة، لا يستقيم في بعض الحالات التي تكون فيها المتغيرات الاقتصادية والأسرية والثقافية حاضرة، إذ ينبغي إيلاء الأهمية لهذه العوامل وإدراجها كمتغيرات في الدراسة. وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة، بالبحث عن خصوصية عسر القراءة لدى أبناء المهاجرين، أي لدى أولئك الأطفال المتعسرين لغويا الذين يجدون أنفسهم في مجتمع لا يتقنون لغته، فيتعمق لديهم عسر القراءة ويمتد إلى اللغة الثانية، أي إلى لغة بلد الوفود. كما أن الدراسة الحالية تتميز عن الدراسات السابقة كونها مراجعة أدبية تسعى إلى توضيح العلاقة بين عسر القراءة والثنائية اللغوية لدى أبناء المهاجرين.

1. تصنيف عسر القراءة وتشخيصه

يُصنِّف الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية في نسخته الخامسة (DSM-5) عسر القراءة ضمن الاضطرابات النمائية العصبية (Neurodevelopmental Disorders)، ويعتبرها شكلا من أشكال اضطرابات التعلم النوعية (عسر القراءة، عسر الكتابة وعسر الحساب). وبالمقارنة مع الدليل التشخيصي الرابع (DSM-4)، نسجل أن (DSM-5) اعتمد تسمية جديدة، حيث أصبحت اضطرابات التعلم التي كانت موسومة ب"Dys" مثل عسر القراءة

Dyslexia وعسر الكتابة Dysgraphia وعسر الحساب Dyscalculia –أصبحت– تصنف ضمن اضطرابات التعلم النوعية، وبذلك، أخذ عسر القراءة تسميته الجديدة انطلاقا من هذا التصنيف، وأصبح تحت اسم "اضطراب التعلم النوعي للقراءة"، والذي يتمظهر من خلال أعراض محددة، مثل "غياب الدقة في نطق الكلمات وضعف الطلاقة في قراءتها وصعوبة فهم معانيها" (American Psychiatric Association, 2013; 67). ما يعني أن هذا الاضطراب ذي الأصل النمائي عبارة عن تمظهر لخلل في البنية "الدماغية" يؤدي بالضرورة إلى خلل في الوظيفة "المعرفية" التعلمية، وهو الأمر الذي يؤثر على الطفل المتمدرس، حيث يشمل هذا التأثير كل الأنشطة المعرفية–التعلمية التي تتطلب القراءة وفهم اللغة المكتوبة.

رغم أن الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية في نسخته الخامسة (DSM-5) يعتبر أن أصل اضطراب التعلم النوعي للقراءة أصلا نمائيا عصبيا، أي أن سبب الاضطراب يكمن في خلل في الجهاز العصبي، إلا أننا نجد تصورات علمية أخرى، لا تربطه بما هو عصبي بالضرورة، وتنفتح على مسببات أخرى يمكن أن تؤدي أو تعمق من هذا الاضطراب، كالعوامل البيئية والثقافية مثلا، وهي العوامل التي تم تهميشها في الدراسات السيكولوجية التي اكتفت بحصر أصل الاضطراب فيما هو نورولوجي دون النظر في الأبعاد الإنسانية الأخرى المكونة أو المسببة لعسر القراءة.

في هذا السياق، تلعب البيئة المحيطة بالطفل تلعب دورا رئيسيا على مستوى نتائج القراءة. لذلك، فإنه من الضرورة بمكان، الأخذ بعين الاعتبار العوامل البيئية، والتي يمكن اختزالها في عنصرين على الأقل: العوامل المنزلية التي تتحدد في مدى مشاركة الوالدين القراءة مع أطفالهم، ومدى المواءمة بين ثقافة المنزل والمدرسة. ثم العوامل المدرسية المتمثلة في ولوج الطفل لرياض الأطفال من عدمه، وعلاقته بمعلميه ومدى ممارسته للقراءة بشكل منظم ومكثف، وانخفاض تقدير الذات وغير ذلك من الأمور المتعلقة بالبيئة المدرسية للطفل(Mather & Wendling, 2012) .

إضافة إلى العوامل البيئية، تأتي الفوارق الثقافية لتشكل عاملا آخر مسببا ومساعدا على ظهور الاضطراب، ورغم أن عسر القراءة اضطراب تعلمي كوني، إلا أن هناك اختلافات في حجمه وشدته بين اللغات والثقافات، بل إن هناك اختلافا في تعريفه بين دولة وأخرى وبين منظمة وأخرى. ويؤكد "مونسيل" Maunsell (2020) أن الاختلاف في بناء اللغة وتركيبها وخصائصها؛ من نطق وحروف ونصوص، يلعب دورا مهما في ظهور عسر القراءة. ما يعني أن عسر القراءة في اللغة الإنجليزية ليس هو نفسه في اللغة العربية، وذلك راجع لمدى تطابق الحروف مع الأصوات في كل لغة، فكلما

كانت الحروف غير متطابقة مع الأصوات كلما كانت اللغة عاملا مساعدا على ظهور وتعميق اضطراب عسر القراءة.

إن دراسة عسر القراءة في سياق اجتماعي وثقافي، تجعلنا في منأى عن التصورات الاختزالية التي ترجع أصل هذا الاضطراب إلى عامل واحد محدد، كما تجعلنا ننفتح على حالات أخرى قلما حظيت بالعناية من طرف الباحثين والمختصين في المجال، مثل عسر القراءة عند أبناء المهاجرين في الفصول الدراسية للمجتمع المضيف، حيث يكون لزاما علينا، إدخال متغيرات أخرى والنظر في علاقتها بهذا الاضطراب، كما يجب ألا نكتفي في مثل هذه الحالات بالتفسير النورولوجي المحض، كأن نرجع سبب الاضطراب إلى عوامل نورو-بيولوجية، ونعامل أطفال المهاجرين وأطفال البلد الأصلي كأنهم حالة واحدة متشابهة، يمكن تشخيصها وعلاجها بنفس الطريقة، لأن ذلك من شأنه أن ينفي وجود المتغير الثقافي واللغوي. من هذا المنطلق، يتحتم على الباحثين النظر في متغيرات أخرى من شأنها أن تخفف أو تزيد من مظاهر عسر القراءة لدى الطفل ثنائي اللغة الذي يعاني من عسر القراءة، مثل العلاقة بين اللغتين التي يحملهما هذا الطفل (علاقة تقارب أو تباعد: فبعض اللغات الأوروبية متقاربة، في حين أن العلاقة بين اللغة الصينية واللغة العربية مثلا متباعدة)، ومثل السياسة التعليمية للبلد المضيف ونظرته للمهاجرين، طبيعة التعليم، البيئة المدرسية، تكوين المدرسين ومدى وعيهم بالاختلاف الثقافي واحترامهم له....إلخ.

2. النظريات الكبرى المفسرة لعسر القراءة

إن أهم ما يجمع بين النظريات العلمية المفسرة لعسر القراءة، هو توجهها نحو البحث عن السبب المؤدي لهذا الاضطراب قصد البحث عن طرق التدخل العلاجي. وتجدر الإشارة في هذا السياق، إلى أن أسباب هذا الاضطراب تختلف باختلاف النظريات المفسرة له. لذلك، فاعتماد نظرية تفسيرية ما والأخذ بها، يعني الأخذ بتصورها لكيفية التشخيص والعلاج، فالنظرية العلمية بتقديمها لأسباب الاضطراب تقدم موازاة مع ذلك طرقا لمعالجة الأطفال المصابين بهذا الاضطراب، أي أنها تشخص وتعالج في نفس الوقت. وهنا تمكن الخطورة في الأمر، حيث أن كل تشخيص خاطئ، سيقود بالضرورة إلى العلاج الخاطئ. لذا، كان من الضروري الانتباه إلى أهمية النظرية العلمية في رسم وتشكيل التصورات العلمية لهذا الاضطراب. وسنعمل في هذا المحور على عرض أهم النظريات الكبرى التي حاولت تقديم تفسير لعسر القراءة، معتمدين في ذلك على تصنيف هذه النظريات وفق المداخل

والأسس التي تنطلق منها. وانطلاقا من بحثنا هذا، وجدنا مجموعة من النظريات التي يمكن إجمالها فيما يلي:

1.2. النظرية الفونولوجية

تنظر هذه النظرية إلى عسر القراءة باعتباره اضطرابا ناتجا عن عجز صوتي. وبذلك، فهي تنطلق من الصوت باعتباره المشكلة الرئيسية التي ينبغي التعامل معها على مستوى التشخيص والعلاج، فمادام هذا الاضطراب يتمظهر في صعوبة نطق الحروف والكلمات، فهذا يعني أن هناك مشكلا وخللا صوتيا لدى الطفل الذي يعاني من هذا الاضطراب. ووفقا لدراسة "موريس" Moores (1999) فالأطفال الذين يعانون من عسر القراءة يواجهون صعوبات في القراءة والتهجئة بسبب ضعف قدرات المعالجة الصوتية، مثل انعدام معرفتهم بالقافية والعلاقة بين الحروف والفونيمات سرعة تسمية الكلمات. مما يعني أن المصابين بعسر القراءة لا يستطيعون التوفيق بين الحروف وأصواتها، حيث يقومون بتهجئة أصوات لا تعكس فعليا الحروف الموجودة في الكلمات ولا تطابقها. ويفسر أنصار هذه النظرية سبب هذا العجز الصوتي بالعودة إلى الأساس المعرفي الذي يُمكّن من معالجة المعلومات المرتبطة بتمثل وتخزين واستحضار الأصوات، وهو الأساس الفعلي الذي يُمكّن القارئ من تهجئة الحروف والكلمات وبالتالي قراءة اللغة المكتوبة.

نجد هذا التصور العلمي حاضرا لدى مجموعة من العلماء والباحثين، فقد سبق لكل من "برادلي" Bradley و"براينت" Bryant (1978) أن تطرقا إلى هذا الموضوع، حيث اعتبرا أن "الصعوبات في تنظيم الأصوات لها آثار سلبية على التهجئة. وهكذا، يمكننا أن نستشف وجود علاقة بين القدرة على القراءة وتهجئة الكلمات والوعي الصوتي، وهو ذاك الوعي الذي يتيح إمكانية استيعاب الكلمات المنطوقة وتقسيم الكلمات إلى مقاطع صوتية قصد إدراك كيفية تشكل الكلمات.

إن العلاقة القائمة بين القدرة على القراءة والوعي الصوتي، علاقة قادرة على تفسير عسر القراءة حسب أنصار النظرية الفونولوجية، فتمثل الطفل للأصوات وقدرته على التمييز بين المتشابه منها، وإدراكه كيفية تقطيع الكلمات ومواضع المقاطع الصوتية، يمكنه من امتلاك وعي صوتي يجعله قادرا على القراءة. وفي حالة العكس، أي في الحالة التي يتحقق فيها الفشل أو العجز الصوتي، فإن الطفل سيجد لا محالة مشاكل وصعوبات في تهجئة الكلمات. ورغم أن هذه النظرية تستند إلى الأساس المعرفي لتفسير العجز الصوتي، إلا أنها تبحث أيضا عن الأساس العصبي لهذا العجز، ففشل معالجة المعلومات باعتباره أساسا معرفيا، ناتج بالضرورة عن أساس عصبي يفسره.

في هذا السياق، يعتقد "راموس" Ramus وآخرون (2003) أن أصل الاضطراب ناتج عن خلل خلقي في مناطق من النصف الأيسر للدماغ، والتي تربط بين التمثل الصوتي وتهجئته، كما تستدل النظرية على صحة تصورها بالأداء الضعيف للأفراد الذين يعانون من عسر القراءة، في المهام التي تتطلب وعيا صوتيا يمكّن من التجزئة الواعية والتلاعب بالأصوات.

2.2. نظرية العجز البصري

إذا كانت النظرية الفونولوجية قد حاولت إيجاد أساس عصبي لتفسيراتها، فإن نظرية العجز الصوتي حاولت هي الأخرى البحث عن هذا الأساس، مرجعة إياه إلى "مسار بصري يمتد عبر الأنظمة البصرية في الدماغ، إذ تؤدي الاختلافات بين الأفراد الذين يعانون من عسر القراءة ومن لا يعانون منها، إلى اختلافات في مهام القراءة" .(Reid & Wearmouth, 2002) وهي اختلافات يمكن تفسيرها وفق هذا المنظور، بالعودة إلى المشاكل البصرية التي تعقد مهام القراءة بالنسبة للمصابين بهذا الاضطراب.

ومن نتائج العجز البصري المؤدي إلى عسر القراءة، تهجئة الكلمات بطريقة لا تتناسب ومقاطعها الصوتية. حيث يعجز على الفرد الإدراك البصري للحروف المكونة للكلمة، ومن ثم يعجز عن نطقها بالشكل الصحيح.

لقد أجريت عدة أبحاث حول عسر القراءة بالانطلاق من فرضية العجز البصري، وهي أبحاث حاولت أن تنظر إلى الاضطراب من خلال دراسة كل الجوانب المرتبطة بالمعالجة البصرية، مثل دراسة "ستين" Stein و"فاولر" Fowler (1993) التي أثبتت العلاقة بين عسر القراءة وحركة العين غير المستقرة، مفترضة أن عدم الاستقرار عامل مسبب لمشاكل القراءة، وقد تبين لهما أن ثلثي الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة لديهم تحكم غير مستقر في حركة العين.

هكذا، تبين هذه النظرية أن عسر القراءة اضطراب ناتج عن مشكل في المعالجة البصرية حيث أن نقل العين للإشارات الحسية ومعالجة الدماغ لهذه الإشارات والمعلومات يعرف خللا يؤدي إلى مشاكل في قراءة الحروف والكلمات.

3.2. نظرية العجز السمعي

مثلما تفترض النظريتان السابقتان وجود عجز صوتي وبصري يؤدي إلى مشاكل في القراءة، تقوم نظرية العجز السمعي على افتراض مفاده وجود عجز سمعي لدى الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة، ويتراوح هذا العجز من فقدان السمع إلى عدم إدراك وتمييز بعض الأصوات، وقد بين "بير" Peer (2002)أن أهم صعوبات السمع تتمثل في فقدان السمع عالي التردد أو فقدان التردد المنخفض، ما يؤدي إلى صعوبة في التعرف على أصوات الحروف، كما ينبه إلى أن العجز السمعي مرتبط بالتمييز السمعي. ما يعني أن هذا العجز لا يتمثل في فقدان السمع بشكل كلي وإنما في خلل في التعرف على الأصوات.

تتجاوز نظرية العجز السمعي ما جاءت به نظرية العجز البصري من أفكار وتصورات، حيث تُبين أن العجز يكمن في إدراك الأصوات القصيرة أو الأصوات سريعة التغير (Tallal et al., 1993). أي أن عسر القراءة يأتي كنتيجة لما يعانيه المصاب به من صعوبات في تمثل الأصوات وإدراك الاختلافات الطفيفة بينها، مثلما هو الحال في المقاطع الصوتية المتشابهة قليلا في النطق والمختلفة في التمثل الصوتي.

تفترض هذه النظرية إذن، أن الأطفال المتعسرين لغويا، يواجهون مشاكل على مستوى معالجة الأصوات. وهو الأمر الذي يُضعف قدرتهم على التمييز بين الأصوات واستيعابها. لذلك، فإن الخلل يكمن إما في الجهاز السمعي للمتعسر لغويا أو في معالجة الدماغ للمعلومات، التي تتمثل في هذه الحالة في الأصوات المسموعة.

4.2. النظرية النوروبيولوجية

تجد النظريات السابقة أساسها العلمي حاضرا في النظرية النوروبيولوجية، بل إنها تستنجد بها لتأكيد صدقها وصلاحيتها التفسيرية، فسواء تعلق الأمر بعجز حسي (عجز سمعي أو بصري) أو عجز معرفي (عجز فونولوجي)، فإن هذا العجز لا يمكن فهمه وفقا للنظرية النوروبيولوجية إلى بالعودة إلى أساسه المادي البيولوجي والعصبي، فكل الوظائف المعرفية المتعلقة بالقراءة (تمثل الأصوات، تخزينها، استرجاعها، ترميز الكلمات...) يقابلها بنية يمثل أي خلل فيها اضطرابا في عملية القراءة.

لمعرفة علاقة الدماغ بعسر القراءة، ينطلق "هادسون" Hudson وآخرون (2007) من الإجابة عن سؤال: ماذا تقول أبحاث الدماغ عن عسر القراءة؟ ثم يستعرض أهم التعريفات لهذا الاضطراب، مقدما تعريفا ينطلق من أساس الاضطراب، والذي يعتبر فيه أن عسر القراءة بمثابة إعاقة محددة ذات أصل بيولوجي عصبي، تجعل المصاب به يعاني من صعوبات في التعرف الدقيق على الكلمات مع ضعف في

قدرات التهجئة وفك التشفير. ويحاول "هادسون" أن يبين أن مشاكل القراءة ناتجة عن خلل ما في الدماغ، أي أن كل العمليات المرتبطة بالقراءة تتم داخل الدماغ، وبالتالي فإن أصل الاضطراب عصبي بيولوجي.

بالعودة إلى تاريخ البحث النورولوجي المهتم بالعلاقة بين اللغة والدماغ، نجد دراسة لبول بروكا الذي درس سنة 1861 حالة شخص يعاني من فقدان القدرة على الكلام رغم أنه يستطيع فهم اللغة، في حين أن فيرنيكي درس سنة 1881 حالة شخص يتحدث بطلاقة لكنه لا يستطيع فهم اللغة، وقد عانى الشخص الأول من مشاكل في الجزء الخلفي الأوسط للفص الجبهي الأيسر، في حين أن الشخص الثاني كان يعاني من مشاكل في الفص الصدغي الأيسر (Mather & Wendling, 2012).

وفي أبحاث أخرى، حاول باحثون التأكيد على وجود علاقة بين عسر القراءة والمخيخ، حيث أرجعوا أصل الاضطراب إلى خلل في "بنية" هذا المخيخ والذي يؤدي بدوره إلى خلل في القراءة، وترجع البداية الفعلية للتفكير في هذه العلاقة إلى كل من "نيلسون" Nicolson و"داين" Dean، واللذان بينا "أن عسر القراءة ناتج عن عجز مخيخي" (Moores, 1999; 24-25).

3. عسر القراءة في اللغة الثانية لدى أبناء المهاجرين

إن الاقتصار على العوامل الجينية والنوروبيولوجية وإقصاء العوامل الاجتماعية والاختلافات الثقافية واللغوية وعدم إدراجها كعناصر مهمة في تحديد عسر القراءة وتشخيصه، يؤدي لا محالة إلى إقصاء فئة اجتماعية مهمة من الأشخاص الذين يعانون من عسر القراءة، فأبناء المهاجرين الذين يعانون هذا الاضطراب، تختلف أعراض اضطرابهم في اللغة الأم عن نفس الأعراض في اللغة الثانية، كما أن وجود لغتين وثقافتين يمكن أن يتفاعل بشكل سلبي مع عسر القراءة. ومن هنا، فلكي تكون دراسةُ مثلِ هذه الحالات علمية وموضوعية، فإنه ينبغي أن تتم في سياق اجتماعي-ثقافي. وفي هذا السياق، ولتأكيد أهمية العوامل الاجتماعية والثقافية، بين "أندرسون" Anderson و"ماير هيد" Meier-Hedde (2011) أن تحديد التفاعل بين عسر القراءة واللغة والثقافة، يخضع لعوامل لغوية، نفسية، تعليمية، اجتماعية وسياسية.

هكذا، يدخل متغير ثنائية اللغة ليشكل فارقا بين الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة، فكل طفل أحادي اللغة يعاني من هذا الاضطراب، يجد نفسه عاجزا عن القراءة بلغة مألوفة لديه، أي تلك اللغة

المتداولة في البيت والمدرسة التي يستطيع أن يتحدث بها شفهيا، غير أنه لا يستطيع قراءتها عندما تكون مكتوبة. أي أنه يعجز عن ترجمة الحروف والكلمات إلى أصوات. لذلك، يؤثر هذا الاضطراب على أدائه المدرسي مقارنة بالأطفال الذين لا يعانون من عسر القراءة. وتجدر الإشارة هنا، إلى أن نتائج عسر القراءة وتأثيراته لا تنحصر على مستوى التحصيل والأداء المدرسيين، بل قد تمتد إلى ما هو أبعد من ذلك، كأن تقود مثلا إلى سوء تقدير الطفل لذاته وخلخلة توازنه وتوافقه النفسيين. أما عندما يتعلق الأمر بثنائيي اللغة، مثل أبناء المهاجرين مثلا، فيكون الأمر أسوء بكثير. فبالإضافة إلى النتائج والتأثيرات السلبية لعسر القراءة التي يواجهها الطفل أحادي اللغة، يواجه ثنائي اللغة، صعوبات وتأثيرات أخرى ناتجة عن كونه حاملا للغتين أو فُرض عليه حمل لغتين؛ لغته الأم التي يتحدث بها بطلاقة مع أفراد أسرته، ولغة مجتمعه المضيف التي يجد نفسه مجبرا على تعلمها كشرط للاندماج في مجتمعه الجديد. وكنتيجة، يعجز هذا الطفل أمام اللغة الثانية، ويخفق في قراءة حروفها وكلماتها، ويكون فشله في القراءة في هذه اللغة أكبر من فشله في لغته الأم، وذلك راجع إلى عدم إلمامه بقواعد هذه اللغة ومخارج حروفها، إضافة إلى أنها لغة جديدة تتطلب جهدا كبيرا لتعلمها، ومن هنا، يكون هذا الطفل أمام مهمتين عسيرتين: تعلم لغة ثانية (كما يتعلمها الأطفال الذين لا يعانون من عسر القراءة)، وإيجاد السبل الكفيلة (بمساعدة المختصين في المجال) للتخلص من فشله القرائي باللغة الثانية.

يعاني أبناء المهاجرين (الجيل الثاني فما فوق) من مشاكل اجتماعية وثقافية وهوياتية، وذلك بحكم تواجدهم في مجتمع مضيف مختلف عن مجتمعهم الأصلي من حيث اللغة والثقافة. فهؤلاء الأطفال يحملون معهم لغة وثقافة بلدهم الأصلي، في حين أن مجتمع الاستقبال يطالبهم بإتقان لغته وتفهم وتقبل ثقافته كشرط لاندماجهم. ومن بين أهم المشاكل الاجتماعية التي يعاني منها أبناء المهاجرون، نجد تلك المشاكل المرتبطة بالتعليم، وعلى رأسها مسألة لغة التدريس ومدى مواءمة البرامج والمقررات الدراسية لاحتياجات المهاجرين وخصوصياتهم الثقافية. وسنحاول أن نبين في هذا الباب، المشاكل والصعوبات التي يواجهها أبناء المهاجرين (ثنائيو اللغة) الذين يعانون من عسر القراءة في اللغة الثانية، أي في لغة مجتمع الوفود.

مادام ابن المهاجر طفلا متعلما يعاني من عسر القراءة في لغته الأم، فإنه سيجد نفس الصعوبات القرائية في اللغة الثانية، بل قد تكون هذه الصعوبات أكثر حدة، وذلك ناتج عن كون هذه اللغة غريبة عن جهازه السمعي ووعيه الصوتي، فيكون فشله في قراءة وتهجئة الكلمات باللغة الثانية أكبر من فشله في أداء هذه المهام باللغة الأم.

تقوم الأنظمة التعليمية في جميع أنحاء العالم على سياسات عمومية ترسم التوجهات والخيارات الكبرى للدول. لذلك، تختلف هذه الأنظمة من بلد إلى آخر في النظرة إلى المهاجرين وأبنائهم وكيفية إدماجهم في نظامها التعليمي، فإذا كانت السياسة الهجروية للدولة قائمة على الاستيعاب (تذويب الفرد في مجتمع الأغلبية وإقصاء خصوصياته الثقافية) فإنها ستعمل على إقصاء ثقافة المهاجر في نظامها التعليمي وستطالبه بالولاء لثقافة ولغة المجتمع المضيف، أما إذا كانت هذه السياسة قائمة على التعددية الثقافية وضمان حق الاختلاف اللغوي والثقافي، فإنها ستضمن هذه الحقوق للمهاجرين في نظامها التعليمي.

وبما أن الأنظمة التعليمية تختلف في تعاملها مع المتعلمين أبناء المهاجرين، فإنها ستختلف أيضا في كيفية تعاملها مع الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة، حيث يمكن أن يُمارَس في حق أبناء المهاجرين ميز وإقصاء اجتماعي وتربوي، فنجد أطفال السكان الأصليين الذين يعانون من عسر القراءة يتلقون الدعم المدرسي والعاطفي لمواجهة صعوبات القراءة، وذلك بحكم أنهم يتحدثون اللغة الرسمية للبلد، فيستفيدون من تدخلات علاجية تمكنهم من الاستمرار في الدراسة وتحقيق الأهداف التعلمية، في حين أن أبناء المهاجرين الذين يعانون من هذا الاضطراب، لا يتم تلبية احتياجاتهم التعلمية الخاصة المتمثلة في كونهم مزدوجي اللغة والثقافة. ففي دراسة مقارنة للباحثتين "بيزا" Biza و"جيانكو" Giannakou (2001) حول العلاقة بين عسر القراءة وثنائية اللغة، توصلت الباحثتان إلى أن المتعلمين ثنائيي اللغة من أصول مهاجرة والذين يعانون من عسر القراءة، لا يتلقون برامج تعليمية مخصصة لذوي اضطرابات التعلم المرتبطة بالقراءة. حيث توصلت الدراسة إلى أن بعض المدرسين لا يميزون بين عسر القراءة لدى أبناء المهاجرين وصعوبات القراءة لديهم الناتجة عن ثنائية اللغة. وهو ما يعمق من معاناة هؤلاء، ويضيف إلى اضطرابهم التعلمي اضطرابات أخرى مرتبطة بالتفاعل الاجتماعي وتقدير الذات.

في هذا السياق، أجرت "دالي" Dalle (2023) دراسة مقارنة بين الأطفال ثنائيي اللغة من أصول مهاجرة (الناطقين باللغة العربية ويتعلمون اللغة الفرنسية كلغة ثانية) والأطفال الفرنسيين الذين يتحدثون اللغة الفرنسية كلغة وحيدة، والذين يعانون جميعا من عسر القراءة، فتوصلت إلى النتائج التالية:

وجود تشابه بين الأطفال الذين يعانون عسر القراءة، سواء كانوا أحاديي أو ثنائيي اللغة، حيث يتشابهون في فشلهم في الإدراك الصوتي والتهجئة، غير أن أبناء المهاجرين يواجهون صعوبات أخرى لا يواجهها الأطفال الفرنسيون، فبالإضافة إلى معاناتهم من مشاكل القراءة، تؤثر اللغة العربية في تعلمهم

للغة الفرنسية، وذلك بسبب اختلاف الأنظمة الصوتية للغتين: فالحروف المتحركة الأنفية في اللغة الفرنسية صعبة النطق والتعلم بالنسبة لهؤلاء (Dalle, 2023; 178- 179). وهو ما يثبت بأن اللغة الأولى قد تؤثر بالسلب على تعلم اللغة الثانية، خاصة في سياق ثقافي هجروي.

من بين أهم الدراسات التي أثبتت علاقة التأثير والتأثر بين اللغة الأولى والثانية لدى ثنائيي اللغة في سياق ثقافي-هجروي، نجد الدراسة التي أجراها حسنات Hasanat (2007). إذ بيَّن وجود تداخل صوتي بين اللغتين لدى المتعلم، وذلك بسبب سماع هذا الأخير أصوات اللغة الثانية على أساس أصوات اللغة الأم، أي أن المتعلم يحاول اكتساب اللغة الثانية من خلال اعتماده –بشكل لاواعٍ- على الإمكانيات التعبيرية التي توفرها له لغته الأولى. وهو ما يؤدي إلى التأثير على تعلمه للغة الثانية. فاللغة الفرنسية مثلا مختلفة عن اللغة العربية على مستوى الأصوات، أي أن هناك أصوات في اللغة الفرنسية غير موجودة في اللغة العربية والعكس صحيح، وإذا اعتمد المتعلم على لغته الأم لتعلم اللغة الثانية، فإنه سيواجه صعوبات على مستوى تهجئة الحروف والوعي الصوتي. أما في الحالة التي يكون فيها الطفل يعاني من عسر القراءة، فإن الأمر يزداد سوءا وتعقيدا، فبالإضافة إلى ما تطرحه ثنائيته اللغوية من مشاكل (تأثير اللغة الأم على اكتساب اللغة الثانية: خاصة على مستوى تمثل الأصوات وكيفية نطقها) يضيف عسر القراءة صعوبات أخرى، أهمها ضعف وعيه الصوتي في لغته الأم وعجزه عن تهجئة الحروف وتجميعها، وعندما يتفاعل عسر القراءة مع التأثير السلبي للغة الأم على اكتساب اللغة الثانية، يؤدي إلى عسر قراءة في اللغة الثانية تكون مظاهره أكثر حدة وبروزا من عسر القراءة في اللغة الأم.

أهم نتائج الدراسة:

يقتضي فهم عسر القراءة في سياق اجتماعي-ثقافي يتسم بالتعدد الثقافي والثنائية اللغوية، الانطلاق من اعتباره اضطرابا قائما على أساس بيولوجي عصبي مشترك عبر الثقافات. لكن هذا لا يعني الإغفال عن دور العوامل الثقافية في فهم، تشخيص وعلاج هذا الاضطراب. ففي سياق الهجرة، يمثل إدراك التناغم والتنافر الحاصل بين لغتي الأطفال من أصول مهاجرة (اللغة الأم واللغة الثانية)، ضرورة علمية ومنهجية لمعرفة سبل التدخل العلاجي الملائم لهذه الحالات. ومن هنا فإنه لا ينبغي التعامل مع ثنائيي اللغة من أصول مهاجرة الذين يعانون من عسر القراءة، مثلما يتم التعامل مع أحاديي اللغة الذين يعانون من نفس الاضطراب، فرغم أن عسر القراءة يجمع بينهما، إلا أن متغيرات أخرى تفرق بينهما، وهي متغيرات اجتماعية، اقتصادية، ثقافية، بيئية ولسانية.

من هذا المنطلق، فإن الاختلاف بين هذين الفئتين سيكون بدءا من تشخيص عسر القراءة وتحديد عوامله، إلى اقتراح سبل التدخل العلاجي. وباعتماد هذا المنظور يمكن لثنائيي اللغة الذين يعانون من عسر القراءة في اللغة الأولى والثانية، أن يتجاوزا صعوبات القراءة التي جاءت نتيجة لتظافر عوامل جينية وراثية ونوروبيولوجية وبيئية ثقافية. وقد بين كل من "كلاين" Klein و "دكتر" Doctor (2003) أن الأطفال ثنائيو اللغة الذين يعانون من عسر القراءة، يمكنهم في نهاية المطاف اكتساب مهارات القراءة والكتابة الخاصة بكلتا اللغتين. لكنه اكتساب مشروط باستيعاب الاختلاف بين الصعوبات التي تواجهها كل فئة على حدة.

خاتمة

يعيش أبناء المهاجرين الذين يعانون من عسر القراءة في عالم ثنائي اللغة والثقافة، (ثقافة ولغة البلد الأصلي ممثلة في الوالدين، وثقافة ولغة المدرسة والمجتمع المضيف). لذلك، يقتضي التعامل معهم، الانطلاق من منظور يتجاوز الاختزالية البسيطة التي تُرجع هذا الاضطراب إلى أصوله الجينية والعصبية. فرغم أن عسر القراءة اضطراب نمائي، إلا أنه يتأثر ويتفاعل مع العوامل البيئية والثقافية، إذ يمكن لهذه العوامل أن تكون حاسمة في إحداث الاختلاف بين الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة، فالطفل أحادي اللغة المصاب بهذا الاضطراب يختلف عن طفل ثنائي اللغة من أصول مهاجرة يعاني من نفس الاضطراب. ما يعني أن هناك مجموعة من المتغيرات التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند دراسة عسر القراءة لدى الأطفال المتعلمين، فإذا كنا ندرس عسر القراءة لدى الأطفال أحاديي اللغة، فإنه لابد من البحث عن العوامل الاجتماعية والتربوية–التعليمية التي يمكن أن تشكل متغيرات مؤثرة في نتائج الدراسة. أما في الحالة التي يتم البحث فيها في عسر القراءة لدى ثنائيي اللغة أو أطفال المهاجرين، فإنه يجب أن تتم هذه الدراسة في سياق ثقافي–اجتماعي يُعنى بمتغيرات أخرى من قبيل: ازدواجية اللغة، التعدد اللغوي، التنوع الثقافي، النظام التعليمي للبلد المضيف، البيئة الأسرية للطفل، علاقته مع زملائه وأقرانه، توافقه النفسي، اندماجه في الوسط المدرسي وغير ذلك من المتغيرات التي تجعلنا نتجاوز المنظور العلمي الذي يدرس عسر القراءة باعتباره حقيقة مستقلة عن كل المحددات والعوامل الاجتماعية والثقافية.

References:

Aggarwal, N. K., & Lewis-Fernández, R. (2020). An Introduction to the Cultural Formulation Interview. Focus (American Psychiatric Publishing), 18(1), 77–82.

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Association.

Anderson, P. L., & Meier-Hedde, R. (Eds.). (2011). International case studies of dyslexia. Routledge.

Bialystok, E., & Majumder, S. (1998). The relationship between bilingualism and the development of cognitive processes in problem solving. Applied Psycholinguistics, 19(1), 69-85.

Biza, C., & Giannakou, A. (2022). Distinguishing between Bilingualism and Dyslexia: Views of Secondary School Teachers in Greece. International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 21(12), 218-237.

Bolhasan, R. A. (2009). A study of dyslexia among primary school students in Sarawak, Malaysia. School of Doctoral Studies (European Union) Journal, 1(1), 250-268.

Bradley, L., & Bryant, P. E. (1978). Difficulties in auditory organisation as a possible cause of reading backwardness. Nature, 271(5647), 746-747.

Chen, C., Keong, M., Teh, C., & Chuah, K. (2015). Learners with Dyslexia: Exploring their experiences with different online reading affordances. Themes in Science and Technology Education, 8(1), 63-79.

Church, J. A., Grigorenko, E. L., & Fletcher, J. M. (2023). The role of neural and genetic processes in learning to read and specific reading disabilities: implications for instruction. Reading research quarterly, 58(2), 203-219.

Claassens, T., & Lessing, A. C. (2015). Young adult learners with dyslexia: Their socio-emotional support needs during adolescence. Journal of Psychology in Africa, 25(1), 32-36.

Dalle, L. (2023). Dyslexia in Arabic-French Bilingual Children: A Multiple-Case Study. Sciendo, 22(1), 178–179.

Dyslexia Association of Ireland. (2018). 2018-2022 Strategic Plan.

Hart, S. A., & Petrill, S. A. (2009). The genetics and environments of reading: A behavioral genetic perspective. Handbook of behavior genetics, 113-123.

Hasanat, M. (2007). Acquisition of a second language: The advantages and disadvantages of the mother tongue among French-Arabic/Arabic-French bilinguals. Synergies Arab World, 4, 223–224.

Hudson, R. F., High, L., & Otaiba, S. A. (2007). Dyslexia and the brain: What does current research tell us?. The reading teacher, 60(6), 506-522.

International Dyslexia Association. (2017). Dyslexia in the classroom: What every teacher needs to know.

Katzir, T., Shaul, S., Breznitz, Z., & Wolf, M. (2004). The universal and the unique in dyslexia: A cross-linguistic investigation of reading and reading fluency in Hebrew-and English-speaking children with reading disorders. Reading and Writing, 17, 739-768. https://doi.org/10.1007/s11145-004-2655-z

Klein, D., & Doctor, E. A. L. (2003). Patterns of developmental dyslexia in bilinguals. In N. Goulandris (Ed.), Dyslexia in different languages: Cross-linguistic comparisons (pp. 112–136). Whurr Publishers.

Klein, D., Mok, K., Chen, J. K., & Watkins, K. E. (2014). Age of language learning shapes brain structure: a cortical thickness study of bilingual and monolingual individuals. Brain and language, 131, 20-24.

Kuo, L. J., & Anderson, R. C. (2012). Effects of early bilingualism on learning phonological regularities in a new language. Journal of experimental child psychology, 111(3), 455-467.

Mather, N., & Goldstein, S. (2008). Learning disabilities and challenging behaviors: A guide to intervention and classroom management (2nd ed.). Baltimore, MD: Paul H. Brookes

Mather, N., & Wendling, B. J. (2012). Essentials of dyslexia assessment and intervention. Library of Congress Cataloging-in-Publication Data. United States of America.

Maunsell, M. (2020). Dyslexia in a global context: a cross-linguistic, cross-cultural perspective. Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning, 13(1).

Moores, E. J. (1999). Dyslexia: challenging theories (Doctoral dissertation, University of Sheffield).

Orosco, M. J., & O'Connor, R. (2014). Culturally responsive instruction for English language learners with learning disabilities. Journal of learning disabilities, 47(6), 515-531. https://doi.org/10.1177/0022219413476553

Paulesu, E., Démonet, J.F., Fazio, F., McCrory, E., Chanoine, V., Brunswick, N., Cappa, S.F., Cossu, G., Habib, M., Frith, C.D. & Frith, U. (2001). Dyslexia: Cultural diversity and biological unity. Science, 291(5511), 2165-2167.

Peer, L. (2003). Dyslexia, multilingual speakers and otitis media (Doctoral dissertation, University of Sheffield).

Ramus, F., Rosen, S., Dakin, S. C., Day, B. L., Castellote, J. M., White, S., & Frith, U. (2003). Theories of developmental dyslexia: insights from a multiple case study of dyslexic adults. Brain, 126(4), 841-865.

Reid, G., & Wearmouth, J. (2002). Dyslexia and literacy: Theory and practice. Library of Congress Cataloging-in-Publication Data.

Stein, J. F., & Fowler, M. S. (1993). Unstable binocular control in dyslexic children. Journal of Research in Reading, 16(1), 53-60.

Tallal, P., Miller, S., & Fitch, R. H. (1993). Neurobiological basis of speech: a case for the preeminence of temporal processing. Annals-New York Academy of Sciences, 682, 27-27.

Theodoridou, D., Christodoulides, P., Zakopoulou, V., & Syrrou, M. (2021). Developmental dyslexia: Environment matters. Brain sciences, 11(6), 782.

Verhoeven, L., Perfetti, C., & Pugh, K. (Eds.). (2019). Developmental dyslexia across languages and writing systems. Cambridge University Press.

Wajuihian, S. O., & Naidoo, K. S. (2011). Dyslexia: an overview. African Vision and Eye Health, 70(2), 89-98. https://doi.org/10.4102/aveh.v70i2.102

International Journal of Educational and Psychological Studies
Democratic Arabic Center For Strategic, Political & Economic Studies, Germany-Berlin
Vol 07 / Issue 25 / june 2024
ISSN 2569-930X

A Proposed Strategy to Achieve the Authenticity of Educational Research in Colleges of Education

Marwan Ahmed Mahmoud Hassan*

Faculty of Education – Alexandria University, Egypt

Marwan7assan@alexu.edu.eg

https://orcid.org/0009-0001-9256-9100

Received: 20/05/2024, **Accepted**: 05/06/2024, **Published:** 30/06/2024

Abstract: The current research aims to present a proposed strategy to achieve authenticity of educational research at the Faculty of Education at Alexandria University. The concept of "authenticity of educational research" is considered one of the necessary matters that must be focused on to develop the educational process. Achieving authenticity aims to ensure the conduct of high-quality educational research, an effective impact on educational practice, and improvement of its results. However, the College of Education faces challenges in achieving this goal, which this research revealed through analyzing the internal and external environment, and arriving at strengths, weaknesses, opportunities, and challenges using the descriptive analytical approach.

Data were collected using the research tool represented by an open interview. (30) faculty members and doctoral researchers in the departments of curricula and teaching methods, pedagogy, and comparative education at the Faculty of Education at Alexandria University were questioned. The research also proposed an innovative strategic vision to overcome these challenges and achieve the authenticity of educational research at the Faculty of Education at Alexandria University. This vision included an implementation plan for the main strategic objectives. Finally, the research presented a set of recommendations and proposals that would help implement the proposed strategy. It is possible to enhance the quality of educational research at the Faculty of Education at Alexandria University, and achieve an effective impact in the educational field

Keywords: Proposed Strategy, Educational Research, Developing Educational Research, Strategic Planning, Authenticity of Educational Research

**Corresponding author*

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين
المجلد 07 العدد 25 جوان 2024
ISSN 2569-930X

إستراتيجية مقترحة لتحقيق أصالة البحوث التربوية في كليات التربية

مروان أحمد محمود حسن*

كلية التربية – جامعة الإسكندرية، مصر

Marwan7assan@alexu.edu.eg

https://orcid.org/0009-0001-9256-9100

تاريخ الاستلام: **2024/05/20** - تاريخ القبول: **2024/06/05** - تاريخ النشر: **30**/2024/06

ملخص: هدف البحث الحالي إلى تقديم إستراتيجية مقترحة لتحقيق أصالة البحوث التربوية في كلية التربية بجامعة الإسكندرية. ويعتبر مفهوم "أصالة البحوث التربوية" من الأمور الضرورية التي يجب التركيز عليها لتطوير العملية التعليمية؛ حيث يهدف تحقيق الأصالة إلى ضمان إجراء بحوث تربوية ذات جودة عالية، وتأثير فعّال على الممارسة التعليمية، وتحسين نتائجها. ومع ذلك، تواجه كلية التربية تحديات في تحقيق هذا الهدف، كشف عنها هذا البحث من خلال تحليل البيئة الداخلية، والخارجية، والتوصّل إلى نقاط القوة، والضعف، والفرص، والتحديات باستخدام المنهج الوصفي التحليلي.

جُمِعت البيانات بأداة البحث المتمثّلة في المقابلة المفتوحة؛ حيث تم استجواب (30) فردًا من أعضاء هيئة التدريس، وباحثين الدكتوراه بأقسام: المناهج وطرائق التدريس، وأصول التربية، والتربية المقارنة في كلية التربية بجامعة الإسكندرية. كما أقترح البحث تصوّرًا إستراتيجيًا مبتكرًا للتغلب على هذه التحديات، وتحقيق أصالة البحوث التربوية في كلية التربية بجامعة الإسكندرية. وتضمّن هذا التصوّر خطة تنفيذية للأهداف الإستراتيجية الرئيسة. وأخيرًا قدّم البحث مجموعة من التوصيّات والمقترحات التي من شأنها أن تساعد على تنفيذ الإستراتيجية المقترحة؛ إذ من الممكن أن تعزّز جودة البحوث التربوية في كلية التربية بجامعة الإسكندرية، وتحقق تأثير فعّال في المجال التربوي

الكلمات المفتاحية: إستراتيجية مقترحة، البحوث التربوية، تطوير البحوث التربوية، التخطيط الإستراتيجي، أصالة البحوث التربوية.

*المؤلف المرسل

المقدمة

في ظل ما يشهده عالمنا اليوم من تقدم مستمر في العلوم، والتكنولوجيا، والثورة المعلوماتية، والتغيّرات السريعة؛ لم يعد بمقدور كليات التربية التي تتصدى لتحديات واقعها ومحيطها، عزل نفسها عن أركان النظام الاجتماعي، والاقتصادي، والسياسي، والثقافي؛ إذ أنها مركز إشعاع فكري، ومنارة علمية وثقافية تنشر الوعي على جميع الأصعدة؛ حيث تستنفر نفسها، وطلابها، والمجتمع من حولها للمشاركة الفاعلة في مجالات متنوعة.

يُشكّل النشاط العلمي الذي يقوم به العلماء والباحثون – العلميون والتربويون – قوة أساسية في تقدم الحضارة الإنسانية، فمهما كانت الأنظمة الاقتصادية، والاجتماعية، والمعتقدات السائدة في المجتمع؛ فإن منظومة العلم، والتكنولوجيا تشكل على الدوام عنصرًا أساسيًا في تحقيق التنمية بشتى أنواعها.

كما يعد الإنتاج العلمي للبحوث التربوية أحد المخرجات التي تقدمها كليات التربية للمجتمعات؛ للإسهام في حل المشكلات التي تواجهها، وتطوير الوضع القائم فيها، وتنميتها على الأصعدة الاجتماعية، والثقافية، والأخلاقية، والإنسانية، والتربوية. فلا يقاس دور الإنتاج التربوي بعدد الأبحاث التي تم إنجازها؛ بل بقدر إسهامها في إحداث تغيير في الواقع داخل المجتمعات؛ من خلال الإفادة من البحوث، والدراسات، وتوظيف نتائجها بما يسهم في تطوير المجال الذي تنتمي إليه ضمن منظومة قوية متكاملة.

تعد التربية ميدانًا للبحث تختبر فيه النظريات العلمية، وتحدد فيه العلاقات عمليًا، وتحليليًا، وتُقوّم فيه قيمة الممارسات التربوية. وكذلك فهي ميدان ممارسة يتركز حول التدريس، والتعلم، ويتضمن أساليب، وممارسات تؤثر في التدريس، ومنها: تطوير المناهج، وطرائق تدريسها، أو إدخال تعديلات على ممارسات المعلم، والإشراف التربوي، وغيرها. وتعكس المعرفة التربوية القائمة على البحث ثنائية التربية كميدان للبحث والممارسة.

يعتبر البحث التربوي جزء لا يتجزأ من البحث العلمي، ويحظى باهتمام متزايد باعتباره يهتم بإنتاج المعرفة التربوية الموجّهة لخدمة قضايا ومشكلات التربية والتعليم في الواقع التربوي، سواء كان ذلك على مستوى التنظير أو التطبيق. كما أنه أحد مجالات الدراسة العلمية التي تدرس عمليات التعليم، والتعلم، والسمات البشرية، والتفاعلات بينها، والمنظمات والمؤسسات التي تشكل النتائج التعليمية (Otrel-Cass et al, 2020, P190).

يشير البحث التربوي إلى الجمع والتحليل المنهجي للبيانات المتعلقة بمجال التعليم؛ إذ يشمل مجموعة متنوعة من الأساليب والجوانب المختلفة للتعليم، بما يتضمن تعلم الطلاب، وطرائق التدريس، وتدريب المعلمين، وديناميكيات الفصل الدراسي (Liu & Khine, 2022, P176)، ويسعى إلى وصف، وفهم، وشرح كيفية حدوث التعلم، ومدى تأثير السياقات الرسمية، وغير الرسمية للتعليم على جميع أشكال التعلم، ويشتمل على مجموعة من الأساليب التي تسعى للإجابة على تساؤلات يتم طرحها؛ وتؤدى إلى تطوير أدوات وأساليب جديدة (Simpson, 2022, P70). وتشمل البحوث التربوية عديدًا من الجوانب المهمة، حددها Austin (2021) فيما يأتي:

-تقييم المناهج، وتطويرها، أو تحسين المناهج الحالية؛ لتلبية احتياجات الطلاب، وتحقيق أهداف التعلم.

-استخدام التكنولوجيا في التعليم، وتقييم فعاليتها في عملية التعليم، وتأثيرها على تحسين طرائق التدريس، وتحقيق أهداف التعلم.

-استكشاف أفضل الطرائق والإستراتيجيات التدريسية التي تساعد في تحسين تجربة التعلم للطلاب، وتعزيز تحقيق الأهداف التعليمية.

-تحليل الاحتياجات التعليمية للطلاب والمجتمع المحلي، وكيفية تضمينها في تصميم المناهج وطرائق التدريس.

-تطوير مهارات المعلمين، وتحسين طرائق التدريس، والتواصل مع الطلاب، ودراسة أفضل الممارسات في التدريس، وتطوير برامج تدريبية؛ لتحسين كفاءة المعلمين.

وفي رأي الباحث، تكمُن أهمية البحوث التربوية في الحقول التعليمية والتربوية الجديدة فيما يلي:

-تعزيز نتائج تعلم الطلاب؛ إذ أنها تحدد المناهج وطرائق التدريس الفعالة التي تسمح للمعلمين باتخاذ قرارات بناءً على الأدلة؛ مما يُحسّن تحصيل الطلاب، ومشاركتهم، وإكسابهم الخبرة التعليمية.

-يسلط هذا النوع من البحوث الضوء على الفروق الفردية، والتفاوت في الفرص، والنتائج التعليمية بين مجموعات من الطلاب، ومن خلالها يمكن تطوير إستراتيجيات لتقليل فجوات التحصيل، وخلق بيئات تعليمية أكثر إنصافًا.

-تثري الممارسات القائمة على الأدلة؛ إذ أنها تساعد في تطوير الممارسات، وتصميم المناهج الدراسية بناءً على الأدلة التي قدمتها البحوث في جانبها التطبيقي، وثبتت أنها فعّالة في تحسين التعليم.

-تعزز الابتكار في التعليم، وتقدم نظرة شاملة للاتجاهات الحديثة، والأساليب التربوية، والتقنيات الجديدة التي من شأنها أن تعزز التدريس، كما تبقي الباحث المعلم على اطلاع بأحدث المستجدات في المجال.

-تحدد إستراتيجيات تعليمية فعّالة من شأنها أن تلبي احتياجات الطلاب المتنوعة؛ من خلال فهم الإستراتيجيات التي تعمل بشكل أفضل لسياقات محددة، ومجموعات طلاب معيّنين. ومساعدة المعلمين على تصميم تجارب تعليمية أكثر فعالية.

-تساعد على تحسين تخصيص الموارد في التعليم، فمن خلال تحديد التدخلات والبرامج التي تحقق التأثير الأكثر أهمية على نتائج الطلاب؛ يمكن لصناع السياسات التعليمية، والمؤسسات التعليمية تخصيص الموارد بشكل أكثر كفاءة، وضمان توجيه الاستثمارات نحو الممارسات القائمة على الأدلة، والتي تحدث فارقًا.

-تعمل البحوث التربوية على إثراء التطوير المهني، وتمكين المعلمين، فمن خلال نشر نتائج البحوث؛ يمكن للمعلمين اكتساب المعارف، والمهارات، والإستراتيجيات التعليمية الجديدة، والتي تعمل على تحسين ممارسات التدريس الخاصة بهم. فالتطوير المهني القائم على البحوث يؤدي إلى بناء معلمين أكثر فعالية وثقة، يمكنهم التأثير بشكل إيجابي على تعلم الطلاب.

يعتبر البحث التربوي التقليدي هو الذي يتبع الطرائق، والمناهج التقليدية في جمع البيانات، وتحليلها وتقديم النتائج. ويتسم هذا النوع من البحث بالتحفظ، وعدم المجازفة في اقتراح الحلول الجديدة؛ حيث يتم التركيز بشكل رئيس على إعادة تأكيد النتائج السابقة، وتأكيد صحة النظريات المعتمدة (Williams, 2020, P92). وحدد Biesta (2020, P84) سمات البحث التربوي التقليدي، فيما يأتي:

-يتبع البحث التقليدي طريقة هيكلية معينة تتضمن مراحل محددة، مثل: وضع الفروض، وجمع البيانات، وتحليلها، واستنتاج النتائج، وتقديم التوصيات.

-يعتمد البحث التقليدي بشكل رئيس على جمع البيانات الكمية، واستخدام الإحصاءات لتحليلها، واستنتاج النتائج.

-يستخدم البحث التقليدي أدوات قياسية متعارف عليها لجمع البيانات، مثل: الاستبانات، والاختبارات الموحدة.

-يهدف البحث التقليدي إلى توجيه التعميم؛ حيث يحاول تطبيق النتائج والاستنتاجات على مجموعة أوسع من السياقات أو العينة المستهدفة.

-يحرص البحث التقليدي على الوضوح والمحايدية في جمع البيانات وتحليلها، ويسعى للتأكد من عدم التأثير على النتائج بواسطة الباحث.

من جانب آخر، يعتبر البحث التربوي الأصيل هو الذي يهدف إلى إيجاد حلول جذرية وابتكارية للمشكلات التربوية التي تواجه النظام التعليمي. يتميز هذا النوع من البحوث بالتوجه نحو تحقيق التغيير الإيجابي والمستدام في ميدان التعليم. فهو يعتمد على منهجيات بحثية متقدمة، ويعتمد على النتائج العلمية والإحصائيات الدقيقة؛ للتوصل إلى استنتاجات موثّقة ومدروسة (Mertler, 2021, P220). وحددت Elliott (2022, P111) سمات البحث التربوي الأصيل، فيما يأتي:

-يعمل البحث التربوي الأصيل على فهم وتحليل التحديات والمشكلات التربوية في سياقات حقيقية، مثل: الفصول الدراسية، والمدارس، والمجتمعات التعليمية. ويهدف إلى فهم التفاوتات والتحديات الفريدة التي تواجهها المؤسسات التعليمية، والطلاب والمعلمين، والمجتمعات المحلية.

-يشجع البحث التربوي الأصيل على التعاون والشراكة بين الباحثين، والمعلمين، والمجتمعات المحلية. ويعتبر تشارك المعرفة وتبادل الخبرات بين المهنيين في المجال التربوي جزءًا أساسيًا من البحث التربوي الأصيل.

-يعتمد البحث التربوي الأصيل على استخدام مجموعة متنوعة من المصادر والأدلة؛ لفهم التحديات التربوية ومعالجتها. ويشمل ذلك البيانات الكمية والنوعية معًا، والمراجع الأكاديمية، والتجارب الميدانية، وآراء الخبراء وأصحاب المصلحة.

-يهدف البحث التربوي الأصيل إلى توليد التغيير والتأثير الإيجابي في الممارسات التربوية. ويسعى إلى تحسين النتائج التعليمية والاجتماعية للطلاب، وتطوير النظم التعليمية؛ من خلال تقديم توصيات قائمة على البحث وتطبيقها في الممارسة العملية.

-يسعى البحث التربوي الأصيل إلى تعزيز التعلم المستمر بين المعلمين والمهنيين في مجال التعليم. ويشجع على تطوير المهارات، والمعرفة، والتوجهات التعليمية؛ من خلال البحث والتعلم المستند إلى الأدلة.

وهكذا يتبيّن من العرض السابق، أفضلية البحث التربوي الأصيل؛ إذ يعتمد على منهجية التشجع على المشاركة والتفاعل بين الباحث والمجتمع التربوي، ويهدف إلى إيجاد حلول فعّالة ومستدامة للمشكلات التربوية. بينما البحث التربوي التقليدي يعتمد على النظريات، والمفهومات المألوفة دون الاهتمام بتفاصيل السياق المحلي، والحاجات الفعلية للمجتمع التربوي. من ثم، يمكن القول بأن البحث

التربوي الأصيل يساهم في تحقيق تطوير تعليمي شامل ومنسجم مع احتياجات المجتمع، ويعزز من مشاركة جميع الأطراف المعنية في عملية البحث والتطوير.

مشكلة البحث، والدراسات السابقة

أصبح تحديد أصالة البحوث التربوية مشكلة مهمة في المجتمع التربوي المصري؛ ومن المهم تحديد الأصالة في البحوث التربوية؛ لإنتاج معرفة جديدة أصيلة، فالأصالة ضرورية لمجابهة المشكلات، والتحديات التي تواجه المنظومة التعليمية بكافة مكوناتها؛ الأمر الذي يسهم في استمرارها، وتطويرها.

كما تعد الأصالة أحد أهم معايير البحوث التربوية الناجحة عامةً؛ إذ يجب أن يكون البحث إضافة مهمة إلى المعرفة في مجاله؛ مما يعني أن يقدم إضافة جديدة، وقد كشفت الدراسات عن مجموعة من التحديات التي تواجهها كلية التربية بجامعة الإسكندرية في تحقيق الأصالة في بحوثها التربوية، ومن هذه الدراسات:

أشارت دراسة **النحاس** (2016) إلى أن معظم البحوث التربوية في مجال المناهج وطرائق التدريس بكلية التربية قد تظهر مساهمة قليلة نسبية، ويُعزى ذلك إلى وجود عدد من البحوث التي لا تتصل بالبيئة التي أجريت فيها، فالباحث لم يكن همه حل مشكلة تربوية قائمة؛ بل إنجاز الأطروحة للحصول على درجة الماجستير أو الدكتوراه؛ ومن ثمّ فهنالك فجوة كبيرة لا يمكن التغاضي عنها بين مخرجات البحوث التربوية في مجال المناهج وطرائق التدريس، وما يحتاجه المجتمع التربوي المصري.

كشفت دراسة **مصطفى** (2019) عن ضعف تصميم بعض البحوث التربوية في مجال أصول التربية بكلية التربية، وأعزت ذلك لعدم تطبيق المنهجيات العلمية بشكل صحيح. بما في ذلك استخدام عينات صغيرة، وبعض منها لم يستخدم مجموعة ضابطة للمقارنة، أو استخدام أدوات قياس غير موثوقة؛ مما أدى إلى ضعف التصميم البحثي، وأثّر على قوة النتائج، وقلّل من مصداقية هذه البحوث.

كشفت دراسة **محمد** (2020) عن وجود نقص الشفافية في بعض البحوث التربوية في مجال التربية المقارنة؛ ناتجًا عن عدم توثيق عملية البحث بشكل كامل ودقيق. وأشارت الدراسة إلى ضرورة توفير تقارير مفصلة تشمل جميع مراحل البحث والأدوات المستخدمة، والنتائج، والاستنتاجات؛ مما يساعد على عدم تكرار الدراسة، وقابلية تقييمها من قِبل الآخرين.

كشفت دراسة **بولس** (2022) عن عدم وجود تطبيق عملي لنتائج الأبحاث في السياسات التربوية، والبرامج التربوية؛ حيث أن ثقافة السلام في المجتمع المصري لا تترجم بشكل ملموس إلى سياسات وبرامج عملية تسهم في تحقيق ذلك.

باستقراء ما سبق من دراسات سابقة، يتّضح وجودة عدّة تحديات تواجه البحوث التربوية في كلية التربية بجامعة الإسكندرية، وهي:

-قلة الارتباط بالبيئة التربوية؛ إذ أن بعض البحوث التربوية لا تتصل بالبيئة التربوية الفعلية التي يتم إجراء البحث فيها.

-تركيز الباحثون أثناء إجراء بحوثهم على الحصول على درجة الماجستير أو الدكتوراه دون التركيز على حل المشكلات التربوية الحقيقية في المجتمع.

-ضعف التصميم البحثي، ويتضمن ذلك استخدام عينات صغيرة، وعدم استخدام مجموعة ضابطة للمقارنة، أو استخدام أدوات قياس غير موثوقة. هذه التحديات تؤثر على قوة النتائج ومصداقية البحوث.

-نقص الشفافية والتوثيق في بعض البحوث التربوية؛ حيث يتم عدم توثيق عملية البحث بشكل كامل ودقيق.

-عدم وجود تطبيق عملي لنتائج البحوث التربوية في السياسات التعليمية والبرامج التربوية؛ مما يعني وجود تحديًا في تحويل الأبحاث إلى إجراءات عملية وتطبيقها في المجتمع.

ويتميّز هذا البحث عما سبقه من دراسات عنيت بالبحوث التربوية بأنه:

-تطوير إستراتيجية مقترحة تستهدف تحقيق أصالة البحوث التربوية في كلية التربية بجامعة الإسكندرية؛ حيث يقدّم خطوات وإرشادات عملية تساعد الباحثين وأعضاء هيئة التدريس في تنفيذ بحوثهم بطرائق أكثر صلة وتأثيراً في ساحة التربية.

-التركيز على كيفية تعزيز ربط البحوث التربوية بالبيئة التربوية الفعلية؛ مما يساهم في حل المشكلات والتحديات التربوية الحقيقية التي يواجهها المجتمع. ويقدّم البحث مقترحات عملية لضمان أن تكون البحوث موجهة نحو الاحتياجات الفعلية للمجتمع التربوي.

-تحسين التصميم البحثي للدراسات التربوية؛ إذ يقدّم توجيهات ومبادئ حول استخدام المنهجيات العلمية الصحيحة وتوسيع نطاق البحث واستخدام الأدوات المناسبة لضمان جودة البحث ومصداقيته.

-تقديم مقترحات لتحويل البحوث التربوية إلى إجراءات عملية، وتشجيع تطبيقها في المجتمع؛ مما يساهم في تحقيق تأثير حقيقي وإيجابي على التعليم والتربية.

انطلاقًا من هنا، تظهر الحاجة إلى هذا البحث، وتأكيده على تحقيق أصالة البحوث التربوية في كلية التربية بجامعة الإسكندرية؛ وفي هذا الصدد يمكن بلورة مشكلة البحث في السؤال الرئيس الاتي: **ما التصور الإستراتيجي المقترح لتحقيق أصالة البحوث التربوية في سياق التعليم الحديث؟**

أهمية البحث

يسلط هذا البحث الضوء على قضية جودة البحوث التربوية وأصالتها في السياق التعليمي في كلية التربية بجامعة الإسكندرية. وتكمن أهميته فيما يلي:

-تعزيز جودة البحوث التربوية؛ من خلال تقديم إستراتيجية مقترحة لتحقيق أصالة البحوث التربوية؛ حيث يمكن أن يساهم هذا البحث في تعزيز جودة البحوث التربوية وزيادة قيمتها العلمية والتطبيقية.

-تعزيز دور كليات التربية بوصفها مراكز لتوليد المعرفة وتقديم البحوث في مجال التربية؛ من خلال تعزيز جودة البحوث التربوية فيها، وتطوير السياسات التعليمية.

-تطوير البحث التربوي؛ من خلال تقديم إستراتيجية مقترحة تسعى لتحفيز الباحثين على إنتاج بحوث ذات جودة عالية وأصالة علمية.

-تعزيز التعاون العلمي بين الباحثين والجامعات والمؤسسات التعليمية من خلال المقترحات المقدمة؛ مما يسهم في تبادل المعرفة، والخبرات، وتحفيز الابتكار، والإبداع في مجال التربية.

-تحسين سياسات التعليم بوصفها مصدرًا هامًا للمعرفة والبحوث التربوية، وتطوير التعليم والتعلم، وتحقيق أهداف التنمية المستدامة.

منهج البحث، وأداته

نظرًا لطبيعة البحث الحالي، كونه من البحوث الكيفية، وتحقيقًا لأهدافه، تم توظيف المنهج الوصفي التحليلي؛ لأهميته في دراسة قضايا البحث التربوي، ويُعنى بالوصول إلى النتائج بطريقة نوعية. ومن بين الأدوات المستخدمة في البحث الحاضر "المقابلة الشخصية" التي يمكن بموجبها الحصول على معلومات مدققة، وعميقة عن موضوع البحث، وتنوعت المقابلة مع عدد من أفراد عينة ممثّلة في أعضاء هيئة التدريس، وباحثين الدكتوراه بأقسام: المناهج وطرائق التدريس، وأصول التربية، والتربية المقارنة.

حدود البحث

حدود مكانية: اقتصر البحث على كلية التربية بجامعة الإسكندرية، بجمهورية مصر العربية.
حدود موضوعية: اقتصر موضوع البحث الحالي على مجال (المناهج وطرائق التدريس، وأصول التربية، والتربية المقارنة)
الحدود البشرية: أعضاء هيئة التدريس بأقسام المناهج وطرائق التدريس، وأصول التربية، والتربية المقارنة (أستاذ متفرغ – أستاذ مساعد – مدرس)، وباحثين مرحلة الدكتوراه بالأقسام ذاتها.

التأطير النظري

تعتبر أصالة البحوث التربوية ضرورة لتحقيق التطور والتقدم في مجال التعليم؛ حيث تعتمد هذه البحوث على الأسس العلمية والمنهجية الصحيحة التي تقوم بدراستها وتحليلها. فالبحوث التربوية تهدف إلى فهم وتحليل الظواهر والتحديات التي تواجه العملية التعليمية، وإتاحة الحلول والتوصيات اللازمة لتحسينها. كما تعتبر أصالة البحوث التربوية أساسية؛ لأنها تعتمد على المعرفة والخبرة السابقتين، والدراسات السابقة، وتقوم بتحليلها وتطبيقها على الواقع التعليمي. وتهدف إلى تطوير وتحسين العملية التعليمية، وأساليب التعليم والتعلم.

ومن خلال الاهتمام بالبحوث التربوية وضمان أصالتها، يمكن تحقيق التقدم والنجاح في مجال التعليم، وتحقيق أهداف التنمية الشاملة والمستدامة. وبالتالي، يجب على الباحثين الاعتناء بضمان أصالة البحوث التربوية، والالتزام بالأسس العلمية، والأخلاقية في إجراء الدراسات، وتحليل النتائج والتوصيات التي تقدمها.

ويشير مفهوم "الأصالة" في البحوث التربوية إلى ضرورة وجود عناصر محددة ومهمة في هذه البحوث. وتعني أصالة البحوث التربوية أن الدراسات والأبحاث التربوية يجب أن تكون صادقة، وموثوقة، ومستندة إلى أسس علمية قوية (Roth, 2022, P196). وتعني أيضًا أن يتم تنظيم العملية التعليمية بطريقة تحترم الثقافة، والقيم، والخلفية الشخصية للطلاب، ويهدف المفهوم إلى تعزيز التعلم القائم على المعنى، والتطبيق العملي في الحياة اليومية، وعدم قصوره على تحصيل المعرفة النظرية فحسب (Kreber, 2023, P99).

كما تعبّر "الأصالة" عن فكرة وجود توافق وتناغم بين الهدف التعليمي، والمحتوى التربوي المقدم. ويُعزى هذا المفهوم إلى المفهوم الأصلي للتعليم والتربية الذي يتطلب توفير بيئة تعليمية تعزز النمو الشامل

للطالب، وتساعده على التطوّر في الجوانب الأكاديمية، والمعرفية، والاجتماعية، والنفسية (Alexakos, 2020, P81). ويُنظر للأصالة على أنها الحصول على نتائج مستقاة من نشاط منهجي تجريبي يهدف أساسًا إلى استنباط حقائق جديدة أو مراجعة حقائق سائدة، أو تدقيقها، أو تطويرها، أو ابداع طرائق اختبارية أو تطويرها (Alexakos & Tobin, 2020, P190).

ومما سبق يرى الباحث إمكانية فهم معنى الأصالة في البحوث التربوية وفق عدّة مستويات، نستعرضها فيما يلي:

الأصالة الفكرية: تشير إلى استمرارية العمل البحثي والابتكار في مجال التربية؛ من خلال تطوير نظريات، ومناهج جديدة، والتحليل النقدي للمفهومات القديمة. والحثّ على الابتعاد عن تكرار الدراسات، والأبحاث السابقة دون تقديم مزيد من القيمة العلمية.

الأصالة الأخلاقية: تركّز على مسؤولية الباحثين والمهنيين في مجال التربية على إجراء بحوث تسهم في تحسين الواقع التربوي، وتعزز التنمية الشخصية للفرد والمجتمع.

الأصالة الثقافية: تعني احترام وتفهّم الثقافة المحلية، وتقاليدها، وتقديرها في البحوث التربوية، والاعتناء بالخصوصيات الثقافية في تصميم وتنفيذ الدراسات.

الأصالة في النتائج: تعني صدق وموضوعية البيانات، والنتائج التي تستند عليها البحوث التربوية، وعدم تزويرها أو تلاعب فيها لتحقيق أهداف معينة.

ولتحقيق أصالة البحوث التربوية يتطلب التركيز على عدة عناصر أساسية، حددها North (2020, P73) فيما يأتي:

-يجب أن يتبع الباحثون منهجًا علميًا صارمًا في إجراء البحوث التربوية. ويشمل ذلك تحديد الأهداف البحثية بوضوح، واختيار العينة بعناية، واستخدام أدوات قياس موثوقة وفعّالة، وتحليل البيانات بشكل دقيق، وتوثيق النتائج بشكل صحيح.

-ينبغي أن يشارك الباحثون ذوي الخبرة في العملية البحثية والتحليلية. ويمكن أن يكون لديهم مشرف أكاديمي أو فريق استشاري يقدّم المساعدة والإرشاد خلال مراحل البحث المختلفة.

-يجب أن تستند البحوث التربوية إلى أدلة قوية وموثوقة. وينبغي أن تكون البيانات المستخدمة صحيحة، ويجب أن يتم توثيق المصادر المستخدمة بشكل صحيح؛ خلال استخدام أدوات قياس موثوقة، ومعتمدة، وتطبيق إجراءات إحصائية صحيحة.

-ينبغي أن تسهم البحوث التربوية في تطوير وتحسين الممارسات التربوية الفعلية. ويجب أن تكون النتائج قابلة للتطبيق على أرض الواقع، وأن تسهم في تعزيز التعليم وتحسين النتائج التربوية.

-يجب أن تكون البحوث التربوية شفافة، وقابلة للنقد والتحليل من قِبل الآخرين في المجتمع العلمي التربوي. كما يجب أن يتم نشر النتائج والمناقشة بشكل واضح ودقيق، ولا بد أن يتمتع الباحثون بالشجاعة للتعامل مع النتائج بشكل صادق وموضوعي.

يُعد تقييم البحوث التربوية ممارسة أساسية؛ لكنها تضم كثيرًا من السلبيات؛ بحيث يختلط الخطأ بالصواب، فكم من بحث تشتت آراء المقيّمين بشأنه ما بين أصيل، وقيّم، ومفيد، أو ربما عديم الأهمية مطلقًا، وهذا لا ينفي وجود بحوث تربوية اتفقت بشأنها الآراء تمامًا سواء كان تقييمها أصيلًا أو قيّمًا أو غير ذلك. ويرجع عدم الدقة في عملية تقييم البحوث التربوية بوضعها الحالي إلى عدّة أسباب، حددها Stevens (2020, P68) فيما يأتي:

-أنها تخضع كليًا إلى الرأي الشخصي غير المستند إلى ضوابط واضحة.

-أن هذه الرأي الشخصي محكوم بدوره – بدرجة كبيرة – بخبرة الشخص المقيّم، ودقة ملاحظته فقط.

-أن الرأي لا يمكن أن يخلو من المزاجية، فضلًا عن بعض الدوافع الشخصية؛ إلا ما ندر.

-وفق هذا وذاك، فهي عملية غير محددة المعالم، وغير مفهومة لعديدٍ من المختصين.

-أن المقيّم قد يكون في بعض الأحيان أقل كفاءة، ومقدرة، أو مواكبة للتطور من صاحب البحث؛ على الرغم من كونه يحمل نفس المؤهل العلمي والدرجة العلمية.

في هذا الصدد، يرى **الباحث** أن عملية تقييم البحوث هي عملية تحكيمية تتطلب إصدار حكم ما، وأن يكون هذا الحكم عادلًا، وكل صاحب اختصاص يمكن أن يكون مُقيّمًا لبحث، أو لمجموعة بحوث مرة واحدة على الأقل؛ وبذلك فأن القرارات تتباين بدرجة كبيرة.

وأشارتا Philippakos & Howell (2021, P227) إلى ضرورة إخضاع تقييم أصالة البحوث التربوية إلى شروط وضوابط عمليات القياس والتقويم نفسها، وتفترضان أن تتم تلك العمليات بهذه الشاكلة:

تقييم معياري: يتم بمقارنة البحث المراد تقييمه بنسبة معيار ثابت لا يتغير، كأن يكون هناك قرار يضم النص الاتي: "يُعد البحث أصيلًا في حال احتوائه على فكرة جديدة، أو طريقة اختبار، أو نتائج، أو نظريات.. ".

تقييم عُرفي: هذا التقييم يفترض أن يتم بالقياس؛ أي يستند إلى عُرفٍ سائد يكون بمثابة مقياس غير رسمي، ولكن متعارف عليه. بمعنى مجموعة بحوث منشورة تستخدم للمقارنة بعد ثبوت أصالتها بشكل ما، ومع ضرورة أن تقع ضمن الاختصاص نفسه، وقد أجريت في ظروف زمنية ومكانية مقاربة.

ويرى **الباحث** أن هناك سلبيّات لكِلا العمليتين، ففي حال استخدام التقييم المعياري، يصعب توافر هذا المعيار، فلا يمكن توفيره، حتى إن وجِد؛ فسيبقى نسبي المفهوم. أما في حال استخدام التقييم العُرفي، فإن المقصود بالعُرف في هذه الحالة هو حصيلة ما يحمله المقيّم من وجهة نظر غير معلنة؛ وعليه، فهي تختلف من مُقيّم لآخر، وتكون عرضة للتغيير المستمر، والأبعاد نسبية، وتحكمها المواقف الشخصية، والمزاجية أيضًا، فضلًا عن تغيّرات عدّة؛ مما يؤكد انحيازها وعدم ثباتها.

مما تقدّم يمكن القول إن البحث المنشور لا يمكن أن يكون تكرارًا لبحث آخر سبقه؛ ولكن هذا لا ينفي احتمالات تشابهه مع البحث الأول، من حيث موقع القياس، أو طرائقه، أو غير ذلك، أو محاكاته في ذلك؛ مما يعني أن البحث الثاني أقل قيمة من البحث الأول؛ ولكنه ليس عديم القيمة؛ وإلا لما تم الموافقة على نشره بالمجلة. لذلك يمكن الجزم بأن كل بحث لا بد أن يمتلك الأصالة في أحد جوانبه، وهي أما أن تكون الأصالة كامنة في طرائق الاختبار، أو في النتائج، أو في المناقشة، أو التعليل، أو التوصّل إلى وجهات نظر جديدة؛ بل أن البحوث التي هي من نوع المقالات المرجعية (Review Articles) التي تستعرض وتناقش ما توصّل إليه الآخرون في بحوثهم السابقة – ولا يكون للباحث الذي يستعرضها أي دور عملي في التوصّل إلى النتائج – تمتلك هي الأخرى أصالة مؤكدة أن تمكّن الباحث من عرض وجهات نظر الآخرين، ومناقشتها بشكل علمي مصحّحًا أو مخطئًا بعضها، أو مستخلصًا منها مناقشات أوصلته إلى قرار أو فكرة معينة، وفي الحقيقة فإن البحوث أو المقالات المرجعية لها أهمية كبرى في مجالات العلوم الاجتماعية والإنسانية، ولا يتمكّن من تحريرها إلا الباحثون المتمرّسون ذوو الخبرة الطويلة.

إجراءات البحث

للإجابة عن سؤال البحث، قام **الباحث** بإتباع ما يلي من إجراءات:

1. تحديد الأطر المرجعية لبناء التصوّر الإستراتيجي.

2. المسح البيئي لتشخيص الواقع ويشمل:

-البيئة الداخلية (القوة – الضعف).

-البيئة الخارجية (الفرص – التحديات).

-استخدام SWOT الصيغ المعدلة IFE – EFE.

3. وضع التصور الإستراتيجي المقترح، ويتضمن الصياغة الإستراتيجية: (الرؤية – الرسالة – القيم – الأهداف الإستراتيجية الرئيسة).

4. خطة العمل التنفيذية لكل هدف إستراتيجي رئيس.

5. التوصيات والمقترحات.

نتائج البحث، ومناقشتها

1- الأطر المرجعية لبناء التصوّر الإستراتيجي، وهي:

- إستراتيجية التنمية المستدامة رؤية مصر 2030 - محور التعليم، هدف: "الابتكار، والمعرفة، والبحث العلمي"، ويتفرع إلى أهداف فرعية:

-زيادة نسبة الناتج القومي المخصصة لتمويل أنشطة البحث العلمي والتربوي.

-رفع مستوى مصر دوليًا في مجال الابتكار.

-زيادة عدد براءات الاختراع المحلية المسجلة محليًا ودوليًا.

-ربط ميزانية المراكز والمؤسسات البحثية والجامعات بالأداء.

-سن قوانين وتشريعات لحماية الملكية الفكرية.

-تحديد الاحتياجات القومية متضمنة الفرص والمجالات التي تحقق ميزة تنافسية عالمية والتقنيات المرتبطة بها.

-ربط إستراتيجيات المراكز البحثية والجامعات بالإستراتيجية القومية.

- اتجاه النشر الدولي كأحد التوجهات البحثية للارتقاء بالبحوث التربوية.
- وثيقة الإتحاد الدولي للبحوث المعنية بالوصول إلى التعليم، والتحولات، والإنصاف (CREATE)عام 2020 للوصول الحر لقواعد البيانات والمجلات الاكاديمية.
- توصيات المركز الوطني الأمريكي لبحوث التعليم (NCER) لعام 2021، حول تحسين نتائج التعليم؛ من خلال تقديم التمويل، وإتاحة التقارير البحثية، والمنشورات، والمواد للباحثين والممارسين.

2- واقع البحوث التربوية في كلية التربية بجامعة الإسكندرية:

قام الباحث بتحليل الوضع الراهن للبحوث التربوية في كلية التربية بجامعة الإسكندرية؛ باستخدام الصيغة المعدلة من المسح البيئي SWOT.

وقد اعتبر البعض الصيغة التقليدية من SWOT أسلوب تقديري، وغير موضوعي إلى حدٍ كبير، ومنها مأخذه عدم التفرقة بين الأهمية النسبية لبنود القوة والضعف التي تم التوصّل إليها، وهذا غير واقعي؛ لذا اعتمد الباحث على الطرائق التكميلية لتحسين SWOT، باستخدام مصفوفتيّ: العوامل الداخلية Internal Factor Evaluation (IFE Matrix)، والعوامل الخارجية External Factor Evaluation (EFE Matrix). وذلك على النحو التالي:

2-1- مصفوفة العوامل الداخلية (IFE Matrix)

تعني مصفوفة العوامل الداخلية بنقاط القوة والضعف المتوصل إليها؛ من حيث مدى تأثيرها بالسلب أو بالإيجاب على أصالة البحوث التربوية، وهو ما يتم عمله في مصفوفة العوامل الداخلية؛ إذ يتم إعطاء كل عامل إستراتيجي – قوة أو ضعف – وزن نسبي (Weight) وفق "شدة تأثيره على أصالة البحوث التربوية"، وإعطاء قيمة (Rate) في ضوء "مدى امتلاك وتميّز البحوث التربوية".

2-2- مصفوفة العوامل الخارجية (EFE Matrix)

تشبه تمامًا مصفوفة العوامل الداخلية، ولكن التعامل هنا مع العوامل الخارجية (الفرص – التهديدات)، وباتّباع الخطوات ذاتها من خلال تحديد الوزن النسبي (Wight) لكل عامل إستراتيجي وفق أهميته أصالة البحوث، والتأثير المحتمل على الموقف الإستراتيجي لجودة البحوث التربوية، وإعطاء قيمة (Rate)؛ في ضوء مدى فعالية إستراتيجية البحوث التربوية في الوقت الحالي للاستجابة إلى هذا العامل. وقد أتبع **الباحث** الخطوات التالية:

-عقد مقابلات على عيّنة من أعضاء هيئة التدريس بأقسام: المناهج وطرائق التدريس، وأصول التربية، والتربية المقارنة في كلية التربية بجامعة الإسكندرية؛ للتعرّف على وقع البحوث التربوية في كلية التربية، وعددهم (30) فردًا، مقسّمين كالتالي: عدد (10) أستاذ متفرّغ، وعدد (8) أستاذ مساعد، وعدد (7) مدرس، وعدد (5) باحثين دكتوراه في الأقسام ذاتها.

-الاضطلاع على نتائج البحوث، والدراسات السابقة التي عنيت بالبحوث التربوية عامةً في كلية التربية بجامعة الإسكندرية.

وفي ضوء ذلك؛ تم التوصّل إلى قائمة إجمالية لتحليل الوضع الراهن من القوة، والضعف، والفرص، والتهديدات. وتم عرضها على عدد (10) من المحكمين بدرجة أساتذة متفرّغين من الأقسام ذاتها؛ لإقرارها، واختيار أهم خمسة عوامل إستراتيجية من كل جانب من الجوانب الأربعة، وفقًا لعاملي: الشيوع والأهمية، وإعطاء كل عامل وزن، وقيمة؛ في ضوء التوضيح السابق. وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم 1 *مصفوفة العوامل الداخلية IFE*

م	العوامل الإستراتيجية	الوزن	القيمة	الأوزان المرجعية
	مظاهر القوة			
1	إتاحة مراكز لتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس.	0.10	2	0.20
2	قاعدة بيانات بنك المعرفة المصري.	0.05	2	0.10
3	زيادة الطلب على الالتحاق ببرامج الدراسات العليا	0.20	4	0.80
4	توافر كوادر متميزة من أعضاء هيئة التدريس في عديدٍ من المجالات.	0.10	4	0.40
5	البيئة التعليمية الثقافة المصرية الثرية بقضايا التعليم والتربية تمثّل موضوعات يمكن للباحثين إيجاد حلول لها في بحوثهم التربوية.	0.05	1	0.05
	مظاهر الضعف			
1	صعوبة التعاون بين الجامعات والقطاع الخاص والمراكز البحثية.	0.15	4	0.60
2	نقص الأدلة الخاصة بتنظيم الدراسات العليا والبحث العلمي.	0.05	3	0.15
3	غياب الخطط والخرائط البحثية على مستوى الأقسام التربوية.	0.10	2	0.20
4	قلة المكافئات للباحثين المتميزين.	0.05	1	0.05
5	ضعف نشر البحوث التربوية في المجالات ذات معامل تأثير مرتفع.	0.05	1	0.05
	مجموع الأوزان المرجحة	1	-	2.50
	متوسط الأوزان المرجحة = 2.50		أقل من المتوسط	

يتبيّن من الجدول رقم (1)، تميّز كلية التربية بزيادة الطلب على الالتحاق ببرامج الدراسات العليا فيها؛ إذ كان الوزن المرجعي لهذا العنصر (0.80)، وهذا يمثّل أقوى مظهر قوة، بجانب مظاهر أخرى كتوافر كوادر متميزة في عديدٍ من المجالات، ووجود مراكز لتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس، فضلًا عن وجود بيئة تعليمية مليئة بالقضايا التربوية التي يمكن للباحثين إيجاد حلول لها في البحوث التربوية.

وعلى النقيض، يلاحظ ارتفاع الوزن المرجعي لعدم وجود تعاون بين الجامعات والقطاع الخاص، والمراكز البحثية؛ إذ بلغ نسبة (0.60)، فضلًا عن غياب الخطط والخرائط البحثة على مستوى أقسام كلية التربية؛ حيث كان وزنها المرجعي، ونقص أدلة تنظيم الدراسات العليا والبحث العلمي، وقلة المكافئات، وضعف النشر.

جدول رقم 2 *مصفوفة العوامل الخارجية EFE*

م	العوامل الإستراتيجية	الوزن	القيمة	الأوزان المرجعية
	الفرص			
1	إستراتيجيات رؤية مصر 2030 التي استهدفت تعزيز البحث العلمي	0.15	4	0.60
2	انتشار المصادر ذات الوصول المفتوح.	0.15	2	0.30
3	استضافة وتنظيم مؤتمرات محلية ودولية.	0.15	3	0.45
4	الثورة العلمية والتكنولوجية التي تروج المحتوى البحث حول العالم	0.10	3	0.30
5	وجود مجلات ودور نشر تابعة لكليات التربية.	0.10	2	0.20
	التهديدات			
1	التمويل الحكومي هو المصدر الرئيس لتمويل البحث التربوي.	0.20	3	0.60
2	نقص الميزانية المخصصة للبحث التربوي.	0.05	2	0.10
3	هجرة العقول البحثية لسوء الأوضاع الاكاديمية والاقتصادية.	0.05	1	0.05
4	غياب السياسات البحثية التي تحدد أولويات البحث.	0.05	2	0.10
5	غياب دور الجهات المعنية بتوظيف نتائج البحوث وتحويلها إلى مشروعات إنتاجية.	0.05	3	0.15
	مجموع الأوزان المرجحة	1	-	2.85
	متوسط الأوزان المرجحة = 2.85	أقل من المتوسط		

يتبيّن من الجدول رقم (2)، وجود فرص متعددة يمكن استغلالها لتحقيق أصالة البحوث التربوية، ومنها: إستراتيجية رؤية مصر 2030 للبحث العلمي، والمصادر ذات الوصول الحر، واستضافة وتنظيم مؤتمرات، وغيرها.

وفي المقابل وجود تهديدات لا بد من التغلّب عليها، ويأتي على رأسها غياب التمويل الحكومي؛ إذ أنه المصدر الرئيس لتمويل البحوث التربوية بوزن مرجعي قدره (0.60)، يليه غياب دور الجهات المعنية بتوظيف نتائج البحوث وتحويلها إلى مشروعات إنتاجية، فضلًا عن نقص الميزانية المخصصة للبحث التربوي؛ مما يدفع العقول البحثية للهجرة.

نستنتج من عرض المصفوفتين السابقتين في الجدولين رقم (1)، و(2)، أن مستوى الوضع الراهن للبحوث التربوية في مجال المناهج وطرائق التدريس، وأصول التربية، والتربية المقارنة في كلية التربية بجامعة الإسكندرية في مجملها أقل من المتوسط؛ إذ أن المجموع الكلي للنقاط المرجحة Total Weighted Scores سوف يتراوح ما بين (ضعيفة – متوسطة)، وهذا ما يتضح في الجدول رقم (3):

جدول رقم 3 ***دليل قيمة النقاط المرجحة***

الدرجة	المستوى	الدلالة
1	The response is poor.	**ضعيفة**
2	The response is below average.	**أقل من المتوسط داخليًا وخارجيًا**
3	Average response.	**متوسطة داخليًا وخارجيًا**
4	The response is above average.	**فوق المتوسط داخليًا وخارجيًا**
5	Superior response.	**متميزة داخليًا.**

3- وضع التصوّر الإستراتيجي المقترح:

قام **الباحث** بوضع صياغة إستراتيجية للتصور المقترح لتحقيق أصالة البحوث التربوية في ضوء نتائج مسح الواقع بتحليل SWOT، وتمثّلت عناصر الصياغة الإستراتيجية فيما يأتي:

1. **الرؤية الإستراتيجية:** بناء مجتمع علمي مصري مؤهل لحل المشكلات، والأزمات، قادر على تحقيق نهضة علمية، مرتبط بجذوره، وثقافته المصرية.

2. **الرسالة:** ترسيخ أخلاقيات البحث التربوي، وتعزيز فعاليته، والتشجيع على الإبداع، والابتكار، والارتقاء بمستواه للمجتمع المصري.

3. **القيم:** الموضوعية – الأمانة – المسؤولية – النزاهة – ضبط النفس

4. **الأهداف الإستراتيجية الرئيسة:**

-تأهيل وتدريب الكوادر البحثية.

-النهوض بالنشر العلمي الدولي.

-تنمية وتنويع مصادر تمويل البحوث التربوية.

-تطوير البنية التحتية ومصادر المعلومات.

4- الخطة التنفيذية للأهداف الإستراتيجية الرئيسة:

بعد تحديد الصياغة الإستراتيجية، ووضع عناصرها، قام **الباحث** بوضع خطة عمل تنفيذية للأهداف الإستراتيجية الرئيسة؛ إذ يتضمّن كل هدف رئيس مجموعة أهداف فرعية، تشمل أنشطة، وآليات تنفيذية، ومسؤولي التنفيذ، ومؤشرات نجاح، ومعوقات وتحديات، وحلول مقترحة، والتمويل، ونتناول ذلك تفصيلًا على النحو التالي:

الهدف الإستراتيجي الأول: تأهيل وتدريب الكوادر البحثية

الهدف الفرعي: (1) تشجيع الفرق البحثية.

- **الأنشطة:** تشكيل فرق بحثية.
- **آليات التنفيذ:** تتكون كل مجموعة من رئيس (أستاذ متفرغ)، ومعاون (أستاذ مساعد) ومدرسين، وباحثين ماجستير ودكتوراه بكلية التربية جامعة الإسكندرية.
- **مسؤول التنفيذ:** وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.
- **مؤشرات النجاح:** تكوين (10) فرق بحثية على الأقل من كل قسم من الأقسام التربوية بكلية التربية جامعة الإسكندرية.
- **معوقات وتحديات:** امتناع بعض أعضاء هيئة التدريس عن المشاركة لانشغالهم.
- **الحلول المقترحة:** تقديم جوائز تنافسية، مع إعطاء الأولوية للبحوث الجماعية.
- **التمويل اللازم:** هيئة تمويل العلوم والتكنولوجيا والابتكار.

الهدف الفرعي: (2) وضع آليات للحد من هجرة العقول البشرية.

- **الأنشطة:** توفير فرص عمل للمتميزين في مجال البحث التربوي في الوظائف الأكاديمية.
- **آليات التنفيذ:** تحديد احتياجات الجامعة من أقسامها التربوية المختلفة، ووضع آليات مقترحة لاستقطاب الكفاءات العلمية التربوية من حملة الماجستير والدكتوراه بالأقسام ذاتها.
- **مسؤول التنفيذ:** إدارة الجامعة، رؤساء الأقسام بالكليات.
- **مؤشرات النجاح:** إضافة كوادر بشرية لطاقم أعضاء هيئة التدريس بالأقسام التربوية.
- **معوقات وتحديات:** عدم وجود معايير واضحة تضمن عملية الشفافية في الاختيار.
- **الحلول المقترحة:** تشكيل لجنة مكونة من القيادات الأكاديمية والتربوية مختصة باختيار الكفاءات.
- **التمويل اللازم:** وزارة المالية.

الهدف الفرعي: (3) تطوير آليات الإشراف العلمي للرسائل العلمية.

- **الأنشطة:** وضع آليات مقترحة للإشراف العلمي على الرسائل العلمية.
- **آليات التنفيذ:** تشكيل لجان لتقييم واقع الإشراف على الرسائل العلمية والبحث التربوي.
- **مسؤول التنفيذ:** وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.
- **مؤشرات النجاح:** مناقشة الرسائل في فترات زمانية قياسية بحد أقصى 3 سنوات.
- **معوقات وتحديات:** احتكار بعض المشرفين لعدد كبير من الإشراف على الرسائل العلمية.
- **الحلول المقترحة:** تحديد نصاب معين من الإشراف على الرسائل العلمية لكل مشرف.
- **التمويل اللازم:** تخصيص نصاب مالي من إدارة الجامعة للجنة التقييم.

الهدف الفرعي: (4) الارتقاء بأصالة الرسائل العلمية المقدمة.

- **الأنشطة:** توجيه الباحثين بالأقسام التربوية للاتجاهات الحديثة في مجالات تخصصهم.
- **آليات التنفيذ:** وضع خرائط بحثية تشمل التوجهات الحديثة في المجال التربوي بكل تخصص.
- **مسؤول التنفيذ:** رؤساء الأقسام التربوية بكلية التربية جامعة الإسكندرية، والأساتذة المتفرغين.
- **مؤشرات النجاح:** تنوع في الرسائل العلمية المقدمة، وتحقيق قيمة مضافة للبحث التربوي.
- **معوقات وتحديات:** عدم الامتثال للخطة البحثية الموضوعة، والمحافظة على الوضع القائم.
- **الحلول المقترحة:** فرض جزاءات على أعضاء هيئة التدريس بالأقسام التربوية غير الممتثلين للخطة البحثية.
- **التمويل اللازم:** لا يوجد تمويل.

الهدف الفرعي: (5) تطوير الشراكة بين الجامعات في البحوث التربوية.

- **الأنشطة:** تشكيل لجنة مختصة بتطوير الشراكة في مجال البحوث التربوية.
- **آليات التنفيذ:** مشاركة أعضاء هيئة تدريس الأقسام التربوية من الجامعات المختلفة في الإشراف على الرسائل العلمية.
- **مسؤول التنفيذ:** وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الإدارات الجامعية.
- **مؤشرات النجاح:** تنوع المشرفين من الجامعات المختلفة على الرسائل العلمية.
- **معوقات وتحديات:** امتناع بعض أعضاء هيئة التدريس بالأقسام التربوية عن المشاركة في الإشراف على الرسائل العلمية.
- **الحلول المقترحة:** وضع حافز مادي إضافي مناسب للعمل كمشرف خارجي.
- **التمويل اللازم:** وزارة المالية.

الهدف الإستراتيجي الثاني: النهوض بالنشر والبحث الدولي

الهدف الفرعي: (1) تعزيز ثقافة النشر الدولي بين الباحثين.

- **الأنشطة:** إقامة ندوات علمية، ولقاءات لتوضيح أهمية النشر الدولي للباحثين.
- **آليات التنفيذ:** تخصيص ميزانيات لإقامة الندوات، واللقاءات، والفاعليات البحثية.
- **مسؤول التنفيذ:** وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الإدارة الجامعية.
- **مؤشرات النجاح:** الاقبال على النشر في المجلات الدورية لنشر البحوث.
- **معوقات وتحديات:** مشكلات تتعلق بإجراءات النشر، مشكلات مالية.
- **الحلول المقترحة:**

-مرونة الإجراءات المتبعة

-تقديم حافز مادي لتخفيف العبء المالي على الباحثين.

- **التمويل اللازم:** وزارة المالية.

الهدف الفرعي: (2) تفعيل الشراكة بين مؤسسات البحث التربوي على المستوى الإقليمي.

- **الأنشطة:** تشكيل لجان مختصة بتفعيل العلاقات بين المؤسسات البحثية.
- **آليات التنفيذ:** إنشاء قاعدة بيانات إقليمية تتضمن البحوث، والدوريات، والكتب.
- **مسؤول التنفيذ:** وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

- **مؤشرات النجاح:** تفعيل قاعدة البيانات وربطها على المستوى الإقليمي.
- **معوقات وتحديات:** ضعف البنية التحتية والموارد البشرية.
- **الحلول المقترحة:**

- عمل دورات تدريبية بشكل دوري لموظفين المسؤولين عن قواعد البيانات.
- توفير الدعم المادي لتطوير البنية التحتية.

- **التمويل اللازم:** وزارة المالية.

الهدف الفرعي: (3) التوسّع في النشر الإلكتروني.

- **الأنشطة:** تجهيز المعامل البحثية بالأجهزة والمعدات، والفنيين لإجراء البحوث.
- **آليات التنفيذ:**

- تشكيل لجنة مختصة بتجهيز المعامل البحثية.
- توفير الهيئة الفنية لمساعدة الباحثين في إجراء البحوث.

- **مسؤول التنفيذ:** الإدارة الجامعية، كليات التربية.
- **مؤشرات النجاح:** الاقبال على التحول الإلكتروني للنشر الدولي.
- **معوقات وتحديات:** مشكلات فنية لها علاقة بمهارات الحاسب الآلي، واستخدام شبكة الإنترنت.
- **الحلول المقترحة:** التدريب على مهارات استخدام الحاسب الآلي، والتعامل مع المواقع الإلكترونية.
- **التمويل اللازم:** وزارة المالية.

الهدف الفرعي: (4) تطوير نظام النشر العلمي.

- **الأنشطة:** تحديد آليات تطوير نظام النشر العلمي.
- **آليات التنفيذ:** تشكيل لجنة لتحديد الآليات التي تحتاج إلى تطوير.
- **مسؤول التنفيذ:** الإدارة الجامعية، مراكز الجودة وتطوير الأداء بالجامعة.
- **مؤشرات النجاح:** تخصيص آليات تطوير النشر العلمي.
- **معوقات وتحديات:** وضع خطط تنفيذية غير مدروسة لتفعيل التطوير.
- **الحلول المقترحة:** تشكيل لجان لمتابعة عملية التطوير.
- **التمويل اللازم:** وزارة المالية.

الهدف الإستراتيجي الثالث: تنمية وتنويع مصادر تمويل البحث التربوي

الهدف الفرعي: (1) زيادة تمويل البحوث التربوية من القطاع العام.

- **الأنشطة:**

- إنشاء صناديق ومبادرات خاصة بتمويل البحوث التربوية من القطاع العام.
- تشجيع المؤسسات الحكومية على زيادة الميزانيات المخصصة للبحوث التربوية.
- تعزيز الشراكات بين الجهات الحكومية والأكاديمية لتمويل البحوث التربوية

- **آليات التنفيذ:**

- إنشاء لجان خاصة لتقييم طلبات التمويل وتحديد الأولويات البحثية.
- تطوير آليات شفافة، وفعالة للتقديم، والتقييم، والاختيار، والتوزيع المالي.
- تنظيم ورش عمل وبرامج تدريبية لتعزيز قدرات الباحثين على كتابة الطلبات، وإدارة المشروعات التربوية.

- **مسؤول التنفيذ:** وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.
- **مؤشرات النجاح:**

- زيادة إجمالي التمويل المخصص للبحث التربوي عامةً من القطاع العام.
- زيادة عدد المشروعات البحثية الممولة من القطاع العام.
- زيادة حصة التمويل العام في الإجمالي الكلي لتمويل البحث التربوي.

- **معوقات وتحديات:**

- نقص الموارد المالية المتاحة للجهات الحكومية.
- عدم وجود إستراتيجيات واضحة لتوجيه التمويل العام للبحث التربوي.
- التحديات الإدارية والبيروقراطية التي تؤثر على عملية اتخاذ القرارات وتوزيع التمويل.

- **الحلول المقترحة:**

- زيادة الاستثمار في البحوث التربوية من خلال زيادة الميزانيات المخصصة لها.
- تبسيط الإجراءات الإدارية وتقليل البيروقراطية لتسهيل عملية التمويل والتوزيع.
- تشجيع الشراكات بين القطاعات المختلفة لتعزيز التمويل العام للبحوث التربوية.

- **التمويل اللازم:** وزارة المالية.

الهدف الفرعي: (2) تشجيع التمويل البحثي من الجهات غير التقليدية.

- **الأنشطة:**

- تأسيس صناديق لتمويل البحوث التربوية من جهات غير تقليدية، مثل: الشركات الخاصة، والمؤسسات غير الربحية.
- تشجيع الشراكات بين القطاع الأكاديمي، والصناعة لتمويل البحوث التربوية.
- تنظيم مسابقات وجوائز لتشجيع جهات غير تقليدية على تمويل البحوث التربوية

- **آليات التنفيذ:**

- إنشاء منصات للتواصل والتوجيه بين الباحثين وجهات التمويل غير التقليدية.
- إنشاء لجان خاصة لتقييم وتحديد الأولويات البحثية، واختيار المشروعات المستحقة للتمويل.
- تنظيم فعاليات وندوات لتعريف جهات التمويل غير التقليدية بأهمية البحوث التربوية، وفرص التمويل.

- **مسؤول التنفيذ:** وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.
- **مؤشرات النجاح:**

- زيادة عدد الجهات غير التقليدية التي تستثمر في التمويل البحثي.
- زيادة الحصة المالية للجهات غير التقليدية في التمويل البحثي الإجمالي.
- زيادة عدد المشروعات البحثية الممولة من جهات غير تقليدية.

- **معوقات وتحديات:**

- قلة الوعي والتفهّم لدى جهات التمويل غير التقليدية بأهمية التمويل البحثي.
- تحديات تنظيمية وإدارية في التعاون بين القطاع الأكاديمي وجهات التمويل غير التقليدية.
- صعوبة تقييم جودة البحوث، واختيار المشروعات المستحقة للتمويل.

- **الحلول المقترحة:**

- توعية جهات التمويل غير التقليدية بأهمية التمويل البحثي وفوائدها المحتملة.
- تسهيل التواصل وتبادل المعلومات بين القطاع الأكاديمي وجهات التمويل غير التقليدية.
- تقديم دعم فني واستشاري لجهات التمويل غير التقليدية؛ لتقييم المشروعات البحثية واختيار الأفضل.

- **التمويل اللازم:** المؤسسات غير الربحية، والمنظمات العاملة في المجال الاجتماعي، والمستثمرين الخاصين، ورجال الأعمال المهتمين بدعم البحوث التربوية.

الهدف الإستراتيجي الرابع: تطوير البنية التحتية ومصادر المعلومات

الهدف الفرعي: (1) توفير بنية تحتية متطورة.

- **الأنشطة:**

– إنشاء برنامج شامل لتطوير وتحديث المختبرات التعليمية والمرافق التعليمية الأخرى.

– تنظيم ورش عمل ومؤتمرات لتبادل المعرفة حول أحدث التقنيات والممارسات في مجال البنية التحتية التربوية.

– تشجيع الابتكار، والبحث، والتطوير في مجال تكنولوجيا التعليم والموارد الرقمية.

- **آليات التنفيذ:**

– تشكيل فريق متخصص من الخبراء والمسؤولين لتنسيق وتنفيذ مبادرات بنية التحتية.

– إنشاء خطة زمنية ومراحل لتحقيق الأهداف المحددة.

– توفير الموارد المالية والتقنية اللازمة لتنفيذ المشروعات والمبادرات.

- **مسؤول التنفيذ:** وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.
- **مؤشرات النجاح:**

– زيادة الوصول إلى المرافق التعليمية المتطورة والمصادر المعرفية في مجال التربية.

– تحسين جودة البحوث التربوية وزيادة عددها.

– تعزيز التعاون والشراكات بين الجامعات والمؤسسات التربوية.

- **معوقات وتحديات:**

– نقص التمويل المالي لتطوير البنية التحتية التربوية.

– عدم توافر الخبرة والكفاءات الفنية اللازمة لتنفيذ المشروعات.

– صعوبة تغيير الثقافة التربوية التقليدية وتبنّي التكنولوجيا والتحول الرقمي.

- **الحلول المقترحة:**

– تعزيز التعاون مع القطاع الخاص والمؤسسات الدولية للحصول على التمويل المالي اللازم.

– توفير برامج تدريب، وتطوير للمعلمين، والباحثين حول استخدام التكنولوجيا التعليمية والبنية التحتية التربوية المتطورة.

– توفير الدعم الفني والاستشاري للمدارس والمؤسسات التربوية لتطبيق وصيانة التحسينات التقنية.

- **التمويل اللازم:** وزارات التعليم، الهيئات التعليمية، الجامعات، الهيئات البحثية، والشركات، والمؤسسات الخاصة المهتمة بتعزيز التطوير التربوي.

الهدف الفرعي: (2) تعزيز مصادر المعلومات.

- **الأنشطة:**

– إنشاء وتطوير قواعد بيانات تربوية شاملة تحتوي على البحوث، والمقالات، والدراسات الأكاديمية في مجال التربية.

– تشجيع النشر المفتوح وإتاحة الوصول المفتوح للأبحاث التربوية؛ لتعزيز التبادل المعرفي، والاستفادة القصوى من المعلومات.

– تنظيم مؤتمرات وندوات وورش عمل لتبادل المعرفة وتعزيز الشبكات المهنية في مجال التربية.

- **آليات التنفيذ:**

– إنشاء منصات رقمية متخصصة للوصول إلى المصادر التربوية، تتضمن: قواعد البيانات، والمكتبات الرقمية، والمجلات الأكاديمية.

– تعزيز التعاون مع المؤسسات الأكاديمية والهيئات البحثية لتوفير المصادر التربوية وتبادل المعلومات.

– تطوير أدوات وتقنيات البحث التربوي لتسهيل الوصول إلى المعلومات وتحليلها.

- **مسؤول التنفيذ:** وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

- **مؤشرات النجاح:**

– زيادة عدد البحوث والمقالات التربوية المتاحة للجمهور.

– زيادة عدد المستخدمين والمشتركين في قواعد البيانات، والمكتبات التربوية الرقمية.

– تحسين جودة وتوافر المصادر التربوية المتاحة.

- **معوقات وتحديات:**

– قلة التمويل والموارد المالية لتطوير وصيانة قواعد البيانات والمصادر التربوية الرقمية.

– تحديات حقوق الملكية الفكرية، وتوافر الأبحاث التربوية بصورة مفتوحة.

– تحديات التقنية والأمن المتعلقة بتخزين، وتوفير المصادر التربوية الرقمية.

- **الحلول المقترحة:**

– تعزيز التعاون مع المؤسسات الأكاديمية والشركات التقنية للحصول على التمويل والدعم التقني اللازمين.

– تطوير شراكات مع الناشرين والمؤسسات التربوية لتوفير الموارد المالية والتقنية اللازمة.

– البحث عن مصادر تمويل بديلة، مثل: الشراكات مع القطاع الخاص، أو الاستفادة من البرامج التمويلية الدولية المتاحة.

- **التمويل اللازم:** وزارة المالية.

الهدف الفرعي: (3) تطوير قدرات الباحثين.

- **الأنشطة:**

- تنظيم ورش عمل ودورات تدريبية في مجال البحوث التربوية، ومنهجيات البحث.
- إقامة برامج توجيه ومرافقة للباحثين الجدد لتعزيز مهاراتهم وفهمهم لعملية البحث التربوي.
- توفير الدعم المالي والموارد اللازمة للباحثين لإجراء الأبحاث، وحضور المؤتمرات والندوات.

- **آليات التنفيذ:**

- إنشاء مراكز بحثية متخصصة توفر البنية التحتية، والموارد الضرورية لدعم الباحثين.
- تنظيم برامج تمويل البحوث، والمنح البحثية للباحثين المتميزين.
- تعزيز التعاون الدولي، والشراكات بين الجامعات والمؤسسات البحثية لتبادل المعرفة والخبرات.

