الجمعية الليبية لعلوم التعليم
Libyan Association
for Educational Sciences

أكتوبر
2023

العدد 10

المجلة الليبية لعلوم التعليم

مجلة علمية محكمة

تصدر عن الجمعية الليبية لعلوم التعليم

بحوث المؤتمر التربوي الدولي

الشراكة بين التعليم العام والتعليم الجامعي (واقع واستشراف)

قطاع غزة – خانيونس 20-21/ 5/ 2023

الترقيم الدولي INNS: 202153

الموقع الرسمي للجمعية - https://laes.org.ly

البريد الالكتروني: alse9.2019@gmail.com

المجلة الليبية لعلوم التعليم

مجلة علمية محكمة نصف سنوية

تصدر عن الجمعية الليبية لعلوم التعليم

العدد العاشر/أكتوبر -2023

الترقيم الدولي INNS: 202153

https://laes.org.ly

المؤتمر التربوي الدولي
دولة فلسطين
واقع واستشراف
الشراكة بين التعليم العام والتعليم الجامعي
" واقع واستشراف "
مؤتمر علمي محكم
قطاع غزة - خانيونس
2023/5/21-20
شروط المشاركة في المؤتمر
1. أن يرتبط البحث بمحاور المؤتمر، وأن يكون أصيلاً وغير مجتزئ من رسالة ماجستير أو أطروحة دكتوراه ولم يسبق نشره أو عرضه في فعاليات علمية أخرى.
2. تُقبل الأبحاث باللغتين العربية والإنجليزية مع مراعاة قواعد الكتابة اللغوية والإملائية وفق القالب المُعد للمؤتمر وأن يرسل بصيغة(Word) ، على ألا يزيد عن (25 صفحة) ويرسل عرض بوربوينت وفقاً للقالب المُعد
3. كتابة البيانات الأساسية على الصفحة الأولى للبحث:عنوان البحث،محور البحث، اسم الباحث البُحاث، جهة العمل البريد الإلكتروني، ورقم التواصل على الواتس
4. كتابة: المُلخص (بحدود 250 كلمة)، مرفقاً بسيرة ذاتية مختصرة.
5. كتابة قائمة المراجع في نهاية البحث، مع استخدام نظام هارفارد في التوثيق والاستشهاد.
6.ترسل البحوث عبر موقع المؤتمر على الجميل التالي: motamar2023@gmail.com
مكان إنعقاد المؤتمر
قاعة المؤتمرات بمدارس العثيمين الخاصة
فلسطين – قطاع غزة - خان يونس
شركاء المؤتمر
اللجان الفرعية
م | الاسم | البلد | الصفة
لجنة العلاقات العامة والإعلام
1 | أ. أمجد عيسى اسماعيل | فلسطين | رئيساً
2 | أ. رائد فوّاز أبو دقه | فلسطين | عضواً
3 | أ. حازم ابراهيم النجار | فلسطين | عضواً
4 | أ. إبراهيم يوسف برهوم | فلسطين | عضواً
5 | أ. هدايه حسني شعث | فلسطين | عضواً
6 | أ. ابتسام محمد فرحات | فلسطين | عضواً
لجنة البروتوكول
1 | د. محمد نايف حمدي الأغا | فلسطين | رئيساً
2 | د. أحمد علي العسولي | فلسطين | عضواً
3 | د. نائر خالد العقاد | فلسطين | عضواً
4 | د. محمد رمضان علي الأغا | فلسطين | عضواً
5 | أ. نسرين محمد الأطرش | فلسطين | عضواً
لجنة الدعم اللوجستي
1 | د. مروان وليد المصري | فلسطين | رئيساً
2 | د. محيي الدين عايد حرارة | فلسطين | عضواً
3 | د. نضال حمدان المصري | فلسطين | عضواً
4 | أ. شادي زياد رشوان | فلسطين | عضواً
5 | أ. أحمد ابراهيم أبو حطب | فلسطين | عضواً
لجنة الدعم الفني
1 | م. عدلي عاطف فياض | فلسطين | رئيساً
2 | م. رامي مصطفى الديوك | فلسطين | عضواً
3 | أ. شادي زياد رشوان | فلسطين | عضواً
4 | أ. أحمد ابراهيم أبو حطب | فلسطين | عضواً
سكرتاريا المؤتمر
1 | أ. أحمد اسماعيل الفرا | فلسطين | رئيساً
2 | أ. نداء يونس الأسطل | فلسطين | عضواً
مواعيد هامة
1- آخر موعد لاستلام الملخصات : 2023/2/20م
2- آخر موعد للرد على الملخصات : 2023/3/20م
3- آخر موعد لتسليم الأبحاث كاملة: 2023/4/30م
4- موعد انعقاد المؤتمر يومي
السبت والأحد الموافق 20-2023/5/21م
للاتصال والتواصل: 00972599238787
موقع المؤتمر
www.moatamar.daralsunna.com

المؤتمر التربوي الدولي
الشراكة بين التعليم العام والتعليم الجامعي
" واقع واستشراف "
واقع واستشراف

جمعية دار الكتاب والسنة
Dar Alketab Wa Alsunna Association
ترخيص رقم: 3056

التاريخ: 1444/4/20 هـ الموافق: 2022/11/14 م الرقم: 2022/102

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله...

الأخوة / **الجمعية الليبية لعلوم التعليم – طرابلس - ليبيا** حفظهم الله تعالى

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته...

الموضوع: دعوة للشراكة في المؤتمر التربوي الدولي

تهديكم مدرسة الإمام محمد بن صالح العثيمين تحياتٍ أطيب تحياتها، وأمنياتها لكم بالسداد والتوفيق، كما وتشكر جهودكم الطيبة والمتواصلة في خدمة الإسلام والمسلمين.

وبالإشارة إلى الموضوع أعلاه، انطلاقا من مبدأ الشراكة الوطنية في اطارها التربوي وبحثاً عن التكامل بين مؤسسات التعليم العالي والتعليم العام بما يخدم العملية التعليمية بشكل عام وبالتالي المصلحة الوطنية وبما لهذا من أثر على تجويد العملية التعليمية وخدمة البحث العلمي ، فإن **مدارس العثيمين الخاصة** التابعة لجمعية دار الكتاب والسنة تنوي عقد **مؤتمر تربوي دولي محكم** بما يلبي مطالب التعليم بشكل عام في فلسطين وبهذا الخصوص يشرفنا أن تكون بيننا وبينكم شراكة في انجاز هذا الحدث التربوي ، علما بأننا سنوفر كافة الخدمات اللوجستية الخاصة بهذا المؤتمر ، نرجو من سيادتكم التكرم بالرد بالقبول أو الرفض في **موعد اقصاه 2022/11/20م**

وتفضلوا بقبول فائق التقدير والاحترام

مدير المدرسة
د. سمير محمود أبو شنات

معلومات التواصل / هاتف : 2070949
جوال : 0598282577
واتس : 972598282577

فلسطين - قطاع غزة - خان يونس - شرق أهل السنة
00970 599992326 00970 82053150
www.daralsunna.com info@daralsunna.com
جمعية دار الكتاب والسنة

المشرف العام/ د. ليلي رمضان جويبر

هيئـــة التحريـــر

د. عبد الناصر محمد العباني	رئيســاً للتحريـــر
د. عطية المهدي أبوالاجراس	مديـــر التحريـــر
د. فهيمة محمد بالنور	مقرر المجلة
أ. د. فتحية عبد الله البارونـــي	عضـــــــــــواً
د. ناجية حسن عبدو الغرياني	عضـــــــــــواً
د. رشا المهدي امحمد المحبس	عضـــــــــــواً
د. زياد صالح علي سويدان	عضـــــــــــواً
محمد أبو بكر عمر حمزة	عضـــــــــــواً

اللجنة العلمية والاستشارية

ر.م	الاسم	جهة العمل
1	أ. د. فايز كمال شلدان	نائب عميد كلية التربية بالجامعة الإسلامية/ غزة
2	أ. د. عبد الكريم محمد القنوني	كلية الآداب/ جامعة الزاوية
3	أ. د. عبدالباسط على أبوعزة	كلية العلوم / جامعة طرابلس
4	أ. د. مهند سامي العلواني	كلية التربية العجيلات/ جامعة الزاوية
5	أ. د. نجاة احمد محمد الزليطني	كلية الآداب / جامعة الزاوية
6	أ. د. عياد أبوبكر أبوعجيلة هاشم	كلية الفنون / جامعة طرابلس
7	أ. ك. د. نجاة عبدالقادر عبدالله الشريف	كلية التربية – جامعة بنغازي
8	د. نائل جهاد حلاق	وزارة التربية والتعليم بدولة فلسطين
9	د سميرة محمد ميلاد بريك	جامعة الزاوية
10	د. نائلة المنير المحمودي	الاكاديمية
11	د.خيرية محمد حسين بن عصمان	جامعة طرابلس
12	أ.د. عـــيـــاد أبو بـــكر هـــــاشـــم	جامعة طرابلس
13	د. فوزي محمود اللافي الحسومي	جامعة الزاوية
14	د. فريحة ابوبكر ابوعمود	جامعة سرت
15	د. فوزية محمد أحمد سويسي	جامعة طرابلس
16	د. منى محمد حسين بن عصمان	جامعة طرابلس
17	د. نجمة عيسى سعيد العرفي	جامعة بنغازي
18	د. نعيمة علي المبروك أبوخزام	جامعة طرابلس
19	د.نجاة عبدالقادر عبدالله الشريف	جامعة بنغازي
20	د. حسن سالم أحمد الشهوبي	جامعة مصراته
21	د. امحمد عمر امحمد عيسى	جامعة سرت
22	د. عبدالحكيم سالم تنتوش	جامعة طرابلس
23	د. عبدالله المختار المبروك اللباد	جامعة غريان
24	د. نجاة عمار حسن الهمالي	جامعة طرابلس
25	د. ظاهر رداد حسن قرشي	الأكاديمية العربية
26	د. جهاد مصطفى كرم درويش	كفر الشيخ
27	د. سلام ناجي باقر الغضبان	جامعة ميسان
28	د. عبد الرحمن محمد سليمان رشوان	جامعة فلسطين
29	د. محمد أحمد عواد الرواشدة	جامعة مؤتة
30	د. محمد عبد القهار العاني	الامام الأعظم
31	د. محمد عرب تعمة	جامعة ميسان
32	د. محمد محمد فتح الله الأحول	جامعة الأزهر
33	د. محمود حماد حسن حموده	الجامعة الأمريكية المفتوحة
34	د. مصطفى فاروق محمود	جامعة الأزهر
35	د. معن محمود العياصرة	جامعة جرش
36	د. مهني محمد غنايم	جامعة المنصورة
37	د. أحمد بن سعيد بن ناصر	جامعة مسقط
38	د. ابتسام إبراهيم ابوعجيلة الدريدي	جامعة طرابلس
39	د. عادل جمعة عبدالسلام ضياف	كلية العلوم جامعة طرابلس
40	أ.د. نعمات شعبان عبدالرحمن علوان	جامعة الأقصى غزة

اللجنة العلمية والاستشارية

ر.م	الاسم	جهة العمل
41	أ.د. الفيتوري محمد عمر سالم	كلية العلوم جامعة طرابلس
42	د. عادل عمران محمد زايد	جامعة طرابلس
43	د.ايمان جمعة امحمد ساسي	كلية التربية جنزور جامعة طرابلس
44	د. محمد رمضان ميلاد سرار	جامعة الزيتونة
45	د. خالد محمد أحمد التركي	الاكاديمية الليبية مصراته
46	أ.د. مصطفي أحمد صقر صقر	الاكاديمية الليبية
47	د. سمية على محمد النجار	جامعة طرابلس
48	أ.د. مختار محمود مختار العالم	كلية الزراعة جامعة طرابلس
49	د. ميلود عمار محمد النفر	جامعة المرقب
50	د. نزيهة على صالح صكح	الاكاديمية الليبية
51	د. برنية الصادق حسن البصري	جامعة طرابلس
52	د. عبدالكريم على ضوء خليفة	جامعة طرابلس
53	أ.د. إبراهيم سالم خليفة الرقيعي	جامعة طرابلس
54	د.ناصر مفتاح عياد الزرزاح	جامعة المرقب
55	د. منى عبد الفتاح الصادق	وزارة التربية التعليم العالي بدولة فلسطين
56	د. محمد خضر شبير	وزارة التربية التعليم العالي بدولة فلسطين
57	أ.د. أكرم حسن شعت	جامعة فلسطين
58	أ . د. نظمي عودة موسى أبو مصطفى	م. جامعة القصبى
59	د. ناصر جاسر الأغا	جامعة القدس المفتوحة
60	أ.د. آمال عبد القادر جودة	جامعة الأقصى - متقاعد
61	أشرف عمر بربخ	جامعة الأقصى
62	رنا فتحي العالول	جامعة غزة
63	أكرم محمد الحجوج	الجامعة الإسلامية / وزارة التربية والتعليم
64	د. محمود إبراهيم خلف الله	جامعة الأقصى

قواعد النشر في المجلة قواعد النشر في المجلة

1- عنوان البحث: يكتب العنوان باللغة العربية، ويعبر عن هدف البحث بوضوح، ويتبع المنهجية العلمية من حيث الإحاطة والاستقصاء، وأسلوب البحث العلمي.

2- أن يكون البحث مصوغاً بإحدى الطريقتين الآتيتين:

أ- **البحوث الميدانية**: يورد الباحث مقدمة يبين فيها طبيعة البحث ومبرراته، ومدى الحاجة إليه، ثم يحدد مشكلة البحث، ويجب أن يتضمن البحث الكلمات المفتاحية (مصطلحات البحث)، ثم يعرض بطريقة البحث وأدواته. وكيفية تحليل بياناته، ثم يعرض نتائج البحث ومناقشتها، والتوصيات المنبثقة عنها، وأخيراً قائمة المراجع.

ب- **البحوث النظرية التحليلية**: يورد الباحث مقدمة يمهد فيها لمشكلة البحث مبيناً فيها أهميته وقيمته في الإضافة إلى العلوم والمعارف وإغنائها بالجديد، ثم يقسم العرض بعد ذلك إلى أقسام على درجة من الاستقلال فيما بينها، بحيث يعرض في كل منها فكرة مستقلة ضمن إطار الموضوع الكلي ترتبط بما سبقها وتمهد لما يليها، ثم يختم الموضوع بخلاصة شاملة له، وأخيراً يثبت قائمة المراجع.

3- **يشار إلى المراجع** والهوامش في البحوث العربية وفي البحوث باللغة الانجليزية بأرقام في المتن، وترد قائمتها في نهاية البحث لا في أسفل الصفحة، كما يمكن اعتماد طريقة (APA) في متن البحث بحيث يوضع لقب الباحث ، وسنة النشر، ورقم الصفحة بين قوسين في نهاية كل اقتباس ، ويتم كتابة المراجع وترتيبها هجائياً في نهاية البحث

4- يكون مقاس الصفحة A4 ،الهوامش يُترك هامش مقداره 3سم من جهة التجليد، بينما تكون الهوامش الأخرى 2.5سم، والمسافة بين الأسطر (1.15) بخط الكتابة Times New Roman 12 للغة الانجليزية، وبخط Simplified Arabic 14 للأبحاث باللغة العربية.

5- في حالة وجود جداول وأشكال وصور في البحث يُكتب رقم وعنوان الجدول أو الشكل والصورة في الأعلى بحيث يكون موجزاً للمحتوى وتُكتب الحواشي في الأسفل بشكل مختصر كما يشترط لتنظيم الجداول إتباع نظام الجداول المعترف به في جهاز الحاسوب ويكون بخط حجم 12. وألا تزيد صفحات البحث عن (30) صفحة بما فيها صفحات الرسوم والأشكال والجداول وقائمة المراجع.

6- يجب أن يرفق بكل بحث أو دراسة ملخص قصير لا يتجاوز 250 كلمة على أن يُكتب هذا الملخص باللغة العربية للبحوث المكتوبة بها، وباللغة الانجليزية للبحوث المكتوبة بها، وكذلك ترقم الصفحات ترقيماً متسلسلاً بما في ذلك الجداول والأشكال والصور واللوحات وقائمة المراجع.

المحتويات

ر.م	عنوان البحث	الصفحة
.1	واقع التعليم الالكتروني في المدارس الحكومية في المحافظات الجنوبية لفلسطين من وجهة نظر مديري المدارس وسبل تطويره د.عبـد القـادر خالـد أبـو عـلي - د.محمد جواد عبـد اللطيف الربعي	21 – 1
.2	الأساليب التربوية النبوية ودورها في تطوير العملية التعليمية د. إيمان عبد الكريم سليمان أبو مصطفى - د. إيمان صبحي الأستاذ	54 – 22
.3	دور التكنولوجيا الرقمية في رفع الكفاءة المهنية لدي العاملين في مؤسسات وزارة التربية والتعليم د.أمل الشوبكي	89 – 55
.4	برنامج إرشادي مقترح لضبط الانفعالات لدى المراهقين من طلبة المدارس د. أيمن مصطفى الزاملي	116 – 90
.5	دور المرشد التربوي في توعية طلاب المرحلة الثانوية العامة بمستقبل التعليم المهني بالمحافظات الجنوبية (دراسة مسحية) أ.د بسام فضل الزين - د. خليل علي أبو جراد - أ.شيرين عمر نعيم	143 – 117
.6	التعليم المحرك الأساسي لنهضة الأمم وتنمية المجتمعات بكاري مختار	161 – 144
.7	التمرد وعلاقته بقلق المستقبل لدى طلبة المرحلة الاعدادية م . د حسين موسى عبد الجبوري	183 – 162
.8	إدارة المعرفة كمدخل للتّحول الرّقميّ في الجامعات الفلسطينيّة (حالة جامعة الأزهر بغزة) د. محمود إبراهيم خلف الله - أ. رامي حامد الهنداوي	216 – 184
.9	تطوير السياسات وخطط العمل في التعليم العالي بالجمهورية اليمنية وفقا لاحتياجات سوق العمل. د. خليل محمد الخطيب	242 – 217
.10	مهارات الفهم القرائي المتضمنة في كتابي اللغة العربية للصف الرابع الأساسي في فلسطين وأراضي الـ48 (دراسة مقارنة) أ.م.د. منير محمد رضوان - د. صالح أحمد موسى	279 – 243
.11	" دور برامج تأهيل الشباب في وزارة العمل الفلسطينية لتطوير التعليم المهني بمحافظات قطاع غزة " د. رشاد خليل شعت - د. علاء مصباح العطار	311 – 280
.12	دور مديري مدارس الوحدات المهنية في تعزيز التعليم المهني في قطاع غزة من وجهة نظر معلميهم وسبل تطويره محمد سليمان أبوشقير - زينات محمد الفقعاوي	355 – 312
.13	مدى توافر أبعاد التنمية المستدامة في منهاج الثقافة العلمية للمرحلة الثانوية د. فداء محمود الشوبكي - د. تغريد رفيق حمد	390 – 356
.14	درجة امتلاك معلمي المساقات العلمية في المدارس الثانوية للممارسات العلمية والهندسية اللازمة للدراسة الجامعية في ضوء معايير العلوم للجيل القادم د. محمد محمود الزيناتي - أ. فداء محمود الزيناتي	421 – 391
.15	اعداد القيادة في السنة النبوية دراسة تطبيقية د . مدحت زيدان سالم أبو غليبة	450 – 422
.16	الفراسة الاستراتيجية وعلاقتها بجودة الحياة الوظيفية: دراسة ميدانية في جامعة بوليتكنك فلسطين د. مروان وليد المصري	491 – 451

.17	دور القائد التربوي في تعزيز ثقافة الإنجاز لدى العاملين في المدارس الثانوية بمنطقة الوسطى التعليمية د. معاذ نعمان علوان	516 – 492
.18	الصلابة النفسية كمتغير وسيط في العلاقة بين ضغوط الحياة والعجز النفسي لدى طلاب الجامعة د. مؤمن نظمي عودة أبو مصطفى - أ . د . نظمي عودة موسى أبو مصطفى	542 – 517
.19	دور جامعة القدس المفتوحة في تعزيز قيم التسامح لدى طلبتها من وجهة نظرهم د. نظمية فخري خليل حجازي	561 – 543
.20	مفهوم حقوق المواطنة لدى طلبة الجامعة د. نهى حامد الطائي	577 – 562

افتتاحية العدد العاشر للمجلة الليبية لعلوم التعليم

بسم الله الرحمن الرحيم والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه وسلم تسليماً.

كثيراً إن واقع الحال اليوم يتطلب منا ومن كل الأكاديميين الوقوف على واقع البرامج التعليمية من كل جوانبه، وها هو المؤتمر العلمي التربوي الدولي الذي تنظمه مدارس العثيمين وعنوانه الشراكة بين التعليم العام والتعليم الجامعي واقع واستشراف وإذ نبارك لكل الزملاء صدور العدد العاشر والخاص بهذا المؤتمر الذي تناولت أغلب ابحاثه واقع العملية التعليمية بشكل عام، لمعرفة المعوقات وبرامج إعداد المعلمين، والوقوف على المناهج التعليمية وطرق تدريسها واستراتيجياتها المختلفة تمنياتنا للجميع التوفيق والسداد ونبارك للجميع مرة أخرى هذا الاستحقاق العلمي.

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

رئيس التحرير

د.عبدالناصر محمد العباني

كلمة الدكتور/ سمير محمود أبو شتات رئيس اللجنة التحضيرية للمؤتمر

بسم الله الرحمن الرحيم الحمدُ للهِ ربِّ العالمين، والصلاةُ على النبيِّ المصطفى الأمين
السادةُ الحضور .. الباحثونَ الكرام .. الضيوفُ الأفاضل مع حفظ الألقاب والمقامات..
السلامُ عليكُمْ ورحمةُ اللهِ وبركاتُه ..

إنَّهُ لشرفٌ عظيمٌ أنْ نلتقيَ هذا العام في رحابِ قاعة المؤتمرات الكبرى بمدرسة العثيمين الخاصة التابعة لجمعية دار الكتاب والسنة، لنشتركَ في نشرِ المعارفِ الإنسانيةِ العظيمةِ،
من خلالِ المؤتمر التربوي الدوليّ الموسوم بعنوان **" الشراكة بين التعليم العام والتعليم الجامعي واقع واستشراف "** فأقرَّتِ اللجنةُ التحضيريةُ أنْ يكونَ مؤتمَرُها هذا العامَ مختصًّا ببحث مسألة جوهرية تتعلق بالتعليم بصفة عامة ومدى التكاملية بين مكونات التعليم المختلفة لبحث مدى امكانية بناء منظومة تعليمية متكاملة لتحقيق الاهداف المرجوة من التعليم في العالم العربي.

أيها السادةُ الأفاضلُ .. إنَّنا ومن موقعِ المسؤوليةِ التعليمية والتربويةِ نحرصُ على القيامِ بهذهِ الفعالياتِ العلميةِ، لإيمانِنا بأنَّ ترسيخَ مبادئ الفكر التربوي المنتظم في المجتمعِ يعني صيانتَهُ المنظومة التعليمية من الانحرافِ والضلالِ، وما أحوجَنا اليومَ وفي كُلِّ حينٍ إلى بناء معرفي متكامل ولتحقيق ذلك لابد أن يكون مبنيا على أسس متينة مستنبطة من فلسفة المجتمع وعقيدته ، وهذهِ مسؤوليةٌ كبيرةٌ تقعُ على كُلِّ فردٍ من أبناءِ الأمة، وخصوصًا على العلماءِ والباحثينَ والمثقفينَ والتربويين؛ لنعكسَ الصورةَ الناصعةَ لمعالم الفكر والتربية التي نؤمن بها .

أيها السادة .. لقد بذلتِ اللجنةُ التحضيريةُ للمؤتمرِ التربوي الدوليّ وجميعُ اللجانِ الفرعيةِ الأخرى، قُصارى جهودِها على مدى شهورٍ متعددةٍ من الاجتماعاتِ الدوريةِ للتهيئةِ لهذهِ المناسبةِ العلميةِ الكبيرةِ. وكانتِ اللجنةُ التحضيريةُ على تواصلٍ مباشرٍ مع العلماءِ الباحثينَ والمثقفينَ، وبيانِ ما يتعلقُ بأهميةِ هذا المؤتمرِ الذي يعبّر عن الحاجة الملحة من أجل إيجاد منظومة تعليمية متكاملة فقد تمَّ استقبال أربع وسبعون فكرة بحثية تم قبول ثلاثين منها، وبعد العرضِ الأولِ لتلكَ البحوثِ على الأساتذةِ الكرامِ في اللجنةِ تم قبولُ عشرين بحثًا؛ قد تم اقرارها من قبل اساتذة مختصين بحيث آجتازَتْ درجةُ البحثِ على السبعين، وهي درجةُ قبولِ البحوثِ في مؤتمَرِنا التربوي الدولي.

ولا يخفى أنَّ جميعَ الجهودِ التي بَذَلها الباحثونَ الذينَ أرسلوا بحوثَهُم للمؤتمرِ إنَّما هي جهودٌ علميةٌ مباركةٌ في خدمةِ العلمِ والمجتمعِ نرجو لها القبولَ مِنَ اللهِ تعالى ..

ختامًا .. نشكرُ جميعَ الباحثينَ الذين لبَّوا الدعوةَ للمشاركَةِ في هذهِ التظاهرةِ العلميةِ، وجميعَ اللجانِ العاملةِ على إنجاحِ هذهِ الفعالياتِ المتعددةِ، وجميع الشركاء في المؤتمر وعلى وجه التحديد الجمعية الليبية لعلوم التعليم التي أخذت على عاتقها نشر أبحاث هذا المؤتمر خدمة للتعليم والعملية التعليمية وكذلك الشكر موصول لكل الجنود المجهولين على تهيئَتِهِم الظروف المناسبة لإقامَةِ هذهِ اللقاءاتِ، والشكر موصول لكل المؤسسات الإعلامية التي وثّقت هذه الجهود المعرفية والتربوية.
اللهم فتقبل من الجميع بأحسنِ قبولِك، إنك سميعٌ مجيب

والسلامُ عليكُمْ ورحمةُ اللهِ وبركاتُه

واقع التعليم الالكتروني في المدارس الحكومية في المحافظات الجنوبية لفلسطين من وجهة نظر مديري المدارس وسبل تطويره

د.عبـد القـــادر خالـد أبـــو عـلي - د.محمد جواد عبـد اللطيف الربعي

الملخص:

هدفت الدراسة للتعرف إلى واقع التعليم الالكتروني في المدارس الحكومية في المحافظات الجنوبية لفلسطين من وجهة نظر مديري المدارس وسبل تطويره، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة مكونة من (28) فقرة، تم تطبيقها على عينة من مديري المدارس في المحافظات الجنوبية بلغ عددهم(203)، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة واقع التعليم الالكتروني في المدارس الحكومية حصل على وزن نسبي(60%) بدرجة متوسطة، وتم حصر أهم السبل لتطوير واقع التعليم الالكتروني في المدارس الحكومية في المحافظات الجنوبية لفلسطين.

الكلمات المفتاحية: التعليم الالكتروني، المحافظات الجنوبية، مديري المدارس، سبل تطوير.

تقديم:

أصبح التعليم الإلكتروني في بيئة يهيمن عليها التغيير المتسارع والقدرة التنافسية العالية، حيث تحتاج المدارس إلى واقع جديد، تفرضه التحديات التي تواجه القائمين على العملية التعليمية إيجاد حلول وبرامج إلكترونية لتحقيق أنشطتها الإلكترونية، وتلبية متطلبات طلبتها عبر المنصات التعليمية، من خلال شبكات التواصل الاجتماعي.

وقد فرض هذا الواقع أخذ التدابير الوقائية اللازمة من أجل الاستمرار في العملية التَعلِيمية في حال حدوث أزمات تحد من القدرة على التعليم الوجاهي، هذا الواقع فرض على العديد من الدول ومن بينها دولة فلسطين البحث عن الطرق التي تسهم في استمرارية الخدمات التَعلِيمية، ومواجهتها للتحديات، والتي كان من بينها الإغلاق المستمر لجميع المؤسسات التَعلِيمية في ظل انتشار وباء كورونا، ومن التدابير التي قامت بها وزارة التربية والتَعلِيم العالي اللجوء للتَعلِيم الإلكتروني، لمواجهة التحديات والصعوبات التي تحد من الاستمرار في التعليم الوجاهي.

وغالباً ما تقدم التكنولوجيا بأساليبها الحديثة مستويات أداء أفضل وأكثر تقدمًا مقارنة بالأساليب التعليمية التقليدية، حيث يُعد التَعلِيم الإلكتروني أحد أبرز انعكاسات هذه الموجة في مجال التربية والتَعلِيم، حيث يتوقع البعض أن التَعلِيم الإلكتروني سيكون النمط الأمثل، خاصة وأن التَعلِيم

الإلكتروني من المفاهيم الحديثة التي هي نتاج للعلم والتكنولوجيا في المجال التربوي (عبد العاطي وأبو خطوة، 2012 :18-20).

وعلى مر السنوات القليلة الماضية بدأت العملية التَعلِيمية بالتَعلِيم التقليدي ثم الإلكتروني ثم الدمج بينهما وعلى الرغم من تعدد النماذج التي تناولت التَعلِيم الإلكتروني، إلا أن نموذج التَعلِيم المُدمَج ما بين التقليدي والإلكتروني يُعد من أفضل هذه النماذج في النظام التربوي المعاصر، وأكثرها فعاليةً في المجال التَعلِيمي(الأسود، 2019: 98).

ويلاحظ أن المؤسسات التَعلِيمية استجابت للتعليم الإلكتروني، حيث واكبت هذا التطور وفعلت دور التَعلِيم الإلكتروني ودمجت بين التَعلِيم التقليدي والتَعلِيم الإلكتروني عن طريق استخدام كافة التطبيقات والوسائط التَعلِيمية التي تمكن أطراف العملية التَعلِيمية في التَعلِيم من الإلمام بكافة الطرق التي من شأنها الوصول الى تحقيق الهدف الأسمى من معطيات العملية التَعلِيمية الحالية (أبو ستة، 2021: 14).

وفي ضوء ما سبق ونظراً للواقع الموجود فإن التَعلِيم الإلكتروني أصبح ضرورة ملحة في ظل تغير الواقع المعيش وفي ظل انتشار وباء كورونا في سنوات سابقة، حيث سارعت العديد من الدول والمؤسسات التَعلِيمية على إيجاد البدائل لفتح أبواب مدارسها ومؤسساتها التَعلِيمية بعد الإغلاقات المتكررة والمستمرة لها، وكان من إحدى البدائل التي فرض نفسه التَعلِيم الإلكتروني.

مشكلة الدراسة:

يواجه التَعلِيم..الإلكتروني صعوبات عديدة في بيئة التَعلِيم المعاصر، ومن أبرز هذه المُعِيقَات، المُعِيقَات البشرية والتي تتمثل بعدم توفر الكوادر المؤهلة، إضافة إلى تدنى مستوى برامج التأهيل والتدريب للطلبة بصورة عامة، إضافة إلى عدم نظر بعض الإدارات بجدية إلى موضوع التَعلِيم..المُدمَج باعتباره نمط جديد يسعى لتطوير العملية التَعلِيمية، إضافة إلى مُعِيقَات تقنية تتمثل بسرعة الاتصال بالإنترنت وجودته، والمعيقات المرتبطة بالخدمات الفنية في المختبرات، ومدى ملاءمة التطبيقات والبرامج المستخدمة في التَعلِيم..المُدمَج لبيئة التَعلِيم

ولقد أظهرت العديد من نتائج الدراسات إلى وجود معيقات وصعوبات تواجه تطبيق التعليم الإلكتروني أثناء ممارسة العملية التعليمية في المدارس والجامعات، كدراسة الحارثي (2011) التي أظهرت نتائجها بوجود صعوبة في التحول من طريقة التعليم التقليدية إلى طريقة التعليم الإلكترونية، ونقص الخبرة في التعامل مع برامج الحاسوب، وأظهرت دراسة (Yang، 2012) وجود ضعف في البنية التحتية، وعدم توفر وسائل اتصال عن طريق الانترنت.

وبناءً على ما سبق فإن مشكلة البحث تتمثل في السؤال الرئيس التالي:

ما واقع التعليم الالكتروني في المدارس الحكومية في المحافظات الجنوبية لفلسطين من وجهة نظر مديري المدارس وسبل تطويره؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما واقع التعليم الإلكتروني في المدارس الحكومية في المحافظات الجنوبية لفلسطين؟
2. ما سبل تطوير مستوى التعليم الإلكتروني في المدارس الحكومية في المحافظات الجنوبية لفلسطين؟

أهداف الدراسة:

1. الكشف عن واقع التعليم الإلكتروني في المدارس الحكومية في المحافظات الجنوبية لفلسطين.
2. التعرف إلى سبل تطوير مستوى التعليم الإلكتروني في المدارس الحكومية في المحافظات الجنوبية لفلسطين.

أهمية الدراسة:

- من الناحية النظرية، توفر الدراسة الحالية للباحثين المهتمين بالمجال التربوي فهماً جيداً لمفاهيم التعليم الإلكتروني مما يدل على أهميته في تحسين الأداء التعليمي للمدرسة وتحقيق أهداف العملية التعليمية ككل. كما تلقي الضوء على دور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تطوير التعلم الإلكتروني من خلال الوسائط المختلفة، والتي تعتبر ضرورية للحفاظ على استدامة العملية التعليمية وتطويرها، خاصة في الحالات الطارئة.
- ومن الناحية العملية، قد تحفز الدراسة الحالية على الممارسات الإلكترونية التي ينبغي تبنيها من قبل مديري المدارس. كما يمكن الاعتماد على نتائج هذه الدراسة لتحديد نقاط الضعف في التعليم الإلكتروني، وبالتالي اتخاذ قرارات عملية لتحسين عملية التعليم الإلكتروني.

حدود الدراسة: طُبقت الدراسة الحالية وفق الحدود التالية:

1. حد الموضوع: اقتصرت هذه الدراسة على تحديد درجة تقدير واقع التعليم الالكتروني في المدارس الحكومية في المحافظات الجنوبية لفلسطين من وجهة نظر مديري **المدارس** (دور المعلم في التعليم الإلكتروني، دور الطالب في التعليم الإلكتروني، المنهاج، البيئة المدرسية والبنية التحتية المتوفرة للتعليم الإلكتروني).
2. الحد البشري: اقتصرت هذه الدراسة على عينة من مديري المدارس بالمحافظات الجنوبية.
3. الحد المكاني: اقتصرت الدراسة على المدارس الحكومية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين.
4. الحد الزماني: تم إجراء الدراسة في الفصل الثاني/ الربع الرابع من العام الحالي (2023).

مصطلحات الدراسة:

- التَعلِيم الإلكتروني: هو نظام تعليمي يقوم على فكرة إيصال المادة التعليمية إلى المتعلم عبر وسائط أو أساليب الاتصالات التقنية المختلفة، إذ يكون المتعلم بعيداً ومنفصلاً عن المعلم أو القائم بالعملية التعليمية (الدليمي، 2018 : 1).
- وعرفه فلاك (2019) التعليم الإلكتروني بأنه استخدام التكنولوجيا في التعليم واستخدامه للتعلم الذاتي والجماعي للطالب وجعله محور المحاضرة، من التقنيات المستخدمة للعرض في الفصول الدراسية من الوسائط المتعددة والأجهزة الرقمية، إلى الخروج عن المكونات المادية للتعليم: مثل المدارس الذكية والفصول الافتراضية التي يتفاعل من خلالها أعضاء العملية التعليمية من خلال الانترنت وتقنيات الفيديو التفاعلية.
- ويعرف الباحثان التَعلِيم الإلكتروني إجرائياً: بأنه طريقة من طرق التدريس الحديثة، يتم فيها إيصال المادة التعليمية إلكترونياً عبر الإنترنت، باستخدام أساليب الاتصالات التقنية المختلفة من خلال الصفوف الافتراضية، والمنصات التعليمية، والمواقع الالكترونية.
- المدارس الحكومية: المدرسة هي كل مؤسسة تعليمية تشتمل على جزء أو أكثر، من مراحل التعليم الأساسي والثانوي، يتعلم فيها الطلاب تعليماً نظامياً، ويقوم بالتعليم فيها معلم أو أكثر.
- **مديرو المدارس**: مدير المدرسة هو المسؤول الأول أمام الجهات الرسمية عن كل ما يجري داخل مدرسته، ومهمته تيسير وتسيير العمل التربوي والتعليمي والاجتماعي والإداري والإبداعي، ويعد المرجعية الأولى للعاملين والطلبة وأولياء الأمور كافة (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 10:2020).
- **المحافظات الجنوبية الفلسطينية:** تعرفها وزارة التخطيط والتعاون الدولي أنها: جزء من السهل الساحلي، وتبلغ مساحتها (365 كم2)، ومع قيام السلطة الفلسطينية، تم تقسيم قطاع غزة إدارياً إلى خمس محافظات، هي: محافظة الشمال، ومحافظة غزة، ومحافظة الوسطى، ومحافظة خانيونس، ومحافظة رفح (وزارة التخطيط والتعاون الدولي الفلسطينية، 14:1997)

الإطار النظري:

مفهوم التعليم الإلكتروني: يعتبر التعليم الإلكتروني نمط جديدة من خلاله يتم استخدام التكنولوجيا الحديثة (الكمبيوتر وأجهزة العرض والأجهزة المحمولة الذكية) ووسائل الإعلام الرقمية المختلفة مثل المنصات التعليمية الرقمية، والصفوف الافتراضية، والبريد الرقمي لإثراء المناهج التعليمية وتبسيطها، ليسهل وصول الطالب إليها ومساعدته على اكتساب المعرفة بأقل جهد ووقت وتكلفة.

ويعرف حامد (2019) التعليم الرقمي بأنه التعليم الذي يوفر المحتوى التعليمي مع تفسيراته وتمارينه وتفاعله ومتابعته جزئياً أو شاملاً في الفصول الدراسية أو عن بعد من خلال البرامج المتقدمة المخزنة في الكمبيوتر أو من خلال الإنترنت.

وعرفته فودة (2019) بأنه عملية اكتساب المعرفة والمهارات من خلال استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

ويرى الباحثان أن التعليم الإلكتروني الرقمي هو نمط لدعم العملية التعليمية، وتحويلها من التعليم التقليدي إلى التعليم الإبداعي التفاعلي بهدف رفع كفاءة العملية التعليمية التعلمية وتحسين أدائها.

فوائد التعليم الإلكتروني:

للتعليم الإلكتروني العديد من الفوائد منها:

1. فوائد تعود على المتعلم (الطالب): الطالب هو محور العملية التعليمية التعلمية، والأساس الذي تقوم من أجله، فهي تعد الطالب لمواجهة تحديات الحياة والتغلب على الصعوبات التي قد تواجهه، ومن فوائد التعليم الإلكتروني الاتصال بين الطلبة بعضهم البعض، وبين الطلبة والمدرسة، والمساهمة في بيان وجهات النظر المختلفة، والإحساس بالمساواة، وسهولة الوصول إلى المعلم، وملاءمة مختلف أساليب التعليم، ولا يتقيد المتعلم بزمان ومكان معين (اليمين، 61:2019).

2. فوائد تعود على المعلم: المعلم صاحب دور أساسي في العملية التعليمية، فهو مربي ومرشد ومدرس ومطور لنفسه، ومتابع لكل ما هو جديد ويمتلك الكفايات التعليمية والأدائية ولديه القدرة على إشراك الطلبة ومراعاة الفروق الفردية بينهم وجعلها مدخلاً للتنوع والاندماج.

ومن فوائد التعليم الإلكتروني للمعلم اختصار الوقت والجهد وتوفير محتوى التعلم للجميع وتحديثه المستمر، تخفيض الضغوط والأعباء الإدارية الملقاة على عاتق المعلم، يزيد من قدرات المعلم والمتعلم في تعاملهم مع التكنولوجيا الحديثة.

3. فوائد تعود على المؤسسة التعليمية: إمكانية ربط المدارس داخلياً وخارجياً بشبكة تتيح الوصول للمناهج التعليمية بيسر وسهولة، توفر التكاليف، التحديث الفوري للمقررات والتغذية الراجعة الفورية، إمكانية التقويم المباشر.

ويلاحظ إلى جانب ما ذكر من فوائد التعليم الإلكتروني الجانب الاجتماعي الذي يؤثر إيجاباً في تفاعل الطلبة مع المعلم والمدرسة مما يسهم في تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة (غوادرة، 2009: 860).

4.المنهاج: يتمثل بتوظيف أدوات التعليم الإلكتروني في المناهج الدراسية، وتصميم المواد التعليمية وإنتاجها بما يتلاءم مع التعليم الإلكتروني، وزيادة الأنشطة التعليمية الداعمة لتوظيف التعليم الإلكتروني، بالإضافة إلى وضوح أساليب وطرق التعليم الإلكتروني، ولعل من أهم الأسس التي

يبنى عليها المنهاج أن يلبى الاحتياجات الفردية للطلبة ومطالبهم الاجتماعية ويكسبهم المرونة والقدرة على التكيف الاجتماعي والفكري (شعبان، 2018: 247).

5.البيئة التعليمية: ويمكن تعريفها بأنها جميع العوامل المادية والبشرية التي يتأثر بها الفرد خلال فترة تعلمه. (علية، 2018: 105-110). ويتم العمل على توفير بنية تحتية على أعلى كفاءة من التقنيات التكنولوجية، وتوفير سرعة مناسبة للاتصال بالإنترنت، وتوفير أجهزة حاسوب حديثة ومتطورة.

كفايات التعليم الإلكتروني للمعلم:

ذكر سالم (2004 :16) أن المعلم يجب أن يمتلك العديد من الكفايات اللازمة للتعليم الإلكتروني منها:

- كفايات معرفية بتكنولوجيا التعليم.
- كفايات التعليم المفرد.
- كفايات استخدام الأجهزة التعليمية.
- كفايات الأداء المرتبطة بشبكة المعلومات الدولية.

وحدد زين الدين (2007: 287) بعض كفايات المعلم للتعليم الإلكتروني منها:

1.كفايات عامة وتتضمن:

- كفايات ذات علاقة بالثقافة الكمبيوترية.
- كفايات ذات علاقة بمهارة استخدام الكمبيوتر.
- كفايات ذات علاقة بالثقافة المعلوماتية.

2. كفايات التعامل مع برامج وخدمات الشبكة.

3. كفايات إعداد المقررات إلكترونياً.

ويلاحظ الباحثان أن المعلم في المحافظات الجنوبية لا يمتلك الكفايات والمهارات اللازمة لعملية التعليم الإلكتروني بالشكل المطلوب، وعلى وزارة التربية والتعليم الفلسطينية عمل خطة شاملة لتدريب المعلمين على امتلاك الكفايات اللازمة لعملية التعليم الإلكتروني كي تحقق الأهداف المرجوة من ذلك.

الدراسات السابقة:

- دراسة فرحان (2021) هدفت التعرف على واقع التعليم الإلكتروني في قضاء سكر للمدارس الإعدادية من وجهة نظر المدرسين، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام استبانة وزعت على (380) مدرس ومدرسة، وبعد إجراء التحليل الإحصائي تبين أن هناك ضعف في تطبيق

التعليم الإلكتروني في المدارس الإعدادية في قضاء سكر من وجهة نظر المدرسين، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أفراد عينة الدراسة حول واقع التعليم الإلكتروني في قضاء قلعة سكر من وجهة نظر المدرسين تبعا لمتغيري (الخبرة، المؤهل العلمي)، وأوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات من أبرزها ضرورة إنشاء مركز يختص في التعليم الإلكتروني في الوزارة يهدف إلى الاهتمام بتطوير العملية التعليمية.

- دراسة أبو شخيدم (2020) والتي هدفت إلى الكشف عن فاعلية التعليم الإلكتروني في ظل انتشار فيروس كورونا من وجهة نظر المدرسين في جامعة خضوري، ولتحقيق أهداف الدراسة جرى الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (50) عضو هيئة تدريس في جامعة خضوري قاموا بالتدريس خلال فترة انتشار فيروس كورونا من خلال نظام التعليم الإلكتروني، وتم استخدام استبانة طبقت على عينة الدراسة، وقد أوصت الدراسة بضرورة عقد دورات تدريبية في مجال التعليم الإلكتروني لكل من المدرسين والطلبة والمساعدة في التخلص من كافة المعيقات التي تحول دون الاستفادة من نظام التعليم الإلكتروني المتبع، وضرورة المزاوجة بين التعليم الوجاهي والتعليم الإلكتروني في المؤسسات التعليمية.
- دراسة أبو رحمة وأخرون (2020) وهدفت إلى التعرف إلى درجة امتلاك معلمي المدارس الحكومية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين لكفايات التعليم الإلكتروني وسبل تطويرها، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أداة الدراسة استبانة صممت لهذا الغرض، وطبقت الدراسة على عينة عشوائية من معلمي المدارس الحكومية بلغت (100) معلم ومعلمة، وكان من أهم نتائج الدراسة أن درجة امتلاك معلمي المدارس الحكومية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين لكفايات التعليم الإلكتروني كانت متوسطة، وأوصت الدراسة بضرورة توجيه المؤسسات التعليمية إلى دمج برامج التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد كجزء في برامجها، وأوصت كذلك بضرورة تدريب المعلمين تدريباً مكثفاً على تدريس مقرراتهم الدراسية في ضوء مهارات التعليم الإلكتروني.
- هدفت دراسة (Lai & Wang, 2019) إلى استكشاف الوضع الحالي لأمناء المكتبات العامة لمحو الأمية المعلوماتية، وجاهزية التعلم الإلكتروني في تايوان، واستخدمت الدراسة استبانة استقصائية تضمنت: مقياس معرفة القراءة والكتابة، مقياس التعلم الذاتي الموجه ذاتياً، ومقياس موقف التعلم الإلكتروني وكان عددهم (385) من أمناء المكتبات العامة في تايوان، وأظهرت نتائج الدراسة أن تصورات أمناء المكتبات العامة نحو محو الأمية المعلوماتية والجاهزية

الذاتية للتعلم ومواقف التعلم الالكتروني كانت إيجابية، وكان لدى المجيبين الذين تلقوا المزيد من التدريب مستويات ودرجات أفضل للمعلومات والتعلم.

- هدفت دراسة (Alsabawya et, 2016) إلى الكشف عن تأثير خدمات البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات وجودة تكنولوجيا المعلومات على أنظمة التعلم الإلكتروني، وتضمن نموذج الدراسة خمسة محددات هي: تكنولوجيا المعلومات، خدمات البنية التحتية، نظام الجودة، جودة المعلومات، وجودة الخدمات، وقد أجريت الدراسة في إحدى الجامعات الأسترالية، حيث شملت العينة (720) طالب كانوا مسجلين في الدورات على الانترنت، وتوصلت الدراسة إلى أن تكنولوجيا المعلومات تلعب دوراً حاسماً في توليد معلومات ذات جودة عالية، وتعزيز جوانب جودة نظام التعليم الالكتروني، وتحسين جودة تقديم الخدمات، وأكدت الدراسة على أنه يجب أن يكون هناك بنية تحتية جيدة في تكنولوجيا المعلومات من أجل نجاح أنظمة التعليم الإلكتروني.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تعددت الدراسات السابقة ذات الصلة بواقع التعليم الإلكتروني في المدارس الحكومية في المحافظات الجنوبية، إذ تناولت جوانب تحليلية مختلفة وأهداف ومعالجات إحصائية وأساليب اختيار العينات وأدوات جمع البيانات التي استخدمت في كل دراسة من هذه الدراسات والنتائج والتوصيات التي توصلت إليها، وقد استفاد الباحثان من الدراسات السابقة في اختيار أداة جمع البيانات وتحليلها باستخدام الأساليب والمعالجات الإحصائية المناسبة، وتتميز الدراسة الحالية عما سبق من دراسات أنها بحثت في واقع التعليم الإلكتروني بمحافظات غزة من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية، وهو ما لم تتناوله أي من الدراسات السابقة، وهذا يعزز من أهمية الدراسة الحالية، كونها من الدراسات الأولى – على حد علم الباحثين – التي تناولت هذا الموضوع.

إجراءات الدراسة:

تناولت هذه الدراسة وصفاً مفصلاً للإجراءات التي اتبعها الباحثان في تنفيذ الدراسة، ومن ذلك تعريف منهج الدراسة، ووصف مجتمع الدراسة، وتحديد عينة الدراسة، وإعداد أداة الدراسة (الاستبانة)، والتأكد من صدقها وثباتها، وبيان إجراءات الدراسة، والأساليب الإحصائية التي استخدمت في معالجة النتائج، وفيما يلي وصف لهذه الإجراءات.

منهج الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان باستخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي يحاول من خلاله وصف الظاهرة موضوع الدراسة (**واقع التعليم الالكتروني في المدارس الحكومية في**

المحافظات الجنوبية لفلسطين من وجهة نظر مديري المدارس وسبل تطويره) وتحليل بياناتها وبيان العلاقة بين مكوناتها والآراء التي تطرح حولها والعمليات التي تتضمنها والآثار التي تحدثها، وهو أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كمياً عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسات الدقيقة.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الحكومية في المحافظات الجنوبية لفلسطين للعام الدراسي (2023) والبالغ عددهم (429) مديراً ومديرة مدرسة.

عينة الدراسة:

العينة الاستطلاعية:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (30) مديراً ومديرة مدرسة من مديري المدارس الحكومية في المحافظات الجنوبية لفلسطين، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من العينة الفعلية، وذلك بهدف التأكد من خصائص أدوات الدراسة ومدى ملاءمتها لجمع البيانات من عينة الدراسة.

العينة الفعلية:

تكونت العينة الفعلية من (203) مديراً ومديرة من مديري المدارس الحكومية في المحافظات الجنوبية لفلسطين للعام 2023، والجدول التالي يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة:

يوضح جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

متغيرات الدراسة		العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	92	45.32
	أنثى	111	54.68
	المجموع	203	100.00
المؤهل العلمي	بكالوريوس	169	83.25
	دراسات عليا	34	16.75
	المجموع	203	100.00
عدد سنوات الخدمة	أقل من 10 سنوات	72	35.47
	أكثر من 10 سنوات	131	64.53
	المجموع	203	100.00

أداة الدراسة:

بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بمشكلة الدراسة واستطلاع رأي عينة من المتخصصين عن طريق المقابلات الشخصية ذات الطابع غير الرسمي قام الباحثان ببناء الاستبانة وفق الخطوات الآتية:

✓ تحديد المجالات الرئيسية التي شملتها الاستبانة.

✓ صياغة الفقرات التي تقع تحت كل مجال.

✓ إعداد الاستبانة في صورتها الأولية.

✓ عرض الاستبانة على عدد من المحكمين المختصين، بعضهم أعضاء هيئة تدريس في الجامعات الفلسطينية والبعض الأخر من العاملين في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.

✓ وبعد إجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون تم حذف وتعديل وصياغة بعض الفقرات وقد بلغ عدد فقرات الاستبانة بعد صياغتها النهائية (28) فقرة موزعة على أربعة مجالات، حيث أعطى لكل فقرة وزن نسبي مدرج وفق سلم ليكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) أعطيت الأوزان التالية (5، 4، 3، 2 ، 1). لقد اعتمدت الدراسة خمسة مستويات تم تحديدها وفقاً للمعادلة التالية: (المدى الأعلى – المدى الأدنى مقسوماً على خمسة مستويات) (5-1÷5 =0.80) وبالتالي فإن الوزن النسبي 84 إلى 100 كبيرة جداً، ومن 68 إلى 84 كبيرة، ومن 52 إلى 67 متوسطة، ومن 36 إلى 52 قليلة، وأقل من 36 قليلة جداً.

✓ تم توزيع الاستبانة على جميع أفراد العينة لجمع البيانات اللازمة للدراسة، وقد تم تقسيم الاستبانة إلى قسمين كالتالي:

- **القسم الأول:** يحتوي على الخصائص العامة لمجتمع وعينة الدراسة.
- **القسم الثاني:** يتكون من (28) فقرة موزعة على أربعة مجالات كالتالي:

يوضح جدول (2) أقسام الاستبانة

المجال	عدد الفقرات
المجال الأول: دور المعلم في التعليم الإلكتروني	**8**
المجال الثاني: دور المتعلم (الطالب) في التعليم الالكتروني	**8**
المجال الثالث: المنهاج	**6**
المجال الرابع: البيئة المدرسية (البنية التحتية) للتعليم الالكتروني	**6**
المجموع	**28**

صدق الاستبانة:

قام الباحثان بتقنين فقرات الاستبانة وذلك للتأكد من الصدق كالتالي:

صدق المحكمين:

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من أساتذة جامعيين متخصصين ممن يعملون في الجامعات الفلسطينية في محافظات غزة، وبعض العاملين في وزارة التربية والتعليم، حيث قاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مناسبة فقرات الاستبانة، ومدى انتماء

الفقرات إلـى كل مجال من مجالات الاستبانة، وكذلك وضـوح صـياغاتها اللغويـة، وفـي ضـوء تلك الآراء تم استبعاد بعض الفقرات وتعديل بعضها الآخر.

صدق الاتساق الداخلي:

جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة بتطبيق الاستبانة علـى عينـة استطلاعية مكونة من (30) مديراً ومديرة مدرسة، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة مـن فقرات الاستبانة والدرجـة الكليـة للمجـال الـذي تنتمـي إليـه وكـذلك تـم حسـاب معامـل ارتبـاط بيرسـون بـين درجـات كـل مجـال مـن مجـالات الاسـتبانة والدرجـة الكليـة للاسـتبانة وذلـك باسـتخدام البرنـامج الإحصائي (SPSS) .

يوضح جدول (3) معامل ارتباط كل فقرة من فقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية للمجال

م	المجال	معامل الارتباط	قيمة الدلالة sig	م	المجال	معامل الارتباط	قيمة الدلالة sig
1	المجال الأول: دور المعلم في التعليم الإلكتروني	**0.673	0.000	1	المجال الثاني: دور المتعلم (الطالب) في التعليم الالكتروني	**0.698	0.000
2		**0.495	0.005	2		**0.489	0.006
3		**0.732	0.000	3		**0.562	0.001
4		**0.797	0.000	4		**0.638	0.000
5		**0.811	0.000	5		*0.436	0.016
6		**0.644	0.000	6		**0.822	0.000
7		**0.559	0.001	7		**0.520	0.003
8		**0.703	0.000	8		*0.446	0.014
م	المجال	معامل الارتباط	قيمة الدلالة sig	م	المجال	معامل الارتباط	قيمة الدلالة sig
1	المجال الثالث: المنهاج	**0.593	0.001	1	المجال الرابع: البيئة المدرسية (البنية التحتية) للتعليم الالكتروني	**0.550	0.002
2		**0.604	0.000	2		**0.642	0.000
3		**0.619	0.000	3		*0.365	0.047
4		**0.794	0.000	4		**0.509	0.004
5		**0.624	0.000	5		**0.709	0.000
6		**0.614	0.000	6		**0.621	0.000

ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.463

ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.361

يبين الجدول رقم (3) أن معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال والدرجـة الكليـة لفقراتـه دالة عند مستوى دلالة (0.01،0.05)، وبذلك تعتبر فقرات المجال صادقة لما وضعت لقياسه.

وللتحقق من الصدق البنائي للمجالات قام الباحثان بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات الاستبانة والمجالات الأخرى وكذلك كل مجال بالدرجة الكلية للاستبانة والجدول (4) يوضح ذلك.

يوضح جدول (4) الصدق البنائي للاستبانة

المجالات	قيمة الدلالة sig	مستوى الدلالة
المجال الأول: دور المعلم في التعليم الإلكتروني	**0.936	0.000
المجال الثاني: دور المتعلم (الطالب) في التعليم الالكتروني	**0.806	0.000
المجال الثالث: المنهاج	**0.820	0.000
المجال الرابع: البيئة المدرسية (البنية التحتية) للتعليم الالكتروني	**0.781	0.000

ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.463

ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.361

يتضح من الجدول رقم (4) أن جميع المجالات ترتبط بالدرجة الكلية للاستبانة ارتباطاً ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) وهذا يؤكد أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الصدق.

ثبات الاستبانة Reliability**:**

أجرى الباحثان خطوات التأكد من ثبات الاستبانة وذلك بعد تطبيقها على أفراد العينة الاستطلاعية بطريقتين وهما التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ.

طريقة التجزئة النصفية Split-Half Coefficient **:**

قام الباحثان بقياس معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية، حيث تم تجزئة الاستبانة إلى نصفين (الفقرات ذات الأرقام الفردية، والفقرات ذات الأرقام الزوجية) ثم تم حساب معامل الارتباط بين درجات الفقرات الفردية ودرجات الفقرات الزوجية، وبعد ذلك تم تصحيح معامل الارتباط بمعادلة سبيرمان براون Spearman-Brown Coefficient وتم الحصول على النتائج الموضحة في الجدول (5).

يوضح جدول (5) معاملات الارتباط بين نصفي كل مجال من مجالات الاستبانة وكذلك الاستبانة ككل قبل التعديل ومعامل الثبات بعد التعديل

المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات قبل التعديل	معامل الثبات بعد التعديل
المجال الأول: دور المعلم في التعليم الإلكتروني	**8**	0.755	0.860
المجال الثاني: دور المتعلم (الطالب) في التعليم الالكتروني	**8**	0.773	0.872
المجال الثالث: المنهاج	**6**	0.846	0.917
المجال الرابع: البيئة المدرسية (البنية التحتية) للتعليم الالكتروني	**6**	0.758	0.862
المجموع	**28**	0.848	0.918

يتضح من الجدول رقم (5) أن معامل الثبات الكلي للاستبانة (0.918)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحثان إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

طريقة ألفا كرونباخ:

استخدم الباحثان طريقة أخرى من طرق حساب الثبات وهي طريقة ألفا كرونباخ، وذلك لإيجاد معامل ثبات الاستبانة، حيث حصلا على قيمة معامل ألفا لكل مجال من مجالات الاستبانة وكذلك للاستبانة ككل والجدول رقم (6) يوضح ذلك:

يوضح جدول (6) معاملات ألفا كرونباخ لكل مجال من مجالات الاستبانة وكذلك للاستبانة ككل

المجال	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
المجال الأول: دور المعلم في التعليم الإلكتروني	**8**	0.863
المجال الثاني: دور المتعلم (الطالب) في التعليم الالكتروني	**8**	0.825
المجال الثالث: المنهاج	**6**	0.872
المجال الرابع: البيئة المدرسية (البنية التحتية) للتعليم الالكتروني	**6**	0.826
المجموع	**28**	0.926

يتضح من الجدول رقم (6) أن معامل الثبات الكلي للاستبانة (0.926)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحثان إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

نتائج الدراسة:

قام الباحثان في هذا الفصل بعرض نتائج الدراسة، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة واستعراض أبرز نتائج الاستبانة التي تم التوصل إليها من خلال تحليل فقراتها، بهدف التعرف على **واقع التعليم الالكتروني في المدارس الحكومية في المحافظات الجنوبية لفلسطين من وجهة نظر مديري المدارس وسبل تطويره**، وقد تم إجراء المعالجات الإحصائية للبيانات المتجمعة من استبانة الدراسة باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للدراسات الاجتماعية (SPSS)، للحصول على نتائج الدراسة التي سيتم عرضها وتحليلها في هذا الفصل.

الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة:

ينص السؤال الأول من أسئلة الدراسة على: **ما واقع التعليم الإلكتروني في المدارس الحكومية في المحافظات الجنوبية لفلسطين؟**

وللإجابة عن هذا التساؤل قام الباحثان باستخدام المتوسطات والنسب المئوية، لكل مجال من مجالات الاستبانة وفيما يلي تفصيل النتائج:

1. تحليل فقرات المجال الأول دور المعلم في التعليم الإلكتروني:

يوضح جدول (7) المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات (المجال الأول/ دور المعلم في التعليم الإلكتروني) وكذلك ترتيبها في المجال

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة"ت"	Sig.	الترتيب	الدرجة
1	يمتلك المعلم المهارات والكفايات اللازمة لعملية التعليم الإلكتروني.	3.365	1.229	67.29	4.227	0.000	3	متوسطة

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة"ت"	Sig.	الترتيب	الدرجة
2	يمتلك القدرة على تحقيق التوازن بين التعليم الوجاهي والتعليم الالكتروني.	3.507	1.183	70.15	6.110	0.000	1	كبيرة
3	يثق في فاعلية التعليم الالكتروني.	3.059	1.111	61.18	0.758	0.449	8	متوسطة
4	يتعاون مع أقرانه من المعلمين في عملية التعليم الالكتروني.	3.325	1.354	66.50	3.420	0.001	4	متوسطة
5	يتابع أنشطة وإنجازات الطلبة أول بأول من خلال المواقع الالكترونية المخصصة لعملية التعلم.	3.246	1.281	64.93	2.739	0.007	5	متوسطة
6	يستخدم الأجهزة الالكترونية المناسبة للتعليم الالكتروني.	3.414	1.146	68.28	5.145	0.000	2	كبيرة
7	يوفر البرمجيات اللازمة والداعمة لعملية التعليم الالكتروني.	3.202	1.248	64.04	2.305	0.022	6	متوسطة
8	يشجع المبادرات الفردية من الطلبة لإنتاج برمجيات لدعم التعليم الالكتروني.	3.079	1.460	61.58	0.769	0.443	7	متوسطة
	الدرجة الكلية للمجال	**3.275**	**0.642**	**65.49**	**6.098**	**0.000**		متوسطة

يتضح من الجدول **(7) أن <u>أعلى فقرة في المجال</u>**:

- **الفقرة (2):** والتي نصت على" يمتلك القدرة على تحقيق التوازن بين التعليم الوجاهي والتعليم الالكتروني " حيث احتلت المرتبة الأولى وكانت بدرجة **كبيرة** بوزن نسبي قدره (70.15%).

<u>وكانت أدنى فقرة في المجال:</u>

- **الفقرة (3)**: والتي نصت على " يثق في فاعلية التعليم الالكتروني **" حيث** احتلت المرتبة الأخيرة وكانت بدرجة **متوسطة** بوزن نسبي قدره (61.18%)..
- أما **الدرجة الكلية للمجال:** كان بدرجة **متوسطة** حيث حصل على وزن نسبي (65.49%).

2. تحليل فقرات المجال الثاني دور المتعلم (الطالب) في التعليم الالكتروني):

يوضح جدول (8) المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات (المجال الثاني/ دور المتعلم (الطالب) في التعليم الالكتروني) وكذلك ترتيبها في المجال

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة"ت"	Sig.	الترتيب	الدرجة
1	يتوفر للطالب مستلزمات التعليم الإلكتروني (حاسوب،	2.586	1.348	51.72	-4.373	0.000	8	قليلة

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة"ت"	Sig.	الترتيب	الدرجة
	لاب توب، أيباد، موبايل...).							
2	يوجد طاقة بديلة في حال انقطاع التيار الكهربائي.	3.202	1.232	64.04	2.335	0.021	4	متوسطة
3	يدرك أهمية التعليم الالكتروني.	3.453	1.369	69.06	4.718	0.000	2	كبيرة
4	يحد التعليم الالكتروني من تفاعل الطلبة أثناء عملية التعلم.	3.842	1.115	76.85	10.768	0.000	1	كبيرة
5	يستفيد من وسائل التواصل الاجتماعي أثناء عملية التعليم الالكتروني.	3.167	1.386	63.35	1.721	0.087	5	متوسطة
6	يلبي التعليم الالكتروني حاجات وميول الطلبة.	3.089	1.432	61.77	0.882	0.379	6	متوسطة
7	يشعر بالارتياح مع المعلم أثناء عملية التعليم الالكتروني.	2.916	1.441	58.33	-0.828	0.409	7	متوسطة
8	يتلاءم وقت الطالب مع الحصص الالكترونية المحددة من قبل المدرسة والمعلم.	3.360	1.443	67.19	3.550	0.000	3	متوسطة
	الدرجة الكلية للمجال	**3.202**	**0.579**	**64.04**	**4.970**	**0.000**		متوسطة

يتضح من الجدول **(8) أن <u>أعلى فقرة في المجال</u>**:

- **الفقرة (4):** والتي نصت على" يحد التعليم الالكتروني من تفاعل الطلبة أثناء عملية التعلم " حيث احتلت المرتبة الأولى وكانت بدرجة **كبيرة** بوزن نسبي قدره (76.85%).

<u>وكانت أدنى فقرة في المجال:</u>

- **الفقرة (1)**: والتي نصت على " يتوفر للطالب مستلزمات التعليم الإلكتروني (حاسوب، لاب توب، أيباد، موبايل...)." **حيث** احتلت المرتبة الأخيرة وكانت بدرجة **قليلة** بوزن نسبي قدره (51.72%).
- أما **الدرجة الكلية للمجال:** كان بدرجة **متوسطة** حيث حصل على وزن نسبي (64.04%).

3. تحليل فقرات المجال الثالث المنهاج:

يوضح جدول (9) المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات (المجال الثالث/ المنهاج) وكذلك ترتيبها في المجال

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة"ت"	Sig.	الترتيب	الدرجة
1	يتلاءم المنهاج (المقرر الدراسي) مع واقع التعليم الالكتروني.	2.803	1.343	56.06	-2.091	0.038	4	متوسطة
2	يتوفر في المنهاج المهارات والأنشطة والبرامج الداعمة للتعليم الالكتروني.	3.384	1.316	67.69	4.159	0.000	2	متوسطة
3	يركز المنهاج في التعليم الالكتروني على الجانب المعرفي أكثر من الجانب المهاري والوجداني.	2.616	1.456	52.32	-3.761	0.000	5	متوسطة
4	يصعب عملية قياس مستوى الطلبة أثناء تطبيق التعليم الالكتروني.	3.458	1.408	69.16	4.636	0.000	1	كبيرة
5	يتوفر في المنهاج برامج تعليمية تتناسب مع حدوث التعليم الالكتروني.	2.901	1.400	58.03	-1.003	0.317	3	متوسطة
6	يوجد أدوات تقويم الكترونية متنوعة (اختبارات، بطاقات تعلم ذاتي، استبانات، ...) لتقييم أداء الطلبة.	2.562	1.368	51.23	-4.566	0.000	6	قليلة
	الدرجة الكلية للمجال	**2.954**	**0.628**	**59.08**	**-1.043**	**0.298**		متوسطة

يتضح من الجدول **(9) أن <u>أعلى فقرة في المجال</u>**:

- **الفقرة (4):** والتي نصت على" يصعب عملية قياس مستوى الطلبة أثناء تطبيق التعليم الالكتروني " حيث احتلت المرتبة الأولى وكانت بدرجة **كبيرة** بوزن نسبي قدره (69.16%).

<u>وكانت أدنى فقرة في المجال:</u>

- **الفقرة (6)**: والتي نصت على " يوجد أدوات تقويم الكترونية متنوعة (اختبارات، بطاقات تعلم ذاتي، استبانات، ...) لتقييم أداء الطلبة **" حيث** احتلت المرتبة الأخيرة وكانت بدرجة **قليلة** بوزن نسبي قدره (51.23%).
- أما **الدرجة الكلية للمجال:** كان بدرجة **متوسطة** حيث حصل على وزن نسبي (59.08%).

4. تحليل فقرات المجال الرابع البيئة المدرسية (البنية التحتية) للتعليم الالكتروني:

يوضح جدول (10) المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات (المجال الرابع/ البيئة المدرسية (البنية التحتية) للتعليم الالكتروني) وكذلك ترتيبها في المجال

ت	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة"ت"	Sig.	الترتيب	الدرجة
1	يتوفر في المدرسة أجهزة حاسوب وشبكة إنترنت وأجهزة الكترونية لمساعدة الطلبة في عملية التعلم إلكترونياً.	2.369	1.288	47.39	-6.973	0.000	3	قليلة
2	يوجد رسالة ورؤية واضحة لدى المدرسة نحو تطبيق عملية التعليم الالكتروني.	2.833	1.354	56.65	-1.762	0.079	1	متوسطة
3	يشارك أولياء أمور الطلبة والمجتمع المحلي في التخطيط للتعليم الإلكتروني.	2.158	1.225	43.15	-9.800	0.000	6	متوسطة
4	يكفي الوقت المخصص للتعليم الالكتروني داخل المدرسة لفهم الطالب للمقرر الدراسي.	2.300	1.272	46.01	-7.837	0.000	4	قليلة
5	يتوفر في المدرسة أدوات وبرامج الكترونية لمساعدة الطلبة على عملية التعلم الالكتروني.	2.212	1.282	44.24	-8.761	0.000	5	قليلة
6	يوجد في المدرسة منصة تعليمية الكترونية خاصة ببرامج وأنشطة وفعاليات المدرسة لرجوع الطلبة إليها وقت الحاجة.	2.596	1.497	51.92	-3.844	0.000	2	قليلة
	الدرجة الكلية للمجال	**2.411**	**0.969**	**48.23**	**-8.657**	**0.000**		قليلة

يتضح من الجدول **(10) أن <u>أعلى فقرة في المجال</u>**:

- **الفقرة (2):** والتي نصت على" يوجد رسالة ورؤية واضحة لدى المدرسة نحو تطبيق عملية التعليم الالكتروني " حيث احتلت المرتبة الأولى وكانت بدرجة **متوسطة** بوزن نسبي قدره (56.65%).

<u>وكانت أدنى فقرة في المجال:</u>

- **الفقرة (4)**: والتي نصت على " يشارك أولياء أمور الطلبة والمجتمع المحلي في التخطيط للتعليم الإلكتروني **" حيث** احتلت المرتبة الأخيرة وكانت بدرجة **قليلة** بوزن نسبي قدره (43.15%).
- أما **الدرجة الكلية للمجال:** كان بدرجة **متوسطة** حيث حصل على وزن نسبي (48.23%).

يوضح جدول (11) المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل مجال من مجالات الاستبانة وكذلك ترتيبها في الاستبانة

م	المجال	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة"ت"	Sig.	الترتيب	الدرجة
1	**المجال الأول: دور المعلم في التعليم الإلكتروني**	**3.275**	**0.642**	**65.49**	**6.098**	**0.000**	1	**متوسطة**
2	**المجال الثاني: دور المتعلم (الطالب) في التعليم الالكتروني**	**3.202**	**0.579**	**64.04**	**4.970**	**0.000**	2	**متوسطة**

م	المجال	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة"ت"	Sig.	الترتيب	الدرجة
3	**المجال الثالث: المنهاج**	**2.954**	**0.628**	**59.08**	**-1.043**	**0.298**	3	**متوسطة**
4	**المجال الرابع: البيئة المدرسية (البنية التحتية) للتعليم الالكتروني**	**2.411**	**0.969**	**48.23**	**-8.657**	**0.000**	4	**قليلة**
	الدرجة الكلية	**3.000**	**0.279**	**60.00**	**-0.009**	**0.993**		**متوسطة**

يتضح من الجدول **(11)** أن **دور المعلم في التعليم الإلكتروني** حصل على المرتبة الأولى بوزن نسبي (65.49%) وجاء بدرجة متوسطة، تلى ذلك **دور المتعلم (الطالب) في التعليم الالكتروني** حصلت على المرتبة الثانية بوزن نسبي (64.04%) وجاء بدرجة متوسطة، تلى ذلك **المنهاج** حصل على المرتبة الثالثة بوزن نسبي (59.08%) وجاء بدرجة متوسطة، تلى ذلك **البيئة المدرسية (البنية التحتية) للتعليم الالكتروني** حصل على المرتبة الرابعة بوزن نسبي (48.23%) وجاء بدرجة قليلة، أما الدرجة الكلية لواقع التعليم الالكتروني حصل على وزن نسبي (60.00%) وجاءت بدرجة متوسطة.

الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة:

ينص السؤال الثاني من أسئلة الدراسة على: **ما سبل تطوير مستوى التعليم الإلكتروني في المدارس الحكومية في المحافظات الجنوبية لفلسطين؟**

وللإجابة عن هذا التساؤل قام الباحثان باستطلاع رأي بعض المتخصصين ومديري المدارس في هذا المجال، وتم رصد عدة بنود من أجل تطوير وتحسين التعليم الالكتروني في مدارس التعليم العام بفلسطين وكانت على النحو التالي:

- على وزارة التربية والتعليم وضع خطط تحفيزية بحيث يكون التعليم الالكتروني في كافة مدارس فلسطين، والعمل على تطوير البوابة الالكترونية بحيث تحتوي على مصادر تعليمية ذات علاقة بالمنهاج الفلسطيني، وتعزيز التواصل بين مجتمع المعلمين والمدارس وكذلك الأهل والطلبة.
- تحسين خطوط الإنترنت في المدارس، وكذلك البيئة الالكترونية داخل كافة المدارس، وذلك يشمل مختبرات حاسوب كافية لعدد طلبة الصفوف في المدارس، وسبورات ذكية تفاعلية، وذلك لتحسين البيئة الصفية بما يضمن استخداماً فعالاً للتعليم الالكتروني.
- السعي إلى تطوير كتب الكترونية تفاعلية تساعد المتعلم على التعلم بطريقة تفاعلية تعمل على تخفيف الحقيبة المدرسية.
- تشجيع المعلمين الذين يقومون بتفعيل التعليم الإلكتروني بصورة مستمرة.

- التخفيف من نصاب المعلم الأسبوعي من الحصص الدراسية، حيث نصاب المعلم (22) حصة أسبوعياً، مما يثقل على المعلم القيام بالأعمال التي يتطلبها التعليم الالكتروني.
- توعية مدراء المدارس بأهمية التعليم الالكتروني وتضمينه ضمن خططهم المدرسية.
- إعداد اختبارات الكترونية لفحص مخرجات التعليم الالكتروني من أجل تطوير وتحسين برامج العملية التعليمية.
- الاستفادة من خبرات وتجارب بعض الدول وجلب خبراء متخصصين في التعليم الالكتروني من أجل تطوير وتحسين مخرجات التعليم.
- إبرام اتفاقيات مع وزارة الاتصالات والجهات المعنية لتزويد المدارس والمعلمين والطلبة بإنترنت عالي السرعة والجودة على مدار الساعة.
- ربط المدارس بشبكات الطاقة البديلة في انقطاع التيار الكهربائي.
- تجهيز فريق متخصص قادر على اكساب المعلمين قدرات الإعداد والتدريس إلكترونياً.
- العمل والتنسيق مع الجهات المختصة بتوفير أجهزة حاسوب محمول للمدارس والمعلمين تفي بحاجات ومستلزمات التعليم الالكتروني.
- تدريب المعلمين على برامج نوعية في مجال التعليم الالكتروني وتطبيقات الويب، وتصميم التعليم الالكتروني ذات النفع والفائدة للمعلم والتي تنعكس على أدائه في تعليم طلبته.
- تقديم تدريب عملي مناسب للمشرفين التربويين على أساليب متابعة معلميهم في كيفية دمجهم للتكنولوجيا في تعليمهم واستخدامهم لأنماط التعليم الالكتروني لمختلف المباحث الدراسية.
- اصدار نشرات توعوية للطلبة وأولياء أمورهم بأهمية التعليم الالكتروني، وأنه أصبح من ضروريات ومتطلبات العصر في مواكبة التطور التكنولوجي في التعليم.

التوصيات:

1. ضرورة توفير شبكة انترنت ذات جودة عالية وسرعة مناسبة تتلاءم مع واقع التعليم الإلكتروني في جميع مدارس التعليم العام في فلسطين.
2. تحسين وتجهيز جميع مختبرات الحاسوب بأجهزة حواسيب حديثة تتناسب مع أعداد الطلبة في المدارس.
3. بناء وتصميم بوابات ومنصات تعليمية مختلفة لتوفير بيئة ومحتوى تعليمي الكتروني مناسب للتواصل مع المعلمين بعضهم البعض وكذلك الطلبة وأولياء أمورهم.

4. تجهيز وتطوير كتب ذات محتوى وأنشطة وبرامج تعليمية تتلاءم وتتناسب مع التعليم الإلكتروني.

5. تدريب المعلمين ومديري المدارس والمشرفين التربويين على توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية.

المصادر والمراجع:

- أبو رحمة، محمد، وآخرون. (2020). درجة امتلاك معلمي المدارس الحكومية بالمحافظات الجنوبية لكفايات التعليم الإلكتروني وسبل تطويرها، المجلد الأول، العدد السادس، **عدد خاص بالمؤتمر الدولي الأول الافتراضي**، كلية الاقتصاد للبحوث العلمية، جامعة الزاوية، ليبيا.
- أبو ستة، داوود. (2021). دور إدارة جامعة الأقصى في تفعيل التَعلِيم.. المُدمَج على ضوء مبادئ إدارة الأزمات وسُبُل تطويره. **رِسَالَةُ مَاجِستير**. جامعة الأقصى بغزة. فلسطين.
- أبو شخيدم، سحر سالم. (2020) **فاعلية التعليم الإلكتروني في ظل انتشار فيروس كورونا من وجهة نظر المدرسين في جامعة فلسطين التقنية (خضوري)**، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
- زين الدين، محمد. (2007). **كفايات التعليم الإلكتروني**، ط (1)، دار خوارزم للنشر، جدة، السعودية.
- حامد، سهير عادل. (2019). **التعليم الرقمي**: مدخل مفاهيمي ونظري، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، ع7، 137-148.
- سالم، أحمد. (2004). **تكنولوجيا التعليم والتعلم الإلكتروني**، مكتبة الرشد، الرياض، السعودية.
- شعبان، أماني. (2018). معوقات استخدام التعليم المدمج في الدراسات العليا التربوية بجامع القاهرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية، 33 (1).
- عبد العاطي، حسن وأبو خطوة، السيد. (2012). **التَعلِيم الإلكتروني الرقمي النظرية التصميم الإنتاج**، دار الجامعة الجديدة. مصر.
- علية، سماح. (2018). قراءة في أسباب ومجالات تطوير المنهاج التربوي، **مجلة دفاتر المخبر بالجزائر**، (19)، ص ص 122- 105
- الأسود، الزهرة. (2019). فاعلية استخدام التعليم. المُدمَج في تدريس مقرر التوجيه والإرشاد التربوي في تنمية التحصيل والدافعية للتعلم لدى طالبات السنة الثانية علوم التربية بجامعة الوادي. **المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية**، (7): 97-120.
- الدليمي، ناهدة. (2018). **التعلم عن بعد**: مفهومه وتطوره وفلسفته، موسوعة التعليم والتدريب، https://www.edutrapedia.com/
- فرحان، سعيد مصحب. (2021). واقع التعليم الإلكتروني في المدارس الإعدادية في قضاء قلعة سكر من وجهة نظر المدرسين، **مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث**، م (1) ع (3)، ص 116-138.

- غوادرة، فيصل. (2009). **دور المعلم المتميز في العملية التعليمية والتربوية**، المؤتمر العلمي الثاني لكلية العلوم التربوية: دور المعلم العربي في عصر التدفق المعرفي، جامعة جرش، جرش، إبريل، ص 893-859.
- فلاك، فريدة. (2019). وسائل الإعلام الجديدة ودورها في التعليم والتعلم الإلكتروني: المنصات التعليمية الإلكترونية، **المجلة العربية للإعلام وثقافة الطفل**، ع6، 111-128.
- فودة، بسمة مرتضى. (2019). **فاعلية دمج العناصر الجرافيكية في التعليم الالكتروني**. مجلة التصميم الدولية، 9(2)، 141-146.
- وزارة التربية والتعليم العالي. (2020). **الدليل الإجرائي لمدير المدرسة**، الإدارة العامة للمتابعة الميدانية، رام الله، فلسطين.
- وزارة التربية والتعليم العالي. (2017). **قانون التربية والتعليم العام**، رام الله، فلسطين.
- وزارة التخطيط والتعاون الدولي. (1997). **الأطلس الفني لمحافظات غزة**، الطبعة الأولى، الناشر: وزارة التخطيط والتعاون الدولي، غزة، فلسطين.
- Alsabawya, A. Steelb, A. Soar, J. (2016). **Determinants of perceived usefulness of e-learning systems. Faculty of Business and Economics,** University of Mosul, lraq.
- Lai, H. J, & Wang, C.Y. (2019). Examining public librarians information literacy, self-directed learning readiness, and e- learning attitudes: A Study from Taiwan, **Malaysian Journal of Library & Information Science,** 17 (2), pp 105-115.

الأساليب التربوية النبوية ودورها في تطوير العملية التعليمية

د. إيمان عبد الكريم سليمان أبو مصطفى - د. إيمان صبحي الأستاذ

ملخص الدراسة:

هذه الدراسة والموسومة بعنوان **الأساليب التربوية النبوية ودورها في تطوير العملية التعليمية** هدفت الدراسة إلى التعريف بأهم الأساليب التربوية التي استخدمها النبي ﷺ في تعليم الصحابة ﷺ، ومراعاته ﷺ لأحوالهم المختلفة، وإجابته لهم حسب الحال والمقام، وأيضًا من خلال مراعاته لحال المخاطبين وقدراتهم، واستخدام أساليب متنوعة تعين على الحفظ والفهم، كذلك تطرق البحث إلى معرفة دور الأساليب التعليمية في تطوير العملية التعليمية، وذلك من خلال طرح بعض النماذج من الأحاديث النبوية الشريفة، للاستفادة منها في العملية التعليمية والتربوية في هذا العصر.

وقد جاء مضمون الدراسة للتكشف عن النموذج التعليمي والتربوي الفريد، الذي اتبعه النبي ﷺ في تعليمه لأصحابه؛ فبلغ ﷺ بتربيتهم أسمى مراتب التربية وأرفع درجات العلم والمعرفة، والتطبيق الكامل لتعاليم الإسلام، التي انبعثت منها مبادئ التربية الإسلامية، وذلك لنعرف قرب أو بعد واقعنا التعليمي، من المنهج النبوي في التربية، ومدى استفادة المربي والمعلم والتلميذ من ذلك المنهج، في واقعنا التربوي والتعليمي الحالي، حتى نضع على أساسه برامجنا التربوية، ومناهجنا وأنظمتنا التعليمية، فقد كان رسول الله ﷺ يختار في تعليمه من الأساليب أحسنَها وأفضَلَها، وأَوْقَعَها في نفسِ المخاطب وأقربَها إلى فهمه وعقلِه، وأشدَّها تثبيتًا للعلم في ذهن المخاطب، وأكثرها مُساعَدةً على إيضاحه له.

الكلمات المفتاحية: الأساليب، التربية، التَّعليم، التطوير.

ومن أهم ما وقفت عليه من نتائج ما يلي:

1- أن الأساليب التربوية لها دور كبير وفعال في تطوير العملية التعلميمة، لا سيما إن كانت مستمدة من السنة النبوية ومن بيئة النبي محمد ﷺ .

2- تنوعت الأساليب التربوية النبوية التي تراعي حال المتعلم وقدراته، والتي تعين على الحفظ والفهم وتراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، وأنَّ الأساليب التربوية التي اتبعها النبي ﷺ في تعليم أصحابه كانت متعددة، تبعًا لاختلاف شخصيات المتعلمين، والموضوع التعليمي، وأنَّ هذه الأساليب والطرق، تُعدُّ ركنًا هامًا من أركان المنهاج التعليمي.

3- أن النظام التربوي الذي يعتمد على منهج النبيﷺ في التربية والتعليم، يُحقِّق بناء متعلمين يتسمون بالشخصية الإسلامية التي تستطيع مواكبة العصر ومسايرة تطوراته بكل ما فيه من في ضوء مبادئ وأخلاق التربية الإسلامية.

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، وأشهد أن محمداً عبد الله ورسوله ﷺ وعلى آله الطيّبين الطاهرين، وأصحابه الغرّ الميامين، وعلى التابعين وتابعيهم بإحسان إلى يوم الدِّين.

أما بعد

إن محمدًا ﷺ هو القدوة العليا والأسوة المثلي كما في قوله ﷻ**{لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُو اللَّهَ وَالْيَوْمَ الآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيرًا}**[الأحزاب:21]، فالنبي ﷺ هو نموذج للكمال الإنساني، وقد بعثه الله معلمًا للبشرية ورسولاً للإنسانية يعلمها الكتاب والحكمة، قال ﷻ: **{هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الأُمِّيِّينَ رَسُولاً مِّنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِن كَانُوا مِن قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُّبِينٍ}**[الجمعة:2] .

ومن هنا ترى الباحثتان أن البيئة التعليمية بحاجة إلى النظر في سنة النبيﷺ وسيرته والبحث فيها، وكيف كان النبي ﷺ يعلم أصحابه كي نستمدها ونطبقها في واقع البيئة التعليمية والتربوية.

فقد اتخذ الرسول ﷺ التربية والتعليم منطلقًا لبناء الإنسان ، وتحقيق كرامته ، وتقوية عقيدته، فكان ﷺ يعلم أصحابه مبادئ الإسلام، ويُرسِّخ العقيدة في نفوسهم، ويزكيهم ويُحفِّظهم القرآن الكريم، فمن دَرَس كُتُب السُّنّة وقرأها بإمعان رأى أن رسول الله ﷺ كان يُلوّن الحديث لأصحابه ألواناً كثيرة، فكان تارةً يكون سائلاً، وتارةً يكون مُجيباً، وتارةً يُجيبُ السائلَ بقَدْرِ سُؤالِه، وتارةً يَزيدُه على ما سأل، وتارةً يَضرِبُ المثلَ لما يُريد تعليمَه، وتارةً يُعلِّم بطريق الكتابة، وتارةً بطريق التشبيه أو التصريح ، وتارةً بطريق الإبهام أو التلويح.

فالأساليب التربوية هي إحدى مكونات المنهاج وإليها يعزى تنفيذ المنهج فعليًا على أرض الواقع وهي إحدى الأمور الأساسية لنجاح عملية التعليم، وتؤثر بشكل إيجابي على واقع العملية التعليمية، ومن هنا يحتاج المعلمون إلى أن يكون لديهم عدد كبير من الأساليب التربوية والتعليمية تمكنهم من تفعيل وتطوير العملية التعليمية، فالمعلم هو أحد العناصر الفعالة والمؤثرة في العملية التربوية من خلال تفاعل المتعلم معه فيكتسب خبراته واتجاهاته، بل نستطيع القول بأن المعلم المربي هو المسؤول بالدرجة الأولى عن بناء شخصية المتعلم وتطويرها والرقي بها.

فالأساليب التربوية ترتبط ارتباطًا عميقًا بالمعلم الأمر الذي يعطيه طابعه الخاص في استخدامه للأساليب التربوية وتميزه عن غيره في البيئة التعليمية.

لذلك وسمت الدراسة بعنوان

الأساليب التربوية النبوية ودورها في تطوير العملية التعليمية.

حوت هذه الدراسة أساليب نافعة من أخبار المصطفى ﷺ، أثناء تعليمه لصحابته ولأمته أمر دينهم وما يستقيم به أمرهم، فهناك كمًّا هائلًا من الأقوال والأفعال النبوية تفيد المعلم بالدرجة الأولى، لتطوير العملية التعليمية والارتقاء بها، ولا ندعي أننا قمنا بجمع جميع الأساليب النبوية فهي كثيرة جدًا ومتعددة، فحياة النبي جلها أساليب تربوية، وقد اقتصر البحث على أهم تلك الأساليب النبوية والتي لها علاقة وثيقة بالبيئة التعليمية.

أولاً: مشكلة الدِّراسة.

تتحدد وتنبع مشكلة الدراسة في الحاجة إلى جمع الأساليب التربوية في الأحاديث النبوية حتى يستفيد منها المعلمون والمختصين بالعملية التعليمية وينتفع من خلالها كل من له علاقة بالعملية التعليمية التربوية.

تحاول الدِّراسة الإجابة عن التَّساؤلات الأتية:

1- ما المراد بالأساليب التربوية؟
2- ما أبرز الأساليب التربوية التي استخدمها النبيﷺ في تعليم أصحابه؟
3- كيف يمكن أن يستفيد المعلمون من الأساليب النبوية وتفعيلها في البيئة الصفية؟
4- ما دور الأساليب التربوية في تطوير العملية التعليمية؟

ثانيًا: أهداف الدِّراسة.

يهدف البحث إلى ما يلي:

1- بيان ماهية الأساليب التربوية.
2- الكشف عن أبرز الأساليب التربوية التي استخدمها النبيﷺ في تعليمه لصحابته وغيرهم من الأعراب.
3- بيان دور الأساليب التربوية في العملية التعليمة للارتقاء بها.
4- إبراز شخصية النبي ﷺ التربوية المتكاملة والتأكيد على أهمية الاقتداء بها.

ثالثًا: أهمية الدِّراسة.

ترجع أهمية الدراسة

1- إلى تسليط الضَّوء على الأساليب التربوية والتَّعليمية المستقاة من السنة النبوية، وتفعيلها في البيئة الصفية والمدرسية.
2- بيان مكانة السنة النبوية وأهميتها كمصدر أساسي من مصادر التربية الإسلامية.
3- أهمية العلم، ومما لا شك فيه أن للعلم أهمية كبيرة وعظيمة ولا يستطيع أحد أن ينكرها، أو يهملها، وذلك لأن العلم هو النور الذي يكون بين العباد في حياتهم كلها من ناحية التعبد والتعلم والسير إلى الله على منهج النبي محمد ﷺ.
4- تتركز أهمية البحث والحاجة إليه من خلال النظر إلى أهمية الأساليب التعليمية وتحقيق الأهداف الموضوعة من أجل تطوير العملية التعليمية.
5- ترجع أهمية الدِّراسة إلى أهمية وفاعلية المتعلم والطالب في المجتمع فهو أساس التَّقدم، وعليه يُبنى المجتمع وينهض.
6- تنبع أهمية البحث من خلال أنه يُصلح أن يكون برنامج ضمن برامج تأهيل المعلمين وإكسابهم مثل هذه الأساليب عند قيامهم بعملية التدريس والتدريب.

رابعًا: منهج البحث.

اتَّبعت الباحثتان في هذه الدراسة المنهج التاريخي، وذلك للتعرف على معالم تربية النبي ﷺ للصحابة، التي لها علاقة بالأساليب التربوية، التي اشتملت عليها هذه الدراسة.

كذلك المنهج الاستقرائي والاستنباطي، لتحليل وتفسير نماذج من الأحاديث النبوية الشريفة، بُغْية الوصول إلى المعاني التربوية، التي قصدها النبيﷺ ،من خلال تعليمه لأصحابه، في المواقف التعليمية المختلفة وتطبيقها في البيئة التعليمية للرقي بالمتعلم والمجتمع.

خامسًا: الدراسات السابقة

بعد البحث والتنقيب في فهارس الكتب والمكتبات، والمواقع الإلكترونية حول من كتب في مثل هذا العنوان لم أعثر على بحث محكم بمثل هذا العنوان **"الأساليب التربوية النبوية ودورها في تطوير العملية التعليمية"** لكن هناك بحوث علمية تناولت الموضوع من جوانب أخرى **ومنها:**

1- أساليب النبي في تعليم المرأة دراسة تحليلية في ضوء السنة النبوية، للدكتور صالح البقعاوي، جامعة أم القرى، كلية التربية.
2- الأساليب النبوية في التعامل مع أخطاء الناس، تأليف محمد صالح المنجد.
3- المعلم الأول محمد ﷺ، تأليف فؤاد عبد العزيز الشلهوب.

4- بعض الممارسات التربوية المستنبطة من خلال السنة النبوية، إعداد الأستاذ الدكتور محمود أبو دف، أستاذ أصول التربية- الجامعة الإسلامية بغزة.

سادسًا: خطة البحث.

ويتكون البحث من مقدمة اشتملت على مشكلة البحث وأهدافه وأهميته، والمنهج المتبع فيه، وثلاثة مباحث وعدة مطالب، وخاتمة اشتملت على النتائج والتوصيات.

المبحث الأول: التعريفات المتعلقة بالبحث.

وفيه مطلبان:

المطلب الأول: تعريف الأساليب التربوية لغًة واصطلاحًا.

المطلب الثاني: تعريف التربية والعملية التعليمية لغًة واصطلاحًا.

المبحث الثاني: الأساليب التربوية التي تراعي حال المتعلم وقدراته.

وفيه ستة مطالب:

المطلب الأول: مراعاة الفروق الفردية.

المطلب الثاني: اختيار الأوقات المناسبة للتعليم.

المطلب الثالث: الاهتمام بالاحتياجات الإنسانية ومعالجة المشكلات الخاصة.

المطلب الرابع: الرفق بالمتعلم وإرشاده

المطلب الخامس: تشجيع المتعلم والثناء عليه.

المطلب السادس: التيسير على المتعلم.

المبحث الثالث: الأساليب التربوية التي تعين المتعلم على الحفظ والفهم.

وفيه أربعة مطالب

المطلب الأول: أسلوب الإشارة.

المطلب الثاني: الإعادة والتكرار

المطلب الثالث: التشبيه وضرب الأمثال.

المطلب الرابع: الحوار والسؤال.

الخاتمة: وقد اشتملت على أهم النتائج والتوصيات.

المبحث الأول: التعريفات المتعلقة بالبحث.

المطلب الأول: تعريف الأساليب النبوية لغَةً واصطلاحًا...

أولاً: تعريف الأسلوب لغَةً واصطلاحًا.

أ- تعريف الأسلوب لغَةً.

قال ابن فارس: "الأسلوب هو السطر من النخيل، و الطريق يأخذ فيه، وكل طريق ممتد فهو أسلوب، والأسلوب: الوجه والمذهب، يقال: هم في أسلوب سوء، ويجمع على أساليب، وقد سلك أسلوبه: طريقته، وكلامه على أساليب حسنة، والأسلوب، بالضم: الفن، يقال: أخذ فلان في أساليب من القول أي أفانين منه"[1] .

الأسلوب هو طريقة، أو مذهب، أو نمط يقال "سلكت أسلوب فلان في معالجة المشكلة، ولكلّ إنسان أسلوب في الحياة" أسلوب حُكم: شكله ونظامه الأساليب الحديثة للتَّربية المناهج، والطُّرق العلميَّة [2] .

ب- تعريف الأسلوب اصطلاحًا.

يراد بالأسلوب اصطلاحًا: "الفنون المتنوِّعة والمختلفة وأسلوب العصر: السِّمة الغالبة على العصر وتستخلص من كلّ مقدِّماته في الدِّين والفنّ والفلسفة والعلوم"[3] ، والأسلوب الحكيم هو ذكر الأهم تعنيفًا للمتكلم على تركه الأهم [4] ، فهو الكيفية التي يتناول بها المعلم طريقة التدريس أثناء قيامه بعملية التدريس بصورة تميزه عن غيره من المتعلمين الذين يستخدمون نفس الطريقة.

ومن خلال استقراء التعريفات السابقة الذكر ترى الباحثتان أن التعريف لمصطلح الأساليب التربوية أنه هو الطريقة الكلامية الفريدة في عرض المعلومات والقضايا المتنوعة لوصول الفرد إلى المعلومات والمهارات التي يحتاجها بكل سهولة وفهم.

ثانيًا: تعريف السُنَّة النَّبَويَّة لغةً واصطلاحاً.

([1]) معجم مقاييس اللغة، ابن فارس(ج71/3)

([2]) انظر: معجم اللغة العربية المعاصرة، أحمد عمر(ج1089/2)

([3]) المرجع السابق، نفس الجزء والصفحة. المفردات في غريب القرآن، الراغب الأصفهاني (ص419)

([4]) انظر: التوقيف على مهمات التعاريف، زين الدين المناوي (ص50)

أ- تعريف السُنَّة لغةً:

تعني الطريقة والسيرة سواءً أكانت حسنة أم قبيحة، والطريق والسنة قد يراد بها الطريقة المحمودة المستقيمة أو الطريقة القبيحة المذمومة[5] وذلك كما ورد في قوله ﷺ: "مَنْ سَنَّ فِي الْإِسْلَامِ سُنَّةً حَسَنَةً، فَعُمِلَ بِهَا بَعْدَهُ، كُتِبَ لَهُ مِثْلُ أَجْرِ مَنْ عَمِلَ بِهَا، وَلَا يَنْقُصُ مِنْ أُجُورِهِمْ شَيْءٌ، وَمَنْ سَنَّ فِي الْإِسْلَامِ سُنَّةً سَيِّئَةً، فَعُمِلَ بِهَا بَعْدَهُ، كُتِبَ عَلَيْهِ مِثْلُ وِزْرِ مَنْ عَمِلَ بِهَا، وَلَا يَنْقُصُ مِنْ أَوْزَارِهِمْ شَيْءٌ"[6]، وسنة رسول الله ﷺ هي سيرته، وقيل هي جريان الشيء واطراده بسهولة، وسميت السنة بالسيرة لأنها تجري جريًا[7].

يلاحظ مما سبق: أن السنة بالمعنى اللغوي بمعنى الطريقة سواء كانت محمودة أو قبيحة فكل من ابتدأ أمرًا عمل به قوم من بعده قيل أنه سنة.

ب- تعريف السُنَّة النَّبَويَّة اصطلاحًا.

أما تعريف السُّنة النبوية اصطلاحًا: "فهي ما واظب النبي ﷺ عليها، مع الترك أحيانًا، فإن كانت المواظبة المذكورة على سبيل العبادة؛ فسنن الهدى، وإن كانت على سبيل العادة؛ فسنن الزوائد؛ فسنة الهدى ما يكون إقامتها تكميلًا للدين، وهي التي تتعلق بتركها كراهةً أو إساءة، وسنة الزوائد هي التي أخذها هدى -أي إقامتها حسنة- ولا يتعلق بتركها كراهة ولا إساءة كسير النبي ﷺفي قيامه وقعوده ولباسه وأكله"[8]، فهي مصطلح مشترك بين ما صدر عن النبي ﷺ من قول، أو

فعل، أو تقرير، وبين ما واظب النبي ﷺ بلا وجوب، وهي نوعان: سنة هدى، ويقال لها: السنة المؤكدة، وسنن الزوائد[9] .

المطلب الثاني: تعريف التربية والعملية التعليمية لغًة واصطلاحًا.

أولاً: تعريف التربية لغًة واصطلاحًا.

أ- تعريف التربية لغًة.

([5]) انظر: لسان العرب، ابن منظور (ج13/225-226). النهاية في غريب الحديث والأثر، ابن الأثير (ج2/409). المصباح المنير، الفيومي (ج1/291).

([6]) مسلم: صحيح مسلم، كتاب الْعِلْمِ، بَابُ مَنْ سَنَّ سُنَّةً حَسَنَةً أَوْ سَيِّئَةً وَمَنْ دَعَا إِلَى هُدًى أَوْ ضَلَالَةٍ، (ج4/2059)، حديث رقم: 1017.

([7]) انظر: معجم مقاييس اللغة، ابن فارس (ج3/60-61) بتصرف.

([8]) التعريفات، الجرجاني(ص122)

([9]) تدوين السنة النبوية ونشأته وتطوره، الزهراني (ص16). السنة قبل التدوين، الخطيب (ص16). التعريفات، الجرجاني (ص122).

تعددت دلالات كلمة التربية في معاجم اللغة العربية وتنوعت، إلا أنها تشير في معظمها إلى عدة أصول لغوية يمكن بالاطلاع عليها تحديد المعنى اللغوي للتربية، ويمكن إجمالها في خمسة أصول: الأصل الأول: ربا يربو بمعنى زاد ونما، ومنه قوله ﷻ: **{وَمَا آتَيْتُم مِّن رِّباً لِّيَرْبُوَ فِي أَمْوَالِ النَّاسِ فَلَا يَرْبُو عِندَ اللَّهِ وَمَا آتَيْتُم مِّن زَكَاةٍ تُرِيدُونَ وَجْهَ اللَّهِ فَأُوْلَئِكَ هُمُ الْمُضْعِفُونَ}** (سورة الروم 30-39)، الأصل الثاني: بمعنى نشأ وترعرع [10] ، والأصل الثالث: بمعنى حفظ ورعى[11]، والأصل الرابع:" بمعنى أصلح وأسس، ومنه ربيت[12] القوم أي أسستهم والعرب تقول: لأن يربيني فلان أحب إلي من أن يربيني فلان، بمعنى أن يكون فوقي وسيدا يملكني، والأصل الخامس: الرسوخ في العلم ومنه العالم الرباني أي الراسخ في العلم [13] .

ويتضح مما سبق أن التعريفات اللغوية تدور حول الرعاية والمحافظة والسياسة والعلم والتنمية والزيادة والنشأة والترعرع.

ب- تعريف التربية اصطلاحًا.

يراد بالتربية اصطلاحًا أنها: "هي نمو الكائن البشري من خلال الخبرة المكتسبة من مواقف الحياة المتنوعة، ويقصد بالنمو اكتساب خبرات جديدة متصلة ومرتبطة ارتباطًا معينًا لتكون نمطًا خاصًا بشخصية الفرد وتوجهه إلى المزيد من النمو ليتحقق بذلك أفضل توافق بين الفرد وبيئته"[14]

ويمكن تعرّيفها بأنها: "المفاهيم التي يرتبط بعضها ببعض في إطار فكري واحد يستند إلى المبادئ والقيم التي أتى بها الإسلام والتي ترسم عدداً من الإجراءات والطرائق العملية يؤدي تنفيذها إلى أن يسلك الفرد سلوكًا يتفق مع عقيدة الإسلام"[15] .

العملية المقصودة أو غير المقصودة التي اصطنعها المجتمع لتنشئة الأجيال الجديدة بطريقة تسمح بتنمية طاقاتهم وإمكانياتهم إلى أقصى درجة ممكنة في إطار ثقافي معين قوامه المناهج والاتجاهات والأفكار والنظم التي يحددها المجتمع الذي تنشأ فيه، بما يجعلهم على وعي بوظائفهم في هذه

([10]) انظر: لسان العرب، ابن منظور (ج14/304-306)

([11]) انظر: المرجع السابق(ج14/305). النهاية في غريب الحديث والأثر، ابن الأثير(ج2/180)

([12]) الزهراني، تدوين السنة النبوية ونشأته وتطوره (ص16). عبد الكريم النملة، المهذب في علم أصول الفقه المقارن(ج2/634). تقي الدين الفتوحي، شرح الكوكب المنير (ج2/159-160). الشنقيطي، مذكرة في أصول الفقه (ص113). الخطيب، السنة قبل التدوين (ص16).

([13]) انظر: النهاية في غريب الحديث والأثر، ابن الأثير (ج2/181)

([14]) مقدمة في فلسفة التربية، محمد النجيحي (ص117)

([15]) التربية الإسلامية – المفهومات والتطبيقات-، محمد الحامد وعبد الراضي محمد (ص20)

المجتمع، ودور كل منها في خدمته، ونمط الشخصية التي يختارها، ونوع السلوك الذي يجب عليه أن يسلكه [16].

ثانيًا: تعريف التعليم لغَةً واصطلاحًا

أ- تعريف التعليم لغَةً.

قال ابن فارس: "عَلَمَ" الْعَيْنُ وَاللَّامُ وَالْمِيمُ أَصْلٌ صَحِيحٌ وَاحِدٌ، يَدُلُّ عَلَى أَثَرٍ بِالشَّيْءِ يَتَمَيَّزُ بِهِ عَنْ غَيْرِهِ"[17]، وعَلَّمَهُ العِلْمَ تَعْليماً وعِلاَّماً، وأعْلَمَهُ إياهُ فَتَعَلَّمَهُ[18]،"والعِلم: ضدّ الْجَهْل، رجل عَالم من قوم عُلَماء وعالمين"[19]، وقال ابن منظور: "التَّعليمُ تَنْبيهُ النَّفْسِ لِتَصَوُّر المعانِي"[20]، فالتَّعليم من عَلَّم، يقال علَّمه: أي أثر فيه وفهمه.

ب- تعريف التَّعليم اصطلاحًا.

يكمن تعريف التعليم اصطلاحًا بأنه: "مجموعة المواقف والأحداث المعقلنة والمخططة لتمهيد وتعزيز التَّعلم وتنشيطه لدى الإنسان"[21]، ويُعَرَّف كذلك بأنه هو: "فن مساعدة الآخرين على التَّعلم، وهو يثير نشاط المُعلم والمتعلم لاكتساب نوع جديد من السلوك"[22]، ويراد به كذلك: "الجهد المبذول من قبل شخص لغرض مساعدة شخص آخر على التَّعلم وذلك بتهيئة الجو المناسب للمتعلم واستثارة قوى المتعلم العقلية ونشاطه الذَّاتي"[23].

قال ابن قيم الجوزية: "العِلمُ مَا قَامَ بِدَلِيلٍ، وَرَفَعَ الْجَهْلَ"[24]، فهو انتقال المعلومات من المعلم إلى المتعلم، بقصد إكسابه المعلومات والمعرفة ورفع الجهل عنه وعن غيره [25].

([16]) انظر: مبادئ التربية الصناعية، محمد فهمي وسليمان نسيم(ص6)

([17]) معجم مقاييس اللغة، ابن فارس (ج4/ 109).

([18]) انظر: القاموس المحيط، فيروزآبادي (ص 1140).

([19]) جمهرة اللغة، ابن دريد (ج2/ 948).

([20]) تاج العروس، الزبيدي (ج33/ 129).

([21]) العمليات الذِّهنية ومهارات التَّفكير من خلال عمليتي التَّعلم والتَّعليم، محمد جهاد جمل (ص 115).

([22]) العلم والتَّعليم والمعلم من منظور علم الاجتماع، حسين عبد الحميد أحمد رشوان (ص 127).

([23]) التَّربية بين الأصالة والمعاصرة، فوزية الحاج علي البدري (ص 30).

([24]) مدارج السَّالكين بين منازل إياك نعبد وإياك نستعين، ابن قيم الجوزية (ج2/ 442).

([25]) انظر: أسس التَّربية، إبراهيم ناصر (ص 153).

وبناءً عليه فهو العملية التي يتم بمقتضاها إعداد فئات وكوادر مختلفة من ذوي التَّخصصات المتباينة إعداد اجتماعيًا وثقافيًا وسياسيًا وإكساب الأفراد المعرفة والمهارات، وتنمى فيهم القدرات والاستعدادات والقيم، وتنمى البناء أو التَّكوين الكُلي للشخصية الإنسانية الأكثر فاعلية وتوافقًا وتفاعلًا وإنتاجية في مجتمعها [26].

فالعملية التعليمية علم من علوم التربية له قواعده ونظرياته تدرس تبادل التفاعل الذي يمكن أن ينشأ في وضع تعليم وتعلم بين العناصر الثلاث في آن واحد العلم والمعرفة، والمعلم، والمتعلم الذي يتلقاها.

فالمُلاحظ أن التَّعليم يُطلق على العملية التي يتم فيها انتقال المعرفة من المعلم إلى المتعلم، حيث يتم التَّغير في سلوكياته وتنمية قدراته العقلية والجسمية ليكون أكثر فاعلية.

الخطوات الإجرائية للباحثتان في هذه الدراسة.

1- إعداد قائمة من الأساليب التربوية النبوية من السنة النبوية.
2- ذكر بعض من الأحاديث النبوية الصحيحة المتعلقة بالأساليب التربوية.
3- الأطلاع على كتب وشروحات الحديث لاستخلاص تطبيقات نبوية لهذه الأساليب.

المبحث الثاني

الأساليب التربوية التي تراعي حال المتعلم وقدراته

المطلب الأول: مراعاة الفروق الفردية.

إن الفروق الفردية ظاهرة فطرية وأمر طبيعي له أسبابه الوراثية والبيئية، ولأهمية ذلك فقد نبه إليها علماء المسلمين وأهل التربية قديمًا، كما قال الإمام النووي وهو يلفت أنظار المعلمين إلى هذه الفروق الفردية ويطلب منهم ملاحظتها: "وينبغي أن يكون باذلاً وسعه في تفهيمهم وتقريب الفائدة إلى أذهانهم، حريصًا على هدايتهم ويفهم كل واحد بحسب فهمه، وحفظه فلا يعطيه ما لا يحتمله، ولا يقصر به عما يحتمله بلا مشقة، ويخاطب كل واحد على قدر درجته وبحسب فهمه وهمته

(26) انظر: التَّعليم والتَّنمية، سيد جاب الله (ص30).

فيكتفي بالإشارة لمن يفهمها فهما محققا ويوضع العبارة لغيره ويكررها لمن لا يحفظها إلا بتكرار ويذكر الأحكام موضحة بالأمثلة من غير دليل لمن لا ينحفظ له الدليل" [27] .

فقد كان النبي ﷺ يخاطب الناس على قدر عقولهم، فإن الكلام الذي لا يبلغ عقول السامعين ولا يفهمونه قد يكون فتنة لهم، فيأتي بغير المقصود، ولقد كان الرسولﷺ المعلم يخاطب حضوره بما يدركونه، فيفهم البدوي الجافي بما يناسب جفاءه وقسوته، ويفهم الحضري ما يلاءم حياته وبيئته، كما أنه يراعى تفاوت المدارك، فكان ﷺ شديدَ المراعاة للفروقِ الفردية بين المتعلِّمين من المُخاطَبين والسائلين، فكان يُخاطِبُ كلَّ واحدٍ بقدرِ فَهْمِه وبما يُلائِمُ منزلتَه [28] .

وقد بوب الإمام البخاري في كتاب العلم بابًا بعنوان: "بَاب مَنْ خَصَّ بِالْعِلْمِ قَوْمًا دُونَ قَوْمٍ كَرَاهِيَةَ أَنْ لَا يَفْهَمُوا".

ومن الأحاديث النبوية التي تدلل وتؤكد على أن النبي ﷺ كان يستعمل هذا الأسلوب مع المتعلمين والسامعين ما رواه الإمام البخاري في كتاب العلم، والإمام مسلم في كتاب الإيمان، عن

أَنَسُ بْنُ مَالِكٍﷺ أَنَّ النَّبِيَّ ﷺ، وَمُعاذٌ رَدِيفُهُ عَلَى الرَّحْلِ، قَالَ: يَا مُعَاذَ بْنَ جَبَلٍ، قَالَ: لَبَّيْكَ يَا رَسُولَ اللَّهِ وَسَعْدَيْكَ، قَالَ: يَا مُعَاذُ، قَالَ: لَبَّيْكَ يَا رَسُولَ اللَّهِ وَسَعْدَيْكَ ثَلاَثًا، قَالَ: مَا مِنْ أَحَدٍ يَشْهَدُ أَنْ لاَ إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ وَأَنَّ مُحَمَّدًا رَسُولُ اللَّهِ، صِدْقًا مِنْ قَلْبِهِ، إِلَّا حَرَّمَهُ اللَّهُ عَلَى النَّارِ، قَالَ يَا رَسُولَ اللَّهِ: أَفَلاَ أُخْبِرُ بِهِ النَّاسَ فَيَسْتَبْشِرُوا؟ قَالَ: إِذًا يَتَّكِلُوا وَأَخْبَرَ بِهَا مُعَاذٌ عِنْدَ مَوْتِهِ تَأَثُّمًا"[29]

ففي الحديث السابق دلالة على أنه يجب أن يخص بالعلم قوم فيهم الضبط وصحة الفهم والاستيعاب، ولا يبذل المعنى اللطيف لمن لا يستأهله من الطلبة ومن يخاف عليه الترخص والاتكال لتقصير فهمه وفيه تكرار الكلام لنكتة وقصد معنى [30] ، وفي الحديث دلالة على هذا الأسلوب التربوي فيجب مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، ومنع الطلاب من التبليغ لبعض العلم، لذا فهم معاذ هذا الأمر ولم يخبر بالحديث إلا عند موته تأثمًا.

([27]) المجموع شرح المهذب، النووي (ص31)

([28]) انظر: الأساليب النبوية في التعليم، نايف الشحود (ص401)

([29]) صحيح البخاري، البخاري، كتاب العلم، باب من خص بالعلم قومًا دون قوم كراهية أن لا يفهموا (ج37/1)، حديث رقم (128). صحيح مسلم، مسلم، كتاب الإيمان، باب من لقي الله بالإيمان وهو غير شاك فيه دخل الجنة وحرم على النار، (ج58/1)، حديث رقم30

([30]) انظر: عمدة القاري شرح صحيح البخاري، العيني (ج208/2)

ومما يدل على أن النبي ﷺ كان يراعي حال السامع ومقدار فهمه ما رواه أَبو هُرَيْرَةَ قَالَ: جَاءَ رَجُلٌ مِنْ بَنِي فَزَارَةَ إِلَى النَّبِيِّ ﷺ، فَقَالَ: إِنَّ امْرَأَتِي وَلَدَتْ غُلَامًا أَسْوَدَ، فَقَالَ النَّبِيُّ ﷺ: هَلْ لَكَ مِنْ إِبِلٍ؟ قَالَ: نَعَمْ، قَالَ: فَمَا أَلْوَانُهَا؟ قَالَ: حُمْرٌ، قَالَ: هَلْ فِيهَا مِنْ أَوْرَقَ؟ قَالَ: إِنَّ فِيهَا لَوُرْقًا، قَالَ: فَأَنَّى أَتَاهَا ذَلِكَ؟ قَالَ: عَسَى أَنْ يَكُونَ نَزَعَهُ عِرْقٌ، قَالَ: وَهَذَا عَسَى أَنْ يَكُونَ نَزَعَهُ عِرْقٌ"[31]

فوجه الدلالة في الحديث السابق الذكر أنه يظهر حُسن تعليم النبي ومراعاته للفروق الفردية بين العوام ومخاطبتهم حسب عقولهم وأحوالهم، فهذا الرجل لديه الإبل فقرب إليه الحكم بأمر يدركه عقله ولا يعلو على فهمه، حيث شبه أصلاً معلومًا بأصل مبين ليفهم السائل فقد شبه للأعرابي ما أنكره من لون الغلام بما عرف من نتاج الإبل، فأبان له بما يعرف أن الإبل الحمر تُنتج الأغبر وكذلك المرأة البيضاء تلد الأسود [32].

فالأحاديث سابقة الذكر تبين وتذكر كيف كان النبي يخاطب الناس على قدر عقولهم، فإذا تلقى المتعلم أو المستمع علمًا لا يستوعبه ولا يفهمه ، أو أن حدود تجاربه الحيوية وطبيعته الحياتية وقدراته الفهمية والثقافية ومدركاته العقلية لا تستطيع إدراكه فإنه يؤدي به إلى حدوث خلل في الفهم وكذلك إلى عدم التوازن لدى المتعلم.

ومخاطبة الناس على قدر عقولهم له دور كبير وأثر عظيم في نفوس المتعلمين وذلك لما فيه من فهم واستيعاب وسهولة ويسر ، فالأسلوب الذي لا يناسب حال المتعلم أو المستمع يكون فتنة عليه، كما ورد عن عَلِيٌّ ﷺ قال: "حَدِّثُوا النَّاسَ، بِمَا يَعْرِفُونَ أَتُحِبُّونَ أَنْ يُكَذَّبَ، اللَّهُ وَرَسُولُهُ"[33]

وما رواه عَبْدَ اللهِ بْنَ مَسْعُودٍ: "مَا أَنْتَ بِمُحَدِّثٍ قَوْمًا حَدِيثًا لَا تَبْلُغُهُ عُقُولُهُمْ، إِلَّا كَانَ لِبَعْضِهِمْ فِتْنَةً"[34].

وهذا أصلٌ عظيم في باب التعليم، أن يُراعي المُعلِّمُ مقدارَ عقلِ الطالب وفهمِه، فيُعطيه ما يَتحمَّله عقلُه، ويُمسِك عنه ما وراء ذلك، وذلك لأن الشخص إذا سمع ما لا يفهمه وما لا يدركه بعقله

([31]) صحيح مسلم، مسلم، كتاب الطلاق، باب انقضاء عدة المتوفي عنها زوجها وغيرها بوضع الحمل، (ج1137/2)، حديث رقم 1500

([32]) انظر: الموسوعة الحديثية، علوي السقاف (ج107/3)

([33]) صحيح البخاري، البخاري، كتاب العلم، باب من خص بالعلم قوم دون قوم كراهية أن لا يفهموا، (ج37/1)، حديث رقم127

([34]) صحيح مسلم، مسلم، مقدمة الإمام مسلم، باب في النهي عن الحديث بكل ما سمع(ج11/1)

وفهمه ولا يتصور إمكانه يعتقد استحالته جهلاً فلا يصدق وقوعه، وإذا ذُكر له هذا القول عن النبيﷺ كذبه، وبالتالي تكذيب الله ﷻ [35].

فمن وظائف المُعلِّم أن يَقتَصِر بالمتعلِّم على قدر فهمِه، فلا يُلقي إليه ما لا يَبلُغُه عقلُه فيُنفِّرُهُ أو يُخَبِّطُ عليه عقله، اقتداءً في ذلك بسيّد البَشر ﷺ فقد كان يُراعي ذلك في تعليمِه وتحديثِه ووعظه فليَبُثَّ إليه الحقيقة إذا عَلِم أنه يَستَقِلُّ بفهمِها ، ولا ينبغي أن يُفشيَ العالمُ كلَّ ما يَعلَم إلى كلِّ أحد، هذا إذا كان يَفهمُه المتعلِّمُ ولم يكن أهلاً للانتفاع به، فكيف فيما لا يَفهَمُه [36].

لقد أدرك المهتمون بالتربية من باحثين وعلماء حديثًا بضرورة معرفة القدرات العقلية المختلفة بين المتعليمن حيث قال جان جاك روسو: " فإذا أقام الجميع على اختلاف قدراتهم بأعمال واحدة حدث لدى كل منهم نوع أو أكثر من النقص وسوء خدمة، أما إذا كونا مجتمعًا من هؤلاء الرجال العشرة وتخصص كل واحد منهم في نوع العمل الذي نبغ فيه بحيث ينتفع منه ما يكفيه ويكفي زملائه التسعة استفاد كل واحد من أفراد تلك المجتمع من مواهب الآخرين كأنه متمتع بتلك المواهب جميعًا وبذلك يزداد ازدهار المجتمع" [37]

فمراعاة الفروق الفردية أسلوب تربوي نافع ومفيد لجميع الطلاب والمتعلمين على حد سواء فهو يساعد في العملية التعليمية، فالطلبة داخل الغرفة الصفية قدراتهم النفسية والعقلية مختلفة ومتابينة، وظروف كل منهم مغايرة للآخر، فعندما يعامل المعلم كل طالب حسب مستواه وإدراكه، فإن ذلك يعمل على نجاح العملية التعلمية وتطويرها وتوصيل للمعلومات، فالطلاب الضعفاء والبسطاء لا تلقى عليهم المسائل الدقيقة والمعقدة، فهذا النوع يحتاج إلى تقريب المسائل بصورة كبيرة، وذلك لأنهم يعتمدون على الحس والتأثير أكثر مما يعتمدون على جمع الأدلة، والنوع الآخر من الطلاب المتوفقين والمتميزون فهؤلاء يتميزون بالذكاء وسرعة البديهة والإدراك والفهم ويبحثون عن التحليل والاستنتاجات وعند تعليمهم يجب مراعاة ذلك بين أوساط المتعلمين.

فالنبي ﷺ علمنا أن نعامل كل شخص بما يتناسب مع طبيعته وقدراته، ونقرب له الحكم بطريقة يدركها ولا تعلوا على فهمه، وهذا ليس لأهل زمانه فحسب بل لأهل كل زمان ومكان، وقد قال أبو

([35]) انظر: الأساليب النبوية في التعليم، دورات إعداد المعلمين والدعاة (ص26). الأساليب النبوية في التعليم، علي الشحود (ص403).

([36]) انظر: إحياء علوم الدين، الغزالي (ص57).

([37]) إميل، جان جاك روسو(ص164-165).

طالب المكي: "لكل عبد بمعيار عقله وزن له بميزان علمه حتى تسلم منه وينتفع بك وإلا وقع الإنكار لتفاوت المعيار"[38].

ومن أجمل ما كُتب في مراعاة الفروق الفردية ما قاله محمد سويد: " مما لا شك فيه أن استئصال الخطأ من جذوره وأصوله يعد نجاحًا باهرًا ونصرًا كبيرًا في العملية التعليمية وإذا تأملنا طبيعة أي خطأ وجدنا أن أصوله تعتمد على ثلاثة أشياء، الأول: إما أن يكون سببه فكريًا أي أن الطفل لا يملك فكرة صحيحة عن الشيء فتصرف خطأ، الثاني: إما أن يكون السبب عمليًا، أي أن الطفل لا يستطيع أن يتقن عملاً ولم يتدرب عليه فأخطأ، الثالث: أن يكون السبب ذات الطفل وتعمد الخطأ ومن ذوي الطباع العنيدة لذلك يصر على الخطأ"[39]، ومن هنا فيجب على المعلمين والمربين أخذ بعين الاعتبار مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، وأن يراعي ما يطرحه من مسائل تربوية لمعرفة الطبائع النفسية والقدرات العقلية بين الطلبة ثم يوجه كل منهم حسب طاقاته وقدراته .

المطلب الثاني: اختيار الأوقات المناسبة للتعليم.

إن عملية التعليم والتربية ليست عملية استعراض يستعرض فيها المربي أو المعلم معلوماته، وخبراته، إنما هي صياغة متكاملة تحتاج في أولها إلى الأسس والمبادئ التي تصح بها النهايات وتكتمل، وكما قال ابن تيمية –رحمه الله-: "الاعتبار بكمال النهاية لا بما جرى في البداية"[40]

فصحة البدايات تمام النهايات.

ومما لا شك فيه أن النبي كان وما زال المعلم الأول للمسلمين سواء كانوا معلمين أو دعاة، ومن أساليبه وطرائقه يستفيد المعلمون والمربون والدعاة في كل وقت وحين، فكانت طريقته في التعليم ناجحة ومميزة وفريدة من نوعها،

ومن بين الأساليب التربوية التي كان يستخدمها النبي اختيار الأوقات المناسبة للتعلم والتعليم والاعتدال فيها فقد كان ﷺ يتعهَّد أوقاتَ أصحابه وأحوالَهم في تعليمهم، لئلاّ يَمَلّوا، وكان يُراعي في ذلك القَصْدَ والاعتدال، عَنْ أَبِي وَائِلٍ، قَالَ: كَانَ عَبْدُ اللَّهِ يُذَكِّرُ النَّاسَ فِي كُلِّ خَمِيسٍ فَقَالَ لَهُ

([38]) قوت القلوب، أبو طالب المكي (ج267/1)

([39]) منهج التربية النبوية للطفل، محمد سويد (ص326)

([40]) مجموع الفتاوى، ابن تيمية (ج299/10)

رَجُلٌ: يَا أَبَا عَبْدِ الرَّحْمَنِ لَوَدِدْتُ أَنَّكَ ذَكَّرْتَنَا كُلَّ يَوْمٍ؟ قَالَ: أَمَا إِنَّهُ يَمْنَعُنِي مِنْ ذَلِكَ أَنِّي أَكْرَهُ أَنْ أُمِلَّكُمْ، وَإِنِّي أَتَخَوَّلُكُمْ بِالْمَوْعِظَةِ، كَمَا كَانَ النَّبِيُّ ﷺ يَتَخَوَّلُنَا بِهَا، مَخَافَةَ السَّآمَةِ عَلَيْنَا"[41]

فعَنِ الْأَعْمَشِ، عَنْ شَقِيقٍ، قَالَ: كُنَّا جُلُوسًا عِنْدَ بَابِ عَبْدِ اللهِ نَنْتَظِرُهُ، فَمَرَّ بِنَا يَزِيدُ بْنُ مُعَاوِيَةَ النَّخَعِيُّ، فَقُلْنَا: أَعْلِمْهُ بِمَكَانِنَا، فَدَخَلَ عَلَيْهِ فَلَمْ يَلْبَثْ أَنْ خَرَجَ عَلَيْنَا عَبْدُ اللهِ، فَقَالَ: إِنِّي أُخْبَرُ بِمَكَانِكُمْ، فَمَا يَمْنَعُنِي أَنْ أَخْرُجَ إِلَيْكُمْ إِلَّا كَرَاهِيَةُ أَنْ أُمِلَّكُمْ، إِنَّ رَسُولَ اللهِ ﷺ كَانَ يَتَخَوَّلُنَا بِالْمَوْعِظَةِ فِي الْأَيَّامِ، مَخَافَةَ السَّآمَةِ عَلَيْنَا"[42] ، وعَنِ ابْنِ مَسْعُودٍ، قَالَ: كَانَ النَّبِيُّ ﷺ "يَتَخَوَّلُنَا بِالْمَوْعِظَةِ فِي الأَيَّامِ، كَرَاهَةَ السَّآمَةِ عَلَيْنَا" [43] .

قال ابن حجر: " ويستفاد من الحديث استحباب ترك المداومة في الجد في العمل الصالح خشية الملال وإن كانت المواظبة مطلوبة لكنها على قسمين: إما كل يوم مع عدم التكلف، وإما يومًا بعد يوم فيكون يوم الترك لأجل الراحة ليقبل على الثاني بنشاط، وإما يوما في الجمعة ويختلف باختلاف الأحوال والأشخاص، والضابط الحاجة مع مراعاة وجود النشاط"[44] .

أما عن دور هذا الأسلوب في تطوير العملية التعليمية فإنه يعمل على تحسين مستوى الطلاب وزيادة المستوى التعليمي لديهم، وعدم شعورهم بالكسل والفتور، فعندما يتلقى المتعلم دروسه ومحاضراته في الأوقات المناسبة دون ضغط من أي جهة أخرى فإن ذلك سيؤثر على مستواه التعليمي بشكل إيجابي، فينبغي على المعلم أن لا يكثر من الدروس على طلابه خشية مللهم، فإذا ملَّ طالب العلم من الدرس والتحصيل ضعف استيعابه وفهمه، كذلك ينبغي تخول المتعلمين بالموعظة كي لا ينفروا، ولا بد من مراعاة ظروفهم وحاجاتهم، واستعداداتهم التعليمية، مصداقًا لقوله ﷺ : "يَسِّرُوا وَلاَ تُعَسِّرُوا، وَبَشِّرُوا، وَلاَ تُنَفِّرُوا"[45] .

([41]) صحيح البخاري، البخاري، كتاب العلم، باب من جعل لأهل العلم أيامًا معلومة، (ج25/1)، حديث رقم 70

([42]) صحيح مسلم، مسلم، كتاب صفة القيامة والجنة والنار ، باب الاقتصاد في الموعظة، (ج2172/4)، حديث رقم2821

([43]) صحيح البخاري، البخاري، كتاب العلم، باب ما كان النبي يتخولنا بالموعظة كي لا ينفروا، (ج25/1) حديث رقم 68

([44]) فتح الباري، ابن حجر (ج163/1)

([45]) صحيح البخاري، البخاري، كتاب العلم، باب ما كان النبي يتخولنا بالموعظة كي لا ينفروا، (ج25/1)، حديث رقم 69.

المطلب الثالث: أسلوب الاهتمام بالاحتياجات الإنسانية، ومعالجة المشكلات الخاصة.

إن الناظر في البيئة التعليمية يرى أن التعليم والتعلم تفاعل إنساني من الدرجة الأولى، والاحتياجات الإنسانية تقوم بدور مهم في هذا التفاعل إما سلبًا أو إيجابًا، وكلما كان المعلم أكثر إدراكًا لهذه الاحتياجات والمشكلات الخاصة، وأحسن التعامل معها وسياستها بصورة سليمة أدى ذلك إلى زيادة فاعلية التعليم والتعلم، وكانت العملية التربوية والتعليمية أفضل.

ومن الأحاديث التي تدلل على مراعاة النبيﷺ لهذه الاحتياجات ما ورد من حديث مَالِكِ بْنِ الْحُوَيْرِثِ قَالَ: أَتَيْنَا رَسُولَ اللَّهِ ﷺ وَنَحْنُ شَبَبَةٌ مُتَقَارِبُونَ، فَأَقَمْنَا عِنْدَهُ عِشْرِينَ لَيْلَةً، وَكَانَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ رَحِيمًا رَفِيقًا، فَظَنَّ أَنَّا قَدِ اشْتَقْنَا إِلَى أَهْلِنَا، فَسَأَلَنَا عَمَّنْ تَرَكْنَاهُ مِنْ أَهْلِنَا، فَأَخْبَرْنَاهُ فَقَالَ: "ارْجِعُوا إِلَى أَهْلِيكُمْ، فَأَقِيمُوا عِنْدَهُمْ وَعَلِّمُوهُمْ، وَمُرُوهُمْ إِذَا حَضَرَتِ الصَّلَاةُ فَلْيُؤَذِّنْ لَكُمْ أَحَدُكُمْ وَلْيَؤُمَّكُمْ أَكْبَرُكُمْ"(46)

كذلك قد تصادف التلاميذ مشكلات خاصة تتعلق بنمو شخصياتهم وقدراتهم العقلية المختلفة، أو باندفاعهم في اتجاه معين وتسيطر عليهم العزلة والوحدة، وهذا الأمر يحتاج إلى علاج لتقويم السلوك وتحقيق التوازن في شخصيات التلاميذ وتجاوز المعوقات الخاطئة، من خلال مساعدة المعلمين لهؤلاء الفئة ودمجهم في أوساط المجتمع المحيط، ومساعدتهم على تجاوز تلك المشكلات الخاصة وهذا بدوره يعمل على تطوير العملية التعليمية على وجه الخصوص، وعلى المجتمع بشكل عام.

ومن الأمثلة على معالجة النبي ﷺ للمشكلات الخاصة التي تخص أفرادًا بأعيانهم ما ورد عَنْ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ عَمْرٍو، قَالَ: أَنْكَحَنِي أَبِي امْرَأَةً ذَاتَ حَسَبٍ، فَكَانَ يَتَعَاهَدُ كَنَّتَهُ، فَيَسْأَلُهَا عَنْ بَعْلِهَا، فَتَقُولُ: نِعْمَ الرَّجُلُ مِنْ رَجُلٍ لَمْ يَطَأْ لَنَا فِرَاشًا، وَلَمْ يُفَتِّشْ لَنَا كَنَفًا مُنْذُ أَتَيْنَاهُ، فَلَمَّا طَالَ ذَلِكَ عَلَيْهِ ذَكَرَ لِلنَّبِيِّ فَقَالَ: الْقَنِي بِهِ، فَلَقِيتُهُ بَعْدُ، فَقَالَ: كَيْفَ تَصُومُ؟ قَالَ: كُلَّ يَوْمٍ، قَالَ: وَكَيْفَ تَخْتِمُ؟، قَالَ: كُلَّ لَيْلَةٍ، قَالَ: صُمْ فِي كُلِّ شَهْرٍ ثَلَاثَةً، وَاقْرَأِ الْقُرْآنَ فِي كُلِّ شَهْرٍ، قَالَ: قُلْتُ: أُطِيقُ أَكْثَرَ مِنْ ذَلِكَ، قَالَ: صُمْ ثَلَاثَةَ أَيَّامٍ فِي الْجُمُعَةِ، قُلْتُ: أُطِيقُ أَكْثَرَ مِنْ ذَلِكَ، قَالَ: أَفْطِرْ يَوْمَيْنِ وَصُمْ يَوْمًا، قَالَ: قُلْتُ: أُطِيقُ أَكْثَرَ مِنْ ذَلِكَ، قَالَ: صُمْ أَفْضَلَ الصَّوْمِ صَوْمَ دَاوُدَ صِيَامَ يَوْمٍ وَإِفْطَارَ يَوْمٍ، وَاقْرَأْ فِي كُلِّ سَبْعِ لَيَالٍ مَرَّةً فَلَيْتَنِي قَبِلْتُ رُخْصَةَ رَسُولِ اللَّهِ ، وَذَاكَ أَنِّي كَبِرْتُ وَضَعُفْتُ، فَكَانَ يَقْرَأُ عَلَى بَعْضِ أَهْلِهِ السُّبْعَ مِنَ الْقُرْآنِ

(46) سنن النسائي، النسائي، كتاب الأذان، باب اجتزاء المرء بأذان غيره في الحضر، (ج9/2) حديث رقم635.
قال الألباني: حديث صحيح

بِالنَّهَارِ، وَالَّذِي يَقْرَؤُهُ يَعْرِضُهُ مِنَ النَّهَارِ، لِيَكُونَ أَخَفَّ عَلَيْهِ بِاللَّيْلِ، وَإِذَا أَرَادَ أَنْ يَتَقَوَّى أَفْطَرَ أَيَّامًا وَأَحْصَى، وَصَامَ مِثْلَهُنَّ كَرَاهِيَةَ أَنْ يَتْرُكَ شَيْئًا، فَارَقَ النَّبِيَّ ﷺعَلَيْهِ"[47] .

فقد كان رسول الله ﷺ يختار في تعليمه لأصحابه من الأساليب أحسنَها وأفضَلَها، وأَوْقَعَها في نفسِ المخاطب وأقربَها إلى فهمه وعقلِه، وأشدَّها تثبيتاً للعلم في ذهن المخاطب، وأكثرها مُساعَدةً على إيضاحه له، فهذا الأسلوب التربوي السابق الذكر أسلوب مهم في البيئة التعليمية حيث إنه يقوم على المشكلات الخاصة والحالات الإنسانية التي نحن ما أحوجنا إلى معالجتها في المدارس والمؤسسات التعليمية فهي تعالج ذوي الحاجات الخاصة وتساعدهم على الاندماج في البيئة التعليمية بشكل سوي وسليم، وهذا بدوره يعمل على الرقي بالعملية التعلمية، فالمعلم الناجح ينظر في احتياجات تلاميذه ويعالجها ويقوم سلوك متعلميه.

المطلب الرابع: الرفق بالمتعلم وإرشاده

لقد جُبلت القلوب على حب من أحسن إليها، وبغض من أساء إليها، فعَنْ عَائِشَةَ، زَوْجِ النَّبِيِّ ﷺ أَنَّ رَسُولَ اللهِ ﷺ قَالَ: يَا عَائِشَةُ إِنَّ اللهَ رَفِيقٌ يُحِبُّ الرِّفْقَ، وَيُعْطِي عَلَى الرِّفْقِ مَا لَا يُعْطِي عَلَى الْعُنْفِ، وَمَا لَا يُعْطِي عَلَى مَا سِوَاهُ"[48]، وقد وصف القرآن الكريم النبي محمد بالرفق واللين كما في قوله ﷻ: **{فَبِمَا رَحْمَةٍ مِّنَ اللّهِ لِنتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لاَنفَضُّواْ مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الأَمْرِ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللّهِ إِنَّ اللّهَ يُحِبُّ الْمُتَوَكِّلِينَ}**[آل عمران:159]

وقد أوصى الإسلام بالرفق وحث عليه، واعتبر المحروم منه محروم من خير كثير، وذلك لأن الرفق في الأمور من شأنه أن يصلح ويعطي أفضل النتائج وأجود الثمرات، بخلاف العنف فمن شأنه أن يفسد ويعطي نتائج سيئ [49] ، فالرفق خير كله ولا يكون في شيء إلا زانه، ولا ينزع من شيء إلا شأنه ويبارك الله لأهل الرفق، ومن يحرمه يحرم الخير.

ومن الأمثلة والمواقف التربوية النبوية للنبي ﷺ عَنْ مُعَاوِيَةَ بْنِ الْحَكَمِ السُّلَمِيِّ، قَالَ: "بَيْنَا أَنَا أُصَلِّي مَعَ رَسُولِ اللهِ ﷺ، إِذْ عَطَسَ رَجُلٌ مِنَ الْقَوْمِ، فَقُلْتُ: يَرْحَمُكَ اللهُ فَرَمَانِي الْقَوْمُ بِأَبْصَارِهِمْ، فَقُلْتُ: وَاثُكْلَ أُمِّيَاهْ، مَا شَأْنُكُمْ؟ تَنْظُرُونَ إِلَيَّ، فَجَعَلُوا يَضْرِبُونَ بِأَيْدِيهِمْ عَلَى أَفْخَاذِهِمْ، فَلَمَّا رَأَيْتُهُمْ

([47]) صحيح البخاري، البخاري، كتاب فضائل القرآن، باب في كم تقرأ القرآن، (ج196/6)، حديث رقم5052.
صحيح مسلم، مسلم، كتاب الصيام، باب النهي عن صوم الدهر، (ج817/2)، حديث رقم1159.
([48]) صحيح مسلم، مسلم، كتاب الفضائل، باب فضل الرفق، (ج2003/4)، حديث رقم2593
([49]) انظر: الأخلاق الإسلامية وأسسها، عبد الرحمن الميداني (ج337/2)

يُصَمِّتُونَنِي لَكِنِّي سَكَتُّ، فَلَمَّا صَلَّى رَسُولُ اللهِ ﷺ، فَبِأَبِي هُوَ وَأُمِّي، مَا رَأَيْتُ مُعَلِّمًا قَبْلَهُ وَلَا بَعْدَهُ أَحْسَنَ تَعْلِيمًا مِنْهُ، فَوَاللهِ، مَا كَهَرَنِي وَلَا ضَرَبَنِي وَلَا شَتَمَنِي، قَالَ: إِنَّ هَذِهِ الصَّلَاةَ لَا يَصْلُحُ فِيهَا شَيْءٌ مِنْ كَلَامِ النَّاسِ، إِنَّمَا هُوَ التَّسْبِيحُ وَالتَّكْبِيرُ وَقِرَاءَةُ الْقُرْآنِ"[50]

وقد كان ﷺ رفيقًا في تعليمه حتى للجاهل، فعن أنس بن مالك ﷺ قَالَ: "بَيْنَمَا نَحْنُ فِي الْمَسْجِدِ مَعَ رَسُولِ اللهِ ﷺ إِذْ جَاءَ أَعْرَابِيٌّ فَقَامَ يَبُولُ فِي الْمَسْجِدِ، فَقَالَ أَصْحَابُ رَسُولِ اللهِ ﷺ: مَهْ مَهْ، قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللهِ ﷺ: لَا تُزْرِمُوهُ دَعُوهُ فَتَرَكُوهُ حَتَّى بَالَ، ثُمَّ إِنَّ رَسُولَ اللهِ ﷺ دَعَاهُ فَقَالَ لَهُ: إِنَّ هَذِهِ الْمَسَاجِدَ لَا تَصْلُحُ لِشَيْءٍ مِنْ هَذَا الْبَوْلِ، وَلَا الْقَذَرِ إِنَّمَا هِيَ لِذِكْرِ اللهِ عَزَّ وَجَلَّ، وَالصَّلَاةِ وَقِرَاءَةِ الْقُرْآنِ أَوْ كَمَا قَالَ رَسُولُ اللهِ ﷺقَالَ: فَأَمَرَ رَجُلًا مِنَ الْقَوْمِ فَجَاءَ بِدَلْوٍ مِنْ مَاءٍ فَشَنَّهُ عَلَيْهِ" [51] ، كما أنه ﷺ كان يرفق بأبناء المسلمين، فعَنْ أُسَامَةَ بْنِ زَيْدٍﷺ: كَانَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ يَأْخُذُنِي فَيُقْعِدُنِي عَلَى فَخِذِهِ، وَيُقْعِدُ الحَسَنَ عَلَى فَخِذِهِ الأُخْرَى، ثُمَّ يَضُمُّهُمَا، ثُمَّ يَقُولُ: اللَّهُمَّ ارْحَمْهُمَا فَإِنِّي أَرْحَمُهُمَا" [52] .

أما عن دور أسلوب الرفق في تطوير العملية التعليمية فهو أسلوب مهم في التربية والتعليم، ومن أحب وأقرب الأساليب التربوية للطلاب، لما فيه من الألفة والقرب والسرور، وهذا يؤدي إلى الألفة والمحبة بين المعلم وطلابه وزيادة رغبتهم في لقائه وتدريسه لهم، وذلك لأن المعلم خير وأحب إلى التلاميذ من المعنف والمتسلط، فعندما يعامل المعلم الطلاب بأسلوب جميل ومحبب للنفوس البشرية ويكسوه بالرفق والمحبة فإذا ذلك يترتب عليه محبة الطلاب للعلم والبيئة المدرسية وإن حصل ذلك ترتب عليه تفوقهم في مساقاتهم الدراسية وبالتالي نجاح العملية التعليمية، فصفة الرفق صفة لازمة لكل إنسان يريد أن يقوم علاقة طيبة مع الآخرين، غير أن المعلمين هم ألزم وأحوج الناس بالتمسك بهذه الصفة فعمله يقوم على العلاقات الإنسانية ويتوقف النجاح فيه على مدى ما يوفره المعلم من جو نفسي قوامه المحبة واللطف والرفق [53]

([50]) صحيح مسلم، مسلم، كتاب الصلاة، باب تحريم الكلام في الصلاة،(ج381/1)، حديث رقم537. مسند أحمد بن حنبل، أحمد بن حنبل، حديث معاوية بن الحكم السلمي(ج175/29)، حديث رقم23762

([51]) صحيح مسلم، مسلم، كتاب الطهارة، باب وجوب غسل البول وغيره من النجاسات إذا حصلت في المسجد، (ج236/1)، حديث رقم 285.

([52]) صحيح البخاري، البخاري، كتاب الأدب، باب وضع الصبي على الفخذ، (ج8،8) ، حديث رقم6003

([53]) انظر: من أسس التربية الإسلامية، عمر الشيباني (ص184)

فمن المتعارف عليه "أن تعلم الناس لا يؤتى ثمراته الطيبات ما لم يخلق الرفق الذي يملك القلب بالمحبة أما الضعف فمن شأنه"[54] ، فهذا أنس بن مالك يصف رفق النبيﷺ له وقد خدمه لمدة طويلة قال فخدمته عشر سنين، فما ضربني ولا سبني ولا عبس في وجهي [55] .

وتأمل قول الإمام ابن قيم الجوزية –رحمه الله- قال: "ومن رفق بعباده رفق به، ومن رحم خلقه رحمه، ومن أحسن إليهم أحسن إليه، ومن جاد عليهم جاد عليه، ومن نفعهم نفعه، ومن سترهم ستره، ومن صفح عنهم صفح عنه، ومن تتبع عورتهم تتبع عورته، ومن هتكهم هتكه وفضحه، ومن منعهم خيره منعه خيره، ومن عامل خلقه بصفة عامله الله تعالى بتلك الصفة بعينها في الدنيا والآخرة، فالله ﷻ لعبده على حسب ما يكون العبد لخلقه" [56]

المطلب الخامس: تشجيع المتعلم والثناء عليه.

مما لا شك فيه أن تشجيع المتعلم والثناء الإيجابي عليه من الأساليب التربوية التي لا تقل أهميته عن مما سبقها من الأساليب التربوية التي يجب أن يتحلى بها كل معلم داخل الحجرة الصفية والتي تراعي حال المتعلمين على اختلاف مستوياتهم وقدراتهم، فالمتعلم بحاجة ماسة إلى من يشجعه ويعززه ويثني عليه بالعبارات الهادفة التي ترفع من مستواه التعليمي، فقد كان النبي كثيرًا ما يستخدم هذا الأسلوب مع صحابته خاصة في المعارك والغزوات حتى يرفع من همتهم ويقوي عزائمهم، فعن أنس ﷺ قال انْطَلَقَ رَسُولُ اللهِ ﷺ وَأَصْحَابُهُ حَتَّى سَبَقُوا الْمُشْرِكِينَ إِلَى بَدْرٍ، وَجَاءَ الْمُشْرِكُونَ، فَقَالَ رَسُولُ اللهِ ﷺ: "لَا يُقَدِّمَنَّ أَحَدٌ مِنْكُمْ إِلَى شَيْءٍ حَتَّى أَكُونَ أَنَا دُونَهُ، فَدَنَا الْمُشْرِكُونَ، فَقَالَ رَسُولُ اللهِ ﷺ: قُومُوا إِلَى جَنَّةٍ عَرْضُهَا السَّمَوَاتُ وَالْأَرْضُ ، قَالَ: - يَقُولُ عُمَيْرُ بْنُ الْحُمَامِ الْأَنْصَارِيُّ: - يَا رَسُولَ اللهِ، جَنَّةٌ عَرْضُهَا السَّمَوَاتُ وَالْأَرْضُ؟ قَالَ: نَعَمْ، قَالَ: بَخٍ بَخٍ، فَقَالَ رَسُولُ اللهِ ﷺ: مَا يَحْمِلُكَ عَلَى قَوْلِكَ بَخٍ بَخٍ؟ قَالَ: لَا وَاللهِ يَا رَسُولَ اللهِ، إِلَّا رَجَاءَةَ أَنْ أَكُونَ مِنْ أَهْلِهَا، قَالَ: فَإِنَّكَ مِنْ أَهْلِهَا، فَأَخْرَجَ تَمَرَاتٍ مِنْ قَرَنِهِ، فَجَعَلَ يَأْكُلُ مِنْهُنَّ، ثُمَّ قَالَ: لَئِنْ أَنَا حَيِيتُ حَتَّى آكُلَ تَمَرَاتِي هَذِهِ إِنَّهَا لَحَيَاةٌ طَوِيلَةٌ، قَالَ: فَرَمَى بِمَا كَانَ مَعَهُ مِنَ التَّمْرِ، ثُمَّ قَاتَلَهُمْ حَتَّى قُتِلَ" [57] .

وعَنْ أُبَيِّ بْنِ كَعْبٍ، قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللهِ ﷺ: "يَا أَبَا الْمُنْذِرِ، أَتَدْرِي أَيُّ آيَةٍ مِنْ كِتَابِ اللهِ مَعَكَ أَعْظَمُ؟ قَالَ: قُلْتُ: اللهُ وَرَسُولُهُ أَعْلَمُ. قَالَ: يَا أَبَا الْمُنْذِرِ أَتَدْرِي أَيُّ آيَةٍ مِنْ كِتَابِ اللهِ مَعَكَ أَعْظَمُ؟ قَالَ:

([54]) الأخلاق الإسلامية وأسسها، عبد الرحمن الميداني(ج2/355)

([55]) انظر: سير أعلام النبلاء، الذهبي (ج4/418)

([56]) الوابل الصيب من الكلم الطيب، ابن قيم الجوزية (ص35)

([57]) صحيح البخاري، البخاري، كتاب الإمارة، باب ثبوت الجنة للشهيد،(ج3/1509)، حديث رقم1901

قُلْتُ: {اللهُ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ الْحَيُّ الْقَيُّومُ}، قَالَ: فَضَرَبَ فِي صَدْرِي، وَقَالَ: وَاللهِ لِيَهْنِكَ الْعِلْمُ أَبَا الْمُنْذِرِ"[58].

فالتشجيع والثناء على المتعلمين له دور مهم في استمرار العملية التعليمية، فالنفوس البشرية بحاجة دومًا إلى من يدفعها ويشجعها ويثني على عملها وعلمها بالثناء الجميل، والتعزيز الإيجابي، وهذا بلا شك يؤدي إلى تحسين جودة التعليم وزيادة المستوى التعليمي وحافزًا للاجتهاد وطلب العلم والمنافسة الشريفة بين الأقران، فالكلام الجميل يدفع المتعلمين إلى تطوير سلوكياتهم وأدائهم التعليمي، وهذا له دور فعال في تطوير العملية التعليمية وزيادة تحصيل الطلبة داخل البيئة المدرسية.

المطلب السادس: التيسير على المتعلم.

من الأساليب التربوية التي تراعي حال المتعلم وقدراته التيسير على المتعلمين في الحجرة الصفية، ولنا في النبي محمدﷺ القدوة الحسنة حيث كان نعم المعلم والمربي كما في قوله ﷺ : "إِنَّ اللَّهَ لَمْ يَبْعَثْنِي مُعَنِّفًا، وَلَكِنْ بَعَثَنِي مُعَلِّمًا مُيَسِّرًا"[59].

ومن الأحداث والأمثلة من البيئة النبوية التي تؤكد على استعمال النبي لهذا الأسلوب مع صحابته ما رواه عَبْدِ اللَّهِ بْنِ عَبَّاسٍ ﷺ أَنَّهُ رَكِبَ خَلْفَ رَسُولِ اللَّهِ ﷺيَوْمًا، فَقَالَ لَهُ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ: " يَا غُلَامُ، إِنِّي مُعَلِّمُكَ كَلِمَاتٍ: احْفَظِ اللَّهَ ، احْفَظِ اللَّهَ تَجِدْهُ تُجَاهَكَ، وَإِذَا سَأَلْتَ فاسْأَلِ اللَّهَ، وَإِذَا اسْتَعَنْتَ فَاسْتَعِنْ بِاللَّهِ، وَاعْلَمْ أَنَّ الْأُمَّةَ لَوِ اجْتَمَعُوا عَلَى أَنْ يَنْفَعُوكَ، لَمْ يَنْفَعُوكَ إِلا بِشَيْءٍ قَدْ كَتَبَهُ اللَّهُ لَكَ، وَلَوِ اجْتَمَعُوا عَلَى أَنْ يَضُرُّوكَ، لَمْ يَضُرُّوكَ إِلا بِشَيْءٍ قَدْ كَتَبَهُ اللَّهُ عَلَيْكَ، رُفِعَتِ الْأَقْلامُ، وَجَفَّتِ الصُّحُفُ"[60].

وعنْ أَبِي عَبْدِ الرَّحْمَنِ قَالَ: حَدَّثَنَا مَنْ كَانَ يُقْرِئُنَا مِنْ أَصْحَابِ النَّبِيِّ ﷺ، أَنَّهُمْ كَانُوا يَقْتَرِئُونَ مِنْ رَسُولِ اللَّهِ ﷺعَشْرَ آيَاتٍ ، فَلَا يَأْخُذُونَ فِي الْعَشْرِ الْأُخْرَى حَتَّى يَعْلَمُوا مَا فِي هَذِهِ مِنَ الْعِلْمِ وَالْعَمَلِ، قَالُوا: فَعَلِمْنَا الْعِلْمَ وَالْعَمَلَ"[61].

فأسلوب النبي ﷺ كان يتسم باليسر والتيسير بعيدًا عن الشدة والقسوة والعنف فإن ذلك يُنفر المتعلمين من التعلم والاستمرار به، ويتنافي مع طبيعة التعليم، ولا يقتصر التيسير في التعليم على

([58]) صحيح مسلم، مسلم، كتاب صلاة المسافرين وقصرها، باب فضل سورة الكهف وآية الكرسي، (ج556/1)، حديث رقم810

([59]) مسند أحمد بن حنبل، أحمد بن حنبل، مسند جابر بن عبد الله، (ج391/22)، حديث رقم14515

([60]) مسند أحمد بن حنبل، أحمد بن حنبل، مسند عبد الله بن عباس، (ج409/4)، حديث رقم 2669

([61]) مسند أحمد بن حنبل، حديث رجل من أصحاب النبي محمد، (ج466/38)، حديث رقم23482

الصغار فحسب، بل هو يشمل الصغار والكبار، ويتمثل التيسير في البيئة التعليمية على المتعلم من خلال تبسيط المعلومات والأفكار والمادة العلمية إلى مجموعات وتجزئتها إلى أجزاء واختصارها في صفحات بسيطة حتى يستطيع حفظها وفهمها واستيعابها، خاصة المساقات الصعبة والكبيرة، فقد قال ﷻ: **{لاَ يُكَلِّفُ اللّهُ نَفْسًا إِلاَّ وُسْعَهَا }**[البقرة:286] ، وهذا بدوره يعمل على زيادة المستوى التعليمي للطلاب واندماجهم بالمادة التعليمية وعدم النفور والهروب منها كما لو كان الأسلوب المتبع القسوة والتشديد والعنف، وينعكس أثره إيجابيًا على العملية التربوية واستمرارها بكل سهولة وتيسير.

الخلاصة:

مما سبق ذكره يتبين أن النبي ﷺ استخدم العديد من الأساليب التربوية النبوية في البيئة النبوية مع أصحابه، والتي تراعي حال المتعلم والسائل وتناسب حال كل منهم، وتنوعت هذه الأساليب التربوية وكان منها ما تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، واختيار الأوقات المناسبة للتعليم، والرفق بالمتعلمين والتيسير عليهم، وكذلك تشجيع المتعلمين والثناء عليهم، والاهتمام بالاحتياجات الإنسانية، ومعالجة المشكلات الخاصة للمتعلمين، وهذا كله له دور كبير وفعال في تطوير العملية التعليمية والرقي بها، كيف لا وهي مستمدة من السنة النبوية المطهرة المصدر الثاني من مصادر التشريع.

المبحث الثالث

الأساليب التربوية التي تعين المتعلم على الحفظ والفهم.

المطلب الأول: أسلوب الإشارة

فقد استخدم النَّبي ﷺ اليدين في التَّوضيح والتَّعبير عن المراد، عنْ أَبِي هُرَيْرَةَ ﷺ عَنِ النَّبِيِّ ﷺ قَالَ: "يُقْبَضُ العِلْمُ، وَيَظْهَرُ الجَهْلُ وَالفِتَنُ، وَيَكْثُرُ الهَرْجُ"، قِيلَ يَا رَسُولَ اللَّهِ، وَمَا الهَرْجُ؟ فَقَالَ: "هَكَذَا بِيَدِهِ فَحَرَّفَهَا، كَأَنَّهُ يُرِيدُ القَتْلَ"[62]. تشبيك اليدين، وقد شبك النَّبي ﷺ أصابعه، عَنْ أَبِي مُوسَى الأشعري ﷺ، عَنِ النَّبِيِّ ﷺ قَالَ: "إِنَّ المُؤْمِنَ لِلْمُؤْمِنِ كَالْبُنْيَانِ يَشُدُّ بَعْضُهُ بَعْضًا" وَشَبَّكَ أَصَابِعَهُ[63]، وعَنْ أَنَسِ بْنِ مَالِكٍ ﷺ، قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللهِ ﷺ: "مَنْ عَالَ[64] جَارِيَتَيْنِ حَتَّى تَبْلُغَا،

([62]) أخرجه البخاري؛ كتاب: العلم، باب: مَنْ أَجَابَ الفُتْيَا بِإِشَارَةِ اليَدِ وَالرَّأْسِ (1/ 28/ رقم 85)، قال: حَدَّثَنَا المَكِّيُّ ابْنُ إِبْرَاهِيمَ، قَالَ: أَخْبَرَنَا حَنْظَلَةُ بْنُ أَبِي سُفْيَانَ، عَنْ سَالِمٍ، قَالَ: سَمِعْتُ أَبَا هُرَيْرَةَ ﷺ عَنِ النَّبِيِّ ﷺ قَالَ: الحديث.

([63]) صحيح مسلم، مسلم، كتاب البر والصلة والآداب، باب في تراحم المؤمنين وتعاطفهم، (ج4/19999)، حديث رقم2585.

جَاءَ يَوْمَ الْقِيَامَةِ أَنَا وَهُوَ"، وَضَمَّ أَصَابِعَهُ[65]، وعنْ سَهْلِ بْنِ سَعْدٍ السَّاعِدِيِّ ﷺ، قَالَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ: "بُعِثْتُ أَنَا وَالسَّاعَةَ كَهَذِهِ مِنْ هَذِهِ، أَوْ: كَهَاتَيْنِ"، وَقَرَنَ بَيْنَ السَّبَّابَةِ وَالوُسْطَى[66]، وعنه –أيضًا- عَنِ النَّبِيِّ ﷺ أنه قَالَ: "أَنَا وَكَافِلُ اليَتِيمِ فِي الجَنَّةِ هَكَذَا" وَقَالَ بِإِصْبَعَيْهِ السَّبَّابَةِ

وَالوُسْطَى[67]، وعنْه -أيضًا- أنَّه قَالَ: رَأَيْتُ رَسُولَ اللَّهِ ﷺ قَالَ: بِإِصْبَعَيْهِ هَكَذَا، بِالوُسْطَى وَالَّتِي تَلِي الإِبْهَامَ "بُعِثْتُ وَالسَّاعَةُ كَهَاتَيْنِ[68]".

وقد أشار النَّبي ﷺ إلى لسانه، عنْ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ عُمَرَ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمَا، قَالَ: اشْتَكَى سَعْدُ بْنُ عُبَادَةَ شَكْوَى لَهُ، فَأَتَاهُ النَّبِيُّ ﷺ يَعُودُهُ مَعَ عَبْدِ الرَّحْمَنِ بْنِ عَوْفٍ، وَسَعْدِ بْنِ أَبِي وَقَّاصٍ، وَعَبْدِ اللَّهِ بْنِ مَسْعُودٍ ﷺ، فَلَمَّا دَخَلَ عَلَيْهِ فَوَجَدَهُ فِي غَاشِيَةِ أَهْلِهِ، فَقَالَ: "قَدْ قَضَى[69]" قَالُوا: لاَ يَا رَسُولَ اللَّهِ، فَبَكَى النَّبِيُّ ﷺ، فَلَمَّا رَأَى القَوْمُ بُكَاءَ النَّبِيِّ ﷺ بَكَوْا، فَقَالَ: "أَلاَ تَسْمَعُونَ إِنَّ اللَّهَ لاَ يُعَذِّبُ بِدَمْعِ العَيْنِ، وَلاَ بِحُزْنِ القَلْبِ، وَلَكِنْ يُعَذِّبُ بِهَذَا -وَأَشَارَ إِلَى لِسَانِهِ- أَوْ يَرْحَمُ، وَإِنَّ المَيِّتَ يُعَذَّبُ بِبُكَاءِ أَهْلِهِ عَلَيْهِ[70]"[71].

([64]) قال ابن الأثير: "يقال: عال الرجل عياله يعولهم إذا قام بما يحتاجون إليه من قوت وكسوة وغيرهما". انظر: النِّهاية في غريب الحديث والأثر (3/ 321).

([65]) أخرجه مسلم؛ كتاب: البِرِ والصِّلة والآداب، باب: فَضْلِ الْإِحْسَانِ إِلَى الْبَنَاتِ (4/ 2027/ رقم 2631)، قال: حَدَّثَنِي عَمْرٌو النَّاقِدُ، حَدَّثَنَا أَبُو أَحْمَدَ الزُّبَيْرِيُّ، حَدَّثَنَا مُحَمَّدُ بْنُ عَبْدِ الْعَزِيزِ، عَنْ عُبَيْدِ اللهِ بْنِ أَبِي بَكْرِ بْنِ أَنَسٍ، عَنْ أَنَسِ بْنِ مَالِكٍ ﷺ، قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللهِ ﷺ: الحديث.

([66]) أخرجه البخاري؛ كتاب: الطَّلاق، باب: اللِّعَانِ (7/ 53/ رقم 5301)، قال: حَدَّثَنَا عَلِيُّ بْنُ عَبْدِ اللَّهِ، حَدَّثَنَا سُفْيَانُ، قَالَ أَبُو حَازِمٍ: سَمِعْتُهُ مِنْ سَهْلِ بْنِ سَعْدٍ السَّاعِدِيِّ، صَاحِبِ رَسُولِ اللَّهِ ﷺ، يَقُولُ: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ: الحديث.

([67]) أخرجه البخاري؛ كتاب: الأدب، باب: فَضْلِ مَنْ يَعُولُ يَتِيمًا (8/ 9/ رقم 6005)، قال: حَدَّثَنَا عَبْدُ اللَّهِ ابْنُ عَبْدِ الوَهَّابِ، قَالَ: حَدَّثَنِي عَبْدُ العَزِيزِ بْنُ أَبِي حَازِمٍ، قَالَ: حَدَّثَنِي أَبِي، قَالَ: سَمِعْتُ سَهْلَ بْنَ سَعْدٍ ﷺ، عَنِ النَّبِيِّ ﷺ قَالَ: الحديث.

([68]) أخرجه البخاري؛ كتاب: تفسير القرآن، باب: {يَوْمَ يُنْفَخُ فِي الصُّورِ فَتَأْتُونَ أَفْوَاجًا} [النبأ: 18]: زُمَرًا (6/ 166/ رقم 4936)، قال: حَدَّثَنَا أَحْمَدُ بْنُ المِقْدَامِ، حَدَّثَنَا الفُضَيْلُ بْنُ سُلَيْمَانَ، حَدَّثَنَا أَبُو حَازِمٍ، حَدَّثَنَا سَهْلُ بْنُ سَعْدٍ ﷺ، قَالَ: رَأَيْتُ رَسُولَ اللَّهِ ﷺ قَالَ: بِإِصْبَعَيْهِ هَكَذَا، بِالوُسْطَى وَالَّتِي تَلِي الإِبْهَامَ... الحديث.

([69]) قال العيني: "فِيهِ معنى الِاسْتِفْهَام أَي أقد خرج من الدُّنْيَا ظن أَنه قد مَاتَ". انظر: عمدة القاري شرح صحيح البخاري (8/ 104).

([70]) ورد في الحديث إشكال، وهو: كيف يُعذب الميت ببكاء أهله عليه، وقد قال تعالى: ﴿وَلَا تَزِرُ وَازِرَةٌ وِزْرَ أُخْرَى﴾ [الأنعام: 164]؟!، والإجابة عليه أَنَّ تَعْذِيْبَ الْمَيِّتِ بِبُكَاءِ أَهْلِهِ عَلَيْهِ رَوَاهُ عَنِ النَّبِيِّ ﷺ جَمَاعَةٌ مِّنَ الصَّحَابَةِ مِنْهُمْ عُمَرُ وَابْنُ عُمَرَ وَأَنْكَرَتْهُ عَلَيْهِمَا عَائِشَةُ وَحَدِيْثُهَا موافق لظاهر القرآن، وهو قوله سبحانه: ﴿لا تزر وازرة وزر

وأشار النَّبي ﷺ بيده على أعضاء من جسمه، كالأنف والركبتين وغيرها؛ ليوضح للصَّحابة ﷺ المراد من حديثه، عَنِ عبد الله بْنِ عَبَّاسٍ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمَا، قَالَ: قَالَ النَّبِيُّ ﷺ: "أُمِرْتُ أَنْ أَسْجُدَ عَلَى سَبْعَةِ أَعْظُمٍ عَلَى الجَبْهَةِ، وَأَشَارَ بِيَدِهِ عَلَى أَنْفِهِ وَاليَدَيْنِ وَالرُّكْبَتَيْنِ، وَأَطْرَافِ القَدَمَيْنِ وَلاَ نَكْفِتَ[72] الثِّيَابَ وَالشَّعَرَ"[73].

أخرى﴾ [الأنعام: 164]، وموافق لِلْأَحَادِيْثِ الْأُخَر فِيْ بُكَاءِ النَّبِيّ ﷺ عَلَى جَمَاعَةٍ مِنَ الْمَوْتَى وَإِقْرَارُهُ عَلَى الْبُكَاءِ عَلَيْهِمْ وَكَانَ ﷺ رَحْمَةً لِّلْعَالَمِيْنَ فمحال أن يفعل مَا يَكُوْنُ سببًا لعذابهم أَوْ يقر عَلَيْهِ، وهَذَا مرجح آخر لرِوَايَة عَائِشَة، وعَائِشَة جزمت بالوهم واللائق لنا في هذا المقام التَّأويل، وهل حمل الأحاديث المخالفة لها إما على من أَوْصَى بذَلِكَ فعَلَيْهِ إثم الوصية بذَلِكَ لِأَنَّهُ قَدْ تسبب إِلَى وجوده وأَمَّا غير ذَلِكَ مِمَّا ذكره الْعُلَمَاء فِي كتبهم والَّذِيْ يؤكد قَوْل عَائِشَة فِي وهم قَوْلها أَنَّهُ عَلَيْهِ السَّلَام قَالَ لرَجُل مَاتَ يَهُوْدِيّا إِنَّ الْمَيِّت لَيُعَذَّبُ بلام العهد فالظَاهِر أَنَّ ابْنَ عُمَر خفِي عَلَيْهِ موت الْيَهُوْدِيّ فحملها عَلَى الْاستغراق.

وَإِنَّمَا قَالَ النَّبِيُّ ﷺ فِي يَهُودِيَّةٍ أَنَّهَا تُعَذَّبُ وَهُمْ يَبْكُونَ عَلَيْهَا، يَعْنِي تُعَذَّبُ بِكُفْرِهَا فِي حَالِ بُكَاءِ أَهْلِهَا لَا بِسَبَبِ الْبُكَاءِ، أَيْ: أَنَّ مَبْدَأَ عَذَابِ الْمَيِّتِ يَقَعُ عِنْدَ بُكَاءِ أَهْلِهِ عَلَيْهِ وَذَلِكَ أَنَّ شِدَّةَ بُكَائِهِمْ غَالِبًا إِنَّمَا تَقَعُ عِنْدَ دَفْنِهِ وَفِي تِلْكَ الْحَالَةِ يُسْأَلُ وَيُبْتَدَأُ بِهِ عَذَابُ الْقَبْرِ، وقالوا: مَنْ وَصَّى بِأَنْ يُبْكَى عَلَيْهِ وَيُنَاحَ بَعْدَ مَوْتِهِ فَنُفِّذَتْ وَصِيَّتُهُ فَهَذَا يُعَذَّبُ بِبُكَاءِ أَهْلِهِ عَلَيْهِ وَنَوْحِهِمْ؛ لِأَنَّهُ بِسَبَبِهِ وَمَنْسُوبٌ إِلَيْهِ، ومَنْ بَكَى عَلَيْهِ أَهْلُهُ وَنَاحُوا مِنْ غَيْرِ وَصِيَّةٍ مِنْهُ فَلَا يُعَذَّبُ، وَكَانَ مِنْ عَادَةِ الْعَرَبِ الْوَصِيَّةُ بِذَلِكَ، وَقَالَتْ طَائِفَةٌ: هُوَ مَحْمُولٌ عَلَى مَنْ أَوْصَى بِالْبُكَاءِ وَالنَّوْحِ أَوْ لَمْ يُوصِ بِتَرْكِهِمَا، فَمَنْ أَوْصَى بِهِمَا أَوْ أَهْمَلَ الْوَصِيَّةَ بِتَرْكِهِمَا يُعَذَّبُ بِهِمَا لِتَفْرِيطِهِ بِإِهْمَالِ الْوَصِيَّةِ بِتَرْكِهِمَا، فَأَمَّا مَنْ وَصَّى بِتَرْكِهِمَا فَلَا يُعَذَّبُ بِهِمَا إِذْ لَا صُنْعَ لَهُ فِيهِمَا وَلَا تَفْرِيطَ مِنْهُ، وَحَاصِلُ هَذَا الْقَوْلِ إِيجَابُ الْوَصِيَّةِ بِتَرْكِهِمَا وَمَنْ أَهْمَلَهُمَا عُذِّبَ بِهِمَا، وَقَالَتْ طَائِفَةٌ: مَعْنَى الْأَحَادِيثِ أَنَّهُمْ كَانُوا يَنُوحُونَ عَلَى الْمَيِّتِ وَيَنْدُبُونَهُ بِتَعْدِيدِ شَمَائِلِهِ وَمَحَاسِنِهِ فِي زَعْمِهِمْ وَتِلْكَ الشَّمَائِلُ قَبَائِحُ فِي الشَّرْعِ يعذب بها، وَقَالَتْ طَائِفَةٌ: مَعْنَاهُ أَنَّهُ يُعَذَّبُ بِسَمَاعِهِ بُكَاءَ أَهْلِهِ وَيَرِقُّ لَهُمْ، وَقَالَتْ عَائِشَةُ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهَا: مَعْنَى الْحَدِيثِ أَنَّ الْكَافِرَ أَوْ غَيْرَهُ مِنْ أَصْحَابِ الذُّنُوبِ يُعَذَّبُ فِي حَالِ بُكَاءِ أَهْلِهِ عَلَيْهِ بِذَنْبِهِ لَا بِبُكَائِهِمْ، وَالصَّحِيحُ مِنْ هَذِهِ الْأَقْوَالِ مَا قَدَّمْنَاهُ عَنِ الْجُمْهُورِ وَأَجْمَعُوا كُلُّهُمْ عَلَى اخْتِلَافِ مَذَاهِبِهِمْ عَلَى أَنَّ الْمُرَادَ بِالْبُكَاءِ هُنَا الْبُكَاءُ بِصَوْتٍ ونياحة لا مجرد دمع العين. انظر: الإجابة لإيراد ما استدركته عائشة على الصَّحابة للزركشي (ص90 – 91)، شرح النَّووي على مسلم (6/ 228 – 229)، فتح الباري لابن حجر (3/ 154).

([71]) أخرجه البخاري؛ كتاب: الجنائز، باب: البُكَاءِ عِنْدَ المَرِيضِ (2/ 84/ رقم 1304)، قال: حَدَّثَنَا أَصْبَغُ، عَنِ ابْنِ وَهْبٍ، قَالَ: أَخْبَرَنِي عَمْرٌو، عَنْ سَعِيدِ بْنِ الحَارِثِ الأَنْصَارِيِّ، عَنْ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ عُمَرَ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمَا، قَالَ: الحديث.

([72]) قال ابن الأثير: "أَيْ نَضُمّها ونَجْمَعها، مِنَ الانْتِشار، يُرِيد جَمْع الثَّوب باليَدَين عِنْدَ الرُّكوع والسُّجود". انظر: النِّهاية في غريب الحديث والأثر (4/ 184).

فأسلوب الإشارة من الأساليب النبوية التربوية التي كان النبي ﷺ يستخدمها فقد كان يستخدم الحركات والإشارات والتمثيل باليد، حيث كان لها أكبر الأثر في تطوير الأداء، فحركته معبرة تستلفت النظر، وتنبه الغافل، وتعين على الحفظ والتذكر، فكان ﷺ يَجمَعُ في تعليمه بين البيان بالعبارة، والإشارة باليدين، توضيحًا للمَراد، وتنبيهًا على أهميةِ ما يذكُره للسامعين أو يُعلِّمُهم إياه.

وهذا الأسلوب له عظيم الأثر في تطوير العملية التعلمية وتحسين المستوى الدراسي للطلبة فالمعلم لا ينفك بحال من الأحوال عن إيماءات اليدين والرأس أثناء ممارسته للتعليم، فهي ملازمة للمتحدث أياً كان نوع الحديث، فعين التلميذ تتابع حركات المعلم وسكناته، ولذلك فهو يتأثر بالانفعالات التي يحدثها المعلم، إذاً فهو يتأثر بحركة اليدين والرأس وكذلك فإن المعلم قد يستفيد من هذه الحركات والإشارات في أمور عدة منها زيادة بيان وإيضاح وتأكيد على الكلام [74]

المطلب الثاني: الإعادة والتكرار.

أسلوب التكرار: والمقصود به أن يعيد المعلم الكلام إذا لم يفهمه المتعلم، أو حينما يكون صعبا، واعتمد نبينا ﷺ هذا الأسلوب بحيث كان يعيد الكلام ثلاثا، ليفهم أصحابه.

فعَنْ أَنَسٍ ﷺ، عَنِ النَّبِيِّ ﷺ أَنَّهُ كَانَ "إِذَا تَكَلَّمَ بِكَلِمَةٍ أَعَادَهَا ثَلاَثًا، حَتَّى تُفْهَمَ عَنْهُ، وَإِذَا أَتَى عَلَى قَوْمٍ فَسَلَّمَ عَلَيْهِمْ، سَلَّمَ عَلَيْهِمْ ثَلاَثًا"[75]، وعَنْ أَبِي سَعِيدٍ الخدري ﷺ قال: جَاءَتِ امْرَأَةٌ إِلَى رَسُولِ اللَّهِ ﷺ فَقَالَتْ: يَا رَسُولَ اللَّهِ، ذَهَبَ الرِّجَالُ بِحَدِيثِكَ، فَاجْعَلْ لَنَا مِنْ نَفْسِكَ يَوْمًا نَأْتِيكَ فِيهِ تُعَلِّمُنَا مِمَّا عَلَّمَكَ اللَّهُ، فَقَالَ: "اجْتَمِعْنَ فِي يَوْمِ كَذَا وَكَذَا فِي مَكَانِ كَذَا وَكَذَا"، فَاجْتَمَعْنَ، فَأَتَاهُنَّ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ، فَعَلَّمَهُنَّ مِمَّا عَلَّمَهُ اللَّهُ، ثُمَّ قَالَ: "مَا مِنْكُنَّ امْرَأَةٌ تُقَدِّمُ بَيْنَ يَدَيْهَا مِنْ وَلَدِهَا ثَلاَثَةً، إِلَّا

([73]) أخرجه البخاري؛ كتاب: الأذان، باب: السُّجُودِ عَلَى الأَنْفِ (1/ 162/ رقم 812)، قال: حَدَّثَنَا مُعَلَّى بْنُ أَسَدٍ، قَالَ: حَدَّثَنَا وُهَيْبٌ، عَنْ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ طَاوُسٍ، عَنْ أَبِيهِ، عَنِ ابْنِ عَبَّاسٍ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمَا، قَالَ: قَالَ النَّبِيُّ... الحديث.

([74]) انظر: الأساليب النبوية في التعليم، علي الشحود(ص216)

([75]) أخرجه البخاري؛ كتاب: العلم، باب: مَنْ أَعَادَ الحَدِيثَ ثَلاَثًا لِيُفْهَمَ عَنْهُ (1/ 30/ رقم 95)، قال: حَدَّثَنَا عَبْدَةُ ابْنُ عَبْدِ اللَّهِ الصَّفَّارُ، حَدَّثَنَا عَبْدُ الصَّمَدِ، قَالَ: حَدَّثَنَا عَبْدُ اللَّهِ بْنُ المُثَنَّى، قَالَ: حَدَّثَنَا ثُمَامَةُ بْنُ عَبْدِ اللَّهِ، عَنْ أَنَسٍ ﷺ عَنِ النَّبِيِّ ﷺ أَنَّهُ كَانَ... الحديث.

كَانَ لَهَا حِجَابًا مِنَ النَّارِ"، فَقَالَتِ امْرَأَةٌ مِنْهُنَّ: يَا رَسُولَ اللَّهِ، أَوِ اثْنَيْنِ؟ قَالَ: فَأَعَادَتْهَا مَرَّتَيْنِ، ثُمَّ قَالَ: "وَاثْنَيْنِ وَاثْنَيْنِ وَاثْنَيْنِ"[76].

عَنْ عَائِشَةَ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهَا، أَنَّ النَّبِيَّ ﷺ، كَانَ "يُحَدِّثُ حَدِيثًا لَوْ عَدَّهُ العَادُّ لَأَحْصَاهُ"[77]، وعَنْها رَضِيَ اللَّهُ عَنْهَا أَنَّهَا قَالَتْ: "أَلاَ يُعْجِبُكَ أَبُو فُلاَنٍ، جَاءَ فَجَلَسَ إِلَى جَانِبِ حُجْرَتِي، يُحَدِّثُ عَنْ رَسُولِ اللَّهِ ﷺ، يُسْمِعُنِي ذَلِكَ وَكُنْتُ أُسَبِّحُ فَقَامَ قَبْلَ أَنْ أَقْضِيَ سُبْحَتِي، وَلَوْ أَدْرَكْتُهُ لَرَدَدْتُ عَلَيْهِ إِنَّ رَسُولَ اللَّهِ ﷺ لَمْ يَكُنْ يَسْرُدُ[78] الحَدِيثَ كَسَرْدِكُمْ"[79].

وعنْ عَبْدِ الرَّحْمَنِ بْنِ أَبِي بَكْرَةَ، عَنْ أَبِيهِ ﷺ، قَالَ: قَالَ النَّبِيُّ ﷺ: "أَلاَ أُنَبِّئُكُمْ بِأَكْبَرِ الكَبَائِرِ؟ ثَلاَثًا، قَالُوا: بَلَى يَا رَسُولَ اللَّهِ، قَالَ: الإِشْرَاكُ بِاللَّهِ، وَعُقُوقُ الوَالِدَيْنِ - وَجَلَسَ وَكَانَ مُتَّكِئًا فَقَالَ - أَلاَ وَقَوْلُ الزُّورِ، قَالَ: فَمَا زَالَ يُكَرِّرُهَا حَتَّى قُلْنَا: لَيْتَهُ سَكَتَ" [80].

قال ابن حجر: "وفي هذا الحديث والذي قبله استحباب إعادة الموعظة ثلاثا لتفهم وانزعاج الواعظ في وعظه ليكون أبلغ في الوعي عنه والزجر عن فعل ما ينهى عنه ... وفيه إشفاق التلميذ على شيخه إذا رآه منزعجا وتمني عدم غضبه لما يترتب على الغضب من تغير مزاجه"[81]

فأسلوب التكرار من الأساليب التربوية والتي من خلالها يلفت النبي ﷺ انتباه الصحابة إلى أمر ما يريده منهم، وكذلك المعلم والمربي الناجح هو الذي يراعي عند استخدام أسلوب التكرار الوقت المناسب لتكرار أمر ما يريده من المستمعين له، خاصةً إذا كانوا في حالة غفلة ، كذلك يجب أن يراعي الألفاظ والعبارات المناسبة لما يريده في ذلك الموطن أو الحدث بعيدًا عن الغضب وذلك لاختلاف قدرات المستمعين وتفسيرهم لتلك العبارات والألفاظ فيجب مراعاة الفروق الفردية في هذا الأمر .

([76]) أخرجه البخاري؛ كتاب: الاعتصام بالكتاب والسُّنة، باب: تَعْلِيمِ النَّبِيِّ ﷺ أُمَّتَهُ مِنَ الرِّجَالِ وَالنِّسَاءِ مِمَّا عَلَّمَهُ اللَّهُ، لَيْسَ بِرَأْيٍ وَلاَ تَمْثِيلٍ (9/ 101/ رقم 7310)، حَدَّثَنَا مُسَدَّدٌ، حَدَّثَنَا أَبُو عَوَانَةَ، عَنْ عَبْدِ الرَّحْمَنِ بْنِ الأَصْبَهَانِيِّ، عَنْ أَبِي صَالِحٍ ذَكْوَانَ، عَنْ أَبِي سَعِيدٍ الخدري ﷺ: جَاءَتِ امْرَأَةٌ... الحديث.

([77]) أخرجه البخاري؛ كتاب: المناقب، باب: صِفَةِ النَّبِيِّ ﷺ (4/ 190/ رقم 3567)، قال: حَدَّثَنِي الحَسَنُ بْنُ صَبَّاحٍ البَزَّارُ، حَدَّثَنَا سُفْيَانُ، عَنِ الزُّهْرِيِّ، عَنْ عُرْوَةَ، عَنْ عَائِشَةَ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهَا، أَنَّ النَّبِيَّ ﷺ، كَانَ... الحديث.

([78]) أي: "لم يكن يُتابعه ويَسْتَعْجل فِيهِ". انظر: النِّهاية في غريب الحديث والأثر لابن الأثير (2/ 358).

([79]) أخرجه البخاري؛ كتاب: فضائل الصَّحابة رضي الله تعالى عنهم، باب: مِنْ فَضَائِلِ أَبِي هُرَيْرَةَ الدَّوْسِيِّ ﷺ (4/ 190/ رقم 3568)، قال: وَقَالَ اللَّيْثُ، حَدَّثَنِي يُونُسُ، عَنِ ابْنِ شِهَابٍ أَنَّهُ قَالَ: أَخْبَرَنِي عُرْوَةُ بْنُ الزُّبَيْرِ، عَنْ عَائِشَةَ أَنَّهَا قَالَتْ: الحديث.

([80]) صحيح البخاري، البخاري، كتاب الشهادات، باب ما قيل في شهادة الزور، (ج3/172) حديث رقم2654

([81]) فتح الباري، ابن حجر (ج10/413)

وبناءً على ذلك فإن استخدام أسلوب التكرار في التعليم له فوائد عظيمة التأكيد على مسألة مهمة، أو حكم هام، ومنها تنبيه الغافل ومن به نعاس ونحوه، ومنها حفظ الشيء المكرر والاقتصار على ثلاث مرات، أمر قد تكر كثيراً في أحاديث المصطفي ﷺ، فقد كان ﷺ يُكرّرُ حديثَه تأكيداً لمضمونِه، وتنبيهاً للمخاطب على أهمِّيَّته، وليفهَمَه السامعُ ويُتقِنَه، قال ابن التين : فيه أن الثلاث غاية ما يقع به الاعتذار والبيان" ، وقد تَرجَمَ الإمام البخاري لهذا المعنى بابَ من أعادَ الحديث ثلاثاً ليُفهَمَ عنه [82] فهو من الأساليب التي تنادي به وتدعو إليه أساليب التربية الحديثة؛ لأن تكرار العمل أو القول يكسب المتعلم نوعًا من الثبات، ويستطيع من خلاله أن يصحح تمثلاته الخاطئة.

المطلب الثالث: التشبيه وضرب الأمثال.

قال الله ﷻ: **{وَتِلْكَ الأَمْثَالُ نَضْرِبُهَا لِلنَّاسِ وَمَا يَعْقِلُهَا إِلاَّ الْعَالِمُون}** [العنكبوت: 43]، وأيضًا قال الله ﷻ: **{مَّثَلُ الَّذِينَ يُنفِقُونَ أَمْوَالَهُمْ فِي سَبِيلِ اللّهِ كَمَثَلِ حَبَّةٍ أَنبَتَتْ سَبْعَ سَنَابِلَ فِي كُلِّ سُنبُلَةٍ مِّئَةُ حَبَّةٍ وَاللّهُ يُضَاعِفُ لِمَن يَشَاء وَاللّهُ وَاسِعٌ عَلِيم}** [البقرة: 261]، قال ابن كثير -رحمه الله-: "هذا مثل ضربه الله ﷻ لتضعيف الثَّواب لمن أنفق في سبيله وابتغاء مرضاته، وأن الحسنة تضاعف بعشر أمثالها إلى سبعمائة ضعف"[83].

وعَنِ النُّعْمَانِ بْنِ بَشِيرٍ ﷺ، قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللهِ ﷺ: "مَثَلُ الْمُؤْمِنِينَ فِي تَوَادِّهِمْ، وَتَرَاحُمِهِمْ، وَتَعَاطُفِهِمْ مَثَلُ الْجَسَدِ إِذَا اشْتَكَى مِنْهُ عُضْوٌ تَدَاعَى لَهُ سَائِرُ الْجَسَدِ بِالسَّهَرِ وَالْحُمَّى"[84]، وعَنْ أَبِي مُوسَى الأشعري ﷺ عَنِ النَّبِيِّ ﷺ قَالَ: "مَثَلُ مَا بَعَثَنِي اللَّهُ بِهِ مِنَ الهُدَى وَالعِلْمِ، كَمَثَلِ الغَيْثِ الكَثِيرِ أَصَابَ أَرْضًا، فَكَانَ مِنْهَا نَقِيَّةٌ، قَبِلَتِ المَاءَ، فَأَنْبَتَتِ الكَلَأَ وَالعُشْبَ الكَثِيرَ، وَكَانَتْ مِنْهَا أَجَادِبُ، أَمْسَكَتِ المَاءَ، فَنَفَعَ اللَّهُ بِهَا النَّاسَ، فَشَرِبُوا وَسَقَوْا وَزَرَعُوا، وَأَصَابَتْ مِنْهَا طَائِفَةً أُخْرَى، إِنَّمَا هِيَ قِيعَانٌ لاَ تُمْسِكُ مَاءً وَلاَ تُنْبِتُ كَلَأً، فَذَلِكَ مَثَلُ مَنْ فَقُهَ فِي دِينِ اللَّهِ، وَنَفَعَهُ مَا بَعَثَنِي اللَّهُ بِهِ فَعَلِمَ وَعَلَّمَ، وَمَثَلُ مَنْ لَمْ يَرْفَعْ بِذَلِكَ رَأْسًا، وَلَمْ يَقْبَلْ هُدَى اللَّهِ الَّذِي أُرْسِلْتُ بِهِ"[85].

وقد استعمل النَّبي ﷺ الاستفهام أحيانًا عند ضربه المثل، مما أَدى إلى جذب انتباه الصَّحابة ﷺ، عَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ ﷺ أَنَّهُ سَمِعَ رَسُولَ اللَّهِ ﷺ يَقُولُ: "أَرَأَيْتُمْ لَوْ أَنَّ نَهَرًا بِبَابِ أَحَدِكُمْ يَغْتَسِلُ فِيهِ كُلَّ

([82]) انظر: فتح الباري، ابن حجر (ج1/188-189)

([83]) تفسير ابن كثير (1/ 529).

([84]) صحيح مسلم، مسلم، كتاب البر والصلة والآداب، باب تراحم المؤمنين وتعاطفهم، (ج1999/4)، حديث رقم2586

([85]) صحيح البخاري، البخاري، كتاب العلم، باب فضل من علم وعلم، (ج 27/1)، حديث رقم79

يَوْمٍ خَمْسًا، مَا تَقُولُ: ذَلِكَ يُبْقِي مِنْ دَرَنِهِ[86] قَالُوا: لاَ يُبْقِي مِنْ دَرَنِهِ شَيْئًا، قَالَ: "فَذَلِكَ مِثْلُ الصَّلَوَاتِ الخَمْسِ، يَمْحُو اللَّهُ بِهِ الخَطَايَا"[87].

أما عن دور ضرب الأمثال في تطوير العملية التعليمية فهو أسلوب بديع وسهل للأفهام ومن الأساليب التي تعين على الحفظ والفهم، فهو وسيلة جيدة في تقريب المعاني والأفكار، يلجأ إليها المعلم عندما تصعب مسألة ما على الطلبة، فيعمد إلى المثل لتبسيطها وتقريبها للفهم، ويتوقف مدى الفائدة من ضرب المثال على براعة المعلم في تصوير المثال لكي يطابق الفكرة التي يريد إيضاحها.

فأسلوب ضرب الأمثال يساعد على إبراز المعنى في صورة رائعة لها وقعها وتأثيرها في نفوس المتعلمين سواء كانت تشبيهاً أو قولاً مرسلاً، والتمثيل هو القالب الذي يبرز المعاني في صورة حية تستقر في الأذهان بتشبيه الغائب بالحاضر والمعقول بالمحسوس، وقياس النظير على النظير، وكم من معنى جميل أكسبه التمثيل روعة وجمالاً، فكان ذلك أدعى لتقبل النفس له وإقناع العقل به [88]

قال السعدي –رحمه الله-: "فإن في ضرب الأمثال تقريبًا للمعاني المعقولة من الأمثال المحسوسة، ويتبين المعنى الذي أراده اللهﷻ غاية البيان، ويتضح غاية الوضوح، وهذا من رحمته وحسن تعليمه" [89].

المطلب الرابع: الحوار والسؤال.

من الأساليب النبوية التربوية التي استخدمها النبي ﷺ في تعليمه وتربيته أسلوب التعليم والتربية من خلال طرح السؤال ليجيب عنه المُخَاطَب إنِ استطاع، أو ينتظر ليسمع الإجابة منه ﷺ، أو السؤال عن بعض المعاني المعروفة للمتعلم، وحينما يخبر بما يعرفه يأتي النبي ﷺ بمعنى آخر لهذا السؤال، ليترسخ في عقل وقلب المُعَلَّم والمُرَبَّى المعنى المقصود منه صلوات الله وسلامه عليه، وهذا من باب الملاطفة وزيادة العلم وحُسْن التربية، ولذلك خصص البخاري باباً في "صحيحه" في أول كتاب العلم تحت عنوان: "باب طرح الإمام المسألة ليختبر ما عندهم من العلم".

([86]) قال ابن فارس: "(دَرَنَ) الدَّالُ وَالرَّاءُ وَالنُّونُ أَصْلٌ صَحِيحٌ، وَهُوَ تَقَادُمٌ فِي الشَّيْءِ مَعَ تَغَيُّرِ لَوْنٍ... الدَّرَنُ، وَهُوَ الْوَسَخُ". انظر: مقاييس اللغة (2/ 270).

([87]) أخرجه البخاري؛ كتاب: مواقيت الصلاة، باب: الصَّلَوَاتُ الخَمْسُ كَفَّارَةٌ (1/ 112/ رقم 528)، قال: حَدَّثَنَا إِبْرَاهِيمُ بْنُ حَمْزَةَ، قَالَ: حَدَّثَنِي ابْنُ أَبِي حَازِمٍ، وَالدَّرَاوَرْدِيُّ، عَنْ يَزِيدَ يَعْنِي ابْنِ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ الهَادِ، عَنْ مُحَمَّدِ ابْنِ إِبْرَاهِيمَ، عَنْ أَبِي سَلَمَةَ بْنِ عَبْدِ الرَّحْمَنِ، عَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ ﷺ، أَنَّهُ سَمِعَ رَسُولَ اللَّهِ ﷺ يَقُولُ: الحديث.

([88]) انظر: طرائق النبي في تعليم أصحابه، أحمد العليمي (ص124)

([89]) تيسير الكريم الرحمن، السعدي (ص425)

ومن الأحاديث النبوية التي تؤكد على استخدام النبي لهذا الأسلوب في تعليمه لأصحابه بالسؤال ما ورد عن عن عبد الله بن عمر ﷺ أن رسول الله ﷺ قال: "إن من الشجر شجرة لا يسقط ورقها، وهي مَثَلُ المسلم، حَدِّثوني ما هي؟! فوقع الناس في شجر البادية، ووقع في نفسي أنها النخلة، قال عبد الله: فاستحييت، فقالوا: يا رسول الله أخبرنا بها، فقال رسول الله ﷺ: هي النخلة، قال عبد الله: فحدَّثت أبي بما وقع في نفسي، فقال: لأن تكون قلتها أحب إليّ من أن يكون لي كذا وكذا" [90].

وفي هذا الموقف والسؤال من النبي ﷺلأصحابه منها حُسْن تعليمه لهم، حيث ألقى عليهم المعنى والمعلومة المراد تعليمهم إياها، على هيئة سؤال ليجعلهم يفكرون لمعرفة الإجابة، فإذا عجزوا عن الإجابة كانوا أشد اشتياقاً لمعرفة الجواب، وهذا يحقق فائدة اكتساب العلم، وترسيخ المعنى على أفضل وجه، بالإضافة إلى دفع الملل عن المتعلم، الذي قد يحدث إذا كان أسلوب التعليم يسير على وتيرة واحدة، إضافة إلى ما يحققه هذا أسلوب السؤال من إدخال النشاط والسرور والبهجة في نفوس المتعلمين.

إن التعليم بطريق إلقاء السؤال من الوسائل التعليمية والتربوية المهمة؛ حيث ينمي التواصل القوي بين المُعَلِّم والمتعلم، والمُرَبِّي والمُرَبَّى، ولذلك استخدم النبي ﷺ السؤال في صور ومواقف متعددة لتعليم أصحابه ﷺ، مما كان له كبير الأثر.

وقد كان رسول الله ﷺ نِعْمَ المربي والمعلم، بل أفضل مُرب ومعلم لأصحابه ﷺ؛ إذ كان ﷺ أقدر الناس على الاستفادة من الأساليب التي تقرب المفاهيم إلى الأذهان، وتساعد على ترسيخها في عقولهم وقلوبهم ينتقل من أسلوب إلى آخر مراعيًا حال المخاطبين فتارة، يبدأ بالقول المقرون بالفعل، وتارة يطلب التطبيق من آخرين، وأخرى يستخدم السؤال والحوار، كما أنه صلى الله عليه وسلم يلجأ في بعض الأوقات للنظر في واقع الحال، وذلك باستخدام القصة أو ضرب الأمثال أو التشبيه، أو يستخدم أسلوب التشجيع حرصًا منه ﷺ على أن تنتقل هذه التوجيهات النبوية الشريفة من مرحلة القول إلى مرحلة التطبيق والفعل [91]

كما أن أسلوب الحوار يساعد على شحذ الأذهان، وتشويق النفوس لمعرفة المسألة المطلوبة ، وإثارة عنصر التحدي والترقب لدى المتعلم. وقد أصبحت طريقة الحوار والمناقشة وإثارة الأسئلة من أهم طرق التدريس الحديثة؛ لكونها تثير الاهتمام، وتدعو إلى التفكير الذي يعد من أهم خطوات التعلم، وقد وضعت طرق التدريس الحديثة قواعد لتحقيق فاعلية هذه الطريقة، منها أن يكون السؤال

([90]) صحيح البخاري، البخاري، كتاب العلم، باب الفهم في العلم،(ج25/1)، حديث رقم72

([91]) انظر: أهمية دراسة السيرة النبوية للمتعلمين، حصة الزيد(ص35).

للجميع، وأن تتاح لهم فرصة التفكير قبل الإجابة، وغير ذلك من القواعد التي تَضْمَنُ فاعلية هذه الطريقة [92].

الخاتمة

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، وبتوفيقه وهدايته تُردُّ وتُبْطَل الشبهات، والصلاة السلام على نبيه محمد ﷺ خير البريات وعلى آله وصحبه، وبعد.

ففي نهاية هذا البحث لا بد من وقفة نستجمع فيها بعض ثماره ونعرض فيها ما توصلنا إليه من نتائج وتوصيات وهي على النحو الآتي:

أولاً: النتائج.

1- أن الأساليب التربوية لها دور كبير وفعال في تطوير العملية التعلميمة، لا سيما إن كانت مستمدة من السنة النبوية ومن بيئة النبي محمد ﷺ .
2- تنوعت الأساليب التربوية النبوية التي تراعي حال المتعلم وقدراته، والتي تعين على الحفظ والفهم وتراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، وأنَّ الأساليب التربوية التي اتبعها النبي ﷺ في تعليم أصحابه كانت متعددة ، تبعًا لاختلاف شخصيات المتعلمين، والموضوع التعليمي ، وأنَّ هذه الأساليب والطرق ، تُعدُّ ركنًا هامًا من أركان المنهاج التعليمي.
3- من الأساليب النبوية التربوية التي تعين على الحفظ والفهم الحوار والسؤال وضرب الأمثال والتدرج في التعليم.
4- اعتنى النبي ﷺ بالتربية والتعليم معًا ولم يقتصر على أحدهما، فقد كان تارَّة يعلم أصحابه، وتارَّة أخرى يربيهم، وهذا مما لا شك فيه ينعكس إيجابيًا على المتعلمين والمربين ويرتقى بهم.
5- أن النظام التربوي الذي يعتمد على منهج النبيﷺ في التربية والتعليم، يُحقِّق بناء متعلمين يتسمون بالشخصية الإسلامية التي تستطيع مواكبة العصر ومسايرة تطوراته بكل ما فيه من في ضوء مبادئ وأخلاق التربية الإسلامية.
6- تبين من خلال البحث أن الرفق بالمتعلمين وتشجيعهم والثناء عليهم من الأساليب التربوية الراقية التي تراعي حال المتعلمين وترتقي بمستوياتهم إلى الأفضل.

([92]) انظر: أهمية دراسة السيرة النبوية للمتعلمين، حصة الزيد(ص36).

7- أن الاقتداء بالنبي محمد وأساليبه النبوية يعد ضرورة شرعية وتربوية في آن واحد، فالنبي محمد ﷺ هو القدوة والأسوة الحسنة، والمثل الأعلى للمربي والمعلم في الإسلام، والسنة النبوية هي المصدر الثاني من مصادر التشريع الإسلامي.

ثانيًا: التوصيات.

1- توصي الباحثتان بأنْ تتبنى نظم التعليم في العالم الإسلامي الأساليب التربوية والوسائل التعليمية، المستمدة من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، وذلك لما تحتوي عليه هذه الأساليب والوسائل من القيم والمبادئ الروحية الباقية والمتجددة، والصالحة لكل زمان ومكان.

2- ضرورة إجراء دراسة مستقلة ومتخصصة ، للكشف عن الجوانب التطبيقية التربوية في السنة النبوية، وذلك لربط النظرية بالتطبيق، والقول بالعمل، وإبراز أسلوب التطبيق العملي، الذي استخدمه رسول الله ﷺ في تعليمه لأصحابه .

3- نوصي القائمين على وضع المناهج التعليمية بتأصيل مناهج التعليم عن طريق إحياء العلوم الإسلامية والمساهمة في تطبيق مبادئ وأهداف التربية الإسلامية، فالتركيز على كل هذه الجوانب المشرقة من شخصية الرسول ﷺ ولا سيما ما يتعلق منها بالوسائل والأساليب التربوية، وإبرازها من قبل المسؤولين عن المناهج في المؤسسات التربوية؛ لتكون نبراسًا يستنير به المعلمون في أداء رسالتهم التعليمية، سيكون له أثر إيجابي في العملية التعليمية.

4- الاعتناء بمحتوى المادة التعليمية وربط سلوك الطالب بعقيدته الإيمانية، وربط سلوك الطالب بعقيدته الإيمانية، وهذا يقتضي أنْ تكون العقيدة الإسلامية والدين الإسلامي أساسًا للمادة التعليمية.

المصادر والمراجع

القرآن الكريم

1- إحياء علوم الدين، أبو حامد محمد بن محمد الغزالي الطوسي (المتوفى: 505هـ)، الناشر: دار المعرفة – بيروت.
2- الأخلاق الإسلامية وأسسها، عبد الرحمن حسن الميداني، دار العلم- دمشق
3- الأساليب النبوية في التربية والتعليم، سلسلة تطوير الكوادر التعليمية، الطبعة السادسة 1436م .
4- الأساليب النبوية في التعليم، جمعُ وإعدادُ : علي بن نايف الشحود ، الباحث في القرآن والسنَّة، الطبعة الأولى، 1430 هـ - 2009 م.
5- أسس التربية "لإبراهيم ناصر، دار عمار للنَّشر والتَّوزيع، 1426ه – 2005م.
6- أهمية دراسة السيرة النبوية للمعلمين، د. حصة بنت عبد الكريم الزيد، الناشر: مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف بالمدينة المنورة.

7- إميل، أو تربية الطفل من المهد إلى الرشد، جان جاك روسو، ونظمي لوقا، تقديم أحمد محمد، القاهرة، الشركة العربية للطباعة والنشر.

8- تاج العروس من جواهر القاموس، محمّد بن محمّد بن عبد الرزّاق الحسيني، أبو الفيض، الملقّب بمرتضى، الزَّبيدي (المتوفى: 1205هـ)، المحقق: مجموعة من المحققين، الناشر: دار الهداية.

9- تدوين السنة النبوية نشأته وتطوره من القرن الأول إلى نهاية القرن التاسع الهجري، أبو ياسر محمد بن مطر بن عثمان آل مطر الزهراني (المتوفى: 1427هـ)، الناشر: دار الهجرة للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية، الطبعة: الأولى، 1417هـ/1996م.

10- التربية الإسلامية –المفهومات والتطبيقات- سعيد علي و محمد الحامد وعبد الراضي محمد، الطبعة الأولى مكتبة الرشد للنشر 1425هـ - 2004م.

11- التَّربية بين الأصالة والمعاصرة مفاهيمها أهدافها فلسفتها"، دكتورة: فوزية الحاج علي البدري، دار الثَّقافة للنشر والتَّوزيع، الطبعة الأولى، 1430ه – 2009م.

12- التعريفات، علي بن محمد بن علي الزين الشريف الجرجاني (المتوفى: 816هـ)، المحقق: ضبطه وصححه جماعة من العلماء بإشراف الناشر، الناشر: دار الكتب العلمية بيروت –لبنان، الطبعة: الأولى 1403هـ -1983م.

13- التَّعليم والتَّنمية رؤية نظرية ودراسة واقعية، د. سيد جاب الله، الطبعة الأولى، 2004م، الوراق للنشر والتَّوزيع.

14- التوقيف على مهمات التعاريف، زين الدين محمد المدعو بعبد الرؤوف بن تاج العارفين بن علي بن زين العابدين الحدادي ثم المناوي القاهري (المتوفى: 1031هـ)، الناشر: عالم الكتب 38 عبد الخالق ثروت-القاهرة، الطبعة: الأولى، 1410هـ-1990م.

15- الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه = صحيح البخاري، محمد بن إسماعيل أبو عبدالله البخاري الجعفي، المحقق: محمد زهير بن ناصر الناصر، الناشر: دار طوق النجاة (مصورة عن السلطانية بإضافة ترقيم ترقيم محمد فؤاد عبد الباقي)، الطبعة: الأولى، 1422هـ.

16- جمهرة اللغة، أبو بكر محمد بن الحسن بن دريد الأزدي (المتوفى: 321هـ)، المحقق: رمزي منير بعلبكي، الناشر: دار العلم للملايين – بيروت، الطبعة: الأولى 1987م.

17- السنة قبل التدوين، محمد عجاج بن محمد تميم بن صالح بن عبد الله الخطيب، الناشر: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت – لبنان، الطبعة: الثالثة، 1400 هـ - 1980 م.

18- سير أعلام النبلاء، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان بن قَايْماز الذهبي (المتوفى: 748هـ)، الناشر: دار الحديث- القاهرة، الطبعة: 1427هـ-2006م.

19- شرح الكوكب المنير، تقي الدين أبو البقاء محمد بن أحمد بن عبد العزيز بن علي الفتوحي المعروف بابن النجار (المتوفى : 972هـ)، المحقق : محمد الزحيلي و نزيه حماد، الناشر : مكتبة العبيكان، الطبعة : الطبعة الثانية 1418هـ - 1997 مـ.

20- طرائق النبي ﷺفي تعليم أصحابه ﷺ ، للدكتور أحمد محمد العليمي، دار ابن حزم.

21- العلم والتَّعليم والمعلم من منظور علم الاجتماع، د. حسين عبد الحميد أحمد رشوان، 2006م، مؤسسة شباب الجامعة – الاسكندرية.

22- عمدة القاري شرح صحيح البخاري، أبو محمد محمود بن أحمد بن موسى بن أحمد بن حسين الغيتابى الحنفى بدر الدين العينى (المتوفى: 855هـ)، الناشر: دار إحياء التراث العربي – بيروت.

23- العمليات الذهنية ومهارات التفكير من خلال عمليتي التعلم والتعليم، د. محمد جهاد جمل، دار الكتاب الجامعي – العين، الامارات العربية المتحدة، الطبعة الأولى، 2000م – 2001م.

24- فتح الباري شرح صحيح البخاري، أحمد بن علي بن حجر أبو الفضل العسقلاني الشافعي، الناشر: دار المعرفة - بيروت، 1379، قام بإخراجه وصححه وأشرف على طبعه: محب الدين الخطيب، عليه تعليقات العلامة: عبد العزيز بن عبد الله بن باز.

25- القاموس المحيط، مجد الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب الفيروزآبادى (المتوفى: 817هـ)، تحقيق: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، بإشراف: محمد نعيم العرقسُوسي، الناشر: مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت – لبنان، الطبعة: الثامنة، 1426 هـ - 2005 م.

26- قوت القلوب في معاملة المحبوب ووصف طريق المريد إلى مقام التوحيد، محمد بن علي بن عطية الحارثي المشهور بأبي طالب المكي، دار النشر : دار الكتب العلمية - بيروت / لبنان - 1426 هـ -2005 م، الطبعة : الثانية، تحقيق : د.عاصم إبراهيم الكيالي.

27- لسان العرب، محمد بن مكرم بن على، أبو الفضل، جمال الدين ابن منظور الأنصاري الرويفعى الإفريقى (المتوفى: 711هـ)، الناشر: دار صادر – بيروت، الطبعة: الثالثة - 1414 هـ.

28- مبادئ التربية الصناعية، محمد فهمي وسليمان نسيم، مكتبة الأنجلو المصرية .

29- المجتبى من السنن = السنن الصغرى للنسائي، أبو عبد الرحمن أحمد بن شعيب بن علي الخراساني، النسائي (المتوفى: 303هـ)، تحقيق: عبد الفتاح أبو غدة، الناشر: مكتب المطبوعات الإسلامية – حلب، الطبعة: الثانية، 1406 – 1986.

30- مجموع الفتاوى، تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم بن تيمية الحراني (المتوفى: 728هـ)، المحقق: عبد الرحمن بن محمد بن قاسم، الناشر: مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة النبوية، المملكة العربية السعودية، عام النشر: 1416هـ/1995م .

31- المجموع شرح المهذب ((مع تكملة السبكي والمطيعي))، أبو زكريا محيي الدين يحيى بن شرف النووي (المتوفى: 676هـ)، الناشر: دار الفكر.

32- مدارج السالكين بين منازل إياك نعبد وإياك نستعين، ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر بن أيوب (ت: 751هـ)، تحقيق: محمد المعتصم بالله البغدادي، دار الكتاب العربي – بيروت، الطَّبعة الثَّالثة، 1416 هـ - 1996م.

33- مذكرة في أصول الفقه، محمد الأمين بن محمد المختار بن عبد القادر الجكني الشنقيطي (المتوفى: 1393هـ)، الناشر: مكتبة العلوم والحكم، المدينة المنورة، الطبعة: الخامسة، 2001 م.

34- مسند الإمام أحمد بن حنبل، أبو عبد الله أحمد بن محمد بن حنبل بن هلال بن أسد الشيباني (المتوفى: 241هـ)، المحقق: شعيب الأرنؤوط - عادل مرشد، وآخرون، إشراف: د عبد الله بن عبد المحسن التركي، الناشر: مؤسسة الرسالة، الطبعة: الأولى، 1421 هـ - 2001 م.

35- المسند الصحيح المختصر بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم، مسلم بن الحجاج أبو الحسن القشيري النيسابوري (المتوفى: 261هـ)، المحقق: محمد فؤاد عبد الباقي، الناشر: دار إحياء التراث العربي – بيروت.

36- المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، أحمد بن محمد بن علي الفيومي ثم الحموي، أبو العباس (المتوفى: نحو 770هـ)، الناشر: المكتبة العلمية – بيروت.

37- معجم اللغة العربية المعاصرة، د أحمد مختار عبد الحميد عمر (المتوفى: 1424هـ) بمساعدة فريق عمل، الناشر: عالم الكتب، الطبعة: الأولى، 1429 هـ - 2008 م.

38- معجم مقاييس اللغة، أحمد بن فارس بن زكرياء القزويني الرازي، أبو الحسين (المتوفى: 395هـ)، المحقق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، عام النشر: 1399هـ - 1979م.

39- المفردات في غريب القرآن، أبو القاسم الحسين بن محمد المعروف بالراغب الأصفهانى (المتوفى: 502هـ)، المحقق: صفوان عدنان الداودي، الناشر: دار القلم، الدار الشامية - دمشق بيروت، الطبعة: الأولى - 1412 هـ.

40- مقدمة في فلسفة التربية، محمد النجيحي، مكتبة الأنجلو المصرية- القاهرة 1967م.

41- من أسس التربية الإسلامية، عمر محمد الشيباني، منشورات الجامعة المفتوحة- طرابلس 1993م.

42- منهج التربية النبوية للطفل، محمد نور سويد، الطبعة الثانية، الكويت، مكتبة المنار الإسلامي.

43- المهذب في علم أصول الفقه المقارن (تحريرٌ لمسائِله ودراستها دراسةً نظريَّةً تطبيقيَّةً)، عبد الكريم بن علي بن محمد النملة، دار النشر: مكتبة الرشد – الرياض، الطبعة الأولى: 1420 هـ - 1999 م.

44- الموسوعة الحديثية الشاملة، الدرر السنية، علوي السقاف.

45- النهاية في غريب الحديث والأثر، مجد الدين أبو السعادات المبارك بن محمد بن محمد بن محمد ابن عبد الكريم الشيباني الجزري ابن الأثير (المتوفى: 606هـ)، الناشر: المكتبة العلمية - بيروت، 1399هـ - 1979م، تحقيق: طاهر أحمد الزاوى - محمود محمد الطناحي.

46- الوابل الصيب من الكلم الطيب، محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد شمس الدين ابن قيم الجوزية (المتوفى: 751هـ)، تحقيق: سيد إبراهيم، الناشر: دار الحديث – القاهرة، رقم الطبعة: الثالثة، 1999 م.

دور التكنولوجيا الرقمية في رفع الكفاءة المهنية لدي العاملين في مؤسسات وزارة التربية والتعليم

الباحثة : د.أمل الشوبكي

الملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن دور التكنولوجيا الرقمية في رفع الكفاءة المهنية للعاملين في وزارة التربية والتعليم، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدم المنهج الوصفي التحليلي، حيث لجأت الباحثة إلى جمع البيانات من خلال استبانة صُممت خصيصاً كأداة رئيسية للدراسة، وتم توزيعها على مجتمع الدراسة المكون من جميع العاملين في الوزارة المحافظات الجنوبية، وقد تم استخدام برنامج (SPSS) في تحليل البيانات.

وأشارت نتائج الدراسة إلى:

1. وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين التكنولوجيا الرقمية بأبعادها (البنية التكنولوجية، البرامج المستخدمة في التكنولوجيا الرقمية، القدرة على استخدام التكنولوجيا الرقمية) وبين الكفاءة المهنية لدي العاملين.
2. وجود أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) للتكنولوجيا الرقمية والكفاءة المهنية للعاملين بوزارة التر بية والتعليم بقطاع غزة
3. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط التقديرات حول واقع التكنولوجيا الرقمية تُعزى لمتغير الفئة العمرية ومتغير طبيعة العمل.

وقد أوصى الباحث بما يلي:

1. تعزيز اللقاءات وورش العمل والبرامج التدريبية مع الخبرات وأصحاب التخصص في مجال التكنولوجيا للاستفادة من الخبرات والمهارات.
2. دعم توظيف التكنولوجيا الرقمية في العمل المهني والحياتي للعاملين.
3. توظيف التكنولوجيا الرقمية الايجابية في المهام والأنشطة الإدارية والمكتبية.
4. تحقيق التوازن بين المهنية وبين التطورات التكنولوجيا الرقمية بما يخدم العمل الإداري والأكاديمي والمهني داخل مؤسسات التعليم.

الكلمات المفتاحية: التكنولوجيا الرقمية، الكفاءة المهنية، وزارة التربية والتعليم

1 مقدمة

ان العالم الحديث يتميز بانفتاح كبير نحو المعرفة والنمو السريع للمعلومات المعرفية المنتشرة بسرعة فائقة في مختلف المجالات، حيث يمكنها الوصول لأي شخص في أي مكان ومتى يريد، فالتكنولوجيا الرقمية تُعد احد أهم المجالات المزدهرة التي كافحت لمواكبة الحجم الكبير للاختراعات والابتكارات والإبداعات التي يحملها هذا المجال من المعرفة، ولعل من أكثر دلالات ومؤشرات انعكاس الثورة الرقمية المتواصلة بعالم الإنترنت كأحد أوجه انتشار التكنولوجيا الرقمية على الحياة الإنسانية والاجتماعية والاقتصادية والحياتية ، ارتفاع نسب استعمال الوسائط التكنولوجية الاتصالية والتواصلية الرقمية، وانتشار استخدام أوجه الايداعات الابتكارات الحديثة حتى في المجتمعات المصنفة بأنها فقيرة ونامية، مثل انتشارا لمحطات الفضائية، وانتشار شبكات التواصل الاجتماعي وروابطها التفاعل الحقبة الزمنية على امتلاك المعرفة والمعلومات والمهارات وتنظيمها وتوزيعهامن خلال التنافس على الثروات والموارد الأخرى، واصبح من يمتلك المعلومات اكيدة في الوقت المناسب يمتلك عناصر القوة والسيطرة في عالم متغير يستند إلى المعرفة والعلم في كل شيء، فقد أصبحت التقنية هي الركيزة الأساسية التي ينطلق منها أي تقدم، ويترتب عليه انصهار تكنولوجيات المعلومات والاتصالات مع وجود التكنولوجيا الرقمية، كونها طورت طرق التعامل مع المعرفة بالشكل الذي يسمح بتخزينها ومعالجة متطلباتها بسهولة (مقدم ومصبايح، 2021).

