

مجلة الألكسو التربوية



ديسمبر

2018

مجلة محكمة نصف سنوية

المجلد السابع والثلاثون، العدد الثاني

المنظمة
العربية
للتربية
والثقافة
والعلوم

هيئة التحرير

المدير المسؤول: الدكتور سعود هلال الحربي

رئيس التحرير: الدكتور لطوف العبدالله،

نائب رئيس التحرير: الأستاذ الهاشمي العرضاوي

أمين التحرير: أ. جلييلة العبيدي

الهيئة العلميّة

أ. د. سارة ابراهيم العريني

أ. د. محمود السيّد

أ. د. نجوى يوسف جمال الدّين

أ. د. عبد الجبّار توفيق

أ. د. محمد بن فاطمة

أ. د. أحمد أوزي

إن الآراء والأفكار التي تنشر بأسماء كتّابها
لا تحمل بالضرورة وجهة نظر المنظمة

يسمح باستعمال ما ورد في هذه المجلّة من مواد علمية
أو ثقافية أو تربوية أو فنية بشرط الإشارة إلى مصدرها

توجه المراسلات إلى رئيس التحرير:

تونس ص. ب. 1120

الهاتف: 70 013 900 (216+) - الفاكس: 71 948 668 (216+)

العنوان الإلكتروني: education@alecso.org.tn

مجلّة الألكسو التربوية / المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - إدارة التربية. مج 37،

العدد الثاني، ديسمبر 2018. تونس: المنظمة...، 2018

مجلّة محكمة نصف سنوية. مجلّة الألكسو التربوية = ISSN: 9385 - 1737

ت / 002/01/2019

مطبعة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

جميع حقوق النشر والطبع محفوظة للمنظمة

5

تصدير

7

كلمة التحرير

البحوث والدراسات

11

خطر الهجين اللغوي في مواقع التواصل الاجتماعي على لغتنا العربية
أ.د. محمود أحمد السيد

25

هل من إبداع زمن الميديا؟
د. نادية الماجري

43

التحصين المعرفي والمهاري من التضليل الإعلامي في كتاب الدراسات الاجتماعية لتلاميذ الصف
السادس الأساسي
أ. فتون قطيني

71

إصلاح النظم التربوية: المفهوم وبرادقها الهندسة
أ.د. محمد بن فاطمة

87

مستوى البرامج التدريبية لدائرة التعليم والمعرفة في التنمية المهنية للمعلمين في إمارة أبوظبي
د. عايدة بنت بطي بنت راشد القاسمية
أ. مريم سالم سعيد الغيثي

129

غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين
د. راشد بن ظافر الدوسري

171

درجة فعالية الثقة التنظيمية لدى المعلمين في مدارس وكالة الغوث محافظات غزة وعلاقتها
ببعض المتغيرات
د. فايز علي الأسود
أ. نيفين عبد الصمد يونس

يسعد المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم أن تنشر هذا العدد الجديد من مجلة الألكسو التربوية التي أردناها واحدة من أهم أدوات الألكسو لإنتاج المعرفة وتقاسمها واستخدامها من جميع المهتمين بتطوير التربية والتعليم في دولنا العربية.

ولا يخفى عنّا اليوم ما للمعرفة والعلوم، إنشاءً وتنظيمًا ونشرًا وتوظيفًا، من دور في تطوير أداء المنظمات والمؤسسات وضمان وجاهة عملها وميزتها التنافسية في عالم ما انفكّ يعظّم قيمة المعارف والأفكار في تحديث المجتمعات وتحقيق تنميتها المستدامة.

كذلك أردنا هذه المجلة فضاء متاحًا لأصحاب القلم من المفكرين والأكاديميين والباحثين المتخصصين في التربية والمهتمين بتحديث التعليم وتجديده في بلداننا العربية، حتّى يكون مواكبًا لمستجدات العصر ومنجزاته العلمية وقادرا على تغيير أوضاع الناس من أجل حياة كريمة ومستقبل مزهر لأبناء الأمة وبناتها.

وترجمة لهذه الإرادة جاءت مضامين هذا العدد ثريّة متنوّعة في صلة وثيقة بقضايا التربية والتعليم في أوطاننا مستندة في الوصف والتحليل والتقييم والاستنتاج إلى منهجية البحوث العلمية الرصينة لتؤكّد بالدليل حقيقة أنه إذا ما أردنا تجاوز الصعوبات ورفع التحديات التي تواجهنا جميعًا فما علينا إلّا أن نجعل التعليم على رأس اختياراتنا الاستراتيجية وبرامجنا التنموية.

وترجو المنظمة أن يسهم هذا العدد من مجلة الألكسو التربوية في تنمية الحوار الفكري حول قضايا التعليم والاستفادة من نتائج ما تضمّنه من دراسات وبحوث ومن توصياتها في مشروعات إصلاح النظم التربوية وتجويدها.

ولا يفوتني أن أتوجّه إلى الباحثين من مختلف المؤسسات الجامعية والعلمية الذين شاركوا في محتوى هذا العدد بجزيل بالشكر على ما تفضّلوا بتقديمه من أعمال قيّمة.

المدير العام

د. سعود هلال الحربي

تطلب المنظّمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - الألكسو، بما تنفّذه من برامج ومشروعات وأنشطة من دورة مالية إلى أخرى، الإيفاء بالتزاماتها تجاه أبناء الأمة وبناتها في الوطن العربي الكبير، في مجالات التربية والتعليم والثقافة والعلوم حتّى يسهموا في تحديث مجتمعاتهم وتطويرها. ويأتي هذا العدد الجديد من مجلّة الألكسو التربويّة شاهداً آخر على ما تطلبه المنظّمة وتعمل على تحقيقه منذ انبعاثها، بما تضمّنه من بحوث ودراسات جادت بها أقلام نخبة من الباحثين والباحثات تطرّقت بروح علمية وأسلوب موضوعي لجملة من القضايا التربوية التي تنظمها فكرة مركزية وهي تطوير التعليم وتجويد مخرجاته حتّى يكون محرّك التغيير الشامل. تحاول الدراسة الأولى ضبط مفهوم الهجين اللغوي في مواقع التواصل الاجتماعي، والوقوف على أسباب انتشاره، وتبسط آراء كلّ من مناصري هذه الظاهرة ومعارضيه، لتنتهي إلى مقترحات أولية لمعالجتها.

وتتناول الدراسة الثانية مسألة الإبداع الثقافي في العالم الرقمي متسائلة عن إمكانية الحديث عن فعل إبداعي وفعل ثقافي وإحساس جمالي وتذوّق فنيّ لعصر أواخر الميديا