- **مسؤول التنفيذ:** وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

- **مؤشرات النجاح:**

- زيادة عدد البحوث المنشورة والمشاركات في المؤتمرات العلمية.
- تحسين جودة البحوث، وزيادة مستوى الابتكار والاكتشاف التربوية.
- توفير فرص التوظيف والترقية للباحثين المتميزين.

- **معوقات وتحديات:**

- نقص التمويل والموارد المالية لدعم برامج تطوير قدرات الباحثين.
- قيود الوقت، والضغوط العملية التي قد تحد من قدرة الباحثين على المشاركة في برامج التدريب والتطوير.
- نقص الإرشاد والمرافقة الفردية للباحثين الجدد.

- **الحلول المقترحة:**

- تعزيز التعاون مع القطاع الخاص والمؤسسات الدولية لتوفير التمويل والدعم المالي.
- توفير برامج تدريبية مرنة ومتاحة عبر الإنترنت لتمكين الباحثين من الوصول إلى الموارد التعليمية بمرونة.
- توفير فرص التوجيه من خلال تكوين فرق متخصصة لمتابعة تقدم الباحثين، وتقديم الدعم والإرشاد.

- **التمويل اللازم:** وزارة المالية.

5- التوصيات والمقترحات:

أولًا– التوصيات:

1. يجب أن يكون للأصالة تأسيس أخلاقي قوي؛ إذ ينبغي على الباحثين التأكد من توفير إطار أخلاقي صارم للبحث يتضمن الاحترام، والمساءلة، والشفافية، وحماية حقوق المشاركين، والتعامل العادل مع البيانات.

2. يمكن تحقيق الأصالة في البحوث التربوية من خلال الانغماس في المجتمع المحلي؛ إذ يمكن للباحثين المشاركة في مشروعات الشراكة مع المدارس والمجتمعات التربوية لفهم التحديات والاحتياجات الفعلية وتوجيه البحوث بشكل يعكس الواقع المحلي.

3. يمكن للباحثين استخدام منهجيات أصيلة في عملهم البحثي، ويتضمن ذلك استخدام المنهجيات الأصيلة، مثل: البحث التأثيري، والبحث التشاركي، والبحث العملي، التي تعزز الاشتراكية والشمولية وتضمن مشاركة الأصوات المحلية.

4. ينبغي أن يتم تشجيع البحوث التربوية طويلة المدى لتحقيق الأصالة؛ مما يعني الاهتمام بالدراسات ذات المدة الزمنية الطويلة التي تتبع التأثيرات والتغيرات على المدى الطويل، وتساهم في تطوير نظريات وممارسات التعليم.

5. يجب على الباحثين توطيد الروابط بين البحوث التربوية، والممارسة العملية من خلال التواصل مع الجمهور المستهدف وتبسيط النتائج وترجمتها إلى معلومات قابلة للتطبيق.

ثانيًا– المقترحات:

1. تعزيز الأصالة في البحوث التربوية من خلال تشجيع التنوع الثقافي في الأبحاث؛ حيث يمكن أن تشمل هذه الخطوة تضمين المشاركين من خلفيات ثقافية متنوعة، وتعزيز الدراسات المقارنة بين الثقافات المختلفة.

2. تشجيع الابتكار والإبداع في البحوث التربوية لتحقيق الأصالة؛ من خلال تشجيع الباحثين على تجاوز الممارسات التقليدية، واستكشاف أساليب وفِكَر جديدة لفهم وتحسين التعليم والتعلم.

3. يمكن للباحثين المشاركة في المجتمع الأكاديمي المتخصص في مجال البحوث التربوية، وتبادل الفِكَر والمعرفة. وتشمل هذه الخطوة النشر في المجلات العلمية المحكمة، والمشاركة في المؤتمرات، والندوات، والمناسبات الأكاديمية الأخرى.

4. ينبغي أن يتم تشجيع التقييم والتحسين المستمر في البحوث التربوية لتحقيق الأصالة، ويشمل ذلك تقييم الأثر، وتقييم فعالية الحلول والممارسات التربوية المقترحة، واستخدام النتائج للتحسين المستمر.

References:

Alexakos, K. & Tobin, K. (2020). Doing Authentic Inquiry to Improve Learning and Teaching. Brill.

Alexakos, K. (2020). Being a Teacher | Researcher: A Primer on Doing Authentic Inquiry Research on Teaching and Learning. Sense Publishers.

Al-Nahhas, N. M. M. (2016). Using University Research to Design a Future Research Map for The Department of Curriculum and Teaching Methods at The Faculty of Education, Alexandria University, In Light of Contemporary Global Research Trends. Journal of the Faculty of Education, Alexandria University, 26(6), 21-150.

Austin, S., Watson, S. & Bell, J. (2021). Conceptual Analyses of Curriculum Inquiry Methodologies. IGI Global.

Biesta, G. (2020). Educational Research: An Unorthodox Introduction. Bloomsbury Publishing.

Boulos, Randa Nabil Kamal. (2022). The role of educational research in establishing a culture of social peace in Egyptian society: an evaluative study. [Unpublished master's thesis]. Faculty of Education, Alexandria University.

Elliott, V. (2022). Foundations of Educational Research. Bloomsbury Publishing.

Kreber, C. (2023). Authenticity in and Through Teaching in Higher Education: The Transformative Potential of the Scholarship of Teaching. Taylor & Francis.

Liu, Y. & Khine, M. (2022). Handbook of Research on Teacher Education: Innovations and Practices in Asia. Springer.

Mertler, C. (2021). Introduction to Educational Research. SAGE Publications.

Muhammad, Fayza Abdel Moneim Abdel Aleem. (2020). A proposed research map for comparative educational studies in Egypt in light of contemporary trends. [Unpublished doctoral dissertation]. Faculty of Education, Alexandria University.

Mustafa, Wissam Muhammad Fathi. (2019). Educational research trends regarding university education issues in Egypt. [Unpublished master's thesis]. Faculty of Education, Alexandria University.

North, C. (2020). Interrogating Authenticity in Outdoor Education Teacher Education: Applications in Practice. Springer Nature Singapore.

Otrel-Cass, K., Andree, M. & Ryu, M. (2020). Examining Ethics in Contemporary Science Education Research. Springer.

Philippakos, Z. & Howell, E. (2021). Design-Based Research in Education: Theory and Applications. Guilford Publications.

Roth, W. (2022). Authentic School Science: Knowing and Learning in Open-Inquiry Science Laboratories. Springer Netherlands

Simpson, C. (2022). Selected Papers in Educational Research. Independently Published.

Stevens, E. (2020). A Handbook for Authentic Learning in Higher Education: Transformational Learning Through Real World Experiences. Taylor & Francis.

Williams, J. (2020). How to Read and Understand Educational Research. SAGE Publications.

International Journal of Educational and Psychological Studies
Democratic Arabic Center For Strategic, Political & Economic Studies, Germany-Berlin
Vol 07 / Issue 25 / june 2024
ISSN 2569-930X

Job satisfaction among social support personnel working in the education sector in Morocco

Faissal Benani*
College of Languagues, Literatures and Arts-Ibn Tofail University- Kenitra, Morocco
Faissal.benani@uit.ac.ma
Https://orcid.org/0009-0009-4048-500X

Fatna El Rhazi
College of Languagues, Literatures and Arts- Ibn Tofail University- Kenitra - Morocco
Fatna.elrhazi@uit.ac.ma

Received: 15/03/2024, **Accepted**: 02/06/2024, **Published:** 30/06/2024

Abstract: This study, which falls within the psychological and educational studies, entitled "Job Satisfaction among Social Support Personnel Working in the Education Sector in Morocco," aimed to investigate the extent of job satisfaction among social support personnel working in the Education Sector in Morocco, by examining some of its explanatory dimensions. (Such as the organizational environment dimension, the job tasks and responsibilities dimension, and the material and moral motivation dimension). This study adopted the descriptive approach and adopted the questionnaire as a research tool in order to collect data in the field. The study sample size was: 40 social support personnel. The study concluded that the general result is that social support personnel working in the education sector in Morocco have a high level of job satisfaction, reaching 63%

Keywords: Job satisfaction, Social support personnel, Professional performance, Morocco, Education sector

**Corresponding author*

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين
المجلد 07 العدد 25 جوان 2024
ISSN 2569-930X

الرضا الوظيفي لدى أطر الدعم الاجتماعي العاملين في قطاع التربية والتعليم بالمغرب

فيصل بناني *

كلية اللغات والآداب والفنون، جامعة ابن طفيل، القنيطرة، المغرب

Faissal.benani@uit.ac.ma

Https://orcid.org/0009-0009-4048-500X

فاطنة الغزي

كلية اللغات والآداب والفنون، جامعة ابن طفيل، القنيطرة، المغرب

Fatna.elrhazi@uit.ac.ma

تاريخ الاستلام: **2024/03/15** - تاريخ القبول: **2024/06/02** - تاريخ النشر: **30**/2024/06

ملخص: هدفت هذه الدراسة، التي تندرج ضمن الدراسات النفسية والتربوية، والمعنونة ب "الرضا الوظيفي لدى أطر الدعم الاجتماعي العاملين في قطاع التربية والتعليم بالمغرب"، إلى الكشف عن مدى الرضا الوظيفي لدى أطر الدعم الاجتماعي العاملين في قطاع التربية والتعليم بالمغرب، من خلال الإحاطة ببعض أبعاده التفسيرية: كبعد البيئة التنظيمية، بعد المهام والمسؤوليات الوظيفية، وبعد التحفيز المادي والمعنوي. لقد اعتمدت هذه الدراسة المنهج الوصفي، كما اعتمدت الاستمارة كأداة بحثية من أجل جمع المعطيات ميدانيا، وقد بلغ عدد أفراد عينة البحث 40 إطار/ة للدعم الاجتماعي. فيما توصلت الدراسة إلى أن النتيجة العامة، هي أن أطر الدعم الاجتماعي العاملين في قطاع التربية والتعليم بجهة الرباط سلا القنيطرة بالمغرب، لديهم مستوى مرتفع من الرضا الوظيفي بلغت نسبته 63%

الكلمات المفتاحية: الرضا الوظيفي، أطر الدعم الاجتماعي، الأداء المهني، المغرب، قطاع التربية والتعليم

*المؤلف المرسل

مقدمة:

تستحوذ الموارد البشرية على اهتمام بالغ, باعتبارها من بين العناصر الأساسية في معظم المجالات الصناعية والفلاحية والاجتماعية والتربوية, فضلا عن كونها من بين أهم مدخلاته ومخرجاته. من هذا المنطلق تنبثق أهمية الرضا الوظيفي لدى أطر الدعم الاجتماعي العاملين في قطاع التربية والتعليم بالمغرب, وذلك لما يكتسبه ميدان التعليم من أهمية خلال العصر الحالي, بحيث ترى فيه الدول المتقدمة وسيلتها للاستمرار في تفوقها وسيطرتها, فيما ترى فيه الدول السائرة في طريق النمو طوق نجاة من التخلف وسبيل للتنمية.

منذ منتصف القرن الماضي سارعت معظم الدول الواعية بمكانة التعليم ودوره المهم في بناء المجتمع, إلى مضاعفة انفاقها عليه والرفع من ميزانياته. مما ساعدها في احتال مراتب متقدمة في ميدان يطلق عليه: "الصناعة الأولى في المجتمع." وذل عبر استثمارها وعنايتها بكل المساهمين في العملية التعليمية التعلمية, سواء بشكل مباشر أو غير مباشر, ومنه, فإن نجاح أي برنامج تنموي أو إصلاح لهذا القطيع مشروط بالعناية المعنوية والمادية بجميع أطره لا سيما أطر الدعم الاجتماعي.

وعليه, يعد الرضا الوظيفي من أبرز العوامل ذات التأثير الإيجابي على أطر الدعم الاجتماعي, فهو عبارة عن شعور يعبر عن مجموعة من المميزات المرتبطة بمكونات العمل وبيئته(الرضا عن العمل ذاته, ساعات العمل, زملاء العمل, الإدارة, الأجرة, وسائل وأدوات العمل...), إذ يصرّف هذا الشعور عبر موقف اتجاه العمل ثم عبر ممارسات وسلوكيات. فالعلة الأولى لدافعية الأفراد, لإنجاز عملهم بجد والرفع من أدائهم الوظيفي وجودة إنتاجيتهم, وبالتالي نجاح المؤسسات, التي ينتمون إليها في الدور المنوط بها, هو مدى رضاهم على الوظائف والمهام الموكولة إليهم.

I. موضوع الدراسة:

1. مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعتبر الخدمة الاجتماعية في قطاع التربية والتعليم خدمة حديثة العهد في المغرب. إن هذا العنصر المستحدث لمهمته دور حيوي داخل المجتمع، فضلا عن فعله التّدخلي في تسيير العملية التعليمية التعلمية. مما يستلزم على أفراد المجتمع لا سيما المتدخلين في الميدان، استشعار أهمية دوره وأثره الواضح في نجاح العملية التربوي، وذلك من خلال دعمه ومساعدته للمتعلمين، عبر استثمار طاقاتهم داخل المحيط المدرسي وخارجه. وذلك، بهدف الوصول بهم إلى النضج الاجتماعي والتربوي السليم.

لهذا، فإن نجاح تجربة الخدمة الاجتماعية المدرسية بالمغرب، رهين بتوفير مجموعة من الشروط، أولها الإيمان بدورهم التربوي والاجتماعي والنفسي، ثم توفير جميع ظروف العمل المواتية لنجاح عملهم، مع

وضوح دورهم. لأن عدم وجود بيئة تنظيمية صالحة، سيؤثر بشكل أو بأخر على اتجاهاتهم نحو وظيفتهم. وبالتالي، سيؤثر على أدائهم المهني، وعلى الخدمة الاجتماعية بالمؤسسات التعليمية ككل. ومنه، فالالتزام المهني للأخصائي الاجتماعي المدرسي مرتبط بحالته الاجتماعي الوجدانية، وبمدى التوافق بين أهداف مهنته والمهام المسندة إليه، وبمدى إحساسه بالانتماء وشعوره الإيجابي نحو مهنته.

وعليه، فالأداء المهني وجودته كما تنبه مجموعة من النظريات رهين بمستوى الرضا عن العمل، الذي يتحقق فقط بالتحفيز. مما يجعل العامل الموظف يؤدي عمله بشغف وإتقان وسرعة وإبداع. لكن، عموما يتوقف الأداء المهني، على قدرات وخبرات العاملين، ذات الارتباط الوثيق، بمجموعة من العوامل، كالمستوى التعليمي والعلمي وتراكم سنوات الخبرة. كما تأخذ الإدارة المتطورة والموفرة لمناخ ملائم للعمل ولأحدث الوسائل والتقنيات، والمنفتحة على مصالح ومشاكل موظفيها، دورا مهما في الرفع من مستوى الأداء والخدمة المقدمة.

بناء على ما تقدم، ينبثق السؤال الرئيسي التالية:

ما مدى الرضا الوظيفي لدى أطر الدعم الاجتماعي في قطاع التربية والتعليم بالمغرب؟

وعليه تجيب الدراسة على الأسئلة الفرعية الآتية:

السؤال الأول: ما هي أبعاد ودلالات الرضا الوظيفي لدى أطر الدعم الاجتماعي في قطاع التربية والتعليم بالمغرب المرتبطة ببعد البيئة التنظيمية؟

السؤال الثاني: ما هي أبعاد ودلالات الرضا الوظيفي لدى أطر الدعم الاجتماعي في قطاع التربية والتعليم بالمغرب المرتبطة بالمهام والمسؤوليات المهنية؟

السؤال الثالث: ما هي أبعاد ودلالات الرضا الوظيفي لدى أطر الدعم الاجتماعي في قطاع التربية والتعليم بالمغرب المرتبطة التحفيز المادي والمعنوي؟

2. فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة:

مستوى الرضا الوظيفي لدى أطر الدعم الاجتماعي في قطاع التربية والتعليم بالمغرب منخفض وسلبي.

الفرضيات الفرعية:

-هناك ارتباط بين بعد البيئة التنظيمية والرضا الوظيفي لدى أطر الدعم الاجتماعي في قطاع التربية والتعليم بالمغرب.

-هناك علاقة بين المهام والمسؤوليات المهنية والرضا الوظيفي لدى أطر الدعم الاجتماعي في قطاع التربية والتعليم بالمغرب.

-هناك ارتباط بين التحفيز المادي والمعنوي والرضا الوظيفي لدى أطر الدعم الاجتماعي في قطاع التربية والتعليم بالمغرب.

3. أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

-الكشف عن مستوى الرضا الوظيفي عند أطر الدعم الاجتماعي في قطاع التربية والتعليم بالمغرب.

-إبراز أبعاد الرضا الوظيفي لدى أطر الدعم الاجتماعي في قطاع التربية والتعليم بالمغرب.

4. أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية هذه الدراسة في كونها:

-محاولة بحثية في مجال البحث العلمي عامة وعلم النفس والتربية خاصة.

-محاولة مبتكرة لتجربة واختبار أداة المقياس النفسي للرضا الوظيفي.

-دراسة تكشف عن تجربة أطر الدعم الاجتماعي في قطاع التربية والتعليم بالمغرب.

II. المفاهيم الأساسية للدراسة:

1. مفهوم الرضا الوظيفي Job satisfaction:

الرضا لغة:

يشير الرضا في المعاجم العربية إلى ضد السخط(ابن منظور، 1992: 323). أما في اللغة الإنجليزية، فيعرف بأنه: التعويض أو التحسن أو الإشباع لرغبة أو لحاجة، كما يشير إلى الحاجة أو الطريقة، التي تشبع الفرد، فهو مصدر ووسيلة لتحقيق الرغبة(Webster,1984 :1044).

الرضا الوظيفي اصطلاحا:

ينبه الرضا الوظيفي من وجهة نظر سلوكية، إلى كونه عبارة عن حالة من السرور لدى الكائن، عندما يتحقق هدفه أو ميله(Walman B,1973 :389). فالرضا في مصطلح علم النفس، هو حالة شعورية تصاحب بلوغ الفرد لغاية ما أو وصوله لهدف معين يصف الحالة النهائية من الشعور، والتي ترافق بلوغ الهدف، وتتبع إشباع الحاجات والرغبات(أسعد رزق، 1977:211).

يعرف "هوبرك" الرضا الوظيفي: على أنه عبارة عن الاهتمام بالظروف النفسية والمادية وبالبيئة التي تساهم في خلق الوضع الذي يرضى به الفرد(منال البارودي، 2015: 38).

أما "سترونج"، فقد عرفه، بأنه: حصيلة العوامل المتعلقة بالعمل، والتي تجعل الفرد محبا له ومقبلا عليه في بدء يومه دون أية غضاضة(منال البارودي، 2015: 38).

وعليه، فالرضا الوظيفي هو اتجاه نفسي نحو العمل. بحيث، أنه شعور ناتج عن عدة أبعاد نفسية، اجتماعية واقتصادية، تتبع عدة عوامل تنظيمية(البيئة، المهام والمسؤوليات، الحوافز المادية والمعنوية).

الرضا الوظيفي إجرائيا:

هو، شعور الفرد ودرجة رضاه عن عمله وظروفه، ووضعيته الاعتبارية والمهنية، وعن الحوافز، وإحساسه بالأمن المهني.

أبعاد الرضا الوظيفي:

عموما هناك ثلاث أبعاد رئيسية للرضا الوظيفي، هي: البعد النفسي، البعد الاجتماعي والبعد المادي(مريم زهراوي،2017: 426).

-البعد النفسي: يحمل مفهوم الرضا ضمنيا حالات عاطفية كالشعور بالسعادة، وتحقيق الإشباع النفسي واللذة، وكل المشاعر والأحاسيس الإيجابية، التي تغمر الفرد إذا كان راضيا عن عمله.

-البعد الاجتماعي: يرتبط هذا البعد بالبيئة الخارجية للعمل، كالجماعة التي ينتمي إليها العامل والعلاقات المهنية، التي تربطه بزملائه ورؤسائه والمشرفين عليه، وبالتالي يرتبط بدرجة التوازن ضمن البيئة المهنية.

-البعد المادي: يرتبط هذا البعد بالأجرة والحوافز والهدايا والإكراميات والعلاوات، مما يجعل العامل يقدم مجهودات أكبر، لأن مجهوده يثمن بمقابل مادي.

2. مفهوم الخدمة الاجتماعية المدرسية School Social Work:

الخدمة لغة:

من الفعل الثلاثي (خ-د-م)، وقد جاء في معجم الوسيط، خِدمة: قام بحاجته. فهو وهي خادِم. (ج) خُدَم، وخُدّام، وهي خادمة. أخدَمَه: جعل له خدماً. (خدّمه): أخدمه. 1- "خَدَمَ جارَهُ": عَمْلَ له، ساعدَه في العمل، أي قام بحاجاته ولوازمه. "من عادته أن يخدم غيره". 2- "خدم نفسه": قام بحاجته دون خادمٍ"(عبد الغني أبو العزم،2013: 2264).

أما الاجتماعية، فهي نعت تابع لمنعوته الخدمة، أي أن هذه الخدمة تتعلق بشؤون المجتمع.

فيما المدرسية، فهي صفة لمجال الخدمة الاجتماعية.

الخدمة الاجتماعية اصطلاحا:

التعريف الدولي للخدمة الاجتماعية:

اقترح الاتحاد الدولي للأخصائيين الاجتماعيينIFSW في سنة 2014، تعريفا عالميا لمهنة الخدمة الاجتماعية، هو كالتالي:

الخدمة الاجتماعية مهنة قائمة على الممارسة والقواعد الأكاديمية، التي تشجع التغيير الاجتماعي، والتنمية، والتماسك الاجتماعية، وتمكين وتحرير الناس، من خلال تطبيق مبادئ العدالة الاجتماعية، وحقوق الإنسان والمسؤولية الجماعية، واحترام التنوع الثقافي، الذي هو أساس ممارسة الخدمة الاجتماعية والانسانية والمعارف الأساسية، والخدمة الاجتماعية تشارك السكان والأشخاص والمنظمات لمعالجة تحديات الحياة وتعزيز الرفاهية(مدحت أبو النصر، 2017: 72).

تعريف الخدمة الاجتماعية المدرسية:

عرفت الجمعية الأمريكية للأخصائيين الاجتماعيين للخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي، بأنها:" جزء من تعاون مهني مشترك بغرض فهم البرامج المدرسية وتقديم المساعدة للطلاب الذين يواجهون صعوبات في الاستفادة من موارد وإمكانيات المدرسة بكفاءة".(وزارة التربية قطاع التنمية التربوية والأنشطة، 2021: 7).

أطر الدعم الاجتماعي إجرائيا:

يقصد بهم الأخصائيين الاجتماعيين العاملين بالمؤسسات التعليمية بالمغرب.

مهام الأخصائي الاجتماعي:

تحدد مهام الأخصائي الاجتماعي في المجال المدرسي بالمغرب، تبعا للمادة الخامسة من قرار وزير التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة المغربي(قرار لوزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة المغربية، 2022)، وفق المهام التالية:

*المهام ذات البعد النفسي والاجتماعي والصحي:

-الاستماع وتقديم المشورة والدعم للتلميذات والتلاميذ وأوليائهم لمساعدتهم في الاندماج الاجتماعي.

-إعداد وتنفيذ برامج العمل المرتبطة بالوقاية الصحية والاجتماعية في الوسط المدرسي.

-العمل على تحديد فئات التلاميذ ذوي المشكلات السلوكية والدراسية والنفسية والاجتماعية مع الحرص على إيجاد الحلول المناسبة لها.

-مساعدة التلميذات والتلاميذ على استيعاب محيطهم المدرسي والاندماج فيه. وذلك باستخدام الأساليب الإرشادية الملائمة.

-المشاركة في تنمية المهارات الدراسية لدى التلميذات والتلاميذ وتحقيق الانسجام والتوفيق النفسي والاجتماعي مع البيئة المدرسية.

-إشعار إدارة المؤسسة والأساتذة بوضعية التلاميذ الصحية والاجتماعية.

-الإسهام في محاربة الهدر المدرسي وتقديم الدعم للتلميذات والتلاميذ المتعثرين وذوي الاحتياجات الخاصة.

-المساهمة في محاربة الظواهر والسلوكيات السلبية بالمؤسسات التعلمية.

-دراسة أسباب الانقطاع الدراسي، وتقديم الاقتراحات والصيغ الملائمة إلى المجالس المختصة بالمؤسسة قصد العمل على معالجتها.

-تتبع مراقبة نظافة مرافق المؤسسة بالقسم الخارجي والقسم الداخلي.

-مساعدة الأساتذة في القيام بواجباتهم التربوية.

*المهام ذات الارتباط بالحياة المدرسية:

-المساهمة في إعداد وتنفيذ وتتبع مشروع المؤسسة.

-المساهمة في ترسيخ قيم المواطنة والسلوك المدني بالوسط المدرسي، وفي تأسيس الأندية وتتبع ومواكبة أنشطتها.

-المساهمة في إرساء مبادئ المساواة والإنصاف وتكافؤ الفرص، ونشرها في صفوف المتمدرسين.

-المساهمة في إعداد وتنظيم وتنسيق الأنشطة التربوية والثقافية والرياضية بالمؤسسة التعليمية.

-التنسيق مع مشرفي الأنشطة المدرسية في تنمية طاقات وقدرات التلاميذ المختلفة، وتوظيف هذه الأنشطة في برامج توعيتهم ودعمهم.

-المساهمة في تنمية الشراكات والاتصال بالإدارات والجماعات الترابية والجمعيات لدعم فئات التلاميذ من المعوزين وذوي الاحتياجات الخاصة.

*مهام التدبير التربوي والتواصل:

-إعداد وتنفيذ برامج وقائية لتوعية التلاميذ وتوجيههم للسلوكيات الإيجابية في المدرسة.

-التواصل مع أسر التلميذات والتلاميذ المتعثرين في الدراسة أو المنقطعين عنها.

-القيام بدور الوساطة والدعم والسعي إلى محاربة الظواهر والسلوكيات المشينة في الوسط المدرسي.

-مصاحبة التلاميذ المتعثرين وكذا الموجودين في وضعية إعاقة أو وضعيات خاصة، حسب كل حالة على حدة.

-تنظيم عروض ولقاءات مع المختصين حول تأثير الأسر في مستوى وسلوكيات أبنائهم داخل المدرسة.

-المساهمة في مناقشة ومعالجة القضايا والظواهر الاجتماعية والنفسية والصحية للتلاميذ في الاجتماعات الدورية مع الأساتذة وأطر الإدارية والتربوية للمؤسسة.

-المشاركة في أنشطة مجالس المؤسسة المختصة.

-المساهمة في عمليات التعبئة والتواصل حول المؤسسة التعليمية.

-مواكبة ودعم التلاميذ في وضعية إعاقة أو في وضعيات خاصة (المساعدة التربوية والمساعدة على التنقل والتعامل مع المعدات المدرسية..).

-المشاركة في مراقبة التلاميذ أثناء الاستراحة أو بالقسم الداخلي والمطعم المدرسي، وخلال الدخول والخروج وتتبع الغياب.

-المشاركة في المداومة خلال العطلة المدرسية.

III. الدراسات السابقة:

أ- دراسة "ويمر ويستون 1995Woymer R.Weston"، بعنوان: "العمل وعلاقته بالرضا الوظيفي للأخصائيين الاجتماعيين في جورجيا".

استهدفت الدراسة تحليل ووصف وتفسير العلاقة بين استقلالية العمل والرضا الوظيفي للأخصائيين الاجتماعيين وطبقت هذه الدراسة على عينة (371) أخصائيا اجتماعيا بولاية جورجيا وكانت متغيرات الدراسة مرتبطة بالنوع ومستوى الدخل والسن وجماعات العمل، واعتمدت هذه الدراسة على الاستبيان ومقياس الرضا الوظيفي ومقياس الاستقلالية في العمل كأدوات لجمع البيانات وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك مؤشرات ذات دلالة إحصائية للعلاقة بين استقلالية العمل والرضا الوظيفي لدى الأخصائيين الاجتماعيين.

ب- دراسة "أكريستيا2006Agresstia"، تحت عنوان: "الرضا الوظيفي لدى الأخصائيين الاجتماعيين العاملين في المجال المدرسي".

استهدفت الدراسة عينة عددها (183) من أعضاء الجمعية الأمريكية للأخصائيين الاجتماعيين في المدراس، واستخدمت الدراسة استمارة ومقياسين، وطبقت المنهج الوصفي التحليلي، وقد أظهرت النتائج أن الأخصائيين الاجتماعيين يميلون إلى التواصل المهني مع المرشدين والأخصائيين النفسيين في المدارس، وأنهم نادرا ما يشعرون بالتنافس تجاههم، كذلك أبدى المهنيون تقديرهم لمهارات وخبرات الأخصائيين الاجتماعيين وأدائهم، كما أشار معظم الأخصائيين الاجتماعيين إلى الرضا لقلة التعارض بين ما يقومون به من أدوار فعلية وبالأدوار المثالية.

ج- دراسة "أحمد موسى المهدي2014"، وهي أطروحة دكتوراه، بعنوان: "الثقافة التنظيمية وأثراها على الرضا الوظيفي وكفاءة أداء العاملين بمؤسسات التعليم العالي بولاية الخرطوم".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثار الثقافة التنظيمية المتمثلة في: القيم التنظيمية، ونظام الحوافز ونمط المعلومات، القيادة الإدارية والهيكل التنظيمي، كأبعاد للمتغير المستقل الرضا الوظيفي، كمتغير

وسيط وأداء العاملين كمتغير تابع. وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي والتحليل، بهدف وصف وتحليل الثقافة التنظيمية. توصلت الدراسة إلى وجود أثر ذو دلالة إحصائية، لكل من أبعاد الثقافة التنظيمية على الرضا الوظيفي، وكذلك أبعاد الثقافة التنظيمية مجتمعة على أداء العاملين من خلال استخدام المقابلة والملاحظة، بحيث توصلت الدراسة إلى أن الحوافز التي ينالها العاملون بقطاع التربية والتعليم العالي ضعيفة جدا وغير نافعة ولا تتماشى مع الأداء. فضلا عن تسرب العاملين المؤهلين ذوي الخبرة في مجال المعلوميات للعمل بالخارج، وعدم توظيف وسائل التكنولوجيا الحديثة من طرف العاملين بالتعليم العالي، وأيضا ضعف البنيات التحتية(القاعات والوسائل...).

د– دراسة "رشا عبد الفتاح أتاسي2016"، عبارة عن رسالة ماجستير، بعنوان: "أثر الرضا الوظيفي في أداء الموظفين العاملين في مشروع الرعاية الاجتماعية".

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر الرضا الوظيفي في أداء الموظفين في أداء الموظفين العاملين في مشروع الرعاية الاجتماعية دراسة حالة جمعية رعاية الطفل. ولتحقيق هذا الهدف تم توزيع الاستبانات على الموظفين العاملين في مشروع الرعاية الاجتماعية، وقد بلغ عدد الإجابات (76) إجابة، وقد استخدمت الباحثة عددا من الأساليب الإحصائية من خلال برنامج SPSS. خلصت الدراسة إلى أن الرضا الوظيفي يؤثر بأبعاده(نظام الرواتب، محتوى العامل، نمط الإشراف) في أداء الموظفين في مشروع الرعاية الاجتماعية في جمعية رعاية الطفل، حمص. وكان هذا الارتباط إيجابي متوسط القوة بالنسبة لبعد الرضا عن محتوى العمل، والرضا عن الإشراف، بينما كان الارتباط سلبي ضعيف بالنسبة لبعد الرضا عن نظام الرواتب وتبين من خلال متوسطات إجابات الموظفين حول كل من (أبعاد الرضا الوظيفي) و (الصور الذهنية) وجود رضا وظيفي جيد لأفراد العينة، بالإضافة لرضا جيد لكل بعد على حده.

التعليق على الدراسات السابقة:

بداية يمكن القول أن معظم الدراسات، التي ذكرت في محور الدراسات السابقة، هي دراسات **تتقاطع** مع دراستنا من حيث مجتمع البحث(الرضا الوظيفي لدى الأخصائيين الاجتماعيين المدرسيين)، وذلك تبعا لوجود عدة دراسات تتناول مفهوم الرضا الوظيفي في علاقته بمتغيرات أخرى. لكن عموما إن دراستنا **تتشابه** مع الدراسات السابقة في بعض أجزائها، كاعتمادها المنهج الوصفي، والاستمارة كأداة للبحث. إلا أن هاته الدراسات **تختلف** عن ما نهدف إلى الخوض فيه من ناحية الأهداف والمنطلقات وعينة البحث... ففي دراستنا هذه نهدف إلى البحث عن الرضا الوظيفي كمتغير تابع، وذلك في

علاقته بمتغير: البيئة التنظيمية، والمهام والمسؤوليات المنوطة بالأخصائيين الاجتماعيين، والحوافز المادية والمعنوية، وهو نفس ما نتقاسمه نسبيا مع دراسة موسى: الثقافة التنظيمية وأثرها على الرضا الوظيفي.

استفدنا من الدراسات السابقة في بناء موضوع الدراسة نظريا أولا، من حيث الإطار النظري في هذا المجال والدراسات السابقة ذات الصلة، ثم على المستوى المنهجي من خلال فتح الأفق أمامنا لتطوير أداة بحث لقياس مدى الرضا الوظيفي وفق مقياس ليكرت الخماسي.

IV. التعريف بمنهج الدراسة، مجتمعها وعينتها:

1. منهج الدراسة وأدواته:

نظرا لطبيعة الظاهرة المدروسة، اعتمدت هذه الدراسة المنهج الوصفي. كما اعتمدت استمارة مبنية وفق مقياس ليكرت الخماسي، كأداة بحثية من أجل جمع المعطيات ميدانيا.

2. مجتمع الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية من المجتمع الاصلي، الذين يبلغ عددهم 130 فردا، ينقسمون إلى 3 أفواج، من هيئة أطر الدعم الاجتماعي العاملة بقطاع التربية والتعليم، المنتمين لمديريات جهة الرباط سلا القنيطرة. بحيث تم اختيار أطر من أعمار مختلفة، ومن كلا الجنسين، والحاصلين على درجات عملية متباينة، وذلك عبر إرسال استمارة إلكترونية على ال"Email" أو عبر "الواتساب" عن طريق موردين.

3. حدود البحث:

الحدود الموضوعية: مدى الرضا الوظيفي لدى الأطر الدعم الاجتماعي.

الحدود البشرية: أطر الدعم الاجتماعي لقطاع التربية والتعليم بجهة الرباط سلا القنيطرة.

الحدود المكانية: المؤسسات التعليمية بجهة الرباط سلا القنيطرة–المغرب.

الحدود الزمنية: الموسم الدراسي 2023/2022.

4. عينة البحث:

بلغ عدد أفراد عينة البحث 40 إطار/ة للدعم الاجتماعي، وذلك بنسبة 30.76% من المجتمع الأصلي للدراسة.

يصف الجدول التالي خصائص العينة:

المتغيرات الديموغرافية والوظيفية	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	21	52.5%
	أنثى	19	47.5%
السن	بين 20 و30 سنة	29	72.5%
	بين 31 و40 سنة	11	27.5%
المستوى التعليمي	الإجازة	21	52.5%
	الماستر	16	40%
	الدكتوراه	3	7.5%
سنوات الخبرة	سنة(الفوج 1)	20	50%
	سنتين (الفوج 2)	15	37.5%
	3 سنوات (الفوج 3)	5	12.5%
		40	100%

يبين الجدول أعلاه التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة حسب الخصائص الديموغرافية المتمثلة في (الجنس، السن، المستوى التعليمي، سنوات الخبرة).

5. الأساليب الإحصائية المستعملة:

قصد التحقق من الفرضيات تم استعمال الأساليب الإحصائية في شكلها البسيط للمتوسط الحسابي والتكرارات والنسب المئوية.

-المتوسط الحسابي: يشير إلى مجموع قيم البيانات مقسوم على عددها.

-التكرارات: تطلق على عدد القيم من الفئة معينة من العينة.

-النسبة المئوية: تعرف بأنها عدد التكرارات الفعلي على المجموع في 100.

V. عرض وتحليل بيانات الدراسة ونتائجها:

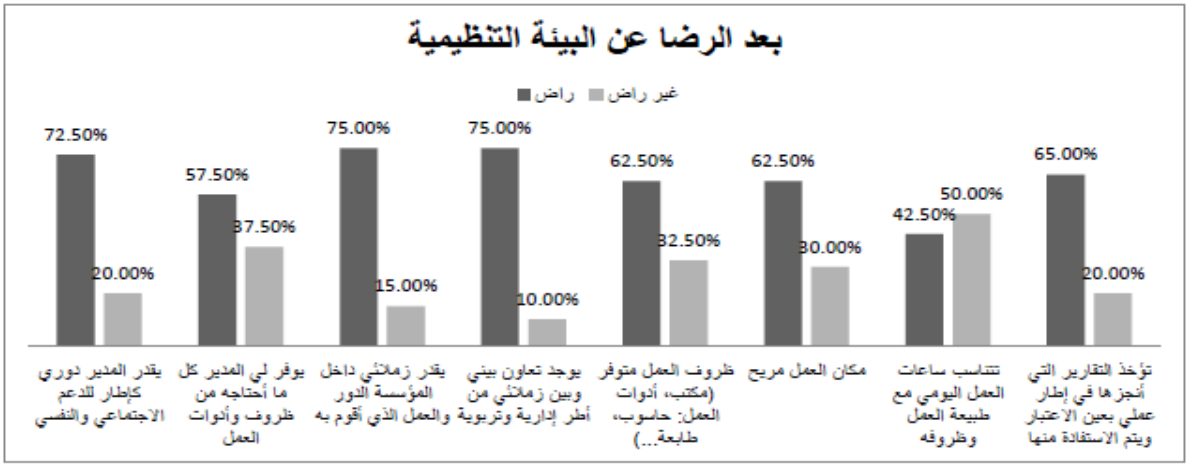
1.تفريغ البيانات وتحليلها:

عرض وتحليل البيانات، سيكون وفق الأسئلة الرئيسية الثلاثة، وذلك على النحو التالي:

أ- ما هي أبعاد ودلالات الرضا الوظيفي لدى أطر الدعم الاجتماعي في قطاع التربية والتعليم بالمغرب المرتبطة ببعد البيئة التنظيمية؟

ف	بعد الرضا عن البيئة التنظيمية	موافق جدا	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق إطلاقا
1	يقدر المدير دوري كإطار للدعم الاجتماعي والنفسي	10	19	3	5	3
2	يوفر لي المدير كل ما أحتاجه من ظروف وأدوات العمل	5	18	2	12	3
3	يقدر زملائي داخل المؤسسة الدور والعمل الذي أقوم به	5	25	4	6	0
4	يوجد تعاون بيني وبين زملائي من أطر إدارية وتربوية	9	21	6	3	1
5	ظروف العمل متوفر(مكتب، أدوات العمل: حاسوب، طابعة...)	9	16	2	9	4
6	مكان العمل مريح	8	17	3	6	6
7	تتناسب ساعات العمل اليومي مع طبيعة العمل وظروفه	1	16	3	7	13
8	تؤخذ التقارير التي أنجزها في إطار عملي بعين الاعتبار ويتم الاستفادة منها	5	21	6	5	3

الشكل (1) يوضح نسبة الرضا عن البيئة التنظيمية



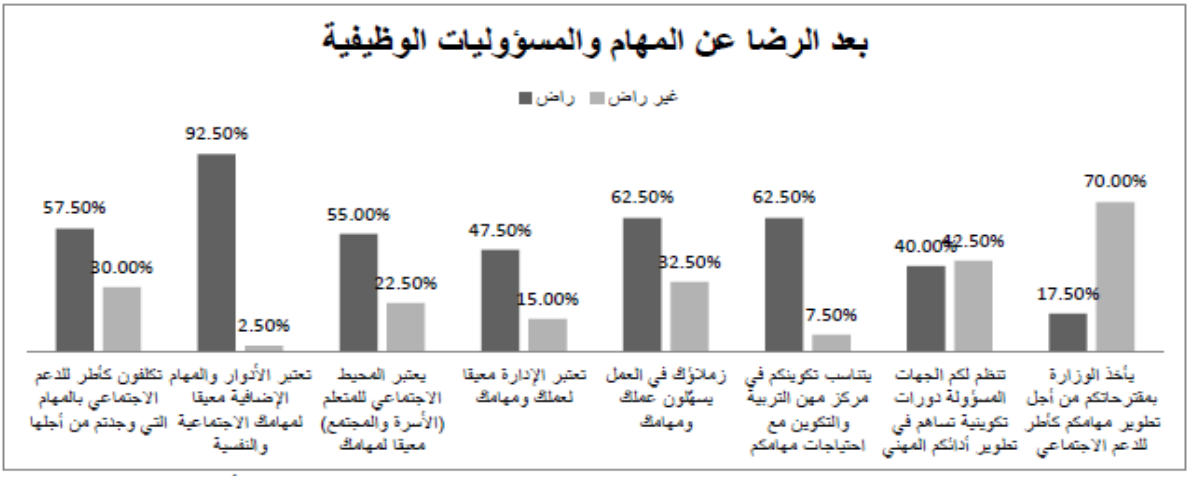
(راض = موافق+موافق جدا).(غير راض=غير موافق+غير موافق إطلاقا)

بعد عرض فقرات بُعد الرضا عن البيئة التنظيمية البالغ عددها (8) عبارات، وإزالة خيار الأوسط "محايد"، ثم دمج الخيارين الأولين في إجابة واحدة "راض"، ودمج الخيارين الأخيرين في إجابة واحدة "غير راض"، يمكن استنتاج مستوى فوق المتوسط من الرضا الوظيفي بين أفراد العينة مقارنة بمستوى عدم الرضا، ما عدى الفقرة التي تهم "تناسب ساعات العمل اليومي مع طبيعة وظروف العمل"، فالنسبة الكبرى من أفراد العينة يعبرون عن عدم رضاهم عنها. والرسم المبياني أعلاه يوضح التفاوت بين المتغيرين.

ب- ما هي أبعاد ودلالات الرضا الوظيفي لدى أطر الدعم الاجتماعي في قطاع التربية والتعليم بالمغرب المرتبطة بالمهام والمسؤوليات الوظيفية؟

ف	بعد الرضا عن البيئة التنظيمية	موافق جدا	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق إطلاقا
9	يكلفون كأطر للدعم الاجتماعي بالمهام التي وجدتم من أجلها	3	20	5	7	5
10	تعتبر الأدوار والمهام الإضافية معيقا لمهامك الاجتماعية والنفسية	24	13	2	1	0
11	تعتبر المحيط الاجتماعي للمتعلم(الأسرة والمجتمع) معيقا لمهامك	6	16	9	6	3
12	تعتبر الإدارة معيقا لعملك ومهامك	11	8	15	5	1
13	زملاؤك في العمل يسهلون عملك ومهامك	6	19	12	2	1
14	يتناسب تكوينكم في مركز مهن التربية والتكوين مع احتياجات مهامكم	4	9	7	13	7
15	ينظم لكم الجهات المسؤولة دورات تكوينية تساهم في تطوير أدائكم المهني	3	13	7	7	10
16	يأخذ الوزارة بمقترحاتكم من أجل تطوير مهامكم كأطر للدعم الاجتماعي	1	6	5	8	20

الشكل (2) يوضح نسبة الرضا عن المهام والمسؤوليات الوظيفية



(راض = موافق+موافق جدا).(غير راض=غير موافق+غير موافق إطلاقا)

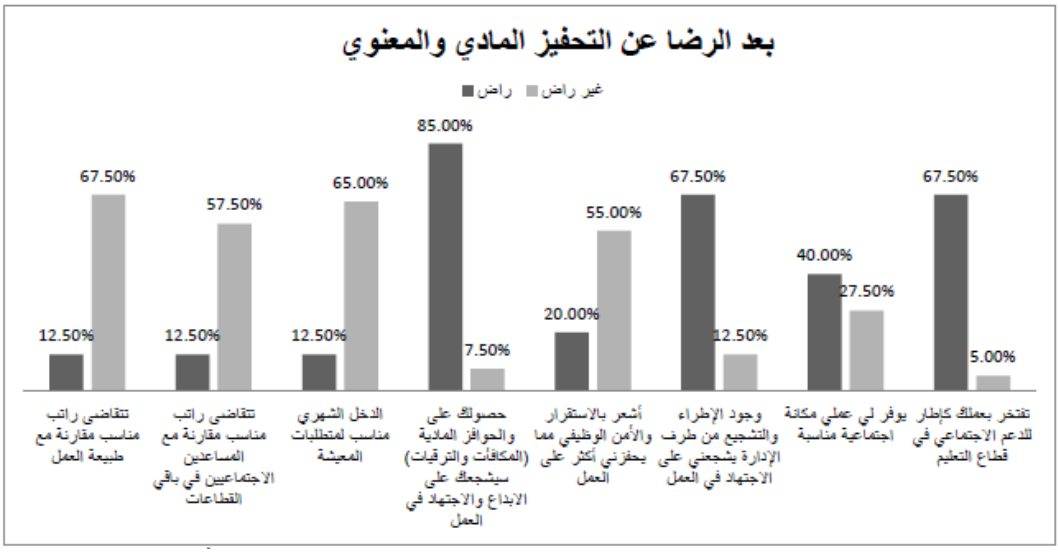
بعد عرض فقرات بعد الرضا عن المهام والمسؤوليات الوظيفية البالغ عددها (8) عبارات، وإزالة الخيارين الأوسط "محايد"، ثم دمج الخيارين الأولين في إجابة واحدة "راض" ودمج الخيارين الأخيرين في إجابة واحدة "غير راض"، يمكن استنتاج مستوى فوق المتوسط من "الرضا الوظيفي" بين أفراد العينة

مقارنة بمستوى عدم الرضا، باستثناء الفقرتين الآتيتين: "تأخذ الوزارة الوصية بمقترحاتكم من أجل تطوير مهامكم كأطر للدعم الاجتماعي"، تنظم لكم الجهات المسؤولة دورات تكوينية تساهم في تطور أدائكم المهني"، إن النسبة الكبرى من أفراد العينة يعبرون عن عدم رضاهم عنها. والرسم المبياني أعلاه يوضح التفاوت بين المتغيرات.

ج- ما هي أبعاد ودلالات الرضا الوظيفي لدى أطر الدعم الاجتماعي في قطاع التربية والتعليم بالمغرب المرتبطة بالتحفيز المادي والمعنوي؟

ف	بعد الرضا عن البيئة التنظيمية	موافق جدا	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق إطلاقا
17	تتقاضى راتب مناسب مقارنة مع طبيعة العمل	0	5	8	11	16
18	تتقاضى راتب مناسب مقارنة مع المساعدين الاجتماعيين في باقي القطاعات	2	3	12	4	19
19	الدخل الشهري مناسب لمتطلبات المعيشة	0	5	9	4	22
20	حصولك على والحوافز المادية(المكافأت والترقيات) سيشجعك على الابداع والاجتهاد في العمل	27	7	3	3	0
21	أشعر بالاستقرار والأمن الوظيفي مما يحفزني أكثر على العمل	2	6	10	3	19
22	وجود الإطراء والتشجيع من طرف الإدارة يشجعني على الاجتهاد في العمل	12	15	8	1	4
23	يوفر لي عملي مكانة اجتماعية مناسبة	3	13	13	5	6
24	تفتخر بعملك كإطار للدعم الاجتماعي في قطاع التعليم	20	7	11	1	1

الشكل (3) يوضح نسبة الرضا عن التحفيز المادي والمعنوي



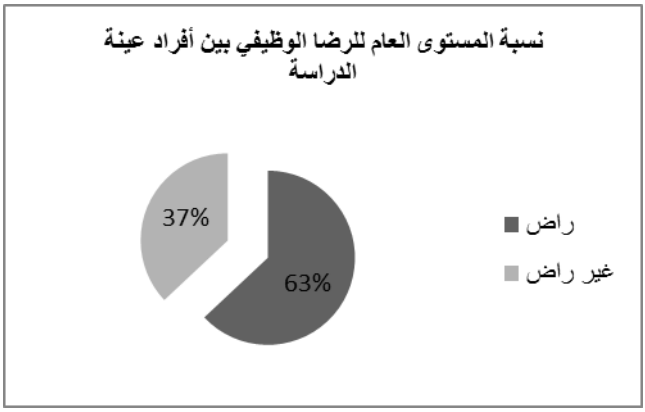
(راض = موافق+موافق جدا).(غير راض=غير موافق+غير موافق إطلاقا)

بعد عرض فقرات بعد الرضا عن المهام والمسؤوليات الوظيفية البالغ عددها (8) عبارات، وإزالة الخيارين الأوسط "محايد"، ثم دمج الخيارين الأولين في إجابة واحدة "راض" ودمج الخيارين الأخيرين في إجابة واحدة "غير راض"، يمكن استنتاج مستوى فوق المتوسط من "الرضا الوظيفي" بين أفراد العينة في 4 فقرات مقارنة بمستوى عدم الرضا في 4فقرات أخرى، مما يظهر تساو بين الاختيارين. لكن، النسبة العامة (39.68%) لهذا البعد تظل في صالح الرضا الوظيفي في مقابل (37.18%) لعدم الرضا الوظيفي. والرسم المبياني أعلاه يوضح التفاوت بين المتغيرين.

2.الاستنتاجات العامة ومقارنة النتائج مع الفرضيات:

يوضح الجدول المستوى العام للرضا الوظيفي بين أفراد عينة الدراسة حسب الأبعاد.

	راض	غير راض
بعد البيئة التنظيمية	64.06%	26.87%
بعد المهام والمسؤوليات الوظيفية	54.31%	27.81%
بعد التحفيز المادي والمعنوي	39.68%	37.18%



من خلال البيانات أعلاه يمكن القول، بأن النتيجة العامة للدراسة، هي أن أطر الدعم الاجتماعي لقطاع التربية والتعليم بجهة الرباط سلا القنيطرة، لديهم مستوى مرتفع من الرضا الوظيفي، وهو ما يتفق مع النتيجة العامة لدراسة "رشا عبد الفتاح أتاسي 2016 "، التي طبقت على أداء الموظفين العاملين في مشروع الرعاية الاجتماعية دراسة حالة جمعية رعاية الطفل، كما تتفق نتائج الدراسة مع نتائج بعض الدراسات الغربية المعروضة سلفا كدراسة "أكريستيا Agrestia 2006"، المطبقة على عينة من أعضاء الجمعية الأمريكية للأخصائيين الاجتماعيين في المدارس.

بناء على ما تم تقديمه، للموضوعات التي تناولتها الدراسة الذي بين أيدينا، يمكن استنتاج بعض النتائج العامة سواء من موضوع الدراسة في شكله العام، أو من خلال تحليل ومقارنة تلك البيانات الكمية المستخلصة خصيصا لهذا الغرض. كأن الرضا الوظيفي يعتبر من الأمور المهم التي ترتبط بالأداء المهني للأفراد داخل المؤسسة. وأن الرضا الوظيفي يتأثر بمكونات العديد من الأبعاد أبرزها: بعد البيئة التنظيمية، وبعد المهام والمسؤوليات الوظيفية وبعد التحفيز المادي والمعنوي. فمن خلال موضوع الدراسة يمكن استنتاج أهمية الموضوع بالنسبة لمهنة أطر الدعم الاجتماعي بقطاع التربية والتعليم بالمغرب. لاسيما وأنه تخصص جديد قديم تم إعادة استحداثه بمباراة رسمية قبل ثلاث سنوات. كما يمكن التأكيد على أهمية ذلك من خلال تجاوب بعض أطر الدعم الاجتماعي.

أما مقياس الرضا الوظيفي، فقد أبان على أن المستوى العام للرضا الوظيفي لدى أطر الدعم الاجتماعي مرتفع. وعند محاولة النظر في أبعاد الرضا الوظيفي، التي قسمها المقياس إلى ثلاث أبعاد، وجدنا أنه لا فرق في الأبعاد ولا فرق في انطباعات أفراد العينة، إلا في بُعد التحفيز المادي والمعنوي، حيث وجدنا أن بعض أطر الدعم لا يشعرون بالاستقرار والأمن الوظيفي ليحفزهم أكثر على العطاء

غي العمل، وأنهم غير راضين عن دخلهم الشهري، وغير راضين عن راتبهم مقارنة مع طبيعة عملهم، وأيضا غير راضين عن راتبهم مقارنة مع المساعدين الاجتماعيين في باقي القطاعات.

وعليه، يمكن القول أنه من خلال نتائج الدراسة تم نفي الفرضية العامة، التي تؤكد على انخفاض وسلبية الرضا الوظيفي لدى أطر الدعم الاجتماعي في قطاع التربية والتعليم بالمغرب، لتؤكد على ارتفاع مستوى رضاهم الوظيفي. لكن، فيما يخص الفرضيات الفرعية، فالمؤكد هو أن هناك علاقة بين الأبعاد الثلاثة للدراسة والرضا الوظيفي لأطر الدعم الاجتماعي. بحيث أنها علاقة موجبة بين الأبعاد الثلاثة والرضا الوظيفي لأطر الدعم الاجتماعي، وهو ما تؤكده نتائج الدراسة.

الخاتمة والتوصيات:

إن البحث في موضوع الرضا الوظيفي أثار انتباه الباحثين منذ زمن بعيد، فالعاملين بالمؤسسات ورضاهم الوظيفي العالي يسهم في التزامهم بمهامهم ويرفع من تعهداتهم نحو مؤسساتهم وارتباطهم بعملهم، كما أن الرضا الوظيفي يساهم في تحسين صحة العامل الجسدية والنفسية والاجتماعية من خلال نوعية الحياة داخل بيئة العمل وخارجها.

وقد تبين من خلال الدراسة أن الرضا الوظيفي يعتبر من الأمور المهمة، التي ترتبط بالأداء المهني للأفراد داخل المؤسسة. وأن الرضا الوظيفي يتأثر بالعديد من الأبعاد أبرزها: بعد البيئة التنظيمية، وبعد المهام والمسؤوليات الوظيفية وبعد التحفيز المادي والمعنوي.

توصي هذه الدراسة، على ضرورة إيجاد طرق للرفع من مستوى الرضا الوظيفي لدى أطر الدعم الاجتماعي العاملين بقطاع التربية والتعليم بالمغرب، مع خلق برامج تكوينية تهدف إلى تطوير مستوى الأداء المهني لهذه الفئة، والأخذ بمقترحات الأطر الممارسة لتطوير المهنة، وأيضا مراجعة عدد ساعات العمل، فضلا عن مراجعة نظام الحوافز خاصة المادية، مما سيرفع من مستوى الشعور بالاستقرار والأمن الوظيفي، المحفز والمساعد أكثر على الاجتهاد في العمل. كما توصي الدراسة على القيام بدراسات تبحث في موضوع الرضا الوظيفي في أوساط أطر الدعم الاجتماعي وغيرها من الأطر العاملة في المجال التربوي المغربي.

References:

Abdul Ghani Abu Al-Azm. (2013): Al-Ghani Dictionary, Al-Ghani Publishing Foundation.

Assaad Rizk. (1977): Encyclopedia of Psychology, Arab Foundation for Studies and Publishing, Beirut.

Decision of the Ministry of National Education, Primary Education and Sports. (06/November/2022): Regarding defining and auditing the

tasks of economic and administration attachés, educational attachés, and social attachés, Morocco, No: 064.22.

Ibn Manzûr. (1992): Lisan al-Arab, Part One, Dar Sader, Beirut.

Issam Abdel Latif Omar. (2015): Job Satisfaction and Work Stress Management Skills, New Link Publishing and Training, First Edition.

Manal Al-Baroudi. (2015): Job satisfaction and the art of dealing with superiors and subordinates, Arab Training and Publishing Group, Egypt.

Maryam Zahrawi, (2017): Implications and Dimensions of Job Satisfaction, Social Researcher Journal, Volume 13, Number 1.

Medhat Abu Al-Nasr Ali. (2017): Social service in the school field, Arab Group for Training and Publishing, Egypt.

Ministry of Education Educational Development and Activities Sector. (2021): Guide for the Social Worker in the School Field, State of Kuwait, Fifth Edition.

Walman B. (1973) : Dictionary Of Behavioral Science, London, Macmilan

Webster. (1984) : Ninth New Collegiate Dictionary, A Merriem, Webster-Inc, Publisegers, U.S.A.

International Journal of Educational and Psychological Studies
Democratic Arabic Center For Strategic, Political & Economic Studies, Germany-Berlin
Vol 07 / Issue 25 / june 2024
ISSN 2569-930X

The school violence in Morocco and the question of values education: field study in the secondary schools in Kelaa of Sraghna

EZZAOU ABDESSAMAD [*]
Ministry of National Education Preschool and sports, Morocco
abdoezzaou@gmail.com
https://orcid.org/0009-0000-7597-2304

Received: 08/03/2024, **Accepted**: 31/05/2024, **Published:** 30/06/2024

Abstract: The phenomenon of school violence is a common phenomenon in schools around the world, but the aggravation of this phenomenon in recent years in Morocco is striking, especially when we talk about secondary schools. The prevalence of violence in school questions us all about the role of school in values education and the extent to which it plays this role, which is reflected in society, as today's child is tomorrow's man.

This study seeks to diagnose the phenomenon of school violence in Morocco's secondary schools and to address its causes and ways of reducing them. It also tries to answer some of the problems associated with value education and combating the disgraceful behaviour of the school community.

During this study, various approaches, such as the sociological curriculum, the analytical statistical curriculum, as well as the inductive curriculum, will be adopted. Fieldwork will also be relied upon through forms for secondary school learners and various educational actors

Keywords: school violence, values education, secondary schools, Kelaa of Sraghna, Morocco

[*]*Corresponding author*

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين
المجلد 07 العدد 25 جوان 2024
ISSN 2569-930X

العنف المدرسي بالمغرب وسؤال التربية على القيم: دراسة ميدانية بالمدارس الثانوية لقلعة السراغنة

عبد الصمد الزو *

وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، المغرب

abdoezzaou@gmail.com

https://orcid.org/0009-0000-7597-2304

تاريخ الاستلام: **2024/03/08** - تاريخ القبول: **2024/05/31** - تاريخ النشر: **30**/06/2024

ملخص: تشكل ظاهرة العنف المدرسي إحدى الظواهر الشائعة في المدارس عبر العالم، لكن استفحال هذه الظاهرة في السنوات الأخيرة بالمغرب بات لافتا للنظر، خاصة عندما نتحدث عن المدارس الثانوية. إن انتشار العنف في الوسط المدرسي يسائلنا جميعا حول دور المدرسة في التربية على القيم ونشر ثقافة السلم والتسامح.

هذه الدراسة ترنو إلى تشخيص ظاهرة العنف المدرسي بثانويات المغرب، ومعالجة أسبابها وسبل الحد منها. كما تحاول أن تجيب عن بعض الإشكاليات المرتبطة بالتربية على القيم ومحاربة السلوكيات المشينة بالوسط المدرسي.

سيتم خلال هذه الدراسة الاعتماد على مقاربات متعددة، كالمقاربة السوسيولوجية والإحصائية التحليلية وكذا الاستقرائية. كما سيتم الاستعانة بالعمل الميداني من خلال الاستمارات الموجهة لمتعلمي المدارس الثانوية ومختلف الفاعلين التربويين

الكلمات المفتاحية: العنف المدرسي، التربية على القيم، المدارس الثانوية، قلعة السراغنة، المغرب

* المؤلف المرسل

مقدمة

يعد العنف واحدا من أكثر انتهاكات حقوق الإنسان انتشارا واستمرارا وتدميرا في عالمنا اليوم، ولا يزال مسكوتا عنه إلى حد كبير بسبب ما يحيط به من ظواهر الإفلات من العقاب والخوف والوصم بالعار وانتشارات الطابوهات في مجتمعاتنا العربية، خاصة عندما نتحدث عن العنف الجنسي.

ويظهر العنف في أشكال جسدية وجنسية ونفسية، تشمل الضرب والإساءة النفسية والاغتصاب والتحرش الجنسي، إضافة إلى المضايقة الإلكترونية وزواج القاصرات، والإقصاء والتهميش والتمييز على أساس الجنس... وبالتالي فالعنف هو كل فعل عنيف يترتب عنه أذى أو معاناة سواء من الناحية الجسمانية أو الجنسية أو النفسية، بما في ذلك التهديد بأفعال من هذا القبيل أو القسر أو الحرمان التعسفي من الحرية، سواء حدث ذلك في الحياة العامة أو الخاصة.

وتعد ظاهرة العنف بالمدارس من أهم الظواهر الاجتماعية السلبية التي باتت تؤرق الفاعلين التربويين في الآونة الأخيرة، نظرا لما ينجم عنها من تهديد لأمن واستقرار المجتمع بفعل آثارها الخطيرة. وإذا كان الشائع هو أن العنف المدرسي يمارس على المتعلم بالدرجة الأولى، فإننا اليوم أمام وضعية جديدة أصبح العنف فيها مسلطا كذلك على المدرس والإداري. وهو الأمر الذي يستدعي تشريح هذه الظاهرة والوقوف على أسبابها، وطرح حلول ناجعة لمحاربتها خاصة ما يتعلق بالتربية على القيم وتنمية السلوك المدني داخل منظومة التربية والتكوين.

إشكالية الدراسة

لا يزال العنف واحدا من أكثر انتهاكات حقوق الإنسان شيوعا في العالم. وقد تفاقمت هذه الآفة في مختلف البيئات بما في ذلك الشارع والمنزل وأماكن العمل والمدارس، لكن هذه الأخيرة بات منسوب العنف فيها مرتفعا إلى الحد الذي يثير أكثر من علامة استفهام. لقد تزايد العنف في المدارس بسبب آثار ما بعد جائحة كوفيد-19 وانتشار ألعاب الفيديو العنيفة، إضافة إلى تدهور الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية واستفحال الفردانية في الأسرة والمجتمع، هذه الفردانية التي زادت مواقع التواصل الاجتماعي من تطرفها.

ورغم أن المدرسة المغربية جعلت من مرتكزاتها الثابتة، الاهتداء بمبادئ العقيدة الإسلامية وقيمها الرامية لتكوين المواطن المتصف بالاستقامة والصلاح، المتسم بالاعتدال والتسامح، والمتشبع بروح الحوار وقبول

الاختلاف وتبني الممارسة الديمقراطية في ظل دولة الحق والقانون. (اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، 1999: 8) إلا أن استفحال العنف بالوسط المدرسي يجعلنا نتساءل عن دور المدرسة في نشر هذه القيم وترسيخها. من هنا نطرح السؤال المحوري التالي: ما واقع العنف المدرسي بثانويات قلعة السراغنة؟ وما مظاهره وأسبابه، وأي دور للتربية على القيم في الحد من هذه الظاهرة؟

فرضيات الدراسة

تنطلق هذه الدراسة من الفرضيات التالية:

-تعرف المدارس الثانوية بالمغرب استفحالا لظاهرة العنف المدرسي بشكل مثير للقلق.

-تختلف مظاهر العنف المدرسي: جسدي، نفسي، لفظي، رمزي، جنسي...

-تتعدد أسباب العنف بالمدارس الثانوية بين ما هو نفسي واقتصادي واجتماعي...

-ركزت وزارة التربية الوطنية على التربية على القيم لمحاربة هذه الظاهرة، إلا أن هذه الأخيرة لا زالت منتشرة.

أهمية الدراسة وأهدافها

تتمثل أهمية الدراسة في كونها أول دراسة ميدانية تتناول موضوع العنف المدرسي بقلعة السراغنة، كما أنها تأتي في وقت بات هذا العنف متفشيا بشكل كبير، وبالتالي ستشكل هذه الدراسة أرضية يمكن الانطلاق منها لمعالجة هذا المشكل. وعلى مستوى الأهداف، فإن الدراسة تسعى إلى ما يلي:

-دراسة واقع العنف المدرسي بثانويات المغرب.

-الكشف عن مظاهر وأسباب هذه الظاهرة.

-تبيان إجراءات وزارة التربية الوطنية للتربية على اليم كمدخل لمحابة العنف المدرسي.

الدراسات السابقة

دراسة (خريف، 2008)، بعنوان: العنف في الوسط المدرسي: أبعاده النفسية والاجتماعية وانعكاساته البيداغوجية.

هدفت هذه الدراسة إلى معالجة العنف في الوسط المدرسي، حيث عرفت انتشارا خلال السنوات الأخيرة بشكل خطير يدعو للقلق. خاصة أنه امتد إلى داخل الأقسام الدراسية وتأثرت البيئة الصفية بهذه العدوى. وتجلت انعكاساته على العملية التعليمية التعلمية القائمة أساسا على التفاعل بين طرفيها (المعلم والمتعلم) وعلى الأهداف البيداغوجية. وقد اتجهت هذه الدراسة إلى التركيز على مختلف التفاعلات وتأثيراتها داخل البيئة الصفية وانعكاساتها على ظاهرة العنف المدرسي.

دراسة (عجرود، 2007)، بعنوان: التوجيه المدرسي وعلاقته بالعنف في الوسط المدرسي حسب اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية.

بينت نتائج هذه الدراسة أن عدم تحقيق رغبة التلميذ وقدراته وعدم احترام ميولاته نحو شعبة ما يؤدي إلى رفضه لقرار التوجيه المدرسي، وبالتالي تتكون لديه ردود أفعال سلبية تجاه الدراسة والجو المدرسي العام ككل، كما تتكون لديه اتجاهات إيجابية نحو العنف في الوسط المدرسي. حيث تتدخل عوامل عديدة ومختلفة في ذلك، منها ما هو خاص بالتلميذ كضيق أفقه الإعلامي، وجهله التام لطبيعة الشعب ولمنافذها الجامعية ولفرص العمل فيها، وحتى جهله لقدراته الذاتية وميوله الشخصية الحقيقية. ومنها ما تخص البيئة المدرسية والعامة كالأنظمة والقوانين المدرسية. إضافة إلى نقص التكفل النفسي والتربوي بهؤلاء التلاميذ خاصة وهم يجتازون مرحلة المراهقة الحرجة بكل جوانبها الإيجابية والسلبية ويحتاجون إلى الرعاية والعناية المستمرة نفسيا وتربويا.

دراسة (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2022)، بعنوان: العنف في الوسط المدرسي.

هذه الدراسة عبارة عن تقرير موضوعاتي أعده المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، وهو مؤسسة دستورية بالمغرب. وهدف هذا التقرير إلى تشريح ظاهرة العنف المدرسي بالمغرب ككل، حيث وضح أشكال العنف في الوسط المدرسي ومظاهره وأسبابه، كما اقترح مجموعة من الحلول للقضاء عليه.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تناولت الدراسات السابقة العنف المدرسي بمقياس كبير بعدة مناطق كالجزائر والمغرب وبمختلف المدارس، لكن ما يميز دراستنا أنها ستعالج هذا الموضوع بمنطقة محدودة مجاليا هي منطقة قلعة السراغنة وبالمدارس الثانوية على الخصوص، حيث لم يسبق أن عولج هذا الموضوع بالمنطقة وهو ما يشكل سبقا علميا للباحث.

مناهج الدراسة وأدواتها

سنعتمد في هذه الدراسة على مجموعة من المناهج: المنهج السوسيولوجي، المنهج الإحصائي التحليلي، المنهج الاستقرائي... وذلك بهدف دراسة الإشكالية من كل جوانبها. كما سنستعين بالاستبيان والذي شمل أسئلة مفتوحة وأخرى مغلقة حول موضوع الدراسة. وقد اخترنا عينة بحث عشوائية عددها 185 متعلما و79 فاعلا تربويا ممارسا بالسلك الثانوي(58 إطار تربوي و21 إطار إداري). وقمنا بتفريغ معطيات الاستبيان وتمثيلها مبيانيا وكذا تحليل النتائج، بواسطة برنامجي Exel وSPSS.

حدود الدراسة

الحد الموضوعي: دراسة ظاهرة العنف المدرسي وجدوى التربية على القيم.

الحد الزماني: امتدت الدراسة طيلة الفترة الممتدة من منتصف شهر شتنبر 2023 إلى منتصف شهر فبراير 2024 أي طيلة 5 أشهر.

الحد المكاني: المدارس الثانوية في قلعة السراغنة بالمغرب.

الحد البشري: المجتمع الإحصائي المتمثل في تلاميذ المرحلة الثانوية والأطر التربوية والإدارية بقلعة السراغنة، والمعبر عنه بواسطة عينة.

1-المفاهيم المهيكلة للدراسة

العنف

أصبح مفهوم العنف يكتسب أهمية بالغة التعقيد في المجتمع المعاصر، وهو مفهوم متعدد الجوانب والوجوه، بدءا بالعنف المدرسي والمجتمعي حتى الأسري، لكونه مرتبط أساسا بالعوامل الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية للمجتمع.

يعرف العنف لغويا بأنه كل قول أو فعل ضد الرأفة والرفق واللين، وهو فعل يجسد الطاقة أو القوة المادية في الإضرار المادي بشخص آخر، وهو أيضا استخدام القوة وعدم الرفق، وفعل عنف يعني الخرق والتعدي، فنقول عنف أي خرق ولم يرفق، فهو عنيف إن لم يكن رفيقا في أمره. (حيدر، 2015: 20) أما اصطلاحا فهو كل سلوك عدواني يتجه إلى الاستخدام غير الشرعي للقوة أو التهديد بهدف إلحاق الضرر بالغير، ويقترن العنف بالإكراه والتكليف والتقييد، وهو نقيض الرفق لأنه صورة من صور القوة المبذولة على نحو غير قانوني بهدف إخضاع طرف لإرادة طرف آخر.

ورغم تعدد العوامل المؤدية إلى العنف، إلا أن منطلقه الأساسي هو غريزة العدوانية المتفاوتة في قوتها بين إنسان وآخر، وهي غريزة يتأثر أسلوب التعبير عنها بظروف متعددة منها الثقافة السائدة، فمثلما أن العدوان غريزة، فإن الشعور الاجتماعي والضمير والإحساس بالذنب كذلك مشاعر فطرية لدى الفرد، وبالتالي فإن العنف لا يصدر عن فرد ما على الأغلب إلا وقد رافقته أفكار ومشاعر سلبية يستند إليها لتبرير اعتدائه. ومهما اختلفت الدوافع والوسائل والأهداف والنتائج، فإنها جميعها تشير إلى مضمون واحد وهو العنف الذي يهدف إلى إلحاق الأذى بالذات أو بالآخر. (فياض، 2017: 2)

العنف المدرسي

العنف المدرسي هو مجموع السلوكيات غير المقبولة اجتماعيا التي تؤثر على النظام العام للمدرسة، ويؤدي إلى نتائج سلبية بخصوص التحصيل الدراسي. (حويتي، 2003: 235) كما يمكن تعريفه بأنه كل الأفعال والمواقف العنيفة أو التي نحسها عنيفة، والتي تستخدم فيها بطريقة مباشرة أو غير مباشرة وأيضا الأفعال والمواقف المهينة والمذلة بالمؤسسة التعليمية. (Pain, 1997 : 213) الفرنسي جاك دوباكي يعرف العنف المدرسي على أنه تعد على نظام المؤسسة المدرسية وخرق للقواعد المتبعة في الحياة الاجتماعية. (Dupaquier, 1999: 8)

والملاحظ هنا أن العنف المدرسي يطرح مشكلة أساسها أن السلوكيات العنيفة تظهر في وسط يسوده النظام ويسير وفق قيم وقواعد مرغوب فيها أحيانا. وإن تعارض كلمة العنف مع دور المدرسة يترجم ويجد من هذا المنظور إخفاق التربية والتعليم، ولهذا لم تعد الكلمة غريبة في الوسط المدرسي أو مستهجنة.

وهناك من يعرف العنف المدرسي على أنه السلوك العدواني اللفظي وغير اللفظي نحو شخص آخر يقع داخل حدود المدرسة، وهذا التعريف يجمع بين السلوكيات العدوانية اللفظية وغير اللفظية، أي جميع السلوكيات المادية وغير المادية إما عن طريق استعمال القوة العضلية أو اللجوء إلى الشتم والسب أو التعبير عنها بإيماءات، إشارات وإيحاءات أو حركات مؤذية موجهة بالدرجة الأولى إلى الآخر. ومن هنا

نفهم أن العنف المدرسي يتم داخل حدود المدرسة وموجه إلى شخص أو أشخاص موجودين بداخلها في شكل جماعات: جماعة المتعلمين، جماعة الأساتذة، جماعة الإداريين... (خريف، 2008: 31)

ومما تقدم يمكن أن نستخلص أن العنف المدرسي يتميز بكونه:

– مجموع السلوكيات غير المقبولة اجتماعيا، والتي تؤثر على النظام العام للمدرسة؛

– يتم داخل حدود المدرسة وموجه إلى شخص أو أشخاص موجودين بداخلها في شكل جماعات: جماعة المتعلمين، جماعة الأساتذة، جماعة الإداريين؛

– يشمل العنف المادي كالضرب والمشاجرة والتحرش والعنف المعنوي كالسب والشتم والسخرية والاستهزاء؛

– العنف المدرسي يشمل العنف الممارس على الأشخاص وكذا على التجهيزات والممتلكات، كالسطو على ممتلكات المدرسة أو الغير، والتخريب داخل المدارس، والكتابة على الجدران والعصيان وإثارة الفوضى بالفضاء المدرسي.

- التربية على القيم

التربية على القيم هي عملية تنشئة الأفراد على أسس ومعايير تجعل منهم مواطنين صالحين، فاعلين متشبعين بقيم العدل والسلم والمساواة واحترام الاختلاف والتعايش مع الآخر ...وغيرها من القيم التي تساهم في بناء الإنسان الذي يعتبر اللبنة الأساس في بناء المجتمع.

والتربية على القيم تعتبر أحد الأدوار الأساسية للمدرسة وأحد المداخل الأساسية للتربية والتكوين، إضافة إلى الأدوار الأخرى كنقل المعرفة الإنسانية وإعداد الأفراد للمجتمع الحالي والمجتمعات المستقبلية. وهي ليست مهمة المدرسة وحدها، بل لا بد من تظافر جهود عدة مؤسسات في مقدمتها الأسرة ووسائل الإعلام، والمجتمع المدني، والأحزاب والنقابات... (مريمي، 2021: 47)

وتهتم المدرسة باعتبارها إحدى هذه المؤسسات بالتنشئة الشاملة لشخصية المتعلم، وذلك بواسطة أنشطة تفاعلية متنوعة تشرف عليها هيئة التدريس والإدارة، ويسهم فيها مختلف الشركاء؛ حيث تروم تحقيق تربية تقوم على تعدد الأبعاد والأساليب والمقاربات والمساهمين، في إطار رؤية شمولية وتوافقية بين جميع الفاعلين والمتدخلين في المنظومة التربوية على مستوى المؤسسة، منفتحة على محيطها الخارجي باعتباره امتدادا طبيعيا لها يساهم إلى جانبها، في التنشئة التربوية وتحقيق المواصفات المحددة في المنهاج الدراسي في شخصية المتعلمين، وتنمية الكفايات والقيم التي تؤهلهم للاندماج الفاعل في الحياة.

2-العنف المدرسي بالسلك الثانوي: الواقع، المظاهر والأسباب.

تعرف مختلف المجتمعات ظاهرة العنف ولكن بدرجات متفاوتة، لكن العنف داخل المدارس يشكل إكراها حقيقيا للدول. ويزداد هذا الإكراه حينما نتحدث عن المدارس الثانوية، نظرا لطبيعة الفئة العمرية المتواجدة بداخلها، والتي تتميز بالحركية والجموح والتغيرات الجسدية والنفسية الناتجة عن الانتقال من مرحلة الطفولة إلى مرحلة المراهقة والبلوغ.

تدوم المرحلة الثانوية بالمغرب ست سنوات وتأتي بعد التعليم الأساسي، وتشمل طورين اثنين: الطور الإعدادي يدوم ثلاث سنوات، ثم الطور التأهيلي ويستمر بدوره ثلاث سنوات. وبالتالي فإن المتعلمين بهذه المرحلة تتراوح أعمارهم بين 12 سنة و18 سنة في الأغلب.

1.2-واقع العنف المدرسي بالمؤسسات التعليمية الثانوية.

بشكل عام، يتفق الباحثون على أن العنف يشمل جميع الأفعال والسلوكيات التي تنتهك حقوق أو كرامة الأشخاص، وتسبب آلاما جسدية أو نفسية للغير. وتعتبر عنفا في الوسط المدرسي كل الوضعيات التي يتعرض لها فاعل أو عدة فاعلين في النظام التعليمي، مثل الأستاذ أو التلميذ أو الإطار التربوي أو الأب أو الزائر، من خلال التهديد أو الاعتداء أو التخويف.

ويشمل هذا العنف كذلك كل إتلاف تتعرض لها الأغراض الشخصية لشخص أو مجموعة من الأشخاص من قبل فرد أو مجموعة من الأفراد في إطار الأنشطة المدرسية، بما في ذلك أفعال التخريب والإتلاف التي قد تمس الممتلكات والأشياء داخل المدرسة أو في محيطها.

تخضع أشكال العنف المختلفة التي تتكرر في المؤسسات التعليمية لعدة تصنيفات، تبعا لشكل السلوك العنيف الذي تتعرض له كل ضحية ومدى خطورته. (Elhaddadi, 2019) فمن منظور الضحية، يمكن تقسيم العنف في الوسط المدرسي الذي يكتسي طابعا علائقيا، إلى عدة أصناف: العنف ضد الممتلكات والتجهيزات، العنف بين التلامذة، العنف ضد الأساتذة، والعنف ضد التلامذة (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2022: 11)

1.1.2-العنف ضد الممتلكات والتجهيزات.

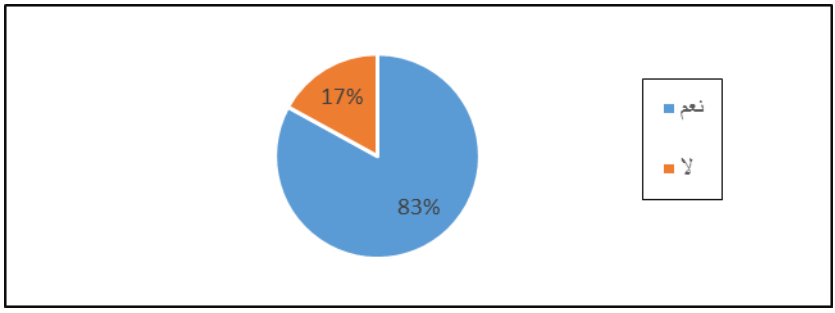
يتجلى هذا العنف في الأعمال التخريبية وهي أكثر أشكال العنف انتشارا. وعلى المستوى القانوني، هو كل فعل يمكن وصفه بأنه اعتداء متعمد على الملكية الخاصة أو العامة، ويعاقب عليه القانون وفقا للضرر الناتج عنه وطبيعة الأشياء المتلفة والظروف التي وقع فيها الفعل.

في الوسط المدرسي، يأخذ التخريب أشكالا متعددة كالكتابة على جدران المدرسة أو الطاولات، أو كسر النوافذ، أو إتلاف معدات مدرسية، أو إلحاق أضرار بالمركبات المخصصة للنقل المدرسي أو بالمساحات الخضراء والساحات المشتركة، أو غير ذلك.

تترتب عادة عن هذه الأضرار تكاليف مالية كبيرة إلى حد ما، ويمكن أن تؤدي إلى تفاقم الأعمال المنافية للسلوك المدني داخل المدرسة مثل البصق في فضاءات المدرسة، أو إلقاء صناديق القمامة فيها عمدا، والإضرار بالتالي بالبيئة المدرسية وبالشعور بالراحة داخلها، وهو ما يؤثر سلبا في المناخ المدرسي. (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2022: 11)

وفي هذا الشأن، يوضح المبيان الموالي نسبة ممارسة العنف ضد الممتلكات والتجهيزات من طرف المتعلمين:

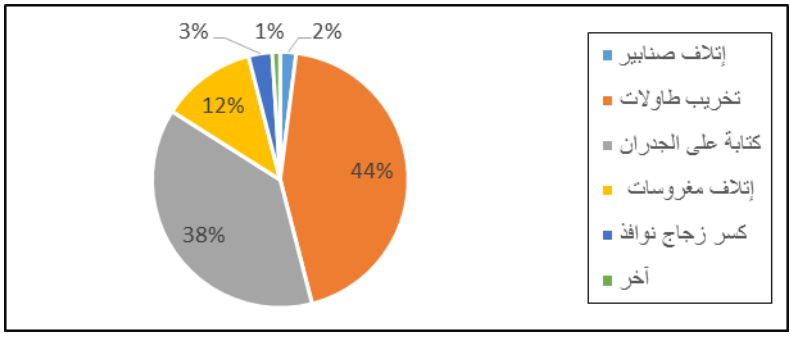
المبيان رقم 1: ممارسة العنف ضد الممتلكات والتجهيزات من طرف المتعلمين



المصدر: الاستمارة الميدانية

83% من الفئة المستجوبة صرحت أنه قد سبق لها ممارسة العنف ضد الممتلكات والتجهيزات المدرسية–منذ بداية الموسم الدراسي إلى الآن–، وهي نسبة مرتفعة توضح مدى العدوانية التي تطبع شخصية المتعلم المراهق. ويتخذ هذا النوع من العنف أشكالا مختلفة يلخصها المبيان الموالي:

المبيان رقم 2: نوع العنف الممارس ضد الممتلكات والتجهيزات من طرف المتعلمين



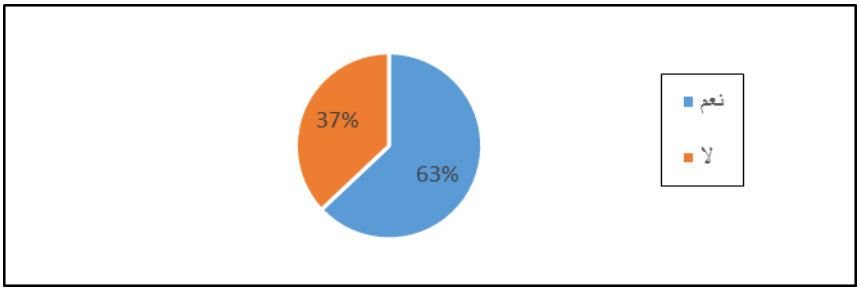
المصدر: الاستمارة الميدانية

44% من المتعلمين قاموا بتخريب الطاولات المدرسية، إما من خلال الكتابة عليها أو إحداث ثقوب بها. و38% من العينة صرحت أنها كتبت على الجدران، بينما 12% من التلاميذ أتلفوا المغروسات و3% كسروا زجاج النوافذ. في حين 2% من العينة أتلفت الصنابير.

2.1.2-العنف بين التلامذة.

يكتسي هذا الصنف من العنف الذي يستعر بين التلامذة طابعا متعدد الأبعاد، ويسائل الرأي العام كما يسائل المتدخلين في النظام التربوي. وهو يتجلى في الاعتداءات الجسدية واللفظية، أو الابتزاز، أو الاستفزاز الجنسي، أو التنمر عبر الإنترنت أو الألعاب، أو التحديات الخطرة. وغالبا ما تملى قوانينه من قبل قانون الأقوى وقانون الصمت. (Elhaddadi, 2019)

المبيان رقم 3: ممارسة العنف بين المتعلمين

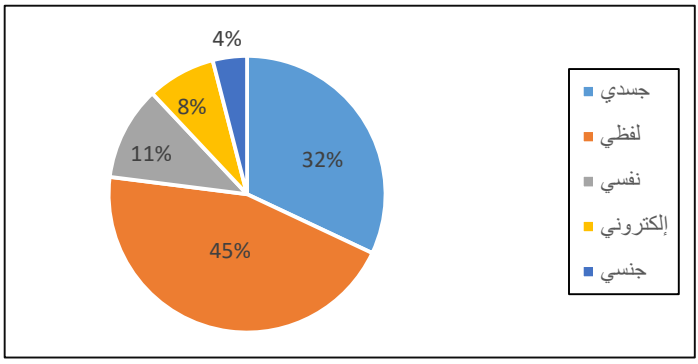


المصدر: الاستمارة الميدانية

63% من التلاميذ المستجوبين سبق لهم أن تعرضوا للعنف من طرف أقرانهم، ويتراوح هذا العنف بين العراك والاشتباك بالأيدي والتلاسن والتنمر والتحرش... ومن خلال المقابلات الشفوية يتضح أن الذكور أكثر ممارسة للعنف بمختلف أشكاله مقارنة بالإناث، ويمكن تفسير ذلك بالحالة السيكولوجية والفيزيولوجية التي تجعلهم أكثر عدوانية وأكثر ميلا لحل الخلافات بواسطة العنف.

ويلخص المبيان الموالي أنواع العنف الممارس بين المتعلمين:

المبيان رقم 4: نوع العنف الممارس بين المتعلمين



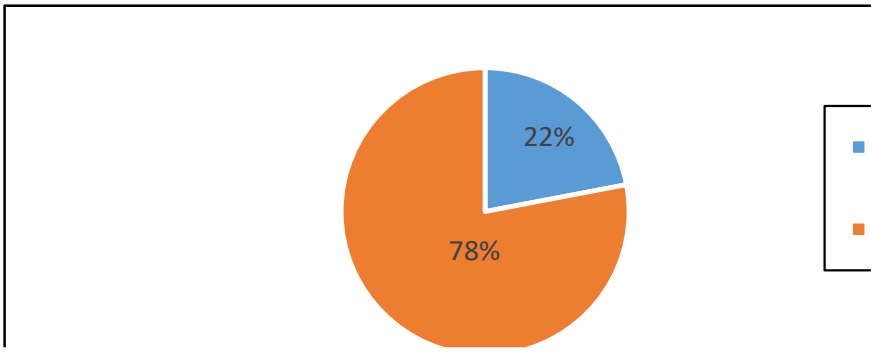
المصدر: الاستمارة الميدانية

45% من المتعلمين تعرضوا للعنف اللفظي من طرف زملائهم بالمدرسة، من خلال السب والشتم والتنابز. و32% مورس عليهم عنف جسدي كالضرب واللكم والدفع وجر الشعر، بينما 11% من التلاميذ عنفوا نفسيا عن طريق التنمر والتمييز بسبب اللون أو اللغة أو الجنس أو الإعاقة. وفي ظل الثورة التي تعرفها وسائل الاتصال ومواقع التواصل الاجتماعي، فقد تعرض 8% من المتعلمين لعنف إلكتروني(رسائل إلكترونية تضم السب أو صور خليعة أو ابتزاز...). أما العنف الجنسي فقد تأثر به 4% من المستجوبين، ويتمثل في التحرش اللفظي والاحتكاك الجسدي والإيحاءات الجنسية...

3.1.2–العنف ضد الأساتذة

يعتبر هذا النوع من العنف أخطر أنواع العنف المدرسي، لأنه يقوض العلاقة بين التلميذ والأستاذ، ويؤثر على ظروف العمل التربوي داخل القسم وخارجه، وينسف سلطة الموظفين التربويين ويحبط عملهم. ويضع هذا الشكل من العنف الأستاذ في وضعية جد حرجة، لأن دوره هو التحكم في الآن نفسه في القسم ووضعيته. (Elhaddadi, 2019)

المبيان رقم 5: تعرض الأساتذة والإداريين للعنف



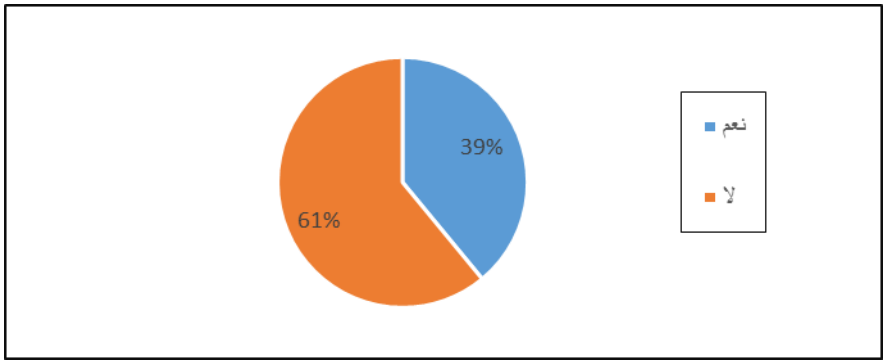
المصدر: الاستمارة الميدانية

تبقى نسبة العنف الممارس ضد الأطر التربوية والإدارية منخفضة نسبيا مقارنة مع باقي الأصناف، لكن رغم ذلك فهي ذات تأثير كبير نظرا لأن هذا العنف يرتبط بالموظف العمومي أثناء مزاولته لعمله، مما يضرب في الصميم الوضعية الاعتبارية والرمزية للمرفق العام من جهة والموظف العمومي من جهة أخرى. وقد بلغت نسبة الأساتذة والأطر الذين تعرضوا للعنف 22%، حيث مورس عليهم هذا العنف من طرف المتعلمين أو أولياء أمورهم وكذا من طرف بعض الزملاء في العمل والرؤساء.

4.1.2-العنف ضد المتعلمين

هو العنف الذي يرتكبه الأساتذة والأطر الإدارية ضد التلامذة، وكثيرا ما يتخذ هذا العنف أشكالا مهينة وقاسية تتجلى في العقوبات البدنية أو السلوكيات الجنسانية، أو التخويف الجنسي والنفسي. وإذا كان العمل التربوي هو أولوية الأساتذة وموظفي المؤسسات التعليمية ودورهم الأساسي، إلا أنهم قد يلجؤون مع ذلك في بعض الأحيان ولأسباب مختلفة إلى هذه الأشكال من العنف. (Paulo, 2007) ويوضح المبيان الموالي مدى تعرض المتعلمين للعنف:

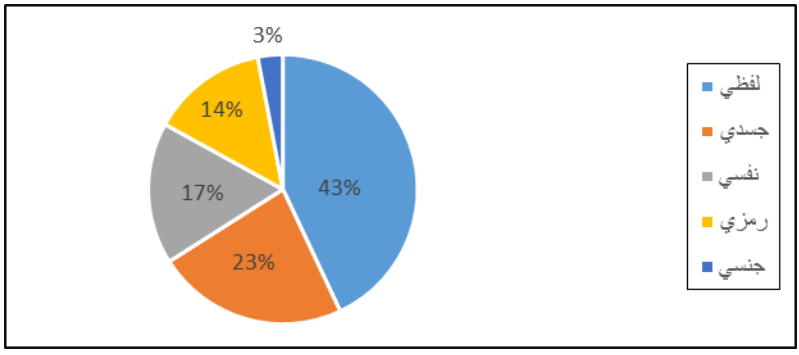
المبيان رقم 6: تعرض المتعلمين للعنف



المصدر: الاستمارة الميدانية

صرح 39% من المتعلمين أنهم تعرضوا للعنف من طرف الأطر التربوية والإدارية، إما جسديا أو لفظيا أو نفسيا أو جنسيا أو بشكل رمزي. وفي هذا الإطار، تتوزع أنواع العنف الممارس ضد التلاميذ كما يلي:

المبيان رقم 7: نوع العنف الممارس ضد المتعلمين



المصدر: الاستمارة الميدانية

43% من المتعلمين تعرضوا للعنف اللفظي و23% مورس عليهم عنف جسدي كالضرب على اليدين والصفع والركل واللكم، بينما 17% من التلاميذ عنفوا نفسيا من خلال التجاهل والتمييز والإقصاء. 14% من المستجوبين شعروا أن عنفا رمزيا قد مورس عليهم كفرض الأفكار والتوجهات الإديولوجية والقناعات الشخصية للأطر التربوية والإدارية. بينما 3% من التلاميذ تعرضوا لعنف جنسي كالتحرش والاحتكاك الجسدي والاهتمام المبالغ فيه.

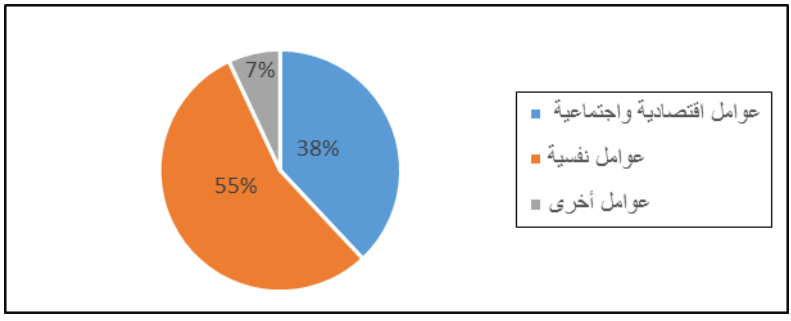
2.2-أسباب العنف المدرسي

إن ظاهرة العنف ليست وليدة الساعة وإنما هي إفراز عصر كامل، أي أن من يمارس العنف اليوم هو مدفوع بدوافع داخلية شديدة جدا؛ تراكمت منذ مراحل النمو الأولى وخاصة الطفولة والمراهقة، حيث كان العرف يقتضي الشدة والعنف في التربية بهدف التدريب على خشونة الحياة وقسوتها، ولا سيما في البادية وفي المجتمعات القبلية التي تسودها قيم متوارثة. ثم ساعد على اشتعالها مؤثرات بيئية داخلية وخارجية، جعلت الإنسان يفقد القدرة على إدارة المشاعر والتحكم القوي في توجيهها وضبطها. (الحليبي، 2009: 10)

وقد أصبح مفهوم العنف يكتسب أهمية بالغة التعقيد في المجتمع المعاصر، وهو مفهوم متعدد الجوانب والوجوه، بدءا بالعنف المدرسي والمجتمعي وحتى الأسري كونه أساسا مرتبطا بالعوامل الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والنفسية. (مصري، 2001: 115)

وفيما يلي أسباب العنف المدرسي بثانويات قلعة السراغنة:

المبيان رقم 8: أسباب العنف المدرسي



المصدر: الاستمارة الميدانية

تتحكم العوامل النفسية في 55% من حوادث العنف الممارس داخل الوسط المدرسي، تليها العوامل الاقتصادية والاجتماعية ب 38% وأخيرا بعض العوامل الأخرى بنسبة 7%. وتتمثل هذه الأخيرة في استعمال المخدرات والتأثر بألعاب الفيديو وأفلام العنف، إضافة إلى بعض الحالات الطارئة كالأوبئة والكوارث وأيضا ضعف التأطير والمواكبة والتوجيه والإرشاد النفسي.

1.2.2-العوامل النفسية

إذا ما نظرنا إلى العنف على ضوء نظرية التحليل النفسي، فإن سيغموند فرويد يرجع العنف إما لعجز "الأنا" عن تكييف النزعات الفطرية الغريزية مع مطالب المجتمع وقيمه ومثله ومعاييره، أو عجز الذات عن القيام بعملية التسامي أو الإعلاء، من خلال استبدال النزعات العدوانية والبدائية والشهوانية بالأنشطة المقبولة خلقيا وروحيا ودينيا واجتماعيا. كما قد تكون "الأنا الأعلى" ضعيفة وفي هذه الحالة تنطلق الشهوات والميول الغريزية من عقالها إلى حيث تتلمس الإشباع عن طريق سلوك العنف.

كما يرى فرويد أن دوافع السلوك تنبع من طاقة بيولوجية عامة، تنقسم إلى نزعات بنائية (دوافع الحياة) وأخرى هدامة (دوافع الموت)، وتعبر دوافع الموت عن نفسها في صورة دوافع عدوانية عنيفة، وقد تأخذ هذه الدوافع صورة القتل والحقد والتجني، ومقر دوافع الموت أو غريزة التدمير هو اللاشعور. في حين ترى الفرويدية الحديثة أن العنف يرجع إلى الصراعات الداخلية والمشاكل الانفعالية والأحاسيس غير الشعورية بالخوف وعدم الأمان وعدم المواءمة والشعور بالنقص. (أولاد حيمودة، 2013: 203)

وغالبا ما تقابل فترة المراهقة مرحلة التعليم الثانوي (الإعدادي والتأهيلي)، مما يجعل المتعلمين عدوانيين ومتمردين ويميلون إلى إبراز ذواتهم ولفت الانتباه. والسلوك العدواني عند المراهق قد يكون صريحا مباشرا يتمثل في الإيذاء، أو غير مباشر يتخذ شكل عناد وحساسية شديدة تجاه النقد. هذا ويشكو أغلب المراهقين من عدم فهم الأهل لهم، وعدم إيمانهم بالحق في حياة مستقلة، لذا يلجأ المراهق إلى التحرر من مواقف ورغبات والديه في عملية لتأكيد نفسه وآرائه وفكره للناس. ولأن أغلب المراهقين لا يؤمنون بأي سلطة فوقية، فإنهم يلجؤون إلى كسر القوانين والقواعد، وبذلك تتكون لديه حالة من التمرد يكون من مظاهرها العنف بمختلف أشكاله.

كما يعاني عدد من التلاميذ والأطر التربوية والإدارية من مشاكل نفسية واضطرابات قد لا تكون بالضرورة مرضا يتطلب العلاج، إلا إذا أصبحت الحالة أسوأ وغير طبيعية. ومن هذه المشكلات نجد الوسواس القهري، الخجل، الانطوائية، النرجسية، العصبية، التوتر، الحزن بلا سبب، الضيق، الاكتئاب، القلق، وغيرها من الاضطرابات التي قد تزول مع الوقت أو قد تتطور إلى درجة تستدعي زيارة طبيب نفسي.

2.2.2-العوامل الاقتصادية والاجتماعية

من الصعب الفصل بين المشاكل الاقتصادية والمشاكل الاجتماعية نظرا لترابطها الوثيق، إذ أن عدم قدرة الموارد الاقتصادية المحدودة على تلبية وإشباع احتياجات أفراد المجتمع، تعود بنتائجها السلبية على الأفراد والمجتمع ككل. وتتمثل آثار المشاكل الاقتصادية على الأفراد في زيادة معدلات البطالة والاقصاء والفقر، كما أن غلاء الأسعار يؤدي إلى انخفاض مستوى المعيشة وتراجع إشباع الحاجات الأساسية والكمالية للأفراد، وبالتالي الإجهاد والتأثير السلبي على الجهاز العصبي نتيجة الانفعال السلوكي والإحباط.

كما تؤدي المشاكل الاقتصادية إلى العنف والتفكك الأسريين، وتمرد الأطفال وعدم قدرة الأسرة على ضبط سلوكيات أبنائها، مما يؤثر على قيم المجتمع وعاداته وتقاليده والاستهتار بالمبادئ المجتمعية السائدة، والتي تنعكس بدورها على سلوكيات هؤلاء الأبناء داخل أسوار المدرسة. (قنديل، 2023)

3.2.2-عوامل أخرى

بالإضافة إلى العوامل النفسية والسوسيو اقتصادية، نجد عواملا أخرى تساهم في ظاهرة العنف المدرسي، ومنها تأثر المتعلمين بألعاب الفيديو ورياضات وأفلام العنف. لقد انتشرت في السنوات الأخيرة ألعاب فيديو عنيفة جدا، وقد أدمن عليها عدد كبير من الأطفال، ومنها لعبتي Free Fire وPUBG. كما يتأثر التلامذة برياضات العنف التي تنقل على شاشات التلفاز وقنوات اليوتوب: المصارعة الحرة، فنون القتال المختلط، الملاكمة، الكيك بوكسينغ...

إن أخطر دور هو الذي تلعبه أجهزة ووسائل الإعلام المختلفة في نشر ثقافة العنف بين جمهور الرأي العام، مما يكون له أبلغ الأثر من ردود فعل سلبية وغير إيجابية (محيضين، 2018: 12) في هذا السياق، نرصد تأثير ما تبثه وسائل الإعلام من أفلام ومسلسلات وأخبار تحتوي على كم هائل من المشاهد الدموية، مما يساعد على نشر ثقافة العنف بين أفراد المجتمع.

ومن الأسباب التي تؤدي إلى العنف المدرسي نجد كذلك الحالات الطارئة كالأوبئة والكوارث، إذ تكون لها انعكاسات بالغة على صحة المواطنين النفسية والجسدية وكذا جودة حياتهم، وعلى نشاط النسيج الإنتاجي ودخل الأسر وميزانيات الدول.

فمن خلال دراسة سابقة حول تأثير جائحة كوفيد-19 على المنظومة التعليمية، وجدنا أن هناك تفاوتا من حيث نوع التأثير الذي خلفته هذه الجائحة على الأساتذة والمتعلمين، فعلى مستوى

الأساتذة كان التأثير الصحي والنفسي هو الأبرز إذ وصلت النسبة إلى 55%، تليها الآثار الاقتصادية ب 24% ثم الاجتماعية ب 16%. أما المتعلمون فقد تأثروا أكثر اقتصاديا بنسبة 41%، ثم صحيا ونفسيا ب 33% واجتماعيا ب 18%.(الزو والناطوس، 2021: 256)

إذن في ظل ضعف الإجراءات الاحترازية وهشاشة المرافق التعليمية، فقد تأثرت صحة وسلامة كل أفراد المنظومة التعليمية داخل المدرسة، كما تأثرت الصحة النفسية بسبب العزلة خلال فترة التباعد الاجتماعي والآثار المؤلمة للأزمة على الأسر، وربما انخرط المتعلمون في سلوكيات خطيرة ومنحرفة كالعنف.

بدوره يؤدي استعمال المخدرات من طرف المتعلمين إلى ارتفاع منسوب العنف المدرسي، إذ تشمل تدخين السجائر والحشيش، وتناول الأقراص المهلوسة، ومخدرات أخرى يطلق عليها محليا "المعجون" وهو مخدر مهلوس و"الكالة" وهي مخدر يوضع تحت الشفة...

ويزيد من حدة العنف بالمدارس الثانوية ضعف التأطير والمواكبة والتوجيه والإرشاد النفسي، إضافة إلى غياب النوادي المسرحية والمعاهد الموسيقية بالمدينة، وكلنا يعلم مدى الدور التي تلعبه في صقل شخصية الطفل وإبراز مواهبه وتفجير طاقاته وبالتالي خلق توازن نفسي لديه.

3–أي دور للمدرسة في التربية على القيم وتنمية السلوك المدني ومحاربة العنف المدرسي؟

يعتبر مجال التربية على القيم من صميم رسالة المؤسسات التعليمية، ويشمل هذا المجال مجموعة الأنشطة والتدخلات المتمحورة حول المتعلم، والمرتبطة بالمؤسسة كفضاء للتمتع بحقوقه الأساسية كإنسان ومتعلم صاحب حق. مع الحرص على جعل المتعلمة والمتعلم مساهمين في استيعاب مفاهيم المواطنة الكاملة، وترسيخها وممارستها وتجليها في سلوكيات حقوقية ومدنية. كما تشكل مضامينها تشبعا بمشاعر الانتماء للمدرسة المغربية، والسهر على احتضانها لتقوية إحساسهم بالمواطنة. ومن أهم المحاور المرتبطة بمجال القيم بصفة مباشرة وغير مباشرة، نجد:

- التربية على القيم الإسلامية والإنسانية ومبادئها الكونية؛
- التربية على حقوق الإنسان والنهوض بثقافتها؛
- التربية على المواطنة والديمقراطية؛
- التربية على الاختيار وتكوين شخصية مستقلة ومتزنة تتخذ المواقف المناسبة حسب الوضعيات المختلفة؛

- مناهضة العنف والسلوكيات اللامدنية؛
- الاعتناء بالجماعات والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة؛
- ترسيخ ثقافة الاشتغال بالتعاقد بين كل المتدخلين (التلاميذ أساتذة، إدارة، أسر، شركاء)؛
- إرساء ثقافة التقويم والمحاسبية؛
- استكشاف القانون الدولي الإنساني. (وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، 2019: 22)

1.3-إجراءات الوزارة للتربية على القيم وتنمية السلوك المدني ومحاربة العنف بالوسط المدرسي.

لقد نص الميثاق الوطني للتربية والتكوين على أن دور المدرسة بالمغرب هو تربية مواطنين مشبعين بالرغبة في المشاركة الإيجابية في الشأن العام والخاص وهم واعون أتم الوعي بواجباتهم وحقوقهم، متشبعين بروح الحوار وقبول الاختلاف وتبني الممارسة الديمقراطية في ظل دولة الحق والقانون. ويتأصل النظام التربوي في التراث الحضاري والثقافي للبلاد بتنوع روافده الجهوية المتفاعلة والمتكاملة، مع التوفيق الإيجابي بين الوفاء للأصالة والتطلع الدائم للمعاصرة، وجعل المجتمع المغربي يتفاعل مع مقومات هويته في انسجام وتكامل، وفي تفتح على معطيات الحضارة الإنسانية العصرية وما فيها من آليات وأنظمة تكرس حقوق الإنسان وتدعم كرامته.