و بدأت العديد من الجامعات والمعاهد والمؤسسات في توفير فرص التعليم والتعلم للباحثين والطلاب والعاملين من مختلف التخصصات من خلال صفحاتهم على الإنترنت المعدة خصيصًا لهذا الغرض، لذلك تبنوا سياسة التعليم عن بعد، الذي ظهر نتيجة الطلب المتزايد على التعليم فتبنت أنظمة لتجسيد هذه السياسة ومع تزايد المخاطر الصحية نتيجة انتشار كوفيد-١٩ عالمياً تم فرض التباعد الاجتماعي كمتطلب أساس للتعايش مع هذه الأزمة، لذلك بدأت المجتمعات في البحث عن صيغ جديدة للتعليم عن بعد تعتمد على التعلم الذاتي، وصولا لتعليم أكبر عدد ممكن من الاشخاص وتلبية احتياجاتهم التعليمية والمهنية، خاصة في ظل الكوارث الطبيعية وظروف بعض المجتمعات الصعبة وبصورة خاصة في قطاع غزة الذي يتعرض للحروب والحصار والفقر، مما أدى الى ظهور التعليم عن بعد الذي لا يتقيد بمكان او زمان، ولا بفئة معينة من الاشخاص (الجبر وآخرون ،2020).

وايضا وفرت التكنولوجيا الرقمية العديد من الفرص للأفراد للمشاركة في توليد ونشر وتبادل المعرفة والتواصل مع الخبراء، وقد تمت إعادة تشكيل مكونات المعرفة وعملياتها لتتناغم

مـع طبيعة المعرفة الرقمية، وبدأ في السنوات الأخيرة استخدام التكنولوجيا الرقمية في عملية التعلم عن بعد، لأنه ليس مجرد وسيلة تعليمية، بل مجموعة متنوعة من الوسائل داخل وسيلة واحدة ؛ كما أنه يؤدي وظائف جديدة لا يمكن تحقيقها بأي طريقة أخرى، فهي توفر بيئـة تعليمية تفاعلية ذات اتجاهين، وتعد منهجاً في مجال تعليم وتعلـم مختلف الموضوعات الدراسية (محتسب، 2013).

ومن هنا تنبع أهمية هذه الدراسة في كونها تسعى للإجابة عن التساؤل المهم الذي يظهر كنتيجة حتمية لأهمية التعلم عن بعد، وضرورة مساهمة الأساتذة و الباحثين في انجاح هذا النمط من التعليم الذي اتخذته مختلف دول العالم كأسلوب للتعلم عن بعد؛ لتلبية الاحتياجات التعليمية ومعالجة العديد من الاختلالات التي يعاني منها، بما في ذلك تقديم الخدمات من قبل المؤسسات التعليمية للطلاب أو الأساتذة لتعزيز معارفهم المهنية وتحقيق اداء عالي الجودة في جميع المراحل وهذا يتطلب في المقابل وضع منصة تشمل كل المتطلبات الضرورية لإنجاح عملية التحول الى بيئة الكترونية، وتحقيق الفاعلية من انتهاج التعلم عن بعد من خلال الاستغلال الأمثل للوسائط التكنولوجية الرقمية (كليمان، 2017).

وبذلك قامت الباحثة بإجراء هذه الدراسة من خلال اكتشاف أراء العاملين في وزارة التربية والتعليم بغزة؛ للكشف عن واقع التكنولوجيا الرقمية برفع الكفاءة المهنية لديهم

1.2 مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تنبع مشكلة الدراسة من شعور الباحثة وخبرتها في العمل الاداري، الأمر الذي دفعها إلى إلقاء الضوء على أهم التحديات التي يواجهها العاملين ، لا سيما التحديات التكنولوجية ومشكلة انقطاع التيار الكهربائي وأزمة الدفع عبر الإنترنت، إلى جانب معضلة أعمق تتعلق بالعجز عن اقتناء حواسيب أو أجهزة لوحية وعدم الاستفادة القصوى من التكنولوجيا الرقمية؛ فجاء بهذه الدراسة من أجل الوقوف على واقع استخدام التكنولوجيا الرقمية والاستغلال الأمثل لها لتحسين الخدمات التعليمية والمهنية ، وبناء على مجموعة من الدراسات السابقة مثل (العواودة،2012)، (مناصرية وقسمية، 2018) ، (الجبر وآخرون، 2020) التي تؤكد على أهمية التكنولوجيا الرقمية في إبراز وتحسين مجالات التعليم المختلفة؛ وذلك من أجل القيام بدورها بالشكل الذي يخدم العاملين وطلاب الجامعات على جميع المستويات؛ لأنه يفتقر بوضوح إلى فرص التعليم والتدريب للعديد من فئات الأشخاص الذين يطمحون إلى تحقيق آمالهم وتطلعاتهم دون الالتحاق مباشرة بالمؤسسات التعليمية التقليدية، وخاصة في "ازمة كورونا" التي مر بها العالم؛ توجهت غالبية المؤسسات التعليمية نحو التكنولوجيا لرقمية كبديل أنسب لضمان استمرار العملية التعليمية حيث زاد بشكل ملحوظ استخدام تطبيقات محادثات الفيديو عبر الإنترنت مثل "زوم" و"غوغل" و"ميتينغ" و"ويب إكس ميت" وغيرها،

وبناءً على ما سبق يمكن صياغة تساؤل الدراسة الرئيسي كالتالي:

ما دور التكنولوجيا الرقمية في رفع الكفاءة المهنية لدي العاملين في مؤسسات التعليم لمهني بوزارة التربية والتعليم بقطاع غزة؟

ويبثق من السؤال الرئيس السابق الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما واقع التكنولوجيا الرقمية في وزارة التربية والتعليم ؟
2. ما واقع الكفاءة المهنية للعاملين في وزارة التربية والتعليم ؟
3. ما الصعوبات التي تواجه العاملين أثناء استخدام التكنولوجيا الرقمية ؟
4. ما دور التكنولوجيا الرقمية في تحسين الكفاءة المهنية لدي العاملين ؟
5. هل توجد فروق بين متوسط التقديرات حول واقع التكنولوجيا الرقمية وحول واقع الكفاءة المهنية للعاملين بوزارة التربية وتعليم تُعزى لمتغيرات:(الجنس الفئة العمرية طبيعة العمل)؟

1.3 أهداف الدراســة

سعى الباحث في هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. الكشف عن مدى تطبيق التكنولوجيا الرقمية في وزارة التربية والتعليم.
2. الكشف عن مدى تطبيق الخدمات التعليمية ف وزارة التربية والتعليم.
3. الوقوف على أهم الصعوبات التي تواجه العاملين أثناء استخدام أدوات التكنولوجيا الرقمية.
4. التعرف على دور التكنولوجيا الرقمية في تحسين الكفاءة المهنية لدي العاملين في وزارة التربية والتعليم.
5. تحديد أهم الفروق بين متوسط التقديرات حول واقع التكنولوجيا الرقمية وحول واقع الكفاءة المهنية في وزارة التربية والتعليم تُعزى لمتغيرات:(الجنس الفئة العمرية طبيعة العمل).
6. العمل على تقديم نتائج وتوصيات علمية يمكن الاستفادة منها في استخدام مجالات التكنولوجيا الرقمية وعلاقتها في تحسين الكفاءة المهنية لدي العاملين في وزارة التربية والتعليم بالمحافظات الجنوبية.

1.4 أهمية الدراسة

تكتسب الدراسة أهميتها من خلال المبررات التالية وتتضح أهمية الدراسة من جانبين:

1. **الأهمية العلمية**

أ. . تحديث عملية التعليم والتعلم والعملية التربوية والارتقاء بالمستوى التعليمي للطلبة والعاملين والارتقاء بالثقافة الحاسوبية الرقمية

ب. أهمية الموضوع الذي تتناوله هذه الدراسة وهو التكنولوجيا الرقمية والكفاءة المهنية، ودورهما في تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية وتميزها في العمل.

ج. قد تُفيد هذه الدراسة في معرفة استخدامات التكنولوجيا الرقمية حسب أهميتها بين أعضاء هيئة التدريس والعاملين في المؤسسات التعليمية

د. قد تُفيد نتائج هذه الدراسة في معرفة أهمية التكنولوجيا الرقمية في مجال تحسين التعلم عن بعد؛ بهدف تعميمها على مختلف الأطر التعليمية

ه. الوقوف على الفروق الجوهرية بين العاملين في المؤسسات التعليمية- في الجنس (ذكور، أناث) في كيفية استيعاب التكنولوجيا الرقمية والاستفادة منها.

و. قد تفيد هذه الدراسة متخذي القرار والمسؤولين عن العملية التعليمية في تطوير الخطط والبرامج والأساليب التي تساهم في رفع الكفاءة المهنية لدي العاملين

ز. يتوقع أن تُساعد نتائج الدراسة في تقديم تغذية راجعة من أجل العمل على التطوير والتحديث.

ح. قد تُمثل هذه الدراسة منطلقاً لدراسات أخري في نفس المجال، كما تعد إضافة إلى الدراسات المحلية المحدودة التي تناولت موضوع التكنولوجيا الرقمية والتعليم الإلكتروني ورفع الكفاءة المهنية في المؤسسات التعليمية بغزة.

.

2. الأهمية العملية (التطبيقية)

تظهر الأهمية العملية للدراسة من خلال ما سوف تضيفه من ممارسات وتطبيقات عملية حول التكنولوجيا الرقمية ودورها في رفع الكفاءة المهنية لدي العاملين وهذا يأتي من خلال الكشف عن طبيعة العلاقة بين هذه المجالات.

أ. قد تساهم هذه الدراسة في تشجيع القائمين علي أمر التعلم عن بُعد في تطوير وتفعيل الاستخدام الوظيفي للتكنولوجيا الرقمية، حيث أن استخدامها يُساعد في جعل العمل والتعلم عن بعد أمراً ممكناً.

ب. يُمكن أن توجه هذه الدراسة نظر المسؤولين عن تدريب الجهاز الإداري والعاملين بالمؤسسات التعليمية لرفع كفاءتهم وقدراتهم العملية.

ج. التعرف على التطبيقات والبرامج التكنولوجيا ذات الأهمية الكبيرة والفعالة في العملية التعليمية بين العاملين في المؤسسات التعليمية

د. تقديم التوصيات والمقترحات لصناع القرار في المؤسسات التعليمية بغزة لمواجهة صعوبات توظيف أدوات التكنولوجيا، مما يساعد في استثمار التكنولوجيا الرقمية لتطوير كفاءة العاملين لإنتاج مخرجات التعليم بما يتناسب مع متطلبات التنمية واحتياجات سوق العمل.

1.5 متغيرات الدراسة

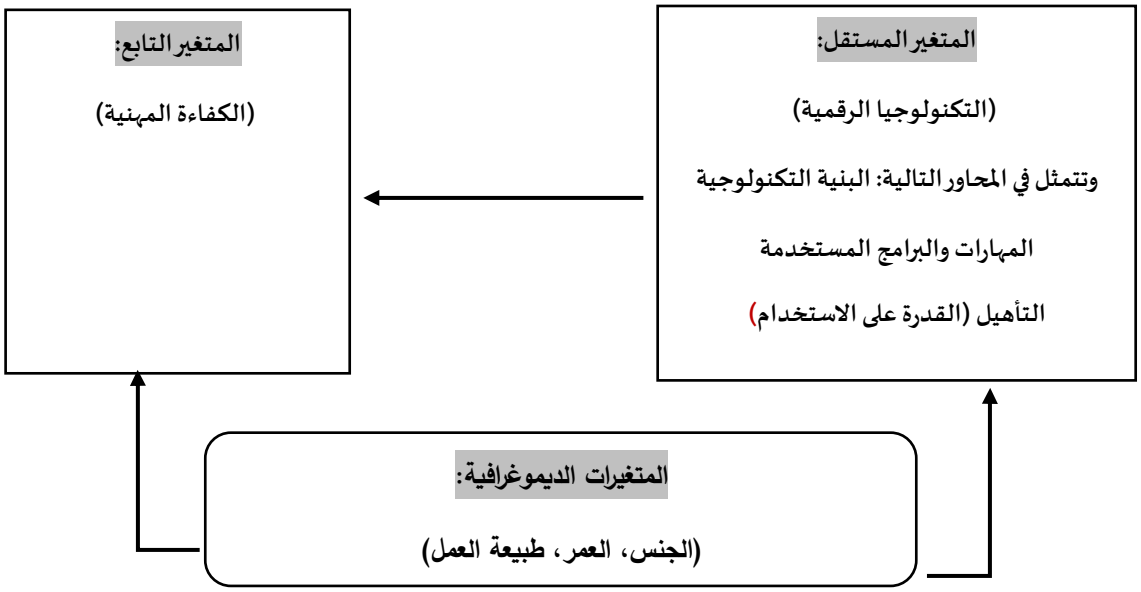
المتغير المستقل: ويتمثل في التكنولوجيا الرقمية: **البنية التكنولوجية، البرامج المستخدمة، التأهيل (القدرة على الاستخدام).**

المتغير التابع: ويتمثل في الكفاءة المهنية.

المتغير الديمغرافي: ويتمثل في **(النوع الاجتماعي، العمر، طبيعة العمل).**

1.6 أنموذج متغيرات الدراسة

ولتحقيق غرض الدراسة والوصول إلى أهدافها اعتمد الباحث على نموذج خاص به؛ لمعرفة حجم التأثير في النتائج بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع ويُوضح الشكل التالي (1.1) علاقات هذه المتغيرات.



صمم نموذج الدراسة من قبل الباحثة في ضوء الاطلاع على بعض الدراسات السابقة منها دراسة (حنتولي، 2016) ودراسة (أبو علوان وبشير، 2022) بما يخص المتغير المستقل والتابع.

1.7 الفرضيات

للإجابة على الأسئلة الفرعية السابقة قامت الباحثة بصياغة مجموعة من الفرضيات المنسجمة مع طبيعة وعدد الأسئلة الفرعية وتتمثل هذه الفرضيات في النقاط التالية:

الفرضية الرئيسية الأولى: يوجد دور ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0,05$ للتكنولوجيا الرقمية برفع الكفاءة المهنية لدي العاملين بوزارة التربية والتعليم في المحافظات الجنوبية

الفرضية الرئيسية الثانية: لا توجد فروق بين متوسط التقديرات حول واقع التكنولوجيا الرقمية وحول واقع برفع الكفاءة المهنية لدي العاملين بوزارة التربية والتعليم في المحافظات الجنوبية تُعزى لمتغيرات:(الجنس الفئة العمرية طبيعة العمل).

1.8 حدود الدراسة

تتحدد الدراسة في إطار التالي:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على اختبار دور التكنولوجيا الرقمية برفع الكفاءة المهنية لدي العاملين في مؤسسات التعليم المهني بوزارة التربية والتعليم.
- **الحدود المجالية:** حددت الباحثة أبعاد التكنولوجيا الرقمية والتي تتضمن الأبعاد التالية: البنية التكنولوجية، البرامج المستخدمة، التأهيل (القدرة على الاستخدام).
- **الحدود الزمنية:** أُجرت الدراسة خلال العام (2023).
- **الحدود البشرية:** طُبقت الدراسة على العاملين في مؤسسات التعليم المهني لدي وزارة التربية والتعليم بالمحافظات الجنوبية بغزة

1.9 مصطلحات الدراسة

تحقيقاً للغرض من الدراسة، تم تعريف المصطلحات التالية:

1. **التكنولوجيا:**

التعريف الاصطلاحي للتكنولوجيا كما وضحه (أبو العون، 2018: 25): التطبيق العملي للمعرفة النظرية بهدف الاستفادة منها، وتوفير كل ما هو ضروري لحياة الإنسان ورفاهيته.

التعريف الإجرائي للتكنولوجيا وهي: انتاج إنساني يعمل علي تطوير الحياة العملية لصنع وإنتاج أشياء هادفة، والتي يستعين بها الإنسان في عمله لإكمال قواه وقدراته، وتلبية الحاجات التي تظهر في إطار ظروفه الحياتية من خلال إيجاد طرق وحلول جديدة لحل المشاكل وتأمين حاجات الفرد ورفاهيته واشباع رغباته كونها تبدأ بحاجة وتنتهي بحل.

2. التكنولوجيا الرقمية:

التعريف الاصطلاحي لمصطلح التكنولوجيا الرقمية كما ذكره (سيدهم وميلود، 2018): وهي الاختزان الرقمي للمعلومات مع إمكانية تطويعها وبثها وتوصيلها وعرضها إلكترونياً أو رقمياً عبر شبكات الاتصال وقد تكون هذه المعلومات في شكل نصوص أو صور أو رسومات يتم معالجتها أليا.

التعريف الإجرائي للتكنولوجيا الرقمية: وهي نظام حديث يستخدم فيه ادوات التقنية الرقمية مثل (جهاز الكمبيوتر، مواقع التواصل الاجتماعي، السبورة الذكية، الأجهزة الذكية متعددة الوسائط كالهواتف الذكية)؛ لتخزين واسترجاع وتداول المعلومات ونشرها، وإنتاج البيانات الشفوية والمصورة والنصية والرقمية بالوسائل الإلكترونية، وذلك من خلال الترابط بين أجهزة الحاسوب الإلكتروني ونظم الاتصالات المرئية التي يتم بواسطتها نقل المعلومات على شكل إشارات إلكترونية في العالم دون أن تتأثر بالمعوقات، ومقاومتها للتوشيش والتداخل بين الموجات ذات المصادر المختلفة كما تضمن سلامة تلك البيانات والمعلومات وسريتها كذلك تساهم بشكل كبيرفي التواصل مع الأخرين والمشاركة في عمل واحد كإتمام عمل عن بعد باستخدام أساليب الاتصال كالأنترنت.

3. الكفاءة المهنية **:**

التعريف الإجرائي لمصطلح هي مجموعة من السلوكيات الاجتماعية والمهنية والقدرات والمهارات الحسية والحركية المعرفية التي تسمح بممارسة دور او نشاط او وظيفة بشكل كافي وفعال.

مؤسسات التعليم المهني :

هي مؤسسات تمنح الطالب المهارات اللازمة اثناء الحياة العملية وللشباب الذين أتمو مرحلة التعليم الأساسي ما تساعده من خلال التدريب والتأهيل للنزول الي سوق العمل .

وزارة التربية والتعليم:

هي منظومة تسعي لتولي المسؤولية والاشراف في تطوير مختلف مراحل التعليم والتعليم العالي وتسعي لخلق فرص للجميع من هم في سن التعلم وكذلك تحسين نوعية وجودة التعليم والارتقاء به بما يتلاءم مع مستجدات العصر وكذلك تنمية القوي البشرية في قطاع التعليم

الإطار النظري للدراسة

المبحث الأول: مفاهيم أساسية في التكنولوجيا الرقمية

2.1.1 تمهيد

تعد التكنولوجيا الرقمية من أهم أشكال التطور التكنولوجي المعاصر لأنها تحتوي على العديد من المهارات والمعارف والمصطلحات التي شكلت بتكاملها أبجديات للغة عالمية وذلك بسبب ارتباطها بالعديد من التطبيقات الحياتية التي تعتمد على لغة الحاسوب (لغة الآلة) للقيام بعملها، ويقصد بكلمة الرقمية استخدامها للرقمين (0، 1) فقط في ترميزها، ويفتحان أبوابًا واسعة للعديد من التطبيقات المعاصرة القائمة على جوانب البرمجيات مثل: برامج الكمبيوتر وتطبيقاتها(Desktop Application)، وتطبيقات الإنترنت، وتطبيقات الهواتف الذكية والأجهزة اللوحية، وما إلى ذلك.

حيث أصبح انتشار كل ما هو رقمي في الحياة اليومية في نمو مستمر ومتسارع بشكل كبير في جميع المجالات، نظرًا لتطور التكنولوجيا الرقمية وسرعة ظهورها، فهي تدفع بالابتكارات والتطبيقات والبرامج الحديثة التي تؤثر على حياتنا بطرق مختلفة وعميقة إلى ضرورة البحث المنهجي والتفكير في محاولة لفهم التحديات التي تمثلها بالنسبة للمجتمع والعمل على مواجهتها لذلك وُجب على الجامعات التفاعل مع المتغيرات العالمية ومتطلبات وشروط وضروريات الواقع الجديد كما يجب امتلاكها المرونة المناسبة والديناميكية اللازمة للارتقاء نحو المستقبل (بن ناجي، 2020).

فأهمية التكنولوجيا الرقمية تكمن إلى حد كبير في قيمتها الواقعية وليس في تجريدها وترميزها، وبسبب واقعيتها، فقد ساهمت في إثراء عدد كبير من التخصصات التقليدية مثل: الرياضيات والعلوم والهندسة وغيرها من التخصصات، مما وفّر بيئة علمية متكاملة، تقوم على تعدد التخصصات، بالإضافة إلى الاهتمام بالبيئة الواقعية لينعكس أثر استخدامها على حياتنا ومجتمعاتنا (محتسب، 2018).

ومع هذا التطور المتسارع في التكنولوجيا، والتنوع في الأدوات الرقمية، والزيادة في المصادر المتاحة، يسعى الباحث من خلال الاطلاع على مسارات بحثية مختلفة، إلى استكشاف طرق توظيف التكنولوجيا الرقمية في خدمة التعليم عن بعد.

2.1.2 مفهوم التكنولوجيا الرقمية

تعد التكنولوجيا الرقمية أداة مهمة لمؤسسات التعليم حيث تساعد على تطوير الكوادر البشرية القادرة على النهوض بالمجتمع في مختلف المجالات من خلال توظيف التكنولوجيا الرقمية في مجال التعلم، أدت التطورات التكنولوجية الهائلة إلى ظهور أساليب، وطرق جديدة للتعليم تعتمد

على توظيف تقنيات تعليمية، ومستحدثات تكنولوجية لتحقيق التعليم المطلوب ومنها: استخدام الكمبيوتر،

خضم ثورة رقمية، عدد الموصولين بالإنترنت أكبر من أي وقت مضى، وهم يستعملون الأجهزة والخدمات الرقمية في العمل وفي جميع جوانب حياتهم وبشكل خاص المجتمع الأكاديمي والتي يتكون من ثلاثة عناصر، وهي: المحاضر، والكتاب (المعلومة) والطالب أو الباحث (Coward, 2018).

وبناء على ما سبق يُعرف الباحث التكنولوجيا الرقمية بأنها الوسائل الحديثة التقنية التي تمكن للعاملين بتحسين كفاءتهم المهنية ، مما يسمح لهم بالفهم المهني لاستخدام الأدوات والآلات لأداء المهام المعقدة التي يمكن من خلالها الحصول على معلومات محددة خاصة بشيء محدد مثل الصور أو الصوت أو النص، فإنه يحولها إلى رموز ثنائية يمكن استردادها، ويمكن فك رموزها وقراءتها بواسطة الحاسوب المرسلة إليه وذلك في محاولة للانتقال من النظام التقليدي إلى النظام الرقمي وغيرها من التقنيات الأخرى.

2.1.3 أهمية التكنولوجيا الرقمية أصبحت التكنولوجيا الرقمية حقيقة ملموسة في المجال التعليمي، فهي طريق قوي لربط المعلومات، بمساعدة تكنولوجيا الاتصال ورقمنه المعلومات، حيث يستطيع الباحث تصفح المواقع الإلكترونية للمكتبات الرقمية الشاملة، والبرامج المهنية، للجامعات ومراكز البحث المهنية المتخصصة ليحصل على ما يريد من المعلومات في مجاله، وذلك لما تو واستردادها بسهولة.

في الوقت الحاضر، أصبحت التكنولوجيا الرقمية مهمة وضرورية للغاية في مختلف المجالات، لا سيما في المؤسسات التعليمية وذلك كون التكنولوجيا تؤثّر في حياتنا بشكل كبير أينما تواجدنا الأمر الذي دفعنا إلى استخدامها في كل وقت وفي كل مكان، ويمكن تلخيص أهميتها وفقاً لكل من **(الجبر، 2020،عامر، 2016؛ فروانة وآخرون، 2020؛)** في النقاط التالية:

- تُساعد على توفير الوقت واختصار المراحل في مجالات التعليم والتدريب والتعلم.
- منح التقنيات الرقمية الطلاب تحكمًا أكبر في عملية التعلم من خلال دورها الرئيس في فصل عملية التدريس عن التعلم؛ وبالتالي فإن التكنولوجيا الرقمية بجميع أشكالها وأشكالها بمثابة جسور للمعرفة الجديدة، وإثراء العملية التعليمية وتحديث النظام التعليمي بأكمله.

ويستنتج الباحث مما سبق الآثار الإيجابية لاستخدام التكنولوجيا الرقمية في التعليم وهي كالتالي: ديمقراطية التعليم؛ وتعني بأن الطالب يمتلك الحرية في اختيار التخصص والمسافات

وأيضاً المدرس الذي يريد، وهذا يحقق الاستقلالية والشعور بالذاتية؛ بالشكل الذي ينسجم مع ميوله وقدراته، تسهل التقنيات الرقمية التعلم وتطور الإدراك البشري وتعزز قدراتهم وثقافتهم.

- يسهل الوصول إلى المعلومات والبيانات ويوفر سرعة الاتصال وإرسال واستقبال المعلومات والاتصالات عن بعد.
- تمكن التكنولوجيا الرقمية من الانتقال بسهولة من مكان إلى آخر، وتستخدم لتشخيص وحل كافة الصعوبات والمشكلات، وتسهل عملية الاكتشاف والبحث العلمي.
- ينمي الإبداع والتفكير الإبداعي، ويطور استراتيجيات حل المشكلات، ويطور مهارات التفكير العلمي، ويتيح التعلم على المدى الطويل.
- يسهل التعلم الجماعي التعاوني؛ وذلك بسبب ثروة المعلومات المتاحة من خلال التكنولوجيا
- يستخدم المعلمون التكنولوجيا لمواكبة أحدث أساليب التقويم والتوجيه والمتابعة للواجبات، والتي يمكن الوصول إليها بسهولة عبر أقراص الكمبيوتر الخاصة بالمعلمين لمراجعتها والاطلاع عليها في أي وقت.
- تعد التكنولوجيا الرقمية أكثر اكتمالا وتنظيمًا من الوسائط التعليمية التقليدية، والتي توشك على فقدان أهميتها بسبب عدم قدرتها على مواكبة تحديث البرامج التعليمية، فالتكنولوجيا الرقمية هي أفضل محرك لتحفيز خيال الطلاب؛ القدرة على التحليل واستخدام التقنيات الرقمية ليس هدفاً في حد ذاته، ولكن لتحقيق هدف حل المشكلات التعليمية وتلبية احتياجات التعلم، فهي أدوات ووسيلة لتعزيز التعليم ولديها قدرات تفاعلية تمكن الطلاب من المشاركة والمساهمة في الأنشطة التي تدفعهم أن يكونوا مبدعين.

- **2.1.5 أهداف التكنولوجيا الرقمية**

التكنولوجيا الرقمية تقدم فرصًا أكبر وأسرع وأكثر كفاءة وفعالية لتعزيز الكفاءة المهنية وتطويرها، حيث تسهل التواصل والتبادل بين المؤسسات التعليمية والجامعات ومراكز البحث ومراكز التفكير وكل الفواعل المهتمة ، فأصبح من السهل بمكان طلب المعلومة وفي أي وقت

وفقاً لكل من (السايح وسيبوكر،2021 ،بدارنة،2020؛) تعددت أهداف التكنولوجيا الرقمية وهي كالتالي:

- قدرتها على تلبية الاحتياجات المعرفية والعلمية للمتعلمين.
- تحسين عملية الاحتفاظ بالمعلومات المكتسبة والوصول إليها في الوقت المناسب.
- سرعة تحديث المعرفة والمعلومات وترتيبها حسب أهميتها والموقف المُعاش.
- تحسين التعامل والتفاعل بين جانبين من جوانب العملية التعليمية والمهنية (المعلم والمتعلم).

- خلق بيئات تعليمية تفاعلية من خلال التقنيات الإلكترونية الجديدة ومصادر المعلومات والخبرات المتنوعة لتنظيم وإدارة عمل المؤسسات التعليمية المهنية.
- يدعم العملية التفاعلية بين الطلاب والمدرسين والمساعدين من خلال الخبرات والآراء والمناقشات والحوارات المصممة لتبادل الأفكار باستخدام قنوات الاتصال المختلفة مثل البريد الإلكتروني والدردشة والفصول الافتراضية.
- اكساب الطلاب والمعلمين والعاملين المهارات التقنية لاستخدام التقنيات التعليمية الحديثة رفع كفاءتهم المهنية
- تطوير دور المعلمين والعاملين فالمؤسسات التعليمية لمواكبة التطور المستمر للعلوم والتكنولوجيا المتلاحقة.
- وسيع دائرة الاتصال للطلاب من خلال شبكات الاتصال العالمية والمحلية، ولا تقتصر على المعلمين كمصدر للمعرفة، مع ربط المواقع التعليمية بالمواقع التعليمية الأخرى لزيادة ثروة المتعلمين .
- توفير تعليم ملائم لمختلف الفئات العمرية مع مراعاة الفروق الفردية بينهم والعمل على نمذجة التعليم وتقديمه بشكل موحد.

ويستنتج.

2.1.6 خصائص التكنولوجيا الرقمية

ومن هنا يمكننا توضيح عدة خصائص منها:

1) **التنقل**: أي أن عملية التعلم بعيدة كل البعد عن أي نقطة ثابتة، وغير مقيدة بالموقع، وغير مقيدة بجدران، وغير مقيدة بالفصول الدراسية، ويمكن للمتعلمين التنقل بحرية في أي وقت وفي أي مكان.
2) **الحرية الديناميكية:** توفر مزيدًا من الحرية لعملية التعلم لتتم داخل المؤسسات التعليمية وخارجها.
3) **التكيف**: أي منح المتعلم الحرية الكافية واحترام رغبته وقدرته على التفاعل مع جميع الأطراف في عالم التعليم دون الحاجة إلى الجلوس أمام شاشة الكمبيوتر في مكان محدد وفي وقت محدد.
4) **التفاعل والتشارك**: أي تحقيق مبدأ المشاركة والتعاون بين الطلاب والمعلمين بغض النظر عن المسافة الجغرافية.

- التعرف على تكنولوجيا التعليم والمهارات التقنية والتكنولوجية.

- توفير بيئة تعليمية جديدة من خلال الدراسة الذاتية.

2.1.7 أبعاد التكنولوجيا الرقمية

1. **البنية التكنولوجية:**

ويقصد بالبنية التحتية التكنولوجية: بأنها مجموعة من الأدوات التي تساعد بالعمل مع المعلومات لإنجاز المهام المتعلقة بمعالجة المعلومات، وتتضمن هذه الأدوات المفردات المتعلقة بالكمبيوتر وتطبيقات الوسائط المتعددة لمساعدتك على رؤية موضوعات مختلفة وسماعها وقراءتها، وشبكة الإنترنت لمساعدتك في العثور على المعلومات والتواصل مع الآخرين حول العالم.

المهارات الرقمية والبرامج المستخدمة

تقوم المؤسسات التعليمية، وخاصة الجامعات التي لديها برامج تدريب قائمة على المهارات الرقمية، بتحديث استراتيجياتها وتعليم المؤسسات التي لم تطلق برامج المهارات الرقمية والتكنولوجيا بعد. ستخلق تقنيات المعلومات والاتصالات مثل برمجة الكمبيوتر وإدارة الشبكات، وكذلك عالميًا، عشرات الملايين من الوظائف التي تتطلب مهارات رقمية متقدمة في السنوات القادمة. تشمل هذه المجالات الذكاء الاصطناعي والبيانات الضخمة والتشفير والأمن السيبراني وإنترنت الأشياء وتطوير تطبيقات الهاتف المحمول، حيث من المتوقع حدوث فجوة في المواهب

بالنسبة للأشخاص ذوي المهارات الرقمية المتقدمة وغيرهم، ويتحدث العديد من أصحاب العمل عن صعوبة العثور على موظفين لديهم مهارات تكنولوجيا المعلومات والمؤهلات والاتصالات والمهارات المطلوبة والمهارات المتقدمة، والتي يتم اكتسابها غالبًا من خلال التعليم الرسمي المتقدم Coward, (2018).

2. **التأهيل (القدرة على الاستخدام):**

يتطلب المجتمع سريع التغير التفكير بجدية في تحسين أداء المعلمين، وتحسين البنية التحتية للجامعات، وتطوير الدورات التي تلبي متطلبات العصر واهتمامات واتجاهات الجيل الرقمي.

2.1.8 دور التكنولوجيا الرقمية في تعزيز التعلم ورفع الكفاءة المهنية في ظل الأزمات والتحديات الراهنة

وأكد الباحثون بأن المهارات الرقمية تُستخدم على نطاق واسع في ا في تطوير الكفاءات والمهرات وخاصة في المؤسسات التعليمية، فعلى سبيل المثال، قامت بعض الدول في العالم العربي بدمج المعرفة بالتعليم الرقمي ودخلت سباق التحدي في هذا المجال من خلال توفير جميع الشروط والإمكانيات للتقدم والنهوض بقطاع التعليم وتوسيع تجربة التعليم الرقمي في جميع المؤسسات، ويوصف التعليم الرقمي بأنه وسيلة جذابة للوصول إلى المزيد من الناس بشكل أسرع

وأكثر شمولية، كما ويُعتبر وباء كورونا الحالي هو مثال حي على الطرق التي تكون فيها الوسائل الرقمية قناة تواصل مهمة بين العاملين وخاصة الطلبة، وتسهل في هذه الحالة طرق الاندماج بالنسبة إلى مجموعات كبيرة، حيث يُنظر إلى التكنولوجيا التعليمية على أنها الوسيلة الوحيدة لإشراك العاملين والمتعلمين في عملية التعلم، ويشير الخبراء إلى أن التكنولوجيا الرقمية يمكن أن تساعد في جعل تجربة التعلم أكثر جاذبية للطلاب، وتساعدهم على تعزيز التعلم العميق، ولكن مع ذلك يُقرون بأن دور المعلم يظل حاسماً في تحقيق هذه النتيجة (لخضاري، 2016).

وتستنتج الباحثة من خلال اطلاعه بأن التغيير هو سمة مستمرة في حياتنا، محرك يدفعنا نحو الأفضل، وأنه طالما استفدنا من هذا التغيير سنكون أفضل، وأن البشر قد مروا بالعديد من التجارب التي يؤثر في حياته، ابتداءً من الثورة الصناعية، مروراً بثورة المعلومات الرقمية وصولاً للذكاء الاصطناعي، حيث أن النقطة المشتركة بينهما هي التكنولوجيا، فالتكنولوجيا مصطلح يشير إلى تطبيق العلم ولغة التخطيط والتصميم والإنتاج، وتُعد التكنولوجيا الرقمية إحدى أهم أشكال التطور التقني الحديث، وباباً واسعاً للعديد من التطبيقات المعاصرة، ونتيجة للتقدم الحاصل في التكنولوجيا الرقمية الحديثة، تأثرت بها مناهج التعليم بشكل عام والكفاءات المهنية ايضا، فالفرد يميل بطبعه نحو كل جديد وغير مألوف، فالتقنية تميز بكونها ممتعة وجذابة ومسلية ومثيرة وتستجيب للاحتياجات الملحة في حياتنا وتلبي حاجاتنا المعاصرة.

وقد اتجاه نحو استخدام التكنولوجيا الرقمية في التعليم من خلال تكوين بيئة تعليمية متكاملة تجمع المعلمين والطلاب والمنهج معاً بحيث يكون من الممكن تقديم الدروس والدورات الإلكترونية وتلقي الأسئلة والإشراف على الطلاب المشاركين وتسليم المهام وتقديم الاختبارات وأشياء أخرى من خلال الفصول الافتراضية.

النقاط التي توضح أهم ميزات أدوات التكنولوجيا الرقمية :

أ- إمكانية استخدام أدواتها بسهولة وفي مختلف الأماكن: حيث تتميز أدوات التكنولوجيا الرقمية الحديثة بمناسبتها من حيث حجمها، بدايةً بالحاسوب الشخصي والمحمول (اللاب توب)، وصولاً إلى أجهزة اللوحية (التابلت)، نهايةً بالهاتف الذكي، مما أنتج مرونة وسهولة في استخدامها لمختلف الظروف، فتستطيع المؤسسات التعليمية من خلالها العمل باستخدام (الحاسوب الشخصي)، وفي الصفوف الدراسية الاعتيادية (الجهاز اللوحي)، وفي المكتبة ومختبر العلوم (اللوح التفاعلي – LCD) وفي المنزل بواسطة العديد من الأدوات، مثل (الحاسوب الشخصي – الجهاز اللوحي – الهاتف الذكي)، بالإضافة إلى تميزها بسهولة الاستخدام، كما أن هذه التطبيقات يستطيع استخدامها الصغير قبل الكبير في العديد من المجالات الحياتية.

ب- التنوع في التطبيقات التي تقدمها: حيث تتميز التطبيقات التي تعمل بواسطة أجهزة التكنولوجيا الرقمية بالتنوع، فنجد العديد من التطبيقات التي تعالج نفس التخصص والمحتوى العلمي، فمثلاً في الرياضيات نجد العديد من التطبيقات التي تتناول جوانب محددة، مثل: الإحصاء أو الهندسة أو الجبر، وفي الفيزياء نجد كذلك العديد من التطبيقات المختصة في الكهرباء والميكانيكا والموائع، بالإضافة إلى ذلك تراعي هذه التطبيقات مختلف المستويات العمرية داخل كل مجال محدد، فمثلاً: نجد تطبيقات مختصة بالجبر للمرحلة العمرية الأساسية وأخرى للمرحلة الثانوية وأخرى للمرحلة الجامعية وصولاً لتطبيقات الجبر لطلبة الدراسات العليا والباحثين.

ت- تدعم أنواع مختلفة من المحتوى الرقمي: وتتضمن العديد من مكونات الوسائط المتعددة، مثل الصوت والصورة والفيديو والرسوم المتحركة والحركة والنصوص والصوت والألوان، وهذه المكونات تساهم في تحويل المحتوى العلمي للمواد الدراسية إلى محتوى رقمي متنوع وتفاعلي يخاطب العديد من حواس الإنسان، مما يعمل على جذب انتباههم وتغيير قناعاتهم وميولهم نحو تعلمها، وقد أنتج دعم التكنولوجيا الرقمية لمكونات الوسائط المتعددة العديد من التقنيات التي يمكن استخدامها بالتعليم، مثل: تقنية الهولوجرام والواقع المعزز الواقع الافتراضي والواقع المدمج والألعاب التعليمية وغيرها من التقنيات الأخرى.

ث- القدرة العالية على التواصل والاتصال: وتتضمن قدرة الأجهزة الرقمية على التواصل فيما بينها، وذلك عن طريق العديد من الوسائط منها: الشبكات السلكية التي تتضمن: الألياف النحاسية والاسلاك المحورية والألياف الضوئية، وغير السلكية، وتتضمن أيضاً أمواج الراديو والأشعة تحت الحمراء والبلوتوث والميكروويف، أو وسائل الاتصال الخلوية وشبكاتها.

ج- القدرة على محاكاة عمل البيئات التعليمية: وتُعد هذه النقطة هي الأهم، حيث استطاعت التكنولوجيا الرقمية بناء بيئات تعليمية افتراضية تشابه إلى درجة كبيرة ما هو موجود داخل الفصول الدراسية الاعتيادية، حيث تجمع تلك البيئات كل من: المعلم والطالب والمنهج، مما يساهم في جعل التواصل بين الأفراد بصورة سهلة وسريعة وفي أي مكان ممكنا، وألغت بذلك شرط الاجتماع الزماني والمكاني داخل الفصول الدراسية، بالإضافة إلى تقليل التكلفة المادية التي تختصرها تلك الفصول الافتراضية.

2.1.المخاطر ونقاط الضعف الجديدة في البنية التحتية الرقمية

رغم تلك الحلول والمبادرات التعليمية، برزت بعض المخاطر ونقاط الضعف المتعلقة بالبنية التحتية الرقمية حددها (الجورمازي، 2020) في التالي:

عدم قدرة العديد من مشغلي الاتصالات على مواصلة أعمالهم والتي تتطلب تواجد موظفيهم في مواقع العمل بسبب الاجراءات الخاصة بالإغلاق.

أ- تعطل التجارة العالمية، خاصة مع البلدان المصدرة للمعدات الإلكترونية مما أثر على توافر الأجهزة والمعدات لشبكات وخدمات النطاق العريض.

ب- تزايد حالات سرقة وتخريب معدات الاتصالات.

ت- تزايد الهجمات الالكترونية والأخبار المزيفة وحالات الاحتيال الرقمي التي تستثمر الذعر العام والبلبلة المحيطة بوباء كوفيد-19.

ث- تهديد الخصوصية الذاتية من خلال استعمال البيانات الشخصية للاتصالات المحمولة من قبل بعض الحكومات لتعقب ومنع انتشار كوفيد-19.

9. ربط المقررات والدورات والمساقات المنطلقة من خلال منصة الموك بنظام تدريب تفاعلي إما افتراضي او واقعي. هذا في حال كان الطلبة الذين يحضرون صفوف ودورات ومساقات الموك من خلال مدرسة او جهة تستطيع تامين البيئة الافتراضية والتفاعلية على أرض الواقع وذلك للتطبيق والاستفادة قدر الإمكان من المقررات المطروحة.

10. أهمية التقييم والتقويم بحيث يعرف مدى استفادة الطالب من خلال المساقات المقدمة ومدى تفاعله واكتسابه للمعلومة والحرص على توفر تقرير تفصيلي مؤتمت عن كل طالب خلال الحصة الافتراضية سواء كان بمدرسة او جامعة او كلية او مركز تدريبي.

11. الحرص ان يكون المحتوى بالعربي قدر الإمكان للاعتزاز بلغتنا لغة القران وان يكون العربي بهويته الخاصة به يكتسب المعلومات.

ويرى الباحث من خلال ما سبق بأنه وعلى الرغم من أهمية استخدام التكنولوجيا الرقمية في مجال التعلم إلا أنه لا يمكن إنكار أن هذا النجاح مرهون بعوامل كثيرة تعيق انتشاره، وأهمها أن ٩٠ %من مستخدمي هذه التكنولوجيا الرقمية (ولا سيما الإنترنت) يعيشون في أغنى ٢٠ دولة في العالم، وأقل من ١ %من المستخدمين يعيشون في أفقر ٢٠ دولة في العالم، إذن فكيف السبيل نحو جعل هذه التكنولوجيا جسراً

للمعرفة الجديدة في ظل وجود "الملكية الفكرية"، فحتى لو حصل الفلاحون في الدول الإفريقية النامية علـى موارد للاتصال بالإنترنت، فمن أين لهم بالموارد لشراء

كما تظل في هذا السياق عدة قضايا تثيرها تلك التكنولوجيا الرقمية والتـي تتغير بـنفس سرعة ابتكارها، وفي مقدمتها قضايا: التحكم في الجـودة، واعتمـاد المقـررات الافتراضـية، والمساواة، وإمكانية من ليس أمامهم سبل استخدام التكنولوجيا الحديثة للوصول إليه كما يعد رفض

المعلمين استخدام التكنولوجيا الرقمية في مجال التعليم من أهم العوائق التي يمكن أن تؤدي انحسار استخدام التكنولوجيا الرقمية وعدم الاستفادة من إيجابياتها الكثيرة.

المبحث الثاني: الكفاءة المهنية

2.2.1 تمهيد

الكفاءة المهنية :تشير الكفاءة إلى قدرة عامة على أداء سلوك معين يرتبط بمهام وأعمال مطلوبة ويتم إنجازها بإتقان لتحقيق الأهداف المنشودة. ويرى باندورا (Bandura 1997,) أن الكفاءة الذاتية متغير وسيط بين المعرفة والفعل. ذلك أن معتقداتهم عن قدراتهم وتوقعاتهم نحو نتائج جهودهم لها تأثير فعال على طرق الأداء والانجاز، وأن اختيار الأفراد للأنشطة والأعمال التي يقبلون عليها مرهون بما يعتقدونه من كفاءة ذاتية لديهم في تحقيق النجاح في هذا العمل دون غيره .ويرى الزيات (١٩٩٩) أن الكفاءة أو الفاعلية الذاتية هي مجموعة متمايزة من المعتقدات، أو الإدراكات المترابطة، أو المتداخلة لتنتج مجموعة من الوظائف المتعلقة بالضبط الذاتي لعمليات التفكير والدافعية والحالات الانفعالية والفسيولوجية .وثمة علاقة بين الكفاءة المهنية والأداء التدريسي سواء لدى المعلمين أو الطلاب المعلمين. حيث إن قيام هؤلاء بالتدريس بكفاءة مهنية وذاتية مرتفعة سوف يسهم في رفع مستوى الثقة بالنفس ويسمح بمواجهة الصعوبات ويمنح الفرد نظرة إيجابية وعدم الخوف من التقييم السلبي من طلابهم، إضافة إلى تحمل الضغوط النفسية عموما والمهنية خصوصا. وقد أشار باحثون إلى أن ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة من المعلمين هم أكثر الأفراد تعرضا للضغوط النفسية في حين أن مرتفعي الكفاءة كانوا أكثر قدرة على مواجهة الصعاب، وتجريب أساليب جديدة في التدريس والتخلص سريعا من أعراض الإجهاد والتوتر .(Fridmand,2000)ومن هنا فقد تزايد الاهتمام بدور كفاءة المعلم المهنية باعتبار أن كفاءة أداء المعلم وفق محك محدد هي الأساس الذي ترتكز عليه عملية إعداد المعلم أو تدريبه قبل الخدمة أو أثنائها، وكذلك تقويمه، أو ترقيته. وتشير الكفاءة المهنية للمعلم إلى عدد من السمات والخصائص منها سعة الاطلاع والمعرفة واستمرارية التعلم والبحث عن الجديد وتبسيط المادة العلمية والقدرة على التواصل مع المتعلمين واستخدام أساليب متنوعة وجاذبة لانتباههم وتقديم مستمر وعادل لأعمالهم .وتؤكد دراسة لرايس (Rice, 2003) إلى أن هناك خمسة معايير يمكن أن تسهم في تحسين كفاءة المعلم المهنية وهي: الخبرة، وبرامج الإعداد، والدرجات العلمية، ونوع الشهادة التي يحصل عليها المعلم، والمواد التي درسها خلال فترة الإعداد المهني، ومقدار الدرجات التي حصل عليها في الامتحانات.

الدراسات السابقة

1.دراسة (العكش، 2020) بعنوان "استخدام التكنولوجيا الرقمية في تقييم الأداء المؤسسي "دراسة تطبيقية على مؤسسة بسمة أمل لرعاية مرضى السرطان"

هدفت الدراسة إلى معرفة دور استخدام التكنولوجيا الرقمية في تقييم الأداء المؤسسي ومدى ملائمة الاستخدام الالكتروني في مجال التقييم، وفق أسلوب التقييم الذكي في مؤسسة بسمة أمل لرعاية مرضى السرطان بقطاع غزة، وقد استخدم الباحثان المنهج التجريبي، وذلك لمناسبته في طبيعة الدراسة التطبيقية، وتكون مجتمع الدراسة من جميع العاملين في كافة الوظائف في المؤسسة محل الدراسة البالغ عدد (25)، وبأسلوب الحصر الشامل وتم جمع البيانات من خلال تشكيل لجنة مهنية حسب نظام النموذج المقترح، وتم ادخال البيانات الى برنامج محوسب، وتم الحصول على مؤشرات رقمية نتيجة التقييم الذكي، وكان من أهم النتائج التجريبية أن هناك دور وأهمية لاستخدام التكنولوجيا في التقييم الرقمي الذكي من حيث الدقة والجودة والسرعة في الحصول على المعلومات، بالإضافة لانخفاض التكلفة وذلك عند المقارنة بنظم التقييم الورقية وأيضاً اقتراح الحلول لمعالجة جوانب الضعف الناتجة عن التقييم التقليدية، واتضح أن لدى مؤسسة بسمة أمل ذكاء متوسط بنسبة 58,1%، وكانت نسب معايير الذكاء على النحو التالي: (القيادة 68.7%، التخطيط 56%، تطوير المعرفة 57,3%، الابتكار45,8%، التكنولوجيا 69.2 %، التقييم والرقابة 41,6%، ضغوط الأداء 62,8%، الانتظام والتوافق 57,5%، الاتصال التنظيمي 65,3%) .

2.دراسة (ألطف، 2019) بعنوان " أثر التعلم الرقمي باستخدام الأجهزة الذكية على التحصيل العلمي للطالب في مقرر الوسائل التعليمية واتجاههم نحو استخدام الأجهزة الذكية في التعلم والتعليم"

هدفت الدراسة إلى إلقاء الضوء على تقنيات التعلم الرقمي باستخدام الأجهزة الذكية في عملية التعلم، وكما قدم البحث إجراءات علمية في تطبيق تقنيات التعلم الرقمي باستخدام الأجهزة الذكية في القرارات الجامعية والمتمثلة في مقرر الوسائل التعليمية، وللتعرف على أثر استخدام تقنيات التعلم الرقمي باستخدام الأجهزة الذكية على تحصيل الطلبة واتجاههم نحو استخدامها في عملية التعلم والتعليم حيث استخدم الباحث المنهج الشبه التجريبي ذو المجموعتين الضابطة والتجريبية، وفي ضوء نتائج التجربة وبعد التحليل واستخراج النتائج توصلت هذه الدراسة إلى أن استخدام الأجهزة الذكية في تدريس المقررات الجامعية يزيد من التحصيل الأكاديمي واتجاه المتعلمين الإيجابية نحو استخدام الأجهزة الذكية وتطبيقاتها في التعلم والتعليم، يمكن إعداد تطبيقات تعليمية فعالة تغطي مفردات المقررات الجامعية للتخصصات المختلفة ولتحقيق الأهداف التعليمية.

3. دراسة (الجريوي، 2015) بعنوان" مدي تأثير استخدام التكنولوجيا الرقمية على التعلم في ضوء الدراسات السابقة"

هدفت الدراسة الحالية إلى إبراز دور وتأثير التكنولوجيا الرقمية على التعلم من خلال تحليل محتوى مجموعة من الدراسات ذات العلاقة على الصعيد العربي والعالمي وخلصت إلى تصميم قائمة بأهم الدراسات والبحوث في الفترة من 2000 وحتى 2014 التي تناولت تأثير التكنولوجيا الرقمية على العملية التعليمية في أربعة محاور وهي: دراسات حول المتعلمين ودراسات حول المعلمين وأعضاء هيئة التدريس، وتناول المحور الثالث، دراسات حول الباحثين، والمحور الرابع كان عن الدراسات الوصفية للتكنولوجيا الرقمية، حيث قامت الباحثة بعمل تحليل متعدد لـ 36 دراسة عالمية و47 دراسة عربية من حيث المتغيرات التابعة والمستقلة والأثر الناتج عن الدراسة البحثية مع بيان الأدوات البحثية المستخدمة في كل دراسة وقد تم تناول تعدد أنواع التكنولوجيا الرقمية والمحتويات الكبيرة التي تناولتها الأبحاث، كما هدفت هذه الدراسة إلى استخراج مضامين يمكن أن تستثمر في المستقبل بسبب استخدام التكنولوجيا الرقمية في المدارس والجامعات، حيث تعمل الدراسة الحالية على تلخيص الدلائل التي وردت في العديد من الدراسات التحليلية لنتائج البحوث التي أجريت حول تأثير التكنولوجيا على التعليم، وذلك حتي نتمكن من تحديد مدى التأثير المحتمل للتكنولوجيا على التعلم، وهذه هي الطريقة الوحيدة التي تسمح لنا بعقد مقارنة منتظمة لعدد كبير من الدراسات وذلك للوصول إلى تقييم لمدي تأثير التكنولوجيا على التعلم.

4.دراسة (مقدم ومصباح، 2021) بعنوان " دور التكنولوجية الرقمية في تنمية مستوى التفكير الإبداعي لأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بالمركز النفسي البيداغوجي لولاية عين الدفلى أنموذجا"

هدفت الدراسة إلى إبراز دور استخدام التكنولوجية الرقمية في تنمية مستوى التفكير الإبداعي لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بالمركز النفسي البيداغوجي لولاية عين الدفلي، وكذلك الكشف عن مستوى استخدام التكنولوجيا الرقمية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ومستوى تفكيرهم الإبداعي، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثتان مقياسين الأول خاص باستخدام التكنولوجيا الرقمية والثاني خاص بالتفكير الإبداعي، حيث طبقن أدوات الدراسة على عينة قصدية قوامها 60 طفلاً من ذوي الاحتياجات الخاصة تتراوح أعمارهم بين 8 حتى 16 سنة، كما واستخدمن المنهج الوصفي التحليلي، وبعد جمع البيانات وتحليل النتائج تبين أن مستوى استخدام التكنولوجيا الرقمية لدى أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ومستوى تفكيرهم الإبداعي مرتفع، وأن لاستخدام

التكنولوجيا الرقمية دور كبير في تنمية مستوى التفكير الإبداعي لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بالمركز النفسي البيداغوجي لولاية عين الدفلي

دراسات حول الكفاءة المهنية

1- دراسة (مبارك مأمون، 2014)قييم الكفاءات المهنية المطلوبة لعضو هيئة التدريس في جامعة الحسين بن طلال من وجهة نظر الطلبة في ضوء بعض المتغيرات

هدفت الدّراسة إلى التعرف على الكفاءات المهنية الضرورية لعضو هيئة التدريس، من وجهة نظر الطلبة، حسب متغيرات: الجنس، والسنة الدراسية، والكلية، والمعدّل التراكمي. وتكونت عينة الدّراسة من (405) من طلبة السنتين الأولى والرابعة، للكليات العلمية، والإنسانية، إذ طور الباحثان استبانة مكونة من (69) فقرة توزعت على ستة مجالات هي: الشخصية، والتعامل مع الطلبة، والإعداد للمحاضرة وتنفيذها، والتنويع في الأنشطة وأساليب التقييم، والتمكن العلمي ومهارة التدريس، واستخدام التعزيز والتحفيز، واستخدام التكنولوجيا في التعليم. وبينت نتائج الدراسة أنّ التعزيز والتحفيز كان الأكثر أهميةً للطلبة بمتوسط (2.65) من 3 وأقلها استخداماً، التكنولوجيا في التعليم بمتوسط حسابي (2.26)، أما الجنس، ونوع الكلية فإنّه لا توجد فروق دالة احصائياً إلاّ في استخدام التعزيز والتحفيز لصالح الإناث، وفي استخدام التكنولوجيا في التعليم لصالح الكليات الإنسانية. فيما يتعلق بالمستوى الدّراسي، توجد فروق دالّة إحصائياً لصالح طلبة السنة الأولى لجميع المجالات باستثناء الإعداد، وتنفيذ المحاضرة، أمّا المعدّل التراكمي فلم يكن دالاً احصائياً لجميع المجالات

2- دراسة **(سمو إسماعيل 2017) الكفاءة المهنية لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الأساسية، بجامعة دهوك من وجهة نظر الطلبة.**

هدف البحث إلى التعرف على مستوى الكفاءة المهنية لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الأساسية، بجامعة دهوك من وجهة نظر الطلبة، ودلالة الفروق في وجهات نظرهم بخصوص الكفاءة المهنية لتدريسيهم تبعاً لمتغيرات الجنس والصف والتخصص الدراسي. وتكونت عينة البحث من (240) طالباً وطالبة تم اختيارهم من ستة أقسام دراسية في كلية التربية الأساسية. واعتمد البحث على استبانة جاهزة مطورة من قبل (عيس والناقة، 2009)، وتتألف الاستبانة من (61) عبارة، تغطي خمسة مجالات للآباء المهني. وباستخدام اختبار (ت) وتحليل التباين الأحادي وسائل إحصائية، بينت النتائج أن مستوى الكفاءة المهنية هو منخفض لدى أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية الأساسية، من وجهة نظر الطلبة، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة في وجهات نظر الطلبة حول الكفاءة المهنية لأعضاء هيئة التدريس يعزى لمتغيرات الجنس والصف والتخصص الدراسي. وفي ضوء تلك النتائج قدم الباحث بعض التوصيات.

3- دراسة (الزهراني،2019) على الكفاءة الإدارية والمهنية لأعضاء هيئة التدريس في ضوء الجودة التعليمية من وجهة نظر الطلبة بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بمحافظة حريملاء

هدفت الدراسة إلى التعرف على الكفاءة الإدارية والمهنية لأعضاء هيئة التدريس في ضوء الجودة التعليمية من وجهة نظر الطلبة بكلية العلوم والدراسات الإنسانية بمحافظة حريملاء التابعة لجامعة شقراء بالمملكة العربية السعودية. وقد استخدم الباحث الاستبانة أداة لدراسته، كما استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الكلية بشرطيها البنين والبنات، والبالغ عددهم (2669) طالباً وطالبة، وطبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1439/ 1440ه، وذلك على عينة عشوائية

بجميع التخصصات بنسبة 20.16% وبلغ مجموع أفراد العينة 538 طالباً وطالبة منهم 300 طالب، و238 طالبة. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: 1- أظهرت آراء أفراد عينة الدراسة أن (الكفاءة المهنية) حققت أعلى المعدلات لأعضاء هيئة التدريس بدرجة كبيرة وبمتوسط (3.88) يليها (الكفاءة الإدارية) بدرجة كبيرة متوسطة (3.66)، يليهما (أساليب التقويم) بدرجة كبيرة أيضاً بمتوسط (3.63). 2- أظهرت آراء أفراد عينة الدراسة أن ثلاث عبارات في محور الكفاءة الإدارية تحققت بدرجة متوسطة أقلها (ينفذ مع الكلية حملات توعوية تخدم المجتمع في النظافة والصحة) بمتوسط (2.86). 3- أظهرت آراء أفراد عينة الدراسة أن عبارتين في محور الكفاءة المهنية تحققت بدرجة متوسطة أقلها (يراعي الفروق الفردية لقدرات الطلبة) بمتوسط (3.20). 4- أوضحت آراء أفراد عينة الدراسة ان أربع عبارات من محور أساليب التقويم تحققت بدرجة متوسطة أقلها (يشمل التقويم جميع وحدات المقرر دون حذف) بمتوسط (3.20). 5- أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع محاور الدراسة الثلاثة (الكفاءة الإدارية والكفاءة المهنية وأساليب التقويم) تعزى لمتغيرات الجنس والمستويات التعليمية للطلبة، وقد تم تقديم عدد من التوصيات في ضوء نتائج الدراسة.

4- دراسة (بهنسي شيماء عبد القادر2018) الكفاءات المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة من وجهة نظر الطلاب: دراسة ميدانية على كلية التربية ـ جامعة الإسكندرية

سعى الجامعات إلى تحقيق الجودة التعليمية بها، ويعد عضو هيئة التدريس من أهم الركائز الأساسية للجامعة، ومن ثم جودة أي جامعة تقاس بما تمتلكه من أعضاء هيئة تدريس ذات كفاءات مهنية عالية، وأن من أصدق المحكات في التعرف على امتلاك عضو هيئة التدريس الكفاءات المهنية اللازمة لتحقيق الجودة هو رأي الطلاب، وهدف هذا البحث تحديد الكفاءات المهنية اللازم

توافرها في أعضاء هيئة التدريس كمطلب أساسي لتحقيق الجودة، وتشخيص واقع توافر الكفاءات المهنية لدى عضو هيئة التدريس من وجهة نظر الطلاب، ومن ثم الكشف عن أبرز نقاط القوة، وتحديد أبرز المعوقات التي حالت دون الأداء المهني الفعال، مع اقتراح آليات لتحسين الكفاءات المهنية لعضو هيئة التدريس من أجل تحقيق جودة التعليم بكلية التربية، جامعة الإسكندرية، ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي من خلال تطبيق استبانة تتضمن معايير ومؤشرات الكفاءات المهنية التي يمتلكها عضو هيئة التدريس على عينة عشوائية من الطلاب، أسفرت نتائج التطبيق عن تحقيق الكفاءات المهنية التدريسية الأكاديمية بدرجة عالية، وقصور في الكفاءات المهنية الاجتماعية والعلاقات بين الطلاب، وقصور في استخدام التكنولوجيا الحديثة في التدريس، واستخدام طرق تدريس تقليدية، كما أوضحت النتائج وجود فروق بين الطلاب في الفرق الدراسية المختلفة، وتم تطبيق استبانة أخرى لتحديد أبرز المعوقات التي حالت دون الأداء المهني الفعال، وآليات مواجهة هذه المعوقات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ومن أبرز التوصيات ضرورة تبصير ووعي عضو هيئة التدريس

بالكفاءات المهنية اللازمة لتحقيق جودة الجامعات، وضرورة التقويم المستمر لهم، وإعادة النظر في مصفوفة البرامج التدريبية التي تقدم لأعضاء هيئة التدريس وتغيرها حسب نتائج تطبيق الاستبانة على الطلاب.

ثالثاً: الطريقة والإجراءات

تعتبر منهجية البحث وإجراءاتها محوراً رئيساً يتم من خلاله انجاز الجانب التطبيقي للتوصل إلى النتائج وتفسيرها في ضوء الأدبيات المتعلقة بموضوع الدراسة، وبالتالي تحقيق الأهداف التي تسعى الدراسة إليها، وفيما يلي وصفٌ مفصلٌ لجميع هذه الإجراءات.

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي يحاول من خلاله وصف الظاهرة موضوع الدراسة وتحليل علاقات متغيراتها المتشابكة، والتعبير عنها كيفاً وكماً. ويعرف الحمداني المنهج الوصفي التحليلي بأنه "المنهج الذي يسعى لوصف الظواهر أو الأحداث المعاصرة، فهو أحد أشكال التحليل والتفسير المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة، ويقدم بيانات عن خصائص معينة في الواقع، ويتطلب معرفة المشاركين في الدارسة والظواهر التي ندرسها والأوقات التي نستعملها لجمع البيانات" (الحمداني 2006: 100).

لقد استخدم الباحث مصدرين أساسيين للمعلومات وهما:

1. **المصادر الثانوية:** حيث اتجهت الباحثة في معالجة الإطار النظري للبحث إلى مصادر البيانات الثانوية، والتي تتمثل في الكتب والمراجع العربية والأجنبية ذات العلاقة، والدوريات والمقالات والتقارير، والأبحاث والدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدارسة، والبحث والمطالعة في مواقع الإنترنت المختلفة.
2. **المصادر الأولية:** لمعالجة الجوانب التحليلية لموضوع الدراسة لجأت الباحثة إلى جمع البيانات الأولية من خلال الاستبانة كأداة للدراسة، صممت خصيصاً لهذا الغرض.

مجتمع الدراسة وعينة الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة من جميع العاملين في وزارة التربية والتعليم على جميع المستويات والبالغ عددهم ما يقارب (؟؟؟؟) موظفا وموظفة

العينة الاستطلاعية: تكّونت عينة الدراسة الاستطلاعية من 30 مفردة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية بغرض تقييم أداة الدراسة، والتحقق من صلاحيتها للتطبيق على العينة الأصلية، وقد تم إدخالها في التحليل النهائي، نظراً لعدم وجود خلل في الصدق والثبات.

العينة الأصلية "الفعلية": تم أخذ عينة قصدية من مجتمع البحث وقد بلغ عددها 150 من موظفي الوزارة وقد تم توزيع أداة الدراسة عليهم وتم استرداد (143) استبانة أي بما نسبته (95.3%) وتعتبر هذه النسبة مقبولة لإجراء تطبيقات الاجراءات الاحصائية.

صدق المقياس وثبات الاستبانة:

الاتساق الداخلي Internal Validity

يقصد بصدق الاتساق الداخلي مدى اتساق كل فقرة من فقرات الاستبانة مع المجال الذي تنتمي إلية هذه الفقرة، وقد قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي للاستبانة وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للمجال نفسه.

1. دور التكنولوجيا الرقمية

يوضح جدول (2) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال والدرجة الكلية للمجال، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى معنوية $\alpha \leq 0.05$ وبذلك يعتبر المجال صادقاً لما وضع لقياسه.

جدول (2): معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال والدرجة الكلية للمجال

م	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig.)
البنية التحتية		
.1	0.735	0.000
.2	0.755	0.000
.3	0.873	0.000
.4	0.854	0.000
.5	0.729	0.000
البرامج المستخدمة في التكنولوجيا		
.1	0.811	0.000
.2	0.693	0.000
.3	0.880	0.000
.4	0.870	0.000
.5	0.734	0.000
القدرة على استخدام التكنولوجيا		
1.	0.865	0.000
.2	0.715	0.000
.3	0.869	0.000
.4	0.755	0.000
.5	0.789	0.000

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة $0.05 \geq \alpha$.

2. الكفاءة المهنية

يوضح جدول (3) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال والدرجة الكلية للمجال، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى معنوية $0.05 \geq \alpha$ وبذلك يعتبر المجال صادقاً لما وضع لقياسه.

جدول (3): معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجال والدرجة الكلية للمجال

م	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig.)
1.	0.820	0.000
.2	0.782	0.000
.3	0.749	0.000
.4	0.855	0.000
.5	0.876	0.000
.6	0.811	0.000
.7	0.824	0.000
.8	0.798	0.000
.9	0.863	0.000
.10	0.878	0.000

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة $0.05 \geq \alpha$.

الصدق البنائي Structure Validity

يعتبر الصدق البنائي أحد مقاييس صدق الأداة الذي يقيس مدى تحقق الأهداف التي تريد الأداة الوصول إليها، ويبين مدى ارتباط كل مجال من مجالات الاستبانة بالدرجة الكلية لفقرات الاستبانة. يبين جدول (4) أن جميع معاملات الارتباط في جميع مجالات الاستبانة دالة إحصائياً عند مستوى معنوية $0.05 \geq \alpha$ وبذلك تعتبر جميع مجالات الاستبانة صادقه لما وضعت لقياسه.

جدول (4): معامل الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة

المجال	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig.)
البنية التحتية	0.864	0.000
البرامج المستخدمة	0.895	0.000
القدرة على استخدام التكنولوجيا	0.830	0.000
دور تكنولوجيا الرقمية	0.885	0.000
الكفاءة المهنية	0.863	0.000

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة $0.05 \geq \alpha$.

ثبات الاستبانة Reliability:

يقصد بثبات الاستبانة هو أن تعطي الاستبانة نفس النتائج إذا أعيد تطبيقها عدة مرات متتالية، ويقصد به أيضا إلى أي درجة يعطي المقياس قراءات متقاربة عند كل مرة يستخدم فيها(الجرجاوي، 2010: 97). وقد تحققت الباحثة من ثبات استبانة الدراسة من خلال معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha Coefficient ، وكانت النتائج كما هي مبينة في جدول (5).

جدول (5): يوضح معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة

المجال	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
البنية التحتية	5	0.863
البرامج المستخدمة	5	0.793
القدرة على استخدام التكنولوجيا	5	0.845
دور تكنولوجيا الرقمية	15	0.855
الكفاءة المهنية	**10**	**0.839**
جميع فقرات الاستبانة	**25**	**0.887**

واضح من النتائج الموضحة في جدول (6) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ لجميع فقرات الاستبانة (0.887)، وهذا يعنى أن الثبات مرتفع ودال إحصائياً. وبذلك تكون الاستبانة في صورتها النهائية كما هي قابلة للتوزيع. ويكون الباحث قد تأكد من صدق وثبات استبانة الدراسة مما يجعله على ثقة تامة بصحة الاستبانة وصلاحيتها لتحليل النتائج والإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم تفريغ وتحليل الاستبانة من خلال برنامج التحليل الإحصائي Statistical Package for the Social Sciences (SPSS).

وقد تم استخدام الأدوات الإحصائية التالية:

1. النسب المئوية والتكرارات (Frequencies & Percentages): لوصف عينة الدراسة.
2. المتوسط الحسابي والمتوسط الحسابي النسبي والانحراف المعياري.
3. اختبار ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لمعرفة ثبات فقرات الاستبانة.
4. معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) لقياس درجة الارتباط: يقوم هذا الاختبار على دراسة العلاقة بين متغيرين. وقد استخدمه الباحث لحساب الاتساق الداخلي والصدق البنائي للاستبانة وكذلك لدراسة العلاقة بين المجالات.
5. اختبار العينتين المستقلتين (Independent Samples t test) لمعرفة ما إذا كان هناك فروقات ذات دلالة إحصائية بين ثلاث مجموعتين من البيانات.
6. اختبار تحليل التباين الأحادي(One Way Analysis of Variance - ANOVA) لمعرفة ما إذا كان هناك فروقات ذات دلالة إحصائية بين ثلاث مجموعات أو أكثر من البيانات.

تحليل البيانات واختبار فرضيات الدراسة ومناقشتها

يتضمن هذا الجزء عرضاً لتحليل البيانات واختبار فرضيات الدراسة، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة، واستعراض أبرز نتائج الاستبانة والتي تم التوصل إليها من خلال تحليل فقراتها، والوقوف على البيانات الشخصية، لذا تم إجراء المعالجات الإحصائية للبيانات المتجمعة من استبانة الدراسة، فكانت النتائج على الاتي:

الوصف الإحصائي لعينة الدراسة وفق البيانات الشخصية:

فيما يلي عرض لخصائص عينة الدراسة وفق البيانات الشخصية:

جدول (7): توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات الديموغرافية

المتغيرات	التصنيف	العدد	النسبة المئوية %
الفئة العمرية	أقل من 35	45	31.4
	35 أقل 45	35	24.5
	45 أقل 60	48	33.6
	60 فأكثر	15	10.5
طبيعة العمل	أكاديمي	35	24.5
	إداري	57	39.8
	مهني	22	15.4
	تكنولوجي	29	20.3
المجموع		**143**	**100.0**

يتضح من جدول (7) أن ما نسبته 31.4% من عينة الدراسة هم من الذين أعمارهم أقل من 35 سنة، وما نسبته 24.5% هم من الذين أعمارهم من 35 إلى أقل من 45 سنة وما نسبته 33.6% هم الذين أعمارهم من 45 إلى أقل من 60 سنة وما نسبته 10.5% هم من الذين أعمارهم 60 فأكثر وما نسبته 24.5% هم من الاكاديميين وما نسبته 39.8% هم من الإداريين، وما نسبته 15.4% هم من المهنيين، وما نسبته 20.3% هم التكنولوجيين.

المحك المعتمد في الدراسة:

لتفسير نتائج الدراسة والحكم على مستوى الاستجابة، اعتمدت الباحثة على ترتيب المتوسطات الحسابية على مستوى المجالات للاستبانة، ومستوى الفقرات في كل مجال، وقد حددت الباحثة درجة الموافقة حسب المحك المعتمد للدراسة، كما هو موضح في الجدول (8):

جدول (8): يوضح المحك المعتمد في الدراسة

المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	درجة الموافقة
أقل من 3.6	أقل من 36%	منخفضة جداً
أكبر من 3.6 إلى أقل 5.2	أكبر من 36% - 52%	منخفضة
أكبر من 5.2 إلى أقل 6.8	% 52%- 68أكبر من	متوسطة
أكبر من 6.8 إلى أقل 8.4	68%- 84%أكبر من	كبيرة
10 - 8.4أكبر من	84 %-100% أكبر من	كبيرة جداً

ثالثاً: تحليل فقرات الاستبانة:

1. تحليل فقرات دور التكنولوجيا الرقمية:

تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لمعرفة درجة الموافقة والنتائج موضحة في جدول (**9**).

جدول (9): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لكل الفقرات

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الموافقة
	البنية التحتية					
.1	تسعى وزارة التربية والتعليم إلى خلق بيئة مناسبة تسهم في تحسين الخدمة الرقمية	3.67	0.712	73.4	5	كبيرة
.2	يستخدم العاملين في وزارة التربية والتعليم وسائل الرقمنة في التواصل على المستوى الافراد والإدارة	3.75	0.623	75.0	4	كبيرة
.3	تعمل الوزارة على تدريب العاملين فيها على كافة المستجدات الرقمية وتطورتها	3.95	0.756	79.0	2	كبيرة
.4	تسعى وزارة التربية والتعليم إلى بناء قواعد الرقمية تخدم منظومة العمل المؤسسي	3.90	0.753	78.0	3	كبيرة
.5	تعمل الوزارة على تحديث كافة المستلزمات الرقمية وفق الاحتياجات المستمرة	3.98	0.720	79.6	1	كبيرة
الدرجة الكلية لجميع فقرات مجال البنية التحتية		**3.85**	**0.656**	**77.0**	**3**	**كبيرة**

البرامج المستخدمة						
.1	يتم توظيف برامج مايكروسوف أوفيس في المهام الإدارية والمكتبية	4.1	0.675	82.0	1	كبيرة
.2	يستخدم البريد الالكتروني ووسائل التواصل الاجتماعي أثناء العمل الرسمي	3.90	0.736	78.0	2	كبيرة
.3	يتم استخدام برامج التحديث باستمرار لمواجهة الفيروسات والاختراقات	3.75	0.811	75.0	4	كبيرة
.4	يسمح استخدام شبكة النت أثناء العمل بدون وجود رقابة	3.70	0.769	74.0	5	كبيرة
.5	يتم تحديث البرامج المستخدمة وفق التحديثات المستحدثة	3.85	0.652	77.0	3	كبيرة
	الدرجة الكلية لجميع فقرات مجال البرامج المستخدمة	**3.86**	**0.637**	**77.2**	**2**	**كبيرة**
القدرة على استخدام التكنولوجيا						
.1	يسعى العاملين في وزارة التربية والتعليم للتطوير مهاراتهم الرقمية	3.76	0.812	75.2	4	كبيرة
.2	يوظف العاملين وسائل الرقمية في حياتهم اليومية	4.20	0.732	84.0	1	كبيرة
.3	يحدث العاملين وسائل الرقمية باستمرار لتفادي الاضرار الالكترونية	3.75	0.823	75.0	5	كبيرة
.4	يتبادل العاملين خبراتهم فيما بينهم أو مع مختصين في هذا المجال	3.80	0.670	76.0	3	كبيرة
.5	يستخدم الوسائط المتعددة في مجال العمل	3.85	0.752	77.0	2	كبيرة
	الدرجة الكلية لجميع فقرات مجال القدرة على استخدام التكنولوجيا	**3.87**	**0.632**	**77.4**	**1**	**كبيرة**
	الدرجة الكلية لدور التكنولوجيا الرقمية	**3.85**	**0.673**	**77.0**		**كبيرة**

تبين أن ترتيب مجالات دور التكنولوجيا الرقمية جاءت على النحو الاتي:

قد حصل مجال "**القدرة على استخدام التكنولوجيا**" على المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره 77.4% وقد جاءت أعلى فقرة من مكوناته القائلة " يوظف العاملين وسائل الرقمية في حياتهم اليومية " وجاءت بوزن نسبي قدره 84.0% وهي درجة موافقة كبيرة.

وفي المرتبة الثانية مجال "**البرامج المستخدمة**" جاء بوزن نسبي قدره 77.2% وقد جاءت أعلى فقرة من مكوناته القائلة " **يتم توظيف برامج مايكروسوف أوفيس في المهام الإدارية والمكتبية**." وجاءت بوزن نسبي قدره 82.0% وهي درجة موافقة كبيرة.

وفي المرتبة الثالثة مجال "**البنية التحتية**" جاء بوزن نسبي قدره 77.0% وقد جاءت أعلى فقرة من مكوناته القائلة " **تعمل الوزارة على تحديث كافة المستلزمات الرقمية وفق الاحتياجات المستمرة** " وجاءت بوزن نسبي قدره 79.6% وهي درجة موافقة كبيرة

وأخيراً يمكن القول بان الوزن النسبي دور التكنولوجيا الرقمية ككل جاء بوزن نسبي قدره 77.0% وهذا يشير على أن درجة موافقة من قبل أفراد عينة الدراسة جاءت بدرجة كبيرة وتعزو الباحثة ذلك إلى:

- تقبل العاملين إلى ثقافة التغيير والقدرة على توظيف التكنولوجيا الرقمية في الحياة المهنية والحياتية

- تطور الأساليب التعليمية ودعمها بالوسائل التكنولوجية

2. تحليل فقرات الكفاءة المهنية:

تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لمعرفة درجة الموافقة. النتائج موضحة في جدول (10).

جدول (10): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لكل الفقرات

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الموافقة
.1	يحرص العاملين على احترام أخلاقيات المهنة	3.75	0.653	75.0	7	كبيرة
.2	يعمل العاملين مع بعضهم وفق فريق العمل الواحد.	3.77	0.722	75.4	5	كبيرة
.3	ينسج العاملين علاقاتهم على مبدأ التوافق الاجتماعي	3.62	0.634	72.4	10	كبيرة
.4	يعزز العاملين مبدأ التكافل الاجتماعي فيما بينهم.	3.78	0.736	75.6	4	كبيرة
.5	يتفاعل العاملين مع كل ما هو جديد في مجال المهنة	3.68	0.842	73.6	9	كبيرة
.6	يسعى العاملين إلى تحسين خبراتهم والاستفادة من الاخرين	3.74	0.638	74.8	8	كبيرة
.7	يقوم العاملين بعزل مشاكلهم الشخصية عن حياتهم المهنية	3.79	0.786	75.8	3	كبيرة
.8	لدى العاملين القدرة على التكيف مع العمل وضغوطه	3.89	0.635	77.8	1	كبيرة
.9	يمارس العاملين أعمالهم بحيوية مع قدرتهم على مواجهة التحديات	3.85	0.763	77.0	2	كبيرة
.10	ينجز العاملين كافة الأعمال المطلوبة بغض النظر الظروف المحيطة	3.76	0.765	75.2	6	كبيرة
الدرجة الكلية لجميع فقرات الكفاءة المهنية		**3.76**	0.656	**75.2**		**كبيرة**

وقد تبين أن مجال " **الكفاءة المهنية** " ككل جاء بوزن نسبي قدره 75.2% وهذا يشير على أن درجة موافقة من قبل أفراد عينة الدراسة جاءت بدرجة كبيرة **و**قد جاءت أعلى فقرة من مكوناته القائلة " **لدى العاملين القدرة على التكيف مع العمل وضغوطه** " وجاءت بوزن نسبي قدره 77.8% وهي درجة موافقة كبيرة، وتعزو الباحثة ذلك إلى:

- رغبة العاملين الدائمة إلى تحسين مستوياتهم ورفع قدراتهم وكفاءتهم المهنية

- اعتبار أنفسهم قدوات للأخرين مما يجعل يعززون القيم الاجتماعية

- امتلاك روح المساواة في العمل مما يعزز العمل على مبدأ الفريق الواحد.

- المعرفة الكاملة بواجبات المهنة والمهام المطلوبة.

رابعاً: اختبار فرضيات الدراسة

الفرض الأول: لا يوجد علاقة ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين التكنولوجيا الرقمية بأبعادها (البنية التكنولوجية، البرامج المستخدمة في التكنولوجيا الرقمية، القدرة على استخدام التكنولوجيا الرقمية) وبين الكفاءة المهنية لدي العاملين

وللإجابة على الفرض قام الباحث تحقق من عدة فرضيات فرعية تتعلق بالفرض الأول وهي:

1. لا يوجد علاقة ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين البنية التحتية كأحد أبعاد التكنولوجيا الرقمية والكفاءة المهنية لدى العاملين

2. لا يوجد علاقة ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين البرامج المستخدمة في التكنولوجيا الرقمية كأحد أبعاد التكنولوجيا الرقمية والكفاءة المهنية لدى العاملين.

3. لا يوجد علاقة ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين القدرة على استخدام التكنولوجيا الرقمية كأحد أبعاد التكنولوجيا الرقمية والكفاءة المهنية لدى العاملين.

للإجابة على هذه الفرضيات تم استخدام " معامل بيرسون " لمعرفة درجة وقوة العلاقة بين متغيرين فكانت النتائج كما الجدول (11).

جدول (11) يوضح نتائج معامل الارتباط بيرسون

دور التكنولوجيا الرقمية	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية (sig)
البنية التحتية	0.725	0.000
البرامج المستخدمة في التكنولوجيا الرقمية	0.797	0.000
القدرة على استخدام التكنولوجيا الرقمية	0.811	0.000
دور التكنولوجيا الرقمية ككل	0.789	0.000

ويتبين من النتائج الموضحة في جدول (11) أن قيمة معامل الارتباط تساوي (0.725) والقيمة الاحتمالية (sig) تساوي (0.000) مما يدلل على وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين البنية التحتية كأحد أبعاد دور التكنولوجيا الرقمية والكفاءة المهنية.

وتبين أن قيمة معامل الارتباط تساوي (0.797) والقيمة الاحتمالية (sig) تساوي (0.000) مما يدلل على وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين البرامج المستخدمة كأحد أبعاد دور التكنولوجيا الرقمية والكفاءة المهنية وتبين أن قيمة معامل الارتباط تساوي (0.811) والقيمة الاحتمالية (sig) تساوي (0.000) مما يدلل على وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين بين البنية التحتية كأحد أبعاد دور التكنولوجيا الرقمية والكفاءة المهنية.

وبشكل عام فقد تبين أن قيمة معامل الارتباط تساوي (0.789) والقيمة الاحتمالية (sig) تساوي (0.000) مما يدلل على وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين دور التكنولوجيا الرقمية والكفاءة المهنية..

الفرض الثاني: لا يوجد علاقة ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين دور تكنولوجيا الرقمية والكفاءة المهنية.

للإجابة على هذه الفرضية تم استخدام " نموذج الانحدار المتعدد " للتعرف على أفضل المتغيرات من أبعاد تكنولوجيا الرقمية والكفاءة المهنية فكانت النتائج كما الجدول (12).

جدول (12) يوضح نتائج نموذج الانحدار المتعدد

المتغيرات	معاملات الانحدار		التأثير Beta	قيمة الاختبار (T)	القيمة الاحتمالية (.Sig)
	معاملات النموذج Coefficient	الخطأ المعياري Std error			
المقدار الثابت (Constant)	1.957	0.254		7.704	0.000
البنية التحتية	0.295	0.053	0.543	5.566	0.000
البرامج المستخدمة	0.229	0.042	0.632	5.452	0.000
القدرة على استخدام التكنولوجيا	0.540	0.023	0.765	23.478	0.000
معامل التحديد (R^2) = 0.621، قيمة اختبار (F) = 13.233، القيمة الاحتمالية (Sig.) لاختبار (F) = 0.000					

* النموذج المقدر دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)

تبين من النتائج الموضحة في جدول (12) أن معامل التحديد يساوي (0.621) وهذا يعني أن ما نسبته (62.1%) من التغيرات الحادثة في الكفاءة المهنية ترجع إلى أبعاد دور تكنولوجيا الرقمية والنسبة المتبقية والتي تساوي 37.9% ترجع إلى عوامل أخرى، وتبين أيضا أن قيمة تحليل تباين الانحدار (F) تساوي (13.233) والقيمة الاحتمالية (sig) تساوي (0.000) وهذا يدلل على وجود أثر ذو دلالة إحصائية لأبعاد دور تكنولوجيا الرقمية على الكفاءة المهنية.

الفرض الثالث: لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المبحوثين حول **" دور تكنولوجيا الرقمية والكفاءة المهنية "** يعزى للمتغيرات الديموغرافية (الفئة العمرية، طبيعة العمل).

ويشتق من الفرض الثاني الفرضيات الفرعية التالية:

1. لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المبحوثين حول **" دور التكنولوجيا الرقمية في رفع الكفاءة المهنية "** تعزى لمتغير الفئة العمرية

جدول (13): نتائج اختبار" التباين الأحادي " – الفئة العمرية

المجال	المتوسطات				قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (.Sig)
	أقل من 35	35 أقل 45	45 أقل 60	60 فأكثر		
دور التكنولوجيا الرقمية	3.90	3.85	3.84	3.80	1.493	0.093
الكفاءة المهنية	3.77	3.78	3.75	3.72	1.537	0.087

* الفرق بين المتوسطات دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$.

من النتائج الموضحة في جدول (13) تبين أن القيمة الاحتمالية (.Sig) المقابلة لاختبار" التباين الأحادي " أكبر من مستوى الدلالة 0.05 لجميع المجالات وبذلك يمكن استنتاج أنه لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المبحوثين حول " **دور التكنولوجيا الرقمية في رفع الكفاءة المهنية** " تعزى لمتغير الفئة العمرية.

1. لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المبحوثين حول " **دور التكنولوجيا الرقمية في رفع الكفاءة المهنية** " تعزى لمتغير طبيعة العمل

جدول (13): نتائج اختبار" التباين الأحادي " – طبيعة العمل

المجال	المتوسطات				قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (.Sig)
	أكاديمي	إداري	تكنولوجي	مهني		
دور التكنولوجيا الرقمية	3.87	3.88	3.85	3.83	1.210	0.213
الكفاءة المهنية	3.73	3.75	3.76	3.79	1.112	0.393

* الفرق بين المتوسطات دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$.

من النتائج الموضحة في جدول (13) تبين أن القيمة الاحتمالية (.Sig) المقابلة لاختبار" التباين الأحادي " أكبر من مستوى الدلالة 0.05 لجميع المجالات وبذلك يمكن استنتاج أنه لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المبحوثين حول " **دور التكنولوجيا الرقمية في رفع الكفاءة المهنية** " تعزى لمتغير الفئة طبيعة العمل.

النتائج: تبين أن أهم النتائج التي تم التوصل لها على النحو الاتي:

1. جاء دور التكنولوجيا الرقمية بما نسبته 77.0% وهي نسبة كبيرة وكان ترتيب أبعاده على النحو الاتي:

- القدرة على استخدام التكنولوجيا الرقمية بنسبة 77.4%
- البرامج المستخدمة في التكنولوجيا الرقمية بنسبة 77.2%
- البنية التحتية بنسبة 77.0%

2. جاءت الكفاءة المهنية لدى العاملين بما نسبته 75.2% وهي نسبة كبيرة

3. وجود علاقة إيجابية بين دور التكنولوجيا الرقمية والكفاءة المهنية لدى العاملين في وزارة التربية والتعليم قيمتها (0.789) وهي قوية وكانت العلاقات الفرعية على النحو الاتي:

- علاقة إيجابية بين البنية التحتية والكفاءة المهنية قيمتها (0.725)
- علاقة إيجابية بين البرامج المستخدمة في التكنولوجيا الرقمية والكفاءة المهنية قيمتها (0.797)
- علاقة إيجابية بين القدرة على استخدام التكنولوجيا الرقمية والكفاءة المهنية قيمتها (0.811)

4. وجود أثر إيجابي لدور التكنولوجيا الرقمية على الكفاءة المهنية لدى العاملين في وزارة التربية والتعليم.

- ما نسبته 62.1% من التغيرات الحادثة في الكفاءة المهنية ترجع إلى دور التكنولوجيا الرقمية.
- أكثر الأبعاد تأثيراً على الكفاءة المهنية هي القدرة على استخدام التكنولوجيا الرقمية.

5. عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المبحوثين حول **" دور تكنولوجيا الرقمية والكفاءة المهنية "** يعزى للمتغيرات الديموغرافية (الفئة العمرية، طبيعة العمل).

التوصيات:

قامت الباحثة بوضع مجموعة من التوصيات كانت على النحو الاتي:

1. إقرار موازنة مالية لتطوير وتحسين البنية التحتية التكنولوجية وتحديثها باستمرار وفق التطورات والمستجدات في هذا المجال.
2. تعزيز اللقاءات وورش العمل والبرامج التدريبية مع الخبرات وأصحاب التخصص في مجال التكنولوجيا للاستفادة من الخبرات والمهارات.
3. دعم توظيف التكنولوجيا الرقمية في العمل المهني والحياتي للعاملين.
4. توظيف التكنولوجيا الرقمية الايجابية في المهام والأنشطة الإدارية والمكتبية.
5. تحقيق التوازن بين المهنية وبين التطورات التكنولوجيا الرقمية بما يخدم العمل الإداري والاكاديمي والمهني داخل مؤسسات التعليم.
6. إجراء الكشف التقويمي الدوري للمعرفة الرقمنة لدى العاملين في وزارة التربية والتعليم بما يضمن توفر الكفايات الرقمية.

أولاً/ المراجع العربية:

الجبر، حامد (2020). *أهمية التكنولوجيا الرقمية في مجال التعليم من وجهة أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الأساسية في دولة الكويت*. بحث منشور، *مجلة كلية التربية*، مصر، جامعة المنصورة.

أبو العون، ياسمين (2018). *تقويم محتوى منهاج التكنولوجيا للمرحلة الأساسية في فلسطين في ضوء المعايير العالمية ISTE*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، غزة، الجامعة الإسلامية.

أبو علوان، سعد، بشير، شاهيناز (2022). استراتيجيات لتفعيل التعليم الإلكتروني في السودان اثناء الجوائح العالمية: جائحة كورونا نموذجاً. (بحث منشور)، جامعة الخرطوم، الخرطوم، السودان.

السايح، عائشة؛ سيبوكر، إسماعيل(2021). *التعليم الرقمي وعوائق تطبيقه*. بحث منشور، جامعة ورقلة، 7(2)، الجزائر

بن ناجي، فاطمة (2020). *التحول الرقمي في الجامعات العربية "الجامعة العراقية نموذجاً"* . ليبيا، جامعة الزاوية.

حنتولي، تغريد (2016). واقع التعليمي الإلكتروني في جامعة النجاح الوطنية ودوره في تحقيق التفاعل بين المتعلمين من وجهة نظر طلبة كلية الدراسات العليا برامج كلية التربية وأعضاء الهيئة التدريسية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

زمام، نور الدين؛ سليماني، صباح(2013). تطور مفهوم التكنولوجيا واستخداماته في العملية التعليمية. بحث منشور، *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.

سيدهم، خالدة؛ ميلود، العربي(2018). واقع القراءة الإلكترونية في عصر التكنولوجيا الرقمية-دراسة حالة بجامعة الحاج لخضر. بحث منشور، *مجلة آفاق للعلوم، (11)*، جامعة الجلفة، الجزائر.

فروانة، حازم؛ شعت، رشاد؛ ماضي، إسماعيل(2020). *دور التكنولوجيا الرقمية المطبقة في التربية في رفع تحديات مجتمع المعرفة -دراسة حالة المدارس الثانوية في مدينة ورقلة*. بحث منشور.

كليمان، سارة غران. (2017). *التعلم الرقمي -التعليم والمهارات في العصر الرقمي، ندوة استشارية معنية بالتعلّم الرقمي*، برنامج معهد كورشام للقيادة الفكرية، كاليفورنيا، وكامبريدج، المملكة المتحدة UK.

لخضاري، منصور(2016). *تأثير التكنولوجيا الرقمية على جودة البحث العلمي*. ورقة عمل في مؤتمر علمي.

محتسب، رامي(2018). توظيف التكنولوجيا الرقمية في فضاءات التعلم غير الرسمي. مقالات حرة، *مجلة رؤى*، (57-58).

منصور لخضاري (2016): تأثير التكنولوجيا الرقمية على جودة البحث العلمي، أعمال المؤتمر الدولي الحادي عشر: التعلم في عصر التكنولوجيا الرقمية، طرابلس، مركز جيل البحث العلمي.

مقدم، آمال، ومصبايح، فوزية (2021). دور التكنولوجيا الرقمية في تنمية مستوى التفكير الإبداعي لأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بالمركز النفسي البيداغوجي لولاية عين الدفلي أنموذجاً.

ثانياً/ المراجع الأجنبية:

Distance Education Resources, July 29

Coward, C. (2018). *Digital Skills Toolkit*. Published research, International Telecommunication Union.

And How to Overcome.

برنامج إرشادي مقترح لضبط الانفعالات لدى المراهقين من طلبة المدارس

د. أيمن مصطفى الزاملي

0599454365 alzamlyayman2015@gmail.com

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى إعداد برنامج إرشادي مقترح لضبط الانفعالات لدى المراهقين من طلبة المدارس، وأعد الباحث البرنامج بعد الاطلاع على الدراسات المتعلقة بموضوع الدراسة، ويمكن التدريب عليه من خلال بعض الأنشطة التي تم توضيحها في البرنامج، ويتكون في صيغته النهائية من (18) جلسة، وستتكون عينة الدراسة من (16) طالباً، وسيتم تقسيمها إلى مجموعتين (8) ضابطة و(8) تجريبية، وسيتم تطبيق عليهم مقياس الضبط الانفعالي لدى المراهقين.

الكلمات المفتاحية: برنامج مقترح ـ ضبط الانفعالات ـ المراهقين من طلبة المدارس.

المقدمة:

احتل موضوع الانفعالات مكانة في علم النفس، والحياة النفسية لا تسمى حياة بدون انفعالات، ولكن بشرط الاتزان والانضباط والسيطرة على هذه الانفعالات، فعندما يخرج الانفعال عن حدود الانضباط والسيطرة يصبح بالغ التطرف، ويتحول إلى حالة مرضية تحتاج إلى العلاج؛ تجنباً للقلق الساحق أو الغضب الكاسح والتهيج المندفع، فالشخص السوي نفسياً هو الذي يمكنه السيطرة على انفعالاته المختلفة والتعبير عنها وفق الضرورة، وبشكل يتناسب مع المواقف وصولاً إلى الثبات الانفعالي.

ويعتبر الانفعال أحد المنظومات المكونة لبناء الفرد، وأنه ليس هناك حياة خالية من الانفعالات حتى تلك الانفعالات القوية منها، ولكن المهم هو في النضج الانفعالي، وهو أن يتعلم الفرد كيف يعيش مع هذه الانفعالات والقدرة على توجيهها نحو الأهداف المتكاملة في حياته (هليل وآخرون، 2017، ص12).

فنحن نختلف في السمات الانفعالية التي تميزنا عن غيرنا، مثل الحساسية أو التبلد، والقدرة على ضبط النفس أو التحكم في الانفعالات أو ضعفها، ثباتها أو تقلبها وتذبذبها، فهذا يتصف بالاتزان الانفعالي وذاك بالتقلب الانفعالي، كما إننا نتباين من حيث سرعة الاستثارة أو بطئها، ودرجة التأثير بالاستثارة، فقد يكون التأثير عميقاً أو سطحياً (الغداني، 2014، ص6).

فالانفعالات والصراعات والتوترات تسيطر على النفس البشرية عبر المرحل بشكل عام، وعلى المراهقة بشكل خاص، حيث يواجه المراهقين كثيراً من الضغوط النفسية والمجتمعية، ويتعرضون لكثير من الاحباطات والصراعات خاصة مع زيادة تطلعاتهم وطموحاتهم والخوف من

المستقبل، وكثرة المشاحنات، والخلافات وارتفاع الأصوات، إضافة إلى المبالغة في التعبير عن استيائهم أو تذمرهم أو تمردهم على

المجتمع عامة، ورموز السلطة المجتمعية أو الوالدية، هذه الانفعالات التي يمر بها المراهقين تعبر عن أزمات تحتاج إلى تدخل ومحاولة ضبطها قدر الإمكان.

إن المراهقة مرحلة عنيفة من الناحية الانفعالية، حيث تتعرض نفسية المراهق إلى ثورات تتصف بالعنف والاندفاع، كما يشعر من آن لآخر بالضيق والتبرم، ولقد اختلف الباحثون في سبب هذه الاضطرابات الانفعالية التي تسيطر على حياة المراهق، حيث أرجعها بعضهم إلى إفرازات الغدد، في حين أرجعها البعض الآخر إلى العوامل البيئية التي تحيط بالمراهق، بينما أرجعها آخرون إلى تفاعل العوامل الداخلية "إفراز الغدد" مع العوامل الخارجية "البيئة المحيطة (البهي، 1998، ص257).

فالمراهقة فترة من الزمن التي يتزايد فيها انتشار الانفعال وشدته، فالانفعالات هي جزء طبيعيّ من مرحلة المراهقة وهي تترجم نظرة المراهق إلى ذاته وإلى الآخرين، فالمراهق في هذه الفترة يتفاعل مع كل المشاكل الحياتية والظروف التي يعيشها بشكل متطرّف أحياناً أو مبالغ به ذلك بسبب التغييرات الهرمونية التي يشهدها جسده وعقله، ويمكن تعريف الانفعالات بأنها أنواع مختلفة من المشاعر وتشمل: الحب، الفرح، الحزن، الكآبة، الخوف، الملل، الغضب وغيرها.

والضبط الانفعالي هو مجموعة من العمليات يسعى من خلالها الفرد إلى ضبط وتعديل الاستجابة الانفعالية وهذا وفقاً لما يتطلبه الموقف أو المحيط من استجابات مقبولة اجتماعياً أو لتحقيق جملة من الأهداف سعى العديد من الأشخاص إلى ضبط انفعالاتهم من أجل تجنب المشاكل، وزيادة القدرة على التفكير والتصرف بشكل جيد، والحماية من الإصابة بالعديد من المشاكل التي قد تصيب الإنسان مثل القلق، والتوتر، واضطرابات النوم، والضغوطات النفسية، لذا يوصف ضبط النفس بأنه أعظم قوة بشرية.

وتشير مهارة الضبط والمرونة الانفعالية والاجتماعية إلى قدرة الفرد على التحكم بمرونة في سلوكه الانفعالي اللفظي وغير اللفظي خاصة في حالات التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، وتعديله بما يتناسب مع ما يحدث في تلك المواقف مع مستجدات لتحقيق أهداف الفرد (السيد وآخرون، 2004، ص27).

ونتيجة لما سبق يُعد مساعدة الطلبة المراهقين في ضبط انفعالاتهم وصولاً إلى الاتزان الانفعالي خطوةً أساسيةً لتكون ردود أفعالهم الانفعالية مناسبة للمثير، ومن هنا تكون الحاجة إلى تصميم وإعداد برنامج إرشادي مقترح لضبط الانفعالات لدى المراهقين من طلبة المدارس، ونرجو أن يسهم تصميم البرنامج في ذلك.

مشكلة الدراسة:

يعاني البشر من الانفعالات في كافة المراحل العمرية، لكن الانفعالات تظهر بشدة لدى المراهقين، فالانفعالات الحادة من أهم مخاطر مرحلة المراهقة، فالانفعالات لدى المراهق تكون عادة حادة، والتعبير عنها لا يخضع للتحكم، لذلك تكون ردود أفعاله الانفعالية غير مناسبة للمثير؛ سواء كان ذلك بالزيادة أو النقصان.

ويزداد لدى المراهقين درجة القلق والتوتر أو العصبية، ولكنها أمور عادية ترتبط في جوهرها في معظم الأمر بكثرة التغيرات المختلفة التي تواجه المراهقين في هذه المرحلة، إلا أنه يجب توفير الجو والمناخ الهادئ؛ سواء داخل الأسرة أو المدرسة في التعامل مع هؤلاء المراهقين، حيث يجب على المراهقين أن يتحلوا بالصبر والهدوء والاتزان الانفعالي، وعدم المبالغة والتسرع في الانفعالات الشديدة والثورة والتمرد.

ومن خلال عمل الباحث في مجال الإرشاد النفسي في مدارس وزارة التربية والتعليم لمس الحاجة الماسة لإجراء هذه الدراسة؛ بهدف محاولة مساعدة المراهق في السيطرة والتحكم في انفعالاته قدر المستطاع، وذلك في حال تعرضه للضغوطات أو في التعامل مع الآخرين، مما جعل الباحث يلتفت إلى مشكلة الدراسة، والتي صاغها **بالسؤال الرئيس التالي:**

ما البرنامج الإرشادي المقترح لضبط الانفعالات لدى المراهقين من طلبة المدارس؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى:

إعداد برنامج إرشادي لضبط الانفعالات لدى المراهقين من طلبة المدارس.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

- تستهدف هذه الدراسة شريحة مهمة من طلبة المدارس وهم المراهقين، فالتغيرات الفسيولوجية التي تصاحب مرحلة المراهقة قد يكون لها تأثيرات سلبية تعوق تكيف المراهق وتوافقه مع الآخرين.
- قد تفيد هذه الدراسة القائمين على التعليم في الوزارة من خلال لفت أنظارهم لخصائص طبيعة مرحلة المراهقة وأزمات هذه المرحلة وتقديم البرامج اللازمة لهم، حيث أن ذلك ينعكس على صحتهم النفسية وبالتالي تحسين تحصيلهم الدراسي والدافعية للتعلم لديهم.
- قد تفيد هذه الدراسة بإثراء المكتبات الفلسطينية بموضوعات عن كيفية معالجة بعض المشكلات إلى حد ما في مجال الصحة النفسية، والإسهام في زيادة كم المعلومات والحقائق عن المراهقين.

- قد تخلص نتائج الدراسة الحالية في سيطرة المراهق إلى حد ما على انفعالاته.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة على الحدود التالية:

- الحد المكاني: مدارس وزارة التربية والتعليم في فلسطين.
- الحد الزماني: خلال السنة الدراسة من شهر 9 إلى شهر 5.
- الحد البشري: المراهقين من طلبة المدارس.
- الحد الموضوعي: ضبط الانفعالات لدى المراهقين من طلبة المدارس.

مصطلحات الدراسة:

الانفعال: هو حالة شعورية مركبة يصحبها نشاط جسمي وفسيولوجي مميز، والسلوك الانفعالي سلوك مركب يعبر عن السوء الانفعالي أو يعبر عن الاضطراب الانفعالي، والشخص المنفعل هو الشخص سريع الغضب، والعابس والقلق أغلب الأوقات، وجامد في تعامله مع الآخرين، غير مستقر ومتقلب، مندفع وتسهل استثارته (بركات، 2014، 262).

ضبط الانفعالات: تعرفها أمين (2006، ص51) بأنها قدرة الفرد على السيطرة والتنظيم للتعبيرات الانفعالية غير اللفظية وإخفاء انفعالاته ومشاعره تحت قناع معين بما يناسب الموقف الاجتماعي.

ويقصد بالضبط الانفعالي هو تحكم الفرد في انفعالاته ودوافعه من خلال أنماط سلوكية مقبولة اجتماعياً، والتعبير عن المشاعر السلبية (مثل الضيق والغضب والحزن)، بطريقة إيجابية لا ينتج عنها أذى أو ضرر بالآخرين، وذلك في مواقف التعامل والتفاعل معهم (محمد، 2002، ص35).

التعريف الإجرائي لضبط الانفعالات: يعرفها الباحث بأنها الدرجة التي يحصل عليها المراهقين من طلبة المدارس في ضوء المقياس المستخدم.

المراهقة: هي المرحلة التي تتوسط مرحلة الطفولة والشباب، وتبدأ عند البلوغ وتنتهي مع مرحلة الشباب، والمراهقون في هذه المرحلة يكافحون لكي يجدوا هويتهم الذاتية، ويصاحب ذلك بعض الغرابة في تصرفاتهم، وخروجهم عن المألوف (Barker،1999 ،p9) .

والمراهقة: هي عبارة عن مرحلة من الحياة تبدأ بالنضج البيولوجي، ويستطيع خلالها الأفراد إنجاز مهمات نمائية معينة، وتنتهي هذه المرحلة عندما يتمكنوا من تحقيق حالة من الاعتماد على الذات في مرحلة الرشد كما يحددها المجتمع الذي يعيشون فيه (شريم، 2009، ص21).

المراهقون من طلبة المدارس: وهم الطلبة الذين تتراوح أعمارهم من سن 13-18 سنة، وهم الطلبة من الصف السابع إلى الصف الثاني عشر.

الإطار النظري:

يقسم الباحث هذا الجزء إلى محورين، حيث يتناول الباحث في المحور الأول الأدبيات التي تتعلق بضبط الانفعالات من حيث تعريفها ومكوناتها ومظاهرها، والتطرق إلى الضبط الانفعالي والصحة النفسية وصفات ذوي الضبط الانفعالي، وفي المحور الثاني يستعرض الباحث الأدبيات المتعلقة بالمراهقة من حيث تعريفها ومظاهر النمو الانفعالي في فترة المراهقة وأزمة المراهقة وذلك كما يلي:

أولاً: ضبط الانفعالات:

مفهوم ضبط الانفعالات:

الضبط الانفعالي:

تشير مهارة الضبط والمرونة الانفعالية والاجتماعية إلى قدرة الفرد على التحكم بمرونة في سلوكه الانفعالي، اللفظي وغير اللفظي خاصة في حالات التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، وتعديله بما يتناسب مع ما يحدث في تلك المواقف مع مستجدات لتحقيق أهداف الفرد (السيد وآخرون، 2004، ص27).

ويقصد بالضبط الانفعالي تحكم الفرد في انفعالاته ودوافعه من خلال أنماط سلوكية مقبولة اجتماعياً، والتعبير عن المشاعر السلبية (مثل الضيق والغضب والحزن)، بطريقة إيجابية لا ينتج عنها أذى أو ضرر بالآخرين، وذلك في مواقف التعامل والتفاعل معهم (راضي، 2002، ص35).

يتضح مما سبق بأن الضبط الانفعالي: هو مجموعة من العمليات يقوم بها الفرد، يسعى من خلالها إلى ضبط وتعديل استجابته الانفعالية بما يتلاءم ويتوافق مع متطلبات البيئة الخارجية، أو هو عملية أو مجموعة من العمليات تهدف إلى السيطرة على الانفعال.

مكونات الانفعال:

يكون الانفعال كاستجابة إذا كان رد فعل لمثيرات معينة، وإذا أثارت ردود الفعل الداخلية التي يخبرها الشخص استجابة إضافية؛ فإن الانفعال يكون قد قام بدور الدافع ويصبح التسلسل الكامل لرد الفعل كما يلي:

مثير من شأنه أن يحدث انفعالاً يؤدي إلى استجابة انفعالية داخلية، وهذا الانفعال يعمل كمثير دافعي والذي يؤدي إلى تعبير عن انفعال خارجي.

ولمعرفة كيفية تكون الانفعال لابد من استعراض تحليلي لجوانب الانفعال نفسه والتي تتمثل فيما يلي:

- **جانب المثير الذي يسبب الانفعال:** سواء أكان داخلياً في الإنسان كألم في المعدة أو وجع في الأضراس أو تذكر حادثة ماضية.

- **جانب شعوري شخصي ذاتي في تكوين الإنسان نفسياً:** فهو يشعر باضطراب انفعالي، ويكون هذا الاضطراب شعورياً يحسه الفرد، ويمكن أن يدركه عن طريق التأمل الباطني إذا كان الشعور معتدلاً، أما إذا تطرف الانفعال فقد يفقد الفرد الوعي الكافي أو التوازن الإدراكي.

- **جانب تعبيري ظاهري خارجي:** مما يصدر عن المنفعل من كلمات وحركات واشارات وتعبيرات في قسمات الوجه وما إليه، وهذا الجانب يساعدنا في معرفة الانفعال عند الآخرين من الناس، قياساً مع أنفسنا.

- **جانب عضوي داخلي في أحشاء الإنسان المنفعل:** في تغيرات هامة في نشاط القلب والدم والتنفس والضغط والغدد .. وهذا جانب يمكن ملاحظته بأجهزة علمية متخصصة.

وتجدر الإشارة إلى أن هذه الجوانب في تحليل الانفعال هي جوانب متفاعلة يؤثر بعضها في بعض، كما يتأثر بها؛ لأن الإنسان وحدة متكاملة فهو كله الذي يفرح أو يبكي، وهو كله الذي يغضب أو يرضى ويحب أو يكره (بن على، 2018، ص25).

أما نجاتي فيرى أن الانفعال يتكون مما يلي:

- إدراك الموقف الانفعالي.
- التغيرات الفسيولوجية الداخلية.
- التغيرات البدنية الخارجية.
- الخبرة الشعورية.
- التوافق للموقف الانفعالي (أبو مصطفى، 2015، ص 38).

فالانفعال استجابة مباشرة لمثير أو حدث ما وهو عبارة عن حالة من التقلب والاندفاع وبسرعة الغضب أثناء الاستجابة.

مظاهر الحالة الانفعالية: يؤكد علماء النفس أن الانفعالات ليست مجرد حالات فسيولوجية تتأثر إلى حد كبير بالثقافة والتعلم، وأن مظاهر الحالة الانفعالية تتحدد بثلاث مراحل هي:

- وجود موقف معين يفسره الفرد بشكل خاص تبعاً لخبراته.
- استجابة داخلية لهذا الموقف، وتتضمن هذه الاستجابة تغيرات فسيولوجية داخلية وعمليات عقلية.
- تعبيرات جسمانية خارجية مكتسبة من الثقافة للتعبير عن هذا الانفعال (منصور وآخرون، 2003، ص146).

الضبط الانفعالي والصحة النفسية: يعاني الكثير من الأفراد بلوغ درجة من الانفعال تجعلهم يقولون أو يفعلون ما يضر بهم أو بالآخرين، وقد يكون هذا الضرر نفسياً أو جسدياً، فهناك علاقة بين الصعوبات في ضبط الانفعال والاضطرابات النفسية على العموم.

فالسعادة الوجدانية تكمن في القدرة على ضبط انفعالاتنا المزعجة بصورة مستمرة، وأن الأفراد الذين يفتقدون امتلاك المهارة في معالجة المشاعر المختلفة، مثل: القلق والغم والغضب بصورة مناسبة، غالًبا ما يعانون من المحن والأزمات (عجاج، 2002، ص22).

إن الضبط الانفعالي له تأثير على الصحة النفسية، إذ أن النجاح في ضبط الانفعالات يعد مُهماً جداً من أجل الوصول إلى التكيف وحسن الحال النفسي، فالأفراد الذين يفشلون في تطوير مرونة وفعالية على مستوى مهارات ضبط انفعالاتهم، فإن هذا يؤدي بهم إلى خبرة مفرطة واستمرار الانفعالات، وبالتالي يتأثر شعور الفرد بحسن الحال النفسي (Campbell-، 2006) .sills Laura; and all

فتحقيق الأهداف العامة في الحياة يتطلب تحمل وتسيير مجموعة واسعة من الانفعالات، والتي قد يكون بعضها غير مريح، ومن هنا فإن عدم نجاح الفرد في ضبط انفعالاته يمكن أن يعيق حياته من حيث تحقيق أهدافه والمحافظة على ظروف حياته (قويدر وكركوش، 2013، ص261).

صفات ذوي الضبط الانفعالي: يتسم الشخص المنضبط انفعالياً بالقدرة على التحكم في انفعالاته وضبط نفسه في المواقف التي تثير الانفعال، وقدرته على الصمود والاحتفاظ بهدوء أعصابه وسلامة تفكيره حيال الأزمات والشدائد، وحياته الانفعالية ثابتة ولا تتذبذب أو تتقلب لأسباب ومثيرات انفعالية تافهة، وهو هادئ ومتوازن نفسياً ومستقر انفعالياً.

وإن الشخص الذي يمتلك هذه الأبعاد من الشخصية يتميز بالضبط الانفعالي، التي تعد مكوناً متعدد الأبعاد، تساعده على المواجهة لأي ظروف ضاغطة يتعرض له، ويمتاز الأشخاص الذين يمتلكون مهارة الضبط الانفعالي بأنهم يتمكنون من السيطرة على انفعالاتهم بطريقة تعود بالنفع عليهم وعلى غيرهم، أي أنهم قادرون على التعبير عن انفعالاتهم بصورة إيجابية ويسيطرون على مشاعر السلبية وعادة ما ينظر أولئك إلى الأمور بوضوح، ويكونون في حالة مستقرة عند تعرضهم لضغط ما، فضلاً عن أنهم لا يظهرون غضبهم على الآخرين (حسون، 2011، ص 11).

فالفرد المتمكن من الضبط الانفعالي هو الذي يحتفظ بضبط انفعالي متميز، فهو لا يدع فرصة للغضب أن يتملكه، ولا يعطي أحكاماً سريعة للمواقف المختلفة، بل هو أمام هذه المواقف هادئ في الحكم عليها ولا يصدر حكمه إلا بعد أن يتفحص جيداً متغيرات كل المواقف ويجعله واعياً ناضجاً، فيضل دائماً في حالة استقرار نفسي وسلوكي ولا يصدر منه أي فعل أو رد فعل يترتب عليه فشل في العمل (حمدان، 2010، ص4).

ثانيا: المراهقة: مفهوم المراهقة:

المراهقة لغة: مُراهقة: مصدر راهَقَ المُراهَقَةُ: الفترة من بلوغ الحُلُم إلى سنِّ الرشد، سنُّ المراهقة: مرحلة من مراحل عُمر الإنسان، تبدأ عند البلوغ وتستمر بضع سنوات لا تتجاوز الثامنة عشرة عام من العُمْر إلا في حالات مرضية (المعجم الوسيط، 2020).

وهي المقاربة، فأرهقته دانيته وراهق الشيء قاربه، وهي والتي تعني الاقتراب من الحلم، وتختلف كلمة المراهقة عن كلمة البلوغ والتي تعني التدرج نحو النضج الجنسي فقط (اللزام، 1997، ص14).

أما المراهقة اصطلاحًا: فيطلقها علماء نفس النمو على الفترة الزمنية التي تتوسط مرحلة الطفولة والرشد، أو هي المرحلة التي يقترب فيها الطفل غير الناضج من النضج الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي (الهندي، 1999، ص19).

وهي مرحلة من مراحل التطور تبدأ من البلوغ، وتتسم بحشد من التغيرات الفسيولوجية، والنفسية، والاجتماعية بمختلف جوانبها، وهي تقع بين الطفولة، والرشد (طه، 2005، ص741).

مظاهر النمو الانفعالي في فترة المراهقة:

تتصف الانفعالات في مرحلة المراهقة بالحدة، ويلاحظ أن المراهق يعتريه التوتر في كثير من الأحيان، وقد يكون سبب هذا التوتر ناشئ من سلوك الآخرين نحوه، أو من بعض الأمور التي توجد في بيئته ولا يحبها، أو من سلوكه هو.

فمرحلة المراهقة عنيفة من الناحية الانفعالية، حيث تتعرض نفسية المراهق إلى ثورات تتصف بالعنف والاندفاع، كما يشعر من آن لآخر بالضيق والتبرم، ولقد اختلف الباحثون في سبب هذه الاضطرابات الانفعالية التي تسيطر على حياة المراهق، حيث أرجعها بعضهم إلى إفرازات الغدد، في حين أرجعها البعض الآخر إلى العوامل البيئية التي تحيط بالمراهق، بينما أرجعها آخرون إلى تفاعل العوامل الداخلية "إفراز الغدد" مع العوامل الخارجية "البيئة المحيطة (البهي، 1998، ص257).

وحدد (عقل، 1997، ص348-346) مظاهر النمو الانفعالي في فترة المراهقة في الآتي:

1. الرهافة الانفعالية: فالمراهق يتأثر سريعاً بالمثيرات المختلفة مهما كانت تافهة، إذ يثور لأتفه الأسباب، فإذا أراد الأكل ولم يجده جاهزاً ثار دون أن يكون هناك سبب كافٍ لهذه الثورة، وإذا تعرض للإحباط شعر بالحزن الشديد.

2. الحدة الانفعالية: ويظهر ذلك في الاستجابات الحادة التي يستجيب بها المراهق إزاء بعض المواقف، فهو يصرخ بعنف ويشتم الآخرين، ويندفع بتهور، ويأتي بحركات لا تدل على الاتزان. ويمكن ملاحظة ذلك في سلوك المراهق، فإذا قاد سيارته فإنه يقودها بسرعة شديدة، ويتحدى من يحاول أن يسبقه، وإذا تشاجر مع أحد اندفع إلى مصدر الشجار.

3. الارتباك: ويظهر عندما يعجز المراهق عن مواجهة موقف معقد ولا يعرف كيف يتصرف حياله، إما لجهل بالموقف أو غموض في عناصره، فالمراهق يعتريه الارتباك عندما لا يجد مخرجاً من المواقف الراهنة، أو عندما يشعر بسخرية الآخرين منه.

4. الحساسية الشديدة للنقد: يتسم سلوك المراهق الانفعالي بالحساسية الزائدة لنقد الكبار، حتى وإن كان النقد صادقاً، وبناءً ومن أقرب الناس إليه، فقد يعتبر النصيحة نقداً، والتوجيه إهانة، وإقراراً ضمنياً بعجز المراهق وبشخصيته الطفولية، ويزداد النقد تأثيراً على المراهق إذا تم على مسمع من الآخرين.

5. التقلب الانفعالي: ينتقل المراهق من انفعال إلى آخر، من الفرح إلى الحزن، ومن التفاؤل إلى التشاؤم، ومن البكاء إلى الضحك، فتنتابه مشاعر الفرح تارة، والحزن تارة أخرى، ومرة يندمج مع الآخرين، وتارة يعتزلهم.

6. تطور مثيرات الخوف واستجاباته: تنمو مخاوف المراهق وتتطور من حيث مثيراتها واستجاباته اتجاهها، فمخاوف المراهقين تتسع لتشمل مخاوف تدور حول العمل المدرسي، ومخاوف جنسية، ومخاوف تتصل بالعلاقات الاجتماعية، ومخاوف عائلية تبدو في القلق على الأهل عندما يمرضون أو يتشاجرون، وقد يحتفظ بعض المراهقين في بدء المراهقة ببعض مخاوف الطفولة كالخوف من الأشباح ...إلخ.

7. سيطرة العواطف الشخصية: تسيطر في بداية المراهقة العواطف الشخصية الذاتية، وتظهر في شكل الاعتزاز بالنفس والعناية بالملبس، ومحاولة جذب الانتباه، وذلك عن طريق التأنق والوقوف أمام المرآة عدة ساعات يتفحص فيها المراهق جسمه وهندامه، ويتصور دائماً كيف سيكون رد فعل الآخرين عنه.

8. الغضب والغيرة: تعتبر الغيرة من الانفعالات الشائعة في فترة المراهقة حيث تبدو واضحة في صور عدة، منها غيرة المراهقين من بعض زملائهم الذين حققوا نجاحاً في الدراسة أو الرياضة أو الأنشطة الأخرى، وقد يعبر المراهق عن غيرته بالهجوم الكلامي بطريقة خفية أو علنية، أما انفعال الغضب فيظهر عندما يُؤنب المراهق أو يُنتقد أو يُقدم له النصح بكثرة، أو عندما ننكر حقه في التعبير عن آرائه ومشاركته في القضايا الأسرية، ومن صور التعبير عن الغضب التبرم، أو الهجوم الكلامي، أو اليدوي.

كما تظهر بعض المشكلات السلوكية والانفعالية لدى المراهق كسلوكيات المخاطرة والعنف والعدوان، وتعاطي المخدرات، والجنوح، والاكتئاب، وعدم الاستقرار الانفعالي، الأمر الذي من شأنه أ، يجعلنا نلقي الضوء على دراسة المعرفة والوجدان والسلوك لديهم؛ لتقريب هذه

الفجوات بين هذه المكونات، الأمر الذي يساعدنا في فهم التغيرات التي تطرأ على المراهق (Steinberg, 2005، p69).

أزمة المراهقة:

يتخلل مرحلة المراهقة مظاهر تتميز بالشدة والغرابة في بعض الأحيان حيث نجد أن المراهق يصبح كثير المناقشات وعنيد، لا يريد التوقف عن الشجار والعراك، ثم سرعان ما تتحول ثورته وهيجانه إلى هدوء واستقرار، وتكون أزمة المراهقة في عدم الاستقرار وصعوبات في تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي وتتصف بالشدة والاضطراب والمشاكل، وتعد مرحلة ميلاد جديدة للفرد من شأنها أن تقلب حياته من الاستقرار إلى الاضطراب.

فمرحلة المراهقة مرحلة الاهتياج المحتوم؛ وذلك لأنها مجموعة من التقلبات في المزاج وتشبه الحالات القصوى من الاهتياج في المراهقة بالفصام ويرجع ذلك إلى الشعور بالاختلال في سرعة وشدة الإثارة، وأنه من الطبيعي أن المراهق في هذه المرحلة يتأرجح بين النواقص من الحالات النفسية في تتابع سريع، فهو يبدو سعيداً فرحاً في وقت ما ثم كئيباً وتعيساً في وقت آخر، والتغير من حالة إلى أخرى دون مقدمات وهو ما يُعرف بأزمة المراهقة، وأنها مولد جديد للفرد ، فهي فترة عواطف وتوتر وشدة ، تظهر فيها السمات الإنسانية ولهذا أطلق عليها لفظ العاصفة أو الأزمة أو الهيجان، وأنها مرحلة حتمية من عمر الإنسان لا يمكن إلغاؤها أو إزالة أثارها (زهران، 1982، ص63).

الدراسات السابقة:

تشكل الدراسات السابقة تراثاً مهماً ومصدراً غنياً للباحثين والدارسين، إذ تساعدهم في تكوين خلفيات علمية عن موضوع دراساتهم وأبحاثهم، لذا فقد اطلع الباحث على بعض الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، وفيما يلي عرض ما توصل إليه الباحث من دراسات سابقة؛ بهدف إلقاء الضوء على بعض النتائج والتوصيات التي توصلت إليها، والتي يمكن الاستفادة منها في دعم الدراسة الحالية.

هدفت دراسة عولا والزيباري (2021) إلى بناء مقياس الضبط الانفعالي لدى ضباط قوى الأمن الداخلي في إقليم كوردستان - العراق، وقام الباحثان ببناء مقياس الضبط الانفعالي لدى ضباط قوى الأمن، وتم تطبيقه على عينة مؤلفة من (565) ضابطاً، وأظهرت النتائج وفق أهداف الدراسة ما يلي: بناء مقياس الضبط الانفعالي لدى ضباط قوى الأمن الداخلي في إقليم كوردستان – العراق مؤلف من (42) فقرة، وجود ضبط انفعالي لدى ضباط قوى الأمن الداخلي في إقليم كوردستان – العراق بشكل عام بمستوى من الإيجابية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الضبط الانفعالي لدى الضباط تبعاً لمتغير الجنس.

وسعت دراسة منيب وآخرون (2021) إلى إعداد برنامج لتحسين الكفاءة الانفعالية وفاعلية الذات لدى المراهقين المتعافين من التعاطي، وأعد الباحثون البرنامج، بعد الاطلاع على الدراسات المتعلقة بموضوع البحث ويمكن التدريب عليه من خلال بعض الاستراتيجيات، ويتكون في صيغته النهائية من (28) جلسة، وتكونت العينة من (60) مراهق، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: (30) ضابطة (30) تجريبية، وتم إعداد مقياسين: مقياس فعالية الذات، ومقياس الكفاءة الانفعالية لدى المراهقين المتعافين من التعاطي.

وبينت دراسة عبيد (2019) أثر برنامج إرشادي لتحسين الثبات الانفعالي لدى عينة من طلاب كلية التربية بجامعة عين شمس، وتكونت عينة الدراسة من (10) طلاب كمجموعة تجريبية و(10) طلاب كمجموعة ضابطة، واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، وتم استخدام مقياس الثبات الانفعالي بالبرنامج الإرشادي التكاملي من إعداد الباحث، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج في تنمية الثبات الانفعالي لدى عينة الدراسة.

وهدفت دراسة صالح (2018) إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي جمعي قائم على استراتيجية الضبط الذاتي في خفض مستوى السلوك العدواني وزيادة مستوى دافعية التعلم لدى طلاب الصف الثامن الأساسي، وتكونت عينة الدراسة من (20) طالباً، وتم توزيعهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتم تطبيق مقياس السلوك العدواني ومقياس زيادة الدافعية للتعلم، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى السلوك العدواني على أبعاد العدوان الجسدي والغضب والعدائية لصالح المجموعة التجريبية، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على بُعد العدوان اللفظي.

وسعت دراسة الرزاز (2017) إلى التحقق من فعالية برنامج تربوي متعدد الأنشطة لتوعية طفل الروضة بفهم وإدارة المشاعر والإنفعالات لديه، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين وقسمت إلى (30) ضابطة، و(30) تجريبية، وتضمنت أدوات الدراسة تصميم البرنامج التربوي لإدارة الانفعالات والمشاعر من إعداد الباحثة، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات المجموعة التجريبية والضابطة على أبعاد مقياس إدارة الانفعالات والمشاعر لعبارات الانفعالات، وكذلك عبارات المشاعر والمقياس ككل على مستوى القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وتوصلت إلى أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية على العبارات الانفعالات وكذلك عبارات المشاعر والمقياس ككل على مستوى المقياسين البعدي والتتبعي بعد ثلاث شهور من انتهاء البرنامج.

وهدفت دراسة صالح والصبوة (2013) إلى الكشف عن الفروق بين الذكور والإناث المراهقين في الأفكار والانفعالات والسلوكيات الإيجابية والسلبية، والكشف عن الفروق في

الانفعالات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المقارن، وتم تطبيق بطارية الأفكار والانفعالات والسلوكيات الإيجابية والسلبية (إعداد الباحث) على عينة عددها (329) طالباً وطالبة في المرحلة الجامعية، وأشارت النتائج إلى وجود فروق جوهرية لدى الذكور على مقياس الأفكار الإيجابية، في حين لم توجد فروق دالة بين الذكور والإناث على مقياس الأفكار السلبية، كما أشارت معظم نتائج الفرض السابع والثامن إلى عدم تأثير النوع عند تفاعله مع الأفكار الإيجابية والسلبية على الانفعالات والسلوكيات الإيجابية والسلبية.

وأوضحت دراسة قويدر وكركوش (2013) دور الضبط الانفعالي في الصحة والمرض، حيث أن الضبط الانفعالي هو مجموعة من العمليات يسعى من خلالها الفرد إلى ضبط وتعديل الاستجابة الانفعالية وهذا وفقاً لما يتطلبه الموقف أو المحيط من استجابات مقبولة اجتماعياً أو لتحقيق جملة من الأهداف، إلا أن هذه العمليات الضبطية تتحكم فيها مجموعة من الاستراتيجيات، والتي بدورها تلعب دوراً مُهماً في الصحة النفسية والجسدية أو المرض النفسي والجسدي، وذلك حسب الاستراتيجيات المستخدمة سواء كانت استراتيجيات متكيفة أو غير متكيفة، حيث حاولت الدراسة التعرف على جملة من المفاهيم الأساسية (مفهوم الضبط الانفعالي ومفهوم استراتيجيات الضبط الانفعالي) ، تقديم أهم النماذج المفسرة للضبط الانفعالي (نموذج جروس)، إبراز دور الضبط الانفعالي في الصحة النفسية وكذلك في الصحة الجسدية.

أما دراسة هينلي Henley (2010) فاهتمت بتعرف أثر وفاعلية التدريب على ضبط الذات لتحسين الثبات الانفعالي لدى عينة من الطلبة الأمريكان، حيث ركز الباحث على تعليم الطلاب ضبط الذات ومهاراته لتحقيق هدف الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (37) طالباً وطالبة كمجموعة تجريبية، واستخدم الباحث مقياساً للثبات الانفعالي، وبرنامجاً قائم على ضبط الذات، وأظهرت النتائج فاعلية ضبط الذات في تحسين الثبات الانفعالي للطلبة واستمرار فاعلية البرنامج بعد فترة المتابعة.

تعليق على الدراسات السابقة:

لوحظ أن أغلب الدراسات السابقة تناولت الضبط الانفعالي عند فئة المراهقين، عدا دراسة واحدة سعت إلى التحقق من فعالية برنامج تربوي متعدد الأنشطة لتوعية طفل الروضة بفهم وإدارة المشاعر والانفعالات لديه وهي: دراسة الرزاز (2017)، كما لوحظ أن الدراسات تفاوتت في موضوعاتها وأهدافها فمنها ما هدفت إلى بناء مقياس الضبط الانفعالي كدراسة عولا والزيباري (2021)، ومنها ما عمل على التدريب على ضبط الذات وتعليم الانفعالات كدراسة هينلي (2010) Henley ، ومنها ما تناول التحقق من فاعلية برنامج لتحسين الكفاءة الانفعالية والضبط الذاتي مثل: دراسة منيب وآخرون (2021) دراسة عبيد (2019) ودراسة صالح (2018) دراسة الرزاز

(2017)، ومنها ما تناول دور الضبط الانفعالي في الصحة والمرض كدراسة قويدر وكركوش (2013)، وتبين أن دراسة سعت إلى إعداد برنامج لتحسين الكفاءة الانفعالية وفاعلية الذات لدى المراهقين المتعافين من التعاطي وهي: دراسة منيب وآخرون، وبذلك تتفق الدراسة الحالية إلي حد ما مع هذه الدراسة في إعداد برنامج لضبط الانفعالات لدى المراهقين.

المنهج والإجراءات:

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لأهداف وموضوع الدراسة، وسيتم استخدام المنهج شبه التجريبي عند تطبيق البرنامج.

مجتمع الدراسة: طلبة المدارس المراهقين في مدارس وزارة التربية والتعليم (حكومة – وكالة – خاصة).

أدوات الدراسة:

1. مقياس الضبط الانفعالي: اعداد الباحث؛ وذلك بعد الاطلاع على (مقياس زبير شريف عولا ومقياس مروة محمد الباقيري).

م	الفقرات	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة
	مجال إدارة الغضب:			
1	أغضب عندما أقوم بسلوك أندم عليه.			
2	أغضب عندما أشعر بأنني أقل شأناً من مستوى زملائي.			
3	أتلفظ بألفاظ غير لائقة عندما ينتابني الغضب.			
4	أغضب عندما يقاطعني أحد أثناء كلامي مع الآخرين.			
5	أقوم بتغيير جلستي عندما أغضب.			
6	أغضب عند عدم قدرتي على استرداد حقي من الآخرين.			
7	أغضب حينما أخفق في تحقيق أهدافي.			
8	أقوم للوضوء عندما أشعر بالغضب.			
9	أقوم بتكسر الأشياء عندما أغضب.			
10	أشعر بأنني سريع الغضب.			
	مجال ضبط النفس:			
11	أشعر بأني شديد الحساسية لتعليقات الآخرين.			
12	أستطيع السيطرة على انفعالاتي عندما أتعرض لموقف يزعجني.			
13	أشارك والداي ما أشعر به من انفعالات.			
14	أشعر بالتفاؤل رغم الصعوبات التي تعترضني.			
15	أحاول مراعاة مشاعر الآخرين عند تعاملي معهم.			
16	أمتلك القدرة على التعبير عن انفعالاتي بطريقة إيجابية.			
17	أناقش الآخرين دون انفعال حتى لو اختلفوا معي في الرأي.			
18	أشعر بالخوف من الفشل في أي عمل أقوم به.			
19	أفقد السيطرة على دموعي عندما أتعرض لمشكلة.			

20	أميل إلى الاعتماد على نفسي في حل المشكلات التي تعترضني.			
	مجال (الصبر والتروي):			
21	أميل إلى كظم الغيظ عند الاختلاف مع الآخرين.			
22	أميل إلى التنفيس عن الانفعال بالقيام بعمل مفيد.			
23	أميل إلى تقبل نقد الآخرين بدون أي حرج.			
24	أحاول الهدوء والتزام الصبر عند سماع الأخبار غير السارة.			
25	أميل إلى تحويل انتباهي إلى حاجات أخرى أثناء الانفعال.			
26	أميل إلى ضبط مشاعري العدائية تجاه الآخرين.			
27	أنسحب من المواقف التي تثيرني انفعالياً.			
28	أواجه مشكلاتي بحكمة وروية.			
29	أتردد في اتخاذ قراراتي.			
30	أستطيع التغلب على المواقف المزعجة بالتفكير الإيجابي.			

2. البرنامج الإرشادي:

وصف البرنامج الإرشادي:

التصور النظري للبرنامج:

يستند البرنامج الإرشادي إلى النظرية السلوكية المعرفية والنظرية العقلانية والنظرة الدينية، ويعتمد البرنامج أساليب النظرية المعرفية الاجتماعية (تقديم الموضوع، المناقشة، النمذجة (عرض الأفلام) (الصور) (استضافة نموذج)، لعب الدور، التعزيز الاجتماعي، التغذية الراجعة، التقويم، التدريب البيتي، ويعتمد على الإرشاد الجمعي في تحقيق الجلسات الإرشادية.

أهداف البرنامج الإرشادي:

الهدف العام: يهدف البرنامج إلى ضبط الانفعالات لدى المراهقين من طلبة المدارس.

الجلسة: الأولى **مدتها: 45 دقيقة**

عنوان الجلسة: تعارف وبناء العلاقة الإرشادية

الهدف العام:	التعارف وبناء العلاقة الإرشادية بين أفراد المجموعة والتعريف بالبرنامج.
الأهداف الخاصة:	- التعارف بين المرشد وأعضاء المجموعة الإرشادية. - التعارف بين أعضاء المجموعة الإرشادية بعضهم ببعض. - تحديد معايير العمل الجماعي. - شرح البرنامج الإرشادي، والهدف منه، وعدد الجلسات، وسرية المعلومات، وعلى قدرتهم على الانسحاب من البرنامج في أي وقت. - التوقيع على ورقة الموافقة. - توضيح دور الإرشاد الجماعي لهم وأن مشاركتهم الفعالة هدف البرنامج. - القياس القبلي.
الفنيات المستخدمة:	المحاضرة - المناقشة والحوار- الواجب المنزلي.
محتوى الجلسة:	- إلقاء التحية على أفراد المجموعة الإرشادية والسؤال عن أحوالهم.

	- يقوم المرشد بتعريف نفسه إلى أفراد المجموعة ويطلب من كل منهم بتقديم نفسه. - إعطاء حرية للتحدث لجميع أفراد المجموعة الإرشادية عن إبداء آرائهم وبكل صراحة عن موافقته بالمساهمة بالبرنامج الإرشادي. - تلخيص ما دار في الجلسة. - توزيع القياس القبلي على أعضاء المجموعة الإرشادية.
النشاط:	لعبة للتعارف وكسر الجليد - لعبة ترفيهية خلال الجلسة.
الواجب البيتي:	الطلب من المجموعة الإرشادية إبداء وجهة نظرهم حول البرنامج، وما هي الفائدة التي يمكن أن يحصلوا عليها من الانتساب لهذا البرنامج.

الجلسة: الثانية **مدتها: 45 دقيقة**

عنوان الجلسة: التحكم في الانفعال

الهدف العام:	مساعدة أعضاء المجموعة الإرشادية إلى كيفية التدريب على التحكم في الانفعالات.
الأهداف الخاصة:	- أن يتعرف أعضاء المجموعة الإرشادية على كيفية تأثير الانفعال على السلوك. - أن يتعرف أعضاء المجموعة الإرشادية على إمكانية التدريب على الفصل بين الانفعال واتخاذ القرار. - أن يتعرف أعضاء المجموعة الإرشادية على أسباب الانفعال الزائد وعواقبه. - أن يتدرب أعضاء المجموعة الإرشادية على التحكم في الانفعال. - أن يدرك أعضاء المجموعة الإرشادية الخسائر النفسية والاجتماعية والاقتصادية للانفعال. - أن يتدرب أعضاء المجموعة الإرشادية على إيقاف الانفعال الزائد.
الفنيات المستخدمة:	المحاضرة - المناقشة والحوار- العرض التقديمي- الواجب المنزلي.
محتوى الجلسة:	- مناقشة الواجب البيتي والثناء على الطلاب الذين قاموا بحل الواجب البيتي. - مناقشة أعضاء المجموعة الإرشادية تأثير الانفعال على السلوك، وكيفية الفصل بين الانفعال واتخاذ القرار، وأسباب الانفعال الزائد وعواقبه، والخسائر النفسية والاجتماعية والاقتصادية للانفعال. - تلخيص ما دار في الجلسة.
النشاط:	عرض نموذج صور لانفعالات متفاوتة الشدة.
الواجب البيتي:	الطلب من المجموعة الإرشادية القيام بتدوين انفعالاتهم اليومية.

الجلسة: الثالثة **مدتها: 45 دقيقة**

عنوان الجلسة: ضبط النفس أو الضبط الذاتي

الهدف العام:	وصول أعضاء المجموعة الإرشادية إلى ضبط النفس.
الأهداف الخاصة:	- أن يعي أعضاء المجموعة الإرشادية مفهوم ضبط النفس. - إكساب المجموعة الإرشادية معلومات عن مهارة الضبط الذاتي. - أن يتدرب أعضاء المجموعة الإرشادية على ضبط النفس.
الفنيات المستخدمة:	المحاضرة - المناقشة والحوار- الواجب المنزلي- إعادة البناء المعرفي.
محتوى الجلسة:	- مناقشة الواجب البيتي والثناء على الطلاب الذين قاموا بحل الواجب البيتي. - مناقشة أعضاء المجموعة الإرشادية بمفهوم ضبط النفس، وتزويدهم بمعلومات عن مهارة الضبط الذاتي، والعمل على تدريبهم على ضبط النفس. - تلخيص ما دار في الجلسة.
النشاط:	- نشاط تفريغ نفسي. - لعبة ذكاء خلال الجلسة.
الواجب البيتي:	الطلب من المجموعة الإرشادية ممارسة الحديث الذاتي عن عواقب الانفعال.

الجلسة: الرابعة **مدتها: 45 دقيقة**

عنوان الجلسة: الذكاء الانفعالي

الهدف العام:	ممارسة أعضاء المجموعة الإرشادية للذكاء الانفعالي.
الأهداف الخاصة:	- أن يتعرف أعضاء المجموعة الإرشادية على مفهوم الذكاء الانفعالي. - أن يتعرف أعضاء المجموعة الإرشادية على مهارات الذكاء الانفعالي. - أن يتدرب أعضاء المجموعة الإرشادية على ممارسة السلوكيات الانفعالية المناسبة.
الفنيات المستخدمة:	- الحوار والمناقشة – المحاضرة - الواجب المنزلي- التعزيز الإيجابي.
محتوى الجلسة:	- مناقشة الواجب البيتي والثناء على الطلاب الذين قاموا بحل الواجب البيتي. - مناقشة أعضاء المجموعة الإرشادية بمفهوم الذكاء الانفعالي، وتزويدهم بمعلومات عن مهارات الذكاء الانفعالي، والعمل على تدريبهم على ممارسة السلوكيات الانفعالية المناسبة. - تلخيص ما دار في الجلسة.
النشاط:	- نشاط تفريغ نفسي. - دقائق من التأمل للوعي بمشاعرنا وانفعالاتنا وبأفكارنا والانتباه المستمر لها.
الواجب البيتي:	- الطلب من أعضاء المجموعة كتابة المواقف التي يشعرون فيها بالسعادة والرضا، والمواقف التي يشعرون فيها بالتعاسة وعدم الرضا.

الجلسة: الخامسة **مدتها: 45 دقيقة**

عنوان الجلسة: إدارة الانفعالات

الهدف العام:	مساعدة أعضاء المجموعة الإرشادية على إدارة الانفعالات.
الأهداف الخاصة:	- أن يتعرف أعضاء المجموعة الإرشادية على مفهوم إدارة الانفعالات. - أن يتدرب أعضاء المجموعة الإرشادية على فنية إدارة الانفعالات. - أن يمارس أعضاء المجموعة الإرشادية إدارة الانفعالات.
الفنيات المستخدمة:	المناقشة والحوار- المحاضرة - التعليمات الذاتية - الضبط الذاتي- الواجب المنزلي.
محتوى الجلسة:	- مناقشة الواجب البيتي والثناء على الطلاب الذين قاموا بحل الواجب البيتي. - مناقشة أعضاء المجموعة الإرشادية بمفهوم إدارة الانفعالات، وتزويدهم بمعلومات عن فنية إدارة الانفعالات، والعمل على تدريبهم على ممارسة إدارة الانفعالات. - تلخيص ما دار في الجلسة.
النشاط:	- نشاط تفريغ نفسي. - حوار بين شخصين في المجموعة يتعرض فيه أحدهما إلى استفزاز وكيفية توظيف المهارات الشخصية وإدارة الانفعالات في هذا الموقف.
الواجب البيتي:	- الطلب من المجموعة الإرشادية بإخبارنا في الجلسة القادمة مدى توافقهم مع زملائهم وبيئتهم.

الجلسة: السادسة **مدتها: 45 دقيقة**

عنوان الجلسة: إدارة الغضب

الهدف العام:	مساعدة أعضاء المجموعة الإرشادية على إدارة الغضب.
الأهداف الخاصة:	- أن يتعرف أعضاء المجموعة الإرشادية إلى مفهوم الغضب. - أن يعي أعضاء المجموعة الإرشادية أنواع الغضب. - أن يدرك أعضاء المجموعة الإرشادية طرق السيطرة على الغضب. أن يبتعد أعضاء المجموعة الإرشادية عن المواقف التي تسبب الغضب. - تدريب أفراد المجموعة الإرشادية على كيفية إدارة الغضب. - ممارسة مبادئ إيمانية والكاظمين الغيظ.
الفنيات المستخدمة:	- المحاضرة - المناقشة والحوار- التعليمات الذاتية - الواجب المنزلي- التعزيز بالكلام.
محتوى الجلسة:	- مناقشة الواجب البيتي والثناء على الطلاب الذين قاموا بحل الواجب البيتي. - مناقشة أعضاء المجموعة الإرشادية بمفهوم مفهوم وأنواع الغضب، وتزويدهم بمعلومات عن طرق السيطرة على الغضب، والعمل على تدريبهم على كيفية إدارة الغضب. - تلخيص ما دار في الجلسة.
النشاط:	- نشاط تفريغ نفسي. - عرض عملي لإدارة الغضب من قول الرسول صلى الله عليه وسلم.
الواجب البيتي:	الطلب من المجموعة الإرشادية ذكر موقف تعرضوا فيه للغضب وكيفية كانت العواقب.

الجلسة: السابعة **مدتها: 45 دقيقة**

عنوان الجلسة: التفاؤل

الهدف العام:	زيادة وعي أعضاء المجموعة الإرشادية بأهمية التفاؤل.
الأهداف الخاصة:	- أن يدرك أعضاء المجموعة الإرشادية مفهوم التفاؤل وتأثيره في الحياة اليومية. - مساعدة أعضاء المجموعة الإرشادية على إدراك أهمية التفاؤل في الحياة اليومية. - معرفة أن هناك ارتباط موجب بين التفاؤل وكل من السعادة وتقبل الذات، والنظرة الإيجابية للمواقف الضاغطة.
الفنيات المستخدمة:	المحاضرة - المناقشة والحوار- التغذية الراجعة - لعب الأدوار- التعزيز بالكلام القصة - الواجب المنزلي.
محتوى الجلسة:	- مناقشة الواجب البيتي والثناء على الطلاب الذين قاموا بحل الواجب البيتي. - مناقشة أعضاء المجموعة الإرشادية بمفهوم التفاؤل وتأثيره وأهميته في الحياة اليومية، وتزويدهم بمعلومات عن الارتباط الموجب بين التفاؤل وكل من السعادة وتقبل الذات، والعمل على حثهم على النظرة الإيجابية للمواقف الضاغطة. - تلخيص ما دار في الجلسة.
النشاط:	نشاط تفريغ نفسي- عرض مرئي عن التفاؤل.
الواجب البيتي:	الطلب من المجموعة الإرشادية بأن يتوقع كل منهم ماذا سيكون في المستقبل، وما الذي يسعى إليه وكيف سيحققه.

الجلسة: الثامنة **مدتها: 45 دقيقة**

عنوان الجلسة: الاتصال والتواصل

الهدف العام:	مساعدة أعضاء المجموعة الإرشادية بممارسة الاتصال والتواصل.
الأهداف الخاصة:	- أن يتعرف أعضاء المجموعة الإرشادية إلى مفهوم التواصل وعناصره المختلفة. - أن يتعرف أعضاء المجموعة الإرشادية إلى مهارات الاتصال والتواصل. - أن يتعرف أعضاء المجموعة الإرشادية إلى طرق الاتصال والتواصل. - أن يتعرف أفراد المجموعة الإرشادية على معيقات الاتصال الفعال.
الفنيات المستخدمة:	المحاضرة - المناقشة والحوار - لعب الدور- التعزيز الإيجابي - إعادة البناء المعرفي - النمذجة - الواجب المنزلي.
محتوى الجلسة:	- مناقشة الواجب البيتي والثناء على الطلاب الذين قاموا بحل الواجب البيتي. - مناقشة أعضاء المجموعة الإرشادية بمفهوم التواصل وعناصره المختلفة، وتزويدهم بمعلومات عن مهارات وطرق الاتصال والتواصل، والعمل على إرشادهم إلى معيقات الاتصال الفعال. - تلخيص ما دار في الجلسة.
النشاط:	نشاط تفريغ - نشاط بناء مهارات التواصل الإيجابي.
الواجب البيتي:	الطلب من أعضاء المجموعة الإرشادية تطبيق مهارات الاتصال الفعال مع الآخرين التي تم الحديث عنها في الجلسة وتحديد المواقف التي تم استخدامها بها.

الجلسة: التاسعة **مدتها: 45 دقيقة**

عنوان الجلسة: دحض الأفكار اللاعقلانية وإعادة التقييم المعرفي

الهدف العام:	مساعدة أعضاء المجموعة الإرشادية في تعديل الأفكار اللاعقلانية واستبدالها بأفكار عقلانية.
الأهداف الخاصة:	- أن يتعرف أعضاء المجموعة الإرشادية بالمعتقدات والأفكار اللاعقلانية والعبارات الذاتية السلبية. - أن يتعرف أعضاء المجموعة الإرشادية إلى نموذج ABC . - أن يتعرف أعضاء المجموعة الإرشادية إلى الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بحدة ومستوى الانفعال. - أن يتعرف أعضاء المجموعة الإرشادية إلى آلية التعامل مع الأفكار اللاعقلانية واستبدالها بأفكار عقلانية.
الفنيات المستخدمة:	المحاضرة - المناقشة والحوار - إعادة البناء المعرفي- إيقاف التفكير الخاطئ النمذجة - التعزيز الإيجابي. - الدحض والإقناع - الواجب المنزلي.
محتوى الجلسة:	- مناقشة الواجب البيتي والثناء على الطلاب الذين قاموا بحل الواجب البيتي. - مناقشة أعضاء المجموعة الإرشادية بالمعتقدات والأفكار اللاعقلانية والعبارات الذاتية السلبية و نموذج ABC ، وتزويدهم بمعلومات عن الأفكار اللاعقلانية المرتبطة بحدة ومستوى الانفعال، والعمل على إرشادهم إلى آلية التعامل مع الأفكار اللاعقلانية واستبدالها بأفكار عقلانية. - تلخيص ما دار في الجلسة.
النشاط:	نشاط تفريغ نفسي - كتابة عبارات عن ضبط الانفعال من قبل أعضاء المجموعة فيها أفكار إيجابية.
الواجب البيتي:	الطلب من المجموعة الإرشادية تطبيق النموذج على موقف مروا به خلال الأيام السابقة.

الجلسة: العاشرة **مدتها: 45 دقيقة**

عنوان الجلسة: الثقة

الهدف العام:	مساعدة أعضاء المجموعة الإرشادية على تنمية الثقة.
الأهداف الخاصة:	- أن يتعرف أعضاء المجموعة الإرشادية إلى مفهوم الثقة بالنفس والآخرين. - أن يتعرف أعضاء المجموعة الإرشادية إلى كيفية بناء الثقة وكيفية إنشاء علاقات تتسم بالثقة تساعد على ضبط الانفعالات. - أن يتعرف أعضاء المجموعة الإرشادية إلى دور الثقة في ضبط الانفعالات.
الفنيات المستخدمة:	- المحاضرة - المناقشة والحوار – القصة - التعزيز الإيجابي - إعادة البناء المعرفي- النمذجة - الواجب المنزلي.
محتوى الجلسة:	- مناقشة الواجب البيتي والثناء على الطلاب الذين قاموا بحل الواجب البيتي. - مناقشة أعضاء المجموعة الإرشادية بمفهوم الثقة بالنفس والآخرين،

	وتزويدهم بمعلومات عن كيفية بناء الثقة وكيفية إنشاء علاقات تتسم بالثقة تساعد على ضبط الانفعالات، والعمل على إرشادهم إلى دور الثقة في ضبط الانفعالات. - تلخيص ما دار في الجلسة.
النشاط:	نشاط تفريغ نفسي - لعبة الأسئلة لزيادة الثقة بالنفس.
الواجب البيتي:	الطلب من أعضاء المجموعة الإرشادية كتابة خمس أسطر حول مفهوم الثقة بالنفس.

الجلسة: الحادية عشر **مدتها: 45 دقيقة**

عنوان الجلسة: تقبل الآخرين

الهدف العام:	مساعدة أعضاء المجموعة الإرشادية على تقبل الآخرين.
الأهداف الخاصة:	- تعريف أعضاء المجموعة الإرشادية بمفهوم قبول الآخر وتنميتها. - بناء علاقات إنسانية طيبة بين أعضاء المجموعة الإرشادية وباقي الطلبة قائمة على التسامح والتعايش السلمي. - نشر ثقافة قبول الآخر. - سيادة روح الحب والطمأنينة والإخاء داخل المدرسة.
الفنيات المستخدمة:	المحاضرة - المناقشة والحوار- التعزيز الإيجابي- النمذجة- التغذية الراجعة - الواجب المنزلي.
محتوى الجلسة:	- مناقشة الواجب البيتي والثناء على الطلاب الذين قاموا بحل الواجب البيتي. - مناقشة أعضاء المجموعة الإرشادية بمفهوم قبول الآخر وتنميتها، وتزويدهم بمعلومات عن بناء علاقات إنسانية طيبة قائمة على التسامح والتعايش السلمي، والعمل على إرشادهم إلى نشر ثقافة قبول الآخر وسيادة روح الحب والطمأنينة والإخاء داخل المدرسة. - تلخيص ما دار في الجلسة.
النشاط:	نشاط تفريغ نفسي - ورقة نشاط: هل أنتم متشابهون أم مختلفون.
الواجب البيتي:	الطلب من المجموعة الإرشادية كتابة بعض الصفات الحسنة عند زملائهم في المدرسة.

الجلسة: الثانية عشر **مدتها: 45 دقيقة**

عنوان الجلسة: القدرة على حل المشكلات للوصول إلى اتخاذ القرار

الهدف العام:	مساعدة أعضاء المجموعة الإرشادية على حل المشكلات للوصول إلى اتخاذ القرار.
الأهداف الخاصة:	- تعريف أعضاء المجموعة الإرشادية بخطوات مهارة حل المشكلة. - تدريب أعضاء المجموعة الإرشادية على تعلم مهارة حل المشكلة. – تدريب أعضاء المجموعة الإرشادية على عدم التسرع في إصدار الأحكام عن المشكلة.
الفنيات المستخدمة:	المحاضرة - المناقشة والحوار- النمذجة - التغذية الراجعة - الواجب المنزلي.
محتوى الجلسة:	- مناقشة الواجب البيتي والثناء على الطلاب الذين قاموا بحل الواجب

	البيتي. - مناقشة أعضاء المجموعة الإرشادية بخطوات مهارة حل المشكلة (تحديد المشكلة جمع المعلومات – وضع بدائل وتقييم بدائل – اختيار أحد البدائل – اتخاذ القرار)، والعمل على تدريب أعضاء المجموعة التجريبية على تعلم مهارة حل المشكلة (استبعاد الأفكار التي ليس لها علاقة بالمشكلة – تحديد المشكلة وصياغتها وتحليلها إلى عناصرها – عدم التسرع في إصدار الأحكام عن المشكلة). - تلخيص ما دار في الجلسة.
النشاط:	نشاط تفريغ نفسي- نشاط الدائرة البشرية.
الواجب البيتي:	الطلب من أعضاء المجموعة الإرشادية كتاب مشكلة وتطبيق عليها مهارات حل المشكلة.

الجلسة: الثالثة عشر **مدتها: 45 دقيقة**

عنوان الجلسة: تحمل المسئولية

الهدف العام:	إدراك أعضاء المجموعة الإرشادية أهمية تحمل المسؤولية.
الأهداف الخاصة:	- أن يتعرف أعضاء المجموعة الإرشادية على معنى تحمل المسؤولية. - أن يتمكن أعضاء المجموعة الإرشادية من معرفة الخطوات التي تساعد على تحمل المسؤولية. - أن يقدر أعضاء المجموعة الإرشادية على تحمل المسؤولية.
الفنيات المستخدمة:	المحاضرة - المناقشة والحوار – التعزيز - التنفيس الانفعالي - الواجب المنزلي.
محتوى الجلسة:	- مناقشة الواجب البيتي والثناء على الطلاب الذين قاموا بحل الواجب البيتي. - مناقشة أعضاء المجموعة الإرشادية بمفهوم تحمل المسؤولية، وتزويدهم بالخطوات التي تساعد على تحمل المسؤولية، والعمل على رفع قدرتهم على تحمل المسؤولية. - تلخيص ما دار في الجلسة.
النشاط:	عرض مواقف عن احترام القوانين المدرسية كمظهر من مظاهر المسؤولة.
الواجب البيتي:	الطلب من أعضاء المجموعة الإرشادية إعطاء آرائهم في حالة طلب المشاركة في القيام بعمل ما وما هي الخطوات المناسبة الواجب التحلي بها.

الجلسة: الرابعة عشر **مدتها: 45 دقيقة**

عنوان الجلسة: تنمية الجانب الإيماني (الصبر والتروي)

الهدف العام:	تنمية الجانب الإيماني (الصبر والتروي) لدى أعضاء المجموعة الإرشادية.
الأهداف الخاصة:	- توظيف الجانب الديني في ضبط الانفعالات من خلال تعزيز الجوانب الإيمانية والروحانية لدى المجموعة الإرشادية. - أن يعي الأفراد خطورة الاندفاعية في الفعل أو الانفعال. - أن يتدرب الأفراد على التروي في اتخاذ رد الفعل. - إبراز أهمية الصبر قبل الانفعال.
الفنيات المستخدمة:	الحوار والمناقشة – القصة - التعزيز الإيجابي- النمذجة - الواجب المنزلي.
محتوى الجلسة:	- مناقشة الواجب البيتي والثناء على الطلاب الذين قاموا بحل الواجب البيتي.

	- مناقشة أعضاء المجموعة الإرشادية بأهمية الصبر قبل الانفعال، وتزويدهم بمعلومات عن خطورة الاندفاعية في الفعل أو الانفعال، والعمل على تدريب أفراد المجموعة الإرشادية على التروي في اتخاذ رد الفعل. - تلخيص ما دار في الجلسة.
النشاط:	نشاط تفريغ نفسي - تمثيل طالبين للصبر أحدهما يستفز الآخر والآخر يمارس ضبط الانفعالات بالصبر على حديثه.
الواجب البيتي:	الطلب من أعضاء المجموعة الإرشادية ذكر موقف صعب تعرضوا له ومارسوا الصبر فيه والتحدث عنه في الجلسة القادمة.

الجلسة: الخامسة عشر **مدتها: 45 دقيقة**

عنوان الجلسة: المرونة

الهدف العام:	وعي أعضاء المجموعة الإرشادية لدور المرونة في ضبط الانفعالات.
الأهداف الخاصة:	- أن يتعرف أعضاء المجموعة الإرشادية على مفهوم المرونة. - أن يتعرف أعضاء المجموعة الإرشادية على مهارات المرونة. - أن يمارس أعضاء المجموعة الإرشادية إدارة المواقف بمرونة. - أن يتمكن أعضاء المجموعة الإرشادية من معرفة دور المرونة في ضبط الانفعالات.
الفنيات المستخدمة:	المحاضرة - المناقشة والحوار – النمذجة - لعب الدور- واجب منزلي.
محتوى الجلسة:	- مناقشة الواجب البيتي والثناء على الطلاب الذين قاموا بحل الواجب البيتي. - مناقشة أعضاء المجموعة الإرشادية بمفهوم المرونة، وتزويدهم بمعلومات عن مهارات المرونة، والعمل على تدريب أفراد المجموعة الإرشادية على إدارة المواقف بمرونة، وإرشادهم إلى معرفة دور المرونة في ضبط الانفعالات. - تلخيص ما دار في الجلسة.
النشاط:	عرض مجموعة من الصور لطعام، وجعل المجموعة تختار الصحيح منها، التي تستحق أن نفضلها على غيرها من الخيارات، حتى ولو لم تكن الأسهل.
الواجب البيتي:	الطلب من أعضاء المجموعة الإرشادية قراءة فضل التبرع للمحتاجين مثلاً: التبرع بشيء من ملابسه.

الجلسة: السادسة عشر **مدتها: 45 دقيقة**

عنوان الجلسة: مخاطبة الذات

الهدف العام:	ممارسة أعضاء المجموعة الإرشادية الحديث الإيجابي للذات.
الأهداف الخاصة:	- أن يتعرف أعضاء المجموعة الإرشادية على فنية التحدث إلى الذات. - تدريب أعضاء المجموعة الإرشادية على كيفية ممارسة الحديث الإيجابي للذات، وكيفية التخلص من الحديث السلبي. - يكتسب أعضاء المجموعة الإرشادية القدرة على التحرر من آثار عدم ضبط الانفعالات من خلال الحديث الإيجابي للذات. - أن يمارس أعضاء المجموعة الإرشادية الحديث الإيجابي للذات. - أن يعي أعضاء المجموعة الإرشادية أهمية مخاطبة الذات في ضبط

	الانفعالات.
الفنيات المستخدمة:	المحاضرة - المناقشة والحوار – الدراما - الحديث الإيجابي - الواجب المنزلي.
محتوى الجلسة:	- مناقشة الواجب البيتي والثناء على الطلاب الذين قاموا بحل الواجب البيتي. - مناقشة أعضاء المجموعة الإرشادية بفنية التحدث إلى الذات، وتزويدهم بمعلومات عن كيفية ممارسة الحديث الإيجابي للذات وكيفية التخلص من الحديث السلبي، وإرشادهم إلى أهمية مخاطبة الذات في ضبط الانفعالات. - تلخيص ما دار في الجلسة.
النشاط:	- نشاط تفريغ نفسي. - تعلم الحديث الإيجابي مع النفس عند انتظار زميلي في موعد ولم يأت بعد.
الواجب البيتي:	الطلب من أعضاء المجموعة الإرشادية بأن يقوموا بممارسة الحديث الإيجابي مع الذات في حال تعرضهم لأي موقف مزعج أو محبط وتسجيل هذا الحديث الإيجابي في نوتة خاصة.

الجلسة: السابعة عشر **مدتها: 45 دقيقة**

عنوان الجلسة: الثبات الانفعالي

الهدف العام:	تعرف أعضاء المجموعة الإرشادية على بعض النماذج للثبات الانفعالي.
الأهداف الخاصة:	- أن يتعرف أعضاء المجموعة الإرشادية إلى مفهوم الثبات الانفعالي. - أن يشاهد أعضاء المجموعة الإرشادية نماذج بناءة للثبات الانفعالي. - أن يتبنى أعضاء المجموعة الإرشادية نماذجاً للثبات الانفعالي.
الفنيات المستخدمة:	المحاضرة - المناقشة والحوار- النمذجة - لعب الدور- واجب منزلي.
محتوى الجلسة:	- مناقشة الواجب البيتي والثناء على الطلاب الذين قاموا بحل الواجب البيتي. - مناقشة أعضاء المجموعة الإرشادية بمفهوم الثبات الانفعالي، وتزويدهم بمعلومات عن نماذج بناءة للثبات الانفعالي، وإرشادهم إلى تبني نماذجاً للثبات الانفعالي. - تلخيص ما دار في الجلسة.
النشاط:	- التنفس: حاول أن تتنفس عند الشعور بالغضب أو الانفعال الشديد، ولا تتفاعل فورًا مع الموقف. - عد من 1إلى 10: إذا شعرت أنك غاضب، ولا تستطيع التحكم في رد فعلك، فانتظر قبل أي رد فعل وعد من 1 إلى 10 .
الواجب البيتي:	الطلب من أعضاء المجموعة الإرشادية كتابة ما تشعر به في يومياتك، ولا تتجاهل مشاعرك.

الجلسة: الثامنة عشر **مدتها: 45 دقيقة**

عنوان الجلسة: الجلسة الختامية

الهدف العام:	مراجعة وتلخيص ما تم عرضه في الجلسات والحصول على نتائج التطبيق البعدي.
الأهداف الخاصة:	- تشجيع أفراد المجموعة على تطبيق ما تعلموه خلال جلسات البرنامج في مواقف الحياة المختلفة. - المقياس البعدي. - تقييم البرنامج.
الفنيات المستخدمة:	المناقشة والحوار - العصف الذهني.
محتوى الجلسة:	- مناقشة الواجب البيتي والثناء على الطلاب الذين قاموا بحل الواجب البيتي. - مناقشة أعضاء المجموعة الإرشادية فيما تعلموه خلال جلسات البرنامج، وتشجيعهم على تطبيقه في مواقف الحياة المختلفة. – تطبيق القياس البعدي. - تلخيص ما دار في الجلسة.
النشاط:	نشاط تفريغ نفسي - لعبة الترابط والتماسك.
تقييم البرنامج:	الطلب من المجموعة الإرشادية تقييم البرنامج بعبارات وكلمات بسيطة، وإلى أي مدى استفادوا من جلسات البرنامج.

المراجع:

المراجع العربية:

- أبو مصطفى، شادي محمد (2015). الضغوط النفسية وعلاقتها بالاتزان الانفعالي والقدرة على اتخاذ القرار لدى ممرضي الطوارئ في المستشفيات الحكومية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية بغزة.

- البهي، فؤاد (1998). **الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة**، القاهرة: دار الفكر العربي.

- الرزاز، مها أحمد (2017). فعالية برنامج تربوي متعدد الأنشطة لتوعية طفل الروضة بفهم وإدارة المشاعر والانفعالات لديه، **المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال-جامعة المنصورة**، المجلد (4)، العدد2، ص 434-501.

- السيد، عبد الحليم محمود ؛ فرج طريف شوقي ؛ محمود، عبد المنعم شحاتة (2004). **علم النفس الاجتماعي المعاصر**، ط٢، القاهرة: ايتراك للنشر والتوزيع.

- الغداني، ناصر بن را شد بن محمد (2014). أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالاتزان الانفعالي لدى الأطفال المضطربين كلاميا بمحافظة مسقط، رسالة **ماجستير غير منشورة**، جامعة نزوى، مسقط.

- اللزام، خالد محمد سليمان (1997). مقارنة بين دور كل من الوالدين والأصدقاء في قرارات المراهقين من وجهة نظر المراهق، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، قسم علم نفس، جامعة الملك سعود.

- الهندي، صالح عبد الله (1999). المسئولية الوالدية لتربية الأبناء في سن المراهقة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

- أمين، فاتن محمد (2006). أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء من الجنسين وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية في المرحلة العمرية من 13 -17 عاماً، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

- بركات، زياد (2014). علاقة أنماط الشخصية بالسلوك العدواني لدى عينة من طلبة بعض الجامعات الفلسطينية تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي، **دراسات العلوم التربوية**. المجلد(41)، العدد1، ص256-272، جامعة القدس المفتوحة: فلسطين.

- بن علي، مريم (2018). فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي سلوكي في تحسين مستوى الاتزان الانفعالي لدى الطالبات الجامعيات، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الشهيد حمو لخضر بالوادي.

- بن قويدر، أمينة و كركوش ، فتيحة (2013). دور الضبط الانفعالي في الصحة والمرض، **مجلة حقائق للدراسات النفسية والاجتماعية**، العدد10، ص 257-263.

- حسون، أزهار عبود (2011). **بناء مقياس إدارة الذات وفقاً لنظرية كولمان لدى تدريسي الجامعة**.

- حمدان، محمد كمال محمد (2010). الاتزان الانفعالي والقدرة على اتخاذ القرار لدى ضباط الشرطة الفلسطينية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية بغزة.

- راضي، فوقية محمد محمد (2002). أثر سوء معاملة وإهمال الوالدين على الذكاء (المعرفي والانفعالي والاجتماعي) للأطفال، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، م1، ع36 يوليو، ص 27–88.

- زهران، حامد عبد السلام (1994). **علم نفس النمو "الطفولة والمراهقة"**، ط5، القاهرة: عالم الكتب.

- شريم، رغدة (2009). **سيكولوجية المراهقة**، ط1، عمان، الأردن: دار المسيرة.

- صالح، أحمد محمد والصبوة محمد نجيب (2013). الفروق بين المراهقين المرتفعين والمنخفضين في الأفكار الإيجابية والسلبية في كل من الانفعالات والسلوكيات الإيجابية والسلبية، **المجلة المصرية لعلم النفس الإكلينيكي والإرشادي**، المجلد1، العدد4، ص 555-579.

- صالح، رياض رئيف (2018). فاعلية برنامج إرشادي جمعي قائم على استراتيجية الضبط الذاتي في خفض مستوى السلوك العدواني وزيادة مستوى دافعية التعلم لدى طلاب الصف الثامن الأساسي، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

- طه، فرج عبد القادر (2005). **موسوعة علم النفس والتحليل النفسي**، ط4 القاهرة: الأنجلو المصرية.

- عبيد، معتز محمد (2019). برنامج إرشادي تكاملي لتحسين الثبات الانفعالي لدى عينة من طلبة كلية التربية، **مجلة كلية التربية- جامعة عين شمس**، العدد43، الجزء4.

- عقل، محمود عطا حسين (1997). **النمو الإنساني الطفولة والمراهقة**، ط4، الرياض: دار الخريجي للنشر والتوزيع.

- عولا، زبير شريف ؛ الزيباري، صابر عبد الله (2021). بناء مقياس الضبط الانفعالي لدى ضباط قوى الأمن الداخلي، **مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع**، العدد73، ص 227-251.

- منصور، طلعت ؛ الشرقاوي، أنور ؛ عز الدين ، عادل ؛ أبو عوف، فاروق (2003). **أسس علم النفس العام**، ط3، مكتبة الأنجلو المصرية: القاهرة.

- منيب، تهاني ومحمود الفرحاتي والسيد، نجوى (2021). برنامج مقترح لتحسين الكفاءة الانفعالية وفاعلية الذات لدى المراهقين المتعافين من التعاطي، **مجلة كلية التربية-جامعة عين شمس**، العدد45، الجزء3، ص 189-236.

- هليل، محمد طعيمة ومحمد، مروة خلاوي وجواد، نبأ خالد (2017). **الاتزان الانفعالي لدى طلبة جامعة القادسية**، بكالوريوس علم النفس غير منشورة، جامعة القادسية، سوريا.

- تعريف المراهقة المعجم الوسيط (2020) https: //www.noor- book.com

المراجع الأجنبية:

- Barker, L. Robert (1999).**The Social Work Dictionary**, Washington, DC,NASW PRESS.

- Campbell-sills Laura; and all (2006). "Effects of suppression and acceptance on emotional responses of individuals with anxiety and mood disorders". **Behaviour Research and Therapy**. 44 , p1251–1263.

- Henely, M. (2010). Teaching self-control to young children. Reaching Today, Youth**, The community circle of caring, Journal,** 1, (1), p13-26.

-Steinberg, L. (2005) Cognitive and affective development in adolescence، **Trends in cognitive sciences**, 9, (2) , p69-74.

دراسة ميدانية مسحية بعنوان: دور المرشد التربوي في توعية طلاب المرحلة الثانوية العامة بمستقبل التعليم المهني بالمحافظات الجنوبية (دراسة مسحية)

اعداد الباحثين:

أ.د بسام فضل الزين **د. خليل علي أبو جراد** **أ.شيرين عمر نعيم**

jevara_1987@hotmail.com

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية للتعرف إلى درجة قيام المرشد التربوي لدوره في توجيه طلاب المرحلة الثانوية نحو التعليم المهني بمحافظات غزة، والكشف عن دلالات الفروق في متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدرجة قيام المرشد التربويين لدورهم تبعا لمتغيرات (الجنس، المنطقة التعليمية، سنوات الخدمة) ووضع سبل تطوير دور المرشد التربوي في توجيه طلاب المرحلة الثانوية نحو التعليم المهني بمحافظات غزة. وقد استخدم الباحثون المنهج التحليلي الوصفي والاستبانة كأداة قياس المكونة من(25) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد وبلغ عدد عينة الدراسة (108) مرشدا ومرشدةً من كلا الجنسين بنسبة (75%) من المجتمع الأصلي وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1- الدرجة الكلية لتقدير أفراد العينة من المرشد التربويين في توجه طلاب مرحلة الثانوية نحو التعليم المهني بلغت(47.02%) بدرجة قليلة حيث حصل المجال الأول على وزن نسبي (47.40) وحصل المجال الثاني على وزن نسبي(46.24%) وحصل المجال الثالث على وزن نسبي (47.31%).
2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدارسة لدور المرشد التربوي في توجيه طلاب المرحلة الثانوية نحو التعليم المهني تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.
3- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدارسة لدور المرشد التربوي في توجيه طلاب المرحلة الثانوية نحو التعليم المهني تعزى لمتغير المنطقة التعليمية لمجال (تفاعل المرشد التربوي مع الطلاب لتوجيههم نحو التعليم المهني) ووجود فروق لصالح المنطقة الوسطى في المجالين الأخرين.

4- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدارسة لدور المرشد التربوي في توجيه طلاب المرحلة الثانوية نحو التعليم المهني تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

5- من سبل تطور دور المرشد التربوي في توجيه طلاب الثانوية نحو التعليم المهني توفير جميع التسهيلات والإمكانيات المتاحة لتحقيق الهدف.

Study Summary

The aim of the study is to identify the degree to which guidance and is given to its role in directing secondary students towards technical education in Gaza governorates and to reveal the significance of the differences in the mean of the sample of the sample to the degree of the role of the educational mentors depending on (sex, educational area and years of service) and putting ways of developing the role of guidance in directing secondary students towards technical education in Gaza Governorates.

The researchers used the descriptive analytic method and the questionnaire as a measuring tool consisting of 25 paragraphs divided into three dimensions. The sample consisted of (108) mentors and guides of both sexes with (75%.)

The study found the following results:

1. The total score for estimating the sample members of guides in the orientation of secondary students towards technical education reached (47.02%) to a small extent where the first field obtained a relative weight (47.40).and the second field obtained a relative weight (46.24%but the third field obtained (47.31%).

2 - There are statistically significant differences between the mean of the sample of the study sample for the role of guidance and guidance in directing the secondary school students towards technical education is attributed to gender variable in favor of males.

3- There were no statistically significant differences between the average of the sample of the role of guidance and guidance and in directing the secondary school students towards the technical education due to the variable of the educational area of the field (the interaction of guidance and guidance with the students to guide them towards technical education) and the differences in favor of the central region in the other fields.

4 - There are no statistically significant differences between the average of the sample of the study sample for the role of guidance and guidance in directing secondary school students towards technical education due to changes in years of experience.

5 – One of the ways in which the role of guidance and guidance in directing secondary students to wards technical education, is being to providing all facilities and possibilities that are available for achieving the goal.

الإطار العام للدراسة

- **مقدمة:**

يؤثر الاستقرار المهني والوظيفي في العمل كثيراً على الاستقرار النفسي، حيث يسهم ذلك الاستقرار في إشباع العديد من الاحتياجات النفسية والحاجات المادية، ولذا فالاختيار الصحيح للمهنة يؤدي للتوافق النفسي ليس في مجال العمل فحسب وإنما في مجال حياته بصفة عامة، هذا ويبدأ اختيار المهنة في فترة مبكرة من المراحل الدراسية وخاصة في مرحلة الثانوية العامة، فيبدأ الطالب يتساءل عن التخصص وما الذي يتناسب ويتفق مع ميوله وقدراته؟ وهل اختياره للتخصص سيكون صحيحاً؟ وهل سيحقق أحلامه وطموحاته التي خطط لها؟ (Zunker, 2005)

ولقد برز الاهتمام بالتوجيه المهني المدرسي منذ أواخر القرن العشرين خصوصاً في البلدان الصناعية التي تطورت فيها الحركة الصناعية وأصبحت الصناعة سمة هذه البلدان بحيث أصبحت هناك حاجة ضرورية للتوجيه المهني والمهني كي يتخذ الفرد قراراً مهنياً سليماً، ويعد قرار اختيار مهنة المستقبل من أهم القرارات، فحتى يتمكن الفرد من اتخاذ قراره المهني والمهني لا بد أن الاستعانة بالمرشد التربوي المدرسي لمساعدته في الاختيار الدقيق. (السفاسفة، 2003)

ومن هنا شعر الباحثون بأهمية الدور الذي يقوم به المرشد التربوي في مساعدة الطلاب على اتخاذ القرار المهني والوظيفي والمهني السليم في اختيار المهنة الأكثر ملائمة للطالب والأكثر قدرة على إشباع حاجاته المختلفة حتى يشعر بالرضا عنها، ويسهم في العمل كماً وكيفاً بحيث يرضى الآخرون عنه.

- **مشكلة الدراسة:**

من خلال خبرة الباحثين الميدانية في وزارة التربية والتعليم وقسم التوجيه والارشاد واحتكاكهما بالطلاب وبعد واطلاع الباحثين على العديد من الدراسات السابقة التي تخص التعليم المهني كدراسة كل من (الزامل، 2011) ، (مطر، 2008) ، (الملة، 2001) التي تناولت الطلاب نحو التدريب المهني ودراسة كل من (عودة وشرف، 2008) ، حمدان (2003) التي ركزت على معرفة دوافع الالتحاق في التعليم المهني، فقد تبين وجود عزوف لدى طلاب الثانوية العامة في قطاع غزة

للالتحاق بكليات التعليم المهني المختلفة وبرامجها وزيادة كبيرة في التوجه نحو التعليم الأكاديمي في الجامعات والكليات الفلسطينية مما أدى إلى زيادة بطالة المثقفين وعدم التوزان بين مخرجات التعليم وسوق العمل ونقص في الفنيين المؤهلين في سوق العمل نتيجة هذا العزوف، ويعزو الباحثون سبب ذلك إلى غياب التربية المهنية ودور الإرشاد لدى طلاب المرحلة الثانوية والتي تتضمن تثقيف الطلاب بمفهوم وأهمية التعليم المهني والمهني في سد الفجوة بين البطالة الأكاديمية والنقص المهني والمهني لا سيما في المرحلة الثانوية والتي تعتبر منطلق نحو توجه الطلاب نحو المستقبل، وضعف توجيههم نحو التعليم المهني والمهني الذي تتحمل مسؤوليته العديد من الجهات والمؤسسات لا سيما دائرة المرشد التربوي في المؤسسات التعليمية في المدارس الثانوية وبعد إطلاع الباحثين على العديد من الدراسات والأدبيات المتعلقة بالموضوع ذات الصلة، تبين أن المرشد التربوي يلعب دوراً بارزاً في صقل وبناء شخصيات الأفراد بين جميع الجوانب بما في ذلك توجيههم وإرشادهم نحو التخصصات والمهن الأكثر مناسبة لهم وفقاً لإمكانياتهم وقدراتهم الجسدية والعقلية والنفسية والاجتماعية فهو ينير لهم الطريق نحو الاختيار الأفضل والامثل لمستقبل حياتهم الوظيفية والمهنية وتحديد احتياجات واحتياجات سوق العمل من تخصصات ومهن مطلوبة، وكذلك الفائض منها حتى يتسنى لهم اتخاذ القرار المهني والمهني والوظيفي الصائب في اختيارهم لمستقبل حياتهم المستقبلية المهنية لما يترتب عليه من إنتاجية وتفاني وإبداع نفسي ومهني.

وتمحورت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما دور المرشد التربوي في نشر ثقافة التعليم المهني لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظر المرشد التربوين؟

ويتفرع من هذا التساؤل الرئيس التساؤلات الفرعية التالية:

- ما مستوى قيام المرشد التربوي لدوره في نشر ثقافة التعليم المهني لدى طلاب مرحلة الثانوية بمحافظات غزة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدرجة قيام المرشد التربوي بدوره في توجيه وإرشاد طلاب المرحلة الثانوية نحو التعليم المهني بمحافظات غزة تبعاً للمتغيرات التالية (الجنس، المنطقة التعليمية، سنوات الخدمة).
- ما سبل تطوير دور المرشد التربوي في توجيه وإرشاد طلاب المرحلة الثانوية نحو التعليم المهني بمحافظات غزة؟

- **أهداف الدراسة:**

- التعرف إلى درجة دور المرشد التربوي في توجيه وإرشاد الطلاب نحو التعليم المهني.
- الكشف عن المتغيرات الديمغرافية التي لها دور في التأثير على التوجه نحو التعليم المهني.
- وضع مجموعة من السبل والآليات الميدانية لتطوير دور المرشد التربوي في توجيه طلاب المرحلة الثانوية نحو التعليم المهني.

- **أهمية الدراسة:**

- تسلط الضوء على دور المرشد التربوي في نشر ثقافة التعليم المهني.
- أهمية التعليم المهني والمهني لما قد يتركه من فتح آفاق مستقبلية جيدة في سوق العمل.
- توعية القائمين على التربية والتعليم والجودة الشاملة والتنمية المقدمة على أهمية التوافق بين التعليم الأكاديمي والمهني والتخطيط الاستراتيجي والحد من البطالة الأكاديمية لدى الخريجين.

- **حدود الدراسة:**

- الحد الموضوعي/ اقتصرت الدراسة الحالية على تحديد دور المرشد التربوي.
- الحد المؤسسي/ طبقت الدراسة الحالية على عينة عشوائية طبقية من مرشدي ومرشدات الثانوية العامة في محافظات غزة.
- الحد البشري/ لقد بلغ عدد أفراد العينة (**108**) مرشدا ومرشدةً من الجنسين بواقع (75%) من المجتمع الأصلي من مرشدي ومرشدات المرحلة الثانوية في محافظات غزة.
- الحد المكاني/ محافظات غزة.
- الحد الزماني/ أجريت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2022 – 2023 م

- **مصطلحات الدراسة:**

الدور:

يعرفه الباحثون بأنه مجموعة من المهام والمسؤوليات والأنشطة والإجراءات المطلوب من الفرد القيام بها بهدف الوصول إلى تحقيق هدف محدد.

المرشد التربوي:

يعرفها الباحثون بأنها عملية مساعدة الفرد في فهم ومعرفة إمكاناته وميوله وقدراته وفهم حاضره وإعداده لمستقبله بهدف تحقيق ذاته.

التعليم المهني:

هو فرع من فروع التعليم العام الذي يلي دراسة الثانوية العامة يتم في كليات وجامعات نظامية متخصصة لا تقل الدراسة فيه عن عامين يكتسب فيه الفرد مهارات ومعارف تؤهله ليكون قادرا على الالتحاق بسوق العمل بهدف خلق إنسان منتج لنفسه ووطنه.

المرحلة الثانوية:

هي المرحلة المتمثلة بالصفين الحادي عشر والثاني عشر كما تطلق عليها وزارة التربية والتعليم (وزارة التربية والتعليم ، 2023)

- **منهج الدراسة:**

بعد إطلاع الباحثين على العديد من الدراسات ذات الصلة بالموضوع تبين أن أنسب المناهج لموضوع الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لموضوع الدراسة حيث إن المنهج الوصفي يهتم بوصف دقيق للظاهرة ويعبر عنها كيفياً وكمياً فالتعبير الكيفي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها أما الكمي فيعطي وصفياً ورقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجة ارتباطها مع الظواهر الأخرى (الخرابشة، 2012)

الدراسات السابقة:

- **دراسة (عفونة:2015) المسارات التخصصية الجديدة للفتيات من وجهة نظر مديري مدارس المحافظات الشمالية (دراسة ميدانية)**

– الهدف من الدراسة: هدفت إلى التعرف إلى أسباب توجه الفتيات نحو المسارات المهنية والتعرف إلى التخصصات التي ترغب الفتيات بالتوجه لها.

– المنهج والأدوات: المنهج الوصفي التحليلي واختيار عينة عشوائية طبقية من مديري المدارس صممت استبانتين الأولى موجهة للطالبات والثانية لمديري المدراس

– أهم النتائج: أظهرت النتائج الآتية:

1) الفتيات يرغبن بالاتجاه نحو التخصصات التكنولوجية المرتبطة بسوق العمل.
2) يركز المديرون على دور المرأة في وظائف تقليدية مثل التجميل وصناعة الملابس.

- **دراسة (أبو غزال:2014) دور الإدارة المدرسية في توجيه طلاب المرحلة الثانوية نحو التعليم المهني بمحافظات غزة وسبل تطويره**

– الهدف من الدراسة: هدفت هذه الدراسة للتعرف على تأثير الإدارة المدرسية في توجهات الطلاب نحو التعلم المهني بدلالة المتغيرات (الجنس، المنطقة التعليمية، سنوات الخدمة)

- العينة والأدوات: عينة عشوائية من المدراء والمديريات وطلاب الثانوية العامة واستخدم الباحث الاستبانة كمقياس في دراسته
- أهم النتائج: توصلت إلى أهم النتائج التالية

1- درجة منخفضة لدور الإدارة المدرسية في توجيه الطلاب نحو التعلم المهني

2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الذكور

3- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير المنطقة التعليمية وسنوات الخدمة.

- **دراسة (الطيب وزروقي: 2013) دور الأسرة في توجيه الأبناء نحو التخصص الجامعي من وجهة نظر طلاب الجامعة**

- الهدف من الدراسة: هدفت الدراسة إلى:

1) الكشف عن الصعوبات التي تعترض الطالب أثناء اختياره للتخصص الجامعي وما تطمح إليه أسرته.

2) التعرف إلى سبل إقناع الأبناء لأسرهم بالتخصص الذي يرغبون في دراسته

- المنهج والأدوات: اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي واستخدمت الباحثة المقابلة المباشرة غير المقننة واستخدمتا الاستبانة للكشف عن أثر المستوى التعليمي للأسرة في اختيار التخصص الجامعي.
- أهم النتائج: أظهرت الدراسة العديد من النتائج: أهمها:

1- الأسرة تقوم بتوجيه أبنائها وتقدم لهم الإرشادات والتوجيهات بدون أن تفرض عليهم خيارات تتعارض مع رغباتهم وميولهم.

2- لا علاقة بين اختيار الأبناء لتخصصهم ومهنة الوالدين وهذا يرجع إلى ميول ورغبات الأفراد.

- **دراسة(Gandhi:2013) التحديات والنتائج والوضع الحالي في برامج التعليم والتدريب المهني في بعض البلدان الأسيوية**

- الهدف من الدراسة: هدفت دراسة غاندي إلى تقديم استعراض حول التحديات والنتائج والوضع الحالي في برامج التعليم والتدريب المهني والمهني في بعض البلدان الأسيوية.
- أهم نتائج الدراسة:

1) أن نظام التعليم والتدريب المهني والمهني لم يكن ناجحاً جداً.

2) نسبة الالتحاق بمؤسسات التعليم والتدريب منخفضة.

- **دراسة (أبو عرمانة:2013) دور العلاقات العامة في الكليات المهنية بمحافظات غزة في استقطاب الطلاب وسبل تفعيله.**

– الهدف من الدراسة: حيث هدفت الدراسة إلى

1) التعرف إلى دور العلاقات العامة في الكليات المهنية بمحافظات غزة في استقطاب الطلاب.
2) تحديد سبل تفعيل دور العلاقات العامة في الكليات المهنية بمحافظات غزة في استقطاب الطلاب.
3) الكشف عن دلالات الفروق في المتغيرات (الجنس ، نوع الكلية ، المؤهل العلمي).

– المنهج والأدوات: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وقام الباحث باستخدام أداتين الأولى استبانة والثانية مقابلة.

– **أهم النتائج: وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:**

1- لا توجد فروق لمتغيرات الدراسة في استقطاب العلاقات العامة للطلاب تعزى لمتغير (الجنس، نوع الكلية) وكان هناك فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح طلاب الدبلوم.
2- أن الدرجة الكلية لدور العلاقات العامة في الكليات المهنية في استقطاب الطلاب بلغت (68%) بدرجة متوسطة.

- **دراسة (الزريعي:2011)**

تصميم نموذج وتطبيقه لتقويم آراء مؤسسات التعليم المهني في السودان

– الهدف من الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى تقويم أداء مؤسسات التعليم المهني في السودان وتصميم نموذج للتقويم على ضوء الاتجاهات العالمية والتربوية وتجريب هذا النموذج لقياس درجة دلالته وكفاءته وفاعليته والتحقق من جودته.

– المنهج والادوات: استخدم الباحث المنهج الوصفي واعتمد على الاستبانة كأداة لجمع المعلومات

– أهم النتائج: وتوصل الباحث إلى عدد من - النتائج من أهمها:

1) أن نموذج تقديم لأداء المؤسسات التعليمية له أبعاد كبيرة ويساهم مساهمة فاعلة في تحديد العملية التعليمية وتطويرها.
2) يساهم النموذج المصمم بإيجاد معايير مقارنة لمعرفة التطور الحاصل إيجابياً أو سلبياً في كل عنصر من عناصر التقديم.
3) يعاني التعليم المهني والمهني من عدة إشكالات حالت دون تطوره.

- **دراسة (الزامل:2011) اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو التدريب والتعليم المهني**

- الهدف: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على التغيرات الاقتصادية والاجتماعية بالمملكة العربية السعودية، وتطور التدريب المهني والمهني بالمملكة العربية السعودية، وبعض التجارب الإقليمية والعالمية والاتجاهات الحديثة حول التدريب المهني والمهني، ومن ثم التعرف على اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو التدريب المهني والمهني.
- المنهج والأدوات: استخدم الباحث المنهج الوصفي بطريقتيه الطريقة المسحية: بهدف التعرف على تطور التعليم الفني والتدريب المهني بالمملكة، والاطلاع على أبرز التجارب الإقليمية والعالمية والاتجاهات الحديثة حوله. والطريقة التحليلية: بهدف تحليل أبرز التجارب الإقليمية والعالمية والاتجاهات الحديثة ، وتحليل استجابات العينة،
- أهم النتائج: ومن أهمها الخروج برؤية قد تساعد في اتخاذ إجراءات تطويرية للتعليم الفني والتدريب المهني والمهني والوظيفي.

- **دراسة (عودة وشرف:2008) دوافع التحاق الطلاب في كليات التعليم المهني في فلسطين**

- الهدف: هدفت الدراسة إلى:

1) التعرف على أكثر الدوافع تأثيراً للالتحاق في كليات التعليم المهني في فلسطين.
2) معرفة دور متغيرات الدراسة (الجنس، المستوى الدراسي، العمر، الكلية، التخصص في الثانوية، المعدل في الثانوية، التخصص في الكلية) على الالتحاق بالتعليم المهني في فلسطين.
3) توسيع قاعدة التدريب المهني في فلسطين عامة وشمال فلسطين خاصة حيث الحاجة الماسة لذلك.
4) الكشف عن أهم الدوافع التي تؤثر في الإنجاز المهني وملاءمتها لحاجات الطلاب والتعليم المهني.

- المنهج والأدوات: استخدم الباحثان المنهج الوصفي والاستبانة كأداة دراسة
- أهم النتائج: أظهرت الدراسة نتائج أهمها:

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدوافع الالتحاق تعزى للمتغيرات المستقلة جميعها.

- **<u>تعقيب عام على الدراسات السابقة وعلاقتها بالدراسة الحالية:</u>**

بعد عملية البحث والدراسة والتدقيق تبين للباحثين أن دراستها الحالية تتفق مع دراسة (ابو غزال، 2014) و(الزامل، 2011) في المنهاج وبعض النتائج وتتفق هذه الدراسة مع معظم الدراسات السابقة في الأدوات والتي استخدمت الاستبانة كمقياس للدراسة وتختلف مع دراسة كلا من دراسة

الزامل، محمد (2011)و دراسة أبو عرمانة (2013) دراسة الطيب وزروقي (2013) حيث استخدمت الاستبانة بالإضافة إلى المقابلة كأدوات دراسة.

عينة الدراسة: تتفق مع دراسة كلا من الزامل، محمد (2011)و دراسة أبو عرمانة (2013) دراسة الطيب وزروقي (2013) ودراسة عودة وشرف (2008) في انتقاء العينة من الطلاب.

- **أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة**

لقد استفاد الباحثون من نتائج الدراسات السابقة في:

1. بلورة مشكلة الدراسة وتحديد المنهج الأكثر ملاءمة للدراسة الحالية.
2. إثراء الجانب النظري للدراسة.
3. تحديد الجوانب الإحصائية للدراسة.
4. تحديد رؤية مستقبلية لمحاور الاستبانة.
5. تفسير وتحليل نتائج الدراسة الحالية وتقديم المقترحات والتوصيات.

- **فرضيات الدراسة:**

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدارسة لدور المرشد التربوي في توجيه طلاب المرحلة الثانوية نحو التعليم المهني تعزى لمتغير الجنس.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدارسة لدور المرشد التربوي في توجيه طلاب المرحلة الثانوية نحو التعليم المهني تعزى لمتغير المنطقة التعليمية.

3- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدارسة لدور المرشد التربوي في توجيه طلاب المرحلة الثانوية نحو التعليم المهني تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

الإطـار النظـري

- **التوجيه والارشاد المهني**

بدأت حركة التوجيه المهني والمهني في الولايات المتحدة عام 1908م عندما نشر فرانك بارسونز (Parsons) مؤسس حركة التوجيه المهني تقريره عن التوجيه المهني وتأسيسه مكتباً متخصصاً للتوجيه المهني لفئات الشباب الباحثين عن عمل، ويعتبر كتابه اختيار مهنة (Choosing a Vocation) من أهم الكتب التي كتبت في هذا المجال. (Gladding, 1988).

ويأتي أثر بارسونز أنه أعطى هذه الحركة أهمية اجتماعية، كما أنه دعا إلى اتباع أساليب معينة في التوجيه المهني، وإلى إدخاله المدارس العامة باعتبار أن من وظائفها إعداد الشباب للحياة المهنية وتوجيههم إلى المهن الملائمة (الداهري، 2005).

وتقوم فلسفة التوجيه المهني لدى بارسونز على دراسة الفرد من حيث استعداداته وإمكاناته وطاقاته وميوله من جهة، ودراسة عالم المهن أو عالم العمل من حيث احتياجاتها، وظروفها، وامتيازاتها، ومحدداتها، وشروط الالتحاق بها من جهة أخرى، ثم تأتي الخطوة الأخيرة وهي المواءمة بين الذات وما يناسبها من مهن. (Zunker, 1986)

ويرى الرشيدي والسهل (2000) أن التوجيه المهني يعمل على تعريف الشخص بالمهنة التي تناسبه بناءً على قدراته وميوله واستعداداته وظروفه الشخصية والاجتماعية، كما يعمل التوجيه المهني على تعريف الأشخاص بالفرص المتاحة في مجال العمل، ومزايا وعيوب كل مهنة واحتياجاتها، ومدى الحاجة إليها، وظروف التدريب المتاحة للتأهيل لمهن معينة.

وقد عرفت الجمعية القومية للتوجيه المهني بأمريكا (Vocational Guidance Association National) التوجيه المهني بأنه: "تقديم المعلومات والخبرة التي تتعلق باختيار المهنة والإعداد والالتحاق بها، والتقدم فيها". وبهذا يصبح التوجيه المهني عملية يقوم بها الموجه المهني نحو المسترشد ليقدم له المعلومات المتعلقة بالمهن المختلفة، وخبرته فيما يتعلق باحتمال نجاحه في هذه المهن، وفي عام 1930 عرفت نفس الجمعية مفهوم التوجيه المهني بأنه "عملية مساعدة الفرد على أن يختار مهنة له، ويعد نفسه لها ويلتحق بها ويتقدم فيها". ويلاحظ على هذا المفهوم أن ينقل عبء المسؤولية من الموجة إلى الفرد وذلك عن طريق مساعدة الفرد على أن يساعد نفسه. (المشعان، 1993: 27)

ويرى الباحثون أن التوجيه المهني يتضمن المهام التالية:

1) مساعدة الطالب على الاستبصار بذاته من خلال اكتشافه لميوله وقدراته واستعداداته ومعرفته لإمكانياته.
2) توجيه الطالب للمساقات الدراسية التي تتناسب مع ميوله، قدراته واستعداداته، والتي سيقوم بدارستها في مرحلة التعليم ما بعد الأساسي.
3) توجيه الطالب للتخصصات الجامعية التي تناسب المساقات الدراسية التي قام بدراستها في مرحلة التعليم ما بعد الأساسي.
4) تعريف الطالب بالمهن والوظائف التي تتناسب مع تخصصه الجامعي.

- **أهمية التوجيه المهني:**

تبرز أهمية الإرشاد المهني من خلال مشكلات الاختيار المهني التي يواجهها الفرد، حيث كثيراً ما يحدث اختيار المهن عن طريق الصدفة أو عن جهل الشخص بإمكاناته واحتياجات المهنة، وقد يحدث الاختيار في ضوء بريق ومغريات المهنة أو سمعتها أو مكانتها الاجتماعية أو عائدها الاقتصادي، وقد يكون الاختيار إجبارياً عن طريق الأسرة، وقد يكون نقص المعلومات المهنية

المتعلقة بالمهنة والمؤهلات المطلوبة، وقد يكون الاختيار من باب مسايرة الأصدقاء (عبد الهادي والعزة، 2007).

وقد كتب كير (Keer, 1991) مقالة بعنوان "الشباب الموهوب يخطط لاختيار مهنة" أشارت فيه إلى أن اختيار مهنة المستقبل يعتمد على الموهبة والكفاءة والقدرة والهواية وهذه المهارات ستساعد الموهوب على الإبداع في المهنة مستقبلاً.

ويذكر زونكر Zunker (2001) أن هناك حاجة ماسة إلى وجود الإرشاد المهني في كل المستويات والمراحل التعليمية، حيث إن كل مرحلة من مراحل التعليم تحتاج إلى طرق إرشاد مختلفة وذلك باختلاف الأهداف التربوية فيها، فبرامج الإرشاد المهني في المرحلة الابتدائية تهدف إلى زيادة وعي ومعرفة الطلاب بالأدوار المهنية المختلفة، وبدور العمل في المجتمع وبالسلوك الاجتماعي والسلوك المسؤول.

ويختلف الإرشاد المهني عن باقي عمليات الإرشاد الأخرى من حيث إن التركيز الرئيسي في الإرشاد المهني يكون على تقديم الفرد في اختياره للمهنة وتكيفه مع عالم العمل.

والجانب الثاني يتطلب من المرشد التربوي أن يكون على معرفة بالمعلومات المهنية، والجانب الأخير أن المسترشد يرى أن الإرشاد المهني مقبول اجتماعياً ولا حرج في البحث عنه، كما أن المعلومات التي تقدم إلى المسترشد تمكنه من فهم نفسه ومعرفة العالم بصورة أفضل، وبالتالي تساعده على اتخاذ قراره المهني. (الضامن، 2003).

- **برامج الإرشاد المهني:**

يفتقر الكثير من الطلاب في مرحلة التعليم الثانوي إلى الخبرة والتجربة في اتخاذ القرار والتخطيط للمستقبل، مما يجعل الحاجة ماسة إلى البرنامج الإرشادي الذي يساعد في تحسين مستوى اتخاذ القرار المهني، وعلى اعتبار أن هذه البرامج وسيلة فعالة في خلق جماعة يسودها جو من الألفة والمحبة والاحترام، فضلاً عن قدرتها في مساعدة الجماعة الإرشادية على التخلص مما يواجهها من أزمات ومشاكل في جوانب الحياة التي أعدت لها تلك البرامج الإرشادية ويتم تنظيم برامج المرشد التربوي المهني والتخطيط لها لأغراض المؤسسات التربوية في ضوء الحاجة، فقد تكون هذه البرامج عامة وشاملة بحيث تطبق خلال مرحلة طويلة من التهيئة والإعداد، وقد تكون محدودة ومرحلية بحيث تنفذ خلال فترة زمنية قصيرة نسبياً لتحقيق أهداف فرعية وآنية، ومهما كان حجم البرنامج وغايته، فلابد من أن يؤخذ في الاعتبار عدد من الأمور والمسلمات، أهمها أن أي برنامج إرشادي مهني لابد وأن يعكس حاجات المجتمع وقيمه، وفي الوقت نفسه يعالج المشاكل الخاصة بالفرد. (الداهري، 2005)

ويرى الباحثون انه من الضروري التركيز على برنامج النمو المهني والمرشد التربوي الصائب في تبصير الطلاب نحو المستقبل المهني بما يتلاءم مع قدراتهم وميولهم ورغباتهم المهنية حتى نستطيع خلق إنسان منتج لنفسه ووطنه

- **أهداف برامج الإرشاد المهني:**

1) مساعدة الفرد على اكتساب بعض المعلومات عن خصائصه ووظائفه ومزايا مجموعة معينة من المهن التي يحتمل أن يتم اختياره لواحدة منها.
2) تهيئة الفرصة أمام الأفراد لاكتساب خبرات سواء في المدرسة أو خارجها ليزود بالمعلومات الخاصة بظروف العمل والكشف عن قدراته وتطويرها.
3) مساعدة الفرد على تنمية اتجاهات إيجابية نحو المهن المختلفة.
4) مساعدة الفرد على تكوين وجهة نظر خاصة بالأسس المهنية لاختيار إحدى المهن.
5) تمكين الفرد من معرفة القدرات العامة والخاصة والمهارات التي تتطلبها مجموعة من المهن والقدرات والمؤهلات للالتحاق بها.
6) إعطاء فرصة للحصول على بيانات عن المعاهد والجامعات والكليات التعليمية وشروط الالتحاق بها.
7) مساعدة الفرد للحصول على بيانات عند قدراته وإمكاناته وميوله واستعداداته.
8) تزويد الفرد بمعلومات عن حاجات السوق المحلي للمهن وفرص العمل فيها. (الداهري، 2005)

ويتميز هذا النوع من التعليم عن غيره من أنواع التعليم الأخرى باعتباره أداة فاعلة للتنمية البشرية من أجل إحداث التغيرات الجذرية، التي تتطلبها مواجهة التحديات الإقليمية والدولية والانفتاح على العالم، إضافة إلى تحديات الفقر والمرض والبطالة والجهل والتلوث البيئي، وذلك بسبب ارتباطه المباشر بالواقع الاقتصادي والاجتماعي من ناحية وبالتطور التكنولوجي من ناحية أخرى، باعتباره أحد المصادر الرئيسية للقوى العاملة التي يقع على مسئوليتها تنفيذ وتشغيل وصيانة المشاريع الاقتصادية المختلفة. (حمدان وأبو عاصي، 2008: 8)

ويرى الباحثون أن من أهداف المرشد التربوي تبصير الفرد في اختيار واتخاذ القرارات المناسبة للقضايا الحياتية بشتى أبعادها المستقبلية حتى تمكن الشخص من تحقيق ذاته والإنتاج والإبداع في حياته العلمية والعملية والاجتماعية.

- **أهداف التعليم المهني:**

يمثل التعليم المهني دوراً هاماً في تحقيق التغير الاجتماعي والاقتصادي في المجتمعات، وذلك لارتباطه بالواقع الاقتصادي والاجتماعي من ناحية وبالتطور التكنولوجي من ناحية أخرى وأيضاً

باعتباره أحد المصادر الأساسية العاملة، التي يقع على مسئوليتها تنفيذ وتشغيل وصيانة المشاريع الاقتصادية والزراعية والخدمية، وتقليل الفجوة بين دول العالم المتقدم والنامي.

وتتلخص أهداف التعليم المهني فيما يلي:

1) إعداد القوى البشرية المدربة في المستوى المهني في الأبعاد المهنية المختلفة، وذلك من خلال تزويد الطلاب بالمعرفة النظرية والتطبيقية على نحو متكامل.
2) رفع المستوى العلمي للأفراد في مجال أو أكثر من أبعاد المعرفة النظرية والتطبيقية إلى مستوى التخصص بين مستوى الثانوية والمستوى الجامعي.
3) الإسهام في تنمية المجتمع المحلي وذلك بتوفير فرص عمل لمختلف مجموعات المجتمع وأفراده بقصد تحسين مهاراتهم أو تنمية ميولهم ومواهبهم.
4) تخريج الأعداد الكافية من الأطر العاملة المؤهلة للعمل في كافة التخصصات لسد العجز في سوق العمل.
5) ترسيخ مفهوم الثقافة المهنية لدى أبناء المجتمع لتسهيل اندماجهم في مؤسسات التعليم المهني المختلفة.
6) المساهمة في الحد من البطالة وذلك عن طريق برامج إعادة التأهيل والتدريب ومساعدة خريجي التعليم المهني على فتح مشاريع صغيرة خاصة بهم ومساعدتهم في تطويرها.
7) ربط التعليم المهني بحاجات سوق العمل وقطاعات المجتمع الاقتصادية والاجتماعية المختلفة.

(أبو جراد، 1994: 222)

- **أهمية التعليم المهني في المجتمع الفلسطيني:**

مع تطور التعليم المهني بشكل واضح في فلسطين، وتبني الخطط التنموية الشاملة التي أظهرت تزايد الحاجة إلى الأطر المهنية والفنية القادرة على تنفيذ المشاريع، تعاظمت أهمية التعليم المهني وازادت الضرورة إليه في المجتمع الفلسطيني وذلك لأنه:

1) يحقق الاحتياجات البشرية الأساسية في المعرفة ويساعد في الحفاظ على التطوير الشامل وتسريعه.
2) يوفر الاحتياجات الضرورية للأيدي العاملة الماهرة للقطاعات الاقتصادية والصناعية، وتطوير المعرفة والمهارات والقدرات الإنتاجية للقوى العاملة.
3) يؤثر على الرفاه الاجتماعي، من خلال ما يوفره من فرص عمل مختلفة، ويساعد في فتح مشاريع جديدة للأفراد، ويساعد في زيادة ربحية الاستثمارات الأخرى الاجتماعية والمادية.

4) يعمل على توسيع آفاق التعليم، يجعله مدخلاً إلى عالم العمل وعالم التكنولوجيا ومنتجاتها، وذلك عن طريق دراسة المواد والأساليب المهنية وعملية الإنتاج والتوزيع. (الشويخ، 2006: 65)

- **نشأة التعليم المهني في فلسطين:**

بدأ تاريخ نظام التعليم والتدريب المهني والمهني في فلسطين منذ بداية الخمسينات، وقد بدأت هذه النشأة على شكل مشاريع بادرت إليها المنظمات التبشيرية والجمعيات الخيرية، واستهدفت هذه المنظمات والجمعيات الجماعية المحرومة كالمحتاجين والفقراء والأيتام وأبناء الشهداء، ولقد تم إنشاء تسع مدارس ومراكز صناعية مختلفة، وكانت جميع مراكز التدريب المهني تستهدف قطاع الطلاب الذين أنهوا المرحلة الإعدادية، والذين لا يستطيعون أو لا يرغبون في استكمال دراستهم الأكاديمية مثل مدرسة الأمل (1961) ومدرسة اليتيم العربي (1945). (المسودي والقيق، 1990: 57)

وقد ساهمت العديد من الجهات في نشأة التعليم المهني منها وكالة غوث وتشغيل اللاجئين، حيث بدأت وكالة غوث وتشغيل اللاجئين انخراطها في قطاع التعليم والتدريب المهني والمهني في فلسطين مباشرة بعد إنشاء دولة الاحتلال الإسرائيلي على أرض فلسطين في العام 1948م وما تبعه من هجرة اللاجئين الفلسطينيين. حيث أنشأت مراكز للتدريب المهني والمهني على ثلاثة أصعدة: التدريب المهني الذي يتضمن دورات تدريبية في الحرف والصناعات البسيطة للطلاب الذين أنهوا الصف التاسع، ثم برامج للتدريب المهني في كليات المجتمع للطلاب الذين أنهوا التعليم الثانوي، بالإضافة إلى دورات تدريب وتأهيل للمعلمين العاملين في مؤسسات ومكاتب الوكالة قبل المباشرة بالعمل وأثناء وجودهم على رأس عملهم، وبعد الاحتلال الإسرائيلي للضفة الغربية وقطاع غزة والقدس عام 1967، قامت سلطات الاحتلال الإسرائيلي بالسيطرة على جميع مرافق الحياة للشعب الفلسطيني، والسيطرة على موارده ومصادره وقطاعاته الاقتصادية المختلفة بهدف خدمة مصالحه المختلفة على حساب الشعب الفلسطيني، حيث أنشأ الاحتلال 13 مركزاً للتدريب المهني 9 منها في الضفة الغربية و4 في قطاع غزة. (راضي، 2006: 25)

إجراءات ومنهجية الدراسة

- العينة الميدانية:

طبقت هذه الدراسة على عينة عشوائية طبقية من مرشدي ومرشدات الثانوية العامة في المدارس الحكومية حيث تم اختيار عينة عشوائية طبقية بسيطة من مجتمع الدراسة الأصلي، وقد بلغ عدد أفراد العينة (**108**) مرشدا ومرشدةً من الجنسين بنسبة (75%) من المجتمع الأصلي، بواقع (**50**)

من الذكور بنسبة (46%) ومنهم (58) مرشدة من الإناث بنسبة (54%)، وقد راعى الباحثون عند اختيار العينة التمثيل الأنسب للمجتمع وذلك بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية.

والجدول التالي يبين التكرارات والنسب المئوية لتوزيع أفراد العينة تبعاً لعدد من المتغيرات المستقلة التصنيفية، وذلك كما يلي:

جدول (2) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للمتغيرات التصنيفية

البيان	المتغير	العدد	%
الجنس	ذكور	50	46
	إناث	58	108
الإجمالي		108	100
سنوات الخدمة	أقل من 5 سنوات	16	14.8
	اكثرمن5 – اقل من 10	72	66.7
	أكثر من 10 سنوات	20	18.5
الإجمالي		108	%100
المنطقة التعليمية	غزة وشمالها	42	38.9
	الوسطى	28	25.9
	خان يونس وجنوبها	38	35.2
الإجمالي		108	%100

جدول رقم(3) توزيع فقرات الاستبانة في صورتها النهائية على أبعادها

م	المجال	عدد الفقرات
1	دور المرشد التربوي في استثمار الأنشطة المدرسية في توجيه الطلاب نحو التعليم المهني.	7
2	استثمار المرشد التربوي لدور الأسرة ومؤسسات المجتمع المحلي لتوجيه الطلاب نحو التعليم المهني وتبصيرهم به.	8
3	تفاعل المرشد التربوي المباشر مع الطلاب لتوجيههم نحو التعليم المهني.	10

- **صدق الاتساق الداخلي (Internal Validity)**

يقصد بصدق الاتساق الداخلي مدى اتساق كل فقرة من فقرات الاستبانة مع المجال الذي تنتمي إليه هذه الفقرة، وقد تم احتساب الاتساق الداخلي للاستبانة وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للمجال نفسه.

يوضح الجدول معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الأول "دور المرشد التربوي في استثمار الأنشطة المدرسية في توجيه الطلاب نحو التعليم المهني" والدرجة الكلية للمجال، والذي

يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) وبذلك يعتبر المجال صادق لما وضع لقياسه.

جدول رقم(4) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الأول "دور المرشد التربوي في استثمار الأنشطة المدرسية في توجيه الطلاب نحو التعليم المهني" والدرجة الكلية للمجال

الرقم	فقرات المجال الأول دور الإرشاد والتوجيه في استثمار الأنشطة المدرسية في توجيه الطلاب نحو التعليم المهني	معامل بيرسون الارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig)
1	توظيف الإذاعة المدرسية لبيان أهمية التعليم المهني.	.626	*0.000
2	تبين دور التعليم المهني في التنمية المجتمعية الشاملة.	.828	*0.000
3	تستضيف متخصصين بالتعليم المهني لإلقاء محاضرات للطلاب.	.837	*0.000
4	تعقد محاضرات وورش عمل مع الطلاب لتوجيههم نحو التعليم المهني	.8108	*0.000
5	تعد بوسترات وملصقات تزيد من ثقافة الطلاب حول التعليم المهني.	.844	*0.000
6	تدير حلقات نقاش مفتوحة للطلاب بهدف توجيههم نحو التعليم المهني.	.747	*0.000
7	تقوم بدورها في توجيه الطلاب نحو مستقبلهم المهني.	.668	*0.000

الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يوضح جدول (4 .7) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الثاني "استثمار المرشد التربوي لدور الأسرة ومؤسسات المجتمع المحلي لتوجيه الطلاب نحو التعليم المهني وتبصيرهم به" والدرجة الكلية للمجال، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة (0.05 $\alpha \leq$) وبذلك يعتبر المجال صادقا لما وضع لقياسه.

جدول رقم(5) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الثاني "استثمار المرشد التربوي لدور الأسرة ومؤسسات المجتمع المحلي لتوجيه الطلاب نحو التعليم المهني وتبصيرهم به" والدرجة الكلية للمجال

الرقم	فقرات المجال الثاني	معامل بيرسون الارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig)
1	تعمل على نشر ثقافة التعليم المهني في المجتمع المحلي.	.823	*0.000
2	تعمل على تعزيز نظرة المجتمع الإيجابية للتعليم المهني.	.861	*0.000
3	تعمل على إقناع أولياء الأمور بأهمية التحاق أبنائهم بالتعليم المهني.	.793	*0.000
4	تعد خططاً بهدف التواصل مع المجتمع المحلي لتوجيه الطلاب نحو التعليم المهني.	.873	*0.000
5	تستثمر المؤسسات الثقافية والاجتماعية لعقد ندوات بهدف توجيه الطلاب نحو التعليم المهني.	.871	*0.000
6	تشرك وسائل الإعلام في نشر ثقافة التعليم المهني.	.823	*0.000
7	تعقد ندوات خاصة بالتعليم المهني.	.786	*0.000
8	تتواصل مع كليات التعليم المهني بشكل فعال.	.852	*0.000

الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يوضح جدول (4 .8) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الثالث "تفاعل المرشد التربوي المباشر مع الطلاب لتوجيههم نحو التعليم المهني" والدرجة الكلية للمجال، والذي يبين

معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) وبذلك يعتبر المجال صادق لما وضع لقياسه.

جدول رقم(6) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الثالث "تفاعل المرشد التربوي المباشر مع الطلاب لتوجيههم نحو التعليم المهني" والدرجة الكلية للمجال

الرقم	فقرات المجال الثالث	معامل بيرسون الارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig)
1	تطور الجانب المهارى والفني عند الطلاب مما يعزز توجههم نحو التعليم المهني.	.823	*0.000
2	تبصر الطلاب بمزايا التعليم المهني.	.837	*0.000
3	تزيد من ثقة الطلاب بأنفسهم نحو التعليم المهني.	.886	*0.000
4	توفر للطلاب فرص إرشاد وتوجيه مهني.	.838	*0.000
5	توفر فرص لتواصل الطلاب مع مؤسسات المجتمع المحلي.	.852	*0.000
6	توضح للطلاب احتياجات سوق العمل من التعليم المهني.	.896	*0.000
7	تؤكد أهمية الفنيين والمهنيين في سد احتياجات سوق العمل.	.796	*0.000
8	تؤكد فرص عمل متكافئة للتقنيين والفنيين في سوق العمل.	.829	*0.000
9	تؤكد أن التعليم المهني ضروري للتنمية المجتمعية.	.803	*0.000
10	تؤكد إمكانية إكمال الدراسات العليا لخريجي مؤسسات التعليم المهني.	.723	*0.000

الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)

- **ثبات الاستبانة (Reliability)**

تم التحقق من ثبات استبانة الدراسة من خلال طريقتين:

أ) معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha Coefficient)

تم استخدام طريقة ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة، وتشير النتائج الموضحة في جدول (9. 4) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ مرتفعة لكل مجال حيث تتراوح بين (921. 0، 0.965).

كذلك فإن قيمة معامل ألفا لجميع فقرات الاستبانة (0.979) وهذا يعني أن معامل الثبات مرتفع ودال إحصائياً.

جدول رقم(7) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة

م	المجال	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
1	دور المرشد التربوي في استثمار الأنشطة المدرسية في توجيه الطلاب نحو التعليم المهني.	7	0.921
2	استثمار المرشد التربوي لدور الأسرة ومؤسسات المجتمع المحلي لتوجيه الطلاب نحو التعليم المهني وتبصيرهم به.	8	0.9108
3	تفاعل المرشد التربوي مع الطلاب لتوجيههم نحو التعليم المهني.	10	0.965
	جميع أبعاد الاستبانة	**25**	**0.979**

- **المعالجات الإحصائية المستخدمة**

1) النسب المئوية والتكرارات (Frequencies & Percentages)

2) الوسط الحسابي والوزن النسبي.
3) معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation Coefficient)
4) اختبار T في حالة عينة واحدة (T-Test)
5) اختبار T في حالة عينتين (Independent Samples T-Test)
6) اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance – ANOVA)

نتائج الدراسة (تحليلها وتفسيرها)

يتناول الباحثون عرض وتحليل ومناقشة النتائج التي تم التوصل إليها من تطبيق الدراسة الميدانية على مجتمع الدراسة المكون من اللاجئين الفلسطينيين في مخيمات اللجوء بغزة، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة بعد معالجتها بالأساليب الإحصائية المناسبة ومن ثم تفسيرها ومناقشتها في ضوء الإطار النظري، ولغرض الإجابة على أسئلة الدراسة، قام الباحثون بإتمام الإجراءات التالية:

جدول رقم(8) المحك المعتمد في الدراسة

طول الخلية	الوزن النسبي المقابل له	درجة الموافقة
من 1 – 1.80	من 20% - 36%	قليلة جداً
أكبر من 1.80 – 2.60	أكبر من 36% - 52%	قليلة
أكبر من 2.60 – 3.40	أكبر من 52% - 68%	متوسطة
أكبر من 3.40 – 4.20	أكبر من 68% - 84%	كبيرة
أكبر 4.20 – 5	أكبر من 84% - 100%	كبيرة جداً

(التميمي، 2004: 42)

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:** ما درجة قيام المرشد التربوي لدورها في توجيه طلاب المرحلة الثانوية نحو التعليم المهني بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام الوسط الحسابي والوزن النسبي واختبار T لعينة واحدة، يبين جدول (5.2) أن الوسط الحسابي لجميع فقرات الاستبانة يساوي (2.35) وبذلك فإن الوزن النسبي (47.02%) وأن قيمة اختبار T يساوي (13.92-) والقيمة الاحتمالية (.Sig) تساوي (0.000). وهذا يعني أن هناك موافقة بدرجة قليلة على تحقق ما تحتويه فقرات الاستبانة بشكل عام، مما يعني أن المرشد التربوي في المدارس الثانوية بمحافظات غزة بحاجة إلى تفعيل دورها بشكل أكبر في مجال توجيه الطلاب نحو التعليم المهني، ويعزو الباحثون ذلك إلى أن عدم وجود أنشطة أو فعاليات بشكل كافي لتعزيز هذا التوجه في المدارس، بالإضافة إلى ضعف التوعية المجتمعية بهذا النوع من التعليم مما يقلل من إمكانية استثمار المدرسة لدور الأسرة ومؤسسات المجتمع المحلي في توجيه

الطلاب نحو التعليم المهني وتبصيرهم به، وقلة وجود الأنشطة التي من شأنها تعزيز الجانب المهارى والفني التي تزيد من التوجه نحو التعليم المهني من مختبرات وأجهزة وأدوات.

جدول رقم(9) الوسط الحسابي والوزن النسبي والترتيب لكل مجال من أبعاد الاستبانة

م	المجال	الوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (Sig.)	الترتيب
1	دور المرشد التربوي في استثمار الأنشطة المدرسية في توجيه الطلاب نحو التعليم المهني.	2.37	47.40	-12.66	*0.000	1
2	استثمار المرشد التربوي لدور الأسرة ومؤسسات المجتمع المحلي لتوجيه الطلاب نحو التعليم المهني وتبصيرهم به.	2.31	46.24	-13.93	*0.000	3
3	تفاعل المرشد التربوي مع الطلاب لتوجيههم نحو التعليم المهني.	2.37	47.31	-13.11	*0.000	2
	جميع أبعاد الاستبانة	**2.35**	**47.02**	**-13.92**	***0.000**	

الوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)

قيمة t الجدولية عند درجة حرية (356) ومستوى معنوية (0.05) تساوي (1.649)

قيمة t الجدولية عند درجة حرية (356) ومستوى معنوية (0.01) تساوي (2.337)

جدول رقم(10) الوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (Sig.) لكل فقرة من فقرات مجال "دور المرشد التربوي في استثمار الأنشطة المدرسية في توجيه الطلاب نحو التعليم المهني"

م	المجال	الوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (Sig.)	الترتيب
1	توظف الإذاعة المدرسية لبيان أهمية التعليم المهني.	2.79	55.73	-3.37	*0.000	1
2	تبين دور التعليم المهني في التنمية المجتمعية الشاملة.	2.45	48.90	-10.07	*0.000	3
3	تستضيف متخصصين بالتعليم المهني لإلقاء محاضرات للطلاب.	2.17	43.44	-14.08	*0.000	6
4	تعقد محاضرات وورش عمل مع الطلاب لتوجيههم نحو التعليم المهني.	2.14	42.82	-15.02	*0.000	7
5	تعد بوسترات وملصقات تزيد من ثقافة الطلاب حول التعليم المهني.	2.32	46.42	-10.86	*0.000	4
6	تدير حلقات نقاش مفتوحة للطلاب بهدف توجيههم نحو التعليم المهني.	2.19	43.70	-13.73	*0.000	5
7	تقوم بدورها في توجيه الطلاب نحو مستقبلهم المهني.	2.57	51.39	-6.75	*0.000	2

الوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)

ويعزو الباحثون ذلك إلى اهتمام المرشد التربوي بعض الشيء بالأنشطة المدرسية كونها من الأنشطة المهمة والتي لها لجان متابعة يومية من إدارة المدرسة وقيادة اللجان، حيث يتم توثيق كل ما يدور في الإذاعة وغيرها من الأنشطة في سجلات خاصة بها ، وتتم متابعته أولاً بأول في قسم الأنشطة المدرسية في مديريات التعليم المختلفة، وهذا من شأنه زيادة الاهتمام

بالإذاعة المدرسية كونها من الأنشطة المتابعة، أما فيما يتعلق بتبصير الطلاب بمستقبلهم المهني فيعتقد الباحثون قيام المرشد التربوي وخاصة المعلمين بتقديم بعض النصح للطلاب فيما يخص مستقبلهم المهني، وتوجيههم نحو الطريق الصحيح، ليكونوا قادرين على التعايش في ظل الظروف الاقتصادية الصعبة وفي ظل تكدس البطالة وقلة المشاريع التشغيلية.

جدول رقم(11) الوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (Sig.) لكل فقرة من فقرات مجال "استثمار المرشد التربوي لدور الأسرة ومؤسسات المجتمع المحلي لتوجيه الطلاب نحو التعليم المهني وتبصيرهم به"

م	المجال	الوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (Sig.)	الترتيب
1	تعمل على نشر ثقافة التعليم المهني في المجتمع المحلي.	2.43	48.63	-10.38	*0.000	1
2	تعمل على تعزيز نظرة المجتمع الإيجابية للتعليم المهني.	2.39	47.90	-10.88	*0.000	3
3	تعمل على إقناع أولياء الأمور بأهمية التحاق أبنائهم بالتعليم المهني.	2.41	48.24	-10.11	*0.000	2
4	تعدد خططاً بهدف التواصل مع المجتمع المحلي لتوجيه الطلاب نحو التعليم المهني.	2.31	46.12	-11.90	*0.000	5
5	تستثمر المؤسسات الثقافية والاجتماعية لعقد ندوات بهدف توجيه الطلاب نحو التعليم المهني.	2.30	45.92	-12.24	*0.000	6
6	تشرك وسائل الإعلام في نشر ثقافة التعليم المهني.	2.36	47.12	-10.66	*0.000	4
7	تعقد ندوات خاصة بالتعليم المهني.	2.15	43.05	-15.10	*0.000	8
8	تتواصل مع كليات التعليم المهني بشكل فعال.	2.18	43.60	-14.52	*0.000	7

الوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)

قيمة t الجدولية عند درجة حرية (356) ومستوى معنوية (0.05) تساوي (1.649)

قيمة t الجدولية عند درجة حرية (356) ومستوى معنوية (0.01) تساوي (2.337)

ويعزو الباحثون ذلك إلى ضعف التواصل الفعال مع الجهات المختصة بالتعليم المهني، مما يقلل من إمكانية حضور ممثلين ومختصين بالتعليم المهني للحديث مع الطلاب عن هذا النوع من التعليم وتحفيزها للانضمام والتوجه نحوه، بالإضافة إلى ضعف الإمكانات والقدرات والمهارات لدى طاقم المرشد التربوي للقيام بندوات خاصة بالتعليم المهني، بالإضافة إلى عدم تعاون الطلاب في مثل هذه النشاطات لشعورهم بالخجل أحياناً عند الحديث أمام المعلمين والمرشد التربوي في ظل وجود ضيوف وشخصيات، وضعف تلبية أولياء الأمور للدعوات التثقيفية في المدرسة، فتعزف المرشد التربوي عن القيام بمثل هذه النشاطات خروجاً من الحرج.

جدول رقم(12) الوسط الحسابي والقيمة الاحتمالية (Sig.) لكل فقرة من فقرات مجال "تفاعل المرشد التربوي المباشر مع الطلاب لتوجيههم نحو التعليم المهني"

م	المجال	الوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (Sig.)	الترتيب
1	تطوير الجانب المهارى والفني عند الطلاب مما يعزز توجههم نحو التعليم المهني.	2.34	46.70	-11.86	*0.000	7

2	تبصر الطلاب بمزايا التعليم المهني.	2.36	47.18	-11.22	*0.000	6
3	تزيد من ثقة الطلاب بأنفسهم نحو التعليم المهني.	2.38	47.56	-10.74	*0.000	4
4	توفر للطلاب فرص إرشاد وتوجيه مهني.	2.33	46.57	-12.05	*0.000	8
5	توفر فرص لتواصل الطلاب مع مؤسسات المجتمع المحلي.	2.29	45.81	-13.03	*0.000	10
6	توضح للطلاب احتياجات سوق العمل من التعليم المهني.	2.31	46.24	-12.23	*0.000	9
7	تؤكد أهمية الفنيين والمهنيين في سد احتياجات سوق العمل.	2.43	48.108	-10.15	*0.000	2
8	تؤكد توفر فرص عمل متكافئة للتقنيين والفنيين في سوق العمل.	2.36	47.21	-10.83	*0.000	5
9	تؤكد أن التعليم المهني ضروري للتنمية المجتمعية.	2.46	49.30	-8.98	*0.000	1
10	تؤكد إمكانية إكمال الدراسات العليا لخريجي مؤسسات التعليم المهني.	2.38	47.57	-10.23	*0.000	3

الوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)

قيمة t الجدولية عند درجة حرية (356) ومستوى معنوية (0.05) تساوي (1.649)

قيمة t الجدولية عند درجة حرية (356) ومستوى معنوية (0.01) تساوي (2.337)

ويعزو الباحثون ذلك إلى أن المرشد التربوي على تفهم بعض الشيء أن تفعيل المختبرات والمشاغل المدرسية من شأنه أن يعزز الجانب المهارى والفني لدى الطلاب، فالتوجيه نحو التعليم المهني لا يستطيع التقدم خطوة واحدة بدون الجانب العملي والمخبري أي بدون تنمية المهارات الضرورية لدى الطلاب في هذا المجال.

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدرجة قيام المرشد التربوي بدورها في توجيه طلاب المرحلة الثانوية نحو التعليم المهني تبعاً للمتغيرات (الجنس، المنطقة التعليمية، سنوات الخدمة)

للإجابة عن هذا التساؤل تم اختبار الفرضيات التالية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدور المرشد التربوي في توجيه طلاب المرحلة الثانوية نحو التعليم المهني تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).

وبذلك يمكن استنتاج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدور التوجه والإرشاد في نشر ثقافة التعليم المهني تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور كما هو مبين في الجدول التالي

للإجابة على هذه الفرضية تم استخدام اختبار "T- لعينتين مستقلتين" - الجنس جدول رقم (13)

م	المجال	الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(t)	مستوى الدلالة
1	دور المرشد التربوي في استثمار الأنشطة المدرسية في توجيه الطلاب نحو التعليم المهني.	ذكر	50	2.46	0.99	1.781	*0.038
		أنثى	58	2.29	0.88		

2	استثمار المرشد التربوي لدور الأسرة ومؤسسات المجتمع المحلي لتوجيه الطلاب نحو التعليم المهني وتبصيرهم به.	ذكر	50	2.41	1.00	1.901	*0.029
		أنثى	58	2.22	087		
3	تفاعل المرشد التربوي مع الطلاب لتوجيههم نحو التعليم المهني.	ذكر	50	2.47	0.97	1.964	*0.025
		أنثى	58	2.27	0.85		
جميع أبعاد الاستبانة		**ذكر**	**50**	**2.45**	**0.94**	**1.998**	*0.023
		أنثى	**58**	**2.26**	**0.82**		

ويعزو الباحثون ذلك إلى كون المرشد التربوي والمعلمين في مدارس الذكور أكثر اهتماماً بالأنشطة المدرسية خاصة المتعلق منها بتوجيه الطالب بمستقبله المهني والمهني، ليكون نافعاً لنفسه ولوطنه لكي يستطيع التعايش في ظل الظروف الاقتصادية الصعبة التي يعاني منها الشباب.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدور المرشد التربوي في توجيه طلاب المرحلة الثانوية نحو التعليم المهني تعزى لمتغير المنطقة التعليمية (منطقة غزة وشمالها، منطقة الوسطى، منطقة خان يونس وجنوبها)

للإجابة على هذه الفرضية تم استخدام اختبار "التباين الأحادي" والجدول التالي يوضح نتائج اختبار

جدول رقم(14) "التباين الأحادي" المنطقة التعليمية.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
جميع الأبعاد	بين المجموعات	5.182	2	2.591	3.385	*0.035
	داخل المجموعات	270.935	3108	0.765		
	المجموع	276.117	356			

من النتائج الموضحة في جدول (5.7) تبين أن القيمة الاحتمالية (.Sig) المقابلة لاختبار التباين الأحادي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمجال "تفاعل المرشد التربوي المباشر مع الطلاب لتوجيههم نحو التعليم المهني" وبذلك يمكن استنساخ أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدور المرشد التربوي في توجيه طلاب المرحلة الثانوية نحو التعليم المهني حول المجال تعزى إلى المنطقة التعليمية، وهذا فيه دلالة واضحة إلى إيمان المرشد التربوي المدارس الثانوية في جميع المناطق بأهمية التفاعل المباشر مع الطلاب من تشجيع وإرشاد وتوجيه نحو التعليم المهني، وضرورة توفير الوسائل المناسبة لتبصيرهم بهذا المجال، وتفعيل المختبرات العلمية والأدوات والأجهزة التي من شأنها تبصير هؤلاء الطلاب بضرورة انخراطهم في هذا المجال لما له من أهمية في التنمية المجتمعية الشاملة.

يوضح جدول (5.8) نتائج اختبار شيفيه لمقارنة متوسطات فئات المنطقة التعليمية حيث تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات فئات المنطقة التعليمية لصالح المنطقة الوسطى ومن ثم منطقة خان يونس وجنوبها وأخيراً منطقة غزة وشمالها.

جدول رقم(15) نتائج اختبار شيفيه لمقارنة متوسطات فئات المنطقة التعليمية

الفئات		الفرق بين الوسطين	(Sig.)
منطقة غزة وشمالها	المنطقة الوسطى	-0.249	0.143
	منطقة خان يونس وجنوبها	-0.236	0.040
المنطقة الوسطى	منطقة خان يونس وجنوبها	0.012	0.996

ويعزو الباحثون ذلك لاختلاف الخليفة الاجتماعية فبعض المناطق لديها توجه نحو التعليم المهني وأخرى لست لديها توجه ويعود ذلك إلى طبيعة السكن حيث أن سكان منطقة الوسطى غالبتهم العظمى من اللاجئين يبحثون عن سبل العيش بغض النظر عن طبيعة العمل لمواكبة الظروف الحياتية الصعبة وكذلك إلى تنوع الإمكانات التي يمكن أن توفرها المرشد التربوي باختلاف المنطقة التعليمية التي تنتمي لها هذه المدرسة الثانوية كما وأن منطقة الوسطى تتميز بوجود أول كلية تقنية في محافظات غزة هي كلية فلسطين المهنية والمدرسة الصناعية.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدور المرشد التربوي في توجيه طلاب المرحلة الثانوية نحو التعليم المهني تعزى لمتغير سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات ، من 5 – 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

للإجابة على هذه الفرضية تم استخدام اختبار "التباين الأحادي".

جدول (16) نتائج اختبار "التباين الأحادي" – سنوات الخدمة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
جميع الأبعاد	بين المجموعات	1.555	2	0.777	1.002	0.368
	داخل المجموعات	274.562	3108	0.776		
	المجموع	276.117	356			

من النتائج الموضحة في جدول (5.9) بين أن القيمة الاحتمالية (Sig) المقابلة لاختبار "التباين الأحادي" أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لجميع الأبعاد والأبعاد مجتمعة معاً وبذلك يمكن استنساخ أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدور المرشد التربوي في توجيه طلاب المرحلة الثانوية نحو التعليم المهني تعزى إلى متغير سنوات الخدمة، ويعزو الباحثون أن السبب في ذلك عدم وجود اختلافات لدى المرشد التربويين حول ما ورد في هذه الأبعاد على الرغم من اختلاف سنوات الخدمة لديهم، وأن موضوع توجيه الطلاب نحو التعليم

المهني لا يتأثر بعامل سنوات الخدمة واختلافها، وأن لدى جميع الفئات العمرية توجه واحد نحو الاهتمام بالتعليم المهني نظرا لأهمية هذا النوع من التعليم في تامين مستقبلهم المهني والمهني.

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما سبل تطوير دور المرشد التربوي في توجيه طلاب المرحلة الثانوية نحو التعليم المهني بمحافظات غزة؟**

للإجابة عن هذا التساؤل قام الباحثون بتفريغ استجابات عينة الدراسة الذين أجابوا عن السؤال المفتوح في الاستبانة والبالغ عددهم (108) بنسبة (96%) من عينة الدراسة، في حين اكتفى بقية أفراد عينة الدراسة بالنقاط الواردة في الاستبانة، وتعددت الآراء حول السبل التي يمكن من خلالها تطوير دور المرشد التربوي في توجيه طلاب المرحلة الثانوية نحو التعليم المهني، وتمحورت الفقرات التي تحدثوا عنها في النقاط التالية المبينة في الجدول (5.10)

الجدول رقم(17) سبل تطوير دور المرشد التربوي في توجيه طلاب المرحلة الثانوية نحو التعليم المهني كما أوردها أفراد عينة الدراسة

م	الفقرة	التكرار	%
1	بيان حاجة المجتمع لمثل هذا النوع من التعليم عن طريق نشرات توعية	15	%10.2
2	دمج الجانب التطبيقي والمهني المهارى إلى الجانب المعرفي ضمن المناهج التعليمية، تضمين مفهوم التعليم المهني وأهميته ضمن ملحق تعليمي.	18	%12.4
3	التواصل مع نماذج حية ناجحة في المجال المهني، وترتيب لقاءات بينها وبين الطلاب لسرد قصة نجاحها.	31	%21.2
4	العمل على نشر ثقافة التعليم المهني عند المرشد التربوي والمعلمين، ليسهل نقلها بعد ذلك إلى الطلاب وتشجيعهم على التوجه نحو التعليم المهني.	15	%10.2
5	تعزيز دور الإعلام بوسائله المختلفة المرئية والمسموعة في نشر أهمية الالتحاق بالتعليم المهني.	13	%9
6	تعزيز دور إدارات التعليم في تبني ودعم التوجه نحو التعليم المهني، وليكون التعليم المهني غاية وهدف استراتيجي، وتوفير جميع الإمكانات والتسهيلات لتبني هذا الهدف.	24	%16.5
7	تضمين كتب ومنشورات حول التعليم المهني في مكتبة المدرسة لتكون قريبة من أيدي الطلاب بالإضافة إلى تزويد المكتبات بدليل كليات التعليم المهني، يبين أهم البرامج التي يمكن للطلاب التوجه إليها.	18	%12.4
8	القيام بمسابقات تقنية ونشاطات بحثية على مستوى طلاب المدارس تتضمن زيارات ميدانية ومقابلات مع شخصيات حول التعليم المهني	12	%8.2
	المجموع	146	%100

تعتبر التطرق إلى قصص النجاح بمثابة دافع للطلاب حيث من شأنه أن يستثير الدافعية لديهم ويوجهها نحو تكرار هذا النجاح، بالتوجه نحو التعليم المهني ويولد اهتمامات لديهم يجعلون يقبلون عليه، وتعتبر وسيلة أيضاً يمكن استخدامها في سبيل إنجاز الأهداف المرجوة، ومن الضروري أن نولي التعليم المهني والمهني الرعاية التي يستحقها، لما له من دور بارز في تحقيق التنمية الشاملة التي يحتاجها المجتمع الفلسطيني، والذي يعتبر عنصراً فاعلاً في إحداث التنمية الاقتصادية والاجتماعية، ويجب الإشارة إلى ضرورة الاهتمام بالنوعية (الجودة والكفاءة) إلى جانب الكم التي يحتاجها سوق العمل بما يحقق ريادة عالمية ويكفل الاستقلالية والاكتفاء الذاتي، وبناء شراكات

استراتيجية مع المؤسسات المحلية والعالمية وسوق العمل لتنفيذ برامج مهنية وتقنية، ونشر الوعي والإرشاد المهني إلى جانب ضرورة الاهتمام بتضمين مناهج وبرامج التعليم المهني والمهني المهارات الحديثة بما يسلح الخريج بما يلزمه من معارف وكفايات تجعله جديراً بتحقيق ذاته وتعزيز ثقته بنفسه.

التوصيات

وفي ضوء ما توصل اليه الباحثين من نتائج فانهما يوصون بمجموعة من التوصيات أهمها:

1- تعزيز دور المرشد التربوي في دعم التوجه نحو التعليم المهني، ليكون التعليم المهني غاية وهدف استراتيجي.
2- فتح باب الالتحاق بالفرع المهني والمهني والريادي والصناعي وابراز أهمية هذه الفروع.
3- ضرورة نشر ثقافة التعليم المهني على جميع الأصعدة من المؤسسات التربوية والأسرة والإعلام وتشجيع الطلاب على الالتحاق به.
4- ضرورة أن يستثمر المرشد التربوي كافة الأنشطة التي من شانها أن تبين دور وأهمية التعليم المهني في حياتنا المهنية والمستقبلية.
5- عرض نماذج حية وقصص ناجحة في مجال التعليم المهني من خلال ورشات العمل واللقاءات الدورية.
6- تنفيذ مشاريع انعاشية صغيرة للمتسربين وغير القادرين على استكمال دراستهم.

- البحوث المقترحة:

7- يقترح الباحثون مجموعة من البحوث أهمها:
8- فعالية برنامج توعوي في نشر ثقافة التعليم المهني لدى طلبة المرحلة الثانوية.
9- دور الإدارة المدرسية في نشر ثقافة التعليم المهني في مدارس المرحلة الثانوية.
10- رؤية مقترحة لنشر ثقافة التعليم المهني لدى طلبة الثانوية العامة

المصادر والمراجع

* أبو جراد، محمد يوسف (1994)**: تطوير التعليم المهني والمهني في فلسطين واقع وطموحات**، الخليل، رابطة الجامعيين، فلسطين

* أبو عرمانة، شادي (2013) **دور العلاقات العامة في الكليات المهنية بمحافظات غزة في استقطاب الطلاب وسبل تفعيله**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين

* أبو غزال، عمر (2014) **دور الإدارة المدرسية في توجيه طلاب المرحلة الثانوية نحو التعليم المهني بمحافظات غزة وسبل تطويره**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين

* حمدان، عبد الرحيم (2003) **بعض دوافع خريجي الشهادة الثانوية العامة للالتحاق بالكليات المهنية والمهنية بمحافظات غزة**، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، المجلد18، (1)،2014،كلية فلسطين المهنية، غزة، فلسطين

* حمدان، عبد الرحيم وأبو عاصي، حمدان(2008) **الصعوبات التي تواجه التعليم المهني في فلسطين وسبل التغلب عليها** ، بحث مقدم للمؤتمر العلمي بعنوان التعليم المهني في فلسطين(أفاق وتحديات)، الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية، فلسطين بتاريخ 10/13/ 2008

* الخرابشة، عمر(2012) **أساليب البحث العلمي** ،ط1، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن

* الداهري، صالح (2005) **علم النفس الإرشادي(نظرياته وأساليبه الحديثة)**، دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن

* الرشيدي، بشير صالح والسهل، علي(2000) **مقدمة في الإرشاد النفسي**،ط1، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت

* الزامل، محمد بن عبد الله، (2011) **اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو التدريب المهني والمهني في ضوء المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية في مدينة الرياض**، المملكة العربية السعودية

* الزريعي، ضياء(2011) **تصميم نموذج وتطبيقه لتقويم آراء مؤسسات التعليم المهني في السودان**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، كلية التربية، السودان

* الشويخ، دخيل الله، (2003) **واقع التخطيط الاستراتيجي في مؤسسات التعليم المهني في محافظات غزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين

* الضامن، منذر (2003)عبد الحميد **الإرشاد النفسي : أسسه الفنية والنظرية**، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت

* الطيّب أسماء، وزروقي خيرة (2013) **دور الأسرة في توجيه الأبناء نحو التخصص الجامعي من وجهة نظر طلاب الجامعة**، مذكر ماستر أكاديمي غير منشورة، ورقلة، الجزائر

* عبد الهادي، جودت والعزة، سعيد(2014) التوجيه المهني ونظرياته،ط2، دار الثقافة، عمان

* عفونة، سائدة(2015) **المسارات التخصصية الجديدة للفتيات من وجهة نظر مديري مدارس المحافظات الشمالية (دراسة ميدانية)** وحدة النوع الاجتماعي، وزارة التربية والتعليم، فلسطين

* عودة، غفران وشرف، سلوى (2008) **دوافع التحاق الطلاب في كليات التعليم المهني في فلسطين**، المؤتمر العلمي الأولى فلسطين للتعليم المهني بعنوان التعليم المهني في فلسطين(أفاق وتحديات) فلسطين بتاريخ 4/21/ 2008

* المسودي، تيسير والقيق، عبد الرحمن (1990) **واقع التعليم المهني والمهني الأراضي المحتلة**، سلسة دراسات تربوية ، الخليل ، رابطة الجامعيين 53-73

* مطر، محمود(2008) **الاتجاه نحو التعليم المهني وعلاقته ببعض المتغيرات لدي طلاب المرحلة الثانوية بمحافظات غزة**، مؤتمر التعليم المهني والمهني في فلسطين، غزة ،فلسطين

* الملة، سعيد(2000) **اتجاهات خريجي المرحلة الثانوية الملتحقين بالكليات المهنية نحو الالتحاق بها**، مجلة الملك سعود، العلوم التربوية،12، 515-559

* ميرفت ،مرفت محمد محمد (2006)**معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم المهني في محافظات غزة وسبل التغلب عليها**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية ، غزة

* Gandhi, Indira (213). **Vocational education and training programs (VET): An Asian perspective"**. Institute of Development Research (IGIDR), India http://www.apjce.org/files/APJCE_14_1_15_26.pdf

- Zunker, V. (2005). **career Counseling: A Holistic Approach** . Wadsworth Publishing Co. Belmont, US.

التعليم المحرك الأساسي لنهضة الأمم و تنمية المجتمعات

بكاري مختار (أستاذ محاضر قسم أ، جامعة مصطفى إسطمبولي معسكر (الجزائر))

Mokhtar.bekkari@univ-mascara.dz

00213771338084

الملخص:

يعتبر التعليم المحرك الأساسي لنهضة أي أمة ومجتمع، في عالم يواجه مستويات غير مقبولة من اللا مساواة، حيث أن التعليم هو المدخل الحقيقي لدخول عصر الإنتاج كثيف المعرفة، وامتلاك رؤية إستراتيجية لبناء إنسان جديد ومتجدد، وقادر على التواصل مع ايجابيات العولمة، وثورة الإنترنت.

توصلت هذه الورقة البحثية إلى عدة نتائج منها، أن التعلم يتطلب طرق بيداغوجية حديثة، ونظام تقويم مرن ومحفز، وتدقيق شروط ولوج المهنة حيث تعد مهنة التعليم من أرقى المهن و أعلاها شأنا لما توليه الدول والمجتمع لها من أهمية، فلا غرابة من تشديد إجراءات انتقاء المدرسين والإلحاح على ضرورة التوفر على مجموعة من الشروط والمواصفات، وفي مقدمتها الإلمام بعوالم الطفل النفسية وحب المهنة. وأيضا، التكوين لا بد أن يستجيب لحاجيات المدرسين من خلال إنجاز تدريب في مدارس تطبيقية خاصة، ومشاركة المدرسون في دورات تأهيلية منتظمة للتكوين المستمر قصد تجديد مؤهلاتهم و تطوير قدراتهم المهنية، وضرورة الاستفادة من مستجدات

العصر ومستحدثات تكنولوجيا المعلومات لتوفير مصادر تعليم جديدة من خلال مشاركة مجتمعية فعالة.

الكلمات المفتاحية: التعليم، تنمية المجتمعات، التدريب والتكوين، نظام التقويم، نهضة الأمم.

المقدمة:

التعليم هو المحرك الأساسي في تطور أي أمة من الأمم، فبدونه يصبح المجتمع ضعيف وهش ولا يقف على أساس أو طلب، ففي التعليم خدمة للمجتمع والبلاد التي نعيش فيها، وقوة أي مجتمع تكمن في أفراده المتعلمين والعلماء وتزيد قوة قدرات المجتمع كلما قلة نسبة الجهل فيها. فالمجتمع المسلح بسلاح العلم والتعليم يكون قويا ويجعله في حل جميع مشكلاته مهما كانت درجة صعوباتها وتجاوزها بشكل سلسل وبطرق علمية. ويعمل التعليم أيضا على محو نسبة الأمية في المجتمعات ويعطي للفرد والمجتمع معلومات كافية والتي تمكنه من جعله مبتكرا وقادر على التخيل والإبداع في كثير من المجالات العلم والتكنولوجيا وغيرها من المجالات مما يساعد البلاد والمجتمع في النهوض والتقدم.

كما أن التعليم هو أحد أهم العناصر في الحياة والتي تعطي للمجتمعات والأمم درجة ومرتبة أعلى من بعض الأمم الأخرى لأنها بدون التعليم والعلم لم ولن تتميز عن غيرها من باقي الأمم. والتعليم يقوم ببناء أجيال وأفراد قادرة على التغيير والتقدم والنجاح والنهوض في شتى المجالات ومن خلال التعليم أيضا يجعل المجتمع ذات قوة وصلابة في كامل أركانه ومن الصعب انهياره أو تفتيت المجتمع لأنه تم بنائه على أسس علمية وبالعلم.

ترتكز الأمم في تقدمها ونهضتها على أهم لبنة أساسية فيها وهي التعليم، كما يعد أيضا بمثابة شريان الحياة للمجتمعات في مسيرتها نحو التقدم، وبهذا فإن العلم بحر زاخر بالمعارف والأصول

وكل ما يزيد من ثقافة الإنسان، وما يؤكد هذه الأهمية العظيمة التي تحف بالتعليم تقدم الكثير من الدول بعد أن كانت قد انهارت اقتصاديا وعلميا وانتشار المرض والجهل مثل دولة فيتنام والتي تقدمت بشكل كبير بعد أن أعطيت للتعليم والعلم أهمية كبرى، ومن هنا انطلقت الأمم جاهدة وراء التعليم لتتخذ منه معبرا من زمن الجهل إلى المستقبل الزاهر.

المبحث الأول: الإطار العام

إن التعليم هو السبيل إلى التنمية الذاتية وهو طريق المستقبل للمجتمعات، فهو يطلق العنان لشتى الفرص ويحد من أوجه اللامساواة. وهو حجر الأساس الذي تقوم عليه المجتمعات المستنيرة والمتسامحة والمحرك الرئيسي للتنمية المستدامة للمجتمع .

الإشكالية:

تكمن مشكلة البحث كما يراها الباحث في كون التعليم هو عماد نهضة الأمم والمجتمعات وتطورها، فعند تعلم الفرد يؤثر بشكل كبير في عائلته، والمجتمع المحيط به في كافة الجوانب المختلفة، مما يخلق مجتمعا نشطا ومستقرا يتطلع لتحسين حياة أفراده.

في ضوء ما تقدم يمكن طرح الإشكالية الرئيسية التالية:

ما مدى مساهمة التعليم في نهضة الأمم وتنمية المجتمعات؟

ولمعالجة هذه الدراسة من مختلف جوانبها يتبين ضرورة الإجابة على الأسئلة الفرعية التالية:

- ما هو التعليم وما هي تنمية المجتمعات؟
- لماذا التعليم يلعب دورا أساسيا في نهضة الأمم؟

فرضيات الدراسة:

- التعليم هو قلب التنمية وصلبها وأن نجاح التنمية في أي مجتمع يعتمد كثيرا على نجاح النظام التعليمي في هذا المجتمع والتعليم مفتاح التقدم وأداة النهضة ومصدر القوة في المجتمعات؛

- يلعب التعليم دورا كبيرا في تحسين التقدم الاقتصادي والاجتماعي وتحسين توزيع الدخل والمساواة الاجتماعية، كما يساهم في تحسين نوعية الحياة ويؤدي إلى مكاسب فردية ومجتمعية كثيرة.

أهمية الدراسة:

ترجع أهمية موضوع الدراسة إلى اعتبارين أساسيين وهما:

أن التعليم هو المحرك الأساسي لنهضة الأمم، وهو الركيزة الأساسية التي يرتكز عليها أي تطور ورقي، وهو العنصر الرئيسي في بناء المجتمع ثقافيا وعلميا، وهو السبيل لتعليم الأفراد كيف

يكونون منتجين من خلال التدريب العلمي والتعليم المتخصص، بالإضافة إلى أنه يوسع الآفاق ويزيد من قدرة الأفراد على التفكير والإبداع والإنتاج مما يؤسس لمجتمع منتج قوي ومتطور.

أهداف الدراسة:

تتجلى أهداف هذه الدراسة فيما يلي:

- تسليط الضوء على مصطلحات التعليم، تنمية المجتمعات؛
- إن محور التنمية وأن نجاح أي عملية تنموية يعتمد في الأساس على نجاح النظام التعليمي في هذا المجتمع، لذا يعتبر التعليم هو حجر الأساس؛
- يعتبر التعليم والتنمية وجهين لعملة واحدة فمحورهما الإنسان وغايتهما بناء الإنسان وتنمية قدراته وطاقاته، من أجل تحقيق تنمية مستدامة بكفاءة وعدالة تتسع فيها خيارات الحياة أمام الناس.

منهجية الدراسة:

بالنظر إلى طبيعة الموضوع وكمحاولة للإجابة على الطرح المقدم والإحاطة بمختلف جوانبه وتحقيق الأهداف المنتظرة منه، اعتمدنا المنهج الوصفي لبناء خلفية نظرية حول الموضوع، والمنهج التحليلي من خلال تجميع البيانات والمعلومات التي ترتبط بالدراسة عن طريق الإطلاع على الكتب والدوريات والتقارير والأبحاث والدراسات المنشورة، وأيضا مطبوعات المؤتمرات والبيانات المتوفرة على شبكة المعلومات (الانترنت). حيث تم تقسيم الموضوع إلى أربعة مباحث رئيسية:

- المبحث الأول: الإطار العام؛
- المبحث الثاني: الأطر النظرية للتعليم، تنمية المجتمعات؛
- المبحث الثالث: التعليم السبيل الأساسي لنهضة الأمم وتنمية المجتمعات؛
- المبحث الرابع: عرض النتائج وتفسيرها.

المبحث الثاني: الأطر النظرية للتعليم، تنمية المجتمعات

أولا: مفهوم التعليم

يعتبر التعليم سر نجاح تطور الأمم، فهو بذلك يتجاوز ما هو مجرد ملء العقول بالأفكار والمعلومات، حيث إنه يتطلب تحويل الفهم البسيط إلى إدراك كامل ودقيق.

يجب التأكيد على التعلم والتدريب على كيفية التعلم، حيث تقع هذه العملية في مركز وقلب التعليم المجدي ويجب دعم الطلاب بالتوجهات والاستراتيجيات والسلوكيات التي تتيح لهم الفرصة للتعلم مدى الحياة مع حب الاستطلاع والرغبة في التعلم بشكل دائم، ومنحهم القدرة على التطوير والارتقاء بمهاراتهم وتطويعها. **(إيهاب ابراهيم، 2022)**

التعليم هو تنشئة الأفراد وتنمية الكثير من قدراتهم وأهمها العقلية، فالعلم هو سبب التقدم والازدهار للمجتمع، ونجد أن ديننا الإسلامي اهتم بالعلم والعلماء، فإذا أردنا معرفة نسبة تقدم ونمو مجتمع يتم حساب عدد المتعلمين فيه، فيقول نلسون مانديلا "التعليم هو أقوى سلاح من الممكن استخدامه لتغيير العالم"، ويقول أرسطو "المتعلم يختلف عن غير المتعلم بقدر اختلاف الحي عن الميت، وعملية التعلم والتعليم تكون عن طريق التلقين أو المحاكاة". **(مهدى، 2020، صفحة 462)**

يمكن تعريف مصطلحي التعليم والتعلم وفق مقاربات عدة، فتطور معانيهما أفرز نماذج للتعليم والتعلم حسب الأدوار التي يضطلع بها كل من المعلم والمتعلم. في المنظور السلوكي يرتبط التعليم بإعداد بيئة تعليمية تستهدف إكساب المتعلمين سلوكات قابلة للملاحظة والقياس **(Vienneau, 2011)**، بالتركيز على مبادئ التعلم السلوكي، مثل جذب انتباه المتعلمين والتعزيز، وتقديم ملاحظات تصحيحية وإتاحة الفرصة للمتعلم لممارسة الاستجابات المرغوبة كأهداف تعليمية، **(Belted-Arbor., 2016, pp. 5-56)**

وأمام هذا التصور التقليدي للتعليم المتمركز حول المعلم الذي ينقل المحتوى إلى المتعلمين بطريقة مدروسة تعتمد ثنائية المثير الاستجابة، ظهرت المقاربة المعرفية التي تركز في نماذجها التعليمية على العمليات المعرفية بدلا من السلوكيات الملاحظة والقابلة للقياس. ووفقا لنظريات التعلم المعرفية، يعد التعلم عملية لا يمكن ملاحظتها بصورة مباشرة وتركز في الغالب على الفهم والتفكير والإبداع، **(Belted-Arbor, Op)**، وهو عملية لا يمكن ملاحظتها بصورة مباشرة. تركز النظرية البنائية على دور المتعلم في عملية التعلم، حيث يقوم المتعلم بإعادة هيكلة وإعادة تنظيم المعرفة في عقله. ويعتبر برونر أحد أبرز المفكرين في هذا المجال، وقد أكد أن التعلم هو عملية نشطة وتشمل مشاركة نشطة من المتعلم في إعادة بناء المعرفة واتخاذ القرارات

وإذا كان التعلم من منظور النظرية البنائية يركز على الفرد (المتعلم)، فإن البنائية الاجتماعية تؤكد على أهمية الجماعة (تلاميذ الصف). وهكذا، في التيار الاجتماعي البنائي تكون التفاعلات والتبادلات والصراعات المعرفيّة في قلب ديناميكيات الصف. يرافق هذا التعريف للتعلم تعليما يقوم فيه المعلم بإعداد مواقف تمكن المتعلمين من الاشتراك في البناء التعاوني لمعارفهم. ويسمح أيضا بظهور تلك المواقف، ويلعب المعلم في عملية البناء التعاوني للمعارف دور المرشد، والمرافق، والوسيط. وأداة التدخل الرئيسة لديه هي الاستجواب المفتوح، **(Charron& Raby, 2016, pp. 111-127)**

ويكون "التعلم من منظور التيار البنائي الاجتماعي نتيجة استبطان المتعلم لتجارب التفاعلات الاجتماعية التي يعيشها، فالنمو المعرفي ممكن من خلال التفاعلات الاجتماعية. ونتيجة لذلك، بعد استفادة المتعلم من التفاعلات الاجتماعية أثناء نشاط إدراكي محفز يصبح قادرا على

استخدام لغة داخلية. ومن خلال تجاربه التي عاشها بصورة خاصة أثناء التبادلات مع الآخرين، يأتي لاستبطانها وتحويلها وتعديلها ودمجها في معرفته السابقة.

ثمة تعليم يحدث خارج الصف الدراسي يسمح هذا التعليم للتعلم كعملية أن يتحقق أيضا خارج المدرسة، ويمكن تفعيل الأنشطة التعليمية في أماكن عدة، مثل المتاحف والأماكن التاريخية، ومراكز الاستكشاف العلمي. وتوفر زيارة أماكن واقعية فرصا كبيرة للطلاب من أجل "الرؤية" و"الاستماع" و"الفحص" و"جمع البيانات" و"طرح الأسئلة". هذه التجارب هي الأكثر ملاءمة للتعلم، وتعد الرحلة الميدانية، والمشروع، والمعرض، تقنيات تدريس خارج غرفة الصف، **(Gunduz, 2016)**

عندما يحتل التعلم مكانة محورية في المنهج الدراسي، فسوف يؤثر على وضع الأهداف التعليمية وعمليات التقييم، والتطبيقات العملية داخل الفصول، ويمكن تقديم أربعا من وجهات النظر المهمة عن التعلم وتتلخص هذه الأربع رؤى في التالي:

- التعلم كنموذج للمعرفة؛
- التعلم كعملية تنموية متدرجة؛
- التعلم كنشاط اجتماعي ذي تأثير مجتمعي؛
- التعلم كعملية تأمل.

1- التعلم كنموذج للمعرفة:

إننا نتعلم عن طريق الاستماع والمشاهدة والمحاكاة، غير أن التعلم يزيد عن طريق الفعل والنماذج والمناقشة، وكذلك نختبر ما تعلمناه عن طريق الكتابة والتحدث والقيام بالأفعال والتدريس. ويحتوي التعلم في الأساس على عملية صنع الروابط وتنشيط الذاكرة، ويخبرنا التعلم بشيء ما عن كيفية قيام عقولنا بالعمل وعن كيفية بنائها. في أبحاث التعلم، العمليات العقلية المشاركة فيه توصف في الأساس بأنها عمليات معرفية، أما المكونات الضرورية للمعرفة فتتمثل في الذاكرة العاملة (أي القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات في عقل الشخص) والذاكرة ذات المدى الطويل (أي ما تحتويه الذاكرة من مفاهيم ومهارات ومعارف استوعبها الشخص بمرور الوقت ويمكنه استدعاؤها).

ومن بين العناصر المهمة لعملية المعرفة هناك التكوين المعرفي للعقل الذي يحتوي على هذين النوعين من الذاكرة، فالذاكرة ذات المدى القصير محدودة جدا، ولكن الذاكرة ذات المدى الطويل تتميز بالقدرة على الاحتفاظ بمخزون هائل وغير محدود من المعرفة، أما ما يهمنا في معظم المواقف فيتمثل في كيفية استدعاء الشخص للمعارف المختزنة في الذاكرة ذات المدى الطويل، وقدرته على استخدامها للتفكير بكفاءة فيما يقابله من معلومات ومشكلات حالية، ولهذا فمن

خلال النطاق الطبيعي للقدرات المعرفية نستطيع تقدير كيفية تنظيم الأشخاص للمعلومات في ذاكرتهم طويلة المدى مما يعتبر أكثر أهمية من تقدير قدرة الذاكرة العاملة.

ويقوم الطلاب بممارسة التعلم بطرق مختلفة وتوجد وجهات نظر عديدة لتوضيح طرق تعلم الطلاب للمواد الدراسية المختلفة ولذلك فإن مادة الرياضة يركز في تعلمها على الفهم الإدراكي، بينما تركز مادة الرسم والفنون على تقدير وإتقان الجانب التقني، وتعلم العلوم الإنسانية يركز على الأساليب التحليلية والتأملية ولا يقتصر التعلم بهذا الشكل بوجه حصري على كل مادة على حده ولكن يجب التأكيد على أن هناك تكامل للمعرفة وبنظرة أكثر عمقا يجب أن نهتم بتطور المعرفة ككل.

ينبغي علينا أيضا أن نكون مدركين للفارق بين الخبراء والمبتدئين وأقصد بالمبتدئين الطلاب الذين يستخدمون أساليب تعليمية غير ملائمة وكأنهم يرغبون في العزف على لوحة مفاتيح آلة البيانو الموسيقية بحثا عن نغمة موسيقية، بينما أقصد بالخبراء الطلاب الذين يلجؤون إلى المخزون المفاهيمى والخبرات، والاستراتيجيات التعليمية لديهم وكأنهم عازفون متمكنون على آلة البيانو، يدركون تماما التدرج المنسجم للنغمات.

إن فهم وإدراك قواعد المعرفة العقلية، وكيفية عملها في مختلف المجالات، يعتبر أمراً ضروريا ومبدأ مهما من مبادئ التعلم.

2- التعلم كعملية تنموية متدرجة:

تتبلور الفكرة الرئيسية لمفهوم التعلم في كونه عملية تنموية، أي أن الطلاب يتعلمون بطرق مختلفة في مراحل عمرهم المختلفة وقد قسم **بياجيه** عملية التعلم إلى **أربعة** أجزاء: **(إيهاب ابراهيم، مرجع سابق، مرجع سابق)**

- **مرحلة** الحركة الشعورية (من وقت الولادة وحتى عامين): ويتم تعلم الحركات الجسدية الأساسية فيها ويظل مرتبطا بحاجاته الشخصية وقناعاته الذاتية؛
- **مرحلة** ما قبل القيام بالفعل (من عمر الثانية وحتى السابعة): ويتكون التفكير الخيالي غير المنتظم، واكتساب المهارات الحركية فيها؛
- **مرحلة** الحركة والفعل (من عمر السابعة وحتى الحادية عشر): حيث يفكر الطلاب بشكل بسيط وعملي ومنطقي؛
- **مرحلة** العملية الناضجة (من عمر الحادية عشر وما بعدها): حيث يستطيع الطلاب تعميم تفكيرهم ويعتمدون على طرق متشابكة ومجردة.

ولا تعتبر مراحل التقدم والتدرج في التعلم بمثابة سلسلة من المفاهيم النظرية البسيطة، ولكنها مجموعة من الحركات المهمة التي تتسم بالفهم والتغير ولحظات الدهشة، حيث إن هذه المراحل تحويلية أي تحدث تغيرا واضحا في مفهوم التعلم.

إننا عندما نتعلم ننتقل من المعرفة إلى التعلم العميق لهذا يجب أن نفهم أين موقع الطلاب في رحلة التعلم وهل تمثل إشكاليات للطلاب، وبالطبع من المهم أن ندرك متى تكون وأين تكون معارفهم عند المرحلة الفارقة.

وهناك بعض الأخطاء الشائعة في عملية التعلم حيث إنها تظهر عندما يواجه الطالب بعض المفاهيم التي تتعارض مع عملية التعلم، وتعتمد على أنظمة ثانوية موازية، وتظهر لذلك بعض الأمثلة الشائعة منها الجاذبية والطفو، والتمثيل الغذائي من بناء وهدم في جسم الإنسان ويجب على المعلمين تحديد المفاهيم الخاطئة الشائعة، كي يعملوا على تصحيحها بشكل أو بآخر. لا يتمثل الهدف الحقيقي من التدريس في التوصل إلى الإجابة الصحيحة ولكنه يتمثل في معرفة كيفية العمل والتعامل مع الإجابة الخاطئة لفتح ممرات لمزيد من الفهم. ولا يعتبر فهم احتياجات الطلاب التعليمية مقصورا على المعرفة، ولكي يتمكن المعلمون من تنظيم ودعم التطور الفكري والاجتماعي لطلابهم فيجب عليهم فهم ظروف وبيئات طلابهم الشخصية، وما تحتويه من تفاصيل اجتماعية، واقتصادية وثقافية.

إن فهم بيئات الطلاب يساعد على نجاح العملية التعليمية، بل يجب على المعلمين المتميزين أن يتسموا بسعة الأفق، وفهم الدور الذي تلعبه مشاعر الطلاب وأحاسيسهم في عملية التعلم، وأن يتخذوا في اعتبارهم الأثر الذي يمكن لخلفياتهم تأديته على استثارة دوافع الطلاب.

إن القدرة على تحديد ومعرفة طبيعة تعلم الطلاب طبقا لتطورهم التعليمي في مجال محدد، اعتمادا على آفاق هذا التطور، مع فهم للاحتياجات التعليمية الخاصة والبيئات الشخصية للطلاب، يعتبر أمرا ضروريا لطرق التدريس الفعالة ويدعم بشكل مباشر عملية التعلم لدى الطلاب.

لا يتعلم الطلاب بمعزل عن كل شيء بل حتى القراءة الفردية لكتاب ما تتضمن تواصلا بين شخصين، ولكي نختبر استفادة الطلاب من قراءة كتاب ما، يجب على الطلاب أن يقدموا وصفا واستنتاجا ومفهوما لما قاموا بقراءته من خلال التواصل مع شخص آخر، وعلاوة على ذلك يتعلم الطلاب بشكل أفضل في مجموعات حيث يتمكنون من بناء المعرفة من خلال الحوار والمناقشة والمشاركة، بشرط أن تكون هذه المجموعات لديها تعليمات واضحة بخصوص العمل الجماعي.

ويجب على المعلم أن ينقل الكثير من خبرات التعلم ويتشارك فيها مع طلابه ومنها التوقعات والآمال ومعايير النجاح والتقييم الخاص بالأداء، وكذلك يحتاج الطلاب إلى المشاركة في خبرات التعلم من خلال مجموعة عمل جيدة التنظيم، وكذلك في مجموعات المشروعات والمناقشة.

تعد نظرية **جان جاك رسو** في التعلم من أقدم نظريات التعلم والتي تتمثل في أن التعلم يجب أن يكون مناسبا، وفي سياق من الفهم الكامل والواقعية. وقد أثرت هذه النظرية على كثير من أفكار رجال التعليم في القرن العشرين وأدت إلى استحداث نماذج مبنية على الاستفسار والاستكشاف في عملية التعلم.

وتركز نظرية البناء الاجتماعي على أهمية التعلم من خلال المجتمع وقد أوضحت النظرية أننا نتعلم من خلال بناء المعرفة أثناء تفاعلنا مع باقي الناس من خلال اللغة، وقد قدمت تلك النظرية فكرة مهمة وهي منطقة التنمية والتطور المركزي، وهى تلك المنطقة التي يجب على المعلم أن يتفاعل فيها مع طلابه، فيأخذهم من المهام التي أنجزوها بمفردهم إلى التحديات الماثلة أمام ما يعرفونه أو يستطيعون فعله، من خلال تنظيم عملية التعلم الخاصة بهم نحو المستوى التالي من الفهم والإدراك، ويسمى هذا النوع من التعليم بالارتقاء التعليمي وتعتبر نظرية البناء الاجتماعي واحدة من أكثر نظريات التعلم تأثيرا في عالم التربية الحديث، لقد شهد العصر الحديث طفرة كبيرة في استخدام وسائل الإعلام والتواصل الاجتماعي داخل حجرات الدراسة، وتتيح وسائل التواصل الاجتماعي الاتصال بين الناس سواء أكان تواصلا غير متزامن أو متزامن في كل أنحاء العالم، وبصرف النظر عن بعد المكان أو اختلاف الزمان.

وتوحي تلك الوسائل أيضا بعلاقة جديدة بين المعلمين والمعرفة، فلن يصبح المعلمون المصدر الوحيد للمعرفة لطلابهم، ولن يتحتم عليهم السيطرة على عملية التعلم بالشكل الذي كانوا يقومون به من قبل، أي قبل مقدم التقنيات الحديثة، فالآن يستطيع الطلاب تبادل الأفكار مع بعضهم البعض أثناء بناء المعرفة الخاصة بهم، ويستطيعون التعلم بمفردهم سواء بشكل ذاتي أو من خلال تجمعات الطلاب، وباستخدام مختلف الطرق. وفي ظل هذا النموذج الجديد من التعلم يحتاج المعلمون إلى تطوير أنفسهم، فقد أصبحت الفصول تحتوي على جماعات من الطلاب ممن يستخدمون شبكة الإنترنت في التعليم، إلى جانب التقنيات الحديثة التي توفر بيئات التعلم الحديثة.

ومن المهم أيضا أن نقدر الدور الذي تقوم به المدرسة في المجتمعات المحلية من خلال مشروعات مجتمع المدرسة، فتلك المشروعات تشكل العلاقات بين المدارس والسلطة المحلية، والمؤسسات الرسمية أو الغير رسمية.

التعلم كعملية تأمل من الضروري للطلاب أن يتأملوا فيما تعلموه بالفعل وكيف تعلموه، وما هي الاستنتاجات التي توصلوا إليها من هذه العملية، وعندما يقوم الطلاب بذلك فسيكون لديهم الفرصة للتفكير في التقييم والافتراضات المصاحبة لعملية التعلم، حيث تطور هذه العملية أسلوبا نقديا للتوصل للمعرفة.

والتعلم لا يحدث من الفراغ، ويحتاج الطلاب الوقت الملائم لعملية التأمل حتى تكون لديهم الفرصة لمعرفة مكانهم الحقيقي في عملية التعلم، ويجب ألا يتأملوا فقط ما تعلموه، بل يجب عليهم كذلك تأمل الطريقة التي تعلموا من خلالها، وكيف تلهمهم تلك العملية استحداث أساليب خاصة بهم أثناء عملية التعلم.

إن إعمال الذهن والتأمل في الفكر يسمى عملية ما بعد المعرفة، وقد تشمل عملية ما بعد المعرفة كل الأساليب الخاصة بالتعلم، ومنها مثلا التنظيم الذاتي والتخطيط للمستقبل ومعرفة الوقت المناسب لتطبيق القواعد واتخاذ القرارات المهمة، ولا يتفق الخبراء حول ما إذا كانت عملية التعلم عامة أو محدودة النطاق، ويجب أن يتأكد المعلمون من أن الطلاب يحصلون على الوقت الكافي للتأمل في عملية التعلم عند كل مرحلة منها.

ثانيا: تنمية المجتمعات

نهضة المجتمع وتقدمة وانتقاله من حالة التخلف والركود إلى حالة التقدم والازدهار لن تتحقق إلا بسواعد أبنائه ونشر الوعي والثقافة، والاهتمام بتطوير كافة المجالات والقطاعات الموجودة في الدولة ومن أجل ذلك تلعب تنمية المجتمع دورا هاما كونها تسعى للاهتمام بالتعليم والأحوال الاقتصادية والاجتماعية وبكل ما يؤدي إلى تقدم وتطور المجتمع.

أولا: المقصود بتنمية المجتمع

يعتبر هذا المصطلح من المصطلحات العامة التي تم إطلاقها على كل ما يقوم النشطاء والعاملين بمختلف التخصصات بممارسته من أعمال تهدف إلى بناء مجتمعات تتميز بقوتها، وتقدمها و تمتلك القدرة على التصدي للتحديات، وتتعدد التعريفات الخاصة بتنمية المجتمع الصادرة من مجموعة مميزة من الجهات، و من أبرز هذه التعريفات ما يلي : **(هاجر، 2017)**

- يقصد بتنمية المجتمع أنه عبارة عن مجموعة من الأساليب والقيم التي تسعى لتحقيق مجموعة من الأهداف كالتغلب على الفقر، وما ينتج عنه وتدعيم أواصر العلاقات بين أبناء المجتمع الواحد ونشر الديمقراطية.
- كما قامت بورصة تنمية المجتمع بتعريفه بأنه مفهوم يجمع بين المهنة وبين الطريقة الصحيحة التي يعتمد عليها في التعامل بين المجتمعات، والهدف من ذلك هو إقامة مجتمع قوي يقوم على الاحترام، والعدل، والمساواة.

▪ في تعريف آخر يقصد بتنمية المجتمع أنها عبارة عن عملية منظمة تسعى لبناء مجتمع يتسم بالقوة والتقدم في شتى المجالات ومن أبرزها التعليم، والاقتصاد والصحة وغير ذلك وهذا كله عن طريق أبناء هذا المجتمع باستغلالهم وتنمية مهاراتهم.

ثانيا: خصائص تنمية المجتمع:

يتضح من خلال التعريفات السابقات أن تنمية المجتمع تتميز بمجموعة من الخصائص، وأبرزها الآتي:

- تعتبر تنمية المجتمع عملية شاملة فهي تتعامل مع جميع الجوانب، والقطاعات الموجودة في المجتمع وتتناول إحداث تغيرات جوهرية في شتى النواحي، والمجالات سواء الثقافية والسياسية والاقتصادية والإدارية وغير ذلك.
- تتميز هذه العملية بكونها مستمرة وبحاجة إلى مدة زمنية طويلة حتى تتحقق فمثلا مسألة تحفيز أبناء المجتمع على المشاركة في هذه العملية بحاجة إلى وقت كبير، وكذلك علاج المشكلات والوقوف على حل سريع للتدهور الذي يعاني منه المجتمع في شتى المجالات تحتاج إلى وقت وجهد شاق للدراسة، والتحليل الدقيق والتوصل إلى الحلول المناسبة.
- تتسم هذه العملية بكونها مدروسة ومخططة بشكل جيد فلا يمكن لها أن تحقق أهدافها إلا من خلال الاعتماد على التخطيط، وحسن استغلال الموارد، والإمكانيات المتاحة سواء المادية أو البشرية للوصول إلى النتائج المرجوة.
- تعتبر تنمية المجتمع عملية إدارية منظمة تحتاج إلى دعم ومساعدة من الجهاز الإداري للدولة وبالطبع من الضروري أن تقدم كافة القطاعات والأجهزة الموجودة أفضل ما لديها لكي تتحقق اهداف تنمية المجتمع.
- تتميز هذه العملية بجاذبيتها، وذلك لأنها مسئولة عن تحقيق نتائج مذهلة سوف تعود بالنفع على كل فرد من أبناء المجتمع لأنها ستسهم في تحقيق الرخاء الاقتصادي وتحسين ظروف المعيشة ومحاربة الجهل والفقر ونشر الوعي، والثقافة وتحسين الحالة الاجتماعية والسياسية وغير ذلك، ولهذا كله نجد أن هذه العملية تجذب الكثير من أبناء المجتمع سواء العمال أو النشطاء أو أصحاب الشركات و المستثمرين أو كبار المسئولين للمشاركة بها من أجل الاستفادة من النتائج التي تسعى لتحقيقها، ولهذا تعتبر سببا لتحقيق الرفاهية للكثير من أبناء المجتمع.

المبحث الثالث: التعليم السبيل الأساسي لنهضة الأمم وتنمية المجتمعات:

إن العلم هو النور الذي يضيء حياة الفرد فهو أساس سعادة الفرد ورفاهية المجتمع وتقدمه، فبالعلم نشأت الحضارات وتقدمت الحياة في جميع المجالات والتعليم ضرورة من ضروريات الحياة

التي لا غنى عنها فهو الدواء لداء الجهل والأمية فلا سبيل لتقدم المجتمع ورقيه إلا بالعلم. **(لخصلي، 2023)**

1. التعليم وفوائده:

التعليم هو الوسيلة الوحيدة التي تقود الفرد لتحقيق أهدافه في التعليم يجعل الفرد قادرا على الإبداع والابتكار فلا تعود ثماره على الفرد فقط بل يمتد أثره ليشمل المجتمع بأكمله.

التعليم هو الأساس الجوهري للتقدم الحضاري فالفارق الوحيد بين المجتمعات المتقدمة والمجتمعات المتأخرة هي نسبة التعليم وبعدها يأتي التقدم الاقتصادي والاجتماعي والتطوير في جميع المجالات. فيؤثر التعليم على جميع نواحي الحياة بما فيها الظروف الاقتصادية فالشخص ذو المؤهل الكفء يكون من السهل عليه تطوير مهاراته وقدراته بما يتوافق مع متطلبات سوق العمل فيحصل على وظيفة تحسن من ظروف المعيشة.

التعليم يفيد الفرد كثيرا في كسب العديد من التجارب والفرص في بحث عن أهمية التعليم بالنسبة للفرد والمجتمع كما يعمل على تحسين وعي الفرد ويغير من طريقة تفكيره مما يؤدى إلي التقدم والنجاح وذلك كله يحدث من خلال تلقي التعليم المناسب.

2. فوائد التعليم:

وتتعدد فوائد التعليم في لما له من أهمية كبيرة في حياة كل فرد منها وتتمثل هذه الفوائد في كلا من:

- يحقق الاحترام بين الأفراد؛
- توفير الاحتياجات الأساسية وتحسين مستوى المعيشة المساعدة في اتخاذ القرارات الصائبة والابتعاد عن القرارات الخاطئة؛
- مساعدة الاشخاص غير المتعلمين من خلال الشخص المتعلم للقضاء على الجهل والأمية؛
- دور العلم في تقدم المجتمع: إن العلم هو كاشف الظلام وسلاح الفرد في المجتمع فهو أساس السعادة والرفاهية لجميع البشر فهو عمود بناء الحضارة والتقدم في كل الأزمنة فهو السبيل الوحيد للقضاء على الجهل والتخلف والفقر في أهميته لا تقل أهمية عن الماء والهواء في أي مجتمع.

3. أهمية العلم بالنسبة للمجتمع:

تتمثل أهمية العلم بالنسبة للمجتمع في النقاط التالية:

- العلم من مقومات الحياة في المجتمع: فالعلم هو الركن الأساسي لبناء الحضارة فجميع الحكومات المتقدمة تقدر العلم وتحترمه وتوفر سبله للفرد فيستطيع الإنسان مواكبة العصر الذي

يعيش فيه ويستطيع توفير سبل الحياة الكريمة التي ترفع من شأنه وشأن المجتمع. **(لخصلي، مرجع سابق)**

– الاكتفاء الذاتي في المجتمع: عندما يكون المجتمع مثقفا يستطيع أن يحل مشكلاته فالعلم هو طريق المجتمع لتحقيق السيطرة في جميع المجالات الموجودة في الحياة مثل الاقتصاد والتجارة والصناعة والزراعة وغيرها من مجالات تعد هي أساس القوة لأى مجتمع، وبالتالي يتحقق الاكتفاء الذاتي للمجتمع فالمجتمع الذي لا يبني على العلم يتوقع سقوطه في أي وقت.

– القضاء على الفقر والبطالة: كلما ازداد عدد الأفراد المتعلمين في المجتمع كلما ازدادت الموارد البشرية للحكومة وبالتالي يتم القضاء على الفقر والجهل الذي يعاني منه الكثير من أفراد المجتمع القضاء على المشكلات، مثل انتشار الأمراض وسوء تقديم الخدمات وذلك لعدم الاعتماد على الحلول العلمية لحل المشكلات فإذا تم الاعتماد على العلم سوف يتم القضاء على الكثير من المشكلات في بحث عن أهمية التعليم بالنسبة للفرد والمجتمع.

– تطوير الثقافات وتغيير العادات السيئة: يمكن القضاء على العديد من العادات السيئة بالعلم واستبدالها بعادات أخرى جديدة والتي تحسن من أخلاق المجتمع فلا يصح البقاء على العادات الرجعية التي لا تناسب تطور المجتمعات. فالتعليم له دور اجتماعي هائل في كافة المجتمعات مثل تكون الشخصية الاجتماعية للفرد فالتعليم هو الذي يشكل شخصيته وشخصية الفرد تكون على نفس منوال الثقافة والتعليم الذي تلقاه في مجتمعه.

– تعبير عن دور العلم في تقدم المجتمع: كما أن التعليم يكسب الفرد المهارة التنافسية فمبدأ التنافسية الذي تقوم عليه العملية التعليمية في بحث عن أهمية التعليم بالنسبة للفرد والمجتمع يعد الفرد إحراز النجاحات الأكبر في الحياة بما فيها من رفاهية وارتفاع مستوى المعيشة واكتساب العديد من المميزات التي لا حصر لها.

– تحديات التعليم في مختلف المجتمعات: عدم وجود الكفاءة الملائمة التي تدير العملية التعليمية وغياب الخبرات اللازمة والاستعانة بمن لا دخل لهم في إدارتها. قصور الإمكانات المالية لتحقيق مستوى مناسب من التعليم وتوافر المال مهم لتطوير المؤسسات التعليمية والأدوات المطلوبة. قصور في الكفاءات مثل هيئة التدريس بأكملها في جميع المراحل التعليمية، غياب المناخ التعليمي كانتشار الفقر والمعتقدات الاجتماعية التي تنادي بعدم أهمية التعليم وندرة الباحثين وغياب الأدوات اللازمة للعملية التعليمية.

– العوائق الطبيعية مثل ابتعاد المؤسسات التعليمية وعدم القدرة على الاتصال بها: لا يقتصر أثر العلم على مجال معين وإنما يشمل أثره جميع المجالات وتعود ثماره على الأفراد والمجتمع بأسره

مثل تحسين الصحة: يساهم العلم في تحسين الصحة فالأشخاص المتعلمون يتمتعون بصحة أفضل من غيرهم كما أن الأم المتعلمة تساعد في رعاية صحة طفلها مما يؤدى إلى تقليل نسبة الوفيات.

– زيادة المسئولية: يساهم التعليم في زيادة مسئولية الفرد وذلك من خلال بحث عن أهمية التعليم بالنسبة للفرد والمجتمع التعرف على تاريخ وثقافة واستيعاب القيم الخاصة بمجتمعه كما يعمل التعليم على فهم واجبات المواطنة ويشجع عليها.

– التنمية المستدامة: يعتبر العلم من أقوى الوسائل التي تعمل على الحد من الفقر والجهل في التعليم تحسن المعيشة وتطور الحياة ويؤدي إلي زيادة النمو الاقتصادي.

– العلم من مقومات الحياة فِي المجتمع لا يمكِن أن تبنى حضارة متطورة دون أن يكون أحد أركانِها العلم لأنه هو العمود الأساسي الذي تبنى عليه الحضارات، وذلك من خلال إنتاج وسائل يستطيع الإنسان مواكبة العصر المزدهر وليستطيع الفرد في المجتمع أن يبني أسرة متكاملة، فلا يمكن أن يكون الوطن وطنا إذا لم يوفر سبل العيش والرفاهية ويحقق العيش الكريم للمواطن وهذا الأمر لا يمكن أن يتم سوى عن طريق جيل يعرف أهمية العلم في المجتمع والحضارات، فجميع الحكومات المتقدمة تقدر العلم وأصحابها. عندما يكون المجتمع مثقفا ويقرأ ستحل جميع المشاكل ولكانت حياتنا أفضل بكثير، فالعلم هو طريق تسلح المجتمع بالقوة من خلال السيطرة على جميع مجالات الحياة مثل الاقتصاد والتجارة والزراعة والتكنولوجيا والعسكرية وغيرها، فتصبح البلد مكتفية بذاتها بأفراد المجتمع الذين يعيشون فيها، وبالتالي من المهم أن يكون للعلم دور في توجيه جميعِ مجالات الحياة لِيكون المجتمع مبنيا على قَواعد ثابتة ومدروسة، فالمجتمع الذي لا يبنى على العلم هو مجتمع متجه للسقوط حتما.

4. التعليم هو السبيل إلى التنمية الذاتية: (أنطونيو غوتيريش، 2022)

إن التعليم هو السبيل إلى التنمية الذاتية وهو طريق المستقبل للمجتمعات، فهو يطلق العنان لشتى الفرص ويحد من أوجه اللامساواة وهو حجر الأساس الذي تقوم عليه المجتمعات المستنيرة والمتسامِحة والمحرك الرئيسي للتنمية المستدامة. وقد أصابت جائحة كوفيد-19 نظم التعليم بحالة من التعطل هي الأوسع على الإطلاق.

ففي منتصف يوليه، كانت المدارس قد أوصدت أبوابها في أكثر من 160 بلدا، مما أثر على أكثر من بليون طالب وطالبة، وهناك ما لا يقل عن 40 مليون طفل في جميع أنحاء العالم فاتتهم فرصة التعلم في السن الحرجة السابقة للتعليم المدرسي، واضطر الآباء والأمهات خصوصا، إلى تحمل أعباء رعاية منزلية أثقلت كاهلهم. ورغم بث الدروس عبر الإذاعة والتلفزيون وعلى شبكة الإنترنت والجهود المستميتة التي يبذلها المعلمون وأولياء الأمور، لا يزال الوصول إلى الكثير من الطلاب أمرا متعذرا.

والدارسون ذوو الإعاقة وأولئك المنتمون إلى الأقليات أو المجتمعات المحرومة ومثلهم الطلاب المشردون واللاجئون وأولئك الذين يعيشون في مناطق نائية هم الأكثر عرضة لخطر التخلف عن الركب. وحتى بالنسبة لأولئك الذين يمكنهم الاستفادة بخدمات التعلم عن بعد، يرتهن النجاح بظروفهم المعيشية، بما في ذلك التوزيع العادل لأعباء العمل المنزلي. وقد كنا نواجه أزمة تعلم بالفعل قبل تفشي الجائحة، إذ كان أكثر من 250 مليون طفل في سن الدراسة غير ملتحقين بالمدارس، وكان الربع فقط من طلاب المدارس الثانوية في البلدان النامية ينهي دراسته وقد اكتسب المهاراتِ الأساسية التي يحتاجها.

ونحن الآن نواجه كارثة تمس جيلا كاملا، كارثة يمكن أن تهدر إمكانات بشرية لا تعد ولا تحصى وأن تقوض عقودا من التقدم وتزيد من حدة اللامساواة المترسخة الجذور، وتداعيات ذلك على تغذية الطفل وزواج الأطفال والمساواة بين الجنسين، من بين أمور أخرى، مدعاة للقلق البالغ.

إننا في منعطف حاسم الأهمية بالنسبة لأطفال العالم وشبابه، فالقرارات التي تتخذها الحكومات والجهات الشريكة الآن سيكون لها أثر طويل الأمد على مئات الملايين من الشباب وعلى آفاق التنمية في البلدان لعقود قادمة، ويدعو هذا إلى اتخاذ إجراءات في أربعة مجالات رئيسية هي:

1- إعادة فتح المدارس:

يجب، متى تسنت السيطرة على الإصابة بعدوى كوفيد-19 على الصعيد المحلي، أن تولى أولوية قصوى لإعادة الطلاب إلى المدارس ومؤسسات التعلّم بأكبر قدر ممكن من الأمان.

وسيكون من الضروري الموازنة بين المخاطر التي تحدق بالصحة وتلك التي تتهدد تعليم الأطفال وحمايتهم وأن يؤخذ في الحسبان تأثير ذلك على مشاركة المرأة في القوة العاملة ولا غنى في هذا السياق عن التشاور مع أولياء الأمور ومقدمي الرعاية والمعلمين والشباب.

2- إعطاء الأولوية للتعليم في قرارات التمويل:

قبل أن تجتاح هذه الأزمة العالم، كانت البلدان المنخفضة الدخل والبلدان المتوسطة الدخل تواجه بالفعل هوة في التمويل المرصود للتعليم بلغت 1,5 تريليون دولار سنويا. وقد اتسعت هذه الهوة الآن، ولذلك ينبغي حماية ميزانيات التعليم وزيادتها. ومن المهم للغاية أن يكون التعليم في صميم جهود التضامن الدولي، بدءا بإدارة الديون وحزم التحفيز وحتى النداءات الإنسانية العالمية وجهود المساعدة الإنمائية الرسمية.

3- اتخاذ من يصعب الوصول إليهم هدفا للمبادرات:

يجب أن تسعى مبادرات التعليم إلى الوصول إلى أولئك الذين هم أكثر عرضة من غيرهم لخطر التخلف عن الركب أي من يعيشون في سياق حالات طوارئ أو أزمات، ومن ينتمون إلى الأقليات

بمختلف أنواعها، والمشردون وذوو الإعاقة. وينبغي أن تراعي تلك المبادرات التحدياتِ التي يواجهها على الأخص البنون والبنات والنساء والرجال، وأن تعمل بشكل عاجل على سد الفجوة الرقمية.

4- الفرصة الآن سانحة لتأمل مستقبل التعليم:

لقد سمحت الآن فرصة لا تتاح للأجيال إلا فيما ندر لبلورة تصور جديد للتعليم، ولتحقيق ذلك نحن بحاجة إلى استثمار في محو الأمية الرقمية وفي البنى التحتية وتحول يتوجه بنا نحو تعلم كيفية تلقي العلم، وإلى تنشيط مبادرات التعلم مدى الحياة وتعزيز الروابط بين التعليم الرسمي وغير الرسمي.

ولا بد من الاستعانة بأساليب مرنة لتقديم الخدمات التعليمية وبتكنولوجيات رقمية ومناهج دراسية حديثة، مع العمل في الوقت نفسه على ضمان الدعم المستمر للمعلمين والمجتمعات المحلية.

وفي عالم يواجه مستويات غير مقبولة من اللامساواة، تصبح الحاجة إلى التعليم الذي هو عامل التكافؤ الأعظم أكثر من أي وقت مضى. لا بد أن نتخذ خطوات جريئة الآن، من أجل إنشاء نظم تعليمية شاملة للجميع تتسم بالمرونة والجودة وتكون صالحة للمستقبل.

المبحث الرابع: عرض النتائج وتفسيرها

في عالمنا الذي يزداد تعقيدا وترابطا، يعتبر التعليم مفتاح النجاح الشخصي والمهني لمدى الحياة، التعليم يتيح لنا اغتنام الفرص وخلقها. بدافع الاهتمام أو الضرورة، يسعى كل واحد منا إلى تعلم معرفة جديدة أو الانخراط في تدريب جديد لاكتساب الكفاءات وتحديثها وتعزيزها. هذا أمر بالغ الأهمية بشكل خاص بالنسبة للجيل الحالي من الشباب، بالنظر إلى مستقبل العمل المتغير بسرعة، والذي يتميز بالتقدم التكنولوجي والحاجة إلى انتقال سريع إلى اقتصادات خضراء وصديقة للمناخ. إن ابتكار تقنيات جديدة يغير الطريقة التي نتعلم بها ومع ذلك، بينما تدعم هذه التقنيات التعلم للكثيرين، فإن الوصول إليها ليس دائما عالميا.

أولا: توصلت هذه الدراسة إلى عدة نتائج نذكر منها:

- يعتبر التعليم من التعليم من المسائل التي يتوقف عليها حسن سير عملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية، بل إن التعليم في الوقت الحاضر أصبح مؤشرا لدرجة تطور وتنمية الأمم والمجتمعات وتحدد مكانته في السلم الحضاري.

- للحكومات دور رائد في توفير بيئة قانونية تحمي حقوق الإنسان وتعززها، إننا بحاجة إلى توحيد جهودنا في تأمين الوصول إلى التعليم الجيد للجميع.

- التعليم هو المفتاح للحد من الفقر ومعالجة وفيات الرضع والأمهات والقضاء على الزواج المبكر وتحسين الصحة والدخل والنمو الاقتصادي، وطائفة واسعة من التأثيرات الأساسية الأخرى؛

- زيادة الاستثمار في التعليم، بحيث يجب على الدول والمجتمعات الاستثمار بشكل كبير في التعليم، سواء عبر زيادة الموارد المالية المخصصة للتعليم أو تحسين بنية التحتية التعليمية وتوفير المعلمين والموارد التعليمية اللازمة.

- يحتاج المعلمون إلى مناهج موجهة للتعامل مع واقع وتحديات عصرنا، من القضاء على الأمية الرقمية إلى تعزيز التعليم من أجل التنمية المستدامة.

- تحسين جودة التعليم، بل يجب أن يكون ذو جودة عالية، ويجب على المدارس والجامعات والمؤسسات التعليمية أن تعمل على تحسين طرق التدريس وتطوير مناهج دراسية مبتكرة وتوفير بيئة تعليمية مناسبة.

ثانيا: التوصيات

وفي نهاية المطاف يمكن استخلاص عدة توصيات من خلال هذه الدراسة، نذكر منها ما يلي:

- ينبغي تطوير المناهج التعليمية لتكون أكثر توافقا مع احتياجات سوق العمل ومتطلبات المجتمع، ويجب أن تركز المناهج على تنمية المهارات الأساسية مثل التفكير النقدي، الإبداع، حل المشكلات، والمهارات الاجتماعية.

- يجب أن يكون التعليم شاملا ويتضمن جميع الفئات العمرية والجنسين والأعراق والثقافات، كما يجب أن تتخذ الحكومات والمؤسسات التعليمية إجراءات للتأكد من عدم وجود تمييز وتحقيق المساواة في الوصول إلى التعليم.

- يحتاج التعليم إلى الجمع الفعال بين تراكم المعرفة والمهارات الحياتية والتفكير النقدي، مما يمكن الشباب من الوصول إلى الاقتصادات المتغيرة بسرعة وبنجاح؛

- مع التقدم التكنولوجي المستمر يجب تعزيز التعليم الرقمي واستخدام التكنولوجيا في عمليات التعلم والتدريس، يمكن أن يسهم التعليم الرقمي في تعزيز الوصول إلى التعليم وتحسين جودته وتوفير فرص تعلم مستمرة.

قائمة المصادر والمراجع:

- إيهاب ابراهيم، السيد محمد .(2022/03/02). مقدمة في المبادئ الأساسية للتعلم، انظر الرابط:
https://www.new-educ.com/%D9%85%D9%82%D8%AF%D9%85%D8%A9-%D9%81%D9%8A-%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%A8%D8%A7%D8%AF%D8%A6-

%D8%A7%D9%84%D8%A3%D8%B3%D8%A7%D8%B3%D9%8A%D8%A9-%D9%84%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%85

تم الإطلاع بتاريخ: 2023/02/25

– السيد كبكاب، خلف مهدى.(2020). دور التعليم في تنمية الموارد البشرية، كلية الحقوق جامعة الإسكندرية، مجلة مصر المعاصرة.

– هاجر. (2017/02/13). ما هو تعريف تنمية المجتمع؟، انظر الرابط:

https://www.almrsal.com/post/451042

– لخصلي. (2023). أنظر الرابط:

https://lakhasly.com/ar/view-summary/td8V2oxIXj

تم الاطلاع بتاريخ: 2023/02/16

- أنطونيو غوتيريش.(2023). التعليم هو السبيل إلى التنمية الذاتية وهو طريق المستقبل، الموجز السياساتي المتعلق بالتعليم وكوفيد-19، انظر الرابط:

https://www.un.org/ar/coronavirus/future-education-here

تم الإطلاع بتاريخ: 2023/02/27 .

– Belted-Arbor. C.S. (2016). Models of Teaching. In C. Akdeniz (ed.), *Instructional Process and Concepts in Theory and Practice: Improving the Teaching Process* (1 st ed.). *Springer Nature.*

https://**doi**.org/**10.1007/978-981-10-2519-8**

– Nightingale. F.G. (2016). Language of Turkish: Middle Levels. In C. Akdeniz (ed.), *Instructional Process and Concepts in Theory and Practice: Improving the Teaching Process (*1 st ed.). *Springer Nature.*

https://**doi**.org/**10.1007/978-981-10-2519-8**

– Charron, A., & Raby, C. (2016). Synthesis on socioconstructivism. In C. Raby & S. Viola (ed.), Teaching models and learning theories: To diversify one's teaching (2nd ed.). CEC Editions.

Gunduz, G.F. (2016). Instructional Techniques. In C. Akdeniz (ed.), Instructional Process and Concepts in Theory and Practice: Improving the Teaching Process (1 st ed.). Springer Nature.

https://doi.org/10.1007/978-981-10-2519-8

- Vienneau, R. (2011). Learning and lessons. Theories and practices (2nd ed.). Gaetan Morin

التمرد وعلاقته بقلق المستقبل لدى طلبة المرحلة الاعدادية

م . د حسين موسى عبد الجبوري / كلية التربية للعلوم الصرفة / جامعة كربلاء

hussien.m@uokerbala.edu.iq

الملخص

التمرد هو رفض الفرد لكل ما يوجه إليه من فعل أو قول ومقاومته، إذ يجد أن تلك الأفعال أو الأقوال لا تتفق مع ما يحمله من قيم وأراء واتجاهات ومبادئ خاصة به، حتى أن كان ما يوجه اليه من فعل أو قول صحيحا وفي صالحه، وقد يكون الرفض من خلال الفرد نفسه أو من خلال تحريض الآخرين على الرفض، ويكون التمرد ايجابيا متمثلا بتغيير الوضع العام نحو الأفضل، أو

سلبيا يتجه بالفرد نحو الجنوح .وقلق المستقبل هو حالة انفعالية متمثلة بالترقب أو التوقع مصحوبة بعدم الاطمئنان(الارتياح) لما تحمله الأيام القادمة، تدفع الفرد إلى التفكير في مستقبل حياته بجوانبها المختلفة وما سيؤول إليه في ظل ظروف حياتية متغيرة تحصل خلالها أمور غير متوقعة للفرد، تكون مبعث ألم للفرد. هدف البحث الحالي للتعرف الى مستوى كل من التمرد وقلق المستقبل والعلاقة بينهما ولتحقيق الاهداف اقتضى اعداد ادوات اعتماد نظرية جاك بريم (Jack Brehm) للتمرد النفسي، واعتمد مقياسه و استخدام أسلوب التقرير الذاتي للشخصية إذ أن صياغة فقرات المقياس يجب أن تكون ممثلة للمواقف اليومية والاجتماعية المختلفة للطلبة وما تثيره من مشاعر لديهم وبعد استخراج الخصائص القياسية للأدوات تم تطبيقها على عينة من الطلبة قوامها (100) من طلبة مرحلة الرابع الاعدادي ذكور واناث ومن كلا التخصصين للعام الدراسي 2022-2023 واستنتج البحث أن المراهقين (طلبة الاعدادية ، عينة البحث) لا يعانون من تمرد .وأن المراهقين (طلبة الاعدادية ، عينة البحث) يعانون من قلق المستقبل .بالإضافة الى وجود علاقة موجبة (طردية) بين التمرد وقلق المستقبل .وان الذكور أكثر تمرداً من الإناث، إضافة إلى أن طلبة المرحلة الثانية أكثر تمرداً من طلبة المرحلة الرابعة. وفي ضوء الاستنتاجات اقترح البحث بعض المقترحات واوصى بما يراه مناسباً.

الكلمات المفتاحية: التمرد ، القلق، قلق المستقبل ، طلبة المرحلة الاعدادية .

Abstract

Rebellion is the individual's rejection and resistance to all actions or words directed at him, as he finds that those actions or words do not agree with his own values, opinions, attitudes, and principles, even if what is directed at him in terms of action or saying is correct and in his favor. Rejection by the individual himself or by inciting others to refuse, and the rebellion is positive, represented by changing the general situation for the better, or negative, which leads the individual towards delinquency. Future anxiety is an emotional state represented by anticipation or expectation

accompanied by lack of reassurance (comfort) of what the coming days will bring. It pushes the individual to think about the future of his life with its various aspects and what will lead to it in light of changing life circumstances during which unexpected things happen to the individual, which are a source of pain for the individual. The objective of the current research is to identify the level of each of the rebellion and future anxiety and the relationship between them, and to achieve the goals, it is necessary to prepare tools to adopt Jack Brehm's theory of psychological rebellion, and adopt his scale and use the self-report method of personality, as the formulation of the scale paragraphs must be representative of the different daily and social situations For students and the feelings it evokes for them, and after extracting the standard characteristics of the tools, they were applied to a sample of students consisting of (100) students from the fourth preparatory stage, males and females, from both majors for the academic year 2022-2023. The research concluded that adolescents (preparatory students, research sample) do not suffer from rebellion. Adolescents (preparatory students, research sample) suffer from future anxiety. In addition to the presence of a positive (direct) relationship between rebellion and future anxiety. Males are more rebellious than females. In addition, the second stage students are more rebellious than the fourth stage students. In light of the conclusions, the research suggested some proposals and recommended what it deems appropriate.

مشكلة البحث

يتعرضون طلبة المرحلة الاعدادية في بلادنا العربية ولاسيما العراق لمشاكل وأزمات مغايرة لما يشكو منه غيره في أماكن أخرى، اذ طرأت تغييرات مقصودة للانحراف به عن التصورات العربية الإسلامية الصحيحة. ومع دخول الإنسان القرن الواحد والعشرين الا انه يحمل معه من القرن الماضي عبئاً ثقيلا من المشكلات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والنفسية والبيئية، منها ما هو قابل للحل بعد جهد وتكاليف كبيرة، ومنها ما هو خطر وشديد التهديد ولا يمكن حله بسهولة، إن شعور المراهقين بان الطرق التي بدأت تفتح أبوابها وتحدد قواعدها للطموح

والسلوك عادت تغلق أو تطمس معالمها نتيجة لتلك التغيرات المفاجئة الحاصلة في السياق السياسي والاجتماعي والاقتصادي والمؤدية إلى نشأة قيم جديدة، وغير متجانسة. ولما كان أي بحث لا يتم الأ بالشعور بمشكلة ما، فقد رأى الباحث دراسة التمرد وعلاقته بقلق المستقبل لدى المراهقين. موضوع جدير بالدراسة في ظل هذه الظروف التي يمر بها بلدنا العزيز. إذ وجد الفرد نفسه إزاء قيم ومعايير متضاربة يصعب التكيف معها مما ولد لديه أحساسا بالحيرة والتخبط والانسحاب من العلاقات الاجتماعية ممثلة بالعزلة، فلم تعد الأمور مستقرة ومحددة سلفا بل هي مفتوحة أمام كل التوقعات غير المحسوبة من الربح والخسارة، فضلاً عن الإحساس بغياب الهدف العام الواحد الذي أدى إلى انكفاء الكثير من أعضاء المجتمع داخل ذواتهم ومشكلاتهم الشخصية التي فقدت هي الاخرى إمكانية حلها في أُطر مشروعة ومتفق عليها من الجميع، كل ذلك شكل مصدرا من مصادر الضغوط بين طلبة الجامعة لما تمثله هذه الشريحة كونها روح المجتمع، وتكمن مشكلة البحث الحالي بالإجابة على السؤال التالي :

هل يعاني الطلبة من الشعور بالتمرد وقلق المستقبل وما هو نوع العلاقة الارتباطية؟

أهمية البحث

لابد أن يكون للشباب ولا سيما الطلاب النصيب الأكبر من العناية والاهتمام لأنهم من أهم شرائح المجتمع والذين سيسهمون مستقبلا في بناء المجتمع وتقدمه وازدهاره (الزغبي، 2003: 46-47) فهم العنصر الأساس الذي يتحمل أعباء ومسؤوليات البناء والنهوض والتنمية والتقدم الشامل، كما أن مرحلة الشباب تتميز بخصائص نفسية واجتماعية متشعبة تجعلها من أهم المراحل في حياة الإنسان لذلك وجب التعرف عليها تحت الظروف التي يعيشونها مع تحديات العصر، وسرعة وكثرة الاختراعات، والمكتشفات الحديثة وتأثر التكنولوجيا المتقدمة التي جعلت جميع الحضارات والثقافات تتداخل في بعضها البعض، وأصبح من الصعب أن لم يكن من المستحيل عزل الشباب وغيرهم في أي منطقة من مناطق العالم عن التيارات الفكرية والحضارية المختلفة المتباينة في أغلب الأحيان، الأمر الذي أدى ويؤدي الى صراع القيم وفجوة الأجيال. (الطحيح، 1985: 18). من خلال المعرفة الواضحة والدقيقة لحاجات الطلبة ومشكلاتهم التي تعد عنصرا

أساساً من عناصر العملية التربوية، إذ يساعد ذلك على معرفة كيفية مجابهة المشكلات والظواهر السلبية وتذليلها وحلها (الحوري والعيسى ، 2001 : 126). ويرى البيرز (Albers) فشباب اليوم نتاج المجتمع الذي يعيشون في أحضانه وانعكاسا لمستوى تقدمه الحضاري في الوقت الراهن، فان مجتمع الغد سيكون انعكاسا لمستواهم الفكري، وهكذا يظل التفاعل والاعتماد متبادلا بين الشباب

وفئات المجتمع الاخرى على اختلافها، فما نغرسه في الشباب اليوم من مُثل، ومبادئ، وقيم، وأفكار سنجنيه لكن بدرجات متفاوتة سرعة وبطأً، كما وكيفا، ومن ثم ينشأ صراع متعدد الجوانب حول القيم الإنسانية أو النظم السياسية والاقتصادية، أو التطور في وسائل الاتصال أو التغير الاجتماعي في التقاليد والعادات وأنماط السلوك أو القضايا التشريعية أو مواجهة المجتمع للإحداث واستقباله لكل مظهر جديد وافد (علي،1995: 97). ومع أن لكل عصر من العصور أزماته ومشكلاته الخاصة به، ومع أن هناك بعض أوجه الشبه بين كثير من هذه الأزمات في مختلف العصور ومع ان الإنسان نفسه تعرض خلال فترات سابقة من الزمن لأزمات بالغة العنف والقسوة، فالظاهر أن ما يمر به الآن يفوق كل تلك الأزمات في عمق تأثيرها وتغييرها لنظرة الإنسان إلى نفسه والى العالم الذي يعيش فيه والى القيم والمقدسات السائدة والموروثة إذ يجد نفسه مضطرا الى التمرد على ذاته وعلى إنسانيته أو على الأصح على فكرة الإنسانية (أبو زيد،1970: 7). وقد يظهر قلق المستقبل كسمة من سمات الأشخاص اليائسين ضمن الاتجاه السلبي نحو المستقبل، فضلاً عن المستقبل الغامض، وفقدان الأمل في المستقبل، والتوقع السلبي، والخوف من المستقبل، وتعميم الفشل، وتشابه الحاضر مع المستقبل(الجابري،2007: 225) فيعد كورسيني (1996) اليأس سببا رئيسا للقلق من المستقبل المتمثل بالتوقعات السلبية تجاه الذات والمستقبل وفقدان الدافعية والتشاؤم(معمرية ، 2006 : 72)، وهناك علاقة واضحة بين التوقعات السلبية نحو مستقبل مجهول وضعف الدافعية ، فيرى شيوم Shiom (1995) أن الأفراد الذين لديهم أمل قليل في المستقبل القريب يظهرون دوافع ضعيفة للتعلم، وللفعاليات المدرسية، فكلما ازداد الشعور بفقدان الأمل فأن مستويات الدافعية تقل، وهو يشير إلى أن تقديرات حالة فقدان الأمل مرتبطة بصورة أساسية بتقديرات الدافعية الضعيفة (Shiom, 1995: 717)، كما ويعد قلق المستقبل أحد المظاهر المصاحبة لاضطراب ما بعد الضغوط الصدمية ، فقد توصلت دراسة ماكيوزوما وكيندي (2004) والتي أجرياها على طلاب السنة الخامسة والسادسة في المرحلة الثانوية والتي تكونت من (423) طالباً ، إلى أن قلق المستقبل يعد من أهم النتائج العالية التي تسببها الضغوط النفسية (Kouzma & Kenned, 2004 : 314-316) ، فقلق المستقبل لدى الشباب يزداد كلما زادت ضغوط الوالدين وتوقعاتهم في تحقيق نتائج غير واقعية من أبنائهم 0(414 : 2003 ,Santrock) ، لذلك فأن التوقع يرتبط بالمستقبل في تصوره والتنبؤ بالأحداث التي قد تقع فيه، ولاشك أن الأحداث المستقبلية قد تحدث له وما تنطوي عليه من تهديد وتهيؤه لها ومن شأنها أن تثير في نفسه ما يسمى بقلق المستقبل (Future Anxiety) (العكايشي ، 2003 : 11-12). وأثبتت دراسات عديدة أن اتجاهات الشباب وتوقعاتهم ونظرتهم للمستقبل تكمن في مشكلة البطالة والسكن

والفقر وحول أول عمل سيحصلون عليه بعد التخرج كدراسة جابر(1987)، ودراسة أبو زيد (1992)، ودراسة ماك كونهي (1985) ، ودراسة دامورين (1990) ، ودراسة كودارد (1992) (رحمة ،2002: 132-133) . ومما سبق تتضح أهمية البحث الحالي والحاجة إليه وذلك من خلال محاولته التعرف على علاقة التمرد بقلق المستقبل لدى الشباب ، ومعرفة أفضل لإدراكاتهم ومواقفهم وطموحاتهم المستقبلية واستثمار طاقاتهم بالشكل الأمثل الذي يؤدي إلى خدمة مجتمعهم وأمتهم.

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي للتعرف إلى:

1. **مستوى التمرد لدى طلبة المرحلة الاعدادية.**
2. **مستوى قلق المستقبل لدى طلبة المرحلة الاعدادية.**
3. **الدلالة الاحصائية للعلاقة الارتباطية بين التمرد وقلق المستقبل لدى طلبة المرحلة الاعدادية.**

حدود البحث: يقتصر البحث الحالي على طلبة الصفوف الرابعة في المدارس الثانوية والاعدادية التابعة للمديرية العامة للتربية في محافظة بابل للعام الدراسي 2022-2023 ومن كلا الجنسين وفي التخصصين العلمي والادبي.

تعريف المصطلحات

أولاً. التمرد Reactance : رفض الفرد لكل ما يوجه إليه من فعل أو قول ومقاومته، إذ يجد أن تلك الأفعال أو الأقوال لا تتفق مع ما يحمله من قيم وأراء واتجاهات ومبادئ خاصة به، حتى أن كان ما يوجه اليه من فعل أو قول صحيحا وفي صالحه، وقد يكون الرفض من خلال الفرد نفسه أو من خلال تحريض الآخرين على الرفض، ويكون التمرد ايجابيا متمثلا بتغيير الوضع العام نحو الأفضل، أو سلبيا يتجه بالفرد نحو الجنوح .

ثانياً- قلق المستقبل Future anxiety : هو حالة انفعالية متمثلة بالترقب أو التوقع مصحوبة بعدم الاطمئنان(الارتياح) لما تحمله الأيام القادمة، تدفع الفرد إلى التفكير في مستقبل حياته بجوانبها المختلفة وما سيؤول إليه في ظل ظروف حياتية متغيرة تحصل خلالها أمور غير متوقعة للفرد، تكون مبعث ألم للفرد.

أما التعريف الإجرائي:

الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب من خلال استجابته على فقرات المقياسين.

الفصل الثاني : الخلفية النظرية

اولا. التمــرد Reactance

مقدمة

ظهرا الحديث عن التمرد من خلال قيام بعض العلماء بتقسيم الشباب إلى عدد من الأنماط الأساسية ومنها :

- مايز (Mays) **إذ** يؤكد ان تأمل الشريحة الشبابية يكشف عن وجود سبعة أنماط أساسية ويدخل الشباب المتمرد ضمن النمط الرابع المتمثل بقطاع الشباب المنحرف من السكان الذين يرفضون العالم الذي يعيشون فيه، ويرفضون معه أي شيء. (Bulman & Milson, 1970 : 81-86) .
- أما ميرتون (Merton) فهو أهم الأطر في هذا الصدد **إذ** يؤكد انه استجابة للسياق الاجتماعي الذي يسوده تناقض بين القيم الثقافية المعلنة ، والتفاعل الاجتماعي الذي يحدث في واقع المجتمع والمعايير التي تنظمه، فأننا نجد لدينا خمسة أنماط من الشباب استنادا إلى طبيعة السلوك الذي يتبعونه في مواجهة هذا التناقض ويقع المتمردون أيضا في النمط الرابع، وهو نمط التمرد والذي يقصد به ميرتون ذلك النمط الذي يرفض الثقافة السائدة والبناءات الاجتماعية، ولكنهم يبحثون عن تبديلها بواحدة جديدة (Merton, 1976 : 175-176) .
- أما ميلسون (Milson) فهو من أكثر التنميطات شمولا إذ ينقسم تنميطه إلى ثلاثة أنماط رئيسة **إذ** يضم كل نمط رئيس أنماطاً فرعية لاحقة ، ويقع التمرد في النمط الثاني الرئيس نمط المجربون، ويضم هذا النمط العام الأشخاص الرافضين للمجتمع والكارهين له ، لكنهم الذين يمتلكون رد الفعل الايجابي الذي يعبر عن عدم رضاهم عن طريق دعم انساق جديدة للترابطات الإنسانية ، والتأكيد على أساليب جديدة للحياة الفردية ، ويتطلب هذا الاتجاه بالطبع درجة من الثقة ، وذلك هو السبب في انتشاره بدرجة أكثر وضوحا بين الطلاب الذين يدعم اختيارهم أو انتقالهم للتعليم العالي وثقتهم بأنفسهم .
- أما هيرلوك (Hurlock) فترى ان فئة المتمردين يقعون ضمن نمط غير الملتزمين الذين يرفضون بعض أو كل قيم المجموعة الاجتماعية، وأنهم يرفضون الالتزام بنماذج السلوك المقبولة فالمتمردون هم الأفراد الذين يعارضون أو لا يطيعون الأشخاص من ذوي السلطة أو المسيطرين ويرفضون الانسجام مع عادات وتقاليد المجموعة ويظهرون تمردهم بتحدٍ علني واستياء غاضب (Hurlock, 1973 : 117)

النظريات التي فسرت التمرد ومنها:

التفسير الوجودي ويتمثل بـ :

ألبير كامو (1913 - 1960) : **إذ** ارتبط التمرد عند كامو بالثورة ، فيجد ان الثائر يرفض الموت ، وعليه ان يتحدى الوجود بان يسلم بأنه غير معقول ويتحدى العدم لأنه يرفض التسليم له بالانتحار ، وان

الحياة لا معنى لها ولابد ان نثور عليها، ويتبلور فكر كامو في عبارة واحدة "عش ثائرا على الحياة، ومت ثائرا على الموت " فهذه الثورة على الحياة والموت معا تستلزم الحرية شرطا لقيامها، فهو يعتقد ان الحرية السائدة في عصره هي حرية العبيد، ويرفض كامو الحرية التي تمنح له من كائن أعلى، أنما يطالب بحرية العقل والفكر.

فالمتمرد (الثائر) عند كامو هو الذي يقول كلا ، لكنه في الوقت نفسه يقول : نعم ، فالفرد الذي يظل طول حياته يتلقى الأوامر تأتي عليه لحظة مفاجئة يرفض فيها أمرا اصدر إليه. فالمتمرد (الثائر) يؤكد حقا له قبل الآخر، ويضع حدا لدعاويه ويطلب الآخر ان يقر له هذا الحق أو ان يقيم وزنا لهذا الاعتبار.ان هذا التمرد يدعو الفرد للتمسك بقدر من كيانه وهو لفته لوعي الانسان ينبهه إلى ان ثمة قدرا من نفسه يمثله كأنما هو نفسه ، فيشعر بهوية لم يشعر بها من قبل شعوراً حقيقيا .

- **أما اورتيجا (1883-1955) فيأخذ التمرد عنده معنيين :**

يتمثل المعنى الأول للتمرد عند اورتيجا باستيلاء عامة الشعب(الجماهير)على الحكم في توجيه الأحداث، إذ أصبح رجل الشعب هو الذي يحكم العالم ويقوده ، بعد ان كان هو الذي يقاد ، ويؤدي هذا الوضع إلى ان هذا الإنسان الجديد يشعر بما يأتي :

1. ان الحياة سهلة ، غنية ، وان الشخص العادي يشعر في داخل نفسه بالانتصار والاستعلاء.
2. ثقته بنفسه والظن ان سلوكه الأخلاقي والعقلي حسن وكامل، وهذا الرضا عن الذات يحمله على ان يغلق على نفسه دون أية سلطة خارجية، وعلى ألا يصغي لشيء ولا لأحد وألا يضع آراءه موضع الشك، وعلى ان يتجاهل وجود الغير، ويعمل كأنه هو وحده الموجود في العالم.
3. يتدخل في كل شيء فارضا رأيه دون احتياط أو تحفظ ولا رؤية ويعمل وفقا لنظام " الفعل المباشر ". (بدوي ، 1973 : 118- 119).

أما المعنى الثاني فيتمثل بفكرة (الجيل) ، إذ يصف لنا نوعين من الأجيال:

- جيل الشباب الذي يجد أمامه الصور التي عاش عليها الجيل السالف،يتلقى من الماضي من أفكار وقيم وأنظمة ، وفي الوقت نفسه يمارس قوة الإبداع الكامنة.ولهذا فان موقفه مما هو له غير موقفه مما تلقاه، وهناك أجيال تفني روحها في الماضي وأخرى تتمرد عليه وتتنكر له.
- جيل الشيوخ بما يحمله من قيم وتقاليد وعادات هدفه المحافظة عليها ونقلها إلى جيل الشباب الذي اسماه اورتيجا جيل الثورة(التمرد)،التي ترى ان واجبها ليس في المحافظة أو الإتباع أو العودة إلى الأصل بل واجبها ان تنبذ الماضي وتبتدع الجديد، وتمارس قوة الخلق بأقصى ما تستطيع .

اما جيرارد ماندل (1971) ان رغبة المراهقين والشباب في الانقلاب من سيطرة الكبار، وتعميماً من سيطرة المؤسسات والتحرر من هيمنتها من خلال الثورة على القيم الثقافية التي هي قيم الراشدين.

(معاليقي،2007: 66). و يجد أن التمرد يتمثل بأزمة الأجيال التي تحدد العلاقات بين جيل المراهقين والشباب وجيل الراشدين، فأزمة الأجيال هي نوع جديد من الصراع للمراهق أو الشاب، نتيجة لانقلاب الأوضاع في المؤسسات الاجتماعية والحضارية وانهيار سلطة الأهل ولاسيما سلطة الأب كمثال للتماهي ، **إذ** يجد نفسه مجبرا على رفض صورة السلطة الأبوية كمثال له، وبالتالي رفض كل ما يتأتى عن هذه السلطة من قيم ومعايير.

أما التفسير النفسي الاجتماعي للتمرد فيتمثل برأي:

جاك برهم (1966) يرى بريم ان حجم التمرد يتوقف على العوامل الآتية:

1. أهمية السلوك الحر الزائل أو المهدد بالإزالة.
2. نسبة السلوك الزائل أو المهدد بالإزالة.
3. حجم هذا التهديد إذا كان هناك تهديد بإزالة السلوك فحسب. (Brehm, 1966 : 3)

وهكذا تؤدي العوامل أعلاه بشكل مباشر إلى ضخامة التمرد النفسي ، ولكل عامل من هذه العوامل تأثير في حجم التمرد النفسي المستثار لدى الفرد، فأهمية السلوك تتناسب طرديا مع حجم التمرد فكلما كان السلوك مهما لدى الفرد أدى ذلك إلى زيادة درجة التمرد النفسي لديه وتتوقف أهمية السلوك على الوظيفة المباشرة للقيمة الأدائية الفريدة أي عندما لا يوجد سلوك آخر لدى الفرد يمكن ان يشبع به حاجته في اقصر درجة فعلية أو ممكنة لهذه الحاجات وتزداد أهمية السلوك كلما قلت الأهمية المطلقة للحريات الأخرى في تلك اللحظة التي يحدث فيها السلوك (عبد الأحد ، 2005 : 28) .

الاثار الناتجة من التمرد : من أهم آثار التمرد النفسي بنظر بريم هي:

1. ان الشخص أثناء تمرده لايكون على وعي بالتمرد النفسي وإذا وعى الفرد بذلك فسيشعر بزيادة القدرة على التحكم الذاتي في سلوكه، وسوف يشعر بأنه قادر على فعل مايريده وليس مجبرا على فعل مالا يرغب فيه وهو الذي يتحكم بسلوكه ولذا فإذا كان حجم التمرد كبيرا نسبيا فسيظهر مشاعر عدائية، وبهذا يكون التمرد حالة من حالات الدافعية غير المتمدنة ويتجه ضد الأفعال الاجتماعية للآخرين وقد ينكر الفرد بأنه غاضب أو ينكر بان لديه الدافع لاسترداد حريته (Engs & Hanison, 1989 : 1) .
2. تزداد أهمية السلوك الحر المهدد أو الزائل إذ تدفع الفرد لاستعادة ما فقده وبذلك قد تزداد جاذبية السلوك الذي تم إزالته (Brehm, 1966 : 80) .
3. ويتم استعادة السلوك الزائل أو المهدد بالإزالة حسب وجهة نظر بريم بطريقتين :

أ. قد تتم الاستعادة المباشرة للحرية عن طريق القيام بذلك السلوك الذي عرف المرء انه لا يستطيع أو يجب عليه عدم القيام به، فإذا كان السلوك (أ) سلوكا حرا، وحرم على المرء القيام به، فسوف يؤدي التمرد الناتج إلى انخراط الشخص في هذا السلوك والقيام به، وإذا كانت مجموعة السلوك الحر لدى الفرد تحتوي على (أ، ب) وقيل للمرء ان لا يقوم بالسلوك (أ)، فاستعادة الحرية بالطرائق المباشرة سوف يكون فيها القيام بالسلوك (ب). وإذا تعرضت الحرية للتهديد بضغط اجتماعي فسوف يؤدي التمرد إلى مقاومة هذا الضغط (جلال، 1972 : 365) .

ب . إذا لم يستطع الفرد استعادة حريته بالطريق المباشر فانه سيحاول استعادة تلك الحرية بطريق ضمني ، فالفتاة التي تمنع من ارتداء ملابس معينة أثناء ذهابها للعمل فقد تحاول استعادة حريتها باستخدام مساحيق التجميل بشكل اكبر أو الاهتمام بتسريحة شعرها بشكل يلفت الانتباه ، أو قد يكون الطريق غير المباشر لاستعادة الحرية بما يسمى(الضمنية الاجتماعية) عن طريق رؤية الآخرين يقومون بذلك السلوك أو تشجيع الآخرين وتحريضهم على القيام بالسلوك المحظور عليهم فإذا حرم الابن من التدخين فقد يشعر باستعادة حريته إذا استمر أخوه أو صديقه في التدخين (عبد الأحد ، 2005 : 30) .

ثانياً. قلق المستقبل Future anxiety

مقدمة

يتفق علماء النفس ما هو إلا نذير بان هناك شيئا سيحدث ، ليهدد أمن الإنسان وتوازنه وطمأنينته، انه أشبه بجرس الإنذار الذي يعد لمواجهة الخطر ، ولهذا فان القلق هو الاستجابة التي

تغلب على الناس،عندما يجد احدهم نفسه مقبلا على شيء مهم أو خطير ولهذا فمن الطبيعي ان يزداد القلق عندما يكون الشخص ضحية أزمة صحية أو كارثة مادية أو تحت تأثير أشياء تهدد أمنه أو حياته،أو في المواقف الاجتماعية المتأزمة، ومن العسير حقا وضع قائمة شاملة بالمواقف المثيرة للقلق إلا ان المواقف التي تثير القلق تشترك فيما بينها في الخصائص الآتية :

1. أنها جميعا تتعلق بالمستقبل أو بأشياء مرتقبة .
2. أنها جميعا تنطوي على شيء مخيف.

3. ان التهديد أو الخوف في بعضها حقيقي ، والتهديد في بعضها الآخر ليس حقيقياً أكيدا ، بل يراه الفرد كذلك. (حسين ،2002: 24)

النظريات التي فسرت قلق المستقبل ومنها :

التفسير النفسي لقلق المستقبل ويتمثل برأي كل من :

التحليل النفسي : سيجموند فرويد (1859-1939) إذ افترض ان منشأ أو أصل كل قلق هو صدمة الولادة، فالخوف من ان غرائز " الهو " لن تشبع ، هي أول تجربة للفرد مع الخوف والقلق ، ومن هذه التجربة تخلق أنماط ردود الفعل وحالات الشعور التي ستحدث عندما يتعرض الفرد لخطر في المستقبل عندما يعجز الإنسان عن التغلب على قلقه ، وعندما يكون في خطر استحواذ القلق عليه ، يقال عن القلق انه صدمي. (شلتز ، 1983 : 39).

لقد وضع فرويد نظريتين في القلق وهي :

1- القلق هو ترجمة واعية لليبيدو مكبوت، ويقصد باللبيدو تلك الطاقة التي تتمثل جوهريا في غريزة الحياة، وتوجد عند الإنسان منذ بداية رحلته في هذه الدنيا.

2- القلق يدل على وجود الأنا الأعلى وهو يتولد إذن على هذا الوجود، وهذه الأنا تعني عند فرويد الجانب الخاص من الشخصية الناتج عن عقدة اوديب التي تتكون في بدايات الطفولة . (بشته ،2002: 42)

ويرى فرويد ان توقع الخطر في المستقبل هو احد معالم القلق وللقلق علاقة بالتوقع ، وعد التوقع احد مصادر القلق فحيثما يحصل توقع الخطر يحصل القلق،وحالة الخطر حالة عجز يدركها الفرد (العكايشي،2003: 56).

في حين يرى **الفريد ادلر** (1870-1937) ان سلوك الإنسان تحدده دافعيته بدلالة توقعات المستقبل ، ويصر على ان أهداف المستقبل أكثر أهمية من إحداث الماضي (شلتز ، 1983 : 74-90) وقد أوضح

ادلر رأيه حول المستقبل من خلال مقارنة بين الفرد السوي الذي يستطيع ان يحرر نفسه من تأثير التخيلات والأوهام ، ويواجه الواقع عندما تتطلب الضرورة ذلك، والفرد العصابي الذي يكون غير قادر على العمل ، هذا مع العلم بان التخيل يمكن الإنسان من القدرة على التعامل بفعالية عالية، وان توقعه للمستقبل يدفعه أكثر مما تدفعه التجارب الماضية (الكيال ،1970 : 144) ، فتوقعات الإنسان نحو المستقبل ، انما تنظم حياته أكثر من أحداث الماضي ، وبعبارة أخرى فان أهداف المستقبل التي يتبناها الإنسان تؤثر في سلوكه الحاضر. (فهمي،1967 : 302).

ويرجع أدلر نشأة القلق إلى طفولة الإنسان الأولى، ويربطه بالشعور بالنقص الجسمي (فهمي ، 1987 : 205)، وهذا النقص الجسمي يحمل الفرد على الشعور بعدم الأمان ومن ثم ينشا القلق النفسي وهذا بدوره يعمم على الجانب النفسي والاجتماعي وهذا يدفع الفرد إلى الشعور بعدم الأمن فيحصل لديه القلق من المستقبل الذي يدفعه للعمل على تعويض النقص.(الالوسي ، 2006 : 85).

وترى الباحثة ان ادلر ربط قلق المستقبل عند الفرد بالأهداف التي يضعها الفرد منذ الطفولة بكل أحداثها ، ويعطي أهمية إلى التوقعات التي تلعب دوراً في دافعيتنا نحو المستقبل والتي لها دور في سلوكنا .

أما **كارين هورناي** (1885- 1952) فترى ان القلق عبارة عن خبرات مهددة لأمن الفرد ناشئة عن مواقف أو إحداث مؤلمة تبدأ منذ المراحل الأولى لنشأة الطفل ، ومنها :

مشاعر الوالدين نحوه ، وتفضيل احد أخوته عليه أو رفضهم له ، أو إنزال العقاب غير العادل به والسخرية منه (الخالدي ، 2006 : 197) وتعرض الطفل لهذه المواقف المؤلمة لا يقتصر في أثره السيئ على إحباط رغبات الطفل الغريزية أو إيقافها أو في الحد من ممارسة سروره الطفولي ، بل يتعداه إلى توقف نموه الشخصي المهدد بصورة كلية ، وعليه ترى هورناي ان القلق الذي يعكسه الطفل في وقت ما سيكون له أثره الكبير في بناء شخصيته في المستقبل (الحافظ،1981: 144-145).

أما **اريك اريكسون** (1902) فيشعر ان تشكيل وقبول هوية الفرد هي مهمة غاية في الصعوبة وغاية في القلق، يجب ان يجرب الفرد فيها أو يحاول ان يجرب أدواراً وأفكاراً مختلفة ليحدد أيها أفضل (شلتز ، 1983 : 220). وعليه يجد اريكسون ان قلق المستقبل عند المراهق ينشا نتيجة عدم القدرة على تحديد هويته بسبب التشتت والانتشار الذي يمر بهما المراهق ، فالفرد يكون في هذه الحالة واقعا تحت تأثير الخوف الشديد من عدم القدرة على التحكم في الذات أو السيطرة عليها وعلى مستقبله (إسماعيل ، 1982 : 178).

أما التفسير الإنساني لقلق المستقبل فيتمثل برأي كل من :

كارل روجرز (1902-1987) إذ يفسر روجرز قلق المستقبل بأنه حينما يكون الفرد غير قادر على أعطاء استجابات تقود إلى النجاحات والى أرضاء الحاجات الاجتماعية (من خلال علاقاته مع الآخرين) تنشأ لديه حينئذ صراعات تؤدي بدورها إلى إثارة مشاعر قلق لاسيما القلق من المستقبل فتنشا مشاعر عدم الرضا عن الذات، وتتصور الذات بأنها المسؤولة عن تلك الصراعات ، هذا الشعور الجديد يؤدي بدوره إلى نمو مشاعر عدم الأمن النفسي الذي يهدد الذات نفسها ، وحيثما يستمر الصراع وتزداد شدة القلق يتمركز السلوك الإنساني أكثر فأكثر في خفض القلق من خلال الميكانزمات الدفاعية، وكنتيجة لذلك تزداد ردود الفعل ذات الطبيعة الدفاعية ويتحول الصراع نحو الأفراد الآخرين المحيطين بالفرد الذين يتفاعل معهم (رمزي،1986: 53-54) .

أما **جورج الكسندر كيلي** (1905- 1966) فيستخدم مفهوم البنية والتي تعني أسلوب الفرد الذي يستخدمه في النظر إلى أحداث عالمه، وهي طريقة لتفسير ذلك العالم، فالأفراد يكونون بنى عديدة خلال حياتهم- بنية واحدة للتعامل مع كل موقف أو حدث أو شخص يتعاملون أو يتصلون به – إذ يزيدوا ذخيرة

البنى كلما التقوا اشخاصاً واحداثاً ، والبنى الحالية قد تحتاج إلى التنقيح أو التعديل أو التحسين لان الناس والأحداث يتغيرون مع الزمن.(شلتز ، 1983 : 318) .

في حين يرى **فريدريك ثورن** (1909- 1978) ان قلق الفرد يكمن في خوفه من المستقبل، أي ان القلق ليس ناشئا عن خبرات الماضي ، فالإنسان هو الكائن الحي الوحيد الذي يدرك تماما ان نهايته حتمية ، وان الموت قد يحدث له في أي لحظة وان توقع حدوث الموت فجأة يعد التنبيه الأساس للقلق من المستقبل عند الإنسان .

ويجد ثورن ان كل منا يحيا ومعه بيان تراكمي بعدد مرات فشله، وعدد مرات نجاحه في الحياة ، فإذا ما انخفضت نسبة نجاح الفرد عن 50 % ازداد قلقه ويظل هذا القلق يزداد بازدياد هذه النسبة ، ويعد فشل الفرد في تحقيق أهدافه وفي اختيار أسلوب حياته وخوفه من احتمال حدوث الفشل في المستقبل عوامل أساسية مثيرة لقلقه (الخالدي ،2001 : 116) .

أما التفسير الوجودي لقلق المستقبل فيتمثل برأي كل من :

سورين كير كيجارد (1813-1855) الذي يرى ان حياة الإنسان وفهمها هي سلسلة من القرارات الضرورية، وان الإنسان عندما يتمعن في اتخاذ قرار معين ، فان هذا القرار سيعمل على تغيير هذا الإنسان وسيضعه أمام مستقبل مجهول ، وسيعيش بالتبعية ، خبرة القلق (صالح ، 1984 : 144) وان تقليل القلق وتغيير الظروف المحيطة تعد من قبل كير كيجارد وسيلة للنمو والتطور، وان البعد عن القلق بصورة نهائية يعد وسيلة لاستمرار السكون في حياة الإنسان وسيحقق ذلك الندم واليأس (العزة وعبد الهادي ، 1999 : 174) .

لقد كان الإنسان محور فلسفة كيركيجورد بقلقه وهمومه ، ومخاطراته وتجاربه ، وآلامه ومصائره والمحاط بقلق على مصيره والخوف مما يتهدده ، إذ يترصده الموت ليقضي على وجوده، فالمرء يوجد في عملية صيرورة بمواجهته لمستقبله ، لذلك تكون الأولوية للمستقبل، فهو يحيا حياته من أجل المستقبل ، ولأنه في ذاته يفهم نفسه في انه يتجه للمستقبل وهذا المستقبل يولد القلق، وعدم اليقين (بدوي ، 1973 : 22- 76) .

فالقلق عند كيركيجورد لا شيء وهو كل شيء....انه شعور يوضح للفرد مدى ما يكون عليه وجوده من أسى ومعاناة في هذا العالم الذي يعيش فيه مستقبلا (محمد ،1980 : 228).

ويشير كيركيجورد إلى ان القلق من المستقبل سببه عدم القدرة على التنبؤ بما سوف يحدث في عالم المجهول ، كذلك فان اختيار الماضي يقود إلى الحزن بسبب ضياع الفرص على النمو خلال مراحل التغيير (العزة وعبد الهادي ، 1999 : 179) .

هيدجر (1889- 1976) الإنسان موجود غير كامل يسعى مع الزمن لتحقيق ذاته عن طريق وجود صحيح يصل الله عبر القلق ، وهذا القلق يتكون من إحساسه بالعدم يَمثُّل أمامه ويهدده على الدوام وفي أي لحظة (العشماوي ،1980: 127) .

والقلق عنده على نحوين : قلق من شيء ، وقلق على شيء والموجود في العالم يقلق إمكانياته التي لن يستطيع مهما فعل ان يحقق منها غير جزء ضئيل جدا : أولا لان التحقيق يقتضي الاختيار لوجوه، والنبذ لسائر الوجوه،و ثانيا لأَن ثمة حقيقة كبرى تقف دون استمرار التحقيق ألا وهي : الموت (بدوي ، 1973 : 87 -89) .

أما **رولومي** (1909- 1994) إذا اختار المستقبل فسيجلب له ذلك القلق لأن الفرد لا يستطيع ان يتنبأ أو يسيطر على ما سيحدث له حين يقفز إلى المجهول، وإذا اختار الماضي فسيجلب له الذنب لأنه عندما يقرر الفرد ان لا يتغير فسيشعر بالفرصة الضائعة (صالح ، 1984: 162) . ويرى مي ان القلق هو ليس أحساسا بعدم الراحة، بل هو إدراك لوجود خطر يهدد قيمة يعدها الفرد

أساسية لوجوده في انه شخص ، فكل مؤثر ينطوي على خطر من هذا النوع يمكن ان يولد قلقا مؤلما (أبو عليا ، 2001 : 104) .

أما تفسير قلق المستقبل على أساس التناشز المعرفي فيتمثل برأي :

ليون فستنجر

يستثار بفعل التناقض الحاصل في مدركات الفرد أو في الجوانب المعرفية لديه وبذلك فان الفرد الذي يتمتع بمؤهلات معينة سيضع لنفسه مكانة تنسجم وطبيعة مؤهلاته هذه ،فعلى سبيل المثال قد يتوقع الفرد الحاصل على شهادة البكالوريوس ان ينال من المجتمع الاحترام، والتقدير، والمكانة اللائقة والأجر المناسب وفقا للاعتبارات التي تؤهله إياها شهادته ، غير ان الواقع الاجتماعي قد يكون مخالفاً لتوقعاته ، إذ ان هناك الكثير من العاطلين عن العمل يحملون مؤهلاته نفسها ، وينالون عدم الاحترام والتقدير من المجتمع ويعانون الكثير من المنغصات ، الأمر الذي يقود الى ان معتقداته التي يحملها عن الواقع ستكون متناقضة مما يقوده إلى الإحساس بالإحباط وبالتالي إلى زيادة توتره، فقلق المستقبل هو حالة عدم اتساق في مدركات الفرد تدفعه إلى عدم الارتياح.(حسن ،1999: 77-78)

ويمكن تفسير قلق المستقبل بناءً على بعض النماذج المعرفية ومنها انموذج ارون بيك :

إذ تحدث بيك عن قلق المستقبل من خلال عرضه للانموذج المعرفي للاكتئاب ، وهو ينظر إلى الاكتئاب بوصفه تنشيطا لثلاثة أنماط معرفية رئيسة هي :

- التفسيرات السلبية للأحداث الخارجية (الخبرات القائمة)
- النظرة التشاؤمية للمستقبل .
- كره الذات والتنديد بها .

ويسمي بيك هذه الأنماط (الثالوث المعرفي) cognitivetriad ، ويعزو بيك هذه النظرة (بصفاتها الثلاث) إلى النظرة المشوهة أو المحرفة لعدد من الأخطاء المنطقية (مليكة،1994: 231).

المهم لدينا من انموذج بيك هو النمط الثاني الخاص بالنظرة التشاؤمية للمستقبل ، وهو يعني اتخاذ الفرد لاتجاهات تتصف بالخوف من المستقبل، والتشاؤم من سوء الأحوال، وعدم السعادة في مستقبل حياته (معمرية،2006: 73) إذ يعتقد الفرد بأنه عديم النفع وغير كفوء، وهذه الأفكار تتشكل أثناء مرحلة

الطفولة والمراهقة من خلال التجارب كفقدان احد الوالدين أو النبذ الاجتماعي من قبل الأقران أو الأحداث المأساوية المتتالية (Hilgards & Atkinson, 2003 : 546)

وتندرج جملة سمات للفرد المكتئب تحت نمط النظرة التشاؤمية للمستقبل هي :

- المستقبل الغامض
- القلق على المستقبل
- فقدان الأمل في المستقبل
- التوقع السلبي
- تعميم الفشل
- تشابه الحاضر مع المستقبل (الجابري ، 2007 : 225)

الفصل الثالث

اجراءات البحث:

يتناول هذا الفصل عرضاً للإجراءات التي اعتمدها الباحث لتحقيق أهداف البحث الحالي، حيث تضمن وصفاً لمجتمع البحث وعينته الأساسية التي تمثل هذا المجتمع، مع توفير مقاييس تتسم بالصدق، والثبات، فضلاً عن استعمال الوسائل الاحصائية المناسبة لتحليل البيانات ومعالجتها.

اولاً: مجتمع البحث

ويقصد به جميع مفردات الظاهرة التي يقوم بدراستها الباحث (ملحم، 2000: 219)، وقد تحدد مجتمع البحث الحالي بطلبة الصف الرابع* الدراسة الصباحية للعام الدراسي (2022-2023)، وقد

تألف المجتمع من (4373) طالباً وطالبة موزعين على (52) مدرسة، بواقع (2313) طالباً و (2060) طالبة يتوزعون على حسب التخصص (علمي-إنساني)، بواقع (1211) طالبا من التخصص العلمي، و(1012) طالبا من التخصص الانساني و(1381) طالبة من التخصص العلمي و(679) طالبة من التخصص الانساني.

* 1- كونها المرحلة النمائية التي تقابل المرحلة الجامعية وفيها يكون الطلبة على وعي باستعمال العمليات المعرفية وما وراء المعرفة، لأنه كلما تقدم الفرد بالعمر،وأمتلك معرفة سابقة، اكتسب القدرة على تخطيط أنشطته التعليمية ومراقبتها والسيطرة عليها (Bereiter&Scardamalia,1987.p:122)، كما أن الطلبة الكبار الذين لديهم الخبرة يقومون بعمل أكثر جدية لتنظيم المعلومات الصعبة وربطها بالمعلومات السابقة، وهذه ليست نتيجة للنمو الإدراكي العام، ولكنها تأتي نتيجة الاكتساب التدريجي للمعلومات والمهارات والتدريب . (عدس، 2005 : 292- 293)

ثانيا : عينة البحث

من الخطوات المهمة في إجراء البحوث التربوية والنفسية اختيار العينة التي يجب أن تمثل المجتمع تمثيلاً صحيحاً، وقد اختيرت عينة بلغ عددها (100) طالباً وطالبة لإجراءات التمييز والتطبيق، واستعمل الباحث في اختيار العينة الأسلوب العشوائي المتناسب، تألفت عينة البحث من (100) طالب موزعين على ستة مدارس بواقع 4 بنات و2 بنين، والتي مثلت 18% من مجتمع البحث الكلي البالغ(4373) طالباً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، ولغرض تحديد عينة تمثل المجتمع، تم تحديد عدد طلاب التخصص العلمي (113) طالب والتخصص الإنساني(187) طالب والجدول رقم (1) يوضح ذلك .

المدارس	ذكور		إناث		المجموع	النسبة
	علمي	إنساني	علمي	إنساني		
الشهيد الصدر	10	10	-	-	20	%20
اعدادية الجهاد	8	7	-	-	15	%15
ثانوية الباقر للبنين	7	8	-	-	15	%15
ثانوية الباقر للبنات	-	-	8	7	15	%15
اعدادية الخنساء	-	-	7	8	15	%15
اعدادية الطليعة	-	-	10	10	20	%20
المجموع	25	25	25	25	100	%100

ثالثا: ادوات البحث:-

لغرض اعداد أداة تقيس التمرد اطلع الباحث على الأدبيات والدراسات السابقة والمقاييس ذات العلاقة، كمقياس التمرد ومقياس قلق المستقبل اعتمد الباحث مقياس (**الحمداني، 2009**)، المعد من قبل وبما يتناسب ومجتمع البحث وأهدافه.

اعداد تعليمات المقياس

تعد التعليمات الخاصة بالإجابة عن المقياس ضرورية، لفهم المجيب لطريقة الإجابة عنها بما يحقق الهدف الأساسي وهي بمثابة الدليل الذي يرشد المجيب لذلك، كتبت تعليمات الإجابة بشكل بسيط ومفهوم، وتم حث المجيب على ضرورة اختيار البديل

المناسب بحرية ولم يطلب منه سوى ذكر بعض المعلومات المتعلقة بالجنس والتخصص وطلب من المجيب أن تكون إجابته عن كل فقرة مباشرة بعد قراءتها، كما تم تأكيد سرية الاطلاع على الإجابة، وكانت مدة الإجابة تتراوح (30-45) دقيقة.

مؤشرات الصدق والثبات لمقياس التمرد:-

أولاً: الصدق: Validity

يعد الصدق من المؤشرات المهمة للاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية، لأن الاختبار الصادق هو الذي يحقق الهدف الذي وضع من أجله (الكناني ،1995، 172)، وقد تحقق في المقياس الحالي:

الصدق الظاهري:Face Validity

وقد تحقق هذا النوع من الصدق ظاهرياً في المقياس الحالي، حينما عرضت فقراته على مجموعة من الخبراء في العلوم التربوية والنفسية الملحق(2)، كما تحقق منطقياً من خلال تعريف كل مجال في قياس التمرد حيث غطت تلك المعلومات تبعاً لخصوصيتها، إذ يؤدي الصدق الظاهري دوراً واضحاً في زيادة تعاون المحكم وجذب انتباهه وتركيزه على الإجابة المطلوبة وإدراك فكرة الاختبار إدراكاً واضحاً ليستطيع الحكم على صدق الاختبار من الناحية الظاهرية حيث بلغت قيمة مربع كاي (6، 2) .

ثانياً: ثبات المقياس: Seale Reliability

يشير الثبات إلى دقة الاختبار في القياس أو الملاحظة، وعدم تناقضه مع نفسه واتساقه وأطره فيما يتعلق بالمعلومات التي يزودنا به عن سلوك المفحوص، والهدف من حساب الثبات هو تقدير أخطاء المقياس، واقتراح طرائق للتقليل من هذه الأخطاء(أبو حطب وآخرون،1972: 101)، وقد تم حساب معامل الثبات بطريقة

إعادة الاختبار(test-Re test)

ويتمثل بإعادة تطبيق الاختبار على العينة ذاتها وتحت الظروف نفسها التي سبق اختبارهم فيها، ثم حساب معامل الارتباط بين أدائهم في المرتين (فرج،1980، 149) وعلى وفق ذلك تم إعادة تطبيق مقياس بسبب التعامل مع الضغوط على عينة من خارج التحليل الإحصائي من طلبة المرحلة الاعدادية، مكونة من(20) طالباً وطالبة تم اختيارهم عشوائياً، وكانت المدة بين التطبيقين (14) يوماً، وهي مدة مناسبة لإعادة

التطبيق (فيركسون،1991، 527)، وبعد الانتهاء من التطبيق تم حساب ثبات المقياس، وذلك عن طريق حساب درجات العينة في التطبيق الأول، وحساب درجات العينة نفسها في

التطبيق الثاني، ومن ثم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين، حيث بلغ (84، 0) وهو معامل ثبات جيد يمكن الاعتماد عليه على وفق معايير أهل الاختصاص في القياس النفسي، في القول أن معامل الثبات يفضل أن يزيد عن(70%) .

مقياس قلق المستقبل:

من أجل قياس قلق المستقبل لدى الطلبة والذي تضمنه البحث الحالي، قام الباحث بالاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت هذا المصطلح، ومن خلال هذا الاطلاع قام باعتماد مقياس المعد من قبل (الحمداني ، 2009) وقد عرضت هذه الفقرات والبالغ عددها (42) فقرة على مجموعة من الخبراء في العلوم التربوية والنفسية لإبداء آرائهم حول صلاحيتها لقياس قلق المستقبل لدى طلبة الاعدادية، وفي ضوء ملاحظات الخبراء وآرائهم، عدلت صياغة بعض الفقرات، ولم تستبعد أي فقرة، إذ اعتمد الباحث موافقة هذا العدد من الخبراء معياراً لصلاحية الفقرة وصدقها في قياس ما وضعت لأجله لاتفاق 80% فأكثر من الخبراء، ولأن قيمة (كا2) بدلالة الفرق بين الموافقين وغير الموافقين في ضوء هذا المعيار تساوي (84، 3) عند مستوى (05، 0) وبدرجة حرية (1) وبذلك أصبح عدد فقرات مقياس قلق المستقبل أخضعت للتحليل الإحصائي(58) فقرة، ملحق (4) .

مؤشرات الصدق والثبات :

أولاً: الصدق : يعد الصدق من المؤشرات المهمة للاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية، لأن الاختبار الصادق هو الذي يحقق الهدف الذي وضع من أجله(الكناني،1995: 172)، وقد تحقق في المقياس الحالي من الصدق هو الصدق الظاهري.

الصدق الظاهري:Face Validity قد تحقق هذا النوع من الصدق ظاهرياً في المقياس الحالي، حينما عرضت فقراته على مجموعة من الخبراء في العلوم التربوية والنفسية الملحق(2)، للحكم على صلاحيتها في قياس ما وضعت من أجله.

ثانياً: ثبات المقياس: Scale Reliability

ويقصد به الاتساق في أداء الأفراد، والاتساق بالنتائج عبر الزمن، والمقياس الثابت هو المقياس الذي يعطي النتائج نفسها، إذا طبق على المجموعة نفسها من الأفراد مرة ثانية وقد تم حساب معامل ثبات مقياس الدافعية العقلية.

معامل الفا لكرونباخ: تم حساب الثبات بهذه الطريقة من خلال حساب درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس ولكل فرد، فكان معامل الثبات بهذه الطريقة لمقياس الدافعية العقلية

(78، 0)، مما يُعد مؤشراً جيداً لثبات المقياس.

الوسائل الإحصائية:

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية في البحث الحالي بالاستعانة بالبرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية(SPSS)،

الفصل الرابع:

يتضمن هذا الفصل عرضا وتفسيرا للنتائج التي توصل إليها البحث الحالي بناءً على الإطار النظري ومقارنتها بنتائج الدراسات السابقة، كما يتضمن تقديم عدد من التوصيات التي توصي بها الباحثة، وأخيرا المقترحات التي تقترحها.

أولا : عرض النتائج وتفسيرها

فيما يلي عرضا لنتائج البحث التي تم التوصل إليها في ضوء أهدافه، وسيتم عرضها وفقا لتسلسل أهداف البحث وكما يأتي :

الهدف الأول : التعرف على مستوى التمرد لدى عينة البحث.

وتحقيقا للهدف التالي ، فقد جمعت البيانات التي تم الحصول عليها من تطبيق مقياس التمرد بصورته النهائية ،ظهر أن القيمة المحسوبة اقل من القيمة الجد ولية ، وهذا يدل على أن عينة البحث الحالي لا يشعرون بممارسة التمرد والجدول التالي يوضح ذلك.

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لمقياس التمرد

العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية المجدولة	مستوى الدلالة
100	**97.31**	**8.08**	**110**	**99**	**1.71**	**1.960**	**0.05**

الهدف الثاني : التعرف على مستوى قلق المستقبل لدى عينة البحث وتحقيقا للهدف التالي ، فقد جمعت البيانات التي تم الحصول عليها من تطبيق مقياس قلق المستقبل بصورته النهائية وظهر أن القيمة المحسوبة أعلى من القيمة الجدولية، وهذا يدل على أن أفراد عينة البحث الحالي تعاني من قلق مستقبل عالٍ والجدول التالي وضح ذلك .

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لمقياس قلق المستقبل

العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
100	132.44	9.11	126	99	9.708	1.960	0.05

تتفق هذه النتيجة مع كل ما توصلت إليه دراسات سمين (2000) العكايشي (2000) الهاشمي (2003) آل طميش (2003) المولى (2007).

الهدف الثالث : معرفة قوة العلاقة الارتباطية واتجاهها بين التمرد وقلق المستقبل

ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation Coefficient) بلغت قيمته (0.221) وهذا يعني انه توجد علاقة موجبة (طردية) بين التمرد وقلق المستقبل وهي دالة إحصائيا لدى عينة البحث الحالي عند مستوى(0.05) ودرجة حرية (98) ، أي انه كلما زادت درجة التمرد زادت درجة قلق المستقبل، وهذا موضح في الجدول التالي:

الارتباط بين التمرد وقلق المستقبل

العينة	معامل الارتباط	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
100	0.221	3.031	1.960	98	0.05

ثانيا : الاستنتاجات

في ضوء نتائج البحث الحالي يمكن للباحث أن يستنتج ما يلي :

1. أن طلبة الاعدادية (عينة البحث) لا يشعرون بتمرد .
2. أن طلبة الاعدادية (عينة البحث) يعانون من قلق المستقبل .
3. وجود علاقة موجبة (طردية) بين التمرد وقلق المستقبل .

ثالثا . المقترحات

1. دراسة التمرد وعلاقته بالمتغيرات (الحضارية ، الثقافية ، امن المجتمع).
2. دراسة قلق المستقبل وعلاقته بمتغيرات أخرى (كمركز الضبط ، التفاؤل والتشاؤم، الضغوط النفسية).

رابعا : التوصيات

1- التعرف على أهداف الشباب ورغباتهم وميولهم في كل مستوى دراسي وتوجيهها التوجيه الصحيح بما يحقق التوافق النفسي لهم ، كما يحقق المرونة في استجاباتهم الانفعالية لاسيما فيما

يحتمل أن يواجههم من مشكلات وأزمات في حياتهم ولاسيما الذين يدرسون بعيدا عن أهلهم ومجتمعاتهم .

2- التعاون مع وسائل الإعلام في إعداد برامج تشجيع إجراء المناقشات الحرة التي تتيح للشباب التعبير الكامل عمّا يعانون من مشاكل .

أولا : المصادر العربية

القران الكريم

1. الأحمد ، أمل (2001) : **حالة القلق وسمة القلق وعلاقتها بمتغيرى الجنس والتخصص العلمى** ، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية ، المجلد 17، العدد1 ، دمشق ، سوريا.
2. آل طميش ، سناء نعيم بدر (2005) : **القلق من المستقبل وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة المرحلة الإعدادية** ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ،كلية التربية ، الجامعة المستنصرية ، العراق.
3. آل يحيى ،معين عبد باقر (1989) : **قياس قلق الامتحانات لدى طلبة المرحلة الاعدادية** ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، جامعة بغداد، العراق.
4. أنجز ، روث بي وديفيدجي .هانس (1989) : **نظرية التمرد** ، التقارير النفسية ، العدد14، جامعة عين شمس ، القاهرة ، مصر. http://wwwindiana.edu/~engs/articles/react.html.
5. الأنصاري ، بدر محمد (2007) : **معدلات انتشار القلق المتعلق بعلاج الاسنان لدى طلاب جامعة الكويت من الجنسين** ، مجلة دمشق للعلوم التربوية ، المجلد23 ، العدد1 ، جامعة دمشق ،سوريا.
6. جاسم ، باسم فارس (1996) : **قلق المستقبل ومركز السيطرة والرضا عن أهداف الحياة** ، أطروحة دكتوراه (غير منشورة) ، كلية الآداب ، جامعة بغداد ، العراق.
7. حسن ، محمود شمال (1999) : **قلق المستقبل لدى الشباب المتخرجين من الجامعات، مجلة المستقبل العربى** ، السنة 22 ، العدد249 ، مركز دراسات الوحدة العربية، دمشق ، سوريا.
8. الربيعي ، طالب عبد سالم (1997) : **الاسناد الاجتماعي وعلاقته بسمة القلق ودافع الانجاز لدى موظفي دوائر الدولة** ، أطروحة دكتوراه (غير منشورة) ، كلية الآداب ، الجامعة المستنصرية ، العراق.
9. الربيعي ، نصار زغير(2002) : **تكوين العقل الجدلي وعقده** ، ط1 ، المواهب للطباعة والنشر ، بيروت ، لبنان.
10. سعود ، ناهدة شريف (2005) : **قلق المستقبل وعلاقته بسمتى التفاؤل والتشاؤم** ، أطروحة دكتوراه (غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة دمشق ، سوريا .
11. سلمان ، ميسون عبد خليفة (1998) : **أثر بعض المتغيرات فى التمرد النفسي** ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية الآداب ، جامعة بغداد ، العراق.
12. سمين ، بهلول (2000) : **قلق المستقبل وعلاقته بمفهوم الذات لدى طلبة الجامعة المستنصرية** ، أطروحة دكتوراه (غير منشورة) ، كلية الآداب ، الجامعة المستنصرية، العراق.

13. العباجي ، ندى فتاح زيدان وميساء يحيى قاسم المعاضيدي (2007) : **قياس التمرد النفسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية** ، مجلة التربية والعلم ، المجلد14، العدد3، كلية التربية ، جامعة الموصل ، العراق.

14. عبد الأحد ، خلود بشير (2005) : **اثر برنامج تربوي في تخفيف التمرد النفسي لدى المراهقين**، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة الموصل ، العراق.

15. الهاشمي ، رشيد ناصر خليفة (2001) : **قلق المستقبل وعلاقته بالاتجاه المضاد للمجتمع لدى طلبة الجامعة** ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية –ابن الهيثم ، جامعة بغداد ، العراق.

16. هانت ، سوينا وهيلتن، جنيفر (1988) : **نمو شخصية الفرد والخبرة الاجتماعية** ، ط1، ترجمة قيس النوري ، دار الشؤون الثقافية العامة (أفاق عربية) ، بغداد ، العراق .

ثانيا : المصادر الأجنبية :

References:

17. Adams, Georges (1964): **Measurement and Evaluation in Education, Psychology and Guidance.** New York: Holt-Rinehart and Winston, Inc.

18. Alas, S.R. & Gonzales, J.J. (1998): **What is loneliness Journal of Social Psychology**. Vol. (6). No.(11).

19. Anstasi, A. (1976**): Psychological testing**, Macmillan, New York.

20. Appelbaum, Richard, P. (2003**): Introduction to Sociology**, 4th ed., U.S.A.

21. Al-Baldawi, Jamil, M. Mohammed (1981): **A comparative study of alienation a prison in the United States and in prison in Iraq**. Master of Arts, College of Arts and Sciences, University of Northern Colorado, Qreely Colorado.

إدارة المعرفة كمدخل للتّحول الرّقميّ في الجامعات الفلسطينيّة

(حالة جامعة الأزهر بغزة)

د. محمود إبراهيم خلف الله - أستاذ الإدارة التربوية المشارك – جامعة الأقصى- غزة

أ. رامي حامد الهنداوي - محاضر - جامعة الأزهر – غزة

الملخص:

هدفت الدراسة التعرف إلى تعرف أثر إدارة المعرفة بأبعادها على التحول الرقمي بجامعة الأزهر – غزة، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت على أداة الاستبانة، وتم اختيار عينة عشوائية طبقية بلغ قوامها (144) عضو هيئة تدريس، وتوصلت إلى أنّ مستوى ممارسة إدارة المعرفة بجميع أبعادها (توليد المعرفة، وتخزين المعرفة، وتشارك المعرفة، وتطبيق المعرفة) جاء بمستوى متوسط، وأن درجة توافر التحول الرقمي جاءت بدرجة متوسطة أيضًا، وذلك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، كما أشارت النتائج إلى وجود أثر لإدارة المعرفة على التحول الرقمي، وأن أكثر الأبعاد تأثيرًا على التحول الرقمي هو بُعد "تخزين المعرفة". وبيّنت النتائج أيضًا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$ في استجابات المبحوثين تجاه كلٍّ من (إدارة المعرفة/ التحول الرقمي) تعزى للمتغيرات التصنيفية الآتية (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة الأكاديمية، وأوصت الدراسة بعدد من التوصيات.

كلمات مفتاحية:

إدارة المعرفة / التحول الرقمي / جامعة الأزهر – غزة.

مقدمة:

برز الاهتمام خلال السّنوات الأخيرة بقضايا "التّحوّل الرّقميّ وإدارة المعرفة" في مختلف المؤسّسات أكثر من أي وقتٍ مضى، وقد اتضح جليًّا أنّ كل المؤسسات التي قامت بتوظيف وتطويع تقنيات المعلومات وإدارة المعرفة بشكلٍ جيدٍ استطاعت أن تتّخذ القرار السّليم والصّائب في الزّمان والمكان المناسبين، وباتت تمتلك زمام القيادة في تحقيق مبدأ الاستدامة المؤسّسية والقدرة على إدارة الأزمات بحرفيّة، حيث إنّ ريادة المؤسّسات وتميّزها أصبح اليوم رهين التّحول الرّقمي والمعرفة.

وتجدر الإشارة إلى أنّ المتابع لمجريات الأحداث خلال السنوات الماضية يستطيع ببساطة أن يدرك السرعة التي انتقل من خلالها التحول الرقمي وإدارة المعرفة -كأحد أهم التّطورات الفكرية المعاصرة- من إطار ومدخل لدراسة وفهم الأعمال المؤسّسية، إلى ممارسة عمليّة ووسيلة إداريّة هادفة للتّكيف مع متطلّبات المرحلة بتحدياتها المتعدّدة.

وفي هذا السياق، كشفت بعض الأحداث العالمية الأخيرة، كجائحة كوفيد 19 -على سبيل المثال- حجم الضعف الّذي تعاني منه بعض المؤسسات في توظيف التحول الرقمي وإدارة المعرفة وتطويعهما في مواجهة تداعيات تلك الجائحة؛ الأمر الذي نتج عنه حالة إرباك واضحة أدت إلى توقف معظمها بشكل تام أو جزئي عن تقديم أنشطتها، مما يدل على تأخر أنماط العمل فيها. وبالتّالي، ضعف الوفاء بمتطلبات تطبيق التحول الرقمي وإدارة المعرفة. ولذلك، فإن تبنّي برامج التحول الرقمي وممارسة مفهوم إدارة المعرفة بات اليوم من الموضوعات الضرورية التي ينبغي التركيز عليها خلال مرحلة ما بعد الجائحة، والتي لا يزال الاهتمام بها متواصلًا على نطاق واسع من قبل الباحثين والمفكرين في العالم.

ولعل المؤسسات التربوية وتحديدًا الجامعات في الدول المتقدمة تعتبر من أهم المؤسسات التي استجابت للتغيير وللتطورات الهائلة والسريعة في مجال التحول الرقمي والتكنولوجيا الرقمية، إذ طال هذا التغيير الأداء الجامعي، من حيث تسيير الأمور في كافة المجالات التعليمية والبحثية والخدمية؛ فقد أشار القرعاوي (2022: 39) إلا أن الجامعات أصبحت مطالبة اليوم أكثر من أي وقت مضى بمواجهة التحديات التي استجدت في هذا العصر، ولكي تقوم بهذا الدور فهي بحاجة إلى تصحيح مسار التعليم الجامعي، بحيث تتحول الجامعات التقليدية إلى جامعات أكثر تفاعلًا وحيويةً وفقًا لحاجات العصر، ومن أحدث هذه التحولات التي تسعى الجامعات للتحول نحوها هي الجامعات الرقمية.

وهذا كله يتطلب توفيرًا لنظام متكامل للبيانات والمعلومات، والدعم الإداري والمالي الذي يساعد القيادة الجامعية والإداريين وأعضاء الهيئة التدريسية التي تساعدهم على استخدام التكنولوجيا، مع ضرورة توفير الإطار الشرعي الذي يؤمن معاملاتهم وحماية البيانات المتصلة بالجامعة، مع التركيز علي تنمية الموارد البشرية من خلال تدريبهم علي توظيف التكنولوجيا الرقمية بشكل سليم، وزيادة الثقافة المتعلقة بزيادة استخدام الإنترنت واستخدام التكنولوجيا في جميع مجالات وأنشطة الجامعة، مع تطوير الهياكل التنظيمية بكوادر جديدة من أصحاب الخبرة والخلفية التكنولوجية؛ بحيث تضمن تجسيد فكرة العمل الجماعي لزيادة وسرعة الإنجاز، وكل ذلك يتم من خلال التركيز علي البعد التكنولوجي من خلال تحديث البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات للجامعة، وتوفير الأجهزة الرقمية والقاعات والمعامل والمكتبات الالكترونية (النجار، 2004: 199).

ويؤكد خلف الله واللحام (2022) على أن هذا التحول الرقمي لابد أن تكون له توجهات مستقبلية، تقوم على رؤى استراتيجية تعمل على الكشف عن الفرص الجديدة والعمل على استثمارها، مع تعزيز شبكة من العلاقات بين عناصر المؤسسة ذاتها من جهة، ومع مؤسسات المجتمع وأفراده من جهة أخرى، وكذلك تقوم تلك التوجهات على التطوير المستمر لكل من النواتج، والآليات، والهياكل، والموارد، والتقنيات.

من هنا توجّب على جامعاتنا الفلسطينية الاهتمام ببرامج التحول الرقمي، وإحلال معظم وظائف الخدمات والتكنولوجيا المتقدمة محل الوظائف الروتينية والوظائف ذات المهارات المتدنية، وإحلال التكنولوجيا في جميع المستويات التنظيمية وفي كافة الأنشطة والخدمات المتنوعة، وفي في سد الفجوة بين المعلّم والمتعلّم، وهذا يتطلب توظيف العديد من المداخل، ومن هذه المداخل مدخل إدارة المعرفة وعملياتها.

ولعل في أطروحة عمليات إدارة المعرفة ما يشير إلى آليات تحمل معها الآفاق النظرية والممكنات التطبيقية لمدخل يوفر امتيازًا لمهام إعادة هندسة المنظمات واستراتيجيتها ونماذج عملياتها، وتعد السمات التي جاءت بها عمليات إدارة المعرفة عند وصفها على وفق مداخلها ومناهجها الأكثر تماسًا مع مضامين التحول الرقمي في ميدان الجامعات (محجوب، 2004)؛ فإدارة المعرفة أصبحت من أهم مدخلات التطوير والتغيير حيث استطاعت إحداث نقلة نوعية في مستوى أداء مختلف المنظمات (الخزاعي، 2018، 6).

وحيث أنّ المعرفة هي المورد الأساسي في تنمية الثروة البشرية، وتحقيق التميز والإبداع في ظل تصاعد المعطيات الفكرية وثورة المعلومات واستخدام التكنولوجيا، من هنا تطلب الأمر الذي زيادة من الاهتمام بإدارة المعرفة من قبل المؤسسات والهيئات والمنظمات وتوظيفها لتنمية الخبرات والمهارات؛ لتحقيق أقصى فاعلية لمؤسسة وتحسين اتخاذ القرار وتنمية الإبداع (العزب، 2019، 59)، وهو ما يؤمل أن يصب في مصلحة استراتيجيات التحول الرقمي في المؤسسة الجامعية وغيرها من المؤسسات التعليمية.

وفي ذات السياق يمكن ملاحظة وجود فجوة تنظيرية وعملية في عقد توأمة واعية بين رؤى التحول الرقمي واستراتيجياته من جهة وإدارة المعرفة وآلياتها من جهة، ذلك أن الأخذ بالثانية منطلقًا للأولى يشكل افتراضًا واعيًا لنجاح جهود التحول الرقمي، الذي بات في كثير من الجامعات شعارًا تنظيريًّا، وفي أحسن أحواله شكل ردود أفعال آنية لمشكلات طارئة.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

في ظل هذا التّطور العلمي المتسارع في العالم والتكنولوجيا المتغيّرة باستمرار واهتمام الجامعات بإدارة المعرفة والتّحول الرّقمي كأدوات هامة وضروريّة لمواجهة التّحدّيات ومواكبة التّطّورات، إضافةً إلى التكامل بين إدارة المعرفة والتحول الرقمي والذي يحوّل الجامعات إلى مؤسسات مرنة قادرة على التّكيّف مع أي تغيير باستخدام أدوات جديدة حديثة تواكب كل جديد.

وبالرغم من بذل العديد من الجهود في مجال ضبط جهود التحول الرقمي، وتأسيسها على قاعدة معرفية واعية ذات رؤى استراتيجية إلا أن الأمر لا زال دون المأمول، فقد عقدت كلية فلسطين التقنية المؤتمـــر العلمـي الدولي الثالث الموسوم بـ "المنظومـــة القياديـــة في عصر التحـــول الرقمـــي"، خـــلال الفترة من 21-22 مايـــو/ 2022 ، أكدت معظم الأوراق التي طرحت ضمن فعاليات المؤتمر أن التحول الرقمي لازال يحتاج مزيدًا من الجهود الواعية (https://www.ptcdb.edu.ps/ar/events). وفيما يتعلق بالأخذ من إدارة المعرفة مدخلًا لتطوير الجامعات الفلسطينية أجرت عز الدين (2017م) دراسة هدفت إلى تعرف أثر عمليات إدارة المعرفة في تطوير ثقافة التميز لدى العاملين في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة، وأسفرت عن أنه يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لعمليات إدارة المعرفة في تطوير ثقافة التميز للجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة، وأوصت الدراسة بضرورة تشجيع العاملين على توليد الأفكار المتميزة والإبداعية والتمتع بروح المبادرة، وكذلك أكدت دراسة (خلف الله واللحام، 2022) على وجود دور فعلي لتطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة في كلية التربية بجامعة الأقصى في ضمان استدامة التحول الرقمي، وتقدمت برؤية المقترحة لتعزيز أبعاد المنظمة المتعلمة كمدخل لاستدامة التحول الرقمي في كلية التربية بجامعة الأقصى.

كل هذا عضد توجه الباحثين لبحث إدارة المعرفة مدخلًا للتحول الرقمي في الجامعات الفلسطينية، مع الاقتصار على حالة جامعة الأزهر. ونظرًا لأهمية عملية تسريع واستدامة التحول الرقمي في جامعة الأزهر – غزة، كعمليّة تغيير لأسلوب عملها وأدواتها، وأهميّة توظيف واستثمار إدارة المعرفة في هذا التّغيير، وأهمية ذلك في تطوير وظائفها ورفع مستويات أدائها الجامعي وصولًا إلى تحقيق التميز. فإنّ الباحثين يحاولان تشخيص مستوى ممارسة إدارة المعرفة ودرجة توافر التحول الرقمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، واستكشاف أثر ممارسة عمليات إدارة المعرفة تحديدًا على التحول الرقمي فيها؛ كي يتسنى لهما تقديم بعض التوصيات المناسبة في هذا الصّدد.

وفي ضوء ما سبق، يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية:

1. ما مستوى ممارسة إدارة المعرفة في جامعة الأزهر من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها؟

2. ما درجة توافر متطلبات التحول الرقمي في جامعة الأزهر من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها؟
3. هل يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لإدارة المعرفة على التحول الرقمي في جامعة الأزهر ؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات المبحوثين من أعضاء هيئة التدريس تجاه كل من: إدارة المعرفة والتحول الرقمي تبعًا للمتغيرات التصنيفية: (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة الأكاديمية)؟

فرضيات الدراسة: تنطلق الدراسة من الفرضيات التالية:

الفرضية الرئيسة الأولى: يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$ لإدارة المعرفة على التحول الرقمي في جامعة الأزهر- غزة.

ويتفرع منها الفرضيات الفرعية الآتية:

1. يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لتوليد المعرفة على التحول الرقمي في جامعة الأزهر - غزة.
2. يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لتخزين المعرفة على التحول الرقمي في جامعة الأزهر - غزة.
3. يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لتشارك المعرفة على التحول الرقمي في جامعة الأزهر - غزة.
4. يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لتطبيق المعرفة على التحول الرقمي في جامعة الأزهر - غزة.

الفرضية الرئيسة الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات المبحوثين تجاه (إدارة المعرفة / التحول الرقمي) تعزى للمتغيرات التصنيفية: (الجنس- المؤهل العلمي- سنوات الخدمة الأكاديمية)

ويتفرع منها الفرضيات الفرعية الآتية:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$ في استجابات المبحوثين تجاه (إدارة المعرفة / التحول الرقمي) تعزى إلى الجنس.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$ في استجابات المبحوثين تجاه (إدارة المعرفة / التحول الرقمي) تعزى إلى المؤهل العلمي.

3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات المبحوثين تجاه (إدارة المعرفة / التحول الرقمي) تعزى إلى سنوات الخدمة الأكاديمية.

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف إلى كلٍّ من مستوى ممارسة إدارة المعرفة، ودرجة توافر التحول الرقمي في جامعة الأزهر غزة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها.
- التعرف إلى أثر إدارة المعرفة بأبعادها على التحول الرقمي في جامعة الأزهر غزة.
- التعرف إلى الفروق في استجابات المبحوثين من أعضاء هيئة التدريس تجاه إدارة المعرفة والتحول الرقمي في ضوء بعض المتغيرات "التصنيفية" الديموغرافية.
- تقديم توصيات لتوظيف إدارة المعرفة كمدخل لاستدامة التحول الرقمي في جامعة الأزهر بغزة.

أهمية الدراسة: تنبع أهمية الدراسة من خلال ما يأتي:

- التحول الرقمي يشكل أهمية بالغة، فبه تتمكن الجامعات الفلسطينية من مواكبة التطور التكنولوجي، والانفجار المعرفي، والإقبال المتزايد على التعليم.
- الدراسة تلقي الضوء على إمكانية توظيف إدارة المعرفة كمدخل لاستدامة التحول الرقمي في جامعة الأزهر - غزة.
- اقتراح آليات لتوظيف إدارة المعرفة لاستدامة التحول الرقمي في جامعة الأزهر - غزة، وتقديم رؤى لتجاوز ثقافة ردود الأفعال الآنية للأزمات، والأخذ بالرؤى الاستراتيجية التي تركز على استدامة التحول الرقمي في الجامعات كمسار استراتيجي واعٍ.
- قد يستفيد من نتائج الدِّراسة القائمون على مؤسسات التعليم الجامعي وأعضاء الهيئات التدريسية والطلبة.
- قد تشكل نتائج الدراسة منطلقًا للباحثين والمهتمين بقضايا إدارة المعرفة والتحول الرقمي.

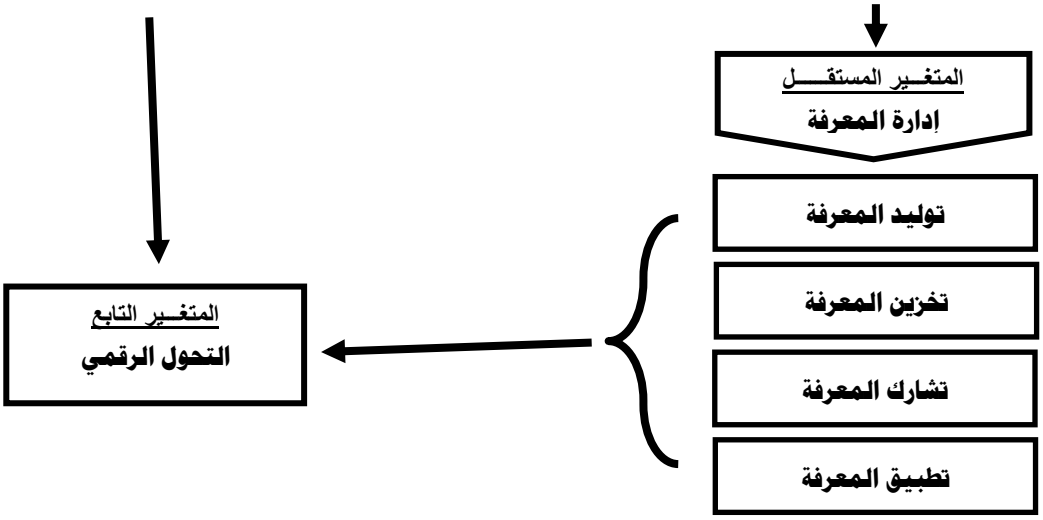
متغيّرات الدراسة:

المتغير المستقل: عمليات إدارة المعرفة (توليد، وتخزين، وتشارك، وتطبيق)

المتغير التابع: التحول الرقمي.

-نموذج الدراسة:

المتغيرات الديموغرافية: (الجنس – المؤهل العلمي – سنوات الخبرة الأكاديمية)



شكل رقم (1): نموذج الدراسة

حدود الدراسة: تتحدد حدود الدراسة من خلال ما يأتي:

حد الموضوع: توظيف مدخل إدارة المعرفة (توليد المعرفة، تخزين المعرفة، تشارك المعرفة، تطبيق المعرفة) لاستدامة التحول الرقمي.

الحد البشريّ: عينة من أعضاء هيئة التدريس.

الحد المؤسّساتيّ: جامعة الأزهر - غزة.

الحد الزمانيّ: الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2022 / 2023م.

مصطلحات الدراسة: تم تعريف مصطلحات الدراسة وفقًا لما يأتي:

- **إدارة المعرفة:**

تعرّف بأنّها "عملية الوصول إلى المعرفة وتخزينها بطريقة منظّمة، بحيث تصبح رصيدًا معرفيًا يمكن استخدامها، وتعميمها على الأفراد لتحقيق الاستفادة منها" (الثقفي، 2019)

ويعرّفها الباحثان إجرائيًا بأنّها العمليّات الممنهجة والمنظّمة التي تقوم بها جامعة الأزهر – غزة، من توليد وتخزين وتشارك وتطبيق للمعرفة؛ لدعم جهود تسريع واستدامة التحوّل الرقمي فيها، إذ يمكن الاستدلال على ذلك كله من خلال استجابة أعضاء هيئة التدريس لاستبانة أعدت لهذا الغرض.

- **التّحوّل الرّقمي:**

تعرّف بأنّها الجهود التّي تقوم بها المؤسسة في تصميم نظام الأعمال المتميز، وتسمح لها باستثمار تقنيات المعلومات والاتصالات إلى أبعد مدى وتحقّق لها ميزة تنافسية. (علي، 2011)

ويعرّفه الباحثان إجرائيًا بأنّه قدرة جامعة الأزهر – غزة على استثمار الموارد المعرفية التي تمتلكها؛ لدعم الجهود نحو التحول الرقمي واستدامته في ضوء ما يتوفر لها من إمكانات تكنولوجية؛ بهدف تحسين الأداء الجامعي على مختلف الأصعدة، إذ يمكن الاستدلال على ذلك كله من خلال استجابة أعضاء هيئة التدريس لاستبانة أعدت لهذا الغرض.

الأدب النظري والدّراسات السّابقة.

المحور الأول: إدارة المعرفة

- **مفهوم إدارة المعرفة:**

تمّ تعريف إدارة المعرفة بطرقٍ مختلفةٍ في الأدبيّات العلميّة؛ فهي تعني -حسب وجهة نظر البعض- مجموعة من العمليّات المحدّدة بوضوح أو الأساليب المستخدمة للبحث عن المعرفة المهمّة بين عمليّات إدارة المعرفة المختلفة. وهي كذلك عمليّة تساعد المنظّمات في إيجاد واختيار وتنظيم ونشر ونقل المعلومات والخبرات الهامّة اللازمة للأنشطة. وأصبح ينظر إليها كعمليّة واسعة لتحديد وتنظيم ونقل واستخدام المعلومات والخبرات داخل المنظّمة. (Dereje, 2019) وهي تعني أيضًا "الاستفادة من المعرفة للتّكيف مع التّغيير من أجل البقاء وتنمية المنظّمة" ويتم التّعامل مع المعرفة في أي مؤسّسة معينة كأصولٍ قيمةٍ يمكن أن تحوّل المنظّمة إلى منظّمة تعليميّة حتى تتمكّن من التّكيف في أي بيئة متقلّبة. (Botha, Kourie & Snyman, 2008)

ومن الجدير ذكره أنّها عمليّة تستخدم المعرفة الضّمنيّة والصّريحة لتعبئة الأفراد لمشاركة ومعالجة البيانات والمعلومات مع وجود التّكنولوجيا المتاحة لإضفاء قيمة على مؤسّستهم. كما أنّها تضمن أنّ المنظّمات تخلق قيمة وذكاء من أصولها الفكريّة أو غير الملموسة. (Mohamed & Pillutia, 2014)

وينظر سوريش وماهيش (Suresh & Mahesh, 2006) إلى إدارة المعرفة على أنّها عمليّة تؤدّي إلى تغيير أو تغييرات في المنظّمة من أجل ضمان إدارة المعرفة بشكل جيد، وأنّ دورها هو "تسهيل النّقل الفعّال للمعرفة إلى الآخرين الّذين يحتاجون إليها في تنفيذ مسؤولياتهم وأدوارهم في المنظّمة"

- **عمليّات إدارة المعرفة:**

تجدر الإشارة إلى أنّ غالبيّة الكتّاب والباحثين في مجال إدارة المعرفة قد سلّطوا اهتمامهم على عمليّات إدارة المعرفة؛ لأنها بمثابة العمود الفقري. وهي تعني مجموعة العمليّات المنهجيّة المتتابعة، وتستخدم منها المنظّمات ما يتناسب مع طبيعة عملها؛ بهدف المساهمة في تفعيل قدرتها في الحصول على المعرفة والانتفاع بها من أجل البقاء والنّمو والتّطور. ومن خلال مراجعة الأدبيّات في الموضوع

وُجد أنّ الباحثين قد ذكروا وأوردوا عددًا كبيرًا من العمليّات، إلا أنّهم أجمعوا على أنّ هناك أربع عمليّات أساسيّة لإدارة المعرفة، تتمثّل فيما يلي: توليد المعرفة، وتخزين المعرفة، وتوزيع وتشارك المعرفة، وتطبيق المعرفة. ويمكن توضيحها على النّحو التّالي: (نجم، 2005؛ ياسين، 2007)

أولًا: توليد المعرفة: وتعني استخلاص المعرفة من مصادرها المختلفة الدّاخليّة والخارجيّة والحصول عليها، سواء أكانت من مصادر إنسانيّة: كالخبراء والمتخصّصين والعملاء والزّبائن، أم كانت من مصادر رمزيّة: كتلك الموجودة في الوسائط الرّقميّة والماديّة وقواعد البيانات.

ثانيًا: تخزين المعرفة: وتتم بعدّة طرق إما بقيام الموظّف بتسجيل كل ما يحدث له وأيّة معلومات جديدة، أو قيام المسئول بجمع المعلومات وتخزينها بطريقة يسهل استخدامها من الجميع، أو قيام جميع الأفراد بتقديم المعرفة الموجودة لديهم إلى شخص أو لإدارة معيّنة، حيث يتمّ تحليل وتنقية هذه المعرفة ومن ثم توثيقها. وقد تكون طرق التّخزين تقليديّة أو إلكترونيّة.

ثالثًا: توزيع وتشارك المعرفة: وتتم بطريقتين، الأولى: رسميّة من خلال تبادل الموظفين للتّقارير والرّسائل والمكاتبات عبر البريد الإلكترونيّ ومن خلال شبكة الحاسوب، والثّانية: غير رسميّة من خلال العلاقات الاجتماعيّة فيما بينهم.

رابعًا: تطبيق المعرفة: وتعني استخدامها بطريقة فعّالة تحقّق أهداف المنظّمة بكفاءة عالية وفاعليّة كبيرة، ولهذا يجب أن يتمّ تفويض الموظّفين لتطبيق معارفهم بحريّة.

وينوه الباحثان إلى أنّه ولأغراض هذه الدراسة، فقد تمّ اعتماد التقسيم السابق لعمليّات إدارة المعرفة؛ وذلك حتى يتمّ ضبط أبعاد إدارة المعرفة المراد دراستها جيدًا في جامعة الأزهر – غزة.

-مفهوم التّحوّل الرّقميّ:

كثيرةٌ هي الدّراسات الّتي تناولت التّحوّل الرّقميّ كأسلوب للتّغيير نحو استخدام وتوظيف تطبيقات تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات، فهو يعني عمليّة تغييرات داخل سلسلة خلق القيمة المضافة أو الهيكل الداخلي للمؤسسة والتي تكون إمّا مسبب أو شرط مسبق لاستخدام التكنولوجيا ويؤكّد هذا المفهوم على أنّ الفكرة الرّئيسيّة لإستراتيجية الأعمال الرقمية تكمن في كيفية فهم تكنولوجيا المعلومات كشرط أساسي للابتكار وتحقيق القدرة التنافسية. (شحاتة، وعلي، 2020).

ويرى آخر أنّه يعني "الانتقال من نظام تقليدي إلى نظام رقمي قائم على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في جميع مجالات العمل الجامعي، في ضوء مجموعة من المتطلبات المتمثلة في وضع إستراتيجية للتحول الرقمي، ونشر ثقافة التحول الرقمي، وتصميم البرامج التعليمية الرقمية، وإدارة وتمويل التحول الرقمي، بالإضافة إلى المتطلبات البشرية، والتقنية، والأمنية، والتشريعية. (أمين، 2018)

مما سبق يرى الباحثان أن التحول الرقمي في الجامعات يقصد به: الانتقال من الاتجاهات التعليمية التقليدية إلى المستقبلية غير التقليدية، التي ترتكز على إنتاج المعرفة وابتكارها، والانفتاح على الثقافة العالمية بما يكفل عدم العزلة عن العالم من جهة، ويحفظ الهوية الدينية والقيم والعادات الحسنة في المجتمع من جهة أخرى، وتوجيه التعليم نحو التعلم الذاتي والمستمر مدى الحياة، والتركيز على زيادة المعرفة بالممارسة والاستخدام ونشرها بسرعة من خلال الشبكات الإلكترونية، وذلك في ظل نظام إداري تمكيني يخضع للتقويم والمساءلة والمشاركة المجتمعية.

- **عناصر التحول الرقمي في الجامعات:**

إن التحول الرقمي بمفهومه الحقيقي يعني أن الجامعة بأكملها يجب أن تتحول إلى بيئة حاضنة للتكنولوجيا المتطورة الإيجابية أو ما يعرف بالجامعة الرقمية، فالتحول الرقمي للجامعة يتطلب تحويل الجامعة إلى بيئة تكنولوجية تجيد التعامل مع تكنولوجيا الحاسب الآلي والأجهزة الذكية وتطبيقاتها المتنوعة والتخطيط السليم لذلك التحول، وسن قوانين وتشريعات تضبط قواعد الاستخدام الأمثل لها، مع الحماية الإلكترونية الجيدة لشبكاتها السلكية أو اللاسلكية، وتدريب وتحفيز أعضاء هيئة التدريس والعاملين والطالب على تطوير مهاراتهم التكنولوجية والمعلوماتية، وتطوير مستوى الاتصال الإلكتروني والتواصل بين الجامعة والطالب ومؤسسات المجتمع، ورقمنة البرامج الدراسية، واعتماد التعليم الرقمي على: (الفصول الافتراضية، والمعامل الافتراضية... وغيرها) وهذا يقتضي بالضرورة أن تتبنى الجامعات مفهوما للتحول الرقمي، يتضمن العديد من الأسس والمقومات، من بينها: الإدارة الرقمية، والتعليم الرقمي، والبيئة الحاضنة، والمستفيدين. (أمين، 2018)

- **تأثير التحول الرقمي على الجامعات:**

أولًا: تأثير التحول الرقمي على الإدارة في الجامعات:

يرى (محجوب، 2004) أن التحول الرقمي قد يحقق بعض التأثيرات، منها:

- إحداث تحولات جذرية في الإجراءات الخاصة بالنظم الجامعية، ومنها :نظم القبول، والامتحانات، والتسجيل.
- إعادة مسارات الإدارة الجامعية (جامعة، كليات، أقسام)
- دمج وتكامل قواعد المعلومات في الجامعة الواحدة أو مجموعة من الجامعات على المستوى الوطني، وربما الإقليمي.
- انخفاض تكلفة الخدمات الجامعية، وربما تكلفة التعليم الجامعي ذاته، كالحصول على المحاضرات، ونقل الدروس عبر شبكة الاتصال بين قطاع التدريس والطالب.

ثانيًا: تأثير التحول الرقمي على عملية التعليم:

ترى (لموشي، 2016) أن التحول الرقمي قد يحقق بعض التأثيرات، منها:

- تحسين جودة البرامج والمقررات والمصادر، وتصميم البرامج والمقررات على أساس معايير عالمية مقبولة وبتفاصيل دقيقة توضح كيفية أداء المهام التعليمية.
- تحقيق المساواة وتكافؤ الفرص التعليمية للجميع.
- تحرير المتعلمين من القيود التي يفرضها نظام التعليم التقليدي.
- تطوير الأداء الأكاديمي والمهني لأعضاء هيئة التدريس.
- توفير الوقت وتسريع التعليم.

وهناك من يرى أن تأثير التحول الرقمي على الجامعات يتحدد بالتأثير على: (الانتاجية، والقوى العاملة، والمنتج: الطالب والبحث العلمي، والتسويق. (قدوري، 2010)

الدراسات السابقة:

- **هدفت دراسة حمدونة (2023)** إلى تعرُّف مستوى توافر متطلبات التحولِ الرقميِّ في جامعاتِ فِلَسطين بالمحافظاتِ الجنوبيَّة، واقتراح تصور لاستدامة هذا التحول، واتبعت الدِّراسة المنهج الوصفي بأسلوبه التحليلي، وتم استخدام الاستبانة، والتي طبقت على عينة تكونت من (350) من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية (الأقصى، الأزهر، فلسطين) بالمحافظات الجنوبية، كما اتبعت الدِّراسة الأسلوب البنائي بهدف بناء التصور المقترح، وكان من أهم نتائج الدِّراسة: أن تقدير عينة الدِّراسة لدرجة توافر متطلبات استدامة التحول الرقمي في الجامعات الفلسطينية المحافظات الجنوبية حصل على وزن نسبي (62.94%)، أي بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات (الجنس، سنوات الخدمة الجامعية، التخصص، الجامعة).

- **هدفت دراسة حسن (2022)** إلى تحديد مدى تأثير إدارة عمليات المعرفة بطريقة ممنهجة في تسريع عملية التحول الرقمي في وزارة الاتصالات والتقانة من خلال محاور الدراسة (توليد واكتساب المعرفة، تخزين المعرفة، نشر المعرفة، تطبيق المعرفة) واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت استبانة على العينة التي تكونت من (100) موظفًا، وتوصلت الدراسة إلى وجود عمليات إدارة المعرفة بدرجة مقبولة، وبيّنت أن الوزارة تمتلك بنية تحتية وتشريعية جيدة مناسبة للتحول الرقمي، وإلى وجود أثر لبعض عمليات إدارة المعرفة على التحول الرقمي وانعدامه في عمليات أخرى، بالإضافة إلى عدم وجود فروق جوهرية في مدى تسريع التحول الرقمي بأبعاده تعزى لمتغيّري (سنوات الخدمة والمؤهل العلمي) باستثناء العلاقة بين المؤهل العلمي وتحسين العمليات.

- **هدفت دراسة خلف الله واللحام (2022)** إلى تعرف إلى الدور الفعلي لتطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة في كلية التربية بجامعة الأقصى في ضمان استدامة التحول الرقمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة للدور الفعلي لتطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة في كلية التربية بجامعة الأقصى في ضمان استدامة التحول الرقمي تبعًا لمتغيرات (الجنس، وسنوات الخدمة، والدرجة العلمية، والقسم الأكاديمي)، والتقدم برؤية المقترحة لتعزيز أبعاد المنظمة المتعلمة كمدخل لاستدامة التحول الرقمي في كلية التربية بجامعة الأقصى. واتبع الباحثان المنهج الوصفي بأسلوبيه التحليلي والبنائي، وطبقت استبانة على العينة التي تكونت من (60) عضو هيئة تدريس، وأظهرت النتائج وجود دور فعلي لتطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة في كلية التربية بجامعة الأقصى في ضمان استدامة التحول الرقمي، وذلك بوزن نسبي قدره (81.3%).

- **هدفت دراسة العلياني، والعمري، وعقيلي (2021)** التعرف إلى دور إدارة المعرفة في تحقيق التحول الرقمي بجامعة الملك عبد العزيز بجدة في ضوء رؤية المملكة 2030، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى أن إدارة المعرفة يمكن أن تسهم بشكل قوي في تحقيق متطلبات التحول الرقمي، وتوصي الدراسة بضرورة عمل جامعة الملك عبد العزيز على تطوير عمليات إدارة المعرفة ووضع مستهدفات واضحة تتعلق بالاستفادة من المعرفة التي تملكها الجامعة، وتوجيه مكتسباتها من إدارة المعرفة نحو دعم جهود التحول الرقمي.

- هدفت **دراسة المطرف (2020)** إلى استقصاء مدى إمكانية التحول الرقمي في الجامعات الحكومية والخاصة في المملكة العربية السعودية ورصد واقع التحول الرقمي في ظل الأزمات العالمية والكوارث، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت مقياس على عينة من أعضاء هيئة التدريس تكونت من (200) عضوا؛ وتوصلت إلى أن الجامعات الحكومية تمتلك العناصر المادية اللازمة للتحول الرقمي أكثر من الجامعات الخاصة، كما أن مدى توافر الكفاءات الرقمية لدى أعضاء هيئة التدريس جاء لصالح العاملين في القطاع الخاص، وفي النهاية توصلت إلى أن إمكانية التحول الرقمي للتعليم في ظل الأزمات جاء لصالح الجامعات الخاصة.

- **هدفت دراسة الدهشان والسيد (2020)** إلى تقديم رؤية مقترحة لتحويل الجامعات المصرية إلى جامعات ذكية في ضوء مبادرة التحول الرقمي للجامعات، واستخدمت المنهج الوصفي وطبقت استبانة على عينة من أعضاء هيئة التدريس بلغت (372) عضوًا في بعض الجامعات: المنوفية – القاهرة – سوهاج؛ وذلك للتعرف على أهم متطلبات تحويل الجامعات المصرية إلى جامعات ذكية من وجهة نظرهم، وتوصلت إلى أن متطلبات التحويل إلى جامعات ذكية تتمثل في توفر: رؤية رقمية، وبنية تحتية ذكية، وعناصر بشرية ذكية، وبيئة تعليمية تعلّميّة ذكية، وإدارة ذكية، وقدمت الدراسة رؤية لتحويل الجامعات الحكومية إلى جامعات ذكية في ضوء مبادرة التحول الرقمي.

- تشير دراسة (Buntak et al., 2020) إلى أن هناك حاجة للتحول الرقمي الذي يركز على رقمنة الأعمال وكذلك في أتمتة الأنشطة لتتكيف المنظمة مع الظروف الجديدة في البيئة، كما أنّ من الضروري تطوير المعرفة التنظيمية، كما يجب إدارة المعرفة ونشرها على جميع المستويات التنظيمية. ومع أتمتة نظام المؤسسة، هناك حاجة لتطبيق الذكاء الاصطناعي الذي سيدير الأنظمة المؤتمتة المنفذة، كما أنه سيدير أيضًا قاعدة المعرفة التي تم إنشاؤها. علاوة على ذلك، قد تستخدم منظمة إدارة المعرفة نماذج مختلفة، ولكن مع التغيير في البيئات التنظيمية، هناك حاجة لتطوير نماذج جديدة من شأنها تمكين استخراج المعرفة وإدارتها ونشرها في العصر الرقمي. من الضروري أيضًا ذكر الأمن السيبراني، وهو أمر بالغ الأهمية؛ لأن العصر الرقمي يجلب معه التحدي المتمثل في القدرة على منح الآخرين إمكانية الوصول إلى المعلومات بطريقة عنيفة، مما قد ينتهك خصوصية المؤسسة وسرها التجاري.

- هدفت دراسة (Thoring et al., 2018) إلى تحليل عملية الرقمنة بالجامعات، وتم إجراء مقابلات نوعية مع بعض أعضاء هيئة التدريس بجامعة مونستر لجمع البيانات حول متطلبات التحول الرقمي. وأظهرت النتائج أن تحسين البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات هو شيء ثانوي لرقمنة التدريس، مع الإشارة لأهمية توافر المعرفة والمعلومات والخبرة في التدريس الرقمي، وأظهر رغبتهم بضرورة توفر مركز للرقمنة بهدف تقديم الدعم والمشورة، كما أظهرت النتائج ضرورة توفير الحوافز للمتميزين منهم باستخدام الرقمنة في التدريس.

- تعقيب عام على الدراسات السابقة:

من خلال مراجعة الدراسات السابقة، فقد اتضح ما يلي:

-اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أهمية إدارة المعرفة بعملياتها الأربعة وأثرها على التحول الرقمي وأنهما مكملان لبعضهما.

-استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تكوين وإثراء الأدب النظري، وتطوير إشكالية الدراسة وتساؤلاتها.

-أن الاستبانة كانت الأداة الرئيسة في غالبية الدراسات التي تمّ الاطلاع عليها.

-تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة كونها تتناول البيئة الفلسطينية، وتحديدًا جامعة الأزهر بغزة، وهي من كبرى الجامعات بالمحافظات الجنوبية لفلسطين.

الجانب الميداني: الطريقة والإجراءات:

– منهجية الدراسة:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي بأسلوبه التحليلي، مما يعني أنّهما سيقومان بدراسة الظواهر بعمق وتحليلها بطريقة تفصيلية ودقيقة. وسيساعدهما هذا المنهج في فهم الظواهر التي يدرسونها وتحليلها بطريقة متأنية وشاملة. (الحمداني، 2006)

- طرق جمع البيانات:

- أولًا: البيانات الأولية: من خلال الاعتماد على الاستبانة التي تمّ تصميمها.

- ثانيًا: البيانات الثانوية: وذلك بالاعتماد على مجموعة من الكتب والمراجع العربية والأجنبية والدراسات السابقة. ومطالعة الانترنت وبعض قواعد البيانات.

- مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس المثبّتين (المتفرغين) في جامعة الأزهر – غزة، والبالغ عددهم (230) عضوًا، وذلك حسب إفادة دائرة شؤون الموظفين بالجامعة.

-عينة الدراسة:

تمّ اختيار عينة عشوائية من مجتمع الدراسة باستخدام معادلة ستيفن ثامبسون، والتي تتمثل بالصيغة التالية:

$$n = \frac{N \times p(1-p)}{\left[\left[N-1 \times \left(d^2 \div z^2\right)\right] + p(1-p)\right]}$$

حيث إنّ:

N: حجم المجتمع

Z: الدرجة المعيارية المقابلة لمستوى الدلالة 0.95 وتساوي 1.96

d: نسبة الخطأ وتساوي 0.05

p: نسبة توفر الخاصية والمحايدة = 0.50

ومن خلال تطبيق القانون بلغ حجم العينة المطلوبة (144) عضو هيئة تدريس، ووزعت الاستبانات وتم استرجاعها جميعا، وبعد تفحص الاستبانات لم يتم استبعاد أي استبانة نظرًا لتحقق الشروط المطلوبة للإجابة على الاستبانة.

- **خصائص وسمات عينة الدراسة.**

يبين جدول رقم (1) خصائص العينة التي تم دراستها. ويمكن استخلاص بعض النتائج الرئيسية على النحو التالي:

- تتكون العينة من 144 مشاركًا، وتشمل 88 ذكرًا (61.1٪) و 56 أنثى (38.9٪).

- يحمل 44.4٪ من المشاركين درجة الدكتوراه، في حين يحمل 26.4٪ درجة الماجستير و 29.2٪ درجة البكالوريوس أو الليسانس.
- يتوزع المشاركون في الخدمة الأكاديمية بين أقل من 5 سنوات بنسبة 34.0٪، و 5- 10 سنوات بنسبة 16.0٪، وأكثر من 10 سنوات بنسبة 50.0٪.

جدول رقم (1) الخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	88	61.1
	أنثى	56	38.9
المؤهّل العلميّ	دكتوراه	64	44.4
	ماجستير	38	26.4
	بكالوريوس /أو ليسانس.	42	29.2
سنوات الخدمة الأكاديميّة	أقل من 5 سنوات	49	34.0
	5- 10 سنوات	23	16.0
	أكثر من 10 سنوات	72	50.0

- **أداة الدراسة:**

تمّ إعداد استبانة مكونة من ثلاثة أقسام، القسم الأوّل: المُتغيّرات التّصنيفيّة وهي البيانات الشّخصيّة، والقسم الثّاني: عبارات حول المُتغيّر المُستقل (إدارة المعرفة) والقسم الثّالث: عبارات حول المُتغيّر التّابع (التّحوّل الرّقميّ)

ولقياس استجابات المبحوثين لعبارات الاستبانة، تم الاعتماد على مقياس "ليكرت الخماسي" كما يلي:

الاستجابة	مرتفعة جدًّا	مرتفعة	متوسطة	متدنية	متدنية جدًّا
الدرجة	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**

- **صدق وثبات الاستبانة:**

لتحقيق صدق الاستبانة، يتطلب الأمر إجراء بعض الاختبارات والتحليلات للتأكد من أن الأداة فعالة وموثوقة وتحقق الغرض المطلوب. (عبيدات وآخرون 2001، 179) وقد تم التحقق من صدق الاستبانة كما يلي:

- **الصدق الظاهري للأداة (صدق المحكمين)**

قام الباحثان بعرض أداة الدراسة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكّمين تألفت من أعضاء الهيئة التدريسية بالجامعات الفلسطينية، واستنادا إلى الملاحظات والتوجيهات التي أبداها المحكمون قام الباحثان بإجراء التعديلات التي اتفق عليها معظم المحكين، حيث تم تعديل صياغة بعض العبارات وحذف أو إضافة البعض الآخر منها.

- **صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة**

تم حساب الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة على عينة الدراسة الاستطلاعية البالغ حجمها 30 مفردة، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمحور التابعة له، ويبين جدول رقم (2) أنّ معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (0.01)، حيث إنّ القيمة الاحتمالية لكل فقرة اقل من 0.01، وبذلك تعتبر فقرات الاستبانة صادقة لما وضعت لقياسه.

جدول (2): الصدق الداخلي لفقرات الاستبانة

إدارة المعرفة						التحول الرقمي					
رقم الفقرة	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية	رقم الفقرة	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية	رقم الفقرة	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية	رقم الفقرة	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
1	.689**	0.000	11	.880**	0.000	1	.894**	0.000	11	.914**	0.000
2	.824**	0.000	12	.782**	0.000	2	.862**	0.000	12	.782**	0.000
3	.792**	0.000	13	.801**	0.000	3	.797**	0.000	13	.779**	0.000
4	.814**	0.000	14	.849**	0.000	4	.846**	0.000	14	.817**	0.000
5	.887**	0.000	15	.884**	0.000	5	.846**	0.000	15	.904**	0.000
6	.833**	0.000	16	.907**	0.000	6	.867**	0.000	16	.848**	0.000
7	.481**	0.007	17	.838**	0.000	7	.797**	0.000	17	.891**	0.000
8	.729**	0.000	18	.895**	0.000	8	.896**	0.000	18	.911**	0.000
9	.881**	0.000	19	.882**	0.000	9	.871**	0.000	19	.880**	0.000
10	.891**	0.000	20	.847**	0.000	10	.894**	0.000			

** معامل الارتباط دال عند 0.01

- **صدق الاتساق البنائي لمحاور الدراسة.**

جدول رقم (3) يبين معاملات الارتباط بين معدل كل محور من محاور الاستبانة مع المعدل الكلي لجميع المحاور والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة 0.01، حيث إنّ القيمة الاحتمالية لكل محور أقل من0.01.

جدول (3): معامل الارتباط بين معدل كل محور من محاور الاستبانة مع المعدل الكلي لجميع المحاور

المحور	عدد الفقرات	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
إدارة المعرفة	20	.955**	0.000
التّحوّل الرّقميّ	19	.952**	0.000

** معامل الارتباط دال عند 0.01

- **ثبات فقرات الاستبانة Reliability:**

أما ثبات أداة الدراسة فيعني التأكد من أن الإجابة ستكون واحدة تقريبا لو تكرر تطبيقها على الأشخاص ذاتهم في أوقات أخرى (العساف، 1995: 430) وقد أجرى الباحثان خطوات الثبات على العينة الاستطلاعية نفسها بطريقتين هما طريقة التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ.

- **طريقة التجزئة النصفية Split-Half Coefficient:**

تم إيجاد معامل ارتباط بيرسون بين معدل الأسئلة الفردية الرتبة ومعدل الأسئلة الزوجية الرتبة لكل بعد وقد تم تصحيح معاملات الارتباط باستخدام معامل ارتباط سبيرمان براون للتصحيح (Coefficient Spearman-Brown) حسب المعادلة التالية:

معامل الثبات = $\frac{2ر}{1+ر}$ حيث ر معامل الارتباط، وقد بين جدول رقم (4) أن هناك معامل ثبات كبير نسبيا لفقرات الاستبانة حيث تراوحت معاملات الثبات من (0.882–0.914) ، و بلغ معامل الثبات العام لجميع فقرات الاستبانة 0.869 وهو أكبر من 0.7 ، مما يعزز من استخدام الاستبانة بكل طمأنينة.

جدول رقم (4) معامل الثبات (طريقة التجزئة النصفية)

المحور	معامل الارتباط	معامل الارتباط المصحح (الثبات)
إدارة المعرفة	0.815	0.898
التّحوّل الرّقميّ	0.841	0.914
جميع فقرات الاستبانة	0.769	0.869

- **طريقة كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha:**

استخدم الباحثان طريقة ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة كطريقة ثانية لقياس الثبات، وقد بيّن جدول رقم (5) أنّ معاملات الثبات مرتفعة، حيث تراوحت معاملات الثبات من (0.894–0.927) كما

بلغ معامل الثبات العام لجميع فقرات الاستبانة 0.872 وهو أكبر من 0.7، مما يعزز أيضًا من استخدام الاستبانة بكل طمأنينة.

جدول (5): معامل الثبات (طريقة الفا كرونباخ)

المجال	عدد الفقرات	معامل الفا كرونباخ
إدارة المعرفة	20	0.901
التّحوّل الرّقميّ	19	0.927
جميع فقرات الاستبانة	29	0.872

- **الأساليب الإحصائية المستخدمة في التحليل:**

تمّ استخدام عدد من الأدوات والإجراءات الإحصائية المختلفة لتحليل النتائج والتعليق عليها. ومن بين هذه الأدوات المستخدمة: المتوسطات الحسابية لقياس اتجاهات المشاركين حول فقرات ومحاور الدراسة، والانحرافات المعيارية والتي تستخدم لقياس تشتت البيانات حول المتوسط الحسابي، وهي تعطي فكرة عن مدى تشابه أو تباين القيم داخل كل مجموعة. واختبار (ت) لعينتين مستقلتين، واختبار تحليل التباين الأحادي والذي يستخدم لمقارنة متوسطات أكثر من مجموعتين مستقلتين من البيانات، ويتم استخدامه للكشف عن الفروق الإحصائية بين هذه المجموعات المستقلة. وتحليل الانحدار المتعدد البسيط والانحدار المتعدد لقياس تأثير المتغيرات المستقلة على المتغير التابع. كما وتم تحديد درجة الاستجابة لكل عبارة أو محور بناء على تقسيم الدرجات الخماسي لمحاور الاستبانة والذي هو بمثابة المحك المرجعي للحكم على درجة موافقة أفراد عينة الراسة على فقرات ومحاور الاستبانة كما يلي:

- ✓ من 1 إلى أقل من 1.79 تمثل درجة استجابة (متدنية جدًّا).
- ✓ من 1.80 إلى أقل من 2.59 تمثل درجة استجابة (متدنية)
- ✓ من 2.60 إلى أقل من 3.39 تمثل درجة استجابة (متوسطة).
- ✓ من 3.40 إلى أقل من 4.19 تمثل درجة استجابة (مرتفعة).
- ✓ من 4.20 إلى أقل من 5 تمثل درجة استجابة (مرتفعة جدًّا).

-الإجابة عن تساؤلات الدراسة والتحقّق من الفرضيات:

السؤال الأول، ونصه: "ما مستوى ممارسة إدارة المعرفة في جامعة الأزهر من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها؟".

وللإجابة عن هذا السؤال، تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على كل فقرة، والنتائج مبينة في جدول رقم (6) كما يلي:

أولاً: توليد المعرفة: بلغ المتوسط الحسابي لبعد توليد المعرفة 3.37 من (5) والانحراف المعياري 0.85، وحاز على الترتيب الأول من أبعاد إدارة المعرفة، وبناءً على المحك المرجعي لمقياس ليكرت، نستنتج أن بُعد توليد المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس يتميز بمستوى متوسط.

ثانيًا: تخزين المعرفة: بلغ المتوسط الحسابي لبعد توليد المعرفة 3.36 من (5) والانحراف المعياري 0.72، وحاز على الترتيب الثاني من أبعاد إدارة المعرفة، وبناءً على المحك المرجعي لمقياس ليكرت، نستنتج أن تخزين المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس يتميز بمستوى متوسط أيضًا.

ثالثًا: تشارك المعرفة: بلغ المتوسط الحسابي لبعد تشارك المعرفة 3.31 من (5) والانحراف المعياري 0.86، وحاز على الترتيب الثالث من أبعاد إدارة المعرفة، وبناءً على المحك المرجعي لمقياس ليكرت، نستنتج أن تشارك المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس يتميز بمستوى متوسط أيضًا.

رابعًا: تطبيق المعرفة: بلغ المتوسط الحسابي لبعد تطبيق المعرفة 3.12 من (5) والانحراف المعياري 0.90، وحاز على الترتيب الرابع من أبعاد إدارة المعرفة، وبناءً على المحك المرجعي لمقياس ليكرت نستنتج أن تطبيق المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس يتميز بمستوى متوسط أيضًا.

وبصفة عامة تراوحت المتوسطات الحسابية لجميع فقرات عمليات إدارة المعرفة بين (2.59-3.84) وبلغ المتوسط الحسابي لجميع الأبعاد 3.29 من (5)، وبانحراف معياري يساوي 0.76 وهو أقل من الواحد الصحيح (مما يعني أن الاستجابات متقاربة من بعضها البعض)، وهو يدل على أن مستوى ممارسة إدارة المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس يتميز بمستوى متوسط.

ويعزو الباحثان ذلك إلى أنّ جامعة الأزهر – غزة بدأت في تبني استراتيجية إدارة المعرفة وتبني بعض المبادرات في هذا الشأن مؤخرًا، وهي تحاول الارتقاء والوصول إلى أفضل ممارسات لإدارة المعرفة فيها.

جدول (6): تحليل أبعاد إدارة المعرفة في جامعة الأزهر-غزة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها.

الرقم	البعد	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاستجابة	الترتيب
01	توليد المعرفة	تُولي الجامعة البحث العلميّ أهمّيّةً وعنايةً كبيرة.	3.57	0.96	مرتفعة	1
02		تُشجّعُ الأفكار المُبتكرة والإبداعيّة.	3.32	1.04	متوسطة	3
03		تَعملُ على توليد المعرفة أكثر من استهلاكها.	3.25	1.10	متوسطة	4
04		تَقومُ بتوليد المعرفة عن طريق الخبراء من داخلها وخارجها.	3.47	0.92	مرتفعة	2

الرقم	البعد	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاستجابة	الترتيب
05		تَضَعُ الخُطط التّطويريّة اللازمة لتوليد وتنمية المعرفة.	3.22	0.94	متوسطة	5
		جميع فقرات بعد توليد المعرفة	**3.37**	**0.85**	**متوسطة**	**الاول**
06	تخزين المعرفة	تَتَبَنَّى معايير محدّدة لتخزين المعرفة.	3.47	0.93	مرتفعة	3
07		تَمْتَلِكُ نظامًا إلكترونيًّا لتخزين المعرفة.	3.75	0.83	مرتفعة	2
08		تَتَوفرُ فيها قواعد بيانات (آمنة) لحفظ المعرفة.	3.84	0.84	مرتفعة	1
09		تَسْتَبْعِدُ المعرفة المتقادمة غير الضّروريّة أولًا بأول.	2.89	1.01	متوسطة	4
10		تَهْتَمُّ بتدوين وتسجيل المعرفة لدى أعضاء هيئة التّدريس.	2.84	1.13	متوسطة	5
		جميع فقرات بعد تخزين المعرفة	**3.36**	**0.72**	**متوسطة**	**الثاني**
11	تشارك المعرفة	تُشَجِّعُ ثقافتها التّنظيميّة السّائدة على تشارك المعرفة.	3.25	1.02	متوسطة	4
12		تَعْقِدُ اتفاقات مع مؤسسات خارجيّة بغرض مشاركة المعرفة.	3.60	0.93	مرتفعة	1
13		تُشَجِّعُ مشاركة المعرفة من خلال الحوافز والمكافآت.	2.59	1.19	متوسطة	5
14		تُشَارِكُ المعرفة بوسائل تقليديّة وإلكترونيّة.	3.55	0.95	مرتفعة	3
15		تَدْعَمُ مشاركة المعرفة بين الأكاديميين والموظّفين والطلبة.	3.56	1.10	مرتفعة	2
		جميع فقرات بعد تشارك المعرفة	**3.31**	**0.86**	**متوسطة**	**الثالث**
16	تطبيق المعرفة	تَتَبَنَّى استراتيجيّةً واضحةً لتطبيق المعرفة.	3.11	1.00	متوسطة	3
17		تُذَلِّلُ أيّة عقبات من شأنها إعاقة تطبيق المعرفة.	3.03	0.99	متوسطة	4
18		تُحَوِّلُ المعرفة إلى خدمات جديدة يسهل توظيفها.	3.01	0.93	متوسطة	5
19		تَسْتَخْدِمُ المعرفة بصورةٍ تُعزِّز أداءها في مختلف المجالات.	3.31	1.00	متوسطة	1
20		تُطبِّقُ المعرفة من خلال خطط عمل واقعيّة.	3.12	1.03	متوسطة	2
		جميع فقرات بعد تطبيق المعرفة	**3.12**	**0.90**	**متوسطة**	**الرابع**
		جميع فقرات أبعاد **إدارة المعرفة**	3.29	0.76	متوسطة	

السؤال الثاني: ونصه: "ما درجة توافر التحول الرقمي في جامعة الأزهر من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها؟".

وللإجابة عن هذا السؤال، تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على كل فقرة، والنتائج مبينة في جدول (7):

- تراوحت المتوسطات الحسابية لجميع فقرات التحول الرقمي بين (2.50 - 3.59) وبلغ المتوسط الحسابي 3.04 من (5)، وبانحراف معياري يساوي 0.88 وهو أقل من الواحد

الصحيح (مما يعني أن الاستجابات متقاربة من بعضها البعض) مما يدل على توافر التحول الرقمي في جامعة الأزهر-غزة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها بدرجة متوسطة.

ومن النتائج يتبين أن أعلى ثلاث فقرات حسب المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة الدراسة كما يلي:

- (تُوفِّرُ منصةً تعليميّةً مناسبةً للتّعليم الرّقميّ تمتاز بالشّمول والسّهولة) بمتوسط حسابي 3.59، وانحراف معياري 0.94.
- (تَدْعَمُ الجامعة إنشاء ونشر ثقافة التّحوّل الرّقميّ) بمتوسط حسابي 3.45، وانحراف معياري 0.97.
- (الدّعم الفنيّ والتّكنولوجيّ لأي طارئٍ في التّحوّل الرّقميّ) بمتوسط حسابي 3.27، وانحراف معياري 0.97.

ويعزو الباحثان ذلك إلى أنّ جامعة الأزهر – غزة استطاعت توظيف الإمكانات الكبيرة والمجانية التي توفرها منصة (مودل) مفتوحة المصدر، وتقوم بتطبيقها في التعليم الرقمي. كما أنها تعمل على نشر ثقافة التحول الرقمي بشكل كبير حيث تم مؤخرًا أتمتة نظام المراسلات والمكاتبات وأصبح نظامًا إلكترونيًا أسمته "نظام برق" وتحت شعار "صفر ورق"، كما أنّ هناك وحدة تتبع مركز تكنولوجيا المعلومات بالجامعة تقوم بتقديم الدعم الفني والتكنولوجي لأي طارئ.

كما أن أقل ثلاث فقرات حسب المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة الدراسة كما يلي:

- (تُوَفِّرُ برامج إلكترونيّة مُيسِّرة لإعداد المحتوى الرّقميّ للمسّاقات الدّراسيّة) بمتوسط حسابي 2.93، وانحراف معياري 1.12.
- (تَطَوّرُ تجربتها الرّقميّة في ضوء التّغذية الرّاجعة لأنظمتها) بمتوسط حسابي 2.93، وانحراف معياري 0.96.
- (تَطَوّرُ هياكل كلّيّاتها ووحداتها الإداريّة بما يسمح بالتّحوّل الرّقميّ) بمتوسط حسابي 2.87، وانحراف معياري 1.11.

ويعزو الباحثان ذلك إلى أنّ جامعة الأزهر – غزة هي جامعة لا تقدم التعليم الرقمي بشكل كامل ومستقل، ولكنها تقدمه بشكل داعم، كما أنها تفتقد الخبرة في تقييم تجربتها الرقمية كونها لا زالت حديثة نسبيًا. بالإضافة إلى تطوير أن هياكل كلّيّاتها ووحداتها الإداريّة بما يسمح بالتّحوّل الرّقميّ يحتاج لموازنات كبيرة في حين أنها تعاني من بعض الأزمات المالية.

جدول (7): تحليل محور التّحوّل الرّقميّ

م	فقرات الدراسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاستجابة	الترتيب
01	تَدْعَمُ الجامعة إنشاء ونشر ثقافة التّحوّل الرّقميّ.	3.45	0.97	مرتفعة	2
02	تَستفيدُ من تجارب التّحوّل الرّقميّ بجامعات أخرى (محليّة ودوليّة)	3.18	1.03	متوسطة	4
03	تَتَبَنَّى رؤيةً واضحةً للانتقال نحو التّحوّل الرّقميّ.	3.11	1.04	متوسطة	6
04	تَحُثُّ الكلّيّات والأقسام على وضع خطط تنفيذيّة لدعم التّحوّل الرّقميّ.	3.06	1.00	متوسطة	8
05	تُطَوِّرُ المهارات الرّقميّة لدى أعضاء هيئة التّدريس.	2.95	1.20	متوسطة	12
06	تَعْمَلُ على إعادة بناء بيئات التّعلّم لتتلاءم مع التّحوّل الرّقميّ.	2.79	1.11	متوسطة	16
07	تُقَدِّمُ الحوافز لهيئة التّدريس المُتميّزين في تطبيق التّحوّل الرّقميّ.	2.50	1.16	متوسطة	17
08	تُوفِّرُ الموازنات الماليّة المناسبة للتّحوّل الرّقميّ.	2.98	1.03	متوسطة	10
09	تُوفِّرُ المتطلّبات التّكنولوجيّة الملائمة للتّحوّل الرّقميّ.	3.10	1.01	متوسطة	7
10	تُقَدِّمُ الدّعم الفنيّ والتّكنولوجيّ لأي طارئٍ في التّحوّل الرّقميّ.	3.27	0.97	متوسطة	3
11	تُوفِّرُ منصةً تعليميّةً مناسبةً للتّعليم الرّقميّ تمتاز بالشّمول والسّهولة.	3.59	0.94	مرتفعة	1
12	تَدْعَمُ استخدام التّطبيقات الحاسوبيّة وشبكة التّواصل الاجتماعي في التّعلّم.	2.98	1.09	متوسطة	10
13	تُوفِّرُ برامج إلكترونيّة مُيسّرة لإعداد المحتوى الرّقميّ للمسّاقات الدّراسيّة.	2.93	1.12	متوسطة	14
14	تَطَوِّرُ تجربتها الرّقميّة في ضوء التّغذية الرّاجعة لأنظمتها.	2.93	0.96	متوسطة	14
15	تَسْعَى لأن تكون رائدةً في تجربة التّحوّل الرّقميّ.	2.94	1.13	متوسطة	13
16	تَقُومُ بتقييم تجربتها في التّحوّل الرّقميّ بشكلٍ مستمرٍ.	2.96	1.08	متوسطة	11
17	تَطَوِّرُ هياكل كلّيّاتها ووحداتها الإداريّة بما يسمح بالتّحوّل الرّقميّ.	2.87	1.11	متوسطة	15
18	تُشْرِكُ جميع أعضاء هيئة التّدريس في برنامجها للتّحوّل الرّقميّ.	3.01	1.13	متوسطة	9
19	تُشَجِّعُ أعضاء هيئة التّدريس على الاقتناع بجدوى التّحوّل الرّقميّ على الأداء التّدريسيّ.	3.13	1.07	متوسطة	5
	جميع فقرات **التّحوّل الرّقميّ**	3.04	0.88	متوسطة	

السؤال الثالث: ونصه: "هل يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$ لإدارة المعرفة على التحول الرقمي في جامعة الأزهر؟".

وللإجابة عن هذا السؤال، تم صياغة فرضية رئيسة تنص على: **"يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لإدارة المعرفة على التحول الرقمي في جامعة الأزهر غزة"**، ويتفرع عنها فرضيات فرعية على النحو الآتي:

- يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لتوليد المعرفة على التحول الرقمي في جامعة الأزهر - غزة.
- يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لتخزين المعرفة على التحول الرقمي في جامعة الأزهر - غزة.
- يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لتشارك المعرفة على التحول الرقمي في جامعة الأزهر - غزة.
- يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لتطبيق المعرفة على التحول الرقمي في جامعة الأزهر - غزة.

أولًا: لاختبار الفرضيات الفرعية، تم استخدام تحليل الانحدار الخطي البسيط، والنتائج كانت كما يلي:

- في جدول رقم (9) تبين أن قيمة (ت) المقابلة للمتغير المستقل توليد المعرفة = 7.864 والقيمة الاحتمالية = 0.000 وهي أقل من 0.05، وقيمة معامل التحديد = 0.306، مما نستنتج أنه يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لتوليد المعرفة على التحول الرقمي في جامعة الأزهر- غزة بنسبة 30.6%. **ويعزو الباحثان** ذلك إلى أنّ الجامعة زادت مؤخرًا من إيلاء البحث العلميّ أهمّيّةً وعنايةً كبيرة، حيث عقدت ونظّمت العديد من المؤتمرات، كما أنّها تهتم بتوليد المعرفة عن طريق الخبراء من داخلها وخارجها.

جدول (8): تحليل الانحدار الخطي البسيط (توليد المعرفة على المتغير التابع: التحول الرقمي)

المتغير المستقل	معاملات الانحدار	الخطأ المعيار	معاملات الانحدار المعيارية Beta	قيمة t	القيمة الاحتمالية sig.	معامل التحديد R^2
الحد الثابت	1.097	0.254		4.314	0.000	0.306
توليد المعرفة	0.576	0.073	0.554	7.864	0.000	

- في جدول رقم (8) تبين أن قيمة (ت) المقابلة للمتغير المستقل تخزين المعرفة = 13.384 والقيمة الاحتمالية = 0.000 وهي اقل من 0.05، وقيمة معامل التحديد = 0.561، مما نستنتج أنه يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لتخزين المعرفة على التحول الرقمي في جامعة الأزهر- غزة بنسبة 56.1%.

ويعزو الباحثان ذلك إلى أنّ الجامعة تَتَوفرُ فيها قواعد بيانات (آمنة) لحفظ المعرفة، وتَمْتَلِكُ نظامًا إلكترونيًّا لتخزين المعرفة، كما تَتَبَنَى معايير محدّدة لتخزين المعرفة.

جدول (9): تحليل الانحدار الخطي البسيط (تخزين المعرفة على المتغير التابع: التحول الرقمي)

المتغير المستقل	معاملات الانحدار	الخطأ المعيار	معاملات الانحدار المعيارية Beta	قيمة t	القيمة الاحتمالية sig.	معامل التحديد R^2
الحد الثابت	-0.077	0.238		-0.322	0.748	0.561
تخزين المعرفة	0.927	0.069	0.749	13.384	0.000	

- في جدول رقم (9) تبين أن قيمة (ت) المقابلة للمتغير المستقل تشارك المعرفة = 13.175 والقيمة الاحتمالية = 0.000 وهي اقل من 0.05، وقيمة معامل التحديد = 0.554، مما نستنتج أنه يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$ لتشارك المعرفة على التحول الرقمي في جامعة الأزهر- غزة بنسبة 55.4%.

ويعزو الباحثان ذلك إلى أنّ الجامعة عقدت اتفاقات مع مؤسسات خارجيّة بغرض مشاركة المعرفة. كما تَدْعَمُ مشاركة المعرفة بين الأكاديميين والموظّفين والطلبة. وتُشَارِكُ المعرفة بوسائل تقليديّة وإلكترونيّة.

جدول (10): تحليل الانحدار الخطي البسيط (تشارك المعرفة على المتغير التابع: التحول الرقمي)

المتغير المستقل	معاملات الانحدار	الخطأ المعيار	معاملات الانحدار المعيارية Beta	قيمة t	القيمة الاحتمالية sig.	معامل التحديد R^2
الحد بالثابت	0.501	0.199		2.521	0.013	0.554
تشارك المعرفة	0.765	0.058	0.744	13.175	0.000	

- في جدول رقم (10) تبين أن قيمة (ت) المقابلة للمتغير المستقل تطبيق المعرفة = 11.796 والقيمة الاحتمالية = 0.000 وهي أقل من 0.05، وقيمة معامل التحديد = 0.498، مما نستنتج أنه يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لتطبيق المعرفة على التحول الرقمي في جامعة الأزهر- غزة بنسبة 49.8%.

ويعزو الباحثان ذلك إلى أنّ الجامعة تَسْتَخْدِمُ المعرفة بصورةٍ تُعزّز أداءها في مختلف المجالات، وتُطبّقُ المعرفة من خلال خطط عمل واقعيّة، تَتَبَنَى استراتيجيّةً واضحةً لتطبيق المعرفة.

جدول (11): تحليل الانحدار الخطي البسيط (تطبيق المعرفة على المتغير التابع: التحول الرقمي)

المتغير المستقل	معاملات الانحدار	الخطأ المعيار	معاملات الانحدار المعيارية Beta	قيمة t	القيمة الاحتمالية sig.	معامل التحديد R^2
الحد الثابت	0.876	0.191		4.593	0.000	0.498
تطبيق المعرفة	0.693	0.059	0.706	11.796	0.000	

ثانيًا: ولاختبار الفرضية الرئيسة، تمّ استخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدّد لاختبار وجود أثر لإدارة المعرفة على التحول الرقمي، والنتائج في جدول (13) تبين أن معادلة الانحدار جيدة حيث إن $F = 55.523; P = 0.000 < 0.05$ ، حيث نستنتج من ذلك **وجود أثر لإدارة المعرفة على التحول الرقمي في جامعة الأزهر - غزة**. ومن خلال معاملات المتغيرات المستقلة بعد أن تم تحويلها إلى علامات معيارية Standardization الموجودة في عمود Beta يتبين أن أكثر المتغيرات المستقلة تأثيرًا على المتغير التابع هو تخزين المعرفة، حيث بلغت قيمة Bet = 0.451 ، وأقلها هو متغير توليد المعرفة حيث بلغت قيمة Beta = 0.124، كما بلغت قيمة معامل التحديد المعدل (التفسير) $\overline{R}^2 = 0.607$ مما يدل على أن نسبة التباين الذي تفسره المتغيرات المستقلة التي دخلت معادلة الانحدار من تباين المتغير التابع تساوي 60.7 %. ويلاحظ أن المتغيرات المستقلة (تخزين المعرفة، تشارك المعرفة) فقط لها تأثير إيجابي على المتغير التابع، حيث إن القيمة الاحتمالية لكل منها أقل من 0.05.

ويعزو الباحثان ذلك إلى أنّ جامعة الأزهر – غزة بدأت في تبني استراتيجية إدارة المعرفة، وتبني بعض المبادرات في هذا الشأن مؤخرًا، وهي تحاول الارتقاء والوصول إلى أفضل ممارسات لإدارة المعرفة فيها. وهذا يشير إلى أنها تسير في الاتجاه الصحيح نحو الاستثمار الأمثل لإدارة المعرفة.

جدول (12): تحليل الانحدار الخطي المتعدد (المتغير التابع: التحول الرقمي)

المتغيرات المستقلة	معاملات الانحدار	الخطأ المعيار	معاملات الانحدار المعيارية Beta	قيمة t	القيمة الاحتمالية sig.	دال غير دال
الحد الثابت	0.023	0.227		0.102	0.919	**دال**
توليد المعرفة	-0.129	0.088	-0.124	-1.470	0.144	**غيردال**

تخزين المعرفة	0.558	0.133	0.451	4.203	0.000	**دال**
تشارك المعرفة	0.340	0.132	0.331	2.579	0.011	**دال**
تطبيق المعرفة	0.144	0.106	0.146	1.358	0.177	**غير دال**
تحليل التباين ANOVA						
قيمة اختبار F = 55.523			القيمة الاحتمالية = 0.000			
قيمة معامل الارتباط R= 0.786			قيمة معامل التفسير المعدل $\overline{R}^2$ =0.607			

السؤال الرابع: ونصه: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≤0.05) في استجابات المبحوثين من أعضاء هيئة التدريس تجاه كل من إدارة المعرفة والتحول الرقمي، وذلك تبعًا للمتغيرات التصنيفية: (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة الأكاديمية)؟".