وإن بلوغ هذه الغايات ليقتضي الوعي بتطلعات الأطفال وحاجاتهم البدنية والوجدانية والنفسية والمعرفية والاجتماعية. ومن ثم يجب أن يقف المربون والمجتمع برمته تجاه المتعلمين عامة والأطفال خاصة، موقفا قوامه التفهم والإرشاد والمساعدة على التقوية التدريجية لسيرورتهم الفكرية والعملية، وتنشئتهم على الاندماج الاجتماعي، واستيعاب القيم الدينية والوطنية والمجتمعية. (اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، 1999: 8)

لقد دفع العنف المتزايد بالمدارس المغربية وزارة التربية الوطنية إلى التفكير في اتخاذ الإجراءات اللازمة للتصدي لظاهرة العنف بالوسط المدرسي، وذلك عبر اتخاذ مجموعة من التدابير على مستويات متعددة.

1.1.3-التربية على القيم في صميم المنهاج الدراسي المغربي.

يعتمد المنهاج الدراسي المغربي على التوجيهات التربوية والكتاب الأبيض، وهو الوثيقة الرسمية التي أصدرتها وزارة التربية الوطنية سنة 2002 بهدف إعادة النظر في المناهج الدراسية في أفق أجرأة اختيارات وتوصيات الميثاق الوطني للتربية والتكوين. وتتضمن المناهج التربوية مواصفات المتعلمين في نهاية كل مرحلة تعليمية، وما يرتبط بها من مداخل تشمل الكفايات والتربية على القيم وعلى الاختيار. وهي مواصفات ومداخل يتم تعزيزها وإثراؤها داخل الفصل والمؤسسة في إطار الحياة المدرسية.

وفي هذا الإطار تم التركيز على مدخل المناهج في جانبها التربوي، من خلال تضمين المواد الدراسية مجموعة من القيم كالتسامح والحوار والمساواة وقبول الاختلاف وتكريس ثقافة الواجب والالتزام، كما تمت إضافة مادة دراسية هي التربية على المواطنة. (وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، 2019: 13)

وإذا كان الإنسان يولد مواطنا بالانتماء، فإنه لا يصبح مواطنا فاعلا نشيطا ومسؤولا إلا بفضل التربية والتعلم وأساسا بالممارسة. ومن ثمة أصبحت التربية على المواطنة تستجيب لحاجيات المجتمع باعتبارها أداة من أدوات البناء الديمقراطي، فضلا عن كونها سياقا فكريا ووجدانيا يروم تنمية قدرات تتداخل وتتفاعل فيما بينها لتؤسس للمواطنة النشيطة. وتستمد التربية على المواطنة وظيفتها المجتمعية والفكرية من مساهمتها في تكوين المتعلم(ة) الإنسان/المواطن الواعي والممارس لحقوقه وواجباته تجاه الجماعة التي ينتمي إليها.

والتربية على المواطنة هي بالأساس تربية على المبادرة والمسؤولية والاستقلالية، تستهدف توعية المتعلم(ة) بالحقوق والمسؤوليات الفردية والجماعية والتدرب على ممارستها في المدرسة ومحيطها أي في المجتمع.

ويتمحور منهاج التربية على المواطنة في المرحلة الإعدادية على مفهوم المواطنة، وذلك استنادا على مكانة قيم هذه الأخيرة وقيم حقوق الإنسان في إصلاح المنظومة التربوية المغربية. وتعتمد عملية اكتساب هذه القيم في المنهاج الحالي على دورة تعلم قوامها الممارسة النشيطة من خلال مبادرات ومشاريع يقوم التلاميذ بتخطيطها وتنفيذها وتقويمها. كما يقوم أيضا على اعتبار المتعلم(ة) هو قبل كل شيء إنسان له حقوق وعليه مسؤوليات بما يقتضي احترامه وصيانة كرامته على الدوام انسجاما مع ما يتعلمه داخل المدرسة والظروف المحيطة بذلك التعلم. (وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، 2009: 19)

لقد وضعت الوزارة من خلال الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 المدرسة في صلب المشروع المجتمعي، وسطرت على التربية على القيم كخيار استراتيجي لا محيد عنه للتحقيق الفعلي لرافعات التغيير الهادفة لبناء المدرسة الجديدة، التي يجب أن تقوم على محاربة جميع أشكال التمييز والانحياز وعلى ضمان المساواة وتكافؤ الفرص والجودة والارتقاء بالفرد والمجتمع، من خلال تفعيل مضامين الرافعة السابعة عشرة المتعلقة بتقوية الاندماج السوسيو ثقافي بجعل المدرسة حامل للثقافة وناقل لها في نفس الآن، وتضطلع بدورها في النقل الثقافي.

بدورها نصت الرافعة الثامنة عشرة المتعلقة بترسيخ مجتمع المواطنة والديموقراطية والمساواة، على تشجيع المتعلمين وتحفيزهم على إنجاز مشاريع تربوية تطوعية ضمن مشروع المؤسسة، في إطار تكريس قيم التضامن والدعم وتنمية المجال والوعي البيئي. وكذا تعزيز أدوار الفضاء الإعلامي بالمؤسسات التعليمية عبر الحياة المدرسية، بما يضمن التثقيف والتوعية بأهمية السلوك المدني وخطورة الظواهر والسلوكيات المشينة، وإرساء آليات وهيئات للوساطة خدمة للمتعلمين والمتعلمات وتدبير الخلافات داخل المؤسسة التعليمية. (وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، 2019: 13)

2.1.3-مشروع دعم تعزيز التسامح والسلوك المدني والمواطنة والوقاية من السلوكيات المشينة بالوسط المدرسي APT2C.

تنزيلا لمشاريع الرؤية الاستراتيجية للإصلاح التربوي 2015-2030، وخاصة الرافعة 18 المتعلقة بترسيخ مجتمع المواطنة والديمقراطية، أطلقت الوزارة مشروع دعم تعزيز التسامح والسلوك المدني والمواطنة والوقاية من السلوكيات المشينة بالوسط المدرسي APT2C، والذي يندرج في إطار الجهود الوطنية والعالمية المبذولة لتعزيز قيم التسامح، بشراكة بين الوزارة وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي والرابطة المحمدية للعلماء. ويراهن المشروع على مواكبة وتعزيز الأطر التربوية والموارد المتعلقة بالخدمات السوسيو تربوية، عبر وضع شبكة لمنسقي الحياة المدرسية، وكذا بلورة مخططات عمل خاصة بكل مؤسسة تعليمية، من أجل تعزيز المشاركة الاجتماعية للشباب. (وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، 2019: 52) إذ ستساهم مختلف الأنشطة المبرمجة في إطار المشروع APT2C في تدبير التوترات وتعزيز التسامح وبناء الروابط الاجتماعية لتعزيز التماسك الاجتماعي والسلوك المدني والمواطنة.

3.1.3-تفعيل الحياة المدرسية.

يمكن تعريف الحياة المدرسية بأنها الحياة التي يعيشها المتعلمون في جميع الأوقات والأماكن المدرسية (أوقات الدراسة والاستراحة والإطعام، الفصول والساحة والملاعب الرياضية، ومواقع الزيارات والخرجات التربوية ...)، قصد تربيتهم باعتماد جميع الأنشطة الدينية والتربوية والتكوينية المبرمجة، ولا سيما التي تراعي الجوانب المعرفية والوجدانية والحس حركية من شخصياتهم، مع ضمان المشاركة الفعلية والفعالة لكافة مكونات المجتمع المدني (متعلمون، مدرسون، إدارة تربوية، أطر التوجيه التربوي، آباء وأمهات، شركاء المؤسسة ...).

وتهتم الحياة المدرسية بالتنشئة الشاملة لشخصية المتعلم، وذلك بواسطة أنشطة تفاعلية متنوعة تشرف عليها هيئة التدريس والإدارة ويسهم فيها مختلف الشركاء، حيث تروم تحقيق تربية تقوم على تعدد الأبعاد والأساليب والمقاربات والمساهمين، في إطار رؤية شمولية وتوافقية بين جميع الفاعلين في المنظومة التربوية على مستوى المؤسسة، منفتحة على محيطها الخارجي باعتباره امتدادا طبيعيا له، يساهم إلى جانبها في التنشئة التربوية وتحقيق المواصفات المحددة في المنهاج الدراسي في شخصية المتعلمين، وتنمية الكفايات والقيم التي تؤهلهم للاندماج الفاعل في الحياة. (وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، 2019: 9)

ومن بين أنشطة الحياة المدرسية نجد الأنشطة الصفية التي تتم داخل الفصل الدراسي والأنشطة المندمجة خارجه، وتضم هذه الأخيرة أنشطة التربية على القيم والأنشطة الثقافية والفنية والرياضية، إضافة إلى التربية على حقوق الإنسان والمواطنة والتواصل، والدعم الاجتماعي والنفسي وأنشطة المواكبة والتوجيه. وكلها أنشطة تصب في خانة التربية على المواطنة والقيم والسلوك المدني والوقاية من السلوكيات المشيئة بالوسط المدرسي.

4-نتائج الدراسة

يعد العنف في الوسط المدرسي من الظواهر الأكثر انتشارا بين المجتمعات والدول، وعلى الرغم من أن موضوع العنف المدرسي أصبح من مواضيع الساعة، إلا أنه يشكل ظاهرة قديمة لم تحض بالاهتمام إلا خلال السنوات الأخيرة، بسبب استفحال هذه الظاهرة الخطيرة داخل المدارس والثانويات.

إن شمولية ظاهرة العنف المدرسي لكل دارس المغرب تقريبا، جعلنا ننكب على دراسة هذه الظاهرة الخطيرة، من خلال رصد عواملها ومن ثم معرفة تأثيراتها على جوانب تتعلق بالفرد والمجتمع ومؤسسة التعليم والأسرة.

لقد خلصت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

- تعرف المدارس الثانوية بالمغرب استفحالا لظاهرة العنف المدرسي بشكل مثير للقلق، خاصة في السنوات الأخيرة مع تطور وسائل التواصل والتكنولوجيا.
- يمارس العنف المدرسي بثانويات المغرب على أطراف متعددة، بما في ذلك التجهيزات ولمتلكات والتلاميذ والأساتذة والإداريين.
- تختلف مظاهر العنف المدرسي: جسدي، نفسي، لفظي، رمزي، جنسي...لكن العنف الجسدي واللفظي يبقى هو السائد.
- تتعدد أسباب العنف بالمدارس الثانوية بين ما هو نفسي واقتصادي واجتماعي... كما أن جائحة كوفيد-19 زادت من منسوب العنف بالمدارس، إضافة إلى الإدمان وألعاب الفيديو وأفلام ورياضات العنف.
- ركزت وزارة التربية الوطنية على التربية على القيم لمحاربة هذه الظاهرة، إلا أن هذه الأخيرة لا زالت منتشرة، مما يتطلب تبني مقاربة جديدة تكون تشاركية مع باقي المتدخلين: الأسرة، المجتمع المدني، الإعلام.

5-مقترحات للوقاية من العنف ومحاربته بالوسط المدرسي.

بالرغم من المجهودات التي بذلتها وزارة التربية الوطنية والتي لا يمكن إنكارها، إلا أن استمرار العنف بالمدارس يتطلب منا إعادة النظر في سبل الوقاية من العنف ومحاربته. وهو هدف لا يمكن تحقيقه دون تضافر جهود مختلف الفاعلين في مجال التربية والتكوين، وذلك من خلال: (وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، 2019: 9)

- تبنى أنشطة رياضية وثقافية وفنية جماعية من أجل تذويب العنف وتفريغ الطاقة السلبية لدى التلاميذ؛
- التبليغ عن كل حالات العنف الجسدي واللفظي والنفسي والرمزي ومعالجتها؛

- تدارس الأسباب البنيوية المنتجة للعنف المدرسي؛
- التنسيق مع جمعيات مدنية لمحاربة العنف؛
- عقد شراكات مع أطباء نفسانيين وخبراء العلاج النفسي قصد مناهضة العنف بالمؤسسة التعليمية؛
- الاستعانة بخبراء في مجال القانون قصد شرح السلوك الإجرامي وعواقبه؛
- عرض أشرطة سمعية ومرئية تناهض ظاهرة العنف وتشجع على الأمن الجماعي؛
- إدماج التلاميذ ذوي الميولات العدوانية في النوادي والأنشطة الجماعية، من أجل احتضانهم ومساعدتهم على التخلص من السلوكيات المشينة؛
- الاحتفاء بالتلاميذ الذين تخلصوا من السلوكيات العدوانية واتصفوا بالسلوك المدني المواطن؛
- تكريس كل القوى والجهود لترسيخ المواكبة والتوجيه والدعم النفسي والاجتماعي وتحسين كيفية تطبيقها عمليا. ومحاولة القضاء على بعض نقط ضعف التوجيه وتعديلها ليصبح قرار التوجيه المدرسي في نهاية الأمر قرارا يخدم التلميذ ويساعده على تحقيق التفوق في مشاريعه المستقبلية، والتوافق نفسيا واجتماعيا والنجاح في الحياة بصفة عامة.
- تفعيل خلايا الاستماع والوساطة داخل المؤسسات التعليمية، باعتبارها منصات للتواصل والتفاعل مع التلامذة: تلقي شكاوى التلامذة الذين يعانون من مشاكل مدرسية أو نفسية أو اجتماعية، تقديم الدعم اللازم لهم والمساهمة في مكافحة الجنوح وتعاطي المخدرات داخل المؤسسات التعليمية. (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2022: 26)
- تنمية المهارات الحياتية، وهي مجموعة من القدرات والكفايات المرتبطة بحياة الشباب والمراهقين، في شكل منهج متكامل لبناء وتصحيح توجهاتهم السليمة، مثل القدرة على التواصل الجيد والحسم في القرارات والقدرة على التفاوض... وهي السلوكيات والقدرات الشخصية والاجتماعية اللازمة التي يجب على المرء أن يمتلكها للتعامل بثقة أكبر واقتدار مع نفسه ومع الآخرين ومع المجتمع، وذلك عن طريق اتخاذ القرارات الأنسب على المستويات المختلفة (الشخصية، الاجتماعية، والنفسية...) وتطوير الآليات لتحمل المسؤولية عن الأفعال الشخصية، وفهم الذات والغير وتكوين علاقات إيجابية مع الآخرين وتفادي حدوث الأزمات أو القدرة على التعامل مع الأزمات عند حدوثها. (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2022: 26)

خاتمة

تشكل المدرسة مرتعا لصنع المواطن الواعي بحقوقه والملتزم بواجباته، كما تعمل على ترسيخ قيم المحبة والتسامح والسلم وثقافة الاعتراف بالآخر والتعايش معه. لكن مدارسنا اليوم تنخرها مجموعة من

المعضلات، لعل أهمها آفة العنف الذي أصبح يمس مختلف مكونات الجسم التربوي. من هنا ركزت وزارة التربية الوطنية باعتبارها الوصية على القطاع، بالتركيز على مدخل التربية على القيم لمواجهة السلوكيات المشينة بالوسط المدرسي.

هناك علاقة ترابط وتلازم بين القيم والتربية في أفق التأسيس لمجتمع متماسك بأفراده، مشروع تربوي يهدف للاستثمار في الرأسمال البشري في بعده القيمي والأخلاقي. وتلعب التربية من خلال الإطارات الميمية المؤسسة لها دورا هاما في هذه التنشئة: منزل، مسجد، مدرسة، إطارات تتجسد فيها ومن خلالها التربية القيمية بكل أبعادها وتجلياتها في ارتباطها بالثقافة الإسلامية الحاملة لقيم متعددة. (الملوك، 2022)

يشكل العنف المدرسي تحديا للتربية الجيدة، فهو يرتك آثارا سلبية على التلميذ الذي يكون ضحيته، ويخلف عواقب وخيمة على نموه، ويعرض تمدرسه للخطر. ويمكن للضحايا ومرتكبي العنف والشهود، الذين عانوا من العنف لفترات طويلة نسبيا أن يتعرضوا لعواقب قد تؤثر عليهم طيلة حياتهم، فالأطفال الذين نجوا منه، يواجهون خطر الاستمرار في العيش بإعاقات نفسية، فتكون قدراتهم المعرفية ضعيفة ومهاراتهم التعليمية محدودة. وبالإضافة إلى ذلك، فإن العنف يؤثر سلبا على آفاقهم الاقتصادية، ويمكن أن تتأثر به إنتاجيتهم طوال حياتهم. كما يواجه ضحايا العنف خطر التسرب من المدرسة، وهم أكثر عرضة للبطالة والهشاشة من غيرهم. (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2022: 82)
من هذا المنطلق يجب على السلطة الحكومية المكلفة بالتربية الوطنية إعادة النظر في استراتيجيتها لمحاربة العنف المدرسي، ذلك من خلال الانطلاق من الواقع المعيش للتلميذ المغربي، ومعالجة الأسباب الجوهرية المتحكمة فيه، وليس الاكتفاء فقط ببعض المسكنات التي أثبتت عدم فاعليتها.
إن القضاء على العنف المدرسي يجب أن يكون مسؤولية الجميع أفرادا وجماعات، فالمدرسة لوحدها تبقى عاجزة عن ذلك، مما يتطلب مقاربة تشاركية تجتمع في بلورتها الدولة والأسرة والمجتمع المدني والإعلام.

References:

Al-Halibi, K(2009), Family Violence Causes, Manifestations, Effects and Treatment, Madar al-Watan Publishing, Saudi Arabia.

Awlad Haymouda, Jomaa (2013), Psychological Factors Causing Violence in University, field study on a sample of undergraduate students in the Department of Social Sciences, University of Ghardaia, Alhkma Journal of Educational and Psychological Studies, vol.1, No.2, Algeria.

Dupaquier, J (1999), la violence en milieu scolaire, Paris Pressé universitaire de France.

Elhaddadi, M(2019), Victimation et perception du climat scolaire: L'influence du degré de conformisme des e élèves de l'enseignement secondaire public aux normes et valeurs de la société marocaine, Université de Bordeaux, France.

Ezzaou,A. Natouss, A(2021), impact of the COVID-19 pandemic on Morocco's educational system, Journal of African Studies and the Nile Basin, vol. IV, No. 13, Germany.

Fayyad, H(2017), Violence against Women: Sexual Rape as a Model, Towards Enlightenment Sociology.

Haider, I(2015), Sociology of Violence and Terrorism, Dar al-Saqi, Beirut.

Hweiti, A(2003), School Violence, First International Forum on Violence and Society, Mohamed Khaidar University, Biskra, Algeria.

Kharif, M(2008), Violence in School: Psychosocial Dimensions and Pedagogical Repercussions: Field Study in Intermediate Education Institutions in Constantine, Memorandum of Master's Degree in Social Psychology, Montori Constantine University, Algeria.

Marimi, S (2021), Education on Values is a pillar of human development, Journal of Sociology, vol. 05, No. 1, Algeria.

Massri, M(2001), Towards a Non-Violent Environment for Arab Children in the Conference Towards a Violence Free Environment for Arab Children, Oman.

Ministry of National Education, Higher Education, Formation of Frameworks and Scientific Research (2009), Educational Programmes and Directives for the Social Subject of the Preparatory Secondary Education Service, Morocco.

Ministry of National Education, Vocational Training, Higher Education and Scientific Research (2019), School Life Manual, Morocco.

Pain, J(1997), Violence à l'école, Allemagne Angleterre, France une comparaison européenne de douze établissement du second degré.

Paulo, S(1997), Expert indépendant chargé de l'étude des Nations Unies sur la violence à l'encontre des enfants.

Special Committee on Education and Training (1999), National Charter for Education and Training, Morocco.

Supreme Council for Education, Training and Scientific Research (2017), Education on Values in the National System of Education, Training and Scientific Research, Report No. 1/17, Morocco.

Supreme Council for Education, Training and Scientific Research (2022), Violence in School, Morocco.

International Journal of Educational and Psychological Studies
Democratic Arabic Center For Strategic, Political & Economic Studies, Germany-Berlin
Vol 07 / Issue 25 / june 2024
ISSN 2569-930X

The Effectiveness of Self-assessment of Teaching Practicum i Developing Teaching Performance Skills during the Pre-service Practicum Courses for Student-Teachers at the College of Applied and Educational Sciences

Yahya Muhammad Ali Sufyan *
Assistant Professor of Curricula and Methods of Teaching Mathematics
Faculty of Applied and Educational Scieuces -Ibb Universty, Yemen
Yahyasufian2014@gmail.com
https://orcid.org/0009-0007-8748-9011

Received: 05/10/2023, **Accepted**: 01/06/2024, **Published:** 30/06/2024

Abstract: This study aims to identify the effectiveness of the self-assessment of teaching practicum in developing student-teachers' teaching performance skilks during the pre-service practicum courses at the College of Applied and Educational Sciences - Al-Nadira. To achieve this goal the researcher uses both the descriptive as well as the experimental approaches. Two groups of 30 male and female students were randomly selected; one of them is defined as the control group and the other one as the experimental group. The students of the experimental group are able to observe their teaching activities during the training program in practicum courses to evaluate their performances on a pre-designed self-assessment card prepared to assess teaching performance skills. A scale is prepared to estimate the degree of practice of the two groups in teaching performance skills from the point of view of their supervisors to identify the significance of the statistical differences between the mean scores of the experimental and control groups in each of the teaching performance skills. The results on the self-assessment card show that the level of performance of the students of the experimental group to be “moderate” degree in each teaching performance skill. From the point of view of the supervisors, there are statistically significant differences at the level of significance (0.05) between the mean scores of student-teachers in the experimental group and those of the control group in each teaching performance skill and in the teaching performance skills as a whole in favor of the scores of practitioners in the experimental group. The results also show that there is a positive correlation with a fairly high degree between the scores of students in the experimental group on the self-assessment card and their scores on the assessment scale in all teaching performance skills except for the skill of cognitive communication, which shows that the relationship is negative to a somewhat weak degree. Overall, the results indicate the effectiveness of the self-assessment process during teaching practicum in developing teaching performance skills during the practical education period among student-teachers in the College of Applied and Educational Sciences. Based on the results listed above, the present study recommends developing analysis skills of verbal and non-verbal interaction of student-teachers' teaching activities through observing recorded teaching positions of expert teachers, and developing their abilities to prepare systematic observation tools to self-evaluate their teaching performance skills

Keywords: self-assessment, teaching performance, teaching performance skills

**Corresponding autho*

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين
المجلد 07 العدد 25 جوان 2024
ISSN 2569-930X

فعالية التقييم الذاتي للممارسات التدريسية في تنمية مهارات الأداء التدريسي خلال فترة التربية العملية لدى الطلبة المعلمين في كلية العلوم التطبيقية والتربوية

يحيى محمد علي سفيان *

كلية العلوم التطبيقية والتربوية–جامعة إب، اليمن

Yahyasufian2014@gmail.com

https://orcid.org/0009-0007-8748-9011

تاريخ الاستلام: **2023/10/05** - تاريخ القبول: **2024/06/01** - تاريخ النشر: **30**/2024/06

ملخص: هدف الدراسة؛ التعرف على فعالية التقييم الذاتي للممارسات التدريسية في تنمية مهارات الأداء التدريسي خلال فترة التربية العملية لدى الطلبة المعلمين في كلية العلوم التطبيقية والتربوية، ولتحقيق هذا الهدف؛ انتهجت الدراسة كل من المنهج الوصفي والمنهج التجريبي؛ وبصورة عشوائية اختيرت مجموعتين قوام كل منهما(30) طالب وطالبة أحدهما ضابطة والأخرى تجريبية، تمكن طلبة المجموعة التجريبية من مشاهدة ممارساتهم التدريسية خلال فترة التربية العملية، لتحديد مستوى أداءهم في مهارات الأداء التدريسي على بطاقة التقييم الذاتي ؛ وتم إعداد مقياس لتقدير درجة ممارسة مجموعتي الدراسة في مهارات الأداء التدريسي من وجهة نظر المشرفين على الطلبة؛ للتعرف على دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في كل مهارة من مهارات الأداء التدريسي؛ وقد حددت النتائج على بطاقة التقييم الذاتي مستوى أداء طلبة المجموعة التجريبية بدرجة "متوسطة" في كل مهارة من مهارات الأداء التدريسي، وبينت النتائج على مقياس تقدير درجة ممارسة مهارات الأداء التدريسي من وجهة نظر المشرفين، وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة(0,05) بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية ومتوسط رتب درجات المجموعة الضابطة في كل مهارة من مهارات الأداء التدريسي وفي المهارات ككل لصالح الطلبة في المجموعة التجريبية؛ كذلك أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط إيجابية بدرجة مرتفعة إلى حد ما بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على بطاقة التقييم الذاتي ودرجاتهم على مقياس التقدير في جميع مهارات الأداء التدريسي؛ عدا مهارة التواصل المعرفي كانت العلاقة سلبية بدرجة ضعيفة إلى حد ما؛ وتشير النتائج في مجملها إلى فعالية التقييم الذاتي للممارسات التدريسية في تنمية مهارات الأداء التدريسي خلال فترة التربية العملية لدى الطلبة المعلمين في كلية العلوم التطبيقية والتربوية، وأهم ما توصي به الدراسة في ضوء نتائجها " تنمية مهارات تحليل التفاعل اللفظي وغير اللفظي للممارسات التدريسية لدى الطلبة المعلمين عن طريق مشاهدة مواقف تدريسية مسجلة لمعلمين خبراء؛ وتنمية قدرات الطلبة المعلمين على إعداد أدوات الملاحظة المنتظمة لتقييم مهارات الأداء التدريسي ذاتياً خلال فترة التربية العملية(1)

الكلمات المفتاحية: التقييم الذاتي، الأداء التدريسي، مهارات الأداء التدريسي

* المؤلف المرسل

مقدمة:

التقييم الذاتي عن طريق مشاهدة الأداء التدريسي يعد من المداخل المثالية لإعداد الطلبة المعلمين خلال فترة التربية العملية، على عكس نماذج الإعداد التقليدية؛ إذ يتطلب من الطلبة المعلمين تطوير أنفسهم في مرحلة الإعداد، لأنهم يحللون ممارساتهم ويقيمونها ذاتياً، ويبدءون التغيير ويراقبون هذا التغيير في ممارساتهم التدريسية اللاحقة؛ وتنطلق فكرة تسجيل ومشاهدة الأداء التدريسي من فلسفة مؤداها أن التدريس عملية معقدة متعددة الأبعاد، وأن المعلم قد يكون فعالاً مبدعاً، وليس آلياً مطبوعاً وأن كثير مما يحدث في مواقف البيئة الصفية لا يمكن التنبؤ به، والطلبة المعلمين غالبا يكونون على غير وعي كافي بأدائهم وجودة ما يقومون به من تدريس، وأنه يمكن تعلم الكثير من خلال التقييم الذاتي، والطالب المعلم وإن كان يمتلك قاعدة معرفية واسعة في مجال تخصصه، إلا أنه يحتاج لتوجيه ممارساته التدريسية وأن التأمل(المشاهدة)الناقد للممارسات التدريسية يؤدي إلى فهم أعمق للتدريس لدى الطالب المعلم وأن المعرفة لا تكفي لوحدها كأساس لاستمرارية النمو والتطور المهني، كما تزود مشاهدة الممارسات التدريسية ذاتياً الطلبة المعلمين بالوعي لممارساتهم وفهمها من البداية بدلاً من التدريس القائم على المحاكاة والتقليد، ومن المعلوم أن برنامج التربية العملية في كلية العلوم التطبيقية والتربوية يرتكز على مجالين رئيسيين لتنمية مهارات الأداء التدريسي لدى الطلبة المعلمين هما: مقررات نظرية مثل مناهج وطرق التدريس وتحليل المناهج ؛ والمجال الأخر تطبيقي من خلال التربية العملية في الكلية أو في مدارس التطبيق ويكون الاهتمام في الغالب داخل الكلية على الجانب النظري مع القليل من التركيز على الجانب العملي. فضلاً عن انعدام فكرة مشاهدة الطلبة لممارساتهم وتقيمها ذاتياً، سوءً في الكلية أو في مدارس التطبيق. لذلك تبرز الحاجة لإجراء الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة:

تعددت وتباينت الدراسات التي تصدت لمشكلة الضعف في عملية تقويم أو تقييم أداء المعلم بصورة عامة والطالب المعلم بصفة خاصة خلال فترة التطبيق الميداني،من بين تلك الدراسات على سبيل المثال الدراسات المشار إليها في متن الدراسة الحالية منها دراسات كل من(خالد البقمي،2018؛ مجدي زامل،2013؛مروة الباز،2012) وعلى الرغم من إهتمام عدد من الدراسات المشار إليها في متن الدراسة ايضاً بتنمية مهارات الأداء التدريسي لدى الطلبة المعلمين مثل دراسات كل من(هبة فؤاد،أماني أبو زيد،2022؛إبتسام عبد الفتاح،2021؛ندى محمد،2021؛فتحي عبد الخالق،2019؛نجلاء

محمد،صباح علي،2018؛فداء دويك،2016؛هالة العمودي،2015؛بثينة بدر، 2005)؛إلا أن غياب فكرة تسجيل ومشاهدة الطالب المعلم لممارساته التدريسية وتقييم أداءه ذاتياً كان واضحاً وجلياً،مما يشير إلى أن الأساليب المتبعة لتقييم أداء الطالب المعلم ما زالت بحاجة إلى المزيد من الدراسة والبحث، بغية تحسين وتطوير هذا الأداء، ويتطلب ذلك معرفة واضحة بالممارسات التدريسية التي تجري في غرفة الصف، ومن المعروف أن تقييم أداء الطالب المعلم وما يقوم به من أنشطة وممارسات يكاد ينحصر في تقرير المشرف التربوي، الذي يشوبه الضعف من حيث محدودية شموله لجوانب التقييم، وهذا ما شعر به الباحث أثناء ملاحظة إستمارة التقييم المعتمدة في قسم العلوم التربوية والنفسية في كلية العلوم التطبيقية والتربوية–جامعة إب–ما دفع لإجراء الدراسة الحالية التي تتلخص مشكلتها في السؤال التالي: "ما فعالية التقييم الذاتي للممارسات التدريسية خلال فترة التربية العملية في تنمية مهارات الأداء التدريسي لدى الطلبة المعلمين"؟

ويتفرع من السؤال الرئيس التساؤلات التالية:

– ما مهارات الأداء التدريسي الأساسية الواجب توافرها لدى الطلبة المعلمين خلال فترة التربية العملية من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين؟
– ما مدى امتلاك الطلبة المعلمين لمهارات الأداء التدريسي الأساسية خلال فترة التربية العملية من وجهة نظرهم أنفسهم؟
– ما درجة ممارسة الطلبة المعلمين لمهارات الأداء التدريسي الأساسية خلال فترة التربية العملية من وجهة نظر المشرفين على الطلبة؟
– ما التوافق بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية على كل من بطاقة التقييم الذاتي ومقياس التقدير لدرجة ممارسة مهارات الأداء التدريسي الأساسية؟

فرضيتا الدراسة:

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات طلبة المجموعة التجريبية على مقياس تقدير درجة ممارسة مهارات الأداء التدريسي الأساسية ومتوسط رتب درجات طلبة المجموعة الضابطة على المقياس نفسه.
– لا توجد علاقة بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية على كل من بطاقة التقييم الذاتي ومقياس التقدير لدرجة ممارسة مهارات الأداء التدريسي الأساسية.

أهداف الدراسة:

تتحدد أهداف الدراسة في النقاط التالية:

– تحديد مهارات الأداء التدريسي الأساسية الواجب توافرها لدى الطلبة المعلمين في كلية العلوم التطبيقية والتربوية خلال فترة التربية العملية من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين في العلوم التربوية والنفسية.

– تمكين الطلبة المعلمين من تقييم أداءهم التدريسي من خلال مشاهدتهم للفيديوهات المسجلة لكل منهم طوال فترة التربية العملية.

– تحديد درجة امتلاك الطلبة المعلمين لمهارات الأداء التدريسي من وجهة نظرهم من خلال تحليل وتفسير درجات استجاباتهم على فقرات بطاقة التقييم الذاتي.

– التعرف على فعالية تقييم الطلبة المعلمين (عينة الدراسة التجريبية) لممارساتهم التدريسية في تنمية مهارات الأداء التدريسي لديهم من خلال دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات رتب درجات مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) على مقياس تقدير درجة ممارسة مهارات الأداء التدريسي.

أهمية الدراسة:

تتمثل الأهمية النظرية والتطبيقية للدراسة في النقاط التالية:

– التقييم الذاتي يجعل الطالب المعلم قادر على تبصر الأحداث والمواقف التعليمية التي تتم داخل الصف الدراسي، وتحليلها بشكل سليم للوصول إلى استنتاجات وتقديرات علمية منطقية واقعية.

– مشاهدة الممارسات التدريسية تنمي مهارات التفكير التأملي الناقد لدى الطالب المعلم.

– يعد التقييم الذاتي للممارسات التدريسية من المداخل المثالية لإعداد الطالب المعلم إذ يتطلب منه أن يطور نفسه حين يحلل ممارساته ويقيمها ذاتياً.

– مشاهدة الطالب المعلم لممارساته التدريسية تتيح له الفرص الكافية لتحديد مواطن القوة والضعف في ممارساته على الواقع مما يجعله يعمل على تغييرها وتحسينها في المواقف التدريسية المستقبلية.

– مشاهدة الممارسات التدريسية والتقييم الذاتي ينقل برامج إعداد المعلمين من الأساليب التقليدية إلى الحديثة التي تعتمد على فلسفة النظرية البنائية.

– مشاهدة الممارسات التدريسية تنقل الطالب المعلم من الممارسة العشوائية والتقليد الصلف إلى الممارسة الواعية.

– إعداد بطاقة التقييم الذاتي للممارسات التدريسية، ومقياس تقدير درجة ممارسة مهارات الأداء التدريسي الأساسية يمثل أساس لإعداد أدوات بحثية مماثله.

– قد تلفت نتائج الدراسة في حال رفض فرضيتا الدراسة؛ انتباه القائمين على برامج إعداد الطالب المعلم في كلية العلوم التطبيقية والتربوية بضرورة مشاهدة الممارسات التدريسية وتقييمها ذاتياً من قبل الطلبة المعلمين خلال فترة التربية العملية (1) في الكلية، وفترة التربية العملية (2) في مدارس التطبيق.

مصطلحات الدراسة:

التقييم الذاتي: تفكير الطالب المعلم في الممارسات التدريسية التي قام بها داخل الصف وإخضاعها للتحليل والمناقشة والنقد، وتحديد جوانب القوة والضعف فيها، والعمل على تحسين ممارساته في المواقف التدريسية المستقبلية، ويقاس بالدرجة التي يسجلها الطالب المعلم على بطاقة التقييم الذاتي.

مشاهدة الممارسات التدريسية: تمكين الطالب المعلم من تأمل وملاحظة أدائه التدريسي الذي قام به داخل الصف، بواسطة مراجعة التسجيلات على أشرطة الفيديو.

الأداء التدريسي: الإجراءات المباشر وغير المباشر؛ اللفظية وغير اللفظية التي يفعلها المعلمون في صفوفهم لتحقيق أهداف سلوكية محددة في خطة الدرس المعدة مسبقاً.

مهارات الأداء التدريسي: كل ما يجب أن يفعله المعلمون في صفوفهم بدقة عالية، وبما لا يتجاوز الزمن المحدد في خطة الدرس اليومية المعدة مسبقاً، ويعبر عنها في الدراسة الحالية بعدد من العبارات تعد كل عبارة منها مؤشر للأداء الذي ينبغي على الطالب المعلم أن يمتلكه للدلالة على امتلاكه للمهارة. وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب المعلم على مقياس تقدير درجة ممارسة مهارات الأداء التدريسي من وجهة نظر المشرفين على الطلبة خلال فترة التربية العملية.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: انتهجت الدراسة المنهج الوصفي والمنهج التجريبي كونهما المناسبان لتحقيق أهدافها.

مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة المستوى الدراسي الرابع للعام الجامعي 2022م-2023م في كلية العلوم التطبيقية والتربوية، البالغ عددهم (75) طالب وطالبة.

عينة الدراسة: قسم الباحث مجتمع الدراسة بصورة عشوائية إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، بعد استبعاد عدد (15) من الطلبة سبق اختيارهم عينة استطلاعية، وقد بلغ عدد الطلبة في المجموعة التجريبية (30)، وعدد الطلبة في المجموعة الضابطة (30).

أدوات الدراسة:

تتلخص خطوات إعداد أدوات الدراسة في النقاط التالية:

إعداد قائمة مهارات الأداء التدريسي الأساسية الواجب توافرها لدى الطلبة المعلمين وفق الخطوات التالية:

1. الهدف من القائمة: تحديد مهارات الأداء التدريسي الواجب توافرها لدى الطلبة المعلمين خلال فترة التربية العملية من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين في مجال العلوم التربوية والنفسية.

2. مصادر بناء القائمة: أعتمد الباحث على المراجع(الكتب) التي ورد فيها تصنيفات للمهارات الأساسية للأداء التدريسي، حيث أن الرسائل العلمية والبحوث المنشورة التي تم الإطلاع عليها منها ورقية وأخرى إلكترونية جميعها اعتمدت في بناء أدواتها على ما ورد في المراجع الأصيلة، والمراجع التي أعتمد عليها الباحث بدرجة أساسية هي (عفاف مصطفى،2014؛ جورج براون،2010؛ أحمد ماهر وآخرون،2008؛ فؤاد أبو الهيجا،2007؛ صلاح عرفة، 2005؛ كمال زيتون،2003؛ محمود عبد الحليم،2003؛ جابر عبد الحميد،1985).

3. الصورة الأولية للقائمة: تم بناء القائمة في صورة استبانة مكونة من (10) مهارات تمثل مهارات الأداء التدريسي الأساسية الواجب توافرها لدى الطلبة المعلمين خلال فترة التربية العملية.

4. الصدق الظاهري للقائمة: تم عرض القائمة الأولية على(7) من الخبراء والمتخصصين في العلوم التربوية والنفسية، وطلب منهم إبداء الرأي عن مدى شمولية القائمة لمهارات الأداء التدريسي الأساسية الواجب توافرها لدى الطلبة المعلمين خلال فترة التربية العملية، وتم مراجعة القائمة وحذف(3) من المهارات التي تضمنتها القائمة الأولية باعتبار أن العبارات(مؤشرات الأداء) فيها، تحمل نفس المعني لمهارات أخرى تضمنتها القائمة مع اختلاف المصطلح(المسمى)، مثل مهارة إدارة الصف كانت معظم العبارات المتضمنة فيها تندرج في إطار مهارة التواصل المعرفي، وبعض العبارات تندرج في إطار بقية المهارات، لذلك تم دمج مؤشرات الأداء لمهارة إدارة الصف ضمن المهارات الأخرى في القائمة بحسب التعديلات التي تفصل بها المحكمين، كذلك تم دمج مؤشرات الأداء لمهارتي التعزيز وإثارة الدافعية ضمن العبارات التي تندرج في إطار مهارة التغذية الراجعة.

5. الصورة النهائية للقائمة: بعد إجراء التعديلات حسب أراء الخبراء والمتخصصين، تم صياغة القائمة في صورتها النهائية وقد اشتملت على سبع مهارات أساسية واجب توافرها لدى الطلبة المعلمين خلال فترة التربية العملية هي: مهارة التهيئة، مهارة استخدام السبورة، مهارة عرض الدرس، مهارة التواصل

المعرفي، مهارة استخدام الوسائل والوسائط التعليمية، مهارة التغذية الراجعة، مهارة غلق الدرس، وبهذا يكون الباحث قد أجاب على السؤال الأول من أسئلة الدراسة وهو: ما مهارات الأداء التدريسي الأساسية الواجب توافرها لدى الطلبة المعلمين خلال فترة التربية العملية من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين؟

إعداد بطاقة التقييم الذاتي لمهارات الأداء التدريسي الأساسية الواجب توافرها لدى الطلبة المعلمين وفق الخطوات التالية:

1. تحديد الهدف من البطاقة: تمكين الطلبة المعلمين من تقييم أدائهم التدريسي من خلال مشاهدتهم للفيديوهات المسجلة لكل منهم خلال فترة التربية العملية.

2. الصورة الأولية للبطاقة: تضمنت البطاقة عدد من العبارات تعد كمؤشرات للأداء التدريسي، وهذه العبارات موزعة على مهارات الأداء التدريسي الأساسية الواجب توافرها لدى الطلبة المعلمين خلال فترة التربية العملية، التي تم التوصل إليها في الخطوة السابقة، حيث تندرج في إطار مهارة التهيئة (7) مهارات فرعية يعبر عنها بعدد من العبارات تعد كل منها كمؤشر للأداء الذي ينبغي على الطالب المعلم أن يمتلكها للدلالة على امتلاكه للمهارة، وفي إطار مهارة استخدام السبورة (6) مهارات فرعية،(8) مهارات فرعية لمهارة عرض الدرس،(13) مهارة فرعية لمهارة التواصل المعرفي، وتندرج في إطار مهارة استخدام الوسائل والوسائط التعليمية(6) مهارات فرعية،(7) مهارات فرعية لمهارة التغذية الراجعة والتعزيز الفوري، كذلك (5) مهارات فرعية تندرج في إطار مهارة غلق الدرس.

3. الصدق الظاهري لبطاقة التقييم الذاتي: تم عرض الصورة الأولية لبطاقة التقييم الذاتي على (7) من المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية للتأكد ملاءمة العبارات كمؤشرات للأداء في كل مهارة من المهارات التي تم تحديدها في خطوة سابقة، وقد تفضل بعض الأخوة(المحكمين) من تحديد بعض الملاحظات التي تتعلق بالصياغة اللغوية لبعض العبارات وتم تعديلها على ضوء ما تفضلوا به.

4. حساب ثبات بطاقة التقييم الذاتي: تم التحقق من ثبات البطاقة باستخدام إسلوب اتفاق الملاحظين، حيث تم الاستعانة بثلاثة من الزملاء في قسم العلوم التربوية والنفسية بعد توضيح متطلبات استخدام البطاقة بملاحظة أداء (3) من الطلبة المعلمين من أجل استخراج معامل ثبات البطاقة، وكانت الملاحظة بصورة منفصلة تماماً، وفي ضوء أراء الملاحظين، تم حساب النسب المئوية للاتفاق بين الباحث وبين كل ملاحظ من الملاحظين الثلاثة من جهة، ونسب الاتفاق بين الملاحظين بعضهم وبعض من جهة أخرى، ويوضح جدول (1) النسب المئوية للاتفاق، ومتوسط النسب المئوية بين الملاحظين ومعامل ثبات البطاقة.

جدول(1)النسب المئوية للاتفاق بين الملاحظين ومتوسط النسب المئوية ومعامل ثبات البطاقة.

الملاحظون	الباحث	الملاحظ الأول	الملاحظ الثاني
الملاحظ الأول	(1) (2) (3) 0,60 0,63 0,60	-------	--------
الملاحظ الثاني	(1) (2) (3) 0,62 0,60 0,59	(1) (2) (3) 0,58 0,60 0,59	--------
الملاحظ الثالث	(1) (2) (3) 0,61 0,60 0,60	(1) (2) (3) 0,6 0,57 0,55	(1) (2) (3) 0,6 0,64 0,59
متوسط نسب الإتفاق بين الملاحظين = $\frac{1,77}{18}$ = ,59			
معامل الثبات = $\frac{1,80}{2,18}$ = ,82			

يتضح من خلال نتائج الجدول (1) أن متوسط نسبة الاتفاق بين الملاحظين (0,59)، ومعامل الثبات (0,82) وهذا يدل على ثبات بطاقة التقييم الذاتي وصلاحيتها للاستخدام.

5- تقدير الدرجات على بطاقة التقييم الذاتي: تم وضع نظام تقدير رباعي لمستوى الأداء في كل مهارة من المهارات الفرعية التي اشتملتها بطاقة التقييم الذاتي كما في جدول (2).

جدول (2) مستوى أداء الطلبة المعلمين في مهارات الأداء التدريسي على بطاقة التقييم الذاتي.

التقديرات–الدرجات	مستوى الأداء في المهارة			
التقديرات	عالي	متوسط	ضعيف	منعدم
الدرجات	3	2	1	0

6- الصورة النهائية لبطاقة التقييم الذاتي: بعد إجراء التعديلات التي تفضل بها السادة المحكمين والتحقق من صدق وثبات البطاقة، أصبحت جاهزة في صورتها النهائية مكونة من (52) عبارة لكل منها أربع تقديرات لدرجات مستويات الأداء، والدرجة العظمى لبطاقة التقييم الذاتي (156) درجة، وبهذا تكون البطاقة صالحة للتطبيق في الصورة النهائية.

إعداد مقياس التقدير لدرجة ممارسة مهارات الأداء التدريسي الأساسية الواجب توافرها لدى الطلبة المعلمين وفق الخطوات التالية:

1. تحديد الهدف من المقياس: تقدير درجة ممارسة مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) لمهارات الأداء التدريسي الأساسية خلال فترة التربية العملية (2).
2. تحديد مهارات الأداء التدريسي المراد تقويمها: تم تحديد مهارات الأداء التدريسي التي تضمنها المقياس من خلال قائمة مهارات الأداء التدريسي الأساسية الواجب توافرها لدى الطلبة المعلمين خلال فترة التربية العملية كما حددها الخبراء والمتخصصين في خطوة سابقة.
3. تحديد معايير الأداء: تم حساب الأوزان النسبية لعدد العبارات (مؤشرات الأداء) لكل مهارة من المهارات الأساسية للأداء وبناءً على ذلك تحددت درجة ممارسة الأداء في المهارات الأساسية على النحو التالي:

– تندرج الدرجة التي يحصل عليها الطالب بين (0–12) بحسب أداءه في مهارة التهيئة.

– تندرج الدرجة التي يحصل عليها الطالب بين (13–22) بحسب أداءه في مهارة استخدام السبورة، وكان أداءه في مهارة التهيئة عالي.

– تندرج الدرجة التي يحصل عليها الطالب بين (23–36) بحسب أداءه في مهارة عرض الدرس، وكان أداءه في مهارة استخدام السبورة عالي.

– تندرج الدرجة التي يحصل عليها الطالب بين (37–59) بحسب أداءه في مهارة التواصل المعرفي، وكان أداءه في مهارة عرض الدرس عالي.

– تندرج الدرجة التي يحصل عليها الطالب بين (60–69) بحسب أداءه في مهارة استخدام الوسائط والوسائل التعليمية، وكان أداءه في مهارة التواصل المعرفي عالي.

– تندرج الدرجة التي يحصل عليها الطالب بين (70–81) بحسب أداءه في مهارة التغذية الراجعة (التعزيز الفوري)، وكان أداءه في مهارة استخدام الوسائط والوسائل التعليمية عالي.

– تندرج الدرجة التي يحصل عليها الطالب بين (82–90) بحسب أداءه في مهارة غلق الدرس، وكان أداءه في مهارة التغذية الراجعة (التعزيز الفوري) عالي.

4. حساب صدق المقياس: تم عرض المقياس على (7) من الخبراء المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية لإبداء الرأي حول صلاحية المقياس لتحقيق الهدف الذي وضع لأجله ومناسبة معايير الأداء التي تضمنها المقياس لتحديد درجة الأداء تحديداً كمياً.

5. حساب ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة حساب الثبات(الفاكرونباخ)، وقد بلغ معامل ثبات المقياس (0,86) وهذا يشير إلى تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات.

6. الصورة النهائية للمقياس: بعد التأكد من صدق المقياس وثباته، أصبح المقياس في صورته النهائية صالح لتقدير درجة ممارسة مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) لمهارات الأداء التدريسي خلال فترة التربية العملية في المدارس، وتتدرج الدرجة التي يحصل عليها الطالب بحسب أداءه في كل مهارة من مهارات الأداء التدريسي الأساسية كما ورد في خطوة سابقة، ويحصل الطالب على الدرجة الكلية في المقياس (90) إذا كان أداءه عالي في كل المهارات، ويوضح جدول (3) أبعاد المقياس في صورته النهائية.

جدول (3) أبعاد مقياس تقدير درجة ممارسة مهارات الأداء التدريسي الأساسية الواجب توافرها لدى الطلبة المعلمين في صورته النهائية.

المهارات	عدد العبارات	الدرجة
التهيئة.	**7**	**12**
استخدام السبورة.	**6**	**10**
عرض الدرس.	**8**	**14**
التواصل المعرفي.	**13**	**23**
استخدام الوسائط والوسائل التعليمية.	**6**	**10**
التغذية الراجعة (التعزيز الفوري).	**7**	**12**
غلق الدرس.	**5**	**9**
المجموع	**52**	**90**

الإطار النظري:

التقييم الذاتي وأهميته: التقييم الذاتي للأداء التدريسي ينطلق من فلسفة مؤداها أن التدريس عمل

منظم متعدد الأبعاد لا يقتصر على نقل المعارف والخبرات إلى أذهان المتعلمين، وإنما هو تفاعل بين معتقدات ومعارف وخبرات المعلمين ونظرياتهم وممارساتهم، وبين خبرات ومعارف المتعلمين المكتسبة سابقاً، ويهدف هذا التفاعل لتحقيق أهداف يسعى المعلمين لتحقيقها، وغالباً ما يكون المعلمون منغمسين أثناء الأداء التدريسي في جعل ذلك التفاعل متمركز تجاه المتعلمين، ولا يصل المعلمون إلى

تحقيق هذا الهدف ما لم يكونوا على وعي بأدائهم، وذلك يتطلب أن يصبح التقييم الذاتي لممارساتهم التدريسية جزأ لا يتجزأ من منظومة أدائهم التدريسي.

وقد ركزت الاتجاهات الحديثة في إعداد وتنمية مهارات المعلمين قبل الخدمة وأثنائها خلال العقدين الماضيين، على التخلي عن فكرة تدريب المعلمين على مجموعة من الممارسات التدريسية الجامدة، إلى تشجيعهم على التفكير التأملي الناقد، فيما يقومون به من ممارسات تدريسية؛ ليبتكروا ما يرونه مناسب من استراتيجيات تدريس ومواد تعليمية تتواءم وطبيعة، الموقف التدريسي ونواتج التعلم المستهدفة، ويرى (حازم راشد،2003) أن مهارة التقييم الذاتي تعد وسيلة للنمو المهني الذاتي، لكي ينتقل الطلاب المعلمون إلى مستوى أعلى من الكفاءة، ويزيدهم التقييم الذاتي وعياً بالممارسات التدريسية، بدلاً من الأداء التدريسي القائم على المحاكاة والتقليد، وعندما يصلون إلى مرحلة المعلمين الخبراء يكون إعدادهم قد تم بشكل صحيح في جميع مراحله، ومن ثم يسهم التقييم الذاتي في صقل ممارساتهم الصفية، وإتاحة الفرصة لديهم لتحليل ممارستهم ومناقشتها وتقويمها وتغييرها، وتشجيعهم على تحمل مسئولية أكبر لنموهم المهني واكتساب درجة من الاستقلالية المهنية، وتنمية الاستعداد للتدريس لديهم وتمكينهم من التحليل الناقد لمعتقداتهم عن التدريس.

والمستقرئ للدراسات والكتابات التربوية في الآونة الأخيرة، يجد اهتمام واضح بمراجعة وتقويم وتطوير برامج إعداد المعلم قبل الخدمة وأثنائها، وفق المنحى التأملي في التدريس الذي يقوم على تفكير المعلم في ممارساته التدريسية وتجاربه وخبراته؛ ليصبح قادر على تبصر الأحداث والمواقف التعليمية التي تتم داخل الفصل الدراسي، وتحليلها بشكل سليم، للوصول إلى استنتاجات وتفسيرات علمية ومنطقية، تساعده في إجراء التعديلات المطلوبة؛ للتغلب على ما يواجهه من مشكلات تدريسية، لتحقيق الأهداف التعليمية (محمد عبد الرحمن،2005).

ولذا فإن التقييم الذاتي يتيح الفرصة أمام المعلم لأن ينظر فيما يدرس؟ وكيف يدرس؟ بهدف تحديد ما يصلح للمعلم وما يفيد الطالب؛ حيث تتيح الممارسة التأملية للمعلمين الفرصة لأن ينظروا لأنفسهم، وفلسفتهم التدريسية ويحددوا لأنفسهم مواطن القوة والضعف، وحالما يتأمل المعلمون ويفكرون في الأسباب، فإنهم يعملون بتبصر وتخطيط، بدلاً من العمل على أساس التقليد أو المحاولة والخطأ . (Pacheco, 2005) والمعلم الذي يمتلك مهارات التدريس التأملي يبحث دائماً أثناء أدائه للأنشطة التدريسية عن إجابة للتساؤلات الآتية: ماذا حدث؟ لماذا حدث؟ وكيف حدث؟ ما الذي أستطيع أن أفعله لتحسين مهاراتي التدريسية؟ ما الذي يمكنني أن أتعلمه من خبراتي؟ ... بما قد يسهم في تنمية مهاراتي التدريسية، وترى (He et al,2011) أن المعلمين يستخدمون نظرياتهم العملية

كإطار مرجعي ويستندون عليها لتخطيط الدروس، والتفاعل مع تلاميذهم داخل الفصل، كما أنهم يستندون عليها عند تأمل ممارساتهم التدريسية وتقييم هذه الممارسات وإصدار الحكم على كفاءتهم كمعلمين.

ويرى (Thomas and Griggs,2011) أن تأمل الممارسات التدريسية يجب أن يكون أداة المعلم لتنمية مهاراته التدريسية؛ يتأكد أن تلاميذه يتعلمون بشكل صحيح من خلال توجيهاته، وكذلك أداة لتنمية ميولهم نحو التعلم وزيادة قدرتهم على أن يعتمدوا على أنفسهم كمتعلمين.

ومن ثم فإن الطلبة المعلمين بحاجة إلى رؤية أنفسهم أثناء التدريس وإعطاءهم الفرصة لتأمل أداءهم التدريسي وتحليله والتفكير في كيفية تطويره، وتشير (Sellars,2012) إلى أن الإصلاح التربوي يعتمد على قدرة المعلمين على تطوير ممارساتهم التدريسية من خلال تقييمهم لهذه الممارسات بصورة فردية.

ويرى (Webber, 2013) أن التأمل الناقد المتأني للممارسات التدريسية يؤدي إلى فهم أعمق للتدريس لدى المعلم، وفهم أعمق عند الطلاب، وأن الخبرة التدريسية لا تكفي وحدها كأساس لاستمرار النمو والتطور المهني، وأن الممارسة التأملية عملية دورية توفر الوقت للتفكير والتنفيذ والمتابعة.

وأشارت دراسة (Maaranen et al,2016) إلى أهمية الكشف عن الخبرات العملية لدى الطلاب المعلمين في بداية التحاقهم ببرامج إعداد المعلمين، والعمل على تطوير هذه الخبرات بما يتلاءم ونظريات العلم الحديثة.

وقد أوضحت بعض الدراسات الأثر الإيجابي للتأمل في الممارسات التدريسية وتقييمها لتحديد الاحتياجات المهنية للمعلمين وتطوير نموهم المهني. فعلى سبيل المثال أوضحت دراسة (Ditchburn,2015) فاعلية تأمل الطلبة المعلمين لممارساتهم التدريسية في تطوير المفاهيم والنظريات العملية لديهم، وأوضحت دراسة (El-Bilawi and Nasser,2017) فاعلية التفكير التأملي للمعلمين أثناء الخدمة في تحديد أوجه قصور برامج إعدادهم، وفي الحكم على أدائهم المهني بموضوعية. وأكدت دراسة (Mukeredzi& Nyachowe,2018) أن تأمل الطلبة المعلمين لممارساتهم التدريسية أثناء التربية العملية قد ساهم في تطوير الخبرات العملية لديهم، وساعدهم على تبني أساليب التعلم النشط داخل فصولهم الدراسية.

كذلك دراسة (خالد البقمي،2018) أكدت على أهمية تطبيق أساليب تعزيز وتقويم أداء الطلبة المعلمين لتحديد احتياجاتهم، والمساعدة في تطوير مهاراتهم التدريسية والأكاديمية، والعمل على تطوير معايير محددة ودقيقة لتقييم أداء الطلاب المعلمين بشكل فعال.

وتدعيماً لما سبق فقد أوصت بعض الدراسات الحديثة بضرورة تنمية تأمل الطلبة المعلمين لممارساتهم التدريسية خلال فترة إعدادهم قبل الخدمة لمساعدتهم على مواجهة تحديات مهنة التدريس في المستقبل، ومساعدتهم على تقييم أدائهم ذاتيًا وتحمل مسؤولية قراراتهم التدريسية، مثل دراسة (فاطمة علي،2020؛ ابتسام عبد الفتاح، 2021؛ دراسة عماد هنداوي،2021).

وللإيضاح عن أهمية تقييم الأداء التدريسي، أشارت (بثينة بدر,2005) إلى أن الاهتمام بتقويم مستوى المهارات التدريسية ضرورة ملحة تؤكدها التوجهات التربوية الحديثة حيث تعد مؤشرا للحكم على مدى نجاح المعلم في عمله وقدرته على أداء مهامه، وترتبط كفاءة ممارسة الطالب المعلم للمهارات التدريسية بالاتجاه الإيجابي نحو مهنة التدريس.

وأوضحت نتائج دراسة (مروة الباز،2012) انخفاض مستوى أداء الطلاب المعلمين في معظم مهارات التدريس، وأوصت بضرورة تدريب الطلاب على مهارات التدريس وإنتاج الوسائل التعليمية والتكنولوجية داخل الكلية.

وهناك العديد من الدراسات التي بينت بعض نتائجها الأثر الإيجابي لتقويم الأداء التدريسي للطلبة المعلمين في تنمية ممارساتهم التدريسية؛ منها دراسة (Montecino et al.,2010) فقد أظهرت نتائجها أن الطلاب المعلمين تأثروا بشكل كبير بأداة التقييم وكيف أنها ساهمت في تطوير حسهم المهني وحسنت مهاراتهم التعليمية، كما أشار المشرفون إلى ضرورة توسيع المواضيع التي يجب مناقشتها في تقييم أداء الطلاب المعلمين، وأهمية تغيير إسلوب الإشراف والتقييم، وخلصت الدراسة إلى ضرورة تطوير معايير محددة ودقيقة لتقييم أداء الطلاب المعلمين بشكل فعال. وأوضحت نتائج دراسة (Chawla and Thukral, 2011) إلى أن تطبيق التغذية الراجعة من الطالب أدى إلى تحسين الكفاءة التدريسية والأداء التعليمي للطلاب المعلمين بشكل عام. وأشارت نتائج دراسة (Phillipson et al,2012) إلى تحقق العديد من الآثار الإيجابية لتسجيلات الفيديو على تقويم أداء الطلاب المعلمين، حيث ساهمت في تعزيز استيعاب وفهم الطلاب المعلمين للدروس في المنهاج، وتحديد احتياجاتهم والمساعدة في تطوير مهاراتهم التدريسية والأكاديمية، وأوصت دراسة (مجدي زامل،2013) بأهمية صياغة النماذج التقويمية للتدريب العملي لمقرر التربية العملية بما يتفق مع أهداف المقرر.

مشاهدة الطلبة المعلمين لممارساتهم التدريسية:

يمكن أن تساعد مشاهدة الممارسات التدريسية المعلمين على إيجاد علاقات بين أدائهم التدريسي وتمدهم بأدلة قابلة لتقييم هذا الأداء، حيث تشير دراسة(Colestock and Sherin,2009) إلى أن مشاهدة الممارسات التدريسية من قبل المعلمين تعد وسيلة جيدة تسمح لهم بمراجعة السياق الذي تم التدريس فيه، وما يحويه من متغيرات مثل طرق التدريس المستخدمة، والبيئة التي تمت فيه عملية التدريس، وخصائص التلاميذ وغيرها. وكشفت دراسة (Blomberg et al,2014) أن المشاهدة تعتبر هامة جداً للمعلمين المبتدئين؛ حيث أنها تعمل كسقالات تسهم في نموهم مهنياً. وقد نتج عنها تحسن في طرق التدريس التي تبناها ثمانية وعشرين طالباً معلماً أثناء التربية العملية. وأوضحت دراسة(Leijen et al,2014) التي أجروها على(22) من الطلبة المعلمين أنه على الرغم من أن توجيه الطلبة بعضهم البعض، وتوجيه المشرف عليهم ومناقشتهم لأدائهم التدريسي قد ساعدهم في تحديد المواقف الإيجابية والسلبية في هذا الأداء؛ إلا أن رؤية الطلبة المعلمين لأنفسهم في الفيديو وهم يدرسون قد ساعدهم بدرجة أكبر على تأمل تدريسهم وحثهم على تحسين هذا الأداء، كما أن هؤلاء الطلبة اعتبروا المشاهدة بمثابة "دليل حي" على أدائهم التدريسي ولا يمكن تجاهله، وأنه جعلهم أكثر وعي بالجوانب التي شاهدوها فيه؛ لأنهم استطاعوا من خلاله تحديد الأخطاء التي وقعوا فيها أثناء التدريس. كما أشارت دراسة (Coffey,2014) إلى أن استخدام الفيديو وكذلك التغذية الراجعة المكتوبة قد ساعد المعلمين قبل الخدمة على تأمل مهاراتهم التدريسية أثناء دراستهم مقرر التدريس المصغر، وأكدت دراسة (Barth-Cohen et al ,2018) أن استخدام تسجيلات الفيديو في فصول المدارس الثانوية قد أتاح للطلبة المعلمين الفرصة لتأمل أدائهم التدريسي؛ وكذلك الوصول إلى فهم أعمق لعملية التعليم والفروق الفردية بين التلاميذ.

مهارات الأداء التدريسي:

يتوقف نجاح العملية التعليمية وتحقيق أهدافها التربوية بدرجة كبيرة على ما يمتلكه المعلم بصفة عامة والطالب المعلم بصفة خاصة من مهارات تدريسية، تمكنهم من ممارسة التدريس الفعال، وأداء أعمالهم والمهام المطلوبة منهم بكفاءة عالية.

ويعرف (حسن زيتون،2004)مهارات التدريس بأنها مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة للمعلم للنجاح في أداء مهنة التدريس.

ويعرفها (صلاح الدين عرفة،2005) بأنها أداء المعلم الذي يتم خلال العملية التعليمية، ويختلف نوع هذا الأداء وكميته باختلاف المادة الدراسية، وطبيعتها، وخصائصها، وأهداف تعليمها وتعلمها.

ويتضح من التعريفين السابقين أن المهارات التدريسية لا تقتصر على الجانب المهاري فقط، بل أنها تستند إلى معارف واتجاهات، تظهر في أداء المعلم أثناء تفاعله مع الموقف التدريسي، وهذا الأداء قابل للملاحظة والتقييم من قبل الآخرين.

ويرى(حسن زيتون ،2004) أنه ينبغي على المعلم التمكن مهارات التدريس الأساسية حتى يستطيع ممارسة التدريس بنجاح وفاعلية، وإلا تعرض للفشل مما يكون له عواقب وخيمة ليس عليه وحده، وإنما على الطلاب الذين يدرس لهم، وقد يكون المنهج على قدر عال من الجودة ويكتب له الفشل على يد معلم لا يجيد مهارات التدريس وليس لدية اتجاهات إيجابية نحو مهنته، وفي المقابل قد يكون هناك منهج ليس على قدر كبير من الجودة ويتمكن المعلم الذي يمتلك المهارات التدريسية والاتجاه الإيجابي نحو المهنة من تحقيق الأهداف المرجوة بكفاءة وفعالية، وقد أكدت الاتجاهات والأساليب الحديثة في نظم وبرامج إعداد المعلم أن أبرز خصائص المعلم الماهر هي مدى تمكنه من مهارات التدريس الخاصة بالموقف التعليمي.

وهناك العديد من الدراسات التي احتلت تنمية المهارات التدريسية للطلبة المعلمين مكانة مهمة فيها،واستخدمت برامج تعليمية متنوعة لتنمية هذه المهارات مثل دراسة(هالة العمودي،2015) التي أثبتت فعالية برنامج قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات التدريس والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى عينة من الطلبة المعلمين في كلية التربية- جامعة أم القرى.وكشفت نتائج دراسة(فداء دويك،2016) فاعلية مساق مقترح في التدريس المصغر في تنمية الأداء التدريسي لدى الطلبة المعلمين في كلية التربية – جامعة الخليل في ضوء الخبرات الدولية المعاصرة، وبينت دراسة(نجلاء محمد، صباح علي،2018) فعالية إثراء مقرر التدريس المصغر لتنمية مهارات الأداء التدريسي والصلابة النفسية والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى الطالبات المعلمات بكلية البنات جامعة عين شمس، وتوصلت دراسة (عبد الخالق فتحي، 2019) إلى فعالية برنامج قائم على نموذج TPACK في تكامل المعرفة في تنمية مهارات الأداء التدريسي لدى (42) من الطلبة المعلمين في كلية التربية جامعة- عين شمس، وأوضحت نتائج دراسة(خالد الكندري، هاني القطان،2020) فعالية برنامج قائم على التدريس المصغر باستخدام الفيديو بالهاتف المحمول في تنمية مهارات التدريس لدى عينة من الطلبة المعلمين في كلية التربية –جامعة الكويت. وبينت نتائج دراسة (ندى محمد،2021) فعالية برنامج قائم على متطلبات التعلم بالمتعة في تنمية مهارات التدريس لدى عينة من الطلبة المعلمين في كلية التربية جامعة- مطروح، وتوصلت دراسة (هبة فؤاد، أماني أبو زيد،2022) إلى فعالية برنامج

قائم على السيناريو في تنمية مهارات التدريس من أجل الإبداع والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى عينة من الطلبة المعلمين في كلية التربية جامعة– عين شمس.

تعقيب حول الإطار النظري وموقع الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة:

المستقرئ للدراسات السابقة المشار إليها في متن الدراسة يلحظ جلياً واحدية الأهداف التي حققتها هذه الدراسات مع الهدف من الدراسة الحالية وهو تنمية مهارات الأداء التدريسي لدى الطلبة المعلمين قبل التخرج، وما يميز هذه الدراسة إنفرادها في تحقيق هذا الهدف من خلال إستخدام التقييم الذاتي إسلوباً للتعلم المنظم ذاتياً بما يتفق مع مبادئ النظرية البنائية في التعلم،حيث يقوم الطلبة المعلمين في المجموعة التجريبية بمشاهدة أداءهم التدريسي المسجل ثم يقومون بتحليله وتقيميه بأنفسهم بغية تحسين أداءهم وتجاوز الأخطاء التي وقعوا فيها، ومعالجتها في التطبيقات اللاحقة وليس لمجرد إصدار الحكم حول هذا الأداء، وقد تنوعت الأساليب والبرامج المتبعة في الدراسات السابقة لتنمية مهارات الأداء التدريسي لدى الطالب المعلم، كما تباينت المجتمعات والعينات التي إجريت فيها هذه الدراسات والدراسة الحالية، واستفادت الدراسة من الدراسات السابقة المشار إليها أثناء إعداد الأدوات وصياغة الإطار النظري وتأكيد الأهمية النظرية والعملية للتصدي لمشكلة الدراسة،كذلك أستفادت الدراسة من خلال مقارنة نتائجها مع نتائج هذه الدراسات أثناء مناقشة وتفسير النتائج وبلورة التوصيات والمقترحات لإجراء دراسات مماثله.

نتائج الدراسة:

سبق الإجابة على السؤال الأول عند إعداد قائمة مهارات الأداء التدريسي، التي تضمنت في صورتها النهائية (7) مهارات أساسية تندرج في إطار كل منها عدد من المهارات الفرعية، حيث بلغ عدد المهارات الفرعية (52) ملحق (1).

وللإجابة عن السؤال الثاني، تم حساب النسب المئوية والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ورتب درجات امتلاك الطلبة في المجموعة التجريبية لكل مهارة من مهارات الأداء التدريسي بحسب درجات تقييمهم الذاتي على بطاقة التقييم الذاتي، وفيما يلي تفصيل ذلك:

أولاً: مهارة التهيئة.للتعرف على درجات امتلاك طلبة المجموعة التجريبية لمهارة التهيئة، تم حساب النسب المئوية والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ورتب درجات امتلاك طلبة المجموعة التجريبية لكل مهارة من المهارات الفرعية التي تندرج في إطار مهارة التهيئة، ويوضح جدول (4) تفصيل هذه النتائج.

جدول (4) النسب المئوية ومتوسطات ورتب درجات امتلاك الطلبة في المجموعة التجريبية لكل مهارة من المهارات الفرعية التي تندرج في إطار مهارة التهيئة.

م	المهارات	التكرار النسبة	تقدير امتلاك المهارة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			عالي	متوسط	ضعيف	منعدم			
1	أسلوبي في التهيئة للدرس كان مناسب.	ك	15	9	6	0	2	0,78	3
		%	50	30	20	0			
2	أسلوبي في التهيئة للدرس كان مشوق للتلاميذ.	ك	6	19	5	0	1,67	0,61	5
		%	20	63,3	16,7	0			
3	ربطت بين أسلوب التهيئة وموضوع الدرس.	ك	20	9	1	0	2,33	0,55	1
		%	66,7	30	3,3	0			
4	أسلوب التهيئة مرتبط بمستوى التلاميذ.	ك	11	16	2	1	1,93	0,23	4
		%	36,7	53,3	6,7	3,3			
5	حرصت على الانتهاء من التهيئة في الوقت المحدد في الخطة.	ك	13	16	1	0	2,10	0,56	2
		%	43,3	53,3	3,3	0			
6	اهتميت بردود أفعال التلاميذ أثناء التهيئة للدرس.	ك	13	16	1	0	2,10	0,56	2
		%	43,3	53,3	3,3	0			
7	انتقلت من التهيئة إلى موضوع الدرس بصورة طبيعية.	ك	23	7	0	0	1,46	0,43	6
		%	76,7	23,3	0	0			
	المتوسط العام للأداء في مهارة التهيئة						1,64		

يتضح من خلال نتائج جدول (4) أن متوسطات درجات امتلاك طلبة المجموعة التجريبية لكل مهارة من المهارات الفرعية التي تندرج في إطار مهارة التهيئة، تراوحت بين (2,33)، (1,46) كما بلغ متوسط درجة امتلاكهم لمهارة التهيئة بشكل عام (1,64)، وهذا القيمة تدل على امتلاك طلبة المجموعة التجريبية لمهارة التهيئة بدرجة(متوسطة) بحسب الدرجات على بطاقة التقييم الذاتي.

ثانياً: مهارة استخدام السبورة.

للتعرف على درجات امتلاك طلبة المجموعة التجريبية لمهارة استخدام السبورة، تم حساب النسب المئوية والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ورتب درجات امتلاك طلبة المجموعة التجريبية لكل مهارة من المهارات الفرعية التي تندرج في إطار مهارة استخدام السبورة، ويوضح جدول (5) تفصيل هذه النتائج.

جدول (5) النسب المئوية ومتوسطات ورتب درجات امتلاك الطلبة في المجموعة التجريبية لكل مهارة من المهارات الفرعية التي تندرج في إطار مهارة استخدام السبورة.

م	المهارات	التكرار	تقدير امتلاك المهارة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		النسبة	عالي	متوسط	ضعيف	منعدم			
1	سجلت عنوان الدرس في المكان المناسب.	ك	25	4	1	0	2,50	0,48	1
		%	83,3	13,3	3,3	0			
2	وزعت مساحة السبورة بشكل صحيح.	ك	18	11	1	0	2,26	0,57	2
		%	60	36,7	3,3	0			
3	كتبت بخط واضح للتلاميذ وعلى مستوى أفقي وغير مائل.	ك	10	17	3	0	1,97	0,62	5
		%	33,3	56,7	10	0			
4	سجلت تعاريف المفاهيم الجديدة على التلاميذ في الجهة اليمين من السبورة.	ك	13	14	0	3	1,98	0,89	4
		%	43,3	46,7	0	10			
5	رسمت الأشكال والرسوم واضحة على الجهة الشمال من السبورة.	ك	11	11	5	3	1,70	0,98	6
		%	36,7	36,7	16,7	10			
6	استخدمت ألوان متنوعة أثناء الكتابة على السبورة.	ك	19	8	2	1	2,20	0,78	3
		%	63,3	26,7	6,7	3,3			
المتوسط العام للأداء في مهارة استخدام السبورة							2,26		

يتضح من خلال نتائج جدول (5) أن متوسطات درجات امتلاك طلبة المجموعة التجريبية لكل مهارة من المهارات الفرعية التي تندرج في إطار مهارة استخدام السبورة، تراوحت بين (2,50)، (1,70)

كما بلغ متوسط درجة امتلاكهم لمهارة استخدام السبورة بشكل عام (2,26)، وهذا القيمة تدل على امتلاك طلبة المجموعة التجريبية لمهارة استخدام السبورة بدرجة(متوسطة) بحسب الدرجات على بطاقة التقييم الذاتي.

ثالثاً: مهارة عرض الدرس.

للتعرف على درجات امتلاك طلبة المجموعة التجريبية لمهارة عرض الدرس، تم حساب النسب المئوية والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ورتب درجات امتلاك طلبة المجموعة التجريبية لكل مهارة من المهارات الفرعية التي تندرج في إطار مهارة عرض الدرس، ويوضح جدول (6) تفصيل هذه النتائج.

جدول (6) النسب المئوية ومتوسطات ورتب درجات امتلاك الطلبة في المجموعة التجريبية لكل مهارة من المهارات الفرعية التي تندرج في إطار مهارة عرض الدرس.

م	المهارات	التكرار	تقدير امتلاك المهارة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		النسبة	عالي	متوسط	ضعيف	منعدم			
1	استخدمت أساليب تدريس مناسب في عرض المحتوى.	ك	14	16	0	0	2,16	0,51	3
		%	46,7	53,3	0	0			
2	حافظت على عرض المحتوى بتسلسل من السهل إلى الصعب.	ك	17	13	0	0	2,26	0,50	2
		%	56,7	43,3	0	0			
3	قدمت للتلاميذ مواقف حياتية مرتبطة بمحتوى الدرس.	ك	13	10	6	1	1,84	0,87	7
		%	43,3	33,3	20	3,3			
4	نجحت في تبسيط المفاهيم والتعميمات التي تضمنها محتوى الدرس.	ك	12	18	0	0	2,30	0,45	1
		%	40	60	0	0			
5	ربطت بين الحقائق والمفاهيم المرتبطة بموضوع الدرس.	ك	13	15	1	1	2,03	0,71	5
		%	43,3	50	3,3	3,3			

6	عرضت كل جزء من الدرس في الوقت المحدد له في الخطة.	ك	8	20	2	0	1,90	0,55	6
		%	26,7	66,7	6,7	0			
7	عرضت محتوى الدرس بلغة علمية راقية.	ك	14	14	2	0	2,10	0,62	4
		%	46,7	46,7	6,7	0			
8	قدمت محتوى الدرس بصورة سليمة من الناحية العليمة.	ك	16	13	1	0	2,16	0,67	3
		%	53,3	43,3	3,3	0			
المتوسط العام للأداء في مهارة عرض الدرس							2,09		

يتضح من خلال نتائج جدول (6) أن متوسطات درجات امتلاك طلبة المجموعة التجريبية لكل مهارة من المهارات الفرعية التي تندرج في إطار مهارة عرض الدرس، تراوحت بين (2,30)، (1,84) كما بلغ متوسط درجة امتلاكهم لمهارة عرض الدرس بشكل عام (2,09)، وهذا القيمة تدل على امتلاك طلبة المجموعة التجريبية لمهارة عرض الدرس بدرجة(متوسطة) بحسب الدرجات على بطاقة التقييم الذاتي.

رابعاً: مهارة التواصل المعرفي.

للتعرف على درجات امتلاك طلبة المجموعة التجريبية لمهارة التواصل المعرفي، تم حساب النسب المئوية والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ورتب درجات امتلاك طلبة المجموعة التجريبية لكل مهارة من المهارات الفرعية التي تندرج في إطار مهارة التواصل المعرفي، ويوضح جدول (7) تفصيل هذه النتائج.

جدول (7) النسب المئوية ومتوسطات ورتب درجات امتلاك الطلبة في المجموعة التجريبية لكل مهارة من المهارات الفرعية التي تندرج في إطار مهارة التواصل المعرفي.

م	المهارات	التكرار	تقدير امتلاك المهارة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		النسبة	عالي	متوسط	ضعيف	منعدم			
1	قمت بضبط الصف لضمان نجاح عمليات الاتصال بيني وبين التلاميذ.	ك	15	13	2	0	2,13	0,63	3
		%	50	43,3	6,7	0			
2	طرحت أسئلة قصيرة ومتنوعة بين الحين والأخر لإثارة التفكير.	ك	14	15	1	0	2,13	0,57	3
		%	46,7	50	3,3	0			
3	تحدثت بصوت مسموع وباللغة العربية.	ك	13	14	3	0	2,03	0,67	4
		%	43,3	46,7	10	0			
4	شجعت التلاميذ على التحدث والمناقشة.	ك	10	20	0	0	1,84	0,48	9
		%	33,3	66,7	0	0			
5	وجهت التلاميذ بضرورة الاستماع لآراء زملائهم.	ك	12	12	5	1	1,69	0,83	11
		%	40	40	16,7	3,3			
6	صححت الأخطاء اللغوية الشائعة بين التلاميذ.	ك	10	14	4	2	1,97	0,87	7
		%	33,3	46,7	13,3	6,7			
7	ساعدت التلاميذ على إيصال أفكارهم أثناء الإجابة.	ك	12	14	3	1	1,94	0,77	8
		%	40	46,7	10	3,3			
8	وزعت نظراتي بعدالة بين التلاميذ.	ك	11	16	3	0	2,26	0,64	1
		%	36,7	53,3	10	0			
9	وزعت الأسئلة بين التلاميذ بعدالة.	ك	19	9	2	0	1,80	0,63	10
		%	63,3	30	6,7	0			
10	شجعت التلاميذ على طرح الأسئلة.	ك	11	12	6	1	2,23	0,84	2
		%	36,7	40	20	3,3			
11	استمعت باهتمام لإجابات التلاميذ.	ك	17	12	1	0	2	0,57	5
		%	56,7	40	3,3	0			
12	كنت متزن من الناحية الانفعالية أثناء التعامل مع التلاميذ.	ك	15	9	5	1	1,98	0,87	6
		%	50	30	16,7	3,3			
13	أثرت انتباه التلاميذ واهتمامهم من خلال تغيير نبرات ودرجة صوتي أثناء الإلقاء.	ك	13	12	4	1	2	0,82	5
		%	43,3	40	13,3	3,3			
المتوسط العام للأداء في مهارة التواصل المعرفي							2		

يتضح من خلال نتائج جدول (7) أن متوسطات درجات امتلاك طلبة المجموعة التجريبية لكل مهارة من المهارات الفرعية التي تندرج في إطار مهارة التواصل المعرفي، تراوحت بين (2,26)، (1,69) كما بلغ متوسط درجة امتلاكهم لمهارة التواصل المعرفي بشكل عام (2)، وهذا القيمة تدل على امتلاك طلبة المجموعة التجريبية لمهارة التواصل المعرفي بدرجة(متوسطة) بحسب الدرجات على بطاقة التقييم الذاتي.

خامساً: مهارة استخدام الوسائط والوسائل التعليمية.

للتعرف على درجات امتلاك طلبة المجموعة التجريبية لمهارة استخدام الوسائط والوسائل التعليمية، تم حساب النسب المئوية والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ورتب درجات امتلاك طلبة المجموعة التجريبية لكل مهارة من المهارات الفرعية التي تندرج في إطار مهارة استخدام الوسائط والوسائل التعليمية، ويوضح جدول (8) تفصيل هذه النتائج.

جدول (8) النسب المئوية ومتوسطات ورتب درجات امتلاك الطلبة في المجموعة التجريبية لكل مهارة من المهارات الفرعية التي تندرج في إطار مهارة استخدام الوسائط التعليمية.

م	المهارات	التكرار	تقدير امتلاك المهارة				المتوسط	الانحراف	الترتيب
			عالي	متوسط	ضعيف	منعدم	الحسابي	المعياري	
1	حرصت على اختيار وسائل تعليمية مرتبطة بمحتوى الدرس.	ك	10	16	4	0	1,90	0,66	3
		%	33,3	53,3	13,3	0			
2	استخدمت أكثر من وسيلة تعليمية.	ك	4	14	11	1	1,40	0,75	5
		%	13,3	46,7	36,7	3,3			
3	شاركت التلاميذ في استخدام الوسيلة.	ك	7	22	1	0	1,90	0,48	3
		%	23,3	73,3	3,3	0			
4	عرضت الوسيلة في الوقت المحدد في الخطة.	ك	7	21	2	0	1,74	0,53	4
		%	23,3	70	6,7	0			
5	وضعت الوسيلة في المكان المناسب.	ك	14	10	5	1	1,98	0,86	2
		%	46,7	33,3	16,7	3,3			
6	استخدمت الوسيلة لتحقيق أهداف محددة.	ك	16	11	3	0	2,13	0,68	1
		%	53,3	36,7	10	0			
المتوسط العام للأداء في مهارة استخدام الوسائط والوسائل التعليمية							1,84		

يتضح من خلال نتائج جدول (8) أن متوسطات درجات امتلاك طلبة المجموعة التجريبية لكل مهارة من المهارات الفرعية التي تندرج في إطار مهارة استخدام الوسائط والوسائل التعليمية، تراوحت بين (2,13)، (1,40) كما بلغ متوسط درجة امتلاكهم لمهارة استخدام الوسائط والوسائل التعليمية بشكل عام (1,84)، وهذا القيمة تدل على امتلاك طلبة المجموعة التجريبية لمهارة استخدام الوسائط والوسائل التعليمية بدرجة(متوسطة) بحسب الدرجات على بطاقة التقييم الذاتي.

سادساً: مهارة التغذية الراجعة (التعزيز الفوري).

للتعرف على درجات امتلاك طلبة المجموعة التجريبية لمهارة التغذية الراجعة (التعزيز الفوري)، تم حساب النسب المئوية والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ورتب درجات امتلاك طلبة المجموعة التجريبية لكل مهارة من المهارات الفرعية التي تندرج في إطار مهارة التغذية الراجعة (التعزيز الفوري)، ويوضح جدول (9) تفصيل هذه النتائج

جدول (9) النسب المئوية ومتوسطات ورتب درجات امتلاك الطلبة في المجموعة التجريبية لكل مهارة من المهارات الفرعية التي تندرج في إطار مهارة التغذية الراجعة.

م	المهارات	التكرار	تقدير امتلاك المهارة				المتوسط	الانحراف	الترتيب
		النسبة	عالي	متوسط	ضعيف	منعدم	الحسابي	المعياري	
1	استخدمت ألفاظ مشجعة للتلاميذ مثل (أحسنت، ممتاز، أشكرك ،,,,,,,,).	ك	19	9	2	0	2,28	0,63	2
		%	63,3	30	6,7	0			
2	وضحت للتلاميذ مدى قرب إجاباتهم من الإجابة الصحيحة.	ك	10	16	4	0	1,90	0,66	5
		%	33,3	53,3	13,3	0			
3	ربطت إجابات التلاميذ ببعضها لإثارة الدافعية للمناقشة.	ك	4	17	8	1	1,50	0,71	7
		%	13,3	56,7	26,7	3,3			
4	ذكرت بعض الكلمات أو التلميحات التي ساعدت التلاميذ في التوصل للإجابة الصحيحة.	ك	9	17	3	1	1,87	0,73	6
		%	30	56,7	10	3,3			
5	تجنبت استخدام ألفاظ التأنيب أو الذم.	ك	24	4	2	0	2,26	0,80	3
		%	80	13,3	6,7	0			

6	أظهرت اهتمامي وحماسي في إجابات التلاميذ.	ك	15	14	1	0	2,16	0,57	4
		%	50	46,7	3,3	0			
7	قدمت التغذية الراجعة في الوقت المناسب.	ك	17	11	2	0	2,30	0,63	1
		%	56,7	36,7	6,7	0			
المتوسط العام للأداء في مهارة التغذية الراجعة							2,03		

يتضح من خلال نتائج جدول (9) أن متوسطات درجات امتلاك طلبة المجموعة التجريبية لكل مهارة من المهارات الفرعية التي تندرج في إطار مهارة التغذية الراجعة (التعزيز الفوري)، تراوحت بين (2,30)، (1,50) كما بلغ متوسط درجة امتلاكهم لمهارة التغذية الراجعة (التعزيز الفوري) بشكل عام (2,03)، وهذا القيمة تدل على امتلاك طلبة المجموعة التجريبية لمهارة التغذية الراجعة (التعزيز الفوري) بدرجة(متوسطة) بحسب الدرجات على بطاقة التقييم الذاتي.

سابعاً: مهارة غلق الدرس.

للتعرف على درجات امتلاك طلبة المجموعة التجريبية لمهارة **غلق الدرس**، تم حساب النسب المئوية والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ورتب درجات امتلاك طلبة المجموعة التجريبية لكل مهارة من المهارات الفرعية التي تندرج في إطار مهارة **غلق الدرس**، ويوضح جدول (10) تفصيل هذه النتائج.

جدول (10) النسب المئوية ومتوسطات ورتب درجات امتلاك الطلبة في المجموعة التجريبية لكل مهارة من المهارات الفرعية التي تندرج في إطار مهارة غلق الدرس.

م	المهارات	التكرار	تقدير امتلاك المهارة				المتوسط	الانحراف	الترتيب
		النسبة	عالي	متوسط	ضعيف	منعدم	الحسابي	المعياري	
1	شاركت التلاميذ في تلخيص النقاط المهمة في الدرس.	ك	10	16	2	2	1,87	0,82	4
		%	33,3	53,3	6,7	6,7			
2	تأكدت من استيعاب التلاميذ للدرس.	ك	19	9	1	1	2,26	0,83	2
		%	63,3	30	3,3	3,3			
3	كلفت التلاميذ بالواجبات المنزلية وتأكدت من تسجيلهم لها.	ك	21	8	1	0	2,33	0,67	1
		%	70	26,7	3,3	0			
4	عرضت مقدمة أو تمهيد يوضح أهمية	ك	3	7	14	6	1	0,90	5

	مذاكرة الدرس لارتباطه بالدرس القادم.	%	10	23,3	46,7	20		
5	حرصت على إغلاق الدرس في الوقت المحدد.	ك	13	12	4	1	2	0,82	3
		%	43,3	40	13,3	3,3		
المتوسط العام للأداء في مهارة غلق الدرس							1,89	

يتضح من خلال نتائج جدول (10) أن متوسطات درجات امتلاك طلبة المجموعة التجريبية لكل مهارة من المهارات الفرعية التي تندرج في إطار مهارة **غلق الدرس**، تراوحت بين (2,33)، (1) كما بلغ متوسط درجة امتلاكهم لمهارة **غلق الدرس** بشكل عام (1,89)، وهذا القيمة تدل على امتلاك طلبة المجموعة التجريبية لمهارة **غلق الدرس** بدرجة(متوسطة) بحسب الدرجات على بطاقة التقييم الذاتي.

للإجابة عن السؤال الثالث، تم التحقق من صحة الفرض الأول في الدراسة من خلال استخدام اختبار مان ويتني لمعرفة الفرق بين متوسطات رتب درجات مجموعتي الدراسة على مقياس تقدير درجة ممارسة مهارات الأداء التدريسي الأساسية ككل، وفي كل مهارة من مهارته الرئيسية، ويوضح جدول (11) تفصيل هذه النتائج.

جدول (11) قيمة "U" للفرق بين متوسطات رتب درجات مجموعتي الدراسة على مقياس تقدير درجة ممارسة مهارات الأداء التدريسي الأساسية.

المهارات	عدد المهارات الفرعية	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيم"U" المحسوبة	قيم"Z" المقابلة	مستوى الدلالة
		م الرتب	مج الرتب	م الرتب	مج الرتب			
التهيئة	7	41,75	1252,5	19,25	577,5	112,5	5,138	0,000
استخدام السبورة	6	37,25	1117,5	23,75	712,5	247,5	3,154	0,002
عرض الدرس	8	40,32	1209,5	20,68	620,5	155,5	4,445	0,000
التواصل المعرفي	13	40,82	1224,5	20,18	605,5	140,5	4,642	0,000
استخدام الوسائل التعليمية	6	33,23	997	27,77	833	368	1,287	0,198
التغذية الراجعة	7	40,05	1201,5	20,95	628,5	163,5	4,415	0,000
غلق الدرس	5	40,17	1205	20,83	625	160	4,572	0,000
الكل	52	41,58	1247,5	19,42	582,5	117,5	4,927	0,000

يتضح من خلال نتائج جدول(11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية رتب درجات مجموعتي الدراسة على مقياس تقدير درجة ممارسة مهارات الأداء التدريسي الأساسية ككل، وفي كل مهارة من مهارته الرئيسية، حيث تراوحت قيم "U" بين (247,5)،(112,5) وقيم "Z" المعيارية بين (5,138)،(3,154) وجميع هذه القيم أكبر من قيمة "Z" (1,96) المتعارف عليها في المنحنى الاعتدالي عند مستوى دلالة (0,05)، عدا مهارة استخدام الوسائل التعليمية، ظهرت قيمة "U" (368) وقيمة "Z" (1,287) وهي قيمة أصغر من(1,96)المتعارف عليها، ومستوى الدلالة(0,198)، وهي قيمة أكبر من (0,05) التي تمثل أعلى قيمة للثقة بمستوى الدلالة.

وفي ضوء هذا تم رفض الفرض الأول من فرضيات الدراسة، واستبداله بالفرض البديل الذي ينص على " وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات طلبة المجموعة التجريبية على مقياس تقدير درجة ممارسة مهارات الأداء التدريسي الأساسية ومتوسط رتب درجات طلبة المجموعة الضابطة على المقياس نفسه لصالح متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية".

للإجابة عن السؤال الرابع؛ تم التحقق من صحة الفرض الثاني في الدراسة، عن طريق حساب معاملات الارتباط بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية في كل من بطاقة التقييم الذاتي ومقياس التقدير لدرجة ممارسة مهارات الأداء التدريسي الأساسية، ويوضح جدول (12) تفصيل هذه النتائج.

جدول (12) معاملات الارتباط بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية في كل من بطاقة التقييم الذاتي ومقياس التقدير لدرجة ممارسة مهارات الأداء التدريسي.

المهارات	التهيئة	استخدام السبورة	عرض الدرس	التواصل المعرفي	استخدام الوسائل التعليمية	التغذية الراجعة	غلق الدرس
معاملات الارتباط	0,72	0,46	0,43	0,13-	0,47	0,51	0,79

يتضح من خلال نتائج جدول (12) وجود علاقة ارتباط ايجابية بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية في كل من بطاقة التقييم الذاتي ومقياس التقدير لدرجة ممارسة مهارات الأداء التدريسي، حيث تراوحت قيمة معاملات الارتباط للمهارات جميعها بين(0,43)،(0,79)، ما عدا مهارة التواصل المعرفي بلغت قيمة معامل الارتباط (-0,13) وتدل على وجود علاقة ارتباط سلبية إلى حداً

ما، بين متوسطات درجات الطلبة في بطاقة التقييم الذاتي ومقياس التقدير، وقد يرجع ذلك إلى أن مهارة التواصل المعرفي تضمنت عدد من المهارات الفرعية(مؤشرات الأداء) للتفاعل اللفظي وغير اللفظي التي يصعب على الطالب المعلم تحليلها وتقييمها بشكل دقيق ذلك لقلة خبرته وممارسته لأساليب تحليل هذه التفاعل الذي يحتاج إلى خبره وممارسه طويلة، لذا لابد من تدريب الطلبة المعلمين على أساليب تحليل التفاعل اللفظي وغير اللفظي بهدف دراسة السلوك والتفاعل الذي يتم بين المعلم وتلاميذه أثناء التدريس، ومساعدة الطلبة المعلمين على تعرف الأبعاد الكمية والنوعية لهذا السلوك بما يعمل على تحسين أداءهم التدريسي .

وتتفق نتائج الدراسة؛ مع نتائج دراسة(خالد الكندري، والقطان،2020) التي بينت أن تسجيل الموقف أثناء تدريب الطلبة المعلمين على بعض استراتيجيات التدريس المصغر، ليتمكن الطالب المعلم من ملاحظة ذاته وتقويم نفسه، ومقارنة أداءه بأداء زملائه، ساهم إلى حد كبير في إكساب الطلاب المعلمين مهارات التدريس الخاصة بالتهيئة للدرس، وشرح الدرس وطرح الأسئلة وتوجيهها،وغلق الدرس، كذلك نتائج دراسة(وفاء عبد العال،2019) أوضحت أن استخدام سجلات التأمل ساعد عينة الدراسة على تقييم أدائهن التدريسي؛ مما نتج عنه تحسن في ممارساتهن داخل الصف، كذلك نتائج دراسة(Calandra et al,2018) أوضحت وجود أثر إيجابي لاستخدام الكتابة التأملية وتسجيلات الفيديو على الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم قبل الخدمة، وتتوافق النتائج أيضاً مع نتائج دراسة(Montecinos et al,2010) التي توصلت إلى أن الطلاب المعلمين تأثروا بشكل كبير بأداة التقييم، وكيف أنها ساهمت في تطوير حسهم المهني وحسنت مهاراتهم التعليمية, كذلك نتائج دراسة(Kipp,2003) التي أشارت إلى أن تأملات المعلم للممارسات التي يقوم بها، تؤثر بصورة إيجابية على أداءه التدريسي، وأنه يمكن اكتساب هذه الممارسات وتحسينها إذا توافرت الإرادة والظروف المناسبة.

وقد يعود تحسن أداء طلبة المجموعة التجريبية مقارنة بأداء طلبة المجموعة الضابطة على مقياس التقدير لدرجة ممارسة مهارات الأداء التدريسي الأساسية، إلى أن مشاهدة طلبة المجموعة التجريبية لممارساتهم التدريسية وتقيمها ذاتياً مكنهم من :

–دراسة البيئة التي يطبقون فيها، وينتقلون في أرجائها، والأدوات والوسائل التعليمية وتقنيات التعليم ومستحدثاته التكنولوجية التي وظفوها أثناء ممارستهم لمهارات التدريس، وكيفية تحسين استخدامها في المواقف المستقبلية.

-زادت من قدرة طلبة المجموعة التجريبية على الشعور بالهدف والفهم والفعالية الذاتية والتحكم في الأداء الجيد للمهام الأكاديمية، وبذل أقصى ما في وسعهم لمواجهة التحديات التي واجهتهم في الأداء السابق.

-قللت من إحساس طلبة المجموعة التجريبية بالتوتر وعدم الارتياح عند التفكير في أداء المهام الأكاديمية المكلفين بها.

-زادت من قدرة طلبة المجموعة التجريبية على تحمل الضغوط والاستجابة للتكيف مع النكسات التي واجهتهم أثناء التدريس.

-زادت من قدرة طلبة المجموعة التجريبية في السيطرة على التحديات الأكاديمية اليومية مثل القلق والعلاقات مع المحيطين بهم من زملاء، وأساتذة والاندماج مع الآخرين داخل مجتمع الدراسة.

خاتمة:

تشير نتائج الدراسة في مجملها إلى فعالية التقييم الذاتي في تنمية مهارات الأداء التدريسي لدى طلبة المجموعة التجريبية مقارنة بأداء نظرائهم في المجموعة الضابطة، ذلك أن المنهجية المتبعة في الدراسة جعلت من عملية التقييم الذاتي ليس لمجرد الحكم على الأداء وإنما إسلوب للتعلم المنظم ذاتياً مارس فيها الطالب المعلم عدد من المهارات أبرزها مهارات التقييم والمراقبة والتحكم والتخطيط، حيث تم خلال عملية التقييم الذاتي تسجيل الأداء التدريسي لكل طالب معلم في مجموعة الدراسة التجريبية، ثم قام كل طالب معلم بمشاهدة ممارساته المسجلة على شريط الفيديو منذ دخوله غرفة الصف وحتى ينتهي من تقديم مهارة التهيئة، ويوقف التسجيل ....ويراقب ويحلل أداءه التدريسي إلى عدد من المكونات الفرعية تسمى مؤشرات سلوكيات الأداء في مهارة التهيئة، ومن ثم يقوم الطالب المعلم بتحديدها وفهمها على المستوى النظري، وبالتالي يتعرف على نقاط القوة لتدعيمها ونقاط الضعف لتعديلها في التطبيق اللاحق وهذا يعد تغذية راجعة ذاتية تسهم في تدريب الطالب المعلم في تقديم الدرس وتهيئة الطلبة وشحذ دافعيتهم للتعلم وتنمي المقدرة على السلوك غير اللفظي ....والتخطيط، وتكوين أطر مرجعية مناسبة من خلال تكرار مشاهدة التسجيل ومراقبة وتحليل أداءه في بقية المهارات التي تضمنتها بطاقة التقييم الذاتي ... ذلك كله ساعد مجموعة الدراسة التجريبية في تنمية مهاراتهم التدريسية ذاتياً وتحسين أداءهم وإدارتهم المواقف التعليمية اللاحقة.

توصية الدراسة ومقترحاتها:

أهم ما توصي به الدراسة في ضوء نتائجها هو" تنمية مهارات تحليل التفاعل اللفظي وغير اللفظي للممارسات التدريسية لدى الطلبة المعلمين عن طريق مشاهدة مواقف تدريسية مسجلة لمعلمين خبراء؛

وتنمية قدراتهم على إعداد أدوات الملاحظة المنتظمة لتقييم مهارات أدائهم التدريسي ذاتياً"، وفيما يلي عدد من المقترحات لتنفيذ توصية الدراسة:

-بناء برنامج تدريسي لتنمية مهارات التواصل المعرفي الصفي لدى الطلبة المعلمين في كلية العلوم التطبيقية والتربوية.

-تنمية مهارات التقييم الذاتي للأداء التدريسي لدى الطلبة المعلمين أثناء تعرضهم للتربية العملية (1) في كليات إعداد المعلمين.

-إعداد إستراتيجية مقترحة لتنمية مهارات التفكير التأملي لدى الطلبة المعلمين في ضوء واقع ممارساتهم التدريسية أثناء تعرضهم للتربية العملية (1) في كليات إعداد المعلمين.

-دراسة واقع ممارسة الطلبة المعلمين لأساليب التغذية الراجعة (التعزيز الفوري) وتقديم تصور مقترح لتنمية هذه الأساليب لديهم.

-استخدام استراتيجيات التعلم النشط لتنمية مهارات التواصل المعرفي الصفي ومهارات التأمل في الممارسات التدريسية لدى الطلبة المعلمين بكليات إعدادهم.

-بناء برنامج لتنمية مهارات الطلبة المعلمين على تحليل التفاعل اللفظي وغير اللفظي الصفي وفعاليته في تنمية مهارات الأداء التدريسي.

References:

Abdel Fattah, I. E. (2021). A program based on the theory of successful intelligence to develop pedagogical knowledge of mathematics content and reflective practices among student teachers at the College of Education. Journal of Mathematics Pedagogies, Egyptian Society for Mathematics Pedagogies, 24(1).

Abdel Halim, M. (2003). Scientific research methods in the educational and psychological fields. University Knowledge Publishing House.

Abdel Hamid, J. et al. (1985). Teaching Skills. Dar Al Nahda Al Arabiya.

Abdel Rahman, M. (2005). The impact of using reflective teaching on developing the skills of student teachers of English as a foreign language. An unpublished master's thesis, Faculty of Education, Ain Shams University.

Abdel-Al, W. (2019). The effect of using video-assisted reflection records on developing some teaching skills and levels of reflection among pre-service science teachers. Egyptian Journal of Practice Teaching, 22(3).

Abu Al-Haija, F. H. (2007). Field Education, Work Guide for Supervisors and Student Teachers. 2nd ed. Publishing and Distribution House.

Al-Amoudi, H. (2015). The effectiveness of a proposed program based on self-regulated learning strategies in developing teaching skills and attitude toward the profession among the student teacher majoring in science at the College of Education, Umm Al-Qura University. Journal of Practice Teaching, 18(4).

Al-Baqmi, K. (2018). Evaluating the level of performance of student teachers at Mohammed bin Saud University for teaching skills. Journal of Scientific Research in Education, (19).

Al-Baz, M. M. (2012). Evaluating the level of performance of student teachers in the Physics and Chemistry divisions for teaching skills in light of quality standards. Journal of the College of Education in Port Said, (12) .

Ali, F. A. (2020). Reflective practices in the program for preparing Arabic language teachers for the primary stage at the College of Education. Kuwait University, Educational Journal, 34(137).

Al-Kandari, K. & Al-Qattan, H. (2020). The effectiveness of a training program based on micro-teaching using mobile phone video in developing the teaching skills of student teachers at the College of Basic Education in the State of Kuwait. Journal of Educational and Humanitarian Studies, College of Education, Damanhour University, 12(3).

Alternatives to On-site Evaluations of the Performance of Student-

Arafa, S. (2005). Learning teaching skills between theory and practice. Alam al-Kitab.

Badr, B. (2005). The effect of using a proposed training program in developing the teaching skills of female students in the Mathematics Department at the College of Education in Makkah Al-Mukarramah. Reading and Knowledge Magazine, (46).

Barth-Cohen, L. A., Little, A. J. and Abrahamson, D. (2018). Building reflective practices in a pre-service math and science teacher education course that focuses on qualitative video analysis, Journal of Science Teacher Education, 29(2).

Blomberg, G., Sherin, M. G., Renkl, A., Glogger, I. and Seidel, T. (2014). Understanding video as a tool for teacher education: investigating instructional strategies to promote reflection, Instructional Science: An International Journal of the Learning Sciences, 42 (3).

Calandra, B., Brantley-Dias, L., Yerby, J. and Demir, K. (2018). Examining the quality of pre-service science teachers' written reflections

when using video recordings, audio recordings and memories of a teaching event, Contemporary Issues in Technology and Teacher Education,18(1).

Chawla, V., & Thukral, P. (2011). Effects of Student Feedback on

Coffey, A. M. (2014). Using video to develop skills in reflection in teacher education students, Australian Journal of Teacher Education, 39(9).

Colestock, A., & Sherin, M. G. (2009) Teachers' sense-making strategies while watching video of mathematics instruction, Journal of Technology and Teacher Education, 17(1).

Contreras, C. (2010). Standards-based performance assessment for the

Ditchburn, G. M. (2015). Remembering reflection in pre-service teachers' professional, Australian Journal of Teacher Education, 40(2).

Dweik, F. (2016). The effectiveness of a proposed course in microteaching to develop the teaching performance of student teachers specializing in mathematics teaching methods at the College of Education, Hebron University in light of contemporary international experiences. Journal of Scientific Research in Education, (17).

El-Bilawi, N. H. and Nasser, I. (2017). Teachers' professional development as a pathway for educational reform in Egypt, Reflective Practice,18(2).

evaluation of student teachers: a consequential validity study. Asia-

Experiment Contemporary Educational Technology, 2(1).

Fathi, A. A. (2019). A program based on the TPACK model in integrating cognitive sciences to develop the teaching performance skills of the student teacher, History Division, College of Education. Journal of the Educational Association for Social Studies, (119).

Fouad, H. & Abu Zaid, A. (2022). An enrichment program in light of scenario-based learning to develop teaching skills for creativity and orientation towards the teaching profession among students of the Science Division at the College of Education. Egyptian Journal of Practice Teaching, 25(2).

George, B. (2010). Microteaching and practical field education. Muhammad Al-Baghdadi and Hiyam Al-Baghdadi Trans. 3rd ed. Dar Al-Fikr Al-Arabi.

He, Y., B. B. Levin, and Y. Li. (2011). Comparing the content and sources of the pedagogical beliefs of Chinese and American pre-service teachers, Journal of Education for Teaching, 37 (2).

Hindawi, I. (2021). The impact of teaching a micro-teaching course using the Lesson Study strategy in developing reflective practices and

self-efficacy in teaching science among College of Education students. Egyptian Journal of Practical Education, 24(4).

Kipp, P & Other. (2003): Beyond Reflection: Teacher

Learning as Praxis, Theory into Practice, Vol (42), No (3).

Leijen, Ä., Allas, R., Toom, A., Husu, J., Marcos, J., Meijer, P., Knezic, D., Pedaste, M. and Krull, E. (2014). Guided reflection for supporting the development of student teachers' practical knowledge, Procedia- Social and Behavioral Sciences 112

Maaranen, K. Pitkäniemi, H. Stenberg, K. and Karlsson, L. (2016). An idealistic view of teaching: teacher students' personal practical theories, Journal of Education for Teaching, 42(1).

Maher, A. et al. (2008). Teaching in Physical Education, 1st ed. Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Montecinos, C., Rittershaussen, S., Cristina Solis, M., Contreras, I., &

Muhammad, N. (2021). A program based on the requirements of fun learning to develop the teaching performance skills of Arabic language teachers, Basic Education Division. Matrouh University Journal of Educational and Psychological Sciences, (2).

Muhammad, N.& Ali, S. (2018). Enriching the micro-teaching course to develop teaching performance skills, psychological hardiness, and the attitude towards the teaching profession among female student teachers at the Girls' College. Journal of Scientific Research in Education, (19).

Mukeredzi, T. G. and Nyachowe, M. S. (2018). The content and evolution of practical theories of teaching: experiences of professionally unqualified teachers in rural Zimbabwe secondary schools, SAGE Open, April-June,1–18.

Mustafa, A. O. (2014). Effective Teaching Strategies. Dar Al-Wafa.

Pacheco, Q. (2005). Reflective teaching and its impact on foreign language teaching. Revista Electronica Actualidades investigativas en Education internat.

Pacific Education Researcher (De La Salle University Manila), 21(3).

Pacific Journal of Teacher Education, 38(4).

Phillipson, S. N., Phillipson, S., & Poon-McBrayer, K. F. (2012).

Rashid, H. (2003). The effectiveness of reflective teaching in developing some of the competencies necessary for teachers of the Arabic language to bilingual students. Reading and Knowledge Magazine, (25).

Sellars, M. (2012). Teachers and change: The role of reflective practice, Procedia- Social and Behavioral Sciences, 55.

Teachers: Issues in the Measurement of Inter-rater Agreement Asia-Teaching Competence of Student Teachers: A Microteaching

Thomas, L. and Griggs, G. (2011). How do you become a reflective professional? In McGregor, D. and Cartwright, L. (Eds.) Developing Reflective Practice: A guide for Beginning Teachers, USA: Open University Press.

Webber, E. (2013). Using Technology to develop a collaborative Reflective Teaching practice towards Synthecultural competence: An Ethnographic case study in world Language teacher preparation. (Ph D. Dissertation), the Pennsylvania State University.

Zaitoun, H. H. (2004). Teaching Skills: A Vision in Implementing Teaching, 2nd ed. Alam al-Kutub.

Zaitoun, K. A. (2003). Teaching: Its Models and Skills, 1st ed. Alam al-Kutub.

Zamel, M. A. (2013). Evaluating student teachers' performance models for the practical education course in the education program at Al-Quds Open University. Palestinian Journal of Open Education, 4 (7).

International Journal of Educational and Psychological Studies
Democratic Arabic Center For Strategic, Political & Economic Studies, Germany-Berlin
Vol 07 / Issue 25 / june 2024
ISSN 2569-930X

Psychological analysis and theatre Signal ritual characters and transformations for the writer Saadallah Wannous Model

Loubna Bouraqqadi*

Second-year research student, Ph.D- Hassan II University. – Mohammadiyah

Professor of Philosophy in the high School, Morocco

Loubnabr07@gmail.com

https://orcid.org/0009-0001-9974-5496

Received: 19/12/2023, **Accepted**: 01/06/2024, **Published:** 30/06/2024

Abstract: This research deals with the subject of psychoanalys is and theater, which shows the pioneering and distinguished role that theater has in people'slives. As it becomes beyond being just an art that provides fun and entertainment to human societies, itundertakes a deeper mission, which is to expose reality with all its lived contradictions, on the one hand, And diving into the depths of the individual self to discover its desireson the other hand.

And this clarifies the problem of this research, which is how to approach the characters of the play, The subject of the research, according to the psychoanalytic approach monitors the psychological dimensions of the characters to reveal their suffering and knots lurking behind the subconscious wall.

One of this research objectives is to shed light on the theater that was able to attract the psychoanalytic approach and employ it in the creative process for a deeper and more accurate understanding of the human personality.

Regarding the results obtained, I find that the theater was able to change the superficial view of the recipient, And gettingit out of itsnegativity to discuss its reality because what is happening on the stage isconsidered part of the daily reality

Keywords: theater, psychoanalysis, personality

**Corresponding author*

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين
المجلد 07 العدد 25 جوان 2024
ISSN 2569-930X

التحليل النفسي والمسرح شخصيات مسرحية " طقوس الإشارات والتحولات" للكاتب "سعد الله ونوس " أنموذجا

لبنى بورقادي *

كلية الآداب والعلوم الإنسانية المحمدية –جامعة الحسن الثاني بالدار البيضاء، المغرب

Loubnabr07@gmail.com

https://orcid.org/0009-0001-9974-5496

تاريخ الاستلام: **2023/12/19** - تاريخ القبول: **2024/06/01** - تاريخ النشر: **30**/06/2024

ملخص: يتناول هذا المقال موضوع التحليل النفسي والمسرح، والذي يظهر الدور الريادي والمتميز الذي أصبح يلعبه المسرح في حياة الشعوب، حيث أنه تجاوز كونه مجرد فن يقدم المتعة والتسلية للمجتمعات الإنسانية، ليضطلع بمهمة أعمق وهي تعرية الواقع بكل ما يحمل من التناقضات المعاشة من جهة، والغوص في أعماق الذات الفردية لاكتشاف رغباتها وعقدها من جهة ثانية. لتتضح لنا مشكلة هذا البحث والمتمثلة في كيفية مقاربة شخصيات المسرحية موضوع البحث، وفق منهج التحليل النفسي، قصد رصد الأبعاد السيكولوجية للشخصيات لكشف معاناتهم وعقدهم الكامنة خلف جدار اللاشعور. ومن أهداف هذا البحث تسليط الضوء على المسرح الذي استطاع استقطاب منهج التحليل النفسي وتوظيفه في العملية الإبداعية من أجل فهم أعمق وأدق للشخصية الإنسانية. وبخصوص النتائج المحصل عليها أجد أن المسرح استطاع تغيير النظرة السطحية للمتلقي، وإخراجه من سلبيته ليناقش واقعه، لأن ما يجري فوق الخشبة يعتبر جزءا من واقع حاله اليومي

الكلمات المفتاحية: المسرح، التحليل النفسي، الشخصية

* المؤلف المرسل

مقدمة:

لقد كان حضور المسرح في حياة الشعوب على مر العصور، حضورا متميزا، لكن غاياته لم تكن تقديم المتعة والتسلية فقط للمجتمعات الإنسانية، بل تعدتها إلى أهداف وغايات أكثر عمقا وحيوية. حيث شمل مجالات متعددة في الحياة الإنسانية، الاجتماعية منها والثقافية والسياسية وحتى النفسية، الأمر الذي جعله أصدق مرآة لواقع وحياة الشعوب.

ففي المسرح يأخذ الإنسان الفرصة للغوص في أعماقه لاكتشاف شرطه الإنساني وكينونته التي غالبا ما تلتقي بأشباهها على خشبة المسرح، فيتماهى العالمان المسرحي التخيلي والواقعي الإنساني، ليحرر الإنسان طاقاته وإبداعاته المكبوتة ويحفز خياله على الخلق والإبداع من جهة ويشخص مشاكل حياته اليومية والاجتماعية وكذا الوقوف على تناقضاته وعقده النفسية من جهة ثانية.

فالمسرح له القدرة على التحليل والشرح وكذا اقتراح الحلول لمجموعة من المعضلات الحياتية، هذه القدرة على التأثير والتحليل تعد قاسما مشتركا بينه وبين منهج التحليل النفسي، الشيء الذي أنشأ بينهما علاقة جدلية مليئة بالتأثير والتأثر على كافة المستويات سواء منها الدرامية التخيلية المسرحية أو حتى المرضية النفسية المرتبطة بالتحليل والنقد النفسي. حيث اشتركا معا في تقديم تصور كامل وواضح لفهم النفس الإنسانية في كافة الوجوه الشعورية وحتى اللاشعورية، فالفن عموما والمسرح على وجه الخصوص يعتبر تعويض تصعيدي للغرائز المكبوتة لتصبح عن طريق التسامي عملا فنيا، هذا الإبداع الذي لا مناص له من اللغة باعتبارها وسيلة للتداعي الحر والذي يعد مفتاحا لتحليل الشخصيات وتحريرها من أعراضها العصابية.

هدف البحث:

يهدف هذا البحث إلى دراسة وتحليل الحقيقة الكامنة وراء العلاقة القائمة بين كل من المسرح كفن إبداعي متخيل والتحليل النفسي كوسيلة علاجية، للوصول إلى عمق الشخصية الإنسانية والكشف عن معاناتها وعقدها المتسترة خلف جدار اللاشعور، من خلال تحليل شخصيات مسرحية "طقوس الإشارات والتحولات" لمؤلفها "سعد الله ونوس" وفق مقاربة سيكولوجية للبنى الإنسانية لشخصيات مسرحيته، باعتبار أن التركيبة النفسية لشخصيات المسرحية تحمل في طياتها مجموعة من الصراعات الداخلية النفسية والتي تحاول أن تعبر عن ذواتها بكامل الحرية، لذا فقد كان هذا البحث لرصد المكنونات الداخلية لتلك الشخصيات من خلال تسليط الضوء على هذا النص المسرحي واختراق عوالم شخصياته، وتلمس بناها الأولى، التي أدت فيما بعد إلى التحولات النفسية والجسدية وحتى الاجتماعية الخطيرة والمرعبة.

مشكلة البحث:

تسعى هذه الدراسة إلى مقاربة شخصيات مسرحية "طقوس الإشارات والتحولات" لمؤلفها "سعد الله ونوس" من وجهة نظر نفسية على اعتبار أن المنهج النفسي يعد مرجعية أساسية لفهم الأبعاد السيكولوجية لهذا النوع من البناء الدرامي، والذي يحاول من خلاله "سعد الله ونوس" أن يسلط الضوء على الجانب المرضي داخل البناء والمحكي الدرامي في مسرحيته هاته من جهة، وكذا الوقوف على الانعكاسات النفسية التي طرأت على كل شخصية على حدى والتحولات التي اعترتها منذ بداية المسرحية وحتى نهايتها من جهة ثانية، في مزيج متناغم بين الواقعي والخيالي قصد التعرف إلى كيفية تناول المسرح للشخصيات المرضية وفق بناء درامي وحبكة متقنة، وقد اتخذت مسرحية "طقوس الإشارات والتحولات" نموذجا للتعرف على الشخصيات الورقية في هذا النص بوصفهم شخوصا حقيقيين بدوافعهم ورغباتهم النفسية المتسترة وراء رمزية النص عبر مجموعة من الإشارات والدلالات، وكذلك من خلال ارتباطهم بالحياة التي يعيشونها ورصد معاناتهم ليس فقط من خلال المحيط الخارجي وإنما من خلال صراعاتهم النفسية الداخلية، لتخرج هذه الشخصيات من المسكوت عنه والطابوهات إلى الحرية الفردية وتعبر عن نفسها وكل ما يخالجها من أهواء ونوازع داخلية عميقة، متعارضة بذلك مع الظاهر السائد.

حيث سعى "سعد الله ونوس" من خلال مسرحيته هاته إلى مساءلة وعي الجمهور العربي وثقافته وكذا ذائقته الفنية واحتياجاته وقضاياه ومشاكله حتى تتحقق وظيفة التأثير في شقها التطهيري النفسي وشحن وعي المتلقي بقضايا الواقع وإثارة قلقه، الأمر الذي يجعل المتلقي يعي ويتأمل شرطه التاريخ، وذلك من أجل تجاوز أفق التلقي المتداول إلى أفق نقدي جديد يتجاوز به "ونوس" ما "يقول النص" إلى "كيف يقول"، أي التوجه إلى البنية المتسترة في النص والتي هي بالأساس بنية نفسية جد معقدة للشخصيات التي خرجت عن المألوف والنمطي إلى ذوات لها تفردها الخاص وعوالمها الداخلية والتي كانت وراء سر تحولها من النقيض إلى النقيض، فقد قدمت المسرحية حكاية أشخاص ومصائرهم، من خلال مناقشتها لطابوهين اثنين هما: الدين متمثلا في "المفتي" والجسد متمثلا في "مؤمنة /ألماسة" وذلك من خلال إظهار صراعاتها الداخلية بين جوهر الأنا والأنا الآخر والمتمثل في القيود الاجتماعية والأخلاقية.

فكانت النتيجة صراع الذات/الرغبة ونفي القانون وعدم اعترافه بما تريده هذه الذات، لتلجأ هذه الأخيرة لعملية التسوية للصراع بين الرغبة والقانون وهي عملية تكييف لا تخلو من الخطورة والإضرار بالذات والمحطين بها، حيث تظهر شخصية مشوهة كاذبة ومنفصمة عن الواقع وقيمه وتعاليمه. الأمر الذي أظهر فنية وجمالية المسرحية لقدرتها على كشف بعدي الصراع الداخلي والخارجي الذي خاضته شخصيات المسرحية، وذلك بالاعتماد على مفارقة الشخصيات بين فعلها وقولها من جهة وسلوكها

والتشخيص الفعلي من جهة ثانية، فقد رسم "سعد الله ونوس" شخصيات المسرحية وبناء وجودها الحكائي والدلالي على منطق المفارقة، وذلك من أجل خلق عوالم متصارعة متضادة في النص، لدعوة المتلقي إلى عدم الاستسلام للظاهر الخادع والبحث عن الجوهر الخفي فيه للوصول إلى الحقيقة.

وقد صيغت مشكلة البحث وفق التساؤل التالي:

-كيف يمكن دراسة شخصيات مسرحية "طقوس الإشارات والتحولات" وفق منهج التحليل النفسي بوصفه مرجعية أساسية لفهم ورصد الأبعاد السيكولوجية لبناء الشخصية الدرامية في مسرح "سعد الله ونوس" وتحليل هذه الشخصيات المسرحية وما يعصف بها من أهواء ونوازع من خلال تفردها وكثافة عوالمها الداخلية؟

ولعل أهم الأسئلة التي سوف نحاول التطرق إليها والمتفرعة عن الإشكال العام تنتظم في مجموعة من التساؤلات التالية:

-كيف يمكن رصد العلاقة بين الإبداع الأدبي والتحليل النفسي؟

-كيف تم استثمار نظريات التحليل النفسي بأهداف علاجية داخل المتخيل المسرحي؟

-كيف تتم مسرحة الشخصيات المرضية داخل البناء والمحكي الدرامي في المسرح؟

-هل يمكن قراءة لاوعي "سعد الله ونوس" من خلال تحليل شخصيات مسرحية "طقوس الإشارات والتحولات"؟

- ما هي الانعكاسات النفسية التي طرأت على كل شخصية على حدى، مع بناء الإرتكاسات النفسية في تحول كل شخصية من شخصيات المسرحية وذلك عبر مجموعة من الرموز و الإشارات والدلالات؟

-وأخيرا كيف يتم بناء المحكي الدرامي من خلال مزج شخصيات المسرحية بين الواقع والمتخيل؟

أهداف البحث:

-تهدف هذه الدراسة إلى إظهار كيفية تناول "ونوس" للتراث والتاريخ العربي وربطه بالمسرح في قالب يمتزج فيه الدرامي بالنفسي والواقعي بالخيالي ويتماهيان بشكل متناسق وسلس حتى وأنه يصعب على القارئ أو المتفرج الفصل بينهما.

-كما وتهدف هذه الدراسة إلى تحليل شخصيات مسرحية "طقوس الإشارات والتحولات" وتتبع مسارها على طول المسرحية، وعرض أفكارها التي حملها إياها الكاتب والذي أراد من خلالها تسليط الضوء عليها.

-التأكيد على أنه للمسرح دورا رياديا في استقطاب منهج التحليل النفسي وتوظيفه في العملية الإبداعية، من أجل فهم أعمق للشخصية الإنسانية.

– تغيير النظرة السلبية تجاه المسرح العربي، والمتمثلة في ذلك الاعتقاد الخاطئ الذي يحصر مهمة المسرح في الترفيه والتسلية، مع أن له دورا فعالا على مستوى العلاج النفسي.

حدود البحث:

الحدود الزمانية: النصف الثاني من القرن التاسع عشر.

الحدود المكانية: دمشق– سوريا.

الحدود الموضوعية: وتتمثل في تناول الجانب النفسي لشخصيات مسرحية طقوس الإشارات والتحولات لكاتبها سعد الله ونوس.

نوع البحث ومنهجه:

منهج البحث:

يعد البحث من البحوث الوصفية في تحليل المضمون، حيث يتجاوز وصف المحتوى الظاهر إلى الكشف عن المعاني الكامنة وقراءة ما بين السطور، للكشف عن الدواخل النفسية لشخصيات المسرحية موضوع التحليل.

أدوات البحث:

الاعتماد على تحليل نص مسرحية طقوس الإشارات والتحولات.

مجتمع البحث:

مسرحية طقوس الإشارات والتحولات لكاتبها سعد الله ونوس.

عينة البحث:

شخصيات مسرحية طقوس الإشارات والتحولات.

تعليق الباحثة:

من خلال عرضنا للجزء النظري لهذا المقال وما تسعى هذه الدراسة للتوصل إليه، يتضح لنا أن "سعد الله ونوس" ومن خلال مسرحيته "طقوس الإشارات والتحولات" والتي تناول فيها الكاتب مجموعة الأحداث التي سادت في دمشق في النصف الثاني من القرن التاسع عشر، ومحاولته الجادة في إظهار نقط الضعف والقصور التي طالت مستويات اجتماعية متعددة، قد ركز على الجانب النفسي لشخصيات المسرحية، لذلك نراه في هذه المسرحية ينتقل من الحالة العامة إلى البنية الفردية ضمن سياق الجماعة، كما وأنه أظهر مفهوم الحرية الفردية من خلال التركيبة النفسية لشخصيات المسرحية ونوازعها وأهوائها الذاتية، والتي أدت في نهاية المطاف إلى تحولات جسدية مريعة مست كل شخصيات العمل الدرامي.

يقول "سعد الله ونوس": "إن أبطال هذا العمل هم ذوات فردية تعصف بها الأهواء والنوازع، وترهقها الخيارات. وسيكون سوء فهم كبير إذا لم تقرأ هذه الشخصيات من خلال تفردها وكثافة عوالمها الداخلية، وليس كرموز تبسيطية لمؤسسات تمثلها. إن أبطال هذه المسرحية ليسوا رموزا ولا يمثلون مؤسسات وظيفية، بل هم أفراد لهم ذواتهم ومعاناتهم المتفردة والشخصية".. (ونوس، 2004/ 469).

ولقد ارتأينا أن نورد هذه الملاحظة التي قدم بها "ونوس" مسرحيته هاته التي نحن بصدد تحليل شخصياتها من الناحية النفسية، من أجل الكشف عن رغباتهم السرية والمكبوتة تحت دوافع أخلاقية، حيث أن كل شخصية من شخصيات المسرحية رسمها "ونوس" بكامل الدقة في سياق درامي له مبرراته وأسبابه الإنسانية والنفسية والاجتماعية، والتي أدت بها إلى التحول من النقيض إلى النقيض كاشفا عن زيف الأقنعة التي كانت تختبئ وراءها هذه الذوات المضطربة والتي تقدم مظهرا مغاير تماما عن مخبرها، حيث عبرت عن ذاتها من خلال صراعاتها الداخلية والنفسية من جهة، ومحاولة تلبية هذه الحاجات النفسية من جهة أخرى.

ملخص عام عن المسرحية:

لقد بنى "سعد الله ونوس" أحداث مسرحية "طقوس الإشارات والتحولات" على خبر أورده المجاهد "فخري البارودي" عن خلاف قام بين مفتي الشام ونقيب أشرافها في زمن الوالي "راشد ناشد باشا" ويروي كيف أن المفتي تجاوز الخلاف الشخصي، ومد له يد العون حين أوقع به قائد الدرك، وقبض عليه وهو في حالة مجون مع خليلته.

وقد قسمت المسرحية إلى فصلين: الأول بعنوان: المكائد، والذي يحدد مسار القسم الثاني المعنون: بالمصائر، فكل مكيدة لها ثمنها وتقود بالتالي إلى مصير معين، حيث أظهر في الفصل الأول شهوات النفس المكبوتة في ممارسة الموبقات بالخفاء وفق الإمكانات التي يمتلكها صاحبها، كل ذلك في سياق من الأحداث التي تنفتح على خيارات عدة تدفع الشخصيات نحو مصير محتوم، باستعادة أمجاد الجسد وتحرير الرغبات الجسدية المكبوتة للانفلات من الرقابة الاجتماعية التي تنتصر للكتمان على حساب صدق المشاعر والأحاسيس، لتنتج شخصيات مهزوزة مليئة بالعيوب النسقية.

فالمسرحية انطلقت من معالجة الطابوهات الاجتماعية الثلاثة: الدين، الجنس والسياسة، حيث تقوم "مؤمنة" وهي امرأة من علية القوم وتحت رغبة عارمة لجسدها في الانطلاق والتحرر، فتحولت بذلك من سيدة مصونة إلى غانية تبيع جسدها، ملبية بذلك نوازعها التي لم تشبعها بزواجها من"عبد الله" نقيب الأشراف والذي اعتاد معاشرة العاهرات، الأمر الذي سوف يتصدى له المجتمع والمتمثل في السلطة الدينية، فيصدر مفتي البلاد "محمد قاسم المرادي" فتوى بتحريم البغاء، عساه ينتقم منها لرفضها حبه

وطلبه للزواج، بعد أن ساومة على طلاقها من نقيب الأشراف، لتتكشف لنا شخصية أخرى ماكرة، متهاوية ومنجرفة وراء وطأة العشق والهوى. فتقتل "مؤمنة" على يد شقيقها الأصغر "صفوان"، في حين يقتل زوجها "عبد الله" نقيب الأشراف، شهوات جسده، الذي بدوره سوف يعرف مساره تحولا عميقا، من شخصية شهوانية مليئة بالرغبات إلى شخصية باحثة عن الطريق الموصل إلى الزهد والتصوف.

من خلال هذا الموجز لأحداث المسرحية نلاحظ أن "ونوس" قد قام بالغوص داخل النفس البشرية لإظهار كل تحولاتها من خلال مجموعة من الإشارات والرموز التي أعلنت عن مخبرها، فكان الجسد هو الأداة الذي أعلنت من خلاله هذه الشخصيات عن حريتها.

وهذا ما حفزنا لأن نقتفي خطوات "سعد الله ونوس" لمحاولة التقاط الإشارات ورصد التحولات الناتجة عن تعارض ظاهر الشخصيات وباطنها، من أجل الوقوف على الواقع النفسي لهذه الشخصيات الثلاثة وما آلت إليه، وقراءة وتحليل كل أفعالها ودوافعها النفسية.

حيث ارتأينا أن نسمها بالشخصيات الشيزوفرينية: والمتمثلة في كل من شخصية "مؤمنة / ألماسة" و"عبد الله" نقيب الأشراف و"محمد قاسم المرادي" المفتي.

نماذج الشخصيات في مسرحية طقوس الإشارات التحولات.

1-1- شخصية مؤمنة/ألماسة:

هذه الشخصية النواة الذي بني عليها النص المسرحي بكامله، والتي تمكنت من أن تجعل كل الشخصيات الأخرى تدور في فلكها، حيث تمكنت من الانتقال من النقيض للنقيض بقرار ذاتي وواعي وبإرادة قاطعة وحاسمة، حيث جاء على لسانها في أول لقاء لها بالمفتي عندما جاءها طالبا استبدالها بالغانية "وردة" في السجن لإنقاذ زوجها من فضيحة مدوية.

مؤمنة: فقالت له: ... ماذا تشعر حين تقف على حافة الهاوية؟

المفتي: أحاول أن أكون حذرا.

مؤمنة: هذا جواب الرجل المتزن والمستقر. أما بالنسبة لي، فإن الهاوية تهزني من جذوري.

يرعبني السقوط، ويغويني في الوقت نفسه. وبين الرغبة والرعب،

أهتز اهتزاز الشجر في اليوم العاصف. هل تصدق...! معظم أحلامي،

هي هذا المزيج من الرعب واللذة. (ونوس، 497/2004).

هذه الرغبة التواقة للسقوط في الهاوية الموجودة بداخل "مؤمنة" لم تكن وليدة اللحظة ولكنها رغبة، أو بتعبير أدق هي عقدة وانكسارات جسدية ترجع بداياتها إلى طفولتها، فالازدواجية المريعة التي يعيشها المجتمع جعلتها تكشف العنف النفسي الذي يمارسه الذكر على الجسد الأنثوي، الأمر الذي ترك أثرا في

بناء شخصيتها، وهي تلحظ والدها الشيخ التقي وهو يفسق بخادماتهن ويعلمهن طبقات الفسق ومراتبه في الباطن ويحفظها القرآن وترتيله في الظاهر، فقرارها بالتحول من "مؤمنة" إلى الغانية "ألماسة" كان قرارا تحكمه نوازع لاشعورية، هذه الذاكرة المكبوتة كانت هي نقطة التحول في حياتها للانطلاق والسعي لجنوح جسدها نحو الفجر والغواية، هذا ما أرادته في محاولة للتخلص من أكبر قدر من الألم والمعاناة التي تعيشها بسبب القمع والتهميش والسحق لوجودها وكينونتها، فهي ترى أنه من حقها أن تعيش وتعبر عن نفسها بكامل الحرية التي تريدها، لذلك فسلوكها لم يكن سوى محاولة للخلاص من الألم والقهر اللذين عانت منهما منذ طفولتها وحتى بعد زواجها، وكردة فعل لعنف جسدي سابق وبعيد، ونوع من أنواع المحاكمة لوالدها، الذي اعتبرته الحافز الأساسي في جعلها تسلك هذا المسلك في حياتها الجديدة بعدما تحررت من كل القيود التي كانت تكبلها، لأن سلطة الأنا الأعلى والمتمثلة في الضمير الأخلاقي الشخصي من جهة وكذا المجتمع والدين من جهة ثانية، كانتا أقوى من أن تسمحا لها بإشباع رغباتها، وهذا يظهر بوضوح في حديثها مع المفتي وفي العبارات النفسية الدقيقة التي استعملتها(الرغبة، الغواية، الهاوية، السقوط)، والتي تعد الشرارة الأولى لعملية التحول التي طالت شخصيتها، فتبادل الأدوار والملابس بينها وبين الغانية "وردة" داخل السجن كان نقطة مفصلية في حياتها، هذا التبادل الظاهري للأدوار كان تمهيدا لتبادل أعمق، حيث لم يشعرها بأي نوع من أنواع القيود بل على العكس شعرت بقمة الانطلاق وشرعت في الرقص الذي كانت تتوق له منذ يوم زفافها، فبعد تحملها لسنوات من العناء، جاءتها لحظة القطيعة لتنفض عن روحها الأثقال، وتنحت واقعا جديدا لها من تحت ركام الذل والهوان، وتطلق الروح صرختها المدوية في المدينة بأسرها وتعلن بداية جديدة وولادة جديدة، متحررة من كل القيود الذي فرضها الواقع عليها(الاسم، النسب، القيم السائدة...) محققة ثورة وتغيير جدري في حياتها بكل ما للكلمة من معنى.

فعباءة "وردة" لمست ما هو كامن في شخصية وجسد "مؤمنة" مما جعلها تتماهى مع عباءتها الجديدة، عباءة الغواني، لتولد "ألماسة" في الجزء الثاني من المسرحية وتأخذ مكان "وردة" في مجال الغواني، وبذلك تكون قد اختارت مصيرها، وسلكت دربها في عالم الفسق والهوى حتى بعد إعلان المفتي إهدار دمها، فلم تهتز لقراره أو تتراجع عن طريقها. لأنها استطاعت أن تشبع رغباتها وتفصح عن نزعاتها ذات الطبيعة الفيزيولوجية الجنسية التي كانت تسبب لها صراع نفسي داخلي وقلق دائم، أي ما يعرف "بالقلق العصابي" عند "فرويد" الأمر الذي أدى إلى اختلال توازنها النفسي بسبب عدم وجود توازن كاف بين القوى المكونة للنفس.

وهذا الأمر يظهر بوضوح من خلال حديثها مع المفتي عندما يبادرها بالسؤال ماذا تريد، وعم تبحث؟

فتجيبه:

مؤمنة: سيبدو ذلك غامضا، ويصعب شرحه. حيث أتأرجح على الحافة، وتناديني الهاوية، يخيل إلي أنه، وفي لحظة سقوطي، سينبت من مسامي ريش ملون.
من جذور نفسي سيطلع الريش مزدهرا ومكتملا، وسأحلق في الفضاء كالطيور والنسائم وأشعة الشمس. أريد أن أقطع الأمراس الليفية الخشنة التي تحفر لحمي، وتقمع جسدي... (ونوس، 553/2004).

هذا الانجذاب للهاوية هو ما جعلها تستبدل الجسد الشرعي بالجسد المحرم، وتلبي نداء الهاوية والغواية وتعلن عن مولد الجسد الجديد وترمي قديمها عند دخولها السجن، فينطلق الجسد الجديد ويجنح ويحلق في أرجاء المدينة بأكملها ويستولي عليها ويفجر الرغبات المسكوت عنها وتغدو "ألماسة" غواية للرجال والنساء في المدينة، كما أن تحولها كان تحولا لبنية ولنظام المدينة كلها وأيقظ الرغبات الممنوعة والمقموعة، لذلك موتها لم يكن نهاية، فقد ذهبت رقصا في اتجاه الهاوية تحمل معها بهجة الانعتاق، وسلكت طريق هرب آمن ولو كان فيه فناءها، لأنها أدركت أنه بموتها لن تبقى مجرد "ألماسة" بل ستصبح أسطورة وستحقق في موتها ما أرادته أكثر منه وهي حية، إلا أنها رغم ذلك لم تستسلم إذ تقول لأخيها الذي جاءها لينتقم لشرف العائلة:

ألماسة: أنا يا "صفوان" حكاية، والحكاية لا تقتل، أنا وسواس وشوق وغواية، والخناجر لا تستطيع أن تقتل الوسواس والشوق والغواية. (ونوس، 596/2004).
وبعد أن أغمد خنجره في صدرها تضيف،
ألماسة: إن حكايتي ستزدهر الآن كبساتين الغوطة بعد شتاء ماطر... (ونوس، 597/2004).

لقد كانت "ألماسة" نموذجا للحقيقة التي حاول الجميع التهرب منها، كما وأن "ونوس" أراد لهذه الشخصية أن تكون رمزا للتحول والتغير، والكاشف لكل العلاقات الاجتماعية الزائفة، بعد أن التمعت الغوايات، وأصبح صوتها عاليا، وفقد الجميع كل شيء، السمعة، المكانة، الثروة، والمناصب الاجتماعية، لقد أسقطت "ألماسة" كل الأقنعة ووقفت في وجه كل السلط، التي ترفض الحرية وتقمع الجسد، فكانت مسيرتها في هذا النص المسرحي فجائية ومخاض عسير أنتج تحولا جسديا كنوع من التسامي الذي يتلمس الانعتاق نتيجة صراع بين مخبرها ومظهرها.

1- 2- شخصية الشيخ محمد قاسم المرادي (المفتي):

تعد شخصية المفتي من أعلى الشخصيات في مدينة دمشق في تلك الحقبة حسب ما جاء في أحداث المسرحية، يبدو ظاهره عفيفا ونبيلا ومتزنا، لكن هذا المظهر سوف يتهاوى بعد الكشف عن المكيدة التي أوقع بها نقيب الأشراف، وذهابه شخصيا إلى زوجته طالبا منها أن تساعد زوجها وتخرجه من السجن بعملية تبديل صغيرة بينها وبين الغانية "وردة"، لإدانة قائد الدرك بدلا من إدانة زوجها، وهكذا يسقط المفتي عصفورين بحجر واحد أو لنقل بمكيدة واحدة، إخراج نقيب الأشراف من السجن وإرغامه على التنازل على نقابة الأشراف، وزج قائد الدرك "عزت بك" بدلا منه لتطاوله على حرمات أشراف البلاد، هنا يظهر المفتي مقومات الشخصية السياسية أكثر منها الدينية، حيث يتقن المراوغة وحبك المكائد لتحقيق هدفه في السلطة المطلقة.

لكن الحال سيتبذل كليا مع أول لقاء له "بمؤمنة"، وستظهر شخصيته الفصامية المتسترة برداء العفة والنبل وذلك عندما يبدأ في استغفار ربه بعد أن أخذت "ألماسة" مأخذها منه، وبدأ يستشعر قلقه النفسي، وبدأت أهوائه وغرائزه المقموعة تبحث عن منفذ لها لتخرج من عمق اللاشعور وتطفو على السطح مطالبة بالإشباع.

وسيزداد الأمر سوءا بطلاقها من نقيب الأشراف بعد خروجه من السجن، حيث ستتملك عقله كليا بداية بشكلها الخارجي ثم بفكرها المتوقد والمليء بالفتنة والغواية، من خلال هذا اللقاء الأولي سوف تهتز رغباته من الداخل إذ يتلقى أولى إشارات التحول، فيطلب من خادمه أن يتقصى أخبارها خطوة خطوة، فنسمات العشق بدت وكأنها تداعب فؤاده الذي لم يذق طعم العشق أبدا، فيناجي ربه قائلا،

المفتي: يا رب إني أحس في نفسي فتورا عن الصلاة، ولا أدري لماذا...

يا رب أحس فراغا في سريرتي، كدرا في قلبي. أكانت تلك المرأة أحبولة إبليس، وأداته؟

لماذا لا يغمرني الرضى... إني فاتر الروح والجسد. هل تخلصت من أعدائي،

كي يأتيني عدو نفسي! علقت صورتها في خيالي، وعلق كلامها في ذاكرتي،

يا لها من امرأة بين النساء. (ونوس، 2004/530-531)

هذه المناجاة الربانية تدل على أن الرغبات والنزوعات كانت موجودة في عمقه منذ البداية ولكنه كان منشغلا عنها بترتيب حياته الدينية والاجتماعية والسياسية، الأمر الذي لم يترك مجالا لحياته العاطفية، فلا شيء يأتي من فراغ كل شيء بداخلنا، فقط ينتظر الفرصة للظهور، وهذا بالفعل ما حصل مع المفتي عند التقائه بألماسة، هذا ما خلق فجوة في تركيبته النفسية والتي دفعته إلى الذهاب إليها وطلبها للزواج متذرعا بحمايتها من هذا الحضيض الذي تهوي إليه، ولكنها بذكائها استطاعت أن تعرف مقاصده فقابلت طلبه بالرفض ليعود ثانية يطلب الزواج منها ويبوح لها بأسراره ووساوسه وأهوائه، ويفاجئها بحبه، فتعرض عن

طلبه للمرة الثانية وتراوغه فيما أتاها طالبا، وعندما أدرك أنها ردته إلى أعقابه وهو رجل لا يرضى الرفض جوابا، فكيف والرفض يأتي من امرأة، لم يبقى أمامه سوى استخدامه لسلاح الفتوى لمحاولة ردعها، لكنها تدرك أن هذا التهديد وراءه جنون الهوى. ويتأكد ذلك من خلال ما دار بينهما من حوار:

المفتي: دوختني يا "ألماسة" ... إن امرأة لها عزمك وقدرتك على الكلام،

يمكن أن تفسد سلطنة من النساء. إنك تقلبين حياتنا، ونظامنا، ومستقبلنا.

لا...لا أستطيع أن أسمح بذلك.

ألماسة: وماذا تريد أن تفعل؟

المفتي: إن سلاح الفتوى يستطيع أن يفعل الكثير.

ألماسة: هل أفهم أنك تعلن الحرب؟

المفتي: هذه حرب لا أريدها، ولا أتمناها. أصغ إلي..

من منا لا تراوده في خلوته أهواء وأشواق! من منا

له الشياطين في لحظة الغفلة.

ألماسة: أتعترف أن لديك أهواء ووساوس!...

المفتي: لا أدري إن كان وسواسا، أو حمقا، أو جنونا.

منذ التقيتك وصورتك تلاحقني. إنك قلق في الفؤاد،

واضطراب في الروح. لا أدري ماذا أقول...

ولكن أرجو أن تعقلي، وأن تقبلي عرضي...

ألماسة: أهو الحب يا مفتينا!...

المفتي: أتوسل إليك...لا تسرعي في الجواب. تمهلي، وفكري..

إني... إني أريدك.. (ونوس، 2004/555-556).

من خلال هذا الحوار يفصح المفتي عن مكنونات نفسه التي أصبحت مرهقة بالحب، والاضطراب الذي بات يعانيه في بنيته النفسية، وكالغريق الذي يحاول التعلق بقشة فقد أصدر فتواه التي تقضي بتحريم قراءة الكتب غير الدينية وتحريم الخمر، وحرق الخمارات وكذا إباحة دم الغواني والمخنثين، ويخص بالذكر معشوقته "ألماسة" فحرم أن تتزين أي امرأة بزيها، أو تتجمل على غرارها، أو تسمى أي بضاعة باسمها وما وجد منها يتلف. وهكذا ظن المفتي أنه بمغالاته في فتواه سيقطع دابر هذه الوساوس التي تمكنت منه، ولكن أهوائه كانت أكبر منه فاستسلم أخيرا وأعلن عن مخبره وعن أشواقه المحمومة، فارتد عن فتواه وتخلى عن مكانه كمفت لمدينة دمشق، وحمل ما تبقى منه واتجه صوب هاويته وقصد بيت "ألماسة"

ليكون آخر طقس في تحوله، عله يستشعر بعض الطمأنينة في بوحه بهيامه وعشقه لها، إنها لحظة المكاشفة لبواعثه النفسية والتي ستؤدي به إلى الفناء البعدي.

المفتي: ما أشد نأيك، وكلما ازددت نأيا، ازددت هياما.

ليس حبا هذا الذي يطلب أجرا. ستكون اللفتة فيضا،

والبسمة سخاء، وهذا القرب عطاء لا بغية لي وراءه عديني بين المنذورين لك،

وقلبي ما تبقى من عمري على هواك. ألا يتحمل البحر غريقا

يخبط في مائه وموجه! (ونوس، 589/2004).

وهكذا يتلاشى من المفتي الروح والجسد ولم يتبقى له سوى الانصياع لما تأمره به غاويته ومعشوقته "ألماسة" حيث يلتقيان معا في الهاوية.

3-1- شخصية عبد الله حمزة (نقيب الأشراف):

على نحو معاكس للتحول الذي طال "مؤمنة/ألماسة يبدو تحول "عبد الله"، رغم عدم موته، مشابها أكثر لما يمكن أن يسمى مصيرا، أي نهاية. فصراع القوى التي احتدمت بداخله وكذا الشد والجدب أعاد صياغة أناه بشكل جديد، فما حصل له من أحداث حين قبض عليه وهو يقصف مع خليلته وما رافق هذا الموقف من فضيحة، جعلت ذاته تفنى في الحب الإلهي وتنشد الخلاص الروحي، وآثر على الغياب المعنوي من المدينة رغم حضوره الجسدي فيها.

فصراعه مع المفتي كان أول مسمار يدق في نعشه، حيث أنه لم يقدر ذكاءه ومكره حق تقديرهما، وانشغل عن تأمين منصبه ومكانته الدينية والاجتماعية باللهو والمجون مع الغانيات، رغم تكوينه المشبع بروح الإسلام، وهذا يظهر جليا من الألفاظ التي يستعملها(زين لك، يدي مبسوطة...) لم يمنعه من السقوط في الرذيلة والتمرد على واقعه الوقور والمحتشم في بعض اللحظات، وهنا نمسك أول خيوط التحول في شخصية "عبد الله" فهذا المجون لم يكن إلا استثناءا في حياته حيث أنه مع أول صدمة ارتد لتنشئته وتربيته الدينية وحصل له هذا الانقلاب الجدري في لحظة واحدة، فاللاشعور كان يختزن عنده قلقا وإحساسا بالذنب، الأمر الذي أعلن عنه بهروبه من جسده الممتلئ بالغوايات، إلى جسد منغلق على ذاته ينحو نحو مراتب الصوفية فتحول "عبد الله" هو تحول مشبع بالسلب والنفي والغرق في لوم نفسه، وقد اختار والده المثل الأعلى له ليأخذ بيده في طريق التحول هذا، فيتراءى له والده في لحظات الصحو والغفوة وهو يلومه على ما آل إليه حاله، ويلومه على تدنيسه شرف العائلة التي عمل جاهدا للمحافظة عليها، ويظهر هذا من خلال حديثه مع زوجته عندما أتت للسجن لتأخذ موقع الغانية "وردة".

عبد الله:... هذا هو التلف الذي أخبرني أبي عنه...

من الصعب أن أشرح لك... كم تقلب حالي منذ دخلت

هذه الزنزانة...! أشعر أني في مخاض صعب.

مؤمنة: كلنا الآن في هذا المخاض.

عبد الله: حين جلست في عتمت هذا المكان،

وكانت لا تزال آثار السكر تغشي عقلي وبصري، تراءى لي والدي.

لم يكن غاضبا، بل كان حزينا. بصوته العميق والرخيم،

سألني... ماذا فعلت بميراثي يا "عبد الله"!

وتمنيت لو تبلعني الأرض إلى قعرها. غضضت بصري،

واحتواني العار كأنه جلدي. حقا... ماذا فعلت بميراثه!

وقال لي، وكأنه يواسيني... أتلفت ظاهرك، فتدارك باطنك،

وأنقذه من التلف... (ونوس، 2004/506-507).

فعبد الله لم يفنى من تلقاء نفسه، فحضور الأب كان قوة دافعة لانسلاخه عن الوجود، كما أنه اصطدم بواقع فاق كل طاقة ذاته على التعامل معه، فسقط نتيجة لذلك وتخلخل توازنه النفسي، وجنح نحو الفرار من ذاته القديمة إلى أخرى جديدة يحاول استبصار ملامح هويتها، التواقة إلى الانعتاق والتحرر والخلق من جديد بعيدا عن الواقع/الحاضر التي تسعى ذاته للهرب والانفلات منه، والذي يختزن في تسلسله كل الذكريات المؤلمة والسلوكات المشينة التي أوصلته لهاته الهشاشة النفسية التي لم يستطع تحملها، فانقلبت ضغينته وحقده على الآخر الذي دبر له مكيدة السجن والفضيحة، انقلبت هذه الضغينة لتجعل الذات نفسها هي موضوع الضغينة، هذا ما يجعلنا نفهم رغبة "عبد الله" بالفناء ووصوله للعدمية السلبية كطريق آمن للهرب ولتفريغ العوامل التي تسببت في عدم استقراره النفسي، فأهمل بدنه حتى تراكم عليه الوسخ، وعفر وجهه ولم يقص شعره، وترك القمل يتناثر على وجهه وثيابه، ليبدأ عملية التطهير والتي تعتبر أمثل طريقة للهروب من الحدث/المشكل، حيث أن إحساس "عبد الله" بالحقد شمل كل شيء الحاضر والماضي، و كانت رغبته في نفي الزمن برمته والذي كان سببا في تحوله، ليبحث عن ملاذ له، في ماضي وهمي مفتاحه الأب المنزه عن عالم المادة وآثامه، والتسامي إلى الماوراء فينطوي جسده على ذاته حتى يغدو خاويا بعد أن خسر كل شيء. فيردد دون وعي،

عبد الله: ما أعظم أشواقي. اسقوني يا ثقاتي. قطروه واسقوني.

أسكروني حتى أفقد بصر عيني، وأبصر بعيني ذاتي.

الله...الله...الله.. (ونوس، 547/2004).

إذن فما حدث مع "عبد الله" هو نتيجة حتمية للظروف التي فرضت نفسها على حياته، ونشده السلام مع نفسه أولا ومع كل من حوله ثانيا للوصول إلى مراتب الموردين الصوفيين تكفيرا عن سلوكاته المشينة وحياته الماضية.

خاتمة:

يعد المسرح من أكثر الفنون حاجة إلى ملكة النضج، وسعة التجربة والخبرة، والقدرة على الإحاطة بمشاكل الناس وهمومهم وانشغالاتهم، وذلك ليس لأنه يتعمق في جذور الحقائق الإنسانية ويكشف الغطاء عنها، ويعكس ثقافة الشعوب وحسب، بل لأنه رسالة تحمل على عاتقها الارتقاء بالإنسان عن كل ما هو سطحي وتخاطب عقله قبل عواطفه.

وفد اتخذ "سعد الله ونوس" على عاتقه هذه المهمة الصعبة، فكان له منظوره الخاص في التعامل مع شخصيات مسرحياته وذلك من خلال الولوج إلى البنى الإنسانية وتوضيح الدلالة التي تنطوي عليها ومدى تأثرها بما يحيط بها من جهة وما يحكم هذه الذوات في أعماقها النفسية من جهة ثانية من خلال تفردها وتأثيرها في حركة المجتمع وصراعها الدائم بين مظهرها ومخبرها، وبين أهوائها ونوازعها الفردية والعادات والقيم الاجتماعية المفروضة عليها، لهذا نجد "ونوس" قد توغل في رسم شخصيات مسرحية "طقوس الإشارات والتحولات" من خلال ممارسته للنقد الأخلاقي والإنساني والذاتي، حيث عمل على إظهار هموم ومشكلات الذات الإنسانية، مما سمح له بكشف أعماق ذوات الأفراد وسبر أغوارهم النفسية.

وقد أشار الناقد "فاروق عبد القادر" إلى هذا التطور والتجديد في شخصيات "ونوس" إذ يقول: في أعماله الأولى لم تكن الشخصيات مطلوبة لذاتها، ولكن من حيث هي مؤشرات ودلالات لواقع تاريخي يشملها ومن ثم لم يكن المسرحي يغوص داخل شخوصه، يتقصى دوافع سلوكها ومحدداته كذوات متفردة، أما في أعماله الأخيرة فإن الشخصيات أصبحت موضوع اهتمامه الأول: يغوص داخل شخوصه، ويرسم-بروية ونفاذ- مختلف ملامحها الفكرية والنفسية. بحيث يأتي سلوكها متسقا مع تلك الملامح، دون أن يتخلى- في الوقت ذاته- عن اعتبارها مؤشرات ودلالات للواقع الذي تضطرب فيه (منيف، الدراج، 57/2000).

ولتحقيق ذلك جسد "ونوس" في أعمال المرحلة الأخيرة من حياته مقولة "نيقولاي جوجول" الكاتب الروسي(1809-1852) الذي يقول فيها: "يصعب توجيه الناس نحو الرائع قبل أن تكشف لهم ما في أعماقهم من قذارة"، لكن "ونوس" كشف دواخل الناس بجمالية منقطعة النظير، مدعوما بفهمه الكبير

للأحداث والوقائع والانكسارات والتحولات التي عاشها، وتأكيدا لذلك نجد شخصيات هذه المسرحية تبحث عن حقيقتها الفردية، الأمر الذي تنكشف معه الحقيقة الاجتماعية بكل ما تتضمنه من سلوكات وقوى ومواضعات اجتماعية، بكل ما تحمله من فساد المجتمع وتحلله وتداعيه. والذي فرض على معظم شخصيات المسرحية أن تفقد توازنها وتماسكها.

لكن الفعل الدرامي في هذا العمل كان الانهيار هو مصير تحوله الذي لا مفر منه، ولم تكن "ألماسة" الشخصية الوحيدة في المسرحية التي تاقت نحو الانعتاق والتحرر، فكل شخصيات العمل كانت تذهب في نفس مسار التحرر بدأ من "عبد الله" الذي ذاب في الذات الإلهية وفضل طريق التصوف والزهد، وانتهاء بالمفتي الذي حوله العشق إلى شخصية لا حول لها ولا قوة.

هكذا نجد أن شخصيات هذه المسرحية اتسمت بالتداعي الوجداني في عمقها النفسي المستند على مجموعة من الظواهر الاجتماعية والسياسية التي بدورها أنتجت هذه الذوات الفردية، حيث تم استنطاقها لجعلها تعبر عما يختلج في عمقها من رغبات، معلنة عن اشتعال النفس الإنسانية، وغير آبهة بما ينتج عن هذا الاشتعال من عواقب قد تؤدي إلى انكشاف دواخلها بما تنوء به من رغبات ماضية وحاضرة.

وانطلاقا مما سبق فقد توصلنا في هذا المقال إلى مجموعة من النتائج التي سنعمل على إيراد بعضها:

-أن "سعد الله ونوس" يعد من الكتاب القلائل الذين يرون أن الواقعية هي الطريق الأقرب لفهم معاناة الناس والتواصل معهم، حيث ارتكز في كتاباته المسرحية وخصوصا الأخيرة منها على اقتحام مجال المكبوت والمسكوت عنه وعالم اللامعقول من أجل تعرية الواقع، ليعيد ترتيب مشاكل الحياة من جديد.

-كما وأنه قدم لنا شخصيات تنبض بالحياة، من خلال تعبيرها عن انفعالاتها وهواجسها، وحملت في ثناياها مواقف متناقضة من سعادة وحزن وإحساس بالحرية أو القيود التي تكبلها في خضم الظروف التي تعيشها وتعايشها.

-إتقان "ونوس" للمعادلة الصعبة وهي تحقيق التوازن بين عمق الحياة الفردية بأدق تفاصيلها، والحياة الاجتماعية بكل ضوابطها وقيودها.

-إدانته للبغاء ورفضه، وإيضاحه للمتلقي أن البدايات المغلوطة تؤدي حتما لنتائج مغلوطة، وخير دليل على ذلك موت "ألماسة" التي اتخذت من جسدها قنطرة للعبور نحو الحرية التي كانت تتوهمها.

references:

Saadallah wannous, Complete Works, Part Two, Dar Al-Adab, First edition, Beirut-Lebanon, 2004.

Abd Al-Rahman Munif, Faisal Al-Daraj, Cases and Testimonies, Issue Seven, Dar Kanaan for Studies, Publishing and Distribution, first edition, Damascus, 2000.

International Journal of Educational and Psychological Studies
Democratic Arabic Center For Strategic, Political & Economic Studies, Germany-Berlin
Vol 07 / Issue 25 / june 2024
ISSN 2569-930X

The effectiveness of distance education and the challenges it faces

Talha Fouzia [*]

Research Doctor in the Field of Political Philosophy And the science of education, Professor of secondary education in Morocco

fouziatalha073@gmail.com

https://orcid.org/0009-0000-4315-1501

Received: 08/11/2023, **Accepted**: 30/05/2024, **Published:** 30/06/2024

Abstract: Distance education is one of the educational options that imposes itself due to technological development and the spread of the Internet, and due to the contribution of this type of education in ensuring the continuity of learning during the Corona pandemic, it has received great attention in all countries of the world.

Our Arab countries have had a share of the growing interest in distance education, with a view to its adoption in order to reduce learning times,

as well as to develop the interaction of educational frameworks with the technology that has so much been imposed in our times. Learner has become an officer of its machinery and has been able to deal with it in a flexible manner. Arab schools in many countries have remained far from digitized and Programming, and they have not developed the mechanisms for distance education, which greatly facilitate learning and provide for cost-effectiveness, as well as to achieve positive and continuous interaction between teachers and Learners. However, this type of education faces a range of difficulties and presents a number of challenges that need to be addressed rationally and prudently to achieve the desired benefit without falling into negative and futile odds.

Based on the above, it is clear that the problem in this study is the effectiveness of distance education and its most prominent advantages, as well as the approach to the most prominent challenges facing distance education and the attempt to find successful solutions to ensure real benefit from distance education

Keywords: Distance education, the challenges, the obstacles- the difficulties, the effectiveness, E-Learning, Digitization, Web

[*]*Corresponding author*

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين
المجلد 07 العدد 25 جوان 2024
ISSN 2569-930X

فاعلية التعليم عن بعد والتحديات التي تواجهه

طلحا فوزية *

مختبر الدين والسياسة – جامعة الحسن الثاني، أستاذة بالتعليم الثانوي التأهيلي، المغرب

fouziatalha073@gmail.com

https://orcid.org/0009-0000-4315-1501

تاريخ الاستلام: **2023/11/08** - تاريخ القبول: **2024/05/30** - تاريخ النشر: **30**/2024/06

ملخص: يعتبر التعليم عن بعد من الخيارات التعليمية التي تفرض نفسها بفعل التطور التكنولوجي، وانتشار الشبكة العنكبوتية، ونظرا لمساهمة هذا النوع من التعليم في ضمان استمرارية التعلم إبان جائحة كورونا، فقد حظي باهتمام كبير في جميع دول العالم.

وقد كان لدولنا العربية نصيب من الإهتمام المتزايد بالتعليم عن بعد، وذلك قصد اعتماده لتقليص زمن التعلمات، وكذا تطوير تعامل الأطر التربوية مع التكنولوجيا التي فرضت نفسها بشكل كبير في عصرنا الحالي، وأضحى المتعلم ضابطا لآليتها، متمكنا من طرق التعامل معها بشكل مرن، في حين بقيت المدرسة العربية في العديد من الدول بعيدة عن الرقمنة والتعليم المبرمج، وعدم تطوير آليات التعليم عن بعد الذي يساهم بشكل كبير في تسهيل التعلم وتوفير الكلفة وكذا تحقيق التفاعل الإيجابي والمستمر بين المدرس والمتمدرس، غير أن هذا النوع من التعليم يواجه مجموعة من الصعوبات، ويطرح عددا من التحديات التي تحتاج للمواجهة بعقلانية وتدبر لتحقيق الاستفادة المرجوة دون السقوط في براثين السلبية واللاجدوى.

بناء على ما سبق يتضح أن الإشكال المطروح في هذه الدراسة هو مدى فاعلية التعليم عن بعد، وأبرز إيجابياته، وكذا مقاربة أبرز التحديات التي تواجهه، ومحاولة إيجاد حلول ناجحة لضمان استفادة حقيقية من التعليم عن بعد، كما تلامس هذه الدراسة جوانب القوة التي يمكن استثمارها، وجوانب الضعف وطرق تجاوزها، وتتخذ نموذجا لها المغرب عدة محطات

الكلمات المفتاحية: التعليم عن بعد، التحديات، المعيقات، الصعوبات، الفاعلية، التعليم الإليكتروني، الرقمنة، الشبكة العنكبوتية

* المؤلف المرسل

فاعلية التقديم

التعليم عن بعد هو نوع من التكوين يستدعي التواصل بين المدرس والمتعلم باعتماد وسائط تكنولوجية، ويتم التعلم خارج أسوار المدرسة، وهو نوع من التعليم غير النمطي، ويخرج عن القالب التقليدي الذي ميز التدريس لسنوات طويلة، وقد ساهمت عوامل متعددة في انتشاره في السنوات الأخيرة والإقبال عليه، خاصة بعد جائحة كورونا.

والتعلم عن بعد ليس بالإجراء الحديث، غير أنه مر بمراحل تطور، حيث تم الاعتماد في البداية على الوسائل السمعية مثل المذياع، ثم الوسائل المرئية مثل التلفاز وأشرطة الفيديو، إلى أن وصل إلى اعتماد الوسائل الرقمية الحديثة المرتكزة على الشبكة العنكبوتية.

وينقسم التعليم الإليكتروني إلى تعليم مباشر حيث يتم التعليم بشكل مباشر بين الطلاب والمدرس في شكل محاضرة أو درس مباشر عبر منصة محدد، والنوع الآخر من التعليم غير المباشر حيث يلج الطالب الموقع التعليمي حسب حاجته وفي الوقت الذي يختاره.

إضافة لذلك نجد تعليما إلكترونيا لا يعتمد على الشبكة العنكبوتية مثل استعمال الأقراص المضغوطة، والقنوات الفضائية، أو اعتماد كتب إليكترونية.

ويرتكز التعليم عن بعد على فلسفة التعليم الإليكتروني الذي يعتمد: (عبد الرؤوف،2014: 39):

-التعليم المستمر والتعليم الذاتي الذي يعتمد على قدرات الأفراد واستعداداتهم .

-المرونة في توفير فرص التعليم للمتعلمين، نقل المعرفة إليهم وتفاعلهم معها بصرف النظر عن الزمان والمكان.

-الفروق الفردية بين المتعلمين من خلال الفرص المتاحة وحق الفرد في التعلم مدى الحياة وفق ظروفه وإمكاناته.

-ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص بين المتعلمين دون تفرقة بسبب الظروف الاجتماعية والاقتصادية وغيرها .

-التعلم التشاركي أو التعاوني الذي يسمح بتبادل الخبرات بين المتعلمين وتناول المعلومات بحيث يستفيد كل المشاركين من بعضهم بعض.

ونظرا للأهمية التي يكتسيها التعليم عن بعد باعتباره تعليما مستمرا يتميز بالمرونة، ويرتكز على الاستعداد الفردي للتعلم، فقد اتجهت جهود وطنية ودولية نحو تطويره واعتماده كطريقة تدريس حديثة لتوفير الجهد والمال، وتحقيق نتائج إيجابية في مجال التربية والتعليم، وكذا الحفاظ على استمرارية التعليم والتعلم في كل زمان ومكان لتجاوز الضغوطات والصعوبات البيئية أو الاجتماعية أو الصحية وغيرها.

فكيف شكل هذا النوع من التعليم ضرورة حتمية في مرحلة تاريخية محددة؟ وما هو الدور الذي أداه باعتباره حلا بديلا لا مناص منه؟ وما هي إيجابياته؟ وما هي سلبياته؟ وما الطرق الناجعة للاستفادة منه على الوجه الصحيح؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في تناول موضوع شديد الأهمية وهو التعليم عن البعد والذي أضحى وسيلة تفرض نفسها في العصر الحالي، حيث أن التقدم التكنولوجي أتاح إمكانية انتشار هذا النوع من التعليم، كما أن الظروف الأخيرة التي مر منها العالم بعد جائحة كورونا أبرز أهمية هذا النوع من التعليم وفاعليته في تخطي الأزمات والحفاظ على خاصية التعلم كحاجة ملحة للإنسان في كل زمان ومكان، وتحاول هذه الدراسة إبراز فاعلية هذا النوع من التعليم، وأبرز التحديات والمصاعب التي تواجهه بغية تجاوزها لتحقيق تعلم إيجابي وفعال.

وتتجلى أهمية هذه الدراسة أيضا كونها تتناول موضوعا حديث النشأة، على اعتبار أن التعليم عن بعد لم يحظ بالاهتمام الكافي إلا في السنوات الأخيرة، خاصة بعد أزمة الوباء العالمي الذي رهن البشرية بين جدران المنازل.

إشكالية الدراسة والأسئلة المطروحة:

تكمن إشكالية هذه الدراسة في التساؤل عن جدوى التعليم عن بعد ومدى فاعليته في تحقيق تعلم إيجابي وفعال، أخذا بعين الاعتبار جدة هذه التقنية التي تنتمي على القرن الواحد والعشرين، والتساؤل عن الدور الذي لعبته إبان الأزمات، خاصة فترة كورونا الحرجة، حيث شكلت هذه التقنية في التدريس الأساس المعتمد في مختلف أنحاء العالم، غير أن الإشكال المطروح هنا يتمحور أيضا حول إمكانية

اعتماد هذه الطريقة في التدريس بشكل أساسي في المدارس طيلة السنة الدراسية، وما هي الاحتياطات الممكن اتخاذها، وكذا التحديات والصعوبات التي ينبغي تجاوزها.

-ومن الأسئلة الأساسية المطروحة في هذه الدراسة:

-كيف شكل التعليم عن بعد ضرورة حتمية في مرحلة تاريخية محددة؟

-وما هو الدور الذي أداه التعليم عن بعد باعتباره حلا بديلا لا مناص منه؟

-وما هي إيجابيات ومزايا التعليم عن بعد؟

-ما هي الصعوبات والتحديات التي تقنية التعليم عن بعد؟

-وهل هناك حلول ممكنة لتجاوز هذه الصعوبات والتحديات التي تواجه التعليم عن بعد؟

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى مقاربة موضوع شديد الأهمية، وآني التفعيل والممارسة، وهو التعليم عن بعد الذي يعتبر تقنية معاصرة تطورت مع التقدم التكنولوجي، وفرضت نفسها بشكل كبير في العالم، خاصة بعد الوباء العالمي الذي اكتسح العالم.

ومن أهداف هذه الدراسة:

-التعريف بأهمية التعليم عن بعد خاصة فترة وباء كورونا.

-مقاربة إيجابيات ومزايا التعليم عن بعد.

-رصد الصعوبات والتحديات التي تواجه التعليم عن بعد

-مقاربة سبل تجاوز هذه الصعوبات والتحديات التي تواجه التعليم عن بعد

-الخروج بنتائج مهمة في الموضوع.

التعليم عن بعد فترة كورنا:

لما اكتسح الوباء العالم، وجد الناس أنفسهم محبوسين بين أربعة جدران، ممنوعين من التجول والترحال، بل ممنوعين من أعظم حاجة بشرية، وهي التعليم الذ ي يعد أساس التقدم والتطور، وجدت العائلات أبناءها في خطر محدق، يواجهون آفة الجهل، ولا يستطيعون مواكبة الدراسة عن قرب، فلم يجدوا أمامهم سوى حل التعليم عن بعد، الذي شكل قشة الغريق التي يتشبث بها ليجد سبيلا للنجاة، رغم أن هذا النوع من التعليم لم يكن مخططا له، ولم يبرمج كآلية للتدريس من طرف الوزارة الوصية على قطاع التعليم، ولكن رغم ذلك تم توظيفه لإنقاذ السنة الدراسية التي تهددت بالضياع وبان تكون سنة بيضاء.

لم تجد بعض الدول المتقدمة تكنولوجيا صعوبة في توظيف التعليم عن بعد واستثماره، لأنها كان تعتمد التكنولوجيا والتقنيات الحديثة في التعليم على أوسع نطاق في مدراسها، في حين وجدت بعض الدول العربية ومنها المغرب صعوبة كبيرة في إدماج هذا النوع من التعليم لأنه محدود في المدراس، ولازالت الطرق التقليدية في التدريس هي المهيمنة، والمعتمدة أساسا على التعليم الحضوري كنمط للتدريس، والسبورة الخطية كوسيلة أساسية للتعليم، أما التكنولوجيا والإعلاميات فلا تدرس إلا كمواد مستقلة لا توظف في القسم.

ورغم ذلك فقد أثبتت دراسة تقييمية أنجزتها الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي التابعة للمجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، بشراكة مع منظمة اليونيسيف، حول التعليم فترة جائحة كوفيد 19، وذلك قصد الوقوف على الممارسات والفرص وكذا التحديات البيداغوجية التي واجهت التعليم فترة جائحة كورونا، حيث أكدت نتائج تقييم التعليم كالتالي (الحسن الأول، 2022: 126):

-انخراط المدرسين رغم ضعف الإمكانات، حيث أظهرت الدراسة انخراطا كبيرا لنساء ورجال التعليم لإنقاذ السنة الدراسية 2019-2020، وذلك لضمان الاستمرارية البيداغوجية، حيث أن 82,6% منهم انخرطوا في نمط التعليم عن بعد خلال الحجر الصحي، مقابل 17,4% .

-إقبال ضعيف على المنصة الرقمية الخاصة بالتعليم عن بعد.

ومن أبرز الأدوات والوسائل المعتمدة في التعليم الإليكتروني والتعليم عن بعد نجد :

-الشبكة العنكبوتية

-البريد الإليكتروني والوتساب

-المحادثة عبر منصات إليكترونية مثل : زووم ، غوغل مت...

-غرف الدردشة

-اللوح الأبيض التشاركي.

-الحواسب والهواتف الجوالة أو اللوحات الإليكترونية.

لقد أدى التعليم عن بعد دورا إيجابيا فترة الوباء، وظهرت أهميته في إنقاذ الموسم الدراسي، وتجنيب التلاميذ سنة بيضاء، غير أنه تميز في المغرب بنوع من العشوائية وعدم ضبط آلياته، على اعتبار أنه لم يتم الإعداد والتدرب على آلياته سابقا، ولم يتم استغلال منصات متخصصة في المجال بل تم الاعتماد خاصة على تقنية والواتساب، غير أن الوزارة المعنية بالتربية والتعليم تداركت الأمر من خلال إنجاز دروس نموذجية وإذاعتها عبر ما يسمى بالقنوات التعليمية، ولكن التجربة أكدت أهمية التكوين والتأطير في هذا مجال التعليم عن بعد لتحقيق تفاعل إيجابي ونتائج تربوية جيدة.

مزايا التعليم عن بعد وإيجابياته

لقد برزت أهمية التعليم عن بعد في فترة وباء "كورونا" كما سلف الذكر، غير أن مزايا وإيجابيات التعليم عن بعد ممتدة لمجالات متنوعة، كما أن تقنية التعليم عن بعد تناسب مجموعة من الفئات المتنوعة، وتيسر ظروف التعلم وآلياته، ومن هذه المزايا والإيجابيات نجد:

– بفضل التعلم عن بعد لا تضطر لمشاركة الفصل مع عدد كبير من الطلبة بل يكفي فقط التواصل من بيتك عبر البريد الإليكتروني لتستفسر عما تريد، أو التواصل عبر الهاتف أو جهاز الحاسوب المرتبط بالأنترنيت، لتنضم إلى الفصول الافتراضية عبر تقنية "Zoom" وغيرها، أو حضور ما يسمى بالفصول الافتراضية.

– يستفيد بشكل خاص ذووا الاحتياجات الخاصة لأنهم يتمكنون من التعلم بشكل فردي وبوتيرة تناسب طبيعتهم، واحتياجاتهم، مثل إمكانية إعادة الدرس أكثر من مرة وتركيزه في الذهن عن طريق التحكم في الإيقاف والتشغيل، وهو أمر غير متاح في التعلم داخل الفصل، ناهيك على أن الطلاب ذووا الإعاقات الجسدية الذين لا يستطيعون التنقل بيسر إلى المدرسة، يؤمن لهم التعليم عن بعد شروطا أيسر.

– من مزايا التعليم عن بعد رفع مشقة الانتقال لمقر العمل بالنسبة للطلاب والمدرسين، خاصة الذين ينتقلون عبر مسافات بعيدة، فيتجنبون إحراج التأخر عن فصولهم، أو إكراهات التنقل، وكذا يتجنبون مخاطر الطريق ومزالقها خاصة في القرى النائية والبعيدة، وفي فترات تراكم الثلوج أو الفيضانات وانقطاع الطرق المؤدية للمدرسة.

– من مزايا التعليم عن بعد استغلال الوقت، فالمتعلم لا يهدر وقتا في انتظار أجوبة المتعلمين وملاحظات المدرس، كما هو الشأن في الفصول الدراسية، ولكنه يتلقى المعلومات بشكل مباشر وفوري، خاصة إذا تعلق الأمر بمحاضرات ودروس مسجلة أو مباشرة، كما أن المتعلم يمكنه التحكم في زمن التعلم، إما بالإبطاء أو التسريع حسب الوقت الذي يريده، هذا إلى جانب أن المتعلم هو صاحب القرار في تحديد مدة إنهاء تعلماته، بخلاف الفصل الدراسي الذي يقيد هذه العملية من خلال المراقبة الآنية، مما يمنح المتعلم مزيدا من الحرية، ويدعم عنده روح المسؤولية، ويتدرب على التحكم الذاتي.
– تعلم مهارات فنية وتقنية بسبب التعامل اليومي بالوسيط التكنولوجي المتمثل في الحاسوب، مثل التواصل عبر البريد الإليكتروني، تقديم عروض عبر "البوير بوينت"، التحليل عبر النت، والقراءة والكتابة عبر النت....
ومن فوائد التعليم الإليكتروني أيضا حسب (عبد الرؤوف، 2014: 78-79)
– التعلم (التدريب): يتم في أي وقت وعلى مدار الساعة بمعنى توصيل المعلومة وفق ًا لرغبة أو حاجة المتعلم فيمكنه تلقي المعلومات بغرض التعلم من خلال الويب أو في المنزل أو في المكتب أو في الشارع طوال الأسبوع وعلى مدار الشهر.

–التوفير والفعالية فهو يوفر المال والوقت ويتعدى حدود المكان وفي هذا الصدد تشير نسبة التوفير التي تتحقق من التعلم الإلكتروني ما يقارب 60% من وقت التعلم حيث يكون الطلب على عدد محدد من البرامج بما يتوافق مع احتياجاتهم في الوقت الذي يناسبهم .

–المرونة: فالطالب يتعلم بالطريقة التي يختارها وبالأسلوب الذي يناسبه وبما يتوافق مع سرعته الذاتية في التعلم بالإضافة إلى إمكانية الاستفادة من المصادر الإلكترونية للمعلومات ومنها المكتبة الإلكترونية .

القابلية للقياس: يمكنك تأسيس متعلمين وتسجيل نجاحهم وتقدمهم في البرامج التي يحصلوا عليها في تقارير خاصة بذلك تستخدم بغرض تقييم معلوماتهم وبراعتهم في الأنظمة المتخصصة .

–التخصيص :أي يكون كل متعلم بمثابة عميل خاص لديه فيمكنك أن يكون لك محتوى خاص بك لتنميه كيفما تشاء وبناء على رغبتك الشخصية أو بناء على احتياجات المجموعة وهو ما يتماشى مع نماذج التعلم لتايلور في ضرورة ملائمة المحتوى لاحتياجات الطلاب وأهداف المهنة واحتياجات سوق العمل .

-استجابة المتعلم وامتثاله :التعلم الإلكتروني والاختبارات المقترنة به تعطي دليل الراحة والرضا لدى الطالب أثناء التعلم فضلا عما يوفره من اقتصاد في التكلفة وهو ما يغيب عن كثير من الأساليب الأخرى في التدريب والتعلم .

-جهد عضو هيئة التدريس :يعمل على تقليل مجهود عضو هيئة التدريس في إدارة الفصل وتحضير المواد العلمية والسيطرة على الطلاب وذلك لأن التعامل يكون من خلال الانترنت ولا يكون تعامل مباشر كما في الفصل العادي .

-المؤسسة التي تقوم على التعليم الإلكتروني :يسهل التعليم الإلكتروني اشتراك عدد كبير من الطلاب وذلك بسبب أنه يناسب جميع الأعمار وبتكاليف بسيطة .

بناء على ما سبق يتضح أن التعليم عن بعد تقنية حديثة لها عدة مزايا على رأسها تيسير التواصل المعرفي، والتفاعل التربوي عن بعد، كما أنها التعليم عن بعد يتميز يوفر الجهد والمال إذا أحسن تدبيره وتنظيمه.

ورغم أن تقنية التعليم عن بعد تحظى بمجموعة من الإيجابيات التي تيسر الجهد والمال على الأطر التربوية والمؤسسات التعليمية، كما تسهل التواصل المعرفي والتربوي في كل زمان ومكان، إلا أنها تواجه مجموعة من الصعوبات والتحديات لابد من معرفتها لتجاوزها، فما هذه التحديات والصعوبات؟

الصعوبات والتحديات التي تواجه التعليم عن بعد:

ساهم التعليم عن بعد في تيسير التعلم في أصعب الفترات التاريخية، وهي فترة وباء كورونا، كما يسر التفاعل التربوي والمعرفي على الأفراد والمؤسسات، إلا أن هناك تحديات وصعوبات تواجه هذا النوع من التعليم منها:

-ضرورة توفر المتعلم على حوافز ذاتية للتعلم عن بعد، لأنه يحتاج إلى مجهود ذاتي مضاعف مقارنة مع الفصل الدراسي، في غياب التأطير المباشر، لهذا يتوجب على الطالب التحلي بقوة الإرادة والانضباط التام مع الذات لتحقيق الهدف المتوخى من هذا النوع من التعليم.

-غياب التواصل المباشر مع المدرس يكون عائقا أمام التفاعل الإيجابي الذي تتطلبه العملية التربوية، حيث يشعر المتعلم بالوحدة والغربة وضعف الحماسة نظرا لغياب المنافسة الإيجابية داخل الفصل،

وغياب الأسئلة المباشرة بين طرفي العملية التعليمية التعلمية، لهذا يكتسي التعليم عن بعد طابعا فرديا انفراديا، تغيب فيه الروح الجماعية التي تطبع الفصل، رغم وجود الفصول الافتراضية التي تميز التعليم عن بعد بشكل خاص.

وهذا ما أكده طارق عبد الرؤوف عندما اعتبر أن التعليم الإليكتروني يقلل من نشاط الطفل الاجتماعي ويجعله منعزلا، لأنه سيقضي ساعات طويلة في التعلم (عبدالرؤوف، 2014: 226) .

-يحتاج التعلم عن بعد إلى تواصل فعال وقوي عبر الشبكة العنكبوتية، وجهاز رقمي جيد، ليكون التعلم عن بعد مرنا وميسرا، وأي ضعف في شبكة التواصل، أو ضعف في الجهاز المعتمد يحول دون نجاح هذا النوع من التعليم .

-أثناء التعليم عن بعد يغيب التواصل التفاعلي بين المعلم والمتعلم، والتقييم المرحلي، حيث تغيب الأسئلة الآنية والمباشرة التي تساهم في تحقيق ما يسمى بالتغذية الراجعة، وإذا تحققت العملية في التعليم عن بعد فتكون بوثيرة بطيئة.

-الغش في الامتحانات الشفهية أو الكتابية، بسبب غياب المراقبة الآنية من طرف المدرس، مما يؤدي إلى انعدام مصداقية النقط المحصل عليها، لذا يحتاج الأمر لمزيد من التمحيص والدراسة لتقييد العملية لإضفاء المصداقية على النقط المحصل عليها.

-الضرر الذي يلحق الصحة بسبب الجلوس الطويل أما شاشة الحاسوب أو الهاتف الجوال أثناء فترة التعلم، مثل تضرر العينين، الأرق، ألم الرأس...

-صعوبة مراقبة ما بسمعه ويشاهده المتعلمون أثناء ولوج الشبكة العنكبوتية لتحقيق التواصل المدرسي خاصة عندما يتعلق الأمر بالأطفال والمراهقين، للاستفادة من مزية التعليم عن بعد، حيث ينزلقون لمشاهدة مواقع مختلفة قد لا تناسب سنهم وقيم مجتمعهم ودينهم، مما يحول دون استفادتهم من حصص التعلم، بل قد يؤدي الأمر إلى انزلاقهم فيما لا تحمد عقباه.

وقد أورد طارق عبد الرؤوف مجموعة من التحفظات من التعليم الإليكتروني منها (عبد الرؤوف،2014: 170-171)

التحفظ الأول :التعلم الإلكتروني ليس أفضل حالاً من التعلم الصفي في تنمية التحصيل الدراسي للطلاب المتعلمين .

التحفظ الثاني :ارتفاع الكلفة الاقتصادية للتعلم الإلكتروني مقارنة بالتعلم الصفي .

التحفظ الثالث :للتعلم الإلكتروني عديد من التأثيرات السلبية في الجوانب العقدية والأخلاقية والاجتماعية والمعرفية والصحية .

التحفظ الرابع :لا يوفر التعلم الإلكتروني الخبرات الإنسانية والاجتماعية التي يوفرها التعلم الصفي .

التحفظ الخامس :ارتفاع ظاهرة التسرب لدى طلاب التعلم الإلكتروني

التحفظ السادس :التعلم الإلكتروني يحد من دور المعلم في إعداد المحتوى الدراسي وتطويره .

التحفظ السابع :فكرة التعلم الإلكتروني فكرة وراءها أهداف تجارية أكثر من كونها أهداف تعليمية .

التحفظ الثامن : يوجد مشكلات وعقبات متعددة تحول دون الأخذ بالتعلم الإلكتروني في بلادنا أو التوسع فيه .

ومن السلبيات التي رصدها الدارس أيضا: (عبد الرؤوف،2014: 228)

-ارتفاع تكلفة التعليم الالكتروني ومتطلباته.

-الأضرار البدنية والجسمية التي يمكن أن تصيب الطالب نتيجة الإكثار من الجلوس أمام

شاشة الحاسوب.

- التركيز على الجزء المعرفي في العملية التعليمية وإهمال المهارات والوجدانيات

- التركيز على حاستي السمع والبصر وإهمال باقي الحواس.

- التأثيرات السلبية على شخصية المتعلم نتيجة لصعوبة القيام بالأنشطة الاجتماعية والثقافية والرياضية التي تصاحب الأنشطة العلمية .

- عدم التزام المتعلمين بالعملية التعليمية وتسربهم منها نتيجة لغياب المتابعة الفعلية لهم.

- إضعاف دور المعلم كمؤثر تربوي وتعليمي في شخصية المتعلم

– صعوبة تطبيق أساليب التقويم .

كل هذه الصعوبات والتحديات التي تواجه التعليم عن بعد، وتحول دون تحقيق الأهداف المرجوة تتطلب منا تظافر الجهود لتطوير هذا النوع من التعليم، وأخذ الاحتياطات اللازمة لتحقيق أهداف العملية التربوية دون خسائر أخلاقية أو اجتماعية أو تربوية، لأن عالم الأنترنيت مليء بالمزالق التي قد تجر نحو الإدمان خاصة بالنسبة للأطفال والمراهقين.

وتعتبر هذه الصعوبات بمثابة الشر الذي لا مناص منه، لأن التكنولوجيا بما تحمله من إيجابيات تساعد على تسهيل التعلم، ونشر المعلومة، وتيسير البحث والمعرفة، إلا أنها سلاح ذو حدين، لا تخلو من سلبيات، الأمر الذي يتطلب منا بدل مجهودات كبيرة للحد من السلبيات واستثمار الإيجابيات، وهو ليس بالأمر الهين، بل يجب أن تتظافر مجهودات الأسرة وكل المؤسسات المعنية بالمراقبة والتدبير والتسيير في جميع المرافق لضبط آليات التحكم وحجب كل ما يضر بالمتعلمين الذين يتخذون التعليم عن بعد وسيلة للتواصل التربوي والتعلم الذاتي لإضفاء المصداقية على هذا النوع من التعليم.

وجدير بالذكر أن ضبط آليات التقويم عن بعد تحتاج من المدرسين والمؤسسات التربوية أخذ العديد من الاحتياطات والمحاذير، كما أن تهييء الدروس عن بعد يتطلب جهدا وقدرة عالية على التخطيط مع الحفاظ على التشويق والإثارة لجذب انتباه المتعلمين. والسؤال هنا ما هي السبل الأخرى الأساسية لإنجاح التعليم عن بعد وتجاوز الصعوبات والمعيقات.

سبل إنجاح التعليم عن بعد لتجاوز الصعوبات والمعيقات:

لا شك أن الصعوبات والتحديات والمعيقات التي تجابه التعليم عن بعد تحتاج إلى إرادة قوية لتجاوزها، لأن كل الخير والشر متلازمان في طبيعة الأشياء، والتحدي الأساس أن نستفيد من الإيجابيات ونطرح السلبيات، وهكذا لتجاوز المعيقات والعراقيل التي تواجه تقنية التعليم عن بعد نقترح ما يلي:

–تأهيل المتعلمين للتعامل بشكل إيجابي للتعامل مع التكنولولوجيا الحديثة، بهدف توظيفها في التعلم، وذلك عن طريق تزويدهم بدروس خاصة في المجال، وتعريفهم بآليات اشتغال هذه الوسائل الحديثة.

–تأهيل المدرسين وتكوينهم في مجال التكنولوجيا الحديثة للتمكن من توظيفها في تقنية التعليم عن بعد.

–توفير وسائل التكنولوجيا الحديثة وتعميمها وجعلها في متناول المعلم والمتعلم على حد سواء.

فالرهان على المدرسة المغربية لكي تحقق الإنصاف الرقمي من خلال ضمان الولوج المعمم للمعلومة والمعارف العلمية والتعليمية عبر الوسائل التكنولوجية الرقمية، وتمكين جميع المتعلمين من تملك

الكفايات الرقمية مع تمييز إيجابي للنساء والأطفال في وضعيات خاصة، وقاطني الأوساط القروية، والشبه الحضرية لتحريرهم من الفوارق في ولوج الرقميات واستعمالها(سعيد الشرقاوي، 2020 : 28-38)، هذا التعميم لا يغني عن المراقبة والتقنين لتجنب الإدمان والمزالق الأخلاقية خاصة بالنسبة للأطفال.

-توعية المتعلمين بكيفية التعامل الإيجابي مع التعليم الإليكتروني لتفادي السقوط في براثين الانحلال الخلقي والدخول لمواقع محضورة وخطيرة، مع حضر الدولة والحكومات المسؤولة للمواقع المخلة بالحياء أو المحرضة على العنف.

-حجب المواقع اللاأخلاقية التي تفرض نفسها على المتعلم أثناء عملية التعليم عن بعد، مع إنشاء تطبيقات وبرمجيات تسهل مراقبة الآباء لما يشاهده الأبناء خاصة القاصرين منهم.

-تأهيل المدارس وتجهيز الأقسام بالتقنيات الحديثة التي تسهل التعليم الإليكتروني، كما تساعد على التواصل عبر تقنية التعليم عن بعد.

-تطوير طرائق للتقويم عن بعد تعتمد قياسا دقيقا وتكتسي مصداقية عالية لتجنب الغش وضمان تكافؤ الفرص.

-تأهيل الآباء والأمهات في مجال التكنولوجيا والوعي الإليكتروني لمراقبة ومواكبة أبنائهم أثناء التعلم عن بعد.

-تطوير آليات ضبط حضور المتعلمين ومشاركتهم في التعلم دون تحايل او تلاعب.

إن التعليم عن بعد رغم إيجابياته الجمة والمرتكزة أساسا على تسهيل التواصل المعرفي زمانيا ومكانيا، إلا أنه لا يخلو من مزالق خطيرة قد تؤدي إلى انزلاقات أخلاقية وتربوية، مما يتطلب حرصا كبيرا واحتياطات جمة للاستفادة من الإيجابيات وطرح السلبيات.

نتائج الدراسة

-لقد أدى التعليم عن بعد دورا إيجابيا فترة الوباء، وظهرت أهميته في إنقاذ الموسم الدراسي، وتجنيب التلاميذ سنة بيضاء، غير أنه تميز في المغرب بنوع من العشوائية وعدم ضبط آلياته، على اعتبار أنه لم يتم الإعداد والتدرب على آلياته سابقا، ولم يتم استغلال منصات متخصصة في المجال بل تم الاعتماد خاصة على تقنية والواتساب، غير أن الوزارة المعنية بالتربية والتعليم تداركت الأمر من خلال إنجاز دروس نموذجية وإذاعتها عبر ما يسمى بالقنوات التعليمية، ولكن التجربة أكدت أهمية التكوين والتأطير في هذا مجال التعليم عن بعد لتحقيق تفاعل إيجابي ونتائج تربوية جيدة.

-بناء على ما سبق يتضح أن التعليم عن بعد تقنية حديثة لها عدة مزايا على رأسها تيسير التواصل المعرفي، والتفاعل التربوي عن بعد، كما أنها التعليم عن بعد يتميز يوفر الجهد والمال إذا أحسن تدبيره وتنظيمه.

ورغم أن تقنية التعليم عن بعد تحظى بمجموعة من الإيجابيات التي تيسر الجهد والمال على الأطر التربوية والمؤسسات التعليمية، كما تسهل التواصل المعرفي والتربوي في كل زمان ومكان، إلا أنها تواجه مجموعة من الصعوبات والتحديات لابد من معرفتها لتجاوزها، فما هذه التحديات والصعوبات؟

-كل هذه الصعوبات والتحديات التي تواجه التعليم عن بعد، وتحول دون تحقيق الأهداف المرجوة تتطلب منا تظافر الجهود لتطوير هذا النوع من التعليم، وأخذ الاحتياطات اللازمة لتحقيق أهداف العملية التربوية دون خسائر أخلاقية أو اجتماعية أو تربوية، لأن عالم الأنترنيت مليء بالمزالق التي قد تجر نحو الإدمان خاصة بالنسبة للأطفال والمراهقين فما سبل إنجاح التعليم عن بعد وتجاوز الصعوبات والمعيقات.

-إن التعليم عن بعد رغم إيجابياته الجمة والمرتكزة أساسا على تسهيل التواصل المعرفي زمانيا ومكانيا، إلا أنه لا يخلو من مزالق خطيرة قد تؤدي إلى انزلاقات أخلاقية وتربوية، مما يتطلب حرصا كبيرا واحتياطات جمة للاستفادة من الإيجابيات وطرح السلبيات، احتياطات تتخذها المؤسسات التربوية والأسرة، والوزارة الوصية لتحقيق تعلم إيجابي وفعال.

ختاما:

التعليم عن بعد خيار يفرض نفسه في الرخاء والأزمات، رغم المعيقات والعراقيل التي تواجهه في المغرب ومجموعة من الدول العربية، إلا أنه لا يغني عن التعليم الحضوري الصفي التفاعلي البليغ الأثر على المتعلمين، لهذا نجد العديد من الدول رغم تقدمها التكنولوجي إلا أنها لا تستغني عن التعليم الصفي، بل تسعى جاهدة لتقليص التعليم الإليكتروني الذي يستهدف الأطفال مراعاة لفئتهم العمرية، وحفاظا على صحتهم النفسية والجسدية.

ولا شك أن التعليم عن بعد سلاح ذو حدين، يحقق عدة مكاسب للمتعلم لكنه لا يخلو من صعوبات ومشاكل وتحديات ينبغي مواجهتها بجدية والاستعداد لها على جميع المستويات، خاصة مع بداية الحديث عن توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم عن بعد.

ولازالت الدول العربية عموما والمغرب خصوصا تحتاج إلى تظافر الجهود لإنجاح مشروع التعليم عن بعد عن طريق تخطيط فعال، وبرامج تربوية دقيقة، وتكوين الأطر التربوية تكوينا جيدا في مجال الإعلاميات

والبرمجيات لتحقيق تعلم ذو جدوى، كما أن تجهيز المدارس بالوسائل الحديثة والتقنيات الرقمية المسايرة لروح العصر يتطلب دعما ماديا وميزانية ملائمة لإنجاح مشروع التعليم عن بعد، هذا إلى جانب توفير أجهزة إليكترونية خاصة للمتمدرسين الذين ينتمون لأسر محدودة الدخل، والذين ينحدرون من قرى نائية، ناهيك عن توصيل خطوط الشبكة العنكبوتية إلى هذه الفضاءات المهمشة، أخذا بعين الاعتبار الاحتياطات والتدابير الأخلاقية اللازمة لتفادي سلبيات الوسائل التكنولوجية الحديثة.

Reference:

Said Al-Sharqawi (2020) Distance education in the Moroccan experience of digital inequality, Journal of Constitutional Law and Administrative Sciences, No. 6, April, Arab Democratic Centre, Germany, Berlin.
Tariq Abderrauf (2014) E-learning and virtual education, edition 1.

The Journal of International Law and Business (2022) is an authoritative international accredited scientific journal, published by the Research Laboratory, Business Law, University of Hassan I, Morocco City, issue 42.

https://www.classcraft.com/blog/advantages-of-distance-education-

International Journal of Educational and Psychological Studies
Democratic Arabic Center For Strategic, Political & Economic Studies, Germany-Berlin
Vol 07 / Issue 25 / june 2024
ISSN 2569-930X

The classroom relationship, how can it be interpreted systematically? A theoretical study on the structural organization of the class relationship

Badreddine EZZAIDI [*]

Faculty of Arts and Humanities - Abdelmalek Essadi University, Tetouan,

b.ezzaidi@uae.ac.ma

https://orcid.org/0009-0001-1884-9278

Received: 29/01/2024, **Accepted**: 28/05/2024, **Published:** 30/06/2024

Abstract: This theoretical article is an approach to the topic of the classroom relationship between the teacher and the student with the reference of the theory of systematic development, this theory explains phenomena based on systematic interactions that take on the character of structure, , The classroom relationship, as the approach says, cannot be reduced to a sum of classroom interactions. Rather, it is a relationship governed by a group of active variables at the level of the general structure of the relationship, including the characteristics of both parties to the relationship, the teacher and the student, such as temperament, personality traits, etc., models of the representations of both parties of the relationship, that is, their beliefs about the nature of the relationship, the process of exchanging knowledge in light of the feed-back of both parties, including external influences such as the cultural system of society. Therefore, every interpretation and every thought about improving the quality of the relationship that the student establishes with his teacher in the classroom must take in account all of elements of the system

Keywords: the classroom relationship, student, teacher, system developmental approac

[*]*Corresponding author*

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين
المجلد 07 العدد 25 جوان 2024
ISSN 2569-930X

العلاقة الصفية، كيف يمكن تفسيرها نسقيا؟ دراسة نظرية في البنية النسقية للعلاقة الصفية

بدر الدين الزايدي *

كلية الآداب والعلوم الإنسانية– جامعة عبد المالك السعدي تطوان، المغرب

b.ezzaidi@uae.ac.ma

https://orcid.org/0009-0001-1884-9278

تاريخ الاستلام: **2024/01/29** - تاريخ القبول: **2024/05/28** - تاريخ النشر: **30**/2024/06

ملخص: هذا المقال النظري مقاربة لموضوع العلاقة الصفية بين المدرس والمتمدرس بمرجعية نظرية التطور النسقي وهي نظرية تندرج ضمن النظريات النسقية التي تفسر الظواهر بناءا على تفاعلات نسقية تتخذ طابع البنية، ما يعني ترابط عناصر الكل وفق نظام فعالي بينذاتي بين العناصر يستحيل معه تفسير عنصر دون اعتبار لباقي العناصر، والعلاقة الصفية ،كما تقول المقاربة، لا يمكن اختزالها في مجموع تفاعلات صفية، بل إنها علاقة تحكمها مجموعة من المتغيرات الفاعلة على مستوى النسق العام للعلاقة منها، سمات طرفي العلاقة المدرس والمتمدرس كالمزاجية، سمات الشخصية وغيرها، نماذج تمثلات طرفي العلاقة أي اعتقاداتهما لطبيعة العلاقة، سيرورة تبادل المعرفة على ضوء استجابة الطرفين، منها أيضا التأثيرات الخارجية كالمنظومة الثقافية للمجتمع التي تتحكم بدورها في طبيعة العلاقة القائمة بين المدرس والمتمدرس وغيرها.. فكل تفسير إذن وكل تفكير في تحسين جودة العلاقة التي يقيمها المتمدرس مع مدرسه داخل الفصل ينبغي أن يكون شاملا لكل عناصر النسق السالف ذكرها

الكلمات المفتاحية: العلاقة الصفية، مدرس، متمدرسن مقاربة التطور النسقي، النسق

* المؤلف المرسل

تقديم:

تتجاذب السلوك التربوي أو التعلمي على سواء، داخل الفصل الدراسي مجموعة من المتغيرات. ولعل مؤشر "العلاقة مدرس– متعلم" باعتبارها بنية كلية هي من المتغيرات ذات الأهمية الكبرى في رسم ملامح فصل دراسي فعال ومنتج، وذلك لاعتبارات عدة منها دور وحيوية هاته العلاقة على مستوى مخرجات عملية التعليم والتعلم، فمهما كانت العلاقة التي تربط بين المتعلم ومدرسه جيدة وخالية من التوترات إلا وانعكس ذلك إيجابا على بيئة التحصيل الدراسي على العموم. لذلك أخذت هذه العلاقة حيزا جادا ضمن الدراسات السيكولوجية الحديثة، على أنه ومن ضمن المقاربات الحديثة التي تناولت مسألة العلاقة الصفية ما يسمى بمقاربة التطور النسقي developmental systems theory وهي ما سنتناوله بالدراسة والتحليل في هذا المقال النظري التفصيلي.

مقاربة التطور النسقي....لمحة تاريخية

يرجع الإهتمام العلمي والتربوي بهكذا موضوع إلى سنوات النصف الثاني من القرن الماضي على الخصوص، في إطار الأبحاث والدراسات التي أنجزت في مجالي علم النفس التربوي وعلم النفس النمو ومثال ذلك، المقاربات السيكوتربوية القيمة والتي لازال تداولها الى اليوم لكل من ديوي وفيكوتسكي. ففي الوقت الذي يتصورفيه ديوي الفصل الدراسي كسياق قوامه الأساس العلاقة الاجتماعية، خاصة العلاقة المبنية على استشعار مسؤولية الرعاية والتربية لدى المدرس التي تربطه بمتمدرسيه (Dewey,1990)، نجد بالمقابل على أن تركيز الثاني، أي فيكوتسكي، ينصب حول الدعم الذي ينبغي على المدرس أن يوفره للمتعلم في اطار ما يسمى ب حيز القرب النمائي zone of proximal development، وفكرتها الأساس تتعلق بأداء المتعلم الذي يتلقى التوجيه والدعم الخارجي عند إنجازه مهمة يكون أكثر فعالية منه عندما لا يتلقى أي توجيه أو دعم، خاصة إذا علمنا أن مفهوم حيز القرب النمائي يفيد بشكل مركز المسافة البينة بين ما يمكن للمتعلم إنجازه اعتمادا على نفسه وما يستطيع فعله بوساطة الراشد (vegotsky, 1978) ويزداد الأمر وضوحا في حالة تساوي قدرات وكفاءات متعلمين أو أكثر إذ يبقى متغير الدعم الخارجي حاسما في درجة كفاءة أحدهم عند الإنجاز.

أيضا الدراسات العينية التي أنجزها كل من Brophly et Good (1979) حول تفاعلات الفصل الدراسي التي مكنت من إرساء مجموعة من المفاهيم و مناهج البحث الخاصة بدراسة العلاقة

مدرس – متعلم علما أن أساس هاته الدراسات يرجع بدرجة أولى إلى التفسيرات المفصلة لسلوك الفرد وتفاعلاته الإجتماعية التي عرضها Berker وزملائه (1968)، وبالموازاة مع ذلك، أثبتت الدراسات التي قام بها Rosenthal (1969) حول مفهومي التوقع والعزو expectation and attribution خاصة فيم يتعلق بتأثيرات التوقع على كفاءة المتمدرس، أثبتت على أن التعلم إنما يتجاوز صفة العرض، النمذجة أو التعزيز الموجه للمتعلم بل هو على الأحرى عملية وساطة نفسية واجتماعية بالغة التعقيد. أيضا أعتبر كل من Eccles و Roseser (1998) وذلك من خلال بعض الدراسات حول دافعية المتعلم، إدراكاته الذاتية وأيضا الأهداف المحققة، أثبتت على أن انجازات المتعلم ترتبط إلى حد كبير بالسياق الدراسي بما يتضمنه من توجهات المدرس ونمط سلوكاته اتجاه متمدرسيه وغيرها.وهناك أيضا بعض الأبحاث المعاصرة حول مفهوم"سلوك بحث المساعدة help-seeking behevior (Neslson-le gall et Resnick, 1998)" تنزع إلى إدماج الانفعالات العاطفية، الإدراكات ولكن أيضا الدوافع ضمن سياقات التعلم التفاعلي وهى أبحاث تقول بأهمية السياق العلائقي المهيأ لمصلحة المتمدرس.

من جهة أخرى، قدم علم النفس النمو وتطبيقاته على نمو الفرد الكثير من الأطروحات العلمية حول موضوع العلاقات البينذاتية، كما قدم الكثير من نماذج تصورات كان لها الشأن الكبير في إغناء فكرة السياق الاجتماعي وعلاقته بالنمو الفردي مع تمييز درجة تأثير أحدهما على الأخر، على أنه ومن ضمن الدراسات ذات الأهمية الكبرى في هذا المجال نسرد على سبيل المثال دراسات Bowlbay (1969) حول نظرية التعلق وكذا دراسات Ainsworth و آخرون (1978) بما أبانت عنه من تأثير علاقة الطفل بوالديه على مستوى نمو الطفل ذاته.وبالتالى ما لذلك من تأثير على حياته الإجتماعية بشكل عام. هذا النوع من الدراسات ساعد إلى حد كبير في تعزيز فكرة نسقية العلاقة طفل–راشد ولكن أيضا في إبراز مكوناتها والياتها.

بالإضافة إلى هذه الأبحاث، هناك دراسات قام بها بعض علماء دراسة النمو حول خبرات مراكز الرعاية من جهة وبعض نماذج التدخلات المبكرة، وكلها تجارب أثبتت ارتباط إنجازات المتعلم الوثيق ببعض المظاهر العلائقية والتفاعلية المتداخلة فيما بينها على مستوى النمو الفردي (Howes, 1999).وعلى العموم فدراسة العلاقة طفل – راشد أو متعلم – مدرس ليست وليدة اليوم، بل هي دراسات امتدت إلى سنوات وحسبنا في هذا المقام أننا أشرنا إلى بعضها دون أن نكون قد وفينا الحديث عنها كفاية، والسؤال الذي ينبغي طرحه أي مقاربة تقترحها نظرية النمو النسقي لهذه العلاقة؟

مقاربة النمو النسقي....مفهومها

تندرج "مقاربة النمو النسقي" ضمن النظريات النسقية العامة التي عنت منذ زمن طويل بتقديم تفسيرات حول النسق البيولوجي، الاكولوجي ولكن أيضا نسق المعيش اليومي المركب للفرد (Ford et Ford 1987) وكذا تقديم تطبيقات عملية حول نمو الطفل (ford et Lerner 1992). إجمالا، تعتبر هذه المقاربات على أن تطور الفرد في سياق معين هو بالدرجة أولى وظيفة تؤديها سيرورات دينامية تقتضي مستويات عدة من التفاعلات بين الفرد ومحيطه، لذلك، تشكل "مقاربة النمو النسقي" حجر الزاوية فيما يخص تحليل العلاقة مدرس–متعلم (Lerner 1998)،علما أن هاته المقاربة يمكن تطبيقها على كل نسق تستلزمه تطبيقات علم النفس حول علاقة الطفل والمراهق (Pianta 1999)، كما أنها تساعد على إدماج تحليل مختلف العوامل المؤثرة في سلوك الطفل كالأسرة ,المجتمع، النمو المعرفي، المدرسة، المدرس,..أو بعض الشروط الاجتماعية كالفقر .

والنسق كما يعرفه pianta et al (2003) ص202 هو "وحدة تتشكل من أجزاء مترابطة وفاعلة على مستوى التنظيم بشكل يسهم في تكيف وحفظ النظام ككل" ,على هذا الأساس تكون الأسرة، الفصل الدراسي، العلاقة طفل–والد وطفل–مدرس، سلوك التعديل الذاتي وأيضا جماعة الأقران وحدة نسقية تماثل في بنيتها النظام البيولوجي للجسد. هاته الوحدة النسقية تعمل على مستويات عدة في علاقتها بالمتمدرس كما أنها تشكل ما يمكن تسميته بصنافة أو نموذج تفاعلات بينذاتية متبادلة غير قارة، بل متغيرة عبر الزمن. ولابد من الإشارة هنا إلى أن هاته الأنساق لازمة لمختلف أشكال أنشطة التفاعل "عبر" ولكن أيضا "داخل" كل مستوى من مستوياتها. (Gottlieb 1991) ونشير في هذا المقام على أن مفهوم "عبر" و" داخل" كل مستوى من مستويات التفاعل داخل النسق هو بمثابة التمظهر الأساس لنظرية النمو النسقي كما هي مطبقة على العلاقة مدرس–متمدرس ومثال ذلك العلاقة التي تتأثر بتفاعل فردين(التفاعل داخل المستوى) يمتد أثرها لكافة التنظيم وأجوائه (التفاعل عبرالمستويات).

على مستوى العلاقة مدرس – متمدرس، تنعكس هاته المقاربة على مستوى تحليل طريقة تأثير أنظمة المؤسسة التربوية الداخلية على تفاعلات المدرس ومتعلميه والتي تؤثر بدورها على إدراكاتهم وانفعالاتهم اتجاه بعضهم البعض. وهنا لابد من الإشارة الى بعض المبادئ المؤثرة في سلوك النمو النسقي، أي الصادر عن التفاعل النسقي داخل الفصل الدراسي.

المبادئ المؤثرة في السلوك وتحليل نسق التطور

مثلما قدمنا لذلك فالسلوك النسقي سلوك يمكن مقاربته في سياق العديد من المبادئ العامة أجملها pianta et al 2003 ص 202 كالأتي:

أ- الكلية Holism

إن دراسة وتأويل سلوك النسق في أي مستوى من المستويات لابد وأن يندرج في إطار سياق نشاط المستويات الأخرى. كمثال على ذلك، تفسير وفهم سلوك التعديل الذاتي كسلوك نسقي "مصغر" لابد وأن يأخذ في الاعتبار وظائفه في سياق مستويات أخرى بعيدة كمستوى العلاقة مدرس – متمدرس، شأنها شأن المستويات القريبة أو الأكثر دقة كالنسق البيولوجي المعدل للطبع أو المزاج. والسبب في ذلك ثراء التفاعلات المتبادلة عبر هاته الوحدات داخل مجال الفصل الدراسي. على هذا الأساس، تكون فكرة تحليل الوحدة العلائقية ذات أهمية كبرى فيما يخص تحليل النمو النسقي (Lerner 1998) وتكون، بالتالي، العلاقة عبر المستويات ووحداتها من أسباب تطور السلوك التربوي أو التعلمي ولا يمكن للفعل المعزول عن هذا السياق بأن يكون سببا لذلك.

من جهة أخرى يعتبر كثير من الباحثين على ان تطور الطفل ونموه هو نسق او نظام، يشمل العديد من الوحدات المندمجة داخل سيرورة دينامية منظمة، (pianta et al.2003) هذه الوحدات تتراوح بين النمو العاطفي الاجتماعي، المعرفي والحس حركي على سواء وكلها وحدات تسهم الى حد كبير في التأسيس لعلم النفس التطبيقي الذي يركز على مجال محدد بمعزل عن الاخر، ما يؤدي إلى تعزيز فكرة استقلال مجالات التطور الواحدة عن الاخرى.هذا الأمر تتجاوزه مقاربة النمو النسقي التي تحتم التركيز بشكل كبير على مختلف الوظائف المندمجة عبر مجالات السلوك كما تبدو في سياق معين (greenspan et greenspan 1991)

يقودنا هذا التحليل إلى قضية أساس تجعل من الكلية أساس تفسير السلوك التربوي أو التعلمي. أي على المربي أن يحيط علما، قليلا أو كثيرا، بمجال الفصل الدراسي، نظامه، المجتمع الدراسي بما في ذلك المدرس نفسه، من ناحية خبراته، نظامه المعرفي، ولكن أيضا، تعديلاته الذاتية المؤثرة على مستوى توقعات السلوك داخل الفصل. بناءا على هاته المقاربة، أي مقاربة الكلية، فمفهوم "الكل" يبقى إذن مصدر كل معاني نشاطات الجزء (sameroff, 1995)

ب– العلاقات الوظيفية والمتبادلة بين الجزء والكل

في البداية، لابد من الإشارة بخصوص هذه النقطة إلى تداخل النسق أو الأنساق وعناصرها ضمن أنساق أخرى داخل مجال الفصل الدراسي. بناءا على ذلك تأخذ مختلف التفاعلات العلائقية مكانة "داخل" المستويات (مثال ذلك، مستوى تأثر اعتقادات المدرس حول متعلم من طريق متعلم اخر) ولكن أيضا "عبر" المستويات (مثلا ارتباط اعتقادات المدرس حول المتمدرس بدرجة تكوينهم المهني مثلما ترتبط بالمدرسة حيث يمارسون) (Brophy 1985 et Batistich et al. 1997) . بمعنى اخر تفاعلات نمو السلوك النسقي developmental conduct حسب ما أشار اليه Pianta et al. (2003) هي بالضرورة تبادلية وأيضا ثنائية الإتجاه reciprocal and biodirectional . من جهته، يعتبر Gottlieb (1991) على أن هاته التفاعلات هي بمثابة نشاط ثنائي coactivity في إشارة منه الى تبادلية وتفاعلية العلاقات القائمة عليها.

ج– الدافعية والتغير.

تعتبر المقاربة النسقية على أن الدافع إلى التغير والتطور، بما هو اكتساب مهارات وكفايات جديدة، هو بالدرجة الأولى خصيصة داخلية للنسق أو النظام، ترتبط أساسا بخصائص نشاط النسق ذاته. لذلك فالتغير النمائي هو إذن نتاج نشاط التفاعلات النظامية وهذا بالضبط ما يجعل "متعلم التطور النسقي" يتخذ صفة النشاط الدائم والبحث المتواصل عن التحديات والتعلمات الجديدة، مادامت انشغالاته تمتح من سياق مرن وديناميي وبالتالي، فكل دافع إلى التغير وفق هاته المقاربة يصير نتيجة الفعل البينذاتي للنسق أي للمتعلم وسياق تمدرسه (Bronfenbrenner et Morris 1998) .كل ذلك يقودنا الى ما يسمى ب "النمو التفاعلي" (Magnussion et Stattin 1998) الذي يركز بشكل كبير على البناء العلائقي وعلى العلاقات ذاتها، و لكن أيضا على حسن التلاؤم و التوافق بين عناصر النسق Goodness of fit .

د– الكفاية كخصيصة موزعة بين عناصر النسق.