وللإجابة عن هذا السؤال، تم صياغة عدد من الفرضيات الفرعية الآتية:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≤0.05) في استجابات المبحوثين تجاه (إدارة المعرفة/ التحول الرقمي) تعزى إلى الجنس.

ولاختبار تلك الفرضية، تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، والنتائج في جدول (14) تبين ما يلي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة تجاه إدارة المعرفة تعزى إلى الجنس حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة 0.264 وهي أقل من قيمة (ت) الجدولية والتي تساوي 1.98، والقيمة الاحتمالية 0.792 وهي أكبر من 0.05.
- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة تجاه التحول الرقمي تعزى إلى الجنس حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة المطلقة 0.449 وهي أقل من قيمة (ت) الجدولية والتي تساوي 1.98، والقيمة الاحتمالية 0.654 وهي أكبر من 0.05.

ويعزو الباحثان ذلك إلى أنّ فرص الجنسين من أعضاء هيئة التدريس متكافئة، ولا يوجد تمييز بالمطلق.

جدول (13): اختبار (ت) لاختبار الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة تجاه (إدارة المعرفة/ التحول الرقمي) تعزى إلى متغير الجنس

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية
إدارة	ذكر	88	3.30	0.80	0.264	0.792

المعرفة	انثى	56	3.27	0.69		
التحول الرقمي	ذكر	88	3.01	0.93	-0.449	0.654
	انثى	56	3.08	0.81		

2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات المبحوثين تجاه (إدارة المعرفة/ التحول الرقمي) تعزى إلى المؤهل العلمي.

ولاختبار تلك الفرضية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي، والنتائج في جدول (15) تبين ما يلي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة تجاه إدارة المعرفة تعزى إلى الجنس حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة 0.200 وهي أقل من قيمة (ف) الجدولية والتي تساوي 3.06، والقيمة الاحتمالية 0.819 وهي أكبر من 0.05.
- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة تجاه التحول الرقمي تعزى إلى الجنس حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة 0.635 وهي أقل من قيمة (ف) الجدولية والتي تساوي 3.06، والقيمة الاحتمالية 0.531 وهي أكبر من 0.05.

ويعزو الباحثان ذلك إلى أنّ الجامعة تعزز إدارة المعرفة والتحول الرقمي لدى جميع أعضاء هيئة التدريس بغض النظر عن مؤهلاتهم العلمية، كما أن هناك استجابة من الجميع لممارسة إدارة المعرفة وتطبيق التحول الرقمي.

جدول (14): اختبار تحليل التباين الأحادي لاختبار الفروق بين في استجابات أفراد العينة تجاه (إدارة المعرفة/ التحول الرقمي) تعزى إلى المؤهل العلمي

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة " ف "	القيمة الاحتمالية
إدارة المعرفة	بين المجموعات	0.233	2	0.116	0.200	0.819
	داخل المجموعات	81.082	141	0.583		
	المجموع	81.315	143			
التحول الرقمي	بين المجموعات	0.994	2	0.497	0.635	0.531
	داخل المجموعات	110.304	141	0.782		
	المجموع	111.298	143			

3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات المبحوثين تجاه (إدارة المعرفة/ التحول الرقمي) تعزى إلى سنوات الخدمة الأكاديمية.

ولاختبار تلك الفرضية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي، والنتائج في جدول (14) تبين ما يلي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة تجاه إدارة المعرفة تعزى إلى سنوات الخدمة الأكاديمية حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة 0.252 وهي أقل من قيمة (ف) الجدولية والتي تساوي 3.06، والقيمة الاحتمالية 0.777 وهي أكبر من 0.05.
- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة تجاه التحول الرقمي تعزى إلى سنوات الخدمة الأكاديمية حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة 2.089 وهي أقل من قيمة (ف) الجدولية والتي تساوي 3.06، والقيمة الاحتمالية 0.128 وهي أكبر من 0.05.

ويعزو الباحثان ذلك إلى أنّ هناك استجابة من جميع أعضاء هيئة التدريس بغض النظر عن سنوات الخدمة الأكاديمية لممارسة إدارة المعرفة وتطبيق التحول الرقمي؛ وذلك لشعورهم بالمسؤولية والأمانة العلمية الملقاة على كاهلهم.

جدول (15): اختبار تحليل التباين الأحادي لاختبار الفروق بين في استجابات أفراد العينة تجاه (إدارة المعرفة/ التحول الرقمي) تعزى إلى سنوات الخدمة الأكاديمية.

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة " ف "	القيمة الاحتمالية
إدارة المعرفة	بين المجموعات	0.294	2	0.147	0.252	0.777
	داخل المجموعات	81.021	141	0.583		
	المجموع	81.315	143			
التحول الرقمي	بين المجموعات	3.203	2	1.601	2.089	0.128
	داخل المجموعات	108.095	141	0.767		
	المجموع	111.298	143			

النتائج:

توصّلت الدراسة لعددٍ من النتائج، يمكن إجمالها على النحو الآتي:

- يتم ممارسة إدارة المعرفة في جامعة الأزهر بمستوى متوسط، وقد بلغ المتوسط الحسابي لبُعد توليد المعرفة 3.37 من (5) والانحراف المعياري 0.85، وحاز على الترتيب الأول من أبعاد إدارة

المعرفة، بينما بلغ المتوسط الحسابي لبُعد تطبيق المعرفة 3.12 من (5) والانحراف المعياري 0.90، وحاز على الترتيب الرابع والأخير من أبعاد إدارة المعرفة.

- يتوافر التحول الرقمي في جامعة الأزهر – غزة بدرجة متوسطة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لجميع فقرات التحول الرقمي بين (2.50 - 3.59) وبلغ المتوسط الحسابي 3.04 من (5)، وبانحراف معياري يساوي 0.88 وهو أقل من الواحد الصحيح.

- يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لإدارة المعرفة على التحول الرقمي في جامعة الأزهر- غزة، وحاز بُعد تخزين المعرفة على المرتبة الأولى يليه بُعد تشارك المعرفة.

- عدم فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات المبحوثين من أعضاء هيئة التدريس تجاه (إدارة المعرفة/ التحول الرقمي) تعزى إلى كلٍّ من المتغيّرات: (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخدمة الأكاديمية).

- التوصيات:

استنادًا إلى النتائج، توصي الدراسة بما يأتي:

- تعزيز أساليب ممارسة إدارة المعرفة عبر الاهتمام بوضع الخُطط التّطويريّة اللازمة لتوليد وتنمية المعرفة. والعمل على توليد المعرفة أكثر من استهلاكها، وتشجيع الأفكار المُبتكرة والإبداعيّة، والاهتمام بتدوين وتسجيل المعرفة لدى أعضاء هيئة التّدريس، واستبعاد المعرفة المتقادمة غير الضّروريّة أولًا بأول، وتشجيع مشاركة المعرفة من خلال الحوافز والمكافآت، وجعل الثقافة التّنظيميّة السّائدة بالجامعة تشجع على تشارك المعرفة، وتحويل المعرفة إلى خدمات جديدة يسهل توظيفها، وتذليل أيّة عقبات من شأنها إعاقة تطبيق المعرفة.

- دعم تسريع التحول الرقمي عبر قيام الجامعة بتطوير هياكل كلّيّاتها ووحداتها الإداريّة بما يسمح بالتّحوّل الرّقميّ، وتطوير تجربتها الرّقميّة في ضوء التّغذية الرّاجعة لأنظمتها، وأن تسعى لأن تكون رائدةً في تجربة التّحوّل الرّقميّ ومثال يحتذى به، وتطوير المهارات الرّقميّة لدى أعضاء هيئة التّدريس. وأن تقوم بتقييم تجربتها في التّحوّل الرّقميّ بشكلٍ مستمرٍ. وأن تَدْعَمُ استخدام التّطبيقات التكنولوجية في التّعلّم، وأن تشرك جميع أعضاء هيئة التّدريس في برنامجها للتّحوّل الرّقميّ.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية:

أمين، مصطفى أحمد. (2018). "التحول الرقمي في الجامعات المصرية كمتطلب لتحقيق مجتمع المعرفة" *مجلة الإدارة التربوية: الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، العدد (19)*، 11 _ 117.

الثقفي، فهد حميد محمد. (2011). واقع تطبيق مضامين إدارة المعرفة في إدارة تعليم الطائف وعلاقته بالتميز المؤسسي من وجهة نظر القيادات العاملة بها، *المجلة التربوية لكلية التربية بجامعة سوهاج، 57(57)*، الصفحة 193 – 225.

حسن، رؤى إبراهيم. (2022). أثر إدارة المعرفة في تسريع التحول الرقمي: دراسة حالة وزارة الاتصالات والتقانة. *رسالة ماجستير*، الجامعة الافتراضية السورية.

الحمداني، موفق. (2006). *مناهج البحث العلمي*، عمان: مؤسسة الوراق للنشر.

حمدونة، محمد أكرم. (2023). تصورٌ مقترحٌ لاستدامةِ التحولِ الرقميّ في جامعاتِ فِلَسطين بالمحافظاتِ الجنوبيَّة، *رسالة ماجستير*، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين.

الخزاعي، دانيا. (2018). إدارة المعرفة وأثرها على تميز الأداء للعاملين، *المجلة العربية للعلوم الاجتماعية، 13*(2)، 1-58.

خلف الله، محمود واللحام، محمود. (2022). رؤية مقترحة لتعزيز أبعاد المنظمة المتعلمة كمدخل لاستدامة التحول الرقمي (حالة دراسية _ كلية التربية بجامعة الأقصى)، مقدم ضمن فعاليات *مؤتمر (المنظومة القيادية في عصر التحول الرقمي _ المؤتمر العلمي الدولي الثالث)*، الذي عقدته كلية فلسطين التقنية، في الفترة من 21-22 مايـــو/2022.

الدهشان، جمال والسيد، سماح. (2020). رؤية مقرحة لتحويل الجامعات المصرية إلى جامعات ذكية في ضوء مبادرة التحول الرقمي للجامعات في ضوء مبادرة التحول الرقمي للجامعات. *المجلة التربوية: جامعة سوهاج* - كلية التربية، *العدد (78)*، 1250_1344.

شحاتة، موسى وعلي، محمد. (2020). قياس أثر تفعيل أنشطة المراجعة الداخلية لآليات التحول الرقمي على تعزيز المساءلة والشفافية وتحسين الأداء الحكومي مع دليل ميداني بالبيئة المصرية، *المجلة العلمية للدراسات المحاسبية، 2(1-2)*، 703 – 787.

عبيدات، ذوقان وعدس، عبد الرحمن وعبد الخالق، كايد. (2001). *البحث العلمي: مفهومه، أدواته، وأساليبه*. عمان: دار الفكر.

عز الدين، هبة. (2017). عمليات إدارة المعرفة في تطوير ثقافة التميز دراسة تطبيقية على الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة، *رسالة ماجستير*، الجامعة الإسلامية بغزة.

العزب، إيمان. (2019م). مهارات إدارة المعرفة وعلاقتها بمهارات القرن الحادي والعشرين لدى أعضاء هيئة التدريس ذوي التخصصات العلمية بجامعة بيشة، *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 116*(2)، 51-91.

العساف، صالح حمد. (1995). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية في العلوم السلوكية*. الرياض: مكتبة العبيكان.

علي، أسامة عبد السلام. (2011). التحول الرقمي للجامعات المصرية: المتطلبات والآليات. التربية: المجلس العالمي لجمعيات التربية المقارنة - *الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، 33 (14)*، 267 – 302.

العلياني، فهد والعمري، إبراهيم وعقيلي، عثمان. (2021). دور إدارة المعرفة في تحقيق التحول الرقمي بجامعة الملك عبدالعزيز في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ رؤية معرفية حديثة. مقال منشور في *مجلة American Academic & Scholarly Research Journal, 13(2))*.

قدوري، سحر. (2010). الإدارة الإلكترونية وإمكانياتها في تحقيق الجودة الشاملة، *مجلة المنصور*، مركز المستنصرية للدراسات العربية، جامعة المستنصرية، العراق، *14(1)*، 157 _ 175.

القرعاوي، حياة محمد. (2022). تصور مقترح للتحول الرقمي في الجامعات السعودية في ضوء أبعاد التحول الرقمي ، **مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع**، كلية التربية، *جامعة الملك سعود*، *العدد (82)*، 37 – 52 .

كلية فلسطين التقنية. (2022). *المؤتمر العلمي الدولي الثالث الموسوم بـ "المنظومة القيادية في عصر التحول الرقمي"*، والذي عقدته كلية فلسطين التقنية خلال الفترة من 21-22 مايو/ 2022 ، متوفر من خلال: (https://www.ptcdb.edu.ps/ar/events)، تاريخ التأكد 2023/04/15.

لموشي، زهية. (2016). تفعيل نظام التعليم الإلكتروني كآلية لرفع مستوى الأداء في الجامعات في ظل تكنولوجيا المعلومات، **بحث مقدم إلى** *أعمال المؤتمر الدولي الحادي عشر: التعلم في عصر التكنولوجيا الرقمية*، **طرابلس – لبنان**، أبريل 2016، 93 – 112.

محجوب، بسمان. (2004). عمليات إدارة المعرفة – مدخل للتحوّل إلى جامعة رقميّة، بحث مقدم إلى *المؤتمر العلمي الدولي السنوي الرابع "إدارة المعرفة في العالم العربي" 26-28 نيسان (أبريل) 2004م*، جامعة الزيتونة الأردنية – كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية.

المطرف، عبد الرحمن بن فهد. (2020). التحول الرقمي للتعليم الجامعي في ظل الأزمات بين الجامعات الحكومية والجامعات الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *مجلة كلية التربية*: جامعة أسيوط - كلية التربية، 7 (36)، 157 – 148.

النجار، فريد. (2004). دور تكنولوجيا المعلومات في التحول نحو المنظمات الرقمية، من بحوث *المؤتمر العربي السنوي الخامس في الإدارة بعنوان الإبداع والتجديد: دور المدير العربي في الإبداع والتمييز*، المنعقد في شرم الشيخ بجمهورية مصر العربية، في الفترة من27 إلى 29 نوفمبر 2004، القاهرة، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، كتاب المؤتمر، 199- 201.

نجم، عبود. (2005). *إدارة المعرفة: المفاهيم والإستراتيجية والعمليات*، عمان: دار الورّاق للنشر والتوزيع.

ياسين، سعد. (2007). *إدارة المعرفة: المفاهيم، النظم، التقنيات*، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Botha, A., Kourie, D. & Snyman, R., (2008). **Coping with continuous change in the business environment: Knowledge management and knowledge management technology**, Chandos Publishing, Oxford.

Buntak, K., Koacic, M., & Martincevic, I. (2020). The impact of digital transformation on knowledge management in organization. **Advances in Business-Related Scientific Researcher Journal**, 11(1), 36.

Dereje Kefale Tadesse. (2019). The Impact of Knowledge Management towards Organization Performance**, International Journal of Innovative Science and Research Technology,** https://ijisrt.com/assets/upload/submitted_files/1566804029.pdf

Eisinga, R.; Te Grotenhuis, M.; Pelzer, B. (2012). "The reliability of a two-item scale: Pearson, Cronbach or Spearman-Brown?". **International Journal of Public Health**. 58 (4): 637–642

Mohamed, M.A. & Pillutia, S.,(2014). 'Cloud computing: A collaborative green platform for the knowledge society', VINE, 44(3), 357–374. https://doi.org/10.1108/VINE07-2013-0038

Ritter, N. (2010). Understanding a widely misunderstood statistic: Cronbach's alpha. Paper presented at Southwestern Educational Research Association (SERA) Conference 2010, New Orleans.

Suresh, J.K. & Mahesh, K., (2006). **Ten steps to maturity in knowledge management: Lessons in economy**, Chandos, Publishing, Oxford.

Thoring, A., Rudolph, D., & Vogl, R. (2018, July). The Digital Transformation of Teaching in Higher Education from an Academic's Point of View: An Explorative Study. **In International Conference on Learning and Collaboration Technologies** (pp. 294-309). Springer, Cham.

عنوان البحث: تطوير السياسات وخطط العمل في التعليم العالي بالجمهورية اليمنية وفقا لاحتياجات سوق العمل.

د. خليل محمد الخطيب - أستاذ إدارة التعليم العالي المساعد – جامعة صنعاء

Drkhalilalkhateeb78@gmail.com

ملخص:

هدف البحث إلى تطوير السياسات وخطط العمل في التعليم العالي بالجمهورية اليمنية وفقا لاحتياجات سوق العمل، واعتمد البحث على المنهج الوصفي، وتمت عملية تحليل البيانات بطريقتين هما: التحليل الكمي: (Quantitative Analysis)، باستخدام الإحصاء الوصفي (Descriptive Statistics)، لتحليل البيانات المتعلقة بالدراسات والبحوث تحليلا إحصائيا، والتحليل النوعي: (Qualitative Analysis)، باستخدام التحليل التفسيري (Interpretational Analysis)، لتحليل المضمون، وتوصل البحث إلى جملة من النتائج، أهمها: أن التعليم العالي في

اليمن غالبا ما يستم بضعف القدرة المؤسسية في جميع جوانبها، القانونية والإدارية والمادية والبشرية والتقنية، بسبب جملة من المعوقات، أبرزها: ضعف التمويل، وتوقف الموازنات العامة، وتعرض المؤسسات التعليمية لتأثيرات الحروب والاضطرابات السياسية والأمنية والأوبئة وضعف الشراكة المجتمعية وغيرها. ولتطوير التعليم العالي في ضوء احتياجات سوق العمل تم تحديد ثلاثة مجالات وتقديم بعض السياسات وخطط العمل المقترحة، المجال الأول: دور إدارة التعليم العالي في مواكبة متطلبات واحتياجات سوق العمل، وذلك على المستويين الوطني والمؤسسي، المجال الثاني: دور هيكل التعليم العالي في مواكبة متطلبات واحتياجات سوق العمل، ويشمل: تنويع وتوزيع المقيدين والخريجين، وتوفير الدراسات العليا والبحوث، وهيكلة اعضاء هيئة التدريس، والدراسات في الخارج، والتنسيق مع مستويات وانواع التعليم، المجال الثالث: دور جودة التعليم العالي في تلبية احتياجات سوق العمل، ويتضمن: جودة المحتوى، وجودة طرق التدريس، وجودة ونوعية أعضاء هيئة التدريس، ونوعية الطلاب، وفي ضوء النتائج قدم البحث عددا من التوصيات والمقترحات ذات العلاقة بموضوعه.

الكلمات المفتاحية: تطوير – السياسات التعليمية – خطط التعليم – التعليم العالي – اليمن.

المبحث الأول: الإطار العام للبحث:

اولاً: مشكلة البحث وأسئلته:

أصبحت قضية تطوير التعليم العالي وتحسين مستواه ورفع كفايته والتحكم في كلفته وحسن استثمارها، من القضايا الرئيسية المثارة في الوقت الحاضر استجابة لتحديات التغير السريع في اوجه الحياة الاجتماعية والاقتصادية، وتدفق سيل المعرفة في مختلف المجالات كنتيجة للتقدم العلمي وتطبيقاته التكنولوجية، وقضية تطوير التعليم العالي ليست قضية كم بقدر ما هي قضية جوهر التعليم ومضمون محتواه وطرائقه وكفايته، كما تسعى الدول الى تطوير جامعاتها ومؤسساتها التعليمية ايمانا منها بأهمية المراجعة المستمرة، والتطوير الدائم الذي يراعي تغيرات العصر ومتطلبات المجتمع، ويأخذ بعين الاعتبار مستلزمات التنمية والتطور وصولا الى مجتمع المعرفة المنشود.

وعلى الجامعات ومؤسسات التعليم العالي، في البلدان المتقدمة تغييرًا جوهريًّا في برامجها ووظائفها وإستراتيجياتها. وبدأت هذه الجامعات تتخلىَّ مكرهة عن وظائفها التقليدية، ولاسيما هذه

التي تقوم بإنتاج خريجني قادرين على شغل الوظائف التقليدية المتاحة في سوق العمل. فسوق العمل يشهد تغييرات جذرية مذهلة أقلها غيابًا كبيرًا في الوظائف التقليدية وولادة وظائف جديدة مختلفة في مهاراتها ومتطلباتها. فالثورة الصناعية الرابعة تتطلب نوعا من الخريجين الذين يمتلكون الطاقة الإبداعية ويتميزون بقدرتهم على حل المشكلات المعقدة وممارسة التفكير النقدي المطلوب في سوق العمل والحياة في المستقبل القريب. ويتضح من خلال البحوث العلمية الجارية أن هذه القدرات والمهارات الجديدة قد أصبحت مطلبًا (وطفه، 2020، 18).

وفي اليمن؛ يعاني قطاع التعليم في اليمن من ضعف القدرة المؤسسية، وتعاظم التحديات الداخلية والخارجية التي تواجهه، وتؤثر بشكل سلبي على الأداء المؤسسي والمخرجات التعليمية، وزيادة نسبة البطالة بين الخريجين، في ظل تسارع المتغيرات، وزيادة التحديات والتحولات المعاصرة في عصر الثورة الصناعية الرابعة، وتغير متطلبات المهن والوظائف، وزيادة مخاوف الخريجين من المستقبل.

وفي هذا الشأن؛ تؤكد نتائج الدراسات المحلية، ومنها دراسة العفيري (2010)، ودراسة راوية (2011)، ودراسة القاضي (2012)، ودراسة شريم (2013)، ودراسة عبدالرب (2014)، ودراسة قائد (2015)، وغيرها من الدراسات، أن هناك فجوة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل، بسبب سياسات القبول، والتركيز على الإتاحة في التخصصات الإنسانية والاجتماعية، وضعف التنسيق بين المؤسسات الجامعية والمؤسسات الإنتاجية وسوق العمل، وأن هنام مخاوف كبيرة لدى الطلبة من عدم حصولهم على وظائف في المستقبل، في ظل تزايد نسب البطالة، كما أنهم لا يجدون الإرشاد المهني والأكاديمي بعد الثانوية، كما يرون أن التعليم الجامعي لا يعمل على إعداد وتأهيل الخريجين بناء على احتياجات سوق العمل، فهم يرون أن التعليم الجامعي يعتمد على الدراسة النظرية واغفال الجوانب التطبيقية والتقنية التي يتطلبها سوق العمل، مما يعني إعادة النظر في بعض السياسات التعليمية، وخطط العمل في مجال التعليم العالي، بما يحقق أهدافه المرجوة، ومتطلبات العصر، واحتياجات سوق العمل.

وعلى الرغم من جهود النمو والتوسع والتطوير الذي شهده قطاع التعليم العالي في اليمن منذ نشأته عام 1970 من خلال تأسيس جامعتي صنعاء وعدن، إلا أنه يتسم بالتوسع الكمي في عدد الجامعات والكليات والبرامج والملتحقين والمتخرجين، مما يتطلب زيادة الاهتمام بالنوعية، وهو ما سعت إليه وزارة التعليم العالي من خلال تأسيس مجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعلمي العالي، وتأسيس مركز تقنية المعلومات في التعليم العالي، واتخاذ عدد من التدابير والإصلاحات خلال خمسة قرون مضت، ولكنها تظل بحاجة إلى مزيد من الجهد والتطوير.

كما ساهمت الحرب الدائرة في إضعاف التعليم العالي بعد انقطاع الموازنة العامة، وتوقف صرف المرتبات الحكومية، وتعثر الكثير من مشروعات التطوير، وزيادة عدد المتخرجين بلا وظائف، وفقدان البعض لوظائفهم، وهجرة الكثير من الكفاءات العلمية إلى الخارج، كل هذا بحاجة إلى إعادة النظر في سياسات وخطط التعليم العالي بما يلبي متطلبات التنمية واحتياجات سوق العمل، وهو ما يهدف غليه البحث الحالي.

وفي ضوء ما تقدم؛ تتمثل مشكلة البحث في الإجابة عن التساؤل الآتي:

ما السياسات وخطط العمل المقترحة لتطوير التعليم العالي بالجمهورية اليمنية في مجالات الإدارة والحوكمة، والجودة، والهيكل، وفقا لاحتياجات سوق العمل؟

ثانياً: منهج البحث وأهدافه وأهميته:

منهجية البحث:

اعتمد البحث على المنهج الوصفي، باستخدام أسلوب تحليل المضمون.

مجتمع الدراسة وعينته:

تمثل مجتمع البحث وعينته في مجموع الرسائل العلمية المتعلقة بالتعليم العالي في اليمن للفترة (1970-2107)، وشكلت في مجموعها عينة البحث، وبلغ عددها (290) رسالة علمية.

جمع البيانات والمعلومات:

تناول البحث أغلب الرسائل العلمية المتعلقة بالتعليم العالي والبحث العلمي باليمن للفترة (1970- 2020)، وتم استخلاص البيانات من دليل الرسائل العلمية اليمنية في مجال التعليم العالي والبحث العلمي الصادر عن وزارة التعليم العالي، الخطيب والعواضي (2020)، وتمت مراجعة البيانات بهدف استخراج المعلومات المتعلقة بأسئلة البحث، وحفظها في جداول الكترونية (Excel Sheet)، تضمنت المجالات: (الإدارة والحوكمة_ الجودة- الهيكل- أخرى)، ومن ثم عرض النتائج المستخلصة وتقديم التوصيات ذات العلاقة.

تحليل البيانات والمعلومات:

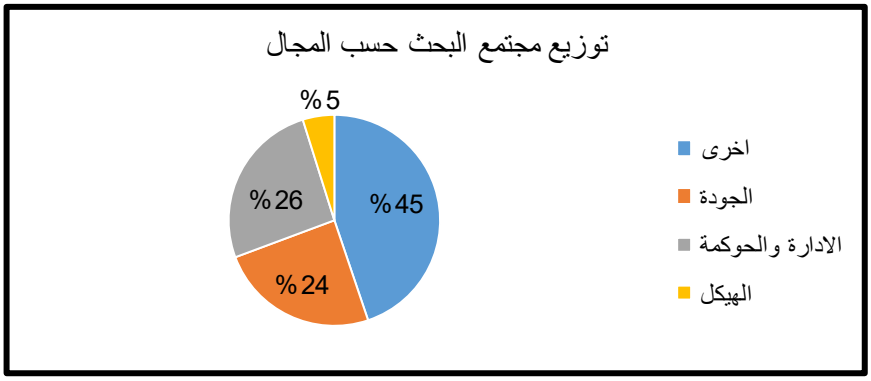
تمت عملية تحليل البيانات لأغراض البحث بطريقتين هما:

1- التحليل الكمي: (Quantitative Analysis)

اعتمد البحث على التحليل الكمي في المرحلة الأولى باستخدام الإحصاء الوصفي (Descriptive Statistics)، لتحليل البيانات المتعلقة بالرسائل العلمية وعددها (290) رسالة تحليلا إحصائيا، حسب المتغيرات المحددة، ومن ثم عرض النتائج المستخلصة في جداول وأشكال بيانية إحصائية.

جدول (1): توزيع مجتمع البحث وعينته بحسب المجالات التي تم تحليلها

م	السياسات والمجالات	العدد	النسبة	المجموع
.1	ادارة وحوكمة	75	% 26	290
.2	هيكل التعليم العالي	14	% 5	
.3	جودة التعليم العالي	71	% 24	
.4	مجالات أخرى	130	% 45	



شكل (1): توزيع مجتمع البحث وعينته من الرسائل العلمية حسب المجال

2- التحليل النوعي: (Qualitative Analysis)

استخدم التحليل التفسيري (Interpretational Analysis) كمرحلة ثانية من خلال أسلوب تحليل المضمون، ويهدف إلى تحليل المجالات والموضوعات البحثية للرسائل العلمية، ولهذا الغرض تم الرجوع للأدب النظري السابق، وتمت الاستفادة منها في بناء استمارة تحليل البيانات وملخصات الرسائل ونتائجها وتوصياتها، وتفسيرها ومقارنتها، ومن ثم كتابة التوصيات والمقترحات.

أهداف البحث:

تتمثل أهداف البحث في كشف أبرز ملامح التعليم العالي في اليمن، من حيث: نشأته وتطوره ومؤشرات الالتحاق والتخرج، ووصف واقع الإدارة والحوكمة، والجودة، والهيكل، وتحديد أبرز التحديات الراهنة، وكذا؛ تحديد السياسات وخطط العمل المقترحة لتطوير التعليم العالي بالجمهورية اليمنية في ضوء احتياجات سوق العمل.

أهمية البحث:

تبرز أهمية البحث في عدة جوانب، أهمها:

- تعد الدراسة الحالية إضافة للإنتاج العلمي اليمني والعربي حول سياسات وخطط التعليم العالي بما يتماشى مع احتياجات سوق العمل.

- قد تساعد الخبراء وراسمي السياسات التعليمية وقادة التعليم العالي والباحثين في إجراء دراسات تكميلية لجوانب لم تتطرق لها الدراسة الحالية، بما يعزز استراتيجيات التعليم العالي وتحقيق أهدافه.
- قد تفيد صناع القرار في توجيه السياسات التعليمية والبحثية وخطط العمل في التعليم العالي لتلبية احتياجات التنمية وسوق العمل.

ثالثاً: الدراسات السابقة:

تزخر الأدبيات بعدد من الدراسات والبحوث والتقارير والمقالات العلمية الموثقة ذات الصلة بقضايا التعليم العالي المختلفة، والتي تشكل في مجملها محاور هامة تؤخذ في الحسبان لدى الخبراء وصناع القرار، عند رسم السياسات وإعداد الإستراتيجيات وخطط العمل، في ضوء جملة من البيانات والمعلومات والتي تعد بمثابة منطلقات أساسية لتعزيز التفكير الإستراتيجي، ومعطيات ومؤشرات كمية وكيفية حول تلك المحاور عند التخطيط والتنفيذ والتقويم والتطوير.

هدفت دراسة العفيري (2010)، إلى معرفة الواقع والأهمية المستقبلية لتطبيق الشراكة بين الجامعات اليمنية ومؤسسات سوق العمل، ووضع إستراتيجية مقترحة لتطوير الشراكة بين الجامعات اليمنية ومؤسسات سوق العمل، وكشفت الدراسة أن واقع الشراكة بين الجامعات اليمنية ومؤسسات سوق العمل بوجه عام صغيرة جداً، وأن الأهمية المستقبلية للشراكة بين الجامعات اليمنية ومؤسسات سوق العمل بوجه عام كبيرة جداً، وأن واقع الشراكة بين الجامعات اليمنية ومؤسسات سوق العمل فيما يتعلق بمجال البنية التنظيمية والإدارية، ومجال تطوير البرامج والمناهج الدراسية، ومجال البحث العلمي، ومجال الاستشارات، ومجال التمويل صغيرة جداً، وفيما يتعلق بمجال سياسة القبول، ومجال التعليم والتدريب صغيرة.

وهدفت دراسة راوية (2011)، إلى دراسة علاقة مخرجات التعليم العالي بسوق العمل في الجمهورية اليمنية خلال الفترة(1990-2008)؛ ولمعرفة ما مدى التوافق بين مخرجات التعليم العالي كماً وكيفاً واحتياجات سوق العمل اليمني حاضراً ومستقبلاً. وكشفت نتائجها عن عدم توافق مخرجات التعليم العالي مع متطلبات سوق العمل، الأمر الذي يؤدي لانتشار الفقر، وتزايد معدلات البطالة، وأن تحديد وزارة المالية بتحديد سقف ميزانية الجامعات وتوزيعها على بنود محددة بطريقة لا تتناسب مع طبيعة أنشطة الجامعات ووظائفها، أي المركزية فيما يتعلق بالمسائل المالية للجامعات مما يؤثر على سير الخطط التعليمية فيها، وإهمال معيار الجودة والاعتماد الأكاديمي في العملية التعليمية، وظهور المحسوبية والوساطات بشكل سافر في تطبيق سياسات القبول، والتكرار في تخصصات غير مطلوبة وإهمال تخصصات يحتاجها السوق.

أما دراسة القاضي (2012) فهدف إلى تقويم سياسات القبول المتبعة في الجامعات اليمنية الحكومية في ضوء احتياجات التنمية، وتوصلت إلى إن مستوى الصعوبات في ربط سياسات القبول باحتياجات التنمية يمثل تحدياً أكبر في التخصصات الإنسانية والاجتماعية منه في مجال التخصصات التطبيقية، والسبب هو أن أعداد الطلبة الملتحقين بالتخصصات التطبيقية ما يزال ضعيفا بالنسبة لأعداد الملتحقين بالجامعات اليمنية، كما أن فرص العمل لمتخرجي المجالات التطبيقية ما يزال غير مشجعٍ، وهو عكس الحال بالنسبة لأعداد الملتحقين بالتخصصات الإنسانية وحاجة سوق العمل لهم، حيث لم تراع احتياجات سوق العمل من التخصصات التطبيقية عند وضع سياسات القبول الحالية، بل أن جهات الاختصاص في الجامعات والدولة قد اعتبرت وظيفة هذه التخصصات الإنسانية هي أولاً تقديم فرص التحاق (إتاحة) للطلبة الذين لا يقبلون في الأقسام التطبيقية أو لا يرغبون في الالتحاق بها، وليس لاحتياجات التنمية في اليمن.

وهدفت دراسة شريم (2013) إلى التعرف على تصور طلبة جامعة صنعاء لمستقبلهم المهني من خلال التعرف على اسباب اختيار طلبة جامعة صنعاء للتخصصات التي التحقوا بها، وتوقعاتهم للحصول على وظيفة بعد التخرج، ودور التأهيل العلمي في تحقيق طموح طلبة جامعة صنعاء في الحصول على وظيفة مناسبة، وكشفت الدراسة عن جملة من النتائج، أبرزها: أن طلبة جامعة صنعاء غير متأكدين من مستقبلهم المهني وحصولهم على عمل مناسب، وغير متأكدين من التحاقهم بالعمل مباشرة بعد التخرج، إدراكا منهم للصعوبات والتحديات التي تواجههم في سوق العمل، وأن اختيار طلبة جامعة صنعاء للتخصصات التي التحقوا بها كان نابعا من رغبة ذاتية وليس من توجيه مهني تلقوه في مرحلة التعليم الثانوي. ويرى طلبة جامعة صنعاء أن التعليم الجامعي لا يعمل على أعداد وتأهيل الخريجين بناء على احتياجات سوق العمل، فهم يرون أن التعليم الجامعي يعتمد على الدراسة النظرية.

أما دراسة عبدالرب (2014) فهدفت إلى معرفة مدى مؤاءمة مخرجات التعليم الجامعي في جامعة تعز لمتطلبات التنمية المحلية، وكشفت الدراسة عن جملة من النتائج، أبرزها: أنه سوف يقل طلب التنمية المحلية وسوق العمل لمخرجات التعليم الجامعي من الطلبة المتخرجين إذا لم يتم تأهيلهم واعداهم في الجامعة بالمواصفات المطلوبة والتي تتؤاءم مع متطلبات سوق العمل. وقد يرتفع معدل البطالة أكثر مما هو عليه بين صفوف الخريجين. وقد تنتشر الجريمة بكل مظاهرها، ولا سيما الانضمام إلى الجماعات الإرهابية. وسيظل الوضع كما هو من حيث عدم المواءمة بين مخرجات التعليم الجامعي ومتطلبات التنمية المحلية، آدا لم تتخذ الإجراءات اللازمة التي تعمل على إيجاد هذه المواءمة.

وهدفت دراسة قائد (2015) إلى التعرف على واقع كليات المجتمع في الجمهورية اليمنية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس وأرباب العمل وخريجي كليات المجتمع. وكشفت الدراسة عن جملة من النتائج، أبرزها: ضعف الشراكة بين كليات المجتمع ومؤسسات سوق العمل فيما يخص تدريب الطلاب واعضاء هيئة التدريس ووضع مناهج الكليات، ولا تحرص كليات المجتمع على متابعة خريجيها. مع ضعف مواكبة مناهج كليات المجتمع لمتطلبات سوق العمل، وأن برامج كليات المجتمع لا تتمتع بالمرونة لتوافق احتياجات سوق العمل.

أما دراسة وطفة (2020)، فهدفت إلى تناول مستقبل التعليم العالي الخليجي في ضوء الثورة الصناعية الرابعة، وتعالج مدى قدرة هذا التعليم على التجاوب مع متطلبات المستقبل، واعتمدت الدراسة في معالجتها لهذه المسألة منظومة متكاملة من المؤشرات العلمية والأكاديمية لبحث طبيعة العلاقة الجدلية بني التعليم العالي ومعطيات الثورة الصناعية مثل: الابتكار، والإنفاق على البحث العلمي، وبراءات الاختراع، والحريات الأكاديمية، واستقلال الجامعات، وتمويل البحث العلمي. وقد بيَّنت الدراسة بصورة واضحة القصور الكبير في أنظمة التعليم العالي، وعدم قدرته بأوضاعه الحالية على التجاوب مع معطيات الثورة الصناعية الرابعة. وبناءً على هذه التصورات استطاعت الدراسة أن تخرج بعدد من التوصيات والمقترحات التي جاءت من خلال التفاعل مع الدراسات وآراء الخبراء والباحثين والتي يمكن في حال اعتمادها النهوض بالتعليم العالي إلى مستوى القدرة على التجاوب الفعَّال والنشط مع المستقبل الذي تفرضه الثورة الصناعية الرابعة.

وباستقراء الدراسات السابقة ونتائجها، يتبين أنها تكاد تجمع على أن المخرجات التعليمية الحالية تواجه تحديات كبيرة عند التخرج وعند طلبات التوظيف، في ظل غياب سياسة تسويق المخرجات والخدمات التعليمية والبحثية لدى القطاعين الحكومي والخاص، وفي ظل تقادم سياسات القبول والالتحاق والبرامج العلمية، وضعف الشراكة بين المؤسسات الجامعية ومؤسسات سوق العمل، ودعت جميعها إلى ضرورة تطوير السياسات وخطط التعليم العالي بما ينسجم مع المتغيرات ومتطلبات سوق العمل والمتغيرات المعاصرة، وأبرزها الثورة الصناعية الرابعة.

المبحث الثاني: الأطر النظرية:

أولاً: ملامح التعليم العالي في اليمن:

يمكن بلورة أبرز ملامح التعليم العالي في اليمن، كما ورد في أدبيات الدراسة، إلى عدة محاور، منها: نشأة التعليم العالي وتطوره، والإدارة والحوكمة، والجودة، وهيكل التعليم العالي، يمكن استعراضها بإيجاز كالآتي:

نشأة التعليم العالي في اليمن وتطوره:

تعود بدايات التعليم العالي إلى العام 1970 عندما تم افتتاح أول جامعتين حكوميتين هما (جامعتي صنعاء وعدن) واستمرت هاتين الجامعتين في النمو بإنشاء المزيد من الكليات فيها حتى مطلع العام 1994م الذي جاء ليشهد مشاركة القطاع الخاص وفي 1994 تم افتتاح أول جامعة خاصة وهي(جامعة العلوم والتكنولوجيا)، ومع أواخر العام 1995م وبدايات العام 1996م صدرت العديد من القرارات الجمهورية بإنشاء بعض الجامعات الحكومية (تعز – ذمار- إب – حضرموت -الحديدة) وبعدها توالى انشاء الجامعات الحكومية والخاصة إلى أن وصل إلى 86 جامعة وكلية منها (20) جامعة حكومية و (66) أهلية عام 2021م، أما وزارة التعليم العالي والبحث العلمي فتم تأسيسها عام 1990م (وزارة التعليم العالي، 2022، 8).

الإدارة والحوكمة:

ينبغي بلورة واقع الإدارة والحوكمة في التعليم العالي بالجمهورية اليمنية، وأبرز ملامحها كالآتي (وزارة التعليم العالي، 2022، 20):

- ضعف تطبيق وزارة التعليم العالي لمبادئ الحوكمة، وانخفاض درجة تطبيق الجامعات اليمنية لمبادئ الحوكمة مع وجود تفاوت بين الجامعات من حيث القيادة الإدارية، واتخاذ القرار، والمراجعة المالية والإدارية، والنزاهة، والشفافية، والمساءلة، والمشاركة الفعالة.
- يعاني التعليم العالي الحكومي بصورة عامة من ضعف التمويل ومحدودية الموارد المالية الحكومية، مقابل زيادة الطلب الاجتماعي عليه، وتزايد احتياجاته، وكذلك محدودية التمويل الخارجي، وضعف مساهمة القطاع الخاص، بالإضافة إلى التوظيف غير الملائم للموارد المالية، والتوزيع غير العادل لها.
- تعاني الجامعات الحكومية من قيود وزارة المالية في عملية صرف الموازنات والموارد، بينما تعاني الجامعات الاهلية من قيود في عملية الصرف على العملية التعليمية من قبل المستثمرين، وعدم اخضاع الانظمة المحاسبية للجامعات للشفافية والوضوح.
- انقطاع المرتبات عن الوزارة والجامعات الحكومية خلال السنوات الأخيرة بسبب ضعف الاستقرار السياسي والامني والاقتصادي، وغياب العمل المؤسسي لدى القطاعين العام والخاص.
- ضعف مستوى أداء القيادات الجامعية، ويعود ذلك الى عدم الالتزام بمعايير اختيار القادة، ونقص برامج التدريب والتأهيل قبل وبعد التعيين، وغياب مراكز التدريب الخاصة بالقيادات الأكاديمية والإدارية.

الجودة في التعليم العالي:

ظهر مفهوم الجودة حديثا كنتيجة طبيعية للتقدم العلمي والتقني، ومصطلح الجودة في الأساس هو مصطلح اقتصادي ظهر بناء على التنافس الصناعي والتكنولوجي بين الدول المتقدمة بهدف

مراقبة جودة الإنتاج، وبالتالي تتركز الجودة على التفوق والامتياز لنوعية المنتج في أي مجال (الطائي،2008، 25). والجودة في اللغة الانجليزية مشتقة من الكلمة اللاتينية (Quality)، ويقصد بها طبيعة الشيء جيداً كان أم غير جيد؛ أو الخاصية التي يمتلكها شيء أو شخص، أو مستوى عال من القيمة أو التميز (قاموس ويبستر)، وبالتالي فإنها لا تعني بالضرورة دوماً الأفضل أو الأحسن، وإنما هي مفهوم نسبي يختلف النظر إليه باختلاف المستفيد منه، سواء كان الزبون، أو المصمم أو المجتمع أو المؤسسة (حيدر، 2016، 33). وتعرف الجودة بأنها: "مجموعة الأنشطة والممارسات التي يقوم بها المسؤولون عن تسيير شؤون الجامعة عبر فريق إدارة الجودة ومجالسها، والتي تشمل التخطيط للجودة وتنفيذها وتقويمها وتحسينها في مجالات العمل بالجامعة كافة"(عشيبة، 2000، 525).

ويعرفها الباحث بأنها جزء رئيسي من استراتيجية التعليم العالي وتتمثل في مجموع الأنشطة التي تبذلها مجالس ومراكز الجودة والإدارات الجامعية وأعضاء هيئة التدريس والعاملين في الكليات والأقسام والوحدات المختلفة بهدف تجويد التعليم العالي واستمرارية تطويره وفقا للمعايير الوطنية والدولية.

ولذا فقد أصبح تحسين جودة التعليم هدفاً أساسياً لأجل تحسين السياسات التعليمية، كما أكدت الكثير من المؤتمرات الدولية ذلك، لأن التحدي الكبير للنظم التعليمية في الوقت الراهن ليس فقط تقديم التعليم لكل المواطنين بل التأكيد على أن التعليم يجب أن يقدم بجودة عالية (جويلي، 2002، 43).

وفي ضوء أدبيات البحث؛ يتسم واقع الجودة في التعليم العالي باليمن بالملامح الآتية (وزارة التعليم العالي، 2022، 21-25):

- توفر الشكل القانوني للجامعات الحكومية بدرجة كبيرة، وغير مكتمل للجامعات الأهلية.
- انخفاض مستوى الوعي بمفهوم الجودة بين موظفي وزارة التعليم العالي ومؤسساتها المختلفة من جامعات وكليات وأكاديميات، على مستوى الإدارات الجامعية، وأعضاء هيئة التدريس والعاملين بالجامعات، مع ظهور اهتمام واضح من قبل الوزارة بقضايا الجودة والاعتماد في الفترة الأخيرة، وخاصة بعد تأسيس مجلس الاعتماد الأكاديمي.
- وجود توسع واضح في مؤسسات التعليم العالي الحكومية والاهلية يفتقر للتخطيط المبني على دراسات تحدد الاحتياجات الفعلية لإنشاء هذه المؤسسات.
- غياب التحفيز والعمل الجماعي وشيوع الصراع لدى الاقسام والكوادر البشرية وغياب البيئة الامنة والمحفزة على الابداع والابتكار والانجاز.

- وجود قصور في تطبيق نظام الاعتماد الأكاديمي في الجامعات الخاصة وأن الجهود المبذولة من قبل الجامعات الخاصة للإيفاء بمتطلبات الاعتماد الأكاديمي لا تزال دون المستوى المطلوب، إضافة إلى ضعف قناعة القيادات الجامعية بضرورة تبنى مثل هذه المعايير، كما أن تطبيق الاعتماد الأكاديمي يحتاج تكلفة مالية كبيرة قد لا تتوفر لدى تلك الجامعات، أو لا ترغب في انفاقها.
- تعاني معظم الجامعات الاهلية من عدم توافر المتطلبات الأساسية من البنى التحتية، واعتمادها على أعضاء هيئة التدريس المنتدبين من الجامعات الحكومية، ولا تلتزم بالقواعد والمعايير المفروضة بالقانون في القبول، وأن إدارات الجامعات الأهلية تتأثر بتوجهات المساهمين في رأس مالها، وعدم وضوح العلاقة بين وزارة التعليم العالي والبحث العلمي والجامعات الأهلية حيث يشوبها الكثير من التعقيد، وأنها لا ترتبط مع مؤسسات الإنتاج في البلاد برغم أنها أنشئت لسد حاجات السوق.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج عدد من الدراسات المحلية ومنها دراسة كل من: الهمداني (2010)، والقباني (2012)، والسنباني (2014)، والتي أشارت جميعها إلى تدني مستوى تطبيق المنظومة الادارية بالجامعات اليمنية لمعايير الجودة الشاملة والاعتماد بشكل عام، وان مستوى تطبيق معايير الجودة الشاملة والاعتماد فيما يتعلق بإدارة الموارد المادية والمالية والتقنية والمعلوماتية والبشرية دون المستوى المنشود كما وكيفا. كما لم تحصل الجامعات اليمنية على الاعتماد الأكاديمي ومعايير الجودة إلا في بعض المعايير وفي بعض الجامعات.

وفي ضوء ما تقدم يتضح أن الجامعات اليمنية لا تلبي في وضعها الراهن معايير الجودة في ظل غياب كثير من المقومات الأساسية مثل أعضاء هيئة التدريس، والمباني والمنشآت الجامعية، وقِدم المناهج الدراسية وطرق التدريس والتقييم وضعف البنية التحتية وقصور واضح في استخدام التقنيات الحديثة في التعليم العالي.

الهيكل في التعليم العالي:

يمكن فرز بعض النتائج الخاصة بهيكل التعليم العالي بالجمهورية اليمنية، كالآتي(الصوفي واخرون، 2017، 38-40):

- غياب الكليات الجامعية ذات التخصصات المتعددة في المناطق النائية أو المحرومة من التعليم الجامعي.
- وجود ضعف في الهياكل والبنى التنظيمية الحالية لمؤسسات التعليم العالي اليمنية، وغياب المناخ الأكاديمي الملائم وانعكاس أثر ذلك على مخرجاتها ومستوى التحصيل العلمي.

- زيادة النمو السكاني، وارتفاع مخرجات التعليم العام، وزيادة الطلب على التعليم الجامعي، يقابله قلة فرص القبول لدى مؤسسات التعليم العالي، وتقل فرص الالتحاق لدى سكان الريف عن سكان المدن، ولدى الاناث عن الذكور.
- أن هناك إدراك وشعور بوجود عدد من المشكلات أو الصعوبات المتعلقة بسياسة القبول مثل ضعف كفاءة معايير القبول والتي تواكب متغيرات العصر ومتطلبات سوق العمل، وعدم التصدي لها خلال الفترة السابقة أدى الى ضعف العائد الخاص لعملية الاستثمار المجتمعي والحكومي في التعليم العالي، وخلق اختلالات خطيرة في سوق العمل من خلال اختلال بين جانبي العرض (مخرجات التعليم) والطلب (احتياجات سوق العمل) كما وكيفاً.
- ضعف التنسيق بين وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وغيرها من الوزارات والجهات الحكومية ذات العلاقة بالتخطيط لمخرجات الابتعاث مما يؤثر على فاعلية توجيه الابتعاث بما يخدم أهداف التنمية وحاجات سوق العمل.
- غياب فلسفة وأهداف واضحة لبعض البرامج الأكاديمية، في ظل تكرار التخصصات والبرامج الاكاديمية في عدد من الجامعات والكليات، وغياب تخصصات مطلوبة لسوق العمل، مما يتطلب فتح بعض الكليات في الجامعات، واستحداث بعض الأقسام في الكليات الإقليمية.

ثانياً: تحديات التعليم العالي في اليمن في الوقت الراهن:

يواجه التعليم العالي الكثير من التحديات في الوقت الراهن، يمكن تلخيص أبرزها كالآتي (وزارة التعليم العالي، 2022، 31):

- توقف الموازنة العامة والنفقات التشغيلية وانقطاع المرتبات عن العاملين في التعليم العالي مما أثر سلبا على مختلف العمليات الإدارية والأكاديمية بالجامعات.
- تحديات الجودة وخاصة ما يتعلق بحصول الأفراد المتقدمون للحصول على شهادة ECFMG من خريجي الكليات الطبية على الاعتماد من مجلس اعتماد وطني معترف به رسميًا من قبل الاتحاد العالمي للتعليم الطبي (WFME).
- الهجرة الاكاديمية لعدد كبير من أساتذة الجامعات والعاملين في التعليم العالي بسبب انقطاع التمويل والمرتبات.
- ضعف القدرة المؤسسية التقنية في البلد مما ينعكس سلبا على الجوانب التقنية في التعليم العالي وعجز الجامعات عن تطبيق أنظمة التعليم الالكتروني والتعليم عن بعد بكفاءة.
- تسببت الحرب والحصار وتأثيرات كورونا بمضاعفة تحديات التعليم العالي مما أدى الى وفاة واصابة عدد من منتسبي التعليم العالي في ظل غياب الرعاية الصحية الكافية.

- غياب سياسات عامة واستراتيجية وطنية للبحث العلمي وعدم وجود الدعم اللازم وتعثر إطلاق صندوق البحث العلمي.
- مغادرة المنظمات الدولية اليمن والتي كانت راعية لبعض المشروعات التطويرية في التعليم العالي.
- تأثيرات الحرب والحصار على اليمن اثرت سلبا على الطلبة والمجتمع والعاملين والإدارة التعليمية.
- نقص المهارات والقدرات وبرامج التدريب والتأهيل في المجالين التعليمي والإداري.
- نقص الوعي حول المؤهلات المتعلقة بالتعليم العالي وفقا لاتفاقية اليونسكو.
- ضعف مستوى الحوكمة في التعليم العالي كجزء من منظومة الحكم في البلد.
- غياب الشراكة الفاعلة مع القطاعين الحكومي والخاص في مجال التعليم العالي.
- ضعف مستوى النشر العلمي ونقص المجلات العلمية المحلية مؤسسات التعليم العالي محليا ودوليا.

إن التوصيات والمقترحات التي تطرح لإصلاح التعليم العالي في اليمن لم تعد كافية في ظل الوضع المتردي لقطاع التعليم العالي ومؤسساته من ناحية، وأهمية دوره البارز والمنتظر أن يسهم به في عملية التنمية الشاملة من ناحية أخرى، فضلا عن وجوب النهوض به لمواجهة التحديات التي تواجهه. ويعني ذلك ان التعليم العالي في اليمن بحاجة ماسة للتغيير الجذري، انطلاقا من رؤية إستراتيجية إنمائية شاملة، يتم من خلالها دمج التعليم الجامعي في عملية التنمية، باعتبارها وسيلة أساسية للارتقاء بالمجتمع واستغلال إمكاناته البشرية والفكرية والمادية على الوجه الأكمل.

ومن خلال ما سبق؛ يلاحظ أن التعليم العالي بوضعه الراهن غير قادر على الاستجابة للمتغيرات الحالية، وبعيد عن قضايا المجتمع وهمومه. وعلى الرغم من الجهود التي تبذلها الحكومة ووزارة التعليم العالي في اليمن، إلا أنها جهود ضعيفة وحلول بطيئة، لا ترقى إلى مستوى التحديات والمتغيرات المتلاحقة والمتسارعة، وتبقى تلك الجهود عاجزة عن تطوير التعليم العالي، وتحقيق أهدافه بالشكل المطلوب، ولمواجهة تلك التحديات فإن الضرورة تقتضي تطوير التعليم العالي بفكر جديد، وأسلوب جاد، لأن المستقبل يحمل متغيرات سريعة وعميقة، ولا يمكن مواجهتها إلا بتعليم متقدم ومتطور.

رابعاً: سياسات وخطط التعليم العالي وتحديات سوق العمل والتوظيف والثورة الصناعية الرابعة:

- مفهوم السياسة العامة:

عرفت الاسكوا السياسة العامة بأنها:"حزمة من التوجهات والقرارات والإجراءات والقواعد التي تسعى (الدولة) لتنفيذها بغية تحقيق نتائج محددة مَرجوة وذلك ضمن سياق ترجمة ولايتها على

المجتمع باعتبارها المسؤولة عن إدارة الشأن العام وتحقيق المصلحة عامة وتحسين حياة المواطنين"(الأمم المتحدة، 2018، 9). وتعرف السياسات بأنها: "إرشادات عامة Guidelines توضح وتبين للعاملين كيفية العمل والتصرف عند قيامهم بتنفيذ الأعمال بما يؤدي إلى تحقيق أهداف المنظمة"(العريقي، 2017، 387). ويعرفها فتحي (2003)، بأنها مجموعة مفاهيم وشروح لأسس العمل تضعها الإدارة لتهيئ دليلا مرشدا للمدير وهو يفكر لصنع القرار، وكذلك لمرؤوسيه - كمنفذين- في مختلف المستويات الإدارية لتحقيق أهداف المؤسسة (فتحي، 2023، 29).

- مفهوم السياسات التعليمية:

تعد السياسات التعليمية من أهم السياسات التي ينبغي الاهتمام بها، باعتبارها جزء أصيل من مكونات السياسة العامة للبلدان، لما لها من أهمية في "رسم الخطوط العامة الأساسية للنظام التعليمي وتحديد لها بشكل يحقّق الأهداف العامة للتربية، تنبثق من فلسفة المجتمع وتطلّعاته وآماله التي يسعي إلى تحقيقها.

وتعرف السياسات التعليمية بأنها: «إبداع إنساني قريب من الفن أكثر من العلم، وتتنوع ممارساته من سياق لآخر وفقًا للأوليات والأهداف الرئيسة التي تتبناها الحكومات في مسائل التعليم (محمد، 2010، 227)، وتعرفها دياب (2018) بأنها: "مجموعة الأهداف والخطط والبرامج التعليمية والتربوية، والاجراءات والتدابير التي يجب القيام بها، لضمان تنفيذها وتطبيقها بنجاح".

وتوصف بأنها "منظومة التوجهات والقواعد الدستورية والقانونية والخطط والتدخلات والإجراءات الحكومية المتعلقة بالشأن التربوي والتعليمي لمعالجة مشكلات قائمة، أو الاستجابة لتحديات راهنة أو مستقبلية بهدف تحقيق المصلحة العامة للمجتمع (الجنيد، والخطيب، 2022، 8).

وتعرف بأنها أداة لتحقيق التقدّم وتنظيم مسار النظام التعليمي وتحديده، ويجب أن تَّصاغ بقرارات وتشريعات مكتوبة بأسلوب علمي يبعدها عن الغموض والضبابية من أجل ضمان وضوحها، ولتكون مرجعية كاملة للاستراتيجيات والخطط التربوية التنفيذية، وأن تكتب وفق معايير يمكن من خلالها الحكم عليها بالنجاح أو الإخفاق" (الحربي،2019. 22).

وتتسم السياسات التعليمية بالشمولية والتنوع والتكامل فيما بينها حيث تغطي مختلف عناصر المنظومة التعليمية بدون استثناء، وتتنوع تلك السياسات، ومنها: سياسات الزامية التعليم وتكافؤ الفرص، وسياسات التخطيط والتمويل، وسياسات المناهج والمقررات الدراسية، وسياسات البرامج العلمية والدراسات العليا، وسياسات القبول والالتحاق، وسياسات التقويم والاختبارات وأطر المؤهلات، وسياسات الإدارة التعليمية، وسياسات الأجور والحوافز والتعويضات، وسياسات الكوادر التدريسية والفنية والإدارية، وسياسة التجهيزات والمنشآت التعليمية، وسياسات البحث العلمي والتطوير، وسياسات تكنولوجيا التعليم وتقنية المعلومات، وسياسة بناء القدرات وتأهيل

الموارد البشرية، وسياسات التدريس، وسياسات الشراكة والتعاون الثنائي محليا ودوليا، وسياسات الابتعاث الدراسي، وسياسات الجودة والاعتماد الأكاديمي، وسياسة الأنشطة والرعاية الطلابية، وسياسات التعليم والتدريب المهني، وسياسات التعليم الأهلي والخاص، وسياسات محو الأمية وتعليم الكبار، وسياسة المشاركة المجتمعية، وغيرها. (الجنيد والخطيب، 2022، 12).

وفي ضوء ما سبق؛ يقتضي أن تكون السياسات التعليمية على درجة عالية من الاستجابة العصرية لمواكبة التحولات المعاصرة في التعليم والإنتاج المعرفي والسبق التكنلوجي، وأن تكون المؤسسات الجامعية في طليعة المؤسسات المعنية بتطوير السياسات التعليمية قبل غيرها من المؤسسات، باعتبار تطوير السياسات التعليمية يعد تطويرا أساسيا وإيجابيا لتجويد العمليات الإدارية والأكاديمية، وترشيد القرارات، وتحقيق الجودة والميزة التنافسية للجامعات، وصولا للحصول على الاعتماد الاكاديمي للمؤسسة، كما تسهم عملية تطوير السياسات التعليمية والجودة المؤسسية في تطوير العمل المؤسسي للجامعات وللمؤسسات التي تعمل فيها المخرجات الجامعية لدى القطاعين الحكومي والخاص ولدى المنظمات ومؤسسات المجتمع المدني بشكل عام.

وأما عن تحديات سوق العمل والتوظيف؛ فكما نعلم ويعلم الجميع فإن سوق العمل يتغير وهناك دراسات كثيرة جدًا تؤكد أن 70 % من الوظائف الحالية ستختفي قريبا. وهذا يعني أن 70 % من الوظائف التي تقوم الجامعات بإعداد الطالب لها لن تكون موجودة في المستقبل القريب وهذا يطرح إشكالية كبرى غير مسبوقة كليًا. وهذا يشمل المهارات التي تقوم الجامعة بتهيئة الطالب لها فالمهارات التقليدية ستختفي ولن تكون مقبولة وهذه المهارات تتغير باستمرار. وتبين الدراسات في هذا السياق أن المهارات الجديدة المطلوبة غالبا ما تقوم على أهمية تنمية الذكاء الفارق في مجتمع خارق ومنها التفكير النقدي وحل المشكلات والمعضلات وتنمية الإبداع وهي مهارات غير تقليدية ومختلفة عن هذه التي تقوم الجامعات والمؤسسات التعليمية بالإعداد لها. (وطفة، 2020، 27).

ومن متطلبات العصر في مجال التعليم العالي، توفير تعليم عالي يلبي احتياجات التنمية وسوق العمل، وفي هذا الشأن تزداد حدة التنافس بين دول العالم المتقدم بهدف السيطرة العلمية والتقنية والاقتصادية، من خلال "الربط بين المجالين الصناعي والأكاديمي، ولا سيما في ضوء التطورات المتسارعة في قطاع التكنولوجيا وتطبيقاتها واللحاق بركب الثورات التكنولوجية، وهنا يبرز دور الجامعات التكنولوجية على مدار السنوات الأخيرة، وذلك بهدف إعداد المورد البشري القادر على إنجاح المنظومة الصناعية التي تعتمد بشكل رئيس على هذا المورد كعنصر أساسي في تحقيقها، حيث تلعب هذه النوعية من الجامعات دورًا مهما في العمل على تحسين جودة المنتجات الصناعية عبر تدريسها لتخصصات صناعية جديدة قائمة على الإبداع والتكنولوجيا، تستهدف مواكبة متطلبات السوق العالمية، مع دورها في البحث عن وسائل لتحفيز القطاعات الصناعية، هذا إلى

جانب إسهامها في تدريب الطلاب وتأهيل الخريجين، ليعود ذلك بالنفع على القطاع الصناعي والمجتمع معا(عياد، 2023، 420).

وعن الثورة الصناعية الرابعة وإشكالية المهارات الوظيفية في مخرجات التعليم العالي، يلحُّ الباحثون المستقبليون ويؤكدون بصورة مستمرة ودون توقف على أن مستقبل الثورة الصناعية الرابعة سيكون محمَّ ا بدرجة عالية من البطالة بين السكان ولاسيما بين أصحاب الكفاءات والقدرات المهنية، وهذا هو الأمر الذي يؤكِّده الكثير من الباحثين، حيث أن التطور الذي تحدثه العولمة سيؤدي، كما يقدر الاقتصاديون، إلى إبعاد 80 % من قوة السكان إلى البطالة وخارج سوق العمل، وذلك لأن 20% من القوة العاملة المؤهلة إلكترونيا ستغطي وبصورة مثالية مختلف متطلبات العمل والإنتاج في المستقبل. وهذا يعني أن 80 % من السكان سيخسرون ليس عملهم فحسب بل جوهرهم الإنساني انطلاقا من أن العمل نفسه يمثل جوهر الإنسان وقيمته.(وطفة، 2020، 58-59).

المبحث الثالث: عرض النتائج وتفسيرها:

اولاً: عرض النتائج وتفسيرها:

للإجابة عن سؤال البحث، ونصه، ما السياسات وخطط العمل المقترحة لتطوير التعليم العالي بالجمهورية اليمنية في ضوء احتياجات سوق العمل؟ تم العودة لأدبيات البحث، وتحليل البيانات والمعلومات ذات العلاقة، واستخلاص أبرز ما ورد فيها من نتائج، وكانت المحصلة كالآتي:

السياسات وخطط العمل المقترحة في التعليم العالي لتلبية احتياجات سوق العمل:

فيما يأتي مجموعة من السياسات وخطط العمل المقترحة لتطوير التعليم العالي في اليمن، كالآتي:

خطة العمل المقترحة، بعنوان: احتياجات سوق العمل من مخرجات التعليم العالي:

لنجاح خطة العمل المقترحة؛ لا بد أن تستند السياسات في التعليم العالي على التحليل لسوق العمل وتحديد القضايا والأهداف الاستراتيجية الرئيسية الموضوعة، بالإضافة إلى اقتراح خطط العمل التنفيذية المناسبة بشأنها، ولتحقيق هذه الغاية يمكن بلورة السياسات وخطط التعليم العالي والإستراتيجيات الرئيسية والأهداف كالآتي:

أولا. سياسات وخطط التعليم العالي:

من اليسير وضع سياسات وخطط عمل في مجال التعليم العالي، ولكن من الضرورة بمكان أن تكون تلك السياسات وخطط التعليم العالي في اليمن ملبية لاحتياجات سوق العمل، ومن أجل ذلك تم توزيعها إلى ثلاثة أنواع، منها ما يتعلق بالإدارة والحوكمة، ومنها ما يتعلق بالهيكل، والنوع الثالث يتعلق بالجودة، كالآتي:

1- دور إدارة التعليم العالي في مواكبة متطلبات واحتياجات سوق العمل

- على المستوى الوطني.

- على المستوى المؤسسي.

2- دور هيكل التعليم العالي في مواكبة متطلبات واحتياجات سوق العمل.

- تنويع وتوزيع المقيدين والخريجين.
- توفير الدراسات العليا والبحوث.
- هيكلة اعضاء هيئة التدريس.
- الدراسات في الخارج.
- التنسيق مع مستويات وانواع التعليم.

3- دور جودة التعليم العالي في تلبية احتياجات سوق العمل.

- جودة المحتوى.
- جودة طرق التدريس.
- جودة ونوعية أعضاء هيئة التدريس.
- نوعية الطلاب.

ثانيا. الاستراتيجيات الرئيسية والأهداف والسياسات وخطط العمل:

يجب أن تتضمن الاستراتيجيات الرئيسية والأهداف والسياسات وخطط العمل ما يلي:

- الإدارة والحوكمة: تحويل وجعل التعليم العالي متوافقا مع سوق العمل.
- الهيكل: تحويل هيكل قطاع التعليم العالي ليتوافق مع سوق العمل.
- الجودة: تحسين نوعية التعليم العالي من حيث: (المحتوى، طريقة التدريس، نوعية اعضاء هيئة التدريس والطلاب) لتلبي احتياجات سوق العمل.

ولتحقيق الأهداف الإستراتيجية، لا بد أن تتضمن خطط عمل مقترحة، وتحديد محتواها، كالآتي:

1- الهدف الاستراتيجي الأول: إدارة وحوكمة التعليم العالي.

ونصه: "العمل على تطوير الإدارة والحوكمة في التعليم العالي على المستويين الوطني والمؤسسي بما ينسجم مع متطلبات واحتياجات سوق العمل ".

يتكون الهدف الاستراتيجي الأول من مستويين، المستوى الوطني، والمستوى المؤسسي، وكل مستوى يشمل عدة خطط، وهي كالآتي:

1-1: على المستوى الوطني:

جدول (4) سياسات وخطط العمل الخاصة بإدارة وحوكمة التعليم العالي على المستوى الوطني

م	محتوى خطة العمل
الخطة الأولى	تعزيز المجلس الاعلى للتعليم العالي بأمانة عامة دائمة وبرنامج دوري للاجتماعات من اجل إدارة مسار التعليم العالي الوطني، كما ينبغي ضمان مشاركة المؤسسات،

	والنظر في إمكانية مشاركة ممثل عن الطلاب الخريجين.
الخطة الثانية	يجب القيام بمسوحات التوظيف والتشغيل بصورة مستمرة تشمل كل من مؤسسات القطاع العام والخاص لتحديد الطلب في سوق العمل من أجل توجيه سياسات القبول لمؤسسات التعليم العالي.
الخطة الثالثة	ينبغي تطوير ومراجعة مؤشرات الأداء لمؤسسات التعليم العالي لتتماشى مع احتياجات سوق العمل.
الخطة الرابعة	التنسيق مع الجامعات الخاصة كشركاء في جعل التعليم العالي ملبيا لاحتياجات سوق العمل.

2-1: على المستوى المؤسسي:

جدول (5) سياسات وخطط العمل الخاصة بإدارة وحوكمة التعليم العالي على المستوى المؤسسي

م	محتوى خطة العمل
الخطة الأولى	إنشاء مجالس الامناء في الجامعات اليمنية لمساعدة الجامعات على المواءمة بين التعليم العالي واحتياجات سوق العمل، على أن تشمل العضوية في تلك المجالس المؤسسات والشركات العامة والخاصة وكذلك عضوية خريجين سابقين إذا كان ممكنا ومفيدا.
الخطة الثانية	تشجيع الجامعات على انشاء مراكز تأهيل الموظفين لتدريب جميع منتسبي التعليم العالي (أكاديميين وإداريين) على المهارات التي تلبي احتياجات سوق العمل.
الخطة الثالثة	يجب الحد من سيطرة وزارة المالية وينبغي إيلاء الجامعات المزيد من المسؤولية مع المزيد من المساءلة في ذات الوقت، كما ينبغي تدريب الموظفين تدريبا كافيا في الادارة المالية لتنفيذ هذه المهمة على وجه الخصوص لتشجيعهم وجعل برامجهم مدرة للدخل. ويمكن ايضا التفكير في انشاء لجنة مثل لجنة المنح الجامعية في المملكة المتحدة.
الخطة الرابعة	ينبغي أن تخضع التعيينات في الادارة العليا لمؤسسات التعليم العالي لمعايير اختيار دقيقة على أن تشمل تلك المعايير القدرات والخبرات وذلك لجعل التعليم العالي أقرب إلى سوق العمل.
الخطة الخامسة	تأسيس مركز القيادة والحوكمة في التعليم العالي ويعنى بإعداد وتدريب القيادات الجامعية (الأكاديمية والإدارية)، وتنمية قدراتهم بصورة مستمرة في ضوء خبرات مجلس حوكمة الجامعات العربية والخبرات الدولية.
الخطة السادسة	صرف مرتبات منتسبي التعليم العالي وخاصة بالجامعات الحكومية ومنحهم كامل حقوقهم المادية، حتى تضمن الحكومة بقاء العقول العلمية في الجامعات بدلا من التفكير بالهجرة، أو تغيير المهن، مما يؤثر على خطط التعليم العالي والوطن.

2- الهدف الاستراتيجي الثاني: هيكل قطاع التعليم العالي.

ونصه، "ينبغي أن يتماشى هيكل قطاع التعليم العالي مع احتياجات ومتطلبات سوق العمل من حيث تنويع التعليم العالي، توزيع الالتحاق والخريجين، توفير فرص للدراسات العليا والبحوث، بنية وهيكلية أعضاء هيئة التدريس (توزيع اعضاء هيئة التدريس)، وضعف التنسيق بين مستويات وانواع التعليم".

ويشمل خمسة مستويات، وهي: تنويع وتوزيع المقيدين والخريجين، توفير الدراسات العليا والبحوث، هيكلة اعضاء هيئة التدريس، الدراسات في الخارج، والتنسيق مع مستويات وأنواع التعليم، وكل مستوى يشمل بعض السياسات وخطط العمل المقترحة، وهي كالآتي:

2-1: تنويع التعليم العالي:

جدول (6) سياسات وخطط العمل الخاصة بتنويع التعليم العالي

م	محتوى خطة العمل
الخطة الأولى	يجب أن يتم توزيع التعليم العالي بشكل أكثر عقلانية بحسب المناطق الجغرافية واحتياجات تلك المناطق للكادر البشري. وبالنسبة للمحافظات التي يبلغ تعدادها السكاني أكثر من مليون شخص فينبغي أن يكون لديها مؤسسة للتعليم العالي.
الخطة الثانية	ينبغي تقييم نظام التعليم العالي الموازي في الجامعات الحكومية بحسب جودته ووفقا لقابليته في سوق العمل.
الخطة الثالثة	يجب إعادة توجيه برامج الجامعات لتتناسب مع الاحتياجات للقوى العاملة في المناطق من اجل تنميتها.
الخطة الرابعة	ينبغي على بعض الجامعات إنشاء مراكز للتميز في مجالات معينة من الاحتياجات في سوق العمل.
الخطة الخامسة	التوسع في استحداث الجامعات والكليات التكنولوجية بهدف الربط بين المجالين الصناعي والأكاديمي، ولا سيما في ضوء التطورات المتسارعة في قطاع التكنولوجيا وتطبيقاتها واللحاق بركب الثورات التكنولوجية.

2-2: توزيع الالتحاق والخريجين.

جدول (7) السياسات وخطط العمل الخاصة بتوزيع الالتحاق والخريجين

م	محتوى خطة العمل
الخطة الأولى	ينبغي أن يكون القبول والالتحاق أكثر توازنا وفقا لاحتياجات سوق العمل، وأن يتم تقديرها بناء على دراسة سوق العمل وتحديد مدى قابلية التخصصات للتوظيف في سوق العمل، وإحدى الطرق للقيام بذلك هو ترشيد برنامج المنح الدراسية سواء المنح الداخلية او الخارجية.
الخطة الثانية	أن يتم توزيع واتاحة الفرص بحسب النوع الاجتماعي لتصبح أكثر توازنا مع مرور الوقت (إن عدد طالبات الدكتوراه من الاناث قد تجاوز الذكور في العلوم التطبيقية)، إلا أن عدد الطالبات لا يزال أقل من عدد الطلاب في التخصصات الاخرى، وينبغي تقديم حوافز دراسية خاصة وبرامج توعية للأباء، خاصة في المناطق النائية.
الخطة الثالثة	تأسيس مراكز خاصة لتسويق الخدمات الجامعية والمشروعات البحثية وتنسيق العلاقة بين المؤسسات الجامعية والتعليمية والمؤسسات الإنتاجية والصناعية الحكومية والأهلية وغيرها.
الخطة الرابعة	التوسع المدروس في تأسيس مؤسسات التعليم العالي ومراعاة التوزيع الجغرافي بما يحقق الإنصاف والعدالة وتكافؤ الفرص.

2-3: توفير فرص للدراسات العليا والبحوث:

جدول (8) السياسات وخطط العمل الخاصة بتوفير فرص للدراسات العليا والبحوث

م	محتوى خطة العمل
الخطة الأولى	تطوير مرافق كافية من حيث نوعية الموظفين والبنية التحتية (مختبر، ومكتبة، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات ... الخ) في الجامعات.
الخطة الثانية	تقديم منح دراسية وبناء شراكة مع الجامعات الاجنبية بالإضافة الى اشراك المؤسسات المتعددة الجنسيات بالطلاب للدراسات العليا.
الخطة الثالثة	اشراك اعضاء هيئة التدريس لدمج البحوث الخاصة بهم – التي يقومون بها لتعزيز حياتهم المهنية – مع مشاريع واطروحات طلاب الدراسات العليا.
الخطة الرابعة	دعم إدارات البحوث بالباحثين المؤهلين وتدريبهم لصياغة السياسات بما في ذلك الموضوعات البحثية ذات الصلة باحتياجات سوق العمل.

الخطة الخامسة	تقييد الدراسة في الخارج لتنحصر على البرامج غير المتوفرة في البلاد، ورعاية تلك البرامج المطلوبة لسوق العمل المبنية على الاحتياجات للقوى العاملة المؤهلة التي يتم تقييمها بشكل صحيح.
الخطة السادسة	اختيار الطلاب للتخصصات التي يحتاجها سوق العمل وتنمية البلاد.

2-4: بنية وهيكلية أعضاء هيئة التدريس (توزيع اعضاء هيئة التدريس)

جدول (9) السياسات وخطط العمل الخاصة بتوزيع أعضاء هيئة التدريس

م	محتوى خطة العمل
الخطة الأولى	ضرورة تقديم الحوافز المالية والترقيات بشكل خاص لأعضاء هيئة التدريس الذين يخدمون في المناطق البعيدة من أجل توزيع أفضل لأعضاء هيئة التدريس.
الخطة الثانية	ضرورة تطوير هيكل مؤهلات اعضاء هيئة التدريس من خلال زيادة حملة الدكتوراة، وتوفير فرص لتعيينهم في الجامعات، واستقطاب الكفاءات العلمية المهاجرة، أو من خلال دعوة أساتذة عرب وأجانب إذا لزم الأمر للتدريس لفترة محددة من الزمن ويكونوا بدورهم موجهين لأعضاء هيئة التدريس المحليين.
الخطة الثالثة	تأسيس مراكز بحثية وكليات نوعية متخصصة بحسب المناطق تسهم في استيعاب حملة الدكتوراه وفي زيادة فرص الالتحاق بالتعليم العالي وتلبية احتياجات المناطق من الكوادر المتخصصة.

2-5: ضعف التنسيق بين مستويات وأنواع التعليم:

جدول (10) السياسات وخطط العمل الخاصة بضعف التنسيق بين مستويات وأنواع التعليم

م	محتوى خطة العمل
الخطة الأولى	إنشاء علاقة تنسيق وتعاون مع وزارة التربية والتعليم في موضوع محتوى التعليم الثانوي وطريقة تدريس المعلمين، والحث على إيجاد الية لجذب الطلاب لدراسة العلوم والرياضيات واللغة الانجليزية من المستويات الاولى.
الخطة الثانية	إيجاد آلية للتنسيق بين الجامعات الحكومية والأهلية، وبين التخصصات التي تقدمها الأقسام المختلفة لدعم بعضها البعض وتجنب الازدواجية.
الخطة الثالثة	التنسيق بين وزارات التعليم الثلاث (العام والعالي والمهني)، بهدف وضع آلية عمل تسهم في تعزيز العلاقة بينها من جهة وبينها وبين الجهات الأخرى ذات العلاقة.

3- الهدف الاستراتيجي الثالث: جودة التعليم العالي.

ونصه، "العمل على تحسين نوعية التعليم العالي (المحتوى، طريقة التدريس، نوعية هيئة التدريس وسياسة القبول) لتتماشى مع احتياجات سوق العمل، من حيث جودة المحتوى، جودة طريقة التدريس، جودة أعضاء هيئة التدريس، ونوعية الطلاب ".

ويشمل الهدف الثالث مجموعة من السياسات وخطط العمل موزعة كالآتي:

3-1: جودة المحتوى

جدول (11) السياسات وخطط العمل الخاصة بجودة المحتوى

م	محتوى خطة العمل
الخطة الأولى	تشجيع مجلس الدراسات لتحديث محتوى كل مادة بانتظام ورفدها بمهارات تنمية وتعليم الذات والمهارات الادبية والاخلاقية والمهارات اللازمة لتنمية الموارد الطبيعية والفيزيائية مع وجود توازن بين النظرية والتطبيق، وذلك بقدر الامكان بمشاركة ارباب الاعمال.

الخطة الثانية	تحديث محتوى كل مادة من المواد المرتبطة بسوق العمل ما ان تسمح الموارد بذلك.
الخطة الثالثة	توفير فرص للهيئة الاكاديمية لتحديث معارفهم ومهاراتهم حول محتوى المواد بطريقة تتكيف مع احتياجات سوق العمل المتغيرة.
الخطة الرابعة	تقديم التسهيلات للطلاب للوصول الى (نظام للتعليم المفتوح على الانترنت) لاختيار محتويات ذات قابلية للتوظيف.
الخطة الخامسة	مواءمة البرامج والمقررات ومحتوياتها بمتطلبات التنمية وسوق العمل وبما يواكب التغيرات المعرفية والتقنية والتحولات المعاصرة ومنها الثورة الصناعية الرابعة وغيرها.

3-2: جودة طريقة التدريس:

جدول (12) السياسات وخطط العمل الخاصة بجودة طريقة التدريس

م	محتوى خطة العمل
الخطة الأولى	تزويد الطلاب بمهارات التعلم الذاتي من اجل تحديث معارفهم بالمحتوى الجديد بأنفسهم.
الخطة الثانية	تشجيع تنفيذ فترة تدريب لكل مادة بما في ذلك مواد الفنون (التدريب في مقرات الاعمال لاكتساب الخبرة) في القطاعين العام والخاص كشرط اكاديمي لجميع التخصصات.
الخطة الثالثة	التشجيع على استخدام طرق ومنهجيات التدريس الحديثة بالأنترنت وتقنيات الاتصال الاخرى.
الخطة الرابعة	تطوير أنماط التعليم الإلكتروني وتدريب الأساتذة على طرق التعليم والانتقال للتحول الرقمي في التدريس والبحث العلمي.
الخطة الخامسة	دعوة مختصين وخبراء ذوي كفاءة من الحكومة ورجال الاعمال وقطاع الصناعة للتدريس لغرض نقل الخبرة.

3-3: جودة أعضاء هيئة التدريس:

جدول (13) السياسات وخطط العمل الخاصة بجودة أعضاء هيئة التدريس

م	محتوى خطة العمل
الخطة الأولى	حث اعضاء هيئة التدريس على تحديث طرقهم في التدريس بوسائل جديدة لاستراتيجيات التدريس والتعليم بما في ذلك نظام التعليم المفتوح الشامل على الانترنت، والتشديد على المشاركة الفعالة للطلاب، واستخدام اساليب دراسة الحالة وحل المشكلات بالتعاون مع المؤسسات العامة والخاصة.
الخطة الثانية	تقديم التسهيلات لأعضاء هيئة التدريس لتطوير أنفسهم، وتحديث معارفهم من خلال البحوث والمشاركة في المؤتمرات والاشتراك في المجلات العلمية والانترنت لجعل اعمالهم ذات علاقة بمعارفهم وبما ينسجم مع متطلبات عصر الثورة الصناعية الرابعة والذكاء الإصطناعي.
الخطة الثالثة	اكتساب الخبرة العملية من قطاع الاعمال من خلال تقديم الخدمات الاستشارية وتوفير الحوافز اللازمة للتكيف مع المطالب الجديدة لأساليب عمل قطاع الاعمال.
الخطة الرابعة	تجنب التدخل السياسي والحزبي والمذهبي والمناطقي عند تعيين أعضاء هيئة

	التدريس بالجامعات.. الخ.
الخطة الخامسة	عرض الية للحوافز من خلال مختلف الوسائل المتاحة لجذب أعضاء هيئة التدريس الأكفاء لمهنة التدريس.

3-4: نوعية الطلاب:

جدول (14) السياسات وخطط العمل الخاصة بنوعية الطلاب

م	محتوى خطة العمل
الخطة الأولى	تطوير وتقديم مواد تأسيسية لسد الفجوة بين المؤهلات الاكاديمية لخريجي المدارس الثانوية ومتطلبات مواد التعليم العالي لكل تخصص بمساعدة اعضاء هيئة التدريس.
الخطة الثانية	وضع برامج للإرشاد الأكاديمي والتوجيه المهني في مؤسسات التعليم العالي لمساعدة الطلاب على اختيار تخصصات مفيدة لحياتهم المهنية، وفقا لاحتياجات سوق العمل.
الخطة الثالثة	استخدام معايير موضوعية للقبول وتجنب أن تتأثر عملية القبول للتخصصات ذات الطلب العالي بالممارسات السلبية.
الخطة الرابعة	استقطاب المبدعين والموهوبين ومنحهم الرعاية اللازمة.

وفي ضوء ما تقدم، ينبغي تطوير السياسات وخطط التعليم العالي، وتجديد الاهداف التربوية، بصورة تعمل على تمكين المتعلم من انماء المعرفة، وتقديم برامج التعليم والتدريب المستمر في ظل تغيرات المعارف والعلوم، وتغير مواصفات اداء المهن، وتنمية قدرات الطلبة على النقد والابداع، والتطوير المستمر لمنظومة التعليم العالي باليمن تنظيما وادارة، اكاديميا وفنيا في ضوء الاتجاهات الحديثة، مع ضرورة منح مؤسسات التعليم الاستقلالية المالية والادارية، والمزيد من الحرية الاكاديمية وحرية البحث، وتحريرها من القيود البيروقراطية، وتوجيه التعليم العالي لرفع مساهمته في التنمية الاقتصادية والاجتماعية الشاملة سواء من خلال تلبية احتياجات سوق العمل المتغيرة من العمالة المؤهلة والمدربة، او القيام بالبحوث والدراسات والاستشارات، وتطوير البرامج والاساليب لمؤسسات الاعمال والانتاج، او من خلال التنمية البشرية المستدامة لإيجاد مصادر جديدة للثروة.

كما ينبغي إعطاء اهمية مضاعفة لتطوير البحث العلمي في مؤسسات التعليم العالي، وفق سياسة وطنية وخطط عملية تضمن الارتقاء بمستوى البحوث والدراسات العلمية، فضلا عن توجيه البحث العلمي نحو التخصصات الاكثر ارتباطا بالبيئة اليمنية، واستكمال البنية التحتية لمؤسسات التعليم العالي، وتوفير المتطلبات الضرورية لها اولا بأول، ووضع نظام دقيق لتنمية كفايات اعضاء هيئات التدريس، والاداريين، والفنيين، المهنية والعلمية، داخليا وخارجيا.

ثانياً: التوصيات:

بعد استعراض مجموعة من السياسات وخطط العمل المقترحة لتطوير التعليم العالي في اليمن، في مجالات الإدارة والحوكمة، والجودة، والهيكل، والتي تشكل مجالات أساسية في منظومة التعليم

العالي، تم استخلاص بعض التوصيات العامة لعدد من الجهات ذات العلاقة، وتحديدا لواضعي السياسات ومتخذي القرارات في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، والمؤسسات التعليمية والبحثية، وذلك على النحو الاتي:

- تجديد التشريعات التربوية للتعليم العالي بما يتلاءم مع الادوار الجديدة، والمتغيرات المحلية والاقليمية والدولية، والتي تسهم في تأكيد الاستقلالية وتحمل المسؤولية، واحترام القانون.
- إيجاد اطر مؤسسية قانونية وتنظيمية وإدارية عصرية ومرنة، لقطاع التعليم العالي ومؤسساته، بحيث تتناسب مع عملية تنفيذ الخطط الإستراتيجية لقطاع التعليم.
- استحداث المجلس الوطني للتعليم بدلا من المجلس الأعلى لتخطيط التعليم، ويصدر بشأنه قانون، ويتكون من عدة إدارات ومراكز ومنها: مركز دراسات وبحوث تنمية التعليم والموارد البشرية، ومركز التدريب وتنمية المهارات.
- على الحكومة الإصلاح الفعال لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي تنظيميا وإداريا وماليا، واستقلال التعليم سياسيا وتحييده عن الصراعات وحمايته من الهجمات والمخاطر.
- تطبيق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي وسرعة تسجيل مجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة لدى الاتحاد العالمي للتعليم الطبي (WFME) ومساعدة الكليات الطبية على الاعتراف بها من المجلس والحصول على الاعتماد الوطني.
- اعتماد مبادئ الحوكمة وتطبيقها على مستوى الوزارة والجامعات.
- حسن اختيار القيادات العليا وتقييم مستوى الأداء باستمرار مع توفير برامج تنمية القدرات للقيادات وأعضاء هيئة التدريس والعاملين وانشاء مراكز التدريب الإداري والأكاديمي في الجامعات.
- توسيع سعة القبول للجامعات لتلبية زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم وتحقيق العدالة بين الذكور والاناث والريف والحضر.
- توسيع نشر الكليات الإقليمية، خارج مدن الجامعات، على ألا يقتصر ذلك على كليات التربية وحدها.
- التوسع في استحداث الجامعات والكليات التكنولوجية بهدف الربط بين المجالين الصناعي والأكاديمي، ولا سيما في ضوء التطورات المتسارعة في قطاع التكنولوجيا وتطبيقاتها واللحاق بركب الثورات التكنولوجية.
- وضع سياسات قبول جديدة للجامعات والكليات والمعاهد العليا الحكومية يشترك في وضعها كل من الجهات المسؤولة عن رسم خطط التنمية الاقتصادية، والاجتماعية، والجهات المسؤولة عن التعليم العام والعالي، بقطاعيه الحكومي والخاص والأهلي،

وممثلين لمنظمات المجتمع المدني، لضمان أوسع مشاركة في رسم معالم سياسات القبول الجديدة.

- فتح كليات واقسام علمية جديدة تنسجم مع احتياجات التنمية ومتطلبات سوق العمل، وفق خطة استراتيجية تساعد ايضا على استيعاب الكوادر الأكاديمية المؤهلة تأهيلا عاليا من حملة الماجستير والدكتوراه، وتوزيعهم على مؤسسات التعليم العالي على المستوى الوطني.
- رفع معدلات الالتحاق بالتعليم العالي حتى تصل الى ضعف المعدل الحالي، لمن هم في سن هذا التعليم، بحيث يتجه غالبية الملتحقين الى التخصصات التطبيقية.
- انشاء نظم تعليمية تتيح انتقال الطلاب بين الجامعات والكليات والتخصصات ومعاهد التعليم المهني والتقني بحرية ومرونة واسعة تسمح بفترات توقف وعودة للتعليم.
- انشاء كليات للدراسات العليا بكل جامعة مرتبطة بالهيئة الوطنية للبحث العلمي كي تتولى وضع اسس البحث العلمي وخططه بالنقاط البحثية التي تهم اليمن، وتفتح افاق تطوره.
- تامين تمويل التعليم العالي وضمان استدامته في الظروف الطبيعية واثناء الحروب والأزمات وصرف مرتبات العاملين من أكاديميين واداريين ومعالجة أوضاعهم حفاظا عليهم من التسرب والهجرة إلى الخارج.
- إعادة هيكلة رئاسة الجامعات واستحداث نيابة للتطوير الأكاديمي وضمان الجودة بالجامعات اليمنية وتحويل مراكز التطوير الأكاديمي وضمان الجودة إلى عمادات تابعه لها ونيابة مماثلة لخدمة المجتمع.
- تنويع نظم التعليم العالي وبرامجه الأكاديمية لتلبية احتياجات التنمية وسوق العمل.
- تعزيز القدرة التقنية للتعليم العالي وتحسين خدمة الانترنت وتطوير أنظمة التعليم الالكتروني والتعليم عن بعد الى جانب أنظمة التعليم التقليدية.
- تحديث البرامج الاكاديمية بما ينسجم مع متطلبات التنمية وإعادة الاعمار وسوق العمل والاهداف العالمية للتنمية المستدامة.
- توفير برامج تعليمية وتدريبية حديثة تراعي تحقيق التوازن بين الدراسات التطبيقية والأكاديمية، وتأسيس مراكز التعليم المستمر، وخدمة المجتمع، مع إيلاء المزيد من الاهتمام بالتعلم عن طريق الأنشطة المعملية وتطوير الجدارات الوظيفية والقدرات الفنية العملية للخريجين.
- الاستعانة بالاختصاصيين والفنيين العاملين في سوق العمل كمحاضرين في بعض الجوانب التطبيقية، وإيجاد وحدة تنسيق بين المؤسسات الجامعية ومؤسسات سوق العمل المحيطة.

- إتقان اللغة العربية واللغات الأجنبية ووسائل الاتصال والتكنولوجيا الحديثة لمواكبة التطورات التكنولوجية المتسارعة، بجانب العمل على الحصول على اعتماد البرامج والشهادات من الجهة المختصة ومن الجهات العربية والأجنبية وذلك من أجل رفع القدرة التنافسية للخريجين في الأسواق المحلية والإقليمية والعالمية، وبما يمكنهم من الولوج بأمان عند استخدام التكنولوجيا في عصر الثورة الصناعية الرابعة.
- توقيع البروتوكولات والاتفاقيات المتعلقة بالتعليم العالي والتدريب التكنولوجي من أجل دعم عمليات التواصل وتبادل الخبرات، فضلا عن تعزيز الشراكة بين مؤسسات التعليم العالي والقطاعين العام والخاص، والجهات الداعمة، والمنظمات الدولية والمحلية، والتنسيق مع الجهات الداخلية والخارجية، على جميع الأصعدة سواء كانت بحثية أو تمويلية أو علمية.

ثالثاً: المقترحات:

1- إجراء دراسة عن متطلبات تطوير التعليم العالي في ظل التحولات المعاصرة والثورة الصناعية الرابعة.

2- إجراء دراسة مقارنة بين سياسات التعليم العالي في اليمن وسياسات بعض الأنظمة العربية الأخرى.

3- إجراء دراسة عن ترتيب أولويات التنمية ومتطلبات سوق العمل لمرحلة إعادة الإعمار في اليمن.

قائمة المصادر:

الكتب:

1. وطفة، علي أسعد.(2020). مستقبلُ التعليم العالي الخليجي في ضوء الثَّورة الصناعيَّة الرابعة قراءة نقدية في إشكالية الصيرورة والمصير، سلسلة الإصدارات الخاصة، (سلسلة علمية محكمة) العدد 47، مركز دراسات الخليج والجزيرة العربية، جامعة الكويت.
2. العريقي، منصور محمد .(2017). الادارة الاستراتيجية مدخل متكامل، مركز الامين للنشر والتوزيع، صنعاء، اليمن.
3. فتحي، محمد. (2003). 766 مصطلح اداري – ايضاح وبيان. دار التوزيع والنشر الاسلامية، القاهرة، مصر.
4. الأمم المتحدة. (2018) دليل تصميم وتنفيذ سياسات قائمة على المساواة في الدول العربية ، بيروت.
5. الحربي، سعود هلال (2019) السياسة التعليمية ودورها في تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، التعليم 2030، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.

6. الطائي، يوسف حجيم، وآخرون ،(2008). إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي. الطبعة الأولى، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
7. جويلي، مها عبد الباقي، (2002). دراسات تربوية في القرن الحادي والعشرين. المتطلبات التربوية لتحقيق الجودة التعليمية. الطبعة الأولى، 2002م، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر .
8. حيدر، عبد اللطيف حسين .(2016). تجويد التعليم بين النظرية والواقع. مكتب التربية العربي لدول الخليج، مكتبة تربية الغد، الرياض، السعودية.

المجلات والدوريات:

9. محمد، أمل عبد الفتاح (2010) صنع سياسات التعليم المقارنة، مجلة التربية مصر، مج (13)ع(30) لسنة (2010)، ص ص:215-280.
10. دياب، إكرام عبد الستار (2018) تطوير السياسة التعليمية لمعلم القرن، مجلة الإدارة التربوية العدد السابع عشر – مارس 2018، مصر.
11. الجنيد، عبد الوهاب محمد، والخطيب، خليل محمد. (2022). دور المؤسسات البحثية في تطوير السياسات التعليمية لمواجهة الأزمات والأوبئة، المجلة العربية للإدارة التعليمية، مج (1)، ع (1) يونيو، 2022، الجمعية العلمية اليمنية للإدارة التعليمية، اليمن، ص ص: 1- 36.
12. عشيبة، فتحي، و درويش محمد، (2000). الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في التعليم الجامعي المصري. بحث منشور في مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد المتخصص (3)، 2000، 520–561.
13. عياد، هاني جرجس(2023). الجامعات التكنولوجية وتخصصاتها الجديدة نظرة مختلفة للمستقبل، مجلة افاق مستقبلية، العدد (٣) يناير ٢٠٢٣، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، مجلس الوزراء، مصر.

الرسائل والاطروحات:

14. القباني، تركي يحيى قاسم .(2012). استشراف مستقبل الاعتماد الأكاديمي في الجامعات اليمنية، ماجستير إدارة وتخطيط تربوي، كلية التربية، جامعة صنعاء، اليمن.
15. السنباني، هشام على محمد. (2014). تطوير الإدارة الجامعية وفق معايير الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي، ماجستير إدارة عامة، مركز تطوير الادارة العامة، جامعة صنعاء، اليمن.
16. الهمداني، فتحية محمد محمد. (2010). بناء نموذج لنظام الاعتماد الأكاديمي في الجامعات اليمنية، ماجستير إدارة وتخطيط تربوي، كلية التربية، جامعة صنعاء، اليمن.
17. العفيري، نبيل أحمد محمد.(2010). إستراتيجية مقترحة لتطوير الشراكة بين الجامعات اليمنية ومؤسسات سوق العمل، دكتوراه، تعز، اليمن، الرقم المكتبي لدى المركز الوطني للمعلومات بالجمهورية اليمنية (9687).
18. عبدالرب، سمر سعيد عبدالله.(2014).مدى مواءمة مخرجات التعليم الجامعي في جامعة تعز لمتطلبات التنمية المحلية، ماجستير، تعز، اليمن، الرقم المكتبي لدى المركز الوطني للمعلومات بالجمهورية اليمنية (12927).
19. شريم، هالة محمد علي.(2013). تصور طلبة جامعة صنعاء لمستقبلهم. ماجستير، صنعاء، اليمن.

20. راوية، بشرى عبدالكريم حمود.(2011). علاقة مخرجات التعليم العالي بسوق العمل في الجمهورية اليمنية خلال الفترة(1990-2008)، دكتوراه، القاهرة، مصر، الرقم المكتبي لدى المركز الوطني للمعلومات بالجمهورية اليمنية (8871).

21. قائد، رهيب سعيد.(2015). مواءمة مخرجات كلية المجتمع في الجمهورية اليمنية مع متطلبات سوق العمل تصور مقترح، دكتوراه، الملك سعود، السعودية، الرقم المكتبي لدى المركز الوطني للمعلومات بالجمهورية اليمنية (14337).

22. القاضي، احمد محمد صالح.(2012). تقويم سياسات القبول في الجامعات اليمنية الحكومية في ضوء احتياجات التنمية، ماجستير، صنعاء، اليمن، الرقم المكتبي لدى المركز الوطني للمعلومات بالجمهورية اليمنية (9458).

23. الخطيب، خليل محمد، والعواضي، علي عبدالله.(2020). ببليوغرافيا الرسائل العلمية اليمنية، حصاد نصف قرن من الإنتاج المعرفي (1970- 2020)، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، اليمن.

تقارير:

24. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.(2022). التقرير الوطني المقدم من وزارة التعليم العالي والبحث العلمي لمؤتمر اليونسكو العالمي الثالث للتعليم العالي، مايو، 2022، برشلونة، أسبانيا، تحرير، د.خليل الخطيب، اليمن.

25. الصوفي واخرون، محمد عبد الله.(2017). تقرير تحليل وتقييم الرسائل والاطروحات المتعلقة بالتعليم العالي في الجمهورية اليمنية. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، مشروع تعزيز قدرات وزارة التعليم العالي، اليمن.

مهارات الفهم القرائي المتضمنة في كتابي اللغة العربية للصف الرابع الأساسي في فلسطين وأراضي الـــ48 (دراسة مقارنة)

أ.م.د. منير محمد رضوان - جامعة الأقصى، د. صالح أحمد موسى - وكالة الغوث الدولية

Abuahmad19868@gmail.com

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مهارات الفهم القرائي المتضمنة في كتابي اللغة العربية للصف الرابع الأساسي في فلسطين، وأراضي ال 48، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوبه التحليلي (تحليل المحتوى)، وتم تحليل محتوى كتاب لغتنا الجميلة للصف الرابع الأساسي المطبق في فلسطين، وكتاب العربية لغتنا للصف الرابع الأساسي المطبق في أراضي ال 48، وتكونت عينة الدراسة من التدريبات في كتب الفصل الدراسي الأول، والفصل الدراسي الثاني للمنهج الفلسطيني، وكتاب العربية لغتنا لمنهج أراضي ال 45 باعتباره كتابا واحدا، وتكونت أداة

الدراسة من بطاقة تحليل المحتوى باعتماد الفكرة كوحدة تحليل، واستخدمت الدراسة التكرارات، والنسب المئوية، وأظهرت النتائج المتعلقة بمهارات الفهم القرائي الواجب تضمينها في كتابي اللغة العربية في فلسطين وأراضي ال48 للصف الرابع الأساسي حيث جاءت مهارات الفهم الحرفي بنسبة (54.68%)، ثم مهارات الفهم الابداعي بنسبة (44.53%)، ثم مهارات الفهم النقدي، والاستنتاجي، والتذوقي بنفس النسبة (0.26%) ، وبناء على نتائج الدراسة أوصت الدراسة بالعديد من التوصيات هما: ضرورة التركيز عند إعداد مناهج اللغة العربية للمراحل الدراسية المختلفة على إعداد أدلة تتضمن مهارات الفهم القرائي بالمستوى النقدي ، والمستوى الاستنتاجي، والمستوى التذوقي ، والاهتمام بتنمية مهارات الفهم القرائي في كتاب لغتنا الجميلة للصف الرابع الأساسي، واقترح الباحثان إجراء دراسات مماثلة لدرجة توفر مهارات الفهم القرائي في كتب لغتنا الميلة للصفوف العليا من المرحلة الأساسية والإعدادية بفلسطين، وتصور مقترح لتعزيز مهارات الفهم القرائي لدى طلبة المرحلة الأساسية بفلسطين.

الكلمات المفتاحية: (مهارات الفهم القرائي، كتاب اللغة العربية، الصف الرابع الأساسي).

Abstract

The study aimed to reveal the reading comprehension skills included in the Arabic language books for the fourth basic grade in Palestine, and the lands of 48. The study used the descriptive approach in its analytical style (content analysis). For the fourth basic grade applied in the lands of the 48, and the study sample consisted of exercises in the books of the first semester, and the second semester of the Palestinian curriculum, and the book Arabic is our language for the curriculum of the lands of the 45 as one book, and the study tool consisted of a content analysis card by adopting the idea as an analysis unit, and was used The study showed frequencies and percentages, and showed results related to reading comprehension

skills that should be included in the Arabic language books in Palestine and the 48th grade for the fourth grade, where literal comprehension skills came at a rate of (54.68%), then creative comprehension skills at a rate of (44.53%), then critical comprehension skills. , deductive, and gustatory in the same proportion (0.26%). Reading comprehension skills in the book Lughatuna al-Jamila for the fourth grade. The two researchers suggested conducting similar studies to the degree of availability of reading comprehension skills in the books of Lughatuna Al-Tilah for the upper grades of the basic and preparatory stages in Palestine.

Keywords: (reading comprehension skills, Arabic language book, fourth grade).

مقدمة:

يُعبّر الكتاب المدرسي عن المحتوى التعليمي للمنهاج، ويعدّ أحد الأركان والعناصر المهمّة في العملية التعليمية؛ بل يكاد يكون وسيلة المنهاج الأساسية والأولى في التعبير عن أهدافه؛ لأنّ المحتوى، في حقيقته، ترجمة فعلية للأهداف التعليمية المناسبة للمتعلّمين، وبهذا يربط الكتاب، بما يشتمل عليه، بين الأهداف والمحتوى والمتعلّم، ولا يمكن أن نتصوّر منهاجاً مدرسياً من دون كتاب، يراعي خصائص المتعلّم ويقدّم له أنماط المعرفة المختلفة، فهو أوّل مصادر المعرفة بالنسبة إلى المتعلّم، وأكثرها تجسيداً لما ينبغي أن يكتسب من خبرات، أو يتحقّق لديه من أهداف ومما لاشك فيه فإن المناهج الدراسية لاسيما كتب اللغة العربية بالإضافة إلى ما تتضمنه من نصوص أدبية موزعة ما بين القراءة والنصوص والبلاغة والنحو والخط والإملاء والتعبير إلا أن الأنشطة والتدريبات تستحوذ حيّزاً كبيراً في الكتاب المدرسي، وخاصة في المواد التعليمية التي يغلب عليها الطابع المهاري؛ لارتباطها بمهارات الفهم القرائي ، وتأتي اللغة العربية في مقدّمة هذه المواد؛ إذ

إنّ اللغة، في حقيقتها، مجموعة متنوّعة من المهارات التي يؤدّيها المتعلّم في تفكيره وتعبيره وتواصله مع الآخرين، ويتجلّى ذلك في مهاراتها الأربع: "الاستماع، والتحدّث، والقراءة، والكتابة.

ومن بين فروع اللغة العربية التي لها مساحة كبيرة في توظيف المهارات اللغوية وتنمي لدى الطفل قدراته المعرفية وتكسبه الكثير منها القراءة، فهي ليست مجرد فك للرموز وإنما هي القدرة على فهم النصوص المقروءة من خلال القيام بشرح، تحليل، تلخيص وكذا تفسير الأحداث الواردة في النص.

والقراءة هي أفضل أداة في التحصيل العلمي، وتلعب دورا هاما في تمكين التلاميذ من الوصول الى المعلومات في جميع مستويات التعليم، والغاية الرئيسية منها هو تطوير قدرة التلاميذ على قراءة النصوص المختلفة وتفسيرها ومعالجتها، وبالتالي فهمها، ويعد الفهم من أهم اهداف القراءة، لما له من دور في إثارة اهتمام التلاميذ، ويدفعهم إلى اتخاذ موقف ايجابي تجاه القراءة(Aghasafari & Malayayrei,2015).

ويمثل الفهم القرائي أساس عملية القراءة، وهو أهم ثمراتها، ومهاراتها؛ ولذلك تسعى دراسات كثيرة إلى تنمية مهارات الفهم القرائي المتعددة بأساليب وطرق مختلفة، ويعد الفهم القرائي أكثر مهارات القراءة أهمية؛ فهو الغاية لكل قراءة، ولا فائدة من أي قراءة بلا فهم، والقارئ الذي يتمكن من مهارات فهم المقروء يحقق الأهداف التي يقرأ من أجلها؛ فيوسع من خبراته، ويستفيد من تلك الخبرات في حل مشكلاته، ويسيطر على مهارات اللغة، ويمتلك القدرة على تحقيق النجاح في العملية التعليمية، إضافة إلى تسارع أفكاره، وثراء معلوماته، وما يصاحب ذلك من ثقة في النفس، وقدرة على إبداء الرأي، والنقد، والتذوق، والإبداع.

وينظر كلاً من (Meissner, Yun, 2008: 386) إلى الفهم القرائي على أنه عملية التفكير وتكوين المعنى المطلوب، قبل وأثناء وبعد القراءة، من خلال الربط بين المعلومات المقدمة من جانب المؤلف، والخلفية المعرفية لدى القارئ . ولأن كتب اللغة العربية المقررة على تلاميذ الصف الرابع الابتدائي لاسيما داخل أراضي ال48 وغزة لم يتم تحليل النصوص القرائية والأنشطة والتدريبات الموجودة بها في ضوء مهارات الفهم القرائي اللازمة للتلاميذ -في حدود علم الباحث- فقد جاءت هذه الدراسة لتبحث عن درجة توفر مهارات الفهم القرائي اللازمة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي في أراضي ال48 وغزة وبناء على ما تقدّم، ينبغي أن تحظى مهارات الفهم القرائي بالعناية الكافية في المرحلة الأساسية، من قبل المعنيين، والقائمين على تصميم محتوى كتب اللغة العربية ومطوّري مناهجها ومؤلّفيها؛ سعياً إلى دمج مهارات الفهم القرائي في المحتوى، بناء على أسس علمية واضحة، تقوم على تحديد احتياجات المتعلمين من مهارات الفهم القرائي في المرحلة الأساسية، وانسجاماً مع خصائصهم في النموّ، واستثمار كلّ جزء من المحتوى لخدمة هذه

المهارات، التي أضحت اليوم غايات أساسية في كلّ مناهج تعليم اللغات في العالم، وهذا بدوره سوف ينعكس على المعلّم وطرائق تدريسه، التي ينبغي أن ترتقي إلى مستوى مهارات الفهم والتفكير، فترتقي معها العملية التعليمية برمّتها.

مشكلة الدراسة:

وتسعى الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: **ما مهارات الفهم القرائي المتضمنة في كتابي اللغة العربية للصف الرابع الأساسي في فلسطين وأراضي ال 48؟**

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

1- ما مهارات الفهم القرائي الواجب توافرها في محتوى كتابي اللغة العربية للصف الرابع الأساسي في فلسطين وأراضي ال 48؟
2- ما مدى تضمن مهارات الفهم القرائي في محتوى كتابي اللغة العربية للصف الرابع الأساسي في فلسطين وأراضي ال 48؟
3- ما أهم المقترحات لتضمين مهارات الفهم القرائي في محتوى كتابي اللغة العربية للصف الرابع الأساسي في فلسطين وأراضي ال 48؟

أهداف الدراسة:

1- تحديد قائمة بمهارات الفهم القرائي الواجب توافرها في محتوى كتابي اللغة العربية للصف الرابع الأساسي في فلسطين وأراضي ال48.
2- معرفة مدى تضمن هذه المهارات في كتابي اللغة العربية للصف الرابع الأساسي في فلسطين وأراضي ال 48.
3- وضع مقترحات لتضمين مهارات الفهم القرائي في محتوى كتابي اللغة العربية للصف الرابع الأساسي في فلسطين وأراضي ال 48.

أهمية الدراسة:

1- تستمد الدراسة الحالية أهميتها من الموضوع الذي تتناوله، وكذلك تعتبر من أوائل الدراسات -حسب علم الباحثين- التي اهتمت بمقارنة كتب اللغة العربية للصف الرابع الأساسي في فلسطين.
2- الكشف عن مدى تضمن مادة اللغة العربية للصف الرابع الأساسي لمهارات الفهم القرائي .
3- تفيد مخططي وواضعي المناهج، من حيث تزويدهم بقائمة مهارات الفهم القرائي التي يجب تضمينها في محتوى مناهج اللغة العربية.
4- ندرة الدراسات المحلية التي تناولت مدى تضمن كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية لمهارات الفهم القرائي.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: ستقتصر الدراسة على تحليل محتوى (الأنشطة والتدريبات) كتاب لغتنا الجميلة في فلسطين بجزأيه الأول والثاني للصف الرابع الأساسي، والمطبق في فلسطين للعام الدراسي 2023/2022 بنسخته التجريبية الثانية، في ضوء مهارات الفهم القرائي، وتحليل محتوى (الأنشطة والتدريبات) كتاب العربية لغتنا للصف الرابع الأساسي، والمطبق في أراضي الداخل المحتل (أراضي الـ48).

الحدود المكانية: محافظات غزة، وأرضي الـ 48.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2023/2022.

مصطلحات الدراسة:

يعرفها الباحثان إجرائيا:

مهارات الفهم القرائي: هي المهارات اللازمة لفهم النص المقروء، والتي تتضمن (مهارات الفهم الحرفي، مهارات الفهم الاستنتاجي، مهارات المستوى النقدي، مهارات الفهم التذوقي، مهارات الفهم الابداعي)، والتي تساعد الطالب على أداء نشاط عقلي، وتمكنه من فهم وتذوق النصوص مما ينعكس على تفاعله مع النصوص القرائية المتضمنة في كتاب اللغة العربية للصف الرابع الأساسي.

كتاب لغتنا الجميلة: يقصد به المحتوى التعليمي لكتاب لغتنا الجميلة للصف الرابع الأساسي المقرر للعام 2023/2022 بجزأيه ضمن المنهاج الفلسطيني والتي قررت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية إعداده و تدريسه في مدارس غزة والضفة الغربية بموجب قرار المجلس التشريعي الفلسطيني عام 1998 م.

كتاب العربية لغتنا: يقصد به المحتوى التعليمي لكتاب العربية لغتنا للصف الرابع الأساسي المقرر للعام 2023/2022 بجزأيه ضمن المنهاج الإسرائيلي، والمطبق في المدارس العربية التابعة لوزارة المعارف في أراضي الداخل المحتل (أراضي ال48).

الصف الرابع الأساسي: هو الصف الذي يضم طلبة المرحلة الأساسية من التعليم الأساسي، وتكون أعمار الطلبة في هذه المرحلة ما بين (9-10) سنوات.

مفهوم الفهم القرائي:

يعرف الفهم في اللغة بأنه" معرفتك الشيء بالقلب، وفهمت الشي: عقلته وعرفته، وتفهم الكلام: فهمه سيئا بعد شيئا، ورحل الفهم: سريع الفهم"(ابن منظور،51414، مادة: فهم).

يتم تعريفه أيضا على أنه نشاط عقلي يتم فيه إنشاء اتصال بين المعلومات المرئية المكتوبة والمعلومات المخزنة في الذاكرة، ويتم إنشاء المحاذاة التشابه بينهما حتى يتمكن القارئ من التفاعل والتحليل، استنتاج المعنى الضمني فيه(السيد:85:2010).

-عناصر الفهم القرائي:

يتكون الاستيعاب القرائي من ثلاثة عناصر أساسية وردت في (شحاته والنجار،2003،ص232، عبدالباري، 2010،ص35-36).

- القارئ: القارئ هو العنصر الأول في فهم المقروء، فهو الذي يعتمد على مهاراته العقلية واللغوية.
- النص القرائي: قراءة النص من العناصر التي لها تأثير قوي في مساعدة القارئ على فهم هذا الفهم أو إعاقته، لذلك يبني القارئ العديد من التمثيلات المحددة لتحقيق هذا الفهم.
- السياق: يشير السياق إلى البيئة الثقافية والاجتماعية التي يعيش فيها القراء ويقرأون ويتعلمون، لذا فإن الاختلافات في فهم القراءة ترجع أحيانا إلى البيئات والثقافات المختلفة.
- **مهارات الفهم القرائي:**

تعددت تصنيفات مهارات الفهم القرائي، منها تصنيف عبدالباري(2010) في الفهم القرائي، حيث قسم مهارات الفهم المقروء إلى مستويات خمسة، وهي:

- مستوى الفهم الحرفي أو السطحي او الظاهري، ويتضمن المهارات الآتية: تحليل الكلمة إلى جذرها اللغوي، والتمييز بين السوابق واللواحق للكلمة، وتحديد المعنى المعجمي للكلمة، وتحديد معنى الكلمة في السياق، وتحديد مضاد الكلمة ومرادفها، وذكر بعض الحقائق الواردة في النص.

- مستوى الفهم التفسيري أو الاستنتاجي، ومن هذا المستوى: تحديد الفكرة الرئيسة للنص وتمييز بين الافكار الفرعية والرئيسة. واستنتاج عنوان مناسب للموضوع. واستنتاج العاطفة السائدة في النص. استنتاج اوجه الشبه والاختلاف.

- مستوى الفهم الناقد، وتندرج تحت هذا المستوى مهارات، منها: إصدار الحكم على النص القرائي، والتمييز بين ما له صلة بالموضوع، وما ليس له صلة به. والتمييز بيني الحقيقة والرأي، والتمييز بين الواقع والخيال.
- مستوى الفهم التذوقي: ومن مهارات هذا المستوى: التمييز بين بعض الصور البيانية، وتحديد القيم السائدة في النص الأدبي، وتحديد العلاقات في النص الأدبي، وتحليل النص الأدبي في ظل مقوماته، وتحديد الحالة النفسية للكاتب.

- مستوى الفهم الإبداعي، ويتضمن مهارات منها: اقتراح عنوان أصيل للنص، وتقديم مقترحات جديدة ومتطورة للنص، وتقديم حلول مبتكرة لبعض المشكلات الواردة في النص، وإعادة صياغة النص بصورة جديدة، وتوليد الأفكار الجديدة من النص، وإعادة ترتيب النص بطريقة جديدة.

- **الدراسات السابقة:**

اهتمت كثير من الدراسات والبحوث بمهارات الفهم القرائي ومن تلك هدفت دراسة الشكور(2022) إلى تحديد درجة امتلاك طالبات الصف الثالث الأساسي في مدارس لواء الأغوار الشمالية، في مدارس لواء الأغوار الشمالية لمهارات الفهم القرائي في اللغة العربية من وجهة نظر المعلمات، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت الدراسة من (120) معلمة من معلمات الصفوف الأساسية في لواء الأغوار الشمالية، ولتحقيق هدف الدراسة، اعدت الباحثة استبانة تكونت من (30)مهارة للفهم القرائي توزعت بالتساوي على مستويات الفهم القرائي(الحرفي، الاستنتاجي، والنقدي) وأظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لتقديرات المعلمات عن كل مستوى من مستويات الفهم القرائي حيث جاء "الفهم القرائي الحرفي" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.75) وبدرجة مرتفعة، تلاه مستوى " الفهم الاستنتاجي" بمتوسط حسابي (3.59) وبدرجة متوسطة، وبلغ متوسط "مستوى الفهم القرائي الناقد(3.53)، وبلغ المتوسط الحسابي الكلي للأداة (3.62)، وأوصت الدراسة بضرورة اهتمام معلمات الصف الثالث الأساسي بتحسين مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الثالث الأساسي، خاصة مهارات النقد والربط وإصدار الأحكام والتحليل والاستدلال، وتدريب طالبات الصف الثالث على طرق وآليات اكتساب مهارات الفهم القرائي بمختلف مستويات.

أما دراسة الأنصاري(2022) التي توصلت إلى أن درجة توفر مهارات الفهم القرائي، حيث جاءت مهارات الفهم الاستنتاجي في الترتيب الأول بنسبة (36.81%) وبدرجة تضمين متوسطة، يليها مهارات الفهم القرائي الحرفي بنسبة (15.17%) وبدرجة تضمين منخفضة، ثم مهارات الفهم القرائي الإبداعي بنسبة (6.16%) وبدرجة تضمين منخفضة أيضا، ثم مهارات الفهم القرائي التذوقي بنسبة (1.58%) ودرجة تضمين منخفضة، وأخيرا مهارات الفهم القرائي النقدي بنسبة (1.26%) ودرجة تضمين منخفضة، وخرجت الدراسة إلى توصيات ومقترحات وهي: الاهتمام بتنمية مهارات الفهم القرائي في كتاب لغتي للصف الثالث الأساسي.

ودراسة العجمي(2022) من نتائجها: جاءت نسب تضمين الأنشطة التقويمية للمستويات الستة متفاوتة، إذ بلغت أعلاها في مستوى الفهم الاستنتاجي 36.74% تلاها مستوى الفهم المباشر 25.98% تلاها مستوى الفهم التطبيقي 16.01% تلاها مستوى الفهم الإبداعي 11.54% تلاها

مستوى الفهم النقدي 5.24% ثم مستوى الفهم التذوقي 4.46% وقد أوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات منها: تحديد النسب الفعلية لمستويات الفهم القرائي التي ينبغي توافرها في الأنشطة التقويمية عند تطوير الكتاب، وإثراء الكتاب بأنشطة تقويمية في المهارات المنعدمة والمنخفضة التي أظهرتها الدراسة في المستويات الستة.

أما دارسة هاني (2020) توصلت إلى أن محتوى كتاب "العربية لغتي" راعى بدرجة متوسطة مستويات والفهم القرائي ومهاراته بنسبة بلغت (68.75%) من إجمالي التدريبات القرائية البالغة (400) تدريبا، كما وضحت النتائج تباين الاهتمام بالمهارات الفرعية، وإغفال العديد من المهارات التي لم تحظ بأية فرصة للتدريب عليها.

ودراسة بن ندير، وحجاج(2022) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى مهارات الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، على عينة تكونت من (180) تلميذ وتلميذه بمدينة متليلي ولاية غرداية، وتمثلت ادوات دراسة في قائمة لمهارات الاستيعاب القرائي بكافة مستوياتها الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي، والتذوقي لدى تلاميذ السنة الخامسة.

توصلت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

1- مستوى مهارات الاستيعاب القرائي الحرفي، والنقدي، والنقدي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي كان متوسطا.

2- مستوى مهارات الاستيعاب القرائي والابداعي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي منخفضا.

ودراسة حواس (2020) التي كان نتائجها: جاءت مهارات الفهم القرائي بنسب متفاوتة، حيث نالت مهارات استرجاع المعلومات على أعلى مستوى وجاءت بنسب ضعيفة في البرنامج القرائي مهارات (دمج الأفكار وتفسير المعلومات - تقويم المحتوى واللغة والعناصر) وافتقر البرنامج لمهارات تكوين الاستدلالات وفي ضوء ما أسفر عنه البحث، قدمت الباحثة تصور مقترح لتضمين مهارات الفهم القرائي بالبرنامج القرائي في ضوء معايير التنور القرائي كمحاولة لعلاج نواحي القصور.

أما دراسة الأحمدي، و بريكيت (2019) توصلت الدراسة لعدد من النتائج منها، تحديد (29) مهارة من مهارات الفهم القرائي اللازمة لطالبات الصف الثالث المتوسط، موزعة على خمس مستويات (الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي، والتذوقي، والإبداعي)، كما أظهرت النتائج ضعف تضمين مهارات الفهم القرائي في كتاب لغتي الخالدة، وخصوصا مهارات الفهم النقدي والتذوقي والإبداعي، كما قدمت تصورا مقترحا للأنشطة اللغوية، تم بناؤه في ضوء مهارات الفهم القرائي التي توصلت إليها الدراسة.

إجراءات الدراسة:

يتناول هذا الجزء منهج الدراسة واجراءاته، من حيث المنهج المستخدم، ومجتمع الدراسة، وأداتها وإجراءات الصدق والثبات، وإجراءات تحليل الكتاب (التدريبات، والأنشطة) بالإضافة إلى أساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة.

منهج الدراسة: اتبع الباحثان المنهج الوصفي بأسلوبه (تحليل المضمون). وكما يشير عدس (1999:126) بأنه أسلوب يصف بصورة كمية الظاهرة المدروسة كالكتب والوثائق للحكم على صلاحيتها اعتمادا على عدد من المتغيرات، كإيجاد عدد تكرارات ورود أشياء معينة.

مجتمع الدراسة:

تمثل مجتمع الدراسة الحالية بجميع الموضوعات المتضمنة في محتوى كتاب لغتنا الجميلة المطبق في فلسطين للعام الدراسي 2023/2022، وكذلك جميع الموضوعات المتضمنة في محتوى كتاب العربية لغتنا المطبق في أراضي الداخل المحتل.

عينة الدراسة:

تمثلت عينة الدراسة في كتاب لغتنا الجميلة (التدريبات والأنشطة) للصف الرابع الأساسي المطبق في فلسطين للعام الدراسي 2023/2022، وكذلك كتاب العربية لغتنا (التدريبات والأنشطة) المطبق في أراضي الداخل المحتل.

أداة الدراسة:

استخدم الباحثان أداة لتحليل مهارات الفهم القرائي المتضمنة في كتابي اللغة العربية للصف الرابع الأساسي في فلسطين وأراضي ال 48. وذلك لتحديد أنواع مهارات الفهم القرائي (مهارات الفهم الحرفي، مهارات الفهم الاستنتاجي، مهارات المستوى النقدي، مهارات الفهم التذوقي، مهارات الفهم الابداعي)، من حيث طريقة الأداء ومجال الاستهداف.

1. **الهدف من الأداة:** استخدم الباحثان انموذجًا لتحليل وقياس مهارات الفهم القرائي الموجودة في كتب اللغة العربية لصف الرابع الابتدائي في أراضي ال48 وغزة، وذلك لتحديد أنواع تلك المهارات من حيث طريقة الأداء ومجال الاستهداف.

مصادر اشتقاق الأداة: تمت من خلال الاستفادة من الأدب التربوي المتمثل في الإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بمهارات الفهم القرائي إضافةً إلى استطلاع أراء "10" من ذوي الاختصاص من خلال توجيه سؤال مفتوح اليهم ونصه :"ما مهارات الفهم القرائي التي ترى ضرورة تضمنها في مادة اللغة العربية للصف الرابع الابتدائي من مرحلة التعليم الأساسي في

فلسطين" وفي ضوء ذلك تم التوصل إلى الصورة الأولية لقائمة المهارات اواجب تضمنها في مادة اللغة العربية والتي تكونت من "5" مستويات يندرج تحت كل مستوى مهارات فرعية.

2. **تصميم الأداة :** اعتمد التحليل على رصد تكرارات مهارات الفهم القرائي وفق استمارة اعدها الباحثان مرفق في متن البحث
3. **تحديد فئة تحليل المحتوى**: تم اعتماد فئات المهارات، مهارات الفهم القرائي لكونها الأنسب لتحقيق أهداف البحث.
4. **تحديد وحدات تحليل المحتوى:** اختيرت (الفكرة) والتي يعبر عنها ب(الجملة) كوحدة لتحليل المحتوى لمناسبتها للهدف من عملية التحليل ، وتم استبعاد وحدة الكلمة والصورة

م	المحور	أرقام البنود التي يشتمل عليها كل محور	عدد البنود	النسبة المئوية
1	الفهم الحرفي	9-8-7-6-5-4-3-2-1	9	%25.7
2	الفهم النقدي	15-14-13-12-11-10	6	%17.14
3	الفهم الاستنتاجي	21-21-20-19-18-17-16	7	%20
4	الفهم التذوقي	26-25-24-23-22	5	%14.28
5	الفهم الابداعي	34-33-32-31-30-29-28-27	8	%22.85

5. **تحديد عينة تحليل المحتوى:** وتكونت من مقرر اللغة العربية للصف الرابع الابتدائي في أراضي ال48 وغزة.

جدول (1) يوضح محاور الأداة وعدد بنود كل محور وأوزانها النسبية

صدق الأداة:

للتحقق من الصدق الظاهري لأداة البحث قام الباحثان بعرضها على مجموعة من المحكمين من مختلف التخصصات والمؤهلات العلمية وذلك للحكم على مدى صلاحيتها للهدف الذي تم وضعه، ومدى ملامتها لتلاميذ الصف الرابع الأساسي، إضافة إلى إبداء آرائهم حول سلامة صياغتها اللغوية، فضلاً عن إضافة ما هو مناسب، أو حذف ما يرونه غير مناسب، وتم أخذ اقتراحات المحكمين وفق الآتي: إعادة ترتيب بعض المهارات بشكل متناسق ضمن المستوى الواحد، إعادة صياغة بعض المهارات، حذف بعض المهارات التي لا تناسب مستوى تلاميذ الصف الرابع الأساسي. وقد لاحظ الباحثان أحياناً وجود تباين وتعارض في اقتراحات المحكمين، وقد تم التعامل مع ذلك بالتركيز على التعديلات التي لاقت توافقاً من قبل المحكمين أو تلك الاقتراحات التي يدعمها الأدب التربوي. وبعد

الأخذ بآراء المحكمين التي تم اعتمادها أخذت قائمة مهارات الفهم القرائي شكلها النهائي، وتألفت من (35) مهارة موزعة على (5) مستويات.

ثبات التحليل:

وللتأكد من ثبات التحليل تم تنفيذ الإجراءات التالية :

قام الباحث بتحليل محتوى مادة اللغة العربية عينة البحث للصف الرابع الأساسي وفق المعايير المعتمدة واستمارة التحليل لتحديد مدى تضمنها لمهارات الفهم القرائي - اجتمع الباحث مع محللين آخرين، وتناقش معهما بوحدات التحليل ومعاييره، ووضح لهما طريقته. قام المحللان كل على حده بإجراء عملية التحليل لمحتوى مادة اللغة العربية للصف الرابع الأساسي في أراضي ال48 وغزة ، وفق المعايير المعتمدة واستمارة التحليل المصممة لذلك. - أجرى الباحثان عملية التحليل مرةً ثانية، وبعد عشرين يوماً من المرة الأولى، قام بحساب معامل الثبات بين تحليلهما في المرتين من جهة، وبين تحليلهما الأول وتحليل كل ن المحللين وبين تحليل المحللين مع بعضهما وفق معادلة هولستي.

ثبات الأداة :

للتأكد من ثبات الأداة التي استخدمت قام الباحث بتحليل عينة من التدريبات والأنشطة ويقصد به ثبات النتائج التي يتم الحصول عليها من تطبيق أداة التحليل لمرات عدة على نفس العينة(الهاشمي،محسن،50:2009)، ولكي يكون التحليل موضوعيا أو قريب من الموضوعية وللحد من ذاتية المحلل وللحصول على ثبات مقبول، وقد تم التحقق من ثبات الأداة بطريقة ثبات المحللين: حيث تم تحليل خمسة دروس من دروس لغتنا الجميلة للصف الرابع الأساسي من قبل الباحثين، وباحث آخر، وتم حساب نقاط الاتفاق بين المحللين في ضوء معادلة هولستي، وفقا لما هو موضح في الجدول (2) التالي:

جدول (2)

نقاط الاتفاق والاختلاف في التحليل- كتاب لغتنا الجميلة

البيان	المحتوى	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	مجموع النقاط	معامل الثبات
مهارات الفهم القرائي	الدروس الخمسة الأولى من مقرر لغتنا الجميلة	49	5	54	90.7

يتضح من الجدول (2) السابق أن قيمة معامل الثبات حسب معادلة هولستي بلغت 90.7% وتشير إلى أن بطاقة تحليل المحتوى تتمتع بدرجة عالية من الثبات، حيث معامل الثبات يجب ألا يقل عن 60% لاعتماده(طعيمة،266:2004).

اجراءات التحليل: تم تحليل كتابي لغتنا الجميلة للصف الرابع الأساسي المنهج الفلسطيني وكتاب العربية لغتنا للصف الرابع

لأساسي منهج الـ48، في ضوء مهارات الفهم القرائي على أساس أداة التحليل المعدة لذلك وفق ما يلي:

1- الحصول على أحدث طبعة من كتاب لغتنا الجميلة على طلبة الصف الرابع الأساسي وأراضي الـ 48 في العام الدراسي 2023/2022م.
2- قراءة ذاتية متأنية لكتب اللغة العربية (عينة الدراسة) لكل درس من دروس الكتاب وتأمل كل ما جاء فيها من تدريبات وأنشطة، للكشف عن مدى تضمنها أو عدم تضمنها لمهارات الفهم القرائي وحساب تكرارها.
3- وضع علامة (✓) في المكان المناسب داخل الاستمارة، فإذا كانت المهارة متضمنة توضع علامة

(✓) في خانة متضمنة، وإذا كانت المهارة غير متضمنة توضع علامة (✓) في خانة غير متضمنة.

4- تفريغ نتائج التحليل، وذلك بحساب عدد مرات ما تحقق من المهارات، وعدد ما لم يتحقق، والنسبة المئوية لذلك.
5- **وحدة التحليل**: اختيرت (الفكرة) والتي يعبر عنها ب(الجملة) كوحدة لتحليل المحتوى لمناسبتها للهدف من عملية التحليل ، وتم استبعاد وحدة الكلمة والصورة.

ـ **المعالجة الإحصائية** : تم استخدام التكرارات والنسب المئوية للإجابة عن أسئلة البحث.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

إجابة السؤال الأول:

"ما مهارات الفهم القرائي الواجب توافرها في محتوى كتابي اللغة العربية للصف الرابع الأساسي في فلسطين وأراضي ال 48؟"

وللإجابة على السؤال قام الباحثان بتحديد مهارات الفهم القرائي الواجب توافرها في محتوى كتابي اللغة العربية للصف الرابع واعتمد الباحثان عند اشتقاق هذه القائمة على:

- الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت مهارات الفهم القرائي كدراسة (الدليمي،2015) ودراسة (القحطاني،2021) ودراسة (الشهراني،2022).

بعد ذلك قام الباحثان بحصر مهارات الفهم القرائي، وتصنيفها على خمس مهارات رئيسة، تحت كل مهارة مجموعة من المهارات التي تنتمي إليها، حيث بلغ عدد المهارات الفرعية (35) مهارة، ولقد ابتدأ الباحثان بمهارات الفهم الحرفي، ثم مهارات الفهم النقدي، ثم مهارات الفهم الاستنتاجي ، ثم مهارات الفهم التذوقي ،تليها مهارات الفهم الابداعي، وبعد الرجوع إلى الأدبيات السابقة والمراجع في فهم المقروء، قسمت المهارات الرئيسة إلى مهارات فرعية، حيث اشتمل محور مهارات الفهم الحرفي على(9) مهارات فرعية، واشتمل محور مهارات الفهم النقدي على (6) مهارات فرعية، بينما اشتمل محور مهارات الفهم الاستنتاجي على (7) مهارات فرعية، أما محور مهارات الفهم التذوقي اشتمل على (5) مهارة فرعية، بينما اشتمل محور مهارات الفهم الابداعي على (8) مهارات فرعية.

- ومن ثم قام الباحثان بعرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين لقياس الصدق الظاهري لها، والتأكد من وضوح المعان والصياغة ومدى انتماء كل مهارة فرعية للمهارة الأساسية، وتكونت القائمة في صورتها النهائية بعد التحقق من صدقها وثباتها من 5 مهارات أساسية، وكل مهارة يندرج تحتها عدد من المهارات الفرعية، وهي كالتالي:

أولا: مهارة الفهم الحرفي:

1. تحديد المعنى المناسب للكلمة من سياق النص
2. تحديد مضاد الكلمة من سياق النص.
3. يوظف كلمة في جملة مفيدة
4. يجيب على أسئلة اعتمادا على النص
5. ادراك الترتيب الزماني
6. ادراك الترتيب المكاني
7. ادراك الترتيب حسب الأهمية
8. يوظف المهارات اللغوية
9- قراءة الكلمات والجمل بصوت عال

ثانيا: مهارات الفهم النقدي

1- التميز بين الافكار المتصلة بالموضوع وغير المتصلة به.

2- التميز بين الحقيقة والرأي.

3- إبداء الرأي في موقف ما.

4- توضيح جوانب القوة والضعف في النص.

5- التمييز بين الواقع والخيال.

6- التمييز بين الأفكار.

ثالثا: مهارات الفهم الاستنتاجي

1- تحديد الفكرة الرئيسة للنص

2- التمييز بين الافكار الفرعية و الرئيسة.

3- استنتاج عنوان مناسب للموضوع.

4- استنتاج العاطفة السائدة في النص.

5- استنتاج اوجه الشبه والاختلاف.

6- استنتاج علاقة السبب بالنتيجة.

7- استنتاج مميزات اسلوب الكاتب والجو العام للنص.

رابعا: مهارات الفهم التذوقي

1- تحديد القيم السائدة في النص.

2- تحديد الصورة الخيالية في النص القرائي.

3- الاستجابة للصورة والأَخيلة.

4- ترتيب الأبيات حسب قوة المعنى.

5- يتضمن بعض القيم الجمالية والتعبيرات والدلالات الايحائية في الكلمات.

خامسا: الفهم الابداعي

1- توليد أكبر عدد من المرادفات للكلمة الواحدة.

2- اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في النص.

3- التنبؤ بالأحداث بناء على فرضيات معينة.

4- ابتكار نهاية أو خاتمة أو شخصية جديدة للنص.

5- صياغة وإعادة ترتيب أحداث القصة وشخصياتها بصورة مبتكرة.

6- تقديم أدلة وشواهد تدعم الفكرة.

7- يعبر عن الصورة بجملة

8- يكتب موضوعا إنشائيا

إجابة السؤال الثاني الذي ينص على :

" ما مدى تضمن مهارات الفهم القرائي في محتوى كتابي اللغة العربية للصف الرابع الأساسي في فلسطين وأراضي ال 48؟"

أولا: كتاب لغتنا الجميلة للصف الرابع الأساسي في فلسطين:

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان باستخدام أداة تحليل محتوى كتاب اللغة العربية للصف الرابع في ضوء مهارات الفهم القرائي التي تم إعدادها لهذا الغرض، ثم تم تحليل محتوى كتابي اللغة كتابي اللغة العربية للصف الرابع الأساسي في فلسطين وأراضي ال 48 ، وحساب التكرارات والنسب المئوية لمهارات الفهم القرائي في محتوى كتابي اللغة العربية للصف الرابع الأساسي في فلسطين وأراضي ال 48، والجدول (3) يوضح نتائج ذلك.

جدول (3) التكرارات والنسب المئوية والترتيب لمهارات الفهم القرائي المتضمنة في محتوى كتاب لغتنا الجميلة للصف الرابع الأساسي الفلسطيني وكتاب العربية لغتنا في ال 48.

م	المهارة الرئيسية	كتاب لغتنا الجميلة للصف الرابع الأساسي الفلسطيني			كتاب العربية لغتنا للصف الرابع في ال 48		
		التكرار ف	النسبة المئوية ف	الترتيب ف	التكرار 48	النسبة المئوية 48	الترتيب 48
1	الفهم الحرفي	210	54.68	1	**181**	**51.12**	**1**
2	الفهم النقدي	1	0.26	3	**42**	**11.86**	**3**
3	الفهم الاستنتاجي	1	0.26	3	**39**	**11.01**	**4**

4	الفهم التذوقي	1	0.26	3	**3**	**0.84**	**5**
5	الفهم الابداعي	171	44.53	2	**89**	**25.14**	**2**
المجموع		384	100		354		

يتضح من الجدول السابق أن المهارات الخمس للفهم القرائي قد تضمنها محتوى كتاب لغتنا الجميلة للصف الرابع الأساسي الفلسطيني بنسب مختلفة، حيث جاءت في المرتبة الأولى مهارات الفهم الحرفي بنسبة (54.68%) بدرجة تضمين متوسطة ، واحتلت مهارات الفهم الابداعي في المرتبة الثانية بنسبة (44.53%) وبدرجة تضمين متوسطة ، ثم جاءت مهارات الفهم (النقدي، والاستنتاجي، والتذوقي) في المرتبة الثالثة بنسبة (0.26%) وبدرجة تضمين منخفضة حيث اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (البصيص،2015) .

ويعزو الباحثان هذه النتيجة بعدم مراعاة النسب المئوية في كتاب لغتنا الجميلة للصف الرابع الأساسي الفلسطيني لواضعي المناهج بشكل عام ، وكتاب لغتنا الجميلة بشكل خاص في أنهم يعتمدون على مهارات الفهم الحرفي حيث يستطيع التلميذ فهم معاني الكلمات والجمل والفقرات ، والسماح له بمعرفة الكلمات المضادة والمرادفات ، وتنظيم الأحداث وفقاً لأهميتها والهدف من تدريس هذا المقرر للصف الرابع الأساسي من المرحلة الأساسية اثراء الثروة اللغوية وتعلم أساليب بليغة تمكنه من فهم كامل لآيات القران الكريم ونصوص الحديث الشريف ، والتراث الإسلامي ، واكتساب القدرة اللغوية على فهم وإنتاج اللغة المناسبة.

وفيما يلي تفصيلا للمهارات الرئيسية، حيث يبين الجدول (4) التكرارات والنسب المئوية للمهارات الفرعية لمستوى الفهم القرائي المتضمنة في كتاب لغتنا الجميلة للصف الرابع الفلسطيني. حيث تم استخراج التكرارات والنسب المئوية للمهارات لمستوى الفهم الحرفي والتي تضمنها مقرر لغتنا الجميلة للصف الرابع الأساسي في فلسطين، والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4) التكرارات والنسب المئوية للمهارات الفرعية لمستوى الفهم القرائي المتضمنة في كتاب لغتنا الجميلة للصف الرابع الفلسطيني.

المستوى	الفصل الأول		الفصل الثاني		مجموع التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
الفهم الحرفي	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية			
تحديد المعنى المناسب للكلمة من سياق	9	4.28	11		20	9.52	3

							النص
			5.23				
5	5.71	12	2.38	5	3.33	7	تحديد مضاد الكلمة من سياق النص.
4	6.66	14	4.28	9	2.38	5	يوظف كلمة في جملة مفيدة
1	39.52	83	21.42	45	18.09	38	يجيب على أسئلة اعتمادا على النص
-	0	0	0	0	0	0	ادراك الترتيب الزماني
-	0	0	0	0	0	0	ادراك الترتيب المكاني
-	0	0	0	0	0	0	ادراك الترتيب حسب الأهمية
2	34.90	74	17.14	36	18.08	38	يوظف المهارات اللغوية
6	3.33	7	1.90	4	1.42	3	قراءة الكلمات والجمل بصوت عال
	100	210	52.80	110	47.61	100	المجموع

يتضح من الجدول رقم (4) ما يلي :

1- بلغ مجموع تكرارات مهارات الفهم القرائي الحرفي في مقرر لغتنا الجميلة للصف الرابع الأساسي 210 مؤشراً .
2- بلغ مجموع تكرارات الفهم القرائي في مقرر لغتنا الجميلة في الفصل الدراسي الأول 100% بنسبة 47.61% ودرجة تضمين متوسطة ، في حين بلغ مجموع تكرارات الفصل الدراسي الثاني 110 بنسبة 52.80% ودرجة تضمين متوسطة ايضاً .
3- تراوحت النسب المئوية لمهارات الفهم القرائي بين صفر إلى 9.52 بدرجة توافر منخفضة .
4- إن أكثر مهارات الفهم القرائي الحرفي التي يتضمنها مقرر لغتنا الجميلة للصف الرابع الأساسي هي "يجيب على أسئلة اعتماداً على النص" بنسبة مئوية (39.52) بدرجة توافر متوسطة ، وقد تقارب مقدار تضمينها في الفصلين الأول والثاني بواقع 38 مؤشرات في الفصل الأول و 45 مؤشر في الفصل الثاني .
5- إن مهارة " يوظف المهارات اللغوية " جاءت في الترتيب الثاني بنسبة (34.90 %) بدرجة توافر متوسطة ، وكان مقرر لغتنا الجميلة في الفصل الدراسي الأول قد احتوى على 38 مؤشراً لتلك المهارة ، بينما احتوى الفصل الدراسي الثاني على 36 مؤشراً لتلك المهارة .
6- إن مهارة " تحديد المعنى المناسب للكلمة من سياق النص " جاءت في الترتيب الثالث بنسبة (9.52 %) بدرجة توافر منخفضة . وكان مقرر لغتنا الجميلة في الفصل الدراسي الأول قد احتوى على 9 مؤشرات لتلك المهارة ، بينما احتوى الفصل الدراسي على 11 مؤشراً لتلك المهارة.

7- إن مهارة " يوظف كلمة في جملة مفيدة " جاءت في الترتيب الرابع بنسبة (6.66%) بدرجة توافر منخفضة ، وكان مقرر لغتنا الجميلة في الفصل الدراسي الأول احتوى على 5 مؤشرات لتلك المهارة ، بينما احتوى الفصل الدراسي على 9 مؤشرات لتلك المهارة .

8- إن مهارة " تحديد مرادف الكلمة وضدها " جاء في الترتيب الخامس بنسبة (5.71%) بدرجة توافر منخفضة ، وكان مقرر لغتنا الجميلة في الفصل الدراسي الأول قد احتوى على 7 مؤشرات لتلك المهارة ، بينما احتوى الفصل الدراسي الثاني على 5 مؤشرات لتلك المهارة .

9- إن مهارة " قراءة الكلمات والجمل بصوت عال " جاءت في الترتيب السادس بنسبة (3.33%) بدرجة توافر منخفضة ، وكان مقرر لغتنا الجميلة في الفصل الدراسي الأول 3 مؤشرات لتلك المهارة ، بين احتوى الفصل الدراسي الثاني على 4 مؤشرات لتلك المهارة .

10- إن مهارات " ادراك الترتيب الزماني ، ادراك الترتيب المكاني ، ادراك الترتيب حسب الأهمية " لم يتم تضمينها في مقرر لغتنا الجميلة لصف الرابع الأساسي في الفصلين الدراسيين الأول والثاني

11- ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى مهارات الفهم الحرفي التي لم تراعي التوازن والشمول ، ويتيح مستوى الفهم الحرفي للطالب شرح وتلخيص الأفكار الأساسية الواردة في فقرات النص ، حيث يستطيع التلميذ فهم معاني الكلمات والجمل والفقرات ، والسماح له بمعرفة الكلمات المضادة والمرادفات ، وتنظيم الأحداث وفقاً لأهميتها ، واستخلاصاً لذلك يرى الباحثان أن هذه المهارات تتناسب مع هذه الفئة العمرية المختارة للدراسة ، والهدف من تدريس هذا المقرر وفق دليل كتاب لغتنا الجميلة للصف الرابع الأساسي من المرحلة الأساسية : كالثروة اللغوية وأساليب بليغة تمكنه من فهم كامل لآيات القران الكريم ونصوص الحديث الشريف ، والتراث الإسلامي ، واكتساب القدرة اللغوية على فهم وإنتاج اللغة المناسبة .

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الدليمي ، 2015) بأن هذا المستوى يتميز بتحديد المعاني المناسبة للكلمات وتسلسل الأحداث أو الأفكار ، وأيضاً اتفقت مع دراسة (الأحمدي، وبريكيت ، 2019) التي حددت بغياب التوازن والمنهجية العلمية في تنازل مقرر لغتنا الجميلة للصف الرابع المتوسط لمهارات المستوى الحرفي ، واختلف مع دراسة (حواس ، 2022) ودراسة (الذبياني ، 2013) الذين أكدت دراساتهم على ارتفاع نسب مستوى مهارات الفهم الحرفي في النصوص الواردة عنها في التدريبات والأنشطة .

الجدول (5) التكرارات والنسب المئوية للمهارات الفرعية لمستوى الفهم النقدي المتضمنة في كتاب لغتنا الجميلة للصف الرابع الفلسطيني.

المستوى	الفصل الأول		الفصل الثاني		مجموع التكرارات	النسبة المئوية
الفهم النقدي	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية		
التمييز بين الافكار المتصلة بالموضوع وغير المتصلة به.	0	0	0	0	0	0
التمييز بين الحقيقة والرأي.	0	0	0	0	0	0
إبداء الرأي في موقف ما.	0	0	0	0	0	0
توضيح جوانب القوة والضعف في النص.		0	0	0		0
التمييز بين الواقع والخيال.	1	100	0	0	1	100
التمييز بين الأفكار.		0	0	0		0
المجموع	1	100	0	0	1	100

يتضح من الجدول رقم (5) ما يلي :

1- بلغ مجموع تكرارات مهارات الفهم القرائي الناقد في مقرر لغتنا الجميلة للصف الرابع الأساسي مؤشراً واحداً في كلا الفصلين .

2- بلغ مجموع تكرارات مهارات الفهم القرائي النقدي في مقرر لغتنا الجميلة في الفصل الأول 1 مؤشر بنسبة (100%) بدرجة توافر مرتفعة ، والفصل الثاني صفر مؤشر بنسبة (0.0%) بدرجة توافر منخفضة .

3- تراوحت النسب المئوية لمهارات الفهم القرائي النقدي بين صفر إلى 100% بدرجة توافر بين منخفضة ومرتفعة .

4- إن أكثر مهارات الفهم القرائي النقدي التي يتضمنها مقرر لغتنا الجميلة للصف الرابع الأساسي هي " التمييز بين الواقع والخيال " بنسبة مئوية (100%) ودرجة توافر مرتفعة، بواقع مؤشر واحد لكلا الفصلين.

5- إن مهارات " التمييز بين الافكار المتصلة بالموضوع وغير المتصلة به، التمييز بين الحقيقة والرأي ، إبداء الرأي في موقف ما ، توضيح جوانب القوة والضعف في النص ، التمييز بين الأفكار " لم يتم تضمينهم في مقرر لغتنا الجميلة للصف الرابع الأساسي .

6- تشير النتائج إلى قلة التدريبات التي تناولت مهارات الفهم النقدي وعدم التوازن في إبرازها في المنهج مما يؤكد بأن هناك خلل في بناء التدريبات وتدرجها، حيث إن مهارات الفهم الناقد من المهارات المهمة التي تبرز عند التلميذ الجانب العقلي والتحليلي وفهم مضمون النص القرائي، واتفقت هذه النتيجة مع كل من دراسة (البصيص، ٢٠١٥) الذي رأى السبب الرئيسي يرجع إلى أن واضعي المنهج لم يقدروا الوزن الحقيقي لمهارات الفهم

القرائي الناقد، وتم بناء التدريبات بناءً على خبراتهم الشخصية، حيث أكد على أن هناك مهارات أغفلت بالرغم من وجودها في المعايير الخاصة بالمنهج ، ودراسة (الدليمي، ٢٠١٥) التي أكدت نتائج دراسته بأن الكتاب بدوره لم يراعي ممارسات التلاميذ للقراءة مع تمييزه لأوجه الشبه والاختلاف بين ما يمتلكه من مخزون معرفي و بين المعلومات التي وردت في النصوص القرائية، وأيضا اهتمام القائمين على المناهج بمراجعة ما توصل إليه التلاميذ من حقائق لمساعدتهم في تعلم العلوم الحديثة بناء على استنباطها من شواهد مشابهة ودراسة(الأحمدي، وبريكيت: ٢٠١٩) اللذان يؤكدان على غياب التوازن والمنهجية العلمية عند تناول مهارات الفهم النقدي في أنشطة الكتاب ، واتفقت أيضا مع دراسة (الشكور ،٢٠٢٢)التي أوصت بضرورة اهتمام معلمات الصف الرابع الأساسي بتحسين مستوى مهارات الفهم القرائي، وخاصة مهارات النقد والربط والتحليل والاستدلال، وتدريب الطالبات على كيفية اكتساب مهارات الفهم القرائي بمختلف مستوياته.

الجدول (6) التكرارات والنسب المئوية للمهارات الفرعية لمستوى الفهم الاستنتاجي المتضمنة في كتاب لغتنا الجميلة للصف الرابع الفلسطيني.

المستوى	الفصل الأول		الفصل الثاني		مجموع التكرارات	النسبة المئوية
الفهم الاستنتاجي	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية		
تحديد الفكرة الرئيسة للنص	0	0	0	0	0	0
التمييز بين الافكار الفرعية والرئيسة.	0	0	0	0	0	0
استنتاج عنوان مناسب للموضوع.	0	0	1	100	1	100
استنتاج العاطفة السائدة في النص.	0	0	0	0	0	0
استنتاج اوجه الشبه والاختلاف.	0	0	0	0	0	0
استنتاج علاقة السبب بالنتيجة.	0	0	0	0	0	0
استنتاج مميزات اسلوب الكاتب والجو العام للنص.	0	0	0	0	0	0
المجموع	0	0	1	100	1	100

يتضح من الجدول رقم (6) ما يلي:

1- بلغ مجموع تكرارات مهارات الفهم القرائي الاستنتاجي في مقرر لغتنا الجميلة للصف الرابع الأساسي مؤشراً واحداً .

2- بلغ مجموع تكرارات مهارات الفهم القرائي الاستنتاجي في مقرر لغتنا الجميلة في الفصل الدراسي الأول صفر مؤشر بنسبة 0.0 % ودرجة تضمين منخفضة، في حين بلغ مجموع تكرارات الفصل الدراسي الثاني مؤشر واحد بنسبة 100% ودرجة تضمين مرتفعة.

3- تراوحت النسب المئوية لمهارات الفهم القرائي الاستنتاجي بين 0 إلى 100 بدرجة توافر بين منخفضة ومرتفعة.

4- أن أكثر مهارات الفهم القرائي الاستنتاجي التي يتضمنها مقرر لغتنا الجميلة للصف الرابع الأساسي هي " استنتاج عنوان مناسب للموضوع " بنسبة مئوية (100%) ودرجة توافر مرتفعة، وكان مقرر لغتنا الجميلة في الفصل الدراسي الثاني قد احتوى على مؤشراً واحداً لتلك المهارة، بينما احتوى الفصل الدراسي الأول على صفر مؤشراً لتلك المهارة.

5- إن مهارات " تحديد الفكرة الرئيسة للنص ، التمييز بين الافكار الفرعية و الرئيسة ،استنتاج العاطفة السائدة في النص ، استنتاج اوجه الشبه والاختلاف ، استنتاج علاقة السبب بالنتيجة استنتاج مميزات اسلوب الكاتب والجو العام للنص " لم يتم تضمينهم في مقرر لغتنا الجميلة للصف الرابع الأساسي .

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن واضعي المنهج لم يراعوا التوازن والشمول في عرض هذه المهارات والتي تبين وجود خلل في بناء المنهج، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (الذبياني، ٢٠١٣) ودراسة (حواس، ٢٠٢٠) التي أكدت نتائج دراستها ضعف مهارات الفهم الاستنتاجي وأنها لا تسمح في تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلاب، وأيضا اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (الأحمدي، و بريكيت ٢٠١٩) التي أكدت على غياب التوازن والمنهجية العلمية عند تناول مهارات الفهم الاستنتاجي في أنشطة الكتاب، والتي قد تؤثر في نمو المهارات عند الطلبة .

الجدول (7) التكرارات والنسب المئوية للمهارات الفرعية لمستوى الفهم التذوقي المتضمنة في كتاب لغتنا الجميلة للصف الرابع الفلسطيني.

المستوى / الفهم التذوقي	الفصل الأول		الفصل الثاني		مجموع التكرارات	النسبة المئوية
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية		
تحديد القيم السائدة في النص.	1	100	0	0	1	100
تحديد الصورة الخيالية في النص القرائي.	0	0	0	0	0	0
الاستجابة للصورة والأخيلة.	0	0	0	0	0	0
ترتيب الأبيات حسب قوة المعنى.	0	0	0	0	0	0
يتضمن بعض القيم الجمالية و التعبيرات والدلالات الايحائية في الكلمات.	0	0	0	0	0	0
تحديد العاطفة في النص	0	0	0	0	0	0
المجموع	1	100	0	0	1	100

يتضح من الجدول رقم (7) ما يلي:

1- بلغ مجموع تكرارات مهارات الفهم القرائي التذوقي في مقرر لغتنا الجميلة للصف الرابع الأساسي مؤشراً واحداً .
2- بلغ مجموع تكرارات مهارات الفهم القرائي التذوقي في مقرر لغتنا الجميلة في الفصل الدراسي الأول 1 مؤشرات بنسبة 100% ودرجة تضمين مرتفعة، في حين بلغ مجموع تكرارات الفصل الدراسي الثاني صفر مؤشر بنسبة 0.0% ودرجة تضمين منخفضة.
3- تراوحت النسب المئوية لمهارات الفهم القرائي التذوقي بين صفر إلى 100% بدرجة توافر بين منخفضة ومرتفعة.
4- إن أكثر مهارات الفهم القرائي التذوقي التي يتضمنها مقرر لغتنا الجميلة للصف الرابع الأساسي " تحديد القيم السائدة في النص" بنسبة مئوية (100%) ودرجة توافر مرتفعة، بواقع مؤشر واحد للفصل الدراسي الأول، و(صفر) مؤشر للفصل الدراسي الثاني .

5- إن مهارات " تحديد الصورة الخيالية في النص القرائي ، الاستجابة للصورة والأخيلة ، ترتيب الأبيات حسب قوة المعنى ، يتضمن بعض القيم الجمالية و التعبيرات والدلالات الايحائية في الكلمات ، تحديد العاطفة في النص " لم يتم تضمينهم في مقرر لغتنا الجميلة للصف الرابع الأساسي .

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن واضعي المنهج لم يراعوا التوازن والشمول في عرض هذه المهارات والتي تبين وجود خلل في بناء المنهج، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (الذبياني، 2013) ودراسة (حواس، 2020) التي أكدت نتائج دراستها ضعف مهارات الفهم التذوقي وأنها لا تسمح في تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلاب، وأيضا اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (الأحمدي، وبريكيت ،2019) التي أكدت على غياب التوازن والمنهجية العلمية عند تناول مهارات الفهم التذوقي في أنشطة الكتاب، والتي قد تؤثر في نمو المهارات عند الطلبة .

الجدول (8) التكرارات والنسب المئوية للمهارات الفرعية لمستوى الفهم الابداعي المتضمنة في كتاب لغتنا الجميلة للصف الرابع الفلسطيني.

المستوى	الفصل الأول		الفصل الثاني		مجموع التكرارات	النسبة المئوية
الفهم الابداعي	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية		
توليد أكبر عدد من المرادفات للكلمة الواحدة.	0	0	0	0	0	0
اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في النص.	0	0	0	0	0	0
التنبؤ بالأحداث بناء على فرضيات معينة.	0	0	0	0	0	0
ابتكار نهاية أو خاتمة أو شخصية جديدة للنص.	0	0	1	0.584	1	0.584
صياغة وإعادة ترتيب أحداث القصة وشخصياتها بصورة مبتكرة.	4	2.77	7	4.09	11	6.43
تقديم أدلة وشواهد تدعم الفكرة.	0	0	0	0	0	0
يعبر عن الصورة	18	10.52	18	10.52	36	21.05
يكتب موضوعا إنشائيا	61	35.56	62	36.25	123	71.9
المجموع	83	48.85	88	51.46	171	100

يتضح من الجدول رقم (8) ما يلي:

1- بلغ مجموع تكرارات مهارات الفهم القرائي الإبداعي في مقرر لغتنا الجميلة للصف الرابع الأساسي (171) مؤشراً .

2- بلغ مجموع تكرارات مهارات الفهم القرائي الإبداعي في مقرر لغتنا الجميلة في الفصل الدراسي الأول (83) مؤشرا بنسبة (48.85 %) ودرجة تضمين متوسطة، في حين بلغ

مجموع تكرارات الفصل الدراسي الثاني (88) مؤشرا بنسبة (51.46%) ودرجة تضمين متوسطة.

3- تراوحت النسب المئوية لمهارات الفهم القرائي الإبداعي بين صفر إلى (71.9%) بدرجة توافر مرتفعة.

4- أن أكثر مهارات الفهم القرائي الإبداعي التي يتضمنها مقرر لغتنا الجميلة للصف الرابع الأساسي هي " يكتب موضوعاً إنشائياً ." بنسبة مئوية (71.9%) ودرجة توافر مرتفعة وقد جاءت بواقع (61) مؤشرا في الفصل الدراسي الأول بنسبة (35.56%) بدرجة تضمين متوسطة، و (62) مؤشراً في الفصل الدراسي الثاني بنسبة (36.25%) بدرجة تضمين متوسطة.

5- أن مهارة " يعبر عن الصورة" جاءت في الترتيب الثاني بنسبة مئوية (21.05 %) ودرجة توافر منخفضة وقد جاءت بواقع (18) مؤشرات في الفصل الدراسي الأول بنسبة (10.52%) بدرجة تضمين منخفضة ، و (18) مؤشرات في الفصل الدراسي الثاني بنسبة (10.52%) بدرجة تضمين منخفضة.

6- أن مهارة " صياغة وإعادة ترتيب أحداث القصة وشخصياتها بصورة مبتكرة " جاءت في الترتيب الثالث بنسبة (6.43%) بدرجة توافر منخفضة، وكان مقرر لغتنا الجميلة في الفصل الأول الدراسي قد احتوى على (4) مؤشرات لتلك المهارة بنسبة (2.77%) بدرجة تضمين منخفضة ، بينما احتوى الفصل الدراسي الثاني على (7) مؤشرات لتلك المهارة بنسبة (4.09%) بدرجة تضمين منخفضة.

7- أن مهارة " ابتكار نهاية أو خاتمة أو شخصية جديدة للنص " جاءت في الترتيب الرابع بنسبة (0.584%) بدرجة توافر منخفضة، وكان مقرر لغتنا الجميلة في الفصل الأول الدراسي قد احتوى على (4) مؤشرات لتلك المهارة بنسبة (2.77%) بدرجة تضمين منخفضة ، بينما احتوى الفصل الدراسي الثاني على (7) مؤشرات لتلك المهارة بنسبة (4.09%) بدرجة تضمين منخفضة.

8- إن مهارات " توليد أكبر عدد من المرادفات للكلمة الواحدة ، اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في النص ، التنبؤ بالأحداث بناء على فرضيات معينة، تقديم أدلة وشواهد تدعم الفكرة" لم يتم تضمينهم في مقرر لغتنا الجميلة للصف الرابع الأساسي .

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن مؤلفي المنهج لم يراعوا التوازن والشمول، مما يدل على خلل في بناء المنهج، وعدم التخطيط الجيد وتدني لقياس مهارات الفهم القرائي المتعلقة بمستوى الفهم

الإبداعي، حيث مثلت جميع المهارات بدرجات متفاوتة ، واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الصاعدي ، 2016) التي بينت نتائجها أن مهارات المستوى الإبداعي جاءت متدنية وتدل على غياب التخطيط لتمثيل هذا المستوى من خلال النشاطات في الكتاب، ويعكس خللا في بناء النشاطات التي تنميها، واتفقت أيضا مع نتيجة دراسة (الدليمي، 2015) الذي برر نتيجته بأن طبيعة هذا المستوى تتطلب امتلاك الطلاب قدرات عقلية عليا، كما يجب أن تكون الأنشطة التي تنمي الجانب الإبداعي لها مواصفات خاصة لاستثارة المهارات الإبداعية العامة والنوعية في الأنشطة لتنمية قدرات الطالب ابداعيًا، ودراسة (البصيص ، 2015) التي جاءت نتيجة دراسته بضعف الاهتمام بهذا المستوى عموماً من قبل مؤلفي الكتاب، وإلى غياب مهارات التفكير الإبداعي لديهم مع أن النصوص في معظمها تصلح لتصميم تدريبات تقيسها و دراسة (حجاج وبن ندرة، 2021) أشارت نتائجها إلى أن ضعف التلاميذ في اكتساب مهارات المستوى الإبداعي، لأنها تتطلب توفر مهارات لغوية عليا وقدرات عقلية ترقى بالقارئ إلى التفكير الإبداعي.

ويوضح جدول رقم(9) التكرارات والنسب المئوية والترتيب لمهارات الفهم القرائي المتضمنة في محتوى كتاب العربية لغتنا للصف الرابع الأساسي أراضي ال 48.

جدول رقم(9)

التكرارات والنسب المئوية والترتيب لمهارات الفهم القرائي المتضمنة في محتوى كتاب لغتنا الجميلة للصف الرابع الأساسي أراضي ال 48.

م	المهارة الرئيسية	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
1	الفهم الحرفي	181	51.12	1
2	الفهم النقدي	42	11.86	3
3	الفهم الاستنتاجي	39	11.01	4
4	الفهم التذوقي	3	0.84	5
5	الفهم الابداعي	89	25.14	2
المجموع		354	100	

يتضح من جدول (9) أن المهارات الخمس للفهم القرائي قد تضمنها محتوى كتاب العربية لغتنا للصف الرابع الأساسي في أراضي ال48 بنسب مختلفة، حيث جاءت في المرتبة الأولى مهارات الفهم الحرفي وبلغت نسبتها (51.12%)، وحلت مهارات الفهم الابداعي في المرتبة الثانية بنسبة (25.14%) وجاءت مهارات الفهم النقدي في المرتبة الثالثة بنسبة (11.86%)، بينما مهارات الفهم الاستنتاجي في المرتبة الرابعة بنسبة (11.01%) وجاءت بالمرتبة الأخير مهارات الفهم التذوقي بنسبة (0.84%).

ويعزو الباحثان هذه النتيجة بعدم مراعاة النسب المئوية في كتاب العربية لغتنا للصف الرابع الأساسي أراضي ال48 لواضعي المناهج بشكل عام ، وكتاب العربية لغتنا بشكل خاص في أنهم يعتمدون على مهارات الفهم الحرفي حيث يستطيع التلميذ فهم معاني الكلمات والجمل والفقرات ، والسماح له بمعرفة الكلمات المضادة والمرادفات ، وتنظيم الأحداث وفقاً لأهميتها والهدف من تدريس هذا المقرر للصف الرابع الأساسي من المرحلة الأساسية اثراء الثروة اللغوية وتعلم أساليب بليغة تمكنه من فهم كامل لآيات القران الكريم ونصوص الحديث الشريف ، والتراث الإسلامي ، واكتساب القدرة اللغوية على فهم وإنتاج اللغة المناسبة.

وبالمقارنة مع المنهاج الفلسطيني للصف الرابع الأساسي فقد تبين أن:

1- يتشارك المنهجان الفلسطيني وأراضي ال48 احتلال مهارتي الفهم الحرفي والفهم الإبداعي للممركزين الأول والثاني على التوالي.
2- لم تضمن مهارتي الفهم النقدي والاستنتاجي في المنهاج الفلسطيني إلا بنسبة قريبة للصفر (منخفضة)، بينما تضمن منهاج أراضي ال48 تلك المهارتين بنسبة مرتفعة نسبيا مقارنة بالمنهاج الفلسطيني. وهذا يدعو واضعي المنهاج الفلسطيني إلى ضرورة تضمين تلك المهارتين في التدريبات والأنشطة الواردة في الكتاب لتبرز عند التلميذ الجانب العقلي والتحليلي وفهم مضمون النص القرائي ولتسمح في تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلبة بالطريقة المرجوة.
3- لوحظ بأن تضمين مهارة الفهم التذوقي لكلا المنهاجين جاءت منخفضة جداً لذا لابد من واضعي المناهج أن يضمنوها ضمن أنشطة وتدريبات كلا المنهاجين بالطريقة التي تتناسب مع بقية المهارات.

وفيما يلي تفصيلا للمهارات الرئيسية، حيث يبين الجدول (10) التكرارات والنسب المئوية للمهارات الفرعية لمستوى الفهم القرائي المتضمنة في كتاب العربية لغتنا للصف الرابع أراضي ال 48.

الجدول (10) التكرارات والنسب المئوية للمهارات الفرعية لمستوى الفهم القرائي المتضمنة في كتاب العربية لغتنا للصف الرابع أراضي ال 48.

المستوى	كتاب العربية لغتنا	
الفهم الحرفي	التكرار	النسبة المئوية
تحديد المعنى المناسب للكلمة من سياق النص	18	9.94
تحديد مضاد الكلمة من سياق النص.	0	0
يوظف كلمة في جملة مفيدة	13	7.18
يجيب على أسئلة اعتمادا على النص	147	81.21
ادراك الترتيب الزماني	3	1.65

ادراك الترتيب المكاني	0	0
ادراك الترتيب حسب الأهمية	0	0
يوظف المهارات اللغوية	0	0
قراءة الكلمات والجمل بصوت عال	0	0
المجموع	181	100

يتضح من الجدول رقم (10) ما يلي :

1- بلغ مجموع تكرارات مهارات الفهم القرائي الحرفي في مقرر العربية لغتنا للصف الرابع الأساسي 181 مؤشراً.

2- تراوحت النسب المئوية لمهارات الفهم القرائي بين صفر إلى 81.12% بدرجة توافر منخفضة إلى مرتفعة.

3- إن أكثر مهارات الفهم القرائي الحرفي التي يتضمنها مقرر العربية لغتنا للصف الرابع الأساسي هي "يجيب على أسئلة اعتماداً على النص" بنسبة مئوية (81.12%) بدرجة توافر مرتفعة.

4- إن مهارة " تحديد المعنى المناسب للكلمة من سياق النص " جاءت في الترتيب الثاني بنسبة

(9.94%) بدرجة توافر منخفضة.

5- إن مهارة " يوظف كلمة في جملة مفيدة " جاءت في الترتيب الثالث بنسبة (7.18 %) بدرجة توافر منخفضة.

6- إن مهارة " إدراك الترتيب الزماني " جاءت في الترتيب الرابع بنسبة (1.65%) بدرجة توافر منخفضة.

7- إن مهارات " إدراك الترتيب المكاني، إدراك الترتيب حسب الأهمية، يوظف المهارات اللغوية، قراءة الكلمات والجمل بصوت عال " لم يتم تضمينها في مقرر العربية لغتنا للصف الرابع الأساسي.

8- ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى مهارات الفهم الحرفي التي لم تراعي التوازن والشمول ، ويتيح مستوى الفهم الحرفي للطالب شرح وتلخيص الأفكار الأساسية الواردة في فقرات النص ، حيث يستطيع التلميذ فهم معاني الكلمات والجمل والفقرات ، والسماح له بمعرفة الكلمات المضادة والمرادفات ، وتنظيم الأحداث وفقاً لأهميتها ، واستخلاصاً لذلك يرى الباحثان أن هذه المهارات تتناسب مع هذه الفئة العمرية المختارة للدراسة ، والهدف من تدريس هذا المقرر وفق دليل كتاب العربية لغتنا للصف الرابع الأساسي من المرحلة الأساسية : كالثروة اللغوية وأساليب بليغة تمكنه من فهم كامل لآيات القران الكريم

ونصوص الحديث الشريف ، والتراث الإسلامي ، واكتساب القدرة اللغوية على فهم وإنتاج اللغة المناسبة ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الدليمي ، 2015) بأن هذا المستوى يتميز بتحديد المعاني المناسبة للكلمات وتسلسل الأحداث أو الأفكار ، وأيضاً اتفقت مع دراسة (الأحمدي ، وبريكيت 2019) التي حددت بغياب التوازن والمنهجية العلمية في تنازل مقرر العربية لغتنا للصف الرابع المتوسط لمهارات المستوى الحرفي ، واختلف مع دراسة (حواس ، 2022) ودراسة (الذبياني ، 2013) ودراسة (الفليت والزيان ، 2009) الذين أكدت دراساتهم على ارتفاع نسب مستوى مهارات الفهم الحرفي في النصوص الواردة عنها في التدريبات والأنشطة .

وبالمقارنة مع المنهاج الفلسطيني للصف الرابع الأساسي فقد تبين أن :

1- يتشارك المنهجان الفلسطيني وأراضي ال48 احتلال مهارة يجيب على أسئلة اعتمادا على النص بالمركز الأول.
2- لم تضمن مهارات "تحديد مضاد الكلمة من سياق النص، يوظف المهارات اللغوية، قراءة الكلمات، والجمل بصوت عال "في منهاج أراضي ال48 (منخفضة)، بينما تضمن المنهاج الفلسطيني تلك المهارات بنسبة مرتفعة نسبيا مقارنة بمنهاج أراضي ال48 . وهذا يدعو واضعي منهاج ال48 إلى ضرورة تضمين تلك المهارات في التدريبات والأنشطة الواردة في الكتاب لتبرز عند التلميذ مهارة شرح وتلخيص الأفكار الأساسية الواردة في فقرات النص، ليستطيع التلميذ فهم معاني الكلمات والجمل والفقرات، والسماح له بمعرفة الكلمات المضادة والمرادفات، وتنظيم الأحداث وفقاً لأهميتها بالطريقة المرجوة.
3- لوحظ بأن تضمين مهارتي "ادراك الترتيب المكاني، ادراك الترتيب حسب الأهمية " لكلا المنهاجين جاءت منخفضة جداً لذا لابد من واضعي المناهج أن يضمنوها ضمن أنشطة وتدريبات كلا المنهاجين بالطريقة التي تتناسب مع بقية المهارات .

الجدول (11) التكرارات والنسب المئوية للمهارات الفرعية لمستوى الفهم النقدي المتضمنة في كتاب العربية لغتنا للصف الرابع أراضي ال 48.

المستوى	كتاب العربية لغتنا	
الفهم النقدي	التكرار	النسبة المئوية
التميز بين الافكار المتصلة بالموضوع وغير المتصلة به.	5	11.90

التميز بين الحقيقة والرأي.	17	40.47
إبداء الرأي في موقف ما.	16	38.09
توضيح جوانب القوة والضعف في النص.	0	0
التمييز بين الواقع والخيال.	4	9.52
التمييز بين الأفكار.	0	0
المجموع	42	100

يتضح من الجدول رقم (11) ما يلي :

1- بلغ مجموع تكرارات مهارات الفهم القرائي الناقد في مقرر العربية لغتنا للصف الرابع الأساسي 42 مؤشر.

2- تراوحت النسب المئوية لمهارات الفهم القرائي النقدي بين صفر إلى 40.47% بدرجة توافر بين منخفضة ومرتفعة.

3- إن أكثر مهارات الفهم القرائي النقدي التي يتضمنها مقرر لغتي للصف الرابع الأساسي هي " التميز بين الحقيقة والرأي " بنسبة مئوية (40.47%) ودرجة توافر متوسطة، بواقع 17 مؤشر.

4- إن مهارات " توضيح جوانب القوة والضعف في النص، التمييز بين الأفكار " لم يتم تضمينهم في مقرر العربية لغتنا للصف الرابع الأساسي.

5- تشير النتائج إلى وفرة التدريبات التي تناولت مهارات الفهم النقدي والتوازن في إبرازها في المنهج مما يؤكد بأن هناك اهتمام بالتدريبات وتدرجها، حيث إن مهارات الفهم الناقد من المهارات المهمة التي تبرز عند التلميذ الجانب العقلي والتحليلي وفهم مضمون النص القرائي، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (الشكور ،2022) التي أوصت بضرورة اهتمام معلمات الصف الرابع الأساسي بتحسين مستوى مهارات الفهم القرائي، وخاصة مهارات النقد والربط والتحليل والاستدلال، وتدريب الطالبات على كيفية اكتساب مهارات الفهم القرائي بمختلف مستوياته. ولم تتفق هذه النتيجة مع كل من دراسة (البصيص، 2015) الذي رأى السبب الرئيسي يرجع إلى أن واضعي المنهج لم يقدروا الوزن الحقيقي لمهارات الفهم القرائي الناقد، وتم بناء التدريبات بناءً على خبراتهم الشخصية، حيث أكد على أن هناك مهارات أغفلت بالرغم من وجودها في المعايير الخاصة بالمنهج ، ودراسة (الدليمي، 2015) التي أكدت نتائج دراسته بأن الكتاب بدوره لم يراعي ممارسات التلاميذ للقراءة مع

تمييزه لأوجه الشبه والاختلاف بين ما يمتلكه من مخزون معرفي و بين المعلومات التي وردت في النصوص القرائية، وأيضا اهتمام القائمين على المناهج بمراجعة ما توصل إليه التلاميذ من حقائق لمساعدتهم في تعلم العلوم الحديثة بناء على استنباطها من شواهد مشابهة ودراسة(الأحمدي ،وبريكيت 2019) اللذان يؤكدان على غياب التوازن والمنهجية العلمية عند تناول مهارات الفهم النقدي في أنشطة الكتاب .

وبالمقارنة مع المنهاج الفلسطيني للصف الرابع الأساسي فقد تبين أن :

1- اتضح بالمقارنة بين نتائج الدراسة على كلا المنهجين أن مهارات "التميز بين الافكار المتصلة بالموضوع وغير المتصلة به ، التميز بين الحقيقة والرأي، إبداء الرأي في موقف ما، التمييز بين الواقع والخيال " قد توفرت في منهاج أراضي ال48 بشكل ملحوظ مقارنة بعدم توافرها البتة في المنهاج الفلسطيني مما يدعو واضعي المناهج إلى ضرورة تضمين تلك المهارات في الأنشطة والتدريبات ضمن المقرر الفلسطيني .

2- لوحظ بأن تضمين مهارتي "توضيح جوانب القوة والضعف في النص ، التمييز بين الأفكار" لكلا المنهاجين جاءت منخفضة جداً لذا لابد من واضعي المناهج أن يضمنوها ضمن أنشطة وتدريبات كلا المنهاجين بالطريقة التي تتناسب مع بقية المهارات .

الجدول (12) التكرارات والنسب المئوية للمهارات الفرعية لمستوى الفهم الاستنتاجي المتضمنة في كتاب العربية لغتنا للصف الرابع أراضي ال 48.

المستوى	الفصل الأول	
الفهم الاستنتاجي	التكرار	النسبة المئوية
تحديد الفكرة الرئيسة للنص	14	35.89
التمييز بين الافكار الفرعية و الرئيسة.	0	0
استنتاج عنوان مناسب للموضوع.	11	28.20
استنتاج العاطفة السائدة في النص.	8	20.51
استنتاج اوجه الشبه والاختلاف.	4	10.25
استنتاج علاقة السبب بالنتيجة.	0	0
استنتاج مميزات اسلوب الكاتب والجو العام للنص.	2	5.12
المجموع	39	100

يتضح من الجدول رقم (12) ما يلي :

1- بلغ مجموع تكرارات مهارات الفهم القرائي الاستنتاجي في مقرر العربية لغتنا للصف الرابع الأساسي 39 مؤشر.

2- تراوحت النسب المئوية لمهارات الفهم القرائي الاستنتاجي بين صفر إلى 35.89% بدرجة توافر بين منخفضة ومتوسطة .

3- إن أكثر مهارات الفهم القرائي الاستنتاجي التي يتضمنها مقرر لغتي للصف الرابع الأساسي هي " تحديد الفكرة الرئيسة للنص " بنسبة مئوية (35.89%) ودرجة توافر متوسطة، بواقع 14 مؤشر .

4- إن مهارات " التمييز بين الافكار الفرعية و الرئيسة ، استنتاج علاقة السبب بالنتيجة " لم يتم تضمينهم في مقرر العربية لغتنا للصف الرابع الأساسي .

5- ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن واضعي المنهاج قد راعوا التوازن والشمول في عرض هذه المهارات والتي تبين وجود اهتمام في بناء المنهاج، ولم تتفق هذه النتيجة مع دراسة (الذبياني، 2013) ودراسة (حواس، 202) التي أكدت نتائج دراستها ضعف مهارات الفهم الاستنتاجي وأنها لا تسمح في تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلاب، وأيضا لم تتفق هذه النتيجة مع دراسة (الأحمدي،و بريكيت ،2019) التي أكدت على غياب التوازن والمنهجية العلمية عند تناول مهارات الفهم الاستنتاجي في أنشطة الكتاب، والتي قد تؤثر في نمو المهارات عند الطلبة .

وبالمقارنة مع المنهاج الفلسطيني للصف الرابع الأساسي فقد تبين أن :

1- اتضح بالمقارنة بين نتائج الدراسة على كلا المنهجين أن مهارات " تحديد الفكرة الرئيسة للنص، استنتاج عنوان مناسب للموضوع، استنتاج العاطفة السائدة في النص، استنتاج اوجه الشبه والاختلاف، استنتاج مميزات اسلوب الكاتب والجو العام للنص" قد توافرت في منهاج أراضي ال48 بشكل ملحوظ مقارنة بعدم توافرها البتة في المنهاج الفلسطيني مما يدعو واضعي المناهج إلى ضرورة تضمين تلك المهارات في الأنشطة والتدريبات ضمن المقرر الفلسطيني .

2- لم يتم تضمين مهارات الفهم القرائي الاستنتاجي في المنهاج الفلسطيني سوى مهارة استنتاج عنوان مناسب للموضوع بواقع تكرار واحد بدرجة تضمين منخفضة مقارنة بمنهاج أراضي ال48 الذي تضمن جميع المهارات عدا ثنتين كما هو موضح أعلاه لذا لابد من واضعي المناهج الفلسطينية أن يضمنوها ضمن أنشطة وتدريبات المنهاج الفلسطيني بالطريقة التي تتناسب مع بقية المهارات الأخرى.

الجدول (13) التكرارات والنسب المئوية للمهارات الفرعية لمستوى الفهم التذوقي المتضمنة في كتاب العربية لغتنا للصف الرابع أراضي ال 48.

المستوى	كتاب العربية لغتنا

الفهم التذوقي	التكرار	النسبة المئوية
تحديد القيم السائدة في النص.	0	0
تحديد الصورة الخيالية في النص القرائي.	1	33.33
الاستجابة للصورة والأخيلة.	0	0
ترتيب الأبيات حسب قوة المعنى.	0	0
يتضمن بعض القيم الجمالية و التعبيرات والدلالات الايحائية في الكلمات.	2	66.66
تحديد العاطفة في النص	0	0
المجموع	3	100

يتضح من الجدول رقم (13) ما يلي :

1- بلغ مجموع تكرارات مهارات الفهم القرائي التذوقي في مقرر العربية لغتنا للصف الرابع الأساسي 3 مؤشرات.
2- تراوحت النسب المئوية لمهارات الفهم القرائي التذوقي بين صفر إلى 66.66% بدرجة توافر بين منخفضة ومتوسطة .
3- إن أكثر مهارات الفهم القرائي التذوقي التي يتضمنها مقرر العربية لغتنا للصف الرابع الأساسي هي " يتضمن بعض القيم الجمالية و التعبيرات والدلالات الايحائية في الكلمات " بنسبة مئوية (66.66%) ودرجة توافر متوسطة، بواقع 2 مؤشر .
4- إن مهارات " تحديد القيم السائدة في النص، الاستجابة للصورة والأَخيلة ، ترتيب الأبيات حسب قوة المعنى ، تحديد العاطفة في النص " لم يتم تضمينهم في مقرر العربية لغتنا للصف الرابع الأساسي.
5- ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن واضعي المنهج لم يراعوا التوازن والشمول في عرض هذه المهارات والتي تبين وجود خلل في بناء المنهج، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (الذبياني، 2013) ودراسة (حواس،2020) التي أكدت نتائج دراستها ضعف مهارات الفهم التذوقي وأنها لا تسمح في تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلاب، وأيضا اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (الأحمدي، و بريكيت 2019) التي أكدت على غياب التوازن والمنهجية العلمية عند تناول مهارات الفهم التذوقي في أنشطة الكتاب، والتي قد تؤثر في نمو المهارات عند الطلبة .

وبالمقارنة مع المنهاج الفلسطيني للصف الرابع الأساسي فقد تبين أن :

1- لوحظ بأن تضمين مهارات الفهم القرائي التذوقي لكلا المنهاجين جاءت منخفضة جداً لذا لابد من واضعي المناهج أن يضمنوها ضمن أنشطة وتدريبات كلا المنهاجين بالطريقة التي تتناسب مع بقية المهارات.

الجدول (14) التكرارات والنسب المئوية للمهارات الفرعية لمستوى الفهم الابداعي المتضمنة في كتاب العربية لغتنا للصف الرابع أراضي ال 48.

المستوى	كتاب العربية لغتنا	
الفهم الابداعي	التكرار	النسبة المئوية
توليد أكبر عدد من المرادفات للكلمة الواحدة.	1	1.11
اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في النص.	5	5.61
التنبؤ بالأحداث بناء على فرضيات معينة.	8	8.89
ابتكار نهاية أو خاتمة أو شخصية جديدة للنص.	2	2.24
صياغة وإعادة ترتيب أحداث القصة وشخصياتها بصورة مبتكرة.	12	13.48
تقديم أدلة وشواهد تدعم الفكرة.	12	13.48
يعبر عن الصورة.	5	5.61
يكتب موضوعا إنشائيا.	44	49.43
المجموع	89	100

يتضح من الجدول رقم (14) ما يلي :

1- بلغ مجموع تكرارات مهارات الفهم القرائي الإبداعي في مقرر العربية لغتنا للصف الرابع الأساسي 89 مؤشراً.

2- تراوحت النسب المئوية لمهارات الفهم القرائي الإبداعي بين صفر إلى 49.43% بدرجة توافر منخفضة إلى متوسطة.

3- إن أكثر مهارات الفهم القرائي الإبداعي التي يتضمنها مقرر العربية لغتنا للصف الرابع الأساسي هي " يكتب موضوعا إنشائيا " بنسبة مئوية (49.43%) بدرجة توافر متوسطة.

4- إن مهارتي " صياغة وإعادة ترتيب أحداث القصة وشخصياتها بصورة مبتكرة، تقديم أدلة وشواهد تدعم الفكرة" جاءتا في الترتيب الثاني بنسبة (13.48%) بدرجة توافر منخفضة.

5- إن مهارة " التنبؤ بالأحداث بناء على فرضيات معينة " جاءت في الترتيب الرابع بنسبة (8.89%) بدرجة توافر منخفضة.

6- إن مهارتي " اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في النص، يعبر عن الصورة " جاءتا في الترتيب الخامس بنسبة (5.61%) بدرجة توافر منخفضة.

7- إن مهارة " ابتكار نهاية أو خاتمة أو شخصية جديدة للنص " جاءت في الترتيب السابع بنسبة (2.24%) بدرجة توافر منخفضة.

8- إن مهارة " توليد أكبر عدد من المرادفات للكلمة الواحدة." جاءت في الترتيب الأخير بنسبة (1.11%) بدرجة توافر منخفضة .

9- ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن مؤلفي المنهج قد راعوا التوازن والشمول، مما يدل على اهتمامهم في بناء المنهج، و التخطيط الجيد لقياس مهارات الفهم القرائي المتعلقة

بمستوى الفهم الإبداعي، حيث مثلت جميع المهارات بدرجات متفاوتة ، ولم تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الصاعدي ، 2016) التي بينت نتائجها أن مهارات المستوى الإبداعي جاءت متدنية وتدل على غياب التخطيط لتمثيل هذا المستوى من خلال النشاطات في الكتاب، ويعكس خللا في بناء النشاطات التي تنميها، ولم تتفق أيضا مع نتيجة دراسة (الدليمي، 2015) الذي برر نتيجته بأن طبيعة هذا المستوى تتطلب امتلاك الطلاب قدرات عقلية عليا، كما يجب أن تكون الأنشطة التي تنمي الجانب الإبداعي لها مواصفات خاصة لاستثارة المهارات الإبداعية العامة والنوعية في الأنشطة لتنمية قدرات الطالب ابداعيًا، ودراسة (البصيص ، 2015) التي جاءت نتيجة دراسته بضعف الاهتمام بهذا المستوى عموماً من قبل مؤلفي الكتاب، وإلى غياب مهارات التفكير الإبداعي لديهم مع أن النصوص في معظمها تصلح لتصميم تدريبات تقيسها و دراسة (حجاج وبن ندرة، 2021) أشارت نتائجها إلى أن ضعف التلاميذ في اكتساب مهارات المستوى الإبداعي، لأنها تتطلب توفر مهارات لغوية عليا وقدرات عقلية ترقى بالقارئ إلى التفكير الإبداعي.

وبالمقارنة مع المنهاج الفلسطيني للصف الرابع الأساسي فقد تبين أن :

1- يتشارك المنهجان الفلسطيني وأراضي ال48 احتلال مهارة يكتب موضوعاً انشائياً بالمركز الأول.
2- لوحظ بأن مهارات الفهم القرائي الإبداعي " توليد أكبر عدد من المرادفات للكلمة الواحدة، اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في النص، التنبؤ بالأحداث بناء على فرضيات معينة ، تقديم أدلة وشواهد تدعم الفكرة" قد توافرت في منهاج أراضي ال48 في حين أنه لم يتم تضمينهم في المنهاج الفلسطيني لذا لابد من واضعي المناهج أن يضمنوها ضمن أنشطة وتدريبات المنهاج الفلسطيني بالطريقة التي تتناسب مع بقية المهارات الأخرى .

تعقيب عام على نتائج الدراسة : في ضوء نتائج الدراسة اتضح للباحثين أن منهاج اللغة العربية في غزة (لغتنا الجميلة) مقارنةً بمنهاج العربية لغتنا الذي يدرس في أراضي ال48 للصف الرابع الأساسي أنه يحتاج إلى مساحة أكبر مما هو عليه الان من تضمينه مهارات الفهم القرائي بمستوياته المختلفة حتى يعمل على توسيع مدارك التلاميذ واكسابهم مستويات معرفية عليا تتعلق بالفهم القرائي أسوةً بمنهاج العربية لغتنا الذي يدرس في أراضي ال48 ولهذا فواجب على واضعي المناهج الفلسطينية في الصف الرابع الابتدائي تضمين مهارات الفهم القرائي بمستوياته المختلفة في أنشطة وتدريبات كتاب لغتنا الجميلة الذي يدرس في مختلف محافظات غزة.

- **ما أهم المقترحات لتضمين مهارات الفهم القرائي في محتوى كتابي اللغة العربية للصف الرابع الأساسي في فلسطين وأراضي ال 48؟**

للإجابة على السؤال الثالث حول المقترحات لتضمين مهارات الفهم القرائي في محتوى كتابي اللغة العربية للصف الرابع الأساسي في فلسطين وأراضي ال 48 فقد جاءت على النحو التالي بناءً على النتائج التي توصل إليها البحث الحالي، يقترح الباحثان:

1- الاهتمام بقائمة مهارات الفهم القرائي، في بناء المناهج الدراسية لمادة اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي.
2- اقامة دورات تدريبية لمعلمي الصفوف في مرحلة التعليم الأساسي، يتم من خلالها تعريفهم بضرورة تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الأولى، وتدريبهم على استراتيجيات تدريسها بطرق تفاعلية داخل الحجرة الصفية.
3- الاهتمام بمهارات كل من المستويين التذوقي والناقد والعمل على تضمينها بشكل أكبر في كتابي العربية لغتنا ولغتنا الجميلة للصف الرابع الأساسي.
4- العمل على تمكن مهارات المستوى الابداعي بشكل أكبر وخاصة مهارتي ابتكار" نهاية أو خاتمة أو شخصية أو صفة جديدة للنص، اقتراح عنوان جديد للنص.
5- إجراء أبحاث ودراسات حول مهارات الفهم القرائي المتضمنة في مواد دراسية أخرى، ولصفوف مختلفة.
6- بناء برامج تدريسية تعمل على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المراحل الدراسية المختلفة.
7- الاهتمام بتنمية مهارات الفهم القرائي في كتابي العربية لغتنا ولغتنا الجميلة للصف الرابع الأساسي ، ويمكن الإفادة من قائمة مستويات الفهم القرائي في الدراسة الحالية.
8- الاهتمام بالبرامج التطويرية والتدريبية في أساليب وطرق استراتيجيات مهارات الفهم القرائي لدى المعلمين وقياس أثرها ومتابعة تطبيقها من قبل مراكز التدريب التربوي في إدارات التعليم.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما توصلت الدراسة من نتائج يوصي بما يلي:

1- الاهتمام بتنمية مهارات الفهم القرائي في كتاب اللغة العربية للصف الرابع الأساسي، ويمكن الإفادة من قائمة مستويات الفهم القرائي في الدراسة الحالية.

2- الاهتمام بالرامج التطويرية والتدريبية في أساليب وطرق واستراتيجيات مهارات الفهم القرائي لدى المعلمين، وقياس أثرها، ومتابعة تطبيقها من قبل مراكز التدريب التربوي في مديريات التعليم.

3- ضرورة تضمين مطوري كتابي العربية لغتنا ولغتنا الجميلة للصف الرابع الأساسي لمستويات ومهارات الفهم القرائي المناسبة للصف الرابع الأساسي وادراج خطة لتنفيذها.

المراجع والمصادر:

1- ابن منظور، جمال الدين (1994) لسان العرب. لبنان. دار صادر، بيروت ، ط3.

2- بن ندير، حجاج، الزهرة، حجاج، عمر. (2022) مستوى مهارات الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ السنة الخامسة، المجلة الجزائرية للأبحاث والدراسات، المجلد (5)، العدد(1)، ص374-393.

3- البصيص، حاتم حسين(2011) تنمية مهارات القراءة والكتابة استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم، ط1، مطابع وزارة القافة- الهيئة العامة السورية للكتاب-دمشق، سوريا.

4- الأحمدى، حنان بنت حسين بن إبراهيم، و بريكيت، أكرم بن محمد بن سالم .(2019) .تقويم الأنشطة اللغوية في كتاب لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط في ضوء مهارات الفهم القرائي.دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع 114 ، ص 389 - 412.

5- حواس، نجلاء يوسف يوسف أحمد .(2020) .تقويم مهارات الفهم القرائي في البرنامج القرائي لكتاب اللغة العربية بالصف الأول الثانوي التجاري على ضوء المعايير الدولية للتنور القرائي." PIRLS " المجلة التربوية، ج 70 ،. 1018 - 983 .

6- الدليمي، احمد حسين علي(2015) مهارات الفهم القرائي في كتاب لعتنا العربية للصف السابع الأساسي غي الأردن، رسالة ماجستير، جامعة مؤتة.

7- الذبياني، ليلي جمعة (2013) تقويم نشاطات التعلم في مقرر لغتي الخالدة في ضوء مهارات الفهم القرائي اللزمة لتلميذات الصف الأول المتوسط، رسالة ماجستير غيرمنشورة، جامعة أم القرى.

8- الشكور، ميساء علي محمد(2022) درجة امتلاك طالبات الصف الثالث الأساسي في مدارس الأغوا الشمالية لمهارات الفهم القرائي في اللغة العربية من وجهة نظر المعلمات، جامعة اسيوط كلية التربية، إدارة البحوث والنشر العلمي، المجلد 38، العدد 4، الجزء 2.

9- السيد،علي السيد أحمد (2010) صعوبات القراءة، الرياض، مكتبة دار الزهراء.

10- الهاشمي ، عبدالرحمن ، محسن علي عطية . (2009) تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية وتطبيقية ، دار الصفاء ، عمان ، الأردن.

11- شحاته، حسن والنجار، زينب (2003) معجم المصطلحات التربوية والنفسية، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

12- طعيمة، رشدي (2004) تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

13- عبدالباري، ماهر شعبان(2010). استراتيجيات فهم المقروء، أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية، دار المسيرة للطباعة والنشر

14- العجمى، محمد بن صالح بن محمد، و السعدية، شيخة بنت مسعود بنت سالم .(2022) .مدى توافر مستويات الفهم القرائي في الأنشطة التقويمية في كتاب اللغة العربية للصف الخامس في سلطنة عمان.مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج ,6 ع 17 ، 61 -88.

15- عدس ،عبد الرحمن.(1999) أساسيات البحث التربوي، ط ٣، عمان :دار الفرقان.

16- الأنصاري، سلطان صالح محمد .(2022) .درجة توفر مهارات الفهم القرائي في كتاب لغتي للصف الثالث الأساسي.المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، ع 30 ، 346 - 303

17- هاني، صفاء محمد سعيد(2020) تحليل محتوى كتاب العربية لغتي للصف السادس الأساسي في سورية استنادا إلى مهارات الفهم القرائي، مجلة جامعة البعث سلسلة العلوم التربوي، مج42، ع48، ص154 . 123-

18- Meissner, J., & Yun, T. C. (2008): Verbal solution guide Manhattan review.

18- sAghasafari,p. & Malayeri.F.(2015). Improving student" reading. Comprehension Text Structure Strategy Instruction. International KJournal of Educational Investigations, 2 (3), pp. 148-158

.

" دور برامج تأهيل الشباب في وزارة العمل الفلسطينية لتطوير التعليم المهني بمحافظات قطاع غزة "

د. رشاد خليل شعت -أستاذ إدارة الأعمال غير متفرغ في الجامعات الفلسطينية

د. علاء مصباح العطار -أستاذ الإحصاء الرياضي الجامعة الاسلامية غزة

المستخلص:

هدفت الدراسة التعرف إلى دور برامج تأهيل الشباب في وزارة العمل الفلسطينية نحو تطوير التعليم المهني بمحافظات قطاع غزة، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، ووزعا (132) استبانة كعينة عشوائية على الشباب المسجلين في وزارة العمل الفلسطينية، وتوصلت الدراسة الى مجموعة النتائج أهمها: بلغت الدرجة الكلية لتخطيط التدريب في تأهيل الشباب للتعليم المهني بمحافظات غزة (83.5%)، كما بلغت الدرجة الكلية لتحديد الاحتياجات التدريبية في تأهيل الشباب للتعليم المهني بمحافظات غزة (77.5%)، كذلك بلغت الدرجة الكلية لتقييم برامج التدريب في تأهيل الشباب للتعليم المهني بمحافظات غزة (75.3%)، أيضاً توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين (تخطيط التدريب - تحديد الاحتياجات التدريبية - تقييم برامج التدريب) وتطوير التعليم المهني، ويوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لعملية تقييم برامج التأهيل وتدريب الشباب بأبعاده (تخطيط التدريب، تحديد الاحتياجات التدريبية، تقييم برامج التدريب) للتعليم المهني بمحافظات قطاع غزة، وتوصي الدراسة بالعمل علي وضع برنامج استراتيجي بالتنسيق ما بين وزارة التربية والتعليم وكافة الجامعات ومراكز التدريب لتحديد أولويات التخصصات المهنية، والعمل على ربط مخرجات التعليم التقني والتدريب المهني بخطط ومسارات التنمية الاقتصادية المستدامة.

Abstract:

The study aimed to identify the role of youth rehabilitation programs in the Palestinian Ministry of Labor towards the development of vocational education in the governorates of the Gaza Strip. The college for planning training in qualifying youth for vocational education in Gaza governorates

reached (83.5%), and the total score for identifying training needs in qualifying youth for vocational education in Gaza governorates was (77.5%). The total score for evaluating training programs in qualifying youth for vocational education in Gaza governorates was (75.3). %), also there is a statistically significant relationship between (training planning - identifying training needs - evaluating training programs) and developing vocational education, and there is a statistically significant effect at the level ($0.05 \geq \alpha$) of the process of evaluating qualification programs and youth training in its dimensions (training planning, determining Training needs, evaluation of training programs) for vocational education in the governorates of the Gaza Strip, and the study recommends working on developing a strategic program in coordination between the Ministry of Education and all universities and training centers to determine the priorities of professional specializations, and work to link the outputs of technical education and vocational training with plans and paths of sustainable economic development.

مقدمة:

تعتمد التنمية بإطارها الشامل على مدى الخبرة المكتسبة وصناعة المعرفة والمهارات التقنية التي يمتلكها رأس المال البشري من جهة، وعلى مدى الحكمة والعقلانية في توظيف الموارد البشرية من جهة أخرى لتحقيق الغاية النهائية للتعليم المهني لمستقبل افضل للشباب الواعد، وعلى ذلك يمكن القول أن الموارد البشرية الوسيلة والهدف للتنمية والنمو، ويعتمد النمو الاجتماعي

والاقتصادي والصحي للمجتمعات إلى حد كبير على فعالية أنظمة تنمية الموارد البشرية الخاصة بهذه المجتمعات، والتي تشكل البرامج التدريبية والتطويرية أحد مكوناتها الرئيسة. وعلى الرغم من الاعتراف بالأهمية الاستراتيجية لتنمية الموارد البشرية، فأنها لا تحتل دائما مكانة متقدمة ضمن الأولويات الوطنية لاسيما في الدول ذات الموارد المحدودة والتي تواجه على الدوام صعوبات في تحديد أولوياتها على المدى البعيد والقصير في خططها الوطنية للتنمية الاجتماعية والاقتصادية، وغالباً ما يسود هذه الخطط شعور بالحاجة الى تحقيق عائدات سريعة ومباشرة وبأن الاستثمار في تنمية الموارد البشرية لا يؤدي إلى ذلك. من هنا تعتبر البرامج التدريبية والتطويرية إحدى الركائز الأساسية في بناء المجتمع وضرورة ملحة لمواكبة التطور والتقدم من أجل تحقيق تنمية شاملة سلاحها القوى البشرية حيث يميل خبراء التعليم الآن لنصح الشباب بالتعليم والتدريب كوصفة سحرية لإيجاد العمل في المستقبل وينظر إليه كمفتاح رئيسي للتخفيف من وطأة الفقر وإحداث التقارب الاجتماعي وقفزة نحو التطور، إن الكثير من الدول كما في فلسطين تناضل لخلق جسر بين التعليم والتدريب وبين سوق العمل وإنتاج الدخل، لذلك فإن التدريب أصبح الآن ليس اختياراً وإنما ضرورة ملحة (مزهر، العكش، 2021م) وعلى ذلك تعتبر وزارات العمل والتربية والتعليم والجامعات أحد المؤسسات التعليمية الفلسطينية المتخصصة في التدريب، وأحد أهم الروافد لسوق العمل المحلي بتزويده بخريجين على مستوى عالٍ من الإتقان في الأداء من ناحية معرفة ومهارة وقيم وتكوين شخصية الخريجين في الجوانب الإنتاجية المرتبطة بالحياة العملية، وكذلك تتحمل الحكومة الفلسطينية مسئولية مباشرة عن إيجاد بيئة مناسبة لرعاية فئة الشباب، وإعادة تأهيلهم لسوق العمل، وذلك من خلال أجهزتها ومؤسساتها الحكومية التي تختص في التدريب والتنمية والتشغيل خاصة وزارة العمل الفلسطينية، والتي تقع على مسئوليتها وضع الخطط والبرامج التأهيلية والتنموية لكافة شرائح المجتمع وبالخصوص احتضان فئة الشاب الفلسطيني .

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يعتبر تنمية وبناء قدرات الشباب وتأهيلهم في الوقت الحاضر دوراً محورياً في مواكبة طبيعة التحولات المتسارعة المصاحبة لثورة التقنية وثورة المعلومات وانتشار الذكاء الاصطناعي (Artificial intelligence)، فتنمية قدرات الشباب تعدّ أحد الركائز المهمة في مجال إعداد القوى العاملة، وتأمين احتياجات السوق من القوى العاملة المؤهلة القادرة على مواكبة التطورات

والمستجدات التي يشهدها العالم العجيب، وقد أولت الدول المتقدمة هذا النوع من التعليم المهني أهمية كبرى باعتباره ضرورة اجتماعية وحضارية تمليها متطلبات العصر وتغيراته، حيث تواجه الدول النامية ومنها فلسطين تحديات كبيرة في هذا المجال، وفي تصريح لوزير العمل الفلسطيني أبو جيش أكد فيه أن البطالة في الضفة الغربية تقدّر بـ 26 % وفي غزة تبلغ قُرابة 50%. واللافت أن 60% من خريجي بعض التخصصات لا يجدون عملًا. وكذلك، أن مراكز التدريب المهني التابعة للوزارة تنتشر في 22 موقعًا، وتقدم 12 برنامجًا، وتحظى بدعم من بنك التنمية الألماني، غير أن 9% من خريجي الثانوية العامة فقط يلتحقون بها.

كذلك بلغت ما نسبته 50% من الشباب (18-29 سنة) خارج دائرة العمل أو التعليم أو التدريب في العام 2019، بواقع 41% في الضفة الغربية مقابل 63% في قطاع غزة، (https://www.wattan.net/ar/news/383765.html) تاريخ زيارة الموقع (5 ابريل 2023)، وبالإضافة إلى ما سبق فإن أساليب التدريب والتأهيل التقليدية لم تعد تتناسب مع معطيات العصر الراهن القائم على التكنولوجيا المتطورة والابتكار وتحقيق التنمية المستدامة. ومما سبق وفي ظل الحصار المفروض على قطاع غزة منذ 2007م ومن خلال عمل الباحثين في الجامعات الفلسطينية ومتابعتهم لحالة و عدد الخريجين الجامعيين وهو يفوق قدرة استيعاب السوق، لذلك أصبح من الضروري تشجيع الشباب على الالتحاق في التعليم المهني والتقني. وعليه فإن أساليب التدريب والتأهيل التقليدية لم تعد تتناسب مع معطيات العصر الراهن القائم على التكنولوجيا المتطورة والابتكار. **ويمكن صياغة المشكلة الرئيسية للدراسة في السؤال الرئيس التالي:**

ما دور برامج تأهيل الشباب في وزارة العمل الفلسطينية لتطوير التعليم المهني بمحافظات قطاع غزة ؟

ويمكن ترجمة مشكلة الدراسة إلي مجموعة من الأسئلة الفرعية التي تتطلب مزيد من التقصي والتحليل، وتقديم إجابات واضحة ودقيقة، وتتضمن هذه الأسئلة ما يلي:

1. ما نوعية البرامج التي تقدمها وزارة العمل الفلسطينية لتنمية قدرات الشباب خاصة التعليم المهني ؟
2. ما طبيعة الفجوة بين برامج تدريب وتأهيل الشباب للتعليم المهني بمحافظات قطاع غزة؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة لبحث دور **برامج تأهيل الشباب في وزارة العمل الفلسطينية لتطوير التعليم المهني بمحافظات قطاع غزة** من خلال الوصول للأهداف التالية:

1- معرفة طبيعة التعليم المهني بمحافظات قطاع غزة.

2- التعرف على نوعية البرامج التي تقدمها وزارة العمل الفلسطينية في تنمية قدرات الشباب خاصة التعليم المهني بمحافظات قطاع غزة.

3- التعرف على مدى فاعلية برامج تأهيل وتدريب الشباب في وزارة العمل الفلسطينية للتعليم المهني بمحافظات غزة.

4- الكشف عن طبيعة الفجوة بين برامج تدريب وتأهيل الشباب للتعليم المهني بمحافظات قطاع غزة.

5- التعرف علي دور أبعاد عملية تقييم برامج التأهيل وتدريب الشباب (تخطيط التدريب، تحديد الاحتياجات التدريبية، تقييم برامج التدريب) للتعليم المهني بمحافظات قطاع غزة.

فرضيات الدراسة:

الفرضية الأولى: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين برامج تأهيل الشباب في وزارة العمل الفلسطينية والتعليم المهني بمحافظات قطاع غزة، ويتفرع من الفرضية الأولى الفرضيات الفرعية التالية:

1. يوجد علاقة بين ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين تخطيط التدريب والتعليم المهني بمحافظات قطاع غزة.
2. يوجد علاقة بين ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين تحديد الاحتياجات التدريبية والتعليم المهني بمحافظات قطاع غزة
3. يوجد علاقة بين ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين تقييم برامج التدريب والتعليم المهني بمحافظات قطاع غزة.
4. يوجد أثر لبرامج تأهيل الشباب في وزارة العمل الفلسطينية لتطوير التعليم المهني بمحافظات قطاع غزة لتقييم برامج التدريب.

الفرضية الثانية: يوجد أثر لبرامج تأهيل الشباب في وزارة العمل الفلسطينية والتعليم المهني بمحافظات قطاع غزة.

الفرضية الثالثة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية لبرامج تأهيل الشباب في وزارة العمل الفلسطينية لتطوير التعليم المهني بمحافظات قطاع غزة تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، المستوى الاقتصادي).

أهمية الدراسة:

ويمكن إبراز أهمية هذه الدراسة على النحو التالي:

1. تعتبر هذه الدراسة إضافة مفيدة للمعرفة الإنسانية ولجهات الاختصاص حول موضوع تقييم دور برامج تأهيل الشباب في وزارة العمل الفلسطينية لتطوير التعليم المهني بمحافظات قطاع غزة، حيث هناك ندرة نسبياً على حد علم الباحثان في الدراسات التي تناولت الموضوع بشكل مباشر.

2. تلفت الدراسة انتباه المسئولين في وزارة العمل الفلسطينية بعملية تقييم أبعاد برامج التأهيل وتدريب الشباب من(تخطيط التدريب، تحديد الاحتياجات التدريبية، تقييم برامج التدريب) للتعليم المهني بمحافظات قطاع غزة، وتبين نقاط القوة والضعف في هذا المجال، وتوضح مسارات التصحيح من خلال ما ستقدمه من نتائج وتوصيات.

3. أصبح محور التدريب وبناء قدرات الشباب من أهم الدعائم التي يرتكز عليها الاقتصاد القومي، لأنه يساهم بشكل فعال في تحقيق أهداف وخطط التنمية في مختلف المجالات، ويساهم في رفد المجتمعات بالموارد البشرية المؤهلة والقادرة على تحقيق أهداف للتعليم المهني.

4. تسهم هذه الدراسة من خلال نتائجها في حث المسئولين في وزارة العمل الفلسطينية على بذل المزيد من الجهود في الاهتمام بنوعية البرامج التدريبية التي تقدمها وزارة العمل الفلسطينية لتنمية قدرات الشباب بما يحقق أهداف التنمية بجميع جوانبها.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: ركزت الدراسة في مضمونها العلمي على تقييم دور برامج تأهيل الشباب في وزارة العمل الفلسطينية لتطوير التعليم المهني بمحافظات قطاع غزة.

الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة في العام 2023 م.

الحدود المكانية: طبقت الدراسة على وزارة العمل الفلسطينية بمحافظات قطاع غزة.

مصطلحات الدراسة:

برامج تأهيل الشباب: يعرف الباحثان برامج تأهيل الشباب اجرائياً: الشباب وفي كل وقت تعاني من مشكلة عدم وضوح الهدف والرّؤية لديهم خاصة عندما يقبل على سوق العمل عند إنهاء دراسته الجامعية، كما يعاني من عدم وجود التّوجيه المجتمعي المناسب له إلى جانب غياب التأهيل الصحيح له حتى يكون قادر على اقتحام سوق العمل بقطاعاته المختلفة والمتنوعة بدون حواجز أو عقبات، لذلك إن التأهيل هو أول مراحل بناء شخصية الشاب العاملة المنتجة بحيث يكون مؤهلا لشغر الوظائف التي تتطلب جهود ومهارات معينة.

التعليم المهني: يعرف بأنه: مسار من مسارات التعليم هدفه اكساب المتعلم الفلسطيني في محافظات قطاع غزة مهارات علمية في تخصص معين يؤثر ويتأثر بسوق العمل.

ويعرف أيضاً بأنه: هو تعليم يؤهل الطالب لمزاولة مهن معينة بعد تخرجه، من خلال تزويده بالمهارات العلمية اللازمة وقد تم تصميمه لتلبية احتياجات سوق العمل. (الاغا، 2018)

ويعرف الباحثان التعليم المهني اجرائياً: هو ذلك التعليم الذي بهدف اكساب طلبة التعليم المهني مهارات فنية معينة بتخصصات مختلفة تساعدهم على الانخراط والاندماج في سوق العمل الفلسطيني.

الدراسات السابقة:

أولاً دراسات عربية ومحلية:

1- **دراسة (العرنجي،2018):** هدفت الدراسة إلى التعرف إلى واقع فعالية البرامج التدريبية في قسم الدعم النفسي- الاجتماعي في الهيئة الطبية والدولية العاملة في دمشق من وجهة المتدربين المشاركين في هذه البرامج التدريبية خلال الأعوام 2016-2015، ومن أجل تحقيق هذا الهدف تم تطوير استبانة من أجل جمع البيانات حول موضوع الدراسة، وقد تم توزيع الاستبانة على (97) متدرب، وتم استرجاع (18) استبانة منهما ليكون العدد الكلي للاستبانات الموزعة(79) استبانة أي ما يشكل نسبة(34.43%) من مجتمع الدراسة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ، وتوصلت الدراسة الى عدة نتائج من أهمها: ضعف إمكانية المسؤولين على القيام بعملية التحليل العلمي والتحديد الفعلي للاحتياجات التدريبية. بالإضافة الى أن عملية تقييم البرامج التدريبية قليلة الفعلية. ولا توجد سياسات واضحة ومعلن عنها فيما يخص اختيار المتدربين كما أن للوساطة والآراء الشخصية دور في ذلك. ووجود علاقة جيدة ، موجبة ودالة إحصائية بين أبعاد العملية التدريبية وبين فعالية البرامج التدريبية ، ما عدا عنصر اختيار المتدربين .

2- **دراسة صويص، وعابدين،(2017):** هدفت إلى التعرف على واقع استراتيجية التدريب والتنمية وأبعادها (مدى التزام ودعم الإدارة العليا لاستراتيجية التدريب، وتخطيط برامج التنمية والتدريب، وتنفيذ برامج التنمية والتدريب من منظور استراتيجي، ومستوي تبني واستخدام التكنولوجيا الحديثة أساسا لتطبيق برامج استراتيجية التنمية والتدريب) وعلاقتها بإدارة الازمات في شركة توزيع الكهرباء في قطاع غزة، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة قام الباحثان بتطوير استبانة، وتوزيعها على عينة عشوائية مكونة(283) من العاملين في الشركة. وتوصلت الدراسة الى عدة نتائج من أهمها: حصول استراتيجية التنمية والتدريب على نسبة متوسطة (62.33%) ، وحصل مجال إدارة الأزمات على نسبة(61.92%)، وأيضاً وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى تطبيق استراتيجية التنمية والتدريب وواقع إدارة الأزمات.

3- **دراسة (2009، الزير):** هدفت هذه الدراسة الي التعرف على دور التدريب التقني والمهني في خلق فرص عمل للمتدربين في كلية تدريب غزة- الأونروا، ومحاولة الخروج بتوصيات تعمل على تحسين وتطوير التدريب التقني والمهني وذلك من خلال دراسة محاور التدريب التقني والمهني وربط العوامل المؤثرة في تحديد هذه المحاور مثل التخصصات المطروحة والمنهاج والتقنيات

والتدريب الميداني، واعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام الاستبانة لاستطلاع عينة الدراسة وعددها (311) خريج من مجتمع الدراسة وعددهم 1626 خريج وتم استرداد ما نسبته 96% واظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين كلا من التخصصات والمنهاج والتقنيات والمستلزمات والتدريب الميداني وخلق فرص عمل للمتدربين في ككلية مجتمع غزة، وقد تبين أن محاور التدريب التقني والمهني التي اعتمدت في الدراسة كانت ذات مستويات مرتفعة فيما عدا خدمات ما بعد التدريب التي حصلت على اقل استجابات المبحوثين، وكانت اهم التوصيات اعادة دراسة التخصصات المطروحة سواء اغلاق تخصصات وفتح تخصصات جديدة ودراسة السوق جيدا وتطوير وتحسين الخدمات ما بعد التدريب.