يتفاعل المتعلم باعتباره عنصرا فاعلا على مستوى النسق وسياقه الدراسي، يتبادل المعارف، طاقات أنشطة وغيرها (Ford et Ford 1987). من جهة أخرى ينخرط هذا المتعلم والمدرس كليهما داخل سياق من تفاعلات متعددة المستويات، وهي في مجملها مستويات تنطوي على أبعاد ثقافية،

طبيعية وكذا نظامية (pianta et walsh 1996) .على هذا الأساس تتقاطع كفايات المتعلم وصفات السياق الذي يصطبغ بخصائصه النفسية والمعرفية والإجتماعية التي يتسم بها من قبيل معارفه التي يمتلكها، درجة تركيزه، مهاراته الاجتماعية، إشكالات السلوك..الخ. على أن هاته الخصائص تتوزع عبر المتعلم وسياقاته في الآن نفسه (Campbell 1994) ولتوضيح ذلك، يعتبر (1998) Magnusson et statin على أن سيرورات المعرفة المرتبطة بالفهم والتفكير، التعديلات الوجدانية التقييم الذاتي، السيرورات الإجتماعية كالتعاون وغيرها هي بالمحصلة خصيصة علاقات وتفاعلات المتعلم تم داخل سياق الفصل الدراسي, و هذا ما يترجم نوعا من التنظيم المحكم والأداء الجيد للوظائف المرتبطة بكلا المجالين أي مجال المتعلم ومجال السياق نقصد. خاصة اذا ما أخذنا في تقديرنا تضمن المجال الثاني على مجمل إمكانات هيئت لأجل المتعلم، اي إمكانات تحفظ تكيفه من جهة ومتطلبات النظام ككل من جهة اخرى وهذا ما يشير اليه اصطلاح "إمكانات الفعل" affordance.

ذ- مركزية العلاقة في التقدم الفردي

العلاقة أساس التفاعل وهي أولى الفعاليات تدخلا على مستوى التغير التقدمي (pianta et al.2003) ذلك أن العلاقة التي ينسجها المتعلم مع مدرسه تظل الطرف المسؤول عن التفوق التقدمي بما تتضمنها من شروط إكراهات قد تحول دون بلوغه، أخذا بعين الإعتبار إمكانية انتقال هذه المعيقات إلى الطفل ذاته. (Pianta 1999). في نفس الإتجاه يتحدث Belsky et MacKinnon.(1994) عن تأثير العلاقة مع الأباء على أصناف واسعة من الكفايات في علاقتها بالفصل الدراسي، والدليل على ذلك الدراسات التي أنجزت في هذا الإطار والتي أثبتت أهمية علاقة الطفل بوالديه في توقع تطور بعض السلوكات غير الإجتماعية لديه (campell 1990) ، ضعف مهاراته وكفاياته (Elcker et al.1992)، ولكن أيضا على مستوى إنجازاته الاكاديمية ودرجة التوافق الصفي وغيرها (pianta et walsh 1996) . بالمحصلة تتعامل مقاربة النمو النسقي مع الطفل وكأنه نظام بما يمتلكه من دافعية وبما ترتبط درجة تقدمه بطبيعة وجودة التفاعلاته المطردة بمدرسيه. على أن فهم واستيعاب هذه التفاعلات يقتضي الرجوع الى العلاقة طفل راشد خاصة الوالد باعتبارها وحدة من وحدات وضعية التحليل ينبغي وضعها ضمن التفاعلات المتعددة المستويات اللازمة لها وذلك من زوايا مختلفة (Pianta et al. 2003)

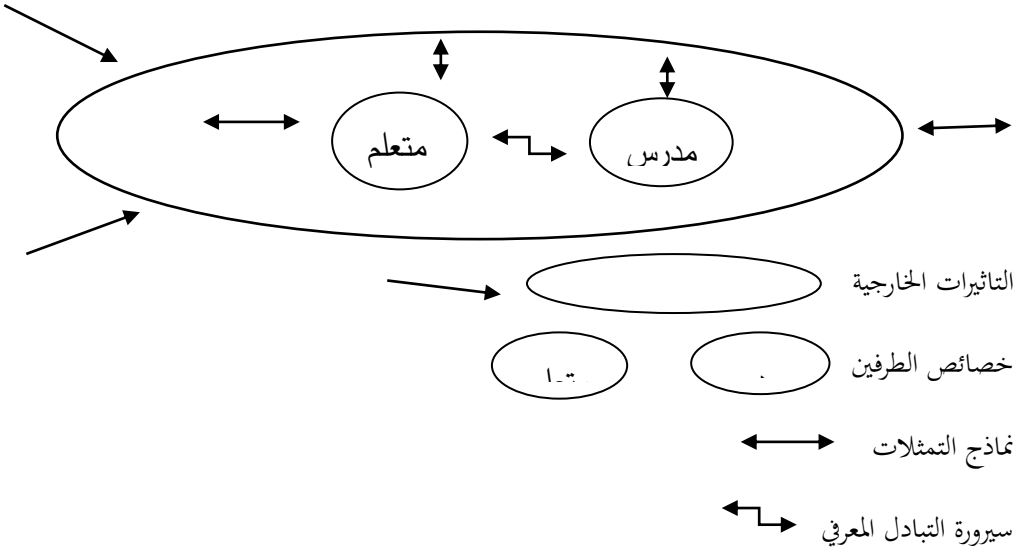
مقاربة التطور النسقي ....التصور النظري

يرى Hinde (1987) على أن العلاقة الصفية إنما هي نظام ثنائي dyadic systems. بمعنى.تنطوي هاته العلاقة على مجموع أنظمة السلوك المذكورة أنفا أي : الدينامية، تعددية العناصر المندمجة ضمن التفاعلات المتبادلة بين مستويات التنظيم والتأثيرات المتعددة (lerner, 1998) . هذا التموذج من التحليل من شأنه توفير معطيات عملية بناءا على الأبحاث التي أنجزت حول العلاقة طفل_راشد .الأمر الذي يثري النقاش حول تفاعلات المدرس_متمدرس وسبل تطويرها (Howes, 2000). مثال ذلك عندما يكون تركيز قراءة المدرس وتفسيره لسلوك متمدرسه علائقيا أكثر منه سلوكيا يكون ذلك أكثر موضوعية على مستوى توقعات الإنجازات التربوية Hamre et pianta, (2001).

من جهة أخرى، لا يمكن اختزال العلاقة الصفية إلى مجموع تفاعلات فرد اتجاه اخر أو بالنظر إلى صفاتهما أو سماتهما، كما لا تحددها مزاجية المتمدرس، أو درجة ذكائه أو مهارات التواصل لديه. بل إن طبيعة العلاقة الصفية، مثلما ذهب إليه بعض الباحثين من قبيل (Sroufe, 1989), ترجع أساسا إلى ماوراء خصيصة التفاعلات أو سمات الأفراد على سواء.وهذا بالضبط ما يجعل مقاربة النمو النسقي مقاربة كلية وأيضا شمولية تتجاوز مجموع الأجزاء، ثم إنها إن شئت تماثل في بنيتها المقاربة السوسيولوجية للمجتمع.

نموذج تصور العلاقة الصفية كما تراه المقاربة النسقية

لتقريب التصور يمكن العمل بالنموذج التالي كما عرضه Pianta et al. (2003) ص206وهو نموذج قائم على عناصر نقدم لها كالاتي:



ميزات وسمات طرفي العلاقة الصفية:

يتعلق الأمر أساسا بالسمات الفردية لكل طرف على حدة، ومجمل هاته السمات تتضمن الصفات البيولوجية من قبيل الجنس، السيرورات الوجدانية، كمزاجية الفرد، درجة حساسيته للمؤثرات الخارجية ... أيضا هنالك صفات النمو المتعلقة بالشخصية، درجة التقدير الذاتي، نسبة الذكاء....الخ. كل ذلك يجعل من تفاعلات الفصل الدراسي متأثرة إلى حد كبير بما يسميه الباحثون ب "تاريخ النمو" المرتبط أساسا بنمط التنشئة التي تلقاها الفرد في الصغر مثلما تتأثر العلاقة الصفية بذلك اتفاقا.(fonagry, steele 1991) مثال ذلك: المدرس الذي تلقى تنشئة اجتماعية إيجابية لابد وأن يكون لذلك أثر على طبيعة تصوراته لأهداف التدريس ومن ثم طريقة تأويله للسلوكات والإشارات الوجدانية التي يمكن أن يلتقطها لدى المتعلم.(zeanah et al.1993)

أ- خصائص المدرس:

السؤال الذي ينبغي الإجابة عنه في هذا المقام يتعلق بمدى تأثير صفات وسمات المدرس في صياغة وتشكيل العلاقة الصفية. بعض الدارسين يرى على أن البيئة الإجتماعية داخل الفصل الدراسي تستدعي انخراطا شخصيا للمدرس بما يفوق باقي الوظائف (Calderhead , 1996) وهو ما يعني أن وظيفة التدريس تنطوي أساسا على تكريس شخصية المدرس داخل الفصل الدراسي ومن ثم

إسقاطها في سياق العلاقة بالمتمدرس، مثلما تتطلب ضمان علاقة اجتماعية مثمرة تحفز اهتمامات المتمدرس وتقوي انتاجيتهم بشكل مطرد، فتصطبغ بناءا على ذلك العلاقة الصفية بشخصية المدرس وبمهاراته وهو إذ يعمل على تهيئة البيئة الملائمة للتعلم والإكتساب.

إجمالا، تنعكس مهارات المدرس في ضمان التعزيز الوجداني للمتعلم مع ما يبديه من اهتمام إيجابي بحياتهم الخاصة كأن يعمل على إثارة إحساسهم بالإهتمام وبالرعاية وهذا ما يجعلهم في وضع ارتياح إزاء بيئة التعلم (pianta et al. 2003), لكن الإشكال يتعلق في هذا المستوى، باختلاف درجة ضمان هكذا مهارات حين يؤدي المدرس مهمته. في هذا الإطار أشارت بعض الدراسات التي أنجزت حول اعتقادات المدرس المتدرب بخصوص تمثلاته لمهمة التدريس أو ما تعنيه لديه تجربة التدريس، إلى اختلاف بين صفوف المدرسين موضوع الإختبار، ففي حين ركز بعضهم على أهمية التعزيز العاطفي الوجداني للمتمدرس ركز البعض الأخر على أهمية التوافق الصفي وتنظيمه بما يكفل حق المتمدرس في التلقي واالإكتساب دون تشويش من أحد (Caldrehead et Robson, 1991) . هذا الاختلاف في التوجه مع ما يترتب عليه من أنماط مرتبطة بسلوك التفاعل هو ما يحدد نمط العلاقة التي يتجه المدرس إلى تكريسها مع متمدرسيه.

هكذا اذن، تختلف استجابة المدرس إزاء المتمدرس وبشكل خاص المتمدرس الذي يبدو أقل حافزية أو أكثر عدوانية تبعا لصورة الذات التي يحملها .ومثال ذلك، يستجيب المدرس بما يحمله من صورة "المدرس المربي" socializors سلبا اتجاه المتمدرس المقصر، العدواني أو بدرجة أقل المشوش داخل الفصل الدراسي. لكن بالمقابل يختلف الأمر لدى من يحمل صورة المدرس باعتباره معلما teachers بما يفوق تصور المدرس المربي.

الدراسة التي أنجزها calderhead et robson's (1991) حول تمثل فعل التدريس أثبتت على أن تصور المدرس لوظيفة التدريس تتعلق أساسا بمجموعة من المتغيرات نذكر طرفا منها كالأتي :1) بما خبره هو نفسه ممن سبقه في المهنة، علما أن ذلك يتراوح بشكل عام بين نمطين يتناقضان على طول الخط بين نمط المدرس الصارم غير المتسامح ونمط المدرس الودود، الصديق المتفهم..2) بتصوراته الذاتية حول المدرس الجيد من السيء وذلك انطلاقا من خبراته الشخصية زمن الطفولة والتمدرس .3) خبراته مع أقربائه خاصة مع الوالد وطريقة التنشئة الاجتماعية التي تلقاها...وغيرها من المتغيرات التي تتفاعل وتنتظم داخل إدراكات المدرس فتنعكس على تصوراته لوظيفة التدريس لتصطبغ في النهاية العلاقة الصفية بطبيعة هذا التفاعل .

لا نغفل بهذا الصدد وظيفة الاعتقادات إزاء الكفاءة التي يستقيها المدرس انطلاقا من الخبرات الصفية مع ما يطبع ذلك من تحصيل دراسي جيد أو درجة رضى المتعلم . معنى ذلك أن اعتقاد المدرس بأهمية عمله الصفي يمكن أن يرفع من درجة انخراط المتمدرس(Midgley et al. 1989) مثلما يقوي لديه نزعة مقاومة اشكالات السلوك المرتبطة بمرحلتي الطفولة والمراهقة على سواء (Eccles 1983). وفي نفس الاتجاه يعتبر Ames (1992) على أن دافعية المتعلم نحو التحصيل الدراسي ترتبط بمدى تقدير المدرس الشخصي لمجهوداته وكفاءاته الذاتية .

نشير قبل ختام هاته النقطة إلى بعض الميزات الأخرى التي من شأنها إعطاء صبغة خاصة للعلاقة الصفية، نذكر على الخصوص خصيصة الجنس, الخبرة المهنية, المعتقد. بعض الدراسات أشارت إلى أن متغير الجنس gender له أهميته على مستوى ضمان الدعم النفسي للمتمدرس خاصة من جهة فئة المدرسين الذكور دون المدرسات الإناث (pianta et al.2003)، من جهة أخرى يتدخل عنصر المعتقد على مستوى إدراكات المدرس حيال علاقاته بالمتمدرس حيث تتفاعل معتقداتهما ما يؤثر على طبيعة العلاقة الصفية. والحديث هنا عن بعض المدارس ذات الاتنيات المتعددة . أخيرا، خبرة المدرس بحد ذاتها تبقى أحد عوامل نجاح أو فشل العلاقة الصفية وذلك خلافا لما هو معتقد، وقد أشارت بعض الأبحاث على أن المدرس الذي راكم سنوات التجربة ينزع الى تكريس تصرفات سلبية مقارنة بما هم دون السبع السنوات من التجربة (pianta et al.2003) ومبررات ذلك، بعض الآليات الوجدانية التي يمكن أن تضعف مع مرور الزمن.

ب سمات وخصائص المتمرس

بمجرد ما يختلف المتمدرس إلى فضاء المؤسسة يبني أولى انطباعاته حول مدرسه، هذه الإنطباعات لها الأهمية بما كان على مستوى صياغة وتشكيل العلاقة الصفية على طول خط الموسم الدراسي، خاصة إذا علمنا أن طبيعة هاته العلاقة تختلف في هذا المستوى من التحليل تبعا لخصائص وتصرفات بل وإدراكات المتعلم ذاتها. ولابد من الاشارة في هذا المقام إلى أن أي تفسير لهكذا ارتباط، أي بين خصائص المتمدرس وطبيعة العلاقة التي ينسجها بمدرسه إنما يرجع أساسا إلى ضرورة تفسير طبيعة الوظيفة التي تؤديها تلكم الخصائص على مستوى العلاقة الصفية. لكن الإشكال الذي يطرح يتعلق بصبغة الخصائص ذاتها ما يجعل بعضها غير واضح خاصة تلك المتعلقة بالجانب السيكولوجي مقارنة بالخصائص الواضحة والثابتة الأخرى من قبيل الجنس.

بعض الدراسات أشارت إلى أن عنصر الإناث ينزع الى نسج علاقة صفية أقل عدوانية (Hamre et pianta 2001). ذلك أن المتمدرسات هن الأكثر تفاديا للصراعات بما يتسمن به من مستوى عال من النضج ونزعة السلم مقارنة بالذكور (Ryan et al. 1994). هذا الإختلاف على مستوى الجنس يرتبط أساسا باندفاعية المتمدرسين الذكور ونزعتهم الفطرية إلى تكريس التصرفات اللاجتماعية وهو ما ينعكس سلبا على علاقتهم بمدرسيهم.

لكن بعيدا عن تلكم النزعة العدوانية لدى الذكور، تتحدث الأدبيات العلمية من جهة أخرى عن بعض الكفايات الاجتماعية والأكاديمية للمتمدرس والمتحكمة في نمط وصيغة العلاقة الصفية, مثال ذلك إشكالات عدم التوافق والتكيف مع متطلبات الفصل الدراسي والذي من دواعيه ضعف الكفاءة المعرفية المؤدية ضرورة إلى إحداث فروقات على مستوى التحصيل الدراسي فتقل بالتالى رابطة الشعور الوجداني اتجاه الفصل بشكل اجمالى واتجاه المدرس بشكل خاص.(Ladd et al. 1999) .

بعض الصفات الأخرى غير البادية لدى المتعلم والمؤثرة بدورها على طبيعة العلاقة الصفية تتعلق بإدراكات ودرجة حساسية المتعلم اتجاه بيئة التعلم من جهة، وبوظيفية المدرس كدعامة أساسية للتمدرس من جهة اخرى. تأسيسا على ذلك، يكون عامل الرضى عن كل هاته العناصر السالف ذكرها مؤشرا على تكريس مناخ دراسي إيجابى أو سلبي تبعا لدرجة رضى المتعلم أو عدم رضاه، ولاننسى في هذا المقام وظيفة الإرتباط الوجداني بالمدرس والذي ينعكس بدوره على تلك النظرة الإيجابية لبيئة التحصيل الدراسي مثلما ذهب الى ذلك Murray et Greenberg (2000) في إشارة منهما إلى حيوية العلاقة الوجدانية مدرس–متمدرس في صياغة مناخ دراسي صحي وبيئة سليمة للتمدرس.

اجمالا، ما يأتي به المتمدرس إلى الفصل الدراسي من خصائص أو تمثلات، المعرفية منها أو الوجدانية، يظل عنصرا هاما في تحديد طبيعة العلاقة الصفية علما أن هاته الصفات لا تنفصل عن بعضها البعض بقدر ما تتفاعل فيما بينها كما تتفاعل بعض العوامل الأخرى من قبيل الوضع الاجتماعي، طبيعة المعتقد أو حتى بعض نواحي العجز المعرفي وهو ما يزيد طبيعة العلاقة الصفية تعقيدا على العموم.

نماذج تمثلات طرفي العلاقة الصفية.

تشير نماذج التمثلات إلى اعتقادات الفرد (مدرسا كان أو متمدرسا) حول طبيعة العلاقة التي تربطه بالطرف الأخر، تلك الإعتقادات هي ما توجه إحساساته، إدراكاته بل ونوع ونمط تصرفاته داخل العلاقة ذاتها (Zeanah et al 1993)، فيما تبقى هاته النماذج نسقا مفتوحا على كل احتمالات التغير تبعا لما تمليه الوقائع والاحداث ومستجدات الفصل الدراسي (Srouf et Fleeson, 1988).

من جهة أخرى، يعتبر كثير من الباحثين على أن نشأة العلاقة الصفية بل ومستوى جودتها لابد وأن تتأثر بهكذا نماذج، ولا بد أن نشير بهذا الصدد إلى بعض المتغيرات الفاعلة على مستوى بناء تلكم النماذج نذكر على سبيل المثال بعض أنماط التفاعلات بالمتمدرس من قبيل نبرة صوت المدرس، نظراته، أو بعض الاشارات الوجدانية التي يبديها ازاء تصرف معين 1996 (.katz et al) بل حتى فعل التغاضي عن سلوك غير لائق صدر عن أحد المتمدرسين (Pianta et al. 2003)

عموما، ترتبط تمثلات المدرس بدرجة كفاءة المتمدرس مثلما ترتبط بتصرفاته بعيدا عن الكفاءة المعرفية من قبيل تصرفاته إزاء زملائه في الفصل الدراسي. على هذا الأساس تكون الإعتقادات، أي اعتقادات المدرس عنصرا هاما في تحديد طبيعة العلاقة الصفية إيجابا أو سلبا. وقد أشار Main (1996) إلى أن نماذج التمثلات هاته إنما تعكس خصيصة هاته العلاقة مثلما تعبر عن وحدة علائقية ضمن مستويات النظام والنسق المتعددة، وبالتالي لا يمكن النظر اليها كخصيصة فردية تتعلق بالفرد فقط.

سيرورة تبادل المعرفة على ضوء الإستجابة بين المدرس والمتمدرس.

لابد لعلاقة اجتماعية أيا كانت طينتها من معرفة متبادلة أيا كان نوعها، والعلاقة الصفية لا تخرج عن هذا الإطار بما تتضمنه من سيرورة معرفة تعقبها إستجابة. و الإستجابة feed back هي في المجمل كل إشارة أو مؤشر يستجيب من خلاله طرف للأخر. فلامناص إذن من أن تتاثر العلاقة الصفية بطبيعة رد الفعل هذا تماما مثلما تتأثر طبيعة تعلق الطفل بوالدته تبعا لطبيعة معالجتهما انفعال القلق أو مسافة القرب المادي بينهما تحت شروط انفصال مؤقت (Ainsworth et al. 1978). على نفس نمط براديغم التعلق تتبدى إذن سيرورة الإستجابة بوضوح من طريق التصرفات المتبادلة ولكن أيضا من طريق صيغها وأنماطها.

في هذا الاطار، يعتبرPianta et al.(2003) على أن صيغة هذا التفاعل وأنماطها هي بالمحصلة عناصر لها دورها ووظيفتها على مستوى الية الإستجابة. لكن إجمالا، يركز كثير من الباحثين على أهمية المعرفة المتبادلة بنفس القدر ونمط أو طريقة تبادلها (نبرة الصوت، حركات، تناسق التصرفات...) وذلك مقارنة بدرجة الكفاءة الصفية. إن جودة التواصل المعرفي ونمط أدائه بين المدرس ومتمدرسه تبقى خير مؤشر على طبيعة العلاقة التي تربطهما داخل الفصل الدراسي مثلما تبقى خير معين على فهم وتفسير الإشكالات التي تعترض تجويد هذا النوع من العلاقات.

التفاعل مدرس– متمدرس

بداية، نشير في هذا المقام إلى أن الدراسات الحديثة التي استهدفت دراسة تفاعل المدرس بمتعلميه ارتكزت بشكل لافت على البعد الاجتماعي باعتباره البعد الهام والأساس في فهم وتفسير التفاعل الصفي (Rogoff, 1990) لكن الكثير منها تغاض عن جزئية جودة هكذا تفاعلات خاصة في بعدها الوجداني والعلائقي (pianta et al .2003)، وهو ما ستركز عليه مقاربة التطور النسقي.

يبتدئ إذن التفاعل الصفي، بحسب هذه المقاربة، بمجرد اللقاء الأولى بين المدرس والمتمدرس الذي يتزامن وانطلاق العلاقة الصفية. تأخذ هاته العلاقة في التطور عبر مختلف التفاعلات الدراسية ولا تتوقف بتوقف العلاقة الصفية زمن مغادرة المتمدرس الفصل الدراسي بل تستمر باستمرار الموسم الدراسي.

يميز بعض الباحثين أنماطا من التفاعلات المحددة والمؤثرة على مستوى طبيعة العلاقة الصفية، وهي في المجمل تفاعلات أساسها سمات المتمدرس ذاتها، ففي حين يستأثر التلميذ الإنعزالى أو حتى المرفوض باهتمام المسارات التصحيحية التي يبديها على العموم المدرس، يبقى غيره أقل حظوة على هذا المستوى (Dodge et al. 1982). نفس الإهتمام يتلقاه ذووا التصرف العدواني نظرا لحساسية العنف وتأثيره على العلاقة الصفية ما يبرر تركيز المدرس على هذا الصنف من المتمدرسين مقارنة بغيرهم.

أيضا الوضعية التي يعيشها المتمدرس المتميز داخل الفصل، وضعية تجعله مثيرا لاهتمام المدرس بشكل إيجابي، لذلك يبقي هذا الصنف من المتمدرسين الموضوع الأكثر حساسية للتفاعل الصفي مثلما ذهب إلى ذلك كثير من الدارسين، ومبررهم في ذلك كفاءتهم الدراسية العالية، ولذلك تتأثر العلاقة الصفية العامة بطبيعة هذا التفاعل الذي هو تفاعل إيجابي في كل الأحوال. من جهة أخرى، لا يرتبط التفاعل الصفي بخصيصة المتمدرس فقط بل أيضا بوظيفة الحافز لديه وهو ما أكدته أبحاث Skiner

et Belmont (1993) التي أثبتت علاقة التفاعل الصفي بالحافز من خلال الدعم الإجتماعي الذي يتطلبه الحافز. هذا الدعم الخارجي يقتضي ثلاث عناصر أولها الالتزام أو الإنخراط الفعلي للمدرس وهو ما يعبر عن جودة العلاقة البينذاتية بين المدرس والمتمدرس والتي يمكن مقاربتها من خلال التعبير الوجداني اتجاه المتمدرس، الإستمتاع بالعلاقة الصفية، ضمان كل الجهود والبذل والعطاء,,,إلى جانب هذا العنصر يتحدث الباحثان عن الدعم المستقل autonomy support كعنصر ثان وأيضا البنية structure والمقصود بها بنية الدعم نفسه كعنصر ثالث وأخير.

التأثيرات الخارجية

هناك مجموعة من التأثيرات الخارجية التي تتحكم بدورها في نسج طبيعة العلاقة الصفية. هذه التأثيرات يمكن مقاربتها على مستويات عدة: منها المنظومة الثقافية للمجتمع التي تتحكم في بلورة نموذج كفاءات المدرس، وكذا طبيعة النظام الداخلي للمؤسسة (Someroff, 1995) على اعتبار أن التنظيم المعمول به مؤسساتيا يؤثر على العلاقة الصفية لكن من طريق غير مباشر خاصة من خلال المناهج المعتمدة وطرق تنزيلها، والحديث هنا عن طرائق التدريس التي لابد وأن يكون لها بالغ الأثر على نمط العلاقة الصفية، إلى جانب ذلك يدخل محيط المؤسسة، خاصة محيط المدرس الأسري ضمن المؤثرات الخارجية كما قال بذلك مجموعة من الباحثين (Pianta et al. 2003) .

من جهة أخرى، تتحكم بعض المتغيرات البنيوية المتعلقة بالفصل الدراسي في جودة العلاقة الصفية وذلك من خلال التأثير المباشر على طبيعة التفاعل، (مثال ذلك طبيعة النظام الداخلي السائد، نظام داخلي صارم، متسامح ...) أو التأثير غير المباشر من خلال طبيعة الفئة المستهدفة وطبقتها الإجتماعية. في نفس الإتجاه يتحدث كل من Eccles et Roeser (1998) عن البيئة السوسيواقتصادية ولكن أيضا البنية الإثنية لمرتادي الفضاء المؤسساتي كمتغيرات أخرى ينبغي أخذها بعين الاعتبار في تحليل مستويات المقاربة النسقية للعلاقة مدرس– متمدرس.

بعض المتغيرات الأخرى تتعلق بالمناخ الدراسي والثقافي للمؤسسة والذي يرتبط بجودة العلاقة الصفية مثلما قال بذلك Solomon et al.(1992). إجمالا، يشير المناخ العام للفصل الدراسي إلى جودة واطراد التفاعل البينذاتي داخل مجتمع المؤسسة الدراسية (Haynes et al 1997) الذي يؤثر إيجابا أو سليا على تطور الكفايات سواء المعرفية، الإجتماعية أو النفسية للمتعلم، على أن أهم مصادر أو مؤشرات المناخ العام للفصل الدراسي ينبع أساسا من طريق درجة تفعيل المبادرات أو نوع

التدخلات الفصلية وجودتها والتي تقود حتما إلى تغيير طبيعة العلاقة الصفية بل وأيضا إلى إذكاء الإحساس بالإنتماء للجماعة داخل الفصل الدراسي (Baker et al. 1997)

فالمناخ الدراسي العام يبقى إذن عامل أخر يضاف إلى سلسة المتغيرات المؤثرة على تصرفات المتعلم وتوقعاته مثلما تؤثر على عمل المدرس داخل الفصل الدراسي. إن المناخ الايجابي يعمل حسب العديد من الباحثين على تحفيز الممارسات الاجتماعية مثلما يساعد على تجاوز بعض الاشكالات المتعلقة بالصراعات الفصلية، تكريس الحافز إلى التعلم تطوير الإدراكات المعرفية للمتعلم.

خاتمة

في الختام ينبغي الإقرار مع جملة من الباحثين على أن العلاقة الصفية علاقة ذات صبغة لا متناسقة asymetric أي بما تنزع اليه من طابع النسبية أكثر منه الى طابع الحتمية. وأن أي تفسير أو تأويل لمقتضياتها وتداعياتها لا يتجاوز طابع الذاتية دون الوصول الى الموضوعية (pianta et al .2003). لكن بالمحصلة ينطوي تصور نسق العلاقة مدرس– متمدرس على مجموعة عناصر وهي، كما ضمنها تحليلنا السالف، تتراوح بين خصائص وسمات الطرفين، تمثلاتهما للعلاقة، تفاعلاتهما الفصلية، ولكن أيضا المناخ العام السائد بالمؤسسة.

كل هاته العناصر تنصب داخل نظام يتسم بنوع من تداخل ثنائي الإتجاه، متشابك ومعقد وبالتالي فإن أي تفسير لأحد العناصر لابد وأن يأخذ في الإعتبار كل العناصر الأخرى داخل النسق. فتفسير المناخ مثلا لابد وأن يأخذ في الحسبان باقي العناصر كمستويات أولية ولكن أيضا متغير "عبر المستويات" وهي ما يسميها الباحثون بالتفاعل البينذاتي بين مستويات التحليل.

بناءا على ذلك، تكون العلاقة الصفية أكثر من مجرد مجموع تفاعلات عناصر النسق. إنها علاقة نظامية بالدرجة الأولى وهي نتاج تفاعلات متبادلة متعددة الاتجاهات، لذلك فالطابع الرئيس لنسق العلاقة الصفية لن يتجاوز طابع الدينامية والتغير المطرد بما تصادفه العلاقة ذاتها من مستجدات وأحداث على طول خط زمن التمدرس .

References:

Ainsworth, M. D., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, D. (1978). Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. Journal of Educational Psychology, 84, 261–271.

Baker, J. A. (1999). Teacher-student interaction in urban at-risk classrooms: Differential behavior, relationship quality, and student satisfaction with school. The Elementary School Journal, 100, 57–70.

Baker, J., Terry, T., Bridger, R., & Winsor, A. (1997). Schools as caring communities: A relational approach to school reform. School Psychology Review, 26(4), 586–602.

Barker, R. G. (1968). Ecological psychology: Concepts and methods for studying the environment of human behavior. Stanford, CA: Stanford University Press.

Battistich, V., Solomon, D., Watson, M., & Schaps, E. (1997). Caring school communities. Educational Psychologist, 32(3), 137–151.

Belsky, J., & MacKinnon, C. (1994). Transition to school: Developmental trajectories and school experiences. Early Education and Development, 5, 106–119.

Bowlby, J. (1969). Attachment and loss: Vol. 1. Attachment. New York: Basic Books

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development (5th ed., pp. 993–1028). New York: Wiley.

Brophy, J. (1985). Teachers' expectations, motives, and goals for working with problem students. In C. Ames & R. Ames (Eds.), Research on motivation in education: Vol. 2. The classroom milieu (pp. 175–213). New York: Academic Press

Brophy, J., & Good, J. L. (1974). Teacher-student relationships. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Calderhead, J. (1996). Teachers, beliefs, and knowledge. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), Handbook of educational psychology (pp. 709–725). New York: Simon & Schuster

Calderhead, J., & Robson, M. (1991). Images of teaching: Student teachers'early conceptions of classroom practice. Teaching and Teacher Education, 7, 1–8.

Dewey, J. (1990). The child and the curriculum. Chicago: University of Chicago Press. (Original work published 1902)

Dodge, K. A., Coie, J. D., & Brakke, N. P. (1982). Behavior patterns of socially rejected and neglected preadolescents: The roles of social approach and aggression. Journal of Abnormal Child Psychology, 10, 389–410

Eccles,J.,&Roeser,R.(1998).School and community influences on human development. In M. H. Bornstein & M. E. Lamb (Eds.), Developmental psychology: An advanced textbook (4th ed., pp. 503–554). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Elicker, J., Egeland, B., & Sroufe, L. A. (1992). Predicting peer competence and peer relationships in childhood from early parent-child relationships. In R. Parke & G. Ladd (Eds.), Familypeers relationships: Modes of linkage (pp. 77–106). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Fonagy, P., Steele, H., & Steele, M. (1991). Maternal representations of attachment during pregnancy predict the organization of mother-infant attachment at one year of age. Child Development, 62, 891–905.

Ford, D. H., & Ford, M. E. (1987). Humans as self-constructing living systems. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Ford, D. H., & Lerner, R. M. (1992). Developmental systems theory: An integrative approach. Newbury Park, CA: Sage.

Gottlieb, G. (1991). Experimental canalization of behavioral development: Theory. Developmental Psychology, 27, 4–13

Greenspan, S. I., & Greenspan, N. (1991). Clinical interview of the child (2nd ed.). Madison, CT: International Universities Press.

Hamre, B., & Pianta, R. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. Child Development, 72(2), 625–638.

Haynes, N., Emmons, C., & Ben-Avie, M. (1997). School climate as a factor in student adjustment and achievement. Journal of Educational and Psychological Consultation, 8(3), 321–329.

Hinde, R. (1987). Individuals, relationships, and culture.New York: Cambridge University.

Howes, C. (1999). Attachment relationships in the context of multiple caregivers. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), Handbook of attachment theory and research (pp. 671–687).New York: Guilford

Howes,C.,Phillipsen,L.,&Peisner-Feinberg,E.(2000).Theconsistency and predictability of teacher-child relationships during the transition to kindergarten. Journal of School Psychology, 38(2), 113–132.

Katz, G. S., Cohn, J. F., & Moore, C. (1996). A combination of vocal, dynamic and summary features discriminates between three pragmatic categories of infant-directed speech. Child Development, 67, 205–217.

Kesner, J. E. (2000). Teacher characteristics and the quality of childteacher relationships. Journal of School Psychology, 38(2), 133–150.

Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (1999). Charting the relationship trajectories of aggressive, withdrawn, and aggressive/withdrawn children during early grade school. Child Development, 70,910– 929.

Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? Child Development, 70, 1373–1400.

Lerner, R. M. (1998). Theories of human development: Contemporary perspectives. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development (5th ed., pp. 1–24). New York: Wiley.

Magnusson, D., & Stattin, H. (1998). Person-context interaction theory. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), Handbook of child

psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development (5th ed., pp. 685–760). New York: Wiley.

Main, M. (1996). Introduction to the special section on attachment and psychopathology: 2. Overview of the field of attachment. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 64,237–243

Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. S. (1989). Student/teacher relations and attitudes toward mathematics before and after the transition to junior high school.Child Development, 60, 981–992

Muller, C., Katz, S. R., & Dance, L. J. (1999). Investing in teaching and learning: Dynamics of the teacher-student relationship from each actor's perspective. Urban Education, 34, 292–337.

Murray,C.,&Greenberg,M.T.(2000).Children'srelationshipwith teachers and bonds with school:An investigation of patterns and correlates in middle childhood.Psychology in the Schools,38(5), 425–446.

Nelson-Le Gall, S., & Resnick, L. (1998). Help seeking, achievement motivation, and the social practice of intelligence in school.InS.A.Karabenick(Ed.),Strategic help seeking: Implications for learning and teaching (pp. 39–60). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Pianta C.R. ; Hamre B. ; Stuhlman M.(2003). Relationchip between teachers and children. In Reynolds M. & Miller E.(Eds) , *handbook of psychology* , *Educational psycho*logy (7) (199-234). New jersey

Pianta, R. C. (1999). Enhancing relationships between children and teachers.Washington,DC: American Psychological Association

Pianta, R. C., & Walsh, D. (1996). High-risk children in the schools: Creating sustaining relationships. New York: Routledge

Rogoff, B. (1990). Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context. New York: Oxford University Press.

Rosenthal, R. (1969). Interpersonal expectations effects of the experimenter's hypothesis. In R. Rosenthal & R. L. Rosnow (Eds.),*Artifact in behavioral research*(pp. 182–279). New York: Academic Press

Sameroff, A. J. (1995). General system theory and developmental psychopathology. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), Developmental

psychopathology: Vol. 1. Risk, disorder, and adaptation (pp. 659–695). New York: Wiley.

Skinner,E.A.,&Belmont,M.J.(1993).Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. Journal of Educational Psychology, 85, 571–581

Solomon, D., Watson, M., Battistich, V., Schaps, E., & Delucci, K. (1992). Creating a caring community: Educational practices that promote children's prosocial development. In C. F. Oser, A. Dick, & J. Patry (Eds.), Effective and responsible teachin

Sroufe, L. A. (1989a). Pathways to adaptation and maladaptation: Psychopathology as developmental deviation. In D. Cicchetti (Ed.), Emergence of a discipline: Rochester Symposium on Developmental Psychopathology (pp. 13–40). Hillsdale, NJ: Erlbaum

Sroufe, L. A., & Fleeson, J. (1988). Attachment and the construction of relationships. In W. Hartup & Z. Rubin (Eds.), Relationships and development. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes (M.Cole,V.John-Steiner,S.Scribner,& E.Souberman,Eds.). Cambridge,MA: Harvard University Press

Zeanah, C. H., Benoit, D., Barton, M., Regan, C., Hirschberg, L., & Lipsitt, L. (1993). Representations of attachment in mothers and their one-year old infants. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 32, 278–286.

International Journal of Educational and Psychological Studies
Democratic Arabic Center For Strategic, Political & Economic Studies, Germany-Berlin
Vol 07 / Issue 25 / june 2024
ISSN 2569-930X

The effectiveness of the social response scale to detect social interaction problems among children with autism spectrum disorder enrolled in special education centers in Amman

Dareen Yahya Abu Harb *

Jordanian Ministry of Education

harbdarin@gmail.com

https://orcid.org/0009-0008-5465-0515

Received: 26/09/2023, **Accepted**: 19/06/2024, **Published:** 30/06/2024

Abstract: This study aimed to reveal the effectiveness of the social responsiveness scale in diagnosing the social problems suffered by children with autism spectrum disorder who are enrolled in special education centers in Amman. To achieve the objectives of the study, the researcher developed tools for the study, which were the social responsiveness scale. The scale has appropriate validity and reliability implications, and to address The study data used arithmetic means and standard deviations, extracting the average ranks and sum of the ranks, and using the Mann-Whitney U test. The results of the study indicated that the most common social problems among children with autism spectrum disorder is the problem of social awareness, followed by social awareness, then social communication. Finally, social motivation. The results of the study also indicated that there were statistically significant differences on all dimensions of the Social Interaction Problems Scale, and the total score of the scale was due to the variable (gender of the child). It indicated that social problems were more common among males compared to females with autism spectrum disorder. The researcher recommended To build a social interaction scale for early detection of social interaction problems and work to improve it, hold training workshops to train those interested in the field of special education and help them diagnose social problems in children with autism spectrum disorder

Keywords: autism spectrum disorder, social interaction, social response, special education.

**Corresponding author*

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين
المجلد 07 العدد 25 جوان 2024
ISSN 2569-930X

فاعلية مقياس الاستجابة الاجتماعية للكشف عن مشكلات التفاعل الاجتماعي لدى أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد الملتحقين بمراكز التربية الخاصة في عمان

دارين يحيى أبو حرب *

وزارة التربية والتعليم الأردنية

harbdarin@gmail.com

https://orcid.org/0009-0008-5465-0515

تاريخ الاستلام: **2023/09/26** - تاريخ القبول: **2024/06/19** - تاريخ النشر: **30**/06/2024

ملخص: هدفت هذه الدراسة الى الكشف عن فاعلية مقياس الاستجابة الاجتماعية في تشخيص المشكلات الاجتماعية التي يعاني منها أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد الملتحقين بمراكز التربية الخاصة في عمان، ولتحقيق أهداف الدراسة طورت الباحثة أدوات للدراسة تمثلت في مقياس الاستجابة الاجتماعية، وتمتع المقياس بدلالات صدق وثبات مناسبة، ولمعالجة بيانات الدراسة استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، واستخراج متوسط الرتب ومجموع الرتب واستخدام اختبار مان وتني يو ***Mann–Whitney U*** ، وأشارت نتائج الدراسة الى ان اكثر المشكلات الاجتماعية شيوعا بين أطفال اضطراب طيف التوحد هي مشكلة الادراك الاجتماعي ،ويليه الوعي الاجتماعي ، ثم التواصل الاجتماعي، وأخيرا الدافعية الاجتماعية، كما وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على جميع ابعاد مقياس مشكلات التفاعل الإجتماعي والدرجة الكلية للمقياس تعزى لمتغير(جنس الطفل)، حيث اشارت الى ان المشكلات الاجتماعية اكثر شيوعا بين الذكور مقارنة بالاناث ذوي اضطراب طيف التوحد، واوصت الباحثة الى بني مقياس التفاعل الاجتماعي للكشف المبكر عن مشكلات التفاعل الإجتماعي والعمل على تحسينه،عقد ورش تدريبية لتدريب المهتمين في مجال التربية الخاصة ومساعدتهم لتشخيص المشكلات الاجتماعية لدى أطفال اضطراب طيف التوحد

الكلمات المفتاحية: اضطراب طيف التوحد، التفاعل الاجتماعي ، الاستجابة الاجتماعية ، التربية الخاصة

* المؤلف المرسل

المقدمة:

كثر الإهتمام بالآونة الأخيرة باضطراب طيف التوحد، وينبع هذا الإهتمام من خلال التزايد في أعداد الأطفال الذين تم تشخيصهم باضطراب طيف التوحد، ولا زال هناك الكثير من الغموض الذي يكتنفه، فلقد تجاوز إهتمامنا التركيز على الطفل ذو اضطراب طيف التوحد فقط بإعتباره هو أساس عملية العلاج، بل شملت دراسات الباحثين أمهات أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بإعتبارهنّ شريكاً أساسياً في العملية التعليمة والتربوية لأطفالهنّ

وفي عام 2013 قامت الجمعية الأمريكية للطب النفسي American Psychiatric Association (2013) بدمج أربعة تشخيصات مميزة لمرض التوحد في تشخيص واحد وسمي اضطراب طيف التوحد، وشملت هذه الاضطرابات مرض التوحد، واضطراب الطفولة التفكيري واضطراب النمو، ومتلازمة أسبرجر.

ويرى فولكمارت وآخرون (2014) .Volkmar,et al بأن اضطراب طيف التوحد هو أحد الاضطرابات النمائية الشاملة، التي تؤثر على جميع جوانب النمو عند الطفل، ويعتبر أكثر المشكلات إزعاجاً وإرباكاً لأنه يتضمن إنحرافاً في جوانب النمو خلال مرحلة الطفولة، بما في ذلك الإدراك والإنتباه، واللغة، والمهارات الإجتماعية، والتعلم، ومهارات التواصل، والمهارات الحسية الحركية، وذلك ينعكس سلباً على كل من يتواصل مع الطفل من أولياء الأمور أو المعلمين أو المختصين والأقران.

وبالرجوع الى العديد من التعريفات لاضطراب طيف التوحد، نستنتج أن جميع التعريفات قد أجمعت بأن اضطراب طيف التوحد هو اضطراب نمائي شامل، يصيب الأطفال قبل بلوغ عمر الثامنه، ومن أهم خصائصه عجز في التواصل والتفاعل الإجتماعي، اللامبالاة وحب الروتين، والإفتقار إلى المهارات الحسية الحركية، وظهور مشكلات سلوكيه.

وأصبح اضطراب طيف التوحد، مصدر قلق لدى منظمة الصحة العالمية؛ بسبب الزيادة المستمرة في أعداد الأطفال الذين شُخصوا باضطراب طيف التوحد خلال السنوات القليلة الماضية، ولما له انعكاسا سلبياً على حياة الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وذويهم، من صعوبة بالتواصل والتفاعل الإجتماعي، والسلوكات النمطية المحرجة، وتدني مفهوم الذات، لذلك اهتم البحث العلمي بدراسة أثر اضطراب طيف التوحد على التكيف الإجتماعي وادراك المشاعر وبقي العلاج السلوكي هو العلاج الأمثل للأطفال ذوي اضطراب التوحد وأسرهم (Fitzgerald,2017).

وفي آخر احصائيات أشار لها مركز الأمراض والوقاية منها The Centers for Disease Control and Prevention (CDC,2020) إلى أن نسبة انتشار اضطراب طيف التوحد زادت بنسبة (15%) عن عام (2012)، وفي عام(2020) اصبح (1:54) طفلا يصاب باضطراب طيف التوحد، وأكدت المنظمة إلى وجود فجوة بين انتشار اضطراب طيف التوحد لدى الجنسين، حيث بلغت نسبة انتشاره بين الاناث (1:151) وعند الذكور (1:37) في عام (2014).

نستنتج مما سبق أنه إلى الآن لا يمكن أن يتم تحديد نسبة انتشار اضطراب طيف التوحد وذلك بسبب عدم الاتفاق على تعريف لاضطراب طيف التوحد، وكما وأنه لا يوجد هناك اتفاق على نظام تصنيفي وتشخيصي للاضطراب، ويمكن أن نعزو تلك الزيادة في أعداد انتشار اضطراب طيف التوحد إلى زيادة الوعي بين أفراد المجتمع، والإهتمام من قبل المنظمات العالمية لتوفير الخدمات اللازمة للطفل واسرهم.

اشارت العديد من الدراسات الى أسباب اضطراب طيف التوحد، وبقي السبب المباشر غير واضح، وقد

ويُعتمد في تشخيص اضطراب طيف التوحد على السلوك وليس السبب، وذلك بسبب أنه اضطراب متعدد الخصائص والصفات والأعراض، وفي آخر تحديث للدليل الاحصائي التشخيصي للأمراض النفسية – الطبعة الخامسة DSM-5 (2013) أشار إلى أن التوحد عجزاً مستمراً في التواصل الإجتماعي والتفاعل الإجتماعي، وهو ظهور لأنماط سلوكية متكررة تؤثر على تأدية الفرد لأنشطة حياته، وتظهر منذ الطفولة المبكرة قبل سن الثالثة.

ومن خلال مراجعة لدراسة فولكمارت وآخرون Volkmar,et al. (2014 ودراسة كيني وآخرون Kanne,et al. (2008 نستنتج أن هناك مجموعة من العوامل التي تزيد من صعوبة تشخيص اضطراب طيف التوحد وهي :

-في الكثير من الحالات لا يمكن أن يتم تشخيص أعراض اضطراب طيف التوحد بسبب عدم وضوح الاعراض، لذلك نحن بحاجة إلى اخصائي متمرس للكشف عن اضطراب طيف التوحد.
-يرافق اضطراب طيف التوحد اعاقات أخرى، مثل الإعاقة العقلية، فراجيل إكس(Fragile X) مما يصعب عملية التمييز بين اضطراب طيف التوحد والاضطرابات أخرى.

-التغير المستمر هي الصفة الغالبة على اضطراب طيف التوحد ، وتكون شدة الاضطراب في الطفولة المبكرة بين عمر الثالثة إلى السادسة، وتقل حدة الاعراض السلوكية كلما تقدم عمر الطفل وتم تقديم الخدمات التعليمية المناسبة لهم، مما يصعب ملاحظتها.

-المعرفة الضيقة في أنواع اضطراب طيف التوحد، ومستوياته، يُصَعّب علمية التشخيص فهناك بعض الحالات التي تكون شدة التوحد فيها بسيطة ويمكن أن تشخص على أنها تأخر ذهني.

وعُرّف التفاعل الإجتماعي على أنه هو تفاعل بين شخصين أو أكثر يتأثران ويؤثران بسلوك بعضهم البعض، كما وينظر إلى أن التفاعل الإجتماعي هو حالة نفسية شعورية أو لا شعورية يشترك بها الفرد مع باقي أفراد الجماعة، مثل مشاعر الحب والبغض والكراهية والرضا والغضب، فجميعها تمثل الحالات الانفعالية التي يشعر بها الفرد اتجاه الاخرين، كما ويشمل التفاعل الإجتماعي عمليات الادراك والوعي والتذكر، والدافعية ويضم أيضا المظاهر الإجتماعية مثل التعاون والايثار والانطوائية والانانية والتواصل(Greene and Burleson, 2013).

وكثيرة هي النظريات التي قدمت تفسيرا للتفاعل الإجتماعي فلقد عرفه داوسون وجبيتز أنه عملية تواصل بين شخصين أو أكثر وبناء عليها يتم تعديل سلوكهم، وأشار كوركينس أنه عملية لها تاثير على الحالة العقلية وعلى السلوك الظاهر(Knott and Dunlop, 2007).

و يؤكد هذا على أن جميع نظريات التفاعل الإجتماعي اتفقت على تعريف التفاعل الإجتماعي على أنه سلوك اجتماعي مستمر متعلم يرتكز على وعي وادراك الفرد ودافعيته اتجاه موقف معين، كما وأنه قدرة الفرد على التواصل مع الآخرين، ويتأثر التفاعل الإجتماعي بالظروف الإجتماعية المحيطة بالفرد.

ويعتمد حدوث التفاعل الإجتماعي أن تتوفر العناصر الأساسية له وهي : وجود فرد أو أكثر موقف محدد أو علاقة متبادلة، القدرة على التأثير في تغير الحدث أو السلوك، وترتبط تلك العناصر مع بعضها البعض لتكون بما يسمى التفاعل الإجتماعي (Airth, 2018).

ووجد جونزلز لوبز و كامبس Gonzalez-Lopez and Kamps (2015) إن التفاعل الإجتماعي بين المجتمعات الإنسانية يأتي بعدة أشكال وهي:

-بين الفرد والفرد: وهو التفاعل الذي يتم بين شخصين على الأقل، مثل الطبيب والمريض والأم والطفل.

-بين الفرد والمجموعة: وهنا يكون التفاعل الإجتماعي بين شخص واحد وأكثر، ومن الأمثلة الشائعة على ذلك المعلم الذي يقوم بتدريس فصله كمتحدث أمام الجمهور، وصلاة الإمام مع جموع المصلين.

-بين المجموعة والمجموعة: وينشئ هنا التفاعل الإجتماعي بين مجموعتين من الأشخاص مثل فريقين يلعبان المباراة، قوتان تقاتلان بعضهما البعض.

-بين الأفراد والثقافة: الثقافة هي احدى مقومات المجتمع وأنظمته الاقتصادية والدينية وتؤثر تلك القيم والمعايير الواضحة على سلوك الفرد وحياة الجماعة، ونجد هذا الشكل من التفاعل الإجتماعي عندما يستمع الناس إلى الراديو ومشاهدة التلفزيون وقراءة الصحف وهم يستمتعون بالصور ويراقبون المعارض، يتم تضمين الراديو والسينما التلفزيونية والصحف والكتب والمعارض والمسرح والدراما والسيرك والمعارض وغيرها من الأنشطة الإجتماعية والثقافية في ثقافة المجتمع.

كيف فسرت النظريات التفاعل الإجتماعي؟ ومن هي التي قدمت وصفا أكثر دقة وشمولية من غيرها؟ تعددت النظريات التي اهتمت بدراسة التفاعل الإجتماعي، وكُلا قَدم تفسيره بناء على كيف نظر إلى التفاعل الإجتماعي فهل هو سلوك ظاهر، أم سلوك خفي، أم هو حالة، أو عملية.

النظرية السلوكية Behavioral Theory: أشار السلوكيون إلى أن المبدأ الأساسي في عملية التفاعل الإجتماعي، هو وجود المثير والاستجابة والتعزيز، ومن أشهر روادها سكنر والذي أشار إلى أن الانسان ليس سلبي في تفاعله الإجتماعي، وإنما التنشئة الإجتماعية هي التي أثرت على طرق تفاعله، فكلما حصل الفرد على التعزيز والتدعيم للسلوك الإجتماعي الذي قام به اتجاه الآخرين(زريقات ، النجادات،2016)

نظرية بيلز Theory Bales: صاحب هذه النظرية هو "روبرت بيلز" ،وأشار بيلز إلى أن التفاعل الإجتماعي هو سلوك أو رد فعل للاستجابة التي نتجت من خلال تبادل الأفعال والاستجابات، ولا يشترط وجود شخصين أثناء عملية التفاعل الإجتماعي، إذ يمكن أن يحدث بين الفرد ونفسه، ونظر إلى أن التفاعل الإجتماعي بين الآخرين مهم جدا لتناول مشكلة ما والتوصل إلى حلها(Knott and Dunlop, 2007).

نظرية التبادل الإجتماعي Social Exchange Theory: ومن أشهر رواد هذه النظرية كيلي وثيبوت وجود هومانز وبيتر، وخرجت هذه النظرية بعد أن انشقوا عن النظرية الرمزية ويؤمن أتباعها أن الحياة الإجتماعية قائمة على مبدأ الأخذ والعطاء بمعنى أنه لا يصح التفاعل الإجتماعي الإ بتوفر طرفين (Drew and Couper-Kuhlen, 2014)

نظرية سامبسون :Sampson Theory ركزت نظرية سامبسون على دراسة التحكم الإجتماعي كرد على نظرية الفوضى الإجتماعية، وأشار سامبسون من خلال نظريته إن التفاعل الإجتماعي يختلف بين الأفراد تبعا لثلاث عوامل وهي: الضوابط الإجتماعية، والأنشطة الروتينية الإجتماعية، والتنشئة الإجتماعية (Drew and Couper-Kuhlen,.2014)

مشكلة الدراسة:

إن أهم خصائص التفاعل الإجتماعي عند الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، كما أوردتها دراسة كلا من كالفا و ايفراميدس Kalyva and Avramidis (2005)

أولا: الطفل ذو اضطراب طيف التوحد هو الذي يبحث عن العزلة، وهو الذي لا يسعى لتكوين أي علاقات اجتماعية، ولا يستجيب الطفل اجتماعيا لسلوك الآخرين.

ثانيا: الطفل ذو اضطراب طيف التوحد السلبي: وهو الذي لا يبادر في التفاعل الاجتماعي لكنه يستجيب بشكل مناسب للمبادرات الإجتماعية التي يقدمها الآخرين.

ثالثا: الطفل ذو اضطراب طيف التوحد الإجتماعي أو النشط، وهو الذي يسعى لتكوين التفاعلات الإجتماعية مع الاخرين بطريقة غير اعتيادية مثل الحديث مع الشخص بشكل قريب جدا.

وهناك عدد من المحددات التي يستند عليها التفاعل الإجتماعي عند الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وهم يعانون من عجزا أو قصورا فيها وهي :-

أ- عجز في التواصل :التواصل هو أسلوب للتعبير عن علاقات الفرد بالآخرين، وهو نقل فكرة أو شعور معين للآخرين، ويعد ركن أساسي في عملية التفاعل الإجتماعي، ويعتمد التواصل في عملية تبادل المعلومات والمعاني بين الآخرين، ويقسم التواصل إلى تواصل غير اللفظي والتواصل اللفظي .((Michelle, 2017

ب- قصور في الوعي:يؤكد كنوت ودينلوب (2007) Knott and Dunlop إن عملية الوعي هي عملية عقلية واستعداد للاستجابة وفق موقف معين، ويلعب الوعي الإجتماعي دورا أساسيا في عملية التفاعل الإجتماعي، حيث ينظر إلى سلوك الانسان بناء على ردود فعله مع الآخرين وما يتوقعه من الآخرين

ج – قصور في الادراك :يتحدد دور الانسان في العلاقات الإجتماعية بناء على مدركاته، وقدرته على التميز بين ما هو الصواب وما هو الخطأ، ويعتمد تفاعله الإجتماعي على خبراته السابقة، فهي القدرة على توجيه سلوكاته (Greene and Burleson, 2013).

د- عجز في فهم الرموز ذات الدلالة:وأشار ارثر (Airth, 2018)إلى أنه يعتمد التفاعل الإجتماعي مع الآخرين على وجود رموز ذات دلالة مشتركة بينهم كاللغة وحركات الجسد والايماءات.

وأجرى كلفا وافراميدس (Kalyva and Avramidis 2005) دراسة كان الهدف منها التحقق من فاعلية التدخل في تحسين مهارات التواصل والتفاعل الإجتماعي عند الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وشملت عينة الدراسة خمسة أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وتراوحت أعمارهم بين(4-10) سنوات، ملتحقين بالمدارس الابتدائية في استراليا، وتم تقسيم العينة إلى مجموعة تجريبية ضمت ثلاثة أطفال ومجموعة ضابطة ضمت طفلان، وتم تطبيق برنامج تدريبي اجتماعي تعليمي هدف إلى تسهيل دمج الأطفال ذوي الإعاقة بالمجتمع المدرسي من خلال اشراك مجموعة من الاقران لتوفير الدعم اللازم لأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد وأطلق على المجموعة اسم (دائرة الأصدقاء) واستمر تطبيق هذا البرنامج التدريبي لمدة ثلاثة أشهر، واستخدم لأغراض هذه الدراسة قائمة رصد الاستجابة الإجتماعية لتحديد مستوى التواصل والتفاعل الإجتماعي لأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية لتحسين أنماط التفاعل الإجتماعي لصالح المجموعة التجريبية وهناك تحسن في التواصل اللفظي وغير اللفظي، أظهرته مجموعة الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والذين قد تلقوا التدريب، كما وأشارت نتائج الدراسة أنه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس، فكلاهما الذكور والاناث قد اظهرا مقدارا من التحسن الملحوظ.

وقام كوجيل وآخرون (Koegel, et al. 2012) في دراسة هدفت إلى التحقق من أن التفاعل الإجتماعي سيتحسن عند الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بسبب التحاقهم بالمدارس الابتدائية

النظامية في هولندا، شملت العينة ثلاثة أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد تراوحت أعمارهم بين(9-12سنوات) ويلتحقون بالصفوف النظامية للمدرسة، وأشار معلميهم إلى أنه لم يكن هناك أي نوع من التفاعل الإجتماعي بينهم وبين اقرانهم في الصف، وبعد اشراك الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد في نوادي جماعية لتناول وجبة الغداء، ومشاركتهم بأنشطة مدرسية مثل اليوم المفتوح مرتين كل أسبوع، اظهرت نتائج الدراسة إلى أنه قد تم تحسن في التفاعل والتواصل الإجتماعي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، كما وأشارت إلى إمكانية تزويدهم بالمهارات الإجتماعية وذلك عن طريق دمجهم بالأنشطة الجماعية مع اقرانهم، وتوفير أندية مناسبة لإحتياجاتهم وقدراتهم.

وقدم جونسون وآخرون (Johnson, et al. 2016) دراسة هدفت إلى التحقق من فاعلية التدخل القائم على تدريب الأم لطفلها، وذلك لتعزيز التفاعل والتواصل الإجتماعي عند الأم وطفلها ذو اضطراب طيف التوحد، وتكونت عينة الدراسة من ام واحدة وطفلها ذو اضطراب طيف التوحد وتراوح عمره (7) سنوات، تم اجراء هذه الدراسة في ايرلندا، تم تدريب الأم على البرنامج التجريبي القائم على استراتيجيات تعديل السلوك، وشمل التدريب جلسات تدريبية وأنشطة اجتماعية ويومية، أشارت نتائج الدراسة إلى التحسن في التواصل بين الأم وطفلها، وزيادة التفاعل الإجتماعي عند الطفل عند خروجهم من البيت، وانخفاض التوتر والضغط النفسي على الأم والطفل، واستطاع الطفل تعميم مهارات الانتباه المشترك والذي تعلمه من والدته.

تعقيبا على الدراسات السابقة وبعد عرضها لوحظ أن هناك تشابه في الأهداف بين الدراسة الحالية وبين العديد من الدراسات التي تم عرضها، واتفقت هذه الدراسة مع الكثير من الدراسات والتي ترى أن السمة الأساسية لإضطراب طيف التوحد هي عجز وقصور في التفاعل الإجتماعي وجاءت دراسة Kalyva and Avramidis (2005) ودراسة جونسون وآخرون Johnson, et al. 2016)) على إمكانية تحسين التفاعل الإجتماعي والتواصل عند الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد إذا تم تقديم برامج تدريبية جماعية تسمح للطفل وأسرته بالإنخراط بالأنشطة المجتمعية والمشاركة بالأندية.

والشاهد من الامر ان نتائج هذه الدراسة جاءت لتأكد ما اتفقت عليه جميع الدراسات السابقة على ان الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد لديهم قصورا في التفاعل الاجتماعي وأنهم بأمس الحاجة الى أداة يكشف مواطن الضعف والقوة ليسهل عملية تطوير برامج واستراتيجيات من

شأنها ان تساعد العاملين والباحثين واولياء الأمور على تحسين التفاعل الاجتماعي مما ينعكس إيجابيا على انخراطهم في المجتمع.

وينظر إلى اضطراب طيف التوحد انه اضطراب نمائي غير قابل للتنبؤ به، وإن أبرز مظاهره عجز وقصور في التفاعل الإجتماعي وضعف في إقامة العلاقات الإجتماعية، وصعوبة التواصل الإجتماعي، وتكوين الصداقات، والتعبير عن المشاعر أمام الاخرين.

وترى الباحثة من خلال خبرتها أثناء عملها داخل مراكز التربية الخاصة، إلى صعوبة تقييم التفاعل الاجتماعي لدى أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وذلك بدوره ينعكس سلبا على البرامج التدريبية التي تهدف الى زيادة التفاعل الاجتماعي لدى أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، ومن هنا برزت الحاجة الى وجود مقياس محكم يساعد العاملين في ميدان التربية الخاصة وأولياء الأمور الى قياس وتشخيص التفاعل الاجتماعي والذي يعتبر ضعفه واحد من اهم معايير تشخيص اضطراب طيف التوحد.

وأكدت الدراسات السابقة مثل دراسة روتجرز وآخرون (Rutgers et, al.(2007 إلى قلة الأبحاث الحديثة التي اشارت الى مقاييس تساعد الباحثين والعاملين في ميدان التربية الخاصة واولياء الأمور للكشف عن مجالات ضعف التفاعل الاجتماعي لدى أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والعمل على تصميم البرامج والاستراتيجيات التي من شانها ان تزيد وتحسن التفاعل الاجتماعي.

وبناء على ما سبق جاءت هذه الدراسة الى سد حاجة ميدان التربية الخاصة بتوفير مقياس الاستجابة الاجتماعية لقياس وتشخيص مشكلات التفاعل الاجتماعي وتحديد مواطن القوة والضعف لدى أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والعمل على وضع برامج وخطط تساعدهم على تحسين تفاعل الاجتماعي لدى أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال التالي: ما مدى فاعلية مقياس الاستجابة الاجتماعية لقياس وتشخيص مشكلات التفاعل الاجتماعي لدى أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد الملتحقين بمراكز التربية الخاصة في عمان؟

ويتفرع من السؤال الرئيسي السؤال التالي"هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05=) لفاعلية مقياس الاستجابة الاجتماعية (SRS) لتشخيص مشكلات التفاعل الاجتماعي لدى

أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد الملتحقين بمراكز التربية الخاصة في عمان تعزى لمتغيري(الجنس وعمر الطفل)؟

أهمية الدراسة

تتصدى هذه الدراسة الحالية لفئة من ذوي الإعاقة هم بحاجة ماسة الى مد يد العون والمساعدة وتنبع أهمية تلك الدراسة من خلال تسليط الضوء على أهمية قياس وتشخيص التفاعل الاجتماعي لدى أطفال ذوي اضطراب التوحد بوصفه من أهم معايير تشخيص اضطراب طيف التوحد حسب الدليل الاحصائي التشخيصي الخامس (DSM-5)، وتسعى هذه الدراسة الى اثراء المكتبة العربية بمقياس للاستجابة الاجتماعية أُثبت فاعليته وتمتع بدلالات صدق وثبات، وتأتي أهمية هذه الدراسة العملية في تزويد الباحثين والعاملين في ميدان التربية الخاصة ، بمقياس يساعدهم على الكشف عن مشكلات التفاعل الاجتماعي لدى أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، ووضع يدهم على مواطن القوة والضعف، لمساعدتهم في تطوير الخطط والبرامج والاستراتيجيات لتحسين التفاعل الاجتماعي لدى أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

أهداف الدراسة: هناك مجموعة من الأهداف تسعى الدراسة إلى تحقيقها وهي:

-التعرف على فاعلية مقياس الاستجابة الاجتماعية (SRS) في قياس وتشخيص مشكلات التفاعل الاجتماعي لدى أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد الملتحقين بمراكز التربية الخاصة في عمان.

التعريفات الإجرائية:

اضطراب طيف التوحد: هو نوع من الإضطرابات النمائية والذي يظهر في عمر (8) سنوات الأولى من عمر الطفل، وينتج عنه اضطرابات عصبية تؤثر على وظائف الدماغ، وتظهر مظاهره على شكل صعوبات في عدة جوانب مثل التواصل اللفظي وغير اللفظي، والتفاعل الإجتماعي واللامبالاه، والروتين،والسلوكات النمطية (National Autistic Society, 2017).

الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد: تعرفهم الدراسة إجرائيا بأنهم هم الذين قد تم تشخيصهم بناء على عدة اختبارات ومقاييس رسمية وغير رسمية، وهي المعمول فيها في مراكز التربية الخاصة بمدينة عمان، وهم ضمن الفئة العمرية (6-12) سنة.

التفاعل الإجتماعي: وعُرّف التفاعل الإجتماعي على أنه هو تفاعل بين شخصين أو أكثر يتأثران ويؤثران بسلوك بعضهم البعض، كما وينظر إلى أن التفاعل الإجتماعي هو حالة نفسية شعورية أو لا شعورية يشترك بها الفرد مع باقي أفراد الجماعة(Greene and Burleson, 2013).

وتعرف الدراسة التفاعل الإجتماعي إجرائيا على أنه قدرة الطفل ذو اضطراب طيف التوحد على تكوين صداقات مع اقرانه واللعب معهم، وقدرته على الترحيب بالآخرين والتعبير عن مشاعره وإظهار الحالة المزاجية حسب الموقف المناسب، وتقاس اجرائيا من خلال الدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة على مقياس مشكلات التفاعل الإجتماعي المستخدم في الدراسة الحالية.

حدود الدراسة ومحدداتها:

حدود بشرية ومكانية: اقتصرت هذه الدراسة على أطفال ذوي اضطراب التوحد الملتحقين بمراكز التربية الخاصة وتتراوح أعمارهم بين (6-12) سنه في محافظة العاصمة عمان، وتحددت نتائج هذه الدراسة مدى صدق استجابة أفراد العينة (أولياء الامور، المعلمين) على فقرات الأدوات، كما ويصعب تعميم نتائج هذه الدراسة إلا ضمن مجتمع الدراسة الذي أخذت منه العينة.

منهجية البحث وإجراءاته الميدانية

ولتحقيق أهداف الدراسة تم اتباع المنهج الوصفي المسحي،للوقوف على مشكلات التفاعل الاجتماعي لدى أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد

مجتمع الدراسة : تكون مجتمع الدراسة من أمهات لأطفال مشخصين باضطراب طيف التوحد وملتحقين لدى مراكز التربية الخاصة في محافظة العاصمة عمان، والذين تتراوح أعمارهم بين (12-6) سنه، أما **عينة الدراسة** تكونت عينة الدراسة من (110) أم لأطفال اضطراب طيف التوحد التابعين لمراكز التربية الخاصة في عمان.

الجدول 1: توزيع أفراد عينة الدراسة على متغيرات الدراسة(ن=110)

المتغير	الفئة	العدد
جنس الطفل	ذكر	50
	أنثى	60
	المجموع	110
عمر الطفل	6-8 سنوات	45
	8-10سنوات	35
	10-12 سنوات	30
	المجموع	110

أدوات الدراسة

في ضوء أسئلة الدراسة، ولتحقيق أهداف الدراسة الحالية قامت الباحثة بتطوير أدوات الدراسة التي تضمنت الأدوات التالية:

مقياس مشكلات التفاعل الاجتماعي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

مقياس مشكلات التفاعل الإجتماعي عند الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (من إعداد الباحثة)

وصف المقياس

يهدف هذا المقياس إلى الكشف عن القصور والعجز في التفاعل الإجتماعي عند الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، في البيئات الطبيعية التي يعيشون فيها، كما ويهدف الإختبار إلى تحديد مواطن الضعف ومستوى الضعف لديهم والعمل على إيجاد برامج علاجية لتحسينها ويساعد المقياس

على تقييم مدى فاعلية البرامج التدريبية لتحسين التفاعل الإجتماعي عند الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

وحيث لم يتسنى للباحثة الوصول إلى المقاييس التي تناولت المعايير التشخيصية الحديثة للإضطراب والمتوفرة باللغة العربية وعلى الرغم من أهمية قياس التفاعل الإجتماعي بين الطفل والأم والمحيط، طورت الباحثة مقياس لقياس مشكلات التفاعل الإجتماعي عند الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، ولغايات بناء المقياس وإعداد الأبعاد الرئيسة والفقرات الأولية، قامت الباحثة بتعريف المفهوم المراد قياسة وهو التفاعل الإجتماعي عند الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد تعريفا إجرائيا.

وبعد مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة ومجموعة من الأبحاث والمراجع العربية والأجنبية، مثل دراسة أحمد (2018) حيث نظرت إلى أن الأبعاد الأساسية للتفاعل الإجتماعي هي التواصل مع الآخرين والآداب الإجتماعية وأضافة بعدين جديدين هما الإستجابات العاطفية والإنتماء والتعلم والدافعية، أما دراسة العياط (2016) فقد نظر إلى أن التفاعل الإجتماعي يمكن قياسه من خلال التركيز على التواصل اللفظي وغير اللفظي، واتفقت دراسة الزريقات والنجادات(2016) مع معايير الدليل التشخيصي الإحصائي للاضطرابات النفسية DSM-5 (2013))، حيث أكدوا على أن العجز بالتفاعل الإجتماعي سمة أساسية لإضطراب طيف التوحد ويمكن ملاحظته من خلال القصور في التفاعل العاطفي، وسلوكات التواصل اللفظية وغير اللفظية وقصور في تطوير العلاقات الإجتماعية والمحافظة عليها.

وبالإستناد إلى نظريات التفاعل الإجتماعي، اعتمدت الباحثة لبناء الأطر النظرية للمقياس على عدد من النظريات التي تناولها (Gilliam,2005؛Airth, 2018) كما واشتقت الباحثة الأطر العملية من خلال مراجعة للدراسات السابقة التي هدفت إلى قياس التفاعل الإجتماعي عند الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مثل دراسة Barendse, et al. (2018)، والتي أشارت إلى أهمية إمتلاك الدافعية لتطوير السلوك الإجتماعي عند الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، كما وأشارت الدراسة إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعود للوعي الإجتماعي عند الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.

وفي دراسة أجراها بيليني Bellini (2006) والتي أكدت على أهمية التواصل والإدراك الإجتماعي في بناء العلاقات الإجتماعية عند الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد،والتي هدفت إلى تحديد مدى

العجز الإجتماعي عند الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد حيث وفرت الدراسة تقييم الوعي الإجتماعي، وقدرة الأطفال على معالجة المعلومات من خلال المواقف الإجتماعية التي يتعرضون لها، وتقييم التواصل الإجتماعي بين الأطفال ومحيطهم.

وبناء على ذلك قامت الباحثة بتقسيم متغير التفاعل الإجتماعي إلى أربعة أبعاد أساسية وهي الوعي الإجتماعي social Awareness، والإدراك الإجتماعي،Social cognition والتواصل الاجتماعي Social communication، والدافعية الإجتماعية social Motivation وحسب حدود علم الباحثة لا يوجد دراسة باللغة العربية اهتمت بقياس مشكلات التفاعل الإجتماعي عند الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد بالإستناد على تلك الأبعاد.

وبالإعتماد على الأدب السابق والمقاييس السابقة التي اهتمت بقياس التفاعل الإجتماعي، تم ترجمة واشتقاق فقرات المقياس من خلال خصائص التفاعل الإجتماعي لأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وتألف المقياس بنسخته الأولية(ملحق رقم 2) من فقرات بناء على الإطار النظري ذات الصلة، وتم عرض النسخة الأولية للمقياس والتي تكونت من (40) فقرة موزعة على أربعة أبعاد رئيسية، على أعضاء هيئة تدريس في مختلف الجامعات الأردنية كمحكمين من ذوي الخبرة في مجال التربية الخاصة (ملحق رقم 1)، وتم الطلب منهم بالمساعدة في التحقق من الفقرات من حيث بنيتها وسلامتها اللغوية ومدى ملاءمتها للعينة المستهدفة، وإبداء أي ملاحظات يرونها مناسبة، وبعد ذلك تم تطبيق النسخة الأولية للمقياس على عينة استطلاعية بلغ عددها(30) أماً لأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد الملتحلقين عند مراكز التربية الخاصة خارج حدود عينة الدراسة الرئيسية للتحقق من دلالات الصدق والثبات للفقرات.

وتم اعداد فقرات المقياس بصورته النهائية (ملحق رقم 3) للتطبيق على العينة المستهدفة والذي تكون من (40) فقرة موزعة على أربعة أبعاد أساسية وهي:

1- الوعي الإجتماعي وتكون من (10) فقرات.

2- والإدراك الإجتماعي وتكون من (10) فقرات.

3- التواصل الإجتماعي وتكون من (10) فقرات.

4- الدافعية الإجتماعية وتكون من (10) فقرات.

وتقوم الأم بتعبئة المقياس من خلال معرفتها وملاحظتها لسلوك طفلها الإجتماعي، وتتمثل إجابة الأم بأن تضع دائرة حول رقم الإجابة التي تنطبق على سلوك طفلها.

واعتمدت طريقة تصحيح المقياس باستخدام تدريج ليكرت(Likert) الرباعي، بحيث تعطى للفقرات الإيجابية درجة(أوافق بدرجة كبيرة أربعة نقاط، وأوافق بدرجة متوسطة ثلاث نقاط وأوافق بدرجة ضعيفة نقطتين، ولا أوافق نقطة واحده)

أماالفقرات السلبية فقد تعطى درجة (أوافق بدرجة كبيرة نقطة واحده، أوافق بدرجة متوسطة نقطتين، وأوافق بدرجة ضعيفة ثلاث نقاط، لا أوافق أربعة نقاط)

إجراءات التحقق من صدق وثبات مقياس مشكلات التفاعل الاجتماعي للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد :

الصدق: تم التحقق من دلالات صدق بناء المقياس من خلال الطرق التالية:

1- صدق المحتوى: حيث تم التأكد من صدق محتوى المقياس من خلال إعداد فقراته المستندة على الأدب النظري والدراسات السابقة التي تناولت متغير مشكلات التفاعل الإجتماعي عند الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد مثل مراجعة (الزريقات، النجادات؛ 2016؛ أحمد،2018؛ عياط،2016؛ Airth, 2018 ؛ Gilliam, 2005؛ Barendse, et al.,2018؛ Bellini, 2006؛ SRS scale, 2014 ؛ DSM-5,2013؛ Gonzalez- Knott,& ؛ Greene & Burleson,2013؛Lopez & Kamps, 2015 Schopler, et al., 2010 Chevallier,2012؛ Dunlop, 2007).

2- اتفاق المحكمين (الصدق الظاهري): بعد بناء فقرات المقياس تم عرضها على محكمين من أساتذة الجامعات الأردنية ذوي خبرة واختصاص في مجال التربية الخاصة والقياس والتقويم (ملحق رقم 1) والأخذ بارائهم من حيث بنية وسلامة ووضوح صياغة الفقرات ومدى ملائمتها للعينة المستهدفة ودرجة اتساقها وانتمائها لأهداف الدراسة، وللتحقق من الصدق المنطقي للمقياس وكانت التعديلات التي تم اقتراحها من قبل المحكمين في مجملها تتمحور حول إعادة صياغة بعض الفقرات لتصبح قابلة للقياس بشكل أدق، وتغير بعض الكلمات ليسهل فهمها من قبل الأمهات، وإضافة أمثلة على الفقرات التي قد يحدث فيها إلتباس على الأم، وإعادة صياغة بعض الفقرات بشكل إيجابي لتتناسب

مع باقي الفقرات، واختصار طول بعض الفقرات وتوحيد صياغة جميع فقرات المقياس؛ ليسهل عملية التحليل الإحصائي، وقد بلغت نسبة اتفاق المحكمين (90%).

3- معامل الإرتباط (صدق البناء): تم التحقق من دلالات صدق بناء المقياس من خلال تطبيقه على العينة الإستطلاعية والتي بلغ عددها (30) أماً لأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وإيجاد معامل ارتباط البعد مع الدرجة الكلية، والجدول (4) يبين هذه المعاملات.

الجدول (2) دلالات صدق البناء لمقياس مشكلات التفاعل الاجتماعي بإيجاد معامل ارتباط البعد مع الدرجة الكلية.

#	البُعد	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
1	الوعي الاجتماعي	0,959	0,01**
2	الإدراك الاجتماعي	0,932	0,01**
3	التواصل الاجتماعي	0,903	0,01**
4	الدافعية الاجتماعي	0,922	0,01**
معامل الإرتباط الكلي		0,991	0,01**

**دالة احصائيا عند0,01.

ومن خلال الجدول، يمكن ملاحظة قيم معاملات الإرتباط بين أبعاد مقياس مشكلات التفاعل الإجتماعي والدرجة الكلية التي تراوحت بين (0,903 إلى 0,959) وهي قيم قوية وذات دلالة إحصائية وتدل على أن المقياس يتمتع بدلالات صدق جيدة ومقبولة احصائيا.

وللتحقق من دلالات ثبات المقياس تم استخدام طريقة الإعادة، حيث تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من خارج حدود العينة الأصلية للدراسة، وتكونت من (30) أماً لأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، وتم إعادة تطبيق المقياس بعد أسبوعين من تطبيقه على نفس أفراد العينة تم احتساب معامل الإرتباط كرونباخ ألفا ، والجدول (5) يوضح هذه الدلالات الإحصائية.

الجدول (3) دلالات ثبات الإعادة لأبعاد مقياس مشكلات التفاعل الإجتماعي والدرجة الكلية.

#	البُعد	معامل الثبات كرونباخ ألفا
1	الوعي الاجتماعي	0,720
2	الإدراك الاجتماعي	0,784
3	التواصل الاجتماعي	0,793
4	الدافعية الاجتماعي	0,830
معامل الثبات الكلي للمقياس		0,904

**دالة احصائيا عند0,01.

من خلال الجدول، يلاحظ أن معاملات الثبات للمقياس كانت موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α =0.01)، حيث تراوحت قيمة ثبات الإعادة للمقياس بين (0,720-0,830)وتعتبر هذه القيمة مناسبة ومقبولة احصائيا، وهي مؤشراً كافي على أن المقياس يتمتع بدلالات ثبات عالية ومناسبة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولا : النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

وينص على " **ما هي مدى فاعلية مقياس الاستجابة الاجتماعية لقياس وتشخيص مشكلات التفاعل الاجتماعي لدى أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد الملتحقين بمراكز التربية الخاصة في عمان؟**

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المعدّله لإجابات الأمهات على مقياس مشكلات التفاعل الاجتماعي عند الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد اجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المعدّلة لأفراد العينة على مقياس مشكلات التفاعل الاجتماعي عند الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد

	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري
الادراك_الاجتماعي	110	3.3633	.34390
الوعي_الاجتماعي	110	3.2900	.36137
التواصل_الاجتماعي	110	3.1467	.49878
الدافعية_الاجتماعية	110	3.1367	.31566
المقياس_ككل	110	3.2342	.28341

يوضح الجدول السابق متوسطات المشكلات التفاعل الاجتماعي الشائعة لدى أطفال اضطراب طيف التوحد الملتحقين بمراكز التربية الخاصة في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظر امهاتهم، حيث اشارت النتائج الى ان أكثر المشكلات شيوعا بين أطفال اضطراب طيف التوحد هي مشكلة الادراك الاجتماعي حيث بلغ المتوسط الحسابي لعينة الدراسة (3.63) ويليه الوعي الاجتماعي حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.29) ثم التواصل الاجتماعي حيث كان المتوسط الحسابي (3.14) ويليهم الدافعية الاجتماعية وبلغ المتوسط الحسابي (3.13) وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة كلفا وافراميدس Kalyva and Avramidis (2005) حيث اشارت نتائجهم ان اغلب مشكلات التفاعل الاجتماعي تتعلق بعدم قدرة أطفال اضطراب طيف التوحد على ادراك العلاقات الاجتماعية والتي تشمل عدم قدرة الطفل على فهم الأمور حرفيا وعدم القدرة على التخيل وفقدان التواصل مع العالم الحقيقى والشعور بالضيق عند الأماكن المزدحمة كما وأشارت العديد من الأمهات عدم مقدرة اطفالهن على تمييز المواقف أو إيجاد العلاقات المختلفة بين الأمور (السبب والنتيجة) وأشارت النتائج الى قدرة المقياس على تحديد نقاط القوة والضعف لدى المجالات الفرعية مثل التواصل والوعي والدافعية الاجتماعية حيث اشارت النتائج الى تدني المتوسطات لدى الأطفال في مهارة التواصل البصري مع الاخرين. واللعب بشكل ملاءم مع أصدقائه من هم بنفس عمره ،لا يقدر المسافة المناسبة للتحدث مع الاخرين فاما ان يكون قريبا او بعيدا منهم ، عدم القدرة على التعبير عن مشاعره

ظهور التوتر في المواقف الاجتماعية المختلفه، وجودروتين خاص به ويجد صعوبة بالتاقلم مع التغيرات التي تحيط به ، لا يبادر بالقاء التحية على الاخرين.

وفيما يتعلق باجابة السؤال الثاني للدراسة هل توجد فروقا في مشكلات التفاعل الاجتماعي لدى أطفال اضطراب طيف التوحد تعزى الى اختلاف جنس الطفل وعمره؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج متوسط الرتب ومجموع الرتب واستخدام اختبار مان وتني يو Mann-Whitney U لفحص هذه الفروق وهو اختبار لامعلمي يستخدم للمقارنة بين مجموعتين وتم إيجاد متوسط ومجموع الرتب لمتغير الجنس على الابعاد الفرعية ودرجة المقياس الكلية، ويبين الجدول (5) نتائج هذا الاختبار.

الجدول(5): نتائج اختبار مان وتني يو Mann-Whitney U لايجاد دلالة الفروق بين رتب متوسطات للمجالات الفرعية والدرجة الكلية لمقياس مشكلات التفاعل الاجتماعي عند العينة التجريبية تبعا لمتغير الجنس.

الابعاد	العمر	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	الدلالة الإحصائية*
الوعي الاجتماعي	ذكر	50	15.41	339.00	86.500	.0346
	انثى	60	13.75	126.00		
	الكلي	110				
الادراك الاجتماعي	ذكر	50	16.55	364.00	65.500	.180
	انثى	60	12.63	101.00		
	الكلي	110				
التواصل الاجتماعي	ذكر	50	15.77	347.00	82.000	.0285
	انثى	60	14.75	118.00		
	الكلي	110				
الدافعية الاجتماعية	ذكر	50	16.39	360.50	68.500	.0446
	انثى	60	13.06	104.50		
	الكلي	110				

الابعاد	العمر	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	الدلالة الإحصائية*
المتوسط الكلي	ذكر	50	16.00	352.00	77.000	.016
	انثى	60	14.13	113.00		
	الكلي	110				

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

يتضح من الجدول(5) انه ل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية على المقياس الكلي حيث بلغت مستوى الدلالة للمقياس (.629) وهي اصغر من ($\alpha = 0.05$) وهذا يعني ان الأطفال ذوي اضطراب التوحد الذكور يعانون من مشكلات في التفاعل الاجتماعي اكثر من الاناث، وأوضح المقياس الى ان المشكلات الأكثر شيوعا بين الذكور مقارنة بالاناث هي عدم قدرتهم على التواصل الاجتماعي والتحدث باستمرارية كما وانه لديهم خفض في الدافعية حيث أشارت النتائج الى ان الاناث يتمتعن بدافعية اجتماعية ومبادرات اكثر من الذكور ، وأشارت أيضا النتائج الى ان الذكور لديهم مشكلات في الوعي الاجتماعي وتحديد المخاطر والادراك للمواقف الاجتماعية

التوصيات :

أظهر مقياس الكشف عن مشكلات التفاعل الاجتماعي لدى أطفال ذوي اضطراب التوحد القدرة على تحدي تلك المشكلات للمشاعدة في التشخيص واعداد خطط علاجية تناسب نقاط القوة والضعف لديهم والعمل على تحسين التفاعل الاجتماعي من خلال برامج معدة مسبقا ملائمة لحاجاتهم وفي ضوء ما توصلت إليه نتائج هذه الدراسة وحرصًا على أطفالنا وتقديم الدعم للوالدين توصي الباحثة بما يلي:

1. تَبني مقياس التفاعل الاجتماعي للكشف المبكر عن مشكلات التفاعل الإجتماعي والعمل على تحسينه

2. إيجاد سبل للتعاون بين المؤسسات والوزارات الحكومية ومراكز التربية الخاصة، من خلال توفير منصات إلكترونية تهدف إلى إيصال المعلومات الضرورية عن الخدمات التأهيلية التي تطرحها المراكز والمؤسسات مثل خدمة القياس والتشخيص، خدمة إعداد الخطة، والتأكيد أيضا على الوزارات

الحكومية المعنية بذوي الإعاقة على توفير المعلومات الأساسية حول فئات الإعاقة للوالدين، وتوجيههما إلى مصادر الدعم المؤسسية واللامؤسسية.

3. دعوة للباحثين بإجراء المزيد من تطوير برامج عالمية من شأنها العمل تحسين التفاعل الإجتماعي لأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد قائمة على الأدلة والبحوث ذات الصلة.

4. عقد دورات وورش تدريبية تثقيفية للوالدين والمعلمين ومن هم قائمين على رعاية الطفل ذوي الإعاقة، لتوضح أهمية ومبررات الكشف المبكر عن مشكلات التفاعل الاجتماعي .

References:

Ahmed, Hossam El-Din (2018), Improving social interaction in autistic children using a non-verbal communication training program. Journal of Scientific Research in Education, 9, 432-399.

Al-Zuraikat, Ibrahim and Al-Najadat, Hussein (2016), The effectiveness of functional communication training in reducing unwanted behaviors and developing social skills in autistic children in Jordan. Studies, Educational Sciences, Volume 43 (1), 709-695

Ayat, Saeed (2016), The effect of training in verbal and non-verbal communication in improving social interaction in autistic children. Journal of Scientific Research in Education, 7, 403-426.

Airth, M. (2018) Social Awareness: Definition, Example & Theories. Prides Crossing, NewYork:345-400.

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (2017), The Diagnostic Adaptive Behavior Scale (DABS). U.S.A.

American Psychiatric Association. (2013), Diagnostic and statistical manual of mental disorders: Text revision (5th ed). Washington, DC: American Psychiatric Association

Barendse, E., Hendriks,M., Thoonen, G., Aldenkamp, A., & Kessels, R(2018). Social behavior and social cognition in high-functioning adolescents with autism spectrum disorder (ASD): two sides of the same coin?. Cognitive Processing Journal. 19: 545–555.

Bellini,S(2006). Building Social Relationships: A Systematic Approach to Teaching Social Interaction Skills to Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorders and Other Social Difficulties.Autism Asperger Publishing, 6.(1).270-280.

Centers for Disease Control and Prevention (CDC). (2020), Autism Developmental Journal.30(21),68-87

Fitzgerald, D. (2017), Tracing Autism: Uncertainty, Ambiguity, and the Affective Labor of Neuroscience. University of Washington Press, Washington

Gilliam,J(2005) Gilliam Autism Rating Scale - Second Edition (GARS-2).National Library of Medicine National Institutes of Health,. 10(11),1834-1844.

Gonzalez-Lopez, A., & Kamps, D. (2015), Social skills training to increase social interactions between children with autism and their typical peers. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities. 12 (1), 2–14

Greene, J., &. Burleson, B. (2013), Handbook of Communication and Social Interaction Skills, Lawrence Erlbaum Associates. Mahwah, New Jersey, 122-130.

Johnson, C., Losardo, A., Botts, D., & Cole, T. (2016), Use of Parent Mediated Activity-Based Intervention to Promote Joint Attention and Enhance Social Communication in a Toddler with Autism: An Exploratory Pilot Study. Journal of Communication Disorders, Deaf Studies & Hearing Aids, 4(1), 1-6.

Jordanian Department of General Statistics, (2015), The prevalence of disability in Jordan, Amman, Jordan.

Kalyva, E., & Avramidis, E. (2005), Improving communication between children with autism and their peers through the ‘Circle of Friends’: A small scaleintervention study. Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 18(3), 253–261.

Kanne, S., Randolph, J., & Farmer, J. (2008), Diagnostic and assessment findings: a bridge to academic planning for children with autism spectrum disorders. Neuropsychol Journal, 18 (4), 367–384

Knott, M., & Dunlop, AW., (2007), Developing social interaction and understanding in individuals with autism spectrum disorder: a group work intervention, National Library of Medicine National Institutes of Health, 32(4), 90-279

Koegel, L., Vernon, T., Robert, L., Brittany, L., & Paullin,A. (2012), Improving Social Engagement and Initiations between Children with Autism Spectrum Disorder and Their Peers in Inclusive Settings. Journal of Research of NIST, 14(4), 220–227.

Michelle,R., Lester, Jessica -Nina,L., Tom, E, (2017.)A Practical Guide to Social Interaction Research in Autism Spectrum Disorders. Development disability Journal,72(30)512-544.

Ministry of Social Development, Jordan's Ten-Year National Strategy for Inclusive Education for People with Disabilities (2020), Amman, Jordan.

Ministry of Social Development, National Strategy for Persons with Disabilities in Jordan, (2010-2015) Amman, Jordan.

Nationa Autistic Sociel. (2017), Autism: Definition, Causes and Diagnosis. London, United Kingdom.

National Autistic Society. (2010), Self-injurious behaviour. London, United Kingdom.

National Center for Human Rights (2011), Parallel Report, Parallel Report to the Government's Report on the International Convention on the Rights of Persons with Disabilities in the Hashemite Kingdom of Jordan, Amman, Jordan.

Rutgers, A., Van- Jzendoorn, M., Bakersman-Karnenburg, M., Swinkels, S., Van Daalen, E., & Dietz, C. (2007), Autism, attachment and parenting: a comparison of children with Autism Spectrum Disorder, Mental Retardation, Language Disorder and non-clinical children. *Journal of Abnormal Child Psychology*,*35*, 859–870.

Supreme Council for the Rights of Persons with Disabilities (2010), Guide to Special Education Centers and Institutions in Jordan, Amman, Jordan.

The first report of the Hashemite Kingdom of Jordan (2012) on the status of the rights of persons with disabilities in the Kingdom in the period between 2007-2011, Amman, Jordan.

Volkmar, F., Paul, R., Pelphrey, K., & Rogers, S. (2014), Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders: Assessment, Interventions, and Policy. (4th ed.). John Wiley & Sons: Hoboken, New Jersey, 301-450.

International Journal of Educational and Psychological Studies
Democratic Arabic Center For Strategic, Political & Economic Studies, Germany-Berlin
Vol 07 / Issue 25 / june 2024
ISSN 2569-930X

The Effect of Distance Learning Anxiety on Tenth Grade Students Academic Achievements

Samah Ramadan *

University of Sciences and Arts in Lebanon, Lebanon

Samah.ramadan1@hotmail.com

https://orcid.org/0009-0000-4362-4401

Hussein Ismail

Universite Saint Joseph, Lebanon

Hism.hc@gmail.com

https://orcid.org/0009-0005-9950-5002

Received: 02/11/2023, **Accepted**: 30/05/2024, **Published:** 30/06/2024

Abstract: This study aims to assess the anxiety levels of tenth-grade students during distance learning and explore how this anxiety affects their academic performance. The sample consisted of 66 males and 73 females from tenth-grade students in seven private schools in the southern suburbs of Beirut. Surveys were utilized to measure anxiety levels, and academic achievement tests were employed as research tools, adopting a descriptive methodology.

The study disproved the initial hypothesis, assuming increased anxiety levels among students during distance learning. However, it confirmed statistically significant differences in anxiety levels among students, with higher anxiety reported among females than males. Additionally, the results indicated that academic achievement among tenth-grade students was lower during distance learning than traditional in-person learning.

Keywords: Anxiety, Distance Learning, Academic Achievement, Tenth Grad

**Corresponding author*

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين
المجلد 07 العدد 25 جوان 2024
ISSN 2569-930X

القلق من التعلم عن بعد عند متعلمي الصف العاشر وأثره على تحصيلهم الدراسي

سماح رمضان *

جامعة العلوم والآداب اللبنانية، لبنان

Samah.ramadan1@hotmail.com

https://orcid.org/0009-0000-4362-4401

حسين اسماعيل

جامعة القديس يوسف، لبنان

Hism.hc@gmail.com

https://orcid.org/0009-0005-9950-5002

تاريخ الاستلام: **2023/11/02** - تاريخ القبول: **2024/05/30** - تاريخ النشر: **30**/2024/06

ملخص: تهدف هذه الدراسة إلى معرفة مستوى القلق لدى طلاب الصف العاشر خلال التعلم عن بُعد وكيفية تأثير هذا القلق على أدائهم الأكاديمي .

تمثلت العينة في 66 ذكرًا و73 أنثى من تلاميذ الصف العاشر في سبع مدارس خاصة في مدينة بيروت. تم استخدام استبيانات لقياس مستوى القلق واختبارات التحصيل كأدوات للبحث واعتماد المنهج الوصفي.

أظهرت الدراسة عدم صحة الفرضية الأولى التي تفترض ارتفاع مستوى القلق لدى التلاميذ أثناء التعلم عن بُعد. ومع ذلك، أكدت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى القلق لدى التلاميذ، حيث كان القلق أعلى بين الإناث مقارنة بالذكور. بالإضافة إلى ذلك، أظهرت النتائج أن مستوى التحصيل الدراسي لدى طلاب الصف العاشر كان أقل عند التعلم عن بُعد بالمقارنة مع التعلم الحضوري

الكلمات المفتاحية: القلق، التعلم عن بعد، التحصيل الدراسي، الصف العاشر

* المؤلف المرسل

تمهيد

لم تمرّ أعوامًا على العالم من دون أن يصاب بعدّة أمراض وأوبئة فتاكة كان بعضها محصورًا بنطاقٍ جغرافيٍ محدد، وبعضٌ شمل جميع دول العالم وهذا ما أطلق عليه اسم "جائحة". ومنها ما حصد الأرواح، وأحدث تغييراتٍ على كافة الصعد التربوية والنفسية والاقتصادية والديموغرافية والاجتماعية.

ولم يكن لبنان بعيدًا عن هذه المظاهر، إذ انتشرت أوبئة وأمراض في أزمنةٍ متفاوتةٍ منها الطاعون (Yersinia pestis) الذي ضرب بيروت سنة 1902، إنفلونزا الطيور (H1N1) سنة 2003، وإنفلونزا الخنازير (H5N1) سنة 2009، بالإضافة إلى أمراضٍ أخرى كالربو وأبو كعب والحصبة، إلا أنها لم تكن ذات صدى واسع في البلاد، بدون أن ننكر إصابتها عددًا لا بأس به من اللبنانيين.

وفي عام 2019، ظهرت جائحة جديدة لم تترك مكانًا في العالم من دون أن تفتك به، وهو فيروس كورونا (Covid-19)، الذي برز قبله فيروس كورونا – سارس – 2، الذي طال عدة دول أبرزها الصين وكندا والمملكة العربية السعودية.

هذا الوضع الصحي الحرج وغير المطمئن لزم الكثيرين منازلهم، وأدى إلى انتشار الكثير من الإضطرابات النفسية منها القلق.

فالقلق سمة غالبة في عصرنا الحديث الذي يشهد تسارع الأحداث وتلاحق مجريات الأمور، حتى بات البعض يعتبره "لعنة العصر."

ولعلّ أبرز القطاعات تأثرًا بكورونا هو القطاع التربوي، فانتقلت المدارس الخاصة والرسمية في لبنان، والمدارس ذات الأقساط العالية والمنخفضة إلى التعلّم عن بعد (Remote Learning)، ليجلس التلامذة في بيوتهم يتابعون شرح المعلم عبر شاشة الهاتف والكومبيوتر ويكون تواصلهم مع زملائهم فقط عبر الأنترنت.

وكغيرهم، وجد التلامذة أنفسهم سيما المراهقون منهم أمام هذا الوضع التعليم المستجد حاملين قلقهم يصوبون بواسطته نحو ما سيآل تحصيلهم الدراسي كمتعلمي مرحلةٍ ثانويةٍ.

إذ تمثل المرحلة الثانوية أهمية كبرى، من حيث تغطيتها بناء ذات الفرد وإعداد شخصيته السوية، فضلًا عن أنها فترةً جدّ دقيقةٍ وحرجةً من حياة الشباب لما يصاحبها من تغيرات متنوعة في الجسد والإدراك والسلوك.

وبالتالي هذا القلق الذي قد يصيب تلامذة الثانوي بسبب التعلم عن بعد قد يرمي بثقله على تحصيله الدراسي الذي يعتبر الركيزة الأساسية لاختيار اختصاصه الجامعي لاحقًا وقبوله في جامعات محددة.

تحديد الموضوع

يعيش عالمنا ثورة علمٍ ومعرفةٍ وتكنولوجيا في جميع المجالات، شملت كافة القطاعات، لا سيما القطاع التعليمي، الذي يمثل نقطة ارتكاز عليها تبنى ثقافة الشعوب، وبها تنهض وتتطور، فأصبح العصر يسمو باستخدام الحداثة التكنولوجية، ما دفع المؤسسات التعليمية إلى المسارعة في مواكبة التطور والتغير السريعين على الصعيد التقني وما رافقه من آثار على عملية التعليم المتأثرة والمؤثرة في أي تغير في المجتمع، وسعة التطور التكنولوجي المتلاحقة هذه جعلت المهتمين بعملية التعليم بحاجةٍ إلى البحث المستمر عن جديد أساليب تعليمٍ مناسة لما يسمو به التطور وتسعد في تعليم المتعلم ومنها التعيلم عن بعد والتعليم الإلكتروني (عماشة،2011).

هذه الثورة التكنولوجية الضخمة والسريعة التجدد بدأت تلعب دورًا مهمًا في مجال التعليم، فأصبح استعمال التكنولوجيا أمرًا أساسيًا وعاملاً مهمًا سواء لتقييم أداء التلامذة، أو المدرسة ككل.

والسبب في أخذها هذه المساحة الواسعة في القطاع التعليمي هو انتشار وباء كورونا في أنحاء العالم، مما اضطر الكثيرين إن لم يكن الكل إلى متابعة تعليمهم عن بعد، لينتقل بعدها التلاميذ من بناء العلاقات الإجتماعية مع رفاقهم والمشاركة في الأنشطة الجماعية والرحلات، والتواصل مع المعلم بشكل مباشر إلى وضعية جديدة تمثّلت بجلوسهم لساعات وراء شاشة ومتابعة دراستهم.

ولبنان من تلك الدول التي اتخذت قرارًا لفترة طويلة بالانتقال للتعلّم الأكتروني سيما في الأوقات التي اشتد فيها الوباء وارتفعت نسبة الإصابات في كافة المناطق.

هذا القرار المفاجىء والضروري إصطدم بواقع غير مجهّز تكنولوجيًا بشكل كامل. فالكثير من المدارس سيما الرسمية لم تعتمد الكومبيوتر أو الهاتف كوسيلة لإيصال التعلّم لتلامذتها وبالتالي أحدث الأمر إرباكًا عند المعنيين.

والكثير من التلامذة غير محضّرين على المستوى النفسي والمادي لمتابعة هذا النوع الجديد من التعلّم، ولو أنهم اضطروا لذلك، إلا أن هذا قد يكون مؤثّرًا على نفسيتهم وتحصيلهم الدراسي.

إن الكثير من الامور قد تربك التلامذة أثناء التعلّم عن بعد، ولو أنها لم ترصد بالشكل المطلوب، أو لم يعبّروا عنها، منها انقطاع الكهرباء المفاجىء، بطؤ شبكة الأنترنت، عدم الخبرة في استعمال الهواتف والألواح الذكية والحاسوب وغيرها.

وبهذا يصبح التلميذ قلقًا سيما مما ستؤول إليه الأمور على مستوى النواتج التعلمية وما سيكتسبه.

إن القلق إضطراب نفسي كثير الإنتشار، وبحسب منظّمة الصحة العالمية هو الأكثر انتشارًا في الإضطرابات عند المراهقين.

فالمراهق الذي يمر بفترة عمرية دقيقة وحرجة على المستوى الجسدي والعقلي والإجتماعي، والذي تكون أبرز احتياجاته في هذا الفترة هي التوعية وبناء العلاقات الإجتماعية مع الجنسين، اصطدم بواقع التعلم عن بعد، ليغيب فترات طويلة عن رفاقه ومعلّميه.

من هنا جاءت فكرة البحث، الذي عالجنا فيه مدى انتشار القلق من التعلم عن بعد وأثره على التحصيل الدراسي.

إشكالية البحث

حتى بداية أيار 2022، سجّل لبنان 1,097,118 إصابة، و 10,392 حالة وفاة، ليحتل المركز الثالث عربيًا بعد العراق والمغرب الذي عدد سكانه عشرات الأضعاف أكثر منه (Worldometers.com).

وقد بات واضحًا أن لبنان لم يكن مهيأً لهذه المسألة، التي شلّت الحركة التعليمية في المدارس والجامعات فاختلفت الأعوام الدراسية عن المعتاد لتأخذ منحًى آخر قلّ تقبله من مختلف أطراف العملية التعليمية سواء المعلم أو التلميذ.

تحوّل التعليم إلى إلكتروني في ظروفٍ إقتصادية وسياسية واجتماعية حرجة يمر فيها لبنان. وبالرغم من قيام وزارة التربية من "حشد الطاقات" وتكثيف الجهود لملء ما تصدع في حركة التعليم من جراء غزو جائحة كورونا إلا أن كان هناك الكثير من الأمور التي لم تحقق لأسباب تعلق بالوزارة أو بظروف خارجة عن سلطتها وإرادتها.

وحتى هذا اليوم، يستمر التعليم في كثير من المدارس ألكترونيًا أو مختلطًا (Blended) ليكون المتعلم أمام أسلوب جديد "مبتكر" لاكتساب المفاهيم والثقافة والمعلومات، في جوٍ لم يألفه منذ أن دخل مدرسته، ولا سيما أنه فُرض عليه من دون أدنى فرصة ليختار شيئًا منه.

فكان في طبيعة الحال أن تظهر بعض المشاكل النفسية كالقلق عنده أمام ما يحيطه من تجارب جديدة لم يشهد ما يشبهها أو يمهد لإتيانها قبل هذا الوقت لا سيما أولئك التلامذة الذين أصبحوا في مرحلةٍ عمريةٍ حساسةٍ، تختلف عن سابقاتها، هي المراهقة.

ولا شك أن مرافقة القلق لسير أي عملية نغوص فيها الأثر الكبير في مدى جودتها، فكيف إذا كانت العملية هدفها اكتساب المهارات والمعارف.

ففي دراسة قامت بها مايا راوو ودانانجي راوو عام 2021 حول الصحة النفسية عند تلامذة المرحلة الثانوية أثناء جائحة كورونا، ظهر أن التعلم عبر الإنترنت له التأثير الأكبر على تدهور الصحة العقلية عند هؤلاء المراهقين (Frontiers in Education, 2021)

وأفادت جمعية علم النفس الأمريكية (APA) أن 81٪ من المراهقين الذين تتراوح أعمارهم بين 13 و 17 عامًا قد عانوا من إجهاد أكثر حدة أثناء جائحة COVID-19. (APA,2020)

كما بيّنت دراسة (Hou et al, 2020) أن الاكتئاب كانتا 71 و 54.5 على التوالي عند تلامذة المرحلة الثانوية أثناء جائحة كورونا.

كما حذّرت منظمة اليونيسف التابعة للأمم المتحدة من أن تأثير كوفيد-19 على صحة الأطفال وعافيتهم العقليتين قد يستمر لسنوات عديدة مقبلة. (UNICEF, 2020)

وفي دراسة أخرى (عساف، نعمة، 2022) أفاد 49٪ من الطلاب أنهم شعروا دائما بالعزلة، كما صرح حوالي 31٪ من المتعلمين أن استخدام التواصل عبر الإنترنت مع المعلمين والزملاء لا يساعدهم أبدًا في عملية التعلم، ووصف 44٪ من المتعلمين استخدامهم الإنترنت للتعلم بأنها تجربة "سيئة وغير ناجحة وتتسم بالفشل".

إن التلامذة اللبنانيين يعانون الكثير من الأمور على المستوى التعليمي الحضوري سواء على مستوى المناهج، أو إعداد المعلمين، ومع انتقالهم إلى التعلم الألكتروني، قد تكون العوامل التي تزيد من عدم تقبّلهم للتعلم، أو عدم متابعتهم الدراسة كثيرة.