4- دراسة (حمدان والشويخ 2004م))، بعنوان (التدريب العملي في الكليات التقنية في فلسطين)

هدفت الدراسة للتعرف الي واقع التدريب العملي بنوعيه الداخلي والميداني في الكليات التقنية في فلسطين وكذلك التعرف الي مشكلات التدريب وتقديم المقترحات للارتقاء بمستواه في تلك الكليات وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي حيث شملت عينة الدراسة على (53) موظف و (104) طالبا اختيرت بطريقة عشوائية من اربع كليات تقنية وكانت الاستبانة اداة لجمع المعلومات. وكانت اهم توصيات الدراسة: أن اساليب التدريب العملي تسهم في اعداد كوادر تقنية قادرة على الابداع والابتكار، وان هناك نقص في المختبرات العملية وفي الاجهزة والمعدات والمواد الخام اللازمة للتطبيقات العملية بسبب ضعف الامكانيات المادية المخصصة لبند التدريب. وأوصت الدراسة بإعداد المشاغل والمختبرات بالتجهيزات اللازم والكافية للتطبيق العملي حسب التخصصات.

5- دراسة (عبد الصمد، 2000): بعنوان(التعليم الفني ودورة في تحقيق متطلبات سوق العمل في جمهورية مصر العربية).

هدفت الدراسة الي وضع تصور لتقدير التعليم الفني لرفع كفاءته بدأً من البعد الفلسفي الي المضمون والمبررات وصولاً الي ما ينبغي أن تكون عليه التعليم الفني ليتوائم مع متطلبات سوق العمل واستخدم الباحث المنهج الميداني. ومن اهم النتائج وجود عدة مشاكل من اهمها عدم الاتساق مع متطلبات سوق العمل، ووجود عدد من المهن المستحدثة التي لا تجد من يشغلها، أيضاً عدم وجود خطة حالية او مستقبلية يعول عليها مخططو التعليم في تحديد ما هو مطلوب من مهن وتخصصات في سوق العمل.

وقد توصلت الدراسة بضرورة تخطيط التعليم الفني في ضوء الاحتياجات المستقبلية من القوى العاملة وفي ظل التغيرات الاقتصادية عالمياً واقليمياً ومحلياً.

ثانياً دراسات أجنبية:

1- **دراسة (Alcaraz, et al, 2019):** هدفت الدراسة إلى تنفيذ بحث تطبيقي على شركة متوسطة الحجم تهتم في إنشاء برامج تركز تدريب على قطاع الصناعة مثل؛ (السياحة و صناعة الاتصالات) وتدعم الحلول الشاملة لتعزيز تلك القطاعات، وصولاً الى تحليل العوامل الرئيسية الخاصة في نجاح تنفيذ مبادرة للتدريب الفني، وأيضاً تدريب فنيين متعددين ليكونوا قادرين على العمل بكفاءة في تلك الصناعات، وفي إطار تحالف بين القطاعين العام والخاص في جمهورية الدومينيكان، وقد اعتمدت منهجية الدراسة على أسلوب المقابلات والملاحظات، وتوصلت الدراسة الى عدة نتائج من أهمها أن احتياجات التعاون ما بين القطاعين الخاص والعام يتطلب إيجاد استراتيجية تنافسية قوية تعتمد على الفنيين المؤهلين القادرين على تقديم خدمات متعددة، كي تكون المحرك الرئيسي في أسلوب مبادرة الأعمال التجارية للتدريب والتعلم الفني، والتي تعمل على تجنيد تحالف كبير من أصحاب المصلحة، والمشاركة في نهج نجاحات صغيرة نظامية من أسفل إلى أعلى، وقد ينتج عن هذه المبادرة فوائد اقتصادية كبيرة للشركات وتغيير جوهري للجوانب الأساسية للتعليم التقني المستهدف.

2- **دراسة (Odo J.U, et al, 2017):** هدفت الدراسة إلى التعرف على دور التعليم والتدريب التقني كواحد من أكثر وسائل تنمية الموارد البشرية فعالية، ومناقشة حال القوى العاملة الفنية الماهرة في نيجيريا وتأثيرها على التطور التكنولوجي، وتعزيز شراكة القوى العاملة اللازمة لتطوير مناهج للتدريب التقني، وتحديد دور المجتمع والحكومة والأفراد، وتوصلت الدراسة الى عدة نتائج من أهمها أن التعليم التقني يمكن أن ينمي الموارد البشرية في نواحي المهارات التكنولوجية اللازمة لمواكبة سرعة التحول العالمي التكنولوجي والاقتصادي، وأن تطور نيجيريا يتطلب وجود مؤسسات تقنية ومهنية مجهزة جيدًا من حيث أدوات ومناهج التعليم التقني الحديثة، وأيضاً مطلوب من الحكومة الاستثمار بجدية بالغة في التعليم التقني، حيث لا يمكن لأي دولة أن تنافس بفعالية في السوق العالمية الا من خلال القوى العاملة المتعلمة ذات المستوى التعليمي الجيد.

3- **دراسة (Hussaini, A Aryan, 2016):** هدفت هذه الدراسة إلى التقييم فعالية ونتائج برامج التدريب المنفذة لصالح المنظمات غير الحكومية ، وكمنظمات المجتمع المدني. وتقدم هذه الدراسة نتائج وتغذية راجعة حول برنامج التدريب الذي عقد في مقاطعة باميان في الفترة من 23 إلى 26 ايار / مايو 2016. ويلخص التقرير انطباعات المشاركين عن مختلف جوانب الحياة. تم إعداد استبيان التقييم بلغة واحدة(الإنجليزي) واللغات المحلية (الفارسية والباشتو). من حيث المنهجية، ويحتوي الاستبيان على أسئلة منظمة مختصرة

حول جوانب التدريب المختلفة التي يتم توزيعها على المشاركين . ووفقا لهذا الدراسة، فإن معظم المنظمات غير الحكومية في باميان بحاجة إلى المزيد من التدريب لأنهم لا يستطيعون الحصول على معلومات الضرورية وصعوبة بناء القدرات وأشار المشاركون إلى إن بعض المشاكل فيما يتعلق بمدة أطول وطول التدريب ومهارة المدرب. وقد حظي البرنامج التدريبي بقدير كبير من قبل المشاركين غي المنظمات غير حكومية، كما أن محتوى التدريب كان مصمماً ليكون أكثر ملائمة لعملهم. أجاب هؤلاء المشاركون على الاستمارات التي اعتبرت أن التدريب مرضٍ ومدار بشكل جيد.

4- **دراسة (Karoly,2010)**: هدفت الدراسة الي معرفة دور التربية والتعليم في اعداد الخريجين لسوق العمل في دول مجلس التعاون الخليجي، وتوصلت الدراسة الي انه مع التطور الموجود حالياً يجب أن تكون مخرجات التعليم مناسبة لمتطلبات سوق العكل ويجب تطوير التعليك والقوى العاملة، واوصت الدراسة بضرورة دعم رأس المال البشري ومعالجة التحديات التي تواجه التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي، ويجب تقوية نظم التعليم لكي تناسب سوق العمل.

الإطار النظري :

مفهوم التدريب المهني : بداية يمكن أن نوضح مفهوم **التدريب Training** : بانه عملية منظمة يتم من خلالها تغيير سلوكيات ومشاعر العاملين من أجل زيادة وتحسين فاعليتهم وادائهم، (نايل،2013).

ويعتبر التدريب المهني والتنمية مفهومًا هامًا في سوق العمل، حيث يساعد على تحسين قدرات ومهارات العاملين في جميع المجالات المهنية. وبتعزيز المهارات الفنية والمهنية، يمكن للشباب الارتقاء في مستوياتهم المهنية وتحقيق أهدافهم الشخصية والمهنية. بالإضافة إلى ذلك، فإن التدريب المهني والتنمية يساعد في تنمية الصفات الإنسانية مثل القيادة والاتصال وحل المشكلات. وباستخدام تقنيات التدريب المهني والتنمية الحديثة، يمكن للمؤسسات تحسين أدائها والارتقاء بمستواها في السوق. وإذا ما تتبعنا مفهوم التدريب والتنمية في العديد من الكتب والمؤلفات فإننا نجد أن الباحثين والمهتمين في هذا المجال يقدمون تعريفات متنوعة ومتعددة إلا أن هذه التعريفات تسير في خط واحد حيث أن تعريفاتهم مبنية على الركائز الأساسية لعملية التدريب والتنمية. ويستخدم التدريب والتنمية على أنهما مصطلحان لمعنى واحد وأن الفصل بينهما يعكس الخلاف الفقهي بين الباحثين، والواقع أن التفريق بين تدريب الموارد البشرية وتنميتها يعكس التراث التاريخي لحركة التدريب والتنمية، فالباحثون والمديرون في المؤسسات في الاربعينات والخمسينات من هذا القرن كانوا يتحدثون عن التدريب، ثم تغيرت لغتهم واردوا أن يكسبوا التدريب بعداً مستقبلياً نظرياً،

ودخل مفهوم التنمية إلى لغتهم ومن هنا تم الجمع بين مصطلحي التدريب والتنمية (درة والصباغ، 302:2008). ويعرف القانون الفلسطيني التدريب المهني النشاطات التي تهدف الي توفير احتياجات التنمية من العمال المدربين، وتمكينهم من اكتساب المهارات والقدرات اللازمة وتطويرها بصفة مستمرة.(الوقائع الفلسطينية، العدد 39 المادة 18: ص15)

ويعرف كل من درة والصباغ (2008): التدريب والتنمية وفق مفهوم الحديث بأنه ذلك الجهد المنظم والمخطط له بكل دقة وعناية لمساعدة المستهدفين على اكتساب الكفايات المعرفية والأدائية والقيمية التي يحتاجها كل منهم في النماء والتكيف وأداء الأدوار والمهام المنوطة به بنجاح وفاعلية.

كما عرف المصدر (2010): التدريب بانه جهود إدارية وتنظيمية مرتبطة بحالة الاستمرارية تستهدف إجراء تغيير مهاري معرفي وسلوكي في خصائص الفرد الحالية والمستقبلية، لكي يتمكن من الإيفاء بمتطلبات عمله، أو أن يطور أداءه العملي والسلوكي بشكل أفضل.

أهداف التدريب المهني:

يسعى التدريب المهني الي اعداد القوى العاملة المؤهلة والمدربة ضمن مستويات العمل الاساسية في المجالات المهنية والحرفية، والي اعداد الطلبة الذين تتوافر لديهم الرغبات والقدرات المناسبة للدراسات التطبيقية والجامعية، وذلك لتقيق الاهداف الاتية (الزير،2009م، مرجع سابق):

1- اعداد العمال المهنيين والماهرين في كافة المجالات المهنية وتزويدهم بالمهارات المتخصصة والثقافية والعلمية في ضوء قدراتهم وميولهم، وتجاوباً مع حاجات المجتمع القائمة والمتوقعة.

2- اكساب الطلبة المفاهيم والمعلومات النظرية والمهارات العلمية تحقيقاً لمبدأ التكامل بين النظرية والتطبيق وبين العلم والعمل.

3- اكساب الطلبة القدرة على اداء المهارات والواجبات العلمية حسب الاصول والمعايير الفنية واعدادهم للتعامل والتفاعل مع التقنيات الحديثة.

4-اكساب الطلبة العادات السلوكية الصحية كالدقة وتطبيق اساس الاقتصاد والسلامة في العمل والمحافظة على البيئة.

5- رفع المستوى المهني للمهنيين والحرفيين العاملين في القطاعات المختلفة من خلال توفير التدريب المستمر لهم لرفع كفاءتهم وتحسين مستوى ادائهم لأعمالهم.

6-اتاحة الفرصة للطلبة الذين تتوافر لديهم الرغبات والقدرات المناسبة لاستكمال متطلبات الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي

أهمية التدريب المهني:

يعد التدريب المهني والتنمية من الأدوات الرئيسية لتحسين الأداء الفردي وتطوير المؤسسات. ويعتبر مفهوم التدريب المهني والتنمية أساسياً في سوق العمل الحديث الذي يتطلب من الموظفون

ذوي المهارات العالية والخبرات والقدرة على المواكبة للتطورات الجديدة والتغييرات التكنولوجية والإدارية. وتتمثل أهمية التدريب المهني النجاح في العمل المهني من خلال الكشف عن الفروق الفردية بين الأفراد، ممَّا يؤدي إلى معرفة المدير بنوع المهام والأعمال التي سيوزعها على كل فرد والتي يستطيع إنجازها على أكمل وجه، ويستهدف التدريب رفع القدرات الفردية والوصول إلى المعايير المطلوبة لتحقيق الأداء المتميز، ومن هذا المنطلق يعتبر التدريب نشاطاً حيوياً مؤثراً في تحديد مستوى الكفاءة والفعالية في أي منظمة (المرسي،336:2003)، ومن أبرز مزايا التدريب

1. **تحسين أداء الموارد البشرية:** حيث يساعد التدريب المستمر للأفراد العاملين على زيادة مستوى أدائهم للأعمال المسندة إليهم، بما يؤدي في النهاية إلى زيادة الإنتاج سواء في شكل كمي أو نوعي بسبب زيادة المهارة والمعرفة عن العمل.
2. **تكوين الاتجاهات:** إذ أنه من الأهداف العامة لبرامج تدريب المنظمة هو تكوين اتجاه معين لدى الموارد البشرية عن المنظمة لتحقيق تأييد لأنشطتها وسياساتها والحصول على تعاون أوسع وولاء حقيقي تجاهها.
3. **المساعدة في حل المشكلات الناتجة عن عمليات التشغيل**: فالتدريب سواء بالنسبة للمتشرفين أو عمال الإنتاج يمكن أن يساعد على تخفيض معدل دوران العمل، الغياب، عدم الرضا عن العمل، والحوادث، والشكاوي، ومن بين المشاكل التشغيلية التي يساهم التدريب في حلها، وانخفاض الروح المعنوية، تقادم طرق العمل...الخ.
4. **توفير الاحتياجات من العمال**: فقد تواجه إحدى المنظمات مشكلة صعوبة توفير عاملين على درجة معنية من المهارة، لذلك نجد من السهولة أن تحل مشكلة العمالة هذه طريق التدريب خاصة في الأجل الطويل، وذلك عن طريق انشاء برنامج تدريب مهني خاص بها.
5. **يساهم التدريب في زيادة المرونة التنظيمية وتحقيق الاستقرار في العمل**: ومن ثم تحقيق الترابط بين مصالح الأفراد من جهة المصالح أصحاب الأعمال من جهة أخرى، واستبعاد وجود تضارب بينهما لما يحققه التدريب من وجود مصلحة مشتركة بين الطرفين في مجال الأعمال.
6. **تحقيق مزايا للعاملين أنفسهم**: إذ أن استيعاب الفرد للمعرفة الجديدة و للمهارات الوظيفية الحديثة من شأنها أن تزيد من قيمته سواء داخل أو خارج التنظيم. فاكتساب مثل هذه المهارة الجديدة يزيد من قيمة العمال لدى صاحب العمل، بهذا تزيد فرص الأمان الوظيفي له، كما أن التدريب أيضاً يؤهله للترقية إلى وظائف أعلى وهو ما يزيد من الرصيد المادي والثقافي له.

نشأت التعليم والتدريب المهني والتقني:

تعود نشأة نظام التعليم والتدريب المهني في فلسطين إلى ما قبل 144 عاما، عندما سمحت الحكومة العثمانية للسكان والطوائف عام 1856 بإنشاء المدارس التي تراها مناسبة لرعاياها، فانتشرت

المدارس العربية الإسلامية الخاصة والمدارس التبشيرية الأجنبية. فأنشأ شنلر عام 1860 مدرسة دار الأيتام السورية "مدرسة شنلر" كأول مدرسة أجنبية اهتمت بالتدريب المهني والحرفي واليدوي بإنشاء عدد من المشاغل للتدريب كالخياطة والنجارة، والحدادة، وتجليد الكتب، والطباعة، وصناعة الأحذية، والخراطة، وصناعة الفخار، وكانت تهدف إلى تمكين الأيتام من إعالة أنفسهم عن طريق اكتساب مهنة ما.

وفي عهد الانتداب البريطاني أنشئت دار الأيتام الإسلامية في القدس عام 1922 كمدرسة صناعية لمساعدة الأيتام والمعوزين في توفير حياة كريمة عن طريق اكتساب مهنة معينة في هذه المدرسة. وأنشئت مدرسة خضوري الزراعية عام 1930 في طولكرم، لتدريب طلبة القرى العرب الذين أنهوا الدارسة الابتدائية على اسلوب الزراعة العامة لمدة سنتين دراسيتين، أصبحت ثلاث سنوات عام 1943، ويعود الخريجون، كمزارعين ناجحين، ليعملوا في قراهم وليدربوا غيرهم من المواطنين. وفي عام 1933 أنشئت أول مدرسة مهنية حكومية في حيفا. وأنشئ أول مركز تدريب في القدس عام 1948 عن طريق الاتحاد اللوثري، نقل إلى بيت حنينا في عام 1964، وكان معظم الطلبة المسجلين في هذا المركز من الأيتام وأولاد العائلات الفقيرة واللاجئين.

ومنذ عام 1958، إبان الحكم الأردني، غطى نظام التعليم والتدريب المهني والتقني مرحلة التعليم الثانوية ومرحلة التعليم العالي تحت مظلة وزارة التربية والتعليم الأردنية، حيث أنشأت الحكومة ووكالة الغوث الدولية عدداً من المدارس المهنية ومراكز التدريب المهني وكليات المجتمع.

وفي عهد الاحتلال الإسرائيلي تراجع هذا لقطاع إذ كان يفتقر إلى الإدارة الموحدة والتشريعات الفعالة، إضافة إلى الإهمال المتعمد من قبل سلطات الاحتلال، حيث عمل على توجيهه لخدمة الاقتصاد الإسرائيلي عن طريق إنشاء مراكز تدريب مهنية تقليدية تنظم دورات تدريبية قصيرة من 3 إلى 8 أشهر، غالباً في مهن الإنشاءات ليعمل الخريجون في إسرائيل كعمال محدودي المهارات، وبأجور منخفضة، وبذلك يتم استنزاف الموارد البشرية الفلسطينية، وبأقل مردود للاقتصاد الفلسطيني. وفي عهد السلطة الوطنية الفلسطينية أخذ التعليم التدريب المهني حيز لا بأس به من اهتمام المؤسسات الرسمية والأهلية وأخذ هذا القطاع يستعيد أنفاسه من جديد بافتتاح العديد من مراكز التعليم والتدريب المهني وطرح العديد من البرامج والتخصصات الجديدة التي تتلأم مع احتياجات سوق العمل في المجتمع الفلسطيني وتوفير الكادر المؤهل للتعليم والتدريب. (وكالة وفا تاريخ الزيارة 2023/3/12م https://info.wafa.ps/ar_page.aspx?id=9179)

حول التعليم والتدريب المهني في فلسطين:

يسعى نظام التعليم والتدريب المهني والتقني إلى تحقيق مجموعة من الأهداف على مستوى المجتمع وعلى مستوى الأفراد الملتحقين ببرنامج هذا النظام: ومن أبرز هذه الأهداف (https://www.tvet.ps/article/201):

- تزويد المجتمع بالقوى العاملة الماهرة المدربة والفنيين والتقنيين المؤهلين القادرين على المساهمة في تطوير وصيانة البنى التحتية، وقطاعات الصناعة والزراعة والخدمات.
- مواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية الحديثة ومراقبة تأثيرها على القطاعات الاقتصادية المختلفة والسعي إلى التعامل مع تأثيراتها على سوق العمل.
- مواجهة التغيرات الحاصلة في سوق العمل والناتجة عن التقلبات الاقتصادية، وذلك من خلال برامج التدريب الخاصة وبرامج التعليم المستمر التي تزيد من فرص الحصول على عمل بشكل دائم.
- إكساب الأفراد المعارف والمهارات التي يتطلبها تخصصه المهني وفق الأسس والمعايير المقبولة في سوق العمل وبما يحقق له حداً من المرونة المطلوبة في سوق العمل دائم التغير.
- إعداد الأفراد للتعامل مع التقنيات الحديثة، وتنمية استعدادهم للتعلم والتطور المستمرين.
- إعداد أفراد واعين لواقع سوق العمل وتغيراته.

أنواع التعليم والتدريب المهني والتقني في فلسطين:

يشير مفهوم التدريب المهني إلى عملية تعليمية تسعى إلى تنمية وتحسين مهارات وخبرات الشباب او الموظفين في العمل. وتهدف هذه العملية إلى تطوير مهارات العاملين على مستوى العمل، ورفع كفاءتهم، وتعزيز قدراتهم على تحقيق الأهداف المهنية والمؤسسية. ويتم التدريب المهني عادةً عبر برامج تدريبية وورش عمل وقواعد تعزز هذه الخبرات والمهارات بطريقة منتظمة وباستمرار. ويعتبر التدريب المهني من الأدوات الأساسية التي تقوم عليها المؤسسات والشركات لتحقيق النجاح والازدهار في العمل ومن أهم أنواع التدريب المهني والتقني في فلسطين:

جدول رقم (1)

وجه المقارنة	كليات المجتمع	المدارس الثانوية المهنية
الأهداف:	تهدف كليات المجتمع إلى إعداد المستوى المتوسط من القوى البشرية الذي يشكل حلقة الوصل بين الأخصائيين والعمال المهرة.	تهدف المدارس الثانوية إلى إعداد الطلبة إعداداً مزدوجاً: إعدادهم للعمل من جهة، وإلحاقهم في بعض مجالا ت التعليم العالي من جهة أخرى. ويقضي الطلبة في هذه المدارس نصف مدة الدراسة في دراسة مواد عامة، والنصف الثاني في دراسة المواد النظرية وفي التدريب العملي

		المرتبط في المهنة .
شروط الالتحاق	يشترط لقبول الطلبة في هذه الكليات اجتيازهم لامتحان الثانوية العامة بنجاح، وبمعدل يزيد عن 50%. ويخضع القبول لعملية التنافس.	يشترط لقبول الطلبة في هذه المدارس اجتيازهم للصف العاشر بنجاح.
مدة الدراسة	سنتان	سنتان
المخرجات	يتقدم الطلبة في نهاية مدة الدراسة إلى الامتحان الشامل لكليات المجتمع كل في تخصصه كما يمكنهم الالتحاق بالجامعات واستكمال الدراسة الجامعية وفق شروط خاصة.	في نهاية مدة الدراسة يتقدم الطلبة لامتحان الثانوية العامة للفرع المهني وفي حالة نجاحهم يحصلون على شهادة الثانوية العامة للفرع المهني والتي تؤهلهم للالتحاق بكليات المجتمع أو ببعض التخصصات في الجامعات.

(المصدر بوابة التعليم والتدريب المهني في فلسطين: https://www.tvet.ps/article/201)

مراحل العملية التدريبية:

يمثل التدريب اهمية كبيرة خاصة في ظل التغييرات الاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية، والتي تؤثر بدرجة كبيرة علي أهداف واستراتيجيات المنظمة، ومن الناحية الأخرى فان هذه التغييرات يمكن أن تؤدي الي تقادم المهارات التي تعلمها في وقت قصير، أيضاً فان التغييرات التنظيمية والتوسعات، تزيد من حاجة الفرد لتحديث مهاراته واكتساب مهارات جديدة.

(حسن،2005،ص163)

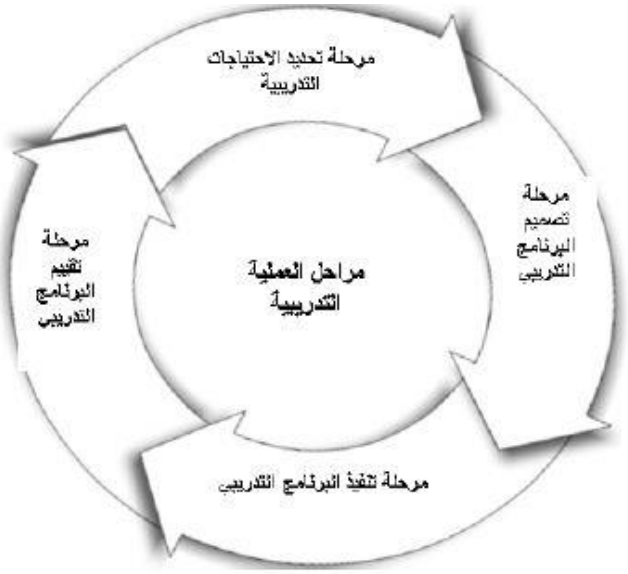
المرحلة الأولى: تحديد الاحتياجات التدريبية.

المرحلة الثانية: تصميم البرنامج التدريبي.

المرحلة الثالثة: تنفيد البرنامج التدريبي .

المرحلة الرابعة المتابعة: المراقبة والتقويم.

(شكل رقم 1)



(المصدر: السراج، 2010م)

المرحلة الأولى: تحديد الاحتياجات التدريبية:

إن الخطوة الأولى والأساسية في العملية التدريبية هي تحديد الاحتياجات التدريبية، أي تحديد ما هو التدريب المطلوب، وذلك بصورة مستمدة من احتياجات المنظمة وتساعد على تحقيق غاياتها، والحقيقة فإن كل الخطوات الأخرى في العملية التدريبية تستند إلى هذه الخطوة التشخصية، ومحتوى البرامج التدريبية، والأساليب المستخدمة في التدريب، ونوعية المتدربين، ومستواهم الوظيفي، والوقت والجهد الذي سيبذل، وكلها تعتمد على الاحتياجات التدريبية. ويعرف أبو النصر، (2008 :139-138) الاحتياجات التدريبية بأنها (مزهر، العكش) مرجع سابق:

هي مجموعة التغيرات الواجب إحداثها في الفرد المتعلقة بمعارفه ومهاراته وأدائه وسلوكه واتجاهاته، لكي يتمكن من أداء وظيفته الحالية بكفاءة أكبر، أو لجعله لائقاً لشغل وظيفة أعلى.

إن تحديد الاحتياجات التدريبية لا يتم بصورة عشوائية، وإنما على أساس التخطيط السليم والدراسة الدقيقة لطبيعية الوظائف والمهارات والقدرات المطلوبة أدائها في المنظمة، وثم حالات تكون فيها المؤشرات للحاجة إلى التدريب واضحة. وبصفه عامة يتم تحديد الاحتياجات التدريبية باستخدام ثلاثة أنواع من التحليلات (السالم،2009:257-277):

1. تحليل المنظمة (الاحتياجات على مستوى المنظمة).
2. تحليل المهام (احتياجات التدريب على مستوى الوظيفة).
3. تحليل احتياجات التدريب على مستوى الفرد.

أولاً: تحليل الاحتياجات التدريبية على مستوى المؤسسة:

يتم تحليل هنا وفقاً لمؤشرات عامة عن حالة المنظمة مثل:(النجاح، الربحية، الفاعلية، النمو، تحديث المعارف إلى غير ذلك من مؤشرات تعكس حالة المنظمة) (برنوطي،447:2001).

ويمكن أن يشمل تحليل التنظيم على تحليل أهداف المنظمة، تحليل الخريطة التنظيمية، تحليل المناخ التنظيمي، دراسة التغييرات المتوقعة في المنظمة(الطعاني،33:2002-38).

ثانياً: تحليل المهام "احتياجات على مستوى الوظيفة":

يمكن من خلال تحليل الأعمال أو الوظائف تحديد معايير العمل مع تحديد الحد المطلوب من المهارات والقدرات لشغل تلك الوظيفة أو أداء ذلك العمل، وهنا سيتم تحديد نوع الأعمال أو الوظائف التي تمثل محور الخلل في أداء المنظمة ومن تحديد أسباب ذلك، فقد يكون سبب الكفاءة في أداء العمل هو مهارات العاملين أو المدراء في قسم معين وأن السبب هو نقص الأجهزة المطلوبة لفحص منتج معين(برنوطي،477:2001).

أما أساليب تحليل المهام فهي متنوعة ومن أكثرها شيوعاً: الاستبانة، المقابلة، اليومية، قوائم الاحتياجات التدريبية، تحليل الدراسات والبحوث(الطعاني،33:2002-38).

ثالثاً: تحليل احتياجات التدريب على مستوى الفرد:

تنصب عملية التحليل هنا على العاملين، حيث تقوم الإدارة بدراسة قدرات الفرد وتحديد المهارات المطلوبة لأداء وظيفته ، ومن ثم تحديد المهارات والمعارف التي يمكن أن يستقبلها والتي تعتبر ضرورية له في مجال عمله، وذلك بالاستناد إلى نتائج تحليل الأعمال والوظائف وعند ذلك سيتم تحديد نوع البرنامج التدريبي المطلوب مع مراعاة الاختلاف بين الأفراد المتدربين بحسب اختلاف الوظائف التي يشغلونها ونوع المهارات أو المعرفة المطلوبة في تلك الوظيفة.

ويرى الباحثان من خلال هذه الأنواع الثلاثة للتحليل يمكن تحديد احتياجات التدريب، ولكي تكون التحليلات فاعلة يجب أن تتظافر كل جهود المختصين في الوحدات الإدارية المختلفة، وكذلك يجب أن تكون عملية التحليل مستمرة ويجب ألا تقتصر على عملية التحليل على المعارف والمهارات والخصائص الشخصية المطلوبة حالياً في الوظيفة، أيضاً بل يجب أن تشمل الأبعاد المستقبلية لهذه العناصر، كما أنه من الضروري أن تجري التحليلات الثلاثة بصورة متزامنة لأنها مرتبطة بعضها ببعض إلى حد كبير.

ويوضح أبو النصر (144:2008) أنه يوجد ثلاثة أنواع الاحتياجات التدريبية وهي:

1. **احتياجات طويلة الأجل:** وتمثل الفرق بين مستوى الأداء المطلوب ومستوى الأداء المرغوب فيه مستقبلاً.
2. **احتياجات تدريبية قصيرة الأجل:** وتمثل الفرق بين مستوى الأداء المطلوب ومستوى الأداء.

3. **الاحتياجات التدريبية الحالية:** هي الاحتياجات التي يتطلبها العامل لتنفيذ المهام الحالية أما الاحتياجات المستقبلية فهي التي يحتاج العاملين التدريب عليها في المستقبل نظراً للتغيرات المخطط إجرائها في المستقبل سواء في خطوط الإنتاج أو الخدمات، أو في وسائل وأدوات العمل أو التكنولوجيا المستخدمة.

المرحلة الثالثة: تصميم البرنامج التدريبي:

تعتبر الاحتياجات التدريبية بمثابة الركيزة التي تقوم عليها عملية تصميم البرامج التدريبية التي تتكفل بإحداث التغيرات التي عبرت عنها الاحتياجات التدريبية، وتتضمن هذه المرحلة تحديد الأهداف المطلوبة من عملية التدريب ثم تحديد مستوى المهارات اللازمة للقيام بتلك العملية مع مراعاة مدى استعداد العاملين وتقبلهم للبرنامج التدريبي وما هي مدى الاستفادة المتوقعة بعد الانتهاء من البرنامج.

وتعتبر الاحتياجات التدريبية بمثابة الركيزة التي تقوم عليها عملية تصميم البرامج التدريبية التي تتكفل بإحداث التغييرات التي عبرت عنها الاحتياجات التدريبية، فبعد تحديد الاحتياجات التدريبية يبدأ المخطط التدريبي في تصميم البرامج التدريبية بطريقة تحقق الاهداف المنشودة. (المصدر،2010)

المرحلة الثالثة: تنفيد البرنامج التدريبي:

يلي مرحلة التصميم لبرنامج التدريب مرحلة أخرى وهي مرحلة تنفيد هذا البرنامج **ويشير الهيتي** (241:2003) أن بعد مرحلتي تحديد الاحتياجات وتصميم برنامج التدريبي يصبح البرنامج جاهزاً للتنفيد، حيث يقوم المسؤولين عن البرنامج بسلسلة من الخطوات التي تهدف إلى توفير المستلزمات والإمكانات اللازمة للتهيئة البيئة التدريبية، التي يمكن من خلالها تحقيق أهداف المخطط لها؛ وتتضمن مرحلة التنفيذ نقل البرنامج من الواقع النظري إلى الواقع العملي حيث يبدأ مرحلة التنفيذ الفعلي للبرنامج، وعلى المنظمة عند تحديد وقت التنفيذ يجب أن تأخذ بنظر الاعتبار حجم العمل وضغوطاته، بحيث يكون وقت التنفيذ البرنامج في مواسم أو أوقات قلة العمل في المنظمة، وكذلك على من يقوم بتنفيذ البرنامج(منسق البرنامج) العمل على تذليل الصعوبات التي قد تتعرض تنفيذ البرنامج التدريبية، وفي هذه المرحلة يظهر فيها حسن وسلامة تخطيط البرامج التدريبي، وسواء كان هذا البرنامج داخل المنظمة أو خارجها، فعلي مدير التدريب الإشراف على التنفيذ والتأكد من أن تصميم الذي وضعه أمكن تنفيذه، ويتضمن التنفيذ برنامج تدريب أنشطة وضحها كلاً من (عبد الرحمن2010) (السيد، 2007) وهي:

1. وضع الجدول الزمني لتنفيذ البرنامج.
2. ترتيب مكان وقاعات التدريب "المرافق والتسهيل التدريبية".

3. المتابعة اليومية لسير البرنامج.

المرحلة الرابعة: متابعة برنامج التدريب:

يتم إعداد خطة لمتابعة التدريب على مستوى المنظمة، ويحتاج الأمر من إدارة الموارد البشرية أو المسؤول عن عملية التدريب القيام بمتابعة تنفيذ برنامج التدريب خطوة بخطوة، وعلى مدار أيام البرنامج، وهذا للتأكد من أن العملية التدريبية تسير وفقاً لما خطط لها، وأن جميع الأنشطة المرتبطة بالعملية تسير بانتظام بهدف عملية المتابعة والوقوف على الثغرات التي تُكتشف في جميع مراحل التنفيذ، ثم المبادرة بمعالجتها ويعمل القائمون على عملية المتابعة على الوقوف على تنفيذ الخطة الموضوعة للتأكد من أنها تسير في الطريق المرسوم لها، **وتعرف متابعة التدريب** بأنها تتبع تنفيذ نشاط تدريبي للتأكد من أنه يسير في الاتجاه المرسوم له، والتدخل في الوقت المناسب لتيسير والتغلب على الصعوبات التي تعوق تحقيق الهدف المحدد، وتتضمن متابعة التدريب، متابعة المدربين والمتدربين إضافة إلى البرامج التدريبية وأماكن التدريب.

وبالنظر لأهمية الكبيرة لعملية المتابعة، يعتبرها الكثير من أخصائي التدريب واحدة من أهم حلقات سليلة المشرفين على العملية التدريبية، لما لها من تأثير على بلوغ النشاط التدريبي في ثلاثة اتجاهات:

1. متابعة البرامج والمناهج التدريبية.
2. متابعة المدربين والعاملين في مجال التدريب، ومتابعة الشؤون المالية والإدارية.
3. متابعة المتدربين أثناء قيامهم بإعادة ما تم تدريبه لهم، من خلال مراقبة أعمالهم وطرق أدائهم لكي يتم التعرف مبدئيا على مدى ملائمة مناهج التدريب لاحتياجات وإمكانيات الفرد.

تقييم فاعلية البرامج التدريبية:

يمثل تقييم برامج التدريب أحد المجالات الهامة لبحوث تدريب الموارد البشرية، والتي هي أساسها يمكن تقرير مدى النفع المتحقق من النشاط التدريبي، ويعتبر **السكارنة** (2009): بأن عملية تقييم البرامج التدريبية؛ وهي عملية مستمرة يقصد بها معرفة مدى تحقيقه البرنامج التدريبي لأهدافه المحددة وإبراز نواحي الضعف للتغلب عليها أو عمل على تلاقيها في البرامج المقبلة. ويشير **Boyars** (2004:196): أن عملية التقويم تُعد جزءاً هاماً واساسياً في العملية التدريبية لتحديد مدى فاعلية الجهود التدريبية، ومدى تحقيق البرنامج لأهدافها المخططة، ويفيد التقييم البرنامج التدريبي في التعرف على الأسباب التي حالت دون تحقيق البرنامج لأهدافه، وتحديد نقاط الضعف ومعالجتها، وإلغاء البرامج القليلة التأثير لتوفير الوقت والجهد والتكلفة، وكذلك تهدف الإجراءات لقياس كفاءة المتدربين ومدى التغيير الذي نجح التدريب في إحداثه، وكذلك قياس الكفاءة المدربين

الذين قاموا بتنفيذ البرنامج التدريبي. **ويرى الباحثان** أن عملية تقييم التدريب هو العملية التي يتم بها التعرف على درجة فاعلية التدريب بمعنى هل حقق التدريب أهدافه أم لا.

خصائص تقييم البرامج التدريبية:

هناك مجموعة من الخصائص الأساسية التي تتسم بها عملية التقويم البرامج التدريبية، منها:

1. **الشمولية:** وتضح الشمولية من خلال إعطاء النموذج اهتماماً متوازياً لتقويم كفاءة البرنامج التدريبي، وتقويم فاعليته؛ وذلك من خلال جميع عناصر البرامج التدريبي، ومكوناته والمستلزمات الإدارية، والفنية، والمالية، والأهداف، والمحتوى، وبيئة التدريب، والوسائل، والأساليب، والأنشطة، والمكان، والزمان، وذلك للتعرف على مدى تحقيقه للأهداف التي وضع من أجلها، وتحديد مدى تحقيق البرنامج للأثار المتوقعة منه.
2. **التكامل:** ويتمثل ذلك في التأكيد على التكامل بين المكونات البرنامج التدريبي، وعدم اقتصار عمليات التقويم عل آراء المتدربين فقط، بل يمتد ليشمل استطلاع رأي كل من المهتمين بالعملية التدريبية، كالمتدربين، ونسقى البرامج التدريبية، والمتشرفين، مما يعمل على التكامل في المعلومات المرجوة من عملية التغذية الراجعة.
3. **مراعاة البُعد الاقتصادي:** ويتمثل فب جانبين، وهما التكلفة الاقتصادية، وتقويم الفاعلية الاقتصادية، بمعنى تحديد مدى اقتصادية تكلفة التصميم وإعداد وتنفيذ البرامج التدريبي، وتحديد النتائج الاقتصادية لأداء المتدربين.
4. **الاستمرارية:** حيث تبدأ منذ التخطيط للبرنامج التدريبي في ضوء الاحتياجات التدريبية التي ثم الكشف عنها، وتغطي المراحل الثلاث للعملية التدريبية: أثناء التصميم، وأثناء التدريب، بعد التدريب.
5. **المشاركة:** بأن يشارك في جميع عمليات التقويم خبراء في التدريب، ومسؤول التدريب، والمشرفون، والمتدربون، والمدربون.
6. **تنوع أدوات التقويم:** من خلال استخدام أدوات التقويم المعتمدة، مثل الاستبانات، وأدوات الملاحظة، والاختبارات، والمقابلات، وغيرها.
7. **توفير تغذية راجعة مستمرة:** فالتغذية الراجعة مفتاح تحديد النجاح النهائي للمتدرب، يمكن للمقيم الكفء ملاحظة الأهداف والأنشطة التدريبية، وذلك لوصف التدريب المنشود بدقة.

أهداف تقييم البرامج التدريبية:

يتضح من خلال العديد من آراء الباحثين (أبو شيخة،2010؛ السكارنة،2009؛ السالم،2009) بأن للتقييم أهدافاً حالية تمدنا بتقدير لقيمة البرامج الحالية، وأهداف مستقبلية ترشدنا إلى كيفية تحسين البرامج المستقبلية، ولعلا أهم أهداف تقييم البرامج التدريبية:-

1. التحقق فيما إذا كانت البرامج التدريبية المعطاة قد حققت ولبت إشباع المتدربين من احتياجاتهم التدريبية، ومدى ملائمة محتوى البرنامج والوسائل والأساليب المستخدمة في البرامج.
2. التعرف على قدرة البرامج التدريبية في حل مشكلات المنظمة، و التحقق فيما إذا كانت عملية إنفاق الأموال على العملية التدريبية قد ساهمت في تحقيق أو بلوغ المنظمة لأهدافها.
3. التعرف على فاعلية القائمين على النشاط.
4. معرفة نقاط الضعف التي حدثت خلال مراحلة تنفيذ البرنامج التدريبي من حيث اعداده أو تخطيطه أو تنفيذه ومعرفة أسبابه على تحاشيها في المستقبل.
5. التعرف على مدى تحقيق البرامج التدريبية لأهدافها المرسومة.
6. تحسين البرامج التدريبية مستقبلا، معرفة التعديلان الواجب إدخالها لزيارة فعالية التدريب وذلك من خلال المعلومات التي يقدمها التقييم عن ردود الأفعال.
7. تقديم تغدية راجعة عن نوعية أداء موظفي التدريب، والتأكد من أن التكلفة تعادل أو تبرر النتائج التي ثم الحصول عليها من تنفيذ البرامج التدريبية.
8. توفير البيانات والمعلومات التي تساعد الإدارة على اتخاد قرارات العملية، فيما بتعلق بتحديد الاحتياجات التدريبية والكشف عن إسهام كل برنامج من برامج التدريب المختلفة في إشباع احتياجات المنظمات.
9. التأكد من أن سير خطة التدريب وفق المراحل المرسومة.

مجالات تقييم في التدريب:

أقر العديد من الباحثين بوجود مجالات محددة للتقييم العملية التدريبية، حيث يوضح كل من **السكارنة (2009)؛ والطعاني(2002)** بوجود مراحل أو مجالات معينة يتم من خلالها تقيم فعالية التدريب للتأكد من مدى فعالية تنفيذه:

المجال الأول: تقييم البرنامج التدريبي

تهدف عملية التقييم البرنامج التدريبي التأكد من كفاءة البرنامج التدريبي ومدى صلاحيته لتلبيه الاحتياجات التدريبية التي صمم من أجلها وتمر هذه العملية بثلاث مراحل:

1. تقييم البرنامج التدريبي قبل التنفيذ للتأكد من قدرة البرنامج على تحقيق الأهداف المرجوة ومدى ملائمة الأساليب والوسائل المتبعة لتحقيق الهدف.
2. تقييم البرامج أثناء التنفيذ للتأكد من سير البرنامج وفقاً لما خطط له تلافي الجوانب السلبية التي من الممكن أن تعدل مسار الخطة.
3. تقييم البرامج التدريبية بعد التنفيذ للتأكد من تحقق أهداف البرنامج وعائده الفائدة المحقق على المتدرب من حيث اكتسابه للمعارف والمهارات.

المجال الثاني: تقييم المتدربين

يتم في هذه المرحلة تقييم المتدربين كونهم الفئة المستهدفة من التدريب للتحقق من كفاءة وفاعلية البرنامج التدريبي، حيث تعد عمليات التقييم المستمرة لسلوك وأداء المتدربين أثناء وبعد التدريب المعيار الصحيح الذي يبنى عليه نجاح البرامج التدريبي في تحقيق الهدف الذي صمم من أجله (إكساب المتدربين المعارف والمهارات والاتجاهات المرغوبة) .

المجال الثالث: تقييم المدربين

وتهدف هذه العملية للتأكد من امتلاك المتدربين للمهارات والكفاءة المناسبة وتزويدهم بكل ما يحتاجونه للقيام بأدوارهم في تخطيط وتنفيذ وتقييم البرامج التدريبية التي يقومون بتصميمها، لذا فإن أي قصور ستنعكس آثاره على فاعلية وكفاءة المتدرب.

ويشير كل من **حيدر وناصر** (2016)، إلى أهم المحاور التي يجب التركيز عليها عند تقويم العملية التدريبية:

1. **محتوى التدريب:** لتبيان مدى ارتباطها بالاحتياجات التدريبية الفعلية.
2. **أسلوب التدريب المستخدم:** للتأكد من ملاءمة الأسلوب التدريبي المستخدم للمتدربين أو للموضوع التدريبي.
3. **المدربين:** بهدف التأكد من مدى قدرات وكفاءات المدربين في إنجاح البرنامج التدريبي.
4. **زمن التدريب:** من حيث طول فترة التدريب وتوقيت البرامج التدريبية ومدى ملائمتها للمحتوى التدريبي من جهة والمتدربين من جية ثانية.
5. **الفاعلية:** لتحديد مدى تحقيق التدريب لأهدافه.
6. **بيئة التدريب والإغفالات:** الهدف منها التعرف على وجود تغيرات في العملية التدريبية ثم إغفالها.
7. **تطبيق ما ثم تعلمه:** بهدف التأكد من استحداث طرق وأساليب عمل جديد ناتجة عن التعلم.
8. **الكفاءة:** لتحديد مدى التحسن في الأداء عند المتدربين نتيجة التدريب.

الإطار الميداني والمنهجي للدراسة:

قام الباحثان باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، والذي يعتمد على دراسة الظاهرة، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، والذي يعبر عنها تعبيراً كيفياً وكمياً، كما لا يكتفي هذا المنهج عند جمع المعلومات المتعلقة بالظاهرة من أجل استقصاء مظاهرها وعلاقاتها المختلفة، بل يتعدى ذلك إلى التحليل والربط والتفسير؛ للوصول إلى استنتاجات.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من فئة الشباب الفلسطيني ممن يقطنون محافظات قطاع غزة الذين تتجاوز أعمارهم 18 عاماً، كما اتبع الباحثان أسلوب العينة العشوائية، نظراً لكبر حجم مجتمع الدراسة.

عينة الدراسة:

تكوّنت عينة الدراسة من (132) من الشباب المسجلين في وزارة العمل الفلسطينية، حيث قصد الباحثان في دراستهما الشباب الفلسطيني وهم العنصر والمكوّن الأساسي للمجتمع، وقدم المحكمون العديد من التعديلات القيمة والجوهرية على أداة الدراسة (الاستبانة)، واستجاب الباحثان لهذه التعديلات وقاما بإعادة النظر في الاستبانة في ضوء الملاحظات التي قدمها المحكمين.

أولاً: وصف الخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة

1. توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس

يوضح الجدول رقم (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس، حيث نلاحظ بأن عينة الدراسة طبقت على 132 مبحوث، مقسمين على (123) ذكور و (9) اناث.

جدول (1) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة
ذكر	123	%93.2
انثى	9	%6.8
الإجمالي	132	%100

ويشير الباحثان الى أن تلك النتيجة هي نتيجة طبيعية للدراسة، فكلا الجنسين (الذكور والاناث) لديهم الرغبة الملحة في تنمية قدراتهم خاصة في مجال التعليم المهني.

2. توزيع أفراد العينة حسب متغير المستوى الاقتصادي:

يوضح الجدول رقم (2) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المستوى الاقتصادي، حيث نلاحظ أن (57.6%) هم من منخفضي مستوى الدخل، كما أن (22.7%) هم من متوسطي الدخل، وأن ما نسبته (19.7%) هم من مرتفعي مستوى الدخل.

جدول رقم (2) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المستوى الاقتصادي

المستوى الاقتصادي	العدد	النسبة
مرتفع	26	%19.7
متوسط	30	%22.7
منخفض	76	%57.6
الإجمالي	132	%100

ويعزو الباحثان تلك النتيجة الى أن غالبية الشباب هم من ذوي متوسطي ومنخفضي الدخل وهو ما بدأ واضحاً من خلال اتجاه الشباب نحو برامج التأهيل والتدريب، حيث يتجه غالبية الشباب الذكور إلى تحسين ظروفهم المعيشية من خلال الحصول على دورات تسهم في تحسين مستواهم الاقتصادي والمعيشي، ويعزى عزوف الشباب (الاناث) عن التدريب المهني العادات والتقاليد في المجتمع الفلسطيني.

ثانياً: نتائج تحليل تساؤلات الدراسة.

السؤال الأول: كيف يسهم تخطيط التدريب في تأهيل الشباب للتعليم المهني بمحافظات غزة؟

جدول رقم (4)

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتب
1	يعتبر التخطيط عنصرا اساسيا لإدارة المادة التدريبية.	4.09	0.67	81.8	4
2	يحدد الأهداف التي يود تحقيقها وتقسيمها إلى أهداف طويلة المنال.	4.61	0.76	92.2	1
3	العمل بدون خطة زمنية يصبح ضربًا من العبث وضياعاً للوقت.	4	0.67	80	5
4	يعتبر التخطيط للتدريب من الأهداف التي يراد الوصول إليها مستقبلا.	4.18	0.67	83.6	3
5	يوضح التخطيط للتدريب أهداف المؤسسة بوضوح.	4.37	0.72	87.4	2
الدرجة الكلية		4.18	0.84	83.5	

يرى الباحثان أن الفقرة رقم (2) والتي تنص على " يحدد الأهداف التي يود تحقيقها وتقسيمها إلى أهداف طويلة المنال" قد أتت في المرتبة الأولى بنسبة (92.2%)، وهي تدل على أن عملية التخطيط للتدريب تحدد الأهداف التي يود تحقيقها وتقسيمها إلى أهداف طويلة المنال، بينما أتت الفقرة (3) والتي تنص على " العمل بدون خطة زمنية يصبح ضربًا من العبث وضياعاً للوقت" أتت في المرتبة الاخيرة بنسبة (80.0%) وحيث أن الدرجة الكلية قد بلغت 83.5% وهي نسبة مرتفعة، تدل على أن التخطيط يعتبر عنصرا اساسيا لإدارة المادة التدريبية، كذلك يعتبر التخطيط للتدريب من الأهداف التي يراد الوصول إليها مستقبلا، مع أن التخطيط للتدريب يوضح أهداف المؤسسة بوضوح.

السؤال الثاني: كيف يسهم تحديد الاحتياجات التدريبية في تأهيل الشباب للتعليم المهني بمحافظات غزة؟

جدول رقم (5)

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتب
1	يتم تحديد الاحتياجات التدريبية بشكل منطقي ومتسلسل	3.87	0.62	77.4	3
2	تقوم إدارة التدريب بتنظيم أماكن جلوس المتدربين	3.88	0.90	77.6	2
3	يتم تنظيم شكل الجلسة التدريبية وفق القواعد العلمية	3.83	0.85	76.6	5
4	يتم استخدام أساليب متنوعة ومميزة في العملية التدريبية	3.92	0.95	78.4	1
5	تحدد المدة الزمنية وفق تنظيم العملية التنظيمية	3.85	0.84	77.0	4
الدرجة الكلية		3.79	0.81	77.5	

يرى الباحثان أن الفقرة رقم (4) والتي تنص على " يتم استخدام أساليب متنوعة ومميزة في العملية التدريبية" قد أتت في المرتبة الأولى بنسبة (78.4%) ، وهي تدل على أنه يتم استخدام أساليب متنوعة ومميزة عند تحديد الاحتياجات التدريبية، بينما أتت الفقرة (3) والتي تنص على " يتم تنظيم شكل الجلسة التدريبية وفق القواعد العلمية" أتت في المرتبة الأخيرة بنسبة (76.6%) وحيث إن الدرجة الكلية قد بلغت 75.5% وهي نسبة مرتفعة تدل على أنه يتم تحديد الاحتياجات التدريبية بشكل منطقي ومتسلسل، كذلك تقوم إدارة التدريب بتنظيم أماكن جلوس المتدربين، لذلك يتم تحدد المدة الزمنية وفق تنظيم العملية التنظيمية.

السؤال الثالث: كيف يسهم تقييم برامج التدريب في تأهيل الشباب للتعليم المهني بمحافظات غزة؟

جدول رقم (6)

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الرتب
1	يتم استخدام أدوات محددة في تقييم البرنامج التدريبي.	3.91	0.67	78.6	2
2	يتم تقييم البرنامج التدريبي بمجرد انتهائه من قبل الجهة المنفذة للتدريب.	3.6	0.68	72	4
3	يتم تقييم البرنامج التدريبي بشكل مستمر.	4.0	0.76	80.0	1
4	يتم الوقوف على أي انحرافات في العملية التدريبية بشكل سريع وآني.	3.88	0.72	77.6	3
5	يتم اختبار المتدربين للتعرف على استفادتهم من برامج التدريب المهني.	3.21	0.04	64.2	5
الدرجة الكلية		3.76	0.84	75.3	

يرى الباحثان أن الفقرة رقم (3) والتي تنص على " يتم تقييم برامج التدريب بشكل مستمر" قد أتت في المرتبة الأولى بنسبة (80.0%) ، وهي تدل على أن عملية تقييم برامج التدريب تتم بصورة مستمرة ودورية حتى تتم ملاحظة أي تغير على الشباب، بينما أتت الفقرة (5) والتي تنص على "يتم اختبار المتدربين للتعرف على استفادتهم من برامج التدريب المهني" أتت في المرتبة الأخيرة بنسبة (64.2%) وحيث إن الدرجة الكلية قد بلغت 75.3% وهي نسبة مرتفعة، تدل على أنه يتم استخدام أدوات محددة في تقييم البرنامج التدريبي، كما يتم تقييم البرنامج التدريبي بمجرد انتهائه من قبل الجهة المنفذة للتدريب، كذلك يتم الوقوف على أي انحرافات في العملية التدريبية بشكل سريع وآني.

لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين برامج تأهيل الشباب في وزارة العمل الفلسطينية والتعليم المهني بمحافظات قطاع غزة.

تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب العلاقة بين برامج تأهيل الشباب في وزارة العمل الفلسطينية والتعليم المهني بمحافظات قطاع غزة، وينبثق من السؤال السابق الفرضية التالية: لا يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين برامج تأهيل الشباب في وزارة العمل الفلسطينية والتعليم المهني بمحافظات قطاع غزة.

جدول رقم (7) العلاقة بين برامج تأهيل الشباب في وزارة العمل الفلسطينية والتعليم المهني بمحافظات قطاع غزة

المجالات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
تخطيط التدريب	**0.522	0.00
تقييم الاحتياجات التدريبية	**0.607	0.00
تقييم برامج التدريب	**0.624	0.00
مجالات برامج تأهيل الشباب	**0.584	0.00

**** الارتباط دال إحصائيًا عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$**

جدول (7) يوضح أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين برامج التأهيل والتدريب وتطوير التعليم المهني حيث كانت قيمة (ر) = 0.584 والدلالة الإحصائية أقل من 0.05.

1. **يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تخطيط التدريب وتطوير التعليم المهني حيث كانت قيمة (ر) = 0.522 والدلالة الإحصائية أقل من 0.05.**

2. **يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تحديد الاحتياجات التدريبية وتطوير التعليم المهني حيث كانت قيمة (ر) = 0.607 والدلالة الإحصائية أقل من 0.05.**

3. **يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقييم برامج التدريب وتطوير التعليم المهني حيث كانت قيمة (ر) = 0.624 والدلالة الإحصائية أقل من 0.05.**

ويرى الباحثان أن وجود هذه العلاقة القوية بين أبعاد برامج التأهيل والتدريب وتطوير التعليم المهني في وزارة العمل الفلسطينية يدلل على أهمية اتباع برامج التأهيل والتدريب، فكلما زادت معدلات التدريب والتأهيل للشباب كلما زادت عملية التطوير المهني لهم في المجتمع.

يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لعملية تقييم برامج التأهيل وتدريب الشباب بأبعاده (تخطيط التدريب، تحديد الاحتياجات التدريبية، تقييم برامج التدريب) للتعليم المهني بمحافظات قطاع غزة.

للكشف عن تقييم برامج التأهيل وتدريب الشباب للتعليم المهني بمحافظات قطاع غزة، تم استخدام تحليل الانحدار الخطي التدريجي (Stepwise)؛ لقياس أثر برامج تأهيل الشباب على التعليم المهني وقد تبين التالي:

يبين نموذج الانحدار النهائي باستخدام طريقة الانحدار التدريجي (Stepwise) أن تطوير التعليم المهني وهو يمثل المتغير التابع يتأثر بصورة جوهرية وذات دلالة إحصائية على برامج تأهيل الشباب وجميع أبعاده.

جدول رقم (8) نتائج تحليل الانحدار الخطي التدريجي لدرجات برامج تأهيل الشباب

المتغيرات المستقلة	معاملات الانحدار	الخطأ المعياري	معاملات الانحدار المعيارية Beta	قيمة T	القيمة الاحتمالية sig.	مستوى الدلالة عند (0.05)
المتغير الثابت	1.49	0.17		8.792	0.00	دال
تخطيط التدريب	0.2	0.09	0.22	2.525	0.037	دال
تحديد الاحتياجات التدريبية	1.22	0.1	0.29	8.12	0.012	دال
تقييم برامج التدريب	0.16	0.12	0.27	4.14	0.021	دال
تطوير التعليم المهني	**1.16**	**0.33**	**1.34**	**3.493**	**0.001**	**دال**
تحليل التباين ANOVA						
قيمة اختبار F	54.9		**القيمة الاحتمالية**			0.000
قيمة معامل التفسير المعدل R^2	0.523		**القيمة الاحتمالية لمعامل التفسير**			0.000

للوقوف على مستوى برامج تأهيل الشباب (أبعاده الثلاثة) مجتمعة على تطوير التعليم المهني، استخدم الباحثان اختبار الانحدار المتعدد باستخدام طريقة (stepwise) ويمكن استنتاج ما يلي:

- يبين نموذج الانحدار النهائي باستخدام طريقة stepwise أن تطوير التعليم المهني وهو يمثل المتغير التابع يتأثر بصورة جوهرية وذات دلالة إحصائية بكل المتغيرات (أبعاد برامج تأهيل الشباب الثلاثة).

- أظهرت نتائج التحليل أن معامل الارتباط بلغ (0.703)، بينما بلغ معامل التفسير المعدل (R^2) (0.523)، وهذا يعني أن (52.3%) من التغيير في تطوير التعليم المهني يعود إلى تأثير المتغيرات المستقلة، والباقي (48.7%) يعود للعوامل الأخرى التي تؤثر على المتغير التابع تطوير التعليم المهني، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل بالفرضية البديلة.

- قيمة الاختبار F المحسوبة بلغت 54.9 ، كما أن القيمة الاحتمالية تساوي (0.00)، بالتالي نستنتج أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين برامج تأهيل الشباب وتطوير التعليم المهني في وزارة العمل الفلسطينية.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دور برامج تأهيل الشباب في وزارة العمل الفلسطينية لتطوير التعليم المهني تبعاً لمتغيرات (الجنس، المستوى الاقتصادي).

ويتفرع منه الفرضية الفرعية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دور برامج تأهيل الشباب في وزارة العمل الفلسطينية لتطوير التعليم المهني تبعاً الجنس.

استخدم الباحثان اختبار (ت) والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعياري لمعرفة فروق ذات دلالة إحصائية في دور برامج تأهيل الشباب في وزارة العمل الفلسطينية لتطوير التعليم المهني تبعاً لمتغير الجنس.

جدول (9) قيمة اختبار T.test لقياس دلالة الفروق عند (0.05)

البعد	الجنس	التكرار	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
دور برامج تأهيل الشباب في وزارة العمل الفلسطينية لتطوير التعليم المهني تبعاً لمتغير الجنس.	ذكر	123	3.12	3.11	3.25	0.13
	انثى	9	2.61	2.52		

يتضح من جدول رقم (9) أن قيمة مستوى الدلالة 0.13 = sig أكبر من 0.05 = α حيث يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دور برامج تأهيل الشباب في وزارة العمل الفلسطينية لتطوير التعليم المهني تبعاً لمتغير الجنس.

للإجابة على السؤال والذي ينص على " هل توجد فروق ذات دلالة احصائية لدور برامج تأهيل الشباب في وزارة العمل الفلسطينية لتطوير التعليم المهني تبعاً لمتغير المستوى الاقتصادي؟

للتحقق من صحة هذه الفرضية؛ قام الباحثان باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA ، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (10) اختبار تحليل التباين الأحادي (متغير المستوى الاقتصادي)

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	مستوى الدلالة
دور برامج تأهيل الشباب في وزارة العمل الفلسطينية لتطوير التعليم المهني تبعاً لمتغير المستوى الاقتصادي	بين المجموعات	1.201	2	0.92	1.941	0.18
	داخل المجموعات	11.810	130	0.47		
	المجموع	13.011	132			

من النتائج الموضحة في جدول (10) يتبين بأن القيمة الاحتمالية (Sig.) المقابلة لبرامج تأهيل الشباب ككل أكبر من مستوى الدلالة 0.05، وبذلك يمكن استنتاج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة حول "برامج تأهيل الشباب لتطوير التعليم المهني" تعزى إلى المستوى الاقتصادي.

نتائج الدراسة:

في ضوء معطيات الدراسة، خرج الباحثان بمجموعة من النتائج أبرزها:

1. بلغت الدرجة الكلية لتخطيط التدريب في تأهيل الشباب للتعليم المهني بمحافظات غزة (83.5%)
2. بلغت الدرجة الكلية لتحديد الاحتياجات التدريبية في تأهيل الشباب للتعليم المهني بمحافظات غزة (77.5%)
3. بلغت الدرجة الكلية لتقييم برامج التدريب في تأهيل الشباب للتعليم المهني بمحافظات غزة (75.3%)
4. يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين (تخطيط التدريب - تحديد الاحتياجات التدريبية - تقييم برامج التدريب) وتطوير التعليم المهني.
5. يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لعملية تقييم برامج التأهيل وتدريب الشباب بأبعاده (تخطيط التدريب، تحديد الاحتياجات التدريبية، تقييم برامج التدريب) للتعليم المهني بمحافظات قطاع غزة.

6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دور برامج تأهيل الشباب في وزارة العمل الفلسطينية لتطوير التعليم المهني تبعاً لمتغيرات (الجنس-المستوى الاقتصادي).

توصيات الدراسة:

بعد استعراض نتائج الدراسة لابد أن نضع بعض التوصيات بموجبها يمكن معالجة نقاط الضعف والقصور وتعزيز نقاط القوة وذلك كما يلي:

1- العمل علي وضع برنامج استراتيجي بالتنسيق ما بين وزارة التربية والتعليم وكافة الجامعات ومراكز التدريب لتحديد أولويات التخصصات المهنية.

2- العمل على ربط مخرجات التعليم التقني والتدريب المهني بخطط ومسارات التنمية الاقتصادية المستدامة.

3- إعادة تجديد وتوسيع مراكز التدريب المهني وتحسين تجهيزاتها لتكون أكثر قدرة للاستيعاب من حيث عدد المتدربين وجودة مخرجاتها.

4- سن تشريعات التي تعمل علي التوافق والموائمة بين احتياجات السوق وبين مخرجات التعليم الاكاديمي والمهني خاصة في التخصصات الحديثة.

5- عمل مسح شامل للمؤسسات الخارجية والداخلية في سوق العمل وتطوير العلاقات والتنسيق معهم لربط الخريجين بهم.

6- على وزارة العمل أن تعد برامج تدريب مهني للشباب وخاصة الاناث اسوة بالذكور تمتد لسنتين بما يضمن الربط بين التخصصات المهنية والاكاديمية.

1- ضرورة إعداد وزارة العمل خطة للتوظيف الوطني بالتنسيق مع المؤسسات الحكومية، وعدم الاعتماد على التشغيل المؤقت.

المصادر والمراجع

❖ **المراجع العربية:**

- أبو النصر، مدحت،(2008). **" إدارة العملية التدريبية النظرية والتطبيق"**، حلوان- مصر، دار الفجر للنشر والتوزيع.
- الاغا، صالح،(2018)، **" دور التعليم المهني في تلبية احتياجات سوق العمل الفلسطيني في محافظات غزة"**- دراسة تطبيقية على كلية فلسطين التقنية دير البلح، مجلة كلية فلسطين التقنية للابحاث والدراسات 2018، العدد5
- المصدر، أيمن سليمان.(2010). **"واقع عملية تقييم البرامج التدريبية في الهيئات المحلية"**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة الأزهر، فلسطين.

- أبو شيخة، نادر.(2010). **"إدارة الموارد البشرية: إطار نظري وحالات عملية"** الطبعة 1،عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.
- برنوطي، سعاد نايف.(2001). **"إدارة الموارد البشرية، القيادة في عصر المعلومات "**، الطبعة1،أبو ظبي، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية.
- السالم، مؤيد سعيد.(2009). **"إدارة الموارد البشرية (مدخل استراتيجي تكاملي"**، الطبعة1، الأردن، دار إثراء للنشر والتوزيع.
- الزير، علا عمر.(2009)، **دور التدريب التقني والمهني في خلق فرص عمل للمتدربين**- كلية مجتمع غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التجارة، الجامعة الاسلامية، فلسطين.
- العرنجي، شادي خضر.(2018). **أثر تقييم فعالية التدريب في المنظمات غير الربحية**- دراسة تطبيقية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية إدارة الأعمال، الجامعة الافتراضية السورية، دمشق.
- المرسي، جمال الدين محمد .(2003). **"الإدارة الاستراتيجية للموارد البشرية**، الإسكندرية الدار الجامعية ص 336.
- الهيتي، خالد عبد الرحيم.(2003). **إدارة الموارد البشرية- مدخل استراتيجي**، عمان، دار حامد للنشر والتوزيع.
- الوقائع الفلسطينية، الجريدة الرسمية تصدر عن السلطة الوطنية الفلسطينية، وزارة العدل، نوفمبر 2001م، العدد39، المادة 18 ، ص15
- السكارنة، بلال.(2009). **"التدريب الإداري"**، دار وائل للنشر، الطبعة الأولى.
- السيد، أمل.(2007). **إدارة الموارد البشرية**، القاهرة، مطابع الدار الهندسية.
- الطعاني، حسن.(2002). **"التدريب: مفهومه، فعالياته، بناء البرامج التدريبية وتقويمها"**، عمان، دار الشروق للنشر.
- درة، عبد الهادي والصباغ، زهير (2008)، **"إدارة الموارد البشرية في القرن الحادي والعشرين"**، الأردن، دار وائل للنشر والتوزيع، الطبعة الأولي.
- حسن، راوية (2005): مدخل استراتيجي لتخطيط وتنمية الموارد البشرية، الدار الجامعية.
- حيدر، عصام، وفداء، ناصر.(2016). **"تقييم التدريب في المؤسسات التعليمية"**، دراسة ميدانية على مركز التوجيه المهني في دمشق"، المعهد العالي للعلوم الإدارية، جامعة دمشق.
- حمدان، عبد الرحيم، والشويخ، عاطف (2004م) ، بعنوان: **"التدريب العملي في الكليات التقنية في فلسطين"** مجلة الجامعة الاسلامية، غزة، المجلد 12، العدد 1
- صويص، محمد إبراهيم، عابدين، إبراهيم عبد سليم.(2017). **"دور استراتيجية التنمية والتدريب في إدارة الأزمات بشركة توزيع الكهرباء في قطاع غزة"** ، دراسة ميدانية، مجلة جامعة القدس المفتوحة للدراسات الإدارية والاقتصادية، المجلد (2)، العدد(8)، كانون أول، فلسطين.
- عبد الرحمن، بن عنتر.(2010). **إدارة الموارد البشرية (المفاهيم والأسس، الأبعاد الاستراتيجية)**، عمان، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- عبد الصمد، عبد العزيز (2000)، **"التعليم الفني ودورة في تحقيق متطلبات سوق العمل في جمهورية مصر العربية"**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الاسكندرية، مصر

- مزهر، رمزي والعكش، علاء،(2021)، **" تقييم دور برامج تأهيل الشباب في وزارة العمل الفلسطينية في تحقيق التنمية المستدامة"** يوم دراسي ، جامعة القدس المفتوحة.
- نايل، طه علي (2013)، **"علاقة طرق التدريب بتحقيق الميزة التنافسية"** ، دراسة ميدانية في الشركة العامة لصناعة الحراريات، مجلة جامعة الانبار للعلوم الاقتصادية والادارية، المجلد 5 العدد10

❖ المراجع الأجنبية:

- Alcaraz, Jose, Hollander, Rodolfo, & Navarra, Agustín. (2019). **The Business Initiative for Technical Education (BITE)**: creating shared value, boosting a country. Competitiveness Review: *An International Business Journal*, *29* (1), 8-25.
- Karoly, L, A(2010). **the role of education in preparing graduates for the labor market in the GCC countries**
- Byars, Lioyed L. And Rue LesIie**.(** 2004**) Human resource management** , 7thed-McGraw-Hill Co Ins..
- Hussaini, M. and Aryan.A.H. (2016). **Training Evaluation Report**, Bamyan Province, Agency Coordinating Body for Afghan Relief & Development ACBAR.
- Odo J.U , Okafor W.C., Odo A.L., Ejikeugwu L.N., Ugwuoke C.N. (2017). **Technical Education – The Key to Sustainable Technological Development**. *Universal Journal of Educational Research*, 5(11), 1878-1884.

❖ المواقع الإلكترونية:

- موقع وزارة العمل الفلسطينية غزة (https://www.mol.ps/) التقارير السنوي (2019-2022).
- وكالة وطن، (https://www.wattan.net/ar/news/383765.html)
- وكالة وفا تاريخ الزيارة 2023/3/12م (https://info.wafa.ps/ar_page.aspx?id=9179)
- منتدى التعليم والتدريب المهني في فلسطين (https://www.tvet.ps/article/201)
- الموقع الإلكتروني لوزارة التربية والتعليم العالي غزة (https://www.mohe.ps/).

دور مديري مدارس الوحدات المهنية في تعزيز التعليم المهني في قطاع غزة من وجهة نظر معلميهم وسبل تطويره

أ.د. محمد سليمان أبوشقير - الجامعة الإسلامية - د. زينات محمد الفقعاوي - وزارة التربية والتعليم
fagawyzmf@gmail.com

ملخص

هدفت الدراسة إلى قياس دور مديري مدارس الوحدات المهنية في تعزيز التعليم المهني في قطاع غزة من وجهة نظر معلميهم وسبل تطويره، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي؛ ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحثان بإعداد استبانة مكونة من سبعة مجالات تتضمن(76) فقرة، وتكونت عينة الدراسة القصدية من(30) معلمًا ومعلمة متخصصين يُعلمون في الوحدات المهنية التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية، في الفصل الدراسي الثاني(2022-2023)، وكشفت النتائج بوجود درجة موافقة مرتفعة (م=3.703، وزن نسبي=74.07%)لأفراد عينة الدراسة من معلمي الوحدات المهنية حول دور مديري مدارس الوحدات المهنية في تعزيز التعليم المهني في قطاع غزة، وقد جاءت الأوزان النسبية لمجالات الاستبانة السبع(المناهج والخطط الدراسية، النمو المهني للمعلمين، القيادة الداعمة، الطلبة، الإمكانات والتجهيزات، المجتمع المحلي، الدعاية والإعلام) على الترتيب (74.45%، 76.47%، 76.70%، 74.29%، 76.71%، 69.29%، 70.22%)، كما لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة(α=0.05) تعزى لكل من المتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة)، وأوصت الدراسة بتعزيز العلاقة مع المجتمع المحلي وتثقيفهم بمفهوم التعليم المهني، وتعزيز دور الإعلام في نشر ثقافة التعليم المهني داخل قطاع غزة.

الكلمات المفتاحية: مدير المدرسة، الوحدات المهنية، التعليم المهني، التطوير

Abstract

The study aimed to measure the role of principals of vocational unit schools in promoting vocational education in the Gaza Strip from the point of view of their teachers and ways to develop it. The study followed the descriptive analytical approach. To achieve the aim of the study, the two researchers prepared a questionnaire consisting of seven areas that included (76) items, and the intended study sample consisted of (30) specialized teachers who teach in the vocational units of the Palestinian Ministry of Education, in the second semester (2022-2023), and the results revealed With a high degree of agreement (M = 3.703, relative weight = 74.07%) for the study sample of teachers of vocational units about the role of principals of vocational unit schools in promoting vocational education in the Gaza Strip, the relative weights of the seven questionnaire domains came (Curricula and study plans, professional development of teachers, supportive leadership, students, capabilities and equipment, local community, propaganda and media) respectively (74.45%, 76.47%, 76.70%, 74.29%, 76.71%, 69.29%, 70.22%), and there are no Statistically significant differences at the level of significance (α = 0.05) attributed to each of the variables (gender, educational qualification, years of service). The study recommended strengthening the relationship with the local community and educating them on the concept of vocational education, and strengthening the role of the media in spreading the culture of vocational education within the Gaza Strip.

Keywords: school principal, vocational units, vocational education, development.

المقدمة

يُعد التعليم العمود الفقري لتقدم الأمم ونهضتها، فهو الطريق لإصلاح المجتمعات المختلفة وتطورها؛ مما يدفع الدول العربية والأجنبية للاهتمام بجميع عناصر النظام التعليمي خاصة المدير والمعلم والطالب على حد سواء، وشهدت العقود الأخيرة تطورًا كبيرًا في الأنظمة التعليمية وأنظمتها للوصول إلى الأهداف المرجوة في جميع مسارات التعليم المختلفة الأكاديمية والمهنية.

ويشير الجلاد (2021، ص76) إلى ضرورة تطوير النظام التعليمي الذي أصبح مطلبًا أساسيًا للارتقاء بمستوى الطلبة ورفع كفاياتهم لمواكبة سوق العمل، وتحقيق الرفاهية؛ حيث تزايد الاهتمام حديثًا بالتعليم المهني نتيجة للتطورات التكنولوجية السريعة وزيادة فرص العمل في المجال المهني.

ويعد التعليم المهني من أهم أنواع مسارات التعليم التي تسهم في رقي ورفعة وتطور المجتمع؛ لأنه المصدر الرئيس لإعداد وتوفير الكوادر البشرية المهرة في عدة مجالات مختلفة، كما أن معظم الخبرات التي يقدمها للطالب تؤهله للخروج إلى سوق العمل مباشرة وبكفاءة عالية، أو تمكنه من الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي. وينقسم التعليم المهني إلى أربعة فروع رئيسة؛ حيث يشتمل كل فرع على عدد من التخصصات المهنية التي يمكن اختيارها من قبل الطالب وفقًا لقدراته وميوله ورغباته وهي:(التعليم الصناعي، التعليم الزراعي، الاقتصاد المنزلي، التعليم الفندقي)

ويُؤكد العيسي (2022م، ص210) أن التعليم والتدريب المهني أصبح من أولويات هذا العصـــر؛ لأنه ضرورة اجتماعية وحضارية، فهو يسعى لبناء الإنسان؛ والذي يعتبر ثروة الوطن الحقيقية، فالإنسان هو غاية التنمية وأداتها؛ لذلك أصبح التعليم المهنـي يحتـل مكانـة هامة فـي السياسـات التربوية للدول النامية والمتقدمة على حد سواء، لما له من مزايا متعددة في النظام التعليمي وفي ميادين العمل. وفي السياق نفسه يرى عوض (2014، ص2) أن التعليم المهني والتقني يعد من أحد المكونات الرئيسة للارتقاء بالموارد البشرية لتحقيق التنمية في مختلف قطاعات الدولة الاقتصادية والاجتماعية، وأكد على وجود علاقة تبادلية بين التعليم المهني والتقني وتنمية الموارد البشرية؛ لأن النمو الاقتصادي يعمل على تنمية سوق العمل بتوفير العامل المدرب الماهر. " والتعليم المهني يشكل قاعدة أساسية مهمة لاكتشاف وتطوير الميول والقدرات المهنية للطلاب في مرحلة التعليم الأساسي"(Soub, 2023, p.1874)، بالإضافة إلى" أن التعليم المهني يؤكد على

إتقان المهارات، وليس فقط على إتقان المعرفة(Syauqi, Munadi and Triyono, 2020, p.881)

إن التعليم المهني أصبح ضرورة اجتماعية وحضارية في العصر الحديث، فالتعليم المهني سبب في ظهور العديد من الحضارات الإنسانية في الدول العربية؛ وحتى يحقق هذا التعليم دوره في التنمية لابد من إيجاد وتوفير نظام تعليمي مهني فعال وكفء ومرن يرتبط باحتياجات السوق، ويفي بالالتزامات نحو المجتمع. (أحمد، 2013، ص348)

ونظرًا لأهمية التعليم والتدريب المهني أولت وزارة التربية والتعليم اهتمامًا به؛ حيث أشارت استراتيجية التعليم(2017-2022م) لذلك باحتوائها على محور وبرنامج للتعليم المهني من ضمن سبعة برامج للتعليم؛ حيث كان الهدف العام للبرنامج تهيئة خريجين أكفاء من برنامج التعليم المهني للانتقال للمرحلة الجامعية وسوق العمل. "(وزارة التربية والتعليم، 2016، ص14). "وعملت على دمج التعليم المهني بالتعليم العام للصفوف(7-9) في جميع المدارس، وفي عدد المواضيع من خلال منحى التعريض"(وزارة التربية والتعليم، 2016، ص136). وكذلك أشار الهدف الثاني من استراتيجية وزارة العمل(2017-2022) إلى توفير أيدي عاملة مهنية مدربة تتوافق مع احتياجات سوق العمل. (وزارة العمل، 2016، ص15)

ويُقدَم التعليم المهني للطلبة في فلسطين من خلال عدة مصادر منها: المصادر غير الرسمية مثل الخدمات التي تقدمها مؤسسات المجتمع المحلي، ومصادر رسمية مثل مراكز التدريب الحكومية، والمراكز المهنية التابعة لوكالة الغوث، والمدارس المهنية، والوحدات المهنية. وتعتبر المدارس المهنية، والوحدات المهنية الموجودة في المدارس الأكاديمية المصدر الأساسي؛ لتوفير هذا النوع من التعليم.

ونظرًا لأهمية المدارس المهنية والوحدات المهنية في المدارس الأكاديمية في تقديم التعليم المهني للطلبة؛ لذا لم تعد الإدارة المدرسية عملية روتينية هدفها تسيير العمل وفق القواعد والتعليمات، والاقتصار على الاهتمام بالنواحي الإدارية، بل أصبحت تهتم بالنواحي الفنية، وبالطلبة والمعلمين والعمل على تخريج طلبة قادرين على التكيف مع الحياة والعمل، ولن يأتي ذلك إلا بوجود مدير قائد يؤمن بأهمية التعليم المهني.

ولا شك أن مدير المدرسة بصفته الشخص المخول من الجهات الرسمية بإدارة العملية التربوية داخل المدرسة، فهو المسؤول عن تحقيق أهداف العملية التعليمية ويقع على عاتقه العبء الأكبر في إنجاح العملية التعليمية، بوصفه القائد التربوي الذي يجب أن يسعى بشكل مستمر لتحقيق

الأهداف المرجوة، وتشجيع المعلمين على العمل، وحفز الطلبة على الاهتمام بالعملية التعليمية؛ مما يعمل على تنمية المهارات لديهم.

واستنادًا لما سبق ومن منطلق الحديث عن دور المدير الفاعل في العملية التعليمية وتحسينها وتجويدها يحاول الباحثان تقصي دور مدير المدرسة في تعزيز التعليم المهني في مدارس الوحدات المهنية.

مشكلة الدراسة:

نبعت مشكلة الدراسة من خلال ملاحظة الباحثة أثناء عملها مديرة مدرسة ثانوية بها وحدة مهنية عدم رغبة الطالبات بالانضمام للتعليم المهني، وانتقال الطالبات من التعليم المهني لفروع أخرى، أو التسرب من الدراسة، والخروج من المدرسة للمجتمع دون علم أو عمل؛ مما يحدث مشكلات اجتماعية واقتصادية داخل المجتمع؛ لذا جاءت الدراسة للبحث عن دور مديري مدارس الوحدات المهنية في تعزيز التعليم المهني في قطاع غزة من وجهة نظر معلميهم.

كما جاءت هذه الدراسة استجابة لتوصية العديد من الدراسات التي أكدت على دور مدير المدرسة في نشر ثقافة التعليم المهني وضرورة تقييم أدائه باستمرار مثل دراسة (قشمر وآخرون، 2022؛ Shdaifat, 2020؛ الأغا، 2018؛ زيدان ورجب وجوهر، 2016)، كما أن العديد من الدراسات نادت بالاهتمام بالتعليم المهني، وحل المشاكل المتعلقة به مثل دراسة كل من (Soub,2023؛ Sarigoz,2022؛ Mutohhari et al.,2021؛ العوضي والعالول،2018؛ الخاروف والدهامشة،2013).

كما أنه من خلال اطلاع الباحثين على الأدب التربوي، وفي حدود -علمهما-لم يجدا دراسة تربط دور المدير بالوحدات المهنية في تعزيز التعليم المهني مما يؤكد حداثة وجدة الدراسة.

أسئلة الدراسة:

وبناء على ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما دور مديري مدارس الوحدات المهنية في تعزيز التعليم المهني في قطاع غزة من وجهة نظر معلميهم، وما سبل تطويره؟ وينبثق من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما درجة ممارسة مديري مدارس الوحدات المهنية في تعزيز التعليم المهني في قطاع غزة من وجهة نظر معلميهم؟

- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات المعلمين لدرجة ممارسات مديريهم في تعزيز التعليم المهني في قطاع غزة تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة)؟

- ما سبل تطوير دور مديري مدارس الوحدات المهنية في تعزيز التعليم المهني في قطاع غزة من وجهة نظر معلميهم؟

فرضية الدراسة:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات المعلمين لدرجة ممارسات مديريهم في تعزيز التعليم المهني في قطاع غزة تعزى لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة)

أهداف الدراسة

- التعرف إلى دور مديري مدارس الوحدات المهنية في تعزيز التعليم المهني.

- الكشف عن دلالات الفروق الإحصائية بين تقديرات المعلمين لدرجة ممارسات مديريهم لتعزيز التعليم المهني في قطاع غزة، تبعًا لمتغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة).

- تقديم بعض التوصيات التي تسهم في تطوير دور مديري مدارس الوحدات المهنية في تعزيز التعليم المهني في قطاع غزة من وجهة نظر معلميهم.

أهمية الدراسة:

- تستمد الدراسة أهميتها من أهمية موضوع الدراسة (التعليم المهني) كونه أحد مسارات التعليم في فلسطين وتوليه وزارة التربية والتعليم أهمية كبيرة في العصر الحالي.

- قد يستفيد منها مدراء مدارس الوحدات المهنية الحاليين في تحديد الجوانب التي تحتاج تحسين وتطوير في أدائهم المهني.

- قد يستفيد منها مدراء مدارس الوحدات المهنية الجدد في التعرف إلى دور مديري مدارس الوحدات المهنية في تعزيز التعليم المهني.

- نشر ثقافة التعليم المهني في المجتمع الفلسطيني وإثراء مفهومه.

- قد يفيد القائمين والمشرفيين والمسؤولين عن التعليم المهني في وزارة التربية والتعليم العالي بالدور الأمثل لمدراء مدارس الوحدات المهنية لتعزيزها.

- قد تفيد المسؤولين بوزارة التربية والتعليم؛ لتحديد الحاجات التدريبية لمدراء مدارس الوحدات المهنية.

- قد تفيد الباحثين في مجال التعليم المهني.

مصطلحات الدراسة الإجرائية:

مدير المدرسة: يتبنى الباحثان تعريف وزارة التربية والتعليم العالي (2014م، ص11) الآتي:" هو المسؤول الأول أمام الجهات الرسمية عن كل مايجري داخل مدرسته، ومهمته تيسير وتسيير العمل التربوي والتعليمي والاجتماعي والإداري والإبداعي، ويعد المرجعية الأولى لكافة العاملين والطلبة وأولياء الأمور، ويناط به مجموعة من المهام والمسؤوليات "

الوحدات المهنية: هي عبارة عن وحدة متخصصة في مجال حرفي معين داخل مدرسة حكومية أكاديمية.

التعليم المهني: هو التعليم الذي يتم في المدارس الحكومية المهنية والوحدات ويكسب الطلبة المعرفة والخبرة العلمية والعملية في العديد من المجالات الحرفية والمهنية مثل (التعليم الصناعي-التعليم الزراعي-الاقتصاد المنزلي-التعليم الفندقي).

دور مديري مدارس الوحدات المهنية في تعزيز التعليم المهني:

هي المهمات المنوطة بمديري مدارس الوحدات المهنية في قطاع غزة من أجل تعزيز التعليم المهني بمدارسهم ووحداتهم، التي ستقاس بالدرجة التي نحصل عليها من تقديرات أفراد العينة على الاستبانة المعدة لذلك.

التطوير: عملية تزويد مديري مدارس الوحدات المهنية في قطاع غزة بالمعلومات والمهارات التي تمكنهم من تحسين أدائهم في تعزيز التعليم المهني داخل مدارسهم.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: دور مديري مدارس الوحدات المهنية في تعزيز التعليم المهني من وجهة نظر المعلمين وسبل تطويره.

- الحدود البشرية: تقتصر هذه الدراسة على معلمي الوحدات المهنية في المدارس الحكومية داخل قطاع غزة.

- الحدود المكانية: جرت هذه الدراسة في مدارس الوحدات المهنية داخل قطاع غزة.

- الحدود الزمانية: طبقت الدراسة الميدانية في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2022-2023م.

الإطار النظري: تناول الإطار النظري كلًا من التعليم المهني والإدارة المدرسية، كما يأتي:

أولًا: التعليم المهني

يعد التعليم المهني جزءًا مهمًا من التعليم الوطني ومصدرًا مهمًا لدعم العمل الاجتماعي، ويرتبط التعليم المهني ارتباطًا وثيقًا بالتنمية الاقتصادية للبلد والعالم مع التطور والتحول المستمر للاقتصاد، كما تتغير أيضًا دلالات التعليم المهني وأنواعه وتتطور (Ni& Wang, 2022, p.1)

وفيما يأتي توضيح لماهية التعليم المهني وأهميته، وبرامجه، ومساراته، ومعوقاته وتحدياته.

ماهية التعليم المهني:

يُعرف العيسي (2022، ص210) التعليم المهني بأنه "نوع من أنواع التعليم النظامي، والذي يتضمن مسارات التعليم الثانوي بشقيه العملي والنظري، والذي يؤهل صاحبه ضمن بعض الشروط إلى الالتحاق بمراحل الدراسة الجامعية، ويعنى بإعداد أفراد متعلمين وقوى عاملة ماهرة".

ويرى كل من أوفياوي وأواميي والدين (Oviawe, Uwameiye and Uddin, 2017, p.7) أن التعليم المهني والتقني هو نوع التعليم الذي يزود الفرد بالمهارات والمعرفة والمواقف للتوظيف الفعال في مهنة معينة.

ويشير تقرير مؤسسة التدريب الأوروبية الخاص بفلسطين (2020، ص5) بأنه" ذلك النمط من التعليم والتدريب، الذي يهدف إلى إكساب الطلاب مهارات وسلوكات، ومعارف وكفايات، تكون مطلوبة للعمل في مهنة معينة، أو مجموعة من المهن ذات الصلة، في مجال من مجالات النشاط الاقتصادي، او الاستفادة منها في مجالات الحياة".

ويذكر هزايمة وإسماعيل (2014، ص235) أن التعليم المهني هو" التعليم الذي يلتحق به الطالب بعد الانتهاء من مرحلة التعليم الأساسية ويتكون من أربعة مجالات تعليمية، هي: التعليم الصناعي، التعليم الزراعي، التعليم الفندقي، تعليم الاقتصاد المنزلي، حيث يختار الطالب أحد هذه

المجالات وفق أسس محددة، وتكون مدة الدراسة في هذا المجال سنتين، ويسمى التعليم الثانوي المهني".

يُعرف هلال (Hilal,2012, p.1)التعليم المهني بأنه" نشاط تعليمي يتم تنفيذه من أجل تمكين المتعلمين من إتقان المعرفة المهنية واكتساب المهارات المهنية، وتكوين أخلاقيات جديدة لخدمة الانتاج الاجتماعي".

ويرى الباحثان برغم تباين تعريفات التعليم المهني في نصوصها إلا أنها تلتقي في جوهرها، حيث تلتقي في إكساب الأفراد المعارف والمهارات العملية بما يتوافق مع سوق العمل. ويخلص الباحثان إلى تعريف التعليم المهني بأنه" مسار من مسارات التعليم الفلسطيني يسعى لرفد سوق العمل بخريجين مهنيين مؤهلين يمتلكون المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات والأخلاقيات اللازمة لممارسة المهنة بكفاءة عالية"

أهمية التعليم المهني

تبرز أهمية قطاع التعليم والتدريب المهني لأنه يشكل محورًا مهمًا في قطاع العمل، وفقًا للدور الذي يلعبه في تلبية احتياجات سوق العمل الحالي والمستقبلي من القوى العاملة المؤهلة (حلس، 2022، ص1)، وقد تم استخلاص أهمية التعليم المهني من دراسات كل من (الخاروف والدهامشة، 2022، ص684؛ العيسي، 2022، ص211؛ Oviawe, et al., 2017, p.7؛ اليونسكو، 2015 ؛ جابر،2001) كما يأتي:

- التعليم المهني جزء لا يتجزأ من التعليم العام، يعمل على إعداد الطلبة والعمال في المجالات المهنية وتأهيله، وتزويدهم بالمهارات المختلفة والمتخصصة ثقافيًا وعلميًا وفقًا لقدراتهم وميولهم، وتلبية لحاجات المجتمع الحالية والمستقبلية.
- وسيلة للتحضير للمجالات المهنية للمشاركة في عالم العمل.
- جانب من جوانب التعلم مدى الحياة، وإعداد مواطنة مسؤولة.
- يسهم في تعزيز التنمية المستدامة السليمة بيئيًا.
- يوفر مصدر دخل يسهم في عدم وصول الأفراد لحد الفقر ويوفر مستوى مقبولًا من الدخل.
- خفض نسب البطالة المنتشرة بين أفراد المجتمع؛ نتيجة لعزوف الشباب عن الالتحاق بالأعمال الحرفية، وتوجههم للدراسات الأكاديمية.
- يحقق العدالة بين القوى العاملة في المجتمع.

- يكسب الطلبة المفاهيم والمعارف والمهارات تحقيقًا لمبدأ التكاملية من النظرية والتطبيقية.
- يزيد قدرة الطلبة على أداء الاعمال والواجبات العلمية والمهارية حسب الأصول والمعايير الفنية.
- ينمي العادات السلوكية والمهارية مثل: الدقة، السلامة في العمل، والمحافظة على البيئة لدى الطلبة.
- يدعم قيمًا واتجاهات لدى الطلبة مثل: احترام العمل، وتحمل المسؤولية، العمل التعاون، الإبداع.
- يزيد الكفاءة المهنية للعاملين والحرفيين في مختلف القطاعات بتدريبهم المستمر وتنميتهم مهنيًا.
- يتيح الفرصة للطلبة المهنيين بالالتحاق بمؤسسات التعليم العالي.

برامج التعليم والتدريب المهني والتقني:

تنقسم برامج التعليم والتدريب المهني وفقًا لتقرير مؤسسة التدريب الأوروبية (2020، ص ص6-7) الخاص بفلسطين إلى الآتي:

1-برامج التعليم والتدريب المهني والتقني الرسمية وتشمل:

-**برامج التعليم التقني**: وتشمل كليات المجتمع وكليات فلسطين التقنية؛ التي تهدف لإعداد القوى البشرية المدربة في مجالات الصناعة والزراعة والخدمات أو التجسير إلى التعليم التقني العالي.

-**برامج التعليم المهني**: تهدف برامج التعليم المهني في المدارس الثانوية المهنية والوحدات المهنية في مدارس التعليم العام إلى إعداد القوى البشرية المدربة في مستوى المهني في مجالات الصناعة والزراعة والخدمات لتلبية حاجات سوق العمل والمجتمع، أو إعداد الطلبة للالتحاق بمؤسسات التعليم العالي، حيث يتم تقديمها في (24) مدرسة مهنية في الضفة وقطاع غزة، و(39) وحدة مهنية في مدارس التعليم العام في الفروع الصناعي والزراعي والاقتصاد المنزلي والفندقي وفقًا للتقرير عام 2020م. وملحق(1) يبين المدارس المهنية والوحدات المهنية في قطاع غزة وأعدادها التي بلغت (3)مدارس مهنية و(16) وحدة مهنية للعام الدراسي 2022-2023م.

2-برامج التعليم والتدريب المهني والتقني غير الرسمية:

-برامج التدريب المهني في مراكز التدريب المهني التابعة لوزارة العمل.

-برامج التدريب المهني في المراكز التابعة لوزارة التنمية الاجتماعية.

-برامج التدريب المهني التابعة لوكالة الغوث الدولية.

-برامج التدريب المقدمة من المنظمات غير الحكومية.

-برامج التدريب المقدمة من الجمعيات الخيرية.

-برامج التدريب المقدمة من مراكز التدريب الربحية الخاصة.

مسارات التعليم المهني في فلسطين:

أولت وزارة التربية والتعليم اهتمامًا للتعليم المهني ومساراته ففي العام 2018-2019 توسعت في مسارات التعليم المهني؛ لتصبح ثلاثة مسارات؛ لتناسب قدرات ورغبات الطلبة من جهة، واكتشاف الطاقات الإبداعية لدى الطلبة وحاجة سوق العمل من جهة أخرى، وهذه المسارات كما ذكرها تقرير مؤسسة التدريب الأوروبية (2020، ص ص12-13) هي كالآتي:

1-المسار المهني-الإنجاز: وفيه بتقدم الطلبة الملتحقون في المدارس المهنية أو الوحدات المهنية لامتحان الثانوية العامة(الإنجاز) في الفروع المهنية الأربع (الصناعي، الاقتصاد المنزلي، الزراعي، الفندقي) كباقي الفروع الأكاديمية الأخرى؛ بحيث تؤهلهم الشهادة للالتحاق بسوق العمل، أو استكمال الدراسة في الكليات التقنية أو الجامعات.

2-مسار الكفاءة المهنية: تطبق لأول مرة عام 2018-2019م وهدف لإكساب الطلبة مهارات يحتاجها سوق العمل، وإفساح المجال أمام الطلبة بالالتحاق بسوق العمل مباشرة، أو الالتحاق بالكليات التقنية في نفس تخصصه. وفيه يتقدم الطالب للمباحث الأكاديمية غير التخصصية كامتحان مدرسي، بينما يتقدم لمواد التخصص ضمن امتحان الثانوية العامة.

3-مسار التلمذة المهنية: يعتمد في الصفين الحادي عشر والثاني عشر، حيث يدرب الطلبة في سوق العمل لمدة(3) أيام أسبوعيًا، ومتابعة دراستهم يومين أسبوعيًا في مدارسهم المهنية، وهذا المسار يهدف لإعداد الطالب المهني للدخول لسوق العمل بعد التخرج من المدرسة المهنية.

معوقات وتحديات الالتحاق بالتعليم المهني:

يواجه مسار التعليم والتدريب المهني في فلسطين عامة وقطاع غزة خاصة مجموعة من المعوقات والتحديات التي يمكن استخلاصها وإجمالها بعد الاطلاع على دراسة كل من (حلس، 2022؛ مؤسسة التدريب الأوروبية، 2018-2019؛ وزارة التربية والتعليم، 2016؛ العوضي والعالول،2016؛ هلال، 2013) كما يأتي:

-نظرة المجتمع النمطية السلبية لتوجه الطلبة إلى هذا المسار.

-غياب المساءلة وعدم تنسيق آليات الدعم.

-تشتت ادارة نظام التعليم والتدريب المهني بين عدد من الوزارات.

-نقص الامكانات: مثل النقص في عدد المدارس المهنية والمراكز المهنية والتخصصات المطروحة، وعدم عدالة التوزيع الجغرافي.

-عدم وجود خيارات كثيرة أمام الطلبة بما يتناسب مع الميول والرغبات.

-محدودية توفير المواصلات والسكن الداخلي من قبل مؤسسات التعليم والتدريب المهني؛ لتلائم الطلبة ذوي الدخل المحدود.

-ضعف التوعية وعدم معرفة الجمهور بمؤسسات التعليم والتدريب المهني.

-تحديد الفئة العمرية للالتحاق بمؤسسات التعليم والتدريب.

-عدم وجود دراسات تتبع منهجية للخريجين بشكل مستمر.

-عدم التوازن بين الجنسين في التعليم والتدريب المهني.

-عدم وجود تشريع لتنظيم العمل المهني.

-تدني المستوى الأكاديمي والتعليمي للطلبة الملتحقين به.

-ضعف مستوى ونوعية البرامج التي توفرها مؤسساته.

-ضعف ارتباط التعليم المهني باحتياجات التنمية وسوق العمل.

-صغر حجمه بالنسبة للعاملين في مؤسساته

المحور الثاني: مدير المدرسة ومهامه الفنية والإدارية:

-ماهية مدير المدرسة:

يُعرف سلامة (2021، ص849) مدير المدرسة بأنه "هو المسؤول الأول إدارياً وتربوياً في مدرسته، ويشرف على جميع الشؤون التعليمية والتربوية، ويوجه المعلمين وفق لوائح وتعليمات واضحة، ويتم متابعته وتقييم ادائه وفق معايير محددة".

ويذكر محمود (2016، ص440) أن مدير المدرسة هو" الشخص المسئول الأول عن إدارة المدرسة وتوفير البيئة التعليمية المناسبة فيها، والضامن لسلامة العملية التربوية والمنسق لجهود العاملين في المدرسة".

ويُعرف بأنه" هو المسؤول الأول أمام الجهات الرسمية عن كل مايجري داخل مدرسته، ومهمته تيسير العمل التربوي والتعليمي والاجتماعي والاداري والإبداعي. ويُعد المرجعية الأولى لكافة العاملين والطلبة وأولياء الأمور، ويناط به مجموعة من المهام والمسؤوليات". (وزارة التربية والتعليم، 2014، ص11)

وفي ضوء ما سبق من تعريفات التي تؤكد في مضمونها على أن مدير المدرسة هو الشخص الأول في إدارة المدرسة يتبنى الباحثان تعريف وزارة التربية والتعليم لهذه الدراسة.

- مهام مدير المدرسة:

"يتولى مدير المدرسة العديد من المهام والمسؤوليات التي تتكامل فيمابينها لتحقيق رؤية المدرسة وأهدافها المنشودة وقد صنف الكثير من الباحثين تلك المهام إلى مجموعتين رئيسيتين هما: المهام الإدارية والمهام الفنية"(أبوحية، 2021، ص 32). وقد ذكر ناصر (2006، ص 67) المشار إليه في (المبروك، 2017، ص 66-67) مجموعة من المهام الإدارية، والمهام الفنية نوردها كما يأتي:

1-المهام الإدارية: وتشمل:

- تشكيل اللجان المدرسية وتوزيع الأدوار بين العاملين.
- إعداد الجداول المدرسية وتنظيم العمل داخل مدرسته.
- حصر الاحتياجات المدرسية وتوفيرها.
- متابعة المراسلات مع الادارة التعليمية.
- إعداد السجلات والملفات الخاصة بالعمل.
- ضبط النظام المدرسي، وتهيئة البيئة المناسبة للعملية التعليمية.
- تنظيم وادارة الاجتماعات المدرسية.

2-المهام الفنية: وتشمل:

- المشاركة في إثراء المناهج الدراسية المختلفة.

- المشاركة في التنمية المهنية للمعلمين.
- تقويم أداء المعلمين والطلبة بما يضمن التحسن في الأداء.
- ارشاد وتوجيه الطلبة في مدرسته.
- الاهتمام بالأنشطة المدرسية التي تعزز وتفعل العلاقة مع المجتمع المحلي.
- وضع الخطط التطويرية الخاصة بمدرسته والإشراف على تنفيذها.

وفي ضوء ما سبق يتضح أن مدير المدرسة يقع على كاهله مجموعة من المهام الإدارية والفنية التي تؤدي بالضرورة إلى نجاح وتقدم العملية التعليمية؛ إذا ما قام مدير المدرسة بتنفيذها وإعدادها بشكل صحيح وممنهج.

الدراسات السابقة: يوجد دراسات عديدة تناولت كل من التعليم المهني والإدارة المدرسية بشكل منفرد ومنها:

أولًا: دراسات متعلقة بالتعليم المهني:

هدفت دراسة **حمدان(2022م)** التعرف إلى درجة توافر متطلبات التعليم المهني وعلاقتها بإيجاد بيئة جاذبة للطلبة من وجهة نظر معلمي المدارس المهنية في العاصمة عمان. واتبعت الدراسة المنهج المسحي الوصفي والارتباطي، وبلغت العينة(310) معلمين ومعلمات؛ واستخدم الباحث أداة الاستبانة، وأظهرت النتائج إلى أن درجة توافر متطلبات التعليم المهني من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة متوسطة، ودرجة توافر البيئة الجذابة لطلبة التعليم المهني جاءت بدرجة متوسطة، كما أثبتت عدم وجود فروق معنوية تعزى للجنس والخبرة ، بينما توجد فروق معنوية تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح البكالوريوس، وأوصت الدراسة ببناء اتصال مباشر بين القطاع الخاص والمدارس المهنية لتقديم الدعم المادي والمالي والتدريبي للمدارس المهنية والمعلمين والطلبة.

وقام **جوسوا وآخرون (Josua et al., 2022)** بدراسة لاستكشاف العوائق التي يواجهها مديرو المدارس في تنفيذ المناهج المهنية والتقنية في حلبة، واتبعت الدراسة البحث المختلط (كمي ونوعي)، وتمثلت الأداة باستبيان طبق على (120) معلمًا تم اختياره عشوائيًا؛ لجمع البيانات الكمية، وأداة المقابلة طبقت على خمسة مدراء، وأظهرت النتائج أن المعلمين المهنيين لم يتلقوا تدريبًا كافيًا، وأوصت بضرورة وجود تدريب مستمر أثناء الخبرة للمعلمين، وإجراء تسويق قوي لمجال المهنة لمعالجة المواقف السلبية اتجاه التعليم المهني والتقني.

وجاءت **دراسة العيسي(2022م)** لكشف اتجاهات طلبة الصف العاشر نحو التعليم المهني في مديرية تربية البادية الشمالية؛ ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، وتم بناء استبانة وزعت على عينة عشوائية قوامها (117) من طلبة الصف العاشر، وتكونت أداة الدراسة من (25) فقرة موزعه على خمسة مجالات، وأظهرت النتائج أن اتجاهات طلبة الصف العاشر نحو التعليم المهني في مدارس مديرية تربية منطقة البادية الشمالية الشرقية كانت متوسطة، وأوصت الدراسة بتزويد المدارس المهنية بالمرافق الحديثة والمعدات والمشاغل المجهزة بأحدث التجهيزات المناسبة؛ حيث إن البرامج المهنية تتطلب معدات ومرافق خاصة.

وأجرى **سراكايا وكاكماك(Sirakaya&Cakmak, 2018)** دراسة لتحديد تأثير الواقع المعزز (AR) على تحصيل الطلاب والكفاءة الذاتية في التعليم والتدريب المهني، واتبعت الدراسة البحث التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي(تجريبية-ضابطة) قبلي وبعدي، وبلغت العينة(46) طالبًا جامعيًا في دورة أجهزة الحاسوب، واستخدم الباحث اختبارًا تحصيليًا، واستبيانًا الكفاءة الذاتية لتجميع اللوحة الأم، وبطاقة ملاحظة وتطوير تطبيق (AR) قائم على العلامات، وأظهرت النتائج أن للواقع المعزز تأثيرًا على تحصيل الطلاب في تجميع اللوحة الأم، وليس له تأثير على الكفاءة الذاتية، وأن تطبيق (AR) يمكن الطلاب من تجميع اللوحة الأم في وقت قصير وبدعم أقل.

وسعت دراسة كل من **القريناوي والشرمان وجوارنة(2017م)** إلى تحديد دور مديري المدارس التكنولوجية في تعزيز التعليم المهني من وجهة نظر المعلمين داخل الخط الأخضر، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وبلغت العينة العشوائية(327) معلمًا ومعلمة، ولتحقيق هدف الدراسة؛ صُممت استبانة تكونت من (40) فقرة موزعة على خمسة مجالات، وأظهرت النتائج أن استجابات المعلمين في المدارس التكنولوجية جاءت بدرجة متوسطة، ووجود فروق معنوية في متوسطات استجابات العينة تبعًا لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي، بينما لا توجد فروق معنوية تعزى لمتغير الحبرة.

وهدفت **دراسة زيدان وآخرون(2016م)** التعرف إلى أداء مديري مدارس التعليم الفني الصناعي بمحافظة الفيوم. استخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من (297) من مديري مدارس التعليم الفني الصناعي بمحافظة الفيوم فقط. وتمثلت الأداة في استبيان للتعرف إلى واقع أداء مديري المدارس الفنية الصناعية بمحافظة الفيوم. وتوصلت النتائج إلى وجود ضعف في النمو المهني والذاتي لمديري المدارس الفنية الصناعية لضيق الوقت وكثرة الأعباء وقلة الحوافز.

كذلك انعدام دور مدير المدارس الفنية الصناعية في تحسين البرامج التعليمية وتطويرها. وأوصى بضرورة التعاون بين المؤسسات المجتمعية ومدارس التعليم الفني الصناعي وأرباب العمل.

وقام **بلاكلي وآخرون (Placklé et al., 2014)** بدراسة لمعرفة تفضيلات الطلاب فيما يتعلق بتصميم بيئة التعلم في التعليم المهني الثانوي، ومدى توافقها مع خصائص بيئة التعلم القوية في التعليم المهني، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي؛ ولتحقيق هدف الدراسة طور الباحثون استبيان طبق على عينة قوامها(544) طالبًا، وأسفرت النتائج عن أن تفضيلات الطلاب تدعم خصائص PLEs في التعليم المهني، وضرورة حث المعلمين لطلابهم على أخذ تعلمهم بأيديهم، ودعم التعلم التكيفي، كما أن الطلاب لا يفضلون إجراء حوارات عاكسة مع المعلمين والقران.

ثانيًا: دراسات متعلقة بدور مدير المدرسة:

هدفت دراسة **أبو غياض(2022م)** إلى التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية لدورهم في تعزيز ثقافة التعلم في المحافظات الجنوبية لفلسطين من وجهة نظر معلميهم وعلاقته بمستوى أدائهم، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وبلغت عينة الدراسة العشوائية(351) معلمًا ومعلمة، واستخدمت استبانة مكونة من (6) مجالات، ومن أهم النتائج أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في تعزيز ثقافة التعلم جاءت كبيرة وبوزن نسبي(84.6%)، كما توجد فروق دالة احصائيًا بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، وأوصت الدراسة بضرورة توفير بيئة مدرسية تشجع التعاون والعمل كفريق داخل المدرسة.

وأجرى **الجبور(2022م)** دراسة للتعرف إلى دور مديري المدارس في التنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظر معلمين المرحلة الثانوية في لواء الموقر، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وبلغت العينة العشوائية(92) معلمًا ومعلمة؛ ولتحقيق هدف الدراسة أُعدت استبانة مكونة من(30) فقرة، وأظهرت النتائج أن درجة دور مديري المدارس في متوسطات تقديرات العينة كانت مرتفعة، كما أظهرت عدم وجود فروق معنوية تعزى لمتغير الجنس، بينما توجد فروق معنوية لصالح المؤهل العلمي لصالح الدراسات العليا، وأوصت الدراسة بتعزيز دور المديرين في التنمية المهنية للمعلمين.

وجاءت **أبوشقرة (Abu shaqra, 2021)** بدراسة هدفت إلى الكشف عن دور مديري المدارس الأردنية في تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة العشوائية من(378) مديرًا؛ ولتحقيق هدف الدراسة صُممت

استبانة مكونة من(36) فقرة، وكشفت النتائج أن دور مديري المدارس الأردنية في تحقيق الهدف الرابع لأهداف التنمية المستدامة جاءت متوسطة.

وقام **حمدونة(2020م)** بدراسة للتعرف إلى دور مديري المدارس الثانوية في تطوير مجتمعات التعلم المهنية في المحافظات الجنوبية لفلسطين، وسبل تعزيزه، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج البنائي، وبلغت عينة الدراسة العشوائية(400) معلم ومعلمة، واستخدمت الدراسة استبانة مكونة من (6) مجالات، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة مديري المدارس في المرحلة الثانوية في تطوير مجتمعات التعلم المهنية جاءت بدرجة كبيرة، بوزن نسبي(75.25%)، كما توجد فروق معنوية في متوسطات تقديرات العينة تعزى لمتغير الجنس لصالح الاناث، ولمتغير سنوات الخدمة لصالخ(14سنة فأكثر)، ولا توجد فروق معنوية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وأوصت الدراسة بضرورة توفير البيئة المعززة للتعاون المتبادل والنمو الشخصي بين أفراد المجتمع المدرسي.

وسعت دراسة **الوحيدي(2020م)** للتعرف إلى دور مديري المدارس الأساسية الدنيا بمحافظات غزة في توفير متطلبات التقويم الواقعي واقتراح بعض السبل لتطويره، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وبلغت العينة العشوائية(200) معلم ومعلمة، واستخدمت الدراسة استبانة مكونة من (3) مجالات شملت (36) فقرة، وأظهرت النتائج أن دور مديري المدارس الأساسية الدنيا بمحافظة غزة في توفير متطلبات التقويم الواقعي حصل على درجة موافقة كبيرة بوزن نسبي(74.48%)، كما توجد فروق معنوية في متوسطات تقديرات أفراد العينة تعزى لمتغير سنوات الخدمة لصالح سنوات الخدمة(أقل من 5 سنوات)، ولمتغير الجنس لصالح الإناث.

وعمدت دراسة **الجاروشة(2019م)** التعرف إلى دور مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة في تعزيز المبادرات التربوية لدى معلميهم من وجهة نظر المعلمين، واقتراح سبل تطوير هذا الدور من وجهة نظر الخبراء التربويين، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والبنائي، وبلغت عينة الدراسة العشوائية(450) معلمًا ومعلمة؛ ولتحقيق أهداف الدراسة أُعدت استبانة ومقابلة، وأظهرت النتائج أن درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في تعزيز المبادرات التربوية لدى المعلمين جاءت بدرجة كبيرة، وبوزن نسبي(74.80%)، ولايوجد فروق معنوية في متوسطات تقديرات أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس، سنوات الخدمة، المؤهل العلمي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

وبعد استعراض الدراسات السابقة نجد تنوع المنهج المستخدم في كل من دراسات التعليم المهني ودور مديري المدارس ما بين المنهج الوصفي الارتباطي والوصفي التحليلي والمنهج التجريبي والمختلط، كل حسب الهدف المرجو قياسه، واتفقت الدراسة الحالية مع غيرها من الدراسات السابقة في المنهج المستخدم وهو الوصفي التحليلي، وفي العينة حيث كانت معلمين بخلاف دراسة كل من(العيسي،2022؛ Sirakaya&Cakmak, 2018؛ زيدان وآخرون، 2016؛ Placklé et al., 2014؛ Abu shaqra, 2021)، والأداة المستخدمة والمتمثلة في الاستبانة بخلاف دراسة كل من(الجاروشة،2019؛ Sirakaya&Cakmak, 2018) التي استخدمت استبانة ومقابلة، وتميزت الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة ربطها بين دور مديري الوحدات المهنية في تعزيز التعليم المهني من وجهة نظر المعلمين، كما استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في كل من الإطار النظري، وأدوات الدراسة.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة: استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي الذي يستخدم لتحديد جوانب الظاهرة موضع الدراسة وأبعادها ووصفها، وتحليل بياناتها، والتعرف إلى العلاقات بين مكوناتها، دون تدخل الباحث في مجرياتها (الأغا، 1997، ص41).

مجتمع الدراسة وعينتها: تمثل عينة الدراسة المجتمع كله، وهي عينة قصدية ممثلة بجميع معلمي ومعلمات مدارس الوحدات المهنية في مدارس قطاع غزة للفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2023/2022م، والبالغ عددهم(30) معلمًا ومعلمة، والجدول (1) يوضح توزيع أفرد عينة الدراسة تبعًا لمتغيراتها

جدول (1): *يوضح توزيع أفرد عينة الدراسة تبعًا لمتغيراتها*

م	المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
1	**الجنس**	ذكر	15	
		أنثى	51	
		المجموع	**30**	**%100**
2	**المؤهل العلمي**	دبلوم	8	
		بكالوريوس	15	
		دراسات عليا	7	

		المجموع	**30**	**%100**
3	**سنوات الخدمة**	أقل من 5 سنوات	12	
		5-10 سنوات	4	
		أكثر من 10 سنوات	14	
		المجموع	**30**	**%100**

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بإعداد استبانة تضم أهم أدوار مديري مدارس الوحدات المهنية في تعزيز التعليم المهني، ومقترحات المعلمين لتطوير هذا الدور من وجهة نظر معلميهم وفقًا للخطوات الآتية:

1.تحديد الهدف من الاستبانة: يعتبر الهدف الأساسي من الاستبانة هو الكشف عن دور مديري مدارس الوحدات المهنية في تعزيز التعليم المهني من وجهة نظر معلميهم.

2. تحديد محتوى الاستبانة: لتحديد محتوى أداة الاستبانة قام الباحثان بالخطوات الآتية:

- الاطلاع على الدراسات السابقة والأدب التربوي المتعلقة بالتعليم المهني مثل دراسة حمدان(2022م)، ودراسة قشمر وآخرون(2022م)، ودراسة سراكايا وكاكماك (Sirakaya and Cakmak, 2018)، ودراسة القريناوي وآخرون(2017)، ودراسة أوفياوي وآخرون (Oviawe, et al., 2017)، ودراسة زيدان وآخرون(2016).

- الاطلاع على الدراسات السابقة والأدب التربوي المتعلقة بدور مدراء المدارس مثل دراسة أبوغياض (2022م)، ودراسة الجبور (2022م)، ودراسة السيقلي(2021م)، ودراسة حمدونة(2020م)، ودراسة الوحيدي(2020م)، ودراسة الجاروشة(2019م)، ودراسة حرزالله(2016م).

- من خلال استشارة أهل الاختصاص، ومشرف التكنولوجيا والتعليم المهني في خان يونس، وبما يتلاءم مع طبيعة التعليم المهني، وقد تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من(75) فقرة موزعة على سبعة مجالات هي: المناهج والخطط الدراسية – النمو المهني للمعلمين-القيادة الداعمة – الطلبة-الإمكانات والتجهيزات-المجتمع المحلي)، والملحق رقم(2) يوضح الاستبانة في صورتها الأولية.

3.التقديرات الكمية للاستبانة: اعتمد الباحثان في تقدير أداة الاستبانة على التدريج الخماسي في كل فقرة(كبيرة جدًا=5، كبيرة=4، متوسطة=3، قليلة=2، قليلة جدًا=1)، وبالتالي تكون القيمة العليا للمقياس 76 x5=380

4. ضبط الاستبانة: حتى يطمئن الباحثان ويتأكدا من سلامة الاستبانة وصلاحيتها للتطبيق، قام الباحثان بضبطها من خلال الخطوات الآتية:

1.4. صدق الاستبانة: يقصد بصدق الأداة أن تقيس ما وضعت من أجل قياسه، وتحقيق الأهداف التي وضعت لها قبل إعدادها (اللقاني والجمل، 1999، ص15).

أ-صدق المحكمين (Content Validity):

بعد إعداد الاستبانة بصورتها الأولية قام الباحثان بعرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في أصول التربية والمناهج، والمشرفين التربويين ملحق رقم(3)، لإبداء الرأي فيها من حيث مناسبتها، ووضوح صياغتها من الناحية اللغوية والعلمية، وإضافة أية ملاحظات يرونها مناسبة، وفي ضوء آراء المحكمين تم الإبقاء على المجالات كماهي لأهميتها، مع حذف فقرات، وإضافة فقرات أخرى، وإعادة صياغة لغوية لبعض الفقرات، ونقل بعض الفقرات من مجال لآخر وأصبحت صورة المقياس القابلة للتطبيق الاستطلاعي تشتمل على (76) فقرة موزعة على سبعة مجالات هي: المناهج والخطط الدراسية – النمو المهني للمعلمين-القيادة الداعمة –الطلبة- الإمكانات والتجهيزات- المجتمع المحلي).

ب-صدق الاتساق الداخلي (Internal Consistency Validity)

قام الباحثان بحساب اتساق الاستبانة على النحو الآتي:

1. معاملات ارتباط مجالات الاستبانة مع الدرجة الكلية:

جدول (2): *معاملات ارتباط فقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية*

المجال	معامل الارتباط
المناهج والخطط الدراسية	0.763**
النمو المهني للمعلمين	0.895**
القيادة الداعمة	0.849**
الطلبة	0.917**
الإمكانات والتجهيزات	0.915**
المجتمع المحلي	0.811**
الدعاية والإعلام	0.632**

** **قيمة ؤ الجدولية عند درجة حرية(18) ومستوى دلالة (0.01)** تساوي(0.561)

يتضح من الجداول (2) أن جميع معاملات الارتباط بين مجالات الاستبانة والدرجة الكلية لها ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01)، أي ترتبط ارتباطًا طرديًا بالدرجة الكلية.

2-معاملات ارتباط فقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية لمجالها:

قام الباحثان بحساب صدق الاتساق الداخلي بين كل فقرة مع مجالها، وذلك بعد تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من(20) معلمًا ومعلمة من معلمي المدارس المهنية من خارج عينة الدراسة وكانت معاملات ارتباط الفقرات مع مجالاتها على النحو الآتي:

جدول (3): *معاملات ارتباط فقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية لمجالها*

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	0.506*	20	0.712**	39	0.889**	58	0.889**
2	//0.312	21	0.478*	40	0.557*	59	0.745**
3	0.456*	22	0.610**	41	0.881**	60	0.764**
4	0.598**	23	0.870**	42	0.922**	61	0.882**
5	0.878**	24	0.759**	43	0.846**	62	0.868**
6	0.747**	25	0.839**	44	0.870**	63	0.879**
7	0.654**	26	0.848**	45	0.811**	64	0.813**
8	0.802**	27	0.767**	46	0.860**	65	0.835**
9	0.670**	28	0.893**	47	0.905**	66	0.898**
10	0.753**	29	0.773**	48	0.845**	67	0.642**
11	0.680**	30	0.746**	49	0.845**	68	0.679**
12	0.756**	31	0.821**	50	0.878**	69	0.612**
13	0.820**	32	0.702**	51	0.876**	70	0.872**
14	0.915**	33	0.744**	52	0.870**	71	0.761**
15	0.848**	34	0.737**	53	0.720**	72	//0.390
16	0.881**	35	0.800**	54	0.805**	73	0.914**
17	0.701**	36	0.898**	55	0.822**	74	0.932**
18	0.717**	37	0.802**	56	0.781**	75	0.841**
19	0.759**	38	0.854**	57	0.875**	76	0.707**

**** قيمة ؤ الجدولية عند درجة حرية(18) ومستوى دلالة (0.05) تساوي(0.444)**

**** قيمة ؤ الجدولية عند درجة حرية(18) ومستوى دلالة (0.01) تساوي(0.561) // غير دال إحصائيًا**

يتضح من الجداول (3) أن جميع معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01)، ما عدا الفقرات (2، 72) فلم تكن دالة إحصائيًا، وقد قامت الباحثة بالإبقاء عليها لضرورتها في المجالات المنتمية لها، وبذلك بقيت الاستبانة مكونة من (76) فقرة، وهي الفقرات التي تم حساب ثبات درجاتها لاحقًا.

2.4-ثبات الاستبانة: يقصد بالثبات الحصول على نفس النتائج تقريبا إذا ما طبق نفس المقياس على نفس المجموعة مرة أخرى (أبوناهية، 2000، ص179)، وقد قام الباحثان بالتأكد من ثبات الاستبانة من خلال استخدام طريقة ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha)، حيث تستخدم هذه الطريقة في حالة تساوي المفردات بعضها ببعض، وعندما يكون تقدير المفردات (0، 1، 2 ...) ولذلك في أنسب الطرق لحساب ثبات الاستبانات والمقاييس (أبوعلام،2009، ص ص492-493)، والجدول (4) يوضح معاملات الثبات:

جدول (4): *ثبات الاستبانة باستخدام ألفا كرونباخ*

المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات
المناهج والخطط الدراسية	9	0.807
النمو المهني للمعلمين	13	0.932
القيادة الداعمة	15	0.958
الطلبة	9	0.941
الإمكانات والتجهيزات	8	0.941
المجتمع المحلي	13	0.959
الدعاية والإعلام	9	0.898
الاستبانة ككل	**76**	**0.981**

يتضح من الجدول (4) أن معاملات الثبات لمجالات الاستبانة تراوحت ما بين (0.807 – 0.959)، فيما بلغ معامل الثبات الكلي لدرجات الاستبانة (0.981)، وتدل جميع هذه القيمة على ثبات مقبول لدرجات استبانة. وبعد التأكد من صدق وثبات الاستبانة، أصبحت في صورتها النهائية مكون من (76) فقرة، تقيس 7 مجالات رئيسية.

5. الصورة النهائية للاستبانة:

وبعد التأكد من صدق وثبات الاستبانة أصبحت الصورة النهائية للاستبانة الجاهزة للتطبيق تشتمل على (76) فقرة موزعة على سبعة مجالات هي: المناهج والخطط الدراسية – النمو المهني للمعلمين-القيادة الداعمة – الطلبة-الإمكانات والتجهيزات-المجتمع المحلي) عبارة، كما في ملحق(4).

الأساليب الإحصائية: بعد التأكد من تحقق شروط استخدام الأساليب الإحصائية المعلمية، تم استخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في معالجة البيانات، وقد تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- الإحصاء الوصفي (المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النسبي)، لتحديد درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على فقرات مقاييس الدراسة.
- اختبار "ت" لعينتين مستقلتين (Independent Samples T Test)، وذلك للتعرف إلى دلالة الفرق بين المتوسطات تبعًا للمتغيرات التي لها تصنيف ثنائي وهي الجنس.
- اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance ANOVA)، وذلك للتعرف إلى دلالة الفرق بين المتوسطات تبعًا للمتغيرات التي لها تصنيف ثلاثي فأكثر وهي المؤهل العلمي وسنوات الخدمة.
- المحك المعتمد في الدراسة: تم استخدام المحك الآتي للحكم على تقديرات أفراد العينة على فقرات الاستبانة، والجدول (5) يوضح المحك المعتمد:

جدول (5): *تصنيف الاستجابات على الاستبانة*

المتوسط الحسابي	الوزني النسبي	درجة الموافقة
1 – أقل من 1.8	20 % - أقل من 36 %	منخفضة جدًا
1.8 – أقل من 2.6	36 % - أقل من 52 %	منخفضة
2.6 – أقل من 3.4	52 % - أقل من 68 %	متوسطة
3.4 – أقل من 4.2	68 % - أقل من 84 %	مرتفعة
4.2 - 5	84 % - 100 %	مرتفعة جدًا

خطوات إجراء الدراسة

- الاطلاع على الأدب التربوي، والدراسات والبحوث السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية ومراجعتها للاسترشاد بها في كيفية سير الدراسة الحالية، والتعرف إلى مجالات دور المدراء، والتعليم المهني.

- تحديد أهمية موضوع الدراسة، وصياغة أسئلة، ومنهج ومجتمع وعينة الدراسة.

- تنفيذ مقابلات مع المشرفين التربويين لتحديد المهارات الرقمية اللازمة لمعلمات المرحلة الثانوية.

- إعداد استبانة دور مديري مدارس الوحدات في تعزيز التعليم المهني من وجهة نظر معلميهم.

- تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية للتأكد من صدقها وثباتها.

- تطبيق الاستبانة على العينة، وإجراء التحليل الإحصائي للبيانات وتفسير النتائج.

- مقارنة النتائج مع الدراسات السابقة والأدب التربوي.

- تقديم التوصيات والمقترحات لبحوث مستقبلية في ضوء النتائج التي يسفر عنها البحث.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولًا: الإجابة عن أسئلة الدراسة

1-الإجابة عن السؤال الأول:

ونصه "**ما درجة ممارسة مديري مدارس الوحدات المهنية في تعزيز التعليم المهني في قطاع غزة من وجهة نظر معلميهم؟**" وللإجابة عن السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وحساب الأوزان النسبية، وتحديد ترتيب الفقرات ودرجة الموافقة حسب المحك المعتمد في الدراسة. والجدول (6) يوضح النتائج.

جدول (6): *المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية وترتيب الفقرات ودرجة الموافقة لمجالات استبانة دور مديري مدارس الوحدات المهنية في تعزيز التعليم المهني في قطاع غزة من وجهة نظر المعلمين*

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الموافقة
1	المناهج والخطط الدراسية	3.722	0.665	% 74.45	4	مرتفعة
2	النمو المهني للمعلمين	3.823	0.694	% 76.47	3	مرتفعة
3	القيادة الداعمة	3.835	0.743	% 76.70	2	مرتفعة
4	الطلبة	3.715	0.790	% 74.29	5	مرتفعة
5	الإمكانات والتجهيزات	3.836	0.875	% 76.71	1	مرتفعة
6	المجتمع المحلي	3.464	0.797	% 69.29	7	مرتفعة
7	الدعاية والإعلام	3.511	0.708	% 70.22	6	مرتفعة
الدرجة الكلية		3.703	0.671	% 74.07	--	**مرتفعة**

يتضح من الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية لمجالات الاستبانة تتراوح ما بين (3.464 – 3.836) وجميعها جاءت بدرجة موافقة مرتفعة، فيما بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للاستبانة (3.703) وبوزن نسبي (74.07 %) وبدرجة موافقة مرتفعة. وهذا يعني أن تقديرات أفراد عينة الدراسة حول دور مديري مدارس الوحدات المهنية في تعزيز التعليم المهني في قطاع غزة جاء بدرجة مرتفعة.

وفيما يأتي النتائج التفصيلية لمجالات الاستبانة:

- مجال المناهج والخطط الدراسية

جدول (7): *نتائج تقديرات أفراد العينة حول دور مديري مدارس الوحدات المهنية في تعزيز التعليم المهني في مجال المناهج والخطط الدراسية*

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الموافقة
1	يعمل المدير على توفير المواد التعليمية الخاصة بالمنهاج.	3.867	1.042	% 77.33	5	مرتفعة
2	يحرص على إشراك الخبراء الحرفيين في المجتمع المحلي في تنفيذ برامج التعليم المهني.	3.400	1.003	% 68.00	8	مرتفعة
3	يشارك في تطوير المنهاج مع وزارة التربية والتعليم.	3.067	0.944	% 61.33	9	متوسطة
4	يحرص على توفير أدلة تعليمية للمنهاج.	3.400	0.932	% 68.00	7	مرتفعة
5	يستشير المسؤولين في تنفيذ الخطط المنهجية.	3.600	1.133	% 72.00	6	مرتفعة
6	يحرص على تنفيذ الاحتياجات العلمية الخاصة بالمنهاج.	3.900	0.885	% 78.00	3	مرتفعة
7	يتابع التخطيط (اليومي والفصلي) للمعلمين؛ لتنفيذ برامج التعليم المهني.	4.133	0.819	% 82.67	2	مرتفعة
8	يتابع تطبيق المهارات العملية من المنهاج	3.867	0.900	% 77.33	4	مرتفعة
9	يسعى لتوفير الكتب الخاصة بالتعليم المهني للطلبة.	4.267	0.691	% 85.33	1	مرتفعة جدًا
الدرجة الكلية		**3.722**	**0.665**	**% 74.45**	**-**	**مرتفعة**

يتضح من الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال المناهج والخطط الدراسية تراوحت ما بين (3.067-4.267) وبدرجة موافقة متوسطة إلى مرتفعة جدًا لجميع فقرات المجال، فيما بلغ المتوسط الكلي للدرجة الكلية للمجال (3.722) وبدرجة موافقة مرتفعة، مما يعني أن تقديرات أفراد العينة حول ممارسة مديري الوحدات المهنية الداعمة للتعليم المهني في مجال المناهج والخطط الدراسية جاءت بدرجة مرتفعة. وقد حصلت الفقرة (يسعى لتوفير الكتب الخاصة بالتعليم المهني للطلبة) على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي(4.267) ويعزو الباحثان ذلك إلى أن توفير الكتب هو من المهام الروتينية والأساسية من مهام مدير المدرسة، التي تعمل الوزارة ومديرية التربية والتعليم على تأمينها قبل بدء العام الدراسي، بينما احتلت الفقرة (يشارك في تطوير المنهاج مع وزارة التربية والتعليم) المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي(3.067)؛ وذلك لأن مدراء المدارس غالبًا لا تستعين بهم وزارة التربية والتعليم في تطوير المناهج، ولا تأخذ برأيهم في ذلك.

2-مجال النمو المهني للمعلمين

جدول (8): *نتائج تقديرات أفراد العينة حول دور مديري مدارس الوحدات المهنية في تعزيز التعليم المهني في مجال النمو المهني للمعلمين*

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الموافقة
1	يضع خطة تدريبية سنوية للمعلمين بالمدرسة.	3.533	1.042	% 70.67	11	مرتفعة
2	يساهم المدير في توفير ما يلزم لتزويد المعلمين بالمهارات اللازمة لإتقان العمل.	3.767	1.006	% 75.33	8	مرتفعة
3	يتابع أداء المعلم اليومي(النظري-العملي).	4.000	0.788	% 80.00	4	مرتفعة
4	يحرص على توجيه المعلمين لتنفيذ زيارات تبادلية مع أقرانهم بصفة دورية.	3.967	0.928	% 79.33	5	مرتفعة
5	يوجه المعلمين لحضور دورات تدريبية متخصصة.	3.667	1.028	% 73.33	10	مرتفعة
6	يتيح للمعلمين المجال والوقت الكافي لممارسة عملية التدريب.	4.133	0.730	% 82.67	2	مرتفعة
7	يتابع أثر تدريب المعلمين في الميدان	3.900	0.923	% 78.00	6	مرتفعة
8	يشجع المعلمين على إعداد دروس توضيحية.	3.867	0.973	% 77.33	7	مرتفعة
9	يشجع المعلمين على المشاركة في المعارض المهنية.	4.133	0.860	% 82.67	3	مرتفعة
10	يشجع المعلمين على توظيف التكنولوجيا الحديثة.	4.200	0.887	% 84.00	1	مرتفعة جدًا
11	ينمي مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى المعلمين.	3.700	0.952	% 74.00	9	مرتفعة
12	يشجع المعلمين المهنيين على إجراء البحوث لتحديد متطلبات السوق المهنية.	3.467	0.900	% 69.33	12	مرتفعة
13	يعقد دورات وندوات وورش عمل لتبادل المعرفة والخبرات بين المعلمين.	3.367	1.098	% 67.33	13	متوسطة
	الدرجة الكلية	**3.823**	**0.694**	**% 76.47**	**-**	**مرتفعة**

يتضح من الجدول (8) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال النمو المهني للمعلمين تراوحت ما بين (3.367-4.200) وبدرجة موافقة متوسطة إلى مرتفعة جدًا لجميع فقرات المجال، فيما بلغ المتوسط الكلي للدرجة الكلية للمجال (3.823) وبدرجة موافقة مرتفعة، ما يعني أن تقديرات أفراد العينة حول ممارسة مديري الوحدات المهنية الداعمة للتعليم المهني في مجال النمو المهني للمعلمين جاءت بدرجة مرتفعة. وقد حصلت الفقرة (يشجع المعلمين

على توظيف التكنولوجيا الحديثة) على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي(4.200) ويعزو الباحثان ذلك إلى أن من مهام مدير المدرسة الرئيسة متابعة النمو المهني للمعلمين من خلال متابعة التطورات الحديثة في الوسائل التكنولوجية وتوظيفها، بينما احتلت الفقرة (يعقد دورات وندوات وورش عمل لتبادل المعرفة والخبرات بين المعلمين.) المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي(3.367)؛ وذلك لأن عدد المعلمين تخصص الفرع المهني قليل جدًا في مدارس الوحدات؛ مما لا يتيح للمدير عقد الدورات والندوات بين المعلمين.

3-مجال القيادة الداعمة

جدول (9): *نتائج تقديرات أفراد العينة حول دور مديري مدارس الوحدات المهنية في تعزيز التعليم المهني في مجال القيادة الداعمة*

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الموافقة
1	يُشرك المدير المعلمين في صنع القرار الخاص بالتعليم المهني.	3.933	1.081	% 78.67	7	مرتفعة
2	يتيح للمعلمين المهنيين فرصة تبادل الأدوار القيادية.	3.667	0.994	% 73.33	14	مرتفعة
3	يدعم جودة التعليم المهني لدى المعلمين.	3.800	0.847	% 76.00	12	مرتفعة
4	يتيح المجال للتواصل الفعال مع المعلمين.	3.933	0.828	% 78.67	6	مرتفعة
5	يدعم ثقافة العمل التعاوني بين المعلمين في المدرسة.	3.867	0.819	% 77.33	9	مرتفعة
6	يساعد المعلمين في حل المشكلات التي تواجههم.	4.067	0.868	% 81.33	2	مرتفعة
7	يُمكن المعلمين من أداء أدوارهم.	4.167	0.834	% 83.33	1	مرتفعة
8	يوظف نتائج تقييم أداء المعلمين في تطوير الممارسات المهنية لديهم.	3.833	0.834	% 76.67	10	مرتفعة
9	يتعاون مع المشرف التربوي لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين.	3.900	1.125	% 78.00	8	مرتفعة
10	يسعى لحضور المؤتمرات التربوية والندوات المتعلقة بالتعليم المهني.	3.833	0.913	% 76.67	11	مرتفعة
11	يبدي جدية واضحة في تقييم أداء الطلبة المهني	3.933	0.785	% 78.67	5	مرتفعة
12	يمنح جوائز ومكافآت للمعلمين المهنيين لتحسين أدائهم.	2.933	1.230	% 58.67	15	متوسطة
13	يحرص على تقديم النصح والإرشاد للمعلمين في مجال عملهم لتحسين الأداء.	3.667	0.959	% 73.33	13	مرتفعة
14	يعمل على تنمية اتجاهات إيجابية انضباطية لدى المعلمين.	4.000	1.017	% 80.00	4	مرتفعة
15	يستشير المعلمين عند تنفيذ فعالية للتعليم المهني.	4.000	0.983	% 80.00	3	مرتفعة
الدرجة الكلية		**3.835**	**0.743**	**% 76.70**	**-**	**مرتفعة**

يتضح من الجدول (9) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال القيادة الداعمة تراوحت ما بين (2.933 -4.167) وبدرجة موافقة متوسطة إلى مرتفعة لجميع فقرات المجال، فيما بلغ المتوسط الكلي للدرجة الكلية للمجال (3.835) وبدرجة موافقة مرتفعة، ما يعني أن تقديرات أفراد العينة حول ممارسة مديري الوحدات المهنية الداعمة للتعليم المهني في مجال القيادة الداعمة جاءت بدرجة مرتفعة. وقد حصلت الفقرة (يُمكن المعلمين من أداء أدوارهم) على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي(4.167) ويعزو الباحثان ذلك إلى أن من مهام مدير المدرسة الرئيسة متابعة اتاحة الفرصة للمعلمين بالقيام بدورهم داخل المدرسة وتوفير ما يلزم لذلك، بينما احتلت الفقرة (يمنح جوائز ومكافآت للمعلمين المهنيين لتحسين أدائهم) المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي(2.933) وذلك لأن مدير المدرسة مقيد بتعليمات مالية صعبة ليس من بنودها شراء جوائز أو منح مكافآت.

4-مجال الطلبة

جدول (10): *نتائج تقديرات أفراد العينة حول دور مديري مدارس الوحدات المهنية في تعزيز التعليم المهني في مجال الطلبة*

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الموافقة
1	يعزز المدير التحاق الطلبة بالتعليم المهني.	4.133	0.860	% 82.67	1	مرتفعة
2	يلتقي بالطلبة للتعرف إلى المشكلات التي تواجههم في التعليم المهني	3.967	0.964	% 79.33	2	مرتفعة
3	ينظم لقاءات للطلبة مع المشرفين التربويين للتعرف إلى التعليم المهني.	3.400	1.192	% 68.00	8	مرتفعة
4	يتابع أعمال الطلبة وانجازاتهم.	3.867	0.900	% 77.33	4	مرتفعة
5	يدعم الطلبة نفسيًا، ويشجعهم على الاستمرار في التعليم المهني.	3.967	0.999	% 79.33	3	مرتفعة
6	يتيح للطلبة فرصًا للمشاركة في المعارض وترويج انجازاتهم	3.800	1.031	% 76.00	5	مرتفعة
7	يقدم الحوافز المادية والمكافآت اللازمة الطلبة.	3.200	1.186	% 64.00	9	متوسطة
8	يوجه الطلبة للاشتراك في زيارة المدارس المهنية	3.667	0.959	% 73.33	6	مرتفعة
9	يشارك في تقييم الطلبة في الجانب العملي	3.433	0.935	% 68.67	7	مرتفعة
	الدرجة الكلية	**3.715**	**0.790**	**% 74.29**	-	**مرتفعة**

يتضح من الجدول (10) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال الطلبة تراوحت ما بين (3.22 -4.133) وبدرجة موافقة متوسطة إلى مرتفعة لجميع فقرات المجال، فيما بلغ المتوسط الكلي للدرجة الكلية للمجال (3.835) وبدرجة موافقة مرتفعة، ما يعني أن تقديرات أفراد العينة حول ممارسة مديري الوحدات المهنية الداعمة للتعليم المهني في مجال الطلبة جاءت بدرجة مرتفعة. وقد حصلت الفقرة (يعزز المدير التحاق الطلبة بالتعليم المهني) على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي(4.133) ويعزو الباحثان ذلك إلى أن وجود وحدة مهنية في المدرسة الحكومية يعتبر إنجازًا ومفخرة للمدرسة، وتُعد المدرسة من المدارس الرائدة؛ لذا يعمل المدير مجتهدًا على تعزيز التعليم المهني والتحاقهم به حتى يستمر وجود الوحدة، بينما احتلت الفقرة (يقدم الحوافز المادية والمكافآت اللازمة الطلبة) المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي(3.200)؛ وذلك لأن مدير المدرسة مقيد بتعليمات مالية صعبة ليس من بنودها شراء جوائز او منح مكافآت.

5-مجال الإمكانات والتجهيزات

جدول (11): *نتائج تقديرات أفراد العينة حول دور مديري مدارس الوحدات المهنية في تعزيز التعليم المهني في مجال الإمكانات والتجهيزات*

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الموافقة
1	يحرص المدير على توفير أدوات ووسائل الوقاية والسلامة المهنية في المشاغل والمختبرات.	3.833	0.834	% 76.67	6	مرتفعة
2	يتابع توفير التقنيات اللازمة للعمل في موعدها.	3.867	1.042	% 77.33	5	مرتفعة
3	يحرص على توفير التقنيات والأدوات اللازمة بما يتناسب مع عدد المعلمين.	3.867	0.937	% 77.33	3	مرتفعة
4	يحرص على توفير التقنيات والأدوات اللازمة بما يتناسب مع عدد الطلبة.	3.867	0.937	% 77.33	3	مرتفعة
5	يحرص على متابعة صيانة التقنيات والأدوات بشكل مستمر.	3.800	1.031	% 76.00	7	مرتفعة
6	يعمل على توفير المواد الخام الخاصة بالتعليم المهني لتلبية احتياجات التعليم والتدريب.	3.933	1.048	% 78.67	2	مرتفعة
7	يرصد ميزانية كافية لتطبيق أنشطة التعليم المهني.	3.433	1.104	% 68.67	8	مرتفعة
8	يتابع توافر الكهرباء والإنترنت بشكل دائم في المشاغل والمختبرات.	4.067	1.048	% 81.33	1	مرتفعة
الدرجة الكلية		3.836	0.875	% 76.71	-	**مرتفعة**

يتضح من الجدول (11) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال الإمكانيات والتجهيزات تراوحت ما بين (3.433 -4.067) وبدرجة موافقة مرتفعة لجميع فقرات المجال، فيما بلغ المتوسط الكلي للدرجة الكلية للمجال (3.836) وبدرجة موافقة مرتفعة، ما يعني أن تقديرات أفراد العينة حول ممارسة مديري الوحدات المهنية الداعمة للتعليم المهني في مجال الإمكانيات والتجهيزات جاءت بدرجة مرتفعة. ويعزو الباحثان ذلك بسبب أن جميع التجهيزات والإمكانات المادية في الوحدات المهنية تعود لما يقدمه المانحون والمتبرعون؛ لإنشاء تلك الوحدات التي يحرص مدير المدرسة بكل إمكانياته المحافظة عليها واستزادتها.

6-مجال المجتمع المحلي

جدول (12): *نتائج تقديرات أفراد العينة حول دور مديري مدارس الوحدات المهنية في تعزيز التعليم المهني في مجال المجتمع المحلي*

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الموافقة
1	ينظم المدير فعاليات مشتركة مع مؤسسات المجتمع المحلي؛ لتغيير نظرة المجتمع نحو للتعليم المهني.	**3.500**	**1.009**	**% 70.00**	6	مرتفعة
2	يتواصل مع مؤسسات المجتمع؛ لتسويق منتجات الطلبة الملتحقين بالبرامج المهنية.	**3.233**	**1.135**	**% 64.67**	10	متوسطة
3	يبث روح الطمأنينة لدى أولياء الأمور والطلبة حول التخصصات المهنية.	**3.967**	**0.964**	**% 79.33**	1	مرتفعة
4	يسعى للاجتماع مع أولياء الأمور؛ لترويج فكرة التعليم المهني.	**3.467**	**0.973**	**% 69.33**	8	مرتفعة
5	يزور المدارس والوحدات المهنية الأخرى للاطلاع على كل جديد.	**3.133**	**1.074**	**% 62.67**	11	متوسطة
6	يشجع المعلمين على تنفيذ زيارات للمدارس المهنية الأخرى لتبادل الخبرات.	**3.700**	**1.088**	**% 74.00**	3	مرتفعة
7	يتواصل مع أعضاء المجتمع المحلي؛ لتقديم الدعم للتعليم المهني.	**3.533**	**1.008**	**% 70.67**	5	مرتفعة
8	يطلع أعضاء المجتمع المحلي على إنجازات التعليم المهني.	**3.533**	**0.937**	**% 70.67**	4	مرتفعة
9	يتواصل مع مؤسسات المجتمع المحلي لتوفير فرص العمل لخريجي التعليم المهني.	**3.033**	**1.098**	**% 60.67**	13	متوسطة
10	يتواصل مع مؤسسات المجتمع المحلي لتوفير فرص التدريب للطلبة.	**3.067**	**1.112**	**% 61.33**	12	متوسطة
11	يبصر أولياء أمور الطلبة بنتائج أبنائهم.	**3.933**	**0.907**	**% 78.67**	2	مرتفعة
12	يشعر أولياء الأمور بالمشكلات التي تواجه التعليم المهني.	**3.433**	**0.935**	**% 68.67**	9	مرتفعة
13	يطلع مجلس أولياء الأمور على إنجازات التعليم المهني.	**3.500**	**1.106**	**% 70.00**	7	مرتفعة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الموافقة
	الدرجة الكلية	**3.464**	**0.797**	**% 69.29**	-	مرتفعة

يتضح من الجدول (12) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال المجتمع المحلي تراوحت ما بين (3.033 -3.967) وبدرجة موافقة متوسطة إلى مرتفعة لجميع فقرات المجال، فيما بلغ المتوسط الكلي للدرجة الكلية للمجال (3.464) وبدرجة موافقة مرتفعة، ما يعني أن تقديرات أفراد العينة حول ممارسة مديري الوحدات المهنية الداعمة للتعليم المهني في مجال المجتمع المحلي جاءت بدرجة مرتفعة. وقد حصلت الفقرة (يبث روح الطمأنينة لدى أولياء الأمور والطلبة حول التخصصات المهنية) على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي(3.967) ويعزو الباحثان ذلك إلى حرص المدير على تغيير نظرة الأهالي نحو التعليم المهني، ويُعد ذلك من صميم عمله، والعمل جاهدًا على نجاح العمل في الوحدات المهنية في مدرسته، بينما احتلت الفقرة (يتواصل مع مؤسسات المجتمع المحلي لتوفير فرص العمل لخريجي التعليم المهني) المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي(3.033)؛ وذلك لأن مدير المدرسة يعتقد أن هذا الدور ليس من أدواره اتجاه التعزيز المهني، وإنما من دور وزارة التربية والتعليم ووزارة العمل.

7-مجال الدعاية والإعلان

جدول (13): ***نتائج تقديرات أفراد العينة حول دور مديري مدارس الوحدات المهنية في تعزيز التعليم المهني في مجال الدعاية والإعلان***

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الموافقة
1	يعقد المدير ندوات توعوية لأعضاء المجتمع المحلي؛ لتعريفهم بأهمية دور التعليم المهني في المجتمع.	3.167	0.874	% 63.33	9	متوسطة
2	يعقد ندوات توعوية للطلبة؛ لنشر ثقافة التعليم المهني واهميته	3.267	0.944	% 65.33	8	متوسطة
3	يعزز أساليب التوعية الإعلامية بأهمية التعليم المهني عبر وسائل التواصل والاعلام.	3.600	0.894	% 72.00	5	مرتفعة
4	يحث المعلمين على تصميم صفحات خاصة للوحدة المهنية ونشر فعالياتهم.	3.467	0.937	% 69.33	6	مرتفعة
5	يشجع المعلمين على إنتاج فيديوهات تعليمية؛ لنشر ثقافة التعليم المهني.	3.667	0.959	% 73.33	3	مرتفعة
6	يحرص على الإعلان عن الفروع المهنية عبر الصفحات الإعلامية.	3.667	0.884	% 73.33	2	مرتفعة
7	يُشجع طلبة التعليم المهني على إبراز إنجازاتهم عبر الإذاعة المدرسية.	3.667	0.994	% 73.33	4	مرتفعة
8	يُشرف على إعداد بروشورات خاصة	3.400	0.932	% 68.00	7	مرتفعة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الموافقة
	وتوزيعها عن التعليم المهني.					
9	يشجع المعلمين على التواصل مع المدارس الأكاديمية للترويج للتعليم المهني.	3.700	0.877	% 74.00	1	مرتفعة
الدرجة الكلية		3.511	0.708	% 70.22	-	**مرتفعة**

يتضح من الجدول (13) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال الدعاية والإعلان تراوحت ما بين (3.167 -3.700) وبدرجة موافقة متوسطة إلى مرتفعة لجميع فقرات المجال، فيما بلغ المتوسط الكلي للدرجة الكلية للمجال (3.511) وبدرجة موافقة مرتفعة، ما يعني أن تقديرات أفراد العينة حول ممارسة مديري الوحدات المهنية الداعمة للتعليم المهني في مجال الدعاية والإعلان جاءت بدرجة مرتفعة. وقد حصلت الفقرة (يشجع المعلمين على التواصل مع المدارس الأكاديمية للترويج للتعليم المهني) على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي(3.700) ويعزو الباحثان ذلك إلى حرص المدير على جذب أكبر عدد من الطلاب للالتحاق بوحدة مدرسته؛ لضمان استمراريتها ونجاحها، كما أن المسؤولين يدعمون القيام بهذا التوجه، ويشجعون على القيام به، بينما احتلت الفقرة (يعقد المدير ندوات توعوية لأعضاء المجتمع المحلي؛ لتعريفهم بأهمية دور التعليم المهني في المجتمع) المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي(3.167)؛ وذلك لأن مدير المدرسة قد لا يوجد بينه وبين مؤسسات المجتمع اتصال فعال، كما أنه قد لا يدرك دورهم في تعزيز التعليم المهني ونشر ثقافته

الإجابة عن السؤال الثاني:

وينص على: **هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات المعلمين لدرجة ممارسات مديريهم في تعزيز التعليم المهني في قطاع غزة تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة)؟** وللإجابة عن هذا السؤال تم اختبار صحة الفرض الذي ينص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات المعلمين لدرجة ممارسات مديريهم في تعزيز التعليم المهني في قطاع غزة تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة)، على النحو الآتي:

أ-اختبار الفرض المتعلق بمتغير الجنس:

نظرًا لكون متغير الجنس من المتغيرات التي لها مستويان مستقلان، فقد تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، والجدول يُوضح نتائج اختبار الفرضية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية

عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات المعلمين لدرجة ممارسات مديريهم في تعزيز التعليم المهني في قطاع غزة تعزى لمتغير الجنس، والجدول (14) يوضح النتائج.

جدول (14): *نتائج الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة حول دور مديري مدارس الوحدات المهنية في تعزيز التعليم المهني تبعًا لمتغير الجنس*

المقياس	العدد		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	قيمة الدلالة Sig.
المناهج والخطط الدراسية	ذكر	15	3.689	0.663	0.267	0.791
	أنثى	15	3.755	0.689		
النمو المهني للمعلمين	ذكر	15	3.677	0.755	1.165	0.254
	أنثى	15	3.970	0.618		
القيادة الداعمة	ذكر	15	3.907	0.669	0.522	0.606
	أنثى	15	3.763	0.828		
الطلبة	ذكر	15	3.785	0.621	0.483	0.633
	أنثى	15	3.644	0.947		
الإمكانات والتجهيزات	ذكر	15	3.803	0.739	0.203	0.840
	أنثى	15	3.869	1.018		
المجتمع المحلي	ذكر	15	3.647	0.778	1.272	0.214
	أنثى	15	3.281	0.799		
الدعاية والإعلان	ذكر	15	3.607	0.673	0.739	0.466
	أنثى	15	3.415	0.753		
الدرجة الكلية	ذكر	15	3.736	0.658	0.262	0.795
	أنثى	15	3.671	0.706		

يتضح من الجدول (14) أن قيمة "ت" المحسوبة في مجالات الاستبانة السبعة والدرجة الكلية لها جاءت أكبر من (0.05)، وهذا يعني قبول الفرض الصفري، أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول دور مديري مدارس الوحدات المهنية في تعزيز التعليم المهني في قطاع غزة تعزى لمتغير الجنس. ويعزو الباحثان ذلك؛ بسبب أنه يتم اختيار المعلمين للتعليم المهني في الوحدات من أكفأ المعلمين على مستوى الجنسين ويكون هؤلاء المعلمين حريصين على إنجاح وحداتهم ومهتمين بها من قبل الجنسين على حد سواء.

ب-اختبار الفرض المتعلق بمتغير المؤهل العلمي:

نظرًا لكون متغير المؤهل العلمي من المتغيرات التي لها ثلاثة مستويات مستقلة فأكثر، فقد تم استخدام اختبار "تحليل التباين الأحادي، والجدول يُوضح نتائج اختبار الفرضية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات المعلمين لدرجة ممارسات مديريهم في تعزيز التعليم المهني في قطاع غزة تعزى لمتغير المؤهل العلمي، والجدول (15) يوضح النتائج.

جدول (15): *نتائج الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة حول دور مديري مدارس الوحدات المهنية في تعزيز التعليم المهني تبعًا لمتغير المؤهل العلمي*

البيان	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	قيمة الدلالة Sig
المناهج والخطط الدراسية	بين المجموعات	1.024	2	0.512	1.172	0.325
	داخل المجموعات	11.797	27	0.437		
	المجموع	12.821	29			
النمو المهني للمعلمين	بين المجموعات	2.446	2	1.223	2.866	0.074
	داخل المجموعات	11.522	27	0.427		
	المجموع	13.968	29			
القيادة الداعمة	بين المجموعات	0.673	2	0.337	0.593	0.560
	داخل المجموعات	15.333	27	0.568		
	المجموع	16.007	29			
الطلبة	بين المجموعات	0.606	2	0.303	0.468	0.631
	داخل المجموعات	17.498	27	0.648		
	المجموع	18.105	29			
الإمكانات والتجهيزات	بين المجموعات	0.964	2	0.482	0.613	0.549
	داخل المجموعات	21.224	27	0.786		
	المجموع	22.189	29			
المجتمع المحلي	بين المجموعات	0.881	2	0.441	0.679	0.516
	داخل المجموعات	17.518	27	0.649		
	المجموع	18.399	29			
الدعاية والإعلان	بين المجموعات	0.041	2	0.020	0.038	0.963
	داخل المجموعات	14.511	27	0.537		
	المجموع	14.552	29			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.708	2	0.354	0.773	0.472
	داخل المجموعات	12.363	27	0.458		
	المجموع	13.070	29			

يتضح من الجدول (15) أن قيمة الدلالة الإحصائية (.Sig) في مجالات الاستبانة السبعة والدرجة الكلية للاستبانة جاءت أكبر من (0.05)، وهذا يعني قبول الفرض الصفري، أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول دور مديري مدارس الوحدات المهنية في تعزيز التعليم المهني في قطاع غزة تعزى لمتغير المؤهل العلمي. ويعزو الباحثان ذلك للدورات المكثفة التي يتم تدريب المعلمين عليها، وبشكل دائم بما تفتضيه المصلحة.

ب-اختبار الفرض المتعلق بمتغير سنوات الخدمة:

نظرًا لكون متغير سنوات الخدمة من المتغيرات التي لها ثلاثة مستويات مستقلة فأكثر، فقد تم استخدام اختبار "تحليل التباين الأحادي، والجدول يُوضح نتائج اختبار الفرضية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات المعلمين لدرجة

ممارسات مديريهم في تعزيز التعليم المهني في قطاع غزة تعزى لمتغير سنوات الخدمة، والجدول (16) يوضح النتائج.

جدول (16): *نتائج الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة حول دور مديري مدارس الوحدات المهنية في تعزيز التعليم المهني تبعًا لمتغير سنوات الخدمة*

البيان	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	قيمة الدلالة Sig
المناهج والخطط الدراسية	بين المجموعات	0.187	2	0.093	0.200	0.820
	داخل المجموعات	12.635	27	0.468		
	المجموع	12.821	29			
النمو المهني للمعلمين	بين المجموعات	0.480	2	0.240	0.481	0.624
	داخل المجموعات	13.488	27	0.500		
	المجموع	13.968	29			
القيادة الداعمة	بين المجموعات	1.072	2	0.536	0.969	0.392
	داخل المجموعات	14.934	27	0.553		
	المجموع	16.007	29			
الطلبة	بين المجموعات	1.448	2	0.724	1.174	0.324
	داخل المجموعات	16.657	27	0.617		
	المجموع	18.105	29			
الإمكانات والتجهيزات	بين المجموعات	2.609	2	1.305	1.799	0.185
	داخل المجموعات	19.580	27	0.725		
	المجموع	22.189	29			
المجتمع المحلي	بين المجموعات	0.720	2	0.360	0.550	0.583
	داخل المجموعات	17.679	27	0.655		
	المجموع	18.399	29			
الدعاية والإعلان	بين المجموعات	1.658	2	0.829	1.736	0.195
	داخل المجموعات	12.894	27	0.478		
	المجموع	14.552	29			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.893	2	0.446	0.990	0.385
	داخل المجموعات	12.178	27	0.451		
	المجموع	13.070	29			

يتضح من الجدول (16) أن قيمة الدلالة الإحصائية (.Sig) في مجالات الاستبانة السبعة والدرجة الكلية للاستبانة جاءت أكبر من (0.05)، وهذا يعني قبول الفرض الصفري، أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول دور مديري مدارس الوحدات المهنية في تعزيز التعليم المهني في قطاع غزة تعزى لمتغير سنوات الخدمة. ويعزو الباحثان ذلك للتدريب المكثف الذي يتعرض له معلمو التعليم المهني المتخصصين الذي يعمل على تقليص فجوة سنوات الخدمة في أداء المعلمين.

الإجابة عن السؤال الثالث:

ونصه: ما سبل تطوير دور مديري مدارس الوحدات المهنية في تعزيز التعليم المهني في قطاع غزة من وجهة نظر معلميهم؟

" إن تطوير وتحديث منظومة قطاع التعليم والتدريب المهني سيكون لها انعكاسات إيجابية على هذا القطاع الحيوي والمهم لاسيما وأن التجارب تثبت يومًا بعد يوم أن المستقبل سيكون للفنيين والحرفيين والمهنيين" (حلس، 2022، ص18)؛ ولتحسين وتطوير دور المدير في تعزيز التعليم المهني من وجهة نظر معلمي الوحدات المهنية، بالإضافة لما أسفرت عنه نتائج الدراسة لابد من اتباع الممارسات من المدير والمسؤولين كالآتي:

أولًا: المدير

-دعم الطلاب الموهوبين في الوحدات المهنية ماديًا ومعنويًا.

-عقد دورات وندوات وورش عمل؛ لتبادل المعرفة والخبرات بين المعلمين.

_اجراء فعاليات خاصة بالوحدات المهنية كالدورات والرحلات العلمية.

-تقديم جوائز ومكافآت للمعلمين المهنيين؛ لتحسين أدائهم.

-متابعة المدير لكل ما هو جديد في مجال التعليم المهني.

-التعامل مع المعلمين المهنيين بشكل مختلف عن المعلمين الأكاديميين بحيث يوفر لهم الوقت اللازم لإجراء التجارب الخاصة بالدروس.

-التشجيع على زيارة المعارض التقنية والتكنولوجية.

- تنظيم رحلات تعليمية لزيارة أقسام التخصص المهني في الجامعات.

- التواصل مع خبراء في مجال العمل الحر والتسويق وتنفيذ لقاءات توعوية في هذا المجال.

- دعم وتحفيز المعلمين المهنيين معنويًا.

-نشر ثقافة التعليم المهني بين المعلمين الأكاديميين داخل المدارس التي بها وحدات مهنية، وتغيير نظرتهم له؛ لتشجيع الطلبة على الالتحاق به "تغيير نظرة معلمين المدرسة الأكاديميين نحو التعليم المهني.

- التواصل مع مؤسسات المجتمع المحلي؛ لزيادة الدعم المادي للمدرسة.

- التواصل مع مؤسسات المجتمع المحلي؛ لتوفير فرص العمل لخريجي التعليم المهني.

-عقد ندوات توعوية لأعضاء المجتمع المحلي؛ لتعريفهم بأهمية دور التعليم المهني في المجتمع

-التواصل مع المسؤولين ومؤسسات المجتمع المحلي لتسويق أعمال الطلبة.

-تهيئة الطلبة وتدريبهم للعمل عن بعد.

-أن يكون على علم بالتخصصات المهنية المتاحة بالمدرسة، ويستطيع إقناع المجتمع المحلي بالفرص التي يوفرها التعليم المهني وأثرها على المجتمع.

-تنفيذ مسابقات بين الطلبة؛ لتشجيعهم على الممارسة والإبداع والابتكار.

- الاهتمام بالإعلان والدعاية، والترويج بشكل أكبر من خلال المدارس الثانوية والإعدادية.

-التواصل مع المؤسسات والمديرية؛ لعمل مخيمات لجذب الطلاب للتعليم المهني في المدارس والوحدات.

-عرض تجارب عالمية توضح أهمية التعليم المهني.

-عرض تجارب إقليمية تبين أهمية التعليم المهني.

-التواصل مع العالم الخارجي لجلب فكر جديدة من خلال عقد توأمة مع مدارس أخرى خارجية.

ثانيًا: المسؤولين

-عقد ورش عمل للمدراء؛ لتوعيتهم بأهمية التعليم المهني كمستقبل للطلبة، وتعريفهم بشكل أكبر باحتياجات وطبيعة التعليم المهني والتخصصات الموجودة في الوحدات المهنية من حيث المنهاج والطلبة والمعلمين والأدوات وغيرها.

-عقد دورات متخصصة للمدراء والمعلمين المهنيين. وكذلك عن العمل الحر؛ مما يوسع من نظرتهم نحو العمل المهني.

- إتاحة الفرصة للمدير لشراء المواد اللازمة كلما لزم دون تعقيدات.

-اختيار المدير المناسب للوحدات والمدارس المهنية ممن يؤمن بفكرة التعليم المهني ويتبناه.

- دعم المعلمين المهنيين وتحفيزهم ومكافأتهم ماديًا.

- تعزيز دور الإدارة في ربط الطلبة والمعلمين بسوق العمل.

-إتاحة الفرصة للمدير والمعلم للمشاركة في تطوير المنهاج بحيث تتناسب المادة العلمية مع احتياجات سوق العمل المحلي.

-زيادة الدعم المادي من المؤسسات الأجنبية ومؤسسات المجتمع المحلي للمدرسة.

-الحرص على إنشاء مدرسة مهنية بكل منطقة، وليس الاقتصار على تخصص.

-العمل على توفير الأجهزة والمعدات بعدد الطلبة.

-الحرص على تبادل الخبرات ما بين أعضاء جسم التعليم المهني في فلسطين (غزة والضفة).

-توفير مواصلات للطلبة.

-توفير حقائب مهنية للطلبة والخريجين.

ويرى الباحثان ضرورة ممارسة مديري مدارس الوحدات المهنية للممارسات الآتية لتعزيز التعليم المهني:

-استضافة مرشدين مهنيين؛ لتوعية الطلبة بأهمية المهن المختلفة ومستقبلها في المجتمع.

-قيام إدارة المدرسة بإعداد نشرات إعلامية؛ لتعريف الطلبة بمسارات التعليم المهني المتاحة.

-تفعيل دور المعلم المهني بنشر ثقافة التعليم المهني وتخصصاته لدى طلبة الصف العاشر في المدارس المجاورة.

-حث المسؤولين على توفير حوافز من قبل وزارة التربية والتعليم للطلبة الملتحقين بالتعليم المهني، وكذلك إعفاؤهم من دفع رسوم الثانوية العامة.

-التواصل مع المسؤولين لمنح طلبة مسار التعليم المهني منحًا دراسية؛ تسهم في التحاق الطلبة بالجامعات.

-التواصل مع أصحاب القرار في الوزارة لإتاحة تخصصات جامعية مهنية؛ تتيح لخريج المسار المهني الثانوي بالالتحاق بالجامعة، وإكمال دراسته الجامعية في نفس التخصص.

-عرض قصص ونماذج نجاح في مجال التعليم المهني على مستوى المعلمين.

-تشجيع مدير المدرسة على توظيف الإذاعة المدرسية؛ لبيان أهمية التعليم المهني.

-تفعيل دور المرشد التربوي في إرشاد الطلبة وتوجيههم إلى المسار المهني.

-ينظم مدير المدرسة لقاءات وورش عمل لأولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي؛ لتغيير نظرة المجتمع الدونية للتعلم المهني.

-التواصل مع المسؤولين وحثهم على إعداد دليل وتوزيعه على طلبة الصف العاشر، يشمل جميع التخصصات المهنية، وإبراز إيجابيات كل تخصص.

-التواصل مع المسؤولين؛ لتوفير المراجع والنشرات الخاصة، وإطلاع المعلمين عليها.

-يضع المدير خطة استراتيجية تربوية؛ لتوجيه التعليم المهني وتعزيزه.

-متابعة تطورات خريجي الوحدات المهنية وفقًا لاحتياجات السوق الفلسطيني وحاجات المجتمع.

-الحرص على توفير كتب متخصصة في مجالات التعليم المهني.

-الحرص على المشاركة في الندوات والمؤتمرات العلمية الخاصة بالتعليم المهني.

توصيات الدراسة:

-تفعيل دور المؤسسات الإعلامية بالشراكة مع وزارة التربية والتعليم في مجال التعليم المهني.

-ضرورة استحداث تخصصات حديثة في الجامعات الفلسطينية تسمح لخريجي التعليم المهني بمواصلة تعليمهم الجامعي، والحصول على درجة البكالوريوس في التخصصات المهنية مثل بكالوريوس تصميم الأزياء، والتجميل وغيره من التخصصات المهنية.

-ربط تخصصات التعليم المهني بمعدلات عالية في بعض التخصصات.

-إنشاء مدارس مهنية في جميع مديريات القطاع.

-إجراء المزيد من الورش والندوات التثقيفية عن التعليم المهني لكل من أولياء الأمور ومعلمي مدارس الوحدات في التخصصات المختلفة.

-إعداد دليل كامل وواضح عن التعليم المهني في فلسطين.

-تطوير قاعدة بيانات فلسطينية عن فرص العمل، وتحديثها باستمرار.

-دعم مدارس التعليم المهني ومدارس الوحدات المهنية بمنصات إلكترونية متخصصة للتعليم المهني تستخدم في الطوارئ.

مقترحات الدراسة:

-دراسة لقياس دور مديري مدارس الوحدات المهنية من وجهة نظر المسؤولين.

- دراسة لقياس دور مديري مدارس الوحدات المهنية من وجهة نظر الطلبة.

المراجع:

المراجع العربية:

أبو غياض، رغدة سليمان 2022. *دور مديري المرحلة الثانوية بمحافظات فلسطين الجنوبية في تعزيز ثقافة التعلم لدى معلميهم وعلاقته بمستوى أدائهم*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الاسلامية، فلسطين.

أبوحية، نجاة شعبان.2021. *درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري مدارس الأونروا بالمحافظات الجنوبية لفلسطين وسبل تحسينها*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأقصى، فلسطين.

أبوعلام، رجاء محمود. 2009. *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*. ط6، القاهرة: دار النشر للجامعات.

أبوناهية، صلاح الدين محمد. 2000. *الطرق الإحصائية في البحث والتدريس*. ط2، القاهرة: مطبعة الانجلو المصرية.

أحمد، نورا شهاب. 2013. واقع التعليم المهني في محافظة ديالي من وجهة نظر الهيأة التدريسية. *مجلة الفتح*، عدد 53، ص ص348-370.

الأغا، إحسان خليل.1997. *البحث التربوي عناصره مناهجه أدواته*. ط3، غزة: مطبعة مقداد.

الأغا، هاني عبد القادر. 2018. أثر بعض المتغيرات في اتجاه طلبة الصف العاشر الأساسي نحو الالتحاق بمسار التعليم الثانوي المهني والتقني بفلسطين وسبل تعزيزه. *مجلة كلية التربية للبنات للعلوم* الإنسانية، *12*(2)، ص ص224 – 264.

جابر، سميح أحمد.2001. *تدريب وإعداد مدربي التدريب المهني*. ليبيا: المركز العربي للتدريب المهني وإعداد المدربين.

الجاروشة، لينا إحسان. 2019. *دور مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة في تعزيز المبادرات التربوية لدى معلميهم وسبل تطويره*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الاسلامية، فلسطين.

الجبور، أمل فايز 2022. دور مديري المدارس في تنمية المهنة للمعلمين من وجهة نظر معلمين المرحلة الثانوية في لواء الموقر. *المجلة العربية للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، العدد 11-الجزء الثاني، 1-31.

الجلاد، حماد خضر.2021. *الكفاءة الذاتية والمثابرة والقدرة على اتخاذ القرار دراسة مقارنة بين طلبة التعليم المهني والطلبة الأكاديمين*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

حلس، رائد. 2022. ورقة حول: التعليم المهني في قطاع غزة ضمن سوق العمل المحلي، *شبكة المنظمات الأهلية الفلسطينية بالشراكة مع مؤسسة فريدريش إيبرت الألمانية*، غزة، فلسطين.

حمدان، رضا إسماعيل. 2022. *متطلبات التعليم المهني وعلاقتها بإيجاد بيئة جاذبة للطلبة من وجهة نظر معلمي المدارس المهنية في العاصمة عمان*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

حمدونة، مها عبد الكريم. 2020. *دور مديري مدارس المرحلة الثانوية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين في تطوير مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظر معلميهم، وسبل تعزيزه*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الاسلامية، فلسطين.

الخاروف، أمل محمد؛ الدهامشة، جمان حامد.2013. العوامل المؤثرة في اتجاهات طلبة الصف العاشر نحو التعليم المهني في مدينة عمان. *مجلة دراسات العلوم التربوية، 40*(2). ص ص 683-716.

زيدان، رندا صالح؛ زهران، ايمان حمدي؛ جوهر، يوسف عبد المعطي. 2016. دراسة ميدانية لأداء مديري مدارس التعليم الفني الصناعي بمحافظة الفيوم. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، عدد6، جزء2، ص ص390-425.

سلامة، هدى أحمد.2021. أوجه الشبه والاختلاف بين أسس اختيار مديري المدارس في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية وفلندا، *المجلة العربية للنشر العلمي AJSP*، عدد30، ص ص834-861.

عوض، محمد فايز.2014. *دور التعليم المهني والتقني في تعزيز فرص عمل للخريجين في محافظة الخليل من وجهة نظر مقدمي خدمة التعليم المهني والتقني*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الخليل، فلسطين.

العوضي، رأفت محمد والعالول، رنا محمد. 2018. *أنموذج مقترح لتطوير معايير التميز للكادر من خريجي مؤسسات التعليم المهني والتقني في محافظات غزة على ضوء متطلبات التطور التكنولوجي*. المؤتمر العلمي الثاني: مستقبل التعليم المهني والتقني بمدارس التعليم العام في فلسطين، الكلية الجامعية للعلوم والتكنولوجيا، خانيونس، فلسطين.

العيسي، صلاح متروك. 2022. اتجاهات طلبة الصف العاشر نحو التعليم المهني في مديرية تربية البادية الشمالية. *المجلة العلمية لكلية التربية-جامعة أسيوط، 38*(9) -جزء ثاني، ص ص207-220.

قشمر، علي لطفي؛ إسماعيل، هند فتحي؛ حمود، هاديا عبد الرحيم؛ عربس، سميرة علي. 2022. دور التوجيه والارشاد في نشر ثقافة التعليم المهني لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم. *مجلة جامعة سرت للعلوم الإنسانية، 12*(2)، ص ص280-291.

القريناوي، حسين محمد؛ الشرمان، منيرة؛ جوارنة، طارق. 2018. دور مديري المدارس التكنولوجية في تعزيز التعليم المهني من وجهة نظر المعلمين داخل الخط الأخضر. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 26*(5)، ص ص399-429.

اللقاني، أحمد حسين؛ الجمل، علي أحمد. 1999. *معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس*. ط2، القاهرة: عالم الكتب.

المبروك، فرج عمر.2017. *مدير المدرسة والإدارة المدرسية*. القاهرة: دار حميثرا للنشر والترجمة.

محمود، محمد جابر.2016. تطوير مهارات مديري المدارس الابتدائية في ضوء مفهوم إدارة المعرفة. *المجلة العلمية لكلية التربية النوعية*، عدد6، جزء اول، ص ص437-471.

مؤسسة التدريب الأوروبية.2020. *التقرير الوطني لفلسطين-الجولة الخامسة من عملية تورينو 2018-2019م*.

هزايمة، زيد واسماعيل، نور.2014. تدريس التربية المهنية في مرحلة التعليم الأساسية ودوره في تنمية اتجاهات الطلبة نحو التعليم المهني من وجهة نظر معلمي التربية المهنية في المملكة الأردنية الهاشمية، *مجلة طيبة للعلوم التربوية، 9*(2)، ص ص231-247.

الوحيدي، مي زامل 2020. *دور مديري المدارس الأساسية الدنيا بمحافظة غزة في توفير متطلبات التقويم الواقعي وسبل تطويره*. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية غزة.

وزارة التربية والتعليم العالي. 2014. *الدليل الإجرائي لمدير المدرسة*، ط2، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم العالي. 2016. *الاستراتيجية القطاعية وعبر القطاعية للتعليم:2017-2022*-رام الله-فلسطين.

وزارة العمل. 2016. *الاستراتيجية القطاعية للعمل:2017-2022*-رام الله-فلسطين.

اليونسكو،2016. *توصية بشأن التعليم والتدريب في المجال التقني والمهني(TVET)*، تم الاسترجاع بتاريخ 20-3-2023م، الموقع:

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245178_ara

المراجع الأجنبية

Abu shaqra, R.,2021. The role of Jordanian school principals in achieving the fourth goal of the sustainable development goals. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, *16*(1), PP. 167-186.

Al Soub, T.F., 2022. Vocational education teachers' usage of the E-learning methods in Jordan. *Kıbrıslı Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(6), pp.1871-1887.

Hilal, R., 2012. Vocational education and training for women and youth in Palestine: Poverty reduction and gender equality under occupation. *International Journal of Educational Development*, *32*(5), pp.686-695.

Josua, L.M., Auala, R.K. and Miranda, H., 2022. Impediments Facing School Managers When Implementing Vocational and Technical Curriculum in Ompundja Circuit in Namibia. *Indiana Journal of Arts & Literature*, *3*(4), pp.36-44.

Mutohhari, F., Sutiman, S., Nurtanto, M., Kholifah, N. and Samsudin, A., 2021. Difficulties in Implementing 21st Century Skills Competence in Vocational Education Learning. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, *10*(4), pp.1229-1236.

Ni, Z. and Wang, F., 2022. Quality Assessment of Vocational Education Teaching Reform Based on Deep Learning. *Computational and Mathematical Methods in Medicine*, 2022.

Oviawe, J.I., Uwameiye, R. and Uddin, P.S., 2017. Bridging skill gap to meet technical, vocational education and training school-workplace collaboration in the 21st century. *International Journal of vocational education and training research*, *3*(1), pp.7-14.

Placklé, I., Könings, K.D., Jacquet, W., Struyven, K., Libotton, A., van Merriënboer, J.J. and Engels, N., 2014. Students' preferred characteristics of learning environments in vocational secondary education. *International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET)*, *1*(2), pp.107-124.

Sarigoz, O. 2022. Examination of the Problems that Teachers Face During Vocational Education. *Education Quarterly Reviews*, *5*(3), pp 410-420.

Shdaifat, S.A.K., 2020. The Future Role of Vocational Education Teachers in the Professional Learning Communities in Public Schools from the Perspective of Principals and Academic Supervisors in Jordan. *International Journal of Higher Education*, *9*(5), pp.322-337.

Sirakaya, M., & Kilic Cakmak, E. (2018). Effects of augmented reality on student achievement and self-efficacy in vocational education and training. *International journal for research in vocational education and training*, *5*(1), 1-18.

Syauqi, K., Munadi, S. and Triyono, M.B., 2020. Students' Perceptions toward Vocational Education on Online Learning during the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, *9*(4), pp.881-886.

مدى توافر أبعاد التنمية المستدامة في منهاج الثقافة العلمية للمرحلة الثانوية

د. فداء محمود الشوبكي د. تغريد رفيق حمد

ملخص البحث:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى توافر أبعاد التنمية المستدامة في منهاج الثقافة العلمية للمرحلة الثانوية. وللإجابة عن أسئلة الدراسة استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي، وكانت عينة الدراسة كتب الثقافة العلمية للصفوف الحادي عشر والثاني عشر للفصلين الدراسيين الأول والثاني. ولتحقيق ذلك قامت الباحثتان ببناء أداة بأبعاد التنمية المستدامة، وقد اشتملت على خمس أبعاد هي البيئي والاقتصادي والاجتماعي والتكنولوجي والسياسي الأمني، وقامتا باستخدام التكرارات والنسب المئوية. وتوصلت الدراسة إلى توفر البعد البيئي بشكل كبير مقارنة مع الأبعاد الأخرى يليه البعدين الاقتصادي والاجتماعي بنسب متقاربة، بينما كان البعد السياسي الأمني أقل الأبعاد توافراً، كما أن توافر الأبعاد في منهاج الصف الحادي عشر كان بشكل أكبر من منهاج الصف الثاني عشر، وقدمت الدراسة بعض التوصيات التي جاءت في ضوء النتائج.

المقدمة:

تعد التنمية المستدامة أحد القضايا المهمة التي تهدف إلى تحقيق مستقبل زاهر في ظل الموارد المتاحة. وتتطلب الالتزام بتفعيل تطبيقاتها في المجالات الاجتماعية والاقتصادية والبيئية عن طريق مجتمع يعي أهدافها ولديه المعرفة والمهارات في تحقيق هذه الأهداف، وأصبحت تتناولها الأدبيات والإعلام بنحوٍ متزايد لأهميتها في تحسين الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والبيئية للفرد وللمجتمع في الحاضر والمستقبل. ووفقاً للتوجهات التي تنادي بها منظمة الأمم المتحدة واليونسكو نحو تحقيق التنمية المستدامة في المناهج الدراسية وضرورة تضمين مفاهيمها وأبعادها. وذلك من خلال المؤتمر الذي عقدته اليونسكو في 2015 بعنوان التعليم من أجل التنمية المستدامة.

وقد سعت العديد من المؤسسات إلى عقد العديد مؤتمرات في التنمية المستدامة بما يدل على أهميتها، كما في المؤتمر الدولي الأول حول تمويل التنمية المستدامة في المنطقة العربية المنعقد في (ديسمبر 2014) والتي نظمته الاسكوا بالتعاون مع الأكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيا والنقل البحري كذلك قيام جامعة النجاح بعقد مؤتمر التنمية المستدامة في ظل بيئة متغيرة بتاريخ (25 أبريل 2018)، ومؤتمر التنمية المستدامة في ظل الصراعات والأزمات في جامعة بيرزيت بتاريخ (23-24 أبريل 2019)، كما قامت العديد من الدراسات بتحليل المناهج في ضوء أبعاد التنمية

المستدامة مثل دراسة (الغريز، 2019)، (الركابي، 2018)، كما أوصت بعض الدراسات بضرورة تطوير المناهج في ضوء التنمية المستدامة كما في دراسة (المعمري والنظاري، 2017).

تماشياً مع ما سبق فمن الضروري تحليل محتوى المناهج القائمة، لمعرفة مدى ملاءمتها للمستحدثات التربوية، لذا أصبح لزاماً على النظام التعليمي والتربوي هيكلة الكتب المدرسية بشكل عام، وكتب العلوم بشكل خاص وتطويرها لبناء رؤية واضحة واستراتيجية أساسية ترتكز على أبعاد التنمية المستدامة، كون كتب العلوم تعد ركناً أساسياً في مناهج التعليم المتعلقة بتكوين القاعدة العلمية لدى المتعلمين من حيث المعارف والمهارات والاتجاهات، وبالتالي بناء المجتمع.

ولقد أدركت الدول المتقدمة أهمية الثقافة العلمية لأبنائها فقامت بإعداد العديد من برامج التربية العلمية، بما ذلك برامج تطوير المناهج (أبو جحجوح، 2010، 230). وبما أن المناهج والمقررات والكتب تعالج الكثير من القضايا المتغيرة في جوانب متعددة فإن تحديثها وإثراءها وتكيفها وتطورها من حين إلى حين أخر يعد من الضروريات لتطوير المنهج، وهذا ما يدفع إلى تحليل كتب العلوم للتعرف على مدى تضمينها لأبعاد التنمية، فمعرفة ما تتضمنه هذه الكتب يساعد في توجيه الطلاب لتنمية مهاراتهم الحياتية وبناء جيل قادر على اتخاذ القرار وإحداث تغيرات مؤسسية تتماشى مع الاحتياجات المستقبلية، وفي ضوء ذلك قامت الباحثتان بتحليل كتب الثقافة العلمية للمرحلة الثانوية في ضوء أبعاد التنمية المستدامة.

الشعور بمشكلة البحث:

لقد أصبح الحديث عن التنمية المستدامة في مختلف جوانبها سمة من سمات العصر الحالي وضرورة لازمة لتلبية احتياجات الإنسان في النمو ومسايرة كل جديد في مجالات المعرفة والاكتشافات.

لذا كان لابد من الاهتمام بالثقافة العلمية، فهي من أهم أهداف التربية، وهي عملية مستمرة لا تقف عند حد معين ولا تقتصر على مجتمع بعينه، فهي قوة دافعة وأداة تمكينية للبرامج والاستراتيجيات التعليمية، فالحفاظ عليها يساعد على التنمية المستدامة.

ويعتبر التعليم أمراً حاسماً في تعزيز التنمية المستدامة وتحسين قدرة الناس على التصدي لقضايا البيئة، وضرورياً لتغيير مواقف الناس تغييراً يولد لديهم القدرة على تقييم وتدبير اهتمامهم المتعلق بالتنمية المستدامة.

وتتعرض المنظومة التعليمية لعوامل عديدة متغيرة ومواجهة هذه العوامل واستدامة التعليم هي التي تضمن الاستدامة في جميع المجالات، لأن التعليم هو القوة الوحيدة القادرة على التغيير. لذا فإن التحول المطلوب في المفاهيم والقيم يتطلب توجيه عملية التعليم عبر جميع مراحلها نحو غرس مفاهيم ومبادئ الاستدامة في نفوس الأفراد، فإن كان الهدف في عملية التعليم هو إعداد الأفراد

لسوق العمل فيجب النظر إلى طرق التعليم التي يتعرض لها هؤلاء الأفراد. ولا يقف ذلك على المعلم والمتعلم فحسب، وإنما يشمل المناهج المدرسية.

وفي إطار اهتمام وزارة التربية والتعليم بنشر الثقافة العلمية خصصت منهاجاً مستقلاً للمرحلة الثانوية فرع العلوم الإنسانية للصفوف الحادي عشر والثاني عشر، بما يحوي من مواضيع علمية متخصصة سببت تذمر بعض الطلبة من صعوبة محتوى المنهاج. ومن خلال مقابلة الباحثتين لبعض المعلمات تبين أن مواضيع المنهاج بحاجة إلى إثارة التفكير نحو قضايا التنمية المستدامة، كذلك أوصت العديد من المؤتمرات والدراسات إلى ضرورة دمج التنمية المستدامة بالمناهج الدراسية، وامتداداً للدراسات الأخرى التي قامت بتقويم محتوى المناهج المختلفة في ضوء أبعاد التنمية المستدامة، مما دفع الباحثتان إلى إجراء دراسة للتعرف على مدى توافر أبعاد التنمية المستدامة في منهاج الثقافة العلمية للمرحلة الثانوية.

وعليه تتحدد مشكله الدراسة في السؤال الرئيسي التالي:

ما مدى توافر أبعاد التنمية المستدامة في منهاج الثقافة العلمية للمرحلة الثانوية؟

ويشتق من السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما أبعاد التنمية المستدامة الواجب توافرها في منهاج الثقافة العلمية؟
2. ما مدى توافر أبعاد التنمية المستدامة في منهاج الثقافة العلمية للصف الحادي عشر؟
3. ما مدى توافر أبعاد التنمية المستدامة في منهاج الثقافة العلمية للصف الثاني عشر؟

أهداف الدراسة:

- التعرف على أبعاد التنمية المستدامة الواجب تضمينها في منهاج الثقافة العلمية للصف الحادي عشر والثاني عشر.
- الكشف عن مدى توافر أبعاد التنمية المستدامة في منهاج الثقافة العلمية للمرحلة الثانوية.

أهمية الدراسة:

- لفت نظر مصممي المناهج إلى ضرورة تزويدها بأبعاد التنمية المستدامة.
- تقدم قائمة بأبعاد التنمية المستدامة والتي قد يستفيد منها مقيمي ومطوري المناهج عند تطويرهم لمنهاج الثقافة العلمية في ضوء أبعاد التنمية المستدامة.
- قد تفيد الباحثين وطلبة الدراسات العليا من خلال توفير قائمة تحليل في ضوء أبعاد التنمية المستدامة.

حدود الدراسة:

الحد الموضوعي: كتب الثقافة العلمية للصفين الحادي عشر والثاني عشر للفصلين الدراسيين الأول والثاني.

الحد المعرفي: التحليل يقتصر على أبعاد التنمية المستدامة (بيئي، اجتماعي، اقتصادي، تكنولوجي، سياسي وأمني)

الحد الزماني: اقتصرت الدراسة على الكتب التي تدرس للعام 2022-2023م

مصطلحات الدراسة:

التنمية المستدامة: هي المفاهيم المتعلقة بالأبعاد البيئية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية والتكنولوجية، والتي تهدف إلى تحقيق الرفاهية لحياة الإنسان ويتم قياسها بدرجة تضمينها في كتب الثقافة العلمية للصف الحادي عشر والثاني عشر من خلال تحليل محتواه.

منهاج الثقافة العلمية: هي كتب العلوم المقرر تدريسها من وزارة التربية والتعليم الفلسطينية لفرع العلوم الإنسانية للصف الحادي عشر والثاني عشر.

المرحلة الثانوية: هي إحدى مراحل التعلمي العام في سلم التعليم الفلسطيني والتي تشمل الصفوف حادي عشر والثاني عشر والتي تتراوح أعمارهم بين 16-18 سنة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

مفهوم التنمية المستدامة:

ظهر مصطلح التنمية المستدامة لأول مرة عام 1987 في تقرير اللجنة العالمية للبيئة والتنمية الذي يحمل عنوان مستقبلنا المشترك وتعني التنمية التي تلبي حاجات الحاضر دون المساومة على قدرة الأجيال المقبلة في تلبية احتياجاتهم (غنيم وأبو زنط، 2014) ثم حظي هذا المفهوم اهتماماً عالمياً من خلال عقد العديد من المؤتمرات والملتقيات منها الملتقى الدولي العلمي الخامس حول استراتيجيات الطاقات المتجددة ودورها في تحقيق التنمية المستدامة، 23-24 أبريل 2018. وقد ارتبط ظهور المصطلح نتيجة وجود مشكلتي الفقر المتزايد والتدهور المستمر للبيئة.

وتعرف التنمية المستدامة كما ورد في عساف (2021، 29) بأنها الوفاء بمختلف الاحتياجات البشرية للأجيال الحالية دون أن يكون هذا الوفاء على حساب الأجيال القادمة، وهذا لا يتأتى إلا من خلال عمليتي التوازن والتكامل بين جوانب التنمية الاقتصادية والسياسية والبيئية، بالإضافة إلى معايير العدالة والإنصاف والمساواة الاجتماعية لكافة الأجيال السابقة واللاحقة على حد سواء.

ويعرفها العباسي (2021، 48) بأنها تنمية الموارد الاقتصادية وتحقيق الرفاهية لحياة الإنسان والمحافظ على البيئة واستغلال تلك الموارد بطريقة عقلانية بما يمكن تلبية احتياجات الجيل الحاضر والمستقبلي.

بينما يعرفها البعاج (2019، 290) هي السعي الدائم لتطوير نوعية الحياة الإنسانية مع الأخذ في الاعتبار قدرات وإمكانات النظام البيئي.

وتعرفها سميسم (2019، 312) بأنها عملية مجتمعية موجهة من أجل إحداث تغييرات صحية وبيئية وثقافية واجتماعية وتقنية تحسن فيها نوعية الحياة واستمرارها.

وتعرفها العفون والرازقي (2017، 259) بأنها مفاهيم تعبر عن اهتمامها للجيل الحالي والمستقبلي من البشر بكافة الأبعاد البشرية، الاجتماعية والاقتصادية والبيئية من أجل توفير سبل العيش الكريم له.

من خلال التعريفات السابقة ترى الباحثتان أن التنمية المستدامة هي عملية استغلال الموارد البيئية من خلال التكنولوجيا بشكل آمن بما يساهم في تحقيق رفاهية الأجيال، دون الإضرار بالمستقبل.

خصائص التنمية المستدامة:

تتميز التنمية المستدامة بمجموعة من الخصائص كما يلي: (العباسي، 2021؛ عساف، 2021؛ الشعبي، 2018؛ حنيش وبوضياف، 2018؛ الثلاب وآخرون، 2018؛ العفون والرازقي، 2017)

- التوازن: وهي الموازنة بين نشاطات الإنسان وما ينتج عنها، وبين الحفاظ على البيئة بأبعادها المختلفة.
- طويلة المدى: وهي تربط بين الحاضر والمستقبل وتحقيق أهداف الجيل الحاضر وضمان حماية البيئة للحفاظ على حقوق الأجيال في المستقبل.
- تأخذ بالأولوية.
- شاملة: هي تنمية شاملة ذات أبعاد استراتيجية بما يضمن حقوق الأجيال الحاضرة والمستقبلية.
- متكاملة ومتفاعلة: عن طريق تحقيقها الأبعاد الثلاثة الاقتصادية من خلال تقليص الفقر، وبيئية بحيث يتم حماية البيئة، واجتماعية حيث تساهم في الحفاظ على القيم الاجتماعية.
- الاستمرارية: ويتطلب توليد دخل مرتفع يمكن من إعادة استثمار جزء منه بما يمكن من إجراء التجديد والصيانة للموارد.
- متنوعة تعمل على تحفيز المشاركة الشعبية وتنسيق الرؤى المختلفة للإبداع والعمل على تحقيق أهداف مشتركة للمستقبل.

- العالمية: فهي تركز على إرساء العدالة بين الأجيال الحاضرة والمستقبلية كما تركز على البعد العالمي لمشكلة التلوث البيئي من خلال الدعوة إلى احترام المواثيق الدولية المتعلقة بحماية البيئة.

أبعاد التنمية المستدامة:

ذكرت العديد من الأدبيات أن أبعاد التنمية المستدامة هي: (عساف، 2021؛ العباسي، 2021؛ البعاج، 2019؛ الثلاب وآخرون، 2018)

- البعد البيئي: ويتمثل في ترك الأرض في حالة أفضل مما كانت عليه للأجيال القادمة، بدون استنزاف الموارد الطبيعية أو إهدارها.
- البعد الاقتصادي: ويسعى لاستخدام أفضل الأساليب والطرائق لتحقيق أقصى رفاهية لضمان استدامة التنمية والعدالة بين الأجيال، والقضاء على الفقر من جهة الاستغلال المتزن للموارد البيئية.
- البعد الاجتماعي: التركيز على سد متطلبات الجيل الحالي ليضمن حاجات الأجيال القادمة من خلال زيادة قدرة الأفراد على استغلال الطاقة المتاحة إلى أقصى ما يمكن لتحقيق الرفاهية والحرية وذلك بتحقيق التوزيع العادل للثروات وتقديم الدعم للمجتمع المدني ومكافحة الفقر عن طريق توافر فرص العمل لكل أفراد المجتمع وتوافر مستلزمات الضمان الاجتماعي.
- البعد السياسي الأمني: ويقصد به القضاء على القمع والاضطهاد والعنصرية ونشر مفاهيم حرية الفكر والتعبير ومشاركة الأفراد في اتخاذ القرارات المصيرية والسياسية داخل المجتمع، وتحقيق المساواة بين الرجل والمرأة، وإعطاء المرأة حقوقها في المجتمع.
- البعد التكنولوجي: ويتضمن تطوير القدرات البشرية لاستغلال المعارف والمهارات في ابتكار أدوات وآلات تكنولوجية لحل المشكلات الاقتصادية والصحية والبيئية والاجتماعية وأداء العمليات بأقل تكلفة وأعلى كفاءة دون الإضرار بالبيئة.

من خلال ما سبق نرى أن أبعاد الاستدامة متكاملة مع بعضها البعض، وقد زاد بعض الباحثين على هذه الأبعاد كالبعد الصحي والتعليمي وغيرها.

أهداف التنمية المستدامة:

تسعى التنمية المستدامة لتحقيق مجموعة من الأهداف كما يلي: (العباسي،2021؛ سميسم، 2019؛ حنيش وبوضياف، 2018؛ فراج، 2018؛ غنيم وأبو زنط، 2014)

- القضاء على الفقر بجميع أشكاله.

- القضاء على الجوع وتحقيق الأمن الغذائي.
- ضمان تمتع الجميع بأنماط العيش الصحي والرفاهية في جميع الأعمار.
- ضمان التعليم الجيد والشامل للجميع مدى الحياة، وتعزيز فرص التعلم.
- تمكين النساء والفتيات وتحقيق المساواة بين الجنسين.
- توفر المياه وخدامات الصرف الصحي للجميع.
- ضمان حصول الجميع على خدمات الطاقة المتجددة المستدامة.
- ضمان النمو الاقتصادي الشامل والمستدام وتوافر العمل اللائق بالجميع.
- إنشاء بنى تحتية قادرة على الصمود، وتشجيع الابتكار.
- الحد من انعدام المساواة داخل البلدان وفيما بينها.
- جعل المدن آمنة وشاملة للجميع وقادرة على الصمود.
- ضمان وجود أنماط استهلاك وإنتاج مستدام.
- اتخاذ إجراءات عاجلة للتصدي لتغير المناخ وآثاره.
- استخدام الموارد المائية والبرية والغابات على نحو مستدام.
- تنشيط الشراكة العالمية من أجل التنمية المستدامة.
- احترام البيئة الطبيعية.
- تعزيز وعي السكان بالمشكلات البيئية القادمة.
- استغلال الموارد الطبيعية بشكل عقلاني.
- ربط التكنولوجيا الحديثة بأهداف المجتمع، واستخدامها بشكل مستدام.
- إحداث تغيير مناسب في حاجات وأولويات المجتمع.
- تحقيق نوعية حياة أفضل للبشر.

من خلال ما سبق تري الباحثتان أن التنمية المستدامة تسعى لتحقيق مستوى من الرفاهية للأجيال الحالية والقادمة.

مبادئ التنمية المستدامة:

إن تحقيق التنمية المستدامة يستند إلى مجموعة من المبادئ: (عساف،2021؛ العفون والرازقي، 2017؛ غنيم وأبو زنط، 2014)

- استخدام النظم في تنفيذ خطط التنمية المستدامة.

- مشاركة العنصر البشري مشاركة شعبية.
- العدالة والإنصاف بين الأجيال.
- الاستعانة بالتكنولوجيا النظيفة.
- اهتمامها بالموارد غير البشرية.
- اعتمادها على التعليم الفعال.

أهمية التنمية المستدامة:

تكمن أهمية التنمية المستدامة كما حددها (العباسي، 2021) في عدة جوانب نذكر منها ما يلي:

- وسيلة لتقليل الفجوة بين الدول المتقدمة والنامية.
- لها دور في توزيع الموارد والإنتاج وحماية البيئة.
- تعمل على تحسين مستوى المعيشة وتحقيق العدالة بين الاجتماعية.
- تساعد في رفع مستوى التعليم وتقليل نسبة الأمية.
- تساهم في توفير رؤوس الأموال ورفع مستوى الدخل القومي.

كما يمكن القول إن التنمية المستدامة تضمن الحياة الكريمة للأفراد.

التعليم من أجل التنمية المستدامة:

للتعليم الدور الكبير والمؤثر في التنمية المستدامة، فالطالب هو نتاج التعليم ومفتاح التنمية المستدامة، ويشير تعليم الاستدامة إلى ممارسة المعرفة والقيم والمهارات التي تحقق التوازن ومراعاة النمو والتقدم، ويرتكز التعليم من أجل التنمية المستدامة على مجموعة من الركائز يحددها (البعاج، 2019) هي:

- التعلم للمعرفة: وهو يعني القدرة على التعلم للحصول على معنى التعلم في جميع مراحل الحياة وتنمية مهارات التفكير الناقد والحصول على الأدوات اللازمة لفهم العالم وفهم المفاهيم وقضايا الاستدامة.
- التعلم للعمل: وتعني القدرة والفاعلية والفهم والعمل على قضايا التنمية المستدامة على الصعيد العالمي والمحلي واكتساب التقنية والتدريب المهني وتطبيق المعرفة المكتسبة في الحياة.
- التعلم للعيش: ويعني القدرة على المشاركة والتعاون مع الآخرين في المجتمعات متعددة الثقافات وتطوير فهم الأشخاص الآخرين والتقاليد والمعتقدات والقيم والثقافات والحب والاحترام واحتضان الفرق والتنوع بين الناس.

- التعلم لتحويل الذات والمجتمع: وتعني القدرة على العمل من أجل مجتمعات محايدة وتطوير الاندماج في المجتمع وتعزيز السلوكيات والممارسات التي تقلل من البصمة البيئية لدينا في العالم من حولنا.
- التعلم لتحقيق الذات: وتعني القدرة على تشجيع الاكتشاف والتجريب وتطوير الشخصية والهوية الذاتية وتكوين القدرة على العمل والحكم والمسؤولية الشخصية.

كما أشار (عساف،2021، 42) أن التعليم من أجل التنمية المستدامة يهدف إلي:

- إعادة توجيه برامج التعليم بكافة المراحل الدراسية نحو التنمية المستدامة من خلال ربط التعليم بالبيئة والمجتمع، كذلك توفير متطلبات التنمية المستدامة من معارف ومهارات وقضايا وتصورات وقيم بحيث يخلق نمط حياة مستدام لدى المتعلمين.
- دعم الوعي بالقضايا المختلفة بيئية، اقتصادية واجتماعية مرتبطة بالتنمية المستدامة وأهدافها وطرق الوصول إليها ودعم أنشطتها وممارساتها لديهم، وتوظيف وسائل الإعلام المختلفة لما لها من دور هام للوصول إلى كافة طوائف المجتمع.
- تدريب المتعلمين على السلوكيات المسؤولة والإيجابية نحو الممارسات تجاه البيئة المحلية والعالمية المحيطة بهم مثل الاستخدام الآمن للموارد والأدوات والمحافظة على الموارد الطبيعية.
- تدعيم التضامن بين الأجيال الحالية والقادمة والأخذ بمبادئ الاستدامة كمفتاح لتحسين كفاءة جودة الحياة بحيث تأخذ جميع الأجيال حقها من استخدام الموارد الطبيعية والوصول إلى صيغ مستدامة تحقيق التنمية البشرية لتعاقب الأجيال.

وبذلك تري الباحثتان أنه لا يمكن الوصول إلي التعليم من أجل التنمية المستدامة إلا من من خلال وجود مناهج تعليمية تحتوي علي رؤية للاستدامة، لأن المناهج هي المكون الأساسي لعملية التربية، بما تتضمنه من أهداف تعليمية، ومحتوي معرفي، وطرق واستراتيجيات التدريس، والوسائل والأنشطة وأساليب التقويم التي تساعد المعلم والمتعلم علي تحقيق أهداف التنمية المستدامة.

أساليب دمج الاستدامة في التعليم:

يبين (الشعبي، 2018؛ الحربي، 2021) عدداً من الأساليب لدمج الاستدامة في التعليم وهي:

- الدمج باستحداث مقرر جديد للاستدامة وتدريسه لجميع الطلبة.

- الدمج الجزئي للاستدامة من خلال تضمين موضوعات الاستدامة في بعض المقررات الدراسية التي يتم اختيارها وفق محددات معينة كملاءمة التخصص وشدة ارتباطه بالاستدامة.
- الدمج الشامل للاستدامة من خلال تضمين موضوعات الاستدامة في كافة المقررات بمستويات مختلفة.

وترى الباحثتان أن الدمج من خلال تضمين موضوعات الاستدامة هو الأنسب نظراً لأنه لا يحرم أي من التخصصات غير المرتبطة بها.

تحديات التنمية المستدامة:

يوجد العديد من التحديات لتحقيق التنمية المستدامة وهي: (العباسي، 2021؛ عساف، 2021؛ مرزوق، 2017)

- الفقر وهو أساس المشكلات التي تواجهها المجتمعات.
- تراكم الديون من أهم المعيقات التي تساهم في إفشال خطط التنمية المستدامة بما لها من أثر سلبي على المجتمع.
- عدم الاستقرار السياسي والحروب وغياب الأمن تؤثر بشكل سلبي على البيئة وسلامتها.
- الكثافة السكانية ومحدودية الموارد الطبيعية واستنزافها بشكل متسارع أدى إلى تدهور الأحوال المعيشية.
- ضعف النمو الاقتصادي وعدم وفاء الدول المتقدمة بتقديم المساعدات التي وعدت بها الدول النامية علماً بأنها السبب الرئيس في التدهور البيئي.
- محدودية البحث العلمي ونقص الخبرات الفنية وعدم توافر التقنيات الحديثة لدى الدول التي تمكنها من الالتزام تجاه القضايا البيئية العالمية وفي مشاركة المجتمع الدولي لوضع الحلول للتنمية المستدامة.
- التلوث البيئي، والأمية وانخفاض التعليم.

وتري الباحثتان أنه يمكن إجمال التحديات السابقة في عدة أنواع من التحديات هي اقتصادية بيئية اجتماعية، سياسية، تقنية، وثقافية، تربوية وتعليمية، وهي منبثقة من أبعاد الاستدامة.

بداية تطوير المناهج:

أصدر مركز المناهج خطة شاملة تمثلت بوثيقة المنهاج الوطني الأول وتم اعتمادها من قبل المجلس التشريعي في مارس 1998م، وتم اعتماد المناهج عام 2000م، ونتيجة لتقادم المناهج ونتائج

الاختبارات الوطنية والدولية التي أظهرت تدن التحصيل، والدراسات الميدانية التي أشارت إلى ضعف المهارات الحياتية، كان لابد من تطوير المنهاج وذلك عام 2016م، واعتمد على أسس فكرية ونفسية واجتماعية ومعرفية (اللجنة المصغرة لتطوير المناهج، 2016)

واعتمدت على مراحل التعليم التي تشمل مرحلة رياض الأطفال، مرحلة التعليم الأساسي، مرحلة التعليم الثانوي وتشمل الصفوف من (10-12) بمساراتها المختلفة، الأكاديمية والمهنية والتقنية، حيث يلتحق الطلبة بتلك المسارات وفق قدراتهم وميولهم وحسب القوانين والأنظمة المنظمة ذلك، إذ يتم تقديم خبرات ثقافية وعلمية ومهنية متخصصة تلبي حاجات المجتمع الواقعية أو المأمولة بمستوى يساعد الطلبة على مواصلة تعليمهم العالي أو التحاقهم بسوق العمل.

عدد حصص تدريس الثقافة العلمية:

نصاب الثقافة العلمية في فرع العلوم الإنسانية للصف الحادي عشر حصتين من أصل 34 حصة، بينما للصف الثاني عشر حصتين من أصل 33 حصة.

بناء المنهاج:

تم اعتماد الخطوط العريضة للمناهج الفلسطينية أثناء تأليف المنهاج لأنها تتماشى مع تأكيد التربية العلمية المعاصرة على مخرجات التعلم، كما تركز على المتعلم وتقييم فهم المتعلمين بشكل مستمر. بالإضافة إلى توجيههم نحو الاستقصاء النشط للتوصل إلى المعرفة.

أهداف منهاج الثقافة العلمية:

يهدف منهاج الثقافة العلمية حسب رؤية الوزارة إلى ربط المنهاج بالحياة اليومية للمتعلم وبيئته، مواكبة المستجدات العلمية التي يكون لها الأثر الفعال في حياة الإنسان. كما يهدف إلى مساعدة الطلبة في اكتساب مهارات التواصل العلمي مع الزملاء وتوجيههم أحياناً باتجاه الملاحظة والتجريب وتبادل المعلومات حول الاستنتاجات الصحيحة بهدف تنمية مهارات العمل الجماعي، وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو العلم، واستخدام الأسلوب العلمي في الحياة، والمساهمة في إعداد الطلبة للمواطنة الصالحية، وهي غايات الثقافة العلمية

مكونات منهاج الثقافة العلمية:

يتألف منهاج الثقافة العلمية للصف الحادي عشر من أربع وحدات هي العلاج والدواء، قضايا بيئية معاصرة، الاستشعار عن بعد، الوراثة بينما يتكون منهاج الثقافة العلمية للصف الثاني عشر من أربع وحدات هي التقانة الكيميائية، الفيزياء الطبية، التقانة الحيوية وتطبيقاتها، غذاؤنا في صحتنا.

مميزات منهاج الثقافة العلمية:

تتميز الوحدات بمفاهيمها التي تكمل المفاهيم العلمية السابقة التي مرت على الطلبة، اعتماده على النشاط، منح الطلبة فرصة لاستكشاف المعلومات العلمية وتوظيفها، وتبنيه سلوكيات تساعده على

تحسين جودة حياته واشتماله إلى جانب المعرفة المنظمة على قضايا للنقاش، واختبار المعلومات، وربط العلم بقضايا الفرد والمجتمع من خلال ربطها بفروع العلوم التقنية، وهي بنود تساعد الطلبة على تنويع مصادر المعرفة، وتقويم تعلمهم، وتنمية مهارات التعلم الذاتي.

الثقافة وتحقيق أهداف التنمية المستدامة:

إن ظهور مفهوم التنمية المستدامة قدم إضافة نوعية أثرت تأثيراً كبيراً في التربية والتعليم في كل دول العالم. إذ تعد التنمية المستدامة أحد نماذج التنمية التي تتبناها العديد من الدول والمنظمات نتيجة وجود العديد من التحديات مثل زيادة التلوث، وضعف التوازن البيئي والاحتباس الحراري، والفقر والبطالة، وغيرها. لذا فإن ظهور التنمية المستدامة يعتبر بمثابة أسلوب حياة. وإن إعادة توجيه التربية بشكل متكامل كعملية مستدامة تبدأ من البيت ثم تمتد إلى مراحل التعليم جميعها (الحربي، 2021).

وتعتبر العلاقة بين الثقافة والتنمية المستدامة علاقة جدلية، فالأخذ بعين الاعتبار إحداهما دون أخرى ستساهم في ترجيح الاقتصاد على الثقافة، وبالتالي فشل المشروع التنموي للمجتمع. فتظهر أهمية الثقافة في الحفاظ على الاقتصاد، وعلى البيئة، وتنمية القطاع الزراعي، كذلك تحقيق الاستدامة الاجتماعية من خلال التعليم، والتقليل من الحروب، وتعزيز ثقافة التسامح والتفاهم المتبادل والسلام.

لذا لا يمكن نفي أهمية الثقافة العلمية في التنمية المستدامة، ويأتي ذلك من خلال الاهتمام بقطاع الثقافة من خلال زيادة الاستثمارات وتنمية الموارد البشرية وتأهيل المؤسسات الثقافية ودعمها بالتشريعات والقوانين اللازمة وغيرها (كوبيبي، 2021).

وترى الباحثتان أن التنمية المستدامة أوجدت اتجاهاً جديداً وهو التعليم من أجل التنمية المستدامة من خلال تضمين أبعادها في المناهج الدراسية على اختلافها، وأحد هذه المناهج هو منهاج الثقافة العلمية. حيث إن التنمية المستدامة تساهم في رفع مستوى ثقافة أفراد المجتمع، وتطوير التفاعلات فيما بينهم. فالعلاقة قوية بين منهاج الثقافة العلمية وأبعاد التنمية المستدامة، الأمر الذي جعل العديد من المتخصصين يتحدثون باهتمام بالغ عن أهمية الثقافة في تطوير المجتمع وتنميته اقتصادياً واجتماعياً وسياسياً وفكرياً كي يكون الفرد قادراً على التكيف مع مجريات الحياة.

كما أن منهاج الثقافة العلمية يساهم في تحقيق التنمية المستدامة من خلال إعداد الطالب إعداداً متكاملاً في مختلف جوانب شخصيته. وتنمية الوعي والاتجاهات والقيم والمهارات اللازمة لدى الطلبة، لما تتضمنه من موضوعات مرتبطة بحياة الإنسان وبمختلف أبعاد التنمية المستدامة.

الدراسات السابقة:

- **دراسة عساف (2021):**

هدفت الدراسة إلى تطوير مناهج العلوم والحياة بمرحلة التعليم الأساسية العليا بفلسطين في ضوء الأهداف العالمية للتنمية المستدامة والتعرف على أثره في تنمية الوعي البيئي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى، والمنهج شبه التجريبي ذو المجموعتين إحداهما تجريبية تدرس بالمنهاج المطور والأخرى ضابطة تدرس بالطريقة المعتادة، وتمثلت أدوات الدراسة في أداة تحليل المحتوى لتحليل مناهج العلوم للمرحلة الأساسية العليا، وأسفرت أهم النتائج إلى وجود ضعف في العديد من مؤشرات أهداف التنمية المستدامة في مناهج العلوم للمرحلة الأساسية العليا حيث تراوح وجودها في المناهج ما بين 15.7% إلى 25.9%.

- **دراسة إيلي وآخرون (Eli, et. al 2020):**

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن تصورات معلمي المدارس الأساسية بكيفية تعزيز وحدات المناهج المدرسية بمفاهيم التنمية المستدامة بأبعادها الثلاثة البيئية والاجتماعية والاقتصادية وأثر ذلك على التفكير النقدي للطلبة بالنرويج، واستخدمت الدراسة المنهج المختلط " متعدد السمات"، حيث تكونت عينة الدراسة من وحدات منهجية مصممة للطلبة الذين تتراوح أعمارهم ما بين (10- 13) سنة من (14) مدرسة من مدارس النرويج، وتمثلت أدوات الدراسة في استمارة تحليل المحتوى للمناهج المدرسية المحددة في هذه المدارس، وبطاقة مقابلة للمعلمين، وأظهرت نتائج الدراسة أنه على الرغم من نجاح الوحدات في تعزيز مفاهيم التنمية المستدامة إلا أنه توجد صعوبة في تنمية التفكير النقدي للطالب بالشكل المطلوب.

- **دراسة البعاج (2019):**

هدفت الدراسة لمعرفة مدى اكتساب طالبات المرحلة المتوسطة لمفهوم التنمية المستدامة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداة الدراسة في إعداد مقياس مكون من 24 فقرة وطبقت على عينة مكونة من 200 طالبة، وأسفرت النتائج على أن طالبات المرحلة المتوسطة ليس لديهن معرفة بالتنمية المستدامة، كما ظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات الصف الأول والثالث المتوسط لصالح الصف الثالث المتوسط.

- **دراسة سميسم (2019):**

هدف البحث إلى تحليل محتوى كتابي علم الأحياء للصف الخامس والسادس العلمي الفرع الإحيائي للمرحلة الإعدادية وفق أبعاد التنمية المستدامة، ولتحقيق هدف البحث قامت الباحثة ببناء قائمة بأبعاد التنمية المستدامة الواجب تضمينها في كتابي علم الأحياء للمرحلة الإعدادية

حيث تكونت القائمة من ثلاث أبعاد صحي وبيئي وتقني، وتم تحليل الكتابين في ضوء الأبعاد، وقد أظهرت النتائج توافر الأبعاد في كتاب الصف السادس بنسبة 65.4%، بينما كتاب الصف الخامس بنسبة 34.59%

- **دراسة الغريز (2019):**

هدفت الدراسة إلى تحليل كتب العلوم الحياتية للمرحلة الثانوية في ضوء مبادئ التنمية المستدامة وتقديم تصور مقترح لإثرائها بغزة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته أهداف الدراسة؛ حيث تكونت عينة الدراسة من محتوى كتب العلوم الحياتية للصفين العاشر والحادي عشر والبالغ عددها (3) كتب دراسية والمقررة من قبل وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، وتمثلت أداة الدراسة في استمارة تحليل المحتوى لتحليل محتوى كتب العلوم الحياتية للمرحلة الثانوية، وأظهرت نتائج الدراسة عدم تضمين مؤشرات التنمية المستدامة بشكل متوازن، بالإضافة إلى وجود العديد من مؤشرات التنمية المستدامة الضعيفة والمهملة في محتويات هذه الكتب.

- **دراسة الثلاب وآخرون (2018):**

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية دمج أبعاد التنمية المستدامة مع محتوى مادة الكيمياء في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط والوعي البيئي لديهم، وقد اتبعت الدراسة المنهج التجريبي، واستخدم الأدوات اختبار التحصيلي، اختبار الوعي البيئي ومقياس الوعي البيئي، وتم تطبيقها على مجموعتين إحداها تجريبية عددها 31 والأخرى ضابطة مكونة من 29 طالب من طلاب الصف الثاني المتوسط في مدرسة عمار بني ياسر للبنين، وأظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا وفق دمج أبعاد التنمية المستدامة على المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة التقليدية في التحصيل والوعي البيئي.

- **دراسة الجحدلي (2018):**

هدفت الدراسة إلى معرفة دور تضمين مفاهيم التنمية المستدامة تدريسياً في دعم ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم في محافظة الرياض، إضافة إلى التعرف على الفروق في مستوى وعيهم وتطبيقهم وفقاً لمتغيرات المؤهل العلمي والنوع، وتكونت عينة الدراسة من 33 معلم ومعلمة، وتم استخدام أداة تشتمل على أربع مجالات هي التقني، الاجتماعي، التربوي، مجال كأداة بيد المعلم لقياس دور التنمية المستدامة في التغلب على صعوبات التعلم، وأظهرت النتائج أن مستوى وعي

المعلم بالمجال التربوي وكأداة بيد المعلم كان مرتفعاً في التغلب على صعوبات التعلم بشكل عام، كما أشارت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى للجنس أو المؤهل العلمي.

- **دراسة الركابي (2018):**

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى تضمين محتوى كتب علم الأحياء للمرحلة الإعدادية أبعاد التنمية المستدامة بالعراق، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى، حيث تكونت عينة الدراسة من (3) كتب من كتب علم الأحياء للمرحلة الإعدادية، وتمثلت أداة الدراسة في قائمة أبعاد التنمية المستدامة المكونة من (58) فقرة والموزعة على (3) أبعاد وهي البعد البيئي والاقتصادي والاجتماعي ، وأسفرت نتائج الدراسة إلى حصول كتاب الصف السادس على أعلى نسبة مئوية قدرها (58.82%)، يليه كتاب الصف الرابع بنسبة مئوية قدرها (29.41%)، بينما جاء كتاب الصف الخامس في المرتبة الأخيرة بنسبة مئوية قدرها (11.77%).

- **دراسة الشعبي (2018):**

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى تضمين مجالات التنمية المستدامة في كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط في المملكة العربية السعودية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم إعداد قائمة تضمنت مجالات التنمية المستدامة البيئي، الاقتصادي، والاجتماعي، وأظهرت النتائج ضعف تضمن مجالات التنمية المستدامة في كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط فكانت للمجال البيئي بنسبة 0.62%، والمجال الاقتصادي بنسبة 0.55% بينما المجال الاجتماعي بنسبة 0.09% من مجموع أفكار الكتاب.

- **دراسة الشمري (2018):**

هدف البحث إلى معرفة مدى معالجة مفاهيم التنمية المستدامة في كتب الرياضيات من وجهة نظر مدرسيها، وقامت الباحثة بتحليل محتوى كتبل الرياضيات للصف الثاني المتوسط وفقاً لأبعاد التنمية المستدامة، وأظهرت النتائج أن البعد الاجتماعي احتل المرتبة الأولى، في حين ظهر أن البعد الاقتصادي احتل المرتبة الثانية بينما البعد البيئي احتل المرتبة الثالثة، ويظهر عدم توازن النسب المئوية لأبعاد محتوى الكتاب المدرسي المحلل.

- **دراسة العفون والرازقي (2017):**

هدف البحث إلى تحليل محتوى كتاب العلوم للصف الثاني للمرحلة الابتدائية وفقاً لأبعاد التنمية المستدامة، ولتحقيق هذا الهداف تم بناء قائمة بأبعاد التنمية المستدامة التي يجب تضمينها في

كتب العلوم للمرحلة الابتدائية تشمل البعد الاقتصادي، الاجتماعي، والبيئي، وتوصلت النتائج أن نسبة تناول أبعاد التنمية المستدامة 32.4% بواقع 51 تكرار.

- **دراسة موينداوا (Mwendwa,2017):**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى تضمين مناهج المرحلة الثانوية لمفاهيم التنمية المستدامة من خلال ما يقدمه المعلم من موضوعات بيئية في مادتي العلوم الحياتية والجغرافيا للطلبة من وجهة نظرهم بتنزانيا، واستخدمت الدراسة المنهج النوعي ذا تصميم دراسة الحالة لمناسبته هدف الدراسة، حيث تكونت عينة الدراسة من (691) طالب وطالبة منهم (362) طالب و(329) طالبة من طلبة إحدى المدارس الثانوية بتنزانيا، وتمثلت أداة الدراسة في مقابلة جماعية لطلبة عينة الدراسة لجمع آرائهم، وأسفرت نتائج الدراسة إلى ضعف مناهج المرحلة الثانوية في مادتي العلوم الحياتية والجغرافيا في تضمينها لمفاهيم التنمية المستدامة، وذلك بسبب ضعف المعلمين في تقديم الموضوعات بشكل صحيح.

- **دراسة دامبدزو (Dambudzo ,2015):**

هدفت هذه الدراسة معرفة مدى تضمين مفاهيم التنمية المستدامة في المناهج الدراسية بزيمبابوي، واستخدمت الدراسة المنهج النوعي بتصميم دراسة الحالة؛ حيث تكونت عينة الدراسة من عدد من الأفراد ممن يساهمون في العملية التعليمية، وتمثلت أدوات الدراسة في مقابلات موجه للمعلمين والمتعلمين ورؤساء أقسام وأفراد من أولياء الأمور وغيرهم ممن لهم مشاركة في السياسات التعليمة وذلك على مستوى المدارس الريفية والحضرية، وكذلك تحليل الوثائق الخاصة بسياسة و ازرة التربية والتعليم التعليم الابتدائي والثانوي، وأسفرت نتائج الدراسة إلى انخفاض مفاهيم التنمية المستدامة في المناهج الدراسية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في الهدف الذي يسعى إلى تحليل محتوى كتب المواد المختلفة وفقاً لأبعاد التنمية المستدامة، كما في دراسة الغريز (2019)، الركابي (2018)، بينما اختلفت عنهما في المادة التي تم تناولها، حيث تناولت هذه الدراسة منهاج الثقافة العلمية للمرحلة الثانوية. وقد اختلفت مع بعض الدراسات التي تسعى إلى تطبيق المنهج التجريبي كما في دراسة الثلاب وآخرون (2018)، البعاج (2019)، دراسة عساف (2021)، كما اتفقت مع دراسة الشعبي (2018) في نتيجته كون البعد البيئي من أكثر الأبعاد توافراً في المنهاج. واستخدمت معظم الدراسات السابقة أداة التحليل والمقاييس وبعضها استخدمت المقابلات كما في دراسة دامبدزو

(Dambudzo,2015)، حيث اتبعت أسلوب دراسة الحالة في البحث النوعي. استفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في اختيار عينة من طالبات المرحلة الثانوية وكيفية بناء أداة الدراسة وتفسير النتائج حيث اتفقت معظم الدراسات السابقة على ندرة توافر التنمية المستدامة في المناهج الدراسية وعدم اتزان النسب المئوية للأبعاد كما في دراسة الغريز (2019).

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي الذي يركز على دراسة الظاهرة كما هي في أرض الواقع وذلك بوصفها وصفاً دقيقاً والتعبير عنها نوعياً وكمياً بهدف توضيح مقدار وحجم الظاهرة دون تدخل من الباحث في ضبط متغيراتها (عباس وآخرون، 2014) وهو ما يتناسب مع البحث الحالي، حيت تم تحليل كتابي الثقافة العلمية المقررة علي طلبة الصف الحادي والثاني عشر بفلسطين للعام الدراسي 2022-2023.

عينة الدراسة:

تم أخذ كتب الثقافة العلمية المقررة علي طلبة الصف الحادي والثاني عشر فرع العلوم الإنسانية بفلسطين والبالغ عددها (2) كتاب بواقع كتاب لكل صف دراسي والجدول (1) يوضح الوصف العام للكتب المستهدفة والتي تم تناولها في التحليل:

جدول (1): الوصف العام لكتب الثقافة العلمية للصف الحادي والثاني عشر

الجزء	الوحدة	وصف الوحدة	صف حادي عشر	صف ثاني عشر
الجزء الأول	الأولي	مجموع الفصول	3	3
		عدد الصفحات	27	24
	الثانية	مجموع الفصول	3	2
		عدد الصفحات	29	21
الجزء الثاني	الثالثة	مجموع الفصول	2	2
		عدد الصفحات	28	13
	الرابعة	مجموع الفصول	3	3
		عدد الصفحات	24	19
المجموع الكلي لعدد الفصول			11	10
المجموع الكلي لعدد الصفحات			108	77

يوضح الجدول (1) الوصف العام لكتب الثقافة العامة للصف الحادي والثاني عشر وفقاً لعدد الوحدات وعدد الفصول والصفحات، وقد بلغ عدد الفصول التي تم تحليلها في الصف الحادي عشر (11) فصل بواقع (108) صفحة، بينما في الصف الثاني عشر تم تحليل (10) فصول بواقع (77) صفحة.

أداة الدراسة: (بطاقة تحليل المحتوي)

إن أحد أهداف الدراسة الحالية هو التعرف على مدى تضمين الأهداف العالمية للتنمية المستدامة في كتب الثقافة العلمية للمرحلة الثانوية بفلسطين، فقد تم تحليل هذه الكتب في ضوء قائمة أبعاد التنمية المستدامة المتمثلة في البعد البيئي والاقتصادي والاجتماعي والتكنولوجي والسياسي الأمني. وقد تمت عملية التحليل وفق خطوات علمية متسلسلة على النحو الآتي:

تحديد الهدف من التحليل: هدف التحليل إلى التعرف على مدى تضمن الأهداف العالمية للتنمية المستدامة في كتب الثقافة العلمية بفلسطين والمقررة على طلبة الصف الحادي والثاني عشر والمعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم الفلسطينية للعام 2022-2023.

تحديد عينة التحليل: تمثلت عينة التحليل في محتوى كتب الثقافة العلمية للمرحلة الثانوية المقررة على طلبة الصف الحادي والثاني عشر والمعتمدة في فلسطين للعام 2022-2023.

تحديد فئات التحليل: وهي العناصر الرئيسة أو الثانوية التي يتم وضع وحدات التحليل فيها سواء كانت كلمة أو قيمة أو غيرها والتي يمكن وضع كل صفة من صفات المحتوى فيها وتصنف على أساسها (طعيمة، 2008)، وقد تم تحديث مؤشرات الأهداف العالمية للتنمية المستدامة الواردة والبالغ عددها (53) مؤشر موزعة على (5) أبعاد للتنمية المستدامة.

تحديد وحدة التحليل: يقصد بوحدة التحليل: أصغر جزء في المحتوى يتم اختياره ويخضع للعد والقياس؛ حيث يعتبر ظهوره أو غيابه أو تكراره ذو دلالة معينة في رسم نتائج التحليل وقد تكون وحدة التحليل كلمة أو موضوع الشخصية المفردة أو مقياس الزمن، وقد تم اختيار الفقرة كوحدة تحليل تعتمد عليها فئات التحليل وذلك لمناسبتها لأبعاد التنمية المستدامة.

تحديد ضوابط عملية التحليل: تمت عملية التحليل في ضوء المؤشرات المنبثقة أبعاد التنمية المستدامة وذلك في منهاج الثقافة العلمية للمرحلة الثانوية المقررة على طلبة الصف الحادي والثاني عشر والمعتمدة من وزارة التربية والتعليم الفلسطينية مطلع العام 2022-2023 كذلك شمل التحليل جميع مكونات كتب الثقافة العلمية محتوى معرفي وأنشطة وصور ورسومات وأسئلة التقويم.

تحديد صدق التحليل: وقد تم تقدير صدق أداة تحليل المحتوى من خلال عرضها على مجموعة من الخبراء في مجال المناهج، وقد أبدى المحكمون ملاحظاتهم التي تمثلت في تعديل بعض المؤشرات وحذف ودمج البعض الأخر، ومدى صحتها اللغوية، حيث أصبحت أداة تحليل المحتوى تتكون من (5) أهداف عالمية ينبثق عنها (53) مؤشر.

تحديد ثبات التحليل: تم التحقق من ثبات أداة التحليل باستخدام الثبات عبر الأفراد حيث تم تحليل فصل من كتاب الثقافة العلمية للصف الثاني عشر من قبل الباحثين، ومن ثم حساب الثبات بواسطة معادلة هولستي، وكانت نقاط الاتفاق (53) ونقاط الاختلاف (9) وقيمة الثبات (0.92) وهي قيمة مرتفعة تطمئن الباحثتان إلى ثبات أداة التحليل.

الأساليب الإحصائية

تم حساب التكرارات والنسب المئوية للتعرف على مدى تضمين أبعاد التنمية المستدامة في محتوى كتب الثقافة العلمية للمرحلة الثانوية.

نتائج الدراسة وتفسيرها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

كان نص السؤال الأول ما أبعاد التنمية المستدامة الواجب توافرها في منهاج الثقافة العلمية؟

وللإجابة عن السؤال تم الرجوع إلى الكتب والدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع البحث، حيث تم الوصول إلى مجموعة من الأبعاد اللازم توافرها في منهاج الثقافة العلمية والجدول رقم (2) يوضح هذه الأبعاد.

جدول (2): أبعاد التنمية المستدامة الواجب توافرها في منهاج الثقافة العلمية

المعيار	م	المؤشرات
أولاً: البعد البيئي	1	يكسب المحتوى الطالب المعلومات البيئية التي تعمق فهمه للبيئة
	2	يكسب المحتوى الطالب مهارات استخدام الموارد البيئية
	3	يزود المحتوى الطالب بطرق حماية البيئة من التهديدات والأخطار
	4	يؤكد المحتوى على التنوع البيولوجي والحد من استنزافه ومراعاة حقوق الاجيال القادمة فيه
	5	يكسب المحتوى الطالب مهارات تحديد المشكلات البيئية
	6	يبرز المحتوى دور الكائنات الحية في التوازن البيئي
	7	يدعم المحتوى التنمية الزراعية والنباتية ومخاطر المبيدات الحشرية
	8	يرشد المحتوى الى الحفاظ على الموارد المائية وحماية الاحياء البحرية
	9	يشير المحتوى الى حماية التربة والماء والهواء والغلاف الجوي من التلوث
	10	يناقش المحتوى التغير المناخي والتصحر والاحتباس الحراري وقلة الامطار
	11	يدعو المحتوى الى ترشيد استهلاك الغطاء النباتي والثروة الحيوانية والسمكية
	12	يدعو المحتوى لترشيد استهلاك الطاقة والثروات المعدنية غير المتجددة
	13	يناقش المحتوى جرائم الاحتلال من خلال استخدام الاسلحة المشعة واقتلاع الاشجار

ثانياً: البعد الاجتماعي	1	يشير المحتوى الى رفع مستوى نوعية حياة الافراد وتأمين حقوقهم الانسانية
	2	يناقش المحتوى تحقيق المساواة والعدالة في توزيع الموارد بين الاجيال مع المحافظة على حق الاجيال القادمة
	3	يؤكد المحتوى على العدالة الاجتماعية وتنميتها بين أفراد الجيل الحالي والمستقبلي
	4	يشير المحتوى الى رفع مستوى الوعي والنمو السكاني والفقر
	5	يشير المحتوى الى خطورة الزواج المبكر والاضرار الاجتماعية للطلاق
	6	يؤكد المحتوى على حرية الافراد في التعبير عن الراي وآداب الاختلاف
	7	يشير المحتوى الى توفر الخدمات والمنافع للأفراد
	8	يهتم المحتوى بتنمية مهارات التفكير وحل المشكلات بشكل مستدام
	9	يحث المحتوى على حق الجميع في التعلم على مدى الحياة
	10	يناقش المحتوى الخدمات والرعاية الصحية لكافة افراد المجتمع
	11	يؤكد المحتوى على نصيب عادل لكل فرد من الثروات الطبيعية والخدمات
ثالثاً: البعد الاقتصادي	1	يتناول المحتوى تحسين معيشة مستوى الافراد بصورة مستدامة
	2	يركز المحتوى على إيقاف تبديد الموارد الطبيعية بتغير أنماط الاستهلاك للأفراد
	3	يعرض المحتوى تنمية التخطيط للمشاريع التنموية والصناعية كضمان لحماية البيئة
	4	يشير المحتوى الى الاستهلاك غير الرشيد لمصادر الطاقة المتجددة وغير المتجددة
	5	يسهم المحتوى في تمويل حماية البيئة وصيانتها من التلوث الزائد والتدهور بشكل مستمر
	6	يحث المحتوى على إعادة تدوير النفايات والمعادن بما يحقق بيئية طبيعية امنة
	7	يؤكد المحتوى على الدعم الاقتصادي للبحث العلمي بما يخدم المجتمع
	8	يوضح المحتوى مكافحة الفقر والسعي للإنتاج والاستهلاك المستدام
	9	يهتم المحتوى بمعالجة الخسائر الاقتصادية الناتجة عن التلوث والامراض وغازات المصانع
	10	يناقش المحتوى تنمية الشراكة بين القطاعين العام والخاص وتوفير فرص عمل للأفراد
رابعاً: البعد التكنولوجي	1	يناقش المحتوى صناعة تقنيات تسهم في الحفاظ على تدهور الموارد البيئية وحماية طبقة الاوزن
	2	يتعرض المحتوى الى مشاريع تطور القطاع الصناعي والتكنولوجي
	3	يؤكد المحتوى على التقليل من الصناعات المسببة لتدهور مكونات البيئة (ماء – تربة – هواء – غلاف جوي)
	4	يناقش المحتوى قضية التخلص من النفايات الطبية بشكل أمن
	5	يشير المحتوى الى تنمية إنتاج الطاقة البديلة والمحافظة على الثروات المعدنية
	6	يركز المحتوى على زيادة الانتاج الصناعي بحيث لا يؤدي الى تغيرات مناخية عالمية
	7	يشير المحتوى الى تشجيع البحوث العلمية والتطور التكنولوجي في مجال البيئة
	8	يناقش المحتوى استخدام التقنيات لتحسين الزراعة والانتاج لمحاربة الفقر والجوع
	9	يعرض المحتوى دور التطور التكنولوجي في علاج الامراض ومثل غسيل الكلى وعمليات معالجة النظر
خامساً: البعد السياسي والأمني	1	يركز المحتوى على حق الشعب الفلسطيني في أرضه وإقامة دولته
	2	يسهم المحتوى في التقليل من الواسطة والمحسوبية والحزبية
	3	يعرض المحتوى حل النزاعات والحروب
	4	يعرض هجرة الشعب الفلسطيني ومجازر الاحتلال
	5	يؤكد المحتوى على سن القوانين والتشريعات لحماية البيئة والانسان والعمل على تنفيذها
	6	يؤكد المحتوى على حرية الاسرى وواجب تحريرهم
	7	يجرم المحتوى التخابر مع المحتل وخطورة الوقوع في وحل العمالة
	8	يؤكد المحتوى على تنمية الامن الشامل مثل الامن (الصحي والغذائي والاجتماعي والمعلوماتي)
	9	يبين المحتوى محاسبة المخالفين لقوانين حماية الموارد الطبيعية للعمل على تحقيق سيادة القانون
	10	يركز المحتوى على نشر ثقافة السلام

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

كان نص السؤال الثاني: ما مدى توافر أبعاد التنمية المستدامة في منهاج الثقافة العلمية للصف الحادي عشر؟ وللإجابة عن السؤال قامت الباحثتان بتحليل محتوى منهاج الثقافة العلمية للصف الحادي عشر والجدول رقم (3)، والجدول رقم (4) يوضح ذلك

جدول (3): التكرارات والنسب المئوية للفقرات المتضمنة لأبعاد التنمية المستدامة الواجب توافرها في محتوى منهاج الثقافة للصف الحادي عشر الفصل الأول

البعد	م	المؤشر	التكرار			النسبة المئوية
			الوحدة الأولى	الوحدة الثانية	المجموع	
أولاً: البعد البيئي	1	يكسب المحتوى الطالب المعلومات البيئية التي تعمق فهمه للبيئة	7	39	46	14.8 %
	2	يكسب المحتوى الطالب مهارات استخدام الموارد البيئية	15	27	42	13.5 %
	3	يزود المحتوى الطالب بطرق حماية البيئة من التهديدات والأخطار	5	27	32	10.3 %
	4	يؤكد المحتوى على التنوع البيولوجي والحد من استنزافه ومراعاة حقوق الاجيال القادمة	11	23	34	%11
	5	يكسب المحتوى الطالب مهارات تحديد المشكلات البيئية	4	19	23	%7.5
	6	يبرز المحتوى دور الكائنات الحية في التوازن البيئي	3	18	21	%6.7
	7	يدعم المحتوى التنمية الزراعية والنباتية ومخاطر المبيدات الحشرية	2	17	19	%6.1
	8	يرشد المحتوى الى الحفاظ على الموارد المائية وحماية الاحياء البحرية	0	18	18	%5.8
	9	يشير المحتوى الى حماية التربة والماء والهواء والغلاف الجوي من التلوث	0	19	19	%6.1
	10	يناقش المحتوى التغير المناخي والتصحر والاحتباس الحراري وقلة الامطار	0	16	16	%5.2
	11	يدعو المحتوى الى ترشيد استهلاك الغطاء النباتي والثروة الحيوانية والسمكية	0	23	23	%7.5
	12	يدعو المحتوى لترشيد استهلاك الطاقة والثروات المعدنية غير المتجددة	0	17	17	%5.5
	13	يناقش المحتوى جرائم الاحتلال من خلال استخدام الاسلحة المشعة واقتلاع الاشجار	0	0	0	0
		المجموع	47	263	310	%100
ثانياً: البعد الاجتماعي	1	يشير المحتوى الى رفع مستوى نوعية حياة الافراد وتأمين حقوقهم الانسانية	9	2	11	%8.3
	2	يناقش المحتوى تحقيق المساواة والعدالة في توزيع الموارد بين الاجيال مع المحافظة على حق الاجيال القادمة	6	8	14	10.6 %
	3	يؤكد المحتوى على العدالة الاجتماعية وتنميتها بين أفراد الجيل الحالي والمستقبلي	3	6	9	%6.8
	4	يشير المحتوى الى رفع مستوى الوعي والنمو السكاني والفقر	8	7	15	11.4 %
	5	يشير المحتوى الى خطورة الزواج المبكر والاضرار الاجتماعية للطلاق	0	0	0	0
	6	يؤكد المحتوى على حرية الافراد في التعبير عن الراي وآداب الاختلاف	2	0	2	%1.5
	7	يشير المحتوى الى توفر الخدمات والمنافع للأفراد	9	9	18	13.7 %
	8	يهتم المحتوى بتنمية مهارات التفكير وحل المشكلات بشكل مستدام	9	10	19	14.4 %
	9	يحث المحتوى على حق الجميع في التعلم على مدى الحياة	10	7	17	12.9

						%
	10	يناقش المحتوى الخدمات والرعاية الصحية لكافة افراد المجتمع	14	7	21	15.9 %
	11	يؤكد المحتوى على نصيب عادل لكل فرد من الثروات الطبيعية والخدمات	4	2	6	%4.5
		المجموع	74	58	132	%100
ثالثاً: البعد الاقتصادي	1	يتناول المحتوى تحسين معيشة مستوى الافراد بصورة مستدامة	7	7	14	%8.9
	2	يركز المحتوى على إيقاف تبديد الموارد الطبيعية بتغير أنماط الاستهلاك للأفراد	2	10	12	%7.6
	3	يعرض المحتوى تنمية التخطيط للمشاريع التنموية والصناعية كضمان لحماية البيئة	0	10	10	%6.3
	4	يشير المحتوى الى الاستهلاك غير الرشيد لمصادر الطاقة المتجددة وغير المتجددة	0	12	12	%7.6
	5	يسهم المحتوى في تمويل حماية البيئة وصيانتها من التلوث الزائد والتدهور مستمر	0	26	26	16.5 %
	6	يحث المحتوى على إعادة تدوير النفايات والمعادن بما يحقق بيئية طبيعية امنة	0	32	32	20.2 %
	7	يؤكد المحتوى على الدعم الاقتصادي للبحث العلمي بما يخدم المجتمع	2	2	4	%2.5
	8	يوضح المحتوى مكافحة الفقر والسعي للإنتاج والاستهلاك المستدام	8	10	18	11.4 %
	9	يهتم المحتوى بمعالجة الخسائر الاقتصادية الناتجة عن التلوث والامراض وغازات المصانع	0	21	21	13.3 %
	10	يناقش المحتوى تنمية الشراكة بين القطاعين العام والخاص وتوفير فرص عمل للأفراد	4	5	9	%5.7
		المجموع	23	135	158	%100
رابعاً: البعد التكنولوجي	1	يناقش المحتوى صناعة تقنيات تسهم في الحفاظ على تدهور الموارد البيئية وحماية الاوزن	0	15	15	14.6 %
	2	يتعرض المحتوى الى مشاريع تطور القطاع الصناعي والتكنولوجي	6	5	11	10.6 %
	3	يؤكد المحتوى على التقليل من الصناعات المسببة لتدهور مكونات البيئة (ماء – تربة – هواء – غلاف جوي)	0	24	24	23.3 %
	4	يناقش المحتوى قضية التخلص من النفايات الطبية بشكل أمن	0	12	12	11.7 %
	5	يشير المحتوى الى تنمية إنتاج الطاقة البديلة والمحافظة على الثروات المعدنية	0	2	2	%1.9
	6	يركز المحتوى على زيادة الانتاج الصناعي بحيث لا يؤدي الى تغيرات مناخية عالمية	0	13	13	12.6 %
	7	يشير المحتوى الى تشجيع البحوث العلمية والتطور التكنولوجي في مجال البيئة	0	6	6	%5.8
	8	يناقش المحتوى استخدام التقنيات لتحسين الزراعة والانتاج لمحاربة الفقر والجوع	0	8	8	%7.8
	9	يعرض المحتوى دور التطور التكنولوجي في علاج الامراض ومثل غسيل الكلى وعمليات معالجة النظر	12	0	12	11.7 %
		المجموع	18	85	103	%100
خامساً: البعد السياسي والأمني	1	يركز المحتوى على حق الشعب الفلسطيني في أرضه وإقامة دولته	0	0	0	0
	2	يسهم المحتوى في التقليل من الواسطة والمحسوبية والحزبية	0	0	0	0
	3	يعرض المحتوى حل النزاعات والحروب	0	2	2	%4.8
	4	يعرض هجرة الشعب الفلسطيني ومجازر الاحتلال	0	0	0	0
	5	يؤكد المحتوى على سن القوانين والتشريعات لحماية البيئة والانسان	3	20	23	54.8

	والعمل على تنفيذها				%
6	يؤكد المحتوى على حرية الاسرى وواجب تحريرهم	0	0	0	0
7	يجرم المحتوى التخابر مع المحتل وخطورة الوقوع في وحل العمالة	0	0	0	0
8	يؤكد المحتوى على تنمية الامن الشامل مثل الامن (الصحي والغذائي والاجتماعي والمعلوماتي)	6	6	12	28.5 %
9	يبين المحتوى محاسبة المخالفين لقوانين حماية الموارد الطبيعية لتحقيق سيادة القانون	0	3	3	%7.1
10	يركز المحتوى على نشر ثقافة السلام	1	1	2	%4.8
	المجموع	10	32	42	%100
	المجموع الكلي	745			%100

يتضح من الجدول (3) الذي تضمن التكرارات والنسب المئوية للفقرات المتضمنة لأبعاد التنمية المستدامة الواجب توافرها في محتوى كتاب الثقافة العلمية (الفصل الأول) للصف الحادي عشر توافر جميع أبعاد التنمية المستدامة ولكن بنسب مختلفة، حيث أن البعد البيئي حصل على المرتبة الأولى بنسبة (41.6 %)، وجاء في المرتبة الثانية البعد الاقتصادي بنسبة (21.2 %)، وقد حصل البعد الاجتماعي على المرتبة الثالثة بنسبة (17.7 %)، بينما البعد التكنولوجي حصل على المرتبة الرابعة بنسبة (13.8 %)، وأما البعد السياسي والأمني حصل على المرتبة الأخيرة بنسبة (5.7 %).

جدول (4): التكرارات والنسب المئوية للفقرات المتضمنة لأبعاد التنمية المستدامة الواجب توافرها في محتوى منهاج الثقافة للصف الحادي عشر الفصل الثاني

البعد	م	المؤشر	التكرار			النسبة المئوية
			الوحدة الثالثة	الوحدة الرابعة	المجموع	
أولاً: البعد البيئي	1	يكسب المحتوى الطالب المعلومات البيئية التي تعمق فهمه للبيئة	5	0	5	10.6 %
	2	يكسب المحتوى الطالب مهارات استخدام الموارد البيئية	2	0	2	%4.3
	3	يزود المحتوى الطالب بطرق حماية البيئة من التهديدات والأخطار	9	0	9	19.1 %
	4	يؤكد المحتوى على التنوع البيولوجي والحد من استنزافه ومراعاة حقوق الاجيال القادمة	0	0	0	0
	5	يكسب المحتوى الطالب مهارات تحديد المشكلات البيئية	8	2	10	21.3 %
	6	يبرز المحتوى دور الكائنات الحية في التوازن البيئي	1	0	1	%2.1
	7	يدعم المحتوى التنمية الزراعية والنباتية ومخاطر المبيدات الحشرية	0	2	2	%4.3
	8	يرشد المحتوى الى الحفاظ على الموارد المائية وحماية الاحياء البحرية	11	0	11	23.4 %
	9	يشير المحتوى الى حماية التربة والماء والهواء والغلاف الجوي من التلوث	4	0	4	%8.5
	10	يناقش المحتوى التغير المناخي والتصحر والاحتباس الحراري وقلة الامطار	2	0	2	%4.3
	11	يدعو المحتوى الى ترشيد استهلاك الغطاء النباتي والثروة الحيوانية والسمكية	1	0	1	%2.1

	12	يدعو المحتوى لترشيد استهلاك الطاقة والثروات المعدنية غير المتجددة	0	0	0	0
	13	يناقش المحتوى جرائم الاحتلال من خلال استخدام الاسلحة المشعة واقتلاع الاشجار	0	0	0	0
		المجموع	43	4	47	%100
ثانياً: البعد الاجتماعي	1	يشير المحتوى الى رفع مستوى نوعية حياة الافراد وتأمين حقوقهم الانسانية	1	2	3	15.8 %
	2	يناقش المحتوى تحقيق المساواة والعدالة في توزيع الموارد بين الاجيال مع المحافظة على حق الاجيال القادمة	0	0	0	0
	3	يؤكد المحتوى على العدالة الاجتماعية وتنميتها بين أفراد الجيل الحالي والمستقبلي	0	0	0	0
	4	يشير المحتوى الى رفع مستوى الوعي والنمو السكاني والفقر	1	0	1	%5.3
	5	يشير المحتوى الى خطورة الزواج المبكر والاضرار الاجتماعية للطلاق	0	0	0	0
	6	يؤكد المحتوى على حرية الافراد في التعبير عن الراي وآداب الاختلاف	0	0	0	0
	7	يشير المحتوى الى توفر الخدمات والمنافع للأفراد	1	1	2	10.5 %
	8	يهتم المحتوى بتنمية مهارات التفكير وحل المشكلات بشكل مستدام	0	6	6	31.6 %
	9	يحث المحتوى على حق الجميع في التعلم على مدى الحياة	0	2	2	10.5 %
	10	يناقش المحتوى الخدمات والرعاية الصحية لكافة افراد المجتمع	0	4	4	%21
	11	يؤكد المحتوى على نصيب عادل لكل فرد من الثروات الطبيعية والخدمات	0	1	1	%5.3
		المجموع	3	16	19	%100
ثالثاً: البعد اقتصادي	1	يتناول المحتوى تحسين معيشة مستوى الافراد بصورة مستدامة	4	0	4	22.2 %
	2	يركز المحتوى على إيقاف تبديد الموارد الطبيعية بتغير أنماط الاستهلاك للأفراد	0	0	0	0
	3	يعرض المحتوى تنمية التخطيط للمشاريع التنموية والصناعية كضمان لحماية البيئة	2	0	2	11.1 %
	4	يشير المحتوى الى الاستهلاك غير الرشيد لمصادر الطاقة المتجددة وغير المتجددة	0	0	0	0
	5	يسهم المحتوى في تمويل حماية البيئة وصيانتها من التلوث الزائد والتدهور مستمر	5	0	5	27.8 %
	6	يحث المحتوى على إعادة تدوير النفايات والمعادن بما يحقق بيئية طبيعية امنة	0	0	0	0
	7	يؤكد المحتوى على الدعم الاقتصادي للبحث العلمي بما يخدم المجتمع	3	0	3	16.7 %
	8	يوضح المحتوى مكافحة الفقر والسعي للإنتاج والاستهلاك المستدام	0	0	0	0
	9	يهتم المحتوى بمعالجة الخسائر الاقتصادية الناتجة عن التلوث والامراض وغازات المصانع	4	0	4	22.2 %
	10	يناقش المحتوى تنمية الشراكة بين القطاعين العام والخاص وتوفير فرص عمل للأفراد	0	0	0	0
		المجموع	18	0	18	%100
رابعاً: البعد التكنولوجي	1	يناقش المحتوى صناعة تقنيات تسهم في الحفاظ على الموارد البيئية وحماية طبقة الاوزن	4	0	4	23.6 %
	2	يتعرض المحتوى الى مشاريع تطور القطاع الصناعي والتكنولوجي	5	0	5	29.4 %
	3	يؤكد المحتوى على التقليل من الصناعات المسببة لتدهور مكونات البيئة (ماء – تربة – هواء – غلاف جوي)	0	0	0	0

	4	يناقش المحتوى قضية التخلص من النفايات الطبية بشكل أمن	0	0	0	0
	5	يشير المحتوى الى تنمية إنتاج الطاقة البديلة والمحافظة على الثروات المعدنية	0	0	0	0
	6	يركز المحتوى على زيادة الانتاج الصناعي بحيث لا يؤدي الى تغيرات مناخية عالمية	0	0	0	0
	7	يشير المحتوى الى تشجيع البحوث العلمية والتطور التكنولوجي في مجال البيئة	3	0	3	17.6 %
	8	يناقش المحتوى استخدام التقنيات لتحسين الزراعة والانتاج لمحاربة الفقر والجوع	0	2	2	11.8 %
	9	يعرض المحتوى دور التطور التكنولوجي في علاج الامراض مثل غسيل الكلى وعمليات معالجة النظر	0	3	3	17.6 %
		المجموع	12	5	17	%100
خامساً: البعد السياسي والأمني	1	يركز المحتوى على حق الشعب الفلسطيني في أرضه وإقامة دولته	0	0	0	0
	2	يسهم المحتوى في التقليل من الواسطة والمحسوبية والحزبية	0	0	0	0
	3	يعرض المحتوى حل النزاعات والحروب	0	0	0	0
	4	يعرض هجرة الشعب الفلسطيني ومجازر الاحتلال	0	0	0	0
	5	يؤكد المحتوى على سن القوانين والتشريعات لحماية البيئة والانسان والعمل على تنفيذها	2	0	2	%20
	6	يؤكد المحتوى على حرية الاسرى وواجب تحريرهم	0	0	0	0
	7	يجرم المحتوى التخابر مع المحتل وخطورة الوقوع في وحل العمالة	0	0	0	0
	8	يؤكد المحتوى على تنمية الامن الشامل مثل (الصحي والغذائي والاجتماعي والمعلوماتي)	4	2	6	%60
	9	يبين المحتوى محاسبة المخالفين لقوانين حماية الموارد الطبيعية لتحقيق سيادة القانون	0	0	0	%
	10	يركز المحتوى على نشر ثقافة السلام	2	0	2	%20
		المجموع	8	2	10	%100
		المجموع الكلي	111			%100

وبتأمل الجدول أعلاه لنتائج تحليل كتاب الثقافة العلمية (الفصل الأول) للصف الحادي عشر لأبعاد التنمية المستدامة، نلاحظ توافر جميع أبعاد التنمية المستدامة ولكن بنسب مختلفة، حيث أن البعد البيئي حصل على المرتبة الأولى بنسبة (42.4 %)، وجاء في المرتبة الثانية البعد الاجتماعي بنسبة (17.1 %)، وقد حصل البعد الاقتصادي على المرتبة الثالثة بنسبة (16.2 %)، بينما البعد التكنولوجي حصل على المرتبة الرابعة بنسبة (15.3 %)، وأما البعد السياسي والأمني حصل على المرتبة الأخيرة بنسبة (9 %)، ونلاحظ أن نسب توافر أبعاد التنمية المستدامة في الفصلين متقاربة حيث حصل البعد البيئي على أعلى نسبة وهي تفوق 40% بينما حصل البعد السياسي والأمني على نسبة متدنية.

وللمقارنة بين توافر أبعاد التنمية المستدامة في الفصلين الأول والثاني كما في الجدول (5)

جدول (5): التكرارات والنسب المئوية للفقرات المتضمنة لأبعاد التنمية المستدامة الواجب توافرها في محتوى منهاج الثقافة للصف الحادي عشر

م	البعد	حادي عشر ج1		حادي عشر ج2		المجموع	النسبة
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة		
1	**البعد البيئي**	**310**	**%36.2**	**47**	**%5.5**	**357**	**%41.7**
2	البعد الاجتماعي	**132**	**%15.4**	**19**	**%2.2**	**151**	**%17.6**
3	البعد الاقتصادي	**158**	**%18.5**	**18**	**%2.1**	**176**	**%20.6**
4	البعد التكنولوجي	**103**	**%12**	**17**	**%2**	**120**	**%14**
5	البعد السياسي والأمني	**42**	**%4.9**	**10**	**%1.2**	**52**	**%6.1**
المجموع		**745**	**%87**	**111**	**%13**	**856**	**%100**

من الجدول السابق نلاحظ توافر أبعاد التنمية المستدامة في كتاب الفصل الأول بشكل أكبر بكثير من الفصل الثاني وقد يعزى ذلك إلى محاولة مصممي المناهج التركيز على هذه الأبعاد بشكل كبير وإكسابها للطلبة في الفصل الأول بشكل أكبر مقارنة بالفصل الثاني، كما يلاحظ أن البعد الذي حصل على المركز الأول بشكل أكبر هو البعد البيئي حيث يسعى المنهاج لتوعية الطلبة في البيئة بشكل كبير، بينما يلاحظ أن أدنى نسبة من أبعاد التنمية المستدامة كانت لصالح البعد السياسي والأمني.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

كان نص السؤال الثالث: ما مدى توافر أبعاد التنمية المستدامة في منهاج الثقافة العلمية للصف الثاني عشر؟

وللإجابة عن السؤال قامت الباحثتان بتحليل محتوى منهاج الثقافة العلمية للصف الثاني عشر والجدول رقم (6)، والجدول رقم (7) يوضح ذلك

جدول (6): التكرارات والنسب المئوية للفقرات المتضمنة لأبعاد التنمية المستدامة الواجب توافرها في محتوى منهاج الثقافة للصف الثاني عشر الفصل الأول

البعد	م	المؤشر	التكرار			النسبة المئوية
			الوحدة الثالثة	الوحدة الرابعة	المجموع	
أولاً: البعد البيئي	**1**	**يكسب المحتوى الطالب المعلومات البيئية التي تعمق فهمه للبيئة**	**10**	**4**	**14**	**30.5 %**
	2	**يكسب المحتوى الطالب مهارات استخدام الموارد البيئية**	**12**	**1**	**13**	**28.2 %**
	3	**يزود المحتوى الطالب بطرق حماية البيئة من التهديدات والأخطار**	**4**	**9**	**13**	**28.2 %**
	4	**يؤكد المحتوى على التنوع البيولوجي والحد من استنزافه ومراعاة حقوق الاجيال القادمة**	**0**	**0**	**0**	**0**
	5	**يكسب المحتوى الطالب مهارات تحديد المشكلات البيئية**	**1**	**0**	**1**	**%2.2**

	6	يبرز المحتوى دور الكائنات الحية في التوازن البيئي	0	0	0	0
	7	يدعم المحتوى التنمية الزراعية والنباتية ومخاطر المبيدات الحشرية	0	0	0	0
	8	يرشد المحتوى الى الحفاظ على الموارد المائية وحماية الاحياء البحرية	0	0	0	0
	9	يشير المحتوى الى حماية التربة والماء والهواء والغلاف الجوي من التلوث	0	1	1	%2.2
	10	يناقش المحتوى التغير المناخي والتصحر والاحتباس الحراري وقلة الامطار	0	0	0	0
	11	يدعو المحتوى الى ترشيد استهلاك الغطاء النباتي والثروة الحيوانية والسمكية	1	0	1	%2.2
	12	يدعو المحتوى لترشيد استهلاك الطاقة والثروات المعدنية غير المتجددة	3	0	3	%6.5
	13	يناقش المحتوى جرائم الاحتلال من خلال استخدام الاسلحة المشعة واقتلاع الاشجار	0	0	0	0
	المجموع		31	15	46	%100
ثانياً: البعد الاجتماعي	1	يشير المحتوى الى رفع مستوى نوعية حياة الافراد وتأمين حقوقهم الانسانية	0	3	3	%6.7
	2	يناقش المحتوى تحقيق المساواة والعدالة في توزيع الموارد بين الاجيال مع المحافظة على حق الاجيال القادمة	2	1	3	%6.7
	3	يؤكد المحتوى على العدالة الاجتماعية وتنميتها بين أفراد الجيل الحالي والمستقبلي	0	0	0	0
	4	يشير المحتوى الى رفع مستوى الوعي والنمو السكاني والفقر	0	0	0	0
	5	يشير المحتوى الى خطورة الزواج المبكر والاضرار الاجتماعية للطلاق	0	0	0	0
	6	يؤكد المحتوى على حرية الافراد في التعبير عن الراي وآداب الاختلاف	3	4	7	15.6 %
	7	يشير المحتوى الى توفر الخدمات والمنافع للأفراد	4	5	9	%20
	8	يهتم المحتوى بتنمية مهارات التفكير وحل المشكلات بشكل مستدام	7	9	16	35.5 %
	9	يحث المحتوى على حق الجميع في التعلم على مدى الحياة	0	0	0	0
	10	يناقش المحتوى الخدمات والرعاية الصحية لكافة افراد المجتمع	0	4	4	%8.8
	11	يؤكد المحتوى على نصيب عادل لكل فرد من الثروات الطبيعية والخدمات	3	0	3	%6.7
	المجموع		19	26	45	%100
ثالثاً: البعد الاقتصادي	1	يتناول المحتوى تحسين معيشة مستوى الافراد بصورة مستدامة	5	4	9	%20
	2	يركز المحتوى على إيقاف تبديد الموارد الطبيعية بتغير أنماط الاستهلاك للأفراد	6	2	8	17.8 %
	3	يعرض المحتوى تنمية التخطيط للمشاريع التنموية والصناعية كضمان لحماية البيئة	3	6	9	%20
	4	يشير المحتوى الى الاستهلاك غير الرشيد لمصادر الطاقة المتجددة وغير المتجددة	2	1	3	%6.7
	5	يسهم المحتوى في تمويل حماية البيئة وصيانتها من التلوث الزائد والتدهور مستمر	2	2	4	%8.8
	6	يحث المحتوى على إعادة تدوير النفايات والمعادن بما يحقق بيئية طبيعية امنة	5	0	5	11.2 %
	7	يؤكد المحتوى على الدعم الاقتصادي للبحث العلمي بما يخدم المجتمع	0	0	0	0
	8	يوضح المحتوى مكافحة الفقر والسعي للإنتاج والاستهلاك المستدام	3	1	4	%8.8
	9	يهتم المحتوى بمعالجة الخسائر الاقتصادية الناتجة عن التلوث والامراض وغازات المصانع	2	1	3	%6.7
	10	يناقش المحتوى تنمية الشراكة بين القطاعين العام والخاص وتوفير فرص عمل للأفراد	0	0	0	0
	المجموع		28	17	45	%100

رابعاً: البعد التكنولوجي	1	يناقش المحتوى صناعة تقنيات تسهم في الحفاظ على الموارد البيئية وحماية طبقة الاوزن	4	1	5	12.8 %
	2	يتعرض المحتوى الى مشاريع تطور القطاع الصناعي والتكنولوجي	3	7	10	25.6 %
	3	يؤكد المحتوى على التقليل من الصناعات المسببة لتدهور مكونات البيئة (ماء – تربة – هواء – غلاف جوي)	6	3	9	23.1 %
	4	يناقش المحتوى قضية التخلص من النفايات الطبية بشكل أمن	0	3	3	%7.7
	5	يشير المحتوى الى تنمية إنتاج الطاقة البديلة والمحافظة على الثروات المعدنية	0	0	0	0
	6	يركز المحتوى على زيادة الانتاج الصناعي بحيث لا يؤدي الى تغيرات مناخية عالمية	0	0	0	0
	7	يشير المحتوى الى تشجيع البحوث العلمية والتطور التكنولوجي في مجال البيئة	2	3	5	12.8 %
	8	يناقش المحتوى استخدام التقنيات لتحسين الزراعة والانتاج لمحاربة الفقر والجوع	0	0	0	0
	9	يعرض المحتوى دور التطور التكنولوجي في علاج الامراض مثل غسيل الكلى وعمليات معالجة النظر	0	7	7	%18
	المجموع		15	24	39	%100
خامساً: البعد السياسي والأمني	1	يركز المحتوى على حق الشعب الفلسطيني في أرضه وإقامة دولته	0	0	0	0
	2	يسهم المحتوى في التقليل من الواسطة والمحسوبية والحزبية	0	0	0	0
	3	يعرض المحتوى حل النزاعات والحروب	0	0	0	0
	4	يعرض هجرة الشعب الفلسطيني ومجازر الاحتلال	0	0	0	0
	5	يؤكد المحتوى على سن القوانين والتشريعات لحماية البيئة والانسان والعمل على تنفيذها	2	3	5	31.2 %
	6	يؤكد المحتوى على حرية الاسرى وواجب تحريرهم	0	0	0	0
	7	يجرم المحتوى التخابر مع المحتل وخطورة الوقوع في وحل العمالة	0	0	0	0
	8	يؤكد المحتوى على تنمية الامن الشامل مثل (الصحي والغذائي والاجتماعي والمعلوماتي)	4	7	11	68.8 %
	9	يبين المحتوى محاسبة المخالفين لقوانين حماية الموارد الطبيعية لتحقيق سيادة القانون	0	0	0	0
	10	يركز المحتوى على نشر ثقافة السلام	0	0	0	0
	المجموع		6	10	16	%100
	المجموع الكلي		191			%100

من خلال الجدول السابق الذي يبين نتائج تحليل كتاب الثقافة العلمية (الفصل الأول) للصف الثاني عشر لأبعاد التنمية المستدامة، نلاحظ توافر جميع أبعاد التنمية المستدامة ولكن بنسب مختلفة، حيث أن البعد البيئي حصل على المرتبة الأولى بنسبة (24 %)، وجاء في المرتبة الثانية البعد الاجتماعي والاقتصادي بنسبة (23.6 %)، بينما البعد التكنولوجي حصل على نسبة (20.4 %)، وأما البعد السياسي والأمني حصل على المرتبة الأخيرة بنسبة (8.4 %).

جدول (7): التكرارات والنسب المئوية للفقرات المتضمنة لأبعاد التنمية المستدامة الواجب توافرها في محتوى منهاج الثقافة للصف الثاني عشر الفصل الثاني

البعد	م	المؤشر	التكرار			النسبة المئوية
			الوحدة الثالثة	الوحدة الرابعة	المجموع	
أولاً: البعد البيئي	1	يكسب المحتوى الطالب المعلومات البيئية التي تعمق فهمه للبيئة	12	10	27	17.1 %
	2	يكسب المحتوى الطالب مهارات استخدام الموارد البيئية	9	16	25	15.8 %
	3	يزود المحتوى الطالب بطرق حماية البيئة من التهديدات والأخطار	7	9	16	10.1 %
	4	يؤكد المحتوى على التنوع البيولوجي والحد من استنزافه ومراعاة حقوق الاجيال القادمة	4	13	17	10.8 %
	5	يكسب المحتوى الطالب مهارات تحديد المشكلات البيئية	7	8	15	%9.5
	6	يبرز المحتوى دور الكائنات الحية في التوازن البيئي	4	12	16	10.1 %
	7	يدعم المحتوى التنمية الزراعية والنباتية ومخاطر المبيدات الحشرية	0	7	7	%4.4
	8	يرشد المحتوى الى الحفاظ على الموارد المائية وحماية الاحياء البحرية	0	0	0	0
	9	يشير المحتوى الى حماية التربة والماء والهواء والغلاف الجوي من التلوث	3	7	10	%6.3
	10	يناقش المحتوى التغير المناخي والتصحر والاحتباس الحراري وقلة الامطار	1	3	4	%2.5
	11	يدعو المحتوى الى ترشيد استهلاك الغطاء النباتي والثروة الحيوانية والسمكية	9	7	16	10.1 %
	12	يدعو المحتوى لترشيد استهلاك الطاقة والثروات المعدنية غير المتجددة	3	2	5	%3.2
	13	يناقش المحتوى جرائم الاحتلال من خلال استخدام الاسلحة المشعة واقتلاع الاشجار	0	0	0	0
		المجموع	59	99	158	%100
ثانياً: البعد الاجتماعي	1	يشير المحتوى الى رفع مستوى نوعية حياة الافراد وتأمين حقوقهم الانسانية	7	12	19	15.6 %
	2	يناقش المحتوى تحقيق المساواة والعدالة في توزيع الموارد بين الاجيال مع المحافظة على حق الاجيال القادمة	3	6	9	%7.4
	3	يؤكد المحتوى على العدالة الاجتماعية وتنميتها بين أفراد الجيل الحالي والمستقبلي	0	0	0	0
	4	يشير المحتوى الى رفع مستوى الوعي والنمو السكاني والفقر	1	3	4	%3.3
	5	يشير المحتوى الى خطورة الزواج المبكر والاضرار الاجتماعية للطلاق	0	0	0	0
	6	يؤكد المحتوى على حرية الافراد في التعبير عن الراي وآداب الاختلاف	2	4	6	%5
	7	يشير المحتوى الى توفر الخدمات والمنافع للأفراد	8	6	14	11.4 %
	8	يهتم المحتوى بتنمية مهارات التفكير وحل المشكلات بشكل مستدام	7	7	14	11.4 %
	9	يحث المحتوى على حق الجميع في التعلم على مدى الحياة	0	0	0	0
	10	يناقش المحتوى الخدمات والرعاية الصحية لكافة افراد المجتمع	19	21	40	32.8 %
	11	يؤكد المحتوى على نصيب عادل لكل فرد من الثروات الطبيعية والخدمات	7	9	16	13.1 %
		المجموع	54	68	122	%100

ثالثاً: البعد الاقتصادي	1	يتناول المحتوى تحسين معيشة مستوى الافراد بصورة مستدامة	9	11	20	18.9 %
	2	يركز المحتوى على إيقاف تبديد الموارد الطبيعية بتغير أنماط الاستهلاك للأفراد	7	5	12	11.3 %
	3	يعرض المحتوى تنمية التخطيط للمشاريع التنموية والصناعية كضمان لحماية البيئة	8	5	13	12.3 %
	4	يشير المحتوى الى الاستهلاك غير الرشيد لمصادر الطاقة المتجددة وغير المتجددة	3	2	5	%4.7
	5	يسهم المحتوى في تمويل حماية البيئة وصيانتها من التلوث الزائد والتدهور مستمر	7	11	18	%17
	6	يحث المحتوى على إعادة تدوير النفايات والمعادن بما يحقق بيئية طبيعية امنة	7	5	12	11.3 %
	7	يؤكد المحتوى على الدعم الاقتصادي للبحث العلمي بما يخدم المجتمع	1	3	4	%3.8
	8	يوضح المحتوى مكافحة الفقر والسعي للإنتاج والاستهلاك المستدام	9	5	14	13.2 %
	9	يهتم المحتوى بمعالجة الخسائر الاقتصادية الناتجة عن التلوث والامراض وغازات المصانع	4	4	8	%7.5
	10	يناقش المحتوى تنمية الشراكة بين القطاعين العام والخاص وتوفير فرص عمل للأفراد	0	0	0	0
		المجموع	55	51	106	%100
رابعاً: البعد التكنولوجي	1	يناقش المحتوى صناعة تقنيات تسهم في الحفاظ على الموارد البيئية وحماية طبقة الاوزن	3	5	8	%14
	2	يتعرض المحتوى الى مشاريع تطور القطاع الصناعي والتكنولوجي	2	6	8	%14
	3	يؤكد المحتوى على التقليل من الصناعات المسببة لتدهور مكونات البيئة (ماء – تربة – هواء – غلاف جوي)	1	1	2	%3.5
	4	يناقش المحتوى قضية التخلص من النفايات الطبية بشكل أمن	1	2	3	%5.3
	5	يشير المحتوى الى تنمية إنتاج الطاقة البديلة والمحافظة على الثروات المعدنية	0	0	0	0
	6	يركز المحتوى على زيادة الانتاج الصناعي بحيث لا يؤدي الى تغيرات مناخية عالمية	2	3	5	%8.8
	7	يشير المحتوى الى تشجيع البحوث العلمية والتطور التكنولوجي في مجال البيئة	6	5	11	19.3 %
	8	يناقش المحتوى استخدام التقنيات لتحسين الزراعة والانتاج لمحاربة الفقر والجوع	0	8	8	%14
	9	يعرض المحتوى دور التطور التكنولوجي في علاج الامراض مثل غسيل الكلى وعمليات معالجة النظر	12	0	12	21.1 %
		المجموع	27	30	57	%100
خامساً: البعد السياسي والأمني	1	يركز المحتوى على حق الشعب الفلسطيني في أرضه وإقامة دولته	0	0	0	0
	2	يسهم المحتوى في التقليل من الواسطة والمحسوبية والحزبية	0	0	0	0
	3	يعرض المحتوى حل النزاعات والحروب	0	0	0	0
	4	يعرض هجرة الشعب الفلسطيني ومجازر الاحتلال	0	0	0	0
	5	يؤكد المحتوى على سن القوانين والتشريعات لحماية البيئة والانسان والعمل على تنفيذها	0	2	2	%7.4
	6	يؤكد المحتوى على حرية الاسرى وواجب تحريرهم	0	0	0	0
	7	يجرم المحتوى التخابر مع المحتل وخطورة الوقوع في وحل العمالة	0	0	0	0
	8	يؤكد المحتوى على تنمية الامن الشامل مثل (الصحي والغذائي والاجتماعي والمعلوماتي)	7	9	16	59.3 %
	9	يبين المحتوى محاسبة المخالفين لقوانين حماية الموارد الطبيعية لتحقيق سيادة القانون	3	4	7	25.9 %

	10 يركز المحتوى على نشر ثقافة السلام	1	1	2	%7.4
	المجموع	11	16	27	%100
	المجموع الكلي	470			%100

بملاحظة الجدول أعلاه لنتائج تحليل كتاب الثقافة العلمية (الفصل الثاني) للصف الثاني عشر لأبعاد التنمية المستدامة، نلاحظ توافر جميع أبعاد التنمية المستدامة ولكن بنسب مختلفة، حيث أن البعد البيئي حصل على المرتبة الأولى بنسبة (33.6 %)، وجاء في المرتبة الثانية البعد الاجتماعي بنسبة (26%)، وقد حصل البعد الاقتصادي على المرتبة الثالثة بنسبة (22.6 %)، بينما البعد التكنولوجي حصل على المرتبة الرابعة بنسبة (12.1 %)، وأما البعد السياسي والأمني حصل على المرتبة الأخيرة بنسبة (5.7%).

وبمقارنة نتائج الفصلين معاً حسب الجدول (8)

جدول (8): التكرارات والنسب المئوية للفقرات المتضمنة لأبعاد التنمية المستدامة الواجب توافرها في محتوى منهاج الثقافة للصف الثاني عشر

م	البعد	ثاني عشر ف1		ثاني عشر ف2		المجموع	النسبة
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة		
1	**البعد البيئي**	46	%7	158	%23.9	204	%30.9
2	البعد الاجتماعي	45	%6.8	122	%18.5	167	%25.3
3	البعد الاقتصادي	45	%6.8	106	%16	151	%22.8
4	البعد التكنولوجي	39	%6	57	%8.6	96	%14.6
5	البعد السياسي والأمني	16	%2.4	27	%4	43	%6.4
المجموع		191	%28.9	470	%71.1	661	%100

من الجدول السابق نلاحظ توافر أبعاد التنمية المستدامة في مادة الفصل الثاني بشكل أكبر بكثير من الفصل الأول كما يلاحظ أن البعد الذي حصل على المركز الأول بشكل أكبر هو البعد البيئي حيث يسعى المنهاج لتوعية الطلبة في البيئة بشكل كبير، بينما يلاحظ أن أدنى نسبة من أبعاد التنمية المستدامة كانت لصالح البعد السياسي والأمني وهنا نريد الإشارة إلى أن المناهج بحاجة إلى إثراء في هذا الجانب خصوصاً أن الشعب الفلسطيني يعاني من الحروب التي يشنها عليه الاحتلال وما يستخدمه من أسلحة مدمرة للبيئة.

وبمقارنة نتائج كتابي الثقافة العلمية للصفين الحادي عشر والثاني عشر حسب الجدول (9)

جدول (9): التكرارات والنسب المئوية للفقرات المتضمنة لأبعاد التنمية المستدامة الواجب توافرها في محتوى منهاج الثقافة للصف الحادي عشر والثاني عشر

م	البعد	حادي عشر		ثاني عشر		المجموع	النسبة
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة		
1	**البعد البيئي**	**357**	**%23.5**	**204**	**%13.4**	**561**	**%37**
2	البعد الاجتماعي	**151**	**%13.4**	**167**	**%11**	**318**	**%21**
3	البعد الاقتصادي	**176**	**%11.6**	**151**	**%9.9**	**327**	**%21.5**
4	البعد التكنولوجي	**120**	**%7.9**	**96**	**%6.3**	**216**	**%14.2**
5	البعد السياسي والأمني	**52**	**%3.4**	**43**	**%2.8**	**95**	**%6.3**
المجموع		**856**	**%56.4**	**661**	**%43.6**	**1517**	**%100**

يلاحظ من الجدول السابق عدم توازن النسب المئوية لأبعاد التنمية المستدامة في الكتابين، مما يعني إهمال الكتب لكثير من القضايا الرئيسة، وكانت أكثرها توافراً البعد البيئي وهذا يتفق مع دراسة الشعبي (2018)، وهي ما تسعى إليه المناهج بضرورة المحافظة على البيئة بشكل واضح، بينما تختلف مع دراسة الشمري (2018)، كذلك توافر البعد التكنولوجي بشكل متدني وقد يعود ذلك إلى وجود مساق يدرس لطلبة فرع العلوم الإنسانية يختص بالتكنولوجيا، بينما أقلها توافراً البعد السياسي والأمني وهنا نود الإشارة إلى أن المناهج بحاجة إلى إثراء في هذا الجانب خصوصاً أن الشعب الفلسطيني يعاني من الحروب التي يشنها عليه الاحتلال وما يستخدمه من أسلحة مدمرة للبيئة، ولا يعير المعايير العالمية أي اهتمام حين التعامل مع الشعب الفلسطيني، يمكن الإشارة أيضاً أن تدني النسبة في البعد السياسي والأمني قد يعوضه منهاج الدراسات التاريخية أو الجغرافية خصوصاً وأن هذا الكتاب لطلبة فرع العلوم الإنسانية. كما ننوه أن المناهج تخضع للمراقبة من الدول المانحة والتي تحاول إظهار الصورة المغايرة للاحتلال الإسرائيلي.

التوصيات

- تصميم المناهج بشكل يعمق أبعاد التنمية المستدامة.
- التوازن والتكامل في تضمين أبعاد التنمية المستدامة داخل المناهج.
- رفع الوعي لدى المعلمين بأهمية ربط موضوعات المناهج بأبعاد التنمية المستدامة.
- إثراء الكتب بالأنشطة التي تعزز أبعاد التنمية المستدامة.

المراجع:

- أبو جحجوح، يحيى. (2010). مستوى ثقافة الليزر لدى طلبة الصف الحادي عشر المتضمنة في كتاب الثقافة العلمية بمحافظات غزة. مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنسانية، 18(1)، ص229-269
- البعاج، رؤى مهدي. (2019). مفهوم التنمية المستدامة لدى طالبات المرحلة المتوسطة. مجلة بحوث علوم الميناء، 2(2)، 287-303
- الثلاب، سعيد، الظفيري، محمد، والعنزي، محمد. (2018). فاعلية دمج أبعاد التنمية المستدامة مع محتوى مادة الكيمياء في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط والوعي البيئي لديهم. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، 1(37)، 494-513
- الجحدلي، مها عطية الله. (2018). دور تضمين مفاهيم التنمية المستدامة تدريسياً في دعم ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة الرياض. مجلة البحث العلمي في التربية، (19)، 401-436
- الحربي، عبد الرحيم. (2021). تحليل محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية والمواطنة بالمرحلة المتوسطة في ضوء قضايا التنمية المستدامة المتضمنة في رؤية المملكة العربية السعودية 2030م. مجلة التربية، جامعة الأزهر بالقاهرة، 3 (189)، 96- 145
- حنيش، أحمد وبوضياف، حفيظ. (2018). التنمية المستدامة والمحافظة على البيئة أساس الاستثمار في الطاقات المتجددة. الملتقى الدولي العلمي الخامس حول استراتيجيات الطاقات المتجددة ودورها في تحقيق التنمية المستدامة، 23-24 أبريل، جامعة البليدة.
- الركابي، قصي. (2018). أبعاد التنمية المستدامة في محتوى كتب علم الأحياء للمرحلة الإعدادية دراسة تحليلية. مجلة كلية التربية الأساسية، 24(100)، 109-126
- سميسم، نبأ عبد الرؤوف. (2019). تحليل محتوى كتابي علم الأحياء للصف الخامس والسادس العلمي الفرع الإحيائي للمرحلة الإعدادية وفقاً لأبعاد التنمية المستدامة. مجلة كلية التربية الأساسية، 5(103)، 302-353
- الشعبي، وليد عبد الله. (2018). مدى تضمين مجالات التنمية المستدامة في كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط في المملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر 2(177)، 13-45
- الشمري، إخلاص صباح. (2018). مدى المعالجة التربوية لمفاهيم التنمية المستدامة في كتب الرياضيات من وجهة نظر مدرسيها. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 7(7)، 89-100.

- طعيمة، رشدي. (2008). تحليل المحتوي في العلوم الإنسانية-مفهومه، أسسه، استخدامه. القاهرة: دار الفكر العربي للنشر.
- عباس، محمد ونوفل، محمد والعبسي، محمد وأبو عواد، فريال. (2014). مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس. ط5، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- العباسي، محمد فرحان. (2021). التكامل بين التدقيق الاجتماعي والبيئي لتحقيق متطلبات التنمية المستدامة للوحدات الاقتصادية _ دراسة تطبيقية. رسالة ماجستير غير منشوره، الجامعة المستنصرية، العراق.
- عساف، محمود محمد. (2021). تطوير مناهج العلوم والحياة بمرحلة التعليم الأساسية العليا بفلسطين في ضوء الأهداف العالمية للتنمية المستدامة (SDGS) وتأثيره على الوعي البيئي. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- العفون، نادية والرازقي، وسن. (2017). تحليل محتوى كتاب العلوم للصف الثاني الابتدائي وفقاً لأبعاد التنمية المستدامة. مجلة البحوث التربوية والنفسية، (52)، 255- 280
- الغريز، سماح. (2019). تحليل محتوى كتب العلوم الحياتية للمرحلة الثانوية في ضوء مبادئ التنمية المستدامة وتصور مقترح لإثرائها. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة.
- غنيم، عثمان محمد وأبو زنط، ماجدة. (2014). التنمية المستديمة – فلسفتها وأساليب تخطيطها وأدوات قياسها. الطبعة الثانية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- فراج، أسامة محمود. (2018). التعلم المستمر فريضة مستقبلية لتحقيق التنمية المستدامة. المؤتمر الدولي الأول لقسم المناهج وطرق التدريس بعنوان التغيرات العالمية ودورها في تشكيل المناهج وطرائق التعليم والتعلم، 5-6 ديسمبر، 113-123
- كوبيبي، حفصة. (2021). أهمية الثقافة في تحقيق أهداف التنمية المستدامة. مجلة المالية والأسواق، 5(2)، 327-341
- اللجنة المصغرة لتطوير المناهج. (2016). وثيقة الإطار المرجعي لتطوير المناهج الوطنية. وزارة التربية والتعليم.
- مرزوق، فاروق جعفر. (2017). البحث التربوي وعلاقته بالتنمية المستدامة دراسة حالة على جامعة القاهرة. مجلة العلوم التربوية، 3(3)، 48-149
- المعمري، سليمان والنظاري، بشرى. (2017). تصور مقترح لتطوير محتوى كتب الفيزياء بالمرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية في ضوء أبعاد التنمية المستدامة. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، جامعة تعز، (1)، 35-74

- Dambudzo, I. I. (2015). Curriculum Issues: Teaching and Learning for Sustainable Development in Developing Countries--Zimbabwe Case Study. Journal of Education and Learning, 4(1), 11-24.
- Eli, Munkebye, Scheie, E., Gabrielsen, A., Jordet, A., Misund, S., & Øyehaug, A. B. (2020). Interdisciplinary primary school curriculum units for sustainable development. Environmental Education Research, 26(6), 795-811.
- Mwendwa, B. (2017). Learning for sustainable development: Integrating environmental education in the curriculum of ordinary secondary schools in Tanzania. Journal of Sustainability Education, 12, 1-15.

درجة امتلاك معلمي المساقات العلمية في المدارس الثانوية للممارسات العلمية والهندسية اللازمة للدراسة الجامعية في ضوء معايير العلوم للجيل القادم

د. محمد محمود الزيناتي
جوال 0595922214

أ. فداء محمود الزيناتي
جوال 0592650192

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة امتلاك معلمي المساقات العلمية في المدارس الثانوية للممارسات العلمية والهندسية اللازمة للدراسة الجامعية في ضوء معايير العلوم للجيل القادم، ولتحقيق غرض الدراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفي، وقد تم تصميم استبانة مكونة (54) فقرة موزعة على (8) محاور كأداة لتطبيق الدراسة على العينة والمكونة من (50) معلم ومعلمة من معلمي المساقات العلمية في المرحلة الثانوية في محافظة شمال غزة، وكان من أبرز نتائج الدراسة أن درجة امتلاك معلمي المساقات العلمية في المرحلة الثانوية للممارسات العلمية والهندسية اللازمة للدراسة الجامعية كانت بدرجة متوسطة في خمس ممارسات وهي كالتالي: "تخطيط وتنفيذ الاستقصاء، بناء التفسيرات وتصميم الحلول، تطوير واستخدام النماذج، استخدام الرياضيات والتفكير الحاسوبي، تحليل وتفسير البيانات"، فيما حصلت ثلاث ممارسات فقط على درجة امتلاك كبيرة وهي على التوالي: "طرح الأسئلة وتحديد المشكلات، الحصول على المعلومات وتقييمها والتواصل بها، الانخراط بالحجج والبراهين والأدلة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لمتغيري النوع الاجتماعي وسنوات الخدمة، وبناء على ذلك أوصت الدراسة بضرورة تصميم برامج تدريبية وفق معايير العلوم للجيل القادم لتدعيم استخدام معلمي المساقات العلمية في المرحلة الثانوية للممارسات العلمية والهندسية أثناء التدريس، وكذلك ضرورة قيام الجامعات بتطوير برامج إعداد معلمي المساقات العلمية من خلال تضمينها الممارسات العلمية والهندسية في ضوء معايير العلوم للجيل القادم.

الكلمات المفتاحية:

معايير العلوم للجيل القادم، الممارسات العلمية والهندسية، معلمي المساقات العلمية.

Abstract

This study aimed at identifying the degree of possession of the necessary scientific and engineering practices needed for university study in light of the next-generation science standards among teachers of scientific courses in secondary schools. To achieve the purpose of the study, the researchers used the descriptive approach. A questionnaire of 54 items and eight factors was used. Fifty male and female teachers of scientific courses at the secondary school in the North Gaza Governorate were included. The results revealed that the degree of possession of the necessary scientific and engineering practices needed for university study in light of the next-generation science standards among the teachers of scientific courses in secondary schools was moderate practices as follows: "Planning and implementing the inquiry, making interpretations and designing solutions, developing and using models, using mathematics and computational thinking, analyzing and interpreting data. However, only three practices obtained reported a high degree of possession as follows: Asking questions and identifying problems, obtaining information and evaluating and communicating with it, and engaging in arguments, proofs, and evidence. Furthermore, the results showed that there were no statistically significant differences attributed to the variables of gender and years of service. Accordingly, the study recommended the designing of training programs based on the next-generation science standards to support the teachers of scientific courses in the secondary stage to include scientific and engineering practices in teaching. In addition, universities are invited to include programs of scientific and engineering practices in the light of the next-generation science standards when training teachers in scientific courses.

Keywords: The next generation science standards, science and engineering practices, teachers of scientific courses.

مقدمة:

يشهد العالم اليوم انفجاراً معرفياً هائلاً، وتطوراً كبيراً في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتغيرات اجتماعية وثقافية وبيئية كبرى، وقد أثرت هذه العوامل بشكل كبير على حياة الأفراد والمجتمعات، مما يستلزم إعادة النظر في النظام التعليمي وخاصة المساقات العلمية، لما لها من دور كبير في التطور العلمي والتقني للدول.

وقد سعت الدول المتقدمة لتهيئة المجتمع للتعامل والاستفادة القصوى من التطبيقات العلمية، وأكثر مكان يعتد به لتهيئة المجتمع هو المدرسة، ولأن مناهج العلوم الطبيعية هي الفاعلة في هذا المجال حيث أنها تهتم بالإنسان والكون والتقنية والبيئة ومكوناتها، وما يحدث فيها من تفاعل، فإن ذلك جعل تلك الدول تعيد النظر في طرق تعليمها وتعلمها. (أبوعاذرة، 2019)

واستجابةً لتلك التطورات شهدت الساحة التربوية على مستوى العالم سلسلة متتالية من برامج إصلاح تعليم العلوم ، وكان أحدث هذه المشاريع الإصلاحية مشروع معايير العلوم للجيل القادم (NGSS).

حيث تعتبر معايير العلوم للجيل القادم من أبرز المعايير التي ظهرت في القرن الحادي والعشرين، حيث تقوم على دمج النظرية بالتطبيق والفكر بالعمل مما ينعكس بشكل مباشر على حياه الانسان والمجتمع، ويحقق الازدهار والرقي للأمم، فمعايير العلوم للجيل القادم تقدم محاكاة منضبطة ودقيقه وعالمية للحكم على التقدم نحو رؤية علمية عالمية لتدريس العلوم وتعلمه، وتهدف الى احداث ثورة في طرق تعليم العلوم اذ تؤكد على أربع ركائز وهي الاتصال والتعاون والابداع والتفكير الناقد للتكامل التام بين الثورة الرقمية والعملية التعليمية وترتكز على ثلاث مرتكزات أساسية هي الممارسات العلمية والهندسية والمفاهيم الشاملة والأفكار الرئيسة . National Research Council (N.R.C). (2012)

ولأن المعلم هو حجر الزاوية في أي نظام تعليمي فقد أكد التقرير الذي نشرته الرابطة الوطنية لمعلمي العلوم على أهمية دور المعلم وأشارت الى المسؤولية التي يواجهها لفهم معايير العلوم للجيل القادم، وتطبيقها بصورة صحيحة من أجل تحقيق الأهداف التي وضعت من أجلها، وتُشكل المعايير تحدياً لمعلمي العلوم لأنها تتطلب منهم طرق مختلفة وجديدة في التفكير حول تصميم وتقديم الدرس، لأن معايير الجيل القادم لا تهتم بالتركيز على المحتوى بنفس قدر الاهتمام بالتركيز على ممارسات العلوم والهندسة. (عفيفي،2019)

والتركيز على ممارسات العلوم والهندسة هو اتجاه جديد ويشمل العديد من القضايا الهامة والاهتمام بهذه الممارسات يُمثل الخطوة الأولى نحو إعداد الطلبة لحياتهم الجامعية والمهنية فيما بعد، بغض النظر عن مسارات تعلمهم في المستقبل.

ولذلك كان لا بد من زيادة التركيز على الممارسات العلمية والهندسية في أداء معلمي المساقات العلمية في جميع المراحل الدراسية وخاصة المرحلة الثانوية، حيث أن الاندماج في الممارسات العلمية يساعد الطلاب على فهم ألية تطور المعرفة العلمية، في حين أن الاندماج في الممارسات الهندسية يساعدهم على فهم عمل المهندسين، بالإضافة إلى فهم العلاقة والرابط بين العلوم والهندسة، كما أن ممارسة المعلمين لتلك الممارسات يساعد الطلاب في فهم المفاهيم المتقاطعة بين التخصصات(المفاهيم الشاملة)، والأفكار الرئيسة(التخصصية)، وجعل المعرفة التي يكتسبونها ذات معنى، وبالتالي توظيفها بشكل أعمق في حياتهم، بالإضافة إلى أن الممارسة الفعلية للممارسات العلمية والهندسية أثناء تدريس العلوم يثير فضول الطلاب وتزيد دافعيتهم واهتمامهم ويحفز تعلمهم المستمر في المرحلة الجامعية .

مشكلة الدراسة:

يرى التربويون والقائمون على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) أهمية امتلاك معلمي المساقات العلمية لتلك المعايير بشكل عام، والممارسات العلمية والهندسية بشكل خاص، حيث أن فهمهم لتلك الممارسات وامتلاكهم لها يؤثر ايجاباً على تصميم التدريس لديهم، وبالتالي مساعدتهم على تنقيح وتعديل دروسهم، وهذا بدوره ينعكس على أداء طلابهم وتهيئتهم للدراسة الجامعية، وتحقيق أهداف تدريس العلوم بشكل أفضل، ولهذا أكدت دراسات عدة على أهمية فهم معلمي المساقات العلمية للممارسات العلمية والهندسية المتوافقة مع معايير العلوم للجيل القادم وتطبيقها بشكل فعال، ولذلك حاولت الدراسة الحالية الوقوف على درجة امتلاك معلمي المساقات العلمية في المدارس الثانوية للممارسات العلمية والهندسية وفق معايير العلوم للجيل القادم.

وتنحصر مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما درجة امتلاك معلمي المساقات العلمية في المدارس الثانوية للممارسات العلمية والهندسية اللازمة للدراسة الجامعية في ضوء معايير العلوم للجيل القادم؟

أسئلة الدراسة:

يسعى البحث للإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما الممارسات العلمية والهندسية التي يجب توافرها في أداء معلمي المساقات العلمية في المرحلة الثانوية اللازمة للدراسة الجامعية في ضوء معايير العلوم للجيل القادم ؟

2- ما درجة امتلاك معلمي المساقات العلمية للممارسات العلمية والهندسية في المرحلة الثانوية اللازمة للدراسة الجامعية في ضوء معايير العلوم للجيل القادم؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (α=0.05) في درجة امتلاك معلمي المساقات العلمية للممارسات العلمية والهندسية تعزى لمتغير الجنس؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (α=0.05) في درجة امتلاك معلمي المساقات العلمية للممارسات العلمية والهندسية تعزى لمتغير سنوات الخدمة؟

أهداف الدراسة:

1- التعرف على الممارسات العلمية والهندسية الواجب توافرها لدى معلمي المساقات العلمية في المرحلة الثانوية اللازمة للدراسة الجامعية في ضوء معايير العلوم للجيل القادم.

2- الكشف عن درجة توافر الممارسات العلمية والهندسية لدى معلمي المساقات العلمية في المرحلة الثانوية اللازمة للدراسة الجامعية في ضوء معايير العلوم للجيل القادم.

3- الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند(α=0.05) في درجة امتلاك معلمي المساقات العلمية في المرحلة الثانوية للممارسات العلمية والهندسية في ضوء معايير العلوم للجيل القادم تعزى لمتغير الجنس.

4- الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند(α=0.05) في درجة امتلاك معلمي المساقات العلمية في المرحلة الثانوية للممارسات العلمية والهندسية في ضوء معايير العلوم للجيل القادم تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في كونها:

1- مساعدة معلمي المساقات العلمية في المرحلة الثانوية للتقييم الذاتي لأدائهم التدريسي من خلال تقديم قائمة تتضمن مؤشرات للممارسات العلمية والهندسية اللازمة للدراسة الجامعية في ضوء معايير العلوم للجيل القادم.

2- مواكبة الاتجاهات العالمية الحديثة التي تنادي بتوظيف الممارسات العلمية والهندسية في تدريس المساقات العلمية.

3- توجيه اهتمام الجامعات نحو تطوير برامج إعداد معلمي المساقات العلمية من خلال تضمينها الممارسات العلمية والهندسية في ضوء معايير العلوم للجيل القادم.

4- لفت انتباه وزارة التربية والتعليم نحو أهمية تطوير برامج النمو المهني لمعلمي المساقات العلمية في ضوء معايير العلوم للجيل القادم، والحد من المعوقات التي تواجههم في توظيف الممارسات العلمية والهندسية.

فرضيات الدراسة:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند(α=0.05) في درجة امتلاك معلمي المساقات العلمية في المرحلة الثانوية للممارسات العلمية والهندسية في ضوء معايير العلوم للجيل القادم تعزى لمتغير الجنس.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند(α=0.05) في درجة امتلاك معلمي المساقات العلمية في المرحلة الثانوية للممارسات العلمية والهندسية في ضوء معايير العلوم للجيل القادم تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على الحدود التالية:

الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة على الممارسات العلمية والهندسية الثمانية الواردة في معايير العلوم للجيل القادم الخاصة بالمرحلة الثانوية.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام 2023.

الحد المكاني: اقتصرت الدراسة على مدارس مديرية تعليم شمال غزة.

الحدود البشرية: ستقتصر الدراسة على عينة من معلمي المساقات العلمية في المرحلة الثانوية.

مصطلحات الدراسة

معايير العلوم للجيل القادم

هي معايير جديدة لتعليم العلوم بفاعلية في القرن الحادي والعشرين ويقصد بها مجموعة من توقعات الأداء التي تصف ما ينبغي أن يعرفه الطلاب ويكونوا قادرين على القيام به في مجالات العلوم الفيزيائية وعلوم الفضاء والأرض وعلوم الحياة والهندسة والتكنولوجيا وتطبيقات العلوم، وذلك في كل صف دراسي بدءاً من رياض الأطفال وحتى الصف الثاني عشر لتهيئتهم للحياة الجامعية وسوق العمل. (الشرمان، 2021،ص183)

ويعرفها الباحث اجرائياً في هذه الدراسة بأنها مجموعة معايير تتعلق بالعملية التعليمية التعلمية لمواد العلوم في المرحلة الثانوية، والتي تحدد ما يفترض أن يمتلكه الطالب بعد دراسته لمواد العلوم، وترتكز في ثلاثة أبعاد رئيسية وهي الأفكار التخصصية والممارسات العلمية والهندسية

والمفاهيم المشتركة، وتم التركيز في هذه الدراسة على الممارسات العلمية والهندسية اللازم توفرها في أداء معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية في شمال غزة.

الممارسات العلمية والهندسية

يعرفها الباحث إجرائياً بأنها: مجموعة الممارسات الثماني الرئيسية المدمجة في معايير العلوم للجيل القادم، والتي تصف سلوك العلماء في أثناء انخراطهم بعمليات الاستقصاء، وبناء النماذج والنظريات عن العالم الطبيعي، وسلوك المهندسين في تصميم أنظمة لحل مشكلات هندسية واقعية والمتوقع تضمينها من قبل معلمي المساقات العلمية في تدريسهم في المرحلة الثانوية.

معلمي المساقات العلمية

هم المعلمون الذين يقومون بتدريس المواد العلمية (الفيزياء، الكيمياء، الأحياء، العلوم والحياة) في مديرية التربية والتعليم في شمال غزة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

معايير العلوم للجيل القادم

شهدت الساحة التربوية سلسلة متتالية من برامج ومشاريع وحركة إصلاح تدريس العلوم التي قادتها الولايات المتحدة الأمريكية نتيجة سبق الاتحاد السوفيتي لها في مجال الفضاء، فبدأ الاهتمام بتطوير مناهج العلوم والرياضيات والتي انبثق عنها عدد من الوثائق والمشاريع كان أحدثها معايير العلوم للجيل القادم (NGSS).

وانطلقت فلسفة معايير العلوم للجيل القادم من أن الطلبة سواءَ أصبحوا في المستقبل فنيين في مستشفى، أو عاملين في منشأة لتصنيع التكنولوجيا الفائقة، أو باحثين في درجة الدكتوراة يجب أن يحصلوا على تعليم علمي قوي راسخ للعلوم، وهي معايير جديدة لتعليم العلوم هدفت إلى إعداد الطلبة للانخراط الفعال في المستقبل أو الغد كقوى بشرية مؤثرة، من خلال خطة متماسكة لتعليم العلوم، وتتميز بكونها غنية في المحتوى والممارسة، ورتبت بطريقة متماسكة في مختلف التخصصات والدرجات لتوفير تعليم العلوم لجميع الطلاب، وتحقيق رؤية للتعليم في مجال العلوم والهندسة، ليتمكن الطلاب من الدراسة بشكل فعال في الممارسات العلمية والهندسية، وتطبيق المفاهيم الشاملة والمتداخلة؛ لتعميق فهمهم للأفكار الرئيسية في هذه المجالات.

أبعاد معايير علوم الجيل القادم (NGSS).

تضمنت وثيقة معايير العلوم للجيل القادم ثلاثة أبعاد لتعليم العلوم من الروضة حتى الصف الثاني عشر، وتمثلت هذه الأبعاد في الممارسات العلمية والهندسية، المفاهيم الشاملة المشتركة، الأفكار التخصصية الرئيسة.

وفيما يتعلق ببُعد الممارسات العلمية والهندسية:

هي تلك الممارسات التي يستخدمها العلماء لبناء النماذج ومعرفة النظريات العلمية حول الظواهر الطبيعية، أما الممارسات الهندسية فهي التي يستخدمها المهندسون في بناء وتصميم الأنظمة والنماذج.

وقد تم استخدام مصطلح الممارسات بدلاً من المهارات للتأكيد على أن الاستقصاء والبحث العلمي لا يتطلب فقط المهارات، ولكنه يتطلب المعلومات المتعلقة بهذه الممارسات، والتركيز على الممارسات الهندسية في معايير العلوم للجيل القادم يسهم في زيادة فهم الطلاب للعلاقة بين العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM) في حياتهم الواقعية، كما أن انخراط الطلاب في الممارسات العلمية يساعدهم في فهم طبيعة المعرفة العلمية وكيفية تطورها ويجعلهم يسلكون سلوك العلماء في المستقبل، أما انخراطهم في الممارسات الهندسية فيساعدهم على فهم عمل المهندسين وأساليبهم في حل المشكلات. (عمر، 151:2017).

ولقد حددت وثيقة معايير العلوم للجيل القادم ثمان ممارسات علمية وهندسية ضرورية عند إجراء البحث العلمي وتمثلت في:

1- طرح الأسئلة للعلوم وتحديد المشكلة للهندسة.

2- تطوير واستخدام النماذج.

3- تخطيط وتنفيذ الاستقصاء.

4- تحليل وتفسير البيانات.

5- استخدام الرياضيات والتفكير الحاسبي.

6- بناء تفسيرات للعلم وتصميم الحلول للهندسة.

7- الانخراط في حجة من الأدلة.

8- الحصول وتقييم وتبادل المعلومات.

المبادئ التوجيهية (المرشدة)المرتبطة بالممارسات العلمية والهندسية

قدمت عملية تطوير المعايير تبصرات للممارسات العلمية والهندسية، ويمكن توضيح تلك الرؤية في المبادئ التوجيهية التالية كما ذكرها شومان (72:2018):

1- يجب على الطلاب من رياض الأطفال وحتى الصف الثاني عشر المشاركة في جميع الممارسات الثمانية.

2- تزداد الممارسات في التعقيد والتطور عبر الصفوف.

3- تعكس كل ممارسة طبيعة العلوم أو الهندسة.

4- تمثل الممارسات ما يتوقع أن يفعله الطلاب، وليست طرقاً للتدريس أو مناهج دراسية.

5- الممارسات الثمانية ليست منفصلة؛ بل تتداخل وتترابط عمداً.

6- تركز توقعات الأداء على بعض وليس كل القدرات المرتبطة بالممارسة.

7- الشروع في الممارسات يتطلب المشاركة في المناقشات الفصلية.

ويرى عفيفي (119:2019) أهمية التركيز على الممارسات العلمية والهندسية في أداء معلمي المساقات العلمية، حيث أن الاندماج في الممارسات العلمية يساعد الطلاب على فهم ألية تطور المعرفة العلمية في حين أن الاندماج في الممارسات الهندسية يساعدهم على فهم عمل المهندسين بالإضافة الى فهم العلاقة والرابط بين العلوم والهندسة، كما أن ممارسة المعلمين لتلك الممارسات يساعد الطلاب في فهم المفاهيم المتقاطعة بين التخصصات (المفاهيم الشاملة) والافكار الرئيسة (التخصصية) وجعل المعرفة التي يكتسبونها ذات معنى وبالتالي توظيفها بشكل أعمق في حياتهم، بالإضافة إلى أن الممارسة الفعلية للممارسات العلمية والهندسية أثناء تدريس العلوم يثير فضول الطلاب، ويزيد دافعيتهم واهتمامهم ويحفز تعلمهم المستمر حتى يدركوا ان عمل العلماء والمهندسين هو عمل ابداعي، بالإضافة إلى ادراكهم أن العلوم والهندسة تسهم في مواجهه التحديات التي تواجه المجتمع مثل علاج الامراض وتوليد الطاقة ومواجه التغيرات المناخية.

هذا ويتطلب تطبيق الممارسات العلمية والهندسية اللازمة للدراسة الجامعية في ضوء معايير العلوم للجيل القادم داخل الفصول الدراسية تغيرات كبيرة في أداء المعلمين، فهم بحاجة إلى تعلم طرق تدريس جديدة، ومهارات جديدة لدعم توقعات الأداء، وكذلك التعمق في التخصص بشكل يسمح لهم بزيادة معلومات الطلاب، ومساعدتهم في الفهم المتعمق لما يدرسونه من موضوعات، كذلك فإن المدارس تحتاج إلى زيادة التعاون بين إدارة المدرسة والمعلمين ، وإيجاد سبل لتوفير المزيد من الوقت لتعليم العلوم في المدرسة، وهذه الاحتياجات تتطلب وسائل جديدة لتدريب المعلمين الحاليين والتنمية المهنية لهم (حسانين، 2016: 401).

لأجل ذلك استلزم اجراء تطويرات وتحديثات شاملة ومستمرة في جوانب المنظومة التربوية التعليمية بشكل عام، وتطوير أداء معلمي المساقات العلمية بشكل خاص، وذلك لتدعيمهم بالكفايات اللازمة المتماشية مع معايير العلوم للجيل القادم، ولهذا جاءت الدراسة الحالية في محاولة الوقوف على درجة امتلاك معلمي المساقات العلمية في المرحلة الثانوية للممارسات العلمية والهندسية اللازمة للدراسة الجامعية في ضوء معايير العلوم الجيل القادم.

الدراسات السابقة:

تم الاطلاع على عدد من الدراسات التي تناولت معايير العلوم للجيل القادم بشكل عام، والمتعلقة بالممارسات العلمية والهندسية بشكل خاص، ويمكن عرضها كما يأتي:

دراسة الشرمان (2021)

هدفت الدراسة للتعرف على واقع ممارسة معلمي العلوم للمرحلة الثانوية لمعايير العلوم للجيل القادم ولتحقيق الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وقد تم تصميم استبانة كأداه لتطبيق الدراسة على عينة مكونة من (120) معلماً ومعلمة من معلمي علوم المرحلة الثانوية في محافظه اربد في الأردن، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود ضعف لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في فهم وتطبيق معايير العلوم للجيل القادم والذي تمثل في تنفيذ معظم الممارسات العلمية والهندسية، ولكنهم لا ينفذون الممارسات الثمانية جميعها، كما توصلت نتائج الدراسة إلى أن معلمي الفيزياء يتفوقون على معلمي المواد الأخرى الكيمياء والأحياء وعلوم الارض في توظيف الممارسات العلمية والهندسية في ممارساتهم الصفية، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فهم كافي للممارسات العلمية والهندسية وكيفيه تطبيقها، وأوصت الدراسة بتعريف معلمي العلوم بمعايير العلوم للجيل القادم وألية تطبيقها في ممارساتهم الصفية من خلال برامج التنمية المهنية.

دراسة الجهني (2020)

هدفت الدراسة إلى تقصي واقع ممارسة معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة لمعايير العلوم للجيل القادم NGSS ، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وأعدت قائمة بمعايير العلوم الجيل القادم اللازم توفرها لدى معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة، وبطاقة ملاحظة أداء معلمات العلوم لوصف واقع التدريس في ضوء المعايير، وطبقت الأداة على 20 معلمة من معلمات العلوم، وكان من أبرز النتائج توفر معيار الأفكار المحورية بنسبة متوسطة، ومعيار الممارسات العلمية والهندسية بنسبة ضعيفة، ومعيار المفاهيم الشاملة بنسبه ضعيفة، وخرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات منها ضرورة إعادة النظر في برامج إعداد معلم العلوم وفق معايير الجيل القادم وتقديم برامج تدريبية لتضمين الممارسات العلمية والهندسية والمفاهيم الشاملة والتركيز على التعمق في الأفكار المحورية التخصصية لفروع العلوم.

دراسة الشياب (2019)

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مستوى امتلاك معلمي العلوم في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية للممارسات العلمية والهندسية في ضوء الجيل القادم من معايير العلوم، وتكونت عينة

البحث من (75) معلماً ومعلمة لمادة العلوم في المرحلة الثانوية بمحافظه ينبع خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (1438-1439)،

وتم تصميم استبانة كأداة لتطبيق البحث تألفت من (50) فقرة تُمثل مؤشرات الممارسات العلمية والهندسية، وتم التأكد من صدقها من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين، وتم استخراج معامل الثبات لها ككل باستخدام معادله الفا كرو نباخ حيث بلغ (96)، وتوصل البحث إلى أن مستوى امتلاك أفراد العينة لمؤشرات الممارسات العلمية والهندسية جاء بدرجة متوسطة وأن المحاور التالية: طرح الأسئلة وتحديد المشكلة، تحليل وتفسير البيانات، الحصول على المعلومات وتقويمها وتوصيلها، قد حصلت على درجه امتلاك متوسطة، وأشارت نتائج البحث الى أن عدد من المحاور كان امتلاكها بدرجه قليله من قبل المعلمين العلوم وهي تخطيط وتنفيذ الاستقصاءات، تطوير واستخدام النماذج، بناء التفسيرات وتصميم الحلول، والانغماس في الحجج من الأدلة، استخدام الرياضيات والتفكير الحاسوبي، وقد أظهرت نتائج البحث عدم وجود فرق دال احصائياً بين متوسطات استجابات أفراد العينة تعزى لمتغيري النوع الاجتماعي والخبرة التدريسية، وقد خلصت البحث الى عدد من التوصيات والمقترحات في ضوء النتائج.

دراسة أبو عاذرة (2019)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع ممارسة معلمات الفيزياء للمرحلة الثانوية للجيل القادم من معايير العلوم، وتكونت عينة الدراسة من (64) معلمة من معلمات الفيزياء للمرحلة الثانوية في محافظة الطائف ولتحقيق غرض الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وقد تم تصميم استبانة كأداة لتطبيق الدراسة، وقد توصلت الدراسة الى افتقار المعلمات للمعرفة بالأفكار المحورية للفيزياء في معايير العلوم من الجيل القادم والذي تمثل في افتقار ممارساتهن الصفية لموضوعات الكيمياء وتقنيات المعلومات والتي شكلت جزءاً أساسياً من الأفكار المحورية للفيزياء، وبينت نتائج الدراسة أن المعلمات ينفذن معظم الممارسات العلمية والهندسية ولكنهن لا ينفذن الممارسات الثمانية جميعها، وكما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فهم كافي للممارسات الهندسية وكيفية تطبيقها وكما أشارت النتائج الى ضعف تواجد المفاهيم الشاملة في ممارسات المعلمات بشكل عام، وأوصت الدراسة بتعريف معلمي العلوم بمعايير العلوم الجيل القادم وألية تطبيقها في ممارساتهم الصفية من خلال برامج التنمية المهنية.

دراسة عفيفي (2019)

هدف البحث الحالي إلى بناء برنامج تدريبي مقترح لمعلمي العلوم بمصر قائم على معايير العلوم للجيل القادم، لتنمية قدراتهم على استخدام ممارسات العلوم والهندسة أثناء تدريس العلوم، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بتحديد مدى استخدام معلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية لممارسات العلوم

والهندسة بمعايير العلوم للجيل القادم بداخل الفصول وذلك من استخدام التقرير الذاتي لهم، حيث قام الباحث بإعداد استبيان تكون من ثمانية بنود تمثل ممارسات العلوم والهندسة، وقام بتطبيقه على مجموعة من معلمي العلوم بمحافظة القاهرة الكبرى تكونت من (25) معلم ومعلمة، كما قام الباحث بإعداد استبيان اخر تكون من (16) بنداً لبيان مدى تطبيق الطلاب للممارسات العلوم والهندسة أثناء حصص العلوم، وقام الباحث في ضوء ذلك بتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في ضوء ممارسات العلوم والهندسة من خلال اعداد استبيان مخصص لذلك تكون من ثمانية ابعاد أساسيه تمثل ممارسات العلوم والهندسة كما اشتمل على (86) بند فرعي وتم تطبيقه على معلمي العلوم وقد أظهرت النتائج أن معلمي العلوم يستخدمون ممارسات العلوم والهندسة بدرجه متوسطة، كما أن استخدامهم لبعض الممارسات كان بدرجة منخفضة، وذلك في ضوء التقرير الذاتي لهم كما أظهرت نتائج البحث أن تطبيق الطلاب لممارسات العلوم والهندسة كان بدرجة منخفضة بشكل عام، وأوضحت النتائج أن هناك حاجة كبيرة لتدريب معلمي العلوم على استخدام ممارسات العلوم والهندسة، واستخدم الباحث ما تم التوصل اليه من نتائج في إعداد برنامج تدريبي للمعلمين، وقد قدم البحث مجموعة من التوصيات والمقترحات التي يمكن أن ترسم في تطوير التربية العلمية بشكل عام وفي إعداد معلم العلوم وتدريبه بشكل خاص.

دراسة أبوندا (2019)

هدفت الدراسة للوقوف على درجه توظيف معلمي العلوم والتكنولوجيا للممارسات العلمية والهندسية أثناء تدريسهم للصفوف من(6-8) من وجهه نظر مشرفيهم التربويين وذلك في قطاع غزه، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم البحث استبانة تكونت من (32) فقرة تصف الممارسات العلمية والهندسية الثمانية، وأظهرت نتائج الدراسة أن ممارسات تطوير واستخدام النماذج، والمشاركة في النقاشات المستمدة من الدليل، وتخطيط وتنفيذ الاستقصاءات، وظفت من قبل معلمي العلوم بدرجة قليلة، بينما وظفت بقية الممارسات بدرجه متوسطة، كما أشارت النتائج إلى أن ممارسات الوصول للمعلومات وتقييمها وتبادلها مع الأخرين، وتطوير استخدام النماذج، والمشاركة في النقاشات المستمدة من الدليل، وظفت من قبل معلمي التكنولوجيا بدرجة قليلة، وأظهرت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسط درجات توظيف معلمي العلوم للممارسات العلمية والهندسية ومتوسط درجات أقرانهم معلمي التكنولوجيا لها، وأوصت الدراسة بتدريب المعلمين على توظيف الممارسات العلمية والهندسية في تدريسهم، وتطوير المواد الدراسية وتقويمها في ضوء معايير العلوم للجيل القادم، وإجراء مزيد من الدراسات على مدى توافر أبعاد معايير العلوم للجيل القادم في المراحل الدراسية الأخرى واعداد البرامج التدريبية للمعلمين أثناء وقبل الخدمة على هذه الأبعاد.

دراسة (Smith & Nadelson,2017)

هدفت دراسة نادلسون وسميث إلى الكشف عن مدى ممارسة معلمي العلوم للمرحلة الابتدائية لممارسات معايير العلوم للجيل القادم في التدريس، حيث تكونت عينة الدراسة من ثلاثة معلمين ممن يدرسون العلوم من الصف الثالث الى الصف الخامس، واستخدمت الدراسة الملاحظة الصفية والمقابلات والاستبيان لمعرفة مستوى تطبيق المعلمون للممارسات معايير العلوم للجيل القادم في التدريس، وأظهرت النتائج أن المدرسين كانوا ينفذون جزئياً وبشكل جوهري العديد من ممارسات معايير NGSS في تعليمهم وفي الوقت نفسه لم يتمكنوا من تطبيق الممارسات الثمانية جميعها، وأشارت النتائج أيضاً إلى أن ادراك المعلمون أهمية التنمية المهنية والثقافة المدرسية ومصادر التعلم وهي موارد ضرورية لاعتماد ممارسات معايير العلوم الجيل القادم وتوصي الدراسة بتنمية مهارات المعلمين في تطبيق المعايير.

دراسة (Akella,2016)

هدفت دراسة اكيلا (Akella,2016) إلى الكشف عن أثر التنمية المهنية لمعلمي العلوم في استخدام ممارسات معايير العلوم للجيل القادم على كفاءتهم الذاتية وتكونت عينة الدراسة من (19) معلم من معلمي العلوم الذين يدرسون في الصفوف (6-8) من مدارس ولاية كنتاكيت، وتم استخدام استبيان مقياس الكفاءة الذاتية حيث تم تطبيقه بنظام قبلي وبعدي، وتم اخضاع أافراد العينة لورشة تدريبية عن ممارسات معايير العلوم الجيل القادم وتوصلت الدراسة إلى فعالية استخدام ممارسات معايير العلوم للجيل القادم على تنمية الكفاءة الذاتية لمعلمي العلوم والتعرف على المعيقات التي تحول دون نجاحهم، وأوصت الباحثة باستخدام نموذج الدراسة في تطوير الكفاءة الذاتية للمعلمين.

التعليق على الدراسات السابقة

أولاً: من حيث الهدف: تنوعت الدراسات السابقة من حيث الهدف حيث تناول بعضها واقع ممارسات معلمي العلوم لمعايير العلوم للجيل القادم في المرحلة الثانوية مثل دراسة (الشرمان،2021)، (الشياب،2019)، (أبوعاذرة، 2019)، وتناول عدد منها واقع ممارسات معلمي العلوم لمعايير العلوم للجيل القادم في المرحلة الإعدادية مثل دراسة (الجهني، 2020)،(عفيفي، 2019)،(أبوندا، 2019)،(Akella,2016) ، بينما تناول بعضها واقع ممارسات معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية مثل دراسة (Smith & Nadelson,2017).

واختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها هدفت للتعرف على درجة امتلاك معلمي المساقات العلمية في المدارس الثانوية في قطاع غزة للممارسات العلمية والهندسية اللازمة للدراسة الجامعية في ضوء معايير العلوم للجيل القادم.

ثانياً: من حيث العينة: اتفقت أغلب الدراسات السابقة على أن العينة تمثلت بمعلمي العلوم باستثناء دراسة (أبوندا،2019) حيث كانت العينة مجموعة من المشرفين التربويين، ولذلك فإن الدراسة الحالية تتفق مع معظم تلك الدراسات من حيث العينة.

ثالثاً: من حيث المنهج: اتبعت جميع الدراسات السابقة المنهج الوصفي التحليلي، والدراسة الحالية تتفق مع تلك الدارسات في المنهج المستخدم لمناسبته لتحقيق هدف الدراسة.

رابعاً: من حيث أداة الدراسة: اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في اختيار أداة الاستبيان كأداة لجمع البيانات، واختلفت مع دراسة (الجهني،2020) التي استخدمت بطاقة ملاحظة كأداة للدراسة، بينما دراسة (Smith & Nadelson,2017) استخدمت الاستبيان وبطاقة الملاحظة معاً.

منهج البحث

اتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي والذي يقوم على رصد ووصف وفهم الظاهرة كما هي في الواقع، والمتمثلة في الممارسات العلمية والهندسية لدى معلمي المساقات العلمية في المرحلة الثانوية في ضوء معايير العلوم للجيل القادم.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المساقات العلمية للمرحلة الثانوية في محافظة شمال غزة والبالغ عددهم (249) معلم ومعلمة.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من(50) معلم ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية.

أداة الدراسة:

قام الباحثان بإعداد استبانة مكونة من (54) فقرة تصف الممارسات العلمية والهندسية الثمانية التي يجب توافرها في أداء معلمي المساقات العلمية في المرحلة الثانوية اللازمة للدراسة الجامعية في ضوء معايير العلوم للجيل القادم، وتكونت الاستبانة من ثمانية محاور كل محور يُمثل ممارسة علمية وهندسية، وتحت كل محور يندرج عدد من المؤشرات.

وقد تم صياغة المؤشرات بحيث تكون الإجابة عليها وفق مقياس ليكرت الخماسي (بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جداً).

جدول (1) يوضح المحاور الرئيسة للاستبانة، وعدد المؤشرات التي اندرجت تحت كل محور

م	الممارسات الرئيسة	المؤشرات
1	طرح الأسئلة وتحديد المشكلات.	**9**
2	تطوير واستخدام النماذج.	**7**
3	تخطيط وتنفيذ الاستقصاء.	**9**
4	تحليل وتفسير البيانات.	**7**
5	استخدام الرياضيات والتفكير الحاسوبي.	**5**
6	بناء التفسيرات وتصميم الحلول.	**6**
7	الانخراط بالحجج والبراهين والأدلة.	**6**
8	الحصول على المعلومات وتقييمها والتواصل بها.	**5**
المجموع		**54**

صدق الأداة:

الصدق الظاهري: تم عرض الأداة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المختصين في المناهج وطرق تدريس العلوم لإبداء الرأي فيها من حيث مناسبة كل عبارة للممارسة التي تنتمي إليها، ومراعاة سلامة صياغتها اللغوية، وقد تم تعديل بعض فقرات الاستبانة بناءً على آرائهم واقتراحاتهم وتوصياتهم، حيث تم إعادة صياغة بعض الفقرات وتصحيح بعض الأخطاء اللغوية، حتى خرجت الاستبانة في صورتها النهائية.

صدق الاتساق الداخلي: تم حساب صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل محور، والدرجة الكلية للاستبانة كنوع من أنواع الاتساق الداخلي، وذلك بعد تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية بلغ عددهم (25) معلم ومعلمة للمساقات العلمية بالمرحلة الثانوية في منطقه شمال غزة والجدول التالي يوضح صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.

جدول(2): يوضح معاملات ارتباط كل محور من محاور الاستبانة بالدرجة الكلية

المحاور	معامل الارتباط	المحاور	معامل الارتباط
المحور الأول	**0.943**	**المحور الخامس**	**0.967**
المحور الثاني	**0.825**	**المحور السادس**	**0.973**
المحور الثالث	**0.938**	**المحور السابع**	**0.835**
المحور الرابع	**0.882**	**المحور الثامن**	**0.867**

تشير النتائج الواردة في الجدول (2) أن جميع قيم معاملات الارتباط موجبة وتراوحت بين (0.835-0.973) وجميعها ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0.01)، وهذه النتيجة تشير إلى صدق الاتساق الداخلي لاستجابات أفراد العينة الاستطلاعية على الأداة، وأن الأبعاد ذات علاقه ارتباطية دالة احصائياً بالدرجة الكلية للاستبانة.

ثبات الأداة: تم حساب معاملات الثبات لكل ممارسة باستخدام معادلة (ألفا كرونباخ) من استجابات معلمي العينة الاستطلاعية، حيث تراوحت القيم (0.73-0.89) فيما بلغت القيمة الكلية للاستبانة (0.83)، وهي قيمة مرتفعة ومقبولة لأغراض تطبيق الاستبانة في هذه الدراسة.

معيار الحكم على نتائج الاستبانة

ولتسهيل تفسير النتائج، تم تحديد معيار للحكم، كما هو موضح بالجدول(3) التالي:

جدول(3) معيار الحكم على نتائج الاستبانة

الاستجابة	المتوسط الحسابي	درجة الامتلاك
بدرجة قليلة جداً	1.80 فأقل	ضعيفة جداً
بدرجة قليلة	أكثر من 1.80-2.60	ضعيفة
بدرجة متوسطة	أكثر من 2.60-3.40	متوسطة
بدرجة كبيرة	أكثر من 3.40-4.20	كبيرة
بدرجة كبيرة جداً	أكثر من 4.20	كبيرة جداً

خطوات الدراسة

- قام الباحثان بالاطلاع على مجموعة من الأدبيات التربوية من كتب وأبحاث ورسائل ماجستير ذات العلاقة بموضوع الممارسات العلمية والهندسية المنبثقة من معايير العلوم للجيل القادم.
- تم الحصول على قائمة الممارسات العلمية والهندسية التي تتضمنها معايير العلوم للجيل القادم الخاصة بالمرحلة الثانوية، والمعدة من قبل المجلس القومي للبحوث (NRC).
- تم ترجمة قائمة الممارسات العلمية والهندسية التي تتضمنها معايير العلوم للجيل القادم NGSS الخاصة بالمرحلة الثانوية، ومراجعتها مع السادة المشرفين والمحكمين.
- تم إعداد الصورة الأولية لقائمة الممارسات العلمية والهندسية الثمانية التي تتضمنها معايير العلوم للجيل القادم الواجب توافرها لدى معلمي المساقات العلمية في المرحلة الثانوية.
- تم تصميم استبانة في ضوء قائمة الممارسات العلمية والهندسية الثمانية، وصياغة عدد من المؤشرات تندرج تحت كل ممارسة علمية وهندسية.
- تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين لإبداء الرأي حول المؤشرات وصلاحيتها ومناسبتها وصياغتها.
- تم التأكد من صدق وثبات الاستبانة بعد تطبيقها على عينة استطلاعية خارج عينة الدراسة.
- تم تصميم الاستبانة بصورتها النهائية بشكل الكتروني عبر نماذج (google) وتم توزيعها على عينة الدراسة من معلمي ومعلمات المساقات العلمية.
- تم معالجة البيانات بالأساليب الاحصائية اللازمة.
- تم تفسير النتائج وبناءً عليها تم وضع التوصيات والمقترحات.

نتائج الدراسة:

أولاً: نتائج الدراسة المتعلقة بسؤال الدراسة الأول ومناقشتها:

للإجابة على سؤال الدراسة الأول الذي نص على: "ما الممارسات العلمية والهندسية التي يجب توافرها في أداء معلمي المساقات العلمية في المرحلة الثانوية اللازمة للدراسة الجامعية في ضوء معايير العلوم للجيل القادم ؟

قام الباحث بالحصول على قائمة الممارسات العلمية والهندسية المتضمنة في معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) من خلال الاطلاع والبحث في هذا المجال من عدة مصادر أبرزها : الموقع الرسمي للمجلس القومي للبحوث (NRC) على شبكة الانترنت، والاطلاع على الدراسات السابقة والأدب التربوي المتعلق بهذا الموضوع كدراسة (الشرمان، 2021) (الجهني، 2020) (الشياب، 2019).

حيث تم اختيار الممارسات العلمية والهندسية المتعلقة بطلاب المرحلة الثانوية ومؤشراتها، حيث تكونت من (8) ممارسات رئيسة، ثم تم استخلاص المؤشرات المناسبة لها والتي يجب أن تظهر في الأداء التدريسي لمعلمي المساقات العلمية في المرحلة الثانوية، وبعد عرضها على مجموعة من المختصين في تدريس العلوم ومناهجها لإبداء رأيهم بها (كما سبق واشير إلى ذلك في تصميم أداة الدراسة) حيث أصبحت القائمة في صورتها النهائية تتكون من (8) ممارسات رئيسة اندرج تحتها (54) مؤشراً.

حيث اندرج (9) مؤشرات تحت الممارسة العلمية والهندسية الأولى (طرح الأسئلة وتحديد المشكلات)، واندرج (7) مؤشرات تحت الممارسة الثانية (تطوير واستخدام النماذج)، أما الممارسة العلمية والهندسية الثالثة (تخطيط وتنفيذ الاستقصاء) اندرج تحتها (9) مؤشرات، والممارسة العلمية والهندسية الرابعة (تحليل وتفسير البيانات) اندرج تحتها (7) مؤشرات، فيما اندرج(5) مؤشرات تحت الممارسة العلمية والهندسية الخامسة (استخدام الرياضيات والتفكير الحاسوبي)، و(6) مؤشرات تحت الممارسة العلمية والهندسية السادسة (بناء التفسيرات وتصميم الحلول)، و(6) مؤشرات تحت الممارسة العلمية والهندسية السابعة(الانخراط بالحجج والبراهين والأدلة)، وأخيراً اندرج (5) مؤشرات تحت الممارسة العلمية والهندسية الثامنة(الحصول على المعلومات وتقييمها والتواصل بها).

ثانياً: نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها:

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني والذي ينص على " ما درجة امتلاك معلمي المساقات العلمية للممارسات العلمية والهندسية في المرحلة الثانوية اللازمة للدراسة الجامعية في ضوء معايير العلوم للجيل القادم؟"

تم تطبيق أداة الدراسة (الاستبانة) على أفراد العينة الممثلة لمعلمي ومعلمات المساقات العلمية للمرحلة الثانوية، وتم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجاباتهم حول كل ممارسة علمية وهندسية من الممارسات الثمانية لمعايير العلوم للجيل القادم(NGSS)، والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة امتلاك معلمي المساقات العلمية في المرحلة الثانوية للممارسات العلمية والهندسية اللازمة للدراسة الجامعية من وجهة نظرهم

م	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الامتلاك	الترتيب
1	طرح الأسئلة وتحديد المشكلات.	3.54	0.60	كبيرة	الأول
2	تطوير واستخدام النماذج.	3.09	0.82	متوسطة	السادس
3	تخطيط وتنفيذ الاستقصاء.	3.30	0.79	متوسطة	الرابع
4	تحليل وتفسير البيانات.	3.02	0.73	متوسطة	الثامن
5	استخدام الرياضيات والتفكير الحاسوبي.	3.02	0.77	متوسطة	السابع
6	بناء التفسيرات وتصميم الحلول.	3.22	0.83	متوسطة	الخامس
7	الانخراط بالحجج والبراهين والأدلة.	3.41	0.86	كبيرة	الثالث
8	الحصول على المعلومات وتقييمها والتواصل بها.	3.44	0.88	كبيرة	الثاني
	الدرجة الكلية	3.26	0.79	متوسطة	

يتضح من الجدول (4) أن درجة امتلاك معلمي المساقات العلمية في المرحلة الثانوية للممارسات العلمية والهندسية اللازمة للدراسة الجامعية كانت بدرجة متوسطة، وقد بلغ المتوسط الحسابي الكلي للممارسات العلمية والهندسية (3.26)، وبانحراف معياري (0.79)، كما تشير النتائج إلى وجود تباين طفيف في درجة امتلاك معلمي المساقات العلمية للممارسات العلمية والهندسية، حيث تراوحت بين درجة امتلاك كبيرة (3.54) إلى درجة امتلاك متوسطة(3.02)، بينما لا توجد أي ممارسة حصلت على درجة امتلاك كبيرة جداً أو قليلة أو قليلة جداً.

ويتبين كذلك من الجدول السابق أن ثلاث ممارسات من أصل ثمانية كانت درجة الامتلاك فيها كبيرة وهي على التوالي: ممارسة "طرح الأسئلة وتحديد المشكلات" والتي حصلت على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي(3.54) وانحراف معياري (0.60)، تليها في المرتبة الثانية ممارسة "الحصول على المعلومات وتقييمها والتواصل بها" بمتوسط حسابي (3.44) وانحراف معياري(0.88)، وفي المرتبة الثالثة كانت ممارسة "الانخراط بالحجج والبراهين والأدلة" بمتوسط حسابي (3.41) وانحراف معياري (0.86).

كما يتضح من الجدول أن خمس ممارسات حصلت على درجة امتلاك متوسطة وهي كالتالي: ممارسة "تخطيط وتنفيذ الاستقصاء" حصلت على المرتبة الرابعة من حيث درجة الامتلاك بمتوسط حسابي (3.30) وانحراف (0.79)، بينما حصلت ممارسة " بناء التفسيرات وتصميم الحلول" على المرتبة الخامسة بمتوسط (3.22) وانحراف معياري (0.83)، وجاء في المرتبة السادسة ممارسة " تطوير واستخدام النماذج" بمتوسط حسابي (3.09) وانحراف معياري (0.82)، بينما حلت ممارسة استخدام الرياضيات والتفكير الحاسوبي في المرتبة السابعة بمتوسط حسابي (3.02)، ومتوسط حسابي (0.77)، فيما حصلت ممارسة تحليل وتفسير البيانات على المرتبة الثامنة والأخيرة بمتوسط حسابي (3.02) وانحراف معياري (0.73).

ويمكن تفسير ذلك إلى أن معلمي المساقات العلمية في المدارس الثانوية ما زالوا يمارسون التعليم التقليدي؛ فنلاحظ أن التركيز على الجانب النظري هو السائد من خلال ترتيب الممارسات؛ فنجد أن الممارسات التي تعتمد على التطبيق والاستقصاء، قد جاءت بترتيب متأخر، وربما يكون السبب في ذلك عدم فهم معلمي ومعلمات المساقات العلمية والهندسية لهذه الممارسات، وربما يكون وقت الحصة غير كافي، وازدحام محتوى المنهج جعل المعلمين لا يقومون بهذه الممارسات كما يجب وتتفق نتائج الدراسة مع دراسة كل من دراسة (الجهني2020)، ودراسة (أبو عاذره، 2019) ، ودراسة (الشياب،2019) .

وللوقوف على درجة امتلاك معلمي المساقات العلمية للمرحلة الثانوية لكل ممارسة على حدة، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مؤشر من مؤشرات الممارسات العلمية والهندسية وكانت النتائج كما يلي:

- **الممارسة العلمية والهندسية الأولى : طرح الأسئلة وتحديد المشكلات**

تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابة معلمي عينة الدراسة على المؤشرات الخاصة بممارسة طرح الأسئلة وتحديد المشكلات، وكانت النتائج كما تظهر في جدول (5).

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة امتلاك معلمي المساقات العلمية في المرحلة الثانوية لممارسة طرح الأسئلة وتحديد المشكلات ومؤشراتها من وجهة نظرهم

الرقم	المؤشرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الامتلاك	الترتيب
1	يشجع الطلبة على طرح الأسئلة حول المعرفة المراد تعلمها.	4.14	0.81	كبيرة	الأول
2	يشجع الطلبة على طرح أسئلة نابعة من ملاحظاتهم للظواهر العلمية.	3.84	0.76	كبيرة	الثاني
3	يشجع الطلبة على طرح أسئلة لتحديد العلاقات بين المتغيرات.	3.72	0.88	كبيرة	الثالث
4	يشجع الطلبة على طرح أسئلة قابلة للتحقق داخل المدرسة وخارجها.	3.56	0.86	كبيرة	الرابع

5	يشجع الطلبة على طرح أسئلة تتطلب أدلة تجريبية كافية ومناسبة للإجابة عنها.	3.56	0.73	كبيرة	الخامس
6	يشجع الطلبة على طرح أسئلة لتوضيح وفحص النماذج والنظريات والتفسيرات لمشكلات هندسية.	3.20	0.90	متوسطة	الثامن
7	يشجع الطلبة على طرح الأسئلة التي تتطلب تقديم الحجج التي تستند على الملاحظات والمبادئ العلمية ليتم التحقق منها.	3.32	0.84	متوسطة	السابع
8	يوجه الطلبة إلى إيجاد تصميم هندسي لحل المشكلات العلمية التي تتضمن تطوير عملية أو نظام معين .	3.02	0.94	متوسطة	التاسع
9	يوجه الطلبة إلى طرح الأسئلة التي تؤدي إلى الاستمرار في ممارسات أخرى.	3.54	0.86	كبيرة	السادس
الدرجة الكلية		3.54	0.60	كبيرة	

تشير النتائج في الجدول (5) أعلاه أن قيم المتوسط الحسابي لدرجة امتلاك معلمي المساقات العلمية في المرحلة الثانوية لمؤشرات ممارسة طرح الأسئلة وتحديد المشكلات قد تراوحت بين (3.20-4.14) مما يدل على أن درجة امتلاك هذه الممارسة كانت بين متوسطة وكبيرة، حيث احتل المؤشر رقم (1) "يشجع الطلبة على طرح الأسئلة حول المعرفة المراد تعلمها" على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.14)، يليه في الترتيب المؤشر رقم (2) "يشجع الطلبة على طرح أسئلة نابعة من ملاحظاتهم للظواهر العلمية" بمتوسط حسابي (3.84)، بينما حصل المؤشر رقم(6) "يشجع الطلبة على طرح أسئلة لتوضيح وفحص النماذج والنظريات والتفسيرات لمشكلات هندسي" على أقل درجة امتلاك من بين بقية المؤشرات بمتوسط حسابي (3.20).

فيما كان المتوسط العام لدرجة امتلاك معلمي المساقات العليمة بالمرحلة الثانوية لممارسة طرح الأسئلة وتحديد المشكلات (3.54) وهو يشير إلى أن درجة امتلاكها لدى المعلمين كانت كبيرة.

- **الممارسة العلمية والهندسية الثانية: تطوير واستخدام النماذج**

تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابة معلمي عينة الدراسة على المؤشرات الخاصة بممارسة تطوير واستخدام النماذج، وكانت النتائج كما تظهر في جدول(6) التالي:

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة امتلاك معلمي المساقات العلمية في المرحلة الثانوية لممارسة تطوير واستخدام النماذج ومؤشراتها من وجهة نظرهم

الرقم	المؤشرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الامتلاك	الترتيب
1	يشجع الطلبة على بناء نماذج للأنظمة المختلفة في العالم الطبيعي.	3.30	0.76	متوسطة	الأول
2	يساعد الطلبة على إنشاء رسوم بيانية مفسرة للظواهر العلمية والأحداث المتكررة.	3.20	1.01	متوسطة	الثاني
3	يساعد الطلبة على استخدام الحاسوب لتصميم محاكاة لنماذج توضح الظواهر العلمية من خلال الرسوم والصور والمجسمات.	3.0	1.09	متوسطة	الخامس
4	يساعد الطلبة على استخدام وتطوير النماذج لدعم	3.14	1.03	متوسط	الرابع

	التفسيرات حول الظواهر العلمية والأنظمة.			ة	
5	يساعد الطلبة على استخدام وتطوير النماذج للتنبؤ بالظواهر والعلاقات بين الأنظمة ومكونات النظام الواحد.	2.96	0.98	متوسطة	السادس
6	يشجع الطلبة على استخدام النماذج في تحديد أوجه القصور في النظم العلمية.	2.90	1.02	متوسطة	السابع
7	يشجع الطلبة على المقارنة بين النماذج المختلفة لنفس النظام للاختيار الأنسب منها.	3.16	1.06	متوسطة	الثالث
	الدرجة الكلية	3.09	0.82	متوسطة	

يتضح من الجدول (6) السابق أن ممارسة تطوير واستخدام النماذج تضمنت سبعة مؤشرات، وتشير النتائج إلى أن قيم المتوسط الحسابي لدرجة امتلاك هذه المؤشرات كانت بين (2.90-3.30) مما يدل أن درجة امتلاك معلمي المساقات العلمية بالمرحلة الثانوية لجميع مؤشرات هذه الممارسة كانت بدرجة متوسطة، حيث احتل المؤشر رقم (1) "يشجع الطلبة على بناء نماذج للأنظمة المختلفة في العالم الطبيعي" على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.30)، وفي المرتبة الثانية كان المؤشر رقم (2) " يساعد الطلبة على إنشاء رسوم بيانية مفسرة للظواهر العلمية والأحداث المتكررة" بمتوسط حسابي (3.20)، وجاء في المركز السابع والأخير المؤشر رقم(6)"يشجع الطلبة على استخدام النماذج في تحديد أوجه القصور في النظم العلمية" بمتوسط حسابي (2.90).

وبلغ المتوسط العام لدرجة امتلاك معلمي المساقات العلمية لهذه الممارسة (3.09) وهو يشير إلى درجة امتلاك متوسطة.

- **الممارسة العلمية والهندسية الثالثة : تخطيط وتنفيذ الاستقصاء**

تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابة معلمي عينة الدراسة على المؤشرات الخاصة بممارسة تخطيط وتنفيذ الاستقصاء، وكانت النتائج كما تظهر في جدول (7).

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة امتلاك معلمي المساقات العلمية في المرحلة الثانوية لممارسة تخطيط وتنفيذ الاستقصاء ومؤشراتها من وجهة نظرهم

الرقم	المؤشرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الامتلاك	الترتيب
1	يشجع الطلبة على إثارة قضية أو طرح سؤال في ضوء المشاركة في الاستقصاءات العلمية.	3.64	0.89	كبيرة	الأول
2	يوجه الطلبة لإجراء الاستقصاءات العلمية لوصف الظواهر واختبار صحة نظرية علمية ما.	3.44	0.93	كبيرة	الثالث
3	يوجه الطلبة لتخطيط الاستقصاءات وتنفيذها لتوليد بيانات تكون بمثابة أدلة تدعم التفسيرات والاستنتاجات حول الظواهر.	3.44	0.97	كبيرة	الرابع
4	يوجه الطلبة لتنفيذ الاستقصاءات حول النظم والنماذج مع مراعاة الاعتبارات البيئية والاجتماعية والشخصية.	3.24	0.98	متوسطة	الخامس
5	يوجه الطلبة لتنفيذ استقصاءات هندسية لجمع البيانات حول كيفية إصلاح أو تحسين أداء نظام تكنولوجي.	2.90	1.07	متوسطة	التاسع

6	يساعد الطلبة في اختيار الأدوات المناسبة لجمع البيانات وتسجيلها وتحليلها وتقييمها.	3.18	0.96	متوسطة	الثامن
7	يوجه الطلبة لوضع فروض في ضوء الملاحظات والبيانات التي يتم جمعها حول الظواهر والأنظمة .	3.20	0.88	متوسطة	السابع
8	يشجع الطبلة على اختيار أفضل الأساليب لعرض النتائج (جداول-رسوم بيانية-مجسمات)	3.46	1.07	كبيرة	الثاني
9	يشجع الطلبة على تنفيذ ما خططوا له من خلال تحديد المتغيرات التابعة والمستقلة وكيفية التحكم بها من خلال التجربة.	3.22	0.99	متوسطة	السادس
	الدرجة الكلية	3.30	0.79	متوسطة	

يشير الجدول رقم (7) إلى أن ممارسة تخطيط وتنفيذ الاستقصاء تكونت من تسعة مؤشرات، وأن قيم المتوسط الحسابي لدرجة امتلاك معلمي المساقات العلمية بالمرحلة الثانوية لمؤشرات تلك الممارسة قد تراوحت بين(2.90-3.64)، وهو ما يدل على أن درجة امتلاك معلمي المساقات العلمية بالمرحلة الثانوية لها كانت بين كبيرة ومتوسطة، حيث حصل المؤشر رقم (1) "يشجع الطلبة على إثارة قضية أو طرح سؤال في ضوء المشاركة في الاستقصاءات العلمية" على المرتبة الأولى بمتوسط (3.64)، وكان في المرتبة الثانية المؤشر رقم (8) "يشجع الطبلة على اختيار أفضل الأساليب لعرض النتائج (جداول-رسوم بيانية-مجسمات)"بمتوسط حسابي (3.46)، بينما حصل المؤشر رقم (6) " يساعد الطلبة في اختيار الأدوات المناسبة لجمع البيانات وتسجيلها وتحليلها وتقييمها" على المرتبة التاسعة والأخيرة بمتوسط (2.9).

وبلغ المتوسط العام لممارسة تخطيط وتنفيذ الاستقصاء (3.30) مما يدل على درجة امتلاك متوسطة.

- **الممارسة العلمية والهندسية الرابعة : تحليل وتفسير البيانات**

تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابة معلمي عينة الدراسة على المؤشرات الخاصة ممارسة تحليل وتفسير البيانات، وكانت النتائج كما تظهر في جدول (8).

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة امتلاك معلمي المساقات العلمية في المرحلة الثانوية لممارسة تحليل وتفسير البيانات ومؤشراتها من وجهة نظرهم

الرقم	المؤشرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الامتلاك	الترتيب
1	يوجه الطلبة لجمع وتنظيم البيانات من خلال الجدولة والرسوم البيانية والخرائط لوصف علاقات علمية.	3.36	0.89	متوسطة	الأول
2	يشجع الطلبة على استخدام الأدوات الرقمية والتكنولوجيا لتحليل البيانات وتفسيرها.	3.06	0.97	متوسطة	الثاني
3	يشجع الطلبة على استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات.	2.86	0.92	متوسطة	السابع
4	يساعد الطلبة على تحديد القيود والمحددات عند تحليل البيانات وتفسيرها مثل خطأ القياس واختبار العينة.	2.94	0.89	متوسطة	الرابع
5	يوجه الطلبة للمقارنة بين أنواع مختلفة من مجموعة البيانات لدراسة اتساق القياسات والملاحظات.	2.94	0.89	متوسطة	السادس

6	يوجه الطلبة لتحليل وتفسير البيانات لتحديد خصائص الظواهر والنظم ومكوناتها.	3.02	0.87	متوسطة	الثالث
7	يشجع الطلبة على تقييم مدى تأثير البيانات الجديدة على اجراء التفسير العلمي لنموذج أو نظام ما.	2.94	0.81	متوسطة	الخامس
الدرجة الكلية		3.02	0.73	متوسطة	

يتضح من الجدول (8) أن ممارسة تحليل وتفسير البيانات تمثلت في سبعة مؤشرات ، وأن قيم المتوسط الحسابي لدرجة امتلاك معلمي المساقات العلمية بالمرحلة الثانوية لمؤشرات ممارسة تحليل وتفسير البيانات تراوحت بين (2.86-3.36) وهذا يدل على درجة امتلاك متوسطة لجميع المؤشرات، حيث حصل المؤشر رقم(1) "يوجه الطلبة لجمع وتنظيم البيانات من خلال الجدولة والرسوم البيانية والخرائط لوصف علاقات علمية" على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.36) فيما حصل المؤشر رقم (3) " يشجع الطلبة على استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات" على المركز السابع والأخير بمتوسط حسابي(2.86).

بينما كان المتوسط العام لدرجة امتلاك ممارسة تحليل وتفسير البيانات(3.02) مما يدل على درجة امتلاك متوسطة.

- **الممارسة العلمية والهندسية الخامسة: استخدام الرياضيات والتفكير الحاسوبي**

تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابة معلمي عينة الدراسة على المؤشرات الخاصة بممارسة استخدام الرياضيات والتفكير الحاسوبي، وكانت النتائج كما تظهر في جدول (9).

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة امتلاك معلمي المساقات العلمية في المرحلة الثانوية لممارسة استخدام الرياضيات والتفكير الحاسوبي ومؤشراتها من وجهة نظرهم

الرقم	المؤشرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الامتلاك	الترتيب
1	يشجع الطلبة على استخدام الأدوات الرقمية كالحاسوب لتحليل مجموعة كبيرة من البيانات حول الظواهر والنُظم.	2.96	1.05	متوسطة	الثالث
2	يشجع الطلبة على استخدام التمثيلات الرياضية لوصف الاستنتاجات العلمية والحلول حول التصاميم.	3.12	0.89	متوسطة	الثاني
3	يوجه الطلبة لتمثيل البيانات بطرق رياضية متعددة مثل النسب المئوية والمتوسط الحسابي وبعض العمليات الأساسية.	3.18	0.85	متوسطة	الأول
4	يشجع الطلبة على انجاز الاستقصاءات التي تتطلب استخدام أدوات رقمية ومفاهيم رياضية لبناء نماذج مركبة في ضوئها.	2.94	0.91	متوسطة	الرابع
5	يشجع الطلبة على التنبؤ بسلوك النُظم من خلال استخدام الأساليب الرياضية والحاسوبية.	2.88	0.98	متوسطة	الخامس
الدرجة الكلية		3.02	0.77	متوسطة	

يتضح من الجدول السابق (9)أن ممارسة استخدام الرياضيات والتفكير الحاسوبي تكونت من خمسة مؤشرات ، وأن قيم المتوسط الحسابي لدرجة امتلاك معلمي المساقات العلمية بالمرحلة الثانوية لمؤشرات ممارسة استخدام الرياضيات والتفكير الحاسوبي تراوحت بين (2.88-3.18)

وهذا يدل على درجة امتلاك متوسطة لجميع المؤشرات، حيث احتل المرتبة الأولى المؤشر رقم (3) " يوجه الطلبة لتمثيل البيانات بطرق رياضية متعددة مثل النسب المئوية والمتوسط الحسابي وبعض العمليات الأساسية" بمتوسط حسابي (3.18) فيما حصل المؤشر رقم (5) " يشجع الطلبة على التنبؤ بسلوك النُظم من خلال استخدام الأساليب الرياضية والحاسوبية." على المركز الخامس والأخير بمتوسط حسابي (2.88).

وكان المتوسط العام لدرجة امتلاك ممارسة استخدام الرياضيات والتفكير الحاسوبي (3.02) مما يدل على درجة امتلاك متوسطة.

- **الممارسة العلمية والهندسية السادسة: بناء التفسيرات وتصميم الحلول**

تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابة معلمي عينة الدراسة على المؤشرات الخاصة بممارسة بناء التفسيرات وتصميم الحلول، وكانت النتائج كما تظهر في جدول (10).

جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة امتلاك معلمي

المساقات العلمية في المرحلة الثانوية لممارسة بناء التفسيرات وتصميم الحلول ومؤشراتها من وجهة نظرهم

الرقم	المؤشرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الامتلاك	الترتيب
1	يشجع الطلبة على بناء تفسيرات تتضمن علاقات كمية ونوعية بين المتغيرات التابعة والمستقلة.	3.26	0.92	متوسطة	الأول
2	يشجع الطلبة على بناء تفسيرات حول الظواهر العلمية باستخدام أدلة أو نماذج أو تمثيلات أو نظريات.	3.22	0.91	متوسطة	الرابع
3	يوجه الطلبة على وضع تفسيرات للنتائج مبنية على أدلة صادقة وثابتة مستمدة من مصادر متعددة.	3.20	0.90	متوسطة	الخامس
4	يشجع الطلبة على تطبيق الأفكار والمبادئ العلمية لتقديم تفسير للظواهر العلمية.	3.18	0.98	متوسطة	السادس
5	يشجع الطلبة على تصميم حل لمشكلة معقدة في العالم الحقيقي استناداً للمعرفة العلمية وتقييم تلك الحلول.	3.22	0.99	متوسطة	الثالث
6	يشجع الطلبة على إظهار الفهم حول الاثار المترتبة على فكرة علمية من خلال إعادة التفسيرات للظواهر العلمية.	3.22	1.02	متوسطة	الثاني
الدرجة الكلية		3.22	0.83	متوسطة	

يتبين لنا من الجدول (10) أن ممارسة بناء التفسيرات وتصميم الحلول تكونت ستة مؤشرات ، وأن قيم المتوسط الحسابي لدرجة امتلاك معلمي المساقات العلمية بالمرحلة الثانوية لمؤشرات ممارسة بناء التفسيرات وتصميم الحلول تراوحت بين (3.18-3.26) وهذا يدل على درجة امتلاك متوسطة لجميع المؤشرات، حيث حصل المؤشر رقم (1) " يشجع الطلبة على بناء تفسيرات تتضمن علاقات كمية ونوعية بين المتغيرات التابعة والمستقلة" على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.26) فيما كان في المركز السادس والأخير المؤشر رقم (4) " يشجع الطلبة على تطبيق الأفكار والمبادئ العلمية لتقديم تفسير للظواهر العلمية" بمتوسط حسابي (2.88).

وكان المتوسط العام لدرجة امتلاك ممارسة استخدام الرياضيات والتفكير الحاسوبي (3.22) مما يدل على درجة امتلاك متوسطة.

- **الممارسة العلمية والهندسية السابعة: الانخراط بالحجج والبراهين والأدلة**

تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابة معلمي عينة الدراسة على المؤشرات الخاصة ممارسة الانخراط بالحجج والبراهين والأدلة، وكانت النتائج كما تظهر في جدول (11).

جدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة امتلاك معلمي المساقات العلمية في المرحلة الثانوية لممارسة الانخراط بالحجج والبراهين والأدلة ومؤشراتها من وجهة نظرهم

الرقم	المؤشرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الامتلاك	الترتيب
1	يشجع الطلبة على الجدل العلمي باستخدام الأدلة العلمية.	3.40	0.97	متوسطة	السادس
2	يشجع الطلبة على استخدام الحجج الشفهية والكتابية لدعم أو دحض نموذج أو تفسير ظاهرة ما.	3.40	0.97	متوسطة	الخامس
3	يوجه الطلبة لاستخدام الحجج القائمة على الاستقصاء والمنطق العلمي.	3.42	1.03	كبيرة	الرابع
4	يشجع الطلبة على النقاش للوصول إلى أفضل تفسير للظاهرة العلمية وأفضل حل للمشكلة الهندسية.	3.52	1.02	كبيرة	الأول
5	يوجه الطلبة لتقييم الأدلة والادعاءات والأسباب الكامنة وراء التفسيرات.	3.42	0.95	كبيرة	الثاني
6	يشجع الطلبة على مقارنة وتقييم الحجج والادعاءات في ضوء الأدلة الجديدة والتفسيرات المقبولة حالياً.	3.42	0.95	كبيرة	الثالث
7	يشجع الطلبة على تقيين حلول لمشكلة ما في العالم الحقيقي على أساس الأفكار والمبادئ العلمية والأدلة التجريبية والحجج المنطقية.	3.26	1.02	متوسطة	السابع
	الدرجة الكلية	3.41	0.86	كبيرة	

يتبين لنا من الجدول (11) أن ممارسة الانخراط بالحجج والبراهين والأدلة تمثلت في سبعة مؤشرات ، وأن قيم المتوسط الحسابي لدرجة امتلاك معلمي المساقات العلمية بالمرحلة الثانوية لمؤشرات ممارسة الانخراط بالحجج والبراهين والأدلة تراوحت بين (3.26-3.52) وهذا يدل على درجة امتلاك تراوحت بين كبيرة ومتوسطة، حيث حصلت المؤشرات رقم (3-4-5-6) على درجة امتلاك كبيرة بينما حصلت المؤشرات رقم(1-2-7) على درجة امتلاك متوسطة، ويتضح من الجدول أن المؤشر رقم(4) " يشجع الطلبة على النقاش للوصول إلى أفضل تفسير للظاهرة العلمية وأفضل حل للمشكلة الهندسي" حصل على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.52) فيما كان في المركز السابع والأخير المؤشر رقم (7) " يشجع الطلبة على تقيين حلول لمشكلة ما في العالم الحقيقي على أساس الأفكار والمبادئ العلمية والأدلة التجريبية والحجج المنطقية " بمتوسط حسابي (3.26).

وكان المتوسط العام لدرجة امتلاك ممارسة الانخراط بالحجج والبراهين والأدلة (3.41) مما يدل على درجة امتلاك كبيرة.

- **الممارسة العلمية والهندسية الثامنة: الحصول على المعلومات وتقييمها والتواصل بها**

تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابة معلمي عينة الدراسة على المؤشرات الخاصة بممارسة الحصول على المعلومات وتقييمها والتواصل بها، وكانت النتائج كما تظهر في جدول (12).

جدول (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة امتلاك معلمي المساقات العلمية في المرحلة الثانوية لممارسة الحصول على المعلومات وتقييمها والتواصل بها ومؤشراتها من وجهة نظرهم

الرقم	المؤشرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الامتلاك	الترتيب
1	يشجع الطلبة على توظيف المصادر المتعددة للحصول على المعرفة العلمية لوصف الظواهر.	3.52	0.97	كبيرة	الثالث
2	يشجع الطلبة على عرض الأفكار والأدلة والمعلومات بطرق متعددة مثل الرسوم البيانية والنماذج والمعادلات.	3.52	0.81	كبيرة	الثاني
3	يوجه الطلبة لتقييم النتائج ومناقشتها ومقارنتها بنتائج أخرى صادقة ومثبتة علمياً.	3.54	0.99	كبيرة	الأول
4	يوجه الطلبة لتقييم مصداقية المصادر ودقتها للحصول على المعلومات والاستنتاجات العلمية.	3.18	1.11	متوسطة	الخامس
5	يشجع الطلبة على توصيل المعلومات والأفكار العلمية والتقنية المتعلقة بالظواهر والأنظمة بطرق متعددة(شفوياً وبيانياً ونصياً ورياضياً).	3.44	1.07	كبيرة	الرابع
	الدرجة الكلية	3.44	0.88	كبيرة	

يتضح من الجدول (12) السابق ممارسة الحصول على المعلومات وتقييمها والتواصل بها تكونت من خمسة مؤشرات ، وأن قيم المتوسط الحسابي لدرجة امتلاك معلمي المساقات العلمية بالمرحلة الثانوية لمؤشرات ممارسة الحصول على المعلومات وتقييمها والتواصل بها تراوحت بين (3.18-3.54) وهذا يدل على درجة امتلاك تراوحت بين كبيرة ومتوسطة، حيث حصلت جميع المؤشرات على درجة امتلاك كبيرة باستثناء المؤشر رقم (4) حصل على درجة امتلاك متوسطة ويتضح من الجدول أن المؤشر رقم(3) " يوجه الطلبة لتقييم النتائج ومناقشتها ومقارنتها بنتائج أخرى صادقة ومثبتة علميا " حصل على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.54) فيما كان في المركز الخامس والأخير المؤشر رقم (4) " يوجه الطلبة لتقييم مصداقية المصادر ودقتها للحصول على المعلومات والاستنتاجات العلمية" بمتوسط حسابي (3.18).

وكان المتوسط العام لدرجة امتلاك ممارسة الانخراط بالحجج والبراهين والأدلة (3.44) مما يدل على درجة امتلاك كبيرة.

ثالثاً: نتائج الدراسة المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث ومناقشتها:

للإجابة على سؤال الدراسة الثالث الذي نص على: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (α=0.05) في درجة امتلاك معلمي المساقات العلمية في المرحلة الثانوية للممارسات العلمية والهندسية تعزى لمتغير الجنس؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات استجابات معلمي المساقات العلمية على أداة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس حيث تم تقسيم العينة إلى ذكور وإناث.

جدول(13) يوضح نتائج اختبار(ت) بين متوسطي درجات أفراد العينة تبعاً لمتغير الجنس

الممارسة	النوع	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	مستوى الدلالة
طرح الأسئلة وتحديد المشكلات	ذكور	22	3.64	0.76	.877	48	.411 غير دالة
	إناث	28	3.59	0.90			
تطوير واستخدام النماذج.	ذكور	22	3.03	0.88	.469	48	.465 غير دالة
	إناث	28	3.13	1.06			
تخطيط وتنفيذ الاستقصاء.	ذكور	22	3.23	0.89	.513	48	.492 غير دالة
	إناث	28	3.32	1.03			
تحليل وتفسير البيانات.	ذكور	22	2.96	0.93	.420	48	.433 غير دالة
	إناث	28	3.04	0.86			
استخدام الرياضيات والتفكير الحاسوبي.	ذكور	22	3.01	0.94	.018	48	.445 غير دالة
	إناث	28	2.97	0.93			
بناء التفسيرات وتصميم الحلول.	ذكور	22	2.94	0.89	2.115	48	.703 غير دالة
	إناث	28	3.40	0.96			
الانخراط بالحجج والبراهين والأدلة.	ذكور	22	3.14	0.96	1.966	48	.706 غير دالة
	إناث	28	3.60	0.96			
الحصول على المعلومات وتقييمها والتواصل بها.	ذكور	22	3.20	0.93	1.745	48	.670 غير دالة
	إناث	28	3.62	1.01			
الدرجة الكلية	ذكور	22	3.14	0.89	1.150	48	.256 غير دالة
	إناث	28	3.75	0.96			

يتضح من الجدول (13) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في المتوسطات الحسابية عند مستوى دلالة (0.05) في الممارسات العلمية والهندسية لمعلمي المساقات العلمية في المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الجنس حيث بلغت قيمة (ت) (1.150)، ومستوى الدلالة (.256) ، وقد يعزى ذلك إلى أن معلمي المساقات العلمية من كلا الجنسين (ذكور، إناث) في منطقة شمال قطاع غزة يعملون في بيئة تعليمية واحدة، وعليهم نفس الواجبات ويتعرضون لنفس التحديات، ويتمتعون بنفس برامج التطوير المهني والعلمي بشكل متساوٍ تماماً؛ ولذلك لم تظهر فروق في استجاباتهم على أداة الدراسة.

رابعاً: نتائج الدراسة المتعلقة بسؤال الدراسة الرابع ومناقشتها:

للإجابة على سؤال الدراسة الثالث الذي نص على: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند (α=0.05) في درجة امتلاك معلمي المساقات العلمية للممارسات العلمية والهندسية تعزى لمتغير سنوات الخدمة؟

تم تقسيم الاستبانة حسب سنوات الخبرة إلى ثلاث مجموعات: معلمي ذوي خبرة (أقل من 5 سنوات)، معلمي ذوي خبرة(5-10 سنوات)، معلمي ذوي خبرة(أكثر من 10 سنوات).

وتم اجراء تحليل التباين الأحادي من أجل المقارنة بين استجابة المعلمين في الاستبانة على درجة امتلاك الممارسات العلمية والهندسية تبعاً لمتغير سنوات الخدمة.

جدول (14) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي

(ANOVA) لمتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على لمتغير سنوات الخدمة

الممارسة	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
طرح الأسئلة وتحديد المشكلات	بين المجموعات	2	4.12	2.061	.067	.953 غير دالة
	داخل المجموعات	47	1448.38	30.82		
	المجموع	49	1452.50			
تطوير واستخدام النماذج.	بين المجموعات	2	5.81	2.904	.085	.919 غير دالة
	داخل المجموعات	47	1605.41	34.16		
	المجموع	49	1611.22			
تخطيط وتنفيذ الاستقصاء.	بين المجموعات	2	30.10	15.05	.292	.748 غير دالة
	داخل المجموعات	47	2425.98	51.62		
	المجموع	49	2456.08			
تحليل وتفسير البيانات.	بين المجموعات	2	28.30	14.15	.527	.594 غير دالة
	داخل المجموعات	47	1262.98	26.87		
	المجموع	49	1291.28			
استخدام الرياضيات والتفكير الحاسوبي.	بين المجموعات	2	45.77	22.88	1.582	.216 غير دالة
	داخل المجموعات	47	679.91	14.47		
	المجموع	49	725.68			
بناء التفسيرات وتصميم الحلول.	بين المجموعات	2	3.02	1.51	.059	.943 غير دالة
	داخل المجموعات	47	1203.48	25.61		
	المجموع	49	1206.50			
الانخراط بالحجج والبراهين والأدلة.	بين المجموعات	2	64.84	32.42	.886	.419 غير دالة
	داخل المجموعات	47	1719.88	36.59		
	المجموع	49	1784.72			
الحصول على المعلومات وتقييمها والتواصل بها.	بين المجموعات	2	12.40	6.20	.312	.734 غير دالة
	داخل المجموعات	47	935.60	19.91		
	المجموع	49	948.00			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	2	275.28	137.64	.110	.896 غير دالة
	داخل المجموعات	47	59053.60	1256.46		
	المجموع	49	59328.88			

يتضح لنا من الجدول (14) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة وفقاً لمتغير الخبرة، حيث بلغت قيمة (ف =0.110) ووهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) وهذا التقارب ناتج للأسباب التالية حيث أن جميع معلمي المساقات العلمية (عينة الدراسة) تخرجوا من الجامعات المحلية والتي تشترك فيما بينها في الخطط

الدراسية، كما يمكن أن تعزى هذه النتيجة بسبب حداثة معايير العلوم للجيل القادم وعدم وجود برامج تدريبية تعتني بتلك المعايير، كما أن التدريب الذي يطبق في المرحلة الثانوية يُطبق على جميع المعلمين دون تفرقة على أساس سنوات الخبرة، كما أن هذه المعايير تتضمن ممارسات علمية وهندسية لم يعتد المعلمون تنفيذها في البيئة المدرسية، بالإضافة إلى التشابه الكبير في البيئة المدرسية التي يُدرس فيها المعلمين من حيث نوعية الطلبة وتوافر الإمكانيات وطبيعة الإدارات المدرسية، ناهيك عن ضعف تجهيزات المدارس التي تحول دون إمكانية تنفيذ هذه الممارسات.

التوصيات

- الاهتمام برفع مستوى الوعي بأهمية الممارسات العلمية والهندسية وفق معايير العلوم للجيل القادم لدى معلمي المساقات العلمية.
- نشر ثقافة الممارسات العلمية والهندسية وفق معايير تعليم العلوم للجيل القادم على مستوى الإدارات والمدارس.
- تطوير البرامج التدريبية التي تقدم للمعلمين من قبل الوزارة بحيث تتضمن الممارسات العلمية والهندسية وطريقة استخدامها.
- تحفيز معلمي المساقات العلمية على استخدام وتطبيق الممارسات العلمية والهندسية من خلال المكافآت المادية والمعنوية.
- إعادة النظر في المقررات التي تطرحها كليات التربية في مجال إعداد معلمي المساقات العلمية وربطها بمعايير العلوم للجيل القادم.

المقترحات

- اجراء دراسة تجريبيه عن فعالية استخدام الممارسات العلمية والهندسية وفق معايير تعليم العلوم للجيل القادم في تنمية المهارات العلمية والمفاهيم في العلوم لدى طلبة المرحلة الثانوية.
- برنامج مقترح قائم على الممارسات العلمية والهندسية وفق معايير تعليم العلوم الجيل القادم لتنميه مهارات التفكير عالي الرتبة لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- تحديد الاحتياجات التدريبية في الممارسات العلمية والهندسية ومعايير تعليم علوم معلمي المساقات العلمية من وجهة نظر مدراء المدارس والاشراف التربوي.
- فعالية برنامج تدريبي قائم على الممارسات العلمية والهندسية وفق معايير العلوم للجيل القادم في تحسين الاداء التدريسي لمعلمي المساقات العلمية في المرحلة الثانوية

المراجع

المراجع العربية

حسانين، بدرية محمد (2016). معايير العلوم للجيل القادم. **المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج**، 1 (46)، 444-397

الشرمان، سميرة.(2021). مستوى توظيف معلمي علوم المرحلة الثانوية في الأردن للممارسات العلمية والهندسية لمعايير العلوم للجيل القادم أثناء تدريسهم. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي**. 41(3)، 197- 181

الجهني، أمال.(2020). واقع ممارسة معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة لمعايير العلوم للجيل القادم. **مجلة كلية التربية بجامعة بورسعيد**.30، 94-118

الشياب، معن.(2019). مستوى امتلاك معلمي العلوم في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية للممارسات العلمية والهندسية في ضوء الجيل القادم من معايير العلوم NGSS. **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية**- السعودية،2(2)، 338-366

أبو عاذرة، سناء.(2019).واقع ممارسات معلمات الفيزياء بالمرحلة الثانوية لمعايير الجيل القادم NGSS.**مجلة جامعة أم القرى**-السعودية،2(1)، 100-134

عفيفي، محرم.(2019). برنامج مقترح قائم على معايير العلوم للجيل القادم(NGSS) لتدريب معلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية على استخدام ممارسات العلوم والهندسة أثناء تدريس العلوم. المجلة التربوية-جامعة سوهاج-مصر، 68، 98-163

أبوندا، أحمد.(2019). توظيف الممارسات العلمية والهندسية لدى معلمي العلوم والتكنولوجيا من وجهه نظر مشرفيهم. **مجلة الجامعة الإسلامية**-غزة 28(5)،700-718

حامظي، عبد العزيز محمد.(2022). الاحتياجات التدريبية لتنمية الممارسات العلمية والهندسية لدى معلمي العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية وفق معايير تعليم العلوم للجيل القادم. **رابطة التربويين العرب**.(143)،109-137

الضالعي، زبيدة.(2022). درجة الممارسات العلمية والهندسية لمعلمي العلوم وفق معايير العلوم للجيل القادم في منطقة نجران بالمملكة العربية السعودية. **مجلة الدراسات العلمية**. 28(1)،75-95

المراجع الإنجليزية

Smith.J. & Nadelson.L.(2017) Finding Alignment: The Perceptions and Integration of the Next Generation Science Standards Practices by Elementary Teachers. **Science Education**,117(5).194-203.

AKELLA,S.D.(2016). **The Impact of next generation science standards (NGSS) professional development on the self efficacy of science teachers , ADissertation**

Submitted to the School of Graduate Studies in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Education ,Southern Connecticut State University, New Haven, Connecticut .

National Research Council (N.R.C). (2012). **A Framework for K-12 Science Education: Practices, Crosscutting Concepts, and Core Ideas,** Washington, DC: The National Academies Press. This PDF is available at: >http://www. nap.edu/13165<

National Research Council (NRC) (2013). **The Next Generation Science Standers,** Washington, DC: The National Academies Press. Available on Web site: >http://www.nextgenscience.org<

Whittington, K.L.(2017). **How does a Next Generation Scince Stander Aligend, Inquiry Based, Science Unit Impact Student Achievement of Science Practices And Student Scince Efficacy in an Elementary Classroom?**. Master Dissertation, Portland State University

اعداد القيادة في السنة النبوية دراسة تطبيقية

د . مدحت زيدان سالم أبو غلية 0599188937

ملخص

حرست السنة النبوية على اعداد القيادة التي من شأنها القيام بأعباء الأمة وخدمتها؛ لنصل بها لمرضاة الله أولاً، ثم لبناء مجتمعاً قوياً قائماً على أسس تربوية سليمة تسود فيه المحبة والسلام.

ولو تتبعنا الآيات القرآنية والأحاديث النبوية لوجدناها غنية بالقواعد والأسس التربية التي بينها لنا نبينا محمد صلى الله عليه وسلم مطبقاً ذلك تطبيقاً عملياً في المجتمع المدني. قال تعالى: " لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِمَنْ كَانَ يَرْجُو اللَّهَ وَالْيَوْمَ الْآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيرًا (21الأحزاب).

هذه المبادئ والأسس التربوية التي نقلها الصحابة رضوان الله عليهم من القران والسنة النبوية جعلت من القيادات التربوية في شتى مجالات الحياة سواء كانت علمية أو عملية التي كان لها تأثيرا واضحاً في بناء المجتمع. هذا البناء العظيم الذي بناه نبينا محمد صلى الله عليه وسلم في المدينة المنورة جعل من الصحابة رضي الله عنهم القيادات التربوية الناجحة التي تخلقت بأخلاق محمد صلى الله عليه وسلم قولاً وعملاً، فخرجت داعية إلى الله لنشر هذا الدين باذلة الغالي والنفيس في سبيل ذلك. من أجل ذلك طرقنا هذا الباب لنبين للناس الفرق بين التأسيس القيادي التربوي القائم على العلم والمعرفة الذي يؤتي أكله في كل وقت وحين، من التأسيس القيادي القائم على الكِبر والرشوة والمحسوبية الذي كان سبباً في اضاعة مجد الأمة ومُلكها فأصبحت لا مكان لها بين الأمم.

وبناء على ذلك سنستشهد بالآيات والأحاديث النبوية من أجل بيان كنهها التربوي دراسة تطبيقية باستخراجها وشرحها من كتب السنة المعتمدة بين أئمة الحديث. وسيتكون البحث من مبحثين ، يحتوي المبحث الاول على المقدمة وبعض التعريفات اللازمة لمقتضيات البحث وأهداف البحث والدراسات السابقة ومشكلة البحث، ومنهج الباحث، وخطة البحث. وأما المبحث الثاني فيشتمل على أربعة مطالب، المطلب الأول سأبين فيه الصفات التي يجب أن تتوفر في القيادة التربوية مقارنة مع هدي النبي صلى الله عليه وسلم مع أصحابه في الحياة اليومية. والمطلب الثاني يشمل انتقاء الأشخاص واعدادهم للقيادة موزعة على أركان الإسلام الخمسة بالأدلة الشرعية والمطلب الثالث يشمل على الإعداد القيادي والتربوي الذي كان خارج هذه الأركان الخمسة

المطلب الرابع: إعداد القيادات المستقبلية ومن ثم الخاتمة والنتائج وأهم التوصيات.

مقدمة

إن من أهم الأسس في الأمم أن يكون لها رأس وجسم يتبع هذا الرأس، هذا الرأس من مهامه الأساسية أن يقود أتباعه إلى بر الأمان ؛ وطريق الهداية؛ ولا يكون ذلك إلا إذا كان يسير على أسس منضبطة لا أسس تقوم على الفوضى والمحسوبية.

لذلك حرص النبي صلى الله عليه وسلم في الحفاظ على إعداد الأشخاص المؤهلين لقيادة الأمة في حياته و من بعده فقال صلى الله عليه وسلم :" إِذَا كُنْتُمْ فِي سَفَرٍ ثَلَاثَةً فَأَمِّرُوا أَحَدَكُمْ.."[93]، هذا إن دل على شيء إنما يدل على أهمية القيادة في جمع الكلمة والرأي لقطع الشقاق والتفرق والخلاف، فكان خير إعداد وخير التربية نشأ عنها المبادئ والأسس التي حمت الأمة من الانهيار والتمزق، ولكن عندما اختارت الأمة الرويبضة؛ أو تولى أمرها الرويضة ومن ليس هو أهلاً للقيادة تنكبت طريقها وتبعثر شأنها وذهب سؤددها وأصبحت أمة مهزومة ليس لها وزن بين الأمم، وإذا أرادت الأمة الرجوع لهذه المكانة فما عليها إلا أن تراجع دينها فقال صلى الله عليه وسلم:" سَلَّطَ اللَّهُ عَلَيْكُمْ ذُلًّا لَا يَنْزِعُهُ حَتَّى تَرْجِعُوا إِلَى دِينِكُمْ"[94]، وأما عن **الدراسات السابقة، فقد تتبعت** هذه الدراسات التي عنيت بهذا الموضوع؛ فكانت لا علاقة لها مع دراستي فهي تبين كيفية الإعداد عبر دورات أو برامج أو فعالية معينة، أو مقال، مثل المنهج-المتكامل-لإعداد-القادة-اسطنبول، الابداع الخليجي، https://gulfinnovation.com/ar/activity ودراستي بحثية معتمدة على الهدي النبوي في إعداد القيادة وانتقائها.، وأيضاً برنامج إعداد القادة - مهارة › https://www.maharah.net courses › leadershipgrow / محمد الجفيري - مؤلف ومدرب في اعداد القادة. بيريطانيا، ومقال: كيفية اختيار قادة المستقبل | اعداد القادة / مجلة الابداع/ https://elebda3.com/articles/read-941 ، وبذلك تكون مجموع الدراسات السابقة بعيدة عما عن دراستي الخاصة بإعداد القيادة في السنة.

من أجل ذلك طرقت هذا الباب باحثاً في الآيات القرآنية والأحاديث النبوية، شارحاً ومحللاً ، ومقتبساً من كتب الشروح والفقه الإسلامي- إن لزم الأمر- من أجل الوصول إلى موضوع متكامل غني في أفكاره قوي في طرحه ليكون دليلاً لطلاب العلم عند ما يطرقون مثل هذه المواضيع.

أولًا: مشكلة الدراسة:

[93] - مصنف عبد الرزاق ج5/ 168، صحيح
[94] - سنن أبي داود ج 3/ 274، وصححه الألباني

1- تكمن مشكلة البحث في بيان مواصفات القيادة التربوية القائمة على الأخلاق الإسلامية والوطنية في القرآن و السنة النبوية.
2- بيان القواعد والأسس العامة للقيادة والاستفادة منها في وضع القيادة للأمة.
3- ضرورة إعداد مراكز لإعداد القيادة في العصر الحاضر مبنية على هذا السؤال كيف يتم اعداد القائد؟
4- عدم وجود بحوث في هذا المضمار تبين مواصفات القيادة وشروطها.

ثانيًا: أهداف الدراسة:

1- أهمية الهدي النبوي وعالميته في إعداد القيادات الناجحة التي تخدم الأمة على بصيرة.
2- تشجيع العلماء والمفكرين لتكثيف جهودهم العلمية والتربوية في البحث عن القواعد الشرعية لإعداد القيادة في السنة النبوية.
3- بيان المواصفات الشرعية للقيادة من الأحاديث النبوية.
4- موافقة القيادة المنتخبة من قبل الأمة عند صوابها ومكافأتها عليه، ومحاسبتها عند الخطأ وعزلها إن تطلب الأمر ذلك.

ثالثًا: أهمية الدراسة:

1- ـ إن الدراسات الشرعية لها أهمية عظيمة، وخصوصاً في دراسة الأحاديث النبوية من أجل الوصول للحقائق والفوائد العلمية التربوية التي ندرت في العصر الحاضر إلى حد ما.
2- اثبات أن السنة النبوية مليئة بالقواعد التربوية التعلمية الصالحة لحل المشكلات العصرية.
3- التعاون المشترك بين منهاج السنة النبوية والتربية العملية في اعداد القيادة التربوية التي تأخذ بيد الأمة للبر والتقوى والسؤدد والسلامة من الإشكاليات التي تعصف بحالها وتوصلها إلى بر الأمان.
4- إعداد نموذج قيادي تقتدي به الأمة وفق الكتاب والسنة.
5- أهمية القيادة في المجتمع؛ فهي كالرأس بالنسبة للجسد.
6- بيَّن القرآن الكريم والسنة النبوية أهمية القيادة، قال تعالى:" يا أيها الذين أطيعوا الله ةأطيعوا الرسول وأولي الأمر منكم."(النساء 59)

رابعًا: منهج الدراسة:

1- المنهج الاستقرائي بجمع الأحاديث النبوية من مصادرها الأصلية وتخريجها، واستنباط الفقرة المناسبة للبحث منها واثباتها في مكانها، وتتبع أراء العلماء وأقوالهم الفقهية الخاصة بالحكم؛ ومن ثم تحليلها للاستفادة منها.
2- عزو الآيات بيان رقم الآية واسم السورة، وكذا الأحاديث النبوية تخريجها من مصادرها الأصلية ببيان رقم الحديث والجزء والصفحة، ومن ثم الحكم عليه.
3- تفسير الكلمات الغريبة، ما أمكن ذلك.
4- توثيق النصوص من مصادرها الأصلية.
5- وضع خاتمة للبحث تشمل النتائج والتوصيات، وقائمة بالمصادر والمراجع.

المبحث الأول: الاعداد التربوي للقيادة في السنة النبوية

المطلب الأول: القيادة لغة واصطلاحاً:

القيادة لغة: مأخوذة من الفعل قود والقود نقيض السوق، يقود الدابة من أمامها ويسوقها من خلفها، فالقود من أمام والسوق من خلف. قدت الفرس وغيره أقوده قودا ومقادة وقاد البعير واقتاده: معناه جره خلفه[95]،وقاد الأمير الجيش قيادةً فهو قائد وجمعه قادة وقواد وانقاد انقياداً في المطاوعة وتستعمل القيادة وفعلها ورجل قواد في الدياثة[96].

والمعنى اللغوي الأول هو المطلوب وأما الثاني فهو غير مقصود في بحثنا.

القيادة اصطلاحاً: "هو القدرة التي يتميّز بها القائد عن غيره بتوجيههِ للآخرين بطريقةٍ يتسنّى بها كسب طاعاتهم واحترامهم وولائهم، وشحذ هممهم، وخلق التعاون بينهم في سبيل تحقيق هدف بذاته"[97]

95 – لسان العرب محمد بن مكرم بن على، أبو الفضل، جمال الدين ابن منظور الأنصاري الرويفعى الإفريقى (المتوفى: 711هـ)
الناشر: دار صادر – بيروت، الطبعة: الثالثة – 1414 هـ، ج370/3

96 – انظر : المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، أحمد بن محمد بن علي الفيومي ثم الحموي، أبو العباس (المتوفى: نحو 770هـ)
الناشر: المكتبة العلمية – بيروت، ج 518/2

97 – SUSAN WARD (2020-9-17), "What Is Leadership?"، www.thebalancesmb.com, Retrieved 2021-3-18. Edited. تم كتابته بواسطة ايمان الحياري

إذن القيادة هي فن التنسيق بين القيادة والأفراد من أجل الوصول إلى بغية معينة، أو الطريق المؤثر في الأخرين مما يجعل المسؤولين أكثر مسؤولية من الأفراد.

وهذا اللفظ متعارف عليه في عصرنا الحاضر ويضاف إليه مصطلح الرئيس أو الحاكم أو القائد أو الزعيم ، أو السلطان، وأما في الماضي كان يعرف بولي الأمر أو الملك أو الخليفة ،أو امير المؤمنين، أو الراعي، وهناك تعريف أخر للقيادة حيث قال على بن ابراهيم الحلبي في سيرته:" أن القيادة هي إمارة الركب"[98]، وفي الحقيقة أن كل هذه الألفاظ تدور في نفس المعنى السابق ولذا قد يكون التعريف الاصطلاحي لها أن الوالي هو من يسوس الدنيا والدين ؛ بمعنى آخر هو من يُصلِح للأمة دنياها ويحرسها، ويحفظ لها دينها من أيدي العابثين والمارقين، قال صلى الله عليه وسلم:" **كُلُّكُمْ رَاعٍ وَمَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ، فَالْإِمَامُ الَّذِي عَلَى النَّاسِ رَاعٍ وَمَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ.."**[99] وتوسع معنى الولاية فتعدت إلى معان أخرى خاصة مستفادة من هذا الحديث فقال صلى الله عليه وسلم:**" وَالرَّجُلُ رَاعٍ عَلَى أَهْلِ بَيْتِهِ وَمَسْئُولٌ عَنْهُمْ، وَالْمَرْأَةُ رَاعِيَةٌ عَلَى مَالِ زَوْجِهَا، وَالْعَبْدُ رَاعٍ عَلَى مَالِ سَيِّدِهِ وَمَسْئُولٌ عَنْهُ، أَلَا فَكُلُّكُمْ رَاعٍ وَمَسْئُولٌ"** [100]

المطلب الثاني: تعريف السنة لغة واصطلاحا

السنة في اللغة: الطريقة سواء كانت محمودة أو مذمومة

والسنة اصطلاحاً: هي الطريقة المسلوكة في الدين من غير افتراض وجوب[101] أو هي ما أُثر عن النبي صلى الله عليه وسلم من قول أو فعل أو تقرير أو صفة خلقية أو خُلقية.

المبحث الثاني : الصفات التي يجب أن تتوفر في القيادة التربوية مقارنة مع هدي النبي صلى الله عليه وسلم مع أصحابه في الحياة اليومية.

المطلب الأول: الصفات التي يجب أن تتحلى بها القيادة

98 – السيرة الحلبية ، علي بن إبراهيم بن أحمد الحلبي، (ت ١٠٤٤هـ)، دار الكتب العلمية – بيروت، الطبعة: الثانية – ١٤٢٧هـ، ج1/ 24

99 – جامع معمر بن راشد ،معمر بن أبي عمرو راشد الأزدي مولاهم، أبو عروة البصري، نزيل اليمن (المتوفى: 153هـ) المحقق: حبيب الرحمن الأعظمي، المجلس العلمي بباكستان، وتوزيع المكتب الإسلامي ببيروت، الطبعة: الثانية، 1403 هـ، 11/ 319 ، صحيح ، والحديث عند البخاري .

100 – جامع معمر 11/ 319 ، صحيح والحديث عند البخاري.

101 – التعريفات 122

أولاً: التقوى: التقوى صفة ملازمة للقائد لا تنفك عنه، وهذا ما قرره القرآن الكريم في حق موسى عليه السلام قال تعالى:" إِنَّ خَيْرَ مَنِ اسْتَأْجَرْتَ الْقَوِيُّ الْأَمِينُ" (26القصص)، وقوله صلى الله عليه وسلم :

" الْمُؤْمِنُ الْقَوِيُّ خَيْرٌ أَوْ أَفْضَلُ وَأَحَبُّ إِلَى اللهِ مِنَ الْمُؤْمِنِ الضَّعِيفِ، وَفِي كُلٍّ خَيْرٌ"[102]، وعبرنا بالتقوى وهي الإسلام أصلاً ولذلك لا تصح الولاية على الأمة إلا بالإسلام الذي هو الدرع الواقي للأمة من الزيع والانحلال، وتنبثق لنا صفتان من الآية السابقة والحديث؛ فتكون الصفة الثانية والثالثة هي القوة والأمانة.

ثانياً: القوة وهي من الصفات الفارقة للقائد ، وهو مستفاد من الآية الآتي ذكرها فقال تعالى في وصف طالوت : " وَقَالَ لَهُمْ نَبِيُّهُمْ إِنَّ ٱللَّهَ قَدْ بَعَثَ لَكُمْ طَالُوتَ مَلِكًاۚ قَالُوٓاْ أَنَّىٰ يَكُونُ لَهُ ٱلْمُلْكُ عَلَيْنَا وَنَحْنُ أَحَقُّ بِٱلْمُلْكِ مِنْهُ وَلَمْ يُؤْتَ سَعَةً مِّنَ ٱلْمَالِۚ قَالَ إِنَّ ٱللَّهَ ٱصْطَفَىٰهُ عَلَيْكُمْ وَزَادَهُۥ بَسْطَةً فِي ٱلْعِلْمِ وَٱلْجِسْمِۖ وَٱللَّهُ يُؤْتِي مُلْكَهُۥ مَن يَشَآءُۚ وَٱللَّهُ وَٰسِعٌ عَلِيمٌ" (البقرة ٢٤٧)

ولذا إن القوة هي من الصفات الملازمة للقائد في الشرع فكانت القوة الجسمية، والعلمية هما السبب في تقدمه على غيره مع أنه لا يملك مالاً وافراً كغيره آنذاك.

ومن خلال استقراء الأحاديث وجدنا أن النبي صلى الله عليه وسلم منع أبا ذر رضي الله عنه من الولاية فروى مسلم عَنْ أَبِي ذَرٍّ رضي الله عنه قَالَ: **"قُلْتُ: يَا رَسُولَ اللهِ، أَلَا تَسْتَعْمِلُنِي؟ قَالَ: فَضَرَبَ بِيَدِهِ عَلَى مَنْكِبِي، ثُمَّ قَالَ: يَا أَبَا ذَرٍّ، إِنَّكَ ضَعِيفٌ، وَإِنَّهَا أَمَانَةُ، وَإِنَّهَا يَوْمَ الْقِيَامَةِ خِزْيٌ وَنَدَامَةٌ، إِلَّا مَنْ أَخَذَهَا بِحَقِّهَا، وَأَدَّى الَّذِي عَلَيْهِ فِيهَا"**[103]، فالقوة للوالي مطلوبة لأن بها يحزم الأمور؛ ويقطع مادة الفساد.

ثالثاً: الأمانة وهي أول ما تفقد من الإسلام قال تعالى**: " إِنَّا عَرَضْنَا الْأَمَانَةَ عَلَى السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَالْجِبَالِ فَأَبَيْنَ أَنْ يَحْمِلْنَهَا وَأَشْفَقْنَ مِنْهَا وَحَمَلَهَا الْإِنْسَانُ إِنَّهُ كَانَ ظَلُومًا جَهُولًا"** (72 الأحزاب)، وقد نزلت في جذر قلب الرجال قال صلى الله عليه وسلم: **أَنَّ الأمانة نزلت في جَذْرِ قلوب الرِّجال"**[104]، وهى أول خصلة من خصال الإسلام فقداً ، قال ابن الجوزي:" أول ما تفقدون

---

102 –المسند الصحيح المختصر بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم، مسلم بن الحجاج أبو الحسن القشيري النيسابوري (المتوفى: 261هـ)تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي – بيروت، 4/ 2052

103 – صحيح مسلم ج2/ 1457

104 – صحيح البخاري، ج 104/8

من دينكم:" الأمانة."[105]، وهي من الصفات التي تحلى بها الأنبياء، قال تعالى:" مُطَاعٍ ثَمَّ أَمِينٍ" (21 التكوير)، فكانت صفة ملازمة لنبينا محمد صلى الله عليه وسلم سواء في عصر الجاهلية و الإسلام، ولذلك هي من الصفات الفارقة بين القائد الأمين والقائد غير الأمين، فكان القادة والأمراء في عهده صلى الله عليه وسلم يتصفون بصفاته ويتحلَون بها طلباً لمرضاة الله حتى صارت فيما بعد خُلقاً لهم، فهذا خليفته أبوبكر رضى الله عنه لما تولى القيادة قال: "أما بعد أيها الناس فإني قد وليت عليكم ولست بخيركم فإن أحسنت فأعينوني وإن أسأت فقوموني، الصدق أمانة، والكذب خيانة، والضعيف فيكم عندي قوي حتى أرجع عليه حقه إن شاء الله، والقوي فيكم ضعيف عندي حتى آخذ الحق منه إن شاء الله.."[106]

ولذا خرج من بيته رضي الله عنه للعمل من أجل الرزق ليتقوى على مصروفات أهله فأرجعه الصحابة رضي الله عنهم وفرضوا له شيئاً من بيت المال؛ في حين كان بإمكانه الأخذ من بيت المال ما شاء متى شاء، وكذا سار على دربه خلفاؤه إلى أن نزعت من جذر قلب الرجال ؛ فضاع الدين والدنيا وتهارج الناس فيما بينهم فأصبحت الأمانة مغنما وهي من أشراط الساعة وعلامتها كما قال صلى الله عليه وسلم:"... والأمانة مغنما..." يعني أنه يرى ما قد ائتمن من أمانة أن الخيانة فيها غنيمة قد غنمها[107]

ولذا من يتصف بالأمانة ينجو من عذاب الله في الأخرة وفي الدنيا من محاسبة البشر له ، فالرعية تبعا لإمامها إن رتع رتعوا ؛ وإن عف عفوا، كما قيل لعمر رضي الله عنه عندما جاءته غنائم العراق فقال علي رضي عنه : "ويقف الفاروق متعجبا من أمانة الجند وقوادهم، فيقول: إن قوما أدّوا هذا لذو أمانة !!

فيقول له علي- رضي الله عنه-: إنك عففت فعفّت الرعية !! ويقسِّمُ عمر رضي الله عنه الغنائم بين المسلمين، ويتعفف عنها فلم ينله منها شيء"[108].

---

105 – المجتبى من المجتنى، جمال الدين أبو الفرج عبد الرحمن بن علي بن محمد الجوزي (المتوفى: 597هـ)،تحقيق: أيمن عبد الجابر البحيري، دار الآفاق العربية – القاهرة، الطبعة: الأولى، 1419 هـ – 1999 م، 86/1

106 – البداية والنهاية ، إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي البصري ثم الدمشقي (المتوفى: 774هـ)، تحقيق: علي شيري، دار إحياء التراث العربي، الطبعة: الأولى 1408، هـ – 1988 م، 6/ 333

107 –جامع الأصول في أحاديث الرسول، مجد الدين أبو السعادات المبارك بن محمد بن محمد بن محمد ابن عبد الكريم الشيباني الجزري ابن الأثير (المتوفى : 606هـ)،تحقيق : عبد القادر الأرنؤوط – التتمة تحقيق بشير عيون، مكتبة الحلواني – مطبعة الملاح – مكتبة دار البيان، الطبعة : الأولى، ج10/ 410

108 – انظر: السِّيرةُ النَّبَويَّةُ الصَّحيْحَةُ مُحَاوَلَةٌ لِتَطبِيْقِ قَوَاعِدِ المُحَدِّثِيْنَ فِيْ نَقْدِ رِوَايَاتِ السِّيْرَةِ النَّبَوِيَّةِ، د. أكرم ضياء العمري، مكتبة العلوم والحكم، المدينة المنورة، الطبعة: السادسة، 1415 هـ – 1994 م، ج2/ 676

رابعاً: الشجاعة؛ فصفة الشجاعة تزيد القائد حسناً وإقداماً وخصوصاً في ساعات الحرب، وتطبيق الأنظمة والقوانين، ففي الحديث:" ...فقال العباس رضي الله عنه: فَنَظَرَ رَسُولُ اللهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ وَهُوَ عَلَى بَغْلَتِهِ كَالْمُتَطَاوِلِ عَلَيْهَا إِلَى قِتَالِهِمْ،... وَكَأَنِّي أَنْظُرُ إِلَى النَّبِيِّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يَرْكُضُ خَلْفَهُمْ عَلَى بَغْلَتِهِ" [109]، وكان كل هَذَا حِينَ حَمِيَ الْوَطِيسُ[110] قَالَ: ثُمَّ أَخَذَ رَسُولُ اللهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ حَصَيَاتٍ فَرَمَى بِهِنَّ وُجُوهَ الْكُفَّارِ، ثُمَّ قَالَ: «انْهَزَمُوا وَرَبِّ مُحَمَّدٍ" [111]، هذه الشجاعة نقلها عنه أصحابه رضي الله عنهم ، فطردوا الخوف من قلوبهم ، فتقدموا الصفوف الأولى لأنهم أصحاب دعوة ربانية ففي أحد عندما حصلت الهزة في الصفوف وتفرق الناس عن النبي صلى الله عليه وسلم تقدم بعض الصحابة رضي الله عنهم والتفوا حول نبيهم ليدفعوا عنه الأذي فروى البخاري في صحيحه عَنْ أَنَسِ بْنِ مَالِكٍ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ، قَالَ: "كَانَ أَبُو طَلْحَةَ يَتَتَرَّسُ مَعَ النَّبِيِّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ بِتُرْسٍ وَاحِدٍ، وَكَانَ أَبُو طَلْحَةَ حَسَنَ الرَّمْيِ، فَكَانَ إِذَا رَمَى تَشَرَّفَ النَّبِيُّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، فَيَنْظُرُ إِلَى مَوْضِعِ نَبْلِهِ"[112]، وكذا سعد ابن أبي وقاص كان يقول له ارم سعد فداك أبي وأمي، وكان ينثر له النبل وينظر إلى مكان الرمي، قَالَ سَعْدُ بْنُ أَبِي وَقَّاصٍ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ:" **لَقَدْ جَمَعَ لِي رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يَوْمَ أُحُدٍ أَبَوَيْهِ كِلَيْهِمَا يُرِيدُ حِينَ قَالَ: فِدَاكَ أَبِي وَأُمِّي**"[113] وبينها البخاري فقال: وَهُوَ يُقَاتِلُ.

وهي صفة مطلوبة يجب أن تتوفر في قائد الأمة؛ لأن فقدها ينعكس سلباً على اتخاذ القرارات في السلم والحرب، فها هو أبي بكر الصديق رضي الله عنه اتخذ القرار السليم في وقته ، فأنقذ الأمة من التفرق والتشرذم عند موت رسول الله صلى الله عليه وسلم، خرج فخطب الناس فقال: **"أَلا مَنْ كَانَ يَعْبُدُ مُحَمَّدًا صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ فَإِنَّ مُحَمَّدًا قَدْ مَاتَ، وَمَنْ كَانَ يَعْبُدُ اللَّهَ فَإِنَّ اللَّهَ حَيٌّ لاَ يَمُوتُ، وَقَالَ: "إِنَّكَ مَيِّتٌ وَإِنَّهُمْ مَيِّتُونَ" (لزمر: 30)، وَقَالَ: "وَمَا مُحَمَّدٌ إِلَّا رَسُولٌ قَدْ خَلَتْ مِنْ قَبْلِهِ الرُّسُلُ أَفَإِنْ مَاتَ أَوْ قُتِلَ انْقَلَبْتُمْ عَلَى أَعْقَابِكُمْ وَمَنْ يَنْقَلِبْ عَلَى عَقِبَيْهِ فَلَنْ يَضُرَّ اللَّهَ شَيْئًا وَسَيَجْزِي اللَّهُ الشَّاكِرِينَ**"(آل عمران: 144)[114]، هذا الخطاب التاريخي جمع الناس بعد التفرق ؛

---

[109] – فضائل الصحابة، أحمد بن محمد بن حنبل بن هلال بن أسد الشيباني (المتوفى: 241هـ)، تحقيق: د. وصي الله محمد عباس، ، مؤسسة الرسالة – بيروت، الطبعة: الأولى، 1403 – 1983، ج2/ 927، والحديث أصله في مسلم باب غزوة حنين.

[110] – وطس، الوَطيسُ: التَّنُّورُ. ويقال: حميَ الوطيس إذا اشتد الحرب، انظر: الصحاح ، إسماعيل بن حماد الجوهري الفارابي (المتوفى: 393هـ)، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين – بيروت، الطبعة: الرابعة 1407 هـ – 1987 م، 3/ 989

111 – صحيح مسلم ج3/ 1398

112 – صحيح البخاري ج4/ 39

113 – انظر صحيح البخاري ج5/ 97، وانظر صحيح مسلم ج4/ 1876

114 – صحيح البخاري ج 5/ 6

وجعلهم يبايعونه دون طلبه للإمارة، واجتمع شمل الأمة، وكذا ظهرت شجاعته في تفريق شمل المرتدين وقطع دابرهم في حين كانت المدينة مصدومة من موت رسول الله صلى الله عليه وسلم، وأنفذ جيش أسامة في حين أغلب الصحابة لا يرون انفاذه لأنهم بحاجة إليه، فذكر البيهقي في الاعتقاد :... وَارْتَدَّتِ الْعَرَبُ حَوْلَ الْمَدِينَةِ وَاجْتَمَعَ إِلَيْهِ أَصْحَابُ رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ فَقَالُوا: يَا أَبَا بَكْرٍ، رُدَّ هَؤُلَاءِ، تُوَجِّهُ هَؤُلَاءِ إِلَى الرُّومِ وَقَدِ ارْتَدَّتِ الْعَرَبُ حَوْلَ الْمَدِينَةِ فَقَالَ: وَالَّذِي لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ لَوْ جَرَتِ الْكِلَابُ بِأَرْجُلِ أَزْوَاجِ رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ مَا رَدَدْتُ جَيْشًا وَجَّهَهُ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ وَلَا حَلَلْتُ لِوَاءً عَقَدَهُ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، فَوَجَّهُ أُسَامَةَ فَجَعَلَ لَا يَمُرُّ بِقَبِيلَةٍ يُرِيدونَ الِارْتِدَادَ إِلَّا قَالُوا: لَوْلَا أَنَّ لِهَؤُلَاءِ قُوَّةً مَا خَرَجَ مِثْلُ هَؤُلَاءِ مِنْ عِنْدِهِمْ وَلَكِنْ نَدَعُهُمْ حَتَّى يَلْقَوُا الرُّومَ فَلَقَوُا الرُّومَ فَهَزَمُوهُمْ وَقَتَلُوهُمْ وَرَجَعُوا سَالِمِينَ فَثَبَتُوا عَلَى الْإِسْلَامِ.."[115]

وبالنظر في صفات أبي بكر السابقة رضي الله عنه نجد الحزم وحسن التدبير صفة له ؛ لأنه لو تراجع عن هذه القرارات الحاسمة آنذاك لهلكت الأمة وذهبت أدراج الرياح.

خامساً: التواضع ولين الجانب لجنده وأمته، وبها يندفع عنه الكِبر، ولذا كان من هديه صلى لله عليه وسلم الأمور الكثيرة الدالة على تواضعه منها على سبيل الاستشهاد سلامه على الصبيان والنساء أي الضعفاء فعَنْ أَنَسٍ رضي الله عنه قَالَ: "**أَتَانَا رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ وَنَحْنُ صِبْيَانٌ، فَسَلَّمَ عَلَيْنَا**"[116]، وكان صلى الله عليه وسلم تلقاه الجارية فيقف معها أو تسير به في سكك المدينة حتى يقضي لها حاجتها[117]، وهذا له الأثر التربوي الكبير في النفس فانظر إلى الصحابي الجليل أنس رضي الله عنه يذكر هذه الأحوال التي ترسم لنا طريقاً واضح المعالم في علم التربية التعليمي للأطفال، وروى الترمذي بسنده عن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم:" **... وَمَا تَوَاضَعَ أَحَدٌ لِلَّهِ إِلَّا رَفَعَهُ اللَّهُ**"[118]، وقال:- حسن صحيح- وذكر ابن حبان في صحيحه فقال: ذِكْرُ الْإِخْبَارِ عَمَّا يَجِبُ عَلَى الْمَرْءِ مِنْ لُزُومِ التَّوَاضُعِ وَتَرْكِ التَّكَبُّرِ وَالتَّعْظِيمِ عَلَى

115 – الاعتقاد والهداية إلى سبيل الرشاد على مذهب السلف وأصحاب الحديث، أحمد بن الحسين بن علي بن موسى الخُسْرَوْجِردي الخراساني، أبو بكر البيهقي (المتوفى: 458هـ)، تحقيق: أحمد عصام الكاتب، دار الآفاق الجديدة – بيروت، الطبعة: الأولى، 1401، ص 345، حديث حسن : انظر جامع الأحاديث للسيوطي ح رقم : 25/ 366، وكنز العمال للمتقي الهندي 5/ 603

116 – سنن ابن ماجه، محمد بن يزيد القزويني، (المتوفى: 273هـ)،تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء الكتب العربية – فيصل عيسى البابي الحلبي، ج1220/2 وصححه الألباني

117 – الأنوار في شمائل النبي المختار، الحسين بن مسعود بن محمد بن الفراء البغوي الشافعي (المتوفى: 516هـ)،تحقيق: الشيخ إبراهيم اليعقوبي، دار المكتبي – دمشق، الطبعة: الأولى، 1416 هـ – 1995 م، ج1/ 293

118 – سنن الترمذي ج376/4

عِبَادِ اللَّهِ[119]، وهذا يصدقه حديث النبي صلى الله عليه وسلم فيما يرويه عن ربه:" **الْكِبْرِيَاءُ رِدَائِي وَالْعَظَمَةُ إِزَارِي، فَمَنْ نَازَعَنِي وَاحِدًا مِنْهُمَا قَذَفْتُهُ فِي النَّارِ**"[120]، فإن أثبتنا التواضع ودفعنا الكبرياء مباشرة يأتينا الرفق ولين الجانب فقال صلى الله عليه وسلم في حق الرفق فعن عائشة رضي الله عنها قالت : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: " **إِنَّ الرِّفْقَ لَا يَكُونُ فِي شَيْءٍ إِلَّا زَانَهُ، وَلَا يُنْزَعُ مِنْ شَيْءٍ إِلَّا شَانَهُ**"[121]، وكل ما أثبتناه يكون في جانب المسلمين فقط؛ والكفار غير المحاربين، أما الكفار المحاربين فلهم الغلظة والشدة وعدم الرفق بهم فهذا أبو دجانة رضي الله عنه يتبختر أما الأعداء والنبي صلى الله عليه وسلم يثني عليه كما روى مسلم **أَنَّ رَسُولَ اللهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ أَخَذَ سَيْفًا يَوْمَ أُحُدٍ فَقَالَ: «مَنْ يَأْخُذُ مِنِّي هَذَا؟» فَبَسَطُوا أَيْدِيَهُمْ، كُلُّ إِنْسَانٍ مِنْهُمْ يَقُولُ: أَنَا، أَنَا، قَالَ: «فَمَنْ يَأْخُذُهُ بِحَقِّهِ؟» قَالَ فَأَحْجَمَ الْقَوْمُ. فَقَالَ سِمَاكُ بْنُ خَرَشَةَ أَبُو دُجَانَةَ: أَنَا آخُذُهُ بِحَقِّهِ. قَالَ: فَأَخَذَهُ فَفَلَقَ بِهِ هَامَ الْمُشْرِكِينَ**"[122]، **وكان الأعرابي يسأل أيكم محمد ؟ وَرَسُولُ اللهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ مُتَّكِئٌ بَيْنَ ظَهْرَانَيْهِمْ قَالَ: فَقُلْنَا: هَذَا الرَّجُلُ الْأَبْيَضُ الْمُتَّكِئُ.**[123]، قال تعالى:" فَبِمَا رَحْمَةٍ مِنَ اللَّهِ لِنْتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنْتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانْفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ..." (سورة ال عمران 59)، وطبق الصحابة هذا الهدي العظيم الذي جعل منهم أئمة وقادة استنوا بسنته واهتدوا بهديه فدانت لهم البلاد والعباد.

سادساً: الرحمة من صفات القيادة الأساسية الرحمة فبها تسود المحبة بين الراعي والرعية، وهي من صفة للرحمن سبحانه، وتخلق بها الأنبياء وتحَلوا بها فكانوا مثالاً للأمة فقال تعالى:" فَبِمَا رَحْمَةٍ مِنَ اللَّهِ لِنْتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنْتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانْفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ..." (آل عمران 159)،وفي حقها قال صلى الله عليه وسلم :" هَذِهِ رَحْمَةٌ جَعَلَهَا اللَّهُ فِي قُلُوبِ عِبَادِهِ، وَإِنَّمَا يَرْحَمُ اللَّهُ مِنْ عِبَادِهِ الرُّحَمَاءَ" [124]، فتحلى بها خلفاؤه ، فقال في حق أبي بكر صلى الله عليه وسلم:" أَرْحَمُ أُمَّتِي بِأُمَّتِي أَبُو بَكْرٍ.."[125]

سابعاً: العلم وهي صفة كمالية للقائد؛ فبوجودها فيه يكون له الأولوية في تولي القيادة، لأنها تكسبه المعرفة في إدارة أمر الأمة وحفظ مصالحها الدينية والدنيوية، وهذا مما حث عليه القران والسنة،

---

119 – صحيح ابن حبان ج12/ 486

120 – سنن أبي داود ج4/ 59

121 – صحيح مسلم ج4/ 2004

122 – صحيح مسلم ج 1917/4

123 – مسند أحمد ج 30 / 138

124 – صحيح البخاري ج 8/ 133

125 – مسند أبي داود الطيالسي، أبو داود سليمان بن داود بن الجارود الطيالسي البصرى (المتوفى: 204هـ)، تحقيق د. محمد بن عبد المحسن التركي، دار هجر – مصر، الطبعة: الأولى، 1419 هـ - 1999 م، ج3/ 567

ففي الآية السابقة (وَزَادَهُ بَسۡطَةٗ فِي ٱلۡعِلۡمِ) فكان من الأسباب الموجبة لتولي القيادة، وبتتبع الأحاديث النبوية نجد أن النبي صلى الله عليه وسلم أولى العلم أهمية كبيرة في القيادة العلمية والسياسية والقتالية ففي القيادة العلمية جعل العلم أساساً فقال في حديثه موزعاً المهام العلمية بين الصحابة **"أَفْرَضُكُمْ زَيْدٌ، وَأَعْلَمُكُمْ بِالْحَلَالِ وَالْحَرَامِ مُعَاذٌ، وَأَقْرَؤُكُمْ لِكِتَابِ اللَّهِ تَعَالَى أُبَيٌّ"**[126]، ولهذا السبب جمع عمر رضي الله عنه الناس خلفه في صلاة القيام في رمضان فروى مالك بسنده عَنِ السَّائِبِ بْنِ يَزِيدَ رضي الله عنه أَنَّهُ قَالَ:" **أَمَرَ عُمَرُ بْنُ الْخَطَّابِ أُبَيَّ بْنَ كَعْبٍ وتَمِيمًا الدَّارِيَّ أَنْ يَقُومَا لِلنَّاسِ بِإِحْدَى عَشْرَةَ رَكْعَةً"**[127]، ومن هذا العرض السابق يتبين لنا أن العلم من الصفات الأساسية في تولي القيادة العلمية للأمة، وأما أهمية العلم في القيادة السياسية فبانت في تولية النبي صلى الله عليه وسلم لأبي بكر رضي الله عنه الصلاة بالناس حال مرضه صلى الله عليه وسلم، فأخرج البخاري في صحيحه تحت باب أهل العلم والفضل أحق بالإمامة **عَنْ أَبِي مُوسَى، قَالَ: "مَرِضَ النَّبِيُّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، فَاشْتَدَّ مَرَضُهُ، فَقَالَ: "مُرُوا أَبَا بَكْرٍ فَلْيُصَلِّ بِالنَّاسِ قَالَتْ عَائِشَةُ: إِنَّهُ رَجُلٌ رَقِيقٌ، إِذَا قَامَ مَقَامَكَ لَمْ يَسْتَطِعْ أَنْ يُصَلِّيَ بِالنَّاسِ، قَالَ: "مُرُوا أَبَا بَكْرٍ فَلْيُصَلِّ بِالنَّاسِ" فَعَادَتْ، فَقَالَ: "مُرِي أَبَا بَكْرٍ فَلْيُصَلِّ بِالنَّاسِ، فَإِنَّكُنَّ صَوَاحِبُ يُوسُفَ"، فَأَتَاهُ الرَّسُولُ، فَصَلَّى بِالنَّاسِ فِي حَيَاةِ النَّبِيِّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ"**128، وبتدبر هذا الحديث نجد أن النبي صلى الله عليه وسلم أصر على إمامة أبي بكر رضي الله عنه للناس حال حياته ليؤهله لأمر أكبر فيما بعد وهو ولاية أمر الأمة بعد موته صلى الله عليه وسلم،وأما دور العلم بفنون القتال فقد ظهرت أهميته في السنة النبوية، فقد ولى في غزوة مؤتة القادة الثلاث وهم مولاه زيد بن حارثة وابن عمه جعفر بن أبي طالب الذي تكلم مع النجاشي في الحبشة وعبد الله بن رواحة من الأنصار رضي الله عنهم ؛ وكلهم من أهل الفهم والعلم، فخاضوا المعركة فاستشهدوا جميعا رضي الله عنهم فقال صلى الله عليه وسلم أخذ الراية سيف من سيوف الله وكان النصر على يديه حيث أخرج الجيش من موت محقق فعَنْ أَنَسٍ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ، أَنَّ النَّبِيَّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ نَعَى زَيْدًا، وَجَعْفَرًا، وَابْنَ رَوَاحَةَ لِلنَّاسِ قَبْلَ أَنْ يَأْتِيَهُمْ خَبَرُهُمْ، فَقَالَ: **"أَخَذَ الرَّايَةَ زَيْدٌ فَأُصِيبَ، ثُمَّ أَخَذَ جَعْفَرٌ فَأُصِيبَ، ثُمَّ أَخَذَ ابْنُ رَوَاحَةَ فَأُصِيبَ وَعَيْنَاهُ تَذْرِفَانِ، "حَتَّى أَخَذَ الرَّايَةَ سَيْفٌ مِنْ سُيُوفِ اللَّهِ، حَتَّى فَتَحَ اللَّهُ عَلَيْهِمْ"**[129]،

---

126 – كتاب الإمامة ، أبو نعيم أحمد بن عبد الله بن أحمد الأصبهاني (المتوفى: 430هـ)،حققه وعلق عليه وخرج أحاديثه: الدكتور علي بن محمد بن ناصر الفقيهي رسالة دكتوراه في العقيدة بمرتبة الشرف الأولى، مكتبة العلوم والحكم، المدينة المنورة، الطبعة: الأولى، 1407 هـ – 1987 م، 276

127 –موطأ مالك، مالك بن أنس بن مالك بن عامر الأصبحي المدني (المتوفى: 179هـ)، صححه ورقمه وخرج أحاديثه وعلق عليه: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي، بيروت – لبنان، 1406 هـ – 1985 م، 115

128 – صحيح البخاري ج 1/ 136، وصحيح مسلم ج 1/ 313

129 – صحيح البخاري ج143/5

وتزكية النبي صلى الله عليه وسلم لخالد رضي الله عنه إن دل على شيء فإنما يدل على الخبرة القتالية وأنه خليق بهذه القيادة فقد قال في حقه "نِعْمَ عَبْدُ اللَّهِ خَالِدُ بْنُ الوَلِيدِ، سَيْفٌ مِنْ سُيُوفِ اللَّهِ"[130]، وَقَالَ أَبُو عُبَيْدَةَ رضي الله عنه سَمِعْتُ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يَقُولُ: "خَالِدٌ سَيْفٌ مِنْ سُيُوفِ اللَّهِ وَنِعْمَ فَتَى الْعَشِيرَةِ"[131]، نعم رضي الله عنه فقال في حق نفسه في غزوة مؤتة "لَقَدِ انْقَطَعَتْ فِي يَدِي يَوْمَ مُؤْتَةَ تِسْعَةُ أَسْيَافٍ فَمَا بَقِيَ فِي يَدِي إِلَّا صَفِيحَةٌ يَمَانِيَةٌ" [132]

ثامناً: العدالة والمساواة، والعدل أساس الملك كما قيل، والعدل هو صفة أمة محمد صلى الله عليه وسلم ، حيث إنها تكون شاهدة على الأمم السابقة لها فقال تعالى:" **وَكَذَلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطًا لِتَكُونُوا شُهَدَاءَ عَلَى النَّاسِ وَيَكُونَ الرَّسُولُ عَلَيْكُمْ شَهِيدًا"** (البقرة: 143) والوسط العدل كما فسره البخاري في الصحيح[133]، وقد طُبق هذا عملياً على أرض الواقع فعدل صلى عليه وسلم في تقسيم الغنائم بين الصحابة، فعَنْ جَابِرِ بْنِ عَبْدِ اللَّهِ رضي الله عنه قَالَ:" لَمَّا قَسَمَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ غَنَائِمَ هَوَازِنَ بَيْنَ النَّاسِ بِالْجِعْرَانَةِ، قَامَ رَجُلٌ مِنْ بَنِي تَمِيمٍ، فَقَالَ: اعْدِلْ يَا مُحَمَّدُ، فَقَالَ: **"وَيْلَكَ، وَمَنْ يَعْدِلُ إِذَا لَمْ أَعْدِلْ، لَقَدْ خِبْتُ وَخَسِرْتُ إِنْ لَمْ أَعْدِلْ"**[134]، وأيضاً أرسل صلى الله عليه وسلم معاذاً إلى اليمن فأمره بأوامر في العبادة والمعاملات؛ لكنه أوصاه بعدم أخذ كرائم الأموال في الزكاة بل يأخذ أوسطها[135]، وهذا قمة العدالة في شرعنا الحنيف، و نقل الصحابة رضي الله عنهم هذه الصفة عن نبينا محمد صلى الله وسلم وطبقوها واقعاً عملياً؛ فهذا أبو بكر رضي الله عنه لما تولى الخلافة قال :"... القوي عندي ضعيف حتى آخذ الحق منه والضعيف عندي قوي حتى أرد له حقه" [136]، وكذا الخليفة أمير المؤمنين عمر بن الخطاب رضي الله عنه كان يُضرب فيه المثل بالعدل بين الرعية ، وهو من أعطى سراقة بن مالك سواري كسرى عندما جيء بها إلى المدينة من المدائن؛ فبحث عنه رضي الله عنه وأعطاه السوارين ولبسهما فتحققت نبوءة النبي صلى الله عليه

130 – سنن الترمذي، محمد بن عيسى بن سَوْرة بن موسى بن الضحاك، الترمذي، أبو عيسى (المتوفى: 279هـ)،تحقيق وتعليق: أحمد محمد شاكر (جـ 1، 2)، وأخرون ، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي – مصر، الطبعة: الثانية، 1395 هـ – 1975 م ، ج5/ 688، وصححه الألباني

131 –فضائل الصحابة، الله أحمد بن محمد بن حنبل بن هلال بن أسد الشيباني (المتوفى: 241هـ)، تحقيق: د. وصي الله محمد عباس، مؤسسة الرسالة – بيروت، الطبعة: الأولى، 1403 – 1983، ج2/ 739

132 – صحيح البخاري ج 5/ 144

133 – صحيح البخاري ج 21/6

134 – مسند أحمد ج123/23

135 – انظر الحديث في صحيح البخاري ج 119/2

136 – البداية والنهاية ج 6/ 366

وسلم حيث وعده بهما أثناء الهجرة[137]، وهذا قمة العدل في تنفيذ وعد سابق، وكان يأمر عماله بالعدل بين الرعية في قسمة الفيء والحجز بين الناس فمن فعل غير ذلك حاسبه واقتص منه كما ذكر ابن شبة في تاريخه[138]، وقد منع بعضَ أهله العطاء لأنه ليس من حقهم ولما راجعه ابنه عبد الله قال : ليس لهم إلا ما للمسلمين وبيني وبينك كتابُ الله، فقال الحسن فخصمه والله[139]، وأيضاً "..وقد حرم على نفسه اللحم عام الرمادة حتى يأكله الناس، وكانت لعبيد الله بن عمر بهمة، فجعلت في التنور فخرج عمر رضي الله عنه على ريحها فقال: أظن أحداً من أهلي اجترأ علي، وهو في نفر من أصحابه، إلا عبيد الله فقال لغلامه: اذهب فانظر، فدخل فوجدها في التنور فقال عبيد الله: استرني سترك الله فقال: قد عرف حين أرسلني أني لن أكذبه، فاستخرجها ثم جاء بها فوضعها بين يديه، فاعتذر إليهم أن يكون علمه فقال عبيد الله: إنما كانت لابني فاشتريتها فقرمت إلى اللحم "[140]، وكذا عثمان ذو النورين رضي الله عنه عدل في الأمة فكاد له الأعداء فخربوا البلاد وانتشرت الفتنة بين المسلمين حتى ارتقى شهيدا في داره صائماً، قال الحسن البصري:" أدركت عثمان رضي الله عنه على ما نقموا عليه!، قال ما يأتي على الناس يوم إلا وهم يقتسمون فيه خيرا، يقال لهم: يا معشر المسلمين اغدوا على أعطياتكم، فيأخذونها وافرة، ثم يقال لهم: اغدوا على أرزاقكم فيأخذونها وافرة،.."[141]، وسار من بعدهم على طريقهم عثمان وعلي والحسن ومعاوية رضي الله عنهم، وننتقل من عصر الخلافة الراشدة إلى عصر من عصور التابعين وهو عصر عمر بن عبد العزيز؛ الخليفة الراشد الخامس لِمَا لمسوه في عهده من التقوى والعدل فقد ذكر ابن رجب عنه قصة مع عماله فقال:" وكتب بعضُ عمال عمر بن عبد العزير إِلَيْهِ أما بعد، فإن مدينتنا قد خربَتْ فإن رأى أميرُ المؤمنين أن يقطع لنا مالاً نُعمرها به، فعل فكتب إِلَيْهِ. أما بعدُ، فقد فهمتُ كتابك وما ذكرتَ أن مدينتكم قد خربتْ، فَإِذَا قرأت كتابي هذا فأحصنها بالعدلِ، ونقِّ طرقها من الظلمِ، فإنه مرضها، والسلام"[142].

تاسعاً: الشورى وعدم التفرد بالقرار؛ والشورى مبدأ مهم لولاة الأمر وهي ملازمة له ما دام في

137 – انظر : معرفة السنن والآثار، أحمد بن الحسين أبو بكر البيهقي (المتوفى: 458هـ)،تحقيق: عبد المعطي أمين قلعجي، الناشرون: جامعة الدراسات الإسلامية (باكستان)، وأخرون، الطبعة: الأولى، 1412هـ – 1991م، ج9/ 289

138 –تاريخ المدينة لابن شبة، عمر بن شبة (واسمه زيد) بن عبيدة بن ريطة النميري البصري، أبو زيد (المتوفى: 262هـ)، حققه: فهيم محمد شلتوت، نشر: 1399 هـ، ج3/ 807، بتصرف

139 – انظر: الزهد والرقائق لابن المبارك عبد الله بن المبارك (المتوفى: 181هـ)،تحقيق: حبيب الرحمن الأعظمي، نشر: دار الكتب العلمية – بيروت، 375 بتصرف

140 – تاريخ المدينة لابن شبة ج2/ 739

141 – البداية والنهاية لابن كثير ج213/7

142 – مجموع رسائل الحافظ ابن رجب الحنبلي، عبد الرحمن بن أحمد بن رجب الحنبلي (المتوفى: 795هـ)، تحقيق: طلعت بن فؤاد الحلواني، الفاروق الحديثة للطباعة والنشر ج2/ 502

الولاية لأنه يقود الأمة إلى الخير طالما التزم مبدأ الشورى، وقد نص القرآن الكريم عليها قال تعالى:" وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ" (سورة ال عمران 159)، واستشار النبي صلى الله عليه وسلم أصحابه رضي الله عنهم في غزوة بدر عندما علم بمسير قريش تجاه المدينة143، وكذا يوم أحد في المقام والخروج، فرأوا له الخروج[144]، وشاور عليَّاً، وأسامة، فيما رمى به أهل الإفك عائشة فسمع منهما حتى نزل القرآن[145]، وكان الأئمة بعد النبي صلى الله عليه وسلم يستشيرون الأمناء من أهل العلم في الأمور المباحة ليأخذوا أسهلها، فإذا وضح الكتاب أو السنة لم يتعدوه إلى غيره [146]، واستشار أبو بكر رضي الله عنه الصحابة في قتال المرتدين ومانعي الزكاة؛ فجمع أبو بكر رضي الله عنه رأيه واستشار أصحابه واستقر رأيهم على قتال المرتدين ، ومانعي الزكاة جميعاً[147]، لذا كانت الشوري واضحة في كل الأمور ولو تتبعنا هذا الامر لوجدناه ظاهراً جلياً كاستشارة عمر رضي الله عنه الصحابة في أمر طاعون عمواس، قَالَ ابْنُ عَبَّاسٍ فَقَالَ عُمَرُ رضي الله عنه :" **ادْعُ لِي الْمُهَاجِرِينَ الْأَوَّلِينَ فَدَعَوْتُهُمْ، فَاسْتَشَارَهُمْ،...**"148، واتفقت الصحابة على قتال الخوارج149 ، والاتفاق لا يكون إلا بعد المشاورات.

عاشراً: الحِلم والأناة، وهما صفتان تظهران رجاحة العقل واتزانه فروى مسلم في صحيحه عن أبي سعيد الخدري رضي الله عنه قال: **وَقَالَ نَبِيُّ اللهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ لِأَشَجِّ عَبْدِ الْقَيْسِ: " إِنَّ فِيكَ لَخَصْلَتَيْنِ يُحِبُّهُمَا اللهُ: الْحِلْمُ وَالْأَنَاةُ"**[150]

وما جعل النبي صلى الله عليه وسلم أن يقول هذا القول لأنه رأى من هذا الصحابي رضي الله عنه أفعالاً هي في قمة العلم التربوي وهي أيضاً من الصفات التي يجب أن يتحلى بها القائد، فالأناة هي التثبت وعدم العجلة ، فقبل أن يذهب كما فعل البعض تريث وأنهى مصالحه من عقل ابله وتجمل

143 – السيرة النبوية لابن هشام، عبد الملك بن هشام بن أيوب الحميري المعافري،(المتوفى: 213هـ)تحقيق: مصطفى السقا وأخرون ، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر، الطبعة: الثانية، 1375هـ – 1955 م، ج1/ 614 ، 615. وانظر البدء والتاريخ المطهر بن طاهر المقدسي (المتوفى: نحو 355هـ) الناشر: مكتبة الثقافة الدينية، بور سعيد، ج5/ 153

144 – صحيح البخاري ج9/112

145 – صحيح البخاري ج9/ 112

146 – صحيح البخاري ج9/ 112

147 – صحيح البخاري ج9/ 113،112،مقرر السيرة للصف الثالث الإعدادي بقطر، د. علي محمد جماز – محمد عبد الله الأنصاري – محمد رياض المراكبي، مراجعة:عبد المعز عبد الستار،الطبعة : الثانية عشرة 1424 هـ– 2003 م، ج1/ 53

148 – صحيح مسلم ، ج1740/4

149 – النبوات، أحمد بن عبد الحليم بن عبد السلام بن ابن تيمية (المتوفى: 728هـ)، تحقيق: عبد العزيز بن صالح الطويان، أضواء السلف، الرياض، المملكة العربية السعودية، الطبعة: الأولى، 1420هـ/2000م، ج 1/ 565

150 – صحيح مسلم ج1/ 48

بلباس طيب؛ وتطيَّب ثم ذهب للمقابلة، وأما الحِلم فكان من قوله الدال على رجاحة عقله، وجودة نظره للعواقب.

المطلب الثاني: انتقاء الأشخاص واعدادهم للقيادة موزعة على أركان الإسلام الخمسة بالأدلة الشرعية

لا شك أن انتقاء الأشخاص واعدادهم لتحمل المسؤوليات هذا من قبيل بيان الفروق الفردية بينهم؛ والتي هي من أساسيات علوم التربية الحديثة ، فكانت السنة الأسبق لبيان هذه العلوم، وسنطرق هذا المضمار لبيان ذلك من خلال الآيات والأحاديث النبوية، وأقوال اهل العلم الواردة في ذلك.

قال تعالى:" وَأَخِي هَارُونُ هُوَ أَفْصَحُ مِنِّي لِسَانًا فَأَرْسِلْهُ مَعِيَ..." (سورة34القصص)، وسنفصل هذه الفروق على أركان الإسلام الخمسة.

أولاً: الركن الأول الشهادتان وهما الركن الأول من أركان الإسلام ، وهما أساس الدين الذي دعا إليه النبي صلى الله عليه وسلم لِقَوْلِ اللَّهِ تَعَالَى: "فَاعْلَمْ أَنَّهُ لاَ إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ" (سورة محمد: 19)، فَبَدَأَ بِالعِلْمِ **"وَأَنَّ العُلَمَاءَ هُمْ وَرَثَةُ الأَنْبِيَاءِ، وَرَّثُوا العِلْمَ، مَنْ أَخَذَهُ أَخَذَ بِحَظٍّ وَافِرٍ،..."**[151]، ومن هنا كان المنطلق فدعا النبي صلى الله عليه وسلم لها في مكة المكرمة فقال:" **قولوا لا إله إلا الله تفلحوا تملكوا بها العرب والعجم**"[152]، ومع معارضة قريش لذلك وقتاله ومنعه عن هذه الدعوة إلا أنها انتشرت وحملها رجال من قريش ودعوا إليها ولم يرتدوا عنها فمثلاً في الهجرة الأولى الذي ناقش النجاشي في الحبشة جعفر رضي الله عنه[153] ، فكان نقاشاً ايجابياً آتى أكله حيث طرد النجاشي الكفار ورد هداياهم وأبقى الصحابة رضي الله عنه في بلاده أحراراً، هذا الذي تربى في مدرسة محمد صلى الله وسلم بعد رجوعه إلى بلاده حمل الدعوة إلى بلاد الشام فكان قائداً في غزوة مؤتة واستُشهد بعد أن أبلى بلاءً حسناً، هؤلاء الرجال تربوا في مدرسة محمد صلى الله عليه وسلم حتى لما وقعوا في الأسر بينوا حبهم للنبي صلى عليه وسلم ولم يتَمَنَوا أن تصيب النبي صلى الله عليه وسلم شوكة يشاكها، فكم كان الفداء لرسول الله المعلم الأول[154]، وكذا انتقاؤه لمصعب بن عمير رضي الله عنه لتعليم الناس الدين في المدينة فكان أول سفير للإسلام أنذاك، ولما بعث معاذاً إلى اليمن قال له:" **أول ما تدعوهم إلى أن يوحدوا الله**" [155]، هذا الصحابي رضي الله عنه كان أعلم

151 – صحيح البخاري ،ج24/1
152 –انظر صحيح السيرة النبوية ص143
153 – انظر مسند أحمد ج 357/2، 358
154 – انظر الشفا بتعريف حقوق المصطفى للقاضي عياض ج2/ 54
155 – انظر صحيح البخاري ج9/ 114

الصحابة بالحلال والحرام[156] ولذلك يسبق العلماء في الأخرة برتوة، أي بمسافة ، وكان عمر رضي الله عنه يود أن يجعله خليفةً من بعده فقال: "وَلَوِ اسْتَخْلَفْتُ مُعَاذَ بْنَ جَبَلٍ فَسَأَلَنِي عَنْهُ رَبِّي مَا حَمَلَكَ عَلَى ذَلِكَ؟ لَقُلْتُ: " رَبِّ سَمِعْتُ نَبِيَّكَ وَهُوَ يَقُولُ: إِنَّ الْعُلَمَاءَ إِذَا حَضَرُوا رَبَّهُمْ كَانَ بَيْنَ أَيْدِيهِمْ رَتْوَةً بِحَجَرٍ "[157]، وكذا وصفهم الله في كتابه قال تعالى:" **مِنَ الْمُؤْمِنِينَ رِجَالٌ صَدَقُوا مَا عَاهَدُوا اللَّهَ عَلَيْهِ فَمِنْهُمْ مَنْ قَضَى نَحْبَهُ وَمِنْهُمْ مَنْ يَنْتَظِرُ وَمَا بَدَّلُوا تَبْدِيلًا** (الاحزاب 23)

ثانياً: الركن الثاني الصلاة ؛ والصلاة عمود الدين فمن أقامها أقام الدين ، فإن هذه الشعيرة تدل على عظمة الإسلام ، ووحدة الأمة، وسعة فقهها العلمي والتربوي؛ لذلك أولاها صلى الله عليه وسلم أهمية خاصة ، فأمَّ الناس وسوى صفوفهم، ولما رأى خللاً في الصف سواه ، قال النعمان بن بشير رضي الله عنه: " **كَانَ رَسُولُ اللهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، يُسَوِّي الصَّفَّ حَتَّى يَجْعَلَهُ مِثْلَ الرُّمْحِ أَوِ الْقَدَحِ قَالَ: فَرَأَى صَدْرَ رَجُلٍ نَاتِئًا، فَقَالَ رَسُولُ اللهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: " يَا عِبَادَ اللهِ، لَتُسَوُّنَّ صُفُوفَكُمْ، أَوْ لَيُخَالِفَنَّ اللهُ بَيْنَ وُجُوهِكُمْ** " [158] ، وتسوية الصفوف من المعالم الأساسية في ضبط هيئة العبادة ومكانها، فتكون البيئة الصفية للصلاة مرتبة ومنضبطة وفق الأسس واللوائح التربوية الشرعية، فكانت أخر وصاياه للصحابة رضي الله عنهم **الصلاة الصلاة وما ملكت أيمانكم**[159]، ولذا في حاله مرضه أوصى أبا بكر رضي الله عنه أن يؤمَّ الناس مكانه، عَنِ ابْنِ عَبَّاسٍ رضي الله عنه قَالَ: "**لَمَّا مَرِضَ النَّبِيُّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، أَمَرَ أَبَا بَكْرٍ أَنْ يُصَلِّيَ بِالنَّاسِ، ثُمَّ وَجَدَ خِفَّةً فَخَرَجَ، فَلَمَّا أَحَسَّ بِهِ أَبُو بَكْرٍ أَرَادَ أَنْ يَنْكُصَ، فَأَوْمَأَ إِلَيْهِ النَّبِيُّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ فَجَلَسَ إِلَى جَنْبِ أَبِي بَكْرٍ عَنْ يَسَارِهِ، وَاسْتَفْتَحَ مِنَ الْآيَةِ الَّتِي انْتَهَى إِلَيْهَا أَبُو بَكْرٍ**"[160]، وقال في بعض حديثه ليبين القدوة الحسنة لأصحابه فقال: " **صَلُّوا كَمَا رَأَيْتُمُونِي أُصَلِّي**"[161]، وصوب الأخطاء الواردة عند بعض الصحابة في الصلاة بأسلوب علمي شيق، فعَنْ مُعَاوِيَةَ بْنِ الْحَكَمِ السُّلَمِيِّ، قَالَ:" **بَيْنَا أَنَا أُصَلِّي مَعَ رَسُولِ اللهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، إِذْ عَطَسَ رَجُلٌ مِنَ الْقَوْمِ، فَقُلْتُ: يَرْحَمُكَ اللهُ فَرَمَانِي الْقَوْمُ بِأَبْصَارِهِمْ، فَقُلْتُ: وَاثُكْلَ أُمِّيَاهْ[162]، مَا شَأْنُكُمْ؟ تَنْظُرُونَ إِلَيَّ، فَجَعَلُوا يَضْرِبُونَ بِأَيْدِيهِمْ عَلَى أَفْخَاذِهِمْ، فَلَمَّا رَأَيْتُهُمْ يُصَمِّتُونَنِي لَكِنِّي سَكَتُّ، فَلَمَّا صَلَّى رَسُولُ اللهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، فَبِأَبِي هُوَ وَأُمِّي، مَا رَأَيْتُ مُعَلِّمًا قَبْلَهُ وَلَا بَعْدَهُ أَحْسَنَ تَعْلِيمًا مِنْهُ، فَوَاللهِ، مَا**

---

156 – انظر مغازي معمر بن راشد، ج11/ 225، الحديث:" وَأَعْلَمُ أُمَّتِي بِالْحَلَالِ وَالْحَرَامِ مُعَاذٌ".