فالتعلم الألكتروني يتطلّب قدرات مالية، وأنترنت، وأجهزة حديثة، وبيئة تعليمية، وكل هذا شبه مفقود عند الكثير من العائلات اللبنانية.

ليظهر اليوم شكلٌ جديد من أشكال التفاوت في القطاع التعليمي، يتعدّى هذه المرّة مجرّد الفرق بين المدارس الخاصّة والمدارس الرسمية، إذ أدى التعلُّم عن بُعد إلى توسيع الفجوة بين الأشخاص الميسورين القادرين على تأمين الأدوات التكنولوجية اللازمة والأشخاص غير الميسورين الذين يتعذّر عليهم تأمينها.

لقد أظهرت دراسة استقصائية أجرتها "مفوّضية الأمم المتّحدة السامية لشؤون اللاجئين" (UNHCR) في نيسان/أبريل 2020 شملت 10 آلاف عائلة محتاجة، أنَّ نصف هذه العائلات فقط يملك تلفازاً في المنزل، في وقتٍ لا تملك فيه أيّ عائلة تقريباً أجهزة لوحية أو حواسيب بل تملك هاتفاً ذكياً واحداً فقط في المنزل.

من هنا نطرح السؤال الرئيس للدراسة: **هل هناك علاقة بين القلق من التعلم عن بعد والتحصيل الدراسي؟**

وانطلاقًا من ذلك نطرح التساؤلات الآتية:

-ما هو مستوى القلق لدى عيّنة الدراسة؟

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين الذكور والإناث على مستوى القلق من التعلم عن بعد؟
-هل هناك فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات درجات المتعلّمين ما بين التعليم الحضوري والتعليم عن بُعد لصالح التعليم الحضوري؟

وانطلاقًا من التساؤلات السابقة فإنّنا نضع الفرضيّات الآتية:

-قد يكون مستوى القلق عند متعلّمي الصف العاشر مرتفعا أثناء عملية التعلّم عن بعد
-توجد فروقات ذات دلالة إحصائية بين مستوى القلق عند متعلمي الصف العاشر أثناء التعلم عن بعد يعزى إلى متغيّر الجنس.
-هناك فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات درجات المتعلّمين ما بين التعليم الحضوري والتعليم عن بُعد لصالح التعليم الحضوري

أهداف البحث

-معرفة مستوى القلق من التعلم عن بعد عند متعلمي الصف العاشر

-معرفة مستوى تأثير القلق على التحصيل الدراسي عند متعلمي الصف العاشر

أهميّة البحث

إن الفئة العمرية المستهدفة (المراهقون) هي بحد ذاتها موضوعًا مهمّا للدراسة نظرًا للمستجدات الدائمة في هذا المجال، وبالتالي فإن تقديم عمل حول المراهقة يضيف إلى الموضوع فائدة أعلى.

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من خلال الموضوع الذي تتصدى لمعالجته وهو التعلم عن بعد القلق منه إضافة إلى أثره على التحصيل، إذ يمكن أن تسهم هذه الدراسة من الناحية النظرية في تسليط الضوء على طبيعة التعلم عن بعد في لبنان الذي رغم ما قمنا به من تمحيص في الدراسات الوصفية إلا أن البحوث العربية تعد قليلة (في حدود علمنا).

وعليه فإنّ هذه الدراسة يمكن أن تسهم في تحديد الكثير من الحقائق المتعلقة بالقلق والتحصيل الدراسي

حدود الدراسة

الحد المكاني: تم تنفيذ الدراسة في ثلاثة ثانويات مختلطة ضمن بيروت في منطقة جبل لبنان

الحد الزماني: تم تنفيذ الدراسة في الفصل الثاني من العام2021/2020 في شهري نيسان وأيار.

الحد البشري: اقتصرت الدراسة على تلامذة الصف العاشر (العمر بين 14.5-15.5)

منهجية البحث

1. منهج البحث

اتبعنا الدراسة المنهج الوصفي لكونه المنهج المناسب لدراستنا، إذ أننا نسعى لدراسة ظاهرة القلق من خلال القيام بالوصف بطريقة علمية، ومن ثم الوصول إلى تفسيرات منطقية وربطها بالقلق عنبعد والتحصيل الدراسي وبالتالي وضع أطر محددة للمشكلة.

2. مجتمع الدّراسة

تكوَّن مجتمع الدراسة من متعلّمي الصف العاشر في ثانويّات الضاحية الجنوبيّة لمدينة بيروت (الرسميّة والخاصّة)، والبالغ عددها 37 ثانويّة، للعام الدراسي 2021./2020

3. العينيّة

ارتكزت دراستنا على عينيّة من تلاميذ الصّفّ العاشر الأساسي في سبع مدارس خاصة ضمن ضاحية

تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية باستخدام الأرقام وذلك عن طريق إعطاء كل مدرسة رقماً ومن ثم الاختيار بطريقة عشوائية للأرقام. أما في حال لم توافق المدرسة على إجراء الدراسة فيتم اختيار مدرسة أخرى عن طريق رقم آخر.

تتراوح أعمار التّلاميذ ما بين 14.5 و15.5 سنة. واخترنا هذه الفئة العمرية لأنّها تخضع إلى مرحلة تعليمية جديدة (المرحلة الثانوية)، وبالتالي فإن هؤلاء التلاميذ يخضعون لتجربة جديدة، ويدرسون مواد جديدة.

وكانت العينية النهائية على الشكل الآتي:

جدول رقم 1: عدد الطلاب الذكور والإناث ومجموعهم

ذكور	إناث	المجموع
66	73	139

أدوات الدّراسة

قمنا باعتماد ثلاثة ادوات رئيسة للدراسة وهي على الشكل الآتي:

1-الإستبيان

تم بناء الاستبيان الذي يتكون من أربعين عبارة تتعلّق بالقلق من التعلم عن بعد، موزع على أربع أبعاد كما يلي:

-البعد الانفعالي: أعراض تتعلق بالجانب النفسي للمتعلم بسبب قلقه من التعلم عن بعد

-البعد الجسمي: أعراض جسدية تظهر على الفرد بسبب التعلم عن بعد

-بعد التقبل الدراسي: أعراض تتعلق بمظاهر النفس والسلوك بسبب القلق من التعلم عن بعد

-بعد الثقة بالذات: أعراض تتعلق بثقة الفرد بذاته أثناء التعلم عن بعد

بعدما تمت صياغة الاستبيان في شكله الأولي، كان لا بد من إخضاعه لاختباري الصدق والثبات.

ومن هذا المنطلق عرضنا الاستبيان في صورته الأوّليّة على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في تكنولوجيا التعليم، وعلم النفس التربوي، واللغة العربية، وفي ضوء ما ورد من ملاحظات وخاصة التي تقاطعت في ما بين المحكمين، تمّ التعديل حيث يلزم. فتم إعادة صياغة بعض العبارات وإضافة عبارات أخرى لتحسينها.

ثم قمنا بحساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين درجة كل عبارة من عبارات المحور والدرجة الكليّة للبُعد الذي تنتمي إليه هذه الفقرة، وتبيّن بأنّ جميع الفقرات ترتبط مع البعد الخاص بها.

أما بالنسبة لثبات الاستبيان فقد تم إجراءاختبار أولي له من خلال القيام بدراسة استطلاعيّة على عيّنة مؤلّفة من 24 تلميذ وتلميذة من الصف العاشر من خارج عيّنة الدراسة، كان الهدف منها التأكّد من سلامة فقرات الاستبيان ومدى وضوحها وفَهم المختبَرين للتعليمات الواردة فيه، وبناءً على الملاحظات، قمنا باستبدال بعض العبارات غير الواضحة بالنسبة إليهم بعبارات أكثر وضوحًا.

وقد تمّ التحقق من ثبات استبيان الدراسة، من خلال معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha)،

2- اختبارات التّحصيل

طلبنا من المدرسة تزويدنا بالتحصيل الدراسي (المعدل العام) للتلاميذ في الصف العاشر من المرحلة الثانوية، والمعدل العام وذلك قبل اعتماد التعلم عن بعد وبعده.

التعريفات الإجرائية للمتغيرات

1-القلق: القلق هو عاطفة تتميز بمشاعر التوتر والأفكار المقلقة والتغيرات الجسدية. عادة ما يكون لدى الأشخاص الذين يعانون من اضطرابات القلق أفكار أو مخاوف تطفلية متكررة. قد يتجنبون مواقف معينة بدافع القلق. قد يكون لديهم أيضًا أعراض جسدية مثل التعرق أو الارتعاش أو الدوخة أو تسارع ضربات القلب (Kazdin, 2000).

2-التحصيل الدراسي: مستوى أو درجة اكتساب المعارف والمهارات وقدرة استخدامها في المواقف الحاضرة والمستقبلية (علام،2006).

3-التعلم عن بعد: "التعلم عن بعد هو مجال تعليمي يركز على أصول التدريس والتكنولوجيا وتصميم النظم التعليمية التي تهدف إلى تقديم التعليم للطلاب غير المتواجدين فعليًا "في موقع التعلم". (اليونسكو، 2021).

متغيرات الدراسة

1-المتغير المستقل (Independent Variable): القلق من التعلم عن بعد.

2-المتغيّر التابع (Dependent Variable): مستوى التحصيل الدراسي.

المعالجَة الإحصائيّة

لمعالجة البيانات التي حصلنا عليها من الاختبارات التي نفّذناها على متعلمي الصف العاشر، اعتمدنا على برنامج الـ SPSS، معتمدين الإحصاء الوصفي والاستدلالي.

ثانيًا: مناقشة النتائج وتفسيرها

1.مناقشة الفرضية الأولى

تنصّ الفرضيّة الأولى على " **قد يكون مستوى القلق عند متعلّمي الصف العاشر مرتفعا أثناء عملية التعلّم عن بعد على المقياس المعتمَد للدراسة**".

للتحقّق من هذه الفرضية قمنا بتحديد المدى الخاص لمقياس القلق من التعلم عن بعد والتي تراوحت درجاته بين (20-80)، ثمّ تمّ تقسيمه إلى ثلاث مستويات متساوية كما هو موضح في الجدول الآتي:

#	الفئة (المدى)	الدرجة
1	20-40	مستوى قلق منخفض
2	41-60	مستوى قلق متوسّط
3	61-80	مستوى قلق مرتفع

وقد أظهرت النتائج أن أقل من 20% من المتعلّمين دائمًا ما لديهم قلق من التعلم عن بعد على مستوى الأبعاد الأربعة في الاستمارة (البعد الجسدي، البعد الإنفعالي، بعد تقبل الدراسي، بعد الثقة بالذات) إذ انهم يشعرون بالتوتّر والعصبية في معظم الوقت أثناء التعلّم عن بعد، والخوف من دون سببٍ ظاهرٍ، يصابون بذعرٍ شديدٍ عند أدائهم الامتحان أثناء التعلّم عن بُعد، يعانون صداعًا متكرّرًا أثناء التعلّم عن بُعد، وسريعو النسيان، ترتعش أياديهم وتتعرّق أجسامهم أثناء تأديتهم للاختبار، ويضعف تركيزهم، ويتلعثمون في الكلام أثناء أدائهم اختبارًا شفويًا، يشعرون بفقدان الشهيّة كلّما اقترب موعد الاختبار الذي يشعرهم بالملل عند بدئه، يفتقرون إلى قدرة التذكّر في مادّة الاختبار، ويعانون مشقّات كبيرة في فهم المادة.

في المقابل، أكثر من 20% من المتعلمين أبدًا لا يصيبهم قلق من التعلم عن بعد، وبالتالي فإن النسبة الأعلى ارتكزت عند المتعلمين من ذوي القلق المتوسط من التعلم عن بعد.

وإذا ما قارنّا ألفا الجدولية بالألفا التي حددناها وهي 0.05، وبناء على النتائج، يظهر أن الأولى أصغر، وبالتالي ليس هناك أي فروق دالة إحصائية، وبالتالي يمكن القول إنّ الفرضيّة التي تنصّ على"

قد يكون مستوى القلق من التعلم عن بعد عند متعلّمي الصف العاشر مرتفعا أثناء عملية التعلّم عن بعد على المقياس المعتمَد للدراسة "، لم تتحقّق وأنّ مستوى القلق من التعلم عن بعد الأكثر انتشارًا بين عيّنة الدراسة هو المستوى المتوسّط وليس المرتفع كما افترضنا.

واختلفت مع دراستنا مع دراسة مايلز (2021)، الصادرة عن مؤسسة «إن بى سى شالينج» وجامعة ستانفورد البحثية، والتي توصلت أن التعلم عن بعد تسبب فى رفع مستويات القلق والتوتر عند عدد كبير من الطلاب.

أشارت إلى أن 84% من الطلاب الذين يتلقون دروسهم بالمنزل كشفوا عن معاناتهم من الإرهاق والصداع والأرق وغيرها من الأمراض المرتبطة بالتوتر، فى الوقت الذى أكد فيه 82% من الطلاب الذين يذهبون للمدارس عدة أيام عن عدم المعاناة من أى مشاعر سلبية.

كما اختلفت مع دراسة مسعود وسلطاني عام 2020 التي قالت أن مستوى القلق عند التلاميذ أثناء التعلم أون لاين في المرحلة الثانوية عال على المقياس المتبع.

وإذا تأمّلنا هذه النتائج بُغية تفسيرها، فإنه يمكن طرح مجموعة من الأسباب لذلك.

لا شكّ أن هناك الكثير من الأمور التي تقلق المتعلّمين في لبنان سيما من التعلّم أون لاين، ولعلّ أبرزها الخوف من انقطاع الانترنت والذي يعاني منه اللبنانيون على كافة الأراضي، والقدرات المالية للأهل لمواكبة هذا النوع المستجد من التعلم وما يتطلّب من تجهيزات سواء ألكترونية كالحاسوب، والهاتف الذكي، واللوح الذكي أو مادية كمكان هادىء ومكتب خاص لمتابعة التعلم.

ولكن لم يظهر في دراستنا أن المتعلمين في الصف العاشر من ذوي القلق المرتفع بالشكل العام، وقد يعزى ذلك أن عينية الدراسة التي اخترناها كانت جميعها من المدارس الخاصة، وبالتالي من ذات الأقساط المرتفعة نسبيًا.

ومن الأسباب المحتملة للوصول إلى هذه النتائج ما يتعلّق بالمعلمين أنفسهم، فإذ بشكل عام واجه المعلمون واقع التعلم عن بعد بتوتر وقلة خبرة في وقت كان المتعلمين قد قطعوا شوطا كبيرا في استعمال التكنولوجيا.

إن قلة خبرة المعلم في هذا المجال جعلته في كثير من الأحيان عرضة للمشاكل التقنية أثناء عملية التعلم عن بعد وبالتالي قد لا يسجل الحضور، قد يغادر المتعلم الحصة الافتراضية دون أن يشعر، وغيرها من الأمور التي تجعل المتعلم أكثر "تفلتًا" وأكثر قدرة على تقديم الحجج التي يعتبرها مقنعة لتبرير غيابه مثال: انقطاع الكهرباء، انقطاع الأنترنت، عدم وجود لابتوب بشكل دائم، ...

إن التعلم عن بعد ساهم في التخفيف إن لم نقل بإلغاء أنظمة الثواب والعقاب التي كانت تحكم العلاقة مع المدرسة في التعليم الحضوري، وهذا سبب آخر يجعل قلق المتعلم أقل بكثير، فيجد أنه يمكنه الحركة، أو المتابعة للدرس شكليًا من خلال وضع خاصية "أون لاين" وهو حقيقة غير موجود في الحصة.

وهناك أسباب أخرى قد تقلل من القلق من التعلم عن بعد، وهو إمكانية الغش أثناء الإختبارات، سيما من خلال استعمال جهازين في نفس الوقت، الأول لإجراء الإمتحان والثاني للتواصل مع أحد الزملاء وأخذ الإجابات.

لعلّ الخوف الأكبر الذي يعانيه المتعلمين هو تحصيلهم الدراسي، سيما مع الضغوضات الممارسة من قبل الأهل للحصول على "علامة عالية" وبالتالي فإن استسهال الحصول على هذه العلامة يجعل القلق أقل.

في الجانب الآخر، هناك أمور أخرى قد تساهم في خفض القلق عند المتعلمين، وهي عند أولئك الذين يعانون من قلق إجتماعي، إذ قد يشعرون بالراحة أكثر في حال لم تكن المواجهة مباشرة مع المعلم كما هو الحال في التعلم الحضوري.

2.مناقشة الفرضيّة الثانيّة

تنصّ الفرضيّة الثانية على " **توجد فروقات ذات دلالة إحصائية بين مستوى القلق عند متعلمي الصف العاشر أثناء التعلم عن بعد يعزى إلى متغيّر الجنس.** "

برزت الفروقات بين الجنسين للصعوبات المواجهة أثناء التعلم عن بُعد ضمن الاستبيان. وقد ظهرت الفروقات في صعوبة السيطرة على القلق أثناء التعلّم عن بُعد، والشعور بالتوتّر الشديد قبل وبعد أداء الاختبار عن بُعد، إضافةً إلى التفكير الشديد أثناء الإختبار أون لاين حيث بلغ عند الإناث حوالى ضعفي عند الذكور، نوبات الغثيان والرغبة في التقيؤ، ارتعاش اليدين عند أداء الامتحان عن بعد،

التعب السريع عند التعلّم عن بُعد حيث كان أكثر عند الإناث بحوالي مرة ونصف. ضعف التركيز أثناء أداء الاختبار.

التلعثم في الكلام أثناء إجراء امتحانٍ شفوي، حيث كانت أكثر عند الإناث من الذكور بحوالي ثلاث مرات، الشعور بفقدان الشهيّة كلّما اقترب موعد الاختبار عن بُعد،

وإذا ما قارنّا ألفا الجدولية بالألفا التي حددناها وهي 0.05، وبناء على النتائج، يظهر أن 0.05 أكبر، الأمر الذي يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة على صعيد متغيّر الجنس لصالح الإناث وبالتالي يمكن القول إنّ الفرضيّة التي تنصّ على" **توجد فروقات ذات دلالة إحصائية بين مستوى القلق عند متعلمي الصف العاشر أثناء التعلم عن بعد يعزى إلى متغيّر الجنس** قد تحققت.

جاءت نتائج هذه الدّراسة متوافقة مع نتائج عدة دراسات سابقة متعلّقة بالقلق من التعلم عن بعد، وأثره في مستوى التّحصيل الدّراسي عند التلاميذ، والتي أجريت في الغرب، وفي بلادنا العربيّة.

ومن تلك الدراسات دراسة فاطمة الزهراء سيسبان التي أظهرت أن القلق عند متعلمات الصف العاشر أعلى من الذكور وأكثر تأثيرًا على تحصيلهم الدراسي (2015).

وإذا ما حاولنا تفسير هذا التوافق والاختلاف فقد نكون أمام مجموعة محتملة من الأسباب، بداية فإن المتعلمين من عينية لدراسة هم في الصف العاشر، أي بين عمري 14–16 سنة، أي في فترة لعلّها الأكثر حرجًا بين المراحل العمرية، وهي المراهقة.

في هذه الفترة، يعيش المراهق تقلبات مزاجية وفكرية تؤثر على أدائه بشكل عام، ويقع تحت تأثير الأقران وتحت ضغوط الأهل.

في هذه المرحلة، بحسب منظّمة الصحة العالية، تعتبر الفتاة أكثر نضجًا من الشاب في هذا العمر سيما على المستوى البيولوجي، ممّا يشعرها بتحمّل مسؤولية أكبر، وبالتالي فإن ذلك قد يؤثر عليها ويزيد من قلقها نظرًا لأنها تريد دائما الوصول إلى الأفضل.

أما المراهق الذكر في هذه المرحلة فيكون لا يزال في طور النضوج، ويعتبر إلى حد ما "طفلاً" فنراه في أغلب الأحيان لا يحاسب على كلامه وتصرفاته بنفس الشدّة التي تحاسب بها الفتاة.

وإذا خضنا بتفصيل أكثر، فهناك أيضًا عامل البيئة العامة مجتمع الدراسة، فهي بيئة محافظة بشكل عام، تتعامل بشكل عام مع مرحلة البلوغ عند الإناث كمرحلة تحمل المسؤولية التي قد تكون ثقيلة على عاتق المراهقة، بينما تتعامل مع الشاب بطريقة أكثر مرونة.

بشكل عام، أثبتت الكثير من الدراسات السابقة أن الإناث أكثر عرضة للقلق من الذكور في كافة المراحل العمرية، منها دراسة بهرامي ويوسفي عام 2011، Remes 2016، ,غيرها.

تقول Remes، الأستاذة في جامعة كامبيردج، يمكن أن يكون بسبب الاختلافات في كيمياء الدماغ وتقلبات الهرمونات.

"ولكن بالإضافة إلى الآليات البيولوجية، يبدو أن النساء والرجال يختبرون الأحداث في حياتهم ويتفاعلون معها بشكل مختلف. تميل النساء إلى أن يكونوا أكثر عرضة للتوتر ، مما قد يزيد من قلقهم. أيضًا، عند مواجهة المواقف العصيبة ، يميل الرجال والنساء إلى استخدام استراتيجيات تأقلم مختلفة."

تزداد احتمالية اجترار الإناث لضغوطات الحياة بشأنهن ، مما قد يزيد من قلقهن ، بينما ينخرط الذكور بشكل أكبر في التأقلم النشط الذي يركز على المشكلات.

3- مناقشة الفرضية الثالثة

تنصّ الفرضيّة الثالثة على أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات درجات المتعلّمين ما بين التعليم الحضوري والتعليم عن بُعد لصالح التعليم الحضوري. قمنا بمقارنة بين نتائج المتعلّمين التي حصّلوها في المعدّل العام خلال التعليم الحضوري الكامل والتعليم عن بُعد وتبيّن لنا أنّ المعدّل الوسطي للذكور في مرحلة التعليم الحضوري بلغ (67.64) في حين بلغ في التعليم من بُعد (67.39) وبالنظر إلى قيمة الفارق بين المعدّلَين نلاحظ أنّ هناك تراجعًا على صعيد التحصيل العام نظرًا لأنّ قيمة الفارق جاءت سلبيّة (0.25 -).

كما نلاحظ أنّ المعدّل الوسطي للإناث في مرحلة التعليم الحضوري بلغ (72.99) في حين بلغ في التعليم من بُعد (71.41) وبالنظر إلى قيمة الفارق بين المعدّلَين نلاحظ أنّ هناك تراجعًا على صعيد التحصيل العام نظرًا لأنّ قيمة الفارق جاءت سلبيّة (1.58 -).

وبالنظر إلى المعدّل الوسطي للمتعلّمين من الجنسين مجتمعين معًا، نلاحظ أنّ المعدّل الوسطي للإناث في مرحلة التعليم الحضوري بلغ (70.45) في حين بلغ في التعليم من بُعد (69.5) وبالنظر إلى قيمة

الفارق بين المعدّلَين نلاحظ أنّ هناك تراجعًا على صعيد التحصيل العام نظرًا لأنّ قيمة الفارق جاءت سلبيّة (0.95 -).

وللتأكّد من هذا الفارق في التغيير بين المعدّلَين إحصائيًّا، سيأتي تفصيله في الفرضيّة رقم2 بتحليل النتائج، يتبيّن لنا أنّ علامات الذكور منفردين والإناث منفردين قد بيّنت في النتائج وجود فروق دالّة إحصائيًّا لصالح التعليم الحضوري، الأمر الذي يُظهر سلبية أو ضعفًا لناحية التعليم عن بُعد.

وعلى صعيد العلامات لجميع المتعلّمين، فقد بيّنت نتائج المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة ودرجات الحرّيّة، ومستويات الدلالة، واختبار "ت"، وجود فروق دالّة إحصائيًّا بين المتوسّطات الحسابيّة ما بين نوعي التعليم الحضوري وعن بُعد لصالح التعليم الحضوري.

وبالتالي فإن الفرضية التي تنص على **أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات درجات المتعلّمين ما بين التعليم الحضوري والتعليم عن بُعد لصالح التعليم الحضوري** قد تحقّقت.

توافقت دراستنا مع دراسة الثويني وآخرون (2022) من حيث النتائج حيث كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين معدلات المتعلمين في التعلم الحضوري وعن بعد لصالح الحضوري، ولو أننا اختلفنا في عينية الدراسة إذ كانت دراسة الثويني على متعلمي الصفوف الابتدائية.

واختلفت مع دراسة العوايشة عام 2021 والتي لم تجد فارق بين نوعي التعليم.

في تفسير نتائجنا، يمكن التأكيد أن التعلم الحضوري كان التحصيل الدراسي فيه أعلى لعدة احتمالات، حيث الحضور المنتظم للمدرسة وللدرس يساعد المتعلمين على التواصل والتفاعل مع المعلم ومع أقرانهم فالتعلم الحضوري يساعد المعلم والتلاميذ على التعرف على بعضهم، ومعرفة المعلم للتلامذة وشخصيتهم ومستواهم المعرفي والمهاري بطريقة أفضل من التعلم عن بعد. وبالتالي يستطيع أن يقيمهم ويوجههم بنحو أفضل.

بينما التعلم عبر الإنترنت يتم في بيئة افتراضية قد لا يكون فيها خصوصية لكل متعلم. يحصل المتعلمون عادة على فرصة عادلة للتفاعل الفعال مع معلميهم في الفصول الدراسية. فتكون بيئة الفصل الدراسي أكثر ديناميكية وتسمح بالمناقشات النشطة والمشاركة ، في حين أن التعلم عبر الإنترنت قد لا يكون له هذا القدر من المشاركة. من جهة أخرى، تحتوي الفصول الدراسية عبر الإنترنت عادةً على اتصال أحادي الاتجاه ، حيث يوفر المعلم المواد والتعليمات المطلوبة للمتعلمين. من دون أن يكون هناك مناقشات أو تبادل المعلومات مما سيؤثر بالطبع على فهم المتعلمين للمادة المطلوبة وبالتالي على تحصيلهم الدراسي.

خاتمة

تناولت الدراسة الحاليّة أثر القلق من التعلم عن بعد على التحصيل الدراسي عند متعلمي الصف العاشر في لبنان.

وقد تمّ وضع مجموعة من الفرضيّات تختصّ بالعلاقة بين متغيرات الدراسة بالاعتماد على الجوانب النظريّة للمشكلة، وما ورد في الأدبيّات حول الموضوع، والدراسات السابقة التي عالجت بعضًا من هذه الجوانب، وللتحقّق من هذه الفرضيّات قمنا باتّباع الإجراءات المنهجيّة المعتمَدة في الدراسات ذات الطابع الوصفي، أيّ تلك التي تعتمد على المنهج الوصفي.

بعد ذلك عرضنا البيانات المحصّلة من تحليل نتائج الاختبارات التي اعتمدنا وذلك في جداول ليسهل قراءتها، ثم بيّنا دلالات هذه البيانات احصائيًّا، لجهة موافقتها مع ألفا (0,005) من عدمها، وأشرنا إلى هذه الدلالات ومعانيها ربطًا بالواقع الذي حصلنا عليه، وربطناها بالدراسات السابقة، وأشرنا إلى مدى توافق نتائجنا مع هذه الدراسات والاختلاف عنها.

ظهر لنا عدم صحّة الفرضية الأولى حول أن مستوى القلق من التعلم عن بعد لدى متعلمي الصف العاشر هو بمستوى مرتفع.

كما تبيّن لنا صحّة الفرضيّة الثانية التي طرحناها حيث أكّدت نتائجنا وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيّةٍ بين مستوى القلق من التعلم عن بعد عند متعلمي الصف العاشر يعزو إلى متغير الجنس، فكان عند الإناث أعلى من الذكور.

أما فيما يتعلّق بالفرضية الثالثة، فقد تحقّقت أيضًا باعتبار ان النتائج التي توصّلنا إليها تشير إلى أن مستوى التحصيل الدراسي لدى متعلمي الصف العاشر كان هو بمستوى منخفض على المقياس المعتمد.

تعتبر دراستنا جديدة إلى حد ما كونها عالجت جانبًا من جوانب موضوع التعلم عن بعد والذي أصبح على المستوى التربية ضروري ومهم. لتكشفَ النتائج بالتالي عن الدور الكبير والمهمّ الّذي تلعبه الراحة النفسية للمتعلم في العملية التعليمية والتي لا يمكن إغفال أثرها في رفع مستوى التحصيل الدراسي.

وبالتالي يظهر من خلال ما سبق أهمية تحسين تجربة التعلم عن بُعد من خلال تطوير منصات تعلم إلكترونية سهلة الاستخدام ومتوافقة مع احتياجات الطلاب وتوفير دورات تدريبية للمعلمين لتحسين مهاراتهم في التدريس عبر الإنترنت

كما تظهر أهمية إنشاء برامج دعم نفسي واجتماعي للتلاميذ للتعامل مع التحديات النفسية التي قد تنشأ نتيجة التعلم عن بُعد إضافة إلى ضرورة متابعة وتقييم الأداء عبر إجراء استطلاعات منتظمة لقياس مستوى رضا الطلاب والمعلمين عن عملية التعلم عن بُعد واقتراحاتهم لتحسينها .

هذه التوصيات يمكن أن تساعد في تحسين تجربة التعلم عن بُعد وتقليل مستوى القلق لدى التلاميذ في المستقبل.

References:

Abu Allam, R. (2017). Educational Psychology. Kuwait: Dar Al-Qalam.

Abu Hatab, F., & Sadiq, A. (1999). Human Growth. Cairo: Anglo-Egyptian Library.

Abu Saima, A. (1995). Anxiety and Academic Achievement. Amman: Arab Center for Student Services.

Abu Zeitoun, M. (1988). The Relationship Between Test Anxiety and General Academic Achievement Among High School Students in Irbid Governorate Schools. Unpublished master's thesis, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Adeebi, A. (2001). Creative Thinking Abilities and Their Relationship with Study Habits and Test Anxiety Among Secondary and University Students. Journal of Educational and Psychological Sciences, 2(3), 78-116.

Agboola, D. I., & Evans, H. (2015). The relationship between anxiety and academic performance of postgraduate international students in a British University: A cross-sectional quantitative design. Science Journal of Public Health, 3(3), 331-338.

Ahmed, A. A. (2010). Academic Achievement and Its Relationship to Islamic Educational Values. Lebanon: Al-Manhal Library Hasan Al-Asria.

Al-Anani, H. (2005). Mental Health. Amman: Dar Al-Fikr.

Al-Daheri, S. A. (2008). Fundamentals of Psychological Adjustment and Behavioral and Emotional Disorders. Amman: Safa Publishing.

Al-Eisawi, A. (2004). Educational Psychology: A Study of Learning, Study Habits, and Obstacles. 4th ed. Lebanon: Dar Al-Nahda Al-Arabia.

Al-Gharib, R. (1997). Learning: A Psychological, Guiding, and Educational Study. 3rd ed. Cairo: Anglo-Egyptian Library.

Al-Halfawi, W. B. S. (2006). New Developments in Educational Technology in the Information Age. Jordan: Dar Al-Fikr.

Al-Hamed, M. B. M. (1996). Academic Achievement: Studies, Theories, Reality, and Influencing Factors. 1st ed. Riyadh: Al-Sultaniah Publishing and Distribution.

Al-Hindawi, A. F., Al-Zaghul, R. A., & Al-Bakur, N. M. (2001). Differences Between Aggressive and Non-Aggressive Students in Perceived Parenting Styles and Academic Self-Concept. Journal of Education and Psychology, 14. 67-104.

Al-Mousa, A. B. A. (2009). The Use of Computers in Education. Riyadh.

Al-Sharhan, J. (2002). Educational Media and New Developments in Educational Technology. 2nd ed. Riyadh: Author.

Al-Zu'bi, A. (2009). Psychology of Adolescence. 1st ed. Amman: Zahran Publishing House.

Baas, D., Castelijns, J., Vermeulen, M., Martens, R. et Segers, M. (2015). The relation between assessment for learning and elementary students' cognitive and metacognitive strategy use. British Journal of Educational Psychology, 85(1), 33-46.

Bahrami F, Yousefi N. Females are more anxious than males: a metacognitive perspective. Iran J Psychiatry Behav Sci. 2011 Fall;5(2):83-90. PMID: 24644451; PMCID: PMC3939970.

Baldwin DS, Leonard BE (eds): Anxiety Disorders. Mod Trends Pharmacopsychiatry. Basel, Karger, 2013, vol 29, pp 24-46.

Chaplin J. (1975)- *Dictionary of Psychology*.- New York: Dell Publishing. 1975.

Fahmi, M. (1997). Mental Health in School, Community, and Family. 4th ed. Egypt: Dar Al-Thaqafa.

Gheith, S. (2006). Child Mental Health. Amman: Safa Publishing and Distribution.

Hamdan, M. Z. (1996). Academic Achievement. Damascus: Dar Al-Tarbia Al-Haditha.

Ismail, N. M. (2001). Factors of Sound Mental Health. 1st ed. Cairo: Petra Publishing and Distribution.

Jaber, G. A. (1986). Introduction to the Study of Human Behavior. Cairo: Dar Al-Nahda.

Jalaksert, M., et al. (1999). The Smart School. 1st ed. Jordan: Center for International Relations.

Jaljal, N. A. (2001). School Education: Theoretical and Applied Research in Educational Psychology. Cairo: Al-Nahda Library.

Khamees, M. A. (2003). Educational Technology Operations. Cairo: Dar Al-Kalima Library.

Medical Services Commission. Anxiety and depression in children and youth -- diagnosis and treatment. Victoria (BC): British Columbia Medical Services Commission; 2010 Jan 1.

Merell, K. W. (2008). Helping students overcome depression and anxiety: A practical guide (2nd ed.) The Guilford Press: Guiford, New York, N.Y.

Muwad, K. M. (1994). The Psychology of Child and Adolescent Development. Egypt: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Nazime, T., & Huseyin, U. (2010). Anxiety and resistance in distance learning. Cypriot Journal of Educational Sciences, 5(2), 142-150.

Onwuegbuzie, A. J., Jiao, Q. G., & Bostick, S. L. (2004). Library anxiety: Theory, research, and applications. Scarecrow Press, Lanham, MD, and Oxford.

Othman, F. (2001). Anxiety and Stress Management. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Owens, M., Stevenson, J., Hadwin, J. A. et Norgate, R. (2012). Anxiety and depression in academic performance: An exploration of the mediating factors of worry and working memory. School Psychology International, 33(4), 433-449.

Rabi', F. A. (2009). Educational and Training Technology in Light of Contemporary Trends. Beirut: Dar Al-Mahaja Al-Bayda.

Radwan, A. (2004). Psychological Disorders in General Psychology. Edited by: M. A. Al-Reemawi, Amman: Dar Al-Maseera Publishing and Distribution.

Rana, R. A., & Mahmood, N. (2010). The relationship between test anxiety and academic achievement. Bulletin of Education and Research, 32(2), 63-74.

Saadeh, J., & Sartawi, A. (2007). The Use of Computers and the Internet in the Fields of Education. Amman: Dar Al-Shorouk Publishing and Distribution.

Salem, A. (2004). Educational Technology and E-Learning. Riyadh: Al-Rushd Library.

Shakir, D. M. (2014). Academic anxiety as a correlate of academic achievement. Journal of Education and Practice, 5(10), 29-36. Shibli, N. (2015). The effects of anxiety on achievement and performance: A college study. International Journal of Scientific and Research Publications, 5(6), 1-2.

Wang Z, Whiteside S, Sim L, et al. Anxiety in Children [Internet]. Rockville (MD): Agency for Healthcare Research and Quality (US); 2017 Aug. (Comparative Effectiveness Reviews, No. 192.).

Zahran, H. (2005). Mental Health and Psychotherapy. Cairo: Alam Al-Kutub Publishing.

International Journal of Educational and Psychological Studies
Democratic Arabic Center For Strategic, Political & Economic Studies, Germany-Berlin
Vol 07 / Issue 25 / june 2024
ISSN 2569-930X

Proposed Foresightful Visions for the Role of Leadership in Establishing the Status of Jerusalem among University Students: An Analytical Study

Heba Tawfiqe Abu Eyadah [*]

Islamic university of Minnesota, United States of America

Heba_chimist@hotmail.com

https://orcid.org/0000-0002-2650-0885

Received: 15/12/2023, **Accepted**: 27/05/2024, **Published:** 30/06/2024

Abstract: This study aims to propose foresightful visions that define the role of leadership in universities in bringing about change, reform, and improvement in the status of Jerusalem and religious holy sites in Palestine, and to root its position in the face of contemporary challenges and continuous misleading attacks, violations of Palestinian rights, desecration of holy sites, and ongoing attacks on journalists and media disinformation about the violations taking place on the ground and ongoing attempts to obliterate Arab identity, distort facts, falsify history, nationalize the present, confiscate the future, and mislead Palestinian roots and Judaize landmarks. This study came with the aim of refining and crystallizing the cultural, Arab, and religious identity of university students in the face of contemporary challenges, and establishing the symbolic, cognitive, and strategic implications of Jerusalem, spreading awareness of its historical and religious status and importance, expanding media support for Jerusalem, its holy sites, and its land, and the need to preserve it in curricula, so that an aware generation emerges to protect and preserve it

Keywords: Leadership, Jerusalem, University Students, Visions

[*]*Corresponding author*

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين
المجلد 07 العدد 25 جوان 2024
ISSN 2569-930X

رؤى استشرافية مقترحة لدور القيادات في ترسيخ مكانة القدس لدى طلبة الجامعات "دراسة تحليلية"

هبة توفيق أبو عيادة *

رئيس قسم الإدارة التربوية، كلية العلوم التربوية، الجامعة الإسلامية ولاية مينيسوتا الأمريكية

Heba_chimist@hotmail.com

https://orcid.org/0000-0002-2650-0885

تاريخ الاستلام: 2023/12/15 - تاريخ القبول: **2024/05/27** - تاريخ النشر: **30**/2024/06

ملخص: تهدف الدراسة الحالية اقتراح رؤى استشرافية تعرُّف دور القيادات في الجامعات بإحداث التغيير والإصلاح والتحسين في مكانة القدس والمقدسات الدينية في فلسطين وتجذير مكانتها في ظل التحديات المعاصرة والهجمات المضللة المستمرة وانتهاك حقوق الفلسطينيين وتدنيس المقدسات والاعتداء المستمر عليها وعلى الإعلاميين والتضليل الإعلامي لما يجري على أرض الواقع من انتهاكات ومحاولات مستمرة لطمس الهوية العربية وتشويه الحقائق وتزييف التاريخ وتأميم الحاضر ومصادرة المستقبل وتضليل الأصول الفلسطينية وتهويد المعالم، فجاءت هذه الدراسة بهدف صقل وبلورة الهوية الثقافية والعربية والدينية لدى طلبة الجامعات في ظل التحديات المعاصرة وترسيخ الدلالات الرمزية والمعرفية والاستراتيجية للقدس ونشر الوعي بمكانتها وأهميتها التاريخية والدينية والتوسع الإعلامي لدعم القدس ومقدساته وأرضه وضرورة المحافظة عليها في المناهج لينشأ جيل واعي بحمايتها والمحافظة عليها

الكلمات المفتاحية: القيادة، القدس، طلاب الجامعات، رؤى، استشرافية

* المؤلف المرسل

المقدمة:

تتبوأ مدينة القدس مكانةً مرموقةً في قلوب العرب والمسلمين، فهي عاصمة فلسطين التاريخية ومدينة الأديان السماوية الثلاث، وتزخر بتاريخ عريق وحضارة عريقة. ونظراً لأهميتها الدينية والتاريخية والسياسية، تواجه القدس اليوم تحدياتٍ جمةً من قبل الاحتلال الإسرائيلي الذي يسعى إلى طمس هويتها العربية والإسلامية وتغيير معالمها. وللقادة دورًا هامًا في ترسيخ مكانة القدس لدى طلبة الجامعات، وذلك من خلال: تعزيز وعيهم بأهمية القدس الدينية والتاريخية والسياسية: من خلال تنظيم محاضرات وندوات وفعاليات ثقافية تهدف إلى تعريف طلبة الجامعات بأهمية القدس الدينية والتاريخية والسياسية، ودورها في الحضارة العربية والإسلامية وغرس حبّها في قلوبهم: من خلال تنظيم رحلات علمية إلى القدس، وإتاحة الفرصة للطلبة للتعرف على معالمها وآثارها عن قرب، وتعزيز مشاعرهم الوطنية والدينية تجاهها. وتحفيزهم للدفاع عنها وحمايتها: من خلال تشجيعهم على المشاركة في الأنشطة الداعمة للقضية الفلسطينية، وتعزيز روح المقاومة لدى الجيل القادم.

وجاءت هذه الدراسة لاقتراح رؤى استشرافية لتعزيز دور القيادات من خلال إنشاء برامج تعليمية متخصصة حول القدس: تهدف هذه البرامج إلى تعميق معرفة طلبة الجامعات بالقدس من جميع الجوانب، وتزويدهم بالمهارات اللازمة للدفاع عن قضيتها. وتشكيل فرق تطوعية لدعم القدس: تهدف هذه الفرق إلى تنفيذ مشاريع ومبادرات لتنمية القدس والحفاظ على هويتها العربية والإسلامية. وإطلاق حملات توعوية حول مخاطر الاحتلال الإسرائيلي على القدس: تهدف هذه الحملات إلى فضح ممارسات الاحتلال الإسرائيلي في القدس، وتعزيز صمود المقدسيين. وتوظيف وسائل التواصل الاجتماعي لتعزيز الوعي بقضية القدس: تهدف هذه المبادرة إلى الوصول إلى شريحة واسعة من طلبة الجامعات، ونشر المعلومات حول القدس بطريقة جذابة ومبتكرة. وتعزيز التعاون بين الجامعات الفلسطينية والعربية والدولية: تهدف هذه المبادرة إلى تبادل الخبرات والتجارب في مجال تعزيز مكانة القدس لدى طلبة الجامعات.

مشكلة الدراسة:

إنّ ترسيخ مكانة القدس لدى طلبة الجامعات هو مسؤولية تقع على عاتق جميع القادة، من أكاديميين وسياسيين ومجتمعيين. ونظراً للتحديات التي تواجهها القدس اليوم ومحاولة طمس وتهويد معالمها ومقدساتها وتاريخها وإرثها الثقافي، واتحاد وتعاون الدولة الغربية مع الكيان المحتل لتهويد المقدسات، لذا

فإنّ دور القيادات يزداد أهميةً، ويجب عليهم بذل المزيد من الجهود لتعزيز مكانة القدس لدى الأجيال القادمة. وجاءت هذه الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس للدراسة والذي ينص على: ما الرؤى الاستشرافية المقترحة لدور القيادات في ترسيخ مكانة القدس لدى طلبة الجامعات؟ وينبثق منها ثلاث أسئلة فرعية وهي:

-ما دور القيادات في ترسيخ مكانة القدس لدى طلبة الجامعات؟
-ما الرؤى الاستشرافية المقترحة لدور القيادات في ترسيخ مكانة القدس لدى طلبة الجامعات؟
-ما درجة الرؤى الاستشرافية المقترحة لدور القيادات في ترسيخ مكانة القدس لدى طلبة الجامعات من وجهة نظر المختصين والخبراء؟

أهداف الدراسة:

-تعرُّف دور القيادات في ترسيخ مكانة القدس لدى طلبة الجامعات.
-بناء الرؤى الاستشرافية المقترحة لدور القيادات في ترسيخ مكانة القدس لدى طلبة الجامعات.
-تعرُّف درجة ملاءمة الرؤى الاستشرافية المقترحة لدور القيادات في ترسيخ مكانة القدس لدى طلبة الجامعات

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة من أنه يؤمل أن تستفيد من نتائجها الجهات الآتية:

أولاً: أهمية عملية:

-القيادات التربوية وصناع القرارات والمسؤولون في الوزارات، من خلال وضع قرارات ورسم سياسات لتفعيل دور الجامعات لتوعية الطلبة بمكانة القدس ومقدساتها وتعزيز مكانتها.
-أن تكون نقطة انطلاق لأبحاث أخرى، بما توفره من أدب نظري ودراسات سابقة وأداة لجمع المعلومات سيتم التأكد من صدقها وثباتها.

ثانيًا: أهمية نظرية:

-إضافة بعض المعرفة إلى المكتبات بشكل عام، والمكتبة الأردنية بشكل خاص.
-طلبة الدراسات العليا، من خلال ما ستقدمه لهم من منهجية سليمة في البحث العلمي.

منهجية الدراسة

نهجت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال تحليل ومراجعة البحوث والدراسات السابقة والأدبيات التربوية التي تناولت الموضوع.

مصطلحات الدراسة

القيادة التربوية (مفاهيميا): عرفها السعود (2020) بأنها مقدرة الفرد (القائد التربوي) على التأثير في سلوك فرد أو جماعة، للعمل برغبة، من أجل تحقيق هدف أو أهداف محددة. وعرفت بأنها الدرجة الكلية التي يحصل عليها الأفراد على بنود اختبار القيادة التربوية (خان، 2020، 196). وعرفت بأنها جزء من الإدارة تساعد على التغيير، وتحقيق أهداف المؤسسة. وعرفت بأنها عملية إلها الأفراد ليقدموا أفضل ما لديهم لتحقيق النتائج المرجوة (الشحنة، 80، 2020). وعرفتها أبو عيادة (2021) بأنها مجموعة تصرفات وسلوكيات مؤثرة، يقصد من ورائها حث العاملين على التعاون من أجل تحقيق الأهداف المرجوة للعمل برغبة وتقاس بنواتج هذه السلوكيات.

القدس: عاصمة فلسطين الأزلية.

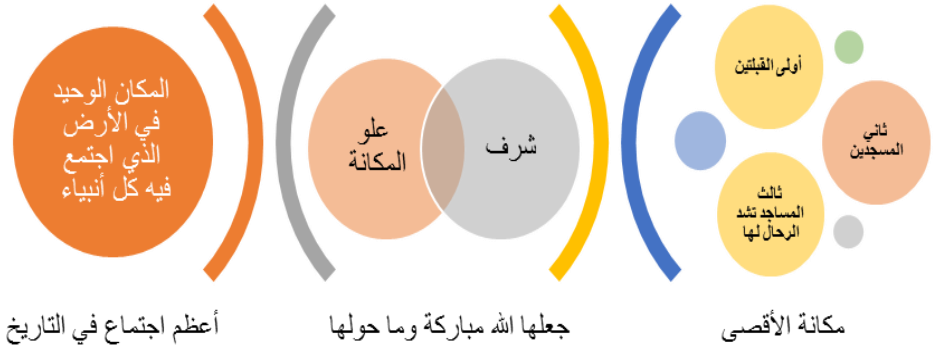
الدراسات السابقة:

دراسة السائح (2018) هدفت تعرف القدس، مكانتها وأسماؤها عبر التاريخ. وأن لها مكانة عظمى، تنبع من قدوم سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم إليها، وحلوله في أرضها، وارتباطها بالمسجد الأقصى المبارك، الوارد ذكره في القرآن الكريم، وبالإسراء والمعراج الوريفين، ولأنها كانت قبلة المسلمين الأولى ومسجدها، ثالث الحرمين الشريفين التي لا تشد الرحال إلا إليها. أسماء القدس عبر التاريخ، فكان لهذه المدينة في التاريخ أسماء كثيرة والشكل (1) يوضح ذلك:

الشكل (1): أسماء بيت المقدس

دراسة السنوسي (2018) هدفت تسليط الضوء على مدينة القدس الجامعة الحارسة؛ إذ إنها جديرة بأن توصف بالمدينة الجامعة لأنها المدينة التي شهدت ميلاد وحياة وبطولات كثير من الأنبياء، فالقدس وإن كانت مدينة جامعة بحق فإنها لم تتمتع بهذه الجامعية إلا في رحاب الإسلام الذي أتاح الأمان لكل المنضوين تحت رايته وصان دماءهم وأعراضهم وأمنهم على بيعهم وكنائسهم وجعل الإيمان بكل الأنبياء دون تفرقة ركناً أساسياً لا يتم إيمان المسلم دونه. وأكدت على المكانة الراسخة المتميزة في قلوب المسلمين فكثيراً ما كانت مرمى لسهام الأعداء وهدفاً لأطماعهم وحملاتهم العسكرية قديماً وحديثاً، وأصبح المسلمون يتنادون ويتناصرون كلما أصاب القدس مصاب وحلَ بها بلاء بأكثر مما يتنادون ويتناصرون لأي مصاب أو بلاء آخر. وأنها كفيلة بأن تضبط البوصلة على الاتجاه الصحيح والطريق المستقيم بعيداً عن متاهات الطرق الجانبية.

دراسة القدومي (2019) هدفت استعراض الحقائق عن مسجد الأقصى واختيار الله عز وجل المسجد الأقصى ليكون مباركا والشكل (2) يوضح مكانته الدينية:



الشكل (2) مكانة الأقصى الدينية

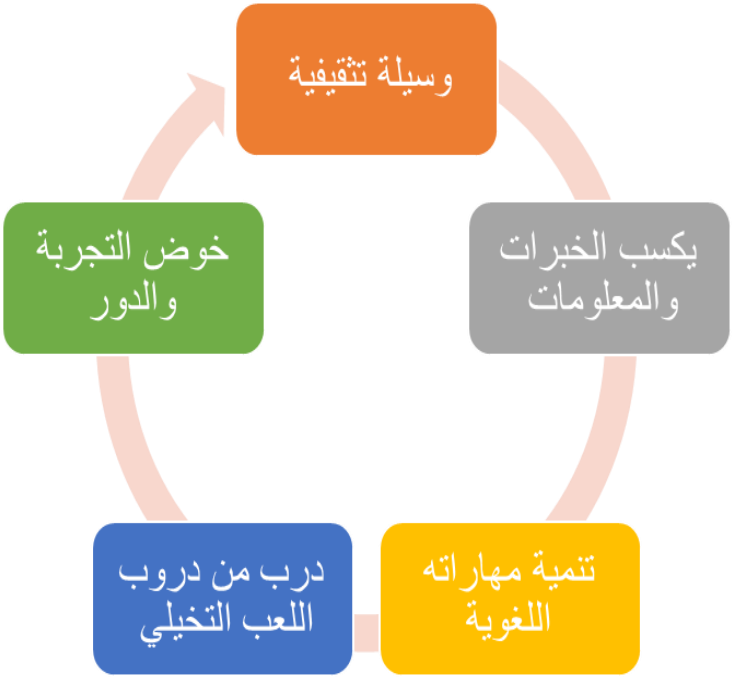
واشتملت على العديد من الحقائق التي يجب علينا ان نعرفها عن المسجد الأقصى ومنها، أنه اسم لجميع المسجد وهو ما دار عليه السور. وللمسجد الأقصى أسماء عديدة تدل كثرتها على والمسمى. يقع على تلة من تلال بيت المقدس الأربعة الواقعة عليها المدينة المسورة. فيه مقام الطائفة المنصورة وعقر دار المؤمنين. فيه يتحصن المؤمن من الدجال ولا يدخله. المكان الوحيد في الأرض الذي اجتمع فيه كل أنبياء الله من لدن آدم عليه السلام حتى نبينا محمد صلى الله عليه وسلم في أعظم اجتماع في التاريخ. يضاعف فيه أجر الصلاة. لما حرره صلاح الدين الأيوبي أمر بإصلاح الجامع وإعادته. واختتم المقال بإيضاح أسباب الدفاع عن القدس ومنها، اصطفاء رباني، وارتباط إيماني، وميراث هذه الأمة.

دراسة نوفل (2019) هدفت الكشف عن أهمية ومكانة القدس بين الحقيقة والوهم. فالقدس مدينة مقدسة تنام على أطياف الحضارة المتسامحة فهي تستحق أن بالفعل أن تكون سيدة المدائن اسمًا وتاريخًا وحضارة. وأن الصراع على القدس صراع وطني وقومي وديني وقانوني وإنساني.

دراسة وزيري (2019) هدفت عرض مفهوم المسجد الأقصى ومكانته لدى المسلمين إبراز فضائل ومكانة هذا المسجد المبارك عند المسلمين تضمن فضل المسجد الأقصى وبيت المقدس في القرآن الكريم، فضل المسجد الأقصى في السنة الصحيحة و أنه أولى القبلتين وثالث المساجد التي تشد إليها الرجال، الصلاة في المسجد الأقصى مضاعفة وتبلغ خمسمائة الصلاة، المسجد الأقصى هو مسرى

رسولنا الكريم صلى الله عليه وسلم وصخرة بيت المقدس هي أقرب موضع من الأرض إلى السماء لذلك فقد عرج منها الرسول صلى الله عليه وسلم إلى السماء وفي ليلة الإسراء والمعراج.

دراسة طه (2019) استعرضت عروبة القدس في أدب الأطفال العربي والفلسطيني وجاءت نتائج البحث مؤكدة على أن مسرح الأطفال له دور في تعزيز مكانة القدس والشكل (3) يوضح ذلك:



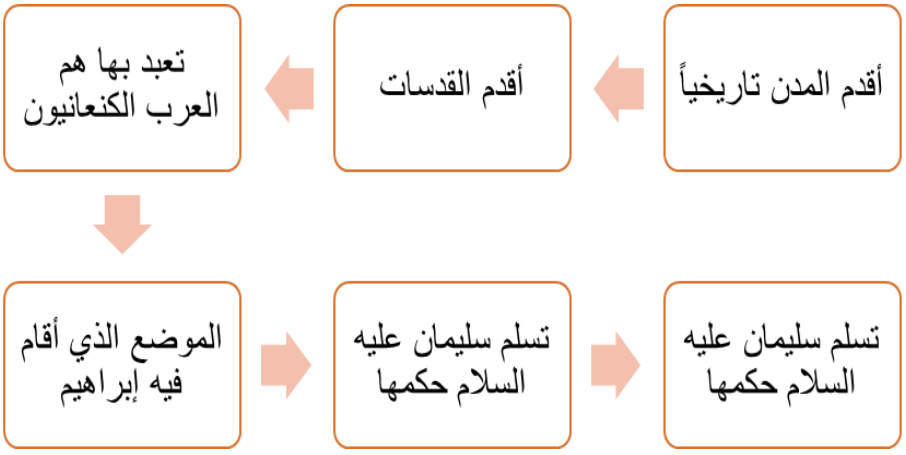
الشكل (3): دور المسرح في التدريس لتعزيز مكانة القدس

وأوصت بضرورة اعتماد مهرجان دولي عربي للطفل يدعم القضايا العربية، وعلى رأسها قضية القدس وعروبتها، وإنشاء موسوعات ثقافية للأطفال وتوحيد مقرر تعليمي في مدارس الدول العربية تتحدث عن تاريخ وأمجاد قادة العرب.

دراسة السعودي (2019) بعنوان القدس جوهرة الدنيا وحداء البطولة، عرضت أن القدس أغنية حلوة على فم الشادين يترنمون بها ترنم البلابل في تغريدها، وهي مدينة للسلام مضمخة بأنفاس الأنبياء والمرسلين. والتأكيد على أهمية بيت القدس، لما لها من حب متمكن مقيم في القلوب لا يدانيه حب، ولها مكانة راسخة في الشغاف لا تعدلها مكانة. وأبرز أن القدس تعيش في داخل الأمة العربية فهي كيان يمثل كل العرب والمسلمين، وماست في أحضان الأمة العربية هانئة كأحسن ما يكون

الهناء. واختتم المقال بالسلام على القدس يوم يجوس خلال ديارها عباد الله أولو بأس شديد، فإذا جهادهم يلقف ما صنع الغزاة من تدنيس وتهويد

دراسة درويش (2019) بعنوان القدس مدينة الأديان، أكدت على مكانة وأهمية مدينة القدس الخاصة بين بقاع العالم وذلك لعدة أسباب نلخصها الشكل (4):



الشكل (4): مكانة القدس التاريخية

وبين أن الصهاينة يعتبرونها الأرض النقية، ويربطونها بالشعب المقدس ويسمونها بأرض الرب والأرض المختارة. وبين أن القدس في المسيحية هي مركز روحي، وتتعلق أفئدة المسيحين بالأماكن التي انتشرت فيها رسالة المسيح، وكذلك الكنائس المنتشرة هناك. وتطرق إلى أن التراث الإسلامي في القدس يزخر بمكانة روحية عالية في قلوب المسلمين، وذُكر المسجد الأقصى في أحاديث الرسول عليه الصلاة والسلام نظراً لمكانته العالية ومنزلته المقدسة. وتحتوي القدس على الكثير من الأثار الإسلامية. وبين أن هدف الصهيونية هو تغييب الجانب العقدي الإسلامي للقدس لضمان بقاء القدس في أيدي إسرائيل. واختتم بالتأكيد على أن تهويد القدس هو عمل خارج عن القانون والشريعة، وخارج عن الحق والعدل أو المعنى الإنساني للحياة.

دراسة حلس وزقوت (2019) هدفت رصد مكانة القدس في كتب التربية الإسلامية واللغة العربية للصفين التاسع والعاشر الأساسيين وسبل تعزيزها، وتمثل مجتمع الدراسة وعينته في كتب التربية الإسلامية واللغة العربية للصفين التاسع والعاشر الأساسيين، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها أن نسبة تضمن القدس ومكانتها في منهاج التربية الإسلامية للصفين التاسع والعاشر الأساسيين في

فلسطين بلغت (2.29%). -أن نسبة تضمن القدس ومكانتها في منهاج اللغة العربية للصفين التاسع والعاشر الأساسيين في فلسطين بلغت (10.52%). وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بضرورة تعزيز محتوى منهاجي التربية الإسلامية واللغة العربية بقضية القدس ومكانتها في قلوب المسلمين، والتأكيد على أهمية دور وزارات التربية والتعليم في العالم العربي والإسلامي في تخصيص برامج وأنشطة منهجية وغير منهجية تحت شعار "من أجل القدس".

دراسة حجازي (2019) بعنوان مكانة المسجد الأقصى أكدت أن المسجد الأقصى هو مكان إسراء ومعراج رسول الله محمد عليه الصلاة والسلام وقد اختاره الله تعالى لمكانته المقدسة عنده ليكون مكان استقبال رسوله الكريم خاتم الأنبياء في رحلة قدومه على البراق من مكة المكرمة. خص الله تعالى المسجد الأقصى بالثواب العظيم وهو مضاعف مرات كثيرة عن عامة المساجد. أشار إلى فضائل المسجد الأقصى وبيت المقدس ومنها أن قصة فتح بيت المقدس من قبل المسلمين ووصف فاتحه خليفة المسلمين عمر بن الخطاب قد وردت في كتاب النصارى المقدس ما جعلهم يستسلمون له ويتصالحون معه ويخضعون لحكمه ويسلمونه مفاتيح بيت المقدس وفقاً للعهدة العمرية الشهيرة. واختتم المقال بالتعجب من ترك المسلمين المسجد الأقصى والأرض المقدسة بين أيدي اليهود الغاصبين.

دراسة التكريتي (2020) هدفت تعرف تأثير الانقسام السياسي في الأراضي الفلسطينية على تراجع مكانة القضية الفلسطينية، وذلك بالنظر إلى زوايا مختلفة من القضية الفلسطينية مثل: القدس، التنسيق الأمني، المقاومة. وتوصل إلى مجموعة من النتائج أهمها أن: الانقسام شكل فرصة كبيرة للتدخلات الإقليمية في الشأن الفلسطيني. وكان الاحتلال الإسرائيلي أكثر الأطراف منفعة من الانقسام، لذلك عمل على إدامته، وتعامل مع طرفي الانقسام بأسلوبين مختلفين. كما أن العوامل الخارجية بالإضافة إلى التدخل الإسرائيلي قد لعب دورا بارزا في تعميق الانقسام في الأراضي الفلسطينية.

دراسة محمد (2020) أكدت أن للقدس مكانة دينية وسياسية قبل الإسلام وبعده عند أهل الديانات السماوية، والزعامات السياسية قديما وحديثا، بسبب من حل فيها أو زارها من الأنبياء (عليهم الصلاة والسلام)، وبسبب موقعها الجغرافي المتميز، دفعني ذلك أن أبين جزءا من هذه المكانة والاهتمام من خلال هذا البحث الموسوم: (القدس في عصر ما قبل الإسلام ومكانتها في القرآن والسنة) فقد بينت ما لمدينة القدس من مكانة دينية ودنيوية كبيرة، فمدينة القدس مهد النبوات والشرائع والرسل، ولقد كان المسجد الأقصى قبلة لهم، وهذا كله يمثل البركة الدينية التي أحاطت به،

وأما البركة الدنيوية فموقعها وكثرة الأشجار والأنهار وطيب الأرض، وهذا ما يراد بقول الله عز وجل "الَّذِي بَارَكْنَا حَوْلَهُ" سورة الإسراء: الآية 1. وختاما أدعو الله تعالى أن يوفقني فيما أكتب فيه وأبحث عنه، وأن يغفر زلاتي وأن يتقبل هذا العمل، وما توفيقي إلا بالله.

دراسة الناقة (2020) هدفت معرفة أثر توظيف أسلوب الدراما التعليمية في تعزيز مكانة القدس لدى تلامذة الصف الثالث الأساسي في المدارس الحكومية بمحافظة غزة في الفصل الدراسي الأول، وهي على النحو التالي: (استراتيجية السرد القصصي، استراتيجية المسرح التعليمي، الألعاب التربوية). واستخدم الباحثون المنهج التجريبي القائم على تصميم المجموعتين مع اختبار قبلي- بعدي، حيث تم اختيار عينة من تلامذة مدرسة الشهيد أبو حميد الأساسية المشتركة لتكون ميدانا للدراسة، ويبلغ عددهم (80) تلميذا وتلميذة، تم اختيارهم بشكل عشوائي، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين، إحداهما مثلت المجموعة التجريبية قوامها (40) تلميذا وتلميذة، درست بطريقة أسلوب الدراما التعليمية، والأخرى مثلت المجموعة الضابطة وقوامها (40) تلميذا وتلميذة، درست بالطريقة التقليدية، كما اتبع الباحثون المنهج الوصفي لوصف وتفسير النتائج، وشملت أدوات الدراسة اختبارا موضوعيا مكون من (20) فقرة، وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية استخدام أسلوب الدراما في تعزيز مكانة القدس لدى طلبة الصف الثالث الأساسي، حيث دلت النتائج على وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى (0.01=) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية ومتوسط أقرانهم في المجموعة الضابطة في مقياس تعزيز مكانة القدس تعزى لاستخدام أسلوب الدراما لصالح طلبة المجموعة التجريبية والتي درست باستخدام أسلوب الدراما، وفي ضوء النتائج أوصى الباحثون بضرورة استخدام أسلوب الدراما في تعليم التنشئة الوطنية والاجتماعية عامة، وفي تدريس موضوعات القدس خاصة كأحد أساليب التعلم الفعالة، والتي تعمل على تحقيق العديد من أهداف تدريس التنشئة الوطنية والاجتماعية.

دراسة أبو علي (2020) بعنوان القدس في زمن كورونا، هدفت إلقاء الضوء على الدور الحيوي والأساسي الذي تلعبه مساهمات المجتمع المدني والمنظمات والمؤسسات وكذلك النقابات والجمعيات من مختلف الدول العربية لدعم القدس ونصرتها، وأكدت انه من المهم في زمن كورونا أن تبقى القدس على رأس سلم الأولويات، وقد جاء ذلك في سياق إعلانه بأنه أصدر تعليماته ببلورة خطة لتعزيز مكانة القدس لدى اليهود، وأعلن نتنياهو عن خطة إضافية جديدة في زمن كورونا لتعزيز تهويد القدس واتخذت سلطات الاحتلال مسارين، فعلى المسار الأول تنشغل حكومة الاحتلال بفصل

القدس الشرقية عن بقية الأراضي الفلسطينية المحتلة عام(1967)، وربط مستوطنة (معاليه أدوميم) بشكل خاص مع باقي المستوطنات الأخرى، وعلى المسار الثاني واصلت سلطات الاحتلال تنفيذ جرائمها وانتهاكاتها ضد المدنيين الفلسطينيين وممتلكاتهم واقتحام المدن الفلسطينية دون أي اعتبار لحالة الطوارئ المعلنة في الأرض الفلسطينية المحتلة منذ مارس (2020) لتجنب نشر العدوى بفيروس كورونا.

دراسة المومني والرعود (2020) بعنوان القدس: مدينة السلام عبر التاريخ، هدفت تسليط الضوء على مكانة القدس الدينية، في الكتاب والسنة، وما هي الأحكام الفقهية المتعلقة بالقدس، وماذا قدم للقدس من خدمات في مختلف المجالات عبر التاريخ، وما تتعرض له القدس اليوم من تحديات، وممارسات استفزازية من الاحتلال الصهيوني، وما هو دور الهاشميين تجاه القدس والمقدسات؟ وما هو واجبنا تجاه القدس اليوم؟ فهي معراج النبي الكريم محمد – عليه الصلاة والسلام–، ومهد النبي عيسى – عليه السلام–، وأقصاها أولى القبلتين، وثاني المسجدين، وثالث الحرمين، فليست القدس كغيرها من المدن، إذ امتازت بمكانة دينية، وشرعية، وتاريخية، وحضارية، لم تتيسر لغيرها اللهم ما كان لمكة والمدينة – حرسهما الله من كل مكروه

دراسة علي (2021) هدفت تسليط الضوء على المسجد الأقصى ""منارة العلم والثقافة الإسلامية"". إذ كان للمسجد الأقصى مكانته السامية في تاريخ الإسلام، فكان قبلة المسلمين الأولى حتى السنة الثانية من الهجرة وإليه كان إسراء خاتم الأنبياء ﷺ ومنه كان معراجه إلى السماء تأكيدا على الحظ التوحيدي الأعظم، وهو ثالث المساجد التي تختص برتبة القداسة والفضل على سواها، فقد ورد عن النبي ﷺ قوله ""لا تشد الرحال إلا إلى ثلاثة مساجد: المسجد الحرام ومسجدي هذا والمسجد الأقصى"". كما أوضح المقال مكانة الأقصى السياسية والعلمية بالإضافة إلى المكانة الدينية الرفيعة له فقد كان له أثر على مدي التاريخ الإسلامي في الحياة الدينية والاجتماعية والثقافية والسياسية إذ يعد مركز الاحتفالات الدينية الكبرى في القدس وهو مقر الحياة السياسية، ففيه كانت تعقد الاجتماعات وتتلي المراسيم السلطانية وبراءات تعيين كبار موظفي الدولة، كما كان الأقصى من أكبر مراكز التعليم الديني في تاريخ الإسلام. وأن المسجد الأقصى كان واحدا من أكبر منارات العلم والثقافة الإسلامية في عصر (عزة الإسلام والمسلمين)، أما في عصر التردي والانهزام النفسي فقد بات الأقصى أسيرا.

دراسة كيالي (2021) سلط المقال الضوء على موضوع بعنوان إسرائيل والفلسطينيون: تحديات وأزمات ومواجهاته جديدة. شهد الوضع الفلسطيني أحداثاً مهمة في الفترة الماضية، يمكن التمييز بين ثلاثة منها الأول يتعلق بالانتخابات الإسرائيلية، والثاني يتعلق بمسألة انتخاب المجلس التشريعي، والثالث يتعلق بهبة القدس، التي أتت كردة فعل على السياسات الإسرائيلية، وكلها أحداث تمس العلاقة بين إسرائيل والفلسطينيين في الأراضي المحتلة، كما تمس مكانة السلطة الفلسطينية في الضفة والقطاع. وأخيراً، الفلسطينيين في مختلف المجالات يواجهون تحديات صعبة في ظروف صعبة، وهذا يحصل إزاء التحديات التي تفرضها السياسات الإسرائيلية الرامية إلى تطويعهم، والحفاظ على الوضع القائم مع تعزيز الاستيطان ونظام التمييز العنصري ضدهم، كما يحصل ذلك إزاء واقع السلطة الفلسطينية المقيدة بحكم القيود الإسرائيلية، وحؤولها دون إحداث تغيير سياسي حقيقي يسهم بالتحرر من اتفاقات أوسلو، وباستنهاض الشعب الفلسطيني، ولا سيما عبر إعادة بناء منظمة التحرير الفلسطينية، ككيان سياسي يعبر عن وحدة شعب وقضية فلسطين وروايته التاريخية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

أكدت الدراسات السابقة على مكانة القدس الإسلامية والتاريخية والثقافية والحضارية وبطولاتها وأهميتها وعلة منزلتها عند المسلمين وأنها القبلة الأولى وإرث الأنبياء وأنها مباركة في الكتب السماوية وهذا ما ركزت عليه دراسة السنوسي (2018) نوفل (2019) وزيري (2019) السائح (2018) السعودي (2019) حجازي (2019) وعلي (2021) وتؤكده الدراسة الحالية.

أن المؤسسات الجامعية والتعليم هي منبر التغيير وبناء الجيل وتأكيد الرسالة وتوجيه الطلبة من خلال مناهج متخصصة وموجهة ومعدة من قبل الخبراء والمختصين لتعزيز مكانة الأقصى والقدس والمقدسات الفلسطينية وذلك من خلال الاستراتيجيات الحديثة في التعليم والمناهج التفاعلية والتأكيد أن القدس هي عاصمة فلسطين وهذا ما أكدت عليه دراسة الناقة (2020) محمد (2020) حلس وزقوت (2019) طه (2019)

وختامًا أكدت الدراسات ضرورة توحيد وتنسيق وتوجيه الجهود في شتى بقاع الأرض لتكاثف الجهود لمواجهة التحديات والأزمات وحماية المقدسات لأن التفرقة والتشتت تبعثر الجهود وتضعفها وهذا ما أدكت عليه دراسة كيالي (2021) التكريتي (2020) لحماية المكانة من التراجع أو الاندثار.

نتائج الدراسة

للإجابة عن السؤال الأول للدراسة والذي نصه "ما دور القيادات في ترسيخ مكانة القدس لدى طلبة الجامعات؟"

إن دور القائد في المؤسسة التربوية يتمحور في ستة أدور رئيسية التي تتلخص تختصر بـ (POLICE) وهي: تخطيط (Planning) وتنظيم (Organizing) وقيادة (Leadership) وتوجيه (Instruction) وتنسيق (Coordination) وتقييم Evaluation) وهنا يتمحور القائد في الجامعات في استثمار دوره لترسيخ مكانة القدس لدى الطلبة في كل أدوره كما يلي:

أولاً التخطيط (Planning) من خلال بناء خطة استراتيجية طويل الأمد تجذر مكانة القدس في المناهج والتدريس والاستراتيجيات والأنشطة ورؤية وأهداف ورسالة واضحة بمشاركة فريق العمل والمختصين والخبراء لبناء خطة محكمة تمتاز بالجودة والكفاءة والفاعلية.

ثانيًا التنظيم (Organizing) من خلال توضيح هيكل تنظيمي واضح ومتنظم يوضح دور كل فرد في الحفاظ على القدس ومكانتها ومقدساتها في عملية متسلسلة منتظمة لتحقيق الأسلوب بأفضل صورة.

ثالثًا القيادة Leadership وهنا نقصد قوة التأثير في شحذ الهمم وإلهام الفريق والطلبة والعاملين والمجتمع وتحفيزهم وللعمل الجماعي التعاوني بروح الفريق وصب الاهتمام نحو القدس ومكانته لتحقيق الأهداف المنشودة.

رابعًا التوجيه (Instruction) توجيه الطلبة نحو التفكير بطريقة سليمة وعلمية ممنهجة من خلال تفكير إيجابي وحوار بناء ونقاشات فعالية مبنية على الدلالة والبراهين والحفاظ على المنظومة الأخلاقية.

خامسًا تنسيق (Coordination) توحيد الجهود وتنسيقها وتوحيدها في اتجاه واحد والعمل بروح الجماعة حتى لا تتشتت الآراء وتتفرق الجهود.

سادسًا تقييم (Evaluation) تحليل استراتيجي مستمر (سوات) للتركيز على نقاط القوة لتعزيزيها ونقاط الضعف لعلاجها واستثمار الفرص وتجاوز التحديات بأقل الخسائر والتغذية الراجعة المستمر (360) درجة فالقائد يقيم نفسه ويقيمه مسؤوله ويقيمه زميله ويقيمه طلبته.

للإجابة عن السؤال الثاني للدراسة والذي نصه "ما الرؤى الاستشرافية المقترحة لدور القيادات في ترسيخ مكانة القدس لدى طلبة الجامعات؟"

وفقًا لرؤية الباحثة من خلال مراجعة الدراسات السابقة تقوم الدراسة الراهنة قامت الدراسة ببناء رؤية استشرافية ترتكز على أربع ركائز أساسية وهي:

المجال	الأهداف المرغوب تحقيقها لدى الطلبة	كيفية التطبيق
التدريس	- مناهج تعليمية ومقررات جامعية ومناهج إثرائية لترسيخ مكانة القدس وأنها عربية وسبل المحافظة عليها يشجع الطلبة على إطلاق العنان لتفكيرهم، لابتكار حلول غير مألوفة لحل القضايا المستقبلية بلغة الحقائق - تنمية مهارات الطلبة القدرة على حل المشكلات بطريقة إبداعية. - دعم قدرة الطلبة على التصور الذهني لما سيحدث في المستقبل. - اشراك الطلبة في عملية التخطيط المستقبلي. - تعويد الطلبة على تحمل المسؤولية.	تنمية الموارد البشرية ودعمها بالكوادر المؤهلة لاستثمار راس المال البشري
البحث العلمي	- دعم الأبحاث والدراسات والمؤتمرات التي تعزز مكانة القدس وتجذر مكانتها في النفوس و ننشر ثقافة استشراف المستقبل لدى الطلبة - تنمي وعي الطلية بأبعاد المستقبل. تشجيع ممارسة التنبؤ باكتشاف المشكلات قبل وقوعها. - تنظم للطلبة دورات لكيفية الاستفادة من تجارب الآخرين في التخطيط لمستقبلهم. - تعمل على تطوير مهارات الطلبة في المعرفة التكنولوجية. - مساعدة الطلبة في مواكبة المتغيرات مع الاحتفاظ بالثوابت المعرفية والقيمية.	توفير دورات تدريبية مناسبة في مجالات التفكير، والعصف الذهني، وصياغة الأهداف، والرؤى.
خدمة المجتمع	من خلال ورشات توعوية ومنشورات ومهرجانات وندوات للتعريف بمكانة القدس توفير دليل تنظيمي واضح يوضح مهام وأهداف ومساهمتها في تحقيق رؤية ورسالة والأهداف الاستراتيجية حث الطلبة على الحوار والمناقشة إزاء القضايا المستقبلية. مساعدة الطلبة على تكوين صورة ذهنية للمستقبل بناءً على تحليلهم للحاضر.	إعطاء مجال أكبر للمشاركة في طرح الحلول والأفكار. – تشجيع العمل الجماعي

	تشجع التفكير متعدد التخصصات من خلال التنوع في استخدام إستراتيجيات التدريس مثل التفكير التأمل والاستقصاء والتفكير الناقد. يطلع على الأبحاث والدراسات الحديثة في مجال تخصصهم. تقوم بتضمين بعد المستقبل في المحتوى عن طريق التعامل مع معطياته لتنمية مهارات المستقبل لدى الطلبة.	والابتعاد عن الفردية.
تنمية الإبداع والابتكار	- احتضان أي أفكار ابتكارية وإبداعية لنشر الوعي الثقافي بمكانة القدس ودعم أسلوب فرق العمل. - إدراج الخبرات والمهارات المكتسبة ضمن عملية تقييم القادة. - تقديم دورات تدريبية في مجال التحفيز وإثارة التحدي. - تحفيز الطلبة على الفضول والإبداع من خلال التقنيات المستخدمة في التعليم الإلكتروني. - استثارة تفكير الطالب من خلال تنمية مهارة حل المشكلات المستقبلية لديه. - استخدام قدراتهم العقلية من خلال عرض الدروس ما أمكن على هيئة مشكلات تتحدى تفكير الطلبة. - تعمل على تنمية الابتكار لدى الطلبة من خلال توظيف التكنولوجيا لإنجاز الأنشطة التعليمية بطرق جديدة.	دعم اللقاءات والبرامج الترفيهية الجماعية ومراجعة تصميم الوظائف لتكون متوافقة مع سياسة التدوير الوظيفي.

للإجابة عن السؤال الثالث للدراسة والذي نصه "ما درجة الرؤى الاستشرافية المقترحة لدور القيادات في ترسيخ مكانة القدس لدى طلبة الجامعات من وجهة نظر المختصين والخبراء؟"

للتأكد من درجة ملائمة رؤى الاستشرافية المقترحة لدور القيادات في ترسيخ مكانة القدس لدى طلبة الجامعات من وجهة نظر المختصين والخبراء ، تم عرض الأنموذج المقترح بصورته الأولية على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس ممن لديهم خبرة في مجال الإدارة والقيادة التربوية، والذين تفضلوا بإبداء ملاحظاتهم وآرائهم من حيث السلامة اللغوية والدقة في الصياغة ومناسبة كل متطلب من المتطلبات التي تم اقتراحها، وبعد أن تم الأخذ بجميع الملاحظات والاستفادة منها لتجويد المتطلبات واتفاق جميع المحكمين على مناسبة الأنموذج المقترح لما وضع من أجله وملائمتها للتطبيق تم إخراجها بصورتها النهائية.

توصيات الدراسة:

ختامًا قدمت الدراسة مجموعة توصيات معاصرة تعزز مكانة القدس والمقدسات الدينية ومنها:

-ضرورة ترسيخ الرؤية للمدينة المقدسة لاستنهاض الهمم نحو مكانة القدس وتوجيه الأمة لاستعادة الحقوق المسلوبة.

-تعميق وتعزيز مكانة القدس في المناهج التعليمية والمقررات الجامعية والأبحاث الأكاديمية والدراسات العلمية.

-تفعيل الدور التنموي بما يعزز صمود المقدسيين.

-بالإضافة إلى زيادة التسليط الإعلامي حول قضية القدس في وسائل الإعلام المتنوعة ووسائل التواصل الاجتماعي وزيادة مساحة البرامج الإعلامية المؤكدة على مكانتها وأهمية دعمها والمحافظة عليها.

References:

Abu Ali, Saeed. (2020). Jerusalem in the Time of Corona. Al-Muqaddasiyyah, (1)6, 5-14.

Ali, A'rafa Abdo. (2021). Al-Aqsa Mosque: A Beacon of Islamic Knowledge and Culture. Al-Bayan, 407

Al-Saaoudi, Ahmad Atiya. (2019). Jerusalem: The Jewel of the World and the Hero's Sandal. Huda Al-Islam, 64(1), 24-28.

Al-Sanusi, Muhammad (2018). The City of Jerusalem .. The Guardian University! Al-Bayan, No. 369, 50-52.

Al-Sayeh, Abdel Hamid (2018). Jerusalem: Its Status and Names Throughout History. Al-Azhar Magazine, 91(5), 826-828.

Al-Takriti, Nasir Khayrullah Muhammad Jassim. (2020). The Economic Importance of the Holy City of Jerusalem in the Ottoman Era (1517-1917 AD). Journal of the Arab Historian, 28(1), 283-327.

Darwish, Huda. (2019). Jerusalem: The City of Religions. Al-Muqaddasiyyah, 3(1), 223-227.

Dlol, Ahmad Fayeq Suleiman. (2020). The Impact of the Palestinian Political Split on the Decline of the Palestinian Cause (2007-2020). Journal of Mustansiriya Adab, 91(1), 1-22.

Halas, Dawoud Darwish Abdul Hayy, and Zuqot, Iman Hisham Atiya. (2019). The Status of Jerusalem in Islamic Education and Arabic

Language Textbooks for the Ninth and Tenth Grades of Basic Education and Ways to Strengthen It. Journal of the Open University of Al-Quds for Educational and Psychological Research and Studies, 11(29), 56-66.

Hujayzi, Andy Muhammad Hasan Muhammad. (2019). The Status of the Al-Aqsa Mosque. Islamic Awareness, 56(650), 22-25.

Taha, Dua'a Muhammad Saif El-Din. (2019). The Arabness of Jerusalem in Arabic and Palestinian Children's Literature. Al-Muqaddasiyyah, 4(1), 81-128.

International Journal of Educational and Psychological Studies
Democratic Arabic Center For Strategic, Political & Economic Studies, Germany-Berlin
Vol 07 / Issue 25 / june 2024
ISSN 2569-930X

Role of Action Research in the Professional Development of Educational Supervisors in Kuwait: A Field Study

Sultan Ghaleb Aldaihani [*]

Faculty of Education, Kuwait University, Kuwait

Dr.aldaihani@gmail.com

https://orcid.org/0000-0001-5535-666X

Hoda Omar Almutairi

Ministry of Education, State of Kuwait
hudaalmutairy@yahoo.com

https://orcid.org/0009-0003-3666-9160

Nasser Ghazi Almutairi

Faculty of Basic Education, PAAET, Kuwait
Ng.aldaihani@paaet.edu.kw

https://orcid.org/0009-0001-9604-271X

Received: 22/05/2024, **Accepted**: 19/06/2024, **Published:** 30/06/2024

Abstract: This study aims to identify action research and its relationship to the professional development of educational supervisors in the State of Kuwait. The descriptive approach and a questionnaire were constructed aimed at measuring three axes. The random sample of (200) educational supervisors from various educational regions in the State of Kuwait. The data were processed using (SPSS). The results of the study revealed that educational supervisors in the State of Kuwait have a good knowledge of action research skills in the educational process and its relationship to professional development. The majority of educational supervisors also supported the importance of action research in education, developing learning environments, and developing study units. Educational supervisors also expressed in the study the acquisition of research design skills. They benefited from the training courses and workshops provided

Keywords: action research, professional development, educational supervisor, Point of view, State of Kuwait

[*]*Corresponding author*

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين
المجلد 07 العدد 25 جوان 2024
ISSN 2569-930X

البحث الإجرائي ودوره في التنمية المهنية للمشرف التربوي في دولة الكويت من وجهة نظر المشرفين التربوي: دراسة ميدانية

سلطان غالب الديحاني *
كلية التربية، جامعة الكويت، الكويت
Dr.aldaihani@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-5535-666X
هدى عمر المطيري
وزارة التربية – دولة الكويت
hudaalmutairy@yahoo.com
https://orcid.org/0009-0003-3666-9160
ناصر غازي المطيري
كلية التربية الأساسية، الهيئة العام للتعليم التطبيقي و التدريب، الكويت
Ng.aldaihani@paaet.edu.kw
https://orcid.org/0009-0001-9604-271X

تاريخ الاستلام: **2024/05/22** - تاريخ القبول: **2024/06/19** - تاريخ النشر: **30**/2024/06

ملخص: تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على البحث الإجرائي وعلاقته بالتنمية المهنية للمشرفيين التربويين في دولة الكويت،. استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي وتم بناء استبانة تهدف إلى قياس ثلاثة محاور وهي: (1) دور البحث الإجرائي في التنمية المهنية من وجهة نظر المشرفيين التربويين في دولة الكويت؛ (2) كيفية استخدام البحث الإجرائي في العملية التربوية؛ (3) مدى تمكن المشرفيين التربويين من مهارات البحث الإجرائي وتطبيقاته. وتم تطبيق الاستبانة على عينة عشوائية بسيطة من (200) مشرف تربوي من مختلف المناطق التعليمية في دولة الكويت. وتم معالجة البيانات باستخدام رزمة الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (***SPSS***). وقد أسفرت نتائج الدراسة وجود إلمام جيد للمشرفين التربويين في دولة الكويت بمهارات البحث الإجرائي في العملية التربوية وعلاقته بالتنمية المهنية، كما أيد غالبية المشرفين التربويين أهمية البحوث الإجرائية في التعليم وتنمية بيئات التعلم وتطوير الوحدات الدراسية ، كما عبر المشرفون التربويون في الدراسة عن اكتساب مهارات تصميم البحث و استفادتهم من الدورات التدريبية والورش المقدمة ، و أوصت الدراسة الحالية على عقد ندوات مشتركة مع المشرفين التربويين بالمدارس لتحليل المشكلات الأصيلة في الميدان، وكذلك تخصيص ساعات مقننة للبحث الإجرائي ضمن خطة تدريبية للمشرفيين التربويين

الكلمات المفتاحية: البحث الإجرائي، التنمية المهنية، المشرف التربوي، وجهة النظر، دولة الكويت

* المؤلف المرسل

المقدمة

يشهد العصر الحالي تطورات تكنولوجية كبيرة أثرت على كافة مناحي الحياة، وبالطبع تأثرت العملية التعليمية بهذا التطور كثيراً. مما أوجب المسئولين عليها بالسعي المستمر لمواكبة هذا التطور حتى تتمكن العملية التعليمة من تحقيق أهدافها في تنشئة أفراد قادرين على النهوض بمجتمعهم وتحقيق ذواتهم في هذا العالم المتغير ، ويعتبر المعلم العنصر الأساسي في العملية التعليمية حيث إنه يساعد الطلاب على التعلم واكتساب مهاراتهم ومعارفهم واتجاهاتهم التي تكون شخصيتهم في المستقبل؛ لذا يجب الاهتمام بهذا المعلم بشكل كبير وبالتالي الاهتمام بالمشرف التربوي الذي يساعد المعلم على القيام بدوره بالطريقة الصحيحة. وإذا استطعنا تحقيق هذه المعادلة سوف يمكننا الارتقاء بالمستوى التعليمي للطلاب وبالتالي تأهيلهم بالشكل المناسب للقيام بالمهام المنوطة بهم في المستقبل .

ويعد الإشراف التربوي أحد أهم دعائم النظام التعليمي والتطوير المهني للمعلم، فهو جزء لا يتجزأ من الإدارة التربوية وفرع من فروعها، وهو العمود الفقري لتحسين العملية التعليمية، كما أنه من أساسيات النظام التعليمي وعمليتي التعليم والتعلم. ويقوم الإشراف بهذا الدور من خلال مساعدة المعلمين والمسؤولين التربويين للقيام بوظائفهم على أكمل وجه(Ismail, 2018) ، فهو يسهم في تحسين وتطوير أداء المعلم المهني بشكل متجدد ومستمر من خلال نقل خبرته العلمية السابقة والحديثة بشتى الطرق للارتقاء بكفاءات المعلمين في جميع المجالات، كتحسين طرقهم وأساليبهم في مواقف التعلم الصفي، ودعم بيئة التعلم وتهيئتها بكل ما يضمن جودة التعلم، ويضاف إلى ذلك دوره في المتابعة للوقوف على مواطن القوة في أداء المعلمين القدماء والجدد لتعزيزها، والوقوف على مواطن الضعف لمعالجته (Ormston, Brimble, and Show & 2017) ومن ثم فهو وسيلة لتقديم معلمين متخصصين في تحسين التدريس(Mogea,2019) ولمساعدة المشرفين التربويين على القيام بهذا الدور يجب العمل على تنميتهم مهنياً حتى يمكنهم النهوض بالمؤسسات التربوية، وسد الفجوة بين المقدرات الحالية للعملية التعليمية والمتطلبات المرغوب بها في المستقبل.

وفي هذا السياق ظهرت البحوث الإجرائية – في كثير من دول العالم في السنوات الأخيرة – كأسلوب للتنمية المهنية المرتكزة على المدرسة؛ حيث تنطلق من مشكلات حقيقية، تواجه المعلم في ممارساته اليومية بالمدرسة، فيسعى إلى مواجهتها؛ من خلال اتباع خطوات البحث العلمي في حل المشكلات ، ومن خلال قيام المشرف التربوي بتوجيه المعلم في ذلك ، فإنها تجعل المشرفين في حالة تعلم دائمة ؛ ومن ثم تحسن ممارساتهم المهنية.

وتبرز أهمية البحوث الإجرائية في القضاء على الفجوة بين النظرية، والتطبيق في المجال التعليمي؛ فإذا كانت بعض البحوث التربوية لا تجرى الاستفادة منها في تحسين عملية التدريس؛ فالبحوث الإجرائية توظف نتائجها مباشرة ؛ للاستفادة منها في حل مشكلة فعلية ، تنبع من واقع المدرسة (علي, 2016)

ومن جهة أخرى تؤثر البحوث الإجرائية في أكثر من موضوع فيما يخص عملية التعليم والتعلم، فنجد أن البحوث الإجرائية تركز على ممارسات المعلمين داخل الفصل، وكذلك على ممارسات الطلاب (Gorden, 2019 as cited in Nolan & Hoover 2011). كما تتناول البحوث الإجرائية أيضاً المناهج الدراسية وطريقة التدريس داخل الفصل، والأدوات التي يستخدمها المعلم في الشرح. وعلى ذلك فإن البحث الإجرائي يساعد المشرفين على الإلمام بكل ما يحيط بالعملية التعليمية من كل الاتجاهات سواء كانت ممارسات داخل الفصل أو خارجه ولكنها متعلقة بالعملية التعليمية، بما في ذلك تعزيز تفكير المعلم نحو الممارسات التعليمية الصحيحة، وكذلك مساعدته على اتخاذ القرارات وحل المشكلات الخاصة بالطلاب (Gorden, 2019)، وعليه جاءت الدراسة الحالية للوقوف على البحث الإجرائي ودوره في التنمية المهنية للمشرف التربوي في دولة الكويت وذلك من وجهة نظر المشرفين التربويين.

مشكلة الدراسة

يعد التقييم المستمر للممارسات التربوية أمراً مهماً للتأكد من مدى فاعلية العملية التعليمية، ولوضع الخطط اللازمة لسير العملية التعليمية في المستقبل وفقاً لمدى فعالية الممارسات السابقة حتى يمكننا تحقيق أفضل النتائج المتوقعة من العملية التعليمية. وهو ما تتيحه البحوث الإجرائية، فمن خلالها يمكن التأكد من فعالية الممارسات التربوية التي يقوم بها المشرف التربوي سواء مع المعلم أم مع إدارة المدرسة، وعليه يلزم اعتماد البحوث الإجرائية في التنمية المهنية للمشرفين التربويين.

ومما يدعم ضرورة الأخذ بالبحوث الإجرائية في التنمية المهنية للمشرفين التربويين في الكويت ما أشارت إليه دراسة العجمي(2016). من وجود العديد من المعوقات التي تواجه المشرفين التربويين، منها: تعدد الجهات التي يتعامل معها المشرف التربوي، ندرة وجود فرص للترقي إلى وظيفة قيادية أعلى، كما أن البدل المالي المخصص لطبيعة عمل المشرف التربوي قليل، و الحوافز والمكافآت المالية غير مجزية.

عملية الإشراف التربوي تمثل الجانب ذو الأهمية العظمى في المجال التعليمي والتربوي، وذلك لأنها عملية مسايرة للعملية التعليمية، تهدف بالمقام الأول إلى محاولة تحسين وتوجيه العملية التعليمية بواسطة

العاملين بها إلى أحسن وأسهل الطرق والأساليب التربوية، والتي من خلالها يمكن تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية، حيث إن جهاز الإشراف التربوي يبدو كمشكلة على مستوى دولة الكويت والسبب في ذلك الانخفاض الفني الملموس للكوادر البشرية العاملة في مجال الإشراف التربوي، كما أن ذلك لعله يعود في جانب منه إلى غياب الوعي بفلسفة الإشراف التربوي، وآليات تطوير، و مقاصد تكوين وجهة النظر، ومن ثم تنبعث أهمية البحث الحالي في ضرورة تطوير الأنماط الإشرافية المعمول بها في دولة الكويت والتحسين من إجرائاتها في ضوء ما يشهده مجال الإشراف التربوي من تطور ملحوظ في اتجاهاته وأساليبه المختلفة، وعليه جاءت الدراسة الحالية لتقصي دور البحث الإجرائي في التنمية المهنية للمشرفين التربويين في الكويت، وعليه تحددت مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلات الآتية:

1. ما الإطار المفاهيمي للبحوث الإجرائية؟
2. ما دور البحث الإجرائي في التنمية المهنية للمشرفين التربويين بالكويت من وجهة نظر المشرفين التربويين أنفسهم ؟
3. كيف يستخدم البحث الإجرائي في العملية التربوية من وجهة نظر المشرفيين التربويين؟
4. ما مدى التمكن من مهارات البحث الإجرائي وتطبيقاته لدى المشرفيين التربويين؟

أهداف الدراسة:

سعى الدراسة الحالية إلى تحقيق مجموعة من الأهداف وهي التعرف على الإطار المفاهيمي للبحوث الإجرائية، وتحديد دور البحث الإجرائي في التنمية المهنية للمشرفين التربويين بالكويت من وجهة نظر المشرفيين التربويين أنفسهم، ورصد مدى إلمام المشرفيين التربويين في دولة الكويت بمهارات البحث الإجرائي، والتعرف على استخدامات البحث الإجرائي في العملية التربوية وعلاقته بالتنمية المهنية للمشرف التربوي في دولة الكويت من وجهة نظر المشرفيين التربويين.

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة من أهمية موضوعها، حيث تناولت الدراسة علاقة البحوث الإجرائية بالتنمية المهنية للمشرف التربوي من وجهة نظر المشرفين التربويين أنفسهم. كما أنها قد تفيد القائمين على تطوير العملية التربوية وتوضح لهم أهمية البحوث الإجرائية في تحقيق التنمية المهنية للمشرف التربوي.

كما أن لهذه الدراسة أهمية كبيرة في تزويد وزارة التربية والتعليم بدولة الكويت بأهمية التربية المهنية للمشرفين التربويين، ودور البحوث الإجرائية وأهميتها بالنسبة لهم لمساعدتهم على القيام بدورهم على

أكمل وجه. كما يتوقع من خلال هذه الدراسة مساعدة الباحثين في نفس المجال من خلال الاستفادة من نتائجها في القيام ببحوث جديدة.

مصطلحات الدراسة

1–البحث الإجرائي:

يعرف البحث الإجرائي في هذه الدراسة على أنه البحث الذي يتم بواسطة المشرفين التربويين من أجل الوقوف على المشكلات التي تواجههم ووضع الحلول المناسبة لها حتى يمكن تحقيق نموهم المهني.

2–التنمية المهنية:

تعرف التنمية المهنية إجرائياً في هذه الدراسة بأنها الجهود المبذولة لتطوير أداء المشرفين التربويين، وذلك باستخدام البحوث الإجرائية لمساعدتهم على تحقيق النمو المهني.

3– الإشراف التربوي:

هي مجموعة الأنشطة التربوية المنظمة والتعاونية المستمرة، التي ينخرط فيها المشرفون التربويون ومديرو المدارس والزملاء من المشرفين التربويين والمعلمون أنفسهم، والتي تهدف إلى تحسين وتطوير مهارات المعلمين التعليمية، مما يسهم في تحقيق أهداف العملية التعليمية والتعلمية. وتشكل مجموعة الأنشطة جهدًا ملموسًا يمكن تصنيفه كعملية فنية تشاورية قيادية شاملة، تسعى إلى تقويم العملية التعليمية والتربوية بكافة جوانبها ومحاورها.

4– المشرف التربوي

هو مشرف جامعي ترتكز مهمته على قاعدة أساسية هي الاختصاص الأكاديمي في المناهج وطرائق التدريس، وهو المرجع النظري الأكاديمي الذي يستند إليه طالب دبلوم التأهيل التربوي في حقل تخصصه ويحفزه على تقييم أدائه في ضوء اكتشاف العلاقة بين النظرية والتطبيق. ولذلك فهو حلقة الوصل وزارة التربية والمدارس التي يتم فيها التدريب، ويشرف على الجانب الميداني للتربية العملية لمادة من المواد التعليمية لمجموعة من المعلمين في المدارس التي يشرف عليها.

5– وجهة النظر

وجهة نظر المشرف التربوي هي الإطار الذي يستخدمه المشرف لتقييم وتوجيه العملية التعليمية في المدارس، وهي ترتكز على مجموعة من الأدوار والمسؤوليات والممارسات التربوية التي تهدف إلى تحسين جودة التعليم وتعزيز أداء المعلمين والطلاب. وفقًا للدراسات التربوية، يمكن تعريف وجهة نظر المشرف التربوي من خلال عناصر أساسية وهي الدعم الأكاديمي والإرشادي، تقييم الأداء وتحليل البيانات، التوجيه والتطوير المهني، تحفيز المعلمين وتعزيز بيئة التعليم، والشراكة مع المجتمع التعليمي.

حدود الدراسة

تقتصر الدراسة على الحدود التالية:

الحدود الموضوعية: تتناول الدراسة الحالية البحث الإجرائي ودوره في التنمية المهنية للمشرف التربوي في دولة الكويت.

الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة على مناطق الكويت التعليمية الست.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة على أفراد العينة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2023-2024م.

الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة على عينة من المشرفين التربويين في وزارة التربية بالكويت

الدراسات السابقة:

1- دراسة أبو علي، و الطراونة (2020) والتي هدفت إلى تقصي درجة ممارسة معلمي العلوم في المدارس الأردنية لمهارات البحث الإجرائي من وجهة نظرهم، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي لمناسبته لتحقيق أهداف البحث، تكونت عينة البحث من (58) معلماً ومعلمة من معلمي العلوم في مدارس التعليم الأساسي الحكومية التي تتبع مديرية تربية وتعليم لواء ماركا في العاصمة الأردنية عمّان، ولتحقيق هدف البحث تمّ بناء استبانة مكونة من (36) فقرة موزعة على خمس مهارات هي: تحديد المشكلة، صياغة الفرضيات، وجمع البيانات، وتحليل البيانات، واستخلاص النتائج، وأظهرت نتائج البحث أن درجة ممارسة معلمي العلوم لمهارات البحث الإجرائي جاءت متوسطة، كما بينت النتائج أن درجة ممارسة عينة البحث لمهارات البحث الإجرائي لا تختلف باختلاف جنس المعلم، في حين أن درجة ممارسة عينة البحث لتلك المهارات تختلف باختلاف المؤهل العلمي ولصالح حملة مؤهل البكالوريوس والدراسات العليا، وفي ضوء هذه النتائج تم التوصل إلى مجموعة من التوصيات من أهمها نشر الوعي بين معلمي العلوم بأهمية الأبحاث الإجرائية في العملية التعليمية كأحد مداخل النمو المهني لهم، كما أوصت الدراسة بتقديم الحوافز للمعلمين الذين يقومون بأبحاث إجرائية.

2- دراسة Chiumento et al. (2020) هدفت هذه الدراسة استكشاف تصورات الباحثين للأخلاقيات الإجرائية في الأبحاث التي أجريت في جنوب آسيا ودراسة كيفية تفاوض الباحثين على الإجراءات الأخلاقية، وننظر في تأثير ذلك على الممارسة الأخلاقية، وقد تم جمع البيانات من دراسة متعددة المواقع أجريت في الفترة 2014-2015 شملت 35 مقابلة فردية متعمقة، وأهم نتائج هذه الدراسة تتمثل في إنتاج وثائق أخلاقية بما في ذلك بروتوكولات البحوث ونماذج الموافقة المستنيرة؛ المشاركة في المراجعة الأخلاقية؛ وتطبيق الوثائق الأخلاقية على ممارسة البحوث، ولذلك فإن هذه النماذج بمثابة بنية مثالية لما يمكن أن تكون عليه أخلاقيات البحث، وتوثيق النية الأخلاقية التي يعتمد عليها الباحثون لترجمتها إلى ممارسة.

3-دراسة فوزي و آخرون (2020) والتي هدفت لتحديد مقومات الأبحاث الإجرائية التي يصممها طلبة التربية الفنية المرشحون في المدارس الشريكة خلال ممارسات التدريب الميداني، والكشف عن أثر تطبيق الطلبة المرشحون للبحوث الإجرائية على أداء تلاميذهم في ممارسات التدريب الميداني، وأيضا قياس اتجاهات المرشحين والتلاميذ نحو مقومات الأبحاث الإجرائية، وأدوارها في إثراء الفكر والمعرفة في ممارسات التربية الفنية المعاصرة، وقد ارتبطت هذه الأهداف بطبيعة منظومة معايير مجلس اعتماد مؤسسات إعداد التربويين (CAEP) وتأكيدها على مدى تأثير برنامج إعداد الطلبة المعلمين على تعلم التلاميذ بالمدارس وتطورهم ، وقد قام الباحثون ببناء أداتين بحثيتين وهما مقياس اتجاه الطلبة المرشحون نحو تطبيقات البحث الإجرائي خلال التدريب الميداني بالمدارس، حيث تضمن المقياس (40) فقرة موزعة على أربع محاور رئيسية، و استبانة مقياس اتجاه التلاميذ نحو تطبيقات البحث الإجرائي ومستوى إقبالهم نحو فكرة البحث ونحو المادة بوجه عام، وقد تضمن المقياس (26) فقرة تتطلب الاستجابة من قبل هؤلاء المتعلمين بعد الانتهاء من فاعليات البحث الإجرائي معهم، وتم التطبيق مع عينة من الطلبة عددهم (27) طالبا وطالبة، وكذلك عينة من تلاميذ المدارس على اختلاف حلقاتها بمحافظة مسقط ممن تم تطبيق الأبحاث الإجرائية خلالهم، بلغ قوامها (438) تلميذا وتلميذة في 15 مدرسة بمحافظة مسقط ، وقد أسفرت أهم نتائج الدراسة عن عدة جوانب في البحوث الإجرائية يمكن أن تسهم في تطوير أساليب التعليم والتعلم في مجالات التربية الفنية، وقد أوصت الدراسة بعدة توصيات كان أهمها العمل على موائمة البحث الإجرائي مع مخرجات برنامج التربية الفنية المتخصص.

4- دراسة حسين وآخرون (2019) والتي هدفت تحديد اتجاه الطالبة المعلمة نحو المقرر، بالإضافة إلى تقييم أداءها في البحوث الإجرائية التي قامت بها، و أثر ذلك على تحسين العملية التعليمية برياض

الأطفال في ضوء رؤية 2030، وكانت عينة البحث من (170) طالبة بقسم رياض الأطفال بكلية التربية–جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، كما تمثلت أدوات البحث في (توصيف المقرر– كتب المقرر–معايير تقييم الطالبة في إنجازها للبحث الإجرائي (إعداد الباحثات) –أبحاث الطالبات –استبانة استفتاء رأي الطالبات (إعداد الباحثات) –استبانة تقييم الطالبات للمقرر في ال– UD Quest تقرير المقرر الجماعي)، و أسفرت نتائج البحث عن أهمية دراسة مقرر البحث الإجرائي لطالبات كلية التربية لما له من أثر إيجابي في تحسين و تطوير العملية التعليمية و الارتقاء بها.

5–دراسة عملة (2018) هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى إدراك معلمي العلوم و الرياضيات في المرحلة الأساسية العليا لمهارات البحث الإجرائي وعلاقته بالمنظومة القيمية السائدة لديهم، وتكونت عينة الدراسة من(198) معلما ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية من معلمي العلوم والرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية شمال الخليل في وزارة التربية والتعليم الفلسطيني، واستخدمت الباحثة أداتين للدراسة هما: اختبار مهارات البحث الإجرائي واستبانة لقياس المنظومة القيمية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي للإجابة عن أسئلة الدراسة، و أظهرت نتائج الدراسة: أن معلمي العلوم والرياضيات في المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية شمال الخليل يدركون مهارات البحث الإجرائي بدرجة منخفضة. كما أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا في مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي العلوم و الرياضيات تعزى إلى متغير الجنس ولصالح الإناث، ولمتغير المؤهل العلمي وكانت لصالح المعلمين حملة الدرجة بكالوريوس فأعلى، وبناء على نتائج هذه الدراسة أوصت الباحثة أصحاب القرار في وزارة التربية والتعليم تنظيم دورات تدريبية للمعلمين على مهارات البحث الإجرائي، وتنظيم مؤتمرات يتم من خلالها عرض إنجازات المعلمين وتبادل الخبرات، والعمل على تعميم نتاجات الأبحاث الإجرائية على المعلمين من أجل وضع خطط علاجية للمشكلات التي يعاني منها الطلبة والمعلمين والمنظومة التعليمية.