157 – فضائل الصحابة ، ج2/ 742، و الرتوة: رمية سهم، وقيل: ميل، وقيل: مدى البصر" النهايةج2/ 195 ".

158 – مسند أحمد ج385/30، والحديث إسناده حسن

159 – انظر : مسند أحمد ج44/ 88

160 – فضائل الصحابة ج 1/ 106، انظر الحديث في البخاري ج 133/1، ومسلم ج 2/ 173

161 – مسند الشافعي، محمد بن إدريس الشافعي (المتوفى: 204هـ)، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، 1400هـ، ج1/ 55، والحديث صحيح

162 – بكسر الميم، أصله "أُمِّي" زيدت عليه الألف لمدِّ الصوت وهاء السكت.

كَهَرَنِي وَلَا ضَرَبَنِي وَلَا شَتَمَنِي، قَالَ: "إِنَّ هَذِهِ الصَّلَاةَ لَا يَصْلُحُ فِيهَا شَيْءٌ مِنْ كَلَامِ النَّاسِ، إِنَّمَا هُوَ التَّسْبِيحُ وَالتَّكْبِيرُ وَقِرَاءَةُ الْقُرْآنِ"[163]، وبتدبر للحديث ومتابعة الأسلوب النبوي في التعليم وثناء الصحابي على أسلوب النبي صلى الله عليه وسلم بقوله ما رأيت معلماً قَبْلَهُ وَلَا بَعْدَهُ أَحْسَنَ تَعْلِيمًا مِنْهُ، فهذا من أعلى الأساليب التربوية في التعليم.

ومن الأسس التربوية لإعداد القادة توفير مكاناً للجلوس فيه وتربيتهم التربية القيادية والعلمية ، فأنشأ صلى الله عليه وسلم المسجد النبوي الذى يمثل البيئة الصفية للصحابة رضي الله عنهم، حيث الانضباط والنظافة والهدوء، من أجل وصول المعلومات أيً كانت إلى أهلها دون تشويش أو شبهة فيها ، وعلى سبيل المثال نهاهم عن رفع أصواتهم في المسجد، قال تعالى:" **يَاأَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَرْفَعُوا أَصْوَاتَكُمْ فَوْقَ صَوْتِ النَّبِيِّ وَلَا تَجْهَرُوا لَهُ بِالْقَوْلِ كَجَهْرِ بَعْضِكُمْ لِبَعْضٍ أَنْ تَحْبَطَ أَعْمَالُكُمْ وَأَنْتُمْ لَا تَشْعُرُونَ** (الحجرات 2) ونهاهم عن عدم البصق فيه، قال صلى الله عليه وسلم" **الْبُزَاقُ فِي الْمَسْجِدِ خَطِيئَةٌ وَكَفَّارَتُهَا دَفْنُهَا** [164]، أو البول فيه **فعَنْ أَنَسٍ رضي الله عنه "أَنَّ أَعْرَابِيًّا بَالَ فِي الْمَسْجِدِ، فَقَامَ إِلَيْهِ بَعْضُ الْقَوْمِ، فَقَالَ رَسُولُ اللهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: "دَعُوهُ وَلَا تُزْرِمُوهُ" قَالَ: فَلَمَّا فَرَغَ دَعَا بِدَلْوٍ مِنْ مَاءٍ فَصَبَّهُ عَلَيْهِ"**[165]، هذا المسجد تخرج منه القادة أمثال الخلفاء الراشدين ، ومعاوية أمير المؤمنين في الشام، وخالد فاتح الشام وأبو عبيدة بن الجراح، وعمرو بن العاص فاتح فلسطين ومصر، وسعد بن أبي وقاص فاتح العراق، وغيرهم من الصحابة رضي الله عنهم.

واستخدم الأساليب التعزيزية في الصلاة فقال:" نِعْمَ الرَّجُلُ عَبْدُ اللَّهِ، لَوْ كَانَ يُصَلِّي مِنَ اللَّيْلِ". قَالَ سَالِمٌ: فَكَانَ عَبْدُ اللَّهِ "بَعْدُ لَا يَنَامُ مِنَ اللَّيْلِ إِلَّا قَلِيلًا"[166] وكذا منع التنطع في العبادة فمرة رأى حبلاً مربوطاً بين ساريتين فقال: لمن ؟ قالوا:" لِحَمْنَةَ بِنْتِ جَحْشٍ، تُصَلِّي فَإِذَا أَعْيَتْ تَعَلَّقَتْ بِهِ، فَقَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ:" لِتُصَلِّ مَا أَطَاقَتْ، فَإِذَا أَعْيَتْ فَلْتَجْلِسْ"[167]، وهكذا تجد أن النبي صلى الله عليه وسلم كان حريصاً على تربية الصحابة رجلاً ونساءً التربية الصحيحة القائمة على أسس تربوية هادفة.

ثالثاً: الركن الثالث الزكاة، والزكاة هي النظام المالي الداعم لجميع المؤسسات المجتمعية؛ لكن بنظام معلوم ودقيق مفصل في الكتاب والسنة، بينها صلى الله عليه وسلم ، فأختار لها الأشخاص

163 – صحيح مسلم ج1/ 381، ومعنى كهرني: أي انتهرني " شرح النووي ج5/ 20

164 – صحيح البخاري ج1/ 91

165 صحيح مسلم ج1/ 236

166 – مصنف عبد الرزاق بن همام بن نافع الحميري اليماني الصنعاني (المتوفى: 211هـ)،تحقيق: حبيب الرحمن الأعظمي، المجلس العلمي– الهند،
المكتب الإسلامي – بيروت، الطبعة: الثانية، 1403، ج419/1

167 – مسند أحمد 21/ 257

الأنقياء الأتقياء، وكل من خالف الضوابط الشرعية المرعية لهذه الشعيرة حاسبه صلى الله عليه وسلم وعل سبيل المثال والاستشهاد فقد بوب البخاري فقال: باب احتيال العامل ليُهدى له، فعَنْ أَبِي حُمَيْدٍ السَّاعِدِيِّ، قَالَ: **"اسْتَعْمَلَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ رَجُلًا عَلَى صَدَقَاتِ بَنِي سُلَيْمٍ، يُدْعَى ابْنَ اللُّتْبِيَّةِ، فَلَمَّا جَاءَ حَاسَبَهُ، قَالَ: هَذَا مَالُكُمْ وَهَذَا هَدِيَّةٌ. فَقَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: "فَهَلَّا جَلَسْتَ فِي بَيْتِ أَبِيكَ وَأُمِّكَ، حَتَّى تَأْتِيَكَ هَدِيَّتُكَ إِنْ كُنْتَ صَادِقًا، ثُمَّ خَطَبَنَا، فَحَمِدَ اللَّهَ وَأَثْنَى عَلَيْهِ، ثُمَّ قَالَ: " أَمَّا بَعْدُ، فَإِنِّي أَسْتَعْمِلُ الرَّجُلَ مِنْكُمْ عَلَى العَمَلِ مِمَّا وَلَّانِي اللَّهُ، فَيَأْتِي فَيَقُولُ: هَذَا مَالُكُمْ وَهَذَا هَدِيَّةٌ أُهْدِيَتْ لِي، أَفَلاَ جَلَسَ فِي بَيْتِ أَبِيهِ وَأُمِّهِ حَتَّى تَأْتِيَهُ هَدِيَّتُهُ..."**[168]، وبالنظر لهذا الحديث لاحظنا أن النبي صلى الله عليه وسلم حسم مادة الفساد التي طرأت من ابن اللتبية عامل الزكاة، كل ذلك من أجل أن يكون عامل الزكاة ملتزماً لأحكامها مراعياً لضوابطها الشرعية، وكذلك لما بدر من عامل الزكاة أخر لما هاب القوم رجع لرسول الله وأخبرهم أنهم امتنعوا عن دفع صدقاتهم ، ولكن القوم أتوا رسول الله صلى الله عليه وسلم وأخبروه أن عامله لم يأت ، ولما علم الخبر أقسموا أنه لم يحصل منهم فنزل قول الله تعالى:" **يَاأَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِنْ جَاءَكُمْ فَاسِقٌ بِنَبَإٍ فَتَبَيَّنُوا أَنْ تُصِيبُوا قَوْمًا بِجَهَالَةٍ فَتُصْبِحُوا عَلَى مَا فَعَلْتُمْ نَادِمِينَ"** [169](سورة الحجرات6) فسمي كذاباً فاسقاً، وباجتناب هذا الخلق الذميم تكون الاستقامة ، ومنه تكون التربية الهادفة لدفع هذه الأخلاق الذميمة التي تهدم البناء المتكامل.

وقد ذكرنا في صفة الأمانة أن الصحابة أوردوا الغنائم كما جمعوها من البلدان إلى الخليفة؛ فمدحهم أمير المؤمنين عمر رضي الله عنه، ومن ثَم وزعها على مستحقيها.

وما زال أمر الإسلام قائما في عصوره السياسية ما حافظوا على أصول الإسلام وموارده، فلما فرطوا تنكبوا الطريق؛ ولو تتبعنا في زماننا الحاضر المسؤولين على المصالح العامة لوجدنا الفساد ينخر في مؤسساتهم، دون مراعاة للحق العام بل يعتبرونه حق ومغنم لهم، فيا رب سبحانك.

وبالمقابل لو انتقلنا إلى موضوع الهبات والصدقات لوجدنا التعزيزات المعنوية من النبي صلى الله عليه وسلم فقال:" **جَاءَ عُثْمَانُ بْنُ عَفَّانَ إِلَى النَّبِيِّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ بِأَلْفِ دِينَارٍ فِي ثَوْبِهِ حِينَ جَهَّزَ النَّبِيُّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ جَيْشَ الْعُسْرَةِ، قَالَ: فَصَبَّهَا فِي حِجْرِ النَّبِيِّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، قَالَ: فَجَعَلَ النَّبِيُّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يُقَلِّبُهَا وَهُوَ يَقُولُ: "مَا ضَرَّ ابْنَ عَفَّانَ مَا عَمِلَ بَعْدَ الْيَوْمِ ،**

168 – صحيح البخاري ، ج9/ 28

169 – انظر الجامع لأحكام القرآن ، محمد بن أحمد القرطبي (المتوفى: 671هـ)،تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، دار الكتب المصرية – القاهرة، الطبعة: الثانية، 1384هـ – 1964 مج16/ 311

يُرَدِّدُ ذَلِكَ مِرَارًا "[170]. فكانت منقبة محفوظة عند الصحابة لذي النورين رضي الله عنهم جميعاً، توصل من خلالها مجموعة بمناقبه الأخرى لمنصب الخلافة في المدينة المنورة.

وفي مكان أخر استخدم لغة الجسد صلى الله عليه وسلم في بيان التعزيز المعنوي للصحابة رضي الله عنهم عندما دعاهم للصدقة، " ..فَجَاءَ رَجُلٌ مِنَ الْأَنْصَارِ بِصُرَّةٍ كَادَتْ كَفُّهُ تَعْجِزُ عَنْهَا، بَلْ قَدْ عَجَزَتْ، قَالَ: ثُمَّ تَتَابَعَ النَّاسُ، حَتَّى رَأَيْتُ كَوْمَيْنِ مِنْ طَعَامٍ وَثِيَابٍ، حَتَّى رَأَيْتُ وَجْهَ رَسُولِ اللهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يَتَهَلَّلُ، كَأَنَّهُ مُذْهَبَةٌ،[171] ولو تدبرنا النصوص الحديثية لوجدنا أن الأنصار رضي الله عنهم هم من حملوا دعوة الإسلام وحرسوا نبيها وجاهدوا في سبيلها، وبذلوا الغالي والنفيس من أجلها، حتى قال فيهم رسول الله صلى الله عليه وسلم: **" لَوْلَا الْهِجْرَةُ لَكُنْتُ امْرَأً مِنَ الْأَنْصَارِ، وَلَوْ سَلَكَ النَّاسُ وَادِيًا أَوْ شِعْبًا لَكُنْتُ مِنَ الْأَنْصَارِ"**[172] .

رابعاً: الركن الرابع الصيام، والصيام عبادة بدنية روحانية منها ما هو فرض كصيام رمضان ومنه ما هو تطوع كصيام الأيام البيض من كل شهر وصيام الاثنين والخميس، وصيام الست من شوال وصيام يوما وإفطار يوم كصيام داود عليه السلام، وتأمل معي حديث النبي صلى الله عليه وسلم في بيان الوسطية في هديه مع الصحابي الجليل عبد الله بن عمرو رضي الله عنهما في الصيام و قيام الليل،فروى البخاري عَنْ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ عَمْرٍو، قَالَ: أَنْكَحَنِي أَبِي امْرَأَةً ذَاتَ حَسَبٍ، فَكَانَ يَتَعَاهَدُ كَنَّتَهُ، فَيَسْأَلُهَا عَنْ بَعْلِهَا، فَتَقُولُ: نِعْمَ الرَّجُلُ مِنْ رَجُلٍ لَمْ يَطَأْ لَنَا فِرَاشًا، وَلَمْ يُفَتِّشْ لَنَا كَنَفًا مُنْذُ أَتَيْنَاهُ، فَلَمَّا طَالَ ذَلِكَ عَلَيْهِ ذَكَرَ لِلنَّبِيِّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ فَقَالَ:"الْقَنِي بِهِ"، فَلَقِيتُهُ بَعْدُ، فَقَالَ: كَيْفَ تَصُومُ؟ قَالَ: كُلَّ يَوْمٍ، قَالَ:" وَكَيْفَ تَخْتِمُ؟"، قَالَ: كُلَّ لَيْلَةٍ، قَالَ:" صُمْ فِي كُلِّ شَهْرٍ ثَلاَثَةً، وَأْقْرَأِ القُرْآنَ فِي كُلِّ شَهْرٍ"، قَالَ: قُلْتُ: أُطِيقُ أَكْثَرَ مِنْ ذَلِكَ، قَالَ:"صُمْ ثَلاَثَةَ أَيَّامٍ فِي الجُمُعَةِ"، قُلْتُ: أُطِيقُ أَكْثَرَ مِنْ ذَلِكَ، قَالَ:" أَفْطِرْ يَوْمَيْنِ وَصُمْ يَوْمًا" قَالَ: قُلْتُ: أُطِيقُ أَكْثَرَ مِنْ ذَلِكَ، قَالَ: صُمْ أَفْضَلَ الصَّوْمِ صَوْمَ دَاوُدَ صِيَامَ يَوْمٍ وَإِفْطَارَ يَوْمٍ، وَاقْرَأْ فِي كُلِّ سَبْعِ لَيَالٍ مَرَّةً» فَلَيْتَنِي قَبِلْتُ رُخْصَةَ رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، وَذَاكَ أَنِّي كَبِرْتُ وَضَعُفْتُ، فَكَانَ يَقْرَأُ عَلَى بَعْضِ أَهْلِهِ السُّبْعَ مِنَ القُرْآنِ بِالنَّهَارِ، وَالَّذِي يَقْرَؤُهُ يَعْرِضُهُ مِنَ النَّهَارِ، لِيَكُونَ أَخَفَّ عَلَيْهِ بِاللَّيْلِ، وَإِذَا أَرَادَ أَنْ يَتَقَوَّى أَفْطَرَ أَيَّامًا وَأَحْصَى، وَصَامَ مِثْلَهُنَّ كَرَاهِيَةَ أَنْ يَتْرُكَ شَيْئًا، فَارَقَ النَّبِيَّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ عَلَيْهِ"[173] ، فهذب صلى الله عليه وسلم عبادة الصحابي الجليل عبد الله بن عمرو رضي الله عنهما ومع ذلك كان من العلماء الزهاد الذين حملوا الحديث والفقه عن رسول الله صلى عليه وسلم.

---

170 – فضائل الصحابة ج1/ 457

171 –صحيح مسلم ، ج2/ 704، والمذهبة القطعة الذهبية أومن الفضة المنيرة، شرح النووي ج7/ 103

172 – فضائل الصحابة ج2/ 797

173 –صحيح البخاري 196/6

الركن الخامس: الحج ، والحج عبادة بدنية مالية، قال تعالى:" وَلِلَّهِ عَلَى النَّاسِ حِجُّ الْبَيْتِ مَنِ اسْتَطَاعَ إِلَيْهِ سَبِيلًا..."(ال عمران 97)، وهو آخر الأركان فرضاً، وأول من حج بالأمة من المدينة أبو بكر رضي الله عنه في السنة التاسعة للهجرة فعن أبي هريرة رضي الله عنه قال:**" أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ بَعَثَ أَبَا بَكْرٍ فِي الْحَجَّةِ الَّتِي أَمَّرَهُ عَلَيْهَا قَبْلَ حَجَّةِ الْوَدَاعِ يُؤَذِّنُ فِي النَّاسِ: لَا يَحُجُّ بَعْدَ الْعَامِ مُشْرِكٌ، وَلَا يَطُوفُ بِالْبَيْتِ عُرْيَانٌ"**[174].

فاختيار أبي بكر رضي الله عنه لتولي أمر الحج ويقوم بتعليم الناس المناسك، فيه بيان شأن هذا الرجل من أجل ارساء المبادئ الإسلامية لتحل مكان قواعد المشركين الباطلة كما هي واضحة في الحديث.

وقد أرسل النبي صلى الله عليه وسلم علياً في إثر أبي بكر رضي الله عنه، فعَنْ أَبِي سَعِيدٍ الْخُدْرِيِّ قَالَ: **بَعَثَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ أَبَا بَكْرٍ بِسُورَةِ بَرَاءَةَ عَلَى الْمَوْسِمِ وَأَرْبَعِ كَلِمَاتٍ إِلَى النَّاسِ، فَلَحِقَهُ عَلِيٌّ فِي الطَّرِيقِ، فَأَخَذَ السُّورَةَ وَالْكَلِمَاتِ**[175]**، فَكَانَ عَلِيٌّ يُبَلِّغُ، وَأَبُو بَكْرٍ عَلَى الْمَوْسِمِ، فَإِذَا قَرَأَ السُّورَةَ نَادَى: أَلَا لَا يَدْخُلُ الْجَنَّةَ إِلَّا نَفْسٌ مَسْلَمَةٌ، وَلَا يَقْرَبُ الْمَسْجِدَ مُشْرِكٌ بَعْدَ عَامِهِ هَذَا، وَلَا يَطُوفَنَّ بِالْبَيْتِ عُرْيَانٌ، وَمَنْ كَانَ بَيْنَهُ وَبَيْنَ رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ عَقْدٌ فَأَجَلُهُ مُدَّتُهُ، حَتَّى قَالَ رَجُلٌ: لَوْلَا أَنْ يُقْطَعَ الَّذِي بَيْنَنَا وَبَيْنَ ابْنِ عَمِّكَ مِنَ الْحَلِفِ، فَقَالَ عَلِيٌّ رضي الله: لَوْلَا أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ أَمَرَنِي أَلَّا أُحْدِثَ شَيْئًا حَتَّى آتِيَهُ لَقَتَلْتُكَ"**[176]، وبالنظر إلى مكانتي هذين الرجلين نجدهما قد أديا ما عليهما من مهام مع الالتزام بكامل التوجيهات التربوية النبوية ويدل عليها قول علي رضي الله عنه للرجل المعترض بأنه ملتزم بوصية النبي صلى الله عليه وسلم ألا يحدث شيئاً.

كل ذلك تمهيد للحج الأكبر وهي حجة الوداع التي رسمت للأمة الطريق الديني والسياسي والعلمي فعن مطعم رضي الله عنه **" أَنَّهُ شَهِدَ خُطْبَةَ رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ فِي يَوْمِ عَرَفَةَ فِي حَجَّةِ الْوَدَاعِ: «أَيُّهَا النَّاسُ إِنِّي وَاللَّهِ لَا أَدْرِي لَعَلِّي لَا أَلْقَاكُمْ بَعْدَ يَوْمِي هَذَا بِمَكَانِي هَذَا، فَرَحِمَ اللَّهُ مَنْ سَمِعَ مَقَالَتِي الْيَوْمَ فَوَعَاهَا، فَرُبَّ حَامِلِ فِقْهٍ وَلَا فِقْهَ لَهُ، وَرُبَّ حَامِلِ فِقْهٍ إِلَى مَنْ هُوَ أَفْقَهُ**

174 – فضائل الصحابة ج1/ 368

175 – قَالَ: فَسَارَ بِهَا ثَلَاثًا، ثُمَّ قَالَ لِعَلِيٍّ: رَضِيَ اللَّهُ تَعَالَى عَنْهُ: «الْحَقْهُ فَرُدَّ عَلَيَّ أَبَا بَكْرٍ وَبَلِّغْهَا أَنْتَ» ، قَالَ: فَفَعَلَ، قَالَ: فَلَمَّا قَدِمَ عَلَى النَّبِيِّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ أَبُو بَكْرٍ بَكَى، قَالَ: يَا رَسُولَ اللَّهِ، حَدَثَ فِيَّ شَيْءٌ؟ قَالَ: «مَا حَدَثَ فِيكَ إِلَّا خَيْرٌ، وَلَكِنْ أُمِرْتُ أَنْ لَا يُبَلِّغَهُ إِلَّا أَنَا أَوْ رَجُلٌ مِنِّي" انظر: مسند أحمد ج1/ 183

176 – فضائل الصحابة ج 2/ 640

مِنْه"[177]**، ونزلت عليه هذه الآية التي تعد خاتمة لهذه الدعوة العظيمة قال تعالى:"الْيَوْمَ أَكْمَلْتُ لَكُمْ دِينَكُمْ وَأَتْمَمْتُ عَلَيْكُمْ نِعْمَتِي وَرَضِيتُ لَكُمُ الْإِسْلَامَ دِينًا.."(المائدة 3)**، وقام بالتعزيز المعنويَ لعمل المرأة التي رفعت صبيها لرسول الله في الحج، فعَنِ ابْنِ عَبَّاسٍ، قَالَ:**" رَفَعَتِ امْرَأَةٌ صَبِيًّا لَهَا، فَقَالَتْ: يَا رَسُولَ اللهِ، أَلِهَذَا حَجٌّ؟" قَالَ:"نَعَمْ، وَلَكِ أَجْرٌ"**[178]، وبقيت هذه الشعيرة إلى يومنا هذا دون تحريف ولا تغير ولا تبديل، وهذا بعد حفظ الله ثم حفظ الرجال الذين لا تلههم تجارة أو بيع عن ذكر الله، رجال صدقوا ما عاهدوا الله عليه منهم من قضى نحبه ومنهم من ينتظر وما بدلوا تبديلا.

المطلب الثالث الإعداد القيادي والتربوي الذي كان خارج هذه الأركان الخمسة

لقد اهتم النبي صلى الله عليه وسلم بالإعداد القيادي القائم على أسس تربوية خارج أركان الإسلام الخمسة ، كقراءة القرآن، والغزوات، والمهمات الصعبة كقتل من آذاه في شخصه وعرضه، أو أذى المسلمين، أو بإرسال أشخاص لاستطلاع أمر القوم، أو لمبارزة المشركين في ساحات القتال، أو بمنع الأذى عن أشخاص يكون لهم شأن بعد موته.

أولاً: قراءة القرآن، وقراءة القرآن من الأعمال الصالحة ، وكلما حسنها الإنسان كان أجره عند الله عظيماً، وقد ثبت في السنة أن النبي صلى الله عليه وسلم سمع قراءة أبي موسى الأشعري رضي الله عنه **فقَالَ لَهُ: "يَا أَبَا مُوسَى لَقَدْ أُوتِيتَ مِزْمَارًا مِنْ مَزَامِيرِ آلِ دَاوُدَ"**[179]، وفي رواية مسلم قال صلى الله عليه وسلم:" لَوْ رَأَيْتَنِي وَأَنَا أَسْتَمِعُ لِقِرَاءَتِكَ الْبَارِحَةَ.... الحديث"[180]، وعند ابن حبان[181] قال: **لو علمت بمكانك لحبرت لك تحبيرا**، فهذا قامة علمية استعمله النبي صلى الله عليه وسلم على اليمن واستعمله عمر رضي الله عنه على الكوفة [182]، وقال لعبد الله ابن مسعود اقرأ علي القرآن، فقال يا رسول الله كيف أقرأ عليك ؟ وَإِنَّمَا أُنْزِلَ عَلَيْكَ؟ قَالَ: "إِنِّي أَشْتَهِي أَنْ أَسْمَعَهُ مِنْ غَيْرِي" ، قَالَ: فَافْتَتَحْتُ سُورَةَ النِّسَاءِ، فَقَرَأْتُ عَلَيْهِ، فَلَمَّا بَلَغْتُ: "فَكَيْفَ إِذَا جِئْنَا مِنْ كُلِّ أُمَّةٍ بِشَهِيدٍ وَجِئْنَا بِكَ عَلَى هَؤُلَاءِ شَهِيدًا"([النساء: 41) قَالَ: نَظَرْتُ إِلَيْهِ وَعَيْنَاهُ تَذْرِفَانِ[183]، هذا عبدالله

177 –مسند الدارمي المعروف ،عبد الله بن عبد الرحمن بن الفضل الدارمي، (المتوفى: 255هـ)،تحقيق: حسين سليم أسد الداراني، دار المغني للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، الطبعة: الأولى، 1412 هـ – 2000 م، ج 301/1

178 – صحيح مسلم ج2/ 974

179 – صحيح البخاري ج6/ 195

180 – صحيح مسلم ج546/1

181– صحيح ابن حبان ج16/ 170

182 – انظر موطأ مالك ج6/ 69 تحقيق الأعظمي

183 – مسند أحمد ج190/7، صحيح

بن مسعود رضي الله عنه قال فيه صلى الله عليه وسلم: "مَنْ سَرَّهُ أَنْ يَقْرَأَ الْقُرْآنَ، كَمَا أُنْزِلَ، فَلْيَقْرَأْهُ عَلَى ابْنِ أُمِّ عَبْدٍ"[184].

وأيضا أبي بن كعب سيد القراء قال له النبي صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ:" **إِنَّ اللَّهَ أَمَرَنِي أَنْ أَقْرَأَ عَلَيْكَ القُرْآنَ قَالَ أُبَيٌّ: آللَّهُ سَمَّانِي لَكَ"؟ قَالَ: اللَّهُ سَمَّاكَ لِي، فَجَعَلَ أُبَيٌّ يَبْكِي،** [185]، وقال عنه عمر بن الخطاب: **أبي أقرأنا،** وجمع الناس عليه في صلاة التراويح في المسجد النبوي[186]،

وأما عن تفسير القرآن فقد دعا لابن عباس رضي الله عنه وهو صغير فقال صلى الله عليه وسلم:" اللهُمَّ عَلِّمْهُ التَّأْوِيلَ، وَفَقِّهْهُ فِي الدِّينِ "[187] فكان له شان عظيم بين الصحابة فكان عمر رضي الله عنه يقدمه مع كبار الصحابة، مع صغر سنه لعلمه.

ثانياً: في الغزوات، اختار النبي لهذه الغزوات رجالاً لا تلههم تجارة ولا بيع عن ذكر الله، فقد عين لمؤتة ثلاثة من القادة وأستُشهد جميعهم في المعركة على التوالي فاصطلحوا على خالد بن الوليد رضي الله عنهم، فقال صلى الله عليه وسلم:"... حَتَّى أَخَذَ الرَّايَةَ سَيْفٌ مِنْ سُيُوفِ اللَّهِ، حَتَّى فَتَحَ اللَّهُ عَلَيْهِمْ"[188]، هذا القائد الفذ الذي وصفه النبي صلى الله عليه وسلم بهذه الأوصاف عاد قائداً للجيش يقاتل الروم في عهد أبي بكر رضي الله عنه فهزمهم شر هزيمة فقال أبي بكر رضي الله عنه:" **والله لأنْسِيَنّ الرُّوم وساوسَ الشيطان بخالد بن الوليد، وأمره أن ينتقل من العراق إلى الشام**"[189].

وفي غزوة أحد التف الصحابة حول رسول الله صلى الله عليه وسلم حتى لا يصله مكروه فكان حوله سعد بن أبي وقاص يرميهم بالسهام والزبير بن العوام يضرب عنه بالسيف وأبو عبيدة بن الجراح الذي نزع حِلق المغفر من وجه النبي صلى الله عليه وسلم فسقطت ثنيته، وأبو طلحة رضي الله عن الجميع، وكل من ذكرنا أصبحوا أصحاب هيئات في الأمة فعلى سبيل المثال سعد هزم الفرس في القادسية والزبير كان ممن رشحهم الخليفة عمر بن الخطاب للخلافة ، وأبو عبيدة ولاه

184 –المستدرك على الصحيحين، محمد بن عبد الله بن محمد بن حمدويه النيسابوري المعروف بابن البيع (المتوفى: 405هـ)،تحقيق: مصطفى عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية – بيروت، الطبعة: الأولى، 1411 – 1990، ج246/2، صحيح

185 – صحيح البخاري ج6/ 175

186 – موطأ مالك ج114/1

187 – مستدرك الحاكم ج617/3

188 – صحيح البخاري ج5/ 143

189 –تاريخ الطبري وصلة تاريخ الطبري، محمد بن جرير ،جعفر الطبري (المتوفى: 310هـ)،(صلة تاريخ الطبري لعريب بن سعد القرطبي، المتوفى: 369هـ)،دار التراث – بيروت،،الطبعة: الثانية – 1387 هـ،ج 3/ 408

أبو بكر قائداً على الشام ثم سلمه عمر[190] رضي الله عنهم قيادة الجيش في الشام بعد عزل خالد رضي الله عن الجميع.

وأما في حنين وقف في مقدمة الجيش أبو سفيان بن الحارث وهو ابن عم رسول الله صلى الله عليه وسلم يمسك بخطام بغلة النبي صلى الله عليه وسلم أكفها حتى لا تسرع وتفرق المسلمون فقال صلى الله عليه وسلم يا عباس ناد على اصحاب السمرة فعاد المسلمون بعد تفرقهم[191]، وعند تقسيم الغنائم لم يعط الأنصار منها شيئاً ، ولما تكلموا على تقسيم الغنائم جمعهم النبي صلى الله عليه وسلم ورضوا أن يعودوا برسول الله صلى الله عليه وسلم[192].

وفي غزوة الأحزاب أرسل حذيفة بن اليمان لاستطلاع أمر المشركين فقال صلى الله عليه وسلم: ألا رجل يذهب إلى هؤلاء فيأتينا بخبرهم فأدخله مدخلي يوم القيامة؟ فسكتوا ولم يقم منا أحد، ثم عاد فسكتوا، فقال: يا حذيفة فقلت: لبيك فقمت حتى أتيته وإن جنبي ليضطربان من البرد فمسح رأسي ووجهي ثم قال: اذهب إلى هؤلاء فأتنا بخبرهم ولا تحدثن حدثا حتى ترجع..."[193] ، ورجع من مهمته وهزم الله الأحزاب.

ونال هذا الصحابي الجليل حذيفة بن اليمان شرف حمل أمانة السر لرسول الله صلى الله عليه وسلم ، ومعرفة أسماء المنافقين، فكان عمر ينظر إلى حذيفة عند الصلاة علة جنازة ، إذا صلى عليها حذيفة رضي الله عنه صلى عندها عليها، فلا يكون الميت من المنافقين.

وقد بعث السرايا والبعوث حال حياته صلى الله عليه وسلم بقيادة الصحابة رضي الله عنهم ، وعلى سبيل المثال سرية أبي عبيدة إلى سيف البحر، عن جابر رضي الله عنهما قال: **"بَعَثَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ بَعْثًا قِبَلَ السَّاحِلِ، وَأَمَّرَ عَلَيْهِمْ أَبَا عُبَيْدَةَ بْنَ الجَرَّاحِ وَهُمْ ثَلاَثُ مِائَةٍ"**[194]، ولو نظرنا في تعين زيد بن حارثة لقيادة جيش مؤتة، و عقد اللواء لابنه من بعده قائداً لجيش يخرج إلى الشام مع صغر سنه تكلم بعض الصحابة في إمارته، ولكن النبي صلى الله عليه وسلم زكاه وزكى أبيه من قبله فروى مسلم في صحيحه عن ابن عمر رضي الله عنهما **أَنَّ رَسُولَ اللهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، قَالَ وَهُوَ عَلَى الْمِنْبَرِ: "إِنْ تَطْعَنُوا فِي إِمَارَتِهِ - يُرِيدُ أُسَامَةَ بْنَ زَيْدٍ - فَقَدْ طَعَنْتُمْ فِي إِمَارَةِ أَبِيهِ مِنْ قَبْلِهِ، وَايْمُ اللهِ إِنْ كَانَ لَخَلِيقًا لَهَا، وَايْمُ اللهِ إِنْ كَانَ لَأَحَبَّ النَّاسِ إِلَيَّ،**

190 – انظر : مصنف ابن أبي شيبة ج7/ 9، ومسند الطيالسي ج8/1، بتصرف

191 – انظر: الجامع في الحديث لابن وهب،محمد عبد الله بن وهب بن مسلم المصري القرشي (المتوفى: 197هـ)،تحقيق: د مصطفى حسن حسين محمد أبو الخير، دار ابن الجوزي – الرياض،الطبعة: الأولى 1416 هـ – 1995 م، 681

192 – انظر جامع معمر بن راشد ج59/11 بتصرف

193 – تاريخ الخميس في أحوال أنفس النفيس، حسين بن محمد بن الحسن الدِّيار بَكْري (المتوفى: 966هـ)، دار صادر – بيروت،ج1/ 491

194 – صحيح البخاري ، ج5/ 166،

وَايْمُ اللهِ إِنَّ هَذَا لَهَا لَخَلِيقٌ - يُرِيدُ أُسَامَةَ بْنَ زَيْدٍ - وَايْمُ اللهِ إِنْ كَانَ لَأَحَبَّهُمْ إِلَيَّ مِنْ بَعْدِهِ، فَأُوصِيكُمْ بِهِ فَإِنَّهُ مِنْ صَالِحِيكُمْ[195]

ثالثاً: **المهمات الصعبة** ، وذلك بتكليف رجال من الصحابة بتنفيذها، كقتل كعب الأشراف ، الذي هجى النبي وذمه، وكذا قتل أبي الحقيق أيضاً فاختار لهم رجالاً أفذاذاً أصحاب حنكة وذكاء للقيام بهذه المهمات جَابر بن عَبْدِ اللَّهِ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمَا قال: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ:" مَنْ لِكَعْبِ بْنِ الأَشْرَفِ، فَإِنَّهُ قَدْ آذَى اللَّهَ وَرَسُولَهُ"، فَقَامَ مُحَمَّدُ بْنُ مَسْلَمَةَ فَقَالَ: يَا رَسُولَ اللَّهِ، أَتُحِبُّ أَنْ أَقْتُلَهُ؟ قَالَ: نَعَمْ، قَالَ: فَأْذَنْ لِي أَنْ أَقُولَ"[196]، وتمت المهمة وقتل ابن الأشرف، وعاد فأخبر النبي صلى الله عليه وسلم.

وأما أبو رافع بن أبي الحقيق فعَنِ البَرَاءِ بْنِ عَازِبٍ، قَالَ: بَعَثَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ إِلَى أَبِي رَافِعٍ اليَهُودِيِّ رِجَالًا مِنَ الأَنْصَارِ، فَأَمَّرَ عَلَيْهِمْ عَبْدَ اللَّهِ بْنَ عَتِيكٍ، وَكَانَ أَبُو رَافِعٍ يُؤْذِي رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ وَيُعِينُ عَلَيْهِ...،[197]، قال عبد الله بن عتيك ولم أبرح المكان حتى سمعت الناعي ينعى أبا رافع فخرجت لأبشر رسول الله صلى الله عليه وسلم، وبالنظر إلى تلك القصتين نجد أن الاختيار السليم للقادة في انجاز هذه المهمات الصعبة كان السبب المباشر في نجاحها.

أو بانتخاب رجال لمبارزة العدو، ففي بدر انتخب رجال من الأنصار للمبارزة ولكن قريش رضت مبارزة هؤلاء تريد مبارزة بني عمها من قريش فقال النبي صلى الله عليه وسلم: " بَرَزَ عُتْبَةُ، وَأَخُوهُ شَيْبَةُ، وَابْنُهُ الْوَلِيدُ بْنُ عُتْبَةَ، فَقَالُوا: مِنْ يُبَارِزُ؟ فَخَرَجَ فِتْيَةٌ مِنَ الْأَنْصَارِ، فَقَالَ عُتْبَةُ: " لَا نُرِيدُ هَؤُلَاءِ، وَلَكِنْ يُبَارِزُنَا مِنْ بَنِي أَعْمَامِنَا بَنِي عَبْدِ الْمُطَّلِبِ، فَقَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: قُمْ يَا حَمْزَةَ، قُمْ يَا عُبَيْدَةُ، قُمْ يَا عَلِيُّ فَبَرَزَ حَمْزَةُ لِعُتْبَةَ، وَعُبَيْدَةُ لِشَيْبَةَ، وَعَلِيٌّ لِلْوَلِيدِ، فَقَتَلَ حَمْزَةُ عُتْبَةَ، وَقَتَلَ عَلِيٌّ الْوَلِيدَ، وَقَتَلَ عُبَيْدَةُ شَيْبَةَ...[198]،

فبارز قادة المسلمين الذي تم اختيارهم من النبي صلى الله عليه وسلم قادة من قريش وكان النصر حليف المسلمين، فحمزة رضي الله عنه من القيادات التي ثبتها النبي بدعائه عند اسلامه، علي هو رابع الخلفاء الراشدين، قَالَ الشَّافِعِيُّ: وَبَارَزَ مُحَمَّدُ بْنُ مَسْلَمَةَ مِرْحَبًا يَوْمَ خَيْبَرَ بِأَمْرِ النَّبِيِّ صَلَّى اللهُ

---

195 – صحيح مسلم ج 4/ 1884، وانظر الحديث الذي سبقه في نفس الصفحة

196- انظر القصة بأكملها في صحيح البخاري 90/5

197– انظر القصة بأكملها في صحيح البخاري ج 5/ 91، 92

198 – انظر القصة بأكملها في السنن الصغير للبيهقي، أحمد بن الحسين بن علي البيهقي (المتوفى: 458هـ)،تحقيق: عبد المعطي أمين قلعجي، جامعة الدراسات الإسلامية، كراتشي . باكستان، الطبعة: الأولى، 1410هـ – 1989م، ج411/3

عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، وَبَارَزَ يَوْمَئِذٍ الزُّبَيْرُ بْنُ الْعَوَّامِ يَاسِرًا، وَبَارَزَ يَوْمَ الْخَنْدَقِ عَلِيُّ ابْنُ أَبِي طَالِبٍ عَمْرَو بْنَ عَبْدِ وُدٍّ[199]

أو بمنع الأذى عن أناس لهم شأن بعد موته صلى الله عليه وسلم وأما من كان لهم شأن بعد موته كأمر سهيل بن عمرو الذي كان خطيباً ضد الإسلام بعد أسره قام في مكة المكرمة يثبت الناس على الدين بعد موت النبي صلى الله عليه وسلم فكَانَ سُهَيْلُ بْنُ عَمْرٍو رَجُلًا أَعْلَمَ مِنْ شَفَتِهِ السُّفْلَى ، فَقَالَ عُمَرُ بْنُ الْخَطَّابِ لِرَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ " يَوْمَ أُسِرَ بِبَدْرٍ: يَا رَسُولَ اللَّهِ ، انْزَعْ ثَنِيَّتَيْهِ السُّفْلَيَيْنِ فَيَدْلَعَ لِسَانُهُ، فَلَا يَقُومَ عَلَيْكَ خَطِيبًا بِمَوْطِنٍ أَبَدًا ، فَقَالَ: "لَا أُمَثِّلُ فَيُمَثِّلَ اللَّهُ بِي"[200]، وكان له موقف في مكة المكرمة عند وفاة النبي صلى الله عليه وسلم نحو موقف أبي بكر رضي الله عنه كما قال الذهبي في تاريخه[201]، وهناك توجيهات وتزكيات لأشخاص من الصحابة في حال حياته أصبحوا قادة بعد وفاته ، فعلى سبيل المثال العشرة المبشرين بالجنة، منهم الخلفاء الراشدين الأربعة، ومنهم قادة المعارك كسعد وسعيد وأبي عبيدة، ومنهم من وصف بالشهيد الحي كطلحة ومنهم من كان في الستة الذين جعل عمر الخلافة فيهم كعبد الرحمن بن عوف ، وكان أميناً على أزواج النبي صلى الله عليه وسلم بعد وفاته، ومنهم من كان أمين الأمة كأبي عبيدة أيضاً، ومنهم من كان حواريه كالزبير رضي الله عنهم جميعاً.

المطلب الرابع: إعداد القيادات المستقبلية

وقد أعد صلى الله عليه وسلم القيادات المستقبلية للأمة الإسلامية قال الحسن بن علي رضي الله عنهما سمعت أبا بكرة رضي الله عنه يقول: **رَأَيْتُ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ عَلَى المِنْبَرِ وَالحَسَنُ بْنُ عَلِيٍّ إِلَى جَنْبِهِ، وَهُوَ يُقْبِلُ عَلَى النَّاسِ مَرَّةً، وَعَلَيْهِ أُخْرَى وَيَقُولُ: «إِنَّ ابْنِي هَذَا سَيِّدٌ وَلَعَلَّ اللَّهَ أَنْ يُصْلِحَ بِهِ بَيْنَ فِئَتَيْنِ عَظِيمَتَيْنِ مِنَ المُسْلِمِينَ"[202]**، وفعلاً تم الصلح بين المسلمين آنذاك وسُمي عام الجماعة، **وعَنْ عَلِيٍ، رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ، عَنِ النَّبِيِّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَالَ:" لَوْ لَمْ يَبْقَ مِنَ الدَّهْرِ إِلَّا يَوْمٌ، لَبَعَثَ اللَّهُ رَجُلًا مِنْ أَهْلِ بَيْتِي، يَمْلَؤُهَا عَدْلًا كَمَا مُلِئَتْ جَوْرًا" [203]**، وهذا سيحصل حقيقة بإذن الله لأنه من مسلمات الإيمان بالغيب.

الخاتمة والنتائج وأهم التوصيات والمراجع

---

199 – انظر السنن الصغير للبيهقي ج411/3

200 – مصنف ابن أبي شيبة ج7/ 365

201 – تاريخ الإسلام ووفيات المشاهير والأعلام، محمد بن أحمد بن عثمان بن قَايْماز الذهبي (المتوفى: 748هـ)،تحقيق: عمر عبد السلام التدمري
الناشر: دار الكتاب العربي، بيروت، الطبعة: الثانية، 1413 هـ – 1993 م، ج 3/ 150

202 – صحيح البخاري ج3/ 186

203 – سنن أبي داود، سليمان بن الأشعث السِّجِسْتاني (المتوفى: 275هـ)،تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، بيروت ج 4/ 107

وبعد أن أنهينا مباحث البحث ومطالبه في الدراسة التطبيقية على بعض الأحاديث توصلنا إلى النتائج التالية:

1- حرصت السنة النبوية على ايجاد القيادة الحكيمة لقيادة الأمة.
2- حرصت السنة على بيان المواصفات الشرعية التي يجب توفرها في القيادة كالدين والقوة والعلم والأمانة والشجاعة والحلم والأناة.
3- حرصت السنة على انتقاء الأشخاص لمهمة القادة حسب كفاءتهم .
4- جعلت السنة لكل قيادة قدوة وقد وتنا هو رسول الله صلى الله عليه وسلم.
5- السنة هي الأسبق في بيان الدراسات التربوية وليس الغرب.
6- اعتمدت السنة على الفروق الفردية بين الأشخاص في تولي مهمة القيادة.
7- قطعت السنة مادة الفساد عند الولاة ومن تحمل مهاماً للأمة كما ظهر في الركن الثالث.
8- حرست السنة عل بيان فضل الصحابة ومدى تفانيهم في خدمة الإسلام.
9- استخدام النبي صلى الله عليه وسلم لغة الجسد في التعزيز المعني للقيادات المعدة لخدمة الأمة
10- بيان فضل الصحابة ومن تبعهم كبيان فضل أبي بكر رضي الله عنه وغيره من الصحابة.
11- حرصت السنة على بيان القيادات ومدحهم إن تيسر الأمر سواء كانت قيادات علمية أو سياسية أو قتالية .
12- تكليف بعض الصحابة رضي الله عنهم بمهمات صعبة، فامتثلوا للأمر فكانت الرفعة لهم.
13- حرصت السنة على دفع كل أذى وصل إلى الأمة بالحكمة والموعظة الحسنة، وإلا سيكون القتال لدفع هذه الطامات.
14- أعدت السنة قيادات مستقبلية لقيادة الأمة كالحسن بن علي، والمهدي أنموذجاً.
15- تعين القيادات الشابة لقيادة الأمة ودفع جميع المطاعن فيهم مع تزكيتهم، أسامة أنموذجاً.

التوصيات

1- أوصى الباحث بمزيد من الدراسات الشرعية في أقسام السنة لبيان أهمية القيادة.
2- أوصى الباحث بتوجيه الباحثين للدفاع عن السنة وعلومها والوقوف في وجه الطاعنين والملحدين المنكرين لها.
3- أوصى الباحث بعقد ندوات شرعية تاريخية كي يتعرف الجيل الناشئ على ماضي أسلافه المشرف.

4- أوصى الباحث ببيان أن السنة النبوية الأسبق في معالجة القضايا التربوية.

المراجع

1- الاعتقاد والهداية إلى سبيل الرشاد على مذهب السلف وأصحاب الحديث، أحمد بن الحسين أبو بكر البيهقي (المتوفى: 458هـ)، تحقيق: أحمد عصام الكاتب، دار الآفاق الجديدة – بيروت، الطبعة: الأولى، 1401ه

2- الأنوار في شمائل النبي المختار، الحسين بن مسعود بن محمد بن الفراء البغوي الشافعي (المتوفى: 516هـ)،تحقيق: الشيخ إبراهيم اليعقوبي، دار المكتبي – دمشق، الطبعة: الأولى، 1416 هـ - 1995 م

3- البدء والتاريخ المطهر بن طاهر المقدسي (المتوفى: نحو 355هـ)، الناشر: مكتبة الثقافة الدينية، بور سعيد

4- البداية والنهاية ، إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي البصري ثم الدمشقي (المتوفى: 774هـ)، تحقيق: علي شيري، دار إحياء التراث العربي،الطبعة: الأولى 1408، هـ - 1988 م

5- تاريخ الإسلام ووفيات المشاهير والأعلام، محمد بن أحمد بن عثمان بن قَايْماز الذهبي (المتوفى: 748هـ)،تحقيق: عمر عبد السلام التدمري،الناشر: دار الكتاب العربي، بيروت، الطبعة: الثانية، 1413 هـ - 1993 م

6- تاريخ الخميس في أحوال أنفس النفيس، حسين بن محمد الدِّيار بَكْري (المتوفى: 966هـ)، دار صادر – بيروت

7- تاريخ الطبري وصلة تاريخ الطبري، محمد بن جرير الطبري (المتوفى: 310هـ)،(صلة تاريخ الطبري لعريب بن سعد القرطبي، المتوفى: 369هـ)،دار التراث – بيروت،،الطبعة: الثانية - 1387 هـ

8- تاريخ المدينة لابن شبة، عمر بن شبة (واسمه زيد) بن عبيدة بن ريطة النميري البصري، أبو زيد (المتوفى: 262هـ)، حققه: فهيم محمد شلتوت، نشر: 1399 هـ

9- التعريفات، علي بن محمد بن علي الزين الشريف الجرجاني (المتوفى: 816هـ)،ضبطه وصححه جماعة من العلماء بإشراف الناشر،دار الكتب العلمية بيروت،ط، الأولى 1403هـ -1983م

10- جامع الأصول في أحاديث الرسول، مجد الدين أبو السعادات المبارك بن محمد بن عبد الكريم الشيباني الجزري ابن الأثير (المتوفى : 606هـ)،تحقيق : عبد القادر الأرنؤوط - التتمة تحقيق بشير عيون، مكتبة الحلواني - مطبعة الملاح - مكتبة دار البيان، الطبعة : الأولى

11- الجامع في الحديث لابن وهب، محمد عبد الله بن وهب بن مسلم المصري القرشي (المتوفى: 197هـ)،تحقيق: د مصطفى حسن حسين محمد أبو الخير، دار ابن الجوزي – الرياض، الطبعة: الأولى 1416 هـ - 1995 م

12- الجامع لأحكام القرآن ، محمد بن أحمد القرطبي (المتوفى: 671هـ)،تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، دار الكتب المصرية – القاهرة، الطبعة: الثانية، 1384هـ - 1964

13- جامع معمر بن راشد ،معمر بن راشد الأزدي مولاهم، أبو عروة البصري،(المتوفى: 153هـ) تحقيق: حبيب الرحمن الأعظمي، المجلس العلمي بباكستان، وتوزيع المكتب الإسلامي ببيروت، الطبعة: الثانية، 1403 هـ،
14- الزهد والرقائق لابن المبارك عبد الله بن المبارك (المتوفى: 181هـ)،تحقيق: حبيب الرحمن الأعظمي، نشر: دار الكتب العلمية – بيروت
15- سنن ابن ماجه، محمد بن يزيد القزويني، (المتوفى: 273هـ)،تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء الكتب العربية - فيصل عيسى البابي الحلبي
16- سنن أبي داود، سليمان بن الأشعث السِّجِسْتاني (المتوفى: 275هـ)،تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، بيروت
17- سنن الترمذي، محمد بن عيسى الترمذي،(المتوفى: 279هـ)،تحقيق وتعليق: أحمد محمد شاكر (جـ 1، 2)، وأخرون ، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي – مصر، الطبعة: الثانية، 1395 هـ - 1975 م
18- فضائل الصحابة، الله أحمد بن محمد بن حنبل (المتوفى: 241هـ)، تحقيق: د. وصي الله محمد عباس، مؤسسة الرسالة – بيروت، الطبعة: الأولى، 1403 – 1983،
19- السنن الصغير للبيهقي، أحمد بن الحسين بن علي البيهقي (المتوفى: 458هـ)،تحقيق: عبد المعطي أمين قلعجي، جامعة الدراسات الإسلامية، كراتشي ـ باكستان، الطبعة: الأولى، 1410هـ - 1989م
20- السيرة الحلبية ، علي بن إبراهيم الحلبي، (ت ١٠٤٤هـ)، دار الكتب العلمية – بيروت، ط: الثانية - ١٤٢٧هـ
21- السِّيرةُ النَّبَويَّةُ الصَّحيْحَةُ مُحَاوَلَةٌ لِتَطبِيْقِ قَوَاعِدِ المُحَدِّثِيْنَ فِيْ نَقْدِ رِوَايَاتِ السِّيْرَةِ النَّبَوِيَّةِ، د. أكرم ضياء العمري، مكتبة العلوم والحكم، المدينة المنورة، الطبعة: السادسة، 1415 هـ - 1994م
22- السيرة النبوية لابن هشام، عبد الملك بن هشام (المتوفى: 213هـ)تحقيق: مصطفى السقا وأخرون ، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر، الطبعة: الثانية، 1375هـ - 1955 م
23- الشفا بتعريف حقوق المصطفى ،عياض بن موسى السبتي، (المتوفى: 544هـ)، دار الفيحاء – عمان، الطبعة: الثانية - 1407 هـ
24- الصحاح ، إسماعيل بن حماد الجوهري الفارابي (المتوفى: 393هـ)، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين – بيروت، الطبعة: الرابعة 1407 هـ - 1987 م،
25- صحيح ابن حبان ، محمد بن حبان التميمي ، البُستي (المتوفى: 354هـ)،تحقيق: شعيب الأرنؤوط، مؤسسة الرسالة – بيروت،الطبعة: الثانية، 1414 - 1993
26- صحيح البخاري، محمد بن إسماعيل البخاري، تحقيق: محمد زهير بن ناصر الناصر، دار طوق النجاة ،الطبعة: الأولى، 1422هـ.
27- صحيح السيرة النبوية ، محمد ناصر الدين الألباني (المتوفى: 1420هـ)، المكتبة الإسلامية-عمان، الطبعة: الأولى
28- فضائل الصحابة، أحمد بن حنبل(المتوفى: 241هـ)، تحقيق: د. وصي الله محمد عباس، الرسالة – بيروت، الطبعة: الأولى، 1403 – 1983م
29- كتاب الإمامة ، أحمد بن عبد الله بن أحمد الأصبهاني (المتوفى: 430هـ)،حققه وعلق عليه وخرج أحاديثه: الدكتور علي بن محمد بن ناصر الفقيهي رسالة دكتوراه ، مكتبة العلوم والحكم، المدينة المنورة، الطبعة: الأولى، 1407 هـ - 1987م،

30- لسان العرب محمد بن مكرم ابن منظور (المتوفى: 711هـ) دار صادر– بيروت، الطبعة: الثالثة 1414 هـ
31- المجتبى من المجتنى، جمال الدين أبو الفرج عبد الرحمن بن علي بن الجوزي (المتوفى: 597هـ)،تحقيق: أيمن عبد الجابر البحيري، دار الآفاق العربية – القاهرة، الطبعة: الأولى، 1419 هـ - 1999 م
32- مجموع رسائل الحافظ ابن رجب الحنبلي، عبد الرحمن بن أحمد بن رجب الحنبلي (المتوفى: 795هـ)، تحقيق: طلعت بن فؤاد الحلواني، الفاروق الحديثة للطباعة والنشر
33- المستدرك على الصحيحين، محمد بن عبد الله النيسابوري المعروف بابن البيع (المتوفى: 405هـ)،تحقيق: مصطفى عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية – بيروت، الطبعة: الأولى، 1411 – 1990م
34- مسند أبي داود الطيالسي، أبو داود سليمان بن داود بن الجارود الطيالسي البصرى (المتوفى: 204هـ)، تحقيق د. محمد بن عبد المحسن التركي، دار هجر – مصر، الطبعة: الأولى، 1419 هـ - 1999 م
35- مسند أحمد ، أحمد بن حنبل، (المتوفى: 241هـ)،تحقيق: شعيب الأرنؤوط - عادل مرشد، وآخرون، إشراف: د عبد الله بن عبد المحسن التركي، مؤسسة الرسالة، الطبعة: الأولى، 1421 هـ - 2001 م
36- مسند الدارمي المعروف ،عبد الله بن عبد الرحمن بن الفضل الدارمي، (المتوفى: 255هـ)،تحقيق: حسين سليم أسد الداراني، دار المغني للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، الطبعة: الأولى، 1412 هـ - 2000 م
37- مسند الشافعي، محمد بن إدريس الشافعي (المتوفى: 204هـ)، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، 1400هـ
38- المسند الصحيح المختصر بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم، مسلم بن الحجاج أبو الحسن القشيري النيسابوري (المتوفى: 261هـ)تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي – بيروت
39- المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، أحمد بن محمد بن علي الفيومي ثم الحموي، أبو العباس (المتوفى: نحو 770هـ)، المكتبة العلمية – بيروت
40- مصنف ابن أبي شيبة ، عبد الله بن محمد بن إبراهيم بن عثمان بن خواستي العبسي (المتوفى: 235هـ)،تحقيق: كمال يوسف الحوت، مكتبة الرشد – الرياض، الطبعة: الأولى، 1409ه
41- مصنف عبد الرزاق بن همام بن نافع الحميري اليماني الصنعاني (المتوفى: 211هـ)،تحقيق: حبيب الرحمن الأعظمي، المجلس العلمي- الهند، المكتب الإسلامي – بيروت، الطبعة: الثانية، 1403هـ
42- معرفة السنن والآثار، أحمد بن الحسين أبو بكر البيهقي (المتوفى: 458هـ)،تحقيق: عبد المعطي أمين قلعجي، الناشرون: جامعة الدراسات الإسلامية (باكستان)، وأخرون، الطبعة: الأولى، 1412هـ - 1991م،
43- مغازي معمر بن راشد، (المتوفى: 153هـ) تحقيق: حبيب الرحمن الأعظمي، المجلس العلمي بباكستان، وتوزيع المكتب الإسلامي ببيروت، الطبعة: الثانية، 1403 هـ
44- مقرر السيرة للصف الثالث الإعدادي بقطر، د. علي محمد جماز - محمد عبد الله الأنصاري محمد رياض المراكبي، مراجعة : عبد المعز عبد الستار، الطبعة : الثانية عشرة 1424 هـ - 2003 م
45- موطأ مالك، مالك بن أنس بن مالك بن عامر الأصبحي المدني (المتوفى: 179هـ)، صححه ورقمه وخرج أحاديثه وعلق عليه: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي، بيروت – لبنان، 1406 هـ - 1985 م
46- النبوات، أحمد بن عبد الحليم بن عبد السلام بن ابن تيمية (المتوفى: 728هـ)، تحقيق: عبد العزيز بن صالح الطويان، أضواء السلف، الرياض، المملكة العربية السعودية، الطبعة: الأولى، 1420هـ/2000م،

47- النهاية في غريب الحديث والأثر، لابن الأثير،المكتبة العلمية - بيروت ، 1399هـ - 1979م، تحقيق: طاهر أحمد الزاوى - محمود محمد الطناحي.

48- SUSAN WARD (2020-9-17), "What Is Leadership?"، www.thebalancesmb.com, Retrieved 2021-3-18. Edited. تم كتابته بواسطة ايمان الحياري

الفراسة الاستراتيجية وعلاقتها بجودة الحياة الوظيفية: دراسة ميدانية في جامعة بوليتكنك فلسطين

د. مروان وليد المصري

الملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة توافر أبعاد الفراسة الاستراتيجية في جامعة بوليتكنك فلسطين وعلاقتها بمستوى جودة الحياة الوظيفية لدى العاملين فيها من وجهة نظر العاملين أنفسهم، وباستخدام المنهج الوصفي/ المسحي والارتباطي، تم بناء استبانة تكونت من (48) فقرة موزعة على (6) أبعاد، وبعد التأكد من صدقها وثباتها، تم تطبيقها على عينة عشوائية طبقية مكونة من (182) موظفاً وموظفة، وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة توافر أبعاد الفراسة الاستراتيجية في الجامعة جاءت "مرتفعة"، ومستوى جودة الحياة الوظيفية لدى العاملين في الجامعة جاء أيضاً "مرتفعاً، كذلك وُجدت علاقة ارتباطية طردية موجبة ذات دلالة إحصائية مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين أبعاد الفراسة الاستراتيجية في جامعة بوليتكنك فلسطين ومستوى جودة الحياة الوظيفية لدى العاملين فيها.

(**الكلمات المفتاحية**: الفراسة الاستراتيجية، جودة الحياة الوظيفية، الجامعات الفلسطينية).

Abstract

The study aimed at identifying the degree of availability of strategic physiognomy axes at Palestine Polytechnic University & its relation to the level of quality of work life among its employees, from the employees' point of view, by using the descriptive/ survey correlation approach & referring to previous literature review, a questionnaire was designed consisted of (48) items distributed on (6) axes & after verifying its validity & reliability, the questionnaire has been applied to a stratified random sample of (182) male & female employees. The study found that the degree of availability of

strategic physiognomy axes was "high" & that the level of the quality of work life among university employees was also "high, there was also revealed a positive correlation statistically significant at ($\alpha \leq 0.05$) between degree of availability of strategic physiognomy axes at University & the level of quality of work life among its employees.

(Keywords: Strategic Physiognomy, Quality of Work Life, Palestinian Universities**)**

مقدمة

نتيجة لمتغيّرات العصر الحالي وتطوراته المتلاحقة وتحدّياته غير المسبوقة، أصبحت المؤسسات المعاصرة مطالبة بالبحث عن آليات ومداخل جديدة لتتكيّف مع المتغيّرات وتواكب التطوّرات وتواجه التحديّات، كي تتمكن من تحقيق الأهداف التي وجدت لأجلها.

والجامعة من أبرز المؤسسات التربويَّة والتعليميَّة، وأهم روافد التعليم في المجتمعات المتقدمة والنامية على حدّ سواء، وكي تحقق الجامعة أهدافها وتحقق الريادة في مخرجاتها، فإنها بحاجة إلى قيادة ذات رؤية ريادية قادرة على تنظيم نشاطها وتنسيق جهود أفرادها، ومجابهة تحدّياتها، ومواجهة أزماتها، وتحدى عقباتها، وتقديم الاستجابة المناسبة لمتغيّرات بيئتها، لتصبح أكثر توازناً وتواؤماً وتكيّفاً وقدرة على تحقيق أهدافها المنشودة (المصري، 2022: 494).

والجامعات التي تسعى إلى الريادة باتت مطالبة بالبحث عن أدوات استراتيجية تساعدها في تحقيق أهدافها، وتعتبر الفراسة الاستراتيجية عامل استراتيجي له تأثير إيجابي في تحقيق الأهداف التنظيمية وفي تحقيق الريادة (Al-Dulaimi, 2019: 35)، كما تُعد الفراسة الاستراتيجية من الموضوعات الاستراتيجية والإدارية المعاصرة التي تستخدم للوصول إلى الكفاءة العالية والفاعلية المتزايدة، كما يمكن استخدام الفراسة الاستراتيجية كأداة مهمة في تطوير الاستراتيجيات اللازمة لتعزيز روح التغيير بين أعضاء المؤسسة والمتعاملين معها من أصحاب المصلحة والمهتمين بهذا التغيير (الصابونجي والحمداني، 2023: 158).

والفراسة الاستراتيجية تُعد أحد المفاهيم الإدارية الجديدة التي ظهرت لمساعدة قادة المؤسسات العصرية في مواجهة المتغيّرات ومجابهة التحديّات، وقد حظيت الفراسة الاستراتيجية باهتمام كبير من الكتاب والباحثين في مجال الإدارة لأهميتها في الحفاظ على بقاء المنظمات واستمراريتها، ونظراً لمتغيرات العصر الحالي وتحدياته، فقد باتت المؤسسات العصرية بحاجة إلى قادة يمتلكون الفراسة الاستراتيجية، ويمتلكون قدرات فكرية ومهارات غير تقليدية، قادة يتمتعون بالذكاء والحدس والإلهام، ولديهم المقدرة على تكوين تصورات ورؤى لمواجهة تحيات الحاضر واستكشاف المستقبل (Ali & Hamed, 2022: 584-585).

وتُعرّف الفراسة الاستراتيجية بأنَّها: قدرة القيادة العليا على تحليل سمات وخصائص الأفراد وشخصياتهم، وقراءة ما يدور في عقولهم، من أجل اتخاذ القرارات الصحيحة التي تحقق أهداف المؤسسة الحالية والمستقبليّة (Jamal, 2022: 51)، وتُعرّف أيضاً بأنَّها: عملية إدراكية تمتلكها القيادة العليا من خلال التفكير، بدلاً من الشعور الجسدي، بالإضافة إلى لغة التواصل غير اللفظي مع العاملين، والتي لا يمكن معرفتها إلا من خلال فطنة وقدرة القائد Bahar & Ahmed, 2021: (22)، وبالتالي فالفراسة الاستراتيجية تعني المقدرة على دراسة السمات والخصائص والمؤشرات الظاهرة وتحليلها للكشف عن البواطن أو الأمور الخفية ومن ثم اتخاذ القرارات المناسبة.

فالفراسة هي الاستدلال بالأمور الظاهرة على الأمور الخفية (شحاتة، 2021: 381)، والفراسة تشير إلى مراقبة الخصائص الشخصية للأفراد (الصقال، 2022: 146)، وعلم الفراسة يمكن من خلاله التعرف إلى أخلاق الناس الباطنة وطبائعهم من رؤية أحوالهم الظاهرة؛ فبدراسة هذه الأحوال يمكن تحليل شخصية الفرد؛ ومعرفة أخلاقه؛ بل ويمكن معرفة ماضيه وحاضره والتنبؤ بمستقبله (شحاتة، 2021: 373)، لذلك يُعد علم الفراسة إحدى الطرق التي يمكن اعتمادها لتحليل شخصية الفرد وحالته العاطفية عن طريق تعابير الوجه والإيماءات التي تصدر منه، لذا يُعد اليوم علم وظائف الأعضاء البشري أداة رئيسة وداعمة لمدير الموارد البشرية؛ إذ تتيح هذه التقنية الوصول إلى نتيجة نهائية أعمق حول المرشح لشغل الوظيفة واتخاذ القرار الصحيح (الكهربجي والحيالي والعلاف، 2022: 278)، وبالتالي يمكن القول بأن الفراسة تعتمد على دراسة وتحليل السمات والخصائص التي يمكن ملاحظتها.

ولذلك يُطلق على الفراسة علم دراسة ملامح الوجه والجسد، حيث تهتم بدراسة سمات ومظاهر شخصيات الأفراد (Alsaqal; Ahmed & Abdullah, 2021: 2)، كما يُعد مصطلح الفراسة أحد المصطلحات الحديثة المرتبطة بأنواع معينة من القدرات الفريدة، والتي تهتم بتقييم الفرد وقوته وأخلاقه وصفاته، وجميعها عناصر استراتيجية يحتاج القادة إلى دراستها جيداً ومعرفتها قبل اتخاذ القرارات ومواجهة التحديات، والتعامل مع المشكلات (Jamal, 2022: 51)،

ولذلك يعتمد علم الفراسة الاستراتيجية على دراسات منهجية لسمات الوجه والبنية الجسدية للفرد، فهو علم دراسة العواطف التي تترجم في شكل تعابير تظهر على وجوه الأفراد، لأن الأنشطة العقلية والعواطف تؤثر في حركة عضلات الوجه وبالتالي تعكس الطبيعة النفسية للفرد (Mohammed & Saaed, 2021: 2626)، وقد انتشر علم الفراسة الاستراتيجية في المنظمات، وهو مرادف للذكاء الاستراتيجي، ويمكن للقائد من خلاله التمييز بين العامل الماهر الكفوء والعامل غير المتمرس وغير الكفؤ في العمل (Ali & Hamed, 2022: 589).

كما برز مفهوم الفراسة الاستراتيجية بوصفه أحد الآليات أو الأساليب التي يستلزم على المؤسسات أن تتبناها لتمكين إدارتها من التعامل مع المشكلات والأزمات، فضلاً عن تكوين تصورات ذهنية إزاء عملياتها الحالية والمستقبليّة لمواكبة أعمالها في ضوء التغيرات البيئية المتزايدة وصولاً إلى تحقيق الاستدامة التنظيمية (Ali & Hamed, 2022: 585).

ويرى البعض أن الفراسة الاستراتيجية تعني مجموعة المهارات والقدرات التي تتمتع بها الإدارة العليا المؤسسات والتي تساعدها في وضع الشخص المناسب في المكان المناسب بالاستناد إلى تحليل الشخصية، كما تساعدها في التحليل البيئي ووضع رؤية مستقبليّة للمؤسسة للتعامل مع المتغيّرات والمتطلبات البيئية وتحقيق الأهداف المنشودة (Soluman & Jamal, 2022: 1214-1215).

ويرى آخرون أن الفراسة الاستراتيجية هي أداة يستخدمها القادة لتحليل وتفسير البيئة التنافسية للمؤسسة، فضلاً عن معرفة وفهم الحركات والعواطف والانطباعات الصادرة من العاملين للتمييز بينهم، وبالتالي تُمكن القادة من وضع الشخص المناسب في المكان المناسب، لذا فهي أمر ضروري للمؤسسات إذا ما أرادت أن تنمو وتتطور، فوضع الشخص المناسب في المكان المناسب يحقق الاستفادة القصوى من الموارد البشرية، وهذا ينعكس إيجابياً على نجاح المؤسسة وازدهارها في ظل المنافسة الشديدة، وبعبارة أخرى تعني امتلاك المؤسسة القدرة على الموائمة بين المواقف المحتمل حدوثها في البيئة الخارجية (الفرص والتهديدات) مع شخصية العاملين لديها، مما يجعلها قادرة على التكيّف مع التّغيُّرات ومواجهة المنافسة الشديدة عن طريق استغلال قدرات وسمات العاملين (الكهربجي والحيالي والعلاف، 2022: 279).

وهناك من يرى أن الفراسة الاستراتيجية تمثل صفات تمتلكها القيادة العليا للمؤسسة كالذهنية سريعة الاستدلال دون الحد الوسط من الخبرات والمعرفة المكرسة لرؤية وتوقع الفرص عن طريق القدرة على التنبؤ والالهام والتقدير، فضلاً عن وجود الذكاء والفطنة والفهم العميق لتفسير الظواهر البيئية التي تحيط بها، ورسم صورة لمستقبلها والحفاظ على صحتها التنظيمية ومعرفة الحالات الشعورية لمزاج وأطباع أفرادها، إذ تمثل الحاسة السادسة لهم (وجيه ورؤوف، 2022: 277).

وتستند الفراسة الاستراتيجية إلى الإمكانيات التي يتمتع بها الأفراد العاملين، عن طريق تحليل الشخصية وقراءة العقل، إذ يستوجب ذلك الفهم العميق لتمكين العاملين وإلهامهم وحثهم لتحقيق أهداف المؤسسة (الكهربجي والحيالي والعلاف، 2022: 275).

وتتضح أهميّة الفراسة الاستراتيجية للمؤسسة من خلال مساهمتها في بقاء المؤسسة واستمراريتها داخل المنافسة من خلال امتلاك أعضائها عن طريق الحدس وإمكانية اكتشاف

التغييرات والتعرف إلى المتغيّرات البيئية، كما أن امتلاك القادة للفراسة الاستراتيجية سيؤدي إلى صياغة وتنفيذ استراتيجيات مرنة تتماشى مع البيئة المتغيّرة، بالإضافة إلى المساهمة في التنبؤ بسلوك الأفراد العاملين في المؤسسة، حيث تؤكد الدّراسات أن امتلاك القادة للفراسة الاستراتيجية سيؤدي إلى صياغة وتنفيذ الاستراتيجيات بطريقة مرنة تتماشى مع البيئة المتغيّرة، بالإضافة إلى المساهمة في التنبؤ بسلوك الأفراد العاملين (الصقال، 2022: 146)، فالفراسة الاستراتيجية تزيد دقة وقدرة القادة في اتخاذ قرارات فعالة وعالية الجودة في البيئات المضطربة والمواقف التي يصعب التنبؤ أو التوقع فيها (Ali & Hamed, 2022: 585).

كما تتضح أهميّة الفراسة الاستراتيجية من خلال جذب أفضل الكفاءات الفعالة والاحتفاظ بها، وتعزيز دوافعهم الذاتية، وتشجيع العاملين على المشاركة الحقيقية، فضلاً عن دورها في تحقيق الميزة التنافسية للمؤسسات (Bahar & Ahmed, 2021: 23)، كما تكمن أهميّة الفراسة الاستراتيجية في قدرتها على تحقيق الأداء المتميز ومن ثم الوصول إلى أهدافها الاستراتيجية، وبالتالي الوصول للميزة التنافسية المستدامة للمؤسسات، كما تعزز من الاستجابة السريعة للتغيّرات البيئية الديناميكية، وتعمل أيضاً على تطوير قدرة الإدارة العليا في تعزيز الرؤية الاستراتيجية لتحقيق الأداء المتميز والاستدامة التنظيمية اللازمة لبقاء المؤسسة وزيادة ازدهارها ونموها على المدى الطويل (علي وبشير وعزيز، 2023: 419-420).

والفراسة الاستراتيجية توفر المقدرة على جعل المؤسسة في الصدارة وتحويلها إلى مؤسسة رائدة في مجال عملها، كما أنها تُمكن المؤسسة من الاستفادة المُثلى من مواردها البشرية؛ الأمر الذي يؤدي إلى زيادة ربحية المؤسسة ونموها وازدهارها (الكهربجي والحيالي والعلاف، 2022: 290)، والفراسة الاستراتيجية تجعل العاملين يتمتعون برضا أعلى تجاه وظائفهم ومنظماتهم (الصابونجي والحمداني، 2023: 158).

وللفراسة الاستراتيجية دور محوري في نجاح أو فشل المؤسسات في مواجهة المتغيرات البيئية(Soluman & Jamal, 2022: 1215)، كما يبرز دور الفراسة الاستراتيجية في إدارة المخاطر التي تواجه المؤسسة من خلال تحديد ووصف تلك المخاطر والتهديدات وتجنبها، ودراسة الفرص المحيطة واستغلالها بطريقة تساعد المدراء في تحقيق برامج وسياسات المؤسسة التي تعزز نجاحها وتحافظ على استدامتها (Ali & Hamed, 2022: 589)، ويتمثل الهدف النهائي للفراسة الاستراتيجية في تطوير أداء العاملين واستنهاض جهدهم الكامن بهدف تطوير أداء المؤسسة (الصابونجي والحمداني، 2023: 158).

وقد توصلت دراسة سليمان وجمال (Soluman & Jamal, 2022) إلى وجود أثر إيجابي للفراسة الاستراتيجية في تعزيز النجاح التنظيمي، وتوصلت دراسة علي وبشير وعزيز (2023)

إلى وجود تأثير مباشر للفراسة الاستراتيجية في تعزيز التميز المنظمي، كما أظهرت دراسة الدليمي (Al-Dulaimi, 2019) وجود أثر إيجابي للفراسة الاستراتيجية في الريادة التنظيمية، وأظهرت دراسة علي وحامد (Ali & Hamed, 2022) جود أثر إيجابي للفراسة الاستراتيجي في تحقيق الاستدامة التنظيمية، كما أظهرت دراسة الصقال (2022) وجود تأثير إيجابي للفراسة الاستراتيجية في تجنب الانجراف الاستراتيجي.

وبالتالي يمكن القول بأن الاهتمام بالفراسة الاستراتيجية يمكن أن يشكل طوق النجاة للمؤسسات العصرية عامة، والمؤسسات التعليميّة خاصة، كونها تقدم عوناً كبيراً لقيادة تلك المؤسسات على رصد وتحليل المتغيّرات ومواجهتها، واستشعار التّغيُّرات والاستجابة لها، وتوفير المعلومات وتمكين الأفراد وإلهامهم، ومجابهة التحدّيات، واتخاذ القرارات المناسبة التي تحقق الأهداف الحالية المستقبليّة.

وتؤكد الدّراسات أن قدرة المؤسسة على إدراك الأحداث المستقبليّة والاستجابة لها عبر تمكين أفرادها وتعزيز الفهم العميق لديهم والالهام يمكنها للوصول إلى الفراسة الاستراتيجية (علي وبشير وعزيز، 2023: 419)، ويلخص البعض خصائص الفراسة الاستراتيجية فيما يلي (الصابونجي والحمداني، 2023: 159)؛ (وجيه ورؤوف، 2022: 281):

1. تتطلب تغييرات تختلف عن أنواع التّغيُّرات العادية والروتينية الأخرى.
2. السرعة ضرورية لاستشعار التّغيُّرات البيئية والاستجابة لها بشكل مناسب.

وقد أشارت العديد من الدّراسات مثل: دراسة الصابونجي والحمداني (2023)؛ ودراسة جمال (Jamal, 2022)؛ ودراسة الكهربجي والحيالي والعلاف (2022)؛ ودراسة وجيه ورؤوف (2022)؛ ودراسة محمد وسعيد (Mohammed & Saaed, 2021) إلى أن هناك ثلاثة أبعاد للفراسة الاستراتيجية، وهي:

1. الفهم العميق (Deep Understanding):

الفهم العميق يمثل امتلاك قيادة المؤسسة للبصيرة في تقدير الأمور وعواقبها وتقديم الحلول الآنية فضلاً عن التمتع بالذكاء وسرعة البديهة والتعامل بحكمة وموثوقية عالية مع مختلف الموضوعات والقضايا (وجيه ورؤوف، 2022: 282).

وقد أشارت الدّراسات إلى أن الفهم العميق يحفز التفكير والتعلم (الصقال، 2022: 147)، كما أظهرت الدّراسات أن الفهم العميق يُسهم بشكل كبير في وضع الرؤية المستقبليّة للقيادة والتي تساعدها في تحقيق الريادة التنظيمية (Al-Dulaimi, 2019: 46)، كما أظهرت الدّراسات وجود تأثير إيجابي للفهم العميق في تحقيق النجاح التنظيمي، وبالتالي فإن القيادة الناجحة ينبغي أن يكون لديها فهم عميق لبيئة مؤسستها الداخلية والخارجية مع القدرة على تقييم

العوامل جميعها قبل اتخاذ القرارات، فالقرارات المهمة ينبغي أن تستند إلى فهم متعمق لقدرات المؤسسة ولبيئتها الخارجية من حيث الفرص والتحديات (Hussain, 2018: 48-55).

ولذلك بدأت المؤسسات تدرك أهميّة الفهم الاستراتيجي العميق وبدأت في تلبية احتياجاتها لهذا النوع من الذكاء حيث سعت لمطابقة أنماط الذكاء (العاطفي والتنافسي والتجاري) وتدريب قيادتها على تطوير عناصرها وإدارتها بشكل فعال Alsaqal; Ahmed & Abdullah, (2021: 3)، بالإضافة إلى التحضير لتوفير المعلومات لصانعي القرار وصياغة الاستراتيجيات والخطط في المؤسسات (الصقال، 2022: 147)، وبالتالي فالفهم العميق عكس المعرفة السطحية، ولذلك يتطلب قدرات ومهارات وعمليات ذهنية مترابطة مثل التفسير والتنبؤ والمقارنات.

2. التمكين الذهني (Mental Empowerment):

التمكين الذهني يمثل المحرك الرئيس لتحفيز أفراد المؤسسة ذهنياً وتلبية احتياجاتهم ورغباتهم الفكرية والمعرفية بتعزيز الثقة بهم واشراكهم في صنع القرارات الاستراتيجية فضلاً عن إيجاد قنوات اتصال ومشاركة عن طريق العصف الذهني وتنمية الحدس والذكاء والتفكير الاستراتيجي لديهم بغية تجاوز حدود المؤسسة إلى بيئتها الخارجية ووضعهم في موقع يؤهلهم لتحمل المسؤولية وبما يُسهم في نجاح المؤسسة وزيادة قدرتها على البقاء والنمو والازدهار (وجيه ورؤوف، 2022: 283).

ولذلك يُعد التمكين الذهني أحد عوامل نجاح المؤسسات وأحد عوامل زيادة الثقة في القيادة على المستوى التنظيمي، وتحقيق السعادة التنظيمية للأفراد من خلال مشاركتهم في صنع القرارات (Jamal, 2022: 52)، ولذلك فإن تبني ثقافة التمكين يتطلب من المنظمات تغيير نموذج القيادة التقليدي الذي يركز على المركزية وعدم تفويض الصلاحيات للعاملين، واعتبار التمكين عملية جماعية وليست فردية، وذلك لتحقق السعادة والرفاهية والرضا الوظيفي، وتحقيق التناغم بين الأهداف الفردية والتنظيمية، وتحفيز العاملين على الإبداع Mohammed & (Saaed, 2021: 2627).

وبالتالي فلتمكين الذهني هدف استراتيجي لتعزيز قدرات الأتباع وتحفيزهم واطلاق طاقاتهم الكامنة وتحريرهم من القيود البيروقراطية، الأمر الذي يتطلب وضع مبادئ توجيهية للعمل لضمان اتباع الطرق الأكثر فعالية لأداء المهام والأنشطة، وتنظم دورات تدريبية لتمكين العاملين وتلبية احتياجاتهم المهنيّة والأدائية، وتفوض الصلاحيات الكافية للعاملين لتمكينهم من أداء الأعمال الموكلة إليهم

3. الإلهام/ التأثير الإلهامي (Inspiration\ Inspirational Effect):

الإلهام يُعد العين الثالثة التي يرى بها الإنسان شيئاً قد لا يراه الآخرون، فهو نوع من الحدس والاستبصار والبصيرة العميقة، فضلاً عن كونه نوعاً من القراءة الخفية التي تنتج الوعي الخارجي للإنسان، والإنسان المُلّهم هو ذلك الشخص الذي يثير الأنشطة الإبداعية المُلّهِمة لدى الآخرين (محروس، 2022: 1366-1367).

فالإلهام يدفع الأفراد للإبداع (Alsaqal; Ahmed & Abdullah, 2021: 3)،حيث يعتبر الإلهام خطوة مهمة في عملية الإبداع (Hussain, 2018: 47)، وقد أشارت الدّراسات إلى وجود علاقة بين الإبداع والإلهام، لاسيما من ناحية التأثير الإيجابي، حيث يؤدي الإلهام بدوره إلى إنتاج أعمال أكثر إبداعاً، كما يُسهم الإلهام في حل المشكلات بطرق أكثر فاعلية، فضلاً عن تحفيز العاملين، وتعزيز الأداء الفردي، وتحقيق الرضا الوظيفي Bahar & Ahmed, 2021: 24).

والإلهام عملية تحفيزية تساعد في زيادة دافعية الأفراد للعمل وإنجازه بشكل إبداعي ومبتكر من خلال تحفيزهم على استثمار أفكار جديدة نحو أداء عمل مميز من خلال شعورهم بالانتماء إلى التنظيم وتحقيق أنفسهم فيه (Jamal, 2022: 52-53)، كما أن الإلهام عامل مهم في تحقيق الريادة التنظيمية (Al-Dulaimi, 2019: 46)، الأمر الذي يتطلب من المؤسسات زيادة الاهتمام بالإلهام والتأثير الإلهامي.

والتأثير الإلهامي يعني قدرة المؤسسة بقيادتها على زيادة دافعية الأفراد وحماستهم في العمل وتشجيعهم على ابداء آراءهم وأفكارهم بحرية تامة، فضلاً عن النظر للأشياء بطرق مبتكرة وإبداعية (وجيه ورؤوف، 2022: 283).

إلى جانب تعتبر جودة الحياة الوظيفية فلسفة نوعية تستهدف المؤسسة من خلال تطبيق برامجها إلى التأثير في سلوكيات القوى العاملة ودفعها للولاء لأهداف المؤسسة من خلال الاهتمام بإيجاد بيئة عمل فيزيقية واجتماعية آمنة تمنح الشعور بالاستقرار والأمان الوظيفي، وبالتالي زيادة رغبتهم في الحفاظ على الانتماء للمؤسسة وتقبل أهدافها مما يعزز رغبة الأفراد في تكريس الجهود الممكنة لتحقيق أعلى درجات الكفاءة والإنتاجية (العمراوي وتمرابط، 2021: 128).

كما تعتبر جودة الحياة الوظيفية بمثابة نظام أو عملية لها مدخلات ومخرجات وعمليات ومؤثرات وعوامل مساعدة تهدف المؤسسة من خلالها إلى استدامة رأس المال البشري من خلال ما يمتلكه من خبرات ومؤهلات ومعارف مميزة (عقون وبوخدوني، 2020: 78).

لذلك تؤكد الدّراسات أن الجامعات بحاجة إلى تطبيق جودة الحياة الوظيفية؛ من أجل تحقيق نتائج إيجابية لكل من الأفراد والمؤسسة والأطراف المعنية؛ وذلك من خلال تحقيق أبعاد جودة الحياة الوظيفية بالمؤسسة، ثم العمل على تحسينها باستمرار بما يتلائم واحتياجات الأفراد العاملين،

وأهداف المؤسسة في ذات الوقت (عبد الستار، 2019: 540)، ويُعنى موضوع جودة الحياة الوظيفية بدراسة وتحليل المكونات والأساليب التي تستند إليها الإدارة في الجامعات؛ بقصد توفير حياة وظيفية أفضل (حمادنة، 2019: 107).

وبالتالي فإن الحفاظ على جودة الحياة الوظيفية في المؤسسة الجامعية أمراً ضرورياً لكافة الأفراد، من خلال إسهاماتهم وأدائهم الوظيفي المتميز، فالهدف المنشود من محاولات تحسين جودة الحياة الوظيفية في المؤسسة الجامعية يتمثل في إعداد أفراد ذات ولاء وانتماء للكلية تتمتع بقدرة فائقة في الإبداع والابتكار (العزب، 2018: 118).

لاسيما أن لجودة الحياة الوظيفيّة علاقة ارتباطية بالعديد من المجالات التي لها تأثير قوي، ومباشر على أداء المؤسسات بشكل عام (المالكي، 2022: 236)، كما تعد جودة الحياة الوظيفية من المواضيع المهمة لما لها من تأثير مباشر في السلوك الإنساني للمورد البشري من جهة، ومن خلال التأثير في الروح المعنوية والسلوك التنظيمي عامة من جهة أخرى (عقون وبوخدوني، 2020: 80).

حيث تؤكد الدّراسات أن للحياة الوظيفية أثر كبير في تحقيق أهداف المؤسسة ومواردها البشرية، علاوة على أصحاب المصالح والمجتمع ككل، وذلك تبعاً لمستوى الجودة الذي تتسم به هذه الحياة بالمؤسسة، وتمثل جودة الحياة الوظيفية عمليات متكاملة تشارك في تنفيذها جميع الأطراف بالمؤسسة، وحتى يتم حصاد الأهداف المرجوة منها لا بد من مراعاة العوامل الحاكمة لتحقيق التحسين المستمر في جودة الحياة الوظيفية، والتي تساهم بشكل مباشر في تقدم وتطور أداء المؤسسة، ومن أهمها: نوعية العلاقات الاجتماعية، والاستقرار الوظيفي، والمناخ الوظيفي، ومشاركة العاملين في اتخاذ القرارات وغيرها، والتي تلبي في مجملها مستقبلاً آمناً للموارد البشرية موازاة مع التحسن المستمر في أداء المؤسسة، ذلك أن الهدف الأساسي لتحسين جودة الحياة الوظيفية هو تحسين ظروف العمل للموارد البشرية من جهة، وزيادة الفاعلية التنظيمية وإحراز أحسن مستويات الأداء التنظيمي من جهة أخرى (عبد الصمد والعقون، 2022: 111).

وتتسم جودة الحياة الوظيفية بالعديد من المميزات التي يمكن أن تُسهم في تحقيق جودة الأداء المؤسسي؛ حيث إنها تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر في الظواهر والسلوكيات الإدارية داخل المؤسسات، وتؤثر في مجمل الأنشطة والمهام التي تتم داخل المؤسسة، وكذلك علاقاتها بالبيئة الخارجية؛ ومن ثم تحقيق أهدافها (عبد الستار، 2019: 538).

وتُعرّف جودة الحياة الوظيفيّة بأنَّها: فلسفة إدارية تهدف لتحسين نوعية الحياة الوظيفية للعاملين، من خلال البحث عن أفضل الطرق التي من شأنها تكييف بيئة العمل مادياً ومعنوياً، وجعلها أكثر فائدة وملاءمة؛ بغية زيادة الرضا الوظيفي للعاملين؛ وتحسين الإنتاجية، وزيادة الكفاءة

التنظيمية (البشيتي وأبو سويرح وأبو سعدة، 2022: 99)، وتُعرّف أيضاً بأنَّها: عملية مستمرة وغير متقطعة تسعى المؤسسة من خلالها إلى إرضاء وإشباع حاجات الموظفين المادية والمعنوية على ضوء إحداث توازن بين الحياة الوظيفية والحياة الشخصية، وتهدف المؤسسة من خلالها إلى تحقيق مستوى من الالتزام ينعكس في تحقيق أهداف المؤسسة (عقون وبوخدوني، 2020: 81).

وبالتالي فإن مفهوم جودة الحياة الوظيفية يرتبط بمقومات بيئة العمل الجيدة والمناخ التنظيمي المناسب الذي يساعد في إشباع حاجات العاملين وتحسين مستوى الرضا الوظيفي لديهم من أجل الحصول على أداء وظيفي أفضل؛ الأمر الذي يحقق أهداف العاملين والمؤسسة.

ومن التعريفات الأخرى لجودة الحياة الوظيفيّة أنَّها: عملية شعورية وواقعية مدروسة ومحكمة ذات طابع جماعي تشاركي تهدف إلى تنمية المهارات والقدرات الفردية بالاعتماد على منظومة ديناميكية أساسها توفير كل الاحتياجات والمتطلبات الشخصية والتنظيمية بتحسين البيئة المحيطة بالأفراد العاملين والسعي إلى تحقيق عملية التوازن النفسي والعاطفي والإدراكي بالاعتماد على تحقيق التوازن الأسري والمهني على حدّ سواء، ومساعدة أصحاب المهارات الأقل على الرقي بمستواهم الوظيفي عبر عقد الدورات التدريبية المستمرة لهم (صاحب وحسين والفتلاوي، 2022: 31).

وهناك من يُعرّف جودة الحياة الوظيفيّة بأنَّها: مستوى السعادة والرضا الذي يشعر به العاملون في المؤسسات، ومقدرتهم على إشباع حاجاتهم من خلال ثراء بيئة العمل ورقي الخدمات المادية والمعنوية التي تقدم لهم (حمادنة، 2019: 109)، وينظر آخرون يُنظر إلى مفهوم جودة الحياة الوظيفية على أنه ممارسة الديمقراطية في بيئة العمل، وزيادة مشاركة العاملون، وفي الوقت نفسه تحسين الإنتاجية، وهو بذلك يشير إلى قدرة الأفراد على العمل في المؤسسة (العزب، 2018: 112).

لذا فإن الاتجاه نحو تبن برامج نوعية لجودة الحياة الوظيفية في أبعادها التنظيمية والاجتماعية والفيزيقية يجسد أكثر أهم مميزات النجاح الوظيفي داخل منظمات الأعمال تتحدد ضمن السياسات التنظيمية الأكثر فعالية باعتبارها تشكل سلم الهرم التميزي الذي يستهدف من خلال بروتوكولاته تحقيق الضبط الإيجابي للروابط المعنوية التي تجمع بين احتياجات العامل وأهداف عمله (العمراوي وتمرابط، 2021: 130).

ومن خلال العرض السابق يتضح أن بعض التعريفات ركزت على الآثار الإيجابية لجودة الحياة الوظيفية، وبعضها الآخر ركز على الجهود والممارسات التي تؤدي إلى جودة الحياة الوظيفية، وبالرغم من تعدد الدّراسات التي تناولت مفهوم جودة الحياة الوظيفية في المؤسسات المختلفة، الأمر الذي عدد من اتجاهات ومقاربات دراسة هذا المفهوم، إلا أن تعدد تلك الدّراسات لم

يحل إشكالية الاتفاق على أبعاد محددة، فمن خلال اطلاع الباحث توصل إلى عدم وجود اتفاق بين الباحثين حول أبعاد جودة الحياة الوظيفية، وفيما يلي استعراض لآراء بعض الباحثين حول أبعاد جودة الحياة الوظيفية:

الجدول (1): أبعاد جودة الحياة الوظيفية

الدراسة	الأبعاد											
	المشاركة في اتخاذ القرارات	النمط/ الأسلوب القيادي	الاستقرار والأمان الوظيفي	الأجور والمكافآت/ التعويضات	الترقية الوظيفية	التنمية المهنية	العلاقات الاجتماعية	التوازن بين الحياة الشخصية والوظيفية	ظروف بيئة العمل المادية	الإثراء الوظيفي	الرضا الوظيفي	العدالة والمساواة
البياري (2018)	√		√	√	√			√	√			√
حسين Hussain, (2018)												
حمادنة (2019)		√	√	√	√	√		√				
خليل (2019)	√		√	√			√	√				
عبد الستار (2019)	√		√	√	√			√				
اليامي وهيف Al Yami & Haif, (2019)	√					√		√				
سمحان (2020)	√		√				√	√	√			
العمراوي وتمرابط (2021)	√	√	√	√			√		√			
الكاديكي (2021)	√		√	√	√			√	√			√
آل جمعان (2022)	√	√	√	√		√		√				
البشيتي وأبو سويرح وأبو سعدة (2022)	√		√	√	√			√		√		
الحلبي (2022)				√	√		√		√			
الذبحاوي وكريم وسعيد (2022)	√		√	√				√			√	√
عبد الله وحسين أ (2022)			√	√				√	√			
عبد الله وحسين ب (2022)			√	√				√	√			
عواد (2023)	√		√	√		√						
علي (2022)		√	√	√	√	√		√				

المصدر: إعداد الباحث

يتضح من الجدول السابق وجود اختلافاً بين الباحثين حول أبعاد جودة الحياة الوظيفية، ويمكن أن يُعْزَى ذلك إلى اختلاف أهداف كل باحث، أو اختلاف طبيعة عمل المؤسسات وبيئات التطبيق، وعليه فإن جودة الحياة الوظيفية متعددة الأبعاد، وبالرغم من ذلك يمكن دمج تلك الأبعاد في مجموعات أو تصنيفات محددة.

وقد اتفقت دراسة محمد والقيسي (2022)؛ ودراسة الحمداني (2018) على أن هناك بعدين أو مجالين لجودة الحياة الوظيفية، وهما: الأبعاد أو العوامل الوظيفية والتنظيمية، والأبعاد أو العوامل المادية والمعنوية، وأضافت بعض الدّراسات، مثل: دراسة تمرابط (2019)؛ ودراسة خميس (2019)؛ ودراسة العزب (2018) الأبعاد أو العوامل المالية والاقتصادية للأبعاد السابقة، وتتبنى الدراسة الحالية تلك الأبعاد المشتركة، وفيما يلي توضيح لتلك الأبعاد:

1. الأبعاد الوظيفية والتنظيمية لجودة الحياة الوظيفية:

وتتضمن سياسة المؤسسة المرتبطة بمشاركة العاملين في اتخاذ القرارات، والسلوك القيادي والإشرافي، والالتزام التنظيمي، والاستقرار والأمان الوظيفي، والنمو المهني/ التدريب والتعلم، والتصميم الوظيفي والتكنولوجيا المستخدمة، وفيما يلي تناول تلك الأبعاد بشيء من التفصيل، وذلك على النحو الآتي:

أ- المشاركة في اتخاذ القرارات:

تشير الدّراسات إلى أن إشراك العاملين في اتخاذ القرارات على جانب كبير من الأهميّة، حيث إن هذه المشاركة سوف تنمي لدى العاملين الشعور بالأهميّة وبالانتماء للمؤسسة، كما أن هذه المشاركة سوف تجعل القرارات معبرة تعبيراً صادقاً عن هؤلاء العاملين (أبو عجيلة، 2019: 11)، كما أن مشاركة العامل في اتخاذ القرار يشعره بأهميّته ويزيد من دافعيته وانتمائه للعمل (سمحان، 2020: 77)، في حين أن عدم مشاركة العاملين في اتخاذ القرارات داخل المؤسسة قد يولد لديهم إحساساً بعدم أهميّة آرائهم وأنهم مجرد منفذين للقرارات مما يحبط معنوياتهم وينعكس على أدائهم والابتكار (العزب، 2018: 126)، وبالتالي فإن مشاركة العاملين في اتخاذ القرارات توفر مناخ صحي للأداء والتَّطوير، وتحسين مستوى الرضا الوظيفي والسعادة التنظيمية، ويمكن أن تجعل العاملين أكثر تحمساً لتنفيذ تلك القرارات التي شاركوا في اتخاذها.

ب- السلوك القيادي والإشرافي:

تؤكد الدّراسات أن الأفراد الذين يستلمون مراكز القيادة في مؤسساتهم ينبغي أن يكونوا أكثر قدرة من غيرهم على التأثير الإيجابي في سلوكات مرؤوسيهم من خلال دفعهم إلى تبني أهداف المؤسسة والإخلاص لها، وذلك يعتمد على مدى القابلية لإشراكهم في مختلف العمليات التنظيمية لتَّطوير العمل وإنجاح المؤسسة، ومنحهم فرص في تحقيق ذاتهم وتنمية مهاراتهم، ودعم مهارات التواصل بين الأفراد وتشجيع العمل الجماعي إضافة إلى عدالة التعامل واللامركزية في صنع القرارات التنظيمية للتمكن من تحقيق غايات المؤسسة بناء على ما

يمكن توفره عمليات الإشراف من جهود للتأثير في دوافع الأفراد وتحيزهم بما يحقق الشعور بالرضا لديهم، وبالتالي أداء المتوقع من انتمائهم للتنظيم (العمراوي وتمرابط، 2021: 132).

كما تشير الدّراسات إلى أن المرؤوسين في المؤسسة بحاجة بشكل دائم إلى الثقة والتشجيع ودعم رؤسائهم، ليتأكدوا أنهم يسيرون في الاتجاه الصحيح، وهذا ينعكس على رضاهم وأدائهم الوظيفي، وليس هناك ما يعيق إمكانات المرؤوس كشعوره بأن رئيسه غير مبال بما يقوم به من واجبات وظيفية، وبالتالي يتوجب على الرؤساء اتباع أسلوب تشاركي في القيادة والإشراف، فهناك علاقة قوية بين نمط القيادة والإشراف والرضا الوظيفي (خميس، 2019: 160)، وبالتالي فإن الأمر الذي يتطلب من القادة استخدام أساليب قيادية وإشرافية فعالة للتأثير في سلوك الأفراد من أجل توجيه سلوكهم التوجيه الذي يحقق الأهداف.

ج- الالتزام التنظيمي:

يعد الالتزام التنظيمي من المفاهيم السلوكية والتنظيمية التي أخذت أبعاداً واتجاهات واسعة، حيث يعد أحد المفاهيم التي استعملت بطريقة مختلفة لتشير إلى الفرد الملتزم الذي يحرص على أن تظهر نماذج سلوكية معينة كالدفاع عن المؤسسة والشعور بالفخر والاعتزاز والانتماء إليها والرغبة في البقاء فيها لأطول مدة، كما أنه يبرز مستويات عالية من سلوك الدور المتميز والتي تنصب نحو الأداء المتميز والمطلوب (خميس، 2019: 159)، فالالتزام التنظيمي حالة شعورية وجدانية تدفع الفرد للارتباط بالمؤسسة التي يعمل فيها، وتبني أهدافها، والإخلاص بعمله من أجل تحقيق هذه الأهداف، حيث يلغي فيها الفرد نفسه وأنانيته وينصهر داخل الجماعة (الكاديكي، 2021: 37).

والالتزام التنظيمي كأحد أهم المتغيّرات السلوكية في دلالاتها التنظيمية يصنف ضمن الدعامات الفاعلة في تحقيق الأهداف التنظيمية، وتعتبر مرحلة الوصول إلى التطابق الفعلي بين اتجاهات الفرد وأهداف عمله وتبني قيم المؤسسة وقبول أهدافها أقصى مستويات الالتزام التنظيمي (العمراوي وتمرابط، 2021: 129).

كما يمثل الالتزام التنظيمي أحد المؤشرات الأساسية للتنبؤ بالعديد من النواحي السلوكية كمعدل الدوران، حيث أن الموظفين الملتزمين يكونون أطول بقاءً في المؤسسة وأكثر عملاً نحو تحقيق أهدافها، وكلما زاد معدل توافق القيم، والأهداف بين الموظفين والمؤسسة أدى ذلك إلى ارتفاع مستوى الرضا لدى الموظفين وبالتالي زيادة الإنتاجية (الكاديكي، 2021: 34)، وقد توصلت دراسة رساك وأويكولا وأسامو وبن كالب Rasak; Oyekola; Asamu & Ben-Caleb, 2019) إلى أن جودة الحياة الوظيفية تؤثر إيجاباً في الالتزام التنظيمي، كما توصلت

دراسة الكاديكي (2021) إلى وجود علاقة ارتباطية بين جودة الحياة الوظيفية والالتزام التنظيمي.

د- الاستقرار والأمان الوظيفي:

الاستقرار والأمان الوظيفي يعني الحالة السائدة في مؤسسة ينعم فيها العامل بنوع من الأمان في استمراره بالعمل، وتضائل احتمال إنهاء خدماته، وهو شعور الموظف بالطمأنينة والاستقرار الناتج عن ضمان استمراره في العمل (سمحان، 2020: 77).

ويعد الاستقرار والأمان الوظيفي من أهم أبعاد جودة الحياة الوظيفية، حيث يعبر مفهوم الاستقرار الوظيفي عن بقاء العامل في نفس المؤسسة، وتعود فوائده على العاملين وعلى المؤسسة فهو عامل نجاح أي مؤسسة؛ لأنه يوفر جو من الولاء والانتماء لدى العاملين تجاه مؤسستهم؛ مما يدفعهم إلى الإبداع والتَّطوير في أعمالهم، وبذل قصارى جهدهم من أجل تحقيق أهداف المؤسسة، وبالتالي بقاءهم في أعمالهم، كما يعتبر الأمن الوظيفي محدد مهم لصحة العاملين ورفاهيتهم، فرفع درجة الطمأنينة لدى العاملين على مستقبلهم الوظيفي، وإنهاء جميع صور القلق على ذلك المستقبل، ينتج عنه شعور العاملون بالراحة والاستقرار النفسي بما يرفع من معنوياتهم وينعكس إيجاباً على أدائهم (العزب، 2018-126-127)، وبالتالي فالاستقرار والأمان الوظيفي يهيئ مناخاً تنظيمياً مشجعاً على الأداء والإبداع، ويقلل سلوكيات الانسحاب الوظيفي في بعديه: الجسدي والنفسي.

ه- النمو المهني/ التدريب والتعلم:

يعد النمو المهني أحد أهم أبعاد جودة الحياة الوظيفية في المؤسسة، حيث يلعب دوراً أساسياً في تنمية المهارات البشرية وتطويرها والتي تعتبر من أكثر الاستثمارات نجاحاً في تحقيق العمل المستهدف، لاسيما أن زيادة الكفاءة والفاعلية لدى العاملين لا تتحقق إلا من خلال تشجيعهم على الالتحاق بالبرامج التدريبية (العزب، 2018: 127)، لذلك تؤكد الدّراسات أن برامج التدريب وفرص التعلم تعد الأبعاد الأكثر تأثيراً على إنتاجية العاملين وأدائهم الوظيفي من بين عوامل جودة الحياة الوظيفية، كما تعتبر من العوامل الأساسية التي تعتمد عليها المنظمات وإدارات الموارد البشرية فيها للتميز والمنافسة (خميس، 2019: 161).

ويتمايز النمو المهني عن النمو الشخصي، فالنمو الشخصي هو عملية نمو مستمرة للفرد طوال حياته وبخاصة عبر تجاربه المعاشة وبرامج الإعداد الهادفة إلى نمو الذات، بينما النمو المهني يرتكز على نمو الفرد في جوانبه المهنيّة من خلال تفاعلاته مع بيئته المهنيّة، وبهذا فإن الفصل بين هذين النمطين من النمو هو أمر صعب، ومثال ذلك أن نمو المهارات الاجتماعية

والوجدانية والقدرة على إدارة العواطف والقدرة على بناء العلاقات الإيجابية مع الآخر وكثير من أبعاد النمو الشخصي تتداخل بقوة في المواقف المهنيّة (سالم، 2021: 1038).

و- التصميم الوظيفي والتكنولوجيا المستخدمة:

يعتبر التصميم الوظيفي من العوامل المؤثرة في مواقف العاملين ورفاهيتهم ودرجة توجههم نحو الانسحاب الوظيفي، كما أن مشاركة العاملين في التصميم الوظيفي يزيد رضاهم الوظيفي ويحفزهم لتحقيق أداء أفضل، كما يساعد في الاحتفاظ بالعاملين ويقلل سلوكيات الانسحاب الوظيفي لديهم (Okache, 2020: 33)، إلى جانب ذلك فرضت التكنولوجيا نفسها كمؤشر لتقدم المجتمعات وتطورها، وباتت تمثل خيار استراتيجي لتَّطوير المنظمات وإعادة هندستها لتساير العصر وتتوافق مع متطلّباته، ولذلك فالتكنولوجيا والقدرة على توظيفها والاستفادة منها، اتخذ النهج الأبرز لتحقيق نجاح المنظمات في الوصول إلى أهدافها (المصري، 2016: 298-299).

وتشير الدّراسات إلى أن الاستخدام الكفؤ لتكنولوجيا المعلومات يؤدي إلى إنتاج معلومات ذات قيمة مضافة، وفي الوقت الحقيقي وبطريقة تحقق للمؤسسة الميزة التنافسية والذكاء التنافسي، لذلك فإن الإشكالية التي تواجه معظم المؤسسات هي النقص في بعض الأدوات التكنولوجية الحديثة التي قد تساعد العاملين والمؤسسة في الأداء والإنتاجية المطلوبة (الحربي، 2022: 67).

2. الأبعاد النفسية "المعنوية" والاجتماعية لجودة الحياة الوظيفية:

وتتضمن الأبعاد التي تؤثر في الحالة النفسية "المعنوية" والاجتماعية للفرد داخل المؤسسة (العزب، 2018: 127)، وتشمل: الأمن والصحة المهنيّة في بيئة العمل، وجودة بيئة العمل المادية، والتوازن بين الحياة الشخصية والحياة الوظيفية، والعلاقات الاجتماعية/ الإنسانية، وفيما يلي تناول تلك الأبعاد بشيء من التفصيل، وذلك على النحو الآتي:

أ- الأمن والصحة المهنيّة في بيئة العمل:

مفهوم الصحة المهنيّة يتحدد في توفير ظروف عمل أمنة وخالية من المؤثرات الضارة للصحة العامة مثل: ملوثات الهواء، والضوضاء والحرارة والرطوبة والإضاءة وغيرها، مما يتسبب في الإصابة بالكثير من الأمراض (رزق، 2014: 323)، حيث تؤثر الصحة والسلامة المهنيّة في العمل تأثيراً مباشراً في صحة العاملين وحالتهم بصفة خاصة، وعلى الأداء والكفاءة التنظيمية بصفة عامة (خميس، 2019: 162).

ولذلك حظيت مفاهيم السلامة Safety، وتطبيقاتها العملية كأحد أهم عوامل نجاح المؤسسات الإنتاجية والخدمية، وأحد مرتكزات النشاط العلمي والإنتاجي على اختلاف أشكال

المؤسسات، حيث تعتبر معايير السلامة الشاملة الوحدة البنائية التي يمكن بناء المهام والممارسات العملية سواء كان ذلك في معمل أو شركة أو مدرسة أو مستشفى أو أي حقل إنتاجي آخر، يضاف إلى ذلك أن إدارة السلامة والصحة المهنيّة تعد من أهم القطاعات التي يجب أن يتضمنها التنظيم الإداري والهيكلي لأي مؤسسة أو منشأة، سواء كانت صناعية أو زراعية أو تعليمية أو ترفيهية أو بيئية أو خدماتية (رفاعي، 2013: 293)، ويستنتج أن الأمن والصحة المهنيّة تعني توفير بيئة عمل سليمة وآمنة لحماية العاملين بالمؤسسة والمحافظة على سلامتهم المهنيّة.

ب- جودة بيئة العمل المادية:

تؤكد الدّراسات أن ظروف العمل المادية تؤثر تأثيراً مباشراً في صحة العاملين وحالتهم بصفة عامة، وعلى أدائهم بصفة خاصة، الأمر الذي يتطلب توفير ظروف عمل مناسبة تساعد الفرد في أداء عمله، كما أن جودة ظروف العمل المادية تساعد في جلب الكفاءات إلى العمل وتربطهم به (الكاديكي، 2021: 27).

ولذلك يعتبر هذا البعد من بين أهم أبعاد جودة الحياة الوظيفية؛ لأن طبيعة مناخ العمل المادي تؤثر في مستوى رضا وأداء وإنتاجية العاملين وفي سلامتهم وصحتهم، فكلما كانت ظروف العمل المادية مناسبة كان استعداد العاملين للعمل أحسن، وقلت نسبة تعرضهم للأمراض والمخاطر المهنيّة، ويتعلق هذا البعد بتصميم مكان العمل من حيث: الأثاث والمعدات والأجهزة والإضاءة والتهوية والرطوبة والضوضاء، والتي يجب أن تتوائم مع مواصفات وخصائص العاملين بغية تجنب الإصابات وتحقيق الرضا وبالتالي رفع الإنتاجية وإنجاز العمل (العزب، 2018: 128)، ويستنتج أن جودة بيئة العمل المادية تتمثل في تهيئة بيئة عمل مادية نموذجية.

ج- التوازن بين الحياة الشخصية والحياة الوظيفية:

نشأ مفهوم التوازن بين العمل والحياة الشخصية نتيجة الصراع الذي بدأ في الظهور بين واجبات العمل ومتطلبات الحياة بما يؤثر في إنتاجية الفرد في العمل، ويهدف التوازن بين العمل والحياة إلى تهيئة بيئة متماسكة من خلال علاقة متناغمة بين العمل الذي يمثله العمل والطموح، ونمط الحياة الذي يمثله الصحة والرفاهية (عبد الله وحسين أ، 2022: 227).

وتؤكد الدّراسات أن التوازن بين الحياة الشخصية والعمل يؤدي إلى تحقيق النتائج المطلوبة على مستوى الأداء من خلال الحفاظ على ولاء العاملين، وزيادة إنتاجيتهم، وهذا يأتي من خلال المدراء المحترفين في إدارة الموارد البشرية (خميس، 2019: 163)، غير أن هناك من يرى أن مسؤولية هذا التوازن تقع على المؤسسة والعاملين بها على حدّ سواء، فمسؤولية

المؤسسة تتوقف على الاستراتيجيات والسياسات والبرامج التي تعدها بهدف إيجاد نوع من التوازن بين الحياة الاجتماعية والوظيفية للعاملين، إضافة إلى تلبية حاجاتهم الاقتصادية والاجتماعية، بينما تتوقف مسؤولية العاملين تجاه هذا التوازن على مقدرتهم في القيام بالتزاماتهم الشخصية والعائلية دون أن يكون ذلك على حساب مسؤوليتهم الخاصة بالمؤسسة، ودون أن ينعكس سلباً على الأداء الوظيفي (آل جمعان، 2022: 24).

لذلك يعتبر التوازن بين الحياة الشخصية للموظف وحياة العمل والوظيفة من أهم التحديات التي تواجه كلاً من أصحاب العمل والموظفين على حدّ سواء، وتحتاج إلى تبني استراتيجيات خاصة لتحقيق التوازن بين العمل والحياة، كما تتطلب سياسات وإجراءات تهدف إلى تمكين الموظفين من أداء عملهم، وفي الوقت ذاته إعطاء مرونة لمعالجة اهتماماتهم الشخصية (خميس، 2019: 163).

د- العلاقات الاجتماعية/ الإنسانية:

العلاقات الاجتماعية السائدة بين العاملين لها عدة مستويات: العلاقات بين المرؤوسين، والعلاقات بين الرؤساء، والعلاقات بين الرؤساء والمرؤوسين، وبالتالي فإن العلاقة الإيجابية للفرد العامل مع مجموعة العمل توفر له إشباعاً لحاجته الاجتماعية، وتحقق تبادل المنافع بينهم، لذلك فإن المؤسسة والعمل الذي يتيح للأفراد فرصة التفاعل والاتصال مع الأفراد الآخرين، إنما يوفر لهم قدر كبير من الرضا الوظيفي، وبالتالي سيرتفع أداء العاملين والعكس صحيح، وفي النهاية فإن العلاقات الاجتماعية بين العاملين عندما تكون إيجابية وطيبة فإنها تحقق مستوى أفضل لإنتاجية المؤسسة (أبو عجيلة، 2019: 10).

وتشير الدّراسات إلى أن العلاقات الاجتماعية الجيدة داخل بيئة العمل تؤدي إلى زيادة الإنتاجية والتزام العاملين ورضاهم (سمحان، 2020: 76)، كما تؤدي إلى تحقيق أفضل أداء وظيفي في ظل مناخ إنساني ملائم لاستثمار جهود العاملين واستخراج كافة طاقاتهم ومواهبهم لتقديم أفضل ما عندهم لتحقيق أهداف المؤسسة (العزب، 2018: 128).

3. الأبعاد المالية والاقتصادية لجودة الحياة الوظيفية:

وتتضمن الأبعاد المالية والاقتصادية، من حيث: الأجور والمكافآت المالية، وفرص الترقي الوظيفي، وفيما يلي تناول تلك الأبعاد بشيء من التفصيل، وذلك على النحو الآتي:

أ- الأجور والمكافآت المالية:

الأجور والمكافآت بأشكالها المختلفة مهمة جداً لنجاح المؤسسة، وتعدّ وسيلة فاعلة لإشباع الحاجات المادية والاجتماعية للعاملين، كما أنها تمثل أهميّة كبرى في تحديد أدائهم وتوجيهه، وقصور الأجور والمكافآت عن تلبية الاحتياجات الأساسية للعاملين يدفعهم نحو اتجاه

السلوك السلبي للأداء؛ مما يترتب عليه نتائج خطيرة وسلبية على المؤسسة (آل جمعان، 2022: 24).

وبالتالي متى شعر الأفراد بعدالة الإجراءات المرتبطة بمنح الأجور والمزايا المادية تحقق رضاهم عن العمل وبالتالي سيتجهون إلى بذل الطاقات الممكنة لتقديم مخرجات إيجابية للتنظيم (العمراوي وتمرابط، 2021: 133)، وفي المقابل قد يلجأ الفرد إلى ترك الوظيفية بسبب انخفاض قيمة الراتب أو الأجر (Okache, 2020: 36)، وبالتالي فإن كفاية الأجور وعدالة الإجراءات المرتبطة بمنح المكافآت المالية وربطها بالكفاءة وفاعلية الأداء تعتبر شروط أساسية لجودة الحياة الوظيفية.

ب- فرص الترقّي الوظيفي:

إن المؤسسة التي تتيح لأفرادها فرصة للترقية وفقاً لكفاءتهم في الأداء تحقق درجة عالية لهم، حيث أن الأفراد الأكفاء لديهم طموحات وتصورات عن العمل والأداء، ولا بد أن تقابل من قبل المؤسسة كسياسات للتطور والترقية تتوافق مع معدلات أداء الأفراد وطموحاتهم (خميس، 2019: 159)، الأمر الذي يتطلب توفر فرص متساوية للترقّي الوظيفي وفق قواعد واضحة ومحددة.

حيث أن وضع نظام مناسب وعادل للترقّي الوظيفي يولد روح المنافسة لدى العاملين في المؤسسة، ويولد شعور قوي بالولاء للمؤسسة (الحربي، 2022: 66)، وقد أشارت الدّراسات إلى أن الموظف يمكن أن يلجأ إلى ترك الوظيفية نتيجة لتدني فرص الترقّي الوظيفي (Okache, 2020: 36).

وقد اهتم العديد من الباحثين بمدخلي الفراسة الاستراتيجية وجودة الحياة الوظيفية دورهما في التَّطوير وتحسين الأداء التنظيمي، ورافق ذلك الاهتمام جهد بحثي موازٍ، فقد أجرى حسين (Hussain, 2018) دراسة هدفت التعرف إلى أثر الفراسة الاستراتيجية في النجاح التنظيمي في الجامعات العراقية الحكومية والخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئاتها التدريسية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي/ السببي، وتكونت العينة من (65) عضو هيئة تدريس، طُبِّقَت عليهم استبانة، وقد توصلت إلى وجود أثر إيجابي ذو دلالة إحصائية للفراسة الاستراتيجية في النجاح التنظيمي.

بينما أجرى العزب (2018) دراسة هدفت التعرف إلى مستوى جودة الحياة الوظيفية وعلاقتها بمستوى الأداء الوظيفي لدى العاملين في كلية رياض الأطفال بجامعة المنيا المصرية من وجهة نظر الموظفين الإداريين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي/ التحليلي، وتكونت العينة من (41) موظفاً وموظفة، طُبِّقَت عليهم استبانة، وقد توصلت إلى أن مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى

العاملين متوسطاً، ومستوى الأداء الوظيفي لديهم متوسطاً أيضاً، ووجدت علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية بين أبعاد جودة الحياة الوظيفية ومستوى الأداء الوظيفي للعاملين.

وهدفت دراسة أبو قورة (2019) التعرف إلى مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى أعضاء الهيئة التدريسية بالجامعات الفلسطينية بغزة وعلاقتها باتجاهاتهم نحو الهجرة الخارجية، وذلك من وجهة نظرهم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي/ التحليلي، وتكونت العينة من (245) عضو هيئة تدريس، طُبِّقْت عليهم استبانة، وقد توصلت إلى أن مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى أعضاء هيئة التدريس كبيراً، واتجاهاتهم نحو الهجرة الخارجية متوسطاً، وأظهرت النتائج عدم وجود علاقة بين مستوى جودة الحياة الوظيفية واتجاهات الأعضاء نحو الهجرة الخارجية.

كما هدفت دراسة حمادنة (2019) التعرف إلى مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية من وجهة نظرهم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي/ المسحي، وتكونت العينة من (420) عضو هيئة تدريس، طُبِّقْت عليهم استبانة، وقد توصلت إلى أن مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى أعضاء هيئة التدريس كان كبيراً جداً.

وهدفت دراسة رساك وأويكولا وأسامو وبن كالب Rasak; Oyekola; Asamu & Ben-Caleb, 2019) التعرف إلى مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الخاصة بشمال وسط نيجيريا من وجهة نظرهم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي/ المسحي، وتكونت العينة من (245) عضو هيئة تدريس، طُبِّقْت عليهم استبانة، وقد توصلت إلى أن (81,6%) من أعضاء الهيئة التدريسية راضين عن مستوى جودة الحياة الوظيفية، وأن (18,4%) منهم ليسوا راضين.

أما دراسة اليامي وهيف (Al Yami & Haif, 2019) فقد هدفت التعرف إلى مستوى جودة الحياة الوظيفية في كلية الأعمال بجامعة الملك خالد السعودية وعلاقتها بالتميز التنظيمي، وذلك من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (127) عضو هيئة تدريس، طُبِّقْت عليهم استبانة، وقد توصلت إلى أن مستوى جودة الحياة الوظيفية في الكلية متوسطاً، ومستوى التميز التنظيمي مرتفع، ووجدت علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين جودة الحياة الوظيفية والتميز التنظيمي.

وهدفت دراسة البشيتي وأبو سويرح وأبو سعدة (2022) التعرف إلى دور الفاعلية الذاتية كمتغير وسيط في العلاقة بين جودة الحياة الوظيفية والسمعة التنظيمية في الجامعة الإسلامية بغزة من وجهة نظر موظفيها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي/ التحليلي، وتكونت العينة من (334) موظفاً وموظفة، طُبِّقْت عليهم استبانة، وقد توصلت إلى أن مستوى جودة الحياة الوظيفية متوسطاً،

ووجد تأثير بدرجة قوية جداً لأبعاد جودة الحياة الوظيفية في السمعة التنظيمية، ووجد تأثير بدرجة متوسطة لأبعاد جودة الحياة الوظيفية في الفاعلية الذاتية.

كما هدفت دراسة صاحب وحسين والفتلاوي (2022) التعرف إلى طبيعة العلاقة بين جودة الحياة الوظيفية والرفاهية الروحية من وجهة نظر عينة من موظفي تربية بابل العراقية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (304) موظفاً وموظفة، طُبِّقْت عليهم استبانة، وقد توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية بين جودة الحياة الوظيفية والرفاهية الروحية، ووجود تأثير موجب وذو دلالة إحصائية لجودة الحياة الوظيفية في الرفاهية الروحية.

في حين سعت دراسة الكهربجي والحيالي والعلاف (2022) تحديد علاقات الارتباط والأثر بين الفراسة الاستراتيجية والريادة الاستراتيجية في المعهد التقني نينوى العراقي من وجهة نظر قيادته الإدارية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي/ التحليلي، وتكونت العينة من (31) قائد، طُبِّقْت عليهم استبانة، وقد توصلت إلى وجود علاقة ارتباط وتأثير معنوية بين الفراسة الاستراتيجية والريادة الاستراتيجية.

بينما هدفت دراسة المالكي (2022) التعرف إلى مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جدة من وجهة نظرهم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (218) عضو هيئة تدريس، طُبِّقْت عليهم استبانة، وقد توصلت إلى أن مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى أعضاء الهيئة التدريسية متوسطة.

في حين رمت دراسة وجيه ورؤوف (2022) التعرف إلى واقع الفراسة الاستراتيجية في جامعة الموصل العراقية من وجهة نظر قيادتها الإدارية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي/ التحليلي، وتكونت العينة من (157) قائد، طُبِّقْت عليهم استبانة، وقد توصلت إلى أن المعدل العام لإدراك القيادات الإدارية لدرجة توافر أبعاد الفراسة الاستراتيجية في الجامعة كبيراً.

أما دراسة اليوسف (2022) فقد هدفت التعرف إلى درجة توافر مؤشرات جودة الحياة الوظيفية لدى موظفي جامعة أم القرى من وجهة نظرهم، والكشف عن أبرز المعوقات التي تحد من جودة الحياة الوظيفية لديهم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (95) موظفاً وموظفة، طُبِّقْت عليهم استبانة، وقد توصلت إلى أن درجة توافر مؤشرات جودة الحياة الوظيفية لدى الموظفين متوسطة، وأن قلة الاهتمام ببيئة العمل كالتهوية والنظافة والإضاءة كانت أبرز المعوقات التي تحد من جودة الحياة الوظيفية لدى الموظفين.

بينما هدفت دراسة الصابونجي والحمداني (2023) دراسة هدفت التعرف إلى دور الفراسة الاستراتيجية في تعزيز جودة الخدمة التعليمية بجامعة الموصل العراقية من وجهة نظر قيادتها الإدارية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي/ التحليلي، وتكونت العينة من (157) قائد، طُبِّقْت

عليهم استبانة، وقد توصلت إلى وجود علاقة ارتباط وتأثير معنوية بين الفراسة الاستراتيجية وجودة الخدمة التعليمية.

وتتميز الدراسة الحالية عن الدّراسات السابقة في انفرادها بتقصي درجة توافر أبعاد الفراسة الاستراتيجية في جامعة بوليتكنك فلسطين من وجهة نظر العاملين فيها، ودرجة توافر أبعاد جودة الحياة الوظيفية لدى العاملين في تلك الجامعة من وجهة نظرهم، والكشف عما إذا كان هناك علاقة ارتباطية بين درجة توافر أبعاد الفراسة الاستراتيجية في جامعة بوليتكنك فلسطين ودرجة توافر أبعاد جودة الحياة الوظيفية لدى العاملين فيها، وقد استفادت الدراسة الحالية من الدّراسات السابقة، على الرغم من اختلافها عنها، في بناء فكرة الدراسة، وتدعيم إطارها النظري، وتحديد منهجها، واستفادت من تحليلاتها ونتائجها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تشير الدّراسات إلى أن جامعة بوليتكنك فلسطين تعاني من بعض المشكلات ونواحي القصور في البيئة التنظيمية والأداء العام لتلك الجامعة؛ فقد أظهرت الدّراسات أن الجامعة تعاني من قصور مادي ملحوظ من نتائجه ضعف الحوافز المقدمة للمتميزين والكفاءات، وضعف التدريب اللازم للكوادر التعليمية (الدويك، 2018: 103)، كما أظهرت الدّراسات أن تجهيزات القاعات والمصادر المستخدمة في تطبيق أسلوب التدريس الريادي متوسطة (القدسي، 2019: 73)، وأن مستوى الابداع والابتكار في الجامعة متوسطاً (بحر، 2019: 57).

يضاف إلى ذلك أن درجة توافر أبعاد المؤسسة المتعلمة بالجامعة في أبعاد: التمكين الشخصي، والنماذج الذهنية، والرؤية المشتركة، وتعلم الفريق متوسطة، ودرجة توافر أبعاد: التمكين الشخصي، والنماذج الذهنية، والرؤية المشتركة، وتعلم الفريق في الأنظمة المعمول بها داخل الجامعة متدنية (الدويك، 2018: 103).

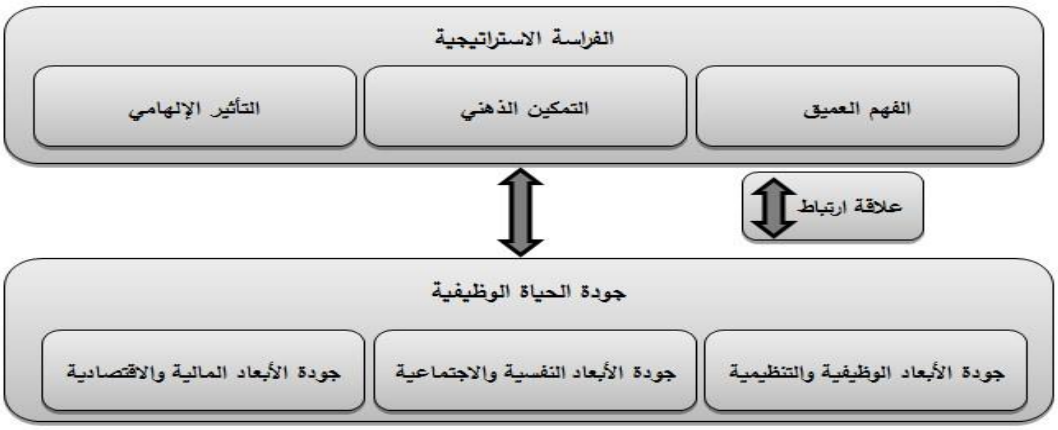
وبناءً على ذلك، تتبلور مشكلة الدراسة الحالية في وجود جملة من المشكلات والتحدّيات التي تواجه جامعة بوليتكنك فلسطين، تستوجب الدراسة والبحث وطرق مداخل جديدة كمدخلي الفراسة الاستراتيجية وجودة الحياة الوظيفية، على اعتبار أن الفراسة الاستراتيجية مدخل حديث يركز على الفهم العميق لقدرات الجامعة ومتغيّرات بيئتها، والتمكين الذهني للعاملين فيها وإثارة الأنشطة الإبداعية المُلّهِمة لديهم من أجل تحقيق الأهداف المنشودة، وجودة الحياة الوظيفية مدخل وفلسفة إدارية تركز على مقومات بيئة العمل الجيدة المتمثلة في جودة الأبعاد الوظيفية والتنظيمية، وجودة الأبعاد النفسية والاجتماعية، وجودة الأبعاد المالية والاقتصادية، من أجل إشباع حاجات العاملين وتحسين مستوى الرضا الوظيفي لديهم، وتحسين الإنتاجية، وزيادة الكفاءة التنظيمية. وصولاً إلى

مقترحات وتصورات للإصلاح وتحسين مستوى الأداء في تلك الجامعة. وعليه، تتحدد مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما درجة توافر أبعاد الفراسة الاستراتيجية في جامعة بوليتكنك فلسطين من وجهة نظر العاملين فيها؟
2. ما مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى العاملين في جامعة بوليتكنك فلسطين من وجهة نظرهم؟
3. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة توافر أبعاد الفراسة الاستراتيجية في جامعة بوليتكنك فلسطين ومستوى جودة الحياة الوظيفية لدى العاملين فيها؟

أنموذج الدراسة (المخطط الفرضي للدراسة):

تم تصميم أنموذج أو مخطط فرضي للدراسة ليعبر عن العلاقات المنطقية بين متغيّري الدراسة، والشكل التالي (1) يوضح أنموذج الدراسة الذي يبين المتغيّرين المكونين للدراسة الحالية بحيث يعطي تصوراً أولياً عن مجموعة من علاقات الارتباط والأثر بين متغيّري الدراسة والتي ستكون في صورة كمية.



الشكل (1): أنموذج الدراسة

المصدر: إعداد الباحث

متغيّرات الدراسة:

تضمن المخطط الفرضي للدراسة (أنموذج الدراسة) متغيّرين أساسيين، وهما:

1. **المتغيّر المستقل:** الفراسة الاستراتيجية بأبعادها: (الفهم العميق، والتمكين الذهني، والتأثير الإلهامي).
2. **المتغيّر التابع:** جودة الحياة الوظيفية بأبعادها: (الوظيفية والتنظيمية، والنفسية والاجتماعية، والمالية والاقتصادية).

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى:

1. التعرف إلى درجة توافر أبعاد الفراسة الاستراتيجية في جامعة بوليتكنك فلسطين من وجهة نظر العاملين فيها.
2. التعرف إلى مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى العاملين في جامعة بوليتكنك فلسطين من وجهة نظرهم.
3. الكشف عما إذا كان هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة توافر أبعاد الفراسة الاستراتيجية في جامعة بوليتكنك فلسطين ومستوى جودة الحياة الوظيفية لدى العاملين فيها.

أهميّة الدراسة

تكتسب الدراسة أهميّتها النظرية والتطبيقية من خلال ما يأتي:

1. حداثة موضوعي الدراسة، وطبيعة المتغيّرين المبحوثين وأهميّة تلمس معطياتهما في الجامعات الفلسطينية، والذي يأتي متزامناً مع بعض الجهود المبذولة من جانب وزارة التعليم العالي والبحث العلمي للارتقاء بأداء الجامعات الفلسطينية وتطويره.
2. تجمع بين موضوعين مختلفين، وتواكب التوجهات التربوية المعاصرة التي تدعو إلى الاهتمام بتحسين الواقع التنظيمي في الجامعات الفلسطينية لمواكبة المتطلبات والتحدّيات الحالية والمستقبليّة.
3. تأتي متزامنة مع بعض الجهود المبذولة من جانب المسئولين في جامعة بوليتكنك فلسطين للارتقاء بأداء الجامعة، وتطويره في ضوء الاتجاهات والمداخل المعاصرة.
4. قد تساعد نتائجها في تطوير برامج وورش عمل خاصة بتحسين درجة توافر أبعاد الفراسة الاستراتيجية في جامعة بوليتكنك فلسطين ومستوى جودة الحياة الوظيفية لدى العاملين فيها.
5. قد تُفيد المسئولين في جامعة بوليتكنك فلسطين وتوجه اهتمامهم لمدخلي الفراسة الاستراتيجي وجودة الأداء الوظيفي ودمجهما ضمن برامج التدريب والتنمية المهنيّة في الجامعة.

حدود الدراسة ومحدّداتها

تتحدد الدراسة بالحدود والمحدّدات الآتية:

1. **حد الموضوع:** الفراسة الاستراتيجية بأبعادها: (الفهم العميق، والتمكين الذهني، والتأثير الإلهامي)، وجودة الحياة الوظيفية بأبعادها: (الوظيفية والتنظيمية، والنفسية والاجتماعية، والمالية والاقتصادية).
2. **الحدود البشرية:** العاملين في جامعة بوليتكنك فلسطين في الوظائف جميعها: (الأكاديميون، وغير الأكاديميين).
3. **الحدود المكانية:** محافظة الخليل.

4. **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الجزء الميداني للدراسة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2023/2022م.

- بينما تتمثل محدّدات نتائج الدراسة في خصائص أداة الدراسة السيكومترية، وصدق وموضوعية استجابة العاملين الذين شاركوا في الدراسة الميدانية.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة

ترتكز الدراسة على عدة مصطلحات، يقصد بها إجرائياً ما يأتي:

الفراسة الاستراتيجية: مقدرة إدارة جامعة بوليتكنك فلسطين على الفهم العميق لقدرات الجامعة وعناصرها وعلاقاتها المتداخلة، والإدْرَاكِ وَالإحَاطَةِ بمتغيّرات بيئتها الداخلية والخارجية، والتمكين الذهني للعاملين فيها؛ من أجل تعزيز قدراتهم واطلاق طاقاتهم الكامنة وتحريرهم من القيود البيروقراطية، وإلهامهم لتحقيق أهداف الجامعة وتطلعاتها المستقبليّة، وتقاس الفراسة الاستراتيجية بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس الفراسة الاستراتيجية المستخدم في هذه الدراسة.

جودة الحياة الوظيفية: فلسفة إدارية تتضمن مجموعة من العمليات المتكاملة الهادفة إلى تهيئة بيئة عمل مناسبة للعاملين في جامعة بوليتكنك فلسطين من خلال التركيز على الأبعاد الوظيفية والتنظيمية، والأبعاد النفسية والاجتماعية، والأبعاد المالية والاقتصادية، وتقاس جودة الحياة الوظيفية بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس جودة الحياة الوظيفية المستخدم في هذه الدراسة.

جامعة بوليتكنك فلسطين: جامعة فلسطينية عامة، تقع في محافظة الخليل، يشرف عليها مجلس أمناء مستقل، وتقدم برامج أكاديمية على مستوى الدبلوم، والبكالوريوس، والماجستير، والدكتوراه وفق الدراسة المنتظمة.

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الجزء خطوات منهجية تتمثل في تحديد منهج الدراسة، واختيار العينة، وإعداد أداة الدراسة وتقنينها، والأساليب الإحصائية المستخدمة، وذلك على النحو الآتي:

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي/ المسحي والارتباطي، لملاءمة هذا المنهج لأهداف الدراسة وما تنطوي عليه من رصد للواقع وللعلاقة بين المتغيّرات ووصفها وصفاً كمياً.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع العاملين (الأكاديميون وغير الأكاديميون) في جامعة بوليتكنك فلسطين، والبالغ عددهم (445) موظفاً وموظفة، وذلك وفقاً لإحصائيات وزارة التعليم

العالي والبحث العلمي للعام (2022م)، ولتحديد حجم العينة تم استخدام جدول كريجسي ومورجان Krejcie & Morgan، وقد بلغ عدد العاملين المطلوب لتمثيل العينة (210) موظفاً وموظفة، وتمثل (47.2%) من مجتمع الدراسة، وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، لتمثيل توزيع العاملين بطريقة ملائمة في عينة الدراسة، وقد طبقت الاستبانة على (210) موظفاً وموظفة، وتم استرداد (184) منها، وبعد فحصها قبل المعالجة الإحصائية، تبين أن الصالح منها (182) استبانة، والجدول (1) يوضح خصائص أفراد عينة الدراسة.

الجدول (1): خصائص أفراد عينة الدراسة

المتغيّر	الفئات	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	149	81,9
	أنثى	33	18,1
المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل	98	53,9
	ماجستير	39	21,4
	دكتوراه	45	24,7
طبيعة العمل	أكاديمي	66	36,2
	غير أكاديمي	116	63,8

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء استبانة كأداة لدراسته، مستفيداً من بعض الأدبيات والدّراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية مثل: دراسة البياري (2018)؛ ودراسة حمادنة (2019)؛ ودراسة خميس (2019)؛ ودراسة بحر وأحمد (Bahar & Ahmed, 2021)؛ ودراسة اليوسف (2022)، وقد تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (54) فقرة موزعة على (6) أبعاد، وتم تحديد استجابة العينة عبر سلم ليكرت الخماسي (مرتفعة جدًا، ومرتفعة، ومتوسطة، ومنخفضة، ومنخفضة جدًا)، وتم التأكد من الخصائص السيكومترية للاستبانة من صدق وثبات، وذلك على النحو الآتي:

1. **صدق الاستبانة:** تم التحقق من صدق الاستبانة بطريقتين، وهما: صدق المحكمين (صدق المحتوى): حيث تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال أصول التربية بالجامعات الفلسطينية، وعددهم (11) محكماً، وتم استرجاع الاستبانات من المحكمين ودراستها جيداً، وإدخال التعديلات اللازمة عليها طبقاً لمقترحات هيئة المحكمين، والخطوط العريضة لهذه التعديلات تضمنت: إعادة صياغة بعض العبارات من الناحية اللغوية حتى لا يواجه المستجيب مشكلة في فهمها وتفسيرها، وحذف بعض العبارات المتكررة، وفي ضوء التعديلات التي أشار إليها المحكمون، أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية تتكون من (48) فقرة موزعة على (6) أبعاد، وبعد ذلك تم التحقق من

صدق الاتساق الداخلي للاستبانة بحساب معامل ارتباط كل فقرة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه، بعد تطبيقها على عينة استطلاعية قدرها (30) موظفاً وموظفة، من خارج العينة الأصلية، وقد بلغت معاملات الارتباط في البُعد الأول (0.66-0.98)، وفي البُعد الثاني (0.66-0.93)، وفي البُعد الثالث (0.64-0.84)، وفي البُعد الرابع (0.68-0.85)، وفي البُعد الخامس (0.69-0.96)، وفي البُعد السادس (0.66-0.92)، وتم التأكد من دلالاتها المعنوية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، كذلك تم التأكد من الصدق البنائي للاستبانة من خلال قياس معامل الارتباط بين كل بُعد والدرجة الكلية للاستبانة، وكانت معاملات الارتباط على النحو الآتي: (0.99)، (0.92)، (0.77)، (0.99)، (0.99)، (0.99)، على التوالي، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)،

2. **ثبات الاستبانة:** تم حساب ثبات الاستبانة بطريقتين، وهما: طريقة التجزئة النصفية (Split-half)، وكان معامل الثبات للبُعد الأول (0.99)، وللثاني (0.96)، وللثالث (0.98)، وللرابع (0.99)، وللخامس (0.99)، وللسادس (0.99)، وكان معامل الثبات للاستبانة ككل (0.99)، كما تم حساب ثبات الاستبانة بطريقة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، وكان معامل الثبات للبُعد الأول (0.97)، وللثاني (0.95)، وللثالث (0.94)، وللرابع (0.99)، وللخامس (0.97)، وللسادس (0.97)، وكان معامل الثبات للاستبانة ككل (0.94)، وهذا يدل على أن معاملات الثبات للاستبانة مطمئنة للإجراء والتطبيق.

الأساليب الإحصائية المستخدمة (المعالجات الإحصائية)

استخدمت الدراسة بعض الأساليب الإحصائية التي تتناسب مع طبيعة الاستبانة، وتصلح لتحقيق أهدافها، وهي: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية، ومعامل الارتباط بيرسون، وطريقة التجزئة النصفية، ومعامل ألفا كرونباخ، وللحكم على متوسطات استجابات أفراد العينة على الأبعاد والفقرات، تم اعتماد المعيار الآتي لاحتساب طول الفئة = (الحد الأعلى – الحد الأدنى) ÷ عدد بدائل الأداة أو مستويات الممارسة؛ أي (5-1=4) ÷ 5 = (0.8). وحددت قيم المتوسطات الحسابية على النحو الآتي: مرتفعة جدًا (من 4.21 إلى 5)؛ مرتفعة (من 3.41 إلى 4.20)؛ متوسطة (من 2.61 إلى 3.40)؛ منخفضة (من 1.81 إلى 2.60)؛ منخفضة جدًا (من 1.00 إلى 1.80).

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج السؤال الأول: ما درجة توافر أبعاد الفراسة الاستراتيجية في جامعة بوليتكنك فلسطين من وجهة نظر العاملين فيها؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لاستجابات أفراد العينة، كما في الجدول (2):

الجدول (2): تقديرات عينة الدراسة لدرجة توافر أبعاد الفراسة الاستراتيجية في جامعة بوليتكنك فلسطين مرتبة تنازلياً

الرقم	البُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التقدير	الرتبة
2	التمكين الذهني	3.91	0.16	78.2	مرتفعة	1
1	الفهم العميق	3.54	0.19	70.8	مرتفعة	2
3	التأثير الإلهامي	3.27	0.05	65.4	متوسطة	3
	الدرجة الكلية	**3.57**	**0.10**	**71.4**	**مرتفعة**	

يتضح من الجدول (2) أن درجة التقدير الكلية لتوافر أبعاد الفراسة الاستراتيجية في جامعة بوليتكنك فلسطين من وجهة نظر العاملين فيها في الأبعاد جميعها بلغت (3.57)، وبوزن نسبي (71.4%)، ويدل ذلك على أن درجة التقدير الكلية بشكل عام مرتفعة، ويمكن أن تُعْزَى هذه النتيجة إلى إدراك إدارة الجامعة لمضمون الفراسة الاستراتيجية، وذلك نتيجة للدورات التدريبية وبرامج التنمية المهنيّة التي تنظمها الجامعة، يضاف إلى ذلك اختيار أعضاء إدارة الجامعة من الشخصيات ذات الكفاءة العلمية والمهنيّة العالية، الأمر الذي أوجد حالة مرتفعة في تقدير درجة توافر أبعاد الفراسة الاستراتيجية في الجامعة، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة وجيه ورؤوف (2022)، وفيما يلي عرض ومناقشة درجة توافر أبعاد الفراسة الاستراتيجية في جامعة بوليتكنك فلسطين داخل كل بُعد من أبعاد الاستبانة، كما هو موضح في الجداول (3)، (4)، (5):

البُعد الأول: الفهم العميق:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والرتبة لتقديرات العاملين لدرجة توافر بُعد الفهم العميق في جامعة بوليتكنك فلسطين، وذلك كما في الجدول (3).

الجدول (3): تقديرات عينة الدراسة لدرجة توافر بُعد الفهم العميق في جامعة بوليتكنك فلسطين مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التقدير	الرتبة
3	تطور مسارات مستقبليّة مبنية على معلومات دقيقة وفهم استراتيجي عميق للمتغيّرات البيئية	4.00	0.00	80	مرتفعة	1
8	تنظر إلى المواقف من زوايا مختلفة	3.90	0.31	78	مرتفعة	2
1	تضع إدارة الجامعة رؤيتها المستقبليّة بالاستناد إلى الفهم الاستراتيجي العميق لمعطيات الواقع	3.89	0.31	77.8	مرتفعة	3
5	تتخذ القرارات بعد دراسة وتحليل آثار وعواقب التّغيُّرات في البيئة المحيطة	3.88	0.30	77.6	مرتفعة	4
2	تستشرف المستقبل من خلال الفهم الاستراتيجي العميق للمتغيّرات البيئية	3.78	0.41	75.6	مرتفعة	5
6	تحول الفهم العميق للمتغيّرات البيئية إلى إجراءات عملية	3.01	0.00	60.2	متوسطة	6
4	تهتم بإجراء التحليل البيئي للتعرف إلى الفرص والتهديدات	3.00	0.00	60	متوسطة	7
7	تضع رؤية مستقبليّة للتعامل مع الأزمات المتوقعة في ضوء الفهم العميق للمتغيّرات البيئية	2.89	0.31	57.8	متوسطة	8
	التقدير العام للبُعد	**3.54**	**0.19**	**70.8**	**مرتفعة**	

يتضح من الجدول (3) أن المستوى العام لتقدير العاملين لدرجة توافر بُعد الفهم العميق في الجامعة بلغ (3.54)، وبوزن نسبي (70.8%)، ويدل ذلك على أن درجة التقدير كانت مرتفعة، وقد كان أعلى مستوى هو المتضمن في الفقرة (تطور مسارات مستقبليّة مبنية على معلومات دقيقة وفهم استراتيجي عميق للمتغيّرات البيئية)، وبدرجة تقدير مرتفعة، ويمكن أن يُعْزَى ذلك إلى الوعي الاستراتيجي واليقظة الاستراتيجية، والمقدرة العالية في تحليل المتغيّرات البيئية لدى إدارة الجامعة؛ نتيجة للكفاءة العلمية والمهنيّة والالتحاق ببرامج التدريب والتنمية المهنيّة، كما يتضح أن أدنى مستوى هو المتضمن في الفقرة (تضع رؤية مستقبليّة للتعامل مع الأزمات المتوقعة في ضوء الفهم العميق للمتغيّرات البيئية)، وبدرجة تقدير متوسطة، ويمكن أن يُعْزَى ذلك إلى الإدراك النسبي لدى إدارة الجامعة بأهميّة وضع الرؤي المستقبليّة للتعامل مع الأزمات المتوقعة في ضوء الفهم العميق للمتغيّرات البيئية، غير أن هذا الإدراك لم يصل بعد إلى المستوى المطلوب، وربما يعود ذلك إلى الأزمات المتلاحقة التي تشهدها محافظات فلسطين الشمالية.

البُعد الثاني: التمكين الذهني:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والرتبة لتقديرات العاملين لدرجة توافر بُعد التمكين الذهني في جامعة بوليتكنك فلسطين، وذلك كما في الجدول (4).

الجدول (4): تقديرات عينة الدراسة لدرجة توافر بُعد التمكين الذهني في جامعة بوليتكنك فلسطين مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التقدير	الرتبة
2	تنظم دورات تدريبية لتمكين العاملين وتلبية احتياجاتهم المهنيّة والأدائية	4.78	0.42	95.6	مرتفعة جداً	1
4	تفوض الصلاحيات الكافية للعاملين لتمكينهم من أداء الأعمال الموكلة إليهم	4.02	0.40	80.4	مرتفعة	2
8	تزود العاملين بالتغذية الراجعة المستمرة	4.01	0.40	80.2	مرتفعة	3
3	توزع المهام والواجبات الوظيفية على العاملين وفقاً لقدراتهم ومؤهلاتهم وخبراتهم	3.99	0.33	79.8	مرتفعة	4
5	توازن بين الصلاحيات والمسؤوليات	3.89	0.31	77.8	مرتفعة	5
1	تضع إدارة الجامعة مبادئ توجيهية للعمل لضمان اتباع الطرق الأكثر فعالية لأداء المهام والأنشطة	3.78	0.41	75.6	مرتفعة	6
7	تُعطي العاملين معلومات واضحة ودقيقة	3.21	0.41	64.2	متوسطة	7
6	تُشرك العاملين في التخطيط وتحديد الأولويات	2.89	0.31	57.8	متوسطة	8
	التقدير العام للبُعد	**3.91**	**0.16**	**78.2**	**مرتفعة**	

يتضح من الجدول (4) أن المستوى العام لتقدير العاملين لدرجة توافر بُعد التمكين الذهني في الجامعة بلغ (3.91)، وبوزن نسبي (78.2%)، ويدل ذلك على أن درجة التقدير كانت مرتفعة، وقد كان أعلى مستوى هو المتضمن في الفقرة (تنظم دورات تدريبية لتمكين العاملين وتلبية احتياجاتهم المهنيّة والأدائية)، وبدرجة تقدير مرتفعة جداً، ويمكن أن يُعْزَى ذلك إلى وعي إدارة الجامعة بأهميّة التدريب والتنمية المهنيّة على الصعيد الفردي والتنظيمي، والوعي بدور التدريب في زيادة كفاءة أداء المهام الوظيفية والقيام بالواجبات وإنجاز المتطلبات وتحقيق الأهداف المنشودة بكفاءة وفاعلية، كما يتضح أن أدنى مستوى هو المتضمن في الفقرة (تُشرك العاملين في التخطيط وتحديد الأولويات)، وبدرجة تقدير متوسطة، ويمكن أن يُعْزَى ذلك إلى الإدراك النسبي لدى إدارة الجامعة بأهميّة مشاركة العاملين في التخطيط وتحديد الأولويات وتأثيرها الإيجابي في بناء القدرات وزيادة الثقة التنظيمية ووضع خطط نابعة من الاحتياجات الفعلية، بالإضافة إلى المساعدة في توليد الأفكار والمقترحات، وتوفير مناخ صحي للتحسين والتَّطوير، غير أن هذا الإدراك لم يصل بعد إلى المستوى المطلوب، وربما يعود ذلك إلى كثرة الأعباء الملقاة على عاتق إدارة الجامعة وبالتالي قد لا تجد متسعاً من الوقت لمشاركة العاملين في التخطيط وتحديد الأولويات.

البُعد الثالث: التأثير الإلهامي:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والرتبة لتقديرات العاملين لدرجة توافر بُعد التأثير الإلهامي في جامعة بوليتكنك فلسطين، وذلك كما في الجدول (5).

الجدول (5): تقديرات عينة الدراسة لدرجة توافر بُعد التأثير الإلهامي في جامعة بوليتكنك فلسطين مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التقدير	الرتبة
3	تعتبر قدوة للعاملين في الصدق والنزاهة	4.02	0.40	80.4	مرتفعة	1
6	تستثمر القدرات الإبداعية للعاملين	3.89	0.31	77.8	مرتفعة	2
7	تحفز العاملين لمواجهة التحديات المستقبلية	3.78	0.41	75.6	مرتفعة	3
1	تهيئ إدارة الجامعة مناخاً تنظيمياً ملهماً ومشجعاً على التجديد والإبداع	3.21	0.41	64.2	متوسطة	4
4	تشجع العاملين على البحث عن حلول مبتكرة للقضايا اليومية	3.09	0.38	61.8	متوسطة	5
8	تكافئ العاملين المتميزين وأصحاب الأفكار الإبداعية	3.08	0.30	61.6	متوسطة	6
5	تستجيب لأفكار العاملين ومقترحاتهم التطويرية	3.10	0.42	62	متوسطة	7
2	تُلهم العاملين وتحفّزهم لتحقيق الأهداف المنشودة	2.10	0.31	42	منخفضة	8
	التقدير العام للبُعد	**3.27**	**0.05**	**65.4**	**متوسطة**	

يتضح من الجدول (5) أن المستوى العام لتقدير العاملين لدرجة توافر بُعد التأثير الإلهامي في الجامعة بلغ (3.27)، وبوزن نسبي (65.4%)، ويدل ذلك على أن درجة التقدير كانت متوسطة، وقد كان أعلى مستوى هو المتضمن في الفقرة (تعتبر قدوة للعاملين في الصدق والنزاهة)، وبدرجة تقدير مرتفعة، ويمكن أن يُعْزَى ذلك إلى تمسك إدارة الجامعة بالقيم والأخلاق العربية والإسلامية الأصيلة، كالصدق والنزاهة، والوعي بدورهما المحوري في التأثير على أداء العاملين باعتبارهما قيم أخلاقية عليا وسلوكات إيجابية، كما يتضح أن أدنى مستوى هو المتضمن في الفقرة (تُلهم العاملين وتحفّزهم لتحقيق الأهداف المنشودة)، وبدرجة تقدير منخفضة، ويمكن أن تُعْزَى هذه النتيجة إلى كثرة الأعباء الملقاة على عاتق إدارة الجامعة، وتزاحم الأعمال الموكلة إليها، وبالتالي قد لا تجد متسعاً من الوقت لإلهام العاملين وتحفيزهم.

نتائج السؤال الثاني: ما مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى العاملين في جامعة بوليتكنك فلسطين من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لاستجابات أفراد العينة، كما في الجدول (6):

الجدول (6): تقديرات عينة الدراسة لمستوى جودة الحياة الوظيفية لدى العاملين في جامعة بوليتكنك فلسطين مرتبة تنازلياً

الرقم	البُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التقدير	الرتبة
2	جودة الأبعاد النفسية والاجتماعية	3.55	0.19	71	مرتفعة	1
3	جودة الأبعاد المالية والاقتصادية	3.54	0.19	70.8	مرتفعة	2
1	جودة الأبعاد الوظيفية والتنظيمية	3.44	0.15	68.8	مرتفعة	3
	الدرجة الكلية	**3.51**	**0.18**	**70.2**	**مرتفعة**	

يتضح من الجدول (6) أن درجة التقدير الكلية لمستوى جودة الحياة الوظيفية لدى العاملين في جامعة بوليتكنك فلسطين من وجهة نظرهم في الأبعاد جميعها بلغت (3.51)، وبوزن نسبي (70.2%)، ويدل ذلك على أن درجة التقدير الكلية بشكل عام مرتفعة، ويمكن أن تُعْزَى هذه النتيجة إلى وعي إدارة الجامعة لمضمون جودة الحياة الوظيفية، وذلك نتيجة للدورات التدريبية وبرامج التنمية المهنيّة التي تنظمها الجامعة، الأمر الذي أوجد حالة مرتفعة في تقدير مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى العاملين، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة أبو قورة (2019)؛ بينما تختلف مع نتائج دراسة العزب (2018)؛ ودراسة اليامي وهيف Al Yami & Haif, (2019)؛ ودراسة البشيتي وأبو سويرح وأبو سعدة (2022)؛ ودراسة المالكي (2022)؛ ودراسة اليوسف (2022)، وفيما يلي عرض ومناقشة مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى العاملين في جامعة بوليتكنك فلسطين داخل كل بُعد من أبعاد الاستبانة، كما هو موضح في الجداول (7)، (8)، (9):

البُعد الأول: جودة الأبعاد الوظيفية والتنظيمية:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والرتبة لتقديرات العاملين لمستوى جودة الأبعاد الوظيفية والتنظيمية في جامعة بوليتكنك فلسطين، وذلك كما في الجدول (7).

الجدول (7): تقديرات عينة الدراسة لمستوى جودة الأبعاد الوظيفية والتنظيمية في جامعة بوليتكنك فلسطين مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التقدير	الرتبة
8	تقدم للعاملين امتيازات مرتبطة بالتأمينات الاجتماعية المختلفة (تأمين صحي، تأمين ومعاشات ...الخ)	3.90	0.31	78	مرتفعة	1
3	تطبق أساليب ومداخل إدارية وقيادية عصرية بهدف تحقيق التميز	3.89	0.31	77.8	مرتفعة	2
2	تضع رؤية استراتيجية لتوجيه جهود العاملين نحو تحقيق الأهداف المنشودة	3.88	0.31	77.6	مرتفعة	3
7	تقيم عمليات التعلم والنمو المهني العاملين بموضوعية	3.86	0.30	77.2	مرتفعة	4
6	تهتم بالتحسين والتّطوير المستمرين لقدرات العاملين	3.78	0.41	75.6	مرتفعة	5

5	تعتمد على تكنولوجيا المعلومات لتمكين العاملين من الاستجابة السريعة لمتطلبات وظائفهم	3.10	0.31	62	متوسطة	6
4	تستخدم أساليب قيادية فعالة للتأثير في سلوك العاملين وتوجيه سلوكهم التوجيه الذي يحقق الأهداف	3.01	0.28	60.2	متوسطة	7
1	تُشرك إدارة الجامعة العاملين في اتخاذ القرارات	2.10	0.31	42	منخفضة	8
التقدير العام للبُعد		**3.44**	**0.15**	**68.8**	**مرتفعة**	

يتضح من الجدول (7) أن المستوى العام لتقدير العاملين لمستوى جودة الأبعاد الوظيفية والتنظيمية في الجامعة بلغ (3.44)، وبوزن نسبي (68.8%)، ويدل ذلك على أن درجة التقدير كانت مرتفعة، وقد كان أعلى مستوى هو المتضمن في الفقرة (تقدم للعاملين امتيازات مرتبطة بالتأمينات الاجتماعية المختلفة "تأمين صحي، تأمين ومعاشات ...الخ")، وبدرجة تقدير مرتفعة، ويمكن أن يُعْزَى ذلك إلى وعي إدارة الجامعة بأهميّة الامتيازات المرتبطة بالتأمينات الاجتماعية المختلفة ودورها المحوري في تحقيق الاستقرار والأمان الوظيفي باعتباره أحد أهم الأبعاد الوظيفية والتنظيمية لجودة الحياة الوظيفية، وما يدل على ذلك تطبيق الجامعة لنظام التأمين الصحي للعاملين في مؤسسات رابطة الجامعيين، كما يتضح أن أدنى مستوى هو المتضمن في الفقرة (تُشرك إدارة الجامعة العاملين في اتخاذ القرارات)، وبدرجة تقدير منخفضة، ويمكن أن يُعْزَى ذلك إلى إدارة الجامعة لا تقوم بالدور المأمول في السماح للعاملين بالمشاركة في اتخاذ القرارات، واقتصار المشاركة على بعض العاملين المقربين من الإدارة العليا، يضاف إلى ذلك قلة الوعي بأهميّة المشاركة في تعزيز الثقة بين الإدارة والعاملين، وزيادة شعور العاملين بالأهميّة والانتماء للجامعة، وجعلهم أكثر تحمساً لتنفيذ القرارات التي شاركوا في اتخاذها.

البُعد الثاني: جودة الأبعاد النفسية والاجتماعية:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والرتبة لتقديرات العاملين لمستوى جودة الأبعاد النفسية والاجتماعية في جامعة بوليتكنك فلسطين، وذلك كما في الجدول (8).

الجدول (8): تقديرات عينة الدراسة لمستوى جودة الأبعاد النفسية والاجتماعية في جامعة بوليتكنك فلسطين مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التقدير	الرتبة
3	تشجع العلاقات التعاونية والعمل الجماعي بين العاملين	3.91	0.32	78.2	مرتفعة	1
6	تحتفظ بعلاقات طيبة مع العاملين تمتد خارج حدود الجامعة	3.90	0.31	78	مرتفعة	2
8	تتخذ تدابير واحتياطات أمنية لحماية مخزونها المعرفي والمعلوماتي	3.89	0.31	77.8	مرتفعة	3
2	تحرص أن تكون علاقاتها مع العاملين قائمة على	3.88	0.30	77.6	مرتفعة	4

	مبدأ الاحترام المتبادل					
7	توفر المتطلبات والأدوات والمستلزمات اللازمة لتحقيق الصحة والسلامة المهنيّة	3.86	0.30	77.2	مرتفعة	5
5	تشجع العاملين على المشاركة في برامج تدريبية تلبي احتياجاتهم المتعلقة بالصحة والسلامة المهنيّة	3.79	0.36	75.8	مرتفعة	6
4	توفر التجهيزات والظروف المادية المناسبة في مرافق الجامعة ومنشآتها	3.08	0.30	61.6	متوسطة	7
1	تراعي إدارة الجامعة الظروف الأسرية والاجتماعية للعاملين وتتعاطف معها	2.99	0.36	59.8	متوسطة	8
	التقدير العام للبُعد	**3.55**	**0.19**	**71**	**مرتفعة**	

يتضح من الجدول (8) أن المستوى العام لتقدير العاملين لمستوى جودة الأبعاد النفسية والاجتماعية في الجامعة بلغ (3.55)، وبوزن نسبي (71%)، ويدل ذلك على أن درجة التقدير كانت مرتفعة، وقد كان أعلى مستوى هو المتضمن في الفقرة (تشجع العلاقات التعاونية والعمل الجماعي بين العاملين)، وبدرجة تقدير مرتفعة، ويمكن أن يُعْزَى ذلك إلى وعي إدارة الجامعة بأهميّة العلاقات التعاونية والعمل الجماعي بين العاملين كوسيلة لتحقيق الأهداف وإنجاز المهام، وتهيئة مناخ صحي للتَّطوير، كما يتضح أن أدنى مستوى هو المتضمن في الفقرة (تراعي إدارة الجامعة الظروف الأسرية والاجتماعية للعاملين وتتعاطف معها)، وبدرجة تقدير متوسطة، ويمكن أن يُعْزَى ذلك إلى الإدراك النسبي لدى إدارة الجامعة بأن التعاطف سمة تنظيمية ذات أثر إيجابي على الأداء الجامعي العام، غير أن هذا الإدراك لم يصل بعد إلى المستوى المطلوب.

البُعد الثالث: جودة الأبعاد المالية والاقتصادية:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والرتبة لتقديرات العاملين لمستوى جودة الأبعاد المالية والاقتصادية في جامعة بوليتكنك فلسطين، وذلك كما في الجدول (9).

الجدول (9): تقديرات عينة الدراسة لمستوى جودة الأبعاد المالية والاقتصادية في جامعة بوليتكنك فلسطين مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التقدير	الرتبة
3	تحرص على تناسب رواتب العاملين مع درجاتهم العلمية وخبراتهم المهنيّة والأكاديمية	3.90	0.31	78	مرتفعة	1
1	تفي إدارة الجامعة بالتزاماتها المالية تجاه العاملين	3.89	0.31	77.8	مرتفعة	2
6	توفر فرص متساوية للترقّي والتقدم المهني للعاملين وفق قواعد واضحة ومحددة	3.88	0.31	77.6	مرتفعة	3
7	تكافئ العاملين عن الجهود الإضافية التي يبذلونها	3.86	0.30	77.2	مرتفعة	4
8	تربط الحوافز بالكفاءة وفاعلية الأداء	3.78	0.41	75.6	مرتفعة	5
4	تحرص على كفاية الرواتب لسد احتياجات العاملين ومتطلباتهم والتزاماتهم	3.13	0.30	62.6	متوسطة	6
5	تضع قواعد داخلية لضمان الحيادية في شغل المناصب القيادية المختلفة في الجامعة	3.10	0.30	62	متوسطة	7

2	توفر مخصصات وبدلات مالية مجزية لمكافأة العاملين الأكفاء	2.98	0.36	59.6	متوسطة	8
	التقدير العام للبُعد	**3.55**	**0.19**	**71**	**مرتفعة**	

يتضح من الجدول (9) أن المستوى العام لتقدير العاملين لمستوى جودة الأبعاد النفسية والاجتماعية في الجامعة بلغ (3.55)، وبوزن نسبي (71%)، ويدل ذلك على أن درجة التقدير كانت مرتفعة، وقد كان أعلى مستوى هو المتضمن في الفقرة (تحرص على تناسب رواتب العاملين مع درجاتهم العلمية وخبراتهم المهنيّة والأكاديمية)، وبدرجة تقدير مرتفعة، ويمكن أن يُعْزَى ذلك إلى اعتماد نظام الهيئة التدريسية المُعدل عام (2015) في الجامعة، واعتماد نظام الموظفين الإداريين في الجامعة وينطبق على جميع العاملين الإداريين وجميع من يحملون شهادة البكالوريوس فأقل، والعاملين في الدوائر الأكاديمية وكلية المهن التطبيقية، كما يتضح أن أدنى مستوى هو المتضمن في الفقرة (توفر مخصصات وبدلات مالية مجزية لمكافأة العاملين الأكفاء)، وبدرجة تقدير متوسطة، ويمكن أن يُعْزَى ذلك إلى الضائقة المالية التي تمر بها الجامعة نتيجة لتوقف مخصصات الجامعات من قبل وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، والتي نتج عنها عدم مقدرة إدارة الجامعة على توفير المخصصات والبدلات المالية المجزية لمكافأة العاملين الأكفاء.

نتائج السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين درجة توافر أبعاد الفراسة الاستراتيجية في جامعة بوليتكنك فلسطين ومستوى جودة الحياة الوظيفية لدى العاملين فيها؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم حساب معامل ارتباط بيرسون، وكانت النتائج كما في الجدول (10):

الجدول (10): نتائج اختبار العلاقة الارتباطية بين الفراسة الاستراتيجية وجودة الحياة الوظيفية

المتغير التابع / المتغير المستقل		قيمة معامل الارتباط بيرسون/ مستوى الدلالة	أبعاد جودة الحياة الوظيفية			الدرجة الكلية لجودة الحياة الوظيفية
			الأبعاد الوظيفية والتنظيمية	الأبعاد النفسية والاجتماعية	الأبعاد المالية والاقتصادية	
أبعاد الفراسة الإستراتيجية	**الفهم العميق**	قيمة معامل الارتباط بيرسون	0.98**	0.99**	0.98**	0.99**
		مستوى الدلالة	0.00	0.00	0.00	0.00
	التمكين الذهني	قيمة معامل الارتباط بيرسون	0.88**	0.96**	0.99**	0.97**
		مستوى الدلالة	0.00	0.00	0.00	0.00
	التأثير الإلهامي	قيمة معامل الارتباط بيرسون	0.66**	0.72**	0.88**	0.82**
		مستوى الدلالة	0.00	0.00	0.00	0.00
الدرجة الكلية للفراسة الاستراتيجية		**قيمة معامل الارتباط بيرسون**	**0.96****	**0.95****	**0.97****	**0.98****
		مستوى الدلالة	**0.00**	**0.00**	**0.00**	**0.00**

يتضح من الجدول (10) وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة وذات دلالة إحصائية بين أبعاد الفراسة الاستراتيجية في جامعة بوليتكنك فلسطين ومستوى جودة الحياة الوظيفية لدى العاملين

فيها، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون الكلية بين المتغيرين (0.98)، وعليه فكلما زادت درجة توافر أبعاد الفراسة الاستراتيجية في جامعة بوليتكنك فلسطين زاد مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى العاملين فيها، ومن هنا يمكن القول بأن الفراسة الاستراتيجية عاملاً أساسياً في تحسين مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى العاملين في الجامعة، ويمكن أن يُعْزَى ذلك إلى أن الفراسة الاستراتيجية بما تتضمنه من أبعاد ذات علاقة بزيادة القدرة على الفهم العميق للقدرات والعلاقات والمتغيّرات، والتمكين الذهني للعاملين وتلبية احتياجاتهم ورغباتهم، وإلهامهم لزيادة دافعيتهم وتشجيعهم على الابداع والابتكار جميعها عوامل تساعد في تحسين مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى العاملين، من خلال تحسين مستوى جودة الأبعاد الوظيفية والتنظيمية، وتحسين جودة الأبعاد النفسية والاجتماعية، وتحسين جودة الأبعاد المالية والاقتصادية، ويرى الباحث أن هذه النتيجة منطقية، حيث إن توافر أبعاد الفراسة الاستراتيجية في الجامعة تؤدي إلى تحسين مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى العاملين، وبالتالي فالعلاقة الارتباطية بين درجة توافر أبعاد الفراسة الاستراتيجية في الجامعة وتحسين مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى العاملين ينبغي أن تكون طردية موجبة، كما كشفتها نتيجة الدراسة الحالية.

نتائج الدراسة

من خلال تطبيق الدراسة الميدانية، تم التوصل إلى النتائج الآتية:

- درجة التقدير الكلية لتوافر أبعاد الفراسة الاستراتيجية في جامعة بوليتكنك فلسطين من وجهة نظر العاملين فيها في الأبعاد جميعها بلغت (3.57)، وبوزن نسبي (71.4%)، ويدل ذلك على أن درجة التقدير الكلية بشكل عام مرتفعة، وقد حصل بُعد (التمكين الذهني) على الترتيب الأول بمتوسط حسابي (3.91)، وبوزن نسبي (78.2%)، ودرجة تقدير مرتفعة، يليه بُعد (الفهم العميق) بمتوسط حسابي (3.54)، وبوزن نسبي (70.8%)، ودرجة تقدير مرتفعة، ثم بُعد (التأثير الإلهامي) بمتوسط حسابي (3.27)، وبوزن نسبي (65.4%)، ودرجة تقدير متوسطة.
- درجة التقدير الكلية لمستوى جودة الحياة الوظيفية لدى العاملين في جامعة بوليتكنك فلسطين من وجهة نظرهم في الأبعاد جميعها بلغت (3.51)، وبوزن نسبي (70.2%)، ويدل ذلك على أن درجة التقدير الكلية بشكل عام مرتفعة، وقد حصل بُعد (جودة الأبعاد النفسية والاجتماعية) على الترتيب الأول بمتوسط حسابي (3.55)، وبوزن نسبي (71%)، ودرجة تقدير مرتفعة، يليه بُعد (جودة الأبعاد المالية والاقتصادية) بمتوسط حسابي (3.54)، وبوزن نسبي (70.8%)، ودرجة تقدير مرتفعة، ثم بُعد (جودة الأبعاد الوظيفية والتنظيمية) بمتوسط حسابي (3.44)، وبوزن نسبي (68.8%)، ودرجة تقدير مرتفعة.

- وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة وذات دلالة إحصائية بين أبعاد الفراسة الاستراتيجية في جامعة بوليتكنك فلسطين ومستوى جودة الحياة الوظيفية لدى العاملين فيها، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون الكلية بين المتغيرين (0.98).

توصيات الدراسة

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج، يوصي الباحث بما يأتي:

1. دمج مدخلي الفراسة الاستراتيجية وجودة الحياة الوظيفية ضمن برامج التنمية المهنيّة في الجامعة.
2. تنظيم لقاءات للعاملين لزيادة معرفتهم بمدخلي الفراسة الاستراتيجية وجودة الحياة الوظيفية وأثرهما في التحسين والتَّطوير التنظيمي.
3. زيادة السماح للعاملين بالمشاركة في التخطيط وتحديد الأولويات واتخاذ القرارات.
4. وضع خطة متكاملة للاستفادة من أفكار العاملين ومقترحاتهم التَّطويرية، وتحفيزهم بشكل مستمر على البحث عن حلول مبتكرة للقضايا اليومية.
5. عقد ندوات علمية وورش عمل لمناقشة سبل مساعدة إدارة الجامعة في وضع رؤية مستقبليّة للتعامل مع الأزمات المتوقعة في ضوء الفهم العميق للمتغيّرات البيئية، وتحويل الفهم العميق للمتغيّرات البيئية إلى إجراءات عملية.
6. زيادة الاهتمام باستخدام الأساليب القيادية الفعالة للتأثير في سلوك العاملين وتوجيه سلوكهم التوجيه الذي يحقق الأهداف.
7. عقد ندوات علمية وورش عمل لمناقشة سبل مساعدة إدارة الجامعة في زيادة إلهام العاملين وتحفّيزهم لتحقيق الأهداف المنشودة.
8. عقد ندوات تثقيفية حول أهميّة مراعاة الظروف الأسرية والاجتماعية للعاملين والتعاطف معها.
9. البحث عن مصادر تمويل جديدة لتقديم مخصصات وبدلات مالية مجزية لمكافأة العاملين الأكفاء.
10. تحديث التجهيزات وتحسين الظروف المادية في مرافق الجامعة ومنشآتها.

المراجع

المراجع العربية:

أبو عجيلة، ميرة (2019). الجودة الشاملة ودورها في تحسين جودة الحياة الوظيفية: دراسة ميدانية في الكليات التقنية بمدينة طرابلس. جامعة الزاوية، *مجلة كلية الاقتصاد للبحوث العلمية*، 1(4)، 1-34.

أبو قورة، شيرين (2019). مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى أعضاء الهيئة التدريسية بالجامعات الفلسطينية بغزة وعلاقتها باتجاهاتهم نحو الهجرة الخارجية. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأقصى، غزة.

آل جمعان، شادن (2022). مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى منسوبي عمادة الموارد البشرية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمدينة الرياض. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الإمام بن سعود الإسلامية، الرياض.

بحر، خالد (2019). واقع الثقافة الريادية وعلاقتها بأبعاد الريادة الأخرى في كلية المهن التطبيقية/ جامعة بوليتكنك فلسطين. رسالة ماجستير، جامعة القدس، أبو ديس.

البياري، سمر (2018). جودة الحياة الوظيفية وأثرها على الالتزام التنظيمي لموظفي وزارتي العمل والتنمية الاجتماعية في قطاع غزة. رسالة ماجستير، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، الجامعة الإسلامية، غزة.

البشيتي، سها وأبو سويرح، أيمن وأبو سعدة، عبد الله (2022). دور الفاعلية الذاتية كمتغير وسيط في العلاقة بين جودة الحياة الوظيفية والسمعة التنظيمية في الجامعة الإسلامية بغزة. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإدارية والاقتصادية*، 7(17)، 95-116.

تمرابط، نورة (2019). جودة الحياة الوظيفية وعلاقتها بالالتزام التنظيمي: دراسة ميدانية بمؤسسة دار الثقافة نوار بوبكر لولاية أم البواقي. رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة العربي بن المهيدي – أم البواقي-، الجزائر.

الحربي، أفراح (2022). أثر أبعاد جودة الحياة الوظيفية في تحقيق الميزة التنافسية لجامعة جدة. الأردن، مركز البحث وتطوير الموارد البشرية، *المجلة العربية للنشر العلمي*، 43، 54-88.

الحلبي، عواصف (2022). أثر ممارسة مديري المدارس الحكومية في المحافظات الجنوبية لفلسطين للقيادة الأصيلة في جودة الحياة الوظيفية للمعلمين. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأقصى، غزة.

حمادنة، همام (2019). مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية. اليمن، جامعة العلوم والتكنولوجيا، *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، 12(39)، 103-130.

الحمداني، صبا (2018). دور إدارة الموهبة في تبني ممارسات جودة الحياة الوظيفية: دراسة تحليلية لآراء العاملين في المستشفيات الأردنية في إقليم الشمال. *مجلة جامعة الأنبار للعلوم الاقتصادية والإدارية*، 10(23)، 274-302.

خليل، أريج (2019). التلازم بين أبعاد الصمت التنظيمي وجودة الحياة الوظيفية: بحث استطلاعي لآراء عينة من العاملين في المركز الصحي/ الصليخ. *المجلة العراقية لبحوث السوق وحماية المستهلك*، 11(1)،9-25.

خميس، سماح (2019). الدور المستقبلي لجودة الحياة الوظيفية وانعكاساته على تطوير الأداء الوظيفي لمعلّمة الروضة في ضوء مبادئ بعض رواد الجودة. جامعة بني سويف، *مجلة بحوث ودراسات الطفولة*، 1(2)، 112-223.

الدويك، ميساء (2018). درجة توافر أبعاد المنظمة المتعلمة حسب أبعاد بيتر سينج (Peter Senge) في جامعة بوليتكنك فلسطين. رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليل، فلسطين.

الذبحاوي، عامر وكريم، سناء وسعيد، زهراء (2022). جودة الحياة الوظيفية ودورها في تحقيق الهيبة التنظيمية: دراسة تطبيقية في معمل الألبسة الرجالية في محافظة النجف الأشرف. *مجلة آداب الكوفة*، 52(1)، 603-634.

رزق، محمد (2014). متطلبات ضمان السلامة والصحة المهنيّة في بيئة عمل الأخصائي الاجتماعي بالمجال الطبي. الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين، *مجلة الخدمة الاجتماعية*، 52، 303-372.

رفاعي، عقيل (2013). نظام الإدارة المتكاملة وإمكانية الاستفادة منه في تطوير الأداء بمؤسسات التعليم ما قبل الجامعي، *مجلة رابطة التربية الحديثة*، 5(17)، 291-357.

سالم، حسين (2021). التنافي والتقارب بين النمو المهني وتقويم المعلم: قراءة في طبيعة العلاقة وديناميكيتها. جامعة سوهاج، *المجلة التربوية*، 89، 1035-1057.

سمحان، منال (2020). جودة الحياة الوظيفية لدى معلمي المرحلة الابتدائية بمحافظة المنوفية وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية لديهم. جامعة بنها، *مجلة كلية التربية*، 31(121)، 61-124.

شحاتة، حامد (2021). الفراسة وتطبيقاتها التربوية: دراسة تحليلية لكتاب الفراسة لشيخ الإسلام محمد الرازي فخر الدين. جامعة عين شمس، *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية*، 45(1)، 369-430.

الصابونجي، مؤمن والحمداني، رعد (2023). دور الفراسة الاستراتيجية في تعزيز جودة الخدمة التعليمية: دراسة استطلاعية لآراء عينة من القيادات الإدارية في جامعة الموصل. جامعة الفلوجة، *مجلة اقتصاديات الأعمال للبحوث التطبيقية*، 4(1)، 151-170.

صاحب، عصام وحسين، سحر والفتلاوي، ميثاق (2022). جودة الحياة الوظيفية وعلاقتها بالرفاهية الروحية: دراسة استطلاعية لآراء عينة من موظفي تربية بابل، جامعة كربلاء، *مجلة الإدارة والاقتصاد*، 11(43)، 25-55.

الصقال، أحمد (2022). الفراسة الاستراتيجية وأثرها في تجنب الانجراف الاستراتيجي: دراسة استطلاعية لعينة من المصارف التجارية العراقية الخاصة في بغداد. جامعة الكوفة، *مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية*، 18(1)، 142-156.

عبد الستار، منى (2019). تحقيق جودة الحياة الوظيفية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة بني سويف باستخدام مدخل التحسين المستمر "جيمبا كايزن": آليات مقترحة. جامعة بني سويف، *مجلة كلية التربية*، 16(87)، 519-592.

عبد الصمد، سميرة والعقون، سهام (2022). الأداء التنظيمي وضرورة تحسين جودة الحياة الوظيفية. سوريا، مركز فكر للدراسات والتطوير، *مجلة ريحان للنشر العلمي*، 19، 98-114.

عبد الله، محمد وحسين، أحمد أ (2022). جودة الحياة الوظيفية وأثرها في تعزيز سعادة العاملين: دراسة تحليلية لآراء الملاكات التدريسية في كليات جامعة تكريت. *مجلة تكريت للعلوم الإدارية والاقتصادية*، 18(59)، 220-238.

عبد الله، محمد وحسين، أحمد ب (2022). أبعاد جودة الحياة الوظيفية وأثرها في تعزيز متطلبات التمكين النفسي: دراسة استطلاعية لآراء الملاكات التدريسية في كليات جامعة تكريت. جامعة الفلوجة، *مجلة اقتصاديات الأعمال للبحوث التطبيقية*، 3(5)، 147-170.

العزب، هاني (2018). جودة الحياة الوظيفية وعلاقتها بالأداء الوظيفي من وجهة نظر العاملين بكلية رياض الأطفال جامعة المنيا. جامعة الإسكندرية، *مجلة الطفولة والتربية*، 10(33)، 93-198.

عواد، شاكر (2023). علاقة جودة الحياة الوظيفية للعاملين في تحقيق الرضا الوظيفي: دراسة استطلاعية لعينة في هيئة السياحة العراقية – قسم سياحة نينوى. جامعة الفلوجة، *مجلة اقتصاديات الأعمال للبحوث التطبيقية*، 4(2)، 287-304.

عقون، شراف وبوخدوني، لقمان (2020). جودة الحياة الوظيفية ودورها في استدامة رأس المال البشري: نظرة عامة. جامعة العربي التبسي، *الآفاق للدراسات الاقتصادية*، 2(5)، 78-94.

علي، أسماء (2020). تحسين جودة الحياة الوظيفية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة المنوفية باستخدام مدخل التمكين. جامعة بنها، *مجلة كلية التربية*، 31(121)، 507-578.

علي، محمد وبشير، سارة وعزيز، أحمد (2023). الفراسة الاستراتيجية مدخلاً لتعزيز التميز المنظمي: دراسة استطلاعية في دائرة صحة نينوى. جامعة الفلوجة، *مجلة اقتصاديات الأعمال للبحوث التطبيقية*، 4(2)، 413-437.

العمراوي، زكية وتمرابط، نورة (2021). تحليل سوسيولوجي لعلاقة جودة الحياة الوظيفية بالالتزام التنظيمي. جامعة الشاذلي بن جديد الطارف، *مجلة التميز الفكري للعلوم الاجتماعية والإنسانية*، 6، 128-139.

القدسي، دينا (2019). اتجاهات طلبة كلية العلوم الإدارية ونظم المعلومات في جامعة بوليتكنك فلسطين نحو تجربة ريادية أساليب التعليم والتعلم التي تتبعها الكلية. اتحاد الجامعات العربية، *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي*، 39(2)، 73-92.

الكاديكي، فتحية (2021). جودة الحياة الوظيفية وعلاقتها بالالتزام التنظيمي لدى معلمي المدارس الثانوية في مدينة بنغازي. جامعة بنغازي، *مجلة كلية التربية العلمية*، 9، 22-60.

الكهربجي، مريم والحيالي، ايلاف والعلاف، زيد (2022). الفراسة الاستراتيجية ودورها في تحقيق الريادة الاستراتيجية: دراسة استطلاعية لآراء عينة من القادة في المعهد التقني نينوى. جامعة الفلوجة، *مجلة اقتصاديات الأعمال للبحوث التطبيقية*، 3(6)، 273-293.

المالكي، فهد (2022). مستوى جودة الحياة الوظيفية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جدة. جامعة البحرين، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 23(1)، 233-266.

محروس، محمد (2022). فلسفة التفكير الملهم وعلاقته بأبعاد البراعة التنظيمية: ضرورة عصرية في إدارة الأزمات التربوية. جامعة سوهاج، *المجلة التربوية*، 95، 1361-1382.

محمد، منتهى والقيسي، خولة (2022). جودة الحياة الوظيفية لدى معلّمات رياض الأطفال. الجمعية العراقية للدراسات التربوية والنفسية، *مجلة نسق*، 35(10)، 420-438.

المصري، مروان (2016). استراتيجية مقترحة لتحسين مستوى الرشاقة التنظيمية في المدارس الثانوية بمحافظات غزة. جامعة عين شمس، القاهرة، *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية*، 40(2)، 257-341.

المصري، مروان (2022). القيادة الريادية وعلاقتها بالقوة التنظيمية في عصر التحول الرّقمي: دراسة ميدانية في الأقسام الأكاديميَّة بجامعة الأقصى، *المؤتمر الدولي الثالث: المنظومة القيادية في عصر التحول الرّقمي*، 21 مايو، كلية فلسطين التقنية، دير البلح، ص493-546.

وجيه، مؤمن ورؤوف، رعد (2022). تشخيص واقع الفراسة الاستراتيجية: دراسة استطلاعية لآراء عينة من القيادات الإدارية في جامعة الموصل. جامعة تكريت، *مجلة تكريت للعلوم الإدارية والاقتصادية*، 18(59)، 274-291.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (2022). *الكتاب الإحصائي السنوي لمؤسسات التعليم العالي الفلسطينية للعام الأكاديمي 2021/2022م*. رام الله، فلسطين.

اليوسف، خلود (2022). مؤشرات جودة الحياة الوظيفية لدى موظفي جامعة أم القرى. جامعة أم القرى، *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، 14(2)، 48-71.

المراجع الأجنبية:

Al-Dulaimi, Intisar (2019). The Impact of Strategic Physiognomy on Organizational Entrepreneurship: Applied Study in Iraqi Higher Education. *International Journal of Engineering Technology Research & Management*, 3(6), 34-48.

Ali, Anfal & Hamed, Suhair (2022). Strategic Physiognomy & its Impact on Organizational Sustainability. *International Journal of Research in Social Sciences & Humanities*, 12(4), 583-608.

Alsaqal, Ahmed; Ahmed, Hameed & Abdullah, Ali (2021). The Role of Strategic Physiognomy to Avoid the Strategic Drift. *Academy of Strategic Management Journal*, 20(6), 1-11.

Al Yami, Ahmed & Haif, Eman (2019). The quality of work-life & relation to organizational excellence at King Khalid University of the faculty members' point of view / Business School Case study. University of Baghdad, *Journal of Economic & Administrative Sciences*, 25(116),68-92.

Bahar, Maryem & Ahmed, Shehenaz (2021). The Effect of Strategic physiognomy Capabilities In Reconfiguration the Organization: An applied study at the Central Oil Refineries Company in Iraq. *International Journal of Research in Social Sciences & Humanities*, 11(3), 18-39.

Hussain, Karawan (2018). The Impact of Strategic Physiognomy Elements on Organizational Success. *International Journal of Engineering Technology Research & Management*, 2(11), 45-57.

Jamal, Dina (2022). The Effect of Strategic Physiognomy in Achieving Organizational Ingenuity, An Exploratory Study of The Opinions of A Sample of Workers in The Tourism Authority. *World Bulletin of Management & Law (WBML)*, 11, 50-61.

Mohammed, Reyam & Saaed, Hadeel (2021). Strategic Physiognomy & its Impact on Organizational Prosperity : An Analytical Research in the State Company for Electrical & Electronic Industries. *Journal of Contemporary Issues in Business & Government*, 27(3), 2626-2634.

Okache, Gabriel (2020). Skill Variety & Employee Withdrawal Behavior in Telecommunication Firms in Port Harcourt, Nigeria, Network for Research & Development in Africa, *International Academic Journal of Management & Marketing*, 6(5), 32-46.

Rasak, Bamidele; Oyekola, Isaac; Asamu, Festus & Ben-Caleb Egbide (2019). Quality of Work Life (QWL) of Academic Staff in Private Universities in North Central Nigeria. *International Journal of Civil Engineering & Technology (IJCIET)***,** 10(3), 177-186.

Soluman, Safaa & Jamal, Dina (2022). The Effect of Strategic Physiognomy Enhancing Organizational Success of Touristic Organizations: An Exploratory Study in The Ministry of Culture, Tourism Antiquities. *PalArch's Journal of Archaeology of Egypt/Egyptology*, 19(2), 1214-1228.

دور القائد التربوي في تعزيز ثقافة الإنجاز لدى العاملين في المدارس الثانوية بمنطقة الوسطى التعليمية

د. معاذ نعمان علوان : أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المساعد

رقم واتس/00972569808337 بريد الكتروني : d.muath.olwan@gmail.com

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تعرُّف دور القائد التربوي في تعزيز ثقافة الإنجاز لدى العاملين في المدارس الثانوية بمنطقة الوسطى التعليمية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، إضافة إلى أداة الدراسة، وتمثلت في استبانة تعزيز ثقافة الإنجاز من إعداد الباحث، وقد تكونت من (24) فقرة، موزعة على (4) مجالات رئيسة، في حين تكون مجتمع الدراسة من: (152) معلماً ومعلمة (80) معلماً، و(72) معلمة ، **وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:**

1- بلغت الدرجة الكلية لاستبانة ثقافة الإنجاز من وجهة نظر العاملين على درجة موافقة مرتفعة على فقرات الاستبانة بشكل عام بنسبة (76.46%).
2- حصول مجال "نشر ثقافة الإنجاز " على أعلى درجة موافقة بنسبة (78.93 %)، بينما حصل مجال " تدريب العاملين" على أقل درجة موافقة بنسبة (74.48%).
3- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة حول مجالين " بناء الرؤية المستقبلية والرسالة، التحفيز والتشجيع" تعزى لمتغير الجنس، و توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة حول هذه المجالات والمجالات مجتمعة معا تُعزى إلى متغير الجنس وذلك لصالح الإناث .
4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة تعزى إلى متغير سنوات الخدمة.
5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة تعزى إلى متغير التخصص.

وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بمجال التدريب باعتباره العمود الفقري لنجاح العملية التعليمية بكافة مكوناتها، وكذلك التركيز على التحفيز والتشجيع للعاملين لزيادة الإنجاز والابداع والارتقاء في العمل .

الكلمات المفتاحية : القائد التربوي : ثقافة الإنجاز: المدارس الثانوية .

مقدمة :

أثرت المتغيرات و التحولات العالمية في الثورة المعرفية الهائلة في المعلومات والتكنولوجيا على المؤسسات التربوية؛ مما ألزمها على مواكبة التطوير و التغيير حتى تواكب هذه المتغيرات و تستطيع أداء مهامها بشكل فعال يحقق أهدافها في تطور الإدارة التربوية و الذي بدوره يعمل على تطوير التعليم، و تطور القيادة التربوية هو حجر الأساس لتطور التعليم، هذا الأمر دفع الجميع لإيجاد قيادات تربوية قادرة على مواكبة هذا التطور تكون فاعلة و مهنية لإيجاد بيئة عمل مميزة تكون عاملا أساسيا للإنجاز بشكل كبير .

لذلك يعتبر القائد التربوي هو الأساس في النجاح و التمييز و التغيير نحو الأفضل في بيئة العمل و يتطلب على القائد التربوي التمتع بالمهارات القيادية و الالمام بالمهام و المسؤوليات المنوطة به و الأدوار المتوقعة منه حتى يكون قائدا تربويا ذا كفاءة و فعالية للنهوض بالمؤسسة و جعلها بيئة جاذبة للتعلم و يحقق أهدافها (الشريف ، 2016،125)

و ذهبت الاتجاهات الحديثة لدراسة القيادة التربوية من أجل الاهتمام بالعملية التفاعلية التي تحدث بين القائد التربوي و المرؤوسين و الموقف الذي يكون فيه القائد، وخاصة في هيكلية المؤسسة التي تحدث فيها التفاعل ، لأنه لا يمكن أن يكون هناك تفاعل سليم بين عناصر المؤسسة إلا من خلال وجود بيئة إيجابية يتم تحقيق الأهداف من خلالها و الارتقاء بالمؤسسة ، فعلى القائد التربوي و خاصة في المؤسسات التربوية معرفة المناطق الإيجابية في العمل و التي تشكل الرغبة في الإنجاز (جابر ، 2010،3) و الاعتماد على الذات و تحمل المسؤولية و العمل بروح الفريق و الابتكار و التجديد ، وغيرها من الإيجابيات التي تعزز ثقافة الإنجاز في المؤسسة . وأهم عناصر القوة التي تحتاجها المؤسسات التربوية هم امتلاكها لثقافة تنظيمية تعزز من مكانتها و تشعر العاملين فيها بأهمية دورهم في تحقيق أهدافهم ، فثقافة الإنجاز حاجة ملحة و ضرورية يجب أن تتواجد في داخل المؤسسات التربوية كونها متغير مهم في بناء و صناعة الإنسان القادر على تخطي و الإنجاز جميع المهام الموكلة له متقلبا على التحديات و التغيرات التي تحدث من حوله .(الدجني وشاهين،2016، 109).

و تعتبر عملية الدافعية و تعزيز الإنجاز من خلال البيئة المناسبة لذلك، العمل الأساس للقائد التربوي لتحقق أهدافه ، من خلال فهم حاجيات و اهتمامات ومشكلات العاملين ليكون قادر على تحفيزهم و تعزيزهم و دفعهم نحو الإنجاز و التقدم و الارتقاء بالمؤسسة التربوية، لأنه هناك ارتباط كبير و وثيق بين القائد و المرؤوسين و البيئة، ودوره الفعال في نجاح أو فشل المؤسسة، و من هنا

يظهر مدى أهمية دور القائد التربوي في نجاح مؤسسة التي يشرف عليه من خلال قدرته على تعزيز بيئة إنجاز مناسبة، وعلاقات إيجابية مع المرؤوسين حتى تكتمل مكونات المؤسسة القابلة للنجاح .

وبناء على ذلك سيركز هذا البحث على دور القائد التربوي في تعزيز ثقافة الإنجاز في المؤسسات التربوية موضحاً أهم العناصر الأساسية المرتبطة بالإنجاز، وبعض القيم الإيجابية الداعمة للإنجاز، والوسائل المتاحة للقائد التربوي الي يستطيع من خلالها صناعة الإنجاز التربوي.

مشكلة الدراسة :

نظرا للتطورات المتسارعة والتي أصبحت سمة من سمات العالم اليوم، وتطور النظريات التي من خلالها تدار المؤسسات التربوية، كان لزاماً على القيادات أن تستجيب لهذه التحديات، والعمل على توفير متطلبات التطوير والتجديد وبناء بيئات إيجابية للعمل تراعي هذا التطور والتقدم، ويأتي على رأس أولوياتها تعزيز ثقافة الإنجاز التي تدعم هذه التوجهات لما يترتب عليها من توفير مناخ مناسب وإمكانات وبيئة ايجابية تنافسية تعزز الأداء لدى العاملين، فسوف يكون لها الأثر الإيجابي والفعال في إنجاز المهام وتحقيق الأهداف المنشودة للمؤسسة، وانطلاقاً من الدور الهام للقيادات التربوية في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، فإنه يتطلب وجود قيادة تربوية واعية تعمل على رفع مستوى الأداء للمؤسسات التربوية، وزيادة دافعية العاملين نحو الإنجاز ، وامتلاكها الصلاحيات والمهام القيادية التي تؤهلها للقيام بواجباتها و التي تمكنها من تحقيق أهدافها المرجوة ، ومن هنا تأتي هذه الدراسة للكشف عن دور القائد التربوي في تعزيز ثقافة الإنجاز لدى العاملين في المدارس الثانوية ، وما أهم المتطلبات الواجب توافرها حتى تتحقق الأهداف.

وبناء على ما سبق فقد تم تحديد مشكلة الدراسة من خلال الأسئلة البحثية الآتية:

1- ما دور القائد التربوي في تعزيز ثقافة الإنجاز لدى العاملين في المدارس الثانوية؟
2- ما درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لدور القائد التربوي في تعزيز ثقافة الإنجاز لدى العاملين في المدارس الثانوية بمنطقة الوسطى التعليمية؟
3- هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لدور القائد التربوي في تعزيز ثقافة الإنجاز لدى العاملين في المدارس الثانوية بمنطقة الوسطى التعليمية تعزى لمتغيرات (الجنس، سنوات الخدمة، التخصص) ؟

أهداف الدراسة : تهدف الدراسة الحالية التعرف الى :

1- التعرف إلى دور القائد التربوي في تعزيز ثقافة الإنجاز لدى العاملين في المدارس الثانوية بمنطقة الوسطى التعليمية.

2- الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لدور القائد التربوي في تعزيز ثقافة الإنجاز لدى العاملين في المدارس الثانوية بمنطقة الوسطى التعليمية تبعًا لمتغيرات (الجنس، سنوات الخدمة، التخصص)

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من كونها:

1- ركزت على أهمية دور القائد التربوي في تعزيز ثقافة الإنجاز التي تؤدي إلى تحقيق الإنجاز التربوي .
2- تساعد القادة التربويين على معرفة أدوارهم الأساسية التي تعزز ثقافة الإنجاز بفعالية .
3- تساعد القادة التربويين في مواجهة التحديات للارتقاء بالعمل من خلال تعزيز ثقافة الإنجاز وتحفيز وتدريب العاملين .
4- قد تفيد وزارة التربية والتعليم في تطوير أداء القادة التربويين من ممارسة أدوارهم بفعالية للارتقاء بالمؤسسات التربوية .
5- يتم تقييم نجاح المؤسسة التربوية ومدى تقدمها في تحقيق الأهداف من خلال مقياس الإنجاز التربوي لأنه المقياس الحقيقي لذلك و أثره في تحسين أداء القادة.

مصطلحات الدراسة :

القائد التربوي : هو القائد الذي لديه القدرة على التأثير في سلوك واتجاهات المرؤوسين ، وتحفيزهم وكسب ثقتهم نحو تحقيق الأهداف المنشودة (السكارنة، 2010، 18)، ويتم ذلك من خلال رؤية بناءة وعلاقات إيجابية بين المرؤوسين بالتحفيز والتدريب حسب ما تقتضيه مصلحة العمل داخل المؤسسة للارتقاء بها .

دور القائد التربوي : هي الأدوار المنوطة بالقائد التربوي للقيام بها بهدف تعزيز ثقافة الإنجاز لدى العاملين في المدارس الثانوية بمنطقة الوسطى التعليمية ، من خلال توفير الامكانات اللازمة لذلك النظرية والتطبيقية، حتى تحقيق الأهداف المنشودة للمؤسسة التربوية، والتي تقاس من خلال الإجابة على الاستبانة التي أعدها الباحث .

ثقافة الإنجاز : يعرفها الباحث مفاهيمياً بأنها قدرة القائد التربوي على بناء الرؤية المستقبلية وتحقيق الرسالة، مع نشر ثقافة الإنجاز والتحفيز والتشجيع، وتدريب العاملين، وذلك في ضوء القيم المرتبطة بالإنجاز .

المدارس الثانوية: هي المؤسسة التعليمية التي تديرها وزارة التربية والتعليم والتي تضم طلبة الصف الأول الثانوي والثاني الثانوي بفرعيه العلمي والعلوم الإنسانية (الكتاب الإحصائي التربوي السنوي، وزارة التربية والتعليم، 2011-2012).

حدود الدراسة:

حد الموضوع : يتحدد في دور القائد التربوي في تعزيز ثقافة الإنجاز لدى العاملين في المدارس الثانوية من خلال الأبعاد التالية وهي بناء الرؤية المستقبلية والرسالة، و نشر ثقافة الإنجاز، و التحفيز والتشجيع، و تدريب العاملين.

الحد الزماني: ستطبق خلال العام 2023 م.

الحد المكاني : ستطبق الدراسة على المدارس الثانوية بمنطقة الوسطى التعليمية .

الحد البشري : العاملين في المدارس الثانوية في المنطقة التعليمية المستهدفة في الدراسة .

الحد المؤسساتي : المدارس الثانوية .

دراسات سابقة :

1. **دراسة الزعبي (2022) :**

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة مدراء المدارس الأساسية للأزمات التربوية وأثرها على دافعية الإنجاز للمعلمين في العاصمة عمان، وتكونت عينة الدراسة من (350) معلم في المدارس الأساسية واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي وتوصلت إلى أهم النتائج منها: وصلت نسبة مستوى دافعية الإنجاز للمعلمين بلغت (70%) وهو مستوى متوسط، وكذلك حث مدراء المدارس على تشجيع وتحفيز المعلمين نحو الإنجاز، وتبني السياسات التي تجعل المعلمين عنصراً فعالاً في عملية التخطيط بالمدرسة، واشراكهم في عمليات اتخاذ القرار .

2. **دراسة خضير (2020) :**

هدفت الدراسة التعرف إلى علاقة التمكين الإداري بمستوى دافعية الإنجاز لدى مديري المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين في مديريات

الشمال من فلسطين، وتكونت عينة الدراسة من (10189) معلما ومعلمة من معلمي المدارس الحكومية و(10) مدراء مدارس حكومية وعينة عشوائية (400) وأظهرت النتائج أن مستوى دافعية الإنجاز مرتفعة جدا بنسبة (85%) وكذلك تنفيذ دورات متخصصة في القيادة لمدراء المدارس، والعمل على تعزيز ثقافة الإنجاز لدى المعلمين من خلال ربط الارتقاء الوظيفي وتقييم الأداء بالإنجاز .

3. **دراسة الدجني وشاهين(2016):**

هدفت الدراسة التعرف إلى دور مديري المدارس الخاصة في تعزيز ثقافة الإنجاز لدى معلميهم وسبل تطويره، للحصول على بيئة تربوية تتضمن ترتيبات إدارية وفنية جديدة يقوم بها مديرو المدارس، وركزت الدراسة على مدارس دار الأرقم النموذجية الخاصة كمجتمع للدراسة، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى التالي:

بلغت درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة بمحافظات غزة لدورهم في تعزيز ثقافة الإنجاز (76.29%)، وأوصت الدراسة بضرورة إرساء قواعد العمل الجماعي ، والعمل بروح الفريق في المؤسسات التربوية، ووضع آليات محددة وممنهجة تضمن مشاركة أوسع للمعلمين عند صياغة رؤية ورسالة المدرسة ، والعمل على نشر الأعمال المتميزة في المجالات المختلفة على موقع المدرسة الالكتروني .

4. **دراسة شاهين (2013):**

هدفت الدراسة التعرف إلى الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات غزة وعلاقتها بتعزيز ثقافة الإنجاز، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة لجمع المعلومات وتكونت عينة الدراسة من (380) معلما ومعلمة من العاملين في المدارس الثانوية ، وتوصلت الدراسة إلى أهم النتائج منها: بلغ الوزن النسبي لمحور (العوامل التي تساهم في تعزيز ثقافة الإنجاز) (76.18%) بدرجة موافقة كبيرة، وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($a<0.05$) بين متوسط تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية بمحافظات غزة لدورهم في تعزيز ثقافة الإنجاز وبين متوسط تقديراتهم للأنماط القيادية لديهم ، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة مديري المدارس الحكومية بمحافظات غزة لدورهم في تعزيز ثقافة الإنجاز تعزى لمتغيرات (الجنس، سنوات الخدمة، المؤهل العلمي).

5. دراسة الفهاد وآخرون Alfahad and others(2013) :

هدفت الدراسة التعرف إلى العلاقة بين الأنماط القيادية لمديري المدارس ودافعية الإنجاز لدى المعلمين في الكويت، واستخدمت الدراسة مقياس (MLQ) وذلك بما يتناسب مع البيئة الكويتية واستخدم أداة أخرى لقياس دافعية الإنجاز للمعلمين، وتوصلت إلى أهم النتائج منها: دافعية الإنجاز لدى المعلمين كانت إيجابية، وتوجد علاقة ارتباطية قوية بين النمط القيادي التحويلي لمديري المدارس ودافعية الإنجاز لدى العاملين .

6. **دراسة جبران(2010)** :

هدفت الدراسة التعرف إلى دور القيادات التربوية ممثلة بمدير المدرسة في بناء البيئة الإيجابية القادرة على صناعة ثقافة الإنجاز التربوي، وقد تناولت القيادات التربوية من خلال أبرز عناصرها والمتمثلة في بناء الرؤية المستقبلية والتوجهات الاستراتيجية وبناء العلاقات الإنسانية والتأثير في الآخرين والتحفيز والتشجيع وتدريب الأفراد العاملين، وقد خرجت الدراسة بمجموعة من النتائج أهمها: أن الإدارة التربوية لا بد لها من الانطلاق في إدارتها من المنطلق القيادي، وعدم الاقتصار على المنطلق الإداري، قدرة القيادة على الارتقاء بالمؤسسة سواء بشرية أو مادية، ضرورة تكامل العناصر الخمسة للقيادة التربوية جنباً إلى جنب في إتمام المهمات المطلوبة، العمل على مراجعة التشريعات الادارية والتربوية وتحديثها باستمرار لتواكب التطورات لإرساء قواعد الخدمة وتوزيع الأعمال على العاملين وتحديد واجباتهم ومسؤولياتهم وتقييم إنجازاتهم .

7. دراسة أنجاوس وآخرون Angus ,& others (2009):

هدفت الدراسة التعرف إلى دور آثار ثقافة المدرسة والمناخ على إنجاز الطالب في ولاية تكساس الأمريكية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت الدراسة على جميع مدارس الولاية وعينة (29) مدرسة، واستخدم مستثمر أوميغا للرعاية الصحية كأداة للدراسة والذي يتكون من (10) أبعاد تميز مناخ المدارس، والذي يحاكي التفاعل الناجح بين أعضاء المؤسسة، وأيضا تخبر القيادة بكيفية معالجة بعض جوانب المناخ التي تحتاج إلى تحسين، وتوصلت الدراسة إلى أهم النتائج منها: أن الطلاب الذين حققوا درجات عالية في الاختبارات القياسية في المدارس ذات البيئة التعليمية الصحية .

8. دراسة الداعور (2007) :

هدفت الدراسة التعرف إلى دور مدير المدرسة الثانوية كقائد تربوي في محافظات غزة وعلاقتها بالثقافة التنظيمية للمدرسة من وجهة نظر المعلمين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت الدراسة علة (360) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة

الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: أكثر الأنماط الثقافية السائدة في المدارس الثانوية هو نمط التعاطف الإنساني ثم ثقافة الإنجاز ثم ثقافة القوة ثم ثقافة النظم والأدوار، وكذلك ضرورة العمل على تعزيز ثقافة الإنجاز في المدارس الثانوية من خلال العمل بروح الفريق وأداء العمل بكفاءة وفعالية، وتقبل آراء الآخرين ، والتفويض الواسع في بعض صلاحيات مديري المدارس.

9. دراسة Ware (2006) :

هدفت الدراسة التعرف إلى طرق التعلم الإيجابي باستخدام المثير الثقافي في دعم ثقافة الإنجاز للطلاب الأمريكيين من أصل أفريقي، وتم استخدام المقابلات والملاحظات كمصادر لجمع البيانات اللازمة للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أهم النتائج منها: أن التربية تستجيب ثقافيا، حيث أن إيجاد العاملين في بيئات آمنة ومستقرة، تجعلهم يحفزون الطلبة على العمل بجدية أكبر وإنجاز أعمالهم بغض النظر عن الانحدار العرقي للمعلم فهو يستطيع أن يتكيف مع طلبته ويوفر لهم البيئة المحفزة للعمل والإنجاز .

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال عرض الدراسات السابقة تبين أن أغلب الدراسات تناولت موضوع ثقافة الإنجاز سواء بشكل منفرد أو من خلال ربطه بمفاهيم أخرى ومنها دراسة (شاهين 2013) و(الفهاد وآخرون 2013)التي درست علاقة الأنماط القيادية بدافعية و ثقافة الإنجاز، ودراسة (الدجني وشاهين 2016) تناولت دور مديري المدارس الخاصة في تعزيز ثقافة الإنجاز لدى معلميهم وسبل تطويره وتناولت دراسة (الداعور 2007) دور مدير المدرسة الثانوية كقائد تربوي في محافظات غزة وعلاقتها بالثقافة التنظيمية للمدرسة من وجهة نظر المعلمين ، بينما تناولت الدراسة الحالية التعرف إلى دور القائد التربوي في تعزيز ثقافة الإنجاز لدى العاملين في المدارس الثانوية، واتفقت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في استخدامها المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة للدراسة بينما استخدمت الدراسة الحالية الاستبانة كأداة في الدراسة لتحقيق هدفها، وكذلك اختلفت مع بعض الدراسات من حيث مجتمع الدراسة والبيئة التي أجريت فيها الدراسة مثل دراسة (Ware 2006) و دراسة (أنجاوس وآخرون 2009)و دراسة (الفهاد 2013) حيث كانت بيئة أجنبية وكويتية، وكذلك دراسة جبران في تناوله دور القيادات التربوية في بناء البيئة الإيجابية القادرة على صناعة الإنجاز في عدم استخدامه الاستبانة والمقابلات في الدراسة وكذلك عينة الدراسة، وأهم ما يميز الدراسة الحالية أنها ركزت على أهمية دور القائد التربوي في تعزيز ثقافة الإنجاز، بخلاف بعض

الدراسات السابقة، وكذلك استخدامها الاستبانة كأداة في الدراسة والتي سوف تضيف نتائج مميزة للدراسة .

❖ **ماهية القائد التربوي وأدواره وصفاته:**

- **القائد لغة:**

يقال: فلان قائد جماعة، من: قاد، يقود، مقود، القيادة، واسم الفاعل للقيادة هو القائد، والقائد جمعه قواد، وقادة، وإن القيادة هي: الانقياد والطاعة والخضوع والإذعان، مصدر القائد، كذلك القود، وقاد الجيش قيادة: رأسه ودبر أمره، والانقياد، الخضوع تقول: قدته فانقاد واستقاد لي(ابن منظور، 1880، 370) وهي مشتقة من الفعل قاد أي قام بعمل للوصول بالجماعة إلى الهدف المنشود.

- **القائد اصطلاحاً:**

عرف (العجمي،2008، 172): القدرة على التأثير في سلوك العاملين والتي تمكن القائد من توجيههم التوجيه الصحيح ليحققوا الأهداف المنشودة المتفق عليها في ظل علاقات إنسانية جيدة بين القائد وتابعيه، ويعرفه الباحث بأنه : القدرة على التأثير في الآخرين بشكل إيجابي في سلوكهم وتوجهاتهم لتحفيزهم من أجل تحقيق الأهداف المنشودة.

- **القائد التربوي:**

عرفه (الحديدي،7،2009): بأنه " قدرة القائد التربوي على توجيه القوى التربوية العاملة بأسلوب علمي شوري وديمقراطي يدفع العاملين للانقياد والتعاون في سبيل تحقيق الأهداف التربوية المرجوة".

ويجب على القائد التربوي أن يمتلك عدد من الصفات والسمات القيادية التي تزيد من قبوله لدى المرؤوسين ، فهذه السمات هي سر فاعلية القيادة ، وإن الفهم الحقيقي للسمات للقائد التربوي تجعله شخصاً فعالاً وقادراً على قيادة العاملين (المدهون،2012، 27).

وحتى يكون القائد التربوي ناجحاً ونموذجاً رائداً في القيادة التروية وقادراً على أداء أدواره المنوطة به بالشكل الصحيح، لا بد من توفر بعض الصفات والسمات في شخصيته القيادية، ومنها: القدرة على التعامل مع الآخرين والتأثير فيهم، واستثمار الموارد المتاحة بشكل أمثل، والقدرة على اتخاذ القرارات، وتشجيع وتحفيز العاملين، وتهيئة بيئة عمل مناسبة للإنجاز، لأنها العامل الرئيسي لزيادة دافعية العاملين نحو الإنجاز والذي بدوره يعمل على تحقيق أهداف المؤسسة التربوية المنشودة .

تمتاز القيادة بأنها دور جماعي، و لا يمكن لأي إنسان أن يكون قائداً بمفرده، وإنما يمارس القيادة من خلال المشاركة الفاعلة مع الجماعة ضمن اطار معين، بهدف توجيه سلوك العاملين في المؤسسة التربوية لتحقيق أهدافها من خلال بناء الرؤية المستقبلية ، والتوجهات الاستراتيجية لها، وبناء العلاقات الإنسانية بين العاملين والتأثير فيهم، وتحفيزهم وتشجيعهم وتدريبهم لتأدية مهامهم المطلوبة بفعالية (جبران،2010، 9).

وبناءً على ما سبق فإن الأدوار والصفات الواجب توافرها في القائد التربوي تمثل حجر الأساس للقيادة التربوية، التي تساهم في تعزيز ثقافة الإنجاز، فالقائد له دور فعال في دعم وتعزيز وتحفيز ودعم العاملين نحو الإنجاز والنجاح والتقدم من توفير البيئة المناسبة التي تعزز العاملين للإنجاز .

❖ **ثقافة الإنجاز :**

- **الثقافة اصطلاحاً:**

هي السلوك المكتسب والمتضمن الأساليب والأفكار والقيم التي يمارسها الأفراد ويحرصون عليها كأعضاء في مجتمع منظم، والثقافة بطبيعتها لا تتجلى لنا كظاهرة إلا بعد إدراك تأثيراتها(شقورة، 2015، 46).

- **ثقافة الإنجاز:**

عرفتها(شاهين،2013، 11) بأنها " تطوير بيئة تربوية تتضمن ترتيبات إدارية، وفنية جديدة يقوم بها مديرو المدارس الثانوية الحكومية بمحافظات غزة، وتسعى إلى تغيير نوعي وكمي، بحيث ينعكس أثرها على جميع طلبة المدارس والعاملين فيها من إدارة واشراف وتدريس وخدمات".

و تنبع أهمية ثقافة الإنجاز من خلال احتياج المؤسسات التربوية إلى بيئة إنجاز قادرة من التغلب على المعيقات والعقبات التي تواجههم من أجل الرقي والارتقاء في كافة المجالات، ولهذا تعتبر ثقافة الإنجاز أهم الدوافع التي تحرك العاملين وتوجههم نحو تحقيق الأهداف، لأنها أصبحت حاجة ملحة وضرورية يجب توفرها داخل المؤسسات التربوية كونها متغير مهم في بناء وصناعة الإنسان القادر على تخطي وإنجاز جميع المهام الموكلة له، لأنها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمفهوم ثقافة المؤسسة بشكل عام (شقورة،2015، 45).

وتتميز ثقافة الإنجاز بعدة مميزات منها شعور العاملين بتقدير الذات من خلال الإنجازات المحققة، والتخطيط الدقيق وإتقان الأعمال والمهام في ضوء معايير الجودة في الأداء التربوي،

والسعي نحو التفوق والتقدم لتحقيق الأهداف، والإحساس بأهمية الوقت في التخطيط للمستقبل، لزيادة التغلب على العقبات والمشكلات التي قد تواجههم (جبران،2010، 13)، وهذا يؤكد على ضرورة وجود قائد تربوي مميز وفعال قادر على توفير بيئة عمل إيجابية تكون داعمة للإنجاز ومصدراً للابداع والابتكار .

وبين (الرخيمي،2000) مدى أهمية ثقافة الإنجاز للمؤسسات التربوية في كونها تعتبر عنصراً فاعلاً ومؤيداً للإدارة ومساعداً لها في تحقيق الأهداف، وتكون قوية بمدى تقبلها من العاملين والتي تظهر في سلوكياتهم وعلاقاتهم، وتسهل مهمة الإدارة والقادة فلا يلجؤون إلى الاجراءات الصارمة في العمل، وكذلك تعتبر عنصراً جذرياً يؤثر على القابلية للتغيير وقدرتها على مواكبة التطورات والمتغيرات من حولها وخاصة إذا كانت مرنة ومتطلعة للأفضل، واحتياجها إلى جهود واعية تغذيها وتقويها وتحافظ على استقرارها النسبي، ورسوخها في أذهان العاملين لتظهر في سلوكهم وعلاقاتهم (الدجني وشاهين، 2016، 110-111).

ومن خلال ما سبق لكي يمتلك القائد التربوي مقومات ثقافة الإنجاز لا بد من قيادة المؤسسات التربوية والمتمثلة بوزارة التربية والتعليم من أخذ دورها الحقيقي والفعال في توفير كل ما يلزم القادة التربويين من احتياجات وامكانات وصلاحيات وتشريعات تحقق الإنجاز ونشر ثقافته في المؤسسات التربوية .

إجراءات الدراسة الميدانية

منهج الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي يحاول من خلاله وصف الظاهرة موضوع الدراسة، وتحليل بياناتها، والعلاقة بين مكوناتها والآراء التي تطرح حولها والعمليات التي تتضمنها والآثار التي تحدثها. (أبو حطب وصادق، 2005: 104).

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتمثل مجتمع الدراسة في المعلمين العاملين في المدارس الثانوية بمنطقة الوسطى التعليمية. وقد تم استخدام طريقة العينة العشوائية، حيث تم توزيع 180 على أفراد مجتمع الدراسة وتم استرداد 152 استبانة صالحة للتحليل بنسبة 84.4%، ويتضح فيما يلي توزيع أفراد عينة الدارسة حسب المعلومات العامة للأفراد فيها:

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدارسة حسب المعلومات العامة

المعلومات العامة (ن=152)		العدد	%
الجنس	ذكر	80	52.6
	أنثى	72	47.4
سنوات الخدمة	أقل من 5 سنوات	8	5.3
	من 5 الى 10 سنوات	17	11.2
	أكثر من 10 سنوات	127	83.6
التخصص	العلوم الإنسانية	97	63.8
	العلوم الطبيعية	55	36.2

أداة الدراسة: تم تطوير استبانة اعتماداً على الأدب النظري والدراسات السابقة، وتكونت الاستبانة من (24) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي: (بناء الرؤية المستقبلية والرسالة، نشر ثقافة الإنجاز، التحفيز والتشجيع، تدريب العاملين)، حيث تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي لقياس استجابات المبحوثين على فقرات الاستبيان.

خطوات بناء الاستبانة:

قام الباحث بإعداد استبانة تعزيز ثقافة الإنجاز وذلك من خلال الخطوات الآتية:

1- الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، والاستفادة منها في بناء الاستبانة وصياغة فقراتها.
2- الاطلاع على المقاييس ذات الصلة بموضوع الدراسة مثل مقياس (الدجني وشاهين 2016، وشقورة 2015).
3- قسم الباحث الاستبانة إلى أربعة مجالات رئيسية والتي شملتها الاستبانة.
4- تم وضع (6) فقرات لكل مجال من المجالات حيث بلغت الفقرات الكلية للاستبانة (24) فقرة .
5- تم عرض الاستبانة على مجموعة الأساتذة المختصين لإبداء رأيهم في مجالاتها وفقراتها .
6- تم تعديل الفقرات التي وضع عليها ملاحظات من المحكمين .

صدق الاستبانة: يوجد العديد من الاختبارات التي تقيس صدق الاستبانة أهمها:

1- الصدق الظاهري:

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المجال، وقد تم الاستجابة لآراء المحكمين من حيث الحذف والتعديل في ضوء المقترحات المقدمة، وبذلك خرج الاستبيان في صورته النهائية.

2- صدق الاتساق الداخلي

تم حساب الاتساق الداخلي من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه الفقرة، كما في جدول (2).

جدول (2): نتائج الاتساق الداخلي

م	المجال	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية (sig)
بناء الرؤية المستقبلية والرسالة			
.1	يضع القائد التربوي رؤية واضحة للعمل	.754*	0.000
.2	تتماشى رؤية المؤسسة مع الواقع والمستقبل	.792*	0.000
.3	الرؤية تشجع المعلمين على الإنجاز	.805*	0.000
.4	رسالة المؤسسة تغرس في نفوس المعلمين قيم المثابرة والابتكار	.718*	0.000
.5	يسهل على المعلمين ترجمة رسالة المؤسسة على أرض الواقع	.756*	0.000
.6	يشرك القائد التربوي المعلمين في وضع رؤية ورسالة المؤسسة	.811*	0.000
نشر ثقافة الإنجاز			
.1	يعمد القائد التربوي الى ترسيخ القيم المرتبطة بالإنجاز مثل الاعتماد على الذات وتحمل المسؤولية والتعاون والابتكار والمثابرة	.747*	0.000
.2	حرص القائد التربوي واجتهاده يمثل لنا نموذجاً في الإنجاز	.772*	0.000
.3	يعتبر القائد التربوي قدوة لنا في إنجازاته	.771*	0.000
.4	يعتمد القائد التربوي إنجاز المعلمين معياراً أساسياً في الترقية	.735*	0.000
.5	يساهم القائد التربوي في إرساء قواعد العمل بروح الفريق بين المعلمين	.793*	0.000
.6	يوجه القائد التربوي المعلمين للاستفادة من التقدم التكنولوجي	.698*	0.000
التحفيز والتشجيع			
.1	يهيئ القائد التربوي بيئة العمل المشجعة على الإنجاز	.774*	0.000
.2	تشجيع القائد التربوي المعلمين يزيد من جهودهم ودافعيتهم نحو الإنجاز.	.814*	0.000
.3	يكافئ القائد التربوي المعلمين أصحاب الإنجاز مادياً ومعنوياً	.759*	0.000
.4	يقدر القائد التربوي طرح الأفكار والمبادرات الجديدة.	.783*	0.000
.5	يشرك القائد التربوي المعلمين في عملية اتخاذ القرار.	.693*	0.000
.6	يستخدم القائد التربوي عبارات التحفيز كالمدح والثناء مع العاملين	.748*	0.000
تدريب العاملين			

.1	يوفر القائد التربوي بيئة تدريبية مناسبة المعلمين لتطوير قدراتهم .	.765*	0.000
.2	يشجع القائد التربوي تبادل الخبرات من خلال الزيارات الصفية المتبادلة بين المعلمين.	.731*	0.000
.3	يعقد القائد التربوي ورشات عمل مناسبة لاحتياجات المعلمين	.846*	0.000
.4	يعتمد القائد التربوي في ترقيته المعلمين على خبراتهم التدريبية	.801*	0.000
.5	يحدد القائد التربوي مشاريع تعمل على رفع القدرات الإنجازية المعلمين	.834*	0.000
.6	يشجع القائد التربوي المعلمين على إجراء التجارب والبحوث	.810*	0.000

*الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة $0.05 \geq \alpha$.

يتضح من جدول (2) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً وبدرجة قوية عند مستوى معنوية $0.05 \geq \alpha$ وبذلك تعتبر فقرات الاستبانة صادقه لما وضعت لقياسه.

3- الصدق البنائي: تم حساب الصدق البنائي من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة كما في جدول (3).

جدول (3): نتائج الصدق البنائي

م	المجال	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية (sig)
.1	بناء الرؤية المستقبلية والرسالة	.891*	0.000
.2	نشر ثقافة الإنجاز	.880*	0.000
.3	التحفيز والتشجيع	.915*	0.000
.4	تدريب العاملين	.881*	0.000

*الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة $0.05 \geq \alpha$.

يتضح من جدول (3) أن جميع معاملات الارتباط في جميع مجالات الاستبانة دالة إحصائياً وبدرجة قوية عند مستوى معنوية $0.05 \geq \alpha$ وبذلك تعتبر جميع مجالات الاستبانة صادقه لما وضعت لقياسه.

ثبات الاستبانة Reliability : تم حساب ثبات الاستبانة من خلال معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha Coefficient وطريقة التجزئة النصفية Split Half Method والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (4): نتائج ثبات الاستبانة

م	المجال	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
				معامل الارتباط	معامل الارتباط المعدل
.1	بناء الرؤية المستقبلية والرسالة	6	0.864	0.778	0.875
.2	نشر ثقافة الإنجاز	6	0.847	0.773	0.872
.3	التحفيز والتشجيع	6	0.849	0.723	0.839
.4	تدريب العاملين	6	0.886	0.808	0.894
	جميع مجالات الاستبانة	**24**	**0.951**	**0.916**	**0.956**

يتضح من جدول (4) أن الثبات مرتفع حيث بلغت قيمته لجميع فقرات الاستبانة بطريقة ألفا كرونباخ 0.951، بينما بلغت قيمة معامل الارتباط المعدل 0.956، وهذا يعنى أن معامل الثبات مرتفع.

يستخلص من نتائج اختباري الصدق والثبات أن أداة القياس (الاستبانة) صادقة في قياس ما وضعت لقياسه، كما أنها ثابتة بدرجة كبيرة جداً، مما يؤهلها لتكون أداة قياس مناسبة وفاعلة لهذه الدراسة ويمكن تطبيقها بثقة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم تفريغ وتحليل البيانات من خلال برنامج التحليل الإحصائي Statistical Package for the Social Sciences (SPSS 28)، حيث تم استخدام الاختبارات الإحصائية التالية:

1- النسب المئوية والتكرارات (Frequencies & Percentages).
2- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient).
3- اختبار ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) وكذلك طريقة التجزئة النصفية.
4- المتوسط الحسابي والوزن النسبي والانحراف المعياري.
5- اختبار T في حالة عينتين مستقلتين (Independent Samples T-Test).
6- اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance - ANOVA).

الإجابة عن أسئلة الدراسة:

1. **ما درجة تعزيز القائد التربوي لثقافة الإنجاز لدى المعلمين العاملين في المدارس الثانوية؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسط الحسابي والوزن النسبي والانحراف المعياري والترتيب.

جدول (5) درجة تعزيز القائد التربوي لثقافة الإنجاز لدى المعلمين العاملين في المدارس الثانوية

م	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
.1	بناء الرؤية المستقبلية والرسالة	3.82	0.61	76.32	2
.2	نشر ثقافة الإنجاز	3.95	0.59	78.93	1
.3	التحفيز والتشجيع	3.80	0.63	76.00	3
.4	تدريب العاملين	3.72	0.67	74.48	4
	جميع المجالات معا	**3.82**	**0.56**	**76.46**	

يبين جدول (5) أن المتوسط الحسابي لجميع فقرات الاستبانة يساوي 3.82 وبذلك فإن الوزن النسبي 76.46%، وهذا يعني أن هناك موافقة على فقرات الاستبانة بشكل عام بنسبة 76.46%، وقد حصل المجال " نشر ثقافة الإنجاز " على أعلى درجة موافقة بنسبة 78.93%، بينما حصل المجال " تدريب العاملين " على أقل درجة موافقة بنسبة 74.48%، ويعزو الباحث حصول مجال " نشر ثقافة الإنجاز " على الترتيب الأول إلى حرص القائد التربوي واجتهاده والتزامه بما يمثل نموذجاً إيجابياً في الإنجاز للآخرين، إضافة إلى اعتباره قدوة للعاملين في المجال التربوي ، وهذا يساهم في إرساء قواعد العمل بروح الفريق بين المعلمين، وكذلك إلى أن القائد التربوي يعمد إلى ترسيخ القيم المرتبطة بالإنجاز مثل الاعتماد على الذات ، وتحمل المسؤولية ، والتعاون والابتكار والمثابرة، وهذا يدفع القائد التربوي إلى أن يعتمد في ثقافة الإنجاز على مدى التقدم والارتقاء التكنولوجي بالمعلمين ليطمئن أنهم مواكبون كل جديد يحدث في العالم، وخاصة فيما يتعلق بالأمور التربوية، ويرى الباحث أن القائد التربوي إضافة على كل ما سبق يعتبر إنجاز المعلمين بمثابة المعيار الأساسي للترقية.

وبناءً على ما سبق فإن نشر ثقافة الإنجاز لا بد وأن يتحقق فيها عدة معايير أساسية تتمثل في " القدوة الحسنة ، والثقافة، والإبداع، والتطور والارتقاء ، حيث اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة الدجني وشاهين 2015م، ودراسة جبران 2010م، ودراسة الفهاد وآخرون 2013م .

كما يعزو الباحث حصول مجال " تدريب العاملين " على أقل درجة علماً بأن هذه النسبة ليست ضعيفة ولا متوسطة، بل هي مرتفعة مما يؤكد على تحديد القائد التربوي لأي مشروع يعمل على رفع القدرات الإنجازية للمعلمين من خلال تشجيع القائد التربوي لهم على إجراء التجارب والإنجازات، ويبذل القائد التربوي جهداً كبيراً في تشجيع المعلمين من أجل تبادل الخبرات والزيارات الصفية، وهذا يحتاج إلى وقت وجهد إضافي لدى المعلم لأن أمور التدريب تحتاج إلى عقد ورش عمل وزيارات متبادلة، ودروس توضيحية، واستخدام وسائل تعليمية، إضافة إلى القدرة على التعامل مع التكنولوجيا بشكل أكثر تقدماً، وهذا يتطلب من القائد التربوي بيئة تدريبية مناسبة لتطوير قدرات المعلمين، وربما يقف عائقاً أمام هذه البيئة صعوبة الوضع الاقتصادي الذ يضرب بظلاله على الواقع الحياتي في محافظات قطاع غزة.

- **تحليل فقرات مجال بناء الرؤية المستقبلية والرسالة من أجل الافادة في تحليل فقرات الاستبانة.**

جدول رقم (6): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لفقرات مجال " بناء الرؤية المستقبلية والرسالة "

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
.1	يضع القائد التربوي رؤية واضحة للعمل	4.08	0.73	81.58	1
.2	تتماشى رؤية المؤسسة مع الواقع والمستقبل	3.74	0.77	74.74	4
.3	الرؤية تشجع المعلمين على الإنجاز	3.91	0.78	78.16	2
.4	رسالة المؤسسة تغرس في نفوس المعلمين قيم المثابرة والإبتكار	3.83	0.80	76.69	3
.5	يسهل على المعلمين ترجمة رسالة المؤسسة على أرض الواقع	3.65	0.74	73.03	6
.6	يشرك القائد التربوي المعلمين في وضع رؤية ورسالة المؤسسة	3.68	0.93	73.64	5

يبين جدول (6) حصول الفقرة " يضع القائد التربوي رؤية واضحة للعمل " على أعلى درجة موافقة بنسبة 81.58%، بينما حصلت الفقرة " يسهل على المعلمين ترجمة رسالة المؤسسة على أرض الواقع " على أقل درجة موافقة بنسبة 73.03%.

- **تحليل فقرات مجال نشر ثقافة الإنجاز**

جدول رقم (7): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لفقرات مجال " نشر ثقافة الإنجاز "

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
.1	يعمد القائد التربوي الى ترسيخ القيم المرتبطة بالإنجاز مثل الاعتماد على الذات وتحمل المسؤولية والتعاون والابتكار والمثابرة	3.93	0.76	78.55	5
.2	حرص القائد التربوي واجتهاده يمثل لنا نموذجاً في الإنجاز	3.97	0.79	79.47	2
.3	يعتبر القائد التربوي قدوة لنا في إنجازاته	3.97	0.80	79.47	2
.4	يعتمد القائد التربوي إنجاز المعلمين معياراً أساسياً في الترقية	3.78	0.85	75.66	6
.5	يساهم القائد التربوي في إرساء قواعد العمل بروح الفريق بين المعلمين	3.97	0.79	79.34	4
.6	يوجه القائد التربوي المعلمين للاستفادة من التقدم التكنولوجي	4.05	0.74	81.05	1

يبين جدول (7) حصول الفقرة " يوجه القائد التربوي المعلمين للاستفادة من التقدم التكنولوجي " على أعلى درجة موافقة بنسبة 81.05%، بينما حصلت الفقرة " يعتمد القائد التربوي إنجاز المعلمين معياراً أساسياً في الترقية " على أقل درجة موافقة بنسبة 75.66%.

- **تحليل فقرات مجال التحفيز والتشجيع**

جدول رقم (8): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لفقرات مجال " التحفيز والتشجيع "

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
.1	يهيئ القائد التربوي بيئة العمل المشجعة على الإنجاز	3.80	0.81	76.05	4
.2	تشجيع القائد التربوي المعلمين يزيد من جهودهم ودافعيتهم نحو الإنجاز.	3.92	0.77	78.42	2
.3	يكافئ القائد التربوي المعلمين أصحاب الإنجاز مادياً ومعنوياً	3.46	0.90	69.21	6
.4	يقدر القائد التربوي طرح الأفكار والمبادرات الجديدة.	3.89	0.80	77.75	3
.5	يشرك القائد التربوي المعلمين في عملية اتخاذ القرار.	3.66	0.89	73.25	5
.6	يستخدم القائد التربوي عبارات التحفيز كالمدح والثناء مع العاملين	4.05	0.73	81.07	1

يبين جدول (8) حصول الفقرة " يستخدم القائد التربوي عبارات التحفيز كالمدح والثناء مع العاملين " على أعلى درجة موافقة بنسبة 81.07%، بينما حصلت الفقرة " يكافئ القائد التربوي المعلمين أصحاب الإنجاز مادياً ومعنوياً " على أقل درجة موافقة بنسبة 69.21%.

- **تحليل فقرات مجال تدريب العاملين**

جدول رقم (9): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لفقرات مجال " تدريب العاملين "

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
.1	يوفر القائد التربوي بيئة تدريبية مناسبة المعلمين لتطوير قدراتهم .	3.68	0.77	73.64	5
.2	يشجع القائد التربوي تبادل الخبرات من خلال الزيارات الصفية المتبادلة بين المعلمين.	3.93	0.82	78.54	1
.3	يعقد القائد التربوي ورشات عمل مناسبة لاحتياجات المعلمين	3.74	0.84	74.83	2
.4	يعتمد القائد التربوي في ترقيته المعلمين على خبراتهم التدريبية	3.71	0.85	74.17	3
.5	يحدد القائد التربوي مشاريع تعمل على رفع القدرات الإنجازية المعلمين	3.60	0.86	71.92	6
.6	يشجع القائد التربوي المعلمين على إجراء التجارب والبحوث	3.69	0.92	73.77	4

يبين جدول (9) حصول الفقرة " يشجع القائد التربوي تبادل الخبرات من خلال الزيارات الصفية المتبادلة بين المعلمين " على أعلى درجة موافقة بنسبة 78.54%، بينما حصلت الفقرة " يحدد القائد التربوي مشاريع تعمل على رفع القدرات الإنجازية المعلمين " على أقل درجة موافقة بنسبة 71.92%.

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابة أفراد العينة في تعزيز ثقافة الإنجاز لدى المعلمين العاملين في المدارس الثانوية تعزى للمتغيرات (الجنس، سنوات الخدمة، التخصص)

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الاسئلة الفرعية التالية:

- **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابة أفراد العينة في تعزيز ثقافة الإنجاز لدى المعلمين العاملين في المدارس الثانوية تعزى الى الجنس.**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار " T - لعينتين مستقلتين ".

جدول (10): نتائج اختبار" T - لعينتين مستقلتين " – الجنس

المجال	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
بناء الرؤية المستقبلية والرسالة	ذكر	80	3.75	0.66	-1.401	0.163
	أنثى	72	3.89	0.55		
نشر ثقافة الإنجاز	ذكر	80	3.85	0.61	-2.041	0.043
	أنثى	72	4.05	0.55		
التحفيز والتشجيع	ذكر	80	3.72	0.68	-1.581	0.116
	أنثى	72	3.88	0.55		
تدريب العاملين	ذكر	80	3.55	0.76	-3.416	0.001
	أنثى	72	3.92	0.50		
جميع المجالات معا	ذكر	80	3.72	0.61	-2.411	0.017
	أنثى	72	3.94	0.47		

من النتائج الموضحة في جدول (10) يمكن استنتاج ما يلي:

تبين أن القيمة الاحتمالية (.Sig) المقابلة لاختبار" T - لعينتين مستقلتين " أكبر من مستوى الدلالة 0.05 للمجالين " بناء الرؤية المستقبلية والرسالة، التحفيز والتشجيع" وبذلك يمكن استنتاج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة حول هذين المجالين تُعزى إلى متغير النوع، ويعزو الباحث ذلك إلى أن الظروف التعليمية التي يعيشها كل من المعلمين والمعلمات واحدة لا تختلف، كما يطلب من كافة المعلمين ذكوراً وإناثاً حضور تدريب تعليمي وورش عمل ووسائل تعليمية، ودروس توضيحية وطرح أفكار ومبادرات جديدة وقدرة على اتخاذ القرار، مما يجعل وجود فروق بين المعلمين والمعلمات في ثقافة الإنجاز غير موجودة.

أما بالنسبة لباقي المجالات والمجالات مجتمعة معا فقد تبين أن القيمة الاحتمالية (.Sig) أقل من مستوى الدلالة 0.05 وبذلك يمكن استنتاج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة حول هذه المجالات والمجالات مجتمعة معا تُعزى إلى متغير الجنس وذلك لصالح الإناث، ويعزو الباحث ذلك إلى درجة الانضباط الكبيرة التي تبديها المعلمة من أجل الحفاظ على سمعتها العلمية ونشاطها فتقوم بالتحضير وبناء الرؤية المستقبلية، ووضع رسالة بشكل واضح، ربما أكثر من الذكور، وهذا يخضع إلى طبيعة الجنس، كما أن المعلمات يبدين أكثر

التزاماً في التدريب ووضع الخطط الخاصة بالعملية التعليمية، مما يدفع القائد التربوي إلى تحفيزهن وتشجيعهن وإبراز أنشطتهن بشكل أكبر وأفضل .

- **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابة أفراد العينة في تعزيز ثقافة الإنجاز لدى المعلمين العاملين في المدارس الثانوية تعزى الى سنوات الخدمة .**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار " التباين الأحادي "، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (11): نتائج اختبار "التباين الأحادي" – سنوات الخدمة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	
بناء الرؤية المستقبلية والرسالة	بين المجموعات	0.369	2	0.185	0.489	0.614
	داخل المجموعات	56.249	149	0.378		
	المجموع	56.618	151			
نشر ثقافة الإنجاز	بين المجموعات	0.024	2	0.012	0.034	0.966
	داخل المجموعات	53.009	149	0.356		
	المجموع	53.033	151			
التحفيز والتشجيع	بين المجموعات	0.991	2	0.496	1.267	0.285
	داخل المجموعات	58.278	149	0.391		
	المجموع	59.269	151			
تدريب العاملين	بين المجموعات	0.376	2	0.188	0.414	0.662
	داخل المجموعات	67.237	149	0.454		
	المجموع	67.614	151			
جميع مجالات الاستبانة	بين المجموعات	0.219	2	0.109	0.349	0.706
	داخل المجموعات	46.756	149	0.314		
	المجموع	46.975	151			

من النتائج الموضحة في جدول (11) تبين أن القيمة الاحتمالية (.Sig) المقابلة لاختبار" التباين الأحادي " أكبر من مستوى الدلالة 0.05 وبذلك يمكن استنتاج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة تُعزى إلى متغير سنوات الخدمة، ويعزو الباحث ذلك

إلى وضع القائد التربوي خطط تتماشى مع رؤية المؤسسة وواقعها ومستقبلها مما يستفيد منه كافة المعلمين والمعلمات خاصة عندما يتساوى الجميع في الدعوة لحضور الندوات وورش العمل، وعندما يطلب من الجميع اثبات أنفسهم في تحضير الدروس وعمل وسائل تعليمية، كما يعزو الباحث عدم وجود فروق دالة إحصائياً إلى وجود نظام للترقيات موحد مبني على إنجاز المعلمين، مما يدفعهم جميعاً على التنافس سواء كانوا معلمين أو معلمات جدد أو قدامى .

- **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابة أفراد العينة في تعزيز ثقافة الإنجاز لدى المعلمين العاملين في المدارس الثانوية تعزى الى التخصص.**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار " T - لعينتين مستقلتين ".

جدول (12): نتائج اختبار" T - لعينتين مستقلتين " – التخصص

المجال	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
بناء الرؤية المستقبلية والرسالة	العلوم الإنسانية	97	3.84	0.62	0.514	0.608
	العلوم التطبيقية	55	3.78	0.61		
نشر ثقافة الإنجاز	العلوم الإنسانية	97	3.96	0.58	0.439	0.661
	العلوم التطبيقية	55	3.92	0.63		
التحفيز والتشجيع	العلوم الإنسانية	97	3.81	0.60	0.179	0.858
	العلوم التطبيقية	55	3.79	0.68		
تدريب العاملين	العلوم الإنسانية	97	3.78	0.67	1.378	0.170
	العلوم التطبيقية	55	3.62	0.67		
جميع المجالات معا	العلوم الإنسانية	97	3.85	0.55	0.689	0.492
	العلوم التطبيقية	55	3.78	0.58		

من النتائج الموضحة في جدول (12) تبين أن القيمة الاحتمالية (.Sig) المقابلة لاختبار" T - لعينتين مستقلتين " أكبر من مستوى الدلالة 0.05 وبذلك يمكن استنتاج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة تُعزى إلى متغير التخصص، ويعزو الباحث

في عدم وجود فروق دالة إحصائياً في التخصص للعلوم الإنسانية والعلوم التطبيقية في مجالات المقياس لاعتبارات أهمها: " وحدة بناء الرؤية المستقبلية والرسالة للعلوم الإنسانية والعلوم التطبيقية، ولتوافق نشر ثقافة الإنجاز ومتابعتها من القائد التربوي بصورة علمية سليمة ، إضافة إلى التحفيز والتشجيع من القائد التربوي للعاملين في سلك التعليم سواء كانوا متخصصين في العلوم الإنسانية أو التطبيقية، ثم إتاحة مجال التدريب لكافة المعلمين بغض النظر عن تخصصاتهم، وعلاوةً على ذلك فإن الباحث يعزو عدم وجود فروق فردية إلى تشابه ظروف العمل لدى العاملين سواء من ناحية التلاميذ أو المرتبات أو البيئة الفيزيقية للمدرسة، أو قوانين التوجيه والإرشاد أو المشاركة في ورش العمل وغيرها .

ملخص النتائج :

1- بلغت الدرجة الكلية لاستبانة ثقافة الإنجاز من وجهة نظر العاملين على درجة موافقة مرتفعة على فقرات الاستبانة بشكل عام بنسبة (76.46%).
2- حصول مجال " نشر ثقافة الإنجاز " على أعلى درجة موافقة بنسبة 78.93% .
3- حصول مجال " تدريب العاملين " على أقل درجة موافقة بنسبة 74.48% .
4- حصول مجال " بناء الرؤية المستقبلية والرسالة " على درجة موافقة بنسبة 76.32% .
5- حصول مجال " التحفيز والتشجيع " على درجة موافقة بنسبة 76.00% .
6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة تُعزى إلى متغير الجنس في مجالي " بناء الرؤية المستقبلية والرسالة، التحفيز والتشجيع"
7- أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة حول هذه المجالات والمجالات مجتمعة معا تُعزى إلى متغير الجنس وذلك لصالح الإناث.
8- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة تُعزى إلى متغير سنوات الخدمة.
9- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة تُعزى إلى متغير التخصص.

التوصيات : بعد الاطلاع على نتائج الدراسة وتفسيرها فإن الباحث يوصي بالآتي :

1- زيادة الاهتمام بمجال التدريب باعتباره العمود الفقري لنجاح العملية التعليمية بكافة مكوناتها، حيث يبرز التدريب قدرة المعلم على إتقان عمله واكسابه الخبرات المناسبة للنجاح في العملية التعليمية .

2- التركيز على التحفيز والتشجيع بين العاملين لزيادة الإبداع والارتقاء في بناء برامج وخطط مستقبلية تتماشى مع الواقع المعاش والتطور العلمي .

3- تعزيز القيم المرتبطة بالإنجاز لما لها من أهمية كبيرة في تعزيز ثقافة الإنجاز لدى العاملين في المؤسسات التعليمية .

4- العمل على دعم القادة التربويين وتوفير كل ما يلزم من احتياجات وإمكانات وصلاحيات وتشريعات تحقق الإنجاز ونشر ثقافته في المؤسسات التربوية .

المراجع :

1. أبو حطب ، فؤاد و أمال، صادق (2005): " مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية"، مكتبة الأنجلو المصرية :القاهرة .
2. جبران، علي (2010)، " القيادة التربوية ودورها في بناء البيئة الإيجابية لثقافة الإنجاز التربوي، مؤتمر الإنجاز التربوي، 4-5 آيار 2010 ،عمان، الأردن .
3. الحديدي، عماد (2009)"درجة ممارسة القيادة التربوية العليا في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية لدورها الإداري في ضوء الفكر الإداري الحديث " ، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية ، غزة.
4. خضير، ولاء بدر (2020): " علاقة التمكين الإداري بمستوى دافعية الإنجاز لدى مديري المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين في مديريات الشمال من فلسطين"، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح، فلسطين .
5. الداعور، سعيد (2007)، دور مدير المدرسة الثانوية كقائد تربوي في محافظات غزة وعلاقتها بالثقافة التنظيمية للمدرسة من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية ، غزة.
6. الدجني، إياد و شاهين، نرمين (2016)، "دور مديري المدارس الخاصة بمحافظات غزة في تعزيز ثقافة الإنجاز لدى معلميهم وسبل تطويره" مدارس دار الأرقم أنموذجاً"،مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية،2016، ص108-128.
7. الزعبي، رشا عبد الخالق، (2022) "درجة ممارسة مدراء المدارس الأساسية للأزمات التربوية وأثرها على دافعية الإنجاز للمعلمين في العاصمة عمان"، المجلة العلمية لكلية التربية، المجلد 38، العدد 11، الجزء الثاني، نوفمبر 2022م .
8. السكارنة، بلال خلف (2010)" القيادة الإدارية الفعالة"، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن .
9. شاهين، نرمين (2013)، الأنماط القيادية لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات غزة وعلاقتها بتعزيز ثقافة الإنجاز، رسالة ماجستير، قسم أصول التربية، الجامعة الإسلامية غزة.
10. الشريف، علي بن فهيد ،(2016)" تصور مقترح لتطوير برنامج القيادة التربوية في جامعة الطائف"، جامعة الأزهر، كلية التربية، العدد 169، الجزء 4، يوليو 2016م، مصر .
11. شقورة، محمد (2015)" متطلبات التمكين الإداري لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة وعلاقتها بثقافة الإنجاز لديهم "، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر غزة .

12. العجمي، محمد حسنين(2008)" الإدارة والتخطيط التربوي النظرية والتطبيق" ، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن .
13. المدهون، فادي (2012)" فعالية القيادة التربوية لمديري مناطق غزة التعليمية بوكالة الغوث من وجهة نظر مديري المدارس بمحافظات غزة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر غزة .
14. وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، الإدارة العامة للتخطيط(2011): الكتاب الإحصائي السنوي، للعام (2011- 2012) .
15. Alfahad, Heba & Other (2013): The Relationship Between School Principals Leadership Style and Teachers Achievement Motivation, Proceedings of 3rd Asia-Pacific Business Research Conference, 25-26 February, Kuala lumpier Malaysia.
16. Angus, Macneil & OtherS (2009): The Effects of School Culture and Climate on Student Achievement, Int. J. Leadership in Education, January-March 2009, VOL (12), NO (1), pp (73–84).
17. Ware, Franita (2006): WARM DEMANDER PEDAGOGY Culturally Responsive Teaching That Supports a Culture of Achievement for African American Students, Urbon education, on July, vol (41) , No (4), pp (427 – 456).

الصلابة النفسية كمتغير وسيط في العلاقة بين ضغوط الحياة والعجز النفسي لدى طلاب الجامعة

د. مؤمن نظمي عودة أبو مصطفى
كلية الآداب، جامعة الجفرة، دولة ليبيا

أ . د . نظمي عودة موسى أبو مصطفى
كلية التربية، جامعة الأقصى، دولة فلسطين

الملخص:

تهدف الدراسة الحالية التعرف إلى إمكانية أنْ تكون الصلابة النفسية متغيرًا وسيطًا في العلاقة بين ضغوط الحياة، والعجز النفسي لدى طلاب الجامعة، مع التعرف إلى أثر ضغوط الحياة في كل من العجز النفسي، والصلابة النفسية، وأثر الصلابة النفسية في العجز النفسي، وأثر ضغوط الحياة على العجز النفسي في ظل وجود الصلابة النفسية، والتعرف إلى الفروق بين متوسطات مقياس كل من الصلابة النفسية، وضغوط الحياة، والعجز النفسي لدى طلاب موضع الدراسة؛ تعزي لمتغيرات: (الجنس، والمستوى الدراسي، والمعدل الأكاديمي).

ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس كل من الصلابة النفسية، إعداد مخيمر (2002)، وضغوط الحياة، والعجز النفسي، إعداد: أبو مصطفى (2022)، ولجمع البيانات الضرورية من خلال المنهج الوصفي، وتم توزيع أدوات الدراسة على عينة قوامها (180) طالبًا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة الطبقية من طلاب مجتمع الدراسة، واستخدم برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل البيانات.

وأظهرت نتائج الدراسة أنَّه: يوجد تأثير إيجابي دال إحصائيًا لمجال الضغوط الأسرية، والدرجة الكلية لضغوط الحياة في الصلابة النفسية، وأنَّه لا يوجد تأثير دال إحصائيًا للدرجة الكلية للصلابة النفسية في العجز النفسي، وأنَّه يوجد تأثير إيجابي دال إحصائيًا لمجالي: الضغوط الدراسية، والاجتماعية، والدرجة الكلية لضغوط الحياة في العجز النفسي، وأنَّ الصلابة النفسية لا تعتبر كمتغير وسيط في العلاقة بين ضغوط الحياة، والعجز النفسي.

كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق معنوية في متوسط مقياس الصلابة النفسية؛ تبعًا لمتغيري: (المستوى الدراسي، والمعدل الأكاديمي)، لصالح المستوى الثاني، والمعدل جيد جدًا، وعدم وجود فروق في متوسط مقياس الصلابة النفسية؛ تبعًا لمتغير: (الجنس)، وعدم وجود فروق في متوسط مقياس ضغوط الحياة؛ تبعًا لمتغيري: (الجنس، والمستوى الدراسي)، ووجود فروق معنوية في متوسط مقياس ضغوط الحياة؛ تبعًا لمتغير: (المعدل الأكاديمي)، ولصالح المعدل الأكاديمي (مقبول، وجيد)، وعدم وجود فروق في متوسط مقياس العجز النفسي ؛ تبعًا لمتغيرات: (الجنس، والمستوى الدراسي، والمعدل الأكاديمي) لدى طلاب موضع الدراسة.

الكلمات المفتاحية: الصلابة النفسية، وضغوط الحياة، والعجز النفسي، طلاب الجامعة.

Students.

Abstract: The current study aims to identify the possibility of psychological hardiness to be as mediating variable in the relationship between life stress and psychological helplessness among university students, while identifying the impact of life stress on both psychological helplessness, psychological hardiness, and the impact of psychological hardiness in psychological helplessness, and the impact of Life stress in psychological helplessness in the presence of psychological hardiness, and identifying the differences between the means of questionnaires of psychological hardiness, life stress, and psychological helplessness among the study target students; that attributed to the variables of: (gender, educational level, and academic average).To achieve the objectives of the study, the scale of psychological hardiness, which was prepared by Mukhaimer (2002), life stress, and psychological helplessness which prepared by Abu Mostafa (2022), were used. To collect the necessary data through the descriptive approach, the study tools were distributed on a sample of (180) males and female's students were selected by the stratified method from the students of the study population. The Statistical Package for Social Sciences (SPSS) program was used to analyze the data. The results of the study showed that: there is a positive statistical significant effect of the field of family stress and the total score of life stress in psychological hardiness; and that there is no statistically significant effect of the total score of psychological hardiness in psychological helplessness; and that there is a positive statistical significant effect of both domains of academic stress and social stress, and the total score of life stress in psychological helplessness; and that psychological hardiness is not considered as a mediating variable in the relationship between life stress and psychological helplessness. The results of the study also showed significant differences in the mean of psychological hardiness questionnaire; According to both variables of (school level and academic average), in favor of the second level, the average is very good. Results also appeared no differences in mean of psychological hardiness questionnaire; According to the variable of (sex). Also, there are no differences in the mean of life stress questionnaire; According to both variables of (gender, academic level. Results also assured the presence of significant differences in the mean of life stress questionnaire; According to the variable of (academic average), in favor of the academic average (acceptable, good). Results also showed that there are no differences in the mean of psychological helplessness questionnaire; According to the variables of (gender, academic level, and academic average) among the students in the study.

Keywords: psychological hardiness, life stress, psychological helplessness, university students.

مقدمة:

تسعى الجامعات الفلسطينية الاهتمام بطلابها؛ لما لهم أهمية في بناء اللبنات الأولى للمجتمع، وتطويره؛ ليصبح في مصاف المجتمعات المتقدمة على مستوى العالم، ويتمثل الاهتمام فيما تقوم به الجامعات من جهود نحو طلابها من أساليب توجيه، وإرشاد، ورعاية، حيثُ إنَّهم أساس بنائها، وثروتها، وهذا يتطلب أَنْ يتمتعوا بصلابة نفسية عالية، حيثُ تُعدُّ الصلابة النفسية (Psychological Hardiness) إحدى السمات الإيجابية للشخصية التي تساعد على تحمل أحداث الحياة الشاقــة، والتعايش معها، ومواجهتها إيجابيًا، وتخطــي آثارهــا السلبية. إضافةً أنَّها تحول بين الفرد، وبين التأثيرات السلبيــة الناجمة عــن الضغوط (Beasley, et al, 2003)، وتعمل كمنطقة عازلة، أو عامل وسيط في التخفيف من آثار الضغوطات، والمطالب، وتساعد الفرد على مواجهة المواقف الضاغطة، وتزوده بحماية، أو حصانة من الآثار الضارة المحتملة، وتصون صحته النفسية، وتساعده على التكيف مع مصاعب الحياة (Maddi, 2002 ؛Chan,2005)، حيث إنَّ ضغوط الحياة لا يكاد فردًا يسلم منها (Callander, et al, 2007 ؛ Heather , 2011).

كما أنَّ الصلابة النفسية التي يتمتع بها الفرد، والتي تعتبر من أهم المتغيرات الإيجابية تجعله قادرًا على مواجهة الضغوطات، ومقاومتها، والتغلب عليها (Zhang,2011)، وعلى تجاوز الضغوط النفسية التي يتعرض لها عن طريق استخدامه المعطيات المتوفرة في مجتمعه، كالمساندة الاجتماعية (Social Support) (البيرقدار، 2011)، فضلًا أنَّها سمة من السمات الشخصية الأهم التي تدفع الطالب الجامعي دومًا للأمام، وتمكنه من الأداء الفعال (عبود، 2022).

وأكدت دراسة كل من كولينز (Collins,1992) أنَّ الصلابة عملت حاجزًا مخففًا من تأثير الضغوط، و(كوبازا) أنَّ الأفراد الذين يمتلكون سمة الصلابة لديهم القدرة على تحويل الضغوطات إلى فرص لتنمية شخصياتهم، وتطويرها (Judkins,2001)، وجمهاير (Jomhair,2002) أنَّ الأفراد الذين لديهم ارتفاع في الصلابة النفسية يشعرون بالأمن النفسي (Security Psychological)، وتزداد قدرتهم على مواجهة الأحداث الضاغطة، ودراسة اسكسون (Issacson,2002) أنَّ ذوى الصلابة النفسية يتميزون بكفاءة ذاتية عالية، واستقلالية، وتعاطف، والتزام وظيفي، ومهارة في حل المشكلات، وشان (Chan, 2003) أنَّ الأفراد الذين لديهم صلابة نفسية مرتفعة يتأقلمون مع الضغط باختلاف الذين لديهم صلابة نفسية منخفضة.

ومن هنا يأتي دور الصلابة النفسيةِ في تعديل العملية الدائرية، والتي تبدأ بالضغط، وتنتهي بالإرهاق، ويتم ذلك من خلال طرق متعددة؛ فالصلابة تُعدل من إدراك الأحداث، وتجعلها تبدو أقل

وطأة، وتؤدي إلى أساليب مواجهة نشطة، أو تنقله من حالٍ إلى حالٍ، وتؤثر على أسلوب المواجهة بطريقة غير مباشرة من خلال تأثيرها على الدعم الاجتماعي (حمادة وعبد اللطيف،2002).

وأشار زاكيا وتشمبرلين (Zakia & Chamberlain) إلى أهمية التركيز على دراسة المتغيرات النفسية المخففة على الضغوط ، والتي تشير إلى وجود متغيرات نفسية، كالصلابة النفسية التي تؤثر في كيفية فهم الفرد للأحداث الضاغطة، وكيفية تفسيره لها، وكيفية تقييم الفرد لمدى قدرته على مواجهة هذه الأحداث (المهداوي، 2010)، وإنَّ قدرة الفرد على مواجهة الأحداث الضاغطة تعتمد على فاعليته، وتحمله، وصلابته؛ فشعوره بعدم فاعليته، وقدرته على التحمل، وتذليل الصعاب يفقده إحساسه بقيمته، وثقته بنفسه، وتتلاشى قدرته على السيطرة على مجريات الأمور، وبالتالي يفشل في مواجهة أحداث الحياة المتواصلة، ومن ثم يشعر بالعجز؛ مما يجعله يشعر بعدم الجدوى؛ لأي مجهود يقوم به في مواجهة الضغوط (Bandura,1985).

وإنْ من خلال ما يعيشه الفرد في عصر يتسم بسرعة التغيير، وجسامة الأحداث، وكثرة الضغوط النفسية (Psychological stress)، والتي يمكن أنَّ تؤثر على الصحة النفسية، والجسمية؛ مسببة شعور الفرد باليأس، وعدم القدرة على اتخاذ القرار بشكل صحيح؛ مما يعوق ممارسة حياته بشكل طبيعي، وهذا ما يسمى بالعجز النفسي (Psychological disability) (هاشم، 2016)، الذي يُعدُّ الإحساس بنقطة البدء لكثير من المشكلات التي يعاني منها الفرد؛ لأنَّ تأثيراتها تتبادل فيما بينها في حلقة دائرية إذ تؤثر الواحدة بالأخرى، وأنَّ الأفراد الذين يشعرون بالعجز عندما يفشلون في تحقيق أهدافهم؛ فإنَّهم سرعان ما يخضعون لليأس، والاستسلام من غير بذل أدنى جهد لمواجهة المواقف الصعبة التي تعترضهم، وتشعرهم بالقلق، وعدم الراحة في حياتهم الضاغطة (غانم، 2005)، وشعور هدام مدمر يمكن أن يسدد ضربة مميتة؛ لأي محاولة من جانب الفرد (روبرت، 2008)، ومن شأنه أنَّ يؤثر على مجل نشاطاته، فضلًا أنَّه يُعدُّ نواه لمشكلات أخرى (الخالدي وسهم، 2015)، وهذا ما أكده القائمي (2002) حيثُ أشار أن عجز الشخص عن التطابق مع شرط النمو، أو عجزه في إيجاد التوازن في مختلف مجالات حياته من شأنه أن يعرضه للإصابة باختلالات عضوية، ونفسية كثيرة، إضافةً إلى شعوره بعدم الإيجابية، والفعالية، والعجز عن تحمل المسؤولية، واتخاذ القرار، وعدم القدرة على السيطرة على الأحداث، والمجريات مع عدم القدرة على التأثير في المواقف الاجتماعية، مع العجز عن السيطرة على التصرفات، والأفعال، والرغبات، وهذا بالتالي ما يجعل الفرد غير قادر على تقرير مصيره؛ فمصيره، وإرادته تتحددان من قبل عوامل، وقوى خارجة عن إرادته الذاتية، وهو بهذا المعنى يكون عاجزًا عن صنع قراراته المصيرية التي تحدد خطواته المستقبلية، وغير قادر على التعبير بصراحة عن أرائه، وتطلعاته، ويصاحبه الفشل في تدبير أموره، وبالتالي؛ فإنَّه يكون عاجزًا عن تحقيق ذاته، وشاعرًا

بالاستسلام، والخنوع الدائم (الفضلي، 2017)، حيث إنَّ العجز النفسي يؤدي إلى اضطراب واضح في كل من الوظيفة الاجتماعية، والمهنية، والتي ينتج عنها معاناة الآخرين، أو المعاناة الذاتية للفرد المصاب بالعجز النفسي (المالكي، 2019)، كما أنَّه يؤدي إلى التغيرات الجذرية في أسلوب الحياة؛ تلك التي تنجم عن القلق، والخوف، وضياع المستقبل، وفقدان الأمل (أبو مصطفى،2021)، وعزى سيليجمان (Seligman,1998) العجز النفسي إلى نوعين من العوامل: عوامل ذاتية تتعلق بالشخص ذاته، وعوامل بيئية ضاغطة.

وجدير ذكره أنَّ ضغوط الحياة تنوعت في المجتمع الفلسطيني، وخاصة لدى طلاب الجامعة؛ نتيجة للتغيرات السياسية، والاجتماعية في الوقت الراهن؛ لا سيما التغيرات التي مرت بها البلاد؛ بسبب الانقسام السياسي الداخلي، والتي باتت خطرًا محدقًا على أفراد الشعب الفلسطيني في مناحي الحياة المختلفة؛ مما أدى إلى مشكلات نفسية جمة ألمت بكافة شرائح المجتمع الفلسطيني، وخاصة طلاب الجامعة الذين لم يشتد عودهم بعد، حيثُ يخضع طلاب الجامعة في كثير من الأحيان لمستوى عالٍ من التوتر، والضغوط، وخاصة الطلاب الجدد؛ لأنَّهم يفتقرون إلى المعرفة، والخبرة، والكفاءة، ولا يمتلكون المهارات اللازمة للتأقلـم مع الضغوط؛ (Mishra & Rath, 2015b)، ومن أبرز هذه المشكلات هي مشكلة العجز النفسي، والذي من شأنه أنْ يؤثر على مجمل نشاطاتهم، فضلًا أنَّه يُعدُّ نواه لمشكلات نفسية أخرى.

وإنَّ المستقرئ للجهود السابقة التي تناولت متغيرات: الصلابة النفسية، وضغوط الحياة، والعجز النفسي يلحظ أنَّه لا توجد دراسات محلية، أو عربية تناولت دراسة هذه المتغيرات مجتمعة- في حدود علم الباحثين - لذا جاءت الدراسة الحالية لسد النقص، والثغرة البحثية، والتي تناولت الصلابة النفسية كمتغير وسيط في العلاقة بين ضغوط الحياة والعجز النفسي لدى طلاب الجامعة، فضلًا أنَّ الدراسة الحالية جاءت توصية لدراسة سابقة قام بها (أبو مصطفى، 2022).

مشكلة الدراسة:

تمحورت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

"هل يمكن أن تكون الصلابة النفسية متغيرًا وسيطًا في العلاقة بين ضغوط الحياة والعجز النفسي لدى الجامعة"؟

وانبثق من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1- هل يوجد أثر مباشر ذو دلالة إحصائية عند مستوى (**$\alpha \leq 0.05$**) لضغوط الحياة بمجالاتها المختلفة:(الضغوط: الأسرية، والدراسية، والاجتماعية، والاقتصادية) في الصلابة النفسية لدى طلاب الجامعة؟

2- هل تؤثر الصلابة النفسية تأثيرًا معنويًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في العجز النفسي لدى طلاب الجامعة؟

3- هل تؤثر ضغوط الحياة بمجالاتها المختلفة:(الضغوط: الأسرية، والدراسية، والاجتماعية، والاقتصادية) تأثيرًا دالًا إحصائيًا عند مستوى (**$\alpha \leq 0.05$**) في العجز النفسي لدى طلاب الجامعة؟

4- هل يوجد أثر مباشر ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لضغوط الحياة بمجالاتها المختلفة: (الضغوط: الأسرية، والدراسية، والاجتماعية، والاقتصادية) على العجز النفسي في ظل وجود الصلابة النفسية لدى طلاب الجامعة؟

5- هل توجد فروق بين متوسطات درجات مقياس الصلابة النفسية لدى طلاب الجامعة؛ تبعًا لمتغيرات: (الجنس، والمستوى الدراسي، والمعدل الأكاديمي)؟

6- هل توجد فروق بين متوسطات درجات مقياس ضغوط الحياة لدى طلاب الجامعة؛ تبعًا لمتغيرات: (الجنس، والمستوى الدراسي، والمعدل الأكاديمي)؟

7- هل توجد فروق بين متوسطات درجات مقياس العجز النفسي لدى طلاب الجامعة؛ تبعًا لمتغيرات: (الجنس، والمستوى الدراسي، والمعدل الأكاديمي)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية التعرف إلى إمكانية أنْ تكون الصلابة النفسية متغيرًا وسيطًا في العلاقة بين ضغوط الحياة، والعجز النفسي لدى طلاب الجامعة، مع التعرف إلى أثر ضغوط الحياة في كل من العجز النفسي، والصلابة النفسية، وأثر الصلابة النفسية في العجز النفسي، وأثر ضغوط الحياة على العجز النفسي في ظل وجود الصلابة النفسية، والتعرف إلى الفروق بين متوسطات مقياس كل من الصلابة النفسية، وضغوط الحياة، والعجز النفسي لدى طلاب موضع الدراسة؛ تعزي لمتغيرات: (الجنس، والمستوى الدراسي، والمعدل الأكاديمي).

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في موضوعها " الصلابة النفسية كمتغير وسيط في العلاقة بين ضغوط الحياة والعجز النفسي لدى طلاب الجامعة " حيث من المتوقع أنْ تسهم نتائج الدراسة في تقديم فهم نظري للصلابة النفسية كمتغير وسيط في العلاقة بين ضغوط الحياة، والعجز النفسي لدى طلاب موضع الدراسة؛ لكون متغير الصلابة النفسية من المتغيرات المهمة التي أثارت اهتمام العديد من الباحثين، إضافةً إلى ظهوره حديثًا على الساحة العربية بصفة عامة، ودولة فلسطين بصفة خاصة؛ لأنَّه إحدى السمات الإيجابية للشخصية التي تساعد على تحمل أحداث الحياة الشاقة، والتعايش معها، ومواجهتها إيجابيًا، وتخطي آثارها السلبية، فضلًا أنَّها مصدر من المصادر

الشخصية الذاتية لمقاومة الآثار السلبية لضغوط الحياة، إضافةً أنَّ متغير ضغوط الحياة يُعدُّ متغيرًا متزايدًا في الأهمية في ظل ما تفرضه أحداث الحياة اليومية الضاغطة، وطلاب الجامعة ليسوا بمنأى عن هذه الأحداث الضاغطة التي تحد من مقاومة أحداث الحياة الشاقة. كما أنَّ العجز النفسي من شأنه أنْ يؤثر على مجمل نشاطات الفرد؛ لأنَّ التجارب المؤلمة التي يمرُّ بها في حياته تجعله متشائمًا، وتشيع بداخله الشعور بالعجز، وفقدان السيطرة؛ بسبب تعميم تلك الخبرة على المواقف المستقبلية، فضلًا أنَّه يُعدُّ نواة لمشكلات أخرى، كذلك تظهر أهمية الدراسة؛ نظرًا لارتباطها بالمرحلة العمرية التي تجري عليها الدراسة، والتي يتعرض الطلاب الجامعيون من خلالها للعديد من الضغوط الدراسية، والاجتماعية، وما يترتب عليها من آثار تنعكس سلبيًا على حياتهم.

وتعزى الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية إلى الإسهام في تقديم البرامج الإرشادية لتنمية الصلابة النفسية، ووضع استراتيجيات معينة في المواقف التي يتعرض فيها الطلاب لضغوط الحياة، والتي تساعدهم في حل المشكلات التي سببتها هذه الضغوط؛ فإنْ لم تعالج بشكل فعال تظهر العديد من الاضطرابات النفسية؛ الأمر الذي يستوجب تصميم برامج للتدخل العلاجي للتغلب على مسبباتها، ومصادرها، إضافةً إلى ما تسفر عنه الدراسة من نتائج تساعد إدارة الجامعة بآليات التعامل مع طلاب الجامعة لتغيير إدراكهم لضغوط الحياة، والعجز النفسي الذي يؤدي إلى عدم قدرتهم القيام بالأنشطة العادية لوجود ضغوط، ومشكلات تسيطر على قدراتهم، وإمكانياتهم في ظل سيادة الانقسام السياسي الداخلي، والشعور بالظلم، والقهر، والفقر، والكآبة، والإحباط، وانخفاض تقدير الذات، وقلة الحيلة، وسوء التوافق مع البيئة المعاشة، كما قد يستفيد من الدراسة الحالية الباحثون في إجراء المزيد من الدراسات ذات العلاقة بمتغيراتها.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية:

تعريف الصلابة النفسية: هي نمط من التعاقد النفسي يلتزم به الفرد تجاه نفسه، وأهدافه، وقيمه، والآخرين من حوله، واعتقاد الفرد بأنَّ بإمكانه أنْ يكون له تحكم فيما يلقاه من أحداث، ويتحمل مسؤولية ما يتعرض له من أحداث، وأنَّ ما يطرأ عل جوانب حياته من تغيير هو أمر مثير، وضروري للنمو أكثر من كونه تهديدًا، وإعاقة له. وتقاس إجرائيًا تبعًا للدرجة التي يسجلها المفحوصون بأسلوب التقدير الذاتي على مقياس الصلابة النفسية، وبمجالاته الثلاثة: الالتزام، والتحكم، والتحدي (مخيمر، 2002).

تعريف ضغوط الحياة: هي مجموعة من الظروف، والأحداث الحياتية الضاغطة التي يتعرض لها الطالب الجامعي في حياته، وتفرضها الحياة اليومية الصعبة عليه؛ نتيجة للظروف الحياتية القاسية، والمكدرة. وتقاس إجرائيًا تبعًا للدرجة التي يسجلها المفحوصون بأسلوب التقدير الذاتي على مقياس

ضغوط الحياة، وبمجالاته الأربعة: الضغوط الأسرية، والضغوط الدراسية، والضغوط الاجتماعية، والضغوط الاقتصادية (أبو مصطفى، 2022).

تعريف العجز النفسي: هو شعور الطالب الجامعي بأنَّ أفعاله ليست لها تأثير إيجابي، وفعال في الحياة، وعجزه عن تحمل المسؤولية، واتخاذ القرارات، وبدء الخطط، ووضع الأهداف، وفقدان الثقة بالذات، وعدم القدرة على تأكيدها، والاعتماد عليها، وعدم القدرة على إنجاز المهام، والواجبات الدراسية، ووجود صعوبة في متابعة أعماله الدراسية، والرغبة في ترك الدراسة، وتوقع الفشل في تحقيق النجاح الدراسي، والشعور بالشك اتجاه الآخرين، وفقدان الثقة بهم، والابتعاد عنهم، وأنَّ علاقاته معهم لا معنى لها. ويقاس إجرائيًا تبعًا للدرجة التي يسجلها المفحوصون بأسلوب التقدير الذاتي على مقياس العجز النفسي، وبمجالاته الثلاثة: العجز الشخصي، والعجز الدراسي، والعجز الاجتماعي (أبو مصطفى، 2022).

محددات الدراسة:

تتحدد إمكانية تعميم نتائج الدراسة؛ تبعًا لمتغيراتها، وهي: الصلابة النفسية، وضغوط الحياة، والعجز النفسي، وخصائص عينة الدراسة التي اقتصرت على طلاب كلية الدراسات المتوسطة في جامعة الأقصى، وبالمدة الزمنية التي تم تطبيق أدوات الدراسة في الفصل الأول للعام الجامعي 2022/2021، والأدوات المستخدمة، وخصائصها السيكومترية (صدقها وثباتها) التي وظفت لغايات الدراسة، وأسلوب التقرير الذاتي الذي اتبع في جمع البيانات الكمية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها: اعتمد المنهج الوصفي بوصفه أسلوبًا مناسبًا لبحث مشكلة الدراسة الحالية المتمثلة في التعرف إلى إمكانية أن يكون متغير الصلابة النفسية متغيرًا وسيطًا في العلاقة بين ضغوط الحياة، والعجز النفسي لدى طلاب الجامعة.

مجتمع الدراسة وعينتها: يتكون مجتمع الدراسة من طلاب كلية الدراسات المتوسطة – فرع خان يونس- للفصل الدراسي الأول (2021/ 2022)، والبالغ عددهم (450) طالبًا وطالبة؛ وفقًا لإحصائيات عمادة القبول والتسجيل للكلية، وتم اختيار الكلية عشوائيًا من كليات جامعة الأقصى. وتألفت عينة الدراسة من (180) طالبًا وطالبة؛ تم اختيارها بالطريقة الطبقية، وتمثل ما نسبته (40%) من المجتمع الأصلي.

أدوات الدراسة:

أولًا- مقياس الصلابة النفسية، إعداد مخيمر(2002):

وهو أداة تعطي تقديرًا كميًا لصلابة الفرد النفسية، ويتكون من ثلاثة مجالات رئيسة، وهي: الالتزام، والتحكم، والتحدي، ويشتمل على (47) عبارة تركز على جوانب الصلابة النفسية للفرد، وتقع الإجابة على المقياس في ثلاثة مستويات: (تنطبق دائمًا، وتنطبق أحيانًا، ولا تنطبق أبدًا)،

وتتراوح الدرجة لكل عبارة ما بين ثلاث درجات، ودرجة واحدة، إذا كانت الإجابة (تنطبق دائمًا) ثلاث درجات، (وتنطبق أحيانًا) درجتان، (ولا تنطبق أبدًا) درجة واحدة، وبذلك يتراوح المجموع الكلي للأداة ما بين (47- 141) درجة، حيث يشير ارتفاع الدرجة إلى زيادة إدراك المستجيب لصلابته النفسية، ويوجد (15) عبارة تصحح بطريقة عكسية، وذلك للتقليل من جهة استجابة المفحوص، وتشمل العبارات الآتية: (7، 11، 16، 21، 25، 28، 32، 35، 36، 37، 38، 42، 46، 47)، وتم التأكد من صدق المقياس على البيئة المصرية باستخدام الصدق الظاهري، والصدق التلازمي، كما تم التحقق من دلالات ثباته باستخدام الاتساق الداخلي، وطريقة معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach alpha)، وتم الحصول على دلالات صدق، وثبات جيدة، وهي معاملات تشير إلى صلاحية تطبيقه على طلاب الجامعة، وللتحقق من صدق محتوى المقياس على البيئة الفلسطينية، تم استخدام صدق الاتساق الداخلي للمقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية قوامها(30) طالبًا وطالبة، وتراوحت معاملات الارتباط لفقرات مجال الالتزام ما بين (0.422- 0.786) ، ومجال التحكم ما بين (0.384 – 0.886)، ومجال التحدي ما بين (0.372- 775)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، كما تم التحقق من دلالات ثبات المقياس بحساب الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وبلغت قيمته (0.837)، وهو معامل ثبات عالٍ يشير إلى صلاحية المقياس.

ثانيًا- مقياس ضغوط الحياة، إعداد أبو مصطفى (2022):

وهو أداة تعطي تقديرًا كميًا للضغوط النفسية لدى الطالب الجامعي، ويتكون المقياس من (32) فقرة، ومن أجل الحصول على تساوي أوزان فقرات المقياس؛ أُعطيت تقديرات: (5، 4، 3، 2، 1) لمقياس خماسي الدرجات: (تنطبق بدرجة عالية جدًا، وتنطبق بدرجة عالية، وتنطبق بدرجة متوسطة، وتنطبق بدرجة منخفضة، وتنطبق بدرجة منخفضة جدًا)، وبلغ عدد فقرات كل مجال من مجالات المقياس (8) فقرات، وتتراوح درجة المجال بين (8 –40) درجة، والدرجة الكلية للمقياس تتراوح بين (40–200) درجة، وللتحقق من صدق محتوى المقياس تم استخدام الاتساق الداخلي للمقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية قوامها(30) طالبًا وطالبة، وتراوحت معاملات الارتباط لفقرات مجال الضغوط الأسرية ما بين (0.539 – 0.750)، ومجال الضغوط الدراسية ما بين (0.461- 0.777)، ومجال الضغوط الاجتماعية ما بين (0.628-0.880)، ومجال الضغوط الاقتصادية ما بين (0.385-0.827)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، وهذا دليل على أنَّ المقياس يتمتع بمعامل صدق عالٍ، كما تم التحقق من دلالات ثبات المقياس بحساب الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وبلغت قيمته (0.872)، وهو معامل ثبات عالٍ يشير إلى صلاحية المقياس.

ثالثًا- مقياس العجز النفسي، إعداد: أبو مصطفى (2022):

وهو أداة تعطي تقديرًا كميًا للعجز النفسي لدى الطالب الجامعي، ويتكون المقياس من (30) فقرة، ومن أجل الحصول على تساوي أوزان فقرات المقياس؛ أُعطيت تقديرات: (3، 2، 1) لمقياس ثلاثي الدرجات: (نعم، وبين بين، ولا)، وبلغ عدد فقرات كل مجال من مجالات المقياس (10) فقرات، وتتراوح درجة المجال بين (10 –30) درجة، والدرجة الكلية للمقياس تتراوح بين (30–90) درجة، وتم التأكد من صدق البناء للمقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية قوامها (30) طالباً وطالبة، وتراوحت معاملات الارتباط لفقرات مجال العجز الشخصي ما بين (0.452 – 0.720)، ومجال العجز الدراسي ما بين (0.556- 0.802)، ومجال العجز الاجتماعي ما بين(0.551-0.733)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، وهذا دليل على أنَّ المقياس يتمتع بمعامل صدق عالٍ، كما تم التحقق من دلالات ثبات المقياس بحساب الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وبلغت قيمته (0.896)، وهو معامل ثبات عالٍ يشير إلى صلاحية المقياس.

عرض نتائج الدراسة وتفسيرها:

قبل البدء بالإجابة على أسئلة الدراسة؛ قام الباحثان بتحليل المسار بدون متغيرات كامنة، والمتوفر في برنامج (AOMS) لاختبار مدى مطابقة نموذج الدراسة المقترح، وجاءت مؤشرات مطابقة جودة النموذج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

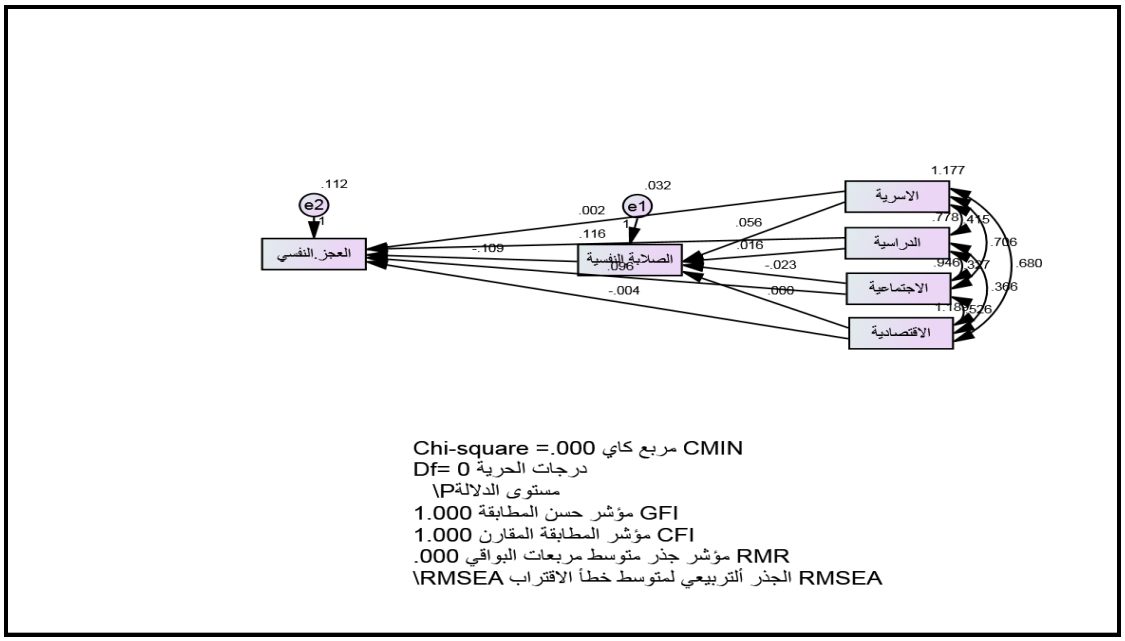
جدول (1) مؤشرات مطابقة جودة نموذج الدراسة (للدرجة الكلية والمجالات)

المؤشر	قيمة المؤشر	مدى المؤشر	القيمة التي تشير إلي أفضل مطابقة
Chi-square	0.000		أن تكون قيمة مربع كايسيكوير يساوي 0.000
درجات الحرية Df	0		-
مستوى الدلالة	0.000	0-1	أن تكون مستوى الدلالة غير دالة أي أكبر من 0.05
مؤشر حسن المطابقة GFI	1	0-1	أكبر من 90 مقبولة، وأكبر من 0.95 جيدة، وتساوي واحد تكون ممتازة أي مطابقة تامة
مؤشر المطابقة المقارن CFI	1	0-1	أكبر من 90 مقبولة، وأكبر من 0.95 جيدة، وتساوي واحد تكون ممتازة أي مطابقة تامة
مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي RMR	0.000	0-1	أقل من 0.05 جيدة، وكلما اقتربت من صفر تكون ممتازة

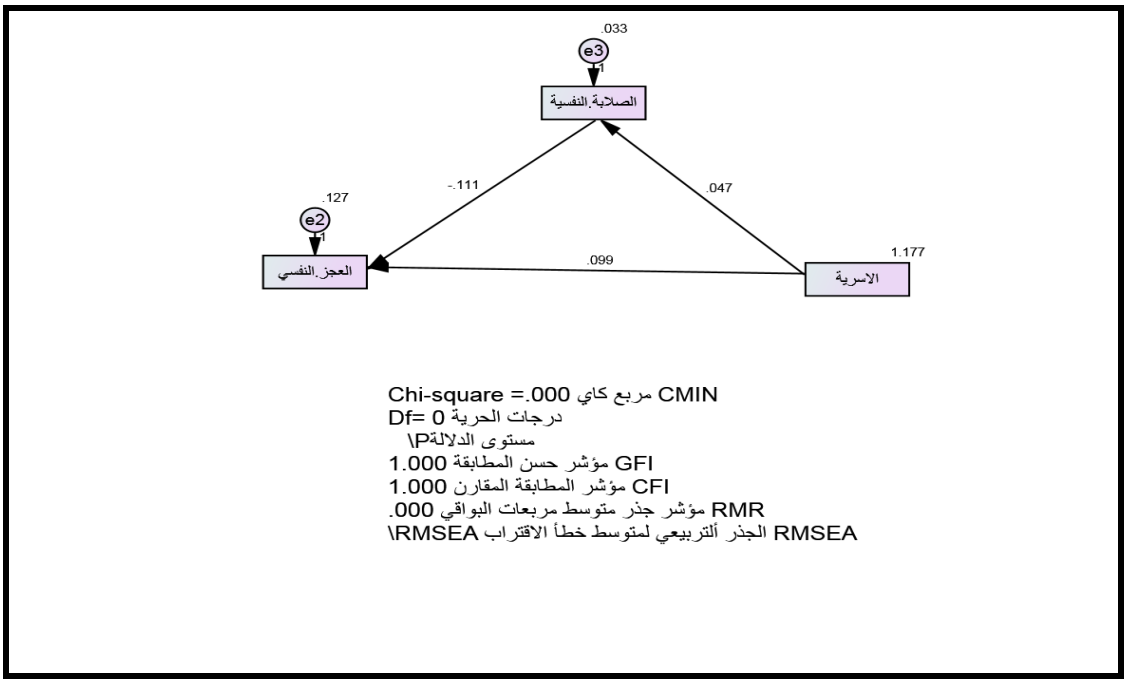
يتضح من الجدول السابق أنَّ قيمة مربع كايسيكوير للنموذج كانت (0.000)، وهي تعتبر قيمة ممتازة تشير إلى أفضل مطابقة للنموذج، كما كانت قيمة مؤشر المطابقة المقارن (CFI) للنموذج، وقيمة مؤشر حسن المطابقة (GFI) تساوي (1)، وهذه القيم تعبر عن التطابق التام للنموذج مع البيانات؛ مما يعني أنَّ هناك مطابقة تامة بين النموذج، والبيانات، والشكلان الآتيان يوضحان قيم

مؤشرات النموذج، والقيم غير المعيارية لمعاملات المسار للنموذج بالدرجة الكلية، ومجالات ضغوط الحياة.

شكل (1) يوضح قيم مؤشرات النموذج الدراسة بمجالات ضغوط الحياة.



شكل (2) يوضح نموذج الدراسة بالدرجة الكلية لضغوط الحياة.



يتضح من الشكل السابق أنَّ نموذج الدراسة يتطابق مع البيانات؛ مما يشير إلى أنَّ النموذج المقترح يمثل طبيعة العلاقات السببية لكل من متغيرات الدراسة، وهذا يعتبر مؤشرًا بشكل عام على صحة نتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة، والتي تم الاعتماد عليها عند بناء النموذج المقترح، وجاءت نتائج أسئلة الدراسة على النحو التالي:

عرض نتائج السؤال الأول وتفسيرها:

نص السؤال الأول على: "هل يوجد أثر مباشر ذو دلالة إحصائية عند مستوى (**α≤0.05**) لضغوط الحياة بمجالاتها المختلفة: (الضغوط: الأسرية، والدراسية، والاجتماعية، والاقتصادية) في الصلابة النفسية لدى طلاب الجامعة" ؟

وللإجابة على السؤال الأول؛ تم حساب المعاملات المعيارية، وغير المعيارية لتحليل المسار بين المتغيرات، ومدى دلالتها الإحصائية، وذلك باستخدام برنامج (Amos25)، كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (1) المعاملات المعيارية وغير المعيارية لتحليل المسار بين الدرجة الكلية لضغوط الحياة بمجالاتها المختلفة في الصلابة النفسية ومدى دلالتها الإحصائية.

المتغير المستقل		المتغير التابع	القيمة المعيارية	القيمة غير المعيارية	خطأ القياس S.E	النسبة الحرجة C.R	مستوى الدلالة
الضغوط الأسرية.	<---	الصلابة النفسية	0.322	0.056	0.018	3.051	0.002
الضغوط الدراسية.	<---	الصلابة النفسية	0.075	0.016	0.017	0.928	0.353
الضغوط الاجتماعية.	<---	الصلابة النفسية	-0.120	-0.023	0.019	-1.218	0.223
الضغوط الاقتصادية.	<---	الصلابة النفسية	-0.001	0.000	0.015	-0.017	0.987
الدرجة الكلية لضغوط الحياة.	<---	الصلابة النفسية	0.231	0.054	0.017	3.170	0.002

*** حدود الدلالة الإحصائية لقيمة (CR)عند مستوى دلالة**

(0.5 = 1.96، 0.01 = 2.58، 0.001 = 3.291).

يتضح من الجدول السابق أنَّ الأثر المباشر بين مجال الضغوط الأسرية، والدرجة الكلية لضغوط الحياة على الدرجة الكلية للصلابة النفسية كان موجبًا، وذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، أما باقي مجالات ضغوط الحياة فجاءت غير دالة إحصائيًا؛ أي: يوجد تأثير إيجابي دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) لمجال الضغوط الأسرية، والدرجة الكلية لضغوط الحياة في الصلابة النفسية لدي طلاب موضع الدراسة.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى حجم الضغوط الأسرية التي يواجهها الطالب الجامعي، والتي تتضمن المشكلات، والظروف، والمواقف، والتوترات الناتجة من مثير، أو قوى تحدث داخل، أو خارج الحدود البيئية للأسرة التي يمكن أنْ تؤدي إلى عدم التوافق الأسري، والراحة النفسية التي تُعدُّ مطلبًا مهمًا، وضروريًا لتحقيق الاستقرار النفسي، حيثُ يعيش الطالب الجامعي زمنًا كثرت فيه، وتعددت روافد ضغوط الحياة؛ لأنَّ العصر الحالي امتاز بالتغيرات السريعة،

والمتلاحقة؛ مما جعله يواجه الكثير من التحديات في طريق تحقيق أهدافه، وتلبية احتياجاته وصولًا إلى التوافق مع مكونات البيئة المعاشة، وعليه؛ فقد أصبح التعرض للضغوط سمة العصر بشكل عام، وسمة للطالب الجامعي الذي أضحت حياته سلسلة من المعاناة؛ نتيجة لما يتعرض له من أزمات، ومعيقات في الحياة، إضافةً إلى ما يعانيه من ضغوط جمة في الحياة؛ لتأثره بما يمرُّ به الواقع المعاش الفلسطيني من عذابات، وضنك في الحياة اليومية، وهذا بدوره انعكس بالسلب على الصلابة النفسية لديه.

وعزز ذلك القصبي (2014) حين أشار أنَّه من أكثر شرائح المجتمع عرضة لضغوط الحياة المعاصرة، شريحة الشباب بصفة عامة، والشباب الجامعي خاصة، وقد تكمن خطورة تلك الضغوط في مدى ما تتركه من آثار سلبية على نمط شخصياتهم بمجالاتها المختلفة.

نتائج السؤال الثاني وتفسيرها:

نص السؤال الثاني على: "هل تؤثر الصلابة النفسية تأثيرًا معنويًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في العجز النفسي لدى طلاب الجامعة"؟

وللإجابة على السؤال الثاني؛ تم حساب المعاملات المعيارية، وغير المعيارية لتحليل المسار بين المتغيرات، ومدى دلالتها الإحصائية، وذلك باستخدام برنامج (Amos25)، كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (2) المعاملات المعيارية وغير المعيارية لتحليل المسار بين الدرجة الكلية للصلابة النفسية في العجز النفسي ومدى دلالتها الإحصائية.

المتغير المستقل		المتغير التابع	القيمة المعيارية	القيمة غير المعيارية	خطأ القياس S.E	النسبة الحرجة C.R	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية للصلابة النفسية.	<---	العجز النفسي	0.023	0.045	0.148	0.304	0.761

*** حدود الدلالة الإحصائية لقيمة (CR)عند مستوى دلالة (0.05) = 1.96.**

يتضح من الجدول السابق أنَّ الأثر المباشر بين الدرجة الكلية للصلابة النفسية على الدرجة الكلية للعجز النفسي كان موجبًا، وغير دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05)؛ أي: لا يوجد تأثير دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) للدرجة الكلية للصلابة النفسية في العجز النفسي لدي عينة الدراسة، ويعزو الباحثان ذلك إلى أنَّ الصلابة النفسية رغم أنَّها عامل حيوي، ومهم من عوامل الشخصية، ومصدر مقاومة يمكن من خلالها معالجة الآثار المحتملة للضغوط، وتعمل على تحويل الظروف الضاغطة، أو المجهدة إلى فرص للنمو، وقدرة الفرد على تجاوز ضغوط الحياة التي يتعرض لها عن طريق استخدامه للمعطيات المتوفرة في مجتمعه: كالمساندة الاجتماعية، وقدرته

على التعامل بفعالية معها، والقدرة على التكيف مع التحديات، والصعوبات، والمشاكل اليومية؛ لتطوير أهداف محددة، وواقعية لحل المشاكل، والتفاعل بسلاسة مع الآخرين، ومعاملة الآخرين باحترام، واحترام الذات، وتُعدل من إدراك الأحداث، وتجعل تأثيرها السلبي أقل حدة، وتأثيرًا، وتؤدي إلى قدرة الدعم الاجتماعي كأسلوب من الأساليب المواجهة، والقدرة على الاستخدام الأمثل لكل المصادر البيئية، والشخصية، والنفسية، والاجتماعية المتاحة؛ إلاَّ أنَّها لا تؤثر في العجز النفسي لدى طلاب عينة الدراسة.

نتائج السؤال الثالث وتفسيرها:

نص السؤال الثالث على: "هل تؤثر ضغوط الحياة بمجالاتها المختلفة: (الضغوط: الأسرية، والدراسية، والاجتماعية، والاقتصادية) تأثيرًا دالًا إحصائيًا عند مستوى (**$\alpha \leq 0.05$**) في العجز النفسي لدى طلاب الجامعة"؟

وللإجابة على السؤال الثالث؛ تم حساب المعاملات المعيارية، وغير المعيارية لتحليل المسار بين المتغيرات، ومدى دلالتها الإحصائية، وذلك باستخدام برنامج (Amos25)، كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (3) المعاملات المعيارية وغير المعيارية لتحليل المسار بين الدرجة الكلية لضغوط الحياة بمجالاتها المختلفة في العجز النفسي ومدى دلالتها الإحصائية.

المتغير المستقل		المتغير التابع	القيمة المعيارية	القيمة غير المعيارية	خطأ القياس S.E	النسبة الحرجة C.R	مستوى الدلالة
الضغوط الأسرية.	<---	العجز النفسي	-0.010	-0.004	0.034	-0.105	0.916
الضغوط الدراسية.	<---	العجز النفسي	0.273	0.115	0.032	3.56	0.000
الضغوط الاجتماعية.	<---	العجز النفسي	0.258	0.098	0.035	2.772	0.006
الضغوط الاقتصادية.	<---	العجز النفسي	-0.012	-0.004	0.029	-0.146	0.884
الدرجة الكلية لضغوط الحياة.	<---	العجز النفسي	0.373	0.174	0.032	5.376	0.000

*** حدود الدلالة الإحصائية لقيمة (CR)عند مستوى دلالة**

(0.5 = 1.96، 0.01 = 2.58، 0.001 = 3.291).

يتضح من الجدول السابق أنَّ الأثر المباشر بين مجالي: الضغوط الدراسية، والاجتماعية، والدرجة الكلية لضغوط الحياة على الدرجة الكلية للعجز النفسي كان موجبًا، وذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، أما باقي مجالات ضغوط الحياة فجاءت غير دالة إحصائيا؛ أي: يوجد تأثير

إيجابي دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05) لمجالي: الضغوط الدراسية، والاجتماعية، والدرجة الكلية لضغوط الحياة في العجز النفسي لدى طلاب موضع الدراسة.

ويعزو الباحثان تأثير الضغوط الدراسية على العجز النفسي إلى الضغط الناتج عن السعي المستمر، والتفكير في الحصول على الدرجات العلمية، والخوض في غمار الدراسة، والسعي نحو التفوق، وفي وسط هذه الأهداف الإيجابية تتشكل لدى الطالب الجامعي ضغوط نفسية إضافية بضرورة تحقيق الهدف الخاص به؛ فينجم عن ذلك عزوفه عن المحاولة، وبذل الجهد، وهذا ينعكس على دافعتيه لاتخاذ استجابات ملائمة تمكنه من تجاوزها.

كما يعزو الباحثان تأثير الضغوط الاجتماعية على العجز النفسي التي تتطلب من الطالب الجامعي التواصل، والتفاعل مع المحيط الذي يعيش فيه، والتغييرات الداخلية، والخارجية التي تؤثر عليه، وتفرض عليه حالة معينة، وتتطلب منه التكيف، والاستجابة، والتأقلم للسير قدمًا في الحياة، إضافةً إلى الموروثات الاجتماعية التي تتمثل بجملة العادات، والتقاليد المفروضة عليه في المجتمع الذين يعيش فيه رغم قناعته بأنَّهُ من الصعب أنَّ تتلاشي لوحدها؛ إلاَّ أنَّه من الممكن التعامل معها بشكل مفيد، وأفضل من خلال أساليب المواجهة الناجعة؛ لتجنب تأثيراتها، أو المزيد منها، لكن في بعض الأحايين يقف الطالب الجامعي عاجزًا في السيطرة عليها، أو الحد من تأثيراتها على علاقته الاجتماعية؛ نتيجة لارتباطها بأسلوب حياة أفراد مجتمعه، وهذا يزيد من الأعباء، والمطالب التي تثقل كاهله؛ بما ينمي الإحساس بالمعاناة، ومن ثم العجز الذي يؤثر على توافقه الاجتماعي، والشعور بعدم الانتماء لمجتمعه الذي يعيش في كنفيه.

كذلك يعزو الباحثان تأثير ضغوط الحياة على العجز إلى أنَّها تُعدُّ من المؤثرات السلبية القوية على العجز النفسي، والتي أضحت تشكل خطرًا على صحة الطالب الجامعي، وتوازنه، كما تهدد كيانه النفسي، وما ينتج عنها من آثار سلبية عديدة، كعدم القدرة على التوافق مع المجتمع، وتسبب ضعف في مستوى الأداء، والعجز عن ممارسة مهام الحياة اليومية، وانخفاض الدافعية، والشعور بالإنهاك، والتعب النفسي، والشعور بعدم القدرة على عمل شيء، إضافةً إلى شعور الطالب الجامعي باليأس، وعدم القدرة على اتخاذ القرارات، وبدء التخطيط، وفقدان الطاقة، والحيوية، والإحساس بالإحباط، وفقد الاهتمام، والنظرة السلبية للحياة، وفقدان المساعدة النفسية، ومواجهة مجموعة من الأحداث الضاغطة التي تضم خبرات غير مرغوب فيها، وأحداث قد تنطوي على الكثير من مصادر التوتر، وعوامل الخطر، والتهديد في كافة مجالات الحياة.

نتائج السؤال الرابع وتفسيرها:

نص السؤال الرابع على: "هل يوجد أثر مباشر ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) لضغوط الحياة بمجالاتها المختلفة: (الضغوط: الأسرية، والدراسية، والاجتماعية، والاقتصادية) على العجز النفسي في ظل وجود الصلابة النفسية لدى طلاب الجامعة"؟

وللإجابة على السؤال الرابع؛ تم حساب المعاملات المعيارية، وغير المعيارية لتحليل المسار بين المتغيرات، ومدى دلالتها الإحصائية، وذلك باستخدام برنامج (Amos25)، كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (4) المعاملات المعيارية وغير المعيارية لتحليل المسار بين الدرجة الكلية لضغوط الحياة بمجالاتها المختلفة في العجز النفسي ومدى دلالتها الإحصائية في ظل وجود الصلابة النفسية كمتغير وسيط.

المتغير المستقل		المتغير التابع	الأثر المباشر	مستوى الدلالة	الأثر غير المباشر	مستوى الدلالة
الضغوط الأسرية.	<---	العجز النفسي	0.002	0.943	0.006	0.349
الضغوط الدراسية.	<---	العجز النفسي	0.116	0.000	-0.002	0.303
الضغوط الاجتماعية	<---	العجز النفسي	0.096	0.007	0.003	0.331
الضغوط الاقتصادية.	<---	العجز النفسي	-0.004	0.883	0.000	0.966
الدرجة الكلية لضغوط الحياة.	<---	العجز النفسي	0.181	0.000	-0.007	0.233

*** حدود الدلالة الإحصائية لقيمة (CR)عند مستوى دلالة (0.05 = 1.96، 0.01 = 2.58، 0.001 = 3.291).**

يتضح من الجدول السابق أنَّ الأثر المباشر بين مجالي: الضغوط الدراسية، والاجتماعية، والدرجة الكلية لضغوط الحياة على الدرجة الكلية للعجز النفسي كان موجبًا، وذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، أما باقي مجالات ضغوط الحياة فجاءت غير دالة إحصائيا، وأنَّهُ لا يوجد أي تأثير دال إحصائيًا للأثر غير المباشر للدرجة الكلية لضغوط الحياة على العجز النفسي في ظل وجود الصلابة النفسية كمتغير وسيط؛ أي: أنَّ الصلابة النفسية لا تعتبر كمتغير وسيط في العلاقة بين ضغوط الحياة، والعجز النفسي لدى طلاب موضع الدراسة.

تختلف نتائج الدراسة مع نتائج دراسة جيرسون (Gerson,1998) التي أشارت أنَّ الصلابة النفسية، والتجنب المعرفي، والتحليل المنطقي منبئات مهمة للضغوط، ومع رأته كوبازا (Kobasa) حين أشارت أنَّ الأفراد الذين يتسمون بصلابة نفسية يكونون أكثر صلابةً، ونشاطًا، ومبادأة، واقتدار، وقيادة، وكذلك أكثر صمودًا، ومقاومة لأعباء الحياة المجهدة، وأشد واقعية وإنجازًا، وسيطرة، كما أنَّهم يجدون أنَّ تجاربهم في الحياة ممتعة، وذات معنى (راضي، 2008)، وأنَّ الصلابة النفسية، ومكوناتها تعمل كمتغير سيكولوجي يخفف من وقع الأحداث الضاغطة على الصحة الجسمية، والنفسية للفرد (عودة، 2010)، ومع ما أشارت (كوبازا) أنَّ الصلابة النفسية تعمل كمصدر، أو كواقٍ لأحداث الحياة الشاقة، وأنَّها تمثل اعتقادًا، أو اتجاهًا عامًا لدى الفرد في

قدرته على استغلال كافة مصادره، وإمكاناته النفسية، والبيئة المتاحة؛ كي يدرك أحداث الحياة الشاقة إدراكًا غير مشوه، ويفسرها بمنطقية، وموضوعية، ويتعايش معها على نحو إيجابي (العبدلي، 2012)، ومع ما أشارت (أبو مصطفى، 2013) أنَّ الصلابة النفسية تنشئ جدار دفاع نفسي للفرد يعينه على التكيف مع أحداث الحياة الضاغطة، وتخلق نمطًا من الشخصية شديدة الاحتمال تستطيع أنْ تقاوم الضغوط الحياتية؛ ليصل إلى مرحلة التوافق، ومع أشار إليه (الطاهر، 2016) أنَّ الصلابة النفسية تُعدُّ مصدرًا من المصادر الشخصية الذاتية لمقاومة الآثار السلبية لضغوط الحياة، والتخفيف من آثارها على الصحة النفسية والجسمية، حيث يتقبل الفرد التغيرات، والضغوط التي يتعرض لها، وينظر على أنَّها نوع من التحدي، وليس تهديدًا؛ فيركز جهوده على الأعمال التي تؤدي غرضًا معينًا، وتعود عليه بالفائدة.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أنَّ الصلابة النفسية لا تعتبر مدخلًا يخفف من العلاقة بين ضغوط الحياة، والعجز النفسي على الرغم أنَّها تتمثل في مدى قدرة الطالب الجامعي على مجابهة ضغوط الحياة، واحتمالها وفقًا لما يمتلكه من اعتقاد عام، أو إحساس بأنَّه قادر على تحديها، والسيطرة عليها بناءً على ما لديه من مصادر نفسية، كالسمات الشخصية المناعية الوسيطة في العلاقة بين ضغوط الحياة، والعجز النفسي، حيث إنَّها أضحت واقعًا في حياة الشباب الجامعي في جميع مناحي الحياة، إذ تعتبر سمة للحياة المعاصرة، وتجربة يعيشونها بشكل يومي؛ وذلك نتيجة للتغيرات، والتبدلات السريعة، والتعقيدات المتعددة، ولقد أدى هذا التزايد إلى ضغوط الحياة التي تمثل جملة من المواقف، وأحداث الحياة الضاغطة التي يتعرض لها الشباب الجامعي، وتسبب لهم الإحساس بالتوتر، والقلق، والضيق؛ وذلك نتيجة وجود فجوة بين قدراتهم على التعامل معها بكفاءة مع متطلبات البيئة، وبين مستوى تلك المتطلبات، وذلك في مواقف الحياة المختلفة، والعجز عن إثبات الذات، وعدم القدرة على تأكيدها، وعن تحمل المسؤولية، وعدم القدرة على اتخاذ القرارات، وفقدان الطاقة، والحيوية، والإحساس بالإحباط، وفقدان الثقة بالذات، والنظرة السلبية للحياة، وعدم القدرة على السيطرة على الأحداث، والمجريات مع عدم القدرة على التأثير في المواقف الاجتماعية، والعزوف عن المحاولة، وبذل الجهد حين التعرض للعقبات، أو حين مواجهة مواقف ضاغطة، وهذا أدى إلى إلغاء دور أنَّ تكون الصلابة النفسية متغيرًا وسيطًا بين ضغوط الحياة، والعجز النفسي لدى طلاب موضع الدراسة.

نتائج السؤال الخامس وتفسيرها:

نص السؤال الخامس على: " هل توجد فروق بين متوسطات درجات مقياس الصلابة النفسية لدى طلاب الجامعة؛ تبعًا لمتغيرات: (الجنس، والمستوى الدراسي، والمعدل الأكاديمي)"؟

وللإجابة على السؤال الخامس؛ قام الباحثان باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVAs) للكشف عن الفروق في مستوى الصلابة النفسية لدى طلاب موضع الدراسة؛ تبعًا لمتغيرات: (الجنس، والمستوى الدراسي، والمعدل الأكاديمي)، كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (5) اختبار تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق في مستوى الصلابة النفسية لدى طلاب موضع الدراسة؛ تبعًا لمتغيرات: (الجنس، والمستوى الدراسي، والمعدل الأكاديمي).

المتغيرات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
الجنس.	0.041	1	0.041	1.316	0.253
المستوى الدراسي.	0.394	1	0.394	12.672	0.000
المعدل الأكاديمي.	0.584	3	0.195	6.255	0.000
الخطأ.	5.416	174	0.031		
الإجمالي.	929.955	180			

*** حدود الدلالة الإحصائية لقيمة (ف) عند مستوى دلالة**

(6.76 = 0.01 ، 3.89 = 0.05).

يتضح من الجدول السابق أنَّ مستوى الدلالة للفروق لجميع المتغيرات المستقلة كانت أقل من مستوى الدلالة المقبول في الدراسة، وهو(0.05)، باستثناء متغير: (الجنس) كان مستوى الدلالة لها أكبر من (0.05)؛ مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الدرجة الكلية لمقياس الصلابة النفسية لدى طلاب موضع الدراسة؛ تبعًا لمتغيري: (المستوى الدراسي، والمعدل الأكاديمي)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الدرجة الكلية لمقياس الصلابة النفسية؛ تبعًا لمتغير: (الجنس)، وللتعرف على مصدر الفروق للصلابة النفسية؛ تم حساب المتوسط الحسابي للصلابة النفسية؛ وفقا للمستوى الدراسي، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (6) المتوسط الحسابي للصلابة النفسية؛ وفقًا للمستوى الدراسي.

المستوى الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأول.	77	2.218	0.195
الثاني.	103	2.301	0.176
الإجمالي.	180	2.265	0.188

*** حدود الدلالة الإحصائية لقيمة (ت)عند مستوى دلالة**

(0.05 = 1.96، 0.01 = 2.58).

يتضح من الجدول السابق أنَّ مستوى الصلابة لدى طلاب المستوى الدراسي الثاني أكبر من طلاب المستوى الأول؛ لذا كانت الفروق في الصلابة النفسية، لصالح طلاب المستوى الثاني، ووجود فروق في مستوى الصلابة النفسية؛ تبعًا لمتغير: (المعدل الأكاديمي)، وللتعرف على مصدر الفروق تم استخدام اختبار شيفيه البعدي، كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (7) نتائج اختبار شيفيه للتعرف على مصدر الفروق في الصلابة النفسية؛ تبعًا لمتغير المعدل الأكاديمي.

المعدل الأكاديمي (I)		متوسط الفروق	مستوى الدلالة
مقبول.	جيد	-0.0906	0.061
	جيد جدًا	-.1496*	0.001
	ممتاز	-0.0914	0.469
جيد.	مقبول	0.0906	0.061
	جيد جدًا	-0.0590	0.361
	ممتاز	-0.0008	1.000
جيد جدًا.	مقبول	.1496*	0.001
	جيد	0.0590	0.361
	ممتاز	0.0582	0.793
ممتاز.	مقبول	0.0914	0.469
	جيد	0.0008	1.000
	جيد جدًا	-0.0582	0.793

يتضح من الجدول السابق أنَّ مصدر الفروق كان بين المعدل الأكاديمي (مقبول، وجيد جدًا)، ولصالح المعدل الأكاديمي (جيد جدًا).

ويعزو الباحثان وجود فروق في الصلابة النفسية؛ تبعًا لمتغير: المستوى الدراسي، لصالح المستوى الثاني إلى أنَّ الجوانب النفسية لديهم تطورت، ونمت؛ نتيجة مواجهتهم، وتصديهم، أو تأقلمهم الإيجابي مع المواقف الضاغطة في الحياة، وكل هذه الخبرات أفادتهم في التسلح بالصلابة النفسية لمواجهة الظروف الصعبة التي يمرون بها؛ لأنَّه كلما تقدموا في المستوى الدراسي؛ كلما زاد مستوى الصلابة النفسية لديهم، حيث إنَّهم يشعرون بقدرتهم على تخطي أية عقبات تعترضهم في حياتهم اليومية، والصمود أمامها، إضافةً أنَّهم في نهاية الدراسة بالكلية يكون لديهم القدرة على تخطي العقبات التي تواجههم، والقدرة على تنفيذها، والمثابرة، والتطوير، والتقدم حين الانتهاء من حل هذه العقبات، والمشكلات، والشعور بالمسؤولية تجاه الآخرين، والمبادرة في المساعدة، وهذا يأتي مما تعلموه خلال دراستهم الجامعية، والانخراط مع أفراد المجتمع أكثر من طلاب المستوى الأول.

كما يعزو الباحثان وجود فروق في الصلابة النفسية؛ تبعًا لمتغير المعدل الأكاديمي، لصالح المعدل الأكاديمي جيد جدًا؛ نظرًا لتعدد العوامل التي يتأثر بها الطلاب الحاصلين على معدل جيد جدًا، والتي تؤثر إيجابيًا على مستوى الصلابة النفسية لديهم، حيثُ يشعرون أنَّ لديهم القدرة على الصمود، والمقاومة، والاقتدار، والميل للقيادة، والسيطرة، والمبادأة، والنشاط، والإنجاز، والدافعية أفضل، والقدرة على اتخاذ القرارات، وحل المشكلات، ومواجهة أحداث الحياة الضاغطة، والتعايش معها على نحو إيجابي، إضافةً إلى معرفة الذات، وتحديد الأهداف، وقيمة الحياة،

والاتجاهات الإيجابية بشكل يميز عن الآخرين، والقدرة على التأثير في مواقف الحياة، ومواجهة أزماتها، بدلًا من الاستسلام، والشعور بالعجز، والاعتقاد بالتغيير المتجدد الذي يقود إلى الاعتقاد لتخطي التحديات، والوصول للتفوق، حيثُ إنَّ الصلابة النفسية تعمل كواقٍ ضد ما يقابل الفرد من مواقف، وأحداث صعبة في ضوء مكونات الالتزام، والتحكم، والتحدي.

نتائج السؤال السادس وتفسيرها:

نص السؤال السادس على: " هل توجد فروق بين متوسطات درجات مقياس ضغوط الحياة لـدى طلاب الجامعة؛ تبعًا لمتغيرات: (الجنس، والمستوى الدراسي، والمعدل الأكاديمي)"؟

وللإجابة على السؤال السادس؛ قام الباحثان باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVAs) للكشف عن الفروق في مستوى ضغوط الحياة لـدى طـلاب موضـع الدراسـة؛ تبعًا لمتغيرات: (الجنس، والمستوى الدراسي، والمعدل الأكاديمي)، كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (8) اختبار تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق في مستوى ضغوط الحياة لـدى طلاب موضع الدراسة؛ تبعًا لمتغيرات: (الجنس، والمستوى الدراسي، والمعدل الأكاديمي).

البيان	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
الجنس.	0.930	1	0.930	1.699	0.194
المستوى الدراسي.	0.269	1	0.269	0.492	0.484
المعدل الأكاديمي.	17.912	3	5.971	10.907	0.000
الخطأ.	95.252	174	0.547		
الإجمالي.	1795.988	180			

*** حدود الدلالة الإحصائية لقيمة (ف) عند مستوى دلالة (0.05 = 3.89 ، 0.01 = 6.76).**

يتضح من الجدول السابق أنَّ مستوى الدلالة للفروق لجميع المتغيرات المستقلة كانت أكبر من مستوى الدلالة المقبول في الدراسة، وهو (0.05)، ما عدا متغير: (المعدل الأكاديمي) كان مستوى الدلالة أقل من (0.05)؛ مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الدرجة الكلية لمقياس ضغوط الحياة لدى طلاب موضع الدراسة؛ تبعًا لمتغيري: (الجنس، والمستوى الدراسي)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الدرجة الكلية لمقياس ضغوط الحياة؛ تبعًا لمتغير: (المعدل الأكاديمي)، وللتعرف على مصدر الفروق؛ تم استخدام اختبار شيفيه البعدي، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (9) نتائج اختبار شيفيه للتعرف على مصدر الفروق في ضغوط الحياة؛ تبعًا لمتغير المعدل الأكاديمي.

المعدل الأكاديمي		متوسط الفروق	مستوى الدلالة
مقبول	جيد	-0.1492	0.764
	جيد جدًا	-.5408*	0.008
	ممتاز	-1.1571*	0.000
جيد	مقبول	0.1492	0.764
	جيد جدًا	-.3917*	0.048
	ممتاز	-1.0079*	0.000
جيد جدا	مقبول	.5408*	0.008
	جيد	.3917*	0.048
	ممتاز	-0.6163	0.090
ممتاز	مقبول	1.1571*	0.000
	جيد	1.0079*	0.000
	جيد جدًا	0.6163	0.090

يتضح من الجدول السابق أنَّ مصدر الفروق كان بين المعدل الأكاديمي (مقبول، وجيد) من جهة، وبين (جيد جدًا، وممتاز) من جهة أخرى؛ لصالح المعدل الأكاديمي (مقبول، وجيد).

ويفسر الباحثان عدم وجود فروق في ضغوط الحياة؛ تبعًا لمتغير: (الجنس) إلى أنَّ الطلاب يواجهون ضغوط الحياة نفسها؛ لكونهم يعيشون في بيئة اجتماعية، ودراسية واحدة، إضافةً أنَّ صعوبات الحياة، وما يترتب عليها من مشاعر القلق، والتوتر، والخوف تكون لدى الجنسين بالمستوى نفسه.

كما يفسر الباحثان وجود فروق في ضغوط الحياة؛ تبعًا لمتغير (المعدل الأكاديمي) إلى أنَّ المعدل الأكاديمي يشكل أحد أهم مصادر ضغوط الحياة للطالب الجامعي، حيثُ يقيم أداءه الجامعي من خلاله، كما يرتبط بفرص العمل، وإكمال الدراسة، والحصول على منح دراسية، كذلك يرتبط بمدى رضا الطالب عن نفسه، ورضا الآخرين عنه سواء أسرته، أو أساتذته.

نتائج السؤال السابع وتفسيرها:

نص السؤال السابع على: "هل توجد فروق بين متوسطات درجات مقياس العجز النفسي لدى طلاب الجامعة؛ تبعًا لمتغيرات: (الجنس، والمستوى الدراسي، والمعدل الأكاديمي)"؟

وللإجابة على السؤال السابع؛ قام الباحثان باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVAs) للكشف عن الفروق في مستوى العجز النفسي لدى طلاب موضع الدراسة؛ تبعًا لمتغيرات: (الجنس، والمستوى الدراسي، والمعدل الأكاديمي)، كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (10) اختبار تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق في مستوى العجز النفسي لدى طلاب موضع الدراسة؛ تبعًا لمتغيرات: (الجنس، والمستوى الدراسي، والمعدل الأكاديمي).

البيان	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
الجنس.	0.039	1	0.039	0.277	0.599
المستوى الدراسي.	0.005	1	0.005	0.036	0.849
المعدل الأكاديمي.	0.332	3	0.111	0.792	0.500
الخطأ.	24.351	174	0.140		
الإجمالي.	599.903	180			

*** حدود الدلالة الإحصائية لقيمة (ف) عند مستوى دلالة (0.05 = 3.89 ، 0.01 = 6.76).**

يتضح من الجدول السابق أنَّ مستوى الدلالة للفروق لجميع المتغيرات المستقلة كانت أكبر من مستوى الدلالة المقبول في الدراسة، وهو (0.05)؛ مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الدرجة الكلية لمقياس العجز النفسي لدى طلاب موضع الدراسة؛ تبعًا لمتغيرات: (الجنس، والمستوى الدراسي، والمعدل الأكاديمي).

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أنَّ طلاب موضع الدراسة يعيشون في بيئة اجتماعية، وجامعية واحدة، ويواجهون مجموعة من التحديات، والإحباطات، وموانع تمثلت في أنَّ جيلهم الموجود حاليًا عاش فترة غير مستقرة تمثلت بفقدان الأمن، والتهديد العام، والضغوطات المادية، والنفسية التي جلبتها الصراعات الداخلية، وأشكال ضغوط الحياة المختلفة، وعجزهم عن مجابهة مطالبها، حيثُ إنَّ جوهر المواقف الحياتية هي خبر العجز الذي يحس به الفرد عند مواجهته للحدث الصدمي الذي يجعله غير قادر على ممارسة؛ أي تأثير، أو سيطرة على الموقف؛ وبالتالي ينتج عنه الشعور بالعجز، كما أنَّ معايشة الطالب الجامعي خبرات الحياة الكدرة في ظل الأوقات الصعبة التي يمرُّ بها المجتمع الفلسطيني تترك آثارًا نفسية لا تزول بزوال مسبباتها؛ بل تظل كامنة تتراكم فيما بعد لتتخذ أشكالًا متعددة في الانفعالات غير السارة، مثل: الخوف، والشعور بالذنب، والقلق، والعنف، والتوتر، والشعور بالوحدة، وعدم التركيز، ويرجع ذلك للبيئة الخارجية التي هي مسؤولية عن هذه الانفعالات التي وصل إليها، وكل هذا لا يختلف باختلاف الجنس، والمستوى الدراسي، والمعدل الأكاديمي لديه.

توصيات الدراسة:

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

1- إبراز المفهوم الإيجابي للصلابة النفسية لدى الطلاب من أجل القدرة على مواجهة ضغوط الحياة، وبناء ممانعة نفسية مرتفعة أمام أي ضغوط تواجههم؛ لكي يحافظوا علي ذواتهم، ويقويها، ويحمونها.

2- الاهتمام بتوجيه الطلاب التسلح بالشخصية المناعية التي تحميهم من الانهيار النفسي عند مواجهة أحداث الحياة الضاغطة.

3- ضرورة توفير البرامج التي تؤدي إلى رفع الصلابة النفسية لدى الطلاب عن طريق عقد الدورات التدريبية، والتأهيلية لهم، والتركيز على رفع تحمل ضغوط الحياة التي تواجههم في مناحي حياتهم، وخفض العجز النفسي لديهم.

4- ضرورة التخطيط لبرامج إرشادية لدى الطلاب لتنمية أساليب تعايش الضغوط الإيجابية؛ لتنمية قدرتهم على التوافق الناجح، وتحمل الإحباط عند مواجهة المواقف الصعبة.

5- الاهتمام بتوعية الطلاب على تقبل ذواتهم، والشعور بالاحترام، والقيمة، والكفاءة؛ لأنَّ ضغوط الحياة، والعجز النفسي تطحن نفسيتهم.

البحوث والدراسات المقترحة:

لقد أثار الباحثان أثناء إعداد الدراسة الحالية، متغيرات ذات علاقة بمتغيرات الدراسة الحالية عدة، تستحق أن يتم إجراؤها؛ منها:

1- التنبؤ بالهشاشة النفسية في ضوء ضغوط الحياة وقلق المستقبل لدى طلاب الجامعة.

2- التنبؤ بالعجز النفسي في ضوء ضغوط الحياة والرضا عن الذات لدى طلاب الجامعة.

3- التنبؤ بالتمكين النفسي في ضوء ضغوط الحياة وفاعلية الذات لدى طلاب الجامعة.

4- جودة الحياة وقلق المستقبل كمنبئات بالصلابة النفسية لدى طلاب الجامعة.

5- الوعي الديني ومعنى الحياة كمنبئات بالصلابة النفسية لدى طلاب الجامعة.

المراجع:

أ-المراجع العربية:

البيرقدار، تنهيد عادل.(2011). الضغط النفسي وعلاقته بالصلابة النفسية لدى طلبة كلية التربية، *مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية*، جامعة الموصل، الجمهورية العراقية، 11(1)، 28-56.

حمادة، لولوة وعبد اللطيف، حسن. (2002). الصلابة النفسية والرغبة في التحكم لدي طلاب الجامعة، *مجلة دراسات نفسية*، القاهرة، جمهورية مصر العربية، 2، 236-237.

الخالدي، أمل وسهم، نهى.(2015). تأثير أسلوب وقف الأفكار في خفض العجز النفسي لدى طالبات المرحلة الإعدادية، *مجلة كلية التربية*، مجلة المستنصرية للعلوم والتربية، جامعة المستنصرية، الجمهورية العراقية 16(2)، 469-512.

راضي، زينب نوفل.(2008). *الصلابة النفسية لدى أمهات شهداء انتفاضة الأقصى وعلاقتها ببعض المتغيرات*، رسالة ماجستير " غير منشورة "، قسم علم النفس، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، دولة فلسطين.

روبرت، أنتوني. (2008). *الأسرار الكاملة للثقة التامة بالنفس*، مكتبة جرير للنشر والتوزيع، بغداد، الجمهورية العراقية.

الطاهر، محمد الطاهر.(2016). الصلابة النفسية، *مجلة كلية دلتا العلوم والتكنولوجيا*، جمهورية السودان، 4، 111-146.

العبدلي، خالد بن محمد.(2012). *الصلابة النفسية وعلاقتها بأساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين دراسيًا والعاديين بمدينة مكة المكرمة*، رسالة ماجستير" غير منشورة "، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

عبود، سماهر.(2022): الصلابة النفسية وعلاقتها باستراتيجيات إدارة الصراع لدى طلبة الإرشاد النفسي في كلية التربية بجامعة البعث، *مجلة جامعة البعث*، الجمهورية السورية، 44 (5)، 11-46.

عودة، محمد محمد.(2010). *الخبرة الصادمة وعلاقتها بأساليب التكيف مع الضغوط والمساندة الاجتماعية والصلابة النفسية لدى أطفال المناطق الحدودية بقطاع غزة*، رسالة ماجستير "غير منشورة "، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، دولة فلسطين.

غانم، حجاج.(2005). *علم النفس التربوي*، عالم الكتب، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

الفضلي، حيدر عودة.(2017). العجز النفسي، رابطة الأكاديميين العرب للعلوم الرياضية، www.arabacademics.org.

القائمي، علي.(2002). *دنيا الفتيات المراهقات*، ط2، ترجمة سالم كريم، البيان للترجمة، بيروت، الجمهورية اللبنانية.

القصبي، فتحية العربي.(2014). مدى تمتع الشباب الجامعي بالصلابة النفسية في مواجهة بعض الضغوط الحياتية المعاصرة، *المجلة الجامعة*، جامعة الزاوية، دولة ليبيا، 4(16)، 141-166.

المالكي، طالب سرحان.(2019). العجز النفسي لدى طلبة الكلية التربوية المفتوحة، *مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية*، جامعة البصرة، 44(2)، 135- 158.

مخيمر، عماد محمد .(2002). *مقياس الصلابة النفسية*، مكتبة الأنجلو المصرية، جمهورية مصر العربية.

أبو مصطفى، إسلام نظمي. (2013). *التنبؤ بالأمن النفسي في ضوء الصلابة النفسية وأساليب مواجهة أحداث الحياة الضاغطة لدى المعلمات في مراحل التعليم العام*، رسالة ماجستير "غير منشورة " ، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الأقصى، غزة، دولة فلسطين.

أبو مصطفى، عبد الكريم محمد.(2021). الاتزان الانفعالي وعلاقته بقلق المستقبل والعجز النفسي لدى والدي الأطفال المعاقين حركيًا، رسالة ماجستير "غير منشورة "، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الأقصى، غزة، دولة فلسطين.

أبو مصطفى، نظمي عودة.(2022). ضغوط الحياة وعلاقتها بالعجز النفسي لدى طلاب كلية مجتمع الأقصى للدراسات المتوسطة، مجلة أبحاث، كلية الآداب، جامعة سرت، (16)، 100-120.

المهداوي، عبدالله محمد.(2010). *معنى الحياة والمساندة الاجتماعية وتوكيد الذات وبعض الاضطرابات النفسية (القلق والاكتئاب لدي مصابي حوادث المرور بمنطقة مكة المكرمة)*، رسالة دكتوراه " غير منشورة "، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

هاشم، رياض صيهود .(2016). العجز النفسي وعلاقته بالصحة النفسية لدى طلاب وطالبات كلية التربية الرياضية بجامعة ميسان، مجلة دراسات وبحوث التربية الرياضية، *كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة جامعة ميسان*، ع(48)، 259-273.

ب- المراجع الأجنبية:

Bandura, A. (1985). *Explorations in self-efficacy*, In S. Sukemune (Ed.), Advances in social

Beasley, M, et al .(2003) .Resilience in response to life stress: The effects of coping style and cognitive hardiness, *Journal of Personality and Individual Differences*, 36 (1), 77-95.

Callander, et al . (2007). Counterfactual thinking and psychological distress following recurrent miscarriage, *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 25 (1), 51-65.

Chan, W.(2003). Hardiness and its Role in the Stress-Burnout Relationship among Prospective Chinese Teachers in Hong kong, *Teachers and Teacher Education*, 19(4) , 381-395.

Chan, D.(2005). Self-perceived creativity, family hardiness and emotional intelligence of Chinese Gifted students, *Journal of Secondary Gifetd Education*, 3, 47- 56.

Collins, B.(1992). Hardiness as stress resistance resource**,** Pell paper presented at the Annual meeting of American Psychological, *www.eric.ed.gov*.

Gerson, M.(1998). The relationship between hardiness, coping skills and stress in gradnate students ,UMI Puplished doctoral dissertation, Adler school of professiona, *www. books. google.ps.*

Heather ,A .(2011). A Qualitative Investigation of the Psychological Experiences of Recurrent Miscarriage Among Women, *National Association of Social.*

Issacson, B. (2002). *Characteristics and Enhancement of Resiliency in young People*, Research(Mscthesis), University of Wisconsin, Stout.

Jomhair, F.(2002). *Relationship Hardiness and Tendency to Anxiety and Depressin amony Male and Female Students of Tehran Universities,* PHD Thesis, The Psychological Department of Allame Tabatabai University.

Judkins, S.(2001) . *Hardiness, stress and coping strategies Among Mid- level Nurse Mangers : Implication for contining Higher education*, Dissertation prepared for the Degree of docteur of philosophy, university of North texas.

Maddi, .R. (2002). The story of hardiness: twenty years of theorizing, research, and practice**,** *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 54(3),305-309.

Mishra, N., Rath, K. (2015a). Development of a scale to measure stress of college students, *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 6 (6), 563-567.

Seligman, M. (1998). Learned optimism. New York: Pocket Books, New York, *www.Scitp.org.*

Zhang, F.(2011). Hardiness and the big five personality traits among Chinese university students, *Journal of learning and individual differences*, 21 (1), 109-113.

دور جامعة القدس المفتوحة في تعزيز قيم التسامح لدى طلبتها من وجهة نظرهم

د. نظمية فخري خليل حجازي (عضو هيئة تدريس، جامعة القدس المفتوحة)

(nathmieh@gmail.com)

الملخص:

يهدف هذا البحث التعرف على دور جامعة القدس المفتوحة في تعزيز قيم التسامح لدى طلبتها من وجهة نظرهم ، وباستخدام المنهج الوصفي بصورته التحليلية وقامت الباحثة بتطوير استبانه تكونت من (32) فقرة، وتكونت عينة الدراسة القصدية من (133) طالب وطالبة، وقد بينت نتائج الدراسة أن دور كل من(الإدارة الجامعية، عضو هيئة التدريس، الأنشطة الطلابية، المنهاج الدراسي) في تعزيز قيم التسامح لدى الطلبة كانت متوسطة على الدرجة الكلية، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، بينما وجدت فروق تعزى لمتغير المستوى الدراسي. وفي ضوء هذه النتائج قدمت الباحثة مجموعة من التوصيات أهمها حث الجامعات على إشاعة مناخ تسامحي داخل الجامعة، وتضمين المناهج والمقررات الدراسية المزيد من المضامين الغنية بقيم التسامح.

الكلمات المفتاحية: الدور، جامعة القدس المفتوحة ، قيم التسامح .

Abstract:

This research aims to identify the role of Al-Quds Open University in promoting the values of tolerance among its students from their point of view Using the descriptive approach in its analytical form, the researcher developed a questionnaire consisting of (32) items, and the intentional study sample consisted of (133) male and female students. The results of the study showed that the role of each of (university administration, faculty member, student activities, curriculum) in promoting tolerance values among students was moderate on the total score, Also there was no statistic significant differences due to the gender variable, while there were differences due to the academic level variable. In the light of these results, the researcher presented a set of recommendations, the most important of which is urging universities to spread a tolerant climate within the university, and to include in the curricula and courses more contents rich in the values of tolerance.

Keywords: the role, Al-Quads Open University; the values of tolerance.

المقدمة

تعيش البشرية اليوم مأزقاً حضارياً خطيراً في ظل عولمة تسلطية طغت فيها المادة على الروح وانحسرت معها القيم الإنسانية والأخلاقية حتى استهين بحياة الإنسان وكرامته، فكل شيء في هذا الزمان الذي نحياه في غير شكله وفي غير محله، فالخصم رغم جوره تجده قاضياً، والمجرم تراه آمناً رضياً والصالح منبوذاً شقياً، وبات المنكر معروفاً والمعروف منكراً، وانحطت في حياة الناس القيم الرفيعة والنبيلة، وعمت معايير المصالح وسادت العادات الفاسدة، وكأن ركب الإنسانية يسير أو يسار به إلى هوة الفناء والهلاك، بعد أن أصبح كل عيب من عيوب الجيل الحاضر يتطلب إصلاح حياة كاملة.

ويعد هذا العصر عصر التحولات والتغيرات الكبرى في البني الاقتصادية والاجتماعية والاتصالات، عصر المذابح والمقابر الجماعية، عصر العنف والصراعات والحروب، عصر صعود قيم عدم التسامح، والكراهية. عصر تلاشت فيه الحدود الوطنية ووجودها، عصر حراك الناس والمال والأعمال والثقافة والجريمة العابرة للحدود الوطنية. عصر يمثل فيه الشباب أفضل استثمار، عصر فيه النظام التعليمي غير مجهز ولا مناسب لإعداد الجيل لتكوين مجتمع متسامح. إن حاجة الشباب الجامعي على وجه الخصوص كبيرة لفهم قيم التسامح ومعرفة كيفية العمل الجماعي في مناخ التسامح؛ لتحقيق الأهداف الشخصية والاجتماعية، وهم بحاجة إلى أن يتعلموا كيف يفكرون، وكيف يصغون للآخر، وكيف يتواصلون ويوصلون أفكارهم بفعالية، وأن يفهموا مبادئ التسامح وتطوير مهارات حياتية لمستقبلهم (Cartage, 2006: 15).

لقد عانت البشرية من آثار عدم التسامح كثيراً تمثل ذلك في الحروب والصراعات ففي القرن العشرين هناك حربان عالميتان و عشرون حرباً بين الدول وعشرون حرباً أهلية كبيرة وست مذابح، نجم عن هذه الحروب مائة مليون قتيل في الحروب بين الدول ومائة مليون قتيل في المذابح والحروب الأهلية، وما بين مائة إلى خمسمائة مليون لاجئ مشرد وثمانية مليارات طن من المتفجرات (البدانة، 2006: 177).

والمجتمع الفلسطيني لم يكن بمنأى عن الآثار الوخيمة لثقافة العنف والتناحر والاقتتال التي تجتاح العالم بأسره والمنظمة الإقليمية بشكل خاص، هذا رغم ما للشعب الفلسطيني من مآثر وروابط وأواصر كان يؤمل أن تمثل بمجموعها حصانة وضمانة تحول دون الانجرار إلى أتون العنف والتناحر، ورغم ما تميز به المجتمع الفلسطيني عبر مسيرته الثقافية والاجتماعية والتاريخية من تسامح وتكافل وتعاضد، وإيثار وإكرام للغرباء في إطاره الشعبي والاجتماعي (الخطيب، 2003: 7).

كل ذلك يضاف إلى المكانة الدينية التي احتلتها فلسطين كمهبط للديانات السماوية، وما لذلك من أثر كبير في إضفاء طابع التسامح على شعبها وثقافته الموروثة التي كفلت حرية العبادة، وصانت حريات الناس وشعائرهم وقيمهم ومقدساتهم، وأرست قواعد العدل بين فئات المجتمع وفي ثقافة الأجيال المتعاقبة، بحيث شكلت هذه القيم أهم دعائم الانتماء الوطني وأهم ركائز الوحدة الوطنية لكل أطياف الشعب الفلسطيني (المزين، 2009: 3-4).

مشكلة الدراسة

تقوم فلسفة التعليم بشكل عام على تنمية المعارف والمهارات لدى الطلبة، وتشجيع روح البحث العلمي وأساليبه المتعارف عليها، بهدف تزويد المجتمع بالكوادر والكفاءات التي تتمتع بالقيم السامية وهي بذلك تكون قادرة على المشاركة الفاعلة الحقيقية في بناء المجتمع، وتعد الجامعات إحدى المراكز التي تقوم أهدافها على هذه الفلسفة حيث تعد منبعاً للإبداع الابتكاري.

يعد الشباب الجامعي الثروة الحقيقية للمجتمعات، وتعد المهمة الأساسية للجامعة تكوين جيل منتم لتراثه، ومتمكن من مواجهة التحديات والتطورات المحلية والكونية، وخلق بيئة مواتية للناس لتوسيع خياراتهم، وأن يتمتعوا بحق الوصول إلى المعرفة، وأن يتمكنوا من العيش بسلام ووئام في مجتمعهم الجامعي والمحلي والوطني والكوني، ولا تتحقق هذه الخيارات الأساسية، في غياب نظام قيم التسامح والتعايش والسلام الاجتماعي، وتمسي فرصاً عديدة بعيدة عن المتناول. إن الجامعة مؤسسة أكاديمية مستقلة، منوط بها العديد من الأدوار والمهام في المجتمع وذلك من خلال إنتاج المعرفة، وحفظ التراث والثقافة والقيم وصيانتها ونقلها للأجيال القادمة. ويشمل عمل الجامعة عدداً كبيراً من الأفراد الذين يتفاعلون ضمن شبكات اجتماعية بشكل رسمي وغير رسمي داخل الجامعة وخارجها (البداينة، 2006: 178).

إن التعليم في مجال التسامح، يجب أن يستهدف مقاومة تأثير العوامل المؤدية إلى الخوف من الآخرين واستبعادهم، ومساعدة النشء على تنمية قدراتهم وعلى استقلال الرأي، والتفكير النقدي والتفكير الأخلاقي، وتتعهد الأمم المتحدة في المجال التربوي بمساندة ودعم تنفيذ البرامج التعليمية في حقوق التسامح، واللاعنف، وحقوق الإنسان، وهذا يتضمن بالضرورة إعداد المعلمين والمدرسين، وتطوير أساتذة الجامعات، وتحسين أدائهم في هذا المجال، فضلاً عن تضمين المناهج الدراسية والكتب، وكافة المواد التعليمية المبادئ الأساسية لثقافة التسامح والسلام، ونبذ العنف، بهدف تنشئة أفراد منفتحين على ثقافات الآخرين، ويقدرون الحرية حق قدرها، ويحترمون كرامة الإنسان والاختلافات بين البشر، وقادرين على حل الصراعات والنزاعات بوسائل غير عنيفة (الحارث، 2007: 4-8).

وفي ظل ما تقدمه الجامعات الفلسطينية من برامج تربوية واجتماعية قائمة على تعزيز القيم إلا أنه من خلال ملاحظات الباحثة أن ما تعكسه الممارسات الطلابية بحاجة إلى تعزيز العديد من القيم وخاصة قيم التسامح، وهذا ما دفع الباحثة للقيام بهذه الدراسة لمعرفة دور جامعة القدس المفتوحة في تعزيز قيم التسامح لدى طلبتها من وجهة نظرهم؟

تساؤلات الدراسة

1. ما دور الإدارة الجامعية في تعزيز قيم التسامح لدى الطلبة؟
2. ما دور عضو هيئة التدريس في تعزيز قيم التسامح لدى الطلبة؟
3. ما دور الأنشطة الطلابية في تعزيز قيم التسامح لدى الطلبة؟
4. ما دور المنهاج الدراسي في تعزيز قيم التسامح لدى الطلبة؟
5. ما درجة اختلاف دور جامعة القدس المفتوحة في تعزيز قيم التسامح لدى الطلبة من وجهة نظرهم باختلاف كل من المتغيرات التالية: (الجنس، المستوى الدراسي).

فرضيات الدراسة

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في دور جامعة القدس المفتوحة في تعزيز قيم التسامح لدى طلبتها من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في دور جامعة القدس المفتوحة في تعزيز قيم التسامح لدى طلبتها من وجهة نظرهم تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

منهجية الدراسة

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة القدس المفتوحة/ فرع طولكرم المسجلين للفصل الدراسي الأول للعام (2023/2022) والبالغ عددهم (1923) طالباً وطالبة من طلبة جامعة القدس المفتوحة/ فرع طولكرم.

عينة الدراسة: تتكون العينة من (133) طالباً وطالبة من طلبة جامعة القدس المفتوحة/ فرع طولكرم، اختيروا بطريقة عشوائية بسيطة والجدول التالي يبين خصائص العينة الديمغرافية.

جدول (1): خصائص العينة الديمغرافية

المتغيرات		العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	34	25.6
	أنثى	99	74.4
المستوى الدراسي	سنة أولى	21	15.8
	سنة ثانية	50	37.6
	سنة ثالثة	27	20.3
	سنة رابعة	35	26.3

أداة الدراسة : بعد اطلاع الباحثة على عدد من الدراسات السابقة والأدوات المستخدمة فيها، قامت بتطوير استبانه مكونة من جزأين الأول يتضمن بيانات أولية عن المبحوثين تمثلت في المتغيرات المستقلة الشخصية، أما الثاني فقد تكون من الفقرات التي تقيس دور جامعة القدس المفتوحة في تعزيز قيم التسامح لدى طلبتها، حيث بلغ عدد الفقرات (32) فقرة، وقد وزعت على أربع مجالات (دور الإدارة الجامعية، دور عضو هيئة التدريس، دور الأنشطة الطلابية، دور المناهج التعليمية).

صدق الأداة : بعد إعداد أداة الدراسة بصورتها الأولية وللتحقق من صدقها قامت الباحثة بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال العلوم الإنسانية في الجامعات الفلسطينية، وبلغ عددهم (سبعة محكمين) وقد طلب من المحكّمين إبداء الرأي في فقرات أداة الدراسة بهدف التأكد من صدق محتوى الفقرات، ومدى ملائمتها لأهداف الدراسة ومجالاتها ومتغيراتها، حيث طلب منهم بيان صلاحية العبارة لقياس ما وضعت لقياسه، واستناداً إلى الملاحظات والتوجيهات التي أبداها المحكمون قامت الباحثة بإجراء التعديلات التي اتفق عليها معظم المحكمين، حيث تم تعديل صياغة الفقرات وحذف أو إضافة بعضها.

ثبات الأداة : استخدمت الباحثة معامل الثبات كرونباخ ألفا وقد بلغ معامل الثبات للاستبانة كما يلي:

الجدول (2) معامل الثبات

الاستبانة	الفقرات	معامل الثبات
دور جامعة القدس المفتوحة في تعزيز قيم التسامح لدى طلبتها	32	0.876

متغيرات الدراسة

أولاً: المتغيرات المستقلة(الجنس، المستوى الدراسي).

ثانياً: المتغيرات التابعة: وتشتمل على المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة والتي تتعلق بدور جامعة القدس المفتوحة في تعزيز قيم التسامح لدى طلبتها.

المعالجات الإحصائية: من أجل معالجة البيانات تم استخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS) وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية التالية: (المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والنسب المئوية. اختبار ت لمجموعتين مستقلتين (Independent- Sample T- test). تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، اختبار توكي).

أهداف الدراسة

1. التعرف على واقع التسامح في جامعة القدس المفتوحة.
2. التعرف على قيم التسامح الأكثر شيوعاً والتي تعززها جامعة القدس المفتوحة لدى طلبتها من وجهة نظرهم.

3. معرفة أثر المتغيرات (الجنس، المستوى الدراسي) على دور جامعة القدس المفتوحة في تعزيز قيم التسامح لدى طلبتها.
4. تزويد المكتبة العلمية ببحث جديد.

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية:

1. إلقاء الضوء على دور جامعة القدس المفتوحة في نشر قيم التسامح لدى طلبتها والعمل على تعزيز هذه الثقافة في أوساط الشباب الفلسطيني.
2. ندرة الدراسات التي تناولت دور الجامعات في تعزيز قيم التسامح لدى طلبتها .
3. انتشار العديد من السلوكيات التي تدعم غياب قيم التسامح بين الطلبة مما يستدعي تدخل المختصين وبشكل طوعي للمساعدة في الحد من انتشار هذه السلوكيات.

الأهمية العلمية (التطبيقية):

1. الإفادة من النتائج والتوصيات التي خرجت بها الدراسة بحيث يتم نشر قيم التسامح وتعزيزها بين الطلبة وبينهم وبين الآخرين ممن يقيمون علاقات معهم.
2. أنها تسلط الضوء على دور جامعة القدس المفتوحة كواحدة من أهم المؤسسات التربوية والتعليمية في تعزيز قيم التسامح لدى طلبتها وتوجيههم توجيهاً مبني على القيم والأخلاق الصحيحة.
3. قد تفيد وزارة التعليم العالي والإدارات الجامعية وعمادات شئون الطلبة في الجامعات الفلسطينية، بوضع خططها وسياساتها وبرامجها المستقبلية، كما يمكن أن تفيد الباحثين التربويين والاجتماعيين في دراسة الظواهر التربوية والمجتمعية ذات الصلة.

حدود الدراسة

الحدود البشرية: طلبة جامعة القدس المفتوحة المسجلين للفصل الدراسي الثاني من العام 2022-2023.

الحدود المكانية: جامعة القدس المفتوحة فرع طولكرم.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول للعام 2022- 2023.

مصطلحات الدراسة

الدور: مفهوم يشير إلى عمل أو وظيفة أو موقع يقوم به بعض أفراد المجتمع، ويفرض أنماطاً سلوكية محددة يتوقعها المجتمع عادة من القائمين به ويتحدد على أساسها موقعهم الاجتماعي، بغض

النظر عن تنوع هذه الأدوار ومراوحتها بين ما هو اضطراري كدور الأب وأدوار القرابة الأخرى وبين ما هو اختياري كدور الرئيس والمعلم والتلميذ (الحاج، 1:2006).

وتعرفه الباحثة إجرائيا : بأنه الأعمال أو الأفعال التي تقوم بها جامعة القدس المفتوحة لتعزيز ونشر قيم التسامح لدى طلبتها .

قيم التسامح: هي التأثير عبأنها: المجتمع، من خلال ممارستها وتأثيراتها الإيجابية، فإعادة الثقة والتوازن للمجتمع، كما يشكل احترام آراء الآخرين والاستماع إليهم قيمة سلوكية واجتماعية تعتمد على العمل الجيد مع الأشخاص الآخرين، واحترام آرائهم والتفاعل معهم بشكل إيجابي، وذلك عن طريق الوعي بالذات، والقدرة على الإنصات الجيد، والقدرة على التعاطف مع شعور وأحاسيس المقابل، والالتزام بها بقدر الإمكان وصياغة الأهداف الجماعية ليسعى جميع الأطراف إلى تحقيقها (زين الدين، 2012: 536).

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها : مجموعة من القيم السامية التي تعمل جامعة القدس المفتوحة على زرعها و تعزيزها في شخصية الطلبة.

ثالثاً: الدراسات السابقة:

دراسة (المزين، 2009) بعنوان: دور الجامعات الفلسطينية في تعزيز قيم التسامح لدى طلبتها من وجهة نظرهم. هدفت الدراسة التعرف على دور الجامعات الفلسطينية في تعزيز قيم التسامح لدى طلبتها من وجهة نظرهم، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقام بتصميم أداة الدراسة وهي استبانه، حيث تكون مجتمع الدراسة من طلبة جامعة الأزهر، والجامعة الإسلامية، وجامعة الأقصى، ممن هم في مرحلة التخرج (المستوى الرابع أو الخامس) والبالغ عددهم (5878) طالباً وطالبة، وقد تم تطبيق أدارة الدراسة على عينة عشوائية طبقية قوامها (297) طالباً وطالبة ، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها أن ثقافة التسامح تسود في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة بدرجة متوسطة إذ بلغت نسبتها (70.02%)، وأن قيم التسامح الاجتماعي هي أكثر قيم التسامح شيوعاً، وأكثر القيم التي تعمل الجامعات الفلسطينية على تعزيزها لدى الطلبة، كما بينت أن دور الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة في تعزيز قيم التسامح لدى الطلبة يتراوح بين ضعيف إلى متوسط وبنسبة بلغت (65.21%)،كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في دور الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة في تعزيز قيم التسامح لدى طلبتها تعزى لمتغير الجامعة، وعدم وجود فروق في دور الجامعات في تعزيز قيم التسامح الديني وقيم التسامح الاجتماعي لدى الطلبة، والتخصص والجنس، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الجامعات في دور كل من المنهاج والمقررات الدراسية، والأنشطة الطلابية، والمكتبة الجامعية في تعزيز قيم التسامح لدى

الطلبة. وقد أوصت الدراسة بعدة توصيات منها تقديم الأسس العلمية للتصدي للمشكلات التي تواجه الشباب الجامعي، وفي مقدمتها أزمة القيم.

دراسة (العاجز، 2006) بعنوان: دور الجامعة الإسلامية في تنمية بعض القيم من وجهة نظر طلبتها. هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم القيم التي تنميها الجامعة الإسلامية لدى طلبتها، من وجهة نظرهم وكذلك الكشف عما إذا كان هناك فروق بين متوسطات درجات الطلبة، نحو دور الجامعة في تنمية بعض القيم لديهم، من وجهة نظرهم تعزى إلى متغيرات الجنس والمستوى الأكاديمي، ونوع الكلية، والمنطقة التعليمية. حيث اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات الجامعة الإسلامية والبالغ عددهم (16500) طالباً وطالبة، حيث أجريت الدراسة على عينة من المجتمع تكونت من (505) طالباً وطالبة، وقد تم اختيار العينة بطريقة عشوائية طبقية، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة للدراسة.توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها أن أهم قيمتين تنميها الجامعة لدى طلبتها الشعور بالرضا بقضاء الله وقدره، والاعتقاد بأن رضا الله من رضا الوالدين، كما أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً في استجابات الطلاب نحو دور الجامعة في تنمية القيم لدى طلبتها من وجهة نظرهم تعزى إلى عاملي الجنس والمنطقة التعليمية، بينما توجد فروق تعزى إلى نوع الكلية، والمستوى الأكاديمي.

دراسة (الخطيب، 2006) بعنوان: التربية من أجل التسامح بين التنظيمات السياسية في المجتمع الفلسطيني. هدفت الدراسة التعرف على واقع التسامح ومدى شيوعه بين التنظيمات السياسية في المجتمع الفلسطيني، ودور التربية في تعزيز قيم وثقافة التسامح في المجتمع الفلسطيني، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها تراجع قيم التسامح إلى حد كبير في إطار العلاقات الوطنية، بين التنظيمات والأحزاب السياسية الفلسطينية في السنوات الأخيرة، وأنه يحل التسامح والتوافق بين فئات وقوى وأحزاب وتنظيمات الشعب الفلسطيني كان يحقق التقدم والازدهار، وعندما يحل الخلاف كان يضطرب المجتمع ويتخلف برمته، وأن التربية بمختلف مؤسساتها ومستوياتها بحاجة إلى إعادة النظر في دورها، فيما يتعلق بنشر وترسيخ ثقافة التسامح فكراً ومنهجية وسلوكاً.

دراسة (Lawler, 2005) بعنوان: آثار التسامح على الصحة، استكشاف مسارات. هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر التسامح والصفح على الصحة البدنية والمعنوية (دقات القلب، والأوعية الدموية وضغط الدم) والحالة الفسيولوجية عامة، وكذلك القلق والاكتئاب والغضب.اتبعت الباحثة المنهج التجريبي، علاجي إكلينيكي ونفسي، واستخدمت المقابلة الشخصية، واستبانه تضمنت نماذج نظرية لأربعة مسارات، وتكونت عينة الدراسة من (81) فرداً من كبار السن. توصلت الدراسة إلى أن الصفح والتسامح يزيد من حجم الطاقة التنبؤية المقترحة لمواجهة الصراع

وإدارته، وأن هناك علاقة ارتباطيه دالة وموجبة بين التسامح والصفح واستقرار الحالة الصحية وحالة القلب والأوعية الدموية، ووجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الصفح والتسامح ومؤشرات الرفاه النفسي وبين الصفح والتسامح ومجموعة كبيرة متنوعة من التدابير الصحية.

دراسة (Luskin, 2004) بعنوان: تقييم مشروع ستانفورد التطبيقي للتسامح. هدفت الدراسة الكشف عن مدى نجاح مشروع ستانفورد التطبيقي للتسامح، وكان المشروع يتضمن دراسات عملية ودورات تدريبية على التسامح والغفران، كذلك الوقوف على أثر هذا المشروع على حالة المتدربين وعلاقاتهم المتبادلة.حيث أجريت الدراسة في ستانفورد على عينة مكونة من (259) من البالغين، وقد توصلت الدراسة إلى انخفاض في المشاعر السلبية بنسبة (70%) وانخفاض معدل الغضب بنسبة (13%) وتخفيض ما نسبته (27%) من أعراض الإجهاد البدني، كما تحققت زيادة قدرها (34%) في تسامح الأشخاص ممن نالهم الأذى، وارتفعت نسبة الاستعداد للتسامح والمغفرة في حالات افتراضية إلى (105%).

دراسة (Macaskil, 2003) بعنوان: استكشاف الفروق بين الجنسين في التسامح والصفح. هدفت الدراسة إلى استكشاف الاختلافات الظرفية في التسامح والصفح بين الجنسين، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت استبانه اشتملت على فقرات تعالج ثلاثة أبعاد (الصفح والمسامحة، والسعي للانتقام، وعوامل شخصية)، كما استخدمت المقابلات الافتراضية القصيرة، للإجابة عليها من قبل أفراد العينة، بالإضافة إلى التجارب الموقفية حيث يطلب من المشتركين أن يتفاعلوا تفاعلاً حقيقياً، من خلال وضعهم في مواقف تتطلب صفحاً وتسامحاً، أجريت الدراسة على عينة مكونة من (214) طالباً وطالبة من جامعات المملكة المتحدة. وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها أنه رغم تساوي الجنسين في درجة الوجع والألم، إلا أن النساء كانت أكثر مسامحة من الرجال، ووجود فروق بين الجنسين فيما يتعلق بالعوامل الشخصية، وأنواع النزوات العدوانية المتصلة بالحدث ولصالح الذكور، وعدم وجود فروق بين الجنسين في السعي إلى الانتقام.

الإطار النظري

أولاً: القيم

تشكل القيم المبادئ الخلقية التي تمتدح وتستحسن، وتذم مخالفتها وتستهجن، ولا يسمى قيمة إلا ما كان مستحسناً، على أن يحظى باستحسان عام ومستمر، وهذا الاستحسان العام قد يكون قاصراً على مجتمع معين أو يكون عاماً للبشرية كلها والقيم عند بعض الفلاسفة هي: حكم يصدره الإنسان على الأشياء، وينبغ منه الاعتراض والاحتجاج على الوجود كما هو قائم ومفروض، لتحويل هذا الوجود وفق ما ينبغي أن يكون (بن بيه، 2007: 3-5).

تصنيف القيم

يرى كثير من العلماء أن هناك صعوبة في تصنيف القيم تكمن في اختلاف وجهات النظر التي يتبناها العلماء والباحثون، واختلاف أهدافهم ومقاصدهم في دراساتهم المختلفة، إضافة إلى تشابك العلاقات الموجودة بين القيم نفسها، وهذا ما ذهب إليه عبد الفتاح بقوله: والواقع أن هناك أنواعاً مختلفة من القيم ولكنها شديدة الاتصال ببعضها في كافة العلوم الاجتماعية وشديدة التداخل لدرجة أن الحكم على إحداها قد يتضمن أحكاماً على الأخرى (أبو معال، 8:2001)

على أساس المحتوى: يقوم هذا التصنيف على ست قيم ضمنها كل من "البورث وفيرنون وليندزي" في تصنيفهم للقيم على أساس المحتوى ويفترض أن الفرد يهتدي بواحدة أو أكثر من هذه القيم الست في حياته، والقيم الست هي: القيم النظرية، والقيم الاقتصادية، والقيم السياسية، والقيم الجمالية، والقيم الاجتماعية، والقيم الدينية (درباشي، 2004: 63- 64).

تصنيف على أساس الاتجاه: ويعتبر الدين يشكل مصدراً مهماً ومباشراً لعدد من الاتجاهات القيمية، ويركز على أربعة اتجاهات وهي القيم المطلقة والقيم السلفية، والقيم القدرية، وقيم الإحسان والرحمة (المزين، 2009: 1001).

تصنيف القيم على أساس الغاية: يعود هذا التصنيف ل "روكيش" حيث يرى أن القيم ليست إلا نوعاً من السلوك أو غاية من غايات الوجود، بمعنى أنه إذا كان لشخص ما قيمة معينة، فإنه يفهم من ذلك أن معتقداته تتمركز حول أنواع من السلوك المرغوب فيه بالنسبة له، أو تتمركز حول غاية من غايات الوجود عنده، لذلك يقسم القيم إلى قيم غائية وقيم وسيليه، وأما الغائية: فهي التي تمثل غايات في حد ذاتها، ويطلق عليها كذلك القيم النهائية، وأما القيم الوسيلية فهي التي تمثل أشكال السلوك المحققة لتلك الغايات وتعرف بالقيم الوسيطة (درباشي، 2004: 66).

تصنيف القيم على أساس التفريق بين القيم الأخلاقية والقيم الأخرى: إن التفريق بين القيم الأخلاقية والقيم الجمالية والشخصية البحتة أمر مهم، وإمكانية التفريق بينها من خلال مضمونها ومن خلال ما تعكسه أو تدور حوله (المزين، 2009: 102).

أهمية القيم ووظائفها

1. تعتبر القيم قضية مجتمع، إذ لها مكانة جوهرية في صياغة الأهداف التربوية، وتتكامل لتأكيد أهميتها رؤى التربويين والسياسيين في المدخل الذي يتفق مع اهتمامات التربية في تحقيق وتطوير المواطنة الصالحة، كما أن تدريس القيم وتعليمها يقوي الضمير الإنساني والأخلاقي.
2. تربط القيم بين أجزاء الثقافة ببعضها البعض، وتعمل على إيجاد نوعاً من التوازن والثبات الاجتماعي، وتساعد المجتمع على مواجهة التحديات والتغيرات التي تطرأ عليه، وذلك من خلال مقاومة كافة مظاهر وأشكال الانحلال والفساد.

3. للقيم دور فعال في بناء شخصية الإنسان وتقويم المعوج من سلوكه، وتحقيق التوازن والتكامل في شخصيته، وبالتالي تحسين حياته وتسهيل عملية تكيفه وتوافقه، وتحقيق أعلى درجات الإيجابية من خلال الانضباط الاجتماعي والتفاعل الآمن مع الآخرين.
4. تساعد القيم الأفراد على تحمل المسؤولية تجاه الحياة، وتزودهم بالتوجه الداخلي النابع من الذات (العاجز، 2006: 373- 400).
5. تعتبر القيم عاملاً أساسياً في فهم وتفسير سلوك الفرد الشخصي والاجتماعي، من حيث إسهامها في تكوين شخصيته، ومن حيث كونها إحدى الموجهات الأساسية لسلوكه (مقداد، 2004: 74).

ثانياً: التسامح

التسامح هو التساهل والتجاوز والتوسيع والتيسير، إحساناً وتفضلاً فيما اعتاد الناس فيه المشادة والمحاسبة والضيق والتعسير، عدلاً ومصاحباً، ولا يؤخذ ذلك على إطلاقه، وإنما هو تسامح بضوابط (الزمزمي، 2007 :6).

المنطلقات والمبادئ الكبرى التي يقوم عليها التسامح وهي:

1. من الضروري البحث عن الحقيقة لذاتها.
2. الحقيقة لا يحيط بها رجل واحد، ولم يحط بها جميعهم.
3. الكل معرض للخطأ.
4. الوصول إلى الحقيقة يتطلب جهود الجميع.
5. التسامح ضروري لتحقيق التقدم (عواد، 2003: 8).

التربية على قيم التسامح

التربية هي مصدر الثقافة، ومنبعها، وهي التي تبني الفرد تربوياً وعلمياً ومعرفياً، إضافة إلى المصادر الأخرى، من تثقيف ذاتي ووسائل إعلام، وخبرات الحياة وتجاربها، ولما كان الفرد كما هو ابن المجتمع الذي ينتمي إليه ويعيش فيه، أيضاً هو ابن العالم، كان لابد من توسيع مداركه ومعارفه ورؤيته، بحيث تتجاوز منطقة حدوده الجغرافية، لتشمل الكون والعامل والإنسان، وذلك من خلال البرامج والسياسات والخطط التعليمية والتربوية التي ينبغي لها أن تكون شاملة وعالمية المطاف والأبعاد.

ويؤكد كثير من الفلاسفة والمفكرين على أن مفهوم التسامح، يمثل جوهر حقوق الإنسان ومنطقه، فإذا كان التعصب والعنف يشكلان مظهر الحياة الاجتماعية في كثير من بلدان العالم اليوم، فإن التسامح هو المشهد الإنساني الذي تغيب فيه كافة مظاهر العنف، حيث تعلو فيه قيم المحبة

والسلام، وعلى ذلك فإن التسامح يعني غياب العنف والتعصب والحرب، أما العنف والتعصب فيمثلان واقعاً ينفي وجود التسامح وبالتالي غياب السلام (وطفة، 2005: 22).

وفي التربية والتعليم يمكن توفير أجواء من التسامح المستمر، في الحياة المدرسية، وكذلك الحياة الجامعية، بين الطلبة وأساتذتهم، وبين المعلمين وزملائهم، وبين الطلبة وزملائهم، وبين الإدارة الجامعية أو الإدارة المدرسية وكافة العاملين، ومع الضيوف والوفود الذين يزورون الجامعات والمدارس في المناسبات المختلفة، وهناك فرص حقيقية لذلك فكثيراً ما تحدث مشاكل سلوكية وعدوانية بين الطلبة فيعمدوا إلى المعلم أو المدير لأخذ الحق وتسوية المشاكل، وفي الجامعات كثيراً ما يحدث اضطرابات ومشاكل بين الكتل الطلابية ومنتسبيها من الطلبة وهذه جميعها تمثل فرصاً لإيجاد جو من التسامح، تثمر نتائجه في نفوس الطلبة، ويمكن تضمين البرامج والمقررات الدراسية والمناهج والأنشطة جملة من الآداب والأخلاق التي تساعد على إشاعة جو من التسامح، وتمثل سبلاً للوقاية من مظاهر العنف والتعصب والكراهية.

دور الجامعات الفلسطينية في تعزيز قيم التسامح

لقد بات ينظر للجامعة على أنها رمز تقدم الأمم ونهضتها، وعنوان رقيها وحضارتها، فالجامعة هي واحدة من أهم المؤسسات الاجتماعية التي ترفع لواء معركة القيم، من خلال اضطلاعها بدورها الريادي في النقد الاجتماعي والأخلاقي، فهي المكان الذي يتم فيه إعداد وتخريج النخب القيادية في المجتمع، ومن هنا تأتي أهمية وضرورة الاهتمام بنوعية هذه النخب، والقيم التي تعمل الجامعة على تشريبها لهم، وسبل تعزيزها وتدعيمها، والعوامل المؤثرة في أدائها، وذلك في إطار صياغة أو إعادة صياغة صورة الطالب الجامعي المستقبلية (مقداد وحلس، 2000: 2).

وتواصل الجامعة مهامها التربوية من خلال نقل القيم والسلوكيات التي تتبناها، وإن كانت الجامعة لا تنفرد بهذه المهام، إلا أنها تتميز عن باقي المؤسسات الأخرى بمجموعة من المميزات كاتساع البيئة المعرفية، ومستوى الانضباط والتنظيم، ولعل الأهم هو أنها تقوم على أساس غربلة الثقافة مما قد يشوبها من انحراف أو فساد (العاجز، 2006: 399).

ويتوقع المجتمع من الجامعة أن تكون مصنعاً حقيقياً للرجال، إلى جانب كونها مركزاً للحوارات الاجتماعية، ومركزاً للأبحاث يحتضن المجتمع وأفراده، وأنشطته المختلفة، باعتبار الجامعة المحرك الرئيسي للمجتمع، والمسئول عن تطوره فكرياً وحضارياً وذلك من خلال ما تقوم به أو ما ينبغي أن تقوم به من رصد وقياس اتجاهات، ودرجات التغير في المجتمع، ومن خلال العمل على تحسين أداء الثقافة المجتمعية على جميع الأصعدة، فالبيئة الجامعية هي القادرة على صناعة مفاتيح التحضر والتقدم، وهي وحدها القادرة على محاربة التخلف وأشكال التعصب

والتطرف، والجامعة كمركز للحوارات الاجتماعية من خلال علمائها ومفكريها، يتوقع منها لعب الدور الأكبر في حماية استقرار ووحدة المجتمع وتماسكه (الخشيبان، 2008: 3).

ويترتب على الجامعات الفلسطينية دور رئيسي وأولوية قصوى تتمثل في إشاعة أجواء التسامح الفكري والثقافي والسياسي والاجتماعي، بإعادة الاعتبار للموروث الديني والخلقي والقيمي للشعب الفلسطيني، وأن تعمل على إحياء هذا الموروث الرصين في وجدان الطلبة الجامعيين، وأن تحصنهم برصيد من القيم الرفيعة المنبثقة من موروثهم الأخلاقي، وتنبه مشاعر الثقة والاعتزاز بهذا الموروث وقدرته على تجاوز الأزمة العارضة، وذلك بتسليط الضوء على قيم التسامح التي تمثلها الشعب الفلسطيني في حياته، وعلى امتداد تاريخه، حيث كان التسامح من أبرز ما اتسم به الشعب الفلسطيني في سيرته عبر تاريخه الطويل، سواء داخلياً فيما بين أفراده وطوائفه ومكوناته المختلفة، أو مع الغرباء بإكرامهم واحتوائهم في إطاره الشعبي (الخطيب، 2003: 1).

عرض النتائج وتفسيرها.

السؤال الأول: ما دور الإدارة الجامعية في تعزيز قيم التسامح لدى الطلبة؟

للإجابة عن السؤال السابق تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بدور الإدارة الجامعية في تعزيز قيم التسامح لدى الطلبة وذلك كما هو موضح في الجدول رقم (3).

جدول (3): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأدوار الجامعة في تعزيز قيم التسامح لدى الطلبة مرتبة حسب الأهمية.

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
2	ترسخ احترام كرامة الإنسان في الجامعة	3.70	0.97	كبيرة
3	تمثل قدوة حسنة في التسامح	3.61	1.05	متوسطة
4	تساعد على التواصل والحوار في الجامعة	3.54	1.20	متوسطة
1	تنتهج نمطاً إدارياً تسامحياً.	3.51	1.21	متوسطة
7	تغلب الجانب التربوي على الجانب السياسي	3.49	1.25	متوسطة
6	تسهل ممارسة الأنشطة الطلابية في الجامعة	3.33	1.12	متوسطة
8	تعطي الأولوية لقيم التسامح في الجامعة	3.16	1.12	متوسطة
5	تتقبل النقد البناء	2.94	1.12	متوسطة
	الدرجة الكلية	**3.40**	**0.65**	**متوسطة**

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق أن دور الإدارة الجامعية في تعزيز قيم التسامح لدى الطلبة كانت متوسطة على الدرجة الكلية حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.40).

السؤال الثاني: ما دور عضو هيئة التدريس في تعزيز قيم التسامح لدى الطلبة؟

للإجابة عن السؤال السابق تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بدور عضو هيئة التدريس في تعزيز قيم التسامح لدى الطلبة وذلك كما هو موضح في الجدول رقم (4).

جدول (4): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأدوار أعضاء هيئة التدريس في تعزيز قيم التسامح لدى الطلبة مرتبة حسب الأهمية.

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
11	يتحلى بالنزاهة والموضوعية	3.53	1.11	متوسطة
13	يشجع الطلبة على المشاركة الإيجابية والحوار	3.50	1.10	متوسطة
15	يحترم الاختلاف الفكري	3.25	1.23	متوسطة
16	يتواضع لطلبته في الجامعة	3.24	1.23	متوسطة
10	يتحلى بالصبر وسعة الصدر	3.23	1.12	متوسطة
9	يتسامح عضو هيئة التدريس مع طلبته	3.19	1.32	متوسطة
14	يحب طلبته ويحنو عليهم	3.05	1.25	متوسطة
12	يعترف بخطئه	2.85	1.36	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.22	0.84	متوسطة

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق أن دور عضو هيئة التدريس في تعزيز قيم التسامح لدى الطلبة كانت متوسطة على الدرجة الكلية حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.22).

السؤال الثالث: ما دور الأنشطة الطلابية في تعزيز قيم التسامح لدى الطلبة؟

للإجابة عن السؤال السابق تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بدور الأنشطة الطلابية في تعزيز قيم التسامح لدى الطلبة وذلك كما هو موضح في الجدول رقم (5).

جدول (5): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأدوار الأنشطة الطلابية في تعزيز قيم التسامح لدى الطلبة مرتبة حسب الأهمية.

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
19	تنمي مهارات التواصل والحوار لدى الطلبة	3.63	1.00	متوسطة
21	تعزز العمل بروح الفريق لدى الطلبة	3.61	1.10	متوسطة
18	تعزز التسامح الفكري لدى الطلبة	3.55	1.18	متوسطة
24	توفر فرصاً لممارسة القيم الروحية	3.51	1.16	متوسطة
20	تنمي القدرة على الحوار الحر لدى الطلبة	3.46	1.20	متوسطة
23	تنمي سعة الصدر وتقبل النقد البناء لدى الطلبة	3.31	1.22	متوسطة
17	تمارس بناء على حرية اختيار الطلبة وتلقائيتهم	3.31	1.21	متوسطة
22	ترسخ النقد الذاتي لدى الطلبة	3.03	1.03	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.42	0.74	متوسطة

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق أن دور الأنشطة في تعزيز قيم التسامح لدى الطلبة كانت متوسطة على الدرجة الكلية حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.42).

السؤال الرابع: ما دور المناهج الدراسية في تعزيز قيم التسامح لدى الطلبة؟

للإجابة عن السؤال السابق تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بدور المناهج الدراسية في تعزيز قيم التسامح لدى الطلبة وذلك كما هو موضح في الجدول رقم(6).

جدول (6): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدور المناهج الدراسية في تعزيز قيم التسامح لدى الطلبة مرتبة حسب الأهمية.

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
28	يعزز المنهج طاعة الوالدين	3.58	0.95	متوسطة
26	توفر مراجع ومصنفات أدبية حول التسامح	3.56	1.22	متوسطة
25	تعزز المناهج حرية التعبير	3.54	1.30	متوسطة
32	توفر فرصاً لممارسة القيم الروحية	3.53	1.17	متوسطة
27	تشجع المناهج المبادرات الجماعية	3.49	1.01	متوسطة
31	تعزز المناهج النقد الذاتي لدى الطلبة	3.41	1.14	متوسطة
29	تلتزم المناهج بالموضوعية والحياد الفكري	3.24	1.15	متوسطة
30	تعزز المناهج احترام الآخرين	3.19	1.20	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.44	0.81	متوسطة

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق أن دور المناهج في تعزيز قيم التسامح لدى الطلبة كانت متوسطة على الدرجة الكلية حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.44).

نتائج الفرضية الأولى : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في دور جامعة القدس المفتوحة في تعزيز قيم التسامح لدى طلبتها من وجهة نظر الطلبة أنفسهم تعزى لمتغير الجنس.

للتحقق من صحة الفرضية الأولى استخدم اختبار "ت" للفروق في درجة دور جامعة القدس المفتوحة في تعزيز قيم التسامح لدى طلبتها من وجهة نظر الطلبة أنفسهم تعزى لمتغير الجنس، كما هو واضح من خلال الجدول (7).

جدول (7): نتائج اختبار "ت" للفروق في دور جامعة القدس المفتوحة في تعزيز قيم التسامح لدى طلبتها من وجهة نظر الطلبة أنفسهم تعزى لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
دور الإدارة الجامعية	ذكر	34	3.54	0.66	78	1.156	0.251
	أنثى	99	3.35	0.65			
دور عضو هيئة التدريس	ذكر	34	3.17	0.99	78	-0.446	0.657
	أنثى	99	3.26	0.78			
دور الأنشطة الطلابية	ذكر	34	3.57	0.85	78	1.124	0.265
	أنثى	99	3.36	0.69			

دور المنهاج الدراسي	ذكر	34	3.50	1.03	78	0.398	0.691
	أنثى	99	3.42	0.71			
الدرجة الكلية	ذكر	34	3.44	0.69	78	0.635	0.527
	أنثى	99	3.35	0.57			

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في دور جامعة القدس المفتوحة في تعزيز قيم التسامح لدى طلبتها تعزى لمتغير الجنس. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن طلبة جامعة القدس المفتوحة يدرسون في نفس المؤسسة، ويتعاملون مع نفس أعضاء هيئة التدريس، والإدارة، ويشاركون في الأنشطة الطلابية، ويدرسون نفس المقررات الدراسية، لذا فإنهم يرون أن الجامعة تعزز قيم التسامح لديهم. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (المزين، 2009)، ودراسة (العاجز، 2006)، واختلفت مع دراسة (Macaskil, 2003).

الفرضية الثانية : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في دور جامعة القدس المفتوحة في تعزيز قيم التسامح لدى طلبتها من وجهة نظر الطلبة أنفسهم تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

للتحقق من صحة الفرضية الثانية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في دور جامعة القدس المفتوحة في تعزيز قيم التسامح لدى طلبتها من وجهة نظر الطلبة أنفسهم تعزى لمتغير المستوى الدراسي، وذلك كما هو واضح من خلال الجدول (8).

جدول (8): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في دور جامعة القدس المفتوحة في تعزيز قيم التسامح لدى طلبتها من وجهة نظر الطلبة أنفسهم تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
دور الإدارة الجامعية	بين المجموعات	2.320	3	0.773	4.431	0.005
	داخل المجموعات	91.820	129	0.712		
	المجموع	93.140	132			
دور عضو هيئة التدريس	بين المجموعات	2.740	3	0.913	1.297	0.278
	داخل المجموعات	90.829	129	0.704		
	المجموع	93.569	132			
دور الأنشطة الطلابية	بين المجموعات	9.257	3	3.086	6.377	0.000
	داخل المجموعات	62.415	129	0.484		
	المجموع	71.672	132			
دور المنهاج الدراسي	بين المجموعات	3.932	3	1.311	2.134	0.099
	داخل المجموعات	79.217	129	0.614		
	المجموع	83.149	132			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	3.937	3	1.312	2.235	0.070
	داخل المجموعات	43.019	129	0.333		
	المجموع	46.956	132			

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)في دور جامعة القدس المفتوحة في تعزيز قيم التسامح لدى طلبتها من وجهة نظر الطلبة أنفسهم تعزى لمتغير المستوى الدراسي، ولإيجاد مصدر الفروق استخدم اختبار "توكي" للمقارنات الثنائية البعدية للفروق كما هو واضح من خلال الجدول (9).

جدول (9): نتائج اختبار "توكي" للمقارنات الثنائية البعدية للفروق في دور جامعة القدس المفتوحة في تعزيز قيم التسامح لدى طلبتها من وجهة نظر الطلبة أنفسهم تعزى لمتغير المستوى الدراسي

المجال	المقارنات	سنة أولى	سنة ثانية	سنة ثالثة	سنة رابعة
دور الأنشطة الطلابية	سنة أولى		0.469	*0.899	0.541
	سنة ثانية			0.430	0.072
	سنة ثالثة				-0.358
	سنة رابعة				

تشير المقارنات الثنائية البعدية إلى أن الفروق كانت بين طلبة السنة الأولى، وطلبة السنة الثالثة، ولصالح طلبة السنة الأولى، والذين يرون أن دور الأنشطة الطلابية في تعزيز قيم التسامح بين الطلبة أعلى شيء، كما هو واضح من خلال المتوسطات الحسابية في الجدول (10).

جدول (10): الأعداد، المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للفروق في دور جامعة القدس المفتوحة في تعزيز قيم التسامح لدى طلبتها من وجهة نظر الطلبة أنفسهم تعزى لمتغير المستوى الدراسي

المجال	المستوى الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دور الإدارة الجامعية	سنة أولى	21	3.83	0.54
	سنة ثانية	50	3.45	0.60
	سنة ثالثة	27	3.18	0.74
	سنة رابعة	35	3.43	0.58
دور عضو هيئة التدريس	سنة أولى	21	3.46	0.82
	سنة ثانية	50	3.37	0.81
	سنة ثالثة	27	3.32	0.89
	سنة رابعة	35	3.06	0.85
دور الأنشطة الطلابية	سنة أولى	21	3.95	0.59
	سنة ثانية	50	3.50	0.74
	سنة ثالثة	27	3.07	0.67
	سنة رابعة	35	3.48	0.70
دور المنهاج الدراسي	سنة أولى	21	3.82	0.63
	سنة ثانية	50	3.52	0.76
	سنة ثالثة	27	3.31	0.91
	سنة رابعة	35	3.33	0.79
الدرجة الكلية	سنة أولى	21	3.83	0.54
	سنة ثانية	50	3.45	0.60
	سنة ثالثة	27	3.18	0.74
	سنة رابعة	35	3.43	0.58

وتفسر الباحثة هذه النتيجة إلى أن طلبة السنة الأولى يكونوا متحمسين أكثر من طلبة السنة الثالثة للمشاركة بالأنشطة الطلابية، لذا فهم يرون أن هذه الأنشطة تساعد على تعزيز قيم التسامح بين الطلبة، وقد اتفقت هذه النتيجة مع **دراسة (العاجز، 2006)**، واختلفت مع **دراسة (المزين، 2009)**.

ثانياً: التوصيات:

1. إشاعة مناخ تسامحي داخل الجامعة، وذلك بانتهاج نمط إداري تسامحي، وترسيخ احترام كرامة الطلبة، وتفعيل أجواء التواصل والحوار الحضاري داخل الجامعة وفي محيطها الاجتماعي.
2. تضمين المناهج والمقررات الدراسية المزيد من المواد والمساقات الغنية بمضامين ثقافية وقيم التسامح.
3. إنشاء مجالس استشارية مشتركة من أساتذة الجامعات وقيادات المجتمع الثقافية والسياسية وعلماء الدين لنشر وتعزيز قيم وثقافة التسامح في المجتمع.

قائمة المصادر:

أبو معال، عبد الفتاح (2001)، *أدب الأطفال (دراسة وتطبيق)*، عمان، دار الشروق.

البداينة، ذياب، (2006)، *القيم الاجتماعية السائدة لدى جيلين في المجتمع الأردني*، المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب، م21، ع41، ص 171- 201.

بن بيه، عبد الله (2007)، *القيم المشتركة*، مجلة الإسلام اليوم، عدد إبريل، مؤسسة الإسلام اليوم، الرياض.

الحاج، عبد الرحمن (2006)، *العالم والداعية. هل هما شخص واحد؟"* صحيفة المؤتمر نت، 2006/3/18، صنعاء، اليمن.

الحارث، عبد الحميد حسن (2007)، *الأبعاد التربوية والنفسية والاجتماعية لثقافة التسامح*، موقع منتديات المشهد الموريتاني، مشهد الأسرة والمجتمع.

الخشيبان، علي (2008)، *جامعاتنا هل تقدم خدمة للمجتمع؟* جريدة الرياض اليومية، 3 شعبان- 4 أغسطس، العدد (14651)، مؤسسة اليمامة الصحفية، الرياض.

الخطيب، إبراهيم، الزيادي، أحمد (2006)، *مفاهيم أساسية في التربية الإسلامية والاجتماعية*، عمان، الدار العلمية الدولية، ودار الثقافة للنشر والتوزيع.

الخطيب، عامر (2003)، *التربية من أجل التسامح في المجتمع الفلسطيني*، بحث مقدم للملتقى الفكري الثالث للمسلمين والمسيحيين الفلسطينيين، المنعقد في الفترة من 6-6 مارس، 2003، قاعة المؤتمرات بجمعية الهلال الأحمر الفلسطيني، غزة، فلسطين.

درباشي، هدى (2004)، *دور الجامعات الفلسطينية بغزة في تنمية النسق القيمي لدى الطلبة*، أطروحة دكتوراه منشورة، جامعية عين شمس، القاهرة، وجامعة الأقصى، غزة، فلسطين.

الزمزمي، محسن (2007)، *التسامح في القرآن الكريم*، سبكة الحوار نت الإعلامية، منتدى الحوار الإسلامي 2007/1/9، التسامح في القرآن الجزء الأول http://www.alhiwar.net.

زين الدين، محمد (2012)، *برنامج علاقات عامة لتنمية قيم التسامح وثقافة الحوار مع الآخر*، مجلة آداب الفراهيدي، العدد 11، ص 520- 553.

العاجز، فؤاد (2006)، *دور الجامعة الإسلامية في تنمية بعض القيم من وجهة نظر طلبتها*، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، المجلد رقم (15)، العدد الأول، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، ص 371- 410.

عواد، محمد (2003)، *منطلقات التسامح عند الفلاسفة المسلمين*، مجلة التسامح للدراسات الفكرية والإسلامية، العدد الأول، وزارة الأوقاف والشؤون الدينية، سلطنة عُمان.

المزين، محمد (2009)، *دور الجامعات الفلسطينية في تعزيز قيم التسامح لدى طلبتها من وجهة نظرهم*، رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

مقداد، محمد، وحلس، سالم (2000)، *العوامل المؤثرة في أداء الطلبة في الجامعات الفلسطينية*، الهيئة العامة للاستعلامات، السلطة الوطنية الفلسطينية، غزة، فلسطين.

وطفه، علي (2005)، *التربية وحقوق الإنسان في الوطن العربي*، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.

. *One World :Teaching Tolerance ,Communication and Conflct*)2006(Cartage ,S .I

Management .New York ,NY ,International Debate Education Association.

Frederic Luskin (2004): "Stanford *Forgiveness Projects-Reserch applications"*, *Learning to forgive*, Stanford University.

Lawler Kathleen (2005) *the unique effects of forgiveness on health: An exploration of pathways*, the University of Tennessee, Klawler@utk-edu.

Macs skill Ann (2003): "*Exploring gender differences in forgiveness"*, Sheffield Hall am University.

مفهوم حقوق المواطنة لدى طلبة الجامعة

د. نهى حامد الطائي - كلية الآداب / جامعة الامام جعفر الصادق (عليه السلام)

motamar2023@gmail.com

ملخص البحث

ان اول مسالة يبحث عنها طلبة الجامعة هي البحث عن حقهم في الحصول على المواطنة والذي يلتقي مع مبدا اساسي كرسه القانون الدولي لحقوق الانسان في ان المسؤولية الاولى عن احترام حقوق الانسان تقع على عاتق الدولة، فالنهوض بها مسؤولية وطنية تقع بالدرجة الاولى على عاتق كل دولة ازاء مواطنيها في إطار احترام التزاماتها الدولية، وذلك لان المواطنة " علاقة بين فرد ودولة كما يحددها قانون تلك الدولة متضمنة مرتبة من الحرية وما يصاحبها من مسؤوليات وتسبغ عليه حقوقاً سياسية مثل حقوق الانتخاب وتولي المناصب العامة. ونلاحظ انه بلا شكّ هناك من الطلبة من يعيش في وطنه وكأنه غريباً عنه، متخلّياً عن كلّ معاني المواطنة فيه، وإنّ هذا الشّعور يتولّد لدى البعض بسبب ظنّهم واعتقادهم أنّ الوطن هو مجرّد مزرعةٍ يأخذون منه ويتنعّمون بما فيه من خيراتٍ بدون أن يقدّموا مقابل ذلك الولاء والانتماء له، والحقيقة أنّ هذا الأمر يستدعي تغيير عقليّة الكثيرين من النّاس بحيث ينظرون إلى الوطن كأنّه أبٌ لهم يحتويهم ويقدّم لهم الرّعاية والحماية، وتعد التربية على حقوق الانسان صيرورة أفقية تشمل كل الممارسات الوطنية التي تهتم بتنشئة المواطن والمواطنة لدى الشباب، وتنمية شخصياتهم الانسانية بكل ابعادها الوجدانية والفكرية والاجتماعية والثقافية، وهي بذلك تستشرف المدى البعيد لكونها تهم الناشئة واجيال المستقبل في افق التشبع بثقافة حقوق الانسان. لذا فان البحث الحالي جاء ليتقصى عن مفهوم حقوق المواطنة لدى طلبة الجامعة، ولقد استنتجت الدراسة الحالية عن طريق ما تم عرضه في الإطار النظري الى ان مفهوم المواطنة لا يزال غير مدرك بشكل كاف لدى اغلب طلبة الجامعة من الشباب العراقي، فضلاً عن ان هناك تباين في إدراك بعض إبعاده وغياب البعض الأخر وبخاصة بعدي التعددية والحرية والمشاركة السياسية. وكما ان تنمية المواطنة يعد هدفاً أساسيا تسعى اليه جميع الحكومات والنظم السياسية في دول العالم المختلفة اذ تعليم المواطنة هدفاً مرغوباً يساعد الإفراد على: -

ا- ان يكونوا مواطنين مطلعين وعميقي التفكير يتحلون بالمسؤولية، ومدركين لحقوقهم وواجباتهم.

ب-تطوير مهارات المشاركة والقيام بأنشطة ايجابية مسؤولة.

ج-تشجيعهم على لعب دور ايجابي في مدارسهم وفي مجتمعهم وفي العـــالم.

الكلمات المفتاحية: حقوق المواطنة، طلبة الجامعة.

Abstract

The first issue that university students search for is the search for their right to obtain citizenship, which meets a basic principle enshrined in international human rights law that the primary responsibility for respecting human rights rests with the state. its citizens within the framework of respecting its international obligations, because citizenship is "a relationship between an individual and a state as defined by the law of that state, including a degree of freedom and the accompanying responsibilities and conferring upon him political rights such as the rights to vote and hold public office.

We note that there is no doubt that there are students who live in their homeland as if they were a stranger to it, renouncing all the meanings of citizenship in it, and that this feeling is generated by some because of their thought and belief that the homeland is just a farm from which they take and enjoy the bounties in it without offering in return for that loyalty and belonging. In addition, the truth is that this matter calls for changing the mentality of many people so that they see the homeland as a father to them, containing them and providing them with care and protection.

Human rights education is a horizontal process that includes all national practices that are concerned with the upbringing of citizens and citizenship among young people, and the development of their human personalities in all their emotional, intellectual, social and cultural dimensions. Therefore, the current research came to investigate the concept of citizenship rights among university students, and the current study concluded through what was presented in the theoretical framework that the concept of citizenship is still not adequately understood by most of the Iraqi youth university students, in addition to that there is a discrepancy in Realizing some of its dimensions and the absence of others, especially the dimensions of pluralism, freedom and political participation. In addition, just as the development of citizenship is a basic goal that all governments and political systems seek in different countries of the world, as citizenship education is a desirable goal that helps individuals to:

a-To be informed, thoughtful and responsible citizens who are aware of their rights and duties.

b- Developing participation skills and carrying out responsible positive activities.

C- Encouraging them to play a positive role in their schools, their community and the world.

Keywords: citizenship rights, university students.

الإطار العام للبحث

اولا – مشكلة البحث:

يعد الشباب طاقة متجددة، فهم أدوات الحاضر وأهم طاقاته وقدراته. والشباب هم العنصر الرئيس في بناء المستقبل، وعلى عاتقهم ستواجه التحديات المستقبلية، وعليهم يتوقف نجاح المجتمعات وتطورها في حسن استثمار وتوظيف طاقاتهم وقدراتهمِّبعدهم رأس مال بشري للمساهمة في نهضة المجتمع من السكان وتقدمه، لاسيما عندما يشكل الشباب قطاعا واسعا كما في مجتمعاتنا العربية، فالشباب هم الطاقة الحقيقية التي ينفق في والآمال في دفع مسيرة التنمية إعدادها الكثير، تعقد عليها الشاملة، ممثلين طليعة التغيير (الزيود والكبيسي، 2014: 438).

إن الانتقال من مرحلة دراسية إلى أخرى يجعل حياة الطلبة في تغيير مستمر وذلك بسبب ما يحدث من تجديد في الأفكار وتراكم الخبرة وزيادة المعرفة، ويعد دخول الطلبة للمرحلة الجامعية انتقالة كبيرة في حياتهم نظرا لما تحمل هذه المرحلة من أهمية في بناء شخصية المتعلم والتطور في مستوى التفكير والثقافة، وعلى الرغم من أهمية المرحلة الجامعية في حياة الطلبة إلا أنهم يواجهون فيها الكثير من الصعوبات التي تجعلهم في بعض الأحيان، وتختلف المشكلات باختلاف مصادرها فمنها الاقتصادية والاجتماعية والشخصية والسياسية، كما أن نجاح الأمم وتقدمها لا يكمن فيما تمتلك من الثروات الطبيعية فحسب، بل يعتمد على ايجابية أبنائها وتكامل البناء في شخصياتهم جسميا وعقليا ونفسيا واجتماعيا، ليكونوا قوة فاعلة في العطاء والعمل على رفع مكانة أمتهم وخدمتها، اذ يشكل الشباب أهم قوة بشرية في أي مجتمع لأنهم مصدر الطاقة والتجديد والتغيير والإنتاج. ويوفر التعليم الجامعي مجالات عديدة للتخصص في العمل وتحقق طموحات الشباب التي تتناسب مع قدراتهم وميولهم. فهو يختلف عن نمط المدارس في التعليم العام من حيث طبيعة الدراسة ونوعية التخصصات وأنماط التفاعل الاجتماعي مما يساعد على نمو شخصية الطالب وتعزيز قدراته الذاتية في التعليم والتفكير واتخاذ القرارات وتحمل المسؤولية. ويعيش الشباب الجامعي مرحلة عمرية مهمة تمتد من (18 – فما فوق) والتي تمتاز بتبلور اتجاهات الشاب الاجتماعية وميولهم المهنية والتعليمية. ويظهر فيها التوتر والصراع النفسي المرتبط بإشباع حاجات الفرد النفسية والتي منها البحث عن حقوقه الانسانية (الفتلاوي، 2012: 4).

ان اول مسالة يبحث عنها طلبة الجامعة هي البحث عن حقهم في الحصول على المواطنة والذي يلتقي مع مبدا اساسي كرسه القانون الدولي لحقوق الانسان في ان المسؤولية الاولى عن احترام حقوق الانسان تقع على عاتق الدولة، فالنهوض بها مسؤولية وطنية تقع بالدرجة الاولى على عاتق كل دولة ازاء مواطنيها في اطار احترام التزاماتها الدولية(عوض، 2005: 32)، وذلك لان المواطنة

" علاقة بين فرد ودولة كما يحددها قانون تلك الدولة متضمنة مرتبة من الحرية وما يصاحبها من مسؤوليات وتسبغ عليه حقوقاً سياسية مثل حقوق الانتخاب وتولي المناصب العامة. وميزت الدائرة بين المواطنة والجنسية التي غالباً ما تستخدم في إطار الترادف إذ أن الجنسية تضمن بالإضافة إلى المواطنة حقوقاً أخرى مثل الحماية في الخارج. في حين لم تميز الموسوعة الدولية وموسوعة كولير الأمريكية بين الجنسية والمواطنة فالمواطنة في (الموسوعة الدولية) هي عضوية كاملة في دولة أو بعض وحدات الحكم، وتؤكد الموسوعة أن المواطنين لديهم بعض الحقوق مثل حق التصويت وحق تولي المناصب العامة وكذلك عليهم بعض الواجبات مثل واجب دفع الضرائب والدفاع عن بلدهم (العامر، 2011: 10).

لقد اصبح حقوق الانسان من بين ابرز المجالات التي يقوم الشباب من طلبة الجامعة بتأدية دور مهم فيه، وذلك بواسطة مشاركتهم الفاعلة في ايجاد حقوقهم وحقوق الاخرين، والذي أصبح من المسلم بهً بانه يكتسب أهمية متزايدة يوما بعد يوم، اذ توجب على الحكومات سواء في البلدان المتقدمة أم النامية التي لا تستطيع سد احتياجات أفرادها ومجتمعاتها، الاعتماد على طلبة الجامعات لكي تقوم بإكمال دورها في تلبية تلك الاحتياجات، ومن هنا يبرز دور طلبة الجامعة في الحصول على حقوقهم وحقوق الاخرين سواء من دولتهم او الدول الاخرى المعادية او المجاورة لبلدهم (منظمة العفو الدولية، 2012: 30- 32).

ونلاحظ انه بلا شكّ هناك من الطلبة من يعيش في وطنه وكانه غريباً عنه، متخلّياً عن كلّ معاني المواطنة فيه، وإنّ هذا الشّعور يتولّد لدى البعض بسبب ظنّهم واعتقادهم أنّ الوطن هو مجرّد مزرعةٍ يأخذون منه ويتنعّمون بما فيه من خيراتٍ بدون أن يقدّموا مقابل ذلك الولاء والانتماء له، والحقيقة أنّ هذا الأمر يستدعي تغيير عقليّة الكثيرين من النّاس بحيث ينظرون إلى الوطن كأنّه أبٌ لهم يحتويهم ويقدّم لهم الرّعاية والحماية، وبالمقابل ينتظر هذا الأب منهم أن يحرصوا على ماله وأن يطيعوه فيما يأمر وأن يقفوا بجانبه في الملمّات والشّدائد، ولكي يتحقّق مفهوم المواطنة لدى الطلبة يجب أن يدركوا أنّ ذلك يتطلّب منهم أن يكونوا بحجم المسؤوليّة الملقاة على عاتقهم، وأن يبذلوا الجهد لأداء ما يطلب منهم بكلّ مشاعر الحبّ التي يحملونها اتجاه وطنهم، ولكي نقول بأنّ فلان يحقّق مفهوم المواطنة فعلاً، علينا أن نرى آثار ذلك في عمله واعتقاده، وإنّ هناك مؤشراتٍ أو علاماتٍ تبيّن مفهوم المواطنة لديه (مشعل، 2015: 5) .

وبعد أن طلبة الجامعة هم الذين سيقودون مستقبل الامة من أجل تحقيق الحرية والكرامة والعدالة الاجتماعية، فنحن نعد أنه من واجبه اليوم أن يواصل النضال من أجل هذه المبادئ وان يأخذ بيد المجتمع العربي من أجل تحويل المواطنة إلى هوية حقيقية لكلّ أفراد

الشعب عبر تطوير المعارف والقدرات وترسيخ القيم والسلوكيات الجيدة في مجال المواطنة. لذلك فإن هذا العمل يصبو إلى أن يدعم مكتسبات هذه الفئة في علاقتها بقيمة المواطنة وبعدها القانوني وفضاءات ممارستها الفعلية ومساعدتها عبر تبسيط المفاهيم وتوضيح الابعاد المختلفة للمواطنة في نقل المعرفة ونشرها (دليل المرجعي الشباب والمواطنة الفعالة، 2014: 9).

كما تعد التربية على حقوق الانسان صيرورة أفقية تشمل كل الممارسات الوطنية التي تهتم بتنشئة المواطن والمواطنة لدى الشباب، وتنمية شخصياتهم الانسانية بكل ابعادها الوجدانية والفكرية والاجتماعية والثقافية، وهي بذلك تستشرف المدى البعيد لكونها تهم الناشئة واجيال المستقبل في افق التشبع بثقافة حقوق الانسان. وتمثلها بالمعرفة والسلوك والممارسة. وإذا كانت التربية بمختلف قنواتها تسعى اليوم الى رفع تحديات إرساء الجودة عن طريق نوعية الكفايات التي تنميها لدى الاطفال والشباب لتنمية قدراتهم الشخصية، في أفق تحقيق استقلاليتهم وتأهيلهم لممارسة مواطنة نشيطة، فإن أحد معايير تلك الجودة يتمثل في مؤسسة تحترم حقوق الانسان كنسيج يهيكل الفعل التربوي مما يحيل عليه من مضامين وعلاقات وطرائق جادة لفهم معنى حقوق المواطنة (دليل الاندية التربية على المواطنة وحقوق الانسان، 2014: 7).

إن موضوع المواطنة يشكل جزءا من مشكلة الهوية والمفاهيم المختلفة التي ارتبطت بها منذ بدء احتكام الإنسان بما حوله من فكر، وثقافة، وسياسة، قديما وحديثا، ولقد كانت المواطنة أساس الانتماء الذي أكد على "الوطنية" هوية للدولة الحديثة كما كانت للدولة القديمة، فالمواطنة انتماء إلى تراب تحدده حدود جغرافية، وكل من ينتمون إلى ذلك التراب مواطنون يستحقون ما يترتب على هذه المواطنة من الحقوق والواجبات. وإن كل مجتمع يجب ان يعمل على تنشئة صغاره الناشئة ليكونوا أعضاء مسئولين يمكن اعتماده عليهم، ويكتسبون توقعات المجتمع ومعاييره حتى يمكنهم الانسجام مع المجتمع والمشاركة في حياته على أساس وعيهم بالمعاني التي توجه سلوكهم وسلوك غيرهم، ولا يوجد أفضل من الأسرة للقيام بهذا الدور، اذ من المسلم به أن الملامح الأساسية لشخصية الفرد تتكون داخل أسرته، وعن طريقها يتمثل الفرد القيم والمعايير الأخلاقية والاجتماعية في مجتمعه. عندما تتخلى الأسرة عن القيام بهذه الوظيفة لن تتاح للفرد الفرصة لتكوين صورة ايجابية عن ذاته وعن مجتمعه، مما يؤدي إلى اضطراب في صورته لذاته واهتزاز علاقته بالمجتمع وقيمه ومن ثم يصبح الفرد معرضا لشتى أنواع الانحراف والسلوك المناهض للمجتمع (بن زيان، 2015: 212).

ومما تقدم، يمكن تلخيص مشكلة البحث بالسؤال الاتي: -

- **ما مفهوم حقوق المواطنة لدى طلبة الجامعة؟**

ثانيا – اهمية البحث:

تعد المواطنة فكرة اجتماعية وقانونية وسياسية ساهمت في تطور المجتمع الإنساني بشكل كبير بجانب الرقي بالدولة إلى المساواة والعدل والإنصاف، وإلى الديمقراطية والشفافية، وإلى الشراكة وضمان الحقوق والواجبات. وعليه؛ فهي ذات أهمية بمكان لأنها: ـ تعمل على رفع الخلافات والاختلافات الواقعة بين مكونات المجتمع والدولة في سياق التدافع الحضاري، وتذهب إلى تدبيرها في إطار الحوار بما يسمح من تقوية لحمة المجتمع وتعلق المواطن بوطنه ودولته، وتدفعه إلى تطوير مجتمعه عامة ووطنه خاصة والدفاع عنه أمام الملمات المختلفة. فتفعيل حق المواطنة في المجتمع هو الآلية الناجعة للحد من الفتن والصراعات الطائفية والعرقية والجنسوية في أي مجتمع.... على قاعدة المساواة وعدم التمييز (قريش، 2008: 4).

أن أي دولة لن تستطيع قيادة ركب التقدم والحضارة في معزل عن ترسيخ وتفعيل مبدأ المواطنة، الذي يمثل تجسيداً للتفاعل الإيجابي بين الدولة والمواطنين وأحد أهم دعائم الاستقرار وتحقيق الأمن الاجتماعي. ولقد تعددت الاجتهادات فيما يخص تعريف وتأصيل مفهوم المواطنة وبرزت العديد من النظريات المفسرة لهذا المفهوم ولعل أبرز هذه النظريات تلك القائمة على فكرة العقد الاجتماعي التي أفرزت عدة تعريفات لمبدأ المواطنة يتمثل أهمها في (العلاقة بين الفرد والدولة وفق ما يحدده قانون تلك الدولة والذي اشترك الأفراد في صياغته وارتضوه وبما يتضمنه هذا القانون من حقوق وواجبات). وعلى هذا نجد أن المواطنة تتطلب بالضرورة تمتع المواطن بكافة حقوقه التي كفلها له دستور الدولة على النحو الذي يرسخ ويعمق انتماؤه للدولة ويشعره بإنسانيته واحترام كيانه واحتياجاته من الناحية المادية والمعنوية، وفي المقابل التزام المواطن بأداء واجباته تجاه دولته على النحو الذي يتجلى فيه مدى حرصه على تحقيق مصلحة الدولة العليا وإسهامه في تقدم وحضارة الدولة (وزارة العدل الكويتية، 2015: 6).

إن االله سبحانه وتعالى قد شرف الإنسان وآرمه في هذا الكون، اذ قال: ﴿**وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُم مِّنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَىٰ كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلً**﴾ (الاسراء: 70). ومن مظاهر هذا التشريف وذاك التكريم: أنه قد أعطى الإنسان حقوقاً كثيرة، تتمثل في نواحي حياة الإنسانية الخلقية والفطرية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية والدينية والثقافية والحضارية. ومع ذلك فقد تعرضت الإنسانية ـ وما زالت للحرمان من هذه الحقوق وانتهاكات صارخة ـ لأعراضها وحرياتها، على مر العصور والأزمان، فحقوق الانسان هي مجموعة من الحقوق الطبيعية التي يمتلكها الانسان والمرتبطة بطبيعته التي تظل موجودة وان لم يتم الاعتراف بها بل اكثر

من ذلك حتى لو انتهكت من قبل سلطة ما (ان حقوق الانسان هي مدار اهتمام تبين الحقوق والحريات المرتبطة بالانسان والمستمدة من تكريم الله وتفضيله على سائر مخلوقاته والتي تبلورت عبر تراكم تاريخي عن طريق الشرائع والاعراف والقوانين ومنها تستمد وتبنى حقوق الجماعات الانسانية في مستوياتها المختلفة (عبد القادر، 2010: 14) .

ان فقدان حقوق الانسان في اي دولة ما، يؤدي الى ظهور العديد من المخاوف لدى ابناءها، ومنهم طلبة الجامعة، فإذا كانت فكرة حقوق الإنسان في أيامنا هذه غير محددة تحديداً دقيقاً ويكتنفها شيء من الغموض وعدم الوضوح فعندها يمكن القول إنها تعد مفقودة اذ أن المجتمع يكون مبنياً على مبدأ الحق للأقوى والغلبة للأكثر قوة، ومن ثم فأن استباحة حقوق الأفراد دون حدود أو قيود مبررة اعتماداً (البقاء للأقوى والأصلح). فضلا عن ذلك وجود العديد من النظم والتقاليد المناقضة والرافضة لكل ما له علاقة بحقوق الإنسان، ولنا في التاريخ الإنساني أمثلة كثيرة (عبد الجبار، 2011: 5).

لقد ازداد اهتمام المجتمعات الحديثة بالتربية من أجل المواطنة، وشغل فكر العاملين في ميدان التربية، وخاصة في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين الذي اتسم باختلاف القيم والاتجاهات التربوية. والموطنة الإيجابية لا تقتصر على مجرد دراية المواطن بحقوقه وواجباته فقط ، ولكن حرصه على ممارستها عن طريق شخصية مستقلة قادرة على حسم الأمور لصالح الوطن، وحتى تكون الموطنة مبنية على وعي لا بد أن تتم بتربية مقصودة تشرف عليها الدولة، يتم عن طريق تعريف الطالب بمفاهيم المواطنة وخصائصها، ويشارك في تحقيق أهداف التربية من أجل المواطنة مؤسسات عدة، في مقدمتها: المدرسة التي تنفرد عن غيرها بالمسؤولية الكبيرة في تنمية المواطنة، وتشكيل شخصية المواطن والتزاماته، وذلك بواسطة كل ما يتصل بالعملية التربوية من مناهج ومقررات دراسية، التي تبدأ من مرحلة العمر الأولى ومن ثم عبر مراحل التعليم العام (يران، 2013: 3) .

وبسبب اهمية تنمية مفهوم حقوق المواطنة لدى طلبة الجامعة، اخذت اغلب الدول العربية والعالمية على عاتقها على شمول مناهجها الدراسية في الجامعة مقرر حقوق الانسان، والذي يعني بالمبادئ المدنية التي تدرس الطلبة المساواة بين المواطنين أمام القانون والتسامح والتماسك الاجتماعي واحترام الاخرين والتضامن معهم. كما تؤكد على الهوية الوطنية باعتبارها هوية مدنية اساسا وتعزز قيم الاسلام والقومية العربية، وتشجيع التصويت في الانتخابات وخدمة المجتمع الطوعية ورعاية البيئة (الحذيري، 2015: 5).

لقد اشارت منظمة حقوق الانسان ان ما يقرب من المليون طالب جامعي قد اضطروا الى اللجوء تقريبا (حسب التقديرات)، الذين فروا إلى أوروبا بحرا خلال العام السابق، هم بين أكثر من (60) مليون نسمة أصبحوا في عداد النازحين جراء الحرب أو الاضطهاد. هذا أعلى عدد للمهجّرين منذ الحرب العالمية الثانية. وكان سبب هذه الحركة في الآونة الأخيرة جراء الظروف الاقتصادية والسياسية القاسية التي تواجهها شعوبنا العربية (روث، 2015: 3).

وفي تصريح مشترك حول الشباب في عام (2011)، التزمت الشبكة التي يطلق عليها بـ (تقوية فعالية الأمم المتحدة في مجال النهوض بالشباب) لتعزيز الجهود الوطنية الرامية إلى تسريع تنفيذ الاتفاقيات الدولية والأهداف الإنمائية المتعلقة باليافعين والشباب" وقد عزز إدراج موضوع الشباب كمحور يحظى بالأولوية ضمن برنامج عمل الأمين العام للأمم المتحدة، ومعه تعيين مبعوث خاص معني بالشباب وجهود المنظمة الأممية في هذا المجال (المنتدى العالمي لحقوق الانسان، 2014: 4).

ان مفهوم حقوق المواطنة تظهر لدى الفرد حين يولد الإنسان في بلد ما، وينشأ ويترعرع بين أحضانه، فيأكل من طعامه، ويشرب من مائه، ويحيا بين أهله وإخوانه، اذ إن فطرته ترتبط به، فيحبه ويواليه، ويجتهد في رفع شأنه، وتحسين صورته، ويذب عنه لمن يتكلم في حقه، أو يريد إيقاع الضرر به، وهذا كله مرتبط بما يكون عليه هذا الوطن. فإذا كان هذا الوطن متمسكاً بشرعة الله تعالى، مطبقاً لسنة نبيه محمد (صلى الله عليه واله وسلم)، قائماً بحدوده، فهذا هو أغلى الأوطان، وأحبها إلى نفوس عباد الله المؤمنين، وهذا هو الذي تبذل له النفوس والأموال، أما إذا كان غير ذلك فيكون حقه على قدر ما يشعر فيه بالعدل والأمان. ومهما كان الأمر فارتباط الإنسان بوطنه كامن في كل نفس بشرية، ويستشعر ذلك الإنسان حينما يترك بلده مهاجراً إلى بلد آخر، فيشعر بالحنين والشوق له، وتتحرك عواطفه الكامنة الدالة على محبته (الهويدي، 2015: 13).

وأشار (عبد التواب، 1993) إلى أن مفهوم المواطنة والوطنية يختلف عن الحديث عن الانتماء والولاء، فأحدهما جزء من الآخر أو مكمِّل له. فالانتماء مفهوم أضيق في معناه من الولاء، والولاء في مفهومه الواسع يتضمن الانتماء، فلن يحب الفرد وطنه ويعمل على نصرته والتضحية من أجله إلا إذا كان هناك ما يربطه به، أما الانتماء فقد لا يتضمن بالضرورة الولاء، فقد ينتمي الفرد إلى وطن معين ولكنه يحجم عن العطاء والتضحية من أجله (عبد التواب، 1993: 108). ولذلك فالولاء والانتماء قد يمتزجان معاً حتى أنه يصعب الفصل بينهما، والولاء هو صدق الانتماء، وكذلك الوطنية فهي الجانب الفعلي أو الحقيقي للمواطنة. والولاء لا يولد مع الإنسان وإنما يكتسبه من مجتمعه ولذلك فهو يخضع لعملية التعلم فالفرد يكتسب الولاء "الوطني" من بيته أولاً ثم من مدرسته ثم من مجتمعه بأكمله حتى يشعر الفرد بأنه جزء من كل (السليمان، 1991: 196).

ونظرا لاهمية تنمية مفهوم حقوق المواطنة لدى طلبة الجامعة، فقد بذلت الدول العربية كثيرا من الجهود لتأكيد الوطنية في نفوس الطلاب فنجد المناهج التعليمية مليئة بما يبعث روح الوطنية والمتمثلة بتاريخ مجتمعاتنا ومواقف قاداتنا الإصلاحية والبطولية، ومن ثم تنمو الرغبة في أن يكون مواطنا صالحا"، وكذلك في مقررات الجغرافيا التي توضح للطالب موقع وطنه ومناخه وتضاريسه وحدوده والأماكن السياحية والتاريخية وغيرها مما يزيد في تعلق الطالب المواطن بموطنه، فضلا عن ما تقوم به المواد الشرعية من غرس القيم الفاضلة في نفوس الطلاب وإيضاح الحقوق والواجبات التي على المواطن القيام بها (القحطاني، 1998: 31) .

لقد وصلت حقوق الإنسان في يومنا هذا إلى مرتبة متقدمة من حيث التطور في مفاهيمها ومبادئها والالتزام بها كمبادئ قانونية ملزمة التطبيق وقد بدأت تأخذ مداها بالانتقال من المستوى الداخلي (المحلي) إلى مستويات العلاقات الدولية المختلفة. فلقد مرت حقوق الإنسان بمراحل تطور متعددة حتى وصولها إلى وضعها ومكانتها الحالية ولقد أصبح لهذه المبادئ مكانة معروفة في ظل التنظيم الدولي ومن ثم أخذت مكانة رئيسية في تطور التنظيم الدولي حتى وصولها إلى وضعها الدولي الراهن بعدها احدى أهم مبادئ القانون الدولي الإنساني الذي يمثل النقاط الأساسية لقواعد القانون الدولي العام ومبادئ تنظيم العلاقات الدولية بين الدول. وللتعرف على مراحل نشأة وتطور حقوق الإنسان وصولا إلى ما هي عليه اليوم في ظل القانون الدولي المعاصر (عبد الجبار، 2011: 4).

كما إن هموم الطلبة ومشكلاتهم من الأمور التي يجب ألا يغفل عنها أي باحث في موضوع الحياة الجامعية. إذ ان الطلبة هم اللبنة الأولى لبناء الجامعات، ولولا طلبة العلم لما كانت هناك جامعات. وقبل البدء في تناول هموم ومشكلات الطلبة الجامعيين ينبغي التنويه بأن المرحلة التي يمر بها الطلبة في الجامعة يمكن أن تكون من أصعب المراحل الانتقالية في حياتهم. فهم ينهون دراستهم الثانوية ويلتحقون بالجامعة وهم مازالوا في سن المراهقة. كما إن طلبة الجامعة يعانون من مشكلات جمة ومختلفة ومنها الحصول على حقوقهم الانسانية فهم على الرغم من صغر سنهم وقلة خبرتهم في الحياة يفكرون مليا في كيفية نيل حقوقهم وحق غيرهم , Chapin & Messick) 1989: 37).

ومما تقدم، تجد الباحثة ان البحث في الموضوع الحالي امرا ضروريا، بعده يمثل احدى المشكلات التي يعاني منها طلبة الجامعة من جهة، وبسبب ندرة الدارسات المتعلقة حول مفهوم حقوق المواطنة لدى طلبة الجامعة من جهة ثانية.

ثالثا–هدف البحث:

التعرف على مستوى مفهوم المواطنة لدى طلبة الجامعة.

رابعا– تحديد المصطلحات:

1- حقوق المواطنة (Citizenship rights) - عرفها كل من:

ا- (السعيد، 2010): -

وهي في معظمها حقوق إنسان عدا بعض الحقوق المدنية والسياسية التي تنحصر في المواطنين وحدهم دون الأجانب، وإن اختلفت تلك الحقوق من دولة لأخرى بدرجات متفاوتة (السعيد، 2010: 4).

ب-(الحمداني، 2010): -

يقصد به العلاقة بين الدولة والمواطنين على اساس القانون، وهو بهذا المعنى نقيض المجتمع العسكري والمجتمع الديني والمجتمع القبلي والمجتمع العنصري، اذ تقوم العلاقات بين افراده على اساس القانون لا على اساس التراتبية العسكرية او القبلية او التفويض الالهي، ولا يمكن تحقق ذلك الا في ظل انتشار ثقافة مدنية قائمة على المساواة والحرية والعدالة والاعتراف بالاخر والاحتكام الى القانون وحل الخلافات بالطرق السلمية (الحمداني، 2010: 5).

2- طلبة الجامعة (University students) – عرفهم كل من:

ا-(الخواجا، 2005): -

إنهم الشريحة الاجتماعية التي تمثل طلبة المرحلة الجامعية، الشريحة التي يمكن من عبر دراستها التعرف على مدى الوعي الاقتصادي والاجتماعي والثقافي والصحي والتربوي والسياسي في المجتمعات المختلفة (الخواجا، 2005: 6).

ب-(سلمي واشيتوي، 2011): -

هي تلك الفئة من الشباب التي تم التحاقها بالجامعة، التي تكون اعمارهم عادة من (17 سنة) الى فترة التخرج من الدراسة الاولية او الماجستير او الدكتوراه (سلمي واشيتوي، 2011: 19).

الإطار العام للبحث

اولا –مفهوم حقوق المواطنة:

لقد اصبحت قضية حقوق الانسان واحدة من اهم القضايا على الساحتين السياسية والثقافية عبر السنوات الماضية، وعلى الرغم من هذا الانتشار واتساع التداول فانها لا تزال محاطة بقدر من الغموض والتشويش، ولا تزال خاضعة لذاتية التفسير وبراجماتية التطبيق، فقد شنت حروب ودمرت دول وارتكبت مجازر وازهقت ارواح وانتهكت حرمات باسم حقوق الانسان، وما من دولة الا وتدعي انها تحترم حقوق الانسان في سياساتها الخارجية وعلاقاتها الدولية، وانها تحترم مبادئ حقوق الانسان وتنفذ مبادئ حقوق المواطنة وتحترمها في سياساتها وفي تعاملها مع مواطنيها. وعلى الرغم من التوظيف السياسي لمبادئ حقوق الانسان على المستوى الدولي فان ما يهمنا هنا هو الاختلالات التي تؤثر على مستوى الالتزام بمبادئ المواطنة على المستوى الداخلي، فجميع الدول الاستبدادية والشمولية والديكتاتورية والديمقراطية تدعي انها تحترم حقوق الانسان وتنفذ مبادئ حقوق المواطنة، ومسيرة حقوق الانسان مسيرة طويلة، وقد بدأت الانسانية في تحقيق اول تحول كبير في مسيرة حقوق الانسان عندما تم الانتقال من دولة الحق الالهي في اوروبا الى دولة العقد الاجتماعي، وقد تزامن هذا التحول مع ولادة الرأسمالية وظهور البرجوازية، وما ترتب عليه من ظهور الدولة القومية وفي ظل الدولة القومية ظهرت حقوق الرعايا، فكل شخص يخضع لسيادة الدولة له حقوق معينة، واصبح الفرد في ظل هذه الدولة احد رعاياها بمعنى ان له حقوق باعتباره متمتعاً بجنسية الدولة (الحمداني، 2010: 5) .

وقد شهدت الآونة الأخيرة نقاشات وحوارات موسعة حول المواطنة ومفهومها وتعريفاتها. وذهب البعض الى أن المواطنة هي مجموعة من الحقوق في المقام الأول والبعض الآخر يرى أن المواطنة ما هي إلا مجموعة من الالتزامات والواجبات التي يؤديها الفرد تجاه وطنه.

المواطنة في مهدها الأول في صدر الحضارة الرومانية كانت ترتكز في المقام الأول على دعامة واجبات والتزامات المواطنين، ومع التطور وظهور الحركات السياسية والحقوقية وتغير المنظومة السياسية العالمية وظهور نظم الديموقراطية الليبرالية التي سعت إلى توسيع نظرية المواطنة بتوفير الدعامة الثانية للمواطنة وهي المواطنة الحقوقية والتي قسمت حقوق المواطنة إلى ثلاثة مكونات: أول تلك المكونات هي المواطنة المدنية، والتي تعد أحدى أهم نتائج القرن الثامن عشر، والتي أقر عن طريقها بعض الحقوق المدنية مثل: حرية التعبير والفكر والحريات الدينية، وكذلك إقرار لمبدأ

المساواة أمام القانون. ويأتي المكون الثاني وهوالمواطنة السياسية، والذي ظهر مع القرن التاسع عشر، وتأكد فيه على الحقوق الخاصة بالمشاركة في إدارة الشأن العام للبلاد والمشاركة السياسية مثل الحق في التصويت والترشيح للوظائف العامة. ومع القرن العشرين ظهر المكون الثالث وهو المواطنة الاجتماعية، وهو المكون الذي يعتني بضمان حد أدنى من الأمن الاقتصادي للمواطن لحمايته من قوى السوق خاصة بعد أن ظهر على السطح عيوب الممارسات الرأسمالية وهوما كان يعني بالضرورة تدخل الدولة لضمان حدود دنيا من الأمن المادي والاقتصادي لرعاياها (عبد الحافظ، 2008: 11-12).

ثانيا – مفهوم حقوق المواطنة لدى طلبة الجامعة:

تعد المواطنة: مفاعلة ـ أي تفاعل ـ بين الإنسان المواطن وبين الوطن الذي ينتمي إليه ويعيش فيه وهي علاقة تفاعل، لأنها ترتب للطرفين وعليهما العديد من الحقوق والواجبات؛ فلابد لقيام المواطنة أن يكون انتماء المواطن وولاءه كاملين للوطن، يحترم هويته ويؤمن بها وينتمي إليها ويدافع عنها، بكل ما في عناصر هذه الهوية من ثوابت اللغة والتاريخ والقيم والآداب العامة، والأرض التي تمثل وعاء الهوية والمواطنين.. وولاء المواطن لوطنه يستلزم البراء من أعداء هذا الوطن طالما استمر هذا العداء.

وكما أن للوطن هذه الحقوق التي هي واجبات وفرائض على المواطن، فإن لهذا المواطن على وطنه ومجتمعه وشعبه وأمته حقوقًا كذلك، من أهمها: المساواة في تكافؤ الفرص، وانتفاء التمييز في الحقوق السياسية والاجتماعية والاقتصادية بسبب اللون أو الطبقة أو الاعتقاد، مع تحقيق التكافل الاجتماعي الذي يجعل الأمة جسدًا واحدًا والشعب كيانًا مترابطًا، إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر أعضاء الجسد الواحد بالتكافل والتضامن والتساند والإنقاذ (اليسوعي، 2007: 18).

وعلى الرغم من اختلاف زوايا النظر للمواطنة الا إن علماء السياسة والتربية والنفس والاجتماع يكاد يتفقون على ان عملية التربية والتنشئة الاجتماعية تشكل أساس تكوين المواطنة كنمط سلوكي متميز سلبي ام ايجابي. اذ نرى بان المؤسسات التعليمية تتولى نقل ثقافة المجتمع للطلبة من جيل الى اخر وهؤلاء الطلبة يعكسون في سلوكهم وتصرفاتهم اليومية سمات المواطنة الصالحة، التي تلتزم توافر صفات معينة في الفرد تجعل منه شخصية مؤثرة في الحياة الاجتماعية والسياسية كي يكون قادراً على المشاركة في وضع القوانين واتخاذ القرارات واحترامها، وكذلك إيمانه وقدراته على القيام بواجباته والتزاماته وأخذه بحقوقه، وهي بذلك تسهم في تنمية الشعور والانتماء والمشاركة الايجابية عن طريق المناهج التربوية وبذلك تكون المؤسسات التربوية أداة

فاعلة في إرساء دعائم المواطنة لأنها تترجم بأمانة توجهات الفلسفة السياسية والاجتماعية السائدة في المجتمع الى سلوك اجتماعي مرغوب فيه (العامر، 2005: 20) .

ويشكل السلوك الشبابي في المؤسسات التعليمية واحداً من أهم مؤشرات المواطنة فقد اكد (Remy , 1997) في دراسته عن اتجاهات طلبة نحو حقوقهم وواجباتهم المدنية في الولايات المتحدة الأمريكية ان الطلبة يفضلون دراسة الموضوعات الوطنية والعالمية، بدلاً عن الموضوعات المحلية والمجتمعية، بينما أشار (Wright , 1993) الى ان المناهج التي تدرس في الصفوف الاولى في الولايات المتحدة الأمريكية غير قادرة على تنمية المواطنة والانتماء الوطني لدى الطلبة لكونها لا تركز في المناهج التربوية على الموضوعات والقضايا الوطنية (بوزان، 2009: 34) .

ان تنمية المواطنة يعد هدفاً أساسيا تسعى اليه جميع الحكومات والنظم السياسية في دول العالم المختلفة اذ تعليم المواطنة هدفاً مرغوباً يساعد الإفراد على: -

ا- ان يكونوا مواطنين مطلعين وعميقي التفكير يتحلون بالمسؤولية، ومدركين لحقوقهم وواجباتهم.

ب-تطوير مهارات المشاركة والقيام بأنشطة ايجابية مسؤولة.

ج-تشجيعهم على لعب دور ايجابي في مدارسهم وفي مجتمعهم وفي العـــالم (فريحة، 2006: 10).

ومما سبق تتضح وبصورة جلية أهمية التربية على المواطنة في حياة الإفراد والمجتمعات المعاصرة، مما يتطلب ملاحظة وقياس سلوك المواطنة لدى الشباب لا سيما وان ما يشهده المجتمع العراقي من تداعيات على المستوى الثقافي والقيمي والتربوي جراء الاحتلال الأمريكي للعراق يثير العديد من المشكلات التي تخص سلوك المواطنة لدى الإفراد وبمختلف الأعمار وبخاصة الشابة منهم

عرض استنتاجات البحث

اولا – عرض النتائج: -

للتعرف على مفهوم حقوق المواطنة لدى طلبة الجامعة، وبعد اطلاع الباحثة على الادبيات السابقة في مجال البحث الحالي، توصلت الى الاستنتاجات الاتية: -

ان مفهوم المواطنة وفقا للإطار النظري للبحث لا يزال غير مدرك لدى الشباب، وقد يعود ذلك الى ما اشارت اليه بعض الدراسات السابقة الى ان طلبة الجامعة يفضلون دراسة الموضوعات الوطنية والعالمية، بدلاً عن الموضوعات المحلية والمجتمعية، كما ان اغلب المناهج التي تدرس في

المراحل الاولى تكون غير قادرة على تنمية المواطنة والانتماء الوطني لدى الطلبة لكونها لا تركز في المناهج التربوية على الموضوعات والقضايا الوطنية

لهذا يعد تنمية المواطنة اليوم هدفاً أساسيا تسعى اليه جميع الحكومات والنظم السياسية في دول العالم المختلفة اذ ان تعليم المواطنة أصبح هدفاً مرغوباً يساعد الإفراد على: -

ا- ان يكونوا مواطنين مطلعين وعميقي التفكير يتحلون بالمسؤولية، ومدركين لحقوقهم وواجباتهم.

ب-تطوير مهارات المشاركة والقيام بأنشطة ايجابية مسؤولة.

ج-تشجيعهم على لعب دور ايجابي في مدارسهم وفي مجتمعهم وفي العـــالم.

ثانيا–التوصيات: -

كما توصي الباحثة بالآتي: -

1- ضرورة إطلاق مبادرة مجتمعية لدعم وتعزيز مفهوم حقوق المواطنة لدى طلبة الجامعة تكون الريادة فيها للطلبة أنفسهم.

2- اقامة المؤتمرات والندوات الهادفة الى توضيح مفهوم حقوق المواطنة لدى طلبة الجامعة.

3 - ضرورة ايلاء مفهوم حقوق المواطنة الأهمية القصوى في المناهج الدراسية ووسائل الإعلام المختلفة.

ثالثا – المقترحات: -

1- اجراء دراسة تهدف الى الكشف عن مفهوم المواطنة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

2-اجراء دراسة تهدف ايجاد العلاقة بين حقوق المواطنة والتنشئة الاجتماعية لدى طلبة الجامعة.

قائمة المصادر: -

اولا- المصادر العربية:

- بن زيان، مليكة (2015): الانماط التربوية الاسرية ودورها في تربية النشء على المواطنة، مجلة البحوث والدراسات الانسانية، العدد (10)، جامعة (20) اوت 1955، سكيكيدة، ص (211 – 232).
- بوزان، راضية (2009): التعليم والمواطنة في ظل العولمة، مجلة علوم إنسانية، السنة السابعة، العدد (43)، بسكرة، الجزائر، ص (1-39).
- الحذيري، احمد (2015): تعزيز الديمقراطية والتماسك الاجتماعي في ظل السلطوية: حالة المدارس الجزائرية، ملخصات الاوراق الخلفية في مشروع التربية من أجل المواطنة.
- الحمداني، حسين علي (2010): حقوق الانسان والمواطنة، موقع الركن الاخضر، العدد (4284)، القاهرة، مصر.
- الخواجا، ماجد عبد العزيز (2005): الآثار الاجتماعية لانتشار الإنترنت على الشباب، مجلة اطفال الخليج، كلية المعلمين، جامعة الملك عبد العزيز، جدة، المملكة العربية السعودية.
- دليل الاندية التربية على المواطنة وحقوق الانسان (2014): التربية على المواطنة وحقوق الانسان، المجلس الوطني لحقوق الانسان، الدورة الثانية لجائزة ناشئة الفكر الحقوقي، المغرب.
- روث، كينيث (2015): تهديدات مزدوجة - كيف تهدد سياسة الخوف وسحق المجتمع المدتي حقوق الانسان، العدد (286158)، القاهرة، مصر.
- الزيود، إسماعيل، والكبيسي، سناء (2014): اتّجاهات طلبة جامعة البترا نحو العملّ التطوعي في الأردن، المجلة الاردنية للعلوم الاجتماعية، المجلد (7)، العدد (3)، عمان، الاردن.
- السعيد، محمد حمدي (2010): المواطنة والأمن، الناشر: الاكاديمية الملكية للشرطة، مملكة البحرين.
- سلمي، محمود سفيان؛ واشتيوي، عمر عبد الرحيم (2011): اتجاهات طلبة الجامعة الإسلامية نحو مشاهدة البرامج الإخبارية في قناة القدس الفضائية، رسالة ماجستير، كلية الاعلام، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.
- السليمان، سليمان سعد (1991): اتجاهات بعض المربين نحو الدراسات الاجتماعية في مدينة الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، رسالة الخليج العربي، العدد (38)، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- مشعل، طلال (2015): كيف يتحقق مفهوم المواطنة، موقع موضوع، العدد (47)، القاهرة، مصر.
- العامر، عثمان بن صالح (2005)، إثر الانفتاح الثقافي على مفهوم المواطنة لدى الشباب السعودي، دراسة مقدمة للقاء السنوي الثالث عشر لقادة العمل التربوي، الباحة، السعودية.
- عبد الجبار، امال (2011): حقوق الانسان، الناشر: الجامعة التكنولوجيا، الطبعة الثانية، القاهرة، مصر.
- عبد الحافظ، سعيد (2008): المواطنة: حقوق وواجبات، الناشر: مركز ماعت للدراسات الحقوقية والدستورية، الطبعة الأولى، القاهرة، مصر.
- قريش، عبد العزيز (2008): مفهوم المواطنة وحقوق المواطن -الجزء الثالث، شبكة الجودة المعلوماتية، العدد (12530)، دبي، الامارات العربية

- عبد القادر، أبو القاسم محمد (2010): حقوق الإنسان وموقف النبي (صلى الله عليه واله وسلم) منها، مجلة القسم العربي، العدد (17)، جامعة بنجاب، لاهور، باكستان.
- عبد التواب، عبد الله عبد التواب (1993): دور كليات التربية في تأصيل الولاء الوطني، مجلة دراسات تربوية، المجلد الثامن، العدد (56)، كلية التربية، القاهرة، مصر.
- عثمان بن صالح العامر (2011): مفهوم المواطنة وعلاقته بالانتماء، مجلة افاق للدراسات والبحوث، العدد (19)، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- الفتلاوي، علي تركي شاكر (2012): المشكلات التي تواجه طلبة جامعة كربلاء من وجهة نظرهم، مجلة الباحث، المجلد الثاني، العدد الثاني، كلية التربية، جامعة كربلاء، كربلاء، العراق، ص (557-592).
- فريحه، نمر (2006): التربية الوطنية مناهجها وطرق تدريسه، الناشر: وزارة التربية والتعليم، مسقط، سلطنة عمان.
- فهمي الهويدي (2015): المواطنة في الإسلام، جريدة الشرق الأوسط، العدد (5902)، بسكرة، الجزائر.
- القحطاني، سالم علي (1998): التربية الوطنية "مفهومها، أهدافها، تدريسها"، الناشر: مكتب التربية العربي لدول الخليج للطباعة والنشر، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد (66)، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- المنتدى العالمي لحقوق الانسان (2014): حقوق الشباب والقانون الدولي لحقوق الإنسان: الواقع وسبل التطوير، منتدى موضوعاتي، العدد (23)، عمان، الأردن.
- منظمة العفو الدولية (2012): عام الثورات حالة حقوق الإنسان في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، الناشر: منظمة العفو الدولية، الطبعة الاولى، القاهرة، مصر.
- وزارة العدل الكويتية (2015): المواطنة حقوق والتزامات، مجلة بوابة العدل، العدد (20)، الكويت.
- يران، محمد عمر (2013): ما هو واقع المواطنة؟، شبكة النقاش والحوار، العدد (120)، القاهرة، مصر
- اليسوعي، وليم سيدهم (2007): المواطنة عبر العمل الاجتماعي والعمل المدني، الناشر: الهيئة المصرية العامة للكتاب للطباعة والنشر، الطبعة الأولى، القاهرة، مصر.

ثانيا- المصادر الاجنبية:

- Chapin, J. and Messick, R., (1989). Elementary Social Studies: A Practical Guide, New York: Longman Inc.