6–دراسة العتيبي (2016) التي هدفت إلى التعرف على درجة امتلاك معلمات الصفوف الأولية قبل الخدمة لمهارات البحث الإجرائي ، وبناء برنامج تدريبي لتنمية مهارات البحث الإجرائي لهن، والكشف عن فاعلية البرنامج في تنمية مهارات البحث الإجرائي لديهن، استخدم البحث المنهج شبة التجريبي القائم على تصميم المجموعة التجريبية الواحدة متمثلة في معلمات الصفوف الأولية قبل الخدمة، وهن طالبات المستوى الثامن في قسم المناهج وطرائق التدريس برنامج معلمة الصفوف الأولية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن للعام الدراسي (1436/1435هـ)، وعددهن 39 طالبة معلمة، ولتحقيق هدف البحث أعدت الباحثة برنامجاً تدريبياً مقترحاً، واختباراً تحصيلياً لقياس معرفة الطالبات المعلمات

بمهارات البحث الإجرائي وبطاقة ملاحظة لقياس أداء الطالبات المعلمات في مهارات البحث الإجرائي، وقد أسفرت نتائج البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي $\alpha \leq 0.05$ بين متوسطي درجات أفراد العينة في القياس القبلي و البعدي للجانب المعرفي و المهارى لمهارات البحث الإجرائي، مما يعني فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمات الصفوف الأولية قبل الخدمة، ومن أهم توصيات الدراسة ضرورة إقرار مادة للبحث الإجرائي في كليات التربية، وأن يجعل كمشروع للتخرج في تلك الكليات، وتشجيع المعلمين على القيام بالأبحاث الإجرائية للمساهمة في حل المشكلات التي تواجههم في الميدان.

7-دراسة GARET & DESIMONE (2015) والتي ناقشت أفضل الممارسات في التطوير المهني للمعلمين (PD) في الولايات المتحدة، وقد قدمت الدراسة تعريفا للتطوير المهني، كما اقترحت خمس ميزات رئيسية تجعل للمهنية تنمية فعالة وهي: التركيز على المحتوى، والتعلم النشط، والاتساق، والمدة المستدامة، والمشاركة الجماعية، وقد توصلت الدراسة لعدة نتائج وهي أن (أ) تغيير السلوك الإجرائي في الفصول الدراسية أسهل من تحسين محتوى المعرفة أو تقنيات التعليم الموجهة نحو التحقيق؛ (ب) يكون برنامج الدراسة أكثر نجاحا عندما يرتبط صراحة بالدروس الدراسية؛ (ج) تلعب القيادة دورا رئيسيا في دعم وتشجيع المعلمين على التنفيذ في الفصول الدراسية الأفكار والاستراتيجيات التي تعلموها في PD.

8-دراسة (Rowell,2015) (2015) والتى هدفت وضع تصور مقترح لتحقيق الإتساق بين الدراسات البحثية وإجراء المعلمين لبحوث الفعل التشاركية من قبل الجمعية الأمريكية للبحوث التربوية، حيث استخدمت الدراسة أسلوب دلفاى وذلك للتعرف على أهم الخصائص المميزة لبحوث الفعل كأحد مناهج البحث العلمى، والأدوار المختلفة التى يمارسها المعلم من خلال إجراء بحوث الفعل،ووضع بعض المتطلبات اللازمة لإجراء المعلمين لبحوث الفعل كأحد نماذج مجتمعات التعلم من داخل المدرسة،وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج لعل أبرزها؛أن بحوث الفعل أحد متطلبات التنمية المهنية للمعلم فى عصر المعرفة،ضرورة إجراء المعلمين لبحوث الفعل كأحد مداخل التنمية المهنية المستدامة للمعلم، ضرورة توفير الدعم المالى والتقنى اللازم لقيام المعلمين بإجراء بحوث الفعل.

9- دراسة (Kayaoglu,2015) والتي هدفت التعرف إلى رؤى وتصورات المعلمين فى التعليم المركزى حول جدوى وفعالية بحوث الفعل كنهج قائم على الممارسة التأملية للمعلمين،وتحسين وتطوير الأداء المهنى للمعلم،حيث استخدمت الدراسة المنهج الوصفى(دراسة الحالة) فى تحديد مدى وعى المعلمين لدور بحوث الفعل التعاونية فى التنمية المهنية المستمرة للمعلم، مفهوم بحوث الفعل كاستراتيجية

لتدريب المعلمين أثناء الخدمة،وأهم المعوقات التى تواجه المعلمين فى تحقيق ذلك،وقد شارك فى إجراء الدراسة ثلاثة من معلمى اللغة الإنجليزية،وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها؛أن المعلمين القادرين على إجراء بحوث الفعل التعاونية كانوا إيجابيين جداً بشأن إجراء هذا النوع من البحوث، ويأملون فى التغلب على بعض أوجه القصور فى بيئاتهم التعليمية، مما يجعلها أداة للتنمية المهنية، وتكون لديهم قناعة بأن بحوث الفعل تسهم فى التحول الجذرى فى دور المعلمين من مستهلكين للنظريات والمعرفة إلى منتجين لها،على الرغم من ذلك لم يحظ مفهوم بحوث الفعل كاستراتيجية للتدريب بالاهتمام الواجب فى الممارسة العملية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بالنظر إلى الدراسات السابقة يتضح أنها ركزت على البحث الإجرائي وأهميته للتنمية المهنية، ففي دراسة العتيبي (2016) بينت الدراسات أهمية استخدام البحث الإجرائي في مجال التعليم، ، وفي دراسة عملة (2018) اهتمت الدراسة لمعرفة مستوى إدراك المعلمين، كما قامت دراسة Chiumento et al. (2020) بالتعرف على تصورات الباحثين للأخلاقيات الإجرائية في الأبحاث، وتناولت دراسة Garet& Desimone (2015) أهمية التنمية المهنية للمعلمين وكيف يمكن تحسين العملية التعليمية من خلالها، أما الدراسة الحالية فقد اختلفت عن الدراسات السابقة في البحث عن علاقة البحث الإجرائي وربطه بالتنمية المهنية ومدى أهميته لتحسين العملية التعليمية، كما اختلفت من حيث مجتمع العينة حيث ركزت الدراسة الحالية على المشرفيين التربويين في دولة الكويت وعلى وجهة نظرهم للبحث الإجرائي وعلاقته بالتنمية المهنية للمشرف التربوي، وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في:

-صياغة مشكلة الدراسة وإعداد أسئلتها.

-إثراء الإطار النظري، وإعداد أداة الدراسة.

-الاستفادة من النتائج والتوصيات والمقترحات المقدمة من الدراسات السابقة.

إجراءات الدراسة

تمت معالجة الدراسة من خلال المحاور الآتية :

المحور الأول: **الإطار المفاهيمي للبحوث الإجرائية.**

المحور الثانى: **الإطار الميداني**

المحور الثالث: **مقترحات الدراسة**

وفيما يلي عرض تفصيلي لهذه المحاور الثلاثة.

المحور الأول: الإطار المفاهيمي للبحوث الإجرائية.

(1)مفهوم البحث الإجرائي

تعرف الأبحاث بأنها الدراسات التي يستلزم التخطيط لها بطريقة منهجية قبل تنفيذها والتي أجريت لغرض المساهمة في العلم من خلال جمع وتفسير وتقييم البيانات بشكل منهجي، وبطريقة مخطط لها (Caparlar and Donmez, 2016)، ويعد البحث الإجرائي من البحوث التطبيقية الموجهة نحو حل المشكلات التي يتعرض لها المعلم بشكل خاص، ويرجع الاهتمام بالبحث الإجرائي في المجال التربوي إلى أواخر الستينات وأوائل السبعينات من القرن الماضي وذلك لظهور "حركة المعلم الباحث" في الولايات المتحدة التي رأت أن المعلم يجب أن يكون باحثا، ورأت أن المعلم العامل داخل الصف هو الشخص الأهم في التوصل إلى المشكلات التعليمية وإيجاد حلول لها .(David,and Mary,2014)

ويعرف البحث الإجرائي بأنه دراسة حالة المؤسسة التعليمية ؛ لتحسين نوعية العملية التعليمية ، وتوفير المعارف الجديدة للممارسين عن كيفية تحسين الممارسات التعليمية، أو حل كثير من المشكلات(Hine,2013)

كما يعرف بأنه: استقصاء منظم للمواقف التعليمية؛ لتحسين جودة التدريس، والتعلم، والوصول إلى فهم أعمق للسياق المعقد الذي يحدث فيه التدريس، وأحد الطرائق التي تتيح للممارسين المهنيين اكتساب فهم موسع لمهاراتهم ، والتحليل الناقد لأسلوب التعامل مع المشكلة، أو التدريس، والتعلم.(Levine,2009)

كما عرفت الجازي (2018) البحث الإجرائي بأنه نوع من أنواع البحث العلمي التطبيقي، والذي يبحث في النظريات والمعرفة أو القوانين العلمية من أجل الحصول على واقع أفضل من خلال حل المشاكل بأسلوب عملي إجرائي لتحسين الأعمال، أو يمكن تعريفه بطريقة أخرى على أنه "عبارة عن الدراسة العملية للعمليات والوسائل المستخدمة في مجالات العمل، أو الحياة اليومية من أجل رفع فاعلية هذه الوسائل، واكتشاف وسائل جديدة ملائمة بشكل أكبر ومناسب للواقع.

ومن خلال عرض الرؤى السابقة يتضح أن البحث الإجرائي كباقي المصطلحات والمفاهيم الأخرى فى العلوم الاجتماعية – لا يوجد اتفاق على تعريف محدد له- إلا أن مختلف وجهات النظر تشترك في أن البحث الإجرائي:

-تهدف إلي حل مشكلات تعليمية واقعية تؤرق الممارس ويسعي إلي حلها.

-نوع من الاستقصاء قائم علي التأمل والنقد الذاتي المستمر بغرض التحسين والتطوير, ومراجعة الممارسات وتحسينها.

-إنها ترفض بوضوح الفصل بين التفكير وبين الفعل ، والذي يرتكز على الفصل التطبيقى التام الذى يميز البحث الاجتماعي فى العديد من الأجيال.

-تحقيق تفاعلي يوازن بين أسلوبي استعمال التقييم العلمي المعتمد على الحقائق وأسلوب التفاعل التضافري التفكري بين الأشخاص من أجل توضيح أسباب المشكلات وبالتالي إيجاد الحلول العملية للمشكلات وإتاحة إمكانية تصور التغييرات المستقبلية المطلوبة للمؤسسات وللأفراد.

(2) أهمية البحث الإجرائي

إن المعرفة الإجرائية لها أهمية بالغة بالنسبة للمهن العملية والمهنية مثل التدريس (Sibomana, 2021)، وتكمن أهمية البحث الإجرائي في العملية التربوية فيما يأتي (خجا، 2018؛ الشهري، 2020)

-أن البحث الإجرائي يسعى لإحداث تنمية مهنية للمعلمين وذلك من خلال إيجاد فرص للتعلم الذاتي والتطور المهني المستمر، وتكوين الشخصية المهنية المتأملة والملاحظة والمتتبعة والملتزمة التي تسعى إلى تجويد الممارسة المهنية وتحسين الأداء في المدارس.

-تعتبر البحوث الإجرائية بأنها أسلوب مميز من أساليب تطوير مجتمعات التعلم المهنية في المدرسة بما يحسن من كفاءة الأداء المدرسي.

-أن البحث الإجرائي مرتبط بالمشكلات التي يتعرض لها المعلم كباحث ويمنحه دافعية قوية للتفكير والعمل للوصول إلى نتائج محددة.

-أنها تمنح المعلم شعور بتحسن أدائه وزيادة قدرته على العمل والإنتاج وذلك عندما يقوم بالبحث الإجرائي ويجد حلولا للمشكلات التي يواجها.

-الأبحاث الإجرائية تفيد المعلمين بأساليب موضوعية علمية لحل مشكلاتهم بدلاً من اعتمادهم على المحاولة والخطأ أو على الخبرة الشخصية.

ومما سبق نتوصل إلى أن البحث الإجرائي ينمي المسؤولية الذاتية للمشرف التربوي، ويحسن مهاراته من خلال بحث وتحليل المشكلات التي تواجهه داخل الصف مما يحسن من أدائه ودافعيته تجاه مهنته.

(3) أنماط البحوث الإجرائية

هناك نمطان للبحث الإجرائي، هما (خجا، 2018):

–البحث الإجرائي التقليدي Traditional Action Research :وهو البحث الذي يعمل به المعلم بشكل انفرادي لدراسة مشكلة معينة في المجال التربوي وإيجاد الحلول لها، حيث يقوم المعلم بمعاينة ممارساته، واتخاذ قرار بشأن تطويرها، وبشأن تحسين استراتيجياته التدريسية.

–البحث الإجرائي التشاركي Participatory Action Research :وهو عبارة عن بحث يعتمد على المشاركة والتعاون بين المعلمين أنفسهم، وبينهم وبين المعلمين والخبراء والأكاديميين من داخل المدرسة وخارجها.

(3) خطوات البحث الإجرائي

تتمثل خطوات الطريقة العلمية للبحوث في طرح السؤال أو تحديد المشكلة، ثم البحث وجمع المصادر والبيانات حول هذه المشكلة، وضع الفرضيات واختبار هذه الفرضيات ومن ثم التوصل للنتائج وتدوينها (Helmenstine, 2020)، وكذلك يوجد للبحث الإجرائي عدة خطوات يتم من خلال اتباعها الوصول للنتائج المطلوبة، وتتضمن هذه الخطوات ما يلي (Schieltz, 2017; Juncker, 2021):

1. تحديد المشكلة، وتعتبر هذه الخطوة هي بداية البحث الإجرائي، حيث يتم فيها تحديد المجال الذي بحاجة للبحث والدراسة، مع مراعاة أن يكون هذا المجال قابل للتغير والتعديل نحو الأفضل، ومن ثم تحديد المشكلة المراد حلها وتغييرها.
2. تنظيم خطة العمل، من خلال تحديد المعلومات والبيانات التي يحتاجها الباحث لفهم المشكلة وجوانبها، وتحديد الاستراتيجية التي من خلالها تتم معالجة المشكلة.
3. جمع البيانات، وهو أساس البحث الإجرائي، فلا يمكن العمل في البحث من دون امتلاك لقاعدة بيانات دقيقة.

4. تحليل البيانات، ويحتاج الباحث في هذه الخطوة إلى خبراء وفنيين مدربين على قراءة البيانات وتفسيرها، وتلخيصها واستنتاج الدلالات والمؤشرات منها، للتوصل إلى النتائج وتحليلها وتنظيمها من خلال رسومات بيانية، أو أرقام، أو جداول، أو ملفات.

5. التخطيط للعمل المستقبلي، بعد الانتهاء من الخطوات السابقة يتم قراءة نتائج البحث والنظر إليها بواقعية ومدى قابليتها للتصديق، وتستند هذه الخطوة على عرض هذه النتائج على الأشخاص ذوي الشأن بهذه النتائج والمعلومات.

(4) البحث الإجرائي وعلاقته بالتنمية المهنية للمشرف التربوي

يعتبر الإشراف التربوي أحد أهم عناصر العملية التربوية، حيث إن المشرف التربوي له دور فعال في تنمية المعلمين مهنياً، وإجراء الدراسات والبحوث اللازمة لتطوير العملية التربوية، هذا بالإضافة إلى تنظيم البرامج الإرشادية للطلاب، والبحث عن أفضل الاستراتيجيات التي تساعد المعلم على أداء دوره بشكل فعال (حمدان، 2005). ويعتمد المشرف التربوي في قيامه بدوره الإشرافي على مجموعة من الأساليب منها زياراته الصفية للمعلمين في فصولهم، وكذلك إجراء ندوات تربوية مع المعلمين وتبادل الزيارات معهم، والقيام بالبحوث الإجرائية والتدريب التربوي وغيرها من الوسائل التي تساعد المشرف على القيام بدوره على أكمل وجه (المنصور، 2008).

للمشرف التربوي دور كبير في النهوض بالعملية التعليمية، وقد أوجز بلقيس هذا الدور في مجموعة من المهام منها أن المشرف التربوي لديه القدرة على مساعدة المعلم على النمو المهني، كما أنه يساهم في تطوير المناهج الدراسية. ويساعد المشرف التربوي كذلك في تهيئة بيئة تعليمية مناسبة للطلاب عن طريق تنظيم ظروف التعلم، كما أنه يعمل على تقويم العملية التعليمية بشكل مستمر حتى يتوصل إلى نقاط الضعف والعقبات التي تقف في طريق نجاح وتطور العملية التعليمية وإيجاد الحلول المناسبة لها. ولا يمكن إغفال دور المشرف التربوي كذلك في مساعدة المعلمين في توفير المواد التعليمية اللازمة لشرح المنهج الدراسي. هذا بالإضافة إلى دور المشرف التربوي الرئيسي الذي يتطلب إجراء البحوث اللازمة لتطوير العملية التعليمية (حمدان، 2005).

يساعد المشرفين التربويين المعلمون من خلال قيامهم بالبحوث الإجرائية، حيث أن هذه البحوث تساعد المشرف التربوي على فهم المشكلات والعقبات التي تحدث داخل الفصول الدراسية والتفكير في الحلول المناسبة لها، ثم مساعدة المعلمين بهذه الحلول حتى يستطيعون توفير بيئة صفية مناسبة للطلاب. ويعتمد البحث الإجرائي على جمع بيانات واقعية عن الفصول الدراسية وممارسات المعلمين داخلها ثم تحليل هذه البيانات وتفسيرها للوصول إلى الأنماط الدراسية المناسبة، وتوضيح الممارسات غير الفعالة

لتجنبها. وفي النهاية يتمكن المشرف التربوي والمعلم من الاستفادة من نتائج هذه البحوث في تحديد ما يجب تنفيذه من ممارسات داخل الفصل (Shanks et al. 2012) .

إن البحوث الإجرائية تشبه البحوث التربوية التقليدية فيما يتعلق بجمع البيانات وتحليلها وتطوير أسئلة البحث والإبلاغ عن النتيجة (Abdullayeva et al. 2019) . إلا أنها تتميز عنها بأنها أكثر موائمة لواقع المعلمون والعملية التعليمية. حيث أن في البحوث التربوية التقليدية يقلق المعلمون دائماً من عدم وجود نتائج لهذه البحوث على أرض الواقع، وهو ما لا يحدث في البحوث الإجرائية. فنجد أن البحوث الإجرائية تعتمد على دراسة مشكلات وممارسات فعلية داخل الفصول الدراسية ووضع حلول مناسبة لها (بورسعيد والدهيبة، 2012).

وتعتبر البحوث الإجرائية بمثابة منهج لتطوير العملية التربوية من خلال التجريب في الممارسات المدرسية من أجل الوصول إلى أفضل نتيجة، حيث تساعد البحوث الإجرائية المعلم الباحث على فهم أسباب المشكلات التي تواجهه ودراسة طرق معالجتها بالعديد من الطرق والوسائل المبتكرة. وعلى ذلك فإن البحوث التربوية تساهم في تطوير المعلم مهنياً مما يحدث تكامل بين معرفته بتخصصه وطرق تعليم هذا التخصص، كما أنها تساعد على تنمية قدراته التحليلية وتفكيره الناقد مما يؤدي إلى تحسين العلاقة بينه وبين طلابه وإدارته المدرسية وحتى مجتمعه الخارجي (عودة، شرير، 2004).

ولا تعتمد البحوث الإجرائية في العملية التعليمية على المشرف التربوي فقط ولا على المعلم بمفرده، وإنما يجب أن يتعاون كل منهما من أجل القيام بالبحث الإجرائي بشكل صحيح. فالمعلم هو الذي يحدد طبيعة المشكلة بمعاونة المشرف التربوي لأن المعلم هو المتصل بالطلاب بشكل أكبر وقادر على الشعور بالمشكلة، والمشرف هو القادر على تحديد مدى شمولية هذه المشكلة وأهميتها نظراً لتعامله مع عدد كبير من المعلمين والإدارات التعليمية. وبعد تحديد المشكلة يجب أن يكون المشرف ملماً بأساليب البحث العلمي ومطلعاً على العديد من البحوث الإجرائية التي أجريت في مختلف الإدارات التعليمية، وقادر كذلك على توفير الأدوات اللازمة للبحث حتى يمكنه القيام به بشكل صحيح (العاجز وحلس،2009).

وبما أن للمشرف التربوي دور كبير في تقديم الدعم ليس للمعلمين فقط وإنما للطلاب كذلك، حتى يمكنهم تطوير مهارات التعلم لديهم، ولاكتساب المهارات اللازمة التي تمكنهم من التعامل مع التكنولوجيا الحديثة التي يفرضها عصرنا الحالي (Ismail, 2018) . وهذا يعود بنا إلى أهمية التنمية المهنية للمشرفين التربويين حتى يمكنهم القيام بدورهم على أكمل وجه، وهو ما لا يمكن تحقيقه إلا

بتزويدهم بالمهارات والكفاءات اللازمة لأداء أدوارهم في مجتمع قائم على المعرفة. (Hendriks et al. 2010) وفي هذه الدراسة إيضاح للبحث الإجرائي وعلاقته في التنمية المهنية للمشرف التربوي في دولة الكويت وذلك من وجهة نظر المشرفين التربويين.

(5) ملخص وجه نظر الباحث

تؤكد الورقة على الدور الكبير الذي يلعبه المشرفون التربويون في العملية التعليمية، لا سيما في التنمية المهنية للمعلمين وتحسين الممارسات التعليمية. يتم تكليف المشرفين التربويين بإجراء البحوث، وتطوير الاستراتيجيات التعليمية، وتنظيم برامج الإرشاد، وتقييم وتحسين البيئة التعليمية باستمرار (حمدان، 2005). تشمل أساليبهم زيارات الفصول الدراسية، الندوات التربوية، البحوث الإجرائية، وتدريب المعلمين (المنصور، 2008).

النقاط الرئيسية:

أ) دور المشرفين التربويين:

- يساعدون المعلمين على النمو المهني ويساهمون في تطوير المناهج الدراسية.
- يخلقون بيئات تعليمية مناسبة ويقومون بتقييم ومعالجة التحديات التعليمية بشكل مستمر.
- يقدمون المساعدة في الحصول على المواد التعليمية اللازمة للمعلمين ويجرون البحوث لتطوير الممارسات التعليمية (حمدان، 2005).

ب)البحث الإجرائي:

- يساعد البحث الإجرائي المشرفين على فهم وحل المشكلات الصفية، وبالتالي دعم المعلمين في خلق بيئة تعليمية مثالية.
- يشمل هذا البحث جمع البيانات الصفية الفعلية، تحليلها لتحديد الأنماط الفعالة والممارسات غير الفعالة، وتنفيذ الحلول المناسبة (Shanks et al., 2012).
- بخلاف البحوث التربوية التقليدية، فإن البحث الإجرائي يكون أكثر تطبيقًا وتأثيرًا في البيئات الصفية (Abdullayeva et al., 2019; بورسعيد والدهيبة، 2012).

ت)التنمية المهنية من خلال البحث الإجرائي:

- يخدم البحث الإجرائي كوسيلة لتجربة وتحسين الممارسات التعليمية، مما يعزز المعرفة المهنية والتفكير النقدي لدى المعلمين.

- يعزز هذا البحث البيئة التعاونية بين المشرفين والمعلمين، حيث يوفر المشرفون الخبرة البحثية والموارد (عودة وشرير، 2004).

ث)التعاون في البحث الإجرائي:

- يتطلب البحث الإجرائي الفعال تعاونًا بين المعلمين والمشرفين، حيث يحدد المعلمون المشكلات ويقدم المشرفون منظورًا أوسع وخبرة بحثية (العاجز وحلس، 2009).
- تعد التنمية المهنية للمشرفين أمرًا حيويًا، لضمان امتلاكهم المهارات والكفاءات اللازمة لدعم المعلمين والطلاب بفعالية في مجتمع المعرفة (إسماعيل، 2018; Hendriks et al., 2010).

ج) وجهة نظر شخصية:

التأكيد على البحث الإجرائي في سياق الإشراف التربوي يبرز دوره المزدوج في حل المشكلات والتنمية المهنية. يضمن هذا النهج أن تكون الممارسات التعليمية ليست فقط قائمة على النظرية، بل أيضًا فعالة عمليًا، مما يعزز بيئة تعليمية متجاوبة وقابلة للتكيف. الطبيعة التعاونية للبحث الإجرائي تقوي العلاقة بين المعلمين والمشرفين، وتعزز الالتزام المشترك للتحسين المستمر. تسلط النتائج الضوء على ضرورة التنمية المهنية المستمرة للمشرفين، مما يزودهم بالأدوات اللازمة للتعامل مع تعقيدات البيئات التعليمية الحديثة والاستفادة منها. بشكل عام، يبدو أن دمج البحث الإجرائي في عملية الإشراف استراتيجية حيوية لتعزيز النتائج التعليمية وتعزيز ثقافة الممارسة التأملية والتعلم المستمر.

المحور الثاني: الإطار الميداني

منهج الدراسة

تعتمد طبيعة هذه الدراسة على المنهج الوصفي، ويدرس المنهج الوصفي الظاهرة كما هي في الواقع، ويعمل على وصفها وصفًا دقيقًا، ويكون الاهتمام في هذا المنهج قائم على آراء عدد كبير من الأفراد عن موضوع أو قضية معينة من خلال قيام الباحث بسؤال مجموعة من الأفراد عن قضية ما حيث تكون هذه الأسئلة مرتبطة بالقضية (مراد وهادي، 2014؛ بن بلقاسم، 2018)، وسيتم إجراء ذلك من خلال إرسال استبانة عبر برنامج الواتساب.

مجتمع وعينة الدراسة

يتمثل مجتمع الدراسة في المشرفين التربويين في دولة الكويت، وتم اختيار عينة عشوائية بسيطة مكونة من (200) مشرف تربوي من مختلف المناطق التعليمية في دولة الكويت.

أداة الدراسة

تم بناء استبانة تهدف إلى قياس 3 محاور رئيسة لبيان علاقة البحث الإجرائي في التنمية المهنية للمشرف التربوي من وجهة نظر المشرفيين التربويين في دولة الكويت وهي: (1) دور البحث الإجرائي في التنمية المهنية من وجهة نظر المشرفيين التربويين؛ (2) كيفية استخدام البحث الإجرائي في العملية التربوية؛ (3) مدى تمكن المشرفيين التربويين من مهارات البحث الإجرائي وتطبيقاته.

قياس الصدق والثبات:

تم استخدام معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة، وتم استخدام معامل ارتباط (بيرسون) لحساب العلاقة بين درجة كل فقرة ودرجة المحور الذي تنتمي إليه.

تحليل البيانات:

تمت معالجة البيانات باستخدام رزمة الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وتم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- اختبار الثبات ألفا كرونباخ

Independent T-test-

-اختبار الأنوفا (ANOVA)

-التحليل الإحصائي والنتائج:

1. العينة:

تم سحب عينة متاحة من المشرفيين التربويين حجمها 200 , وتم توزيع الاستبيان عن طريق شبكة الإنترنت.

جدول رقم (1) توزيع العينة حسب المتغيرات الديموغرافية للمشرفين التربويين في الدراسة

المتغير الديموغرافي	أقسام المتغير الديموغرافي	العدد	النسبة المئوية
1. الجنس	ذكر	58	%29.0
	أنثى	142	%71.0
	المجموع	200	%100.0
2. المستوى الوظيفي	رئيس قسم	134	%67.0
	موجه فني	24	%12.0
	مدير	42	%21.0
	المجموع	200	%100.0
3. المنطقة التعليمية	العاصمة	21	%10.5
	حولي	14	%7.0
	الأحمدي	116	%58.5
	الفروانية	25	%12.5
	الجهراء	11	%5.5
	مبارك الكبير	13	%6.5
	المجموع	200	%100.0

يلاحظ من الجدول أن النسبة المئوية للمشرفين التربويين الذكور في العينة 29% ,مقابل 71%للإناث , أما عن توزيع العينة حسب متغير المستوى الوظيفي , فقد كان ثلثي العينة من رؤساء الأقسام 67% مقابل 12% للموجهين الفنيين و 21% للمدراء. وعن توزيع العينة حسب المنطقة التعليمية، فقد كانت نسبة المشرفين التربويين من منطقة العاصمة التعليمية 10.5% و 7% من منطقة حولي التعليمية و 58.5% من منطقة الأحمدي التعليمية و12.5% من منطقة الفروانية التعليمة و 5.5% من منطقة الجهراء التعليمية و 6.5% من منطقة مبارك الكبير التعليمية.

2. المصداقية والثبات

صدق المقياس:

1- صدق الاتساق الداخلي:

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي من خلال استخدم معامل ارتباط بيرسون لحساب العلاقة بين درجة كل فقرة ودرجة المحور الذي تنتمي اليه لحساب الاتساق الداخلي للاستبيان

أولا: حساب علاقة المفردات بدرجة المحور كما هو مبين في جدول (2).

جدول رقم (2) *معاملات الارتباط الخطية (بيرسون) بين بين درجات الفقرات ودرجات محاور الاستبيان(حجم العينة = 200)*

المحور	البنود	معامل ارتباط بيرسون
المحور الأول: دور البحث الإجرائي في التنمية المهنية	1	.634**
	2	.650**
	3	.515**
	4	.274**
	5	.640**
	6	.684**
	7	.672**
	8	.696**
	9	.708**
	10	.726**
المحور الثاني: كيفية استخدام البحث الإجرائي في العملية التربوية	1	.637**
	2	.616**
	3	.561**
	4	.627**
	5	.640**
	6	.683**
	7	.769**
	8	.725**
المحور الثالث: مدى التمكن من مهارات البحث الإجرائي وتطبيقاته لدى المشرفين	1	.424**
	2	.650**
	3	.722**
	4	.728**
	5	.698**

	6	.746**
	7	.709**
	8	.704**
	9	.693**
	10	.688**

** الارتباط دال عند مستوى الدلالة الإحصائية 1%

تظهر نتائج الجدول (2) وجود ارتباط موجب ودال احصائيا عند مستوى دلالة 0.01 بين درجات جميع الفقرات وبين درجة المحور الذى تنتمى اليه، وتراوحت قيم معاملات الارتباط لمحور دور البحث الإجرائي في التنمية المهنية بين 0.274 و 0.708، وتراوحت قيم معاملات الارتباط لمحور كيفية استخدام البحث الإجرائي في العملية التربوية بين 0.561 و 0.769 ، وتراوحت قيم معاملات الارتباط لمحور مدى التمكن من مهارات البحث الإجرائي وتطبيقاته لدى المشرفين بين 0.424 و 0.746 . من كل ذلك يستدل إلى توفر الاتساق الداخلي بالاستبيان.

2- صدق اتساق المحتوى:

حساب قيم مصفوفة معاملات الارتباطات بين درجات محاور الاستبيان وبين الدرجة الكلية للاستبيان، كما هو مبين في جدول (3).

جدول رقم (3) *معاملات الارتباط الخطية (بيرسون) بين بين درجات محاور الاستبيان وبين الدرجة الكلية للاستبيان (حجم العينة = 200)*

المحور	معاملات الارتباط بين البنود والتقييم العام
المحور الأول: دور البحث الإجرائي في التنمية المهنية	.865**
المحور الثاني: كيفية استخدام البحث الإجرائي في العملية التربوية	.911**
المحور الثالث: مدى التمكن من مهارات البحث الإجرائي وتطبيقاته لدى المشرفين	.897**

** الارتباط دال عند مستوى الدلالة الإحصائية 1%

يلاحظ من الجدول أن جميع علاقات ارتباط بيرسون بين أبعاد المحاور والدرجة الكلية للاستبانة موجبة وتتراوح بين 0.865 و0.911, وجميعها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 1%, والذي يدل على تحقق صدق اتساق المحتوى للاستبانة.

ثبات المقياس:

وللتأكد من ثبات المقياس لكل من محوري الاستبيان والدرجة الكلية، تم استخدام كل من معامل ألفا كرونباخ، كما هو مبين في جدول (**4**).

جدول (4)*معاملات ثبات محاور الاستبيان ودرجته الكلية (حجم العينة = 200)*

المحور	معامل كرونباخ الفا
المحور الأول: دور البحث الإجرائي في التنمية المهنية	0.815
المحور الثاني: كيفية استخدام البحث الإجرائي في العملية التربوية	0.811
المحور الثالث: مدى التمكن من مهارات البحث الإجرائي وتطبيقاته لدى المشرفين	0.809
الاستبيان الكلى	0.917

بلغت قيمة معامل الثبات الكلى للاستبيان 0.917 بمعامل الفا كرونباخ، وتراوحت قيم الثبات لمحاور الاستبيان بين 0.809 و0.815 بمعامل الفا كرونباخ. وتدل النتائج على ثبات عالي في محاور الاستبيان المستخدم والذي يستدل منه على فهم مفردات العينة لأسئلة الاستبيان على نسق متقارب.

3. طرق التحليل الإحصائي:

1. التحليل الوصفي: باستخدام النسب المئوية والمتوسطات الحسابية لكل بند من بنود المحور. لقد تم ترميز خيار الإجابة لا "1" وخيار الإجابة أحيانا "2" وخيار الإجابة نعم "3".
2. سيتم تحديد الدلالة اللفظية لمتوسط كل بند من بنود المحاور وكذلك للمتوسط العام للمحور من خلال ما يلي: المدى لمقياس خيارات الإجابة على الأسئلة = 3 − 1 = 2 , ومن ثم يتم قسمة المدى على 3 (مجموع أقسام المقياس) فنحصل على القيمة 0.75, وبالتالي إذا كانت قيمة المتوسط بين 1 و 1.75 تكون الدلالة اللفظية للمتوسط منخفضة، وإذا كانت القيمة تتراوح بين 1.76 و 2.25 تكون الدلالة اللفظية للمتوسط متوسطة، أما إذا كانت قيمة المتوسط تتراوح بين 2.26 و 3.00 فستكون دلالته اللفظية مرتفعة.
3. اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، لاختبار وجود فروق في محاور الدراسة حسب متغير الجنس.
4. اختبار الأنوفا (ANOVA)، لاختبار وجود فروق في محاور الدراسة حسب متغير الوظيفي ومتغير المنطقة التعليمية.

ملاحظة: الاختبارات في الدراسة ستنفذ عند مستوى دلالة إحصائية 5%.

تحليل البيانات

أولا: التحليل الوصفي لمحاور الدراسة:

جدول رقم (5)التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والدلالة اللفظية للمتوسط والترتيب التنازلي حسب متوسط الفقرات الخاصة لأسئلة المحور الأول: دور البحث الإجرائي في التنمية المهنية

البند		لا	أحيانا	نعم	المتوسط	الانحراف المعياري	الدلالة اللفظية للمتوسط	الترتيب
3. أهم الأمور التي يمكن أن تنمي أفكاري في التطوير والتنمية هو الشعور بالمشكلة	العدد	3	51	146	2.72	0.480	مرتفعة	1
	%	%1.5	%25.5	%73.0				
2. البحوث الإجرائية تعتبر طريقة منظمة لتطوير عمليات التعليم والتعلم	العدد	2	66	132	2.65	0.499	مرتفعة	2
	%	%1.0	%33.0	%66.0				
6. يمكنني من خلال إجراءات وأدوات محددة أن أساعد في تطوير وحدة دراسية وتنمية بيئات التعلم بشكل أفضل	العدد	10	54	136	2.63	0.579	مرتفعة	3
	%	%5.0	%27.0	%68.0				
7. يمكنني من خلال إجراءات وأدوات محددة أن أساعد في تطوير وحدة	العدد	9	56	135	2.63	0.570	مرتفعة	4
	%	%4.5	%28.0	%67.5				
5. البحث الإجرائي يساعدني على التركيز في نقاط محددة حينما أسعى لتطوير جانب معين	العدد	4	72	124	2.60	0.530	مرتفعة	5
	%	%2.0	%36.0	%62.0				
8. أستطيع تنمية جوانب التفكير المنظم لدي من خلال استخدامي للبحوث الإجرائية	العدد	8	77	115	2.54	0.575	مرتفعة	6
	%	%4.0	%38.5	%57.5				
10. تطوير جانب معين بطريقة تظهر أسلوبي في الصياغة والطرح من خلال البحث الإجرائي	العدد	8	77	115	2.54	0.575	مرتفعة	6
	%	%4.0	%38.5	%57.5				
9. ساعدتني البحوث الإجرائية في	العدد	11	72	117	2.53	0.60	مرتفعة	8

تطوير جوانب أردت تطويرها من خلال الاستناد على أدلة وبراهين مقننة	%	%5.5	%36.0	%58.5		1		
1. دي إلمام بأهمية البحوث الإجرائية في تطوير التعليم وزيادة كفاءة المؤسسات التعليمية	العدد	9	78	113	2.52	0.584	مرتفعة	9
	%	%4.5	%39.0	%56.5				
4. أفكاري حول كيفية تطوير وتنمية عملي مقيدة	العدد	35	107	58	*1.89	0.674	متوسطة	10
	%	%17.5	%53.5	%29.0				
المتوسط العام للمحور					2.52	0.338	مرتفعة	

* تم عكس خيارات الأجوبة لأن اتجاه السؤال سلبي عكس اتجاه بقية الأسئلة في المحور

يلاحظ من الجدول أن الدلالة اللفظية لمتوسط محور دور البحث الإجرائي في التنمية المهنية مرتفعة، بقيمة 2.55 وانحراف معياري 0.349.

تسعة بنود لهذا المحور حصلت على دلالة لفظية مرتفعة للمتوسط، وقد كانت حسب الترتيب التنازلي للمتوسط:

1. أهم الأمور التي يمكن أن تنمي أفكاري في التطوير والتنمية هو الشعور بالمشكلة، بمتوسط 2.72 وانحراف معياري 0.480, وقد أيد 73% من مفردات العينة تقريبا ذلك.

2. البحوث الإجرائية تعتبر طريقة منظمة لتطوير عمليات التعليم والتعلم، بمتوسط 2.65 وانحراف معياري 0.99, وقد أيد 66% من مفردات العينة تقريبا ذلك.

3. يمكنني من خلال إجراءات وأدوات محددة أن أساعد في تطوير وحدة دراسية وتنمية بيئات التعلم بشكل أفضل، بمتوسط 2.63 وانحراف معياري 0.579, وقد أيد أغلبية مفردات العينة على هذا البند بنسبة 68% ذلك.

4. يمكنني من خلال إجراءات وأدوات محددة أن أساعد في تطوير وحدة، بمتوسط 2.63 وانحراف معياري 0.570, وقد أيد أغلبية مفردات العينة على هذا البند بنسبة 68% تقريبا ذلك.

5. البحث الإجرائي يساعدني على التركيز في نقاط محددة حينما أسعى لتطوير جانب معين، بمتوسط 2.60 وانحراف معياري 0.575, وقد أيد أغلبية مفردات العينة على هذا البند بنسبة 62% تقريبا (أوافق بشدة – أوافق).

6. أستطيع تنمية جوانب التفكير المنظم لدي من خلال استخدامي للبحوث الإجرائية، بمتوسط 2.54 وانحراف معياري 0.575, وقد أيد أغلبية مفردات العينة على هذا البند بنسبة 58% تقريبا ذلك.

7. تطوير جانب معين بطريقة تظهر أسلوبي في الصياغة والطرح من خلال البحث الإجرائي، بمتوسط 2.54 وانحراف معياري 0.575, وقد أيد أغلبية مفردات العينة على هذا البند بنسبة 58% تقريبا ذلك.

8. ساعدتني البحوث الإجرائية في تطوير جوانب أردت تطويرها من خلال الاستناد على أدلة وبراهين مقننة، بمتوسط 2.53 وانحراف معياري 0.601, وقد أيد أغلبية مفردات العينة على هذا البند بنسبة 59% تقريبا ذلك.

9. لدي إلمام بأهمية البحوث الإجرائية في تطوير التعليم وزيادة كفاءة المؤسسات التعليمية، بمتوسط 2.52 وانحراف معياري 0.584, وقد أيد أغلبية مفردات العينة على هذا البند بنسبة 57% تقريبا ذلك.

بند واحد فقط من هذا المحور حصل على دلالة لفظية متوسطة للمتوسط:

1. أفكاري حول كيفية تطوير وتنمية عملي مقيدة، بمتوسط 1.89 وانحراف معياري 1.350, وقد أيد اقلية مفردات العينة على هذا البند بنسبة 29% في حين عارض ذلك 18%.

جدول رقم (6) *التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والدلالة اللفظية للمتوسط والترتيب التنازلي حسب متوسط الفقرات الخاصة لأسئلة المحور الثاني: كيفية استخدام البحث الإجرائي في العملية التربوي*

البند		لا	أحيانا	نعم	المتوسط	الانحراف المعياري	الدلالة اللفظية للمتوسط	الترتيب
11. المنطلق الأساسي للقيام بأبحاث إجرائية هي ممارسة مهارات(التدريس / الإشراف)	العدد	9	52	139	2.65	0.565	مرتفعة	1
	%	%4.5	%26	%69.5				
18. أسهم البحث الإجرائي الذي قمت به في زيادة دافعيتي في العمل واتخاذ القرارات بشأن فكرة البحث بالتشاور مع المشرفين	العدد	15	35	132	2.59	0.628	مرتفعة	2
	%	%7.5	%26.5	%66.0				

16. كانت ملاحظاتي للأداء من حولي أو ممارساتي الذاتية أحد أهم المنطلقات الهامة للبحث الإجرائي	العدد	12	59	129	2.59	0.604	مرتفعة	2
	%	%6.0	%29.5	%64.5				
17. استطعت من خلال البحث الإجرائي بالإلمام بمدى نجاح عملي ومعرفة مهاراتي التي استخدمت أثناء تطبيق البحث على أداء الأفراد حولي	العدد	12	65	123	2.55	0.607	مرتفعة	4
	%	%6.0	%32.5	%61.5				
12. البحث الإجرائي إطار منظم للكثير من المهارات التي أقوم بها مع أفراد عينة الدراسة مقارنة بالأفراد الآخرين خارج الدراسة	العدد	8	73	119	2.55	0.573	مرتفعة	4
	%	%4.0	%36.5	%59.5				
13. تطبيق أدوات البحث كانت الدافع الأكبر بالنسبة لي حيث يجب استقطاع وقت مخصص لها من وقت العمل	العدد	14	65	121	2.54	0.625	مرتفعة	6
	%	%7.0	%32.5	%60.5				
14. عند كتابة نتائج البحث تطرقت لوصف وتأكيد العديد من المهارات التي قمت بها وكانت مصاحبة لتطبيق البحث	العدد	12	67	121	2.54	0.608	مرتفعة	6
	%	%6	%33.5	%60.5				
15. تعتبر الإمكانات المادية المتوفرة بالمدرسة عامل مساعد لتطبيق خطوات البحث وبلورة مهاراتي في العمل	العدد	21	78	101	2.40	0.673	مرتفعة	8
	%	%10.5	%39.5	%50.5				
المتوسط العام للمحور					2.55	0.401	مرتفعة	

* تم عكس خيارات الأجوبة لأن اتجاه السؤال سلبي عكس اتجاه بقية الأسئلة في المحور

يلاحظ من الجدول أن الدلالة اللفظية لمتوسط محور الوعي بعالم العمل مرتفعة، بقيمة 2.55 وانحراف معياري 0.401.

جميع بنود هذا المحور حصلت على دلالة لفظية مرتفعة للمتوسط، وقد كانت حسب الترتيب التنازلي للمتوسط:

1. المنطلق الأساسي للقيام بأبحاث إجرائية هي ممارسة مهارات (التدريس / الإشراف) , بمتوسط 2.65 وانحراف معياري 0.565, وقد أيد 70% من مفردات العينة تقريبا ذلك.
2. أسهم البحث الإجرائي الذي قمت به في زيادة دافعيتي في العمل واتخاذ القرارات بشأن فكرة البحث بالتشاور مع المشرفيين، بمتوسط 2.59 وانحراف معياري 0.628, وقد أيد 66% من مفردات العينة تقريبا ذلك.
3. كانت ملاحظاتي للأداء من حولي أو ممارساتي الذاتية أحد أهم المنطلقات الهامة للبحث الإجرائي، بمتوسط 2.59 وانحراف معياري 0.604, وقد أيد أغلبية مفردات العينة على هذا البند بنسبة 65% ذلك.
4. استطعت من خلال البحث الإجرائي بالإلمام بمدى نجاح عملي ومعرفة مهاراتي التي استخدمت أثناء تطبيق البحث على أداء الأفراد حولي، بمتوسط 2.55 وانحراف معياري 0.604, وقد أيد أغلبية مفردات العينة على هذا البند بنسبة 62% تقريبا ذلك.
5. البحث الإجرائي إطار منظم للكثير من المهارات التي أقوم بها مع أفراد عينة الدراسة مقارنة بالأفراد الآخرين خارج الدراسة، بمتوسط 2.55 وانحراف معياري 0.573, وقد أيد أغلبية مفردات العينة على هذا البند بنسبة 60% تقريبا (أوافق بشدة – أوافق).
6. تطبيق أدوات البحث كانت الدافع الأكبر بالنسبة لي حيث يجب استقطاع وقت مخصص لها من وقت العمل، بمتوسط 2.54 وانحراف معياري 0.625, وقد أيد أغلبية مفردات العينة على هذا البند بنسبة 61% تقريبا ذلك.
7. عند كتابة نتائج البحث تطرقت لوصف وتأكيد العديد من المهارات التي قمت بها وكانت مصاحبة لتطبيق البحث، بمتوسط 2.54 وانحراف معياري 0.608, وقد أيد أغلبية مفردات العينة على هذا البند بنسبة 58% تقريبا ذلك.
8. تعتبر الإمكانات المادية المتوفرة بالمدرسة عامل مساعد لتطبيق خطوات البحث وبلورة مهاراتي في العمل، بمتوسط 2.40 وانحراف معياري 0.401, وقد أيد أغلبية مفردات العينة على هذا البند بنسبة 59% تقريبا ذلك.

جدول رقم (7) *التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والدلالة اللفظية للمتوسط والترتيب التنازلي حسب متوسط الفقرات الخاصة لأسئلة المحور الثالث: مدى التمكن من مهارات البحث الإجرائي وتطبيقاته لدى المشرفين*

البند		لا	أحيانا	نعم	المتوسط	الانحراف المعياري	الدلالة اللفظية للمتوسط	الترتيب
21. ساهمت متابعة المشرفين من تحسين قدراتي وزيادة كفاءتي في مهارات الأبحاث الإجرائية وتنوعاتها	العدد	13	53	137	2.61	0.609	مرتفعة	1
	%	%6.5	%26.5	%67				
27. اكتساب مهارة جمع البيانات وتصميم الأدوات البحثية وبعض الأساليب الإحصائية التي تثبت صحة فكرتي المبدئية قابلة للتعلم بواسطة البحث الإجرائي	العدد	6	66	128	2.61	0.547	مرتفعة	1
	%	%3.0	%33.0	%64				
28. تعلمت خلال خطوات البحث الإجرائي التعامل بواقعية مع مشكلات ميدان العمل ومحاولة إيجاد الحلول لها وفق إمكانياتي	العدد	4	71	125	2.60	0.530	مرتفعة	3
	%	%2.0	%35.5	62.5 %				
25. تمكنت خلال خطوات تطبيق البحث الإجرائي من فهم عميق للمشكلة التي أتناولها وتقديمها علميا بشكل جيد	العدد	6	70	124	2.59	0.551	مرتفعة	4
	%	%3.0	%35.0	62.0 %				
22. تعلمت مهارات البحث الإجرائي وكيف أكون علميا في توثيق كافة جوانب البحث الإجرائي الذي قمت بتطبيقه من خلال نمو مراحل عملي	العدد	9	69	122	2.57	0.581	مرتفعة	5
	%	%3.0	%34.5	%61				

24. ساعدني البحث الإجرائي في تنمية مهاراتي في الصياغة والمناقشة حينما كنت أبحث في مشكلة أو في تفسير النتائج وغيرها	العدد	6	74	120	2.57	0.554	مرتفعة	5
	%	%3.0	%37.0	60.0 %				
23. لإلمام بالبحث الإجرائي ومهاراته ممكن وقابل للاكتساب من خلال العمل	العدد	12	69	119	2.54	0.609	مرتفعة	7
	%	%6.0	%34.5	59.5 %				
26. تعلمت الكثير من أساسيات البحث التي تتم خلال خطوات البحث الإجرائي كعمليات التصميم البحثي) أسئلة – فروض –حدود – منهجية –أدوات	العدد	16	66	118	2.51	0.642	مرتفعة	8
	%	%8.0	%33.0	59.0 %				
20. الدورات التدريبية والورش المقدمة أفادتني في الإلمام وزيادة أفكاري عن البحوث الإجرائية وتطبيقاتها العملية والتعليمية بوجه عام	العدد	12	86	102	2.45	0.608	مرتفعة	9
	%	%6.0	%43.0	51.0 %				
19. ليس لدي فكرة مسبقة عن معنى الأبحاث الإجرائية وأساليبا وخطواتها ومهاراتها	العدد	58	71	71	*1.94	0.802	متوسطة	10
	%	29.0 %	%35.5	35.5 %				
المتوسط العام للمحور					2.50	0.401	مرتفعة	

يلاحظ من الجدول أن الدلالة اللفظية لمتوسط محور مدى التمكن من مهارات البحث الإجرائي وتطبيقاته لدى المشرفين مرتفعة، بقيمة 2.50 وانحراف معياري 0.401.

تسعة بنود لهذا المحور حصلت على دلالة لفظية مرتفعة للمتوسط، وقد كانت حسب الترتيب التنازلي للمتوسط:

1. ساهمت متابعة المشرفيين من تحسين قدراتي وزيادة كفاءتي في مهارات الأبحاث الإجرائية وتنوعاتها، بمتوسط 2.61 وانحراف معياري 0.609, وقد أيد 67% من مفردات العينة ذلك.
2. اكتساب مهارة جمع البيانات وتصميم الأدوات البحثية وبعض الأساليب الإحصائية التي تثبت صحة فكرتي المبدئية قابلة للتعلم بواسطة البحث الإجرائي، بمتوسط 2.61 وانحراف معياري 0.547, وقد أيد 64% من مفردات العينة تقريبا ذلك.
3. تعلمت خلال خطوات البحث الإجرائي التعامل بواقعية مع مشكلات ميدان العمل ومحاولة إيجاد الحلول لها وفق إمكانياتي، بمتوسط 2.60 وانحراف معياري 0.530, وقد أيد أغلبية مفردات العينة على هذا البند بنسبة 63% تقريبا ذلك.
4. تمكنت خلال خطوات تطبيق البحث الإجرائي من فهم عميق للمشكلة التي أتناولها وتقديمها علميا بشكل جيد، بمتوسط 2.59 وانحراف معياري 0.551, وقد أيد أغلبية مفردات العينة على هذا البند بنسبة 62% ذلك.
5. تعلمت مهارات البحث الإجرائي وكيف أكون علميا في توثيق كافة جوانب البحث الإجرائي الذي قمت بتطبيقه من خلال نمو مراحل عملي، بمتوسط 2.57 وانحراف معياري 0.581, وقد أيد أغلبية مفردات العينة على هذا البند بنسبة 61% تقريبا (أوافق بشدة – أوافق).
6. ساعدني البحث الإجرائي في تنمية مهاراتي في الصياغة والمناقشة حينما كنت أبحث في مشكلة أو في تفسير النتائج وغيرها، بمتوسط 2.57 وانحراف معياري 0.581, وقد أيد أغلبية مفردات العينة على هذا البند بنسبة 60% تقريبا ذلك.
7. الإلمام بالبحث الإجرائي ومهاراته ممكن وقابل للاكتساب من خلال العمل، بمتوسط 2.54 وانحراف معياري 0.609, وقد أيد أغلبية مفردات العينة على هذا البند بنسبة 60% ذلك.
8. . تعلمت الكثير من أساسيات البحث التي تتم خلال خطوات البحث الإجرائي كعمليات التصميم البحثي) أسئلة – فروض –حدود –منهجية –أدوات، بمتوسط 2.51 وانحراف معياري 0.642, وقد أيد أغلبية مفردات العينة على هذا البند بنسبة 59% تقريبا ذلك.
9. الدورات التدريبية والورش المقدمة أفادتني في الإلمام وزيادة أفكاري عن البحوث الإجرائية وتطبيقاتها العملية والتعليمية بوجه عام، بمتوسط 2.45 وانحراف معياري 0.608, وقد أيد أغلبية مفردات العينة على هذا البند بنسبة 51% تقريبا ذلك.

* تم عكس خيارات الأجوبة لأن اتجاه السؤال سلبي عكس اتجاه بقية الأسئلة في المحور بند واحد فقط من هذا المحور حصل على دلالة لفظية متوسطة للمتوسط:

1. ليس لدي فكرة مسبقة عن معنى الأبحاث الإجرائية وأساليبا وخطواتها ومهاراتها، بمتوسط 1.94 وانحراف معياري 0.802, وقد أيد اقلية مفردات العينة على هذا البند بنسبة 36% تقريبا في حين عارض ذلك 29%.

جدول رقم (8) *التحليل الوصفي لمتوسطات جميع محاور الدراسة*

المحور	المتوسط	الانحراف المعياري	معامل الاختلاف	الدلالة اللفظية للمتوسط	الترتيب حسب المتوسط
المحور الأول: دور البحث الإجرائي في التنمية المهنية	2.52	0.338	%13.4	مرتفعة	2
المحور الثاني: كيفية استخدام البحث الإجرائي في العملية التربوية	2.55	0.401	%15.7	متوسطة	1
المحور الثالث: مدى التمكن من مهارات البحث الإجرائي وتطبيقاته لدى المشرفين	2.50	0.401	%16.0	مرتفعة	3
جميع المحاور	2.54	0.333	%13.1	مرتفعة	

يلاحظ من الجدول أن الدلالة اللفظية للمتوسط العام لجميع محاور الدراسة مرتفعة بمتوسط 2.54 وانحراف معياري 0.333، وقد كانت الدلالات اللفظية لمحاور الدراسة الثلاثة مرتفعة. وقد جاء في المرتبة الأولى متوسط محور كيفية استخدام البحث الإجرائي في العملية التربوية بقيمة 2.55 وانحراف معياري 0.401 وجاء ثانيا محور كيفية استخدام البحث الإجرائي في العملية التربوية بمتوسط 2.52 وانحراف معياري 0.338 وجاء ثالثا محور مدى التمكن من مهارات البحث الإجرائي وتطبيقاته لدى المشرفين بمتوسط 2.50وانحراف معياري 0.401.

يلاحظ أن معاملات الاختلاف للمحاور الثلاثة متقاربة، حيث كان اعلاها معامل الاختلاف الخاص بمحور مدى التمكن من مهارات البحث الإجرائي وتطبيقاته لدى المشرفين بقيمة 16.0%، وجاء ثانيا محور كيفية استخدام البحث الإجرائي في العملية التربوية بقيمة 15.7%, وجاء ثالثا محور مدى التمكن من مهارات البحث الإجرائي وتطبيقاته لدى المشرفين، والذي يدل على وجود تباين بسيط في إجابة مفردات العينة على محاور الدراسة الثلاثة.

ثانيا التحليل الاستدلالي لمحاور الدراسة:

فيما يلي سيتم استخدام اختبار ت واختبار الأنوفا (ANOVA) لاختبار وجود فروق في محاور الدراسة حسب متغيرات الجنس والمستوى الوظيفي والمنطقة التعليمية للمشرفين التربويين.

جدول رقم (9) *اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاختبار وجود فروق في متوسطات محاور الدراسة حسب متغير الجنس*

المقياس	الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
المحور الأول: دور البحث الإجرائي في التنمية المهنية	ذكور	58	2.46	0.325	1.731	198	0.085
	إناث	142	2.55	0.341			
المحور الثاني: كيفية استخدام البحث الإجرائي في العملية التربوية	ذكور	58	2.47	0.365	1.895	198	0.060
	إناث	142	2.59	0.411			
المحور الثالث: مدى التمكن من مهارات البحث الإجرائي وتطبيقاته لدى المشرفين	ذكور	58	2.43	0.337	1.462	198	0.145
	إناث	142	2.52	0.423			
المتوسط العام	ذكور	58	2.45	0.305	1.883	198	0.061
	إناث	142	2.55	0.354			

يلاحظ من نتائج اختبار ت لعينتين مستقلتين عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين متوسط محاور الدراسة حسب متغير الجنس (الدلالة الإحصائية للاختبارات تزيد عن 0.05).

قيمة اختبار (ت) لمتوسط دور البحث الإجرائي في التنمية المهنية كما يتضح من الجدول 1.173 بدلالة إحصائية 0.085، وكانت قيمة اختبار ت لمتوسط محور كيفية استخدام البحث الإجرائي في العملية التربوية 1.462 بدلالة إحصائية 0.145، وكانت قيمة اختبار ت لمتوسط محور مدى التمكن من مهارات البحث الإجرائي وتطبيقاته لدى المشرفين 1.462 بدلالة إحصائية 0.145.

يلاحظ أن المتوسط العام لمحاور الدراسة غير دال حسب متغير الجنس بقيمة 1.883لاختبار (ت) وبدلالة إحصائية 0.061.

جدول رقم (10) *اختبار الأنوفا*(ANOVA) *لاختبار وجود فروق في متوسطات محاور الدراسة حسب متغير المستوى الوظيفي*

المحور		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة اختبار ف	الدلالة لإحصائية (p-value)
المحور الأول: دور البحث الإجرائي في التنمية المهنية	بين	0.356	2	0.178	1.569	0.211
	داخل	22.358	197	0.113		
	المجموع	22.714	199			
المحور الثاني: المحور الثاني: كيفية استخدام البحث الإجرائي في العملية التربوية	بين المجموعات	0.087	2	0.043	0.267	0.766
	داخل المجموعات	31.951	197	0.162		
	المجموع	32.037	199			
المحور الثالث: مدى التمكن من مهارات البحث الإجرائي وتطبيقاته لدى المشرفين	بين	0.067	2	0.033	0.206	0.814
	داخل المجموعات	31.982	197	0.162		
	المجموع	32.049	199			
المتوسط العام	بين	0.086	2	0.043	0.366	0.694
	داخل المجموعات	23.263	197	0.118		
	المجموع	23.350	199			

يلاحظ من نتائج اختبار ف عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين متوسط محاور الدراسة حسب متغير المستوى الوظيفي (الدلالة الإحصائية للاختبارات تزيد عن 0.05).

قيمة اختبار (ف) لمتوسط دور البحث الإجرائي في التنمية المهنية كما يتضح من الجدول 1.569 بدلالة إحصائية 0.211 , وكانت قيمة اختبار ف لمتوسط محور كيفية استخدام البحث الإجرائي في

العملية التربوية 0.267 بدلالة إحصائية 0.766 , وكانت قيمة اختبار ف لمتوسط محور مدى التمكن من مهارات البحث الإجرائي وتطبيقاته لدى المشرفين 0.206 بدلالة إحصائية 0.814 .

يلاحظ أن المتوسط العام لمحاور الدراسة غير دال حسب متغير المستوى الوظيفي بقيمة 0.336 لاختبار ف وبدلالة إحصائية 0.694.

جدول رقم (11) اختبار الأنوفا(ANOVA) لاختبار وجود فروق في متوسطات محاور الدراسة حسب متغير المنطقة التعليمية

المحور		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة اختبار ف	الدلالة لإحصائية (p-value)
المحور الأول: دور البحث الإجرائي في التنمية المهنية	بين	0.383	5	0.077	0.666	0.650
	داخل	22.331	194	0.115		
	المجموع	22.714	199			
المحور الثاني: المحور الثاني: كيفية استخدام البحث الإجرائي في العملية التربوية	بين	1.607	5	0.321	2.049	0.074
	داخل	30.430	194	0.157		
	المجموع	32.037	199			
المحور الثالث: مدى التمكن من مهارات البحث الإجرائي وتطبيقاته لدى المشرفين	بين	1.040	5	0.208	1.302	0.265
	داخل	31.009	194	0.160		
	المجموع	32.049	199			
المتوسط العام	بين	0.895	5	0.179	1.547	0.177
	داخل	22.455	194	0.116		
	المجموع	23.350	199			

يلاحظ من نتائج اختبار ف عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين متوسط محاور الدراسة حسب متغير المنطقة التعليمية (الدلالة الإحصائية للاختبارات تزيد عن 0.05).

قيمة اختبار ف لمتوسط دور البحث الإجرائي في التنمية المهنية كما يتضح من الجدول 0.666 بدلالة إحصائية 0.650 , وكانت قيمة اختبار ف لمتوسط محور كيفية استخدام البحث الإجرائي في العملية التربوية 2.049 بدلالة إحصائية 0.074 , وكانت قيمة اختبار ف لمتوسط محور مدى التمكن من مهارات البحث الإجرائي وتطبيقاته لدى المشرفين 1.302 بدلالة إحصائية 0.265 .

يلاحظ أن المتوسط العام لمحاور الدراسة غير دال حسب متغير المنطقة التعليمية بقيمة 1.547 لاختبار (ف) وبدلالة إحصائية 0.177.

4. ملخص نتائج الدراسة:

– لوحظ من تحليل بيانات الدراسة وجود إلمام جيد للمشرفين التربويين في دولة الكويت بمهارات البحث الإجرائي في العملية التربوية وعلاقته بالتنمية المهنية. فقد كانت الدلالة اللفظية لمتوسطات محاور الدراسة الثلاثة مرتفعة، وقد كانت قيم تلك المتوسطات متقاربة حول دور البحث الإجرائي في التنمية المهنية، فقد أيد غالبية المشرفين التربويين أهمية البحوث الإجرائية في التعليم وتنمية بيئات التعلم وتطوير الوحدات الدراسية وتنمية جوانب التفكير المنظم وتطوير الجوانب البحثية والاستدلالية لدى المشرفين.

– لم يكن المشرفين الدراسيين في الدراسة متفقين حول وجود قيود في بيئة العمل تحد من تقدير الأفكار التطويرية، وعن كيفية استخدام البحث الإجرائي في العملية التربوية، كما عبر المشرفون التربويون عن إسهام الأبحاث الإجرائية في ممارسة مهارات التدريس والإشراف، مع إبداء الملاحظات عن الأداء والإلمام بمدى نجاح العمل وتقييم المهارات المكتسبة وتأطيرها وتوثيقها.

– أما عن مدى التمكن من مهارات البحث الإجرائي وتطبيقاته لدى المشرفين، فقد عبر المشرفون التربويون في الدراسة عن اكتساب مهارات تصميم البحث (أسئلة – فروض –حدود –منهجية – أدوات) وجمع البيانات وتعلم الأساليب الإحصائية والفهم العميق للمشكلة وكذلك اكتساب مهارات التوثيق العلمي والصياغة والمناقشة، وعبروا كذلك عن استفادتهم من الدورات التدريبية والورش المقدمة. انقسم المشرفون التربويون حول وجود فكرة مسبقة من عدمه حول معنى الأبحاث الإجرائية وأساليبها وخطواتها ومهاراتها.

– ولم يستدل من الدراسة عن وجود اختلاف في الآراء للمشرفين التربويين حول محاور الدراسة الثلاثة باختلاف جنسهم أو مستواهم الوظيفي أو باختلاف المناطق التعليمية التي ينتمون إليها.

5.أهم التوصيات والمقترحات:

في ضوء ما تقدم توصي الدراسة بما يلي:

1. الأخذ بنتائج الدراسة الحالية منطلقا لتطوير مهارات المشرفيين التربويين في دولة الكويت في البحث الإجرائي، وكيفية الملاحظة والتحديد الدقيق للمشكلات التربوية لإخضاعها للدراسة العلمية.
2. عقد ندوات مشتركة مع المشرفين التربويين بالمدارس لتحليل المشكلات الأصيلة في الميدان.
3. إقامة ورش عمل للمشرفيين التربويين تدور موضوعاتها حول (مهارات صياغة البحث – أخلاقيات البحث – توظيف البحث في الممارسات التربوية).
4. تخصيص ساعات مقننة للبحث الإجرائي ضمن خطة تدريبية للمشرفيين التربويين.

References:

Abdullayeva M., Arifjanova N., Mingniyozova Z., & Turayeva D. (2019). The difference of action research with traditional research and the role of action research in teaching fl. European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences, 7(12), 145-149. https://www.idpublications.org/wp-content/uploads/2020/01/Full-Paper-THE-DIFFERENCE-OF-ACTION-RESEARCH-WITH-TRADITIONAL-RESEARCH.pdf

Abdulrahman, Iman. (2013). The Effectiveness of Professional Development Programs for Educational Supervisors in the Ministry of Education in Jordan from the Perspective of Educational Supervisors. Dirasat: Educational Sciences, 40(1), 42-56. https://journals.ju.edu.jo/DirasatEdu/article/download/4061/3113

Abu Ali, Mohammad Zahran, Al-Tarawneh, Mohammad Hassan. (2020). The extent to which science teachers practice action research skills in Jordanian schools from their perspective. Islamic University Journal of Educational and Psychological Studies, 28(2), 362-381.

Al-Ajez, Fouad, and Hallas, Dawood. (2009). Guide for the Educational Supervisor to Improve the Teaching and Learning Processes. Islamic University – Gaza.

Al-Ajmi, Ali Mohammad Fahid. (2016). A Proposed Concept for Developing the Educational Supervision Process in Kuwait, Journal of the College of Education, Al-Azhar University, Issue 170, Part 4, October.

Ali, Hiam. (2017). Action Research as an Approach to Sustainable Development for Pre-University Teachers: A Field Study. Journal of University Performance Development, 5(2), 23-66. DOI: 10.21608/jpud.2017.95409

Ali, Zainab Badr Abdulwahab. (2016). The Effectiveness of a Proposed Training Based on Action Research in Developing Awareness and Skills and Attitudes Towards It Among Student Teachers in the Department of Philosophy and Sociology, Reading and Knowledge Journal, Issue 179.

Al-Jazi, Hayel. (2018, October 27). Steps of Action Research. Mawdoo3. https://mawdoo3.com

Al-Mansour, Khalid. (2008). The Role of the Educational Supervisor in Developing the Professional Competence of Primary School Teachers in Unaizah Governorate from Their Perspective [Master's Thesis, King Saud University]. King Saud University. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc

Al-Obaid, Youssef Badr. (2020). The Degree of Practice of Electronic Supervision by Educational Supervisors in Kuwait from Their Perspective, Educational Journal, 34(137).

Al-Otaibi, Sarah Bint Badr. (2016). The Effectiveness of a Proposed Training Program in Developing Action Research Skills Among Pre-Service Primary School Teachers. Arab Studies in Education and Psychology, 69(1), 85-102.

Al-Shahri, Maryam. (2020, June 15). The Role of Action Research in Activating Professional Learning Communities. New Education. https://www.new-educ.com

Al-Zurai, Maamoun. (2011). Determining the Degree of Educational Needs of Educational Supervisors in the Northern West Bank Governorates from Their Perspective and the Perspective of Directors [Master's Thesis, An-Najah National University]. An-Najah National University. http://scholar.najah.edu/sites/default/files/all-thesis/determining_degree_educational.pdf

Amleh, Alaa Bahjat Youssef. (2018). Perceptions of Upper Basic Stage Science and Mathematics Teachers on Action Research Skills and Their Relationship to Their Prevailing Value System. (Doctoral dissertation, AL-Quds University).

Antley, T. (2020, Jul 16). What Is Professional Development and Why Is It Important. WebCE. https://www.webce.com/news/2020/07/16/professional-development

Ben Belkacem, Habib. (2018). Utilizing Multimedia in Education: A Communication Comparison. King Saud University - College of Arts.

Boussaid, Rachid, and Aldahiba, Khaled. (2012). Action Research. Central Unit for Training, Kingdom of Morocco.

Burnes, B. (2004). Kurt Lewin and the planned approach to change: a re-appraisal. Journal of Management studies, 41(6), 977-1002. https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2004.00463.x

Campos, E. (n.d.). What is Professional Development. Study.com. https://study.com/academy/popular/what-is-professional-development.html

Caparlar, C., & Donmez, A. (2016). What is Scientific Research and How Can it be Done. Turkish Journal of Anaesthesiology and Reanimation, 44(4), 212–218. doi: 10.5152/TJAR.2016.34711

Chiumento, A., Rahman, A., Frith, L. (2020). Writing to template: Researchers' negotiation of procedural research ethics. Social Science & Medicine, Vol. 255. https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2020.112980

Collinson, V., Kozina, E., Kate Lin, Y. H., Ling, L., Matheson, I., Newcombe, L., & Zogla, I. (2009). Professional development for teachers: A world of change. European journal of teacher education, 32(1), 3- 19.

Cooper, N., & Forrest, K. (2008). Introduction. In Cooper, N., Forrest, K. (Ed.), Essential Guide to Educational Supervision in Postgraduate Medical Education (pp. xiii – xviii). Blackwell Publishing Ltd.

David, Coghlan and Mary,Brydon(2014). Action Research Encyclopdias,United Kingdom,Sage Puplication

Demonte, J. (2013). High-quality professional development for teachers: Supporting teacher training to improve student learning. Center for American Progress.

Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. Educational researcher, 38(3), 181-199.

Desimone, L. M., & Garet, M. S. (2015). Best practices in teacher's professional development in the United States. Psychology, Society, & Education, Vol. 7(3). pp. 252-263.

Evans, L (2014) Leadership for professional development and learning: enhancing our understanding of how teachers develop. Cambridge Journal of Education, 44 (2), 179 - 198 (20). https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.860083

Evans, L. (2011). The 'shape'of teacher professionalism in England: Professional standards, performance management, professional development and the changes proposed in the 2010 White Paper. British educational research journal, 37(5), 851-870. https://doi.org/10.1080/01411926.2011.607231

Fawzi, Yasser Mahmoud, Al-Amri, Mohammed bin Hamoud, Al-Yahyaei, Fakhria bint Khalfan. (2020). Attitudes of Art Education Field Training Students at Sultan Qaboos University Towards the Components and Applications of Action Research and Its Impact on Students' Learning and Their Attitudes Towards It. Journal of the College of Education in Educational Sciences, 44(3), 153-207.

Gordon, S. (2019). Educational supervision: reflections on its past, present, and future. Journal of Educational Supervision, 2 (2), 27-52. https://doi.org/https://doi.org/10.31045/jes.2.2.3

Hamdan, Sana. (2005). The Role of the Educational Supervisor in Developing School Administration in the Lower Basic Stage in Gaza Governorates from the Perspective of Educational Supervisors and Directors [Master's Thesis, Islamic University – Gaza]. Islamic University – Gaza. http://search.mandumah.com/Record/541637

Helmenstine, A. (2020, February 18). Six Steps of the Scientific Method. ThoughtCo. https://www.thoughtco.com/steps-of-the-scientific-method-p2-606045

Hendriks, M. A., Luyten, H., Scheerens, J., Sleegers, P., & Steen, R. (2010). Teachers' Professional Development: Europe in international comparison. Faculty of Behavioural, Management and Social Sciences & Office for Official Publications of the European Union.

Hine, Gregory (2013) The importance of Action Research in teacher education programs ,Educational Research ,Vol.23,No.

Hussein, Ibtisam Yassin, Atiya, Hanan Abdul Ghafar, Alwan, Rania Hamdi Ahmed. (2019). Teaching the Action Research Course and Its Role in Improving Education and Learning in Bachelor Programs of Early Childhood Education in Light of Vision 2030 (A Descriptive Evaluative Study). Arab Journal of Educational and Psychological Sciences, 3(6), 145-168.

Ismail, I. (2018). An important role of educational supervision in the digital age. The International Journal of Counseling and Education, 3(4), 115-120. DOI: https://doi.org/10.23916/0020180314230

Juncker, M. (2021, April 3). How to Conduct Scientific Research. Wiki How. https://www.wikihow.com/Conduct-Scientific-Research

Kayaoğlu, Mustafa Naci (2015) Teacher researchers in action research in a heavily centralized education system, Educational Action Research, 23(2).

Khaja, Baraah Bahjat. (2018, October 11). The Role of Action Research in Improving Teachers' Professional Practices. New Education. https://www.new-educ.com

Levine, Bradley (2009) The Role of Action Research in Empowering Teachers To Change Their Practice, Journal of Ethnographic and Qualitative Research, Vol.3,.

Mitchell, R. (2013). What is professional development, how does it occur in individuals, and how may it be used by educational leaders and managers for the purpose of school improvement?. Professional development in education, 39(3), 387-400. https://doi.org/10.1080/19415257.2012.762721

Murad, Salah, and Hadi, Fawzia. (2014). Research Methods: Designs and Procedures. Modern Book House.

Olorode, O., & Adeyeo, A. (2012). Educational supervision: concepts and practice with reference to oyo state, Nigeria. The Nigerian Journal of Research and Production, 20(1), 1-9. https://api.semanticscholar.org/CorpusID:110043964

Ormston, M, Brimble, N. , and Show , M(2017). Inspection and Change: Help or Hindrance for the Classroom Teacher , British Journal of In-service Eduation , Vol 21, No 3.

Ouda, Rahma, and Shrier, Randa. (2004, November 23-24). Action Research as an Approach to Improve the Educational Process in Light of Modern Changes [Presented Paper]. The First Educational Conference "Education in Palestine and Contemporary Changes", Gaza, Palestine.

-Schieltz, M., (2017, April 24). Steps & Procedures for Conducting Scientific Research. Sciencing. https://sciencing.com/steps-procedures-conducting-scientific-research-6900127.html

Shanks, J., Miller, L., & Rosendale, S. (2012). Action research in a professional development school setting to support teacher candidate self-efficacy. SRATE Journal, 21(2), 26-32. https://eric.ed.gov/?id=EJ990633

Sibomana, E. (2021). Developing Teachers' Procedural Knowledge: A Case of the University of Rwanda's Distance Teacher Education Programme. In Mediating Learning in Higher Education in Africa (pp. 118-133). Brill.

Sustainable Professional Development Team (n.d.). General Framework for the Policy of Sustainable Professional Development for Teachers in the Ministry of Education. Ministry of Education, Kingdom of Jordan.

West, C. (2011). Action research as a professional development activity. Arts education policy review, 112(2), 89-94. DOI: 0.1080/10632913.2011.546697.

International Journal of Educational and Psychological Studies
Democratic Arabic Center For Strategic, Political & Economic Studies, Germany-Berlin
Vol 07 / Issue 25 / june 2024
ISSN 2569-930X

The level of awareness of Environmental problems among Public Education Teachers in Al-Nadira District, Ibb Governorate, Yemen

Yassin Ali Muhammad al-Muqalhi*
Faculty of Applied and Educational Sciences, Al-Nadira, Ibb University – Yemen

540282dors@gmail.com

https://orcid.org/0009-0004-4642-9934

Abdo Mohammed Saleh Ahmed Abdulkarim

Faculty of Applied and Educational Sciences, Al-Nadira, Ibb University – Yemen

Abdoabdulkarim1@gmail.com

https://orcid.org/0009-0003-8884-3650

Received: 29/03/2024, **Accepted**: 31/05/2024, **Published:** 30/06/2024

Abstract: This research aimed to measure the level of awareness of environmental problems among teachers of general education levels in Al-Nadira District, Ibb Governorate, Yemen. To achieve this, the descriptive analytical method was used, and for the purpose of collecting data, the two researcher adopted a measure of awareness prepared by Al-Maqlahi (2023), consisting of (179) items and situations distributed over two dimensions: Environmental knowledge (117) items, and environmental trends (62) positions. After calculating its validity and reliability, it was applied to the research sample, which amounted to (311) male and female teachers, i.e. (38.8%) of the research population for the academic year 2022/2023 AD, and after processing the data statistically, the results showed the following:

- The general level of awareness of environmental problems among the teachers in the research sample was low, whether in terms of the general result, or in relation to each educational stage separately, or in the dimension of environmental knowledge, as all percentages of the average scores were far from the required level of adequacy, which is (75%) of the maximum score for the scale as a whole.
- The level of environmental attitudes among teachers increased beyond the sufficient level (75%), as the percentage for this dimension reached (87.6%), which means not accepting the third hypothesis of the research hypotheses.
- The absence of statistically significant differences in the levels of awareness of environmental problems among the research sample is due to each of the variables (gender - job - professional experience - qualifications - specialization), which means accepting the fourth to eighth hypotheses of the research hypotheses.

The researcher recommended the necessity of working to raise the levels of awareness of environmental problems among teachers during service, which qualifies them to carry out the role assigned to them in educating their students and students about the environment, confronting current environmental problems, reducing their danger, and evaluating their effects.

Keywords: environmental awareness, environmental problems, teachers, stages of general education

**Corresponding author*

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين
المجلد 07 العدد 25 جوان 2024
ISSN 2569-930X

مستوى الوعي بمشكلات البيئة لدى معلمي مراحل التعليم العام بمديرية النادرة محافظة إب اليمنية

ياسين علي محمد المقلحي *

قسم العلوم التربوية والنفسية – كلية العلوم التطبيقية والتربوية بالنادرة جامعة إب، اليمن

540282dors@gmail.com

https://orcid.org/0009-0004-4642-9934

عبده محمد الح أحمد عبد الكريم

قسم العلوم التربوية والنفسية – كلية العلوم التطبيقية والتربوية بالنادرة جامعة إب، اليمن

Abdoabdulkarim1@gmail.com

https://orcid.org/0009-0003-8884-3650

تاريخ الاستلام: **2024/03/29** - تاريخ القبول: **2024/05/31** - تاريخ النشر: **30**/2024/06

ملخص: استهدف هذا البحث قياس مستوى الوعي بمشكلات البيئة لدى معلمي مراحل التعليم العام بمديرية النادرة محافظة إب اليمنية، ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، ولغرض جمع البيانات اعتمد الباحثان مقياساً للوعي أعده المقلحي (2023م) المكون من (179) فقرة وموقفاً موزعة على بعدين هما: المعرفة البيئية (117) فقرة، والاتجاهات البيئية (62) موقفاً. وبعد حساب صدقه وثباته تم تطبيقه على عينة البحث التي بلغت (311) معلماً ومعلمة أي بنسبة (38.8%) من مجتمع البحث للعام الدراسي 2023/2022م، وبعد معالجة البيانات إحصائياً أظهرت النتائج ما يلي:

–تدني المستوى العام للوعي بمشكلات البيئة لدى المعلمين عينة البحث سواءً بالنسبة للنتيجة العامة أو بالنسبة لكل مرحلة تعليمية على حدة أو على بُعد المعرفة البيئية، حيث ابتعدت كل النسب المئوية لمتوسطات الدرجات عن حد الكفاية المطلوب وهو (75%) من الدرجة العظمى للمقياس ككل.

–ارتفاع مستوى الاتجاهات البيئية لدى المعلمين بما يفوق حد الكفاية وهو (75%)، فقد بلغت النسبة المئوية لهذا البعد (87.6%)، مما يعني عدم قبول الفرضية الثالثة من فرضيات البحث.

–عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الوعي بمشكلات البيئة لدى عينة البحث يرجع لكل متغير من المتغيرات (الجنس – الوظيفة – الخبرة المهنية – المؤهل – التخصص)، مما يعني قبول الفرضيات من الرابعة إلى الثامنة من فرضيات البحث.

وقد أوصى الباحثان بضرورة العمل على رفع مستويات الوعي بمشكلات البيئة لدى المعلمين أثناء الخدمة، مما يؤهلهم للقيام بالدور المنوط بهم في توعية تلاميذهم وطلابهم بيئياً والتصدي لمشكلات البيئة الراهنة والحد من خطرها وتقييم آثارها

الكلمات المفتاحية: الوعي البيئي، المشكلات البيئية، المعلمين، مراحل التعليم العام

* المؤلف المرسل

مقدمة:

لقد كان من نتائج العصر الصناعي تطويع البيئة لخدمة الإنسان، وتسهيل حياته، وزيادة متعته، وتعاظم راحته. إلا أن هذه التسهيلات المعيشية لم تكن دون ثمن. وتلك هي النتائج السلبية لعصر الصناعة. إذ أن مكننة الزراعة، واختراع الأسمدة، واستنباط سلالات جديدة من المحاصيل، وإدخال التحسينات على الإجراءات والأساليب، وتقدم الطب، قد أفضى كله إلى تعزيز بقاء البشر، وإطالة متوسط عمر الإنسان، فزاد عدد سكان العالم بسرعة إلى الدرجة التي وصفت بها هذه الظاهرة السكانية بالانفجار، وهذا بدوره سهل تفاقم مشكل التلوث بكافة صوره وأشكاله، مثلما شكل مبرراً لظهور مشكلة استنزاف الموارد البيئية، لتكون معاً ثالوث المشكلات البيئية، ذات الآثار المدمرة، على البيئة، وعلى أهم مكوناتها وهو الإنسان (السعود، 2010: 267).

وقد توصلت المؤتمرات والندوات العالمية والإقليمية التي أثارت الوعي نحو التربية البيئية أن المشكلات البيئية، سببها سلوك الإنسان المرتبط بالتعامل مع مكونات البيئة، الأمر الذي يتطلب تنظيم علاقة الإنسان بالبيئة، بما يكفل حمايتها والمحافظة عليها والعمل على إحداث التوافق بين الإنسان والبيئة. فالحل الأمثل لهذه المشكلات البيئية التي نواجهها اليوم تعتمد على الأنماط السلوكية التي يمارسها الإنسان في حياته اليومية، وتصرفاته مع ثروات وموارد بيئته، وكيف يتعامل معها. لذلك فإن علاج هذه المشكلات تحتاج إلى تنمية الوعي بمشكلات البيئة التي بالضرورة ستنعكس على سلوكيات الإنسان وتصرفاته إزاء البيئة، ومن ثم توجهها لتكون أكثر حرصاً على سلامة وترشيد هذه الموارد. فحماية البيئة واجب ديني ووطني، وضرورة اجتماعية وصحية لأن البيئة بعناصرها تمثل أبعاد الوطن الذي نعيش عليه، والمشكلات البيئية التي نعاني منها ناتجة عن غياب الوعي والحس البيئي، وتجاهلنا للبعد التربوي الذي يجب أن يحكم سلوك الفرد تجاه البيئة، ولذل أصبح تعديل هذا السلوك هو الخيار الأفضل للحد من تلك المشكلات، ومن هنا ارتبط علاج مشكلات البيئة بالتربية، حيث أنها الوسيلة لتعديل السلوك وتوجيهه نحو الهدف المرغوب، وهو التعامل الرشيد العقلاني مع مكونات البيئة (آل خليفة، 2004: ص19 ومتولي، 2007: 128).

فالإنسان هو صاحب الابتكارات العلمية والتكنولوجية التي أدت إلى تزايد المشكلات البيئية وسرعة انتشارها، إذا وجدت إلزامية تطبيقها فهو يأخذ بهذه المخترعات لما فيه خير البيئة ومن ثم البشرية، أما إذا لم توجد لا يهتم. كما أن الإنسان يحترم التشريعات والقوانين إذا وجدت السلطة الرقابية أما إذا لم

توجد لا يهتم، فالقوانين والتشريعات لا يمكن إنكار دورها في حماية البيئة والتصدي لمشكلاتها، لكنها غالباً ما تمس سطح الوعي والسلوك لا أعماقه، وبالتالي فإنها لا تستطيع أن تحقق أهدافها المرجوة منها إن لم تستند إلى وعي تام يصل إلى ضمير الإنسان ويتحول إلى قيم اجتماعية وإلى سلوكيات إيجابية، ويساندها رأي عام وقوي ولا يتم هذا إلا بتربية الإنسان كي يعيش مع بيئته على نحو إيجابي وبناء، فتحقيق هذه الغاية مرهون أيضاً بالتدريب على أنماط السلوك البيئي الرشيد العقلاني، وبتحويل هذه المعرفة التربوية إلى ممارسات علمية، وباستخدامها قي البناء النفسي للشخص كجانب هام من جوانب تكوين اتجاهاته وتكوينه الأخلاقي المعنوي. ويشير الوعي في هذا السياق إلى عملية التربية، والتي تهدف إلى إمداد الأفراد بالمعارف والمعلومات والقيم والمبادئ التي تحثهم وتشعرهم بأهمية البيئة، وصيانة مواردها والحفاظ عليها. هذه العملية التربوية التي هي جزء أو مكون أساسي من مكونات شخصية هؤلاء الأفراد. والوعي هو الطريق إلى الاتجاه وهو الطريق إلى القيمة، وبالتالي فهو الطريق إلى السلوك الإيجابي المطلوب نحو البيئة (المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، 2001: 37-38).

وعلى الرغم من أهمية دوري العلم والقانون في حماية البيئة والتصدي لمشكلاتها، إلا أن دور التربية في هذا المجال يبقى أساسي ومحوري. فالتربية هي احترام الشيء بوازع من الضمير، والتربية هي التي تصيغ شخصيات الأفراد ليكونوا علماء، وهي التي تغير من سلوكياتهم لتقبل تعليمات القانون والانصياع لنصوصه، ولذلك فإن الحل الأمثل يكمن في تكوين الإنسان وتنشئته وتوعيته وعياً تاماً يصل إلى ضميره ويتحول إلى اتجاهات وقيم اجتماعية لديه توجه سلوكه اليومي وتعتبره جزءاً من هذه البيئة ومسؤولاً عن عدم الإخلال بها وهذا ما يسمى بالتربية البيئية (المقلحي، 2023: 686).

والتربية البيئية مسئولية جميع المناهج المدرسية في جميع التخصصات، ومن المهم أن تشارك كل المجالات الدراسية في تكوين الوعي والحس البيئي لدى المتعلمين، ولا يمكن اقتصار ذلك على مجال دون أخر، وهذا يعني أن معلمي المواد الدراسية المختلفة مسؤولون عن تحقيق أهداف التربية البيئية مع تفاوت درجات هذه المسؤولية باختلاف تخصصاتهم، ونسلم مسبقاً أن لبعض المعلمين دوراً ومسؤولية أكبر من غيرهم في بعض التخصصات. إلا أن المعلمين جميعاً، مسؤولون عن تنفيذ برامج التربية البيئية بنجاح. بغض النظر عن مجالات تخصصاتهم، فالبيئة هي المصدر الأول للحقائق، وهي تمثل واقع الأشياء، والتعلم منها يؤدي إلى معرفة واقعية. فيمكن أن تكون المفاهيم البيئية في تعبيراته اللغوية، وإبداعه الفني، وفي أدائه في الرياضيات، بحيث تحتل نفس الأهمية الموجودة في مقررات التربية الإسلامية والعلوم والاجتماعيات وغيرها (آل خليفة، 2004: 129-131). وبالتالي فإن تحقيق أهداف التربية البيئية

مسئولية مشتركة بين جميع المواد الدراسية، فالدراسات الإسلامية يمكن أن تساهم بنشر الوعي بمشكلات البيئة، حيث لم يترك الإسلام شاردة ولا واردة فيما يخص علاقة الإنسان بمكونات البيئة إلا وجاء التوجيه إليها من خلال القرآن الكريم أو السنة النبوية الشريفة، واللغات يمكن أن تساهم من خلال مهارة التعبير في توضيح المشكلات البيئية وجذورها الأساسية، ودور الإنسان في ذلك، وإبراز آثارها الضارة على الكائنات الحية، والإنسان على وجه الخصوص، ويمكن أن تساهم مادة التاريخ بربط المشكلات البيئية الراهنة بمراحل التطور الحضاري التاريخية، مع تقديم الأمثلة التي توضح كل من حسن، أو سوء استخدام الموارد، وأثرها على الشعوب للعظة والاعتبار فجميع بنو البشر باختلاف بيئاتهم وجنسياتهم يعيشون على كوكب واحد مشتركون في موارده التي ترتبط بها حياتهم ارتباطاً وثيقاً، وهذا يلزمهم جميعاً بضرورة ترشيد استخدامها، والمحافظة عليها ويزداد هذا الاهتمام، وتتضاعف قيمته إذا تمكن المعلمون من غرسه، وتنميته لدى طلابهم لاسيما وأن الطلبة يمثلون المجتمع بجميع فئاته، وبإمكانهم التأثير بدرجة كبيرة على تحسين نوعية البيئة إذا نجحت برامج التربية البيئية في تزويدهم بالمفاهيم البيئية، وتبصيرهم بمشكلات البيئة بالصورة التي تنمي لديهم الوعي الناقد للعوامل الاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية والسياسية والأخلاقية فيه الكامنة في جذور المشكلات، وتوقظ ضمائرهم لتحمل مسئولية العمل على حلها (متولي، 2007: 129-130).

ونتيجةً للدور المؤثر والفاعل الذي يمكن أن يقوم به المعلم في نشر الوعي بمشكلات البيئة، أوصت العديد من المؤتمرات العالمية والإقليمية وبعض الأبحاث والدراسات السابقة بضرورة الاهتمام بالتقويم المستمر للتعرف على مستوى الوعي بمشكلات البيئة لدى معلمي مراحل التعليم العام في ضوء أبعاد الوعي، بهدف تزويد المعلمين أثناء الخدمة بالمعلومات الكافية عن المشكلات البيئية الراهنة – محلياً وعالمياً – وتدريبهم على أساليب ربط المناهج الدراسية المختلفة التي يدرسونها بالقضايا والمشكلات البيئية، بما يمكنهم من تدريس المقررات والكتب المدرسية بما يتفق ومفهوم التربية البيئية وأهدافها، وتنمية كفاياتهم المهنية بشكل مستمر في هذا المجال. وذلك لأن نجاح برامج التربية والمناهج المدرسية في تحقيق أهداف التربية البيئية يتوقف على مستوى وعي المعلم بيئياً في الموقف التعليمي واستخدامه لطرائق تدريس معينة تعتمد على إيجابية المعلم وفعاليته في الموقف التعليمي. ومن هنا نصل إلى مشكلة البحث الحالي.

مشكلة البحث وأسئلته:

إن التعرف على مستوى الوعي بمشكلات البيئة لدى معلمي مراحل التعليم العام بمديرية النادرة، ومحاولة إيجاد وعي وطني بأهمية البيئة لمتطلبات التنمية الشاملة، بحيث تؤدي إلى إشراك المعلمين طوعاً لا إكراهاً وبطريقة مسؤولة وفعالة في نشر الوعي بمشكلات البيئة في المنطقة المحيطة بالمدارس التي يعملون بها، من خلال المعسكرات الكشفية للطلاب في البيئة أو من خلال الرحلات والدراسات الميدانية التي يقوم بها الطلاب بإشراف معلميهم في بيئتهم المحلية، أو من خلال القيام بدور مباشر في توعية أهالي المنطقة المحيطة بالمدرسة فيما يختص بحماية البيئة وحُسن استغلال مواردها – وخاصةً في العزل والقرى، حيث تكون معرفة المعلمين بالأهالي كبيرة، أو من خلال القيام بدور فاعل ومؤثر في تحسين بيئة المدرسة والمنطقة المحيطة بها، من خلال مشاركتهم الطلاب في الأنشطة البيئية، أو مشاركتهم الأهالي في أنشطة بيئية متعددة. تُعد خطوة مهمة نحو تزويد المعلمين بالثقافة البيئية وتدريبهم بما يمكنهم من تدريس المقررات والكتب المدرسية بما يتفق ومفهوم التربية البيئية وأهدافها. وذلك من خلال توفير المعرفة الأساسية والفهم الشامل للبيئة بمكوناتها ومشكلاتها لهؤلاء المعلمين، وتنمية كفاياتهم المهنية بشكل مستمر في هذا المجال. وهو ما يتطلب التقويم المستمر لمستويات الوعي بمشكلات البيئة لدى المعلمين أثناء الخدمة في ضوء أبعاد الوعي.

وعطفاً على ما سبق، فقد رأى الباحثان أهمية إجراء البحث الحالي الذي تتمحور مشكلته حول السؤال الرئيس الآتي:

-ما مستوى الوعي بمشكلات البيئة لدى معلمي مراحل التعليم العام بمديرية النادرة محافظة إب اليمنية في بعض المتغيرات (الجنس، الوظيفة، الخبرة، المؤهل، التخصص)؟

وينبثق عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1- ما المستوى العام للوعي بمشكلات البيئية لمعلمي مراحل التعليم العام (الأساسية، الثانوية) بمديرية النادرة محافظة إب اليمنية؟

2- ما مستوى وعي معلمي التعليم العام بمديرية النادرة في كل بُعد من بُعدي الوعي بمشكلات البيئة (المعرفة البيئية، الاتجاهات البيئية)؟

3- ما أثر المتغيرات (نوع الجنس، نوع الوظيفة، الخبرة المهنية، المؤهل، التخصص) في المستوى العام للوعي بمشكلات البيئة لدى معلمي مراحل التعليم العام بمديرية النادرة؟

فرضيات البحث:

يحاول البحث الحالي التحقق من صحة الفرضيات الآتية:

1- المستوى العام للوعي بمشكلات البيئة لدى المعلمين عينة البحث أقل من حد الكفاية على المقياس الكلي وهو (75%) من الدرجة العظمى للمقياس.

2- مستوى الوعي بمشكلات البيئة لدى المعلمين عينة البحث أقل من حد الكفاية على بُعد المعرفة البيئية وهو (75%) من الدرجة العظمى للبُعد.

3- مستوى الوعي بمشكلات البيئة لدى المعلمين عينة البحث أقل من حد الكفاية على بُعد الاتجاهات البيئية وهو (75%) من الدرجة العظمى للبُعد.

4- لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) بين متوسطات درجات المعلمين عينة البحث على المقياس الكلي للوعي بمشكلات البيئة ترجع إلى نوع الجنس (ذكور – إناث).

5- لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) بين متوسطات درجات المعلمين عينة البحث على المقياس الكلي للوعي بمشكلات البيئة ترجع إلى نوع الوظيفة (مثبت – غير مثبت).

6- لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) بين متوسطات درجات المعلمين عينة البحث على المقياس الكلي للوعي بمشكلات البيئة ترجع إلى نوع الخبرة المهنية (خمس سنوات وأقل – أكثر من خمس سنوات).

7- لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) بين متوسطات درجات المعلمين عينة البحث على المقياس الكلي للوعي بمشكلات البيئة ترجع إلى نوع المؤهل (تربوي – غير تربوي).

8- لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) بين متوسطات درجات المعلمين عينة البحث على المقياس الكلي للوعي بمشكلات البيئة ترجع إلى نوع التخصص (علمي – إنساني).

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

1- قياس المستوى العام للوعي بمشكلات البيئة لدى معلمي مراحل التعليم العام (الأساسية – الثانوية) بمديرية النادرة محافظة إب اليمنية.

2- التعرف على مستوى معلمي مراحل التعليم العام بمديرية النادرة في كل بُعد من بُعدي الوعي بمشكلات البيئة (المعرفة البيئية – الاتجاهات البيئية).

3- الكشف عن أثر بعض المتغيرات (الجنس، الوظيفة، الخبرة، المؤهل، التخصص) على المستوى العام للوعي بمشكلات البيئة لدى مراحل التعليم العام بمديرية النادرة محافظة إب اليمنية.

أهمية البحث:

تتضح أهمية البحث الحالي في الأمور الآتية:

1- أهمية رفع مستوى الوعي بمشكلات البيئة لدى الناس، صغاراً وكباراً، ذكوراً وإناثاً، حضراً وريفاً، باعتباره يمثل دوراً أساسياً ومحورياً للتربية في مجال حماية البيئة، واتجاهاً عالمياً، ومطلباً محلياً وقومياً، لتفادي مخاطر الجهل بأهمية الحفاظ على البيئة، ومواجهة مشكلات البيئة التي يكون الجهل هم سببها.

2- استجابة موضوعية لتوصيات العديد من المؤتمرات العالمية والإقليمية وبعض الأبحاث والدراسات على ضرورة تضمين البرامج والمناهج الدراسية بعض المفاهيم والمشكلات البيئية لتحقيق أهداف التربية البيئية وأهمها زيادة الوعي بمشكلات البيئة لدى المعلمين قبل وأثناء الخدمة.

3- إيجاد وعي وطني بأهمية البيئة لمتطلبات التنمية المستدامة، بحيث تؤدي إلى إشراك المعلمين بمراحل التعليم العام بمديرية النادرة طوعاً لا إكراهاً، وبطريقة مسؤولة وفعالة في صياغة القرارات التي تحسن من نوعية البيئة بكافة مكوناتها وعناصرها.

4- استجابة واضحة لتوصيات البحوث والدراسات التي أشارت إلى أن المشكلات البيئية التي نعاني منها ناتجة عن غياب الوعي والحس البيئي، وتجاهلنا للدور التربوي الذي يجب أن يحكم سلوك الفرد تجاه البيئة.

5- أهمية المعلومات التي يمكن أن تقدمها نتائج البحث عن المستوى العام للوعي بمشكلات البيئة لدى معلمي مراحل التعليم العام بمديرية النادرة، وكذلك مستوياتهم في كل بُعد من بُعدي الوعي بما يفيد في تطوير برامج الإعداد والتدريب بشكل مستمر.

6- إبراز أهمية دور معلمي مراحل التعليم العام بالمديرية في مواجهة المشكلات البيئية باعتبارها مشكلات ناشئة عن قصور في الوعي البيئي. فالمعلمون يُعتبروا قدوة لطلابهم فيما يختص بسلوكهم البيئي داخل المدرسة وخارجها، فهم الوسيلة الحية التي يمكن من خلالها العمل على تكوين وعي بمشكلات البيئة لدى التلاميذ والطلبة الدارسين والأهالي في المنطقة المحيطة بالمدارس التي يعملون بها.

7- يفتح هذا البحث بمجالاته ونتائجه آفاقاً جديدة ومستقبلية في مجال الوعي بمشكلات البيئة وما يتصل به من متغيرات وأبعاد.

حدود البحث: التزم الباحثان أثناء إجراء البحث بالحدود الآتية:

أ- الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على:

-المشكلات البيئية الآتية (مشكلة الانفجار السكاني، مشكلة التلوث بأشكاله وصوره المختلفة، مشكلة استنزاف الموارد البيئية الطبيعية).

-بُعدي الوعي بمشكلات البيئة وهما (المعرفة البيئية، الاتجاهات البيئية) من مقياس الوعي لدى المعلمين عينة البحث.

ب- الحدود المكانية والبشرية: اقتصر البحث على عينة من معلمي مراحل التعليم العام (الأساسية، الثانوية) في مدارس مديرية النادرة محافظة إب اليمنية.

جـ- الحدود الزمانية: تم تطبيق أداة البحث على عينة البحث خلال الفترة الزمنية الواقعة في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2023/2022م.

د- تحديد مستوى الوعي بمشكلات البيئة في ضوء المحك الذي استخدمته الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس وهو (75%) من الدرجة العظمى للمقياس كحد للكفاية للعام 2005م.

هـ - تحديد متغيرات البحث (نوع الجنس – نوع الوظيفة – الخبرة المهنية – المؤهل – التخصص).

مصطلحات البحث:

الوعي لغةً:

الحفظ والتقدير، وسلامة الفهم والإدراك. ويرى علماء النفس أن الوعي هو شعور الكائن الحي بما في نفسه وما يحيط به (المعجم الوسيط، 1985: 1044).

واصطلاحاً: فالتربون ينظرون إلى أن الوعي: عملية عقلية ذات مستويات معرفية عليا، فيرى زيتون أن الوعي يعني "الفهم العميق لموضوع ما" (زيتون، 1995: 50).

ولهذا فإن الوعي البيئي هو: "إدراك الفرد لبيئته وعناصرها ومشكلاتها، وهذا الإدراك يقوم على المعرفة والإحساس والشعور الداخلي" (Disinger, J, 1996: 35). ويُعرف بأنه: "الإدراك القائم على المعرفة بحُسن استغلال الموارد الطبيعية والتعامل مع المشكلات البيئية مع اقتراح أنسب الحلول لها" (رقبان وآخرون، 2013: 24).

أما التعريف الإجرائي للوعي بمشكلات البيئة في البحث الحالي فهو: قدرة المعلم أو المعلمة في مراحل التعليم العام (الأساسية، الثانوية) بمديرية النادرة محافظة إب، في التعبير عما لديه من معلومات وحقائق عن البيئة وبمشكلاتها، وبيان مشاعره الإيجابية والسلبية إزاء المواقف البيئية، ويقاس ذلك من خلال إجاباته على فقرات اختبار المعرفة ومقياس الاتجاه للوعي بمشكلات البيئة المعد لأغراض البحث الحالي.

المشكلات البيئية:

المشكلة لغةً: تعني أشكل يُشكل إشكالاً إذا ألتبس عليه، وفي هذا المعنى يقال (أشكل) الأمر أي ألتبس واكتنفه الغموض. وترجمت بهذا المعنى الكلمة الفرنسية (Probleme) وترجمت في علم الرياضيات إلى مسألة، وفي علوم القانون إلى قضية، وفي العلوم الاجتماعية ترجمت إلى مشكلة، والمشكلة البيئية تُشير إلى ظاهرة يكتنفها الغموض وتحتاج إلى تفسير. وفي ضوء المفهوم الإسلامي تُعرف المشكلة البيئية بأنها: اختلال في النظام البيئي يجعله – أو يهدد بجعله – غير قادر على القيام بمهمته التسخيرية للإنسان على الوجه الأكمل (السايح وعوض، 2004: 87-90).

ولهذا فإن المشكلة البيئية هي: "المشكلات التي تخل بالتوازن الطبيعي في المكان الذي تنشأ به وتؤثر تأثيراً سلبياً على الوسط المحيط بها" (الصانع، 2002: 140).

وتُعرف إجرائياً في هذا البحث بأنها: المشكلات البيئية الرئيسية الثلاث (السكان، التلوث، استنزاف الموارد) التي تؤثر على نواحي الحياة في الجمهورية اليمنية خاصة والدول العربية عامة.

حد الكفاية:

هو "الحد الأدنى من الوعي بمشكلات البيئة الذي يمكن قبوله، ويمثل (75%) من الدرجة العظمى لكل بُعد من بُعدي الوعي بمشكلات البيئة".

التعليم العام:

"يُقصد به التعليم الحكومي والأهلي بجميع مراحله (التعليم ما قبل الأساسي، التعليم الأساسي، التعليم الثانوي)" (الإدارة العامة للمناهج، 2012: 4).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يستعرض البحث الحالي العديد من النقاط التي يمكن إجمالها بمحورين هما:

المحور الأول: الوعي البيئي ودور المعلم في نشره

أولاً: الوعي البيئي: مفهومه ـ أبعاده وأهميته – وتنشئته ونشره:

الوعي البيئي: إن الوعي البيئي هو حاصل دمج مفهومي الوعي والبيئة. ويُعرف على أنه: "إدراك الفرد لدوره في مواجهة البيئة". ويُعرف بأنه: "الإدراك القائم على الإحساس بالعلاقات والمشكلات البيئية من حيث أسبابها وآثارها ووسائل حلها" (قمر، 2004: 25). كما يُعرف الوعي البيئي أيضاً بأنه: "حالة عقلية مستندة إلى المعرفة بالقضايا البيئية ينتج عنها سلوك واعٍ إيجابي" (Simmons & Others, 2003: 36).

- أبعاد الوعي البيئي:

إن الوعي البيئي يمثل وظيفة المعرفة، ويتجسد في ثلاث مستويات أو أبعاد أساسية، وهي المعرفة البيئية، الاتجاهات البيئية والسلوك البيئي. فما إن تجتمع هذه العناصر الثلاثة لدى الفرد إلا وقد حصلنا على وعي بيئي فردي وبانتشارها لتشمل أغلب أفراد المجتمع نحصل على وعي بيئي جماعي وهو أساس حماية البيئة والمحافظة عليها.

أ- المعرفة البيئية:

إن توفر المعرفة يعني وجود نسق من الأفكار يتضمن معلومات ومفاهيم وقضايا وافتراضات متسقة منطقياً. وتمثل هذه المعرفة متغيرات في نسق الفعل وموجهاته (رمزي، 2001: 120). ولأن تعامل الإنسان الدائم مع بيئته وتفاعله معها يتطلب منه التعرف عليها وعلى قوانينها الأيكولوجية وعلى مواردها وأنظمتها، حتى يتسنى له التكيف معها واستغلالها وحمايتها وحماية نفسه من أخطارها ومشاركته في مختلف نشاطاتها (بورزق، 2009: 75). وهي دوافع ومثيرات تساعد على إيقاظ الاهتمام وشحذ الفضول لاكتساب المعارف، ومنه التصرف بما يحمي الفرد والمجتمع. وعلى هذا الأساس يمكن توقع سلوكيات إيجابية تجاه البيئة (أمحمد، 2007: 558).

إن هذا يعني أن المعرفة أصبحت مسيرة وموجهة للسلوك الإنساني بما يضفي عليه صبغة الوعي. أي أن المعرفة بالبيئة ومشكلاتها تكتسي مكانة هامة في تحديد نوع السلوك تجاه البيئة. وهي دعامة أساسية في الوعي البيئي وتعزيزه، لأنه سيكون عن قناعة. ويساهم بدور فاعل في حماي البيئة والمحافظة عليها.

وحتى يكون كذلك ويؤدي الوعي الدور المنوط به، فإن هذه المعرفة وجب أن تقوم على (بورزق، 2009: 75):

- ترسيخ الدلالات الأخلاقية والمعنوية المستندة على مفاهيم الاحترام والتقدير والمحافظة في كل سلوك يأتيه الفرد والجماعة في علاقته بالبيئة التي يوجد بها. في المجتمع عامة.

- التأكيد على أهمية رؤية البيئة لا كقيمة مادية فحسب، بقدر ما هي قيمة حضارية ودالة من الدلالات الأساسية والجوهرية على مبلغ الرقي الذي بلغه مجتمع من المجتمعات، بما يجعلها رمزاً لتاريخ وحضارة وهوية. فالمعرفة البيئية إذاً تساعد الفرد على إضفاء معاني ورموز للبيئة تمكنه من تجاوز رغباته وعواطفه في تعامله مع البيئة، وبذلك يتشكل لديه اتجاه بيئي.

ب- الاتجاه البيئي:

تتعدد تعريفات الاتجاه البيئي وتختلف، حيث يعرفه ألبورت ALLPORT بأنه "حالة استعداد عقلي وعصبي انتظمت عن طريق الخبرة الشخصية، وتعمل على توجيه استجابة الفرد نحو الأشياء أو المواقف التي تتعلق بهذا الاستعداد" (عبدالله، 2005: 50).

ويعرفه مصطفى سويف بأنه "عبارة عن استعداد نفسي أو تهيؤ عقلي متعلم للاستجابة الموجبة أو السالبة نحو أشخاص أو أشياء أو موضوعات أو مواقف أو رموز في البيئة التي تستثير هذه الاستجابة" (حبيب، 2005: 95).

من كلا التعريفين نلاحظ على أنهما يركزان على الجانب النفسي للاتجاه الذي يحصل بالتعلم، بمعنى أن الاتجاه يعبر عن الجوانب الحسية والشعورية للفرد.

وعليه فالاتجاه يرتبط بالموضوع المستهدف، كأن نقول الاتجاه السياسي، الاتجاه التربوي، الاتجاه العلمي، ... والاتجاه البيئي وهو الذي يتعلق بموضوع البيئة.

ويعرف إبراهيم؛ ودسوقي (1985) الاتجاه البيئي بأنه "الوقف الذي يتخذه الفرد إزاء بيئته الطبيعية من حيث استشعاره لمشكلاتها أو عدم استشعاره، واستعداده للمساهمة في حل هذه المشكلات وتطوير ظروف البيئة على نحو أفضل أو عدم استعداده. كذلك موقفه من استغلال الموارد الطبيعية في هذه البيئة استغلالاً راشداً كان أو جائراً، وموقفه من المعتقدات السائدة فيها رفضاً وقبولاً سلباً أو إيجاباً (14).

لذا يقتضي الأمر إتباع بعض الوسائل والأساليب التي من خلالها يمكن تصحيح مسار بعضها، ولما كانت المعرفة البيئية بما تكونه من معاني ورموز لدى الفرد مما يحدد اتجاهاته نحوها، فإن ذلك سينعكس على تعامل الفرد مع البيئة، ويتجسد ذلك في السلوك البيئي.

جـ- السلوك البيئي:

يعتبر السلوك ذلك النشاط الذي يصدر من الكائن الحي كنتيجة لعلاقته بظروف بيئية معينة، والمتمثل في محاولاته المتكررة للتعديل والتغيير في هذه الظروف، حتى يتناسب مع مقتضيات حياته (بورزق، 2009: 78). ويرتبط غالباً بالتصور النظري. وعليه فالتصور النظري لحقيقة البيئة هو الذي يقرر التصرف السلوكي تجاهها.

لأنه لو كان الإنسان يعتقد أن عناصر البيئة من أنهار وبحار وجبال وحيوانات، آلهة مقدسة فإن سلوكه إزاءها سيكون مسترضياً لها بالقرابين، القاعد عن استثمارها بما يطور حياته، أي الحفاظ عليها، وفي مقابل ذلك لو كان الإنسان يعتقد في أن البيئة عدواً له، حائلاً دون ممارسة حياته وتطويرها، فإن

سلوكه نحوها سوف يكون سلوك المعادي لها المصارع لعناصرها، مع ما يتبع ذلك من آثار التدمير الناتجة عن روح العداء وممارسة الصراع (النجار، 1999: 79).

وإذا كانت البيئة تتضمن معناً روحياً وراء معناها المادي –كما في التصور الإسلامي – فسيكون لذلك أثر بالغ في توجيه السلوك الذي يتجاوز مجرد الانتفاع بمرافق البيئة لإشباع الشهوات والغرائز الطبيعية إلى اعتبارات تقوم على التواصل بين الإنسان والبيئة، قوامه اللين واللطف، وغيرها من المعاني التي يقتضيها التواصل الروحي ... وما إن أصبح البعد الروحي ثقافة تتحكم في مجمل التصرفات الإنسانية تجاه البيئة. فإنه يستثمر موقفاً إنسانياً تحفظ فيه البيئة من أن ينالها الدمار استنزافاً أو تلويثاً في سبيل تحقيق المتعة المادية (السرياني، 2005: 280).

وعليه فالسلوك البيئي هو محصلة للبعدين السابقين، المعرفة والاتجاه، بل إنه منبثق من معرفته الواعية وإحساسه العميق بقضايا البيئة ومشكلاتها ومسؤوليته الشخصية نحو علاجها، كحوصلة نهائية لمعادلة متغيراتها المعرفة، الاتجاه والسلوك، يتكون الوعي البيئي، والذي بات يكتسب أهمية بالغة في أدبيات حماية البيئة والحفاظ عليها، وهو ما سيتم توضيحه أكثر في العنصر التالي.

- أهمية الوعي البيئي:

لقد ازدادت أهمية الوعي البيئي بازدياد الأزمات البيئية وتدهورها المتواصل عالمياً، إقليمياً ومحلياً. إذ أصبح الوعي البيئي بأبعاده المختلفة المكونة له أهم استراتيجية بل أنجع أداة لحماية البيئة والمحافظة عليها. وخاصة لارتباطها بالتنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية. مما يفرض أن يكون للفرد دور في هذه التنمية، ولا يتمكن الإنسان من ذلك من دون فهم ووعي بالبيئة وما يحكمها من قوانين أيكولوجية وعلاقات وتفاعلات (اللقاني؛ ومحمد، 2003: 17).

من خلال تحليلنا للتعاريف الواردة في مضمونه وقراءتنا لدلائل أبعاده، نستنتج أهميته فيما يأتي (بورزق، 2009: 79) فهو يساعد على:

- تهذيب المفاهيم التي اعتاد عليها الأفراد في مجتمعنا، بحيث تكون نظرتهم للبيئة لا على أساس الخوف من العقاب وإنما الانصياع الذاتي للمحافظة عليه والاهتمام بها. لما يترتب عن تدمير البيئة من مخاطر على حياتهم أولاً وعلى بيئة الحياة الكبرى عامة ثانياً.

- فهم البيئة وأسباب مشاكلها، وكيفية علاجها وحمايتها، والتدابير الوقائية المطلوبة.

- تكوين الحس أو الضمير البيئي لدى المواطن، والقدرة على استشعار الخطر البيئي مما ينمي لدى الفرد المسؤولية الأخلاقية نحو البيئة ومواردها.

- تكوين الاتجاهات المرغوبة نحو الحفاظ على البيئة وحُسن إدارتها، وكذلك تصحيح المفاهيم الخاطئة التي يعتنقها البعض فيما يتصل بها.

- دمج أفراد المجتمع في المساهمة في مشاريع حماية البيئة والمحافظة عليها.

- الحد من الخسائر الاقتصادية والاجتماعية المترتبة عن التدهور البيئي.

- تحقيق التنمية المستدامة.

إن خلق الوعي البيئي شرط أساسي بالنسبة للتقييم والإدارة، بالنسبة للمشروعات البيئية، ولن يتعرف الأفراد في المجتمع على نحو مسئول على مشكلات البيئة، ولن يقدموا أي دعم للبرامج البيئية ذات الأهمية البارزة إلا إذا كان لديهم وعي بالبيئة وأهميتها بالنسبة لحياتهم، وسوف ترتكز فعالية الإدارة البيئية في نهاية الأمر على التحلي بأخلاقيات بيئية على نطاق واسع، وعلى اعتماد مدونة لقواعد السلوك، التي ينعكس فيها وعي بيئي وإدراك ضرورة تحقيق تنمية قابلة للاستمرار (المركز القومي للبحوث القومية والجنائية، 2001: 36).

وحتى الإعلان العالمي لحقوق الإنسان أكد على حق المواطن أينما كان في العيش في بيئة نظيفة توفر له الحياة الكريمة والأمان من كافة جوانبه. زيادة على تأكيد الاتجاهات الحديثة، على ضرورة وجود منظومة من الأفكار الواجب أخذها بعين الاعتبار عند إعداد استراتيجيات للبيئة تشمل التنمية المستدامة، تقييم الأثر البيئي، المحافظة على مصادر الطبيعة المختلفة، التفاهم الدولي، النوع الاجتماعي (مزاهرة؛ والشوابكة، 2003: 222). ولأن الوعي البيئي على هذه الدرجة من الأهمية كان لابد من تنشئة الأفراد اجتماعياً في إطار مفهوم الوعي البيئي.

التنشئة الاجتماعية للوعي البيئي:

إن السلوك الإنساني هو نتاج للتنشئة الاجتماعية، التي يُعرفها العيسوي بأنها: "تلك العملية التي يكتسب الطفل بموجبها الحساسية للمثيرات الاجتماعية، كالضغوط الناتجة عن حياة الجماعة والتزاماتها، وتعلم الطفل كيفية التعامل مع الآخرين، وأن يسلك مثلهم" العيسوي، 2002: 184-

185). ويعرفها زعيمي (2002) على أنها: "عملية اجتماعية تشمل حياة الإنسان كلها منذ بداية خلقه ويتم من خلالها تنمية استعدادات الفرد الفطرية وتدريبها على حاجياته وتأهيله للحياة الاجتماعية في ظل ثقافة مجتمعه" (12).

فالتنشئة الاجتماعية إذاً، هي عملية تعلم الفرد لأدواره الاجتماعية واكتسابه لمعايير وقيم مجتمعه وتنميتها تحت تأثير العمليات الاجتماعية التي تحدث داخل مختلف أبنية المجتمع ومؤسساته. ولأن الوعي البيئي يتمظهر أكثر في السلوك الإنساني تجاه البيئة، وهو مكتسب ومتعلم كما سبق وأن تمت الإشارة إليه، والوعي البيئي يُعد من مخرجات مؤسسات التنشئة الاجتماعية: وهي "تلك الوحدات الاجتماعية التي ينشئها المجتمع من أجل تنمية استعدادات الأفراد الفطرية، وتدريبهم على تلبية حاجاتهم وتأهيلهم للحياة الاجتماعية في ظل ثقافة مجتمعهم" (زعيمي، 2002: 50). وأهمها هي الأسرة، المدرسة، المسجد، دار الحضانة، رياض الأطفال، التلفاز، الإذاعة، السينما، المسرح والنوادي الرياضية والثقافية، وجماعات الأقران ...إلخ.

وانطلاقاً من مهام هذه المؤسسات والفئات التي تستهدفها كل واحدة على حدة زيادة على اختلاف الأسلوب والاستراتيجية. فإننا نخلص إلى أن التنشئة الاجتماعية للوعي البيئي ستكون على نمطين، نمط مقصود ونمط غير مقصود، وتتم بصورة متتالية ومرحلية أحياناً، في الغالب بصورة تشاركية وتكاملية بين مختلف هذه المؤسسات (بورزق، 2009: 81).

ولأن "الفرد ينتمي باستمرار إلى جماعات جديدة يتعلم دوره الجديد فيها، ويعدل سلوكه، ويكتسب أماط جديدة من السلوك" (أمحمد، 2008: 135).

وبهذا فعملية تنشئة الوعي البيئي تتمثل في إعداد الفرد المشبع بالأفكار الدافعة إلى حماية البيئة والمحافظة عليها، وهي عملية مستمرة تساهم فيها مختلف مؤسسات التنشئة الاجتماعية، والتي لا تتوقف عند هذه النقطة بل يجب أن تقوم بنشره.

نشر الوعي البيئي:

إن تكوين الوعي البيئي يبقى غير كافٍ ما لم يتم نشره على أوسع نطاق؛ بمعنى ضرورة السهر على انتقال المعارف والمعلومات البيئية لتستهدف أكبر عدد ممكن من أفراد المجتمع، بما يسمح من تكوين اتجاهات إيجابية لديهم نحو البيئة ولتتجسد في سلوكياتهم.

ولما كانت التنشئة الاجتماعية للوعي تتدخل وتتداخل فيها العديد من المؤسسات، والتي تتنوع طرقها وأساليبها وأدوارها. فإن نشر الوعي أيضاً يحتاج إلى تظافر جهود نفس المؤسسات، وهي عملية قصدية، إذ يتم التخطيط لها ومتابعة تنفيذها، حيث تستهدف:

- عامة أفراد المجتمع من خلال تزويدهم بكافة المعارف والمعلومات الصحيحة حول المشكلة البيئية وآثارها المدمرة عليهم، وتعريفه بطرائق حمايتها ووقايتها.

- الأطفال والشباب نظراً لخصوصية هذه الفئة، فسلوكهم المستقبلي نتيجةً لمرحلة تنشئتهم، ضف إلى ذلك أنهم أدوات لنشر الوعي البيئي داخل أسرهم وبين رفاقهم وفي أحيائهم.

- الصناعيين والمستثمرين: من خلال تحسيسهم بضرورة المساهمة في حماية البيئة كالمساهمة المادية وتجنب المشاريع الضارة بالبيئة وعدم تغليب الفائدة المادية فقط. (بورزق، 2009: 82).

وعملية نشر الوعي البيئي تتم بمؤثرات ووسائط عدة، فالفرد منذ أن يستيقظ إلى أن ينام، وسواءً خرج من بيته أو مكث به فإنه لا يستطيع تحاشي مختلف المؤثرات الاجتماعية التي تحاول إغراءه ودفعه إلى تبني آراء وأحكام وميول جديدة أو تغيير القديم منها نحو بيئته ومحيطه (إبراهيم، 1985: 209). وهذه الوسائط تتمثل أساساً في الأسرة، وسائل الإعلام المختلفة، المدرسة، الجامعة، جماعة الرفاق والنوادي... إلخ.

إن عملية نشر الوعي البيئي تحتاج إلى وسائل وأدوات أهمها:

–اللوحات الإشهارية والإرشادية والتحسيسية بأهمية الحفاظ على البيئة وتحذر من خطورة الوضع البيئي.

- استخدام دعامة السمعي البصري.

- تنظيم الأيام الإعلامية والمحاضرات العلمية حول البيئة والمحافظة عليها.

- إحياء المناسبات الوطنية والعالمية للبيئة وعناصرها.

- تنظيم الزيارات الميدانية إلى مختلف البيئات (الساحلية، الصحراوية، ...).

- الاستنجاد بالمشاهير وذوي المصداقية في الترويج للسياحة البيئية وقضاياها. إذ تشير البحوث إلى أنه كلما كان الشخص جديراً بالثقة وجذاباً وذو سمعة طيبة كان تأثيره أقوى وزاد احتمال نجاح رسالته وتأثيرها في الواقع الموجود (لامبرت، 1993: 139).

ونظراً لزيادة المخاطر البيئية التي يتعرض لها الإنسان وتؤثر في حياته ومستقبله، ويعاني منها العالم بأسره، أصبح من الضروري زيادة مستويات الوعي البيئي لدى الناس، صغاراً وكباراً، ذكوراً وإناثاً، حضراً وريفاً، لتفادي مخاطر الجهل بأهمية الحفاظ على البيئة، ومواجهة مشكلاتها التي يكون الجهل هو سببها، وللوصول إلى برامج فاعلة للوعي البيئي، لابد من تداخل وتكامل ثلاث وسائل وأساليب يمكن من خلالها نشر الوعي البيئي، وهي: الثقافة البيئية – الإعلام البيئي – التربية والتعليم البيئي.

ثانياً: دور المعلم في نشر الوعي البيئي:

أ- تعريف المعلم:

المعلم هو ذلك الشخص المكلف بالقيام بسلسلة من العمليات، يدرب من خلالها النشء على اكتساب القيم الوجدانية والأخلاقية والعقلية والروحية والجسدية. ويعمل على تنمية بعض الاتجاهات والمهارات والعادات باستعمال وسائل خاصة، قصد استغلال هذه الفئة الناشئة وتوجيهها توجيهاً سليماً. وهو قبل كل شيء قدوة ومثال، وبفنه وشخصيته ومكانته الاجتماعية يستطيع أن يحقق للأجيال الصاعدة السلوكيات المنشودة عن طريق تحفيزهم للقيام بالمهام التي يسندها إليهم، وبالتالي يعلمهم من خلال ذلك كيف يتصرفون في المواقف التي يتعرضون لها (وزارة التربية الوطنية، مستند تكويني، 53).

كما أنه العنصر الأساسي في الموقف التعليمي، وهو المحرك لدوافع التلاميذ والمشكل لاتجاهاتهم، والمثير لدواعي الابتهاج والتسامح والاحترام والألفة والمودة، واستجابات المتعلمين هي ردود فعل لمجموعة السلوك والأداء التي يستخدمها المعلم (عبدالسلام، 2003: 50). وعليه يمكننا القول إن المعلم هو عصب العملية التربوية وعمودها الفقري، والعامل الذي يحتل مكان الصدارة في نجاح التربية وبلوغها غايتها، وتحقيق دورها في التقدم الاجتماعي والاقتصادي.

ب- أهمية المعلم:

المعلم عامة يحظى بأهمية كبرى، فهو قدوة لطلابه في إتباع السلوك السليم، وذلك بتوعيتهم بما يحيط بهم من أخطار وأزمات وكيفية التغلب عليها، وتوجيه سلوكهم لما فيه خير لهم ومجتمعهم وبيئتهم. وتبرز وظيفته أكثر خلال دوره فيما يأتي:

- تعليم التلاميذ طرائق التفكير التي تجعلهم يكتشفون المعارف بصورة ذاتية، ومن مزايا هذا الأسلوب ما يأتي:

- يزيد من نشاط وحيوية المتعلم – يزيد من إنسانية المتعلم – يزيد من إيجابية المتعلم تجاه ذاته ومحيطه وبيئته.

- إكساب التلميذ لمهارات مختلفة ومنها:

- المهارات العقلية: أي تدعيم قدرة المتعلم على التفكير العلمي والمنطقي السليم.

- المهارات الأكاديمية: ومنها اختيار المراجع وحُسن اختيار المادة العلمية وكيفية الاستفادة منها.

- المهارات الاجتماعية: مهارات الاتصال والتواصل العلمي والعمل الجماعي للتعود على الأعمال التعاونية.

- مهارات المشاركة: الاشتراك في النوادي والجمعيات والمعارض العلمية والبيئية داخل المدرسة وخارجها (راشد، 2003: 15).

بالإضافة إلى هذه المهام والأدوار العصرية للمعلم فإنه يُعد قدوة لتلاميذه، وبذلك فالمعلم واجب عليه إعطاء المثل الحسن والتحلي بالسلوك الحسن حتى يقتدي به التلاميذ بمعنى على المعلم أن:

- ينوع من الأساليب التي تسمح لهم بتنمية السلوك السليم تجاه البيئة.

- يهتم بتعزيز السلوك السليم لدى طلابه، وذلك بتشجيع الممارسين له، والإشادة بهم والثناء عليهم، حتى يزدادوا إقبالاً عليه أن يحث أصحاب السلوكيات السلبية الاقتداء بهم (القرضاوي، 1984: 129).

وتأسيساً على ما سبق، فالمعلم بات عاملاً هاماً من عوامل التربية، وأداة أساسية في برامج التوعية والتحسين، ولذلك ينبغي على المعلم الاهتمام بما يدور في مجتمعه وبيئته والعالم، وأن يتعرف على

مشاكله ويُعرف بها، أي ينقلها إلى الأجيال التي يشرف على إعدادها. مما يساعد على تعميق الوعي لدى التلاميذ، ويؤدي إلى غرس الأفكار والقيم السليمة لديهم. ويدفعهم إلى التحلي بالسلوك المرغوب المحبوب والابتعاد عن السلوك المنبوذ. وخاصة أن المجتمع ينتظر الكثير من المعلمين باعتبارهم مسؤولين عن حاضر ومستقبل الأمة. فضلاً على أن المعلم تعلم كيف يُعلم ويربي النشء، فقد تخصص في هذه المهنة. وبذلك فهو يمتلك مهارات التدريس اللازمة وإدارة التفاعلات بينه وبين تلاميذه.

ومن هذا المنطلق، فالمجتمع يريد أفرادا جادين ومنضبطين يشعرون بالمسؤولية تجاه عقيدتهم ومجتمعهم وبيئتهم يقدرونها حق قدرها، ويريد أيضاً أفراداً يساهمون بفعالية في العملية التنموية (بورزق، 2009: 119).

جـ – مهام وأدوار المعلم في نشر الوعي البيئي:

يُعرف الدور – بشكل عام – بأنه: "نماذج سلوكية متوقعة من الفرد لأداء الأعمال أو الوظائف المسندة إليه" (جوهري، 1982: 96).

وبمقتضى نظرية التكيف، القائلة بأن التربية عملية تكيف أو تفاعل ما بين المتعلم والبيئة التي يعيش فيها، تُعتبر وظيفة المعلم، في الأساس، مساعدة المتعلم على تكييف نفسه وفقاً لبيئته، وعنى ذلك أن جميع الدروس التي يلقيها المعلم في مختلف المواضيع، وما يرافقها من مطالعات في المكتبات، وتجارب في المختبرات، وزيارة للمتاحف والمعارض، وجولات في المصانع والمزارع، ورحلات إلى الأماكن الأثرية وغيرها من مختلف أنواع النشاطات المنهجية واللامنهجية، تعتبر وسائل تستخدم لمساعدة المتعلم على تكييف نفسه وفقاً لبيئته (السعود، 2010: 208).

كما تُعد المشكلات البيئية من أهم الأزمات المحدقة بالبشرية اليوم، وما على المعلم إلا أن يُعرف التلاميذ بالبيئة وقوانينها الأيكولوجية ومشكلاتها ويبرز لهم الآثار المترتبة عنها. ويرشدهم إلى الأساليب الوقائية من هذه المشكلات. وهو ما يفرض على المعلم أن يحصل على أكبر قدر ممكن من المعلومات حول البيئة ومشكلاتها، وبآلية قائمة على الوعي والفهم والاقتناع الكافي، حتى يستطيع المعلم أن يكون قدوة ومثلاً في مجال الممارسات البيئية السليمة (اللقاني ومحمد، 1999: 35-37).

وعليه فالمعلم مسؤول مسؤولية أخلاقية ومهنية في مجال التربية البيئية، وهو يستطيع إذا أحسن تربية التلاميذ تربية بيئية جيدة أن يقدم أجيالاً أكثر فهماً وأكثر نضجاً وأكثر وعياً في تعاملهم مع البيئة

وجميع مواردها (اللقاني ومحمد، 1999: 45). فالمعلم يلعب دوراً إيجابياً في عملية نقل القيم وغرسها داخل المدرسة، فلديه فرص في إنماء الأهداف الشخصية والاجتماعية والبيئية المرغوب فيها والتي تسمو بالشخصية الإنسانية وتدعم التنمية المجتمعية، فالمعلم يُعتبر قدوة يقتدي بها المتعلم شعورياً أو لا شعورياً (زاهر، 1986: 71-72).

وبقدر الاهتمام بتحسين مستوى المعلم وتطويره، بقدر ما يؤدي إلى نمو المتعلمين وتطويرهم، فهم يتأثرون في خلفياتهم المعرفية والمهارية والوجدانية بشخصية وسلوك معلميهم، وما يبذله هؤلاء المعلمون من جهد وما يقومون به من أدوار كأعضاء في مهنة التدريس والمجتمع (مصطفى، 2009: 485). وقد انعكس الاعتراف بأهمية دور المعلم الفاعل في البيئة والمجتمع بوجهٍ عام، وفي تحقيق أهداف التربية البيئية بوجهٍ خاص في دورين أساسيين يتوقع من المعلم ممارستهما وهما (السعيد وآخرون، 2005: 807):

أ- دوره كمواطن في المجتمع: يتفاعل مع البيئة بمكوناتها المتعددة وتقع عليه مسئولية المحافظة أو المشاركة في المحافظة عليها وتنمية مواردها.

ب- دوره كمعلم: ينظم المواقف التعليمية المختلفة وينمي لدى طلابه أوجه التعلم المختلفة المتصلة بالبيئة والمحافظة عليها.

ولهذا يمكن تلخيص أدوار المعلم في مجال التربية البيئية كما يرى السعيد وآخرون فيما يأتي:

1- المشاركة في إعداد برامج التربية البيئية، وتطوير المناهج المدرسية بما يتفق ومبادئ التربية البيئية وأهدافها.

2- تنفيذ برامج التربية البيئية وتحقيق أهدافها من خلال المناهج الدراسية المختلفة، وذلك من خلال إدارتهم للمواقف والخبرات التعليمية المختلفة واتباعهم لطرائق تدريس تتناسب وطبيعة التربية البيئية.

3- تقويم تعلم الطلاب في مجال التربية البيئية، والتأكد من اكتساب هؤلاء الطلاب لجوانب التعلم المختلفة والمرجوة في هذا المجال.

4- يعتبر المعلمون قدوة لطلابهم فيما يختص بسلوكهم البيئي داخل المدرسة وخارجها، وخاصة فيما يتصل بالقيم والاتجاهات البيئية وأوجه التقدير البيئي التي توجه سلوك الطلاب نحو بيئتهم. وهذا ما يطلق عليه التربية بالقدوة (اتباع المثل الصالح) فالمعلم هو المثل الأعلى في نظر الطلبة والأسوة الحسنة في عين الولد، ويقلده سلوكياً ويحاكيه خلقياً من حيث يشعر أو لا يشعر، بل تنطبع في نفسه وإحساسه صورته القولية والفعلية والحسية (السبع والفصلي، 2015: 311).

5- يمكن للمعلمين القيام بدور كبير في نشر الوعي البيئي في المنطقة المحيطة بالمدارس التي يعملون بها، من خلال المعسكرات الكشفية للطلاب في البيئة أو من خلال الرحلات والدراسات الميدانية التي يقوم بها الطلاب بإشراف معلمهم في بيئتهم المحلية، كما يمكن أن يقوم المعلم بدور مباشر في توعية أهالي المنطقة المحيطة بالمدرسة فيما يختص بحماية البيئة وحُسن استغلال مواردها – وخاصة في الريف، حيث تكون معرفة المعلمين بالأهالي كبيرة.

6- يمكن للمعلمين القيام بدور مؤثر وفاعل في تحسين بيئة المدرسة والمنطقة المحيطة بها، من خلال مشاركتهم الطلاب في الأنشطة البيئية المختلفة، أو مشاركتهم الأهالي في أنشطة بيئية متعددة.

ونتيجة للدور المؤثر والفاعل الذي يمكن أن يقوم به المعلم في مجال نشر الوعي البيئي، أوصت المؤتمرات والندوات العالمية والعربية والمحلية بضرورة تزويد معلمي مراحل التعليم العام بمعلومات كافية عن المشكلات البيئية الراهنة – محلياً وعربياً وعالمياً – وتدريبهم على أساليب ربط المناهج الدراسية المختلفة التي يدرسونها بالقضايا والمشكلات البيئية، بما يُمكن المعلمين من تدريس المقررات والكتب المدرسية بما يتسق ومفهوم التربية البيئية وأهدافها. فالوعي البيئي المرتبط بالتربية البيئية يمثل أحد وسائل حماية البيئة وأهدافها لأنهما يعملان على غرس السلوك الإيجابي وتنميته تجاه البيئة، ويسعيان إلى إيجاد وعي وطني بأهمية البيئة لمتطلبات التنمية المستدامة، بحيث تؤدي إلى إشراك المعلمين طوعاً لا إكراهاً وبطريقة مسؤولة وفعالة في صياغة القرارات التي تحسن نوعية البيئة بكافة مكوناتها وعناصرها. من أجل تربية المتعلم تربية بيئية أفضل لتحقيق الوفاق مع البيئة (المقلحي، 2023: 96-97).

لذلك فإن التربية البيئية يمكن أن تُسهم في تحقيق الوفاق مع البيئة من خلال ما يأتي:

- تنمية الوعي البيئي لدى الأفراد لمعرفة عناصر البيئة ومواردها وإمكاناتها.

- تنمية الوعي البيئي لدى الأفراد بأهمية البيئة ومواردها وإمكاناتها في مجالات التنمية المختلفة.

- تنمية الوعي البيئي لدى الأفراد لإدراك العلاقات المتداخلة والمتشابكة بين الإنسان وعناصر البيئة ومشكلاتها وأسبابها، وأنه جزء من البيئة والضر ر الذي يحدثه في البيئة سيؤثر عليه وعلى أسرته بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في الحاضر أو المستقبل.

- تكوين السلوك الرشيد لدى الأفراد نحو البيئة والمحافظة عليها وصيانتها وعدم الإسراف واستخدام مواردها واستثمارها على نحو أفضل.

- تنمية القيم والاتجاهات والأخلاق البيئية التي بالضرورة ستنعكس على سلوكيات الإنسان وتصرفاته تجاه البيئة، ومن ثم توجهها لتكون أكثر حرصاً على سلامة وترشيد هذه الموارد.

- تنمية مهارات التفكير العلمي لمواجهة القضايا والمشكلات البيئية وإيجاد الحلول والمقترحات المناسبة.

- تنمية الإحساس والشعور بالمسؤولية الشخصية الفردية والمسؤولية الاجتماعية نحو البيئة والمحافظة عليها.

- نشر الوعي البيئي لدى الأفراد عن أساليب ووسائل الإنتاج التي لا تسبب أضراراً بالبيئة، واستخدام بدائل وطرق للوقاية والحماية والوفاق مع البيئة.

- تنمية مفهوم الإدارة الجيدة للبيئة وهو يهتم بتحديد الإمكانات والموارد البيئية المتاحة في كل مكان، وأشكال استثمارها، والسلوكيات المتوقعة، ومظاهر السلوكيات غير الرشيدة، ووضع خطط وبدائل للتعامل مع هذه الإمكانات والموارد البيئية (مصطفى، 2009: 483-484).

تنمية الوعي بالتنمية المستدامة: هذا الوعي يقوم على الإيمان بالحقائق الآتية:

1- إن الجنس البشري جزء من الطبيعة ويتوقف بقاؤه فيها على قدرته على استمداد رزقه من عالم طبيعي محدود.

2- إن النشاط الاقتصادي يجب أن يأخذ في الاعتبار التكلفة البيئية للإنتاج، وقد حققت التنظيمات البيئية انطلاقاً محدوداً في هذا المجال، ولم يبدأ بعد توجيه السوق إلى الحفاظ على البيئة – ولذا فإن قسطاً كبيراً مما تكونه من ثروات هو للأسف نوع من سرعة الأجيال القادمة.

3-إن الحفاظ على بيئة عالمية يمكن العيش فيها يتوقف على قيام تنمية مستدامة تشمل البشرية بأسرها، ويصعب تصور عالم يسوده السلام إذا كان (80%) من أفراد الجنس البشري فقراء، وإذا كانت الدول الفقيرة تحاول تحسين أوضاعها باللجوء إلى نفس أساليب الدول الغنية، فسنجد أمامنا في النهاية عالماً قد تم تدميره بيئياً.

وعلى الرغم من أننا لا نستطيع العودة إلى العيش في كنف الاقتصاد الدائم على الاستدامة – والذي عاش فيه أسلافنا الأوائل – إلا أنه لا يوجد من حيث المبدأ ما يحول بيننا وبين خلق وعي يلتزم بمبدأ الاستدامة ويلائم متطلبات العصر الحالي (السعيد وآخرون، 2005: 303-304).

المحور الثاني: الدراسات والأبحاث السابقة:

أجريت العديد من الدراسات والأبحاث حول موضوع الوعي البيئي منها ما تناول تحديد أبعاده وتقويم مستويات الوعي لدى أفراد عينة البحث، ومنها ما تناول تقويم مناهج التعليم العام للتعرف على مدى مساهمتها في تنمية الوعي البيئي لدى التلاميذ/الطلاب، وهناك دراسات اهتمت بإعداد وحدات وبرامج تعليمية مقترحة لتحقيق الوعي البيئي، وهنا سوف يتم تناول الدراسات والأبحاث التي اهتمت بالوعي البيئي لدى المعلمين قبل الخدمة وأثنائها في دول مختلفة منها:

- دراسة المقلحي (2023م):

استهدفت الدراسة الكشف عن فاعلية تدريس مقرر التربية البيئية في تنمية الوعي بمشكلات البيئة لدى الطلبة المعلمين بكلية العلوم التطبيقية والتربوية بالنادرة جامعة إب اليمنية، ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج شبه التجريبي ذو التطبيقين القبلي والبعدي، وأعد الباحث أداة تمثلت في مقياس للوعي بمشكلات البيئة ببعديه (المعرفة البيئية – الاتجاهات البيئية) والذي تكون من (179) فقرة وموقفاً، وبعد حساب صدقه وثباته تم تطبيقه على عينة البحث المكونة من (39) طالباً وطالبة من الطلبة المعلمين بالمستوى الثالث تخصص (القرآن الكريم، الدراسات الإسلامية، اللغة الإنجليزية)، وبعد معالجة البيانات إحصائياً، أظهرت النتائج ما يأتي:

- تدني مستوى الوعي بمشكلات البيئة لدى طلبة الكلية، حيث بلغت النسبة المئوية (69.19%) قياساً بحد الكفاية المطلوب وهو (75%) من الدرجة الكلية للمقياس ككل بالنسبة لبُعد المعرفة البيئية، وذلك في التطبيق القبلي للمقياس.

- فاعلية تدريس مقرر التربية البيئية في رفع مستوى الوعي بمشكلات البيئة لدى عينة البحث حيث بلغ (90.71%) وهي تفوق حد الكفاية للوعي.

- حجم تأثير المقرر كبير على المقياس ككل وعلى بُعد المعرفة البيئية، ومتوسط على بُعد الاتجاهات البيئية لدى الطلبة المعلمين.

وأوصى الباحث بضرورة تيسير وسائل نشر الوعي البيئي لدى المعلمين مثل المطبوعات والنشرات والأفلام المسموعة والمرئية عن البيئة مشكلاتها.

- دراسة المولى (2009م):

استهدفت هذه الدراسة قياس مستوى الوعي البيئي لدى طلبة كلية التربية جامعة الموصل وفقاً لمتغيري التخصص (علمي وإنساني) والجنس (ذكوراً وإناثاً). واستخدم المنهج الوصفي المسحي، وتكونت العينة من (456) طالباً وطالبة من طلبة الصف الرابع في الكلية والبالغ عددهم (739) طالباً وطالبة، استخدمت الباحثة مقياساً للوعي البيئي ببعديه (المعلومات البيئية والاتجاه نحو البيئة) أعده الدخيل (2000م) والذي تكون من (64) فقرة. بعد حساب صدقه وثباته ثم تم تطبيقه على العينة. أما الوسائل الإحصائية المستخدمة لتحليل النتائج هي الاختبار الزائي للنسب المئوية، وأظهرت النتائج تدني المستوى العام للوعي البيئي لدى طلبة كلية التربية، حيث بلغت النسبة المئوية للمعدل العام (63.5%) قياساً بالمحك الفرضي (70%) مع حصول تباين من قسم إلى آخر، ولم يظهر فروقاً ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس (ذكوراً وإناثاً) ولا وفق التخصص (علمي وإنساني). وقد أوصت الدراسة بضرورة تضمين مادة الوعي البيئي كمادة مستقلة في كافة الأقسام العلمية والإنسانية.

- دراسة أحمد (2008م):

هدفت الدراسة إلى التعرف على فعالية وحدة مقترحة في التربية البيئية في تنمية الوعي البيئي والمفاهيم البيئية لدى طالبات الفرقة الثالثة للأقسام العلمية في كلية التربية بأبها، اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي عند إعداد الوحدة المقترحة (تلوث البيئة) وإعداد أدوات البحث، كما اعتمدت على المنهج شبه التجريبي للكشف عن فعالية الوحدة المقترحة (كمتغير مستقل) في تنمية الوعي البيئي والمفاهيم البيئية (كمتغيرات تابعة) لدى عينة البحث. وتكونت العينة من (120) طالبة تم تقسيمها إلى مجموعتين إحداهما ضابطة (60) طالبة والأخرى تجريبية (60) طالبة، ولتحقيق أهداف الدراسة تطلب استخدام أداتين إحداهما مقياس الوعي البيئي والذي تكون من (30) عبارة. استغرق تطبيق

الوحدة ثلاثة أسابيع متواصلة بواقع ثلاث ساعات أسبوعياً خلال العام الجامعي 1428/1427هـ. استخدمت الباحثة لتحليل النتائج إحصائياً الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، وأظهرت النتائج وجود فرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الوعي البيئي لصالح المجموعة التجريبية، كما تم حساب حجم تأثير البرنامج والذي بلغ (3.018) وهو حجم تأثير كبير. كما أشارت النتائج إلى وجود فرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الوعي ولصالح التطبيق البعدي، وحجم تأثير كبير بلغ (1.951). وقد أوصت الدراسة بضرورة تعميم مناهج التربية البيئية لتلبي حاجات الطالبات المعلمات في تناول المشكلات والقضايا البيئية وحلولها وتهدف إلى المحافظة على البيئة والسلوكيات البيئية السليمة من أجل تحقيق التربية البيئية استناداً إلى أفكار جديدة يفترض أن تكون إبداعية وليست تقليدية.

- دراسة علي (2005م):

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر أسلوبي العصف الذهني وتآلف الأشتات في تنمية التفكير الإبداعي والوعي البيئي لدى طلبة قسم علوم الحياة بكلية التربية في جامعة الموصل، ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي ذو الثلاث مجموعات. وتكونت عينة الدراسة من (40) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثالث تم توزيعهم على ثلاث مجموعات متكافئة اثنتان منها تجريبية والثالثة ضابطة، ولتحقيق أهداف الدراسة تطلب استخدام ثلاث أدوات واحدة منها مقياس الوعي البيئي ببعديه (المعلومات البيئية والاتجاه نحو البيئة) والذي تكون من (61) فقرة. استمر تطبيق التجربة خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2005/2004م، استخدمت الباحثة لتحليل النتائج إحصائياً تحليل التباين الأحادي واختبار شيفيه. وتبين تكافؤ المجموعة التجريبية التي درست بأسلوب العصف الذهني والمجموعة الثانية التي درست بأسلوب تآلف الأشتات في تنمية الوعي البيئي، وجاء متوسط معدل طلبة المجموعتين التجريبيتين أعلى من معدل المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية مما يشير إلى جدوى الأسلوبين وأثرهما.

- دراسة البدراني (2004م):

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الوعي البيئي لدى طلبة قسم علوم الحياة في كلية التربية جامعة الموصل وعلاقته بمتغيرات الجنس والمستوى الدراسي، أعتمد الباحث على المنهج الوصفي

المسحي، وتكونت العينة من (120) طالاً وطالبة من قسم علوم الحياة للعام الدراسي 2003/2002م. وأعتمد الباحث مقياساً أعده الدخيل (2000م) المكون من (64) فقرة ببعديه: المعلومات البيئية (30) فقرة، والاتجاه نحو البيئة (34) فقرة. أما الوسائل الإحصائية التي استخدمها الباحث للحصول على النتائج هي الاختبار التائي لعينة واحدة ولعينتين مستقلتين والنسبة المئوية، وأظهرت النتائج تدني مستوى الوعي البيئي العام لدى الطلبة إذ بلغ المتوسط العام (61%) قياساً بالمحك الفرضي (70%)، كما أشارت النتائج إلى أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة (ذكوراً وإناثاً) ولا بين الصف الدراسي.

- دراسة عبدالمسيح (2001م):

استهدفت الدراسة قياس أداء معلمي العلوم في مجال التربية البيئة، وعلاقة ذلك بتنمية الوعي البيئي لتلاميذهم بمرحلة التعليم الأساسي، وتم تطبيق بطاقة ملاحظة للأداء التدريسي، وأربعة مقاييس للوعي البيئي على (14) معلم، (420) تلميذ بالمرحلة الابتدائية، (16) معلماً و (420) تلميذاً بالمرحلة الإعدادية، وقد أسفرت نتيجة الدراسة من انخفاض لأداء المعلمين الذين شملتهم الدراسة في مجال التربية البيئية أتبعه انخفاض في مستوى الوعي البيئي لدى تلاميذهم وأنه بتحسن أداء المعلمين يتحسن الوعي لدى التلاميذ وأنه يمكن التنبؤ بالوعي البيئي من خلال أداء المعلمين، وتوصلت الدراسة إلى أن أداء المعلم كان له أثر كبير على مستوى الوعي البيئي لتلاميذه، وقد أوصت الدراسة بضرورة تضمين التربية البيئة في برامج المعلمين في كافة التخصصات قبل وأثناء الخدمة وبشكل عملي، كما أصت بضرورة التقييم الدوري لأداء المعلمين لتحقيق أهداف التربية البيئية.

- دراسة الصباغ (1999م):

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الوعي البيئي لدى طلبة كلية المعلمين بالمدينة المنورة. وتكونت العينة من (129) طالباً، واستخدم الباحث مقياساً للوعي البيئي يتناول بعدي (المعلومات البيئية والاتجاه نحو البيئة). بعد تطبيق الاختبار التائي للقيم لغرض التعرف على مستوى الوعي البيئي وأسلوب تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفرق بين التخصصات والتكرارات والنسب المئوية، أظهرت النتائج تدني مستوى الوعي البيئي العام، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الوعي البيئي لدى عينة البحث يرجع إلى التخصص.

-دراسة الفرا (1997م):

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر برامج كلية التربية بجامعة الأزهر بغزة في إلمام الطلاب المعلمين بالمستوى الرابع للقضايا البيئية، وأثر ذلك في تنمية الوعي والتنور البيئي لديهم حسب تخصصاتهم، وتم تطبيق استبانة للوعي البيئي بمجالات متعددة على (403) طالب وطالبة، وأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود للتخصص، وتفوق طلبة أقسام الجغرافيا والعلوم عن باقي التخصصات الأخرى.

- دراسة صديق وعطوة (1991م):

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام منهج مستقل للتربية البيئية في تنمية الوعي البيئي لدى طلبة كلية التربية بقسميها (العلمي والإنساني)، ولتحقيق ذلك استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي ذو التطبيق القبلي والبعدي. وتكونت العينة من (210) طالب وطالبة واستغرقت التجربة فصلاً دراسياً كاملاً، استخدم الباحثان مقياساً أعد لقياس الوعي البيئي بعد حساب صدقه وثباته، وبعد تطبيقه على العينة أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلبة القسمين (العلمي والإنساني)، لكن ظهر فرقاً دال إحصائياً عند إجراء المقارنة بين متوسطي درجات الطلبة قبل وبعد دراسة البرنامج وعند كلا الجنسين (ذكوراً وإناثاً) مما يشير إلى أثر البرنامج الذي قدم للطلبة.

مؤشرات ودلالات من الدراسات والأبحاث السابقة:

اشتركت جميع الدراسات السابقة في جعل هدفها قياس مستوى الوعي البيئي لدى أفرادها الذين كانوا من طلبة كلية التربية، كما في الدراسات (صلاح صديق ومحمد عطوة 1991م، وفاروق الفرا 1997م، وعلي البدراني 2004م، وفاء علي 2005م، آمال أحمد 2008م، مآرب المولى 2009م، ياسين المقلحي 2023م) ومن طلبة كلية المعلمين كما في دراسة (حمدي الصباغ 1999م) ومعلمي العلوم وتلاميذهم بمرحلة التعليم الأساسي كما في دراسة (عبدالمسيح سمعان 2001م)، خمس من الدراسات السابقة استخدمت المنهج الوصفي المسحي كما في الدراسات (مآرب المولى 2009م، علي البدراني 2004م، عبدالمسيح سمعان 2001م، حمدي الصباغ 1999م، فاروق الفرا 1997م)، الأربع الأخرى من الدراسات السابقة استخدمت المنهج شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة

كما في دراسة (صلاح صديق ومحمد عطوة 1991م) وذو المجموعتين كما في دراسة (آمال أحمد 2008م) والثلاث المجموعات كما في دراسة (وفاء علي 2005م). أغلب الباحثون أعتمد في تصميم مقياس للوعي البيئي على أنفسهم عدا ثلاث دراسات هي (علي البدراني 2004م، وفاء علي 2005م، مآرب المولى 2009م) اعتمدت مقياساً أعده الدخيل 2000م المكون من (64) فقرة شمل مجالين هما (المعلومات البيئية، والاتجاه نحو البيئة) تم تطبيقه في البيئة السعودية. وأعيد تطبيق نفس المقياس في بيئة العراق جامعة الموصل/كلية التربية بعد إجراء تعديلات عليه، ولتحليل النتائج إحصائياً استخدم الباحثون تحليل التباين باتجاه واحد كما في الدراسات (صلاح صديق ومحمد عطوة 1991م، حمدي الصباغ 1999م، وفاء علي 2005م) لكن في دراسات (فاروق الفرا 1997م، علي البدراني 2004م، آمال أحمد 2008م، ياسين المقلحي 2023م) استخدم الباحثون الاختبار التائي لعينة واحدة ولعينتين مستقلتين بهدف إجراء المقارنات ومعرفة الفروق. والاختبار الزائي للنسب المئوية كما في دراسة (مآرب المولى 2009م) والانحدار الخطي لإيجاد معامل الارتباط كما في دراسة (عبدالمسيح سمعان 2001م).

لقد أشارت النتائج الإحصائية في الدراسات المذكورة سابقاً إلى تدني مستوى الوعي البيئي العام لدى أفرادها قياساً بالمحك الفرضي، إلا أنه في دراسة (ياسين المقلحي، 2023) ارتفع المعدل العام للوعي بمشكلات البيئة لدى الطلبة المعلمين عينة البحث بعد دراسة مقرر التربية البيئية ودراسة (آمال أحمد 2008م) ارتفع المعدل العام لدى طلبة المجموعة التجريبية التي درست الوحدة المقترحة مقارنةً بمعدل درجات طلبة المجموعة الضابطة التي لم تدرس الوحدة المقترحة، وكذلك في دراسة (وفاء علي 2005م) ارتفع لدى طلبة المجموعتين التجريبيتين التي درست بطريقة العصف الذهني وتآلف الأشتات مقارنةً بمعدل درجات طلبة المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، وكذلك في دراسة (حمدي الصباغ 1999م) ارتفع المعدل العام في المجموعة التجريبية التي درست وفق برنامج مستقل للتربية البيئية لمدة فصل دراسي كامل عند مقارنة معدلات الطلبة قبل وبعد التعرف على برنامج التربية البيئية وقياساً إلى معدل الطلبة في المجموعة الضابطة (ذكوراً وإناثاً). وقد أفادت هذه الدراسات الباحث في التعرف على المنهجية المعتمدة، وطرق اختيار العينة ومكونات الأداة التي تستخدم لقياس الوعي البيئي والوسائل المستخدمة لتحليل النتائج إحصائياً وكيفية تفسير النتائج التي سوف يتوصل البحث الحالي إليها.

منهجية البحث وإجراءاته:

للإجابة عن تساؤلا البحث والتحقق من صحة فرضياته أتبع الباحثان الإجراءات الآتية:

أولاً: منهجية البحث:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي لأنه الأنسب لطبيعة البحث الحالي، وذلك لأنه يعنى بوصف الواقع الحالي عن طريق جمع البيانات والمعلومات وتحليلها وتفسيرها بهدف الكشف عن مستوى الوعي بمشكلات البيئة لدى المعلمين أثناء الخدمة وتقديم التوصيات والمقترحات عن طريق النتائج التي تم التوصل إليها، ويمكن تطبيقها على مجتمع البحث الذي أجري عليه البحث.

ثانياً: مجتمع البحث وعينته:

أ- مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من (801) معلماً ومعلمة جميعهم يعملون في التدريس في مدارس مراحل التعليم العام الحكومية (الأساسية، والثانوية) في مديرية النادرة محافظة إب اليمنية، والجدول التالي يوضح أفراد مجتمع البحث للعام الدراسي 2023/2022م:

جدول (1) يوضح عدد أفراد مجتمع البحث وفقاً للمرحلة التعليمية

مراحل التعليم العام	عدد المدارس	عدد المعلمين والمعلمات
مرحلة التعليم الأساسي	53	377
مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي (المشتركة)	26	396
مرحلة التعليم الثانوي	2	28

المجموع الكلي	81	801

●المصدر: قسم التعليم العام في مكتب التربية والتعليم بمديرية النادرة.

ب–عينة البحث:

تحددت عينة البحث بـ (311) معلماً ومعلمة، أي ما نسبته (38.8%) من مجموع أفراد مجتمع البحث، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من مختلف المدارس بالمديرية للعام 2023/2022م، وتم تصنيف أفراد العينة من حيث المرحلة التعليمية ونوع الجنس، ونوع الوظيفة، والخبرة المهنية، والمؤهل والتخصص العلمي والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (2) تصنيف أفراد العينة وفقاً للمرحلة التعليمية ومتغيرات البحث المختلفة

المرحلة التعليمية		نوع الجنس		نوع الوظيفة		الخبرة المهنية		المؤهل العلمي		التخصص العلمي	
أساسي	ثانوي	ذكور	إناث	مثبت	غير مثبت	5 سنوات وأقل	أكثر من 5 سنوات	تربوي	غير تربوي	علمي	إنساني
181	130	157	154	158	153	138	173	297	14	195	116

ثالثاً: أداة البحث:

طبق الباحثان على عينة البحث مقياس الوعي بمشكلات البيئة، الذي استخدمه (المقلحي، 2023) لقياس مستوى الوعي بمشكلات البيئة لدى الطلبة المعلمين بكلية العلوم التطبيقية والتربوية بالنادرة جامعة إب اليمنية. وتكون المقياس من (179) فقرة وموقفاً موزعة على بُعدي المقياس وهما: المعرفة البيئية وتضمن (117) فقرة من نوع الاختيار من متعدد رباعي البدائل، الاتجاهات البيئية وتضمن (62) موقفاً ذو البدائل الثلاثة وفق مقياس ليكرت للتقديرات المتجمعة.

رابعاً: صدق مقياس الوعي:

تم عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين في مجال المناهج وطرائق التدريس والعلوم، بهدف التحقق من صدق المقياس ظاهرياً (صدق المحتوى).

خامساً: تطبيق مقياس الوعي على العينة الاستطلاعية:

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من الطلبة المعلمين بالمستوى الرابع تخصص (حاسوب، كيمياء) بالكلية بلغت (34) طالباً وطالبة، وذلك بهدف:

أ- تعديل عبارات المقياس الغير مناسبة، والتأكد من وضوح تعليماته وطريقة الإجابة.

ب- حساب زمن تطبيق مقياس الوعي: تم حساب الزمن المناسب لانتهاء جميع الطلبة المعلمين من الإجابة عن جميع فقراته، ووجد أنه (45) دقيقة.

ج - توزيع درجات مقياس الوعي: تم تقدير الدرجة وفقاً لبُعدي المقياس وهما:

- البُعد الأول: المعرفة البيئية تقدر الإجابة الصحيحة لكل سؤال بدرجة واحدة، وصفراً إذا كانت الإجابة خاطئة، وبذلك تكون الدرجة العظمى لهذا البُعد (117) درجة.

- البُعد الثاني: الاتجاهات البيئية تقدر الإجابة التي تدل على الإجابة (1-3) لكل إجابة يجيبها الطالب على فقرات المقياس التي تمثل اتجاهاً إيجابياً وفقاً لمقياس ليكرت الثلاثي (موافق – غير متأكد – معترض)، وبذلك تكون الدرجة العظمى لهذا البُعد (186) درجة والدرجة الصغرى (62) درجة.

وبذلك تكون درجة الطالب المعلم الكلية على المقياس بحساب عدد الفقرات التي أجاب عنها إجابة صحيحة، وبذلك تكون الدرجة العظمى لهذا المقياس ككل (303) درجة والدرجة الصغرى (62) درجة.

د- حساب ثبات مقياس الوعي: تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية للمقياس ككل ولكل بُعد من بُعديه، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (3) معاملات الثبات لأداة البحث بطريقة التجزئة النصفية

بُعدي مقياس الوعي	بُعد المعرفة البيئية	بُعد الاتجاهات البيئية	مقياس الوعي ككل

بمشكلات البيئة			
معامل الثبات	0.92	0.81	0.89

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية تتراوح ما بين (0.81 – 0.92)، وهذا يشير إلى ثبات المقياس وصلاحيته لجمع البيانات من عينة البحث الحالي.

سادساً: تطبيق مقياس الوعي على عينة البحث:

قام الباحثان وبمساعدة طلبة المستوى الثالث بكلية العلوم التطبيقية والتربوية بالنادرة مكان عمل الباحثان، بتطبيق أداة البحث ابتداءً من تاريخ 2022/12/15م وحتى 2023/1/15م، وذلك بعد توضيح طريقة الإجابة لجميع أفراد عينة البحث، حيث وزع الباحثان (345) نسخة من المقياس، وتم استرجاع (311) نسخة.

سابعاً: تصحيح مقياس الوعي:

اعتمد الباحثان نفس طريقة التصحيح التي أُتبعت عند تصحيح إجابات العينة الاستطلاعية. فتراوحت درجة بُعد المعرفة البيئية ما بين (0 – 117)، وبُعد الاتجاهات البيئية ما بين (62 – 186) درجة، وبذلك تراوحت درجة مقياس الوعي الكلية ما بين (62 – 303) درجة. أما الفقرات التي تم تركها أو التي حملت أكثر من إجابة واحدة فقد عوملت معاملة الإجابة الخاطئة، وبذلك تم حساب درجة المعلم والمعلمة الكلية عن المقياس بحساب عدد الفقرات التي أجاب عنها المعلم والمعلمة إجابة صحيحة.

ثامناً: معالجة البيانات إحصائياً:

تم حساب وتحليل البيانات والنتائج باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)، حيث تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية لمعالجة استجابات أفراد عينة البحث:

- طريقة التجزئة النصفية: لحساب ثبات مقياس الوعي ككل ولكل بُعد من بُعديه.

- الإحصاء الوصفي: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتحديد مستوى الوعي لدى عينة البحث.

- اختبار (ت) "T-test" للفروق بين المتوسطات (لعينة واحدة، ولعينتين مستقلتين).

عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها

في إطار ما أسفرت عنه المعالجة الإحصائية لنتائج البحث التي تم التوصل إليها سيتم مناقشة وتفسير أسئلة البحث وفرضياته تباعاً:

أولاً: نتائج المستوى العام للوعي بمشكلات البيئة لدى عينة البحث:

للتحقق من صحة الفرضية الأولى التي تتعلق بالمستوى العام للوعي بمشكلات البيئة لدى المعلمين عينة البحث، حيث قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجات المعلمين عينة البحث بكل مرحلة تعليمية في المقياس الكلي للوعي بمشكلات البيئة، ثم استخدم اختبار (T-test) للقيم المحددة سلفاً كما يتضح من الجدول التالي:

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية وقيم "ت" لدرجات المعلمين عينة البحث بكل مرحلة على المقياس الكلي للوعي بمشكلات البيئة

مراحل التعليم العام	عدد المعلمين (ن)	الدرجة العظمى للمقياس	حد الكفاية 75%	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مرحلة التعليم الأساسي	181	303	227.3	219.2	32.27	72.3	-2.159	غير دالة

مرحلة التعليم الثانوي	130	303	227.3	227.1	30.40	74.9	-2.181	غير دالة
الدرجة الكلية	311	303	227.3	222.5	31.69	73.4	-82.08	دالة

يتضح من الجدول (4) أن متوسط درجات عينة البحث على المقياس الكلي للوعي بمشكلات البيئة قد بلغ (222.5) بانحراف معياري (31.69) ويساوي هذا المتوسط (73.4%) من الدرجة العظمى لمقياس الوعي، الأمر الذي يعكس تدني المستوى العام للوعي بمشكلات البيئة لدى معلمي مراحل التعليم العام (أفراد عينة البحث) بمديرية النادرة.

كما يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة للفرق بين متوسطي الدرجات على مقياس الوعي الكلي قد بلغت (-82.08) وهي تقع أسفل قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.01) ودرجات حرية (310) وهي (2.576). وهذا يؤكد على صحة الفرضية الأولى والتي تنص على أن "المستوى العام للوعي بمشكلات البيئة لدى المعلمين عينة البحث أقل من حد الكفاية على المقياس الكلي وهو (75%) من الدرجة العظمى للمقياس".

وفيما يتعلق بالمستوى العام للوعي بمشكلات البيئة لكل مرحلة تعليمية يتضح ما يأتي:

- إن متوسط درجات معلمي التعليم الأساسي على مقياس الوعي الكلي قد بلغ (219.2) بانحراف معياري (32.27) ويساوي هذا المتوسط (72.3%) من الدرجة العظمى لمقياس الوعي، وقيمة (ت) المحسوبة للفرق بين متوسطي الدرجات قد بلغت (-2.159) وهي تقع أسفل قيمة (ت) الجدولية (2.576) عند مستوى دلالة (0.01).

- إن متوسط درجات معلمي مرحلة التعليم الثانوي على المقياس الكلي للوعي بمشكلات البيئة قد بلغ (227.1) بانحراف معياري (30.40) ويساوي هذا المتوسط (74.9%) من الدرجة العظمى لمقياس الوعي، وقيمة (ت) المحسوبة للفرق بين متوسطي الدرجات قد بلغت (-2.181) وهي تقع أسفل قيمة (ت) الجدولية (2.617) عند مستوى دلالة (0.01).

باستعراض النتائج السابقة يتضح تدني مستويات الوعي بمشكلات البيئة لدى المعلمين عينة البحث سواءً بالنسبة للنتيجة العامة أو بالنسبة لكل مرحلة تعليمية على حدة، حيث ابتعدت كل النسب

المئوية لمتوسطات الدرجات عن حد الكفاية المقبول وهو (75%) من الدرجة العظمى لمقياس الوعي، وبالتالي يمكن قبول الفرضية الأولى للبحث والتي تنص على "المستوى العام للوعي بمشكلات البيئة لدى المعلمين عينة البحث أقل من حد الكفاية على المقياس الكلي وهو (75%) من الدرجة العظمى للمقياس".

وتتفق هذه النتائج في بعض الجوانب مع نتائج بعض الدراسات السابقة مثل دراسة (المقلحي، 2023م)، ودراسة (المولى، 2009م)، ودراسة (البدراني، 2004م)، ودراسة (سمعان، 2001م)، ودراسة (الصباغ، 1999م).

ويرى الباحثان أن هذا التدني في مستوى الوعي بمشكلات البيئة يرجع إلى أن دورات وبرامج تدريب معلمي مراحل التعليم العام لا تتضمن بُعدي الوعي بمشكلات البيئة (السكان، التلوث، استنزاف الموارد البيئية) ضمن موضوعاتها، مما يعني قلة المفاهيم وقضايا ومشكلات البيئة في برامج إعداد المعلمين قبل المعلمين قبل الخدمة وبرامج التدريب أثناء الخدمة، بالإضافة إلى عدم إشراك المعلمين طوعاً لا إكراهاً وبطريقة مسؤولة وفعالة في نشر الوعي بمشكلات البيئة في المنطقة المحيطة بالمدارس التي يعملون بها، من خلال المعسكرات الكشفية للطلبة في البيئة أو من خلال الرحلات والدراسات الميدانية التي يقوم بها الطلبة بإشراف معلميهم في بيئتهم المحلية، أو من خلال مشاركتهم الطلاب في الأنشطة البيئية أو مشاركتهم الأهالي في أنشطة بيئية متعددة. وبذلك يكون الباحثان قد أجابا على السؤال الأول للبحث.

ثانياً: نتائج مستوى الوعي بمشكلات البيئة على كل بُعد من بُعدي المقياس:

للتحقق من صحة الفرضيتين الثانية والثالثة من فرضيات البحث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجات المعلمين عينة البحث على بُعدي المقياس الفرعية، واستخدام اختبار "T-test" للقيم المحددة سلفاً، كما يتضح من الجدول التالي:

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية وقيم "ت" لدرجات المعلمين على بُعدي المقياس الفرعية

بُعدي مقياس	عدد الفقرات	الدرجة العظمى	حد الكفاية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة

الوعي الفرعية			%75					
بُعد المعرفة البيئية	117	117	87.8	59.59	25.43	50.9	-2.693	دالة
بُعد الاتجاهات البيئية	62	186	139.5	162.88	16.17	87.6	2.702	دالة

يتضح من الجدول (5) ما يأتي:

1- بالنسبة لبُعد المعرفة البيئية:

بلغ متوسط درجات المعلمين عينة البحث على بُعد المعرفة البيئية (59.59) بانحراف معياري (25.43) وهذا المتوسط يساوي (50.9%) من الدرجة العظمى لبُعد المعرفة البيئية (117)، وقيمة (ت) المحسوبة للفرق بين متوسطي درجات المعلمين على هذا البُعد بلغت (-2.693) وهي تقع أسفل قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.01) ودجات حرية (310) وهي (2.576)، وهذا يؤكد صحة الفرضية الثانية للبحث والتي تنص على أن "مستوى الوعي بمشكلات البيئة لدى المعلمين عينة البحث أقل من حد الكفاية على بُعد المعرفة البيئية وهو (75%) من الدرجة العظمى للبُعد".

2- بالنسبة لبُعد الاتجاهات البيئية الإيجابية:

بلغ متوسط درجات المعلمين عينة البحث على بُعد الاتجاهات البيئية الإيجابية (162.88) بانحراف معياري (16.17) وهذا المتوسط يساوي (87.6%) من الدرجة العظمى لبُعد الاتجاهات البيئية الإيجابية (186)، وقيمة (ت) المحسوبة للفرق بين متوسطي درجات المعلمين على هذا البُعد بلغت (2.702) وهي تقع أعلى قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.01) ودجات حرية (310) وهي (2.576)، وهذا يؤكد عدم قبول الفرضية الثالثة للبحث والتي تنص على أن "مستوى الوعي

بمشكلات البيئة لدى المعلمين عينة البحث أقل من حد الكفاية على بُعد الاتجاهات البيئية الإيجابية وهو (75%) من الدرجة العظمى للبُعد".

يتضح من عرض نتائج المعلمين عينة البحث على كل بُعد من بُعدي الوعي بمشكلات البيئة والتي تضمنها المقياس المستخدم في البحث والتي يوضحها الجدول (5) ما يأتي:

- تدني مستوى المعرفة البيئية لدى المعلمين عينة البحث، حيث كانت الفروق دالة لصالح حد الكفاية الذي تم تحديده، فقد بلغت النسبة المئوية لهذا البُعد (50.9%) من الدرجة العظمى، وهذا يعني قبول الفرضية الثانية من فرضيات البحث.

وقد يرجع ذلك إلى قلة المعلومات والمعارف عن المشكلات البيئية الراهنة (الانفجار السكاني – التلوث البيئي – استنزاف موارد البيئة) – محلياً وعربياً وعالمياً – في معظم المقررات والمواد الدراسية التي يدرسها معلم مراحل التعليم العام، مما ساهم في عدم تمكن معظم المعلمين من تحقيق مستوى الكفاية المطلوب في بُعد المعرفة البيئية.

- ارتفاع مستوى الاتجاهات البيئية الإيجابية لدى المعلمين عينة البحث بما يفوق حد الكفاية وهو (75%)، فقد بلغت النسبة المئوية لهذا البُعد (87.6%) من الدرجة العظمى، مما أدى إلى عدم قبول الفرضية الثالثة من فرضيات البحث.

وقد يرجع ذلك إلى أن المقررات والمواد الدراسية التي يدرسها معلم مراحل التعليم العام تتضمن بعض القيم والاتجاهات البيئية المرغوبة نحو قضايا ومشكلات البيئة الراهنة، مما ساهم في تمكن معظم المعلمين من تجاوز مستوى الكفاية المطلوب في بُعد الاتجاهات البيئية الإيجابية.

وبذلك يكون الباحثان قد أجابا على السؤال الثاني للبحث.

ثالثاً: نتائج دراسة أثر المتغيرات على المستوى العام للوعي بمشكلات البيئة لدى عينة البحث:

للتحقق من صحة الرضيات من الرابعة إلى الثامنة من فرضيات البحث، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيم (ت)، ودلالة الفروق بين متوسطي درجات المعلمين عينة البحث في بعض المتغيرات (نوع الجنس – نوع الوظيفة – الخبرة المهنية – المؤهل العلمي – التخصص العلمي)، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم "ت" لدرجات المعلمين على بعض المتغيرات

متغيرات البحث		عدد المعلمين (ن)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	قيم (ت)	مستوى الدلالة
نوع الجنس	ذكور	157	223.59	32.75	50.48	0.612	غير دالة
	إناث	154	221.39	30.64	49.52		
نوع الوظيفة	مثبت	158	225.01	31.78	50.8	1.428	غير دالة
	غير مثبت	153	219.88	31.49	49.2		
الخبرة المهنية	5سنوات وأقل	138	219.19	30.27	44.37	-1.674-	غير دالة
	أكثر من 5سنوات	173	225.22	32.65	55.63		
المؤهل العلمي	تربوي	297	222.28	31.64	95.5	-0.546-	غير دالة
	غير تربوي	14	226.87	33.45	4.5		
التخصص العلمي	علمي	195	223.37	32.82	62.7	0.592	غير دالة
	أدبي (إنساني)	116	221.19	29.99	37.3		

- قيمة (ت) الجدولية عند درجات حرية (309) ومستوى دلالة (0.01) تساوي (2.576)

يتضح من الجدول (6) أن قيمة (ت) غير دالة إحصائياً في جميع المتغيرات (نوع الجنس – نوع الوظيفة – الخبرة المهنية – المؤهل العلمي – التخصص العلمي) مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) في مستوى الوعي بمشكلات البيئة طبقاً لتلك المتغيرات، أي أن مستوى الوعي بمشكلات البيئة لا يختلف باختلاف الجنس أو باختلاف الوظيفة أو سنوات الخبرة أو بنوع المؤهل العلمي أو باختلاف التخصص العلمي. ويعني ذلك عدم قبول الفرضيات من الرابعة إلى الثامنة من فرضيات البحث. مما يعني أن جميع المتغيرات السابقة ليس لها أثر على المستوى العام للوعي بمشكلات البيئة لدى المعلمين عينة البحث.

وبذلك يكون الباحثان قد أجابا على السؤال الثالث من أسئلة البحث.

مما تقدم يتضح أن نتائج البحث الحالي وما أكدته من تدني مستويات الوعي بمشكلات البيئة لدى المعلمين بمراحل التعليم العام بمديرية النادرة يُعد مؤشراً خطيراً على أن هذا المستوى لا يؤهلهم للقيام بالدور المنوط بهم في توعية طلابهم وتلاميذهم بيئياً والتصدي لمشكلات البيئة الراهنة (الانفجار السكاني – التلوث البيئي – استنزاف الموارد البيئية) والحد من خطرها وتقييم آثارها. وأن تنمية الوعي لدى المعلمين يمثل خطوة محورية لازمة للحصول على معلومات أكثر عمقاً عن المشكلات البيئية الراهنة وما تسببه من مخاطر وأضرار.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج يمكن تقديم التوصيات الآتية:

1- العمل على رفع مستويات الوعي بمشكلات البيئة لدى المعلمين أثناء الخدمة، مما يمكنهم القيام بالدور المنوط بهم في توعية طلابهم بيئياً والتصدي لمشكلات البيئة والحد من خطرها وتقييم آثارها.

2- التوعية بالمخاطر البيئية مسؤولية مشتركة بين المدرسة والمؤسسات الأخرى في المجتمع، وأن تنمية الوعي بمشكلات البيئة لدى المعلمين يعتبر الخطوة الأولى اللازمة للحصول على معلومات أكثر عمقاً عن المشكلات البيئية، وتكوين الاتجاهات البيئية، وتنمية المهارات اللازمة للحفاظ على البيئة وحل مشكلاتها الحالية ومنع ظهور مشكلات بيئية جديدة في المستقبل.

3- تطوير برامج إعداد المعلم من خلال تضمينها لأبعاد الوعي بمشكلات البيئة، مما يتيح للمعلم التعرف على أهمية التحلي بأنماط سلوكية هادفة وإيجابية تجاه البيئة وصيانة مواردها والحفاظ عليها، وإعداد دورات وبرامج تدريبية مكثفة لتدريبه على استخدام الاستراتيجيات والوسائل والأنشطة المختلفة لتنميتها.

4- ضرورة تعاون وتكامل القائمين على العملية التعليمية والمؤسسات الدينية ووسائل الإعلام لإعداد خطة متكاملة تحقق أهداف التربية البيئية، ويتم تنفيذها من قبل هذه الجهات، مما يمكن أن يُسهم في الارتقاء بمستوى الوعي بمشكلات البيئة لدى المعلمين والطلبة وكافة أفراد المجتمع المحلي.

5- تدريب المعلمين أثناء الخدمة على أساليب ربط المناهج الدراسية المختلفة التي يدرسونها بالقضايا والمشكلات البيئية، بما يمكنهم من تدريس المقررات والكتب المدرسية وفقاً لمفهوم التربية البيئية وأهدافها.

6- إعادة النظر في جميع المقررات الدراسية المختلفة، بحيث يتم تنظيم المحتوى وعرضه، وتدريسه بأساليب يمكن من خلالها تنمية الوعي بصفة عامة والوعي بمشكلات البيئة بصفة خاصة في كل مقرر.

7- ضرورة تضمين أنشطة بيئية متنوعة لجميع المقررات الدراسية المختلفة، كنوع من إثراء المنهج ولتنمية أبعاد الوعي بمشكلات البيئة لدى الطلبة في جميع مراحل التعليم العام.

8- ضرورة دعم الأنشطة البيئية والممارسات الإيجابية في التصدي لمشكلات البيئة والحد من خطرها وتقييم آثارها لدى المعلمين والطلبة بجميع مراحل التعليم العام.

9- التأكيد على أهمية دور المعلم في التصدي للمشكلات البيئية.

10- التأكيد على دور المعلمين أثناء الخدمة في نشر الوعي بمشكلات البيئة، وذلك عن طريق تنمية مهاراتهم العقلية والعملية المهنية اللازمة في هذا المجال.

11- العمل على توفير مصادر التعليم في المكتبات والتي من شأنها مساعدة المعلمين والطلبة في معرفة المزيد عن مشكلات البيئة الراهنة – محلياً وعربياً وعالمياً – من حيث أسبابها ومخاطرها ووسائل حلها.

12- أهمية نشر ثقافة الوعي بمشكلات البيئة والأخطار الناجمة عنها بين الطلبة والمعلمين وكافة أفراد المجتمع المحلي.

13- التأكيد على أهمية دور التربية في رفع مستوى الوعي البيئي لدى الناس، صغاراً وكباراً، ذكوراً وإناثاً، حضراً وريفاً، لتفادي مخاطر الجهل بأهمية الحفاظ على البيئة، ومواجهة مشكلات البيئة التي يكون الجهل هو سببها.

14- ضرورة استطلاع رأي معلمي مراحل التعليم العام حول احتياجاتهم التدريبية باستمرار، وذلك لتحديد ما يجب أن يتم تدريبهم عليه.

15- ضرورة أن تتم الدورات التدريبية لمعلمي مراحل التعليم العام تحت إشراف أساتذة من كليات التربية، لما لهم من خبرات متجددة ومتطورة.

في ضوء نتائج البحث وتوصياته يقترح الباحثان إجراء مجموعة من الأبحاث والدراسات ذات العلاقة بموضوع البحث، ومنها على سبيل المثال.

1- بناء برنامج بيئي مقترح ودراسة أثره على تنمية الوعي بمشكلات البيئة لدى معلمي مراحل التعليم العام.

2- دراسة لقياس فاعلية برنامج لتنمية الوعي بمشكلات البيئة لدى معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية، وإمكانية التنبؤ بسلوكهم البيئي.

3- دراسة لبحث أسباب ضعف مستوى الوعي بمشكلات البيئة لدى المعلمين قبل الخدمة وأثنائها.

4- إجراء دراسة لكشف دور المعلمين في تنمية الوعي بمشكلات البيئة لدى المتعلمين بمراحل التعليم العام.

5- عقد دورات وبرامج تدريبية في مجال نشر الوعي بمشكلات البيئة والأخطار الناجمة عنها وتوظيف أدوار المعلمين ومهاراتهم المهنية في هذا المجال.

6- تنظيم ندوات ومحاضرات ولقاءات من قبل متخصصين في البيئة لتوعية الأهالي بخطورة المشكلات البيئية.

References:

Abdul Masih, A. S. (2001). The performance of science teachers in the field of environmental education and its relationship to the environmental awareness of their students in the basic education stage. *Journal of Scientific Education*, 4(2), 71-106.

Abdul Salam, A. (2003). Educational concepts from a modern psychological perspective. Al-Rihana Book Printing House.

Abdul Salam, A. M. (2009). Teaching science, teacher preparation, and integration of theory and practice. Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Abdullah, M. A. M. (2005). Social behavior and its dynamics. University Knowledge Printing House.

Ahmed, A. S. S. (2008). The effectiveness of a proposed unit in environmental education to develop environmental awareness and environmental concepts for female students in the scientific departments at the College of Education in Abha. *Scientific Education Journal*, 11(4), 209-229.

Al Khalifa, F. A. (2004). Environmental education in Islam, the approach of the universe and the approach of man. Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Al-Badrani, A. M. A. (2004). Environmental awareness among students of the Department of Life Sciences in the College of Education and its relationship to some variables. An unpublished diploma thesis, College of Education, University of Mosul.

Al-Farra, F. H. (1997). The impact of the programs of the Faculty of Education at Al-Azhar University in Gaza on environmental education

among fourth-level graduate students. *Studies in Curricula and Teaching Methods*, 44.

Ali, W. M. Y. (2005). The effect of using brainstorming and diaspora methods in developing creative thinking, environmental awareness, and acquiring biological concepts for environment and pollution among third-year students in the Department of Life Sciences. An unpublished doctoral dissertation, College of Education, University of Mosul.

Al-Laqani, A. H. & Muhammad, F. H. (1999). Environmental education is a duty and a responsibility. Alam al-Kutub.

Al-Laqani, A. H. & Muhammad, F. H. (2003). Environmental Education between the Present and the Future, 2nd edition. Alam al-Kutub.

Al-Maqlahi, Y. A. M. (2023). The educational requirements that should be met in the Yemeni School for the Development of Values (environmental values as a model). *National University Journal*, 23, 35-117.

Al-Maqlahi, Y. A. M. (2023). The effectiveness of teaching the environmental education course in developing awareness of of the College of Applied and environmental problems among students Bayda -Nadirah, Ibb University, Yemen. Al-Educational Sciences at Al University Journal, 5(4), 685-701.

Al-Mawla, M. M. A. (2009). The level of environmental awareness among College of Education students in light of some variables. *Journal of Education and Science*, 16 (3), 282-302.

Al-Najjar, O. A. (1999). Environmental issues from an Islamic perspective. Center for Islamic Research and Studies.

Al-Qaradawi, Y. (1984). The Messenger and Science. Al-Resala Foundation.

Al-Sabaa, S. S. & Al-Fasli, M. S. A. (2015). The extent to which the necessary values are available for secondary school students in the reading books assigned to them in the Republic of Yemen. *Al-Nasser University Journal*, 2(5), 301-338.

Al-Sabbagh, H. A. (1999). Environmental awareness among students at the Teachers College in Medina. Third Educational Conference for Teacher Preparation, College of Education, Umm Al-Qura University.

Al-Saeed, S. M., Yousry, A., Moawad, L. I., Farraj, M. H., Radwan, I. M. W. & Muhammad, S. (2005). Readings in Environmental Studies, Part 2. Ain Shams University, College of Education, Department of Curriculum and Teaching Methods.

Al-Sanea, M. I. (2002). The role of practical education in contributing to solving environmental problems through behavioral objectives (models and plans for an introduction to the reality of science books in Yemen). *Studies in Curricula and Teaching Methods*, 78, 136-161.

Al-Saud, R. S. (2010). Man and the Environment: A Study in Environmental Education. Culture Printing House.

Al-Sayeh, A. A. & Awad, A. A. (2004). Environmental Issues from an Islamic Perspective. Al-Kitab Center.

Al-Syriani, M. M. (2002). The Islamic perspective on environmental issues, a comparative study. Riyadh.

Arabic Language Academy. (1985). Intermediate Dictionary. Qatar National Press, National Book House.

Bourezq, N. (2009). The role of the secondary education institution in spreading environmental awareness: A field study at Mustafa Bou Eid Secondary School in Sharia, Tebessa Province. An unpublished master's thesis, Faculty of Humanities and Social Sciences, Mentouri University, Algeria.

Department of General Education. (2023). Statistics of the school workforce of teachers at the basic and secondary levels, Office of Education in Al-Nadira District, Ibb Governorate, Republic of Yemen.

Disinger, J. (1996). Enviroment in the k-12 Curriculum: An Overview, the Ohio State University, Columbus, Ohio, 35.

General Curricula Administration. (2012). Reference framework document for general education curricula. Ministry of Education, Curriculum and Guidance Sector, Sana'a, Republic of Yemen.

Habib, A. A. (2007). Social Psychology. Thebes Foundation for Publishing and Distribution.

Ibrahim, A. (1985). Man and Psychology. *National Council for Culture, Arts and Letters*, 86.

Ibrahim, S. A. & Ahmed, D. M. (1985). Environmental attitudes among Faculty of Education students in Egypt. Anglo-Egyptian Library.

Issawi, A. M. (2002). About Environmental Psychology. Knowledge Foundation.

Johari, A. (1982). Dictionary of Sociology. Nahdet Al-Sharq Library.

Mazahra, A. S. & Al-Shawabkeh, A. F. (2003). Environment and Society. Dar Al Shorouk for Publishing and Distribution.

Metwally, A. B. (2007). Environmental Education, Kingdom of Saudi Arabia. Al Rushd Library - Publishers.

Ministry of National Education: Training support for directors of secondary and complementary education institutions, Educational System Unit, Algeria, publications of the National Institute for the Training of Educational Users.

National Center for Social and Criminal Research. (2001). Studies on environmental pollution. First report, Cairo.

Qamar, E. T. (2004). School activities and environmental awareness, theoretical frameworks - job roles - international experiences. Dar Al-Sahab for Publishing and Distribution.

Ramzi, N. (2001). The Controversy of Consciousness and Social Existence, Part 2, Alexandria. Dar Al-Fikr Al-Jami'i.

Raqban, N. M, Ahmed, S. & Gumbaz, R. A. (2013). Awareness and practices of families to protect the home environment from pollution and its relationship to their consumer behavior. *Journal of Environmental and Energy Research*, 2(*1*), 19-41.

Rashid, A. (2003). Characteristics of the Egyptian teacher, his roles, supervision and training. Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Siddiq, S. S. & Atwa, M. I. (1991). The impact of using an independent curriculum for environmental education in developing environmental awareness among students of the College of Education, Third Scientific Conference: Future Visions for Curricula in the Arab World, Egyptian Society for Curricula and Teaching Methods, August 4-8.

Simmons, Bora & Other (2003), Environmental, Education Materials, Guide Lines for Excellence. Workbook, Bridging Theory & Practice, North American Association for, Via, Internet. (ERIC).

William, L. & Rollas, E. L. (1993). Social Psychology, Trans. Salwa Al-Mulla, 2nd ed. Dar Al-Shorouk.

Zaher, D. (1986). Practical Educational Values, 2nd edition. Arabian Gulf Foundation.

Zaitoun, H. H. & Zaitoun, K. A. (1995). Classification of teaching objectives, an Arab attempt. University Knowledge Printing House.

Zardoumi, A. (2007). The role of social institutions in promoting awareness of compliant environmental behavior. An unpublished doctoral dissertation, Department of Psychology, Educational Sciences and Orthopedics, University of Algiers.

International Journal of Educational and Psychological Studies
Democratic Arabic Center For Strategic, Political & Economic Studies, Germany-Berlin
Vol 07 / Issue 25 / june 2024
ISSN 2569-930X

Private lessons or parallel school in Tunisia

Zaibi Samira [*]

doctor in sociology of education, Faculty of Social Sciences of Sfax. Senior director in the public secondary education sector – Sfax, Tunisia

samira.zaibi@yahoo.fr

https://orcid.org/0009-0008-2223-5317

Received: 01/04/2024, **Accepted**: 30/05/2024, **Published:** 30/06/2024

Abstract: This article attempts to analyze, briefly, the phenomenon of private lessons in Tunisia, which continues to expand and to threaten the principle of free education in public establishments. The main idea that motivates this short work is the existence of a close relationship between the crisis of the educational system and the development of an underground sector of private lessons. This text, by adopting Dominique Glasman's definition of private lessons, calls into question the political treatment of the phenomenon expressed in government decree no. 2015-1619 of October 30, 2015 specifying the conditions for the practice of private lessons. The research concludes that this decree accelerated the development of this private tutoring sector, the accentuation of educational inequalities and the deterioration of social diversity within public schools

Keywords: school - private lessons - equal opportunities - social diversity

[*]*Corresponding author*

International Journal of Educational and Psychological Studies
Democratic Arabic Center For Strategic, Political & Economic Studies, Germany-Berlin
Vol 07 / Issue 25 / june 2024
ISSN 2569-930X

Les cours particuliers ou l'école parallèle en Tunisie

Zaibi Samira [*]

Directrice principale dans le secteur de l'enseignement secondaire public - Sfax – Tunisie

samira.zaibi@yahoo.fr

https://orcid.org/0009-0008-2223-5317

Received: 01/04/2024, **Accepted**: 30/05/2024, **Published:** 30/06/2024

Résumé: Cet article essaie d'analyser, brièvement, le phénomène des cours particuliers en Tunisie, qui ne cesse de s'élargir et continue à menacer le principe de gratuité de l'enseignement dans les établissements publics. L'idée principale qui mobilise ce court travail est l'existence d'une relation étroite entre la crise du système éducatif et l'épanouissement d'un secteur sous terrain des cours particuliers. Ce texte, en adoptant la définition élaborée par Dominique Glasman des cours particuliers, met en question le traitement politique du phénomène exprimé dans le décret gouvernemental n° 2015-1619 du 30 octobre 2015 précisant les conditions de la pratique des cours particuliers. La recherche conclut que ce décret a accéléré l'épanouissement de ce secteur des cours particuliers, l'accentuation des inégalités scolaires et la dégradation de la mixité sociale à l'intérieur des établissements scolaires publics.

Les mots clés : l'école, les cours particuliers, l'égalité des chances, la mixité sociale

[*]*Corresponding author*

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين
المجلد 07 العدد 25 جوان 2024
ISSN 2569-930X

الدروس الخصوصية أو المدرسة الموازية في تونس

سميرة الزعيبي *

دكتورة في علم اجتماع التربية ومديرة مؤسسة تربوية ثانوية عمومية بصفاقس، تونس

samira.zaibi@yahoo.fr

https://orcid.org/0009-0008-2223-5317

تاريخ الاستلام: **2024/04/01** - تاريخ القبول: **2024/05/30** - تاريخ النشر: **30**/2024/06

ملخص: يقدم هذا المقال دراسة مختصرة لظاهرة الدروس الخصوصية في تونس التي لا تزال تنمو وتتوسع. ويجد النص ترابطا بين أزمة التعليم سواء في القطاع الخاص أو العمومي وتنامي قطاع الدروس الخصوصية. اعتمادا على تعريف دومينيك جلاسمان للظاهرة يعمد البحث إلى مساءلة المعالجة السياسية لمسألة الدروس الخصوصية التي انعكست في الأمر الحكومي عدد 2015–1619 المؤرخ في 30 أكتوبر 2015 المتعلق بتحديد شروط ممارسة هذا النشاط. وقد توصلت الدراسة إلى أن هذا المرسوم قد أدى إلى استفحال الظاهرة واتساعها وهو ما زاد في تعميق الفوارق التعليمية وتهديد التنوع الاجتماعي داخل المؤسسات التربوية

الكلمات المفتاحية: المدرسة، الدروس الخصوصية، تكافؤ الفرص، التنوع الاجتماعي

* المؤلف المرسل

Introduction

Depuis des décennies, l'école publique en Tunisie souffre d'une crise multidimensionnelle se traduisant par les phénomènes de décrochage scolaire, de la violence à l'intérieur des espaces éducatifs et par la faiblesse des taux de réussite dans les concours nationaux. Un tel état a poussé les parents à chercher d'autres solutions pour garantir un niveau satisfaisant à leurs enfants. Parmi ces solutions on trouve l'enfui vers l'enseignement privé ou / et la demande des cours particuliers pour combler les lacunes de l'enseignement étatique. Ainsi, le recours aux cours payants traduit l'ampleur de la crise du système scolaire tunisien devenant incapable de garantir une instruction adéquate aux élèves ce qui provoque l'épanouissement d'un secteur parallèle de cours particuliers devenant un grand marché incontrôlable. Cet article est une contribution à l'analyse qualitative du phénomène devenant très répandu dans les grandes villes comme Tunis, Sfax et Sousse. Ce secteur se nourrit d'une part de l'échec scolaire (Glasman, 2004, p. 2) et d'autre part de la fragilité de l'état socio-économique des enseignants. Le phénomène est assez complexe pour être contourné dans un article. Nous nous contentons alors de le définir, d'analyser ses causes et ses conséquences sur la mixité sociale et présenter brièvement le contenu du décret gouvernemental n° 2015-1619 du 30 octobre 2015 précisant les conditions d'organisation des leçons de soutien et des cours particuliers dans les établissements scolaires publics. L'article part d'une hypothèse supposant que la crise de l'enseignement public en Tunisie demeure une crise des choix politiques dépassant les aspects techniques et pédagogiques.

1-Les cours particuliers ?

Les cours particuliers selon la définition du sociologue Dominique Glasman sont « *des cours donnés à titre payant, en dehors des heures scolaires, dans les disciplines académiques que les élèves apprennent à l'école. »* (Glasman, 2004, p. 53) *Ces cours sont donnés par* « *des prestataires qui peuvent être des enseignants ou des étudiants, le faisant à titre individuel ou dans le cadre d'une structure commerciale qui les salarie ou les met en relation avec les clients. Les cours se donnent sous forme individuelle, au domicile de l'élève ou du prestataire, ils se donnent aussi à de petits groupes de cinq ou six élèves, dans la salle de séjour d'un enseignant à la retraite ou dans les locaux d'une entreprise spécialisée, ils peuvent aussi prendre place dans une salle de classe de l'école, après les heures scolaires. »* (Glasman, 2004, p. 53) Les activités ayant comme but l'épanouissement de l'élève tels les cours de musique,

de chant, de théâtre, de poterie, et les entrainements sportifs sont exclues, selon Glasman, du champ des cours particuliers.

La demande successive des cours particuliers dans la majorité des pays du monde est un phénomène complexe qui pourrait être expliqué par plusieurs facteurs en relation avec les changements vécus dans tous les domaines et services. Ces changements accélérés pourraient être l'une des causes de la crise de l'école ordinaire en général. En fait, la carte socio-économique du monde se transforme selon les nouvelles ressources de richesse. Par conséquent, les notions de chômage, de certificat, d'illettrisme et de l'intellectuel sont en métamorphose.

Tout est en mouvement rapide. Les frontières géographiques deviennent transparentes sous le pouvoir des médias et des réseaux sociaux. Les séparations entre les différentes disciplines tendent à s'écrouler grâce aux démarches interdisciplinaires. Le rôle de l'école, des enseignants, des parents et de tous les intervenants dans l'instruction est en changement. L'image de l'école et de ses missions n'est plus la même. Les relations au sein de la famille changent ; le temps libre de ses membres, le régime alimentaire, les vacances et les choix vestimentaires. Ces besoins deviennent l'affaire de nouvelles institutions différentes de la famille et l'école puisque ces anciennes institutions de socialisation, sont aujourd'hui incapables de répondre à tous les besoins de l'enfant concernant les apprentissages d'où le recours à d'autres acteurs en dehors du réseau institutionnel classique.

Ce qui est nouveau dans ce champ ce n'est pas la pratique des cours particuliers mais c'est sa systématisation qui les transforme d'un marché noir dans lequel se nouent des relations directes entre la famille et l'enseignant à des entreprises qui réalisent des profits considérables. Dans un article sur les cours particuliers, Houssonloge parle d'un grand marché avec un potentiel énorme et donne l'exemple de l'organisme belge Educadomo, créé en 2005, avec 15000 coaches. Cet organisme a pu dispenser 50 000 heures de cours de soutien ou parascolaires en 2008 à des élèves dans 2400 familles belges. (Houssonloge, 2008, p. 2)

Les cours particuliers qui s'épanouissent en Europe, s'exercent d'une façon informelle et se développent surtout en Europe du sud. Par contre, ils sont moins répandus dans les pays scandinaves. Ils s'épanouissent en général dans les pays dont le système scolaire souffre d'une crise qui se traduit dans les pourcentages élevés d'échec et de décrochage scolaire comme la Tunisie. (Chaoued, 2015, p. 34)

2- La crise de l'école publique en Tunisie nourrit un grand secteur de cours particuliers

Les cours particuliers en Tunisie est un phénomène qui reste réduit jusqu'aux années quatre-vingt. Ces pratiques deviennent très répandues dans les grandes villes et surtout dans les milieux favorisés. D'ailleurs en Tunisie, on est parmi les grands consommateurs de ce type des cours en Afrique selon une étude de l'UNESCO (Ben Raies, 2018). Les cours particuliers se déroulent en groupes restreints d'élèves ayant des niveaux semblables. Ils sont animés généralement par les enseignants de l'école publique qui trouvent l'occasion de se libérer des manuels scolaires, généralement mal conçus, et des contraintes pédagogiques ordinaires. Ils mettent l'accent sur la pratique en se basant sur des séries d'exercices. Ils visent essentiellement à préparer l'élève à résoudre les problèmes et connaitre les trucs et les astuces des épreuves afin d'obtenir de meilleures notes.

Le système scolaire tunisien basé sur l'accumulation des connaissances ne donne pas assez d'importance à la dimension relationnelle et communicative entre les différents intervenants. En effet, Les programmes surchargés, le contrôle continu, l'absence d'une formation socio-psychologique des enseignants, l'architecture inadéquate des établissements, le stress et les problèmes de violence scolaire empêchent les enseignants de fonder une relation productrice entre enseignant, élève et savoir. Un tel état est l'une des causes de l'échec scolaire et de l'épanouissement de ce secteur des cours particuliers même dans les établissements publics de l'élite. (Chabchoub, 2015, pp. 44-45)

Les études scientifiques sur les directeurs des établissements scolaires dans le monde arabe sont presque absentes (Akkari & Essahab, 2019, p. 68). Malgré l'importance de leur rôle au sein de l'institution, ils sont recrutés en Tunisie, d'une manière floue, suivant un compromis entre le ministère et le syndicat des enseignants. Face à des tâches variées pédagogiques, administratives, financières et autres, ces directeurs se trouvent obligés de se retirer en essayant de remplir les tâches administratives en relation directe avec leurs supérieurs. Leur statut reste fragile entre le national et le régional d'une part et entre l'organisation, la direction, l'évaluation et la planification d'une autre part. (Le livre blanc, projet de réforme du système éducatif en Tunisie, 2016, pp. 61-62)

Les surveillants qui jouent un rôle important dans l'encadrement et l'intégration des élèves sont souvent recrutés pour des critères sociaux. En

général, ils commencent leur carrière après des années de chômage et se trouvent dans un milieu délicat qui admet des compétences dans le domaine de la psychologie de l'adolescence et de la communication. L'état actuel des écoles publiques se distinguent par l'absence de la communication transversale entre les intervenants puisque le directeur, les enseignants et les surveillants se trouvent incapables de fonder une vie scolaire pour l'épanouissement de l'élève à cause d'un système éducatif sélectif, stressant et inéquitable. (Zaibi, 2022, p. 84)

La floraison des cours particuliers s'explique par le manque de confiance qu'éprouvent les parents envers l'établissement pour pouvoir mener l'élève à réussir dans les concours nationaux. *Ce* facteur est en relation étroite avec la crise de l'école qui devient incapable d'accomplir ses missions. Elle s'explique aussi par la détérioration du pouvoir d'achat de la classe moyenne dont les enseignants font la grande partie. Cela pousse une partie de ceux qui enseignent des matières principales à chercher un complément salaire en dispensant ces leçons. Certains parmi eux poussent les élèves à demander ce service bien qu'ils n'en aient pas besoin. (Chabchoub, 2015, p. 44)

L'école devient un lieu de rencontre, parfois, formel et incapable de soutenir les élèves en difficultés. Ces derniers se trouvent poussés ou bien à abandonner l'école s'ils sont issus des milieux défavorisés, ou à regagner un centre de soutien, une école privée, une école libre ou même des cours à domicile pour combler les lacunes et se préparer à l'évaluation s'ils ont les moyens financiers nécessaires pour payer les cours particuliers. Cette voie « *mine le système et conduit à la production d'élèves passifs, incapables de se débrouiller, de faire le moindre effort, de produire la moindre pensée, la moindre critique, la moindre analyse. Il fait des élèves des handicapés sociaux non autonomes.* » (Ben Raies, 2018)

3-Les cours particuliers, l'égalité des chances et la mixité sociale

Les cours particuliers définis comme des activités pour l'école en dehors de l'école (Glasman, 2004)**,** sont organisés dans des lieux différents, souvent incontrôlables. Il s'agit d'ateliers où se vend un savoir fragmenté par matière, lent et individualisé dans le but de fournir au consommateur les possibilités d'améliorer ses résultats. Selon le travail de terrain de Glasman, (Glasman, 2004, pp. 70-71) les cours particuliers ont mené 2/3 des consommateurs à améliorer leurs résultats scolaires. Signalons qu'améliorer ses résultats à court terme ne signifie pas forcément être capable de s'améliorer indépendamment au futur **(**Houssonloge, 2008, p.

5). Le recours aux cours particuliers renforcerait les chances des élèves issus des milieux favorisés à réussir et à accéder aux filières nobles. Le système scolaire tunisien qui suit les pas du système français dans ses dysfonctionnements, a poussé les familles dans cette voie à la recherche de la réussite et l'obtention des diplômes, à tout prix pour les catégories aisées. Ces dernières se dirigent vers les établissements privés luxueux différents des établissements privés des pauvres communément appelés « écoles libres ». Ces établissements « libres » sont ouverts pour les redoublants et demeurent la destination des élèves moins privilégiés. L'épanouissement des sociétés des cours particuliers et des établissements éducatifs privés et « libres » témoignent les tendances de privatisation de l'enseignement en Tunisie qui suivent des pas successifs de l'implicite à l'explicite. (Zaibi, 2022, p. 125)

Le recours aux cours particuliers suppose la présence d'une autre école parallèle difficile à contrôler. Il s'agit d'un réseau semblable aux réseaux sociaux, difficile à cerner et dont les acteurs sont en mouvement incontournable. Les pratiques des acteurs dans ce champ sont influencées par plusieurs facteurs comme le milieu socio-économique de l'établissement initial, le statut social de l'enseignant et les attentes de l'élève et sa famille.

Plusieurs établissements scolaires en Tunisie vivent cette dualité : une institution formelle et une autre qui fait son ombre, cela fait partie de l'informel ou du secteur sous terrain dont le gain est le vecteur principal, le gain matériel pour l'enseignant et le gain symbolique pour l'élève. Un marché libre qui éloigne surement les élèves des milieux défavorisés qui se trouvent une autre fois marginalisés dans l'autre école ou l'école parallèle.

L'exemple de la ville de Sfax parait pertinent pour penser à ce phénomène. Les grands lycées comme le lycée pilote, le lycée de Megdiche, Elmaazoune, le lycée de garçon, le collège pilote, le collège Ali Elbalhawène sont des lieux où s'épanouissent les marchés des cours particuliers sous les yeux des inspecteurs pédagogiques et administratifs. Ces derniers savent évidemment qu'il s'agit d'un phénomène résultant de fausses politiques éducatives. (Le livre blanc, projet de réforme du système éducatif en Tunisie, 2016, pp. 58-59-)

Les cours particuliers ont des conséquences néfastes sur l'égalité des chances et la mixité sociale. Ils suscitent des tensions entre les enseignants qui n'ont pas les mêmes possibilités pour bénéficier d'un complément salaire et fragilisent l'image de l'école et de tous ses acteurs.

Ils minimisent les chances des élèves pauvres dans la concurrence scolaire et élargissent le décalage entre les bons et mauvais élèves (Houssonloge, 2008, p. 5). Enfin, ils défigurent les résultats des établissements. Ainsi le classement des institutions ne prend pas en considération l'effet des cours particuliers hors de l'école sur les résultats, par conséquent les établissements dont les élèves sont assez riches pour bénéficier de ces avantages sont considérés les meilleurs bien qu'ils ne fournissent aucun effort complémentaire pour mériter le bon classement. (Plan stratégique sectoriel éducatif, 2016, p. 14) *« Si l'on peut comprendre que face à l'échec scolaire, des parents recourent à des cours particuliers, le développement de sociétés commerciales qui pourraient être aidées par des avantages fiscaux est inquiétant et en contradiction avec un enseignement qui se prévaut d'offrir les mêmes chances de réussite pour tous »* (Houssonloge, 2008, p. 6).

4-Le décret gouvernemental n° 2015-1619 du 30 octobre 2015 précisant les conditions d'organisation des leçons de soutien et des cours particuliers dans les établissements scolaires publics : un souci fiscal (Zaibi, L'école publique tunisienne en pleine vague de privatisation, 2024, p. 199)

Le ministère de l'éducation, en Tunisie, a pris des mesures afin d'organiser la pratique des cours particuliers en 2015-2016 avec l'ancien ministre de l'éducation Néji Jalloul. Ce décret gouvernemental interdit aux enseignants des établissements publics de donner des cours particuliers en dehors de leurs institutions éducatives initiales et implique des sanctions pour les enseignants contrevenants allant jusqu'au licenciement. En même temps, il organise les cours particuliers à l'intérieur des établissements en précisant les conditions concernant les coûts, le nombre de groupe autorisé pour chaque enseignant, l'horaire, la manière de partage des bénéfices entre les différents acteurs et le rôle de l'Etat ainsi que l'autorité financière de contrôle.

Lors d'une conférence de presse qui s'est déroulée le jeudi 13 septembre 2018, Hatem Ben Salem a rappelé l'interdiction de dispenser des cours particuliers et a bien rassuré les parents que des cours de soutien scolaire seront permis et dispensés par des diplômés soumis à des contrats. Le ministre ignore parait-il que les familles exigent généralement des enseignants expérimentés pour leur confier la préparation de leurs enfants aux examens et ils veulent souvent que ces enseignants soient correcteurs des épreuves dans les concours nationaux.

Le but est de lutter contre l'évasion fiscale puisqu'il s'agit d'un grand marché noir qui pourrait fournir à l'Etat de nouvelles ressources financières. A travers ces mesures, le ministère encourage la pénétration de la logique ainsi que les pratiques du marché dans les écoles publiques dans une vision politique qui favorise la privatisation du secteur de l'enseignement. Le décret qui interdit aux enseignants du secteur public de dispenser ces cours en dehors des établissements éducatifs publics n'a pas le but de supprimer ces activités mais plutôt de les réorganiser surtout que le volume de leur revenu a atteint entre 500 et 800 milliards par an selon les estimations du ministère de l'éducation. Dans un communiqué publié le 09/10/2017, l'Organisation Tunisienne d'Orientation du Consommateur (OTOC) a remarqué que *« si les cours particuliers sont soumis aux impôts, cela permettrait à l'Etat d'engranger 300 millions de dinars annuellement en recettes fiscales. »*

A travers ce décret, le ministère *« ne doit pas s'attendre à ce que ces mesures permettent d'améliorer le niveau de l'école tunisienne ou qu'elles vont offrir aux élèves qui souffrent d'un retard dans l'une des matières les possibilités de remédier à ce retard parce que ces mesures sont des mesures économico-éducatives en vue de combattre l'évasion fiscale d'une part et refréner la hausse des prix d'autre part, ces mesures ne sont nullement destinées à réduire l'échec scolaire lequel exige un soutien et un suivi de proximité selon les besoins. »* (Ben Salah, 2017)

5- Les résultats de la recherche : le traitement politique du phénomène enfonce la crise de l'enseignement public en Tunisie (Zaibi, L'école publique tunisienne en pleine vague de privatisation, 2024)

Le projet de réforme éducative lancé en 2015 par le ministère de l'éducation a prouvé les tendances de privatisation de l'enseignement. A l'absence d'un accord sur le modèle sociétal voulu, le projet a été rejeté et le ministère se contente de prendre des mesures pour régler quelques secteurs tels que les cours particuliers. Ces mesures restent partielles et ne touchent pas aux causes du phénomène. La préoccupation des gouvernements n'est pas de garantir l'égalité des chances ni de maintenir la mixité sociale à l'intérieur des institutions scolaires mais plutôt de trouver une nouvelle source financière. Parmi les conséquences de ce traitement l'apparition de nouvelles entreprises de cours particuliers en invitant les meilleurs enseignants du secteur public et en vendant leurs services aux catégories favorisées d'élèves ce qui permet d'accumuler les faveurs des plus favorisés et affaiblit les chances des moins favorisés.

6-Conclusion :

L'épanouissement des cours particuliers en Tunisie est l'une des conséquences de la crise du système scolaire, accentuée par des mesures inadéquates comme le décret gouvernemental n° 2015-1619 du 30 octobre 2015 précisant les conditions d'organisation des cours particuliers dans les établissements scolaires publics. Ce décret, dont l'objectif est de régler un secteur qui pourrait fournir à l'Etat une nouvelle ressource financière, a autorisé la création des sociétés commerciales des cours particuliers qui ont augmenté le prix de ces services et ont accéléré les inégalités des chances face à l'école. L'élargissement des disparités entre les différentes catégories sociales et entre les régions du pays face à la réussite scolaire et l'obtention des diplômes prestigieux continue à toucher au principe de la mixité sociale au sein des établissements scolaires publics. Ces mesures prouvent une tendance de privatisation de l'enseignement de la part des gouvernements politiques depuis les mouvements de 2010-2011.

Bibliographie

Battaglia, M. (2011 16 juin). Des profs de soutien scolaire témoignent . Le Monde .

Ben Salah, B. (2017,27 novembre). A propos des cours particuliers (encore une fois). Blog pédagogique. Consulté le 26- 10 - 2023, sur https://bouhouchakrout.blogspot.com/2017/11/a-propos-des-cours-particuliers-encore.html

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1964). Les héritiers. Les étudiants et la culture. Paris: Les éditions de Minuit.

Chabchoub, A. (2015, novembre). La formation de l'élite scolaire en Tunisie : Approche psychosociologique du fonctionnement des lycées pilotes . Horizons éducatifs, pp. 36-48.

Chaoued, A. (2015, novembre). Les enfants en dehors du système scolaire en Tunisie : Profils-politiques et stratégies-possibilités de réforme. Horizons éducatifs, pp. 22-35.

Duru-Bellat, M., & Zanten, A. V. (1999). Sociologie de l'école. Paris: Armand Colin.

Glasman, D. (2004). Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école. Rapport rédigé à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école en France.

Houssonloge, D. (2008). Les cours particuliers : complément ou concurrence à l'école? Analyse UFAPEC.

Karami, R. A., & Essahab, N. (2019, hiver). Révision analytique des études enregistrées à Chamaa sur l'administration éducative dans les pays arabes 2007-2016. Idafaat (en arabe), pp. 67-90.

Memni, C. (1999). Pour une école de la ctoyenneté. Thèse de doctorat en Sociologie. Université catholique de Louvain.

Raies, M. B. (2018, 2 juillet). Le système éducatif centre de toutes les stratégies de construction de l'avenir. Leaders. Consulté le 26-10-2023, sur https://www.leaders.com.tn/article/24978-le-systeme-educatif-centre-de-toutes-les-strategies-de-construction-de-l-avenir

Timoumi, H. (2016). L'enseignement de l'ignorance à l'ére de la mondialisation et la réforme éducative en Tunisie (en arabe). Tunis: 'Ed Mohammed Ali Hammi.

Tunisie. (2016). Le livre blanc, projet de réforme du système éducatif en Tunisie. Tunis: Ministère de l'éducation. République tunisienne.

Tunisie. (2016). Plan stratéqique sectoriel éducatif. Tunis: Ministère de l'éducation. République tunisienne.

Zaibi, S. (2022). La crise de l'école publique en Tunisie et discours contestataires : Crise de critique et crise de réformes. Thèse de doctorat en sociologie. Sfax: Faculté des lettres et sciences humaines.

Zaibi, S. (2024, février). L’école publique tunisienne en pleine vague de privatisation. International Journal Economic Studies, pp. 187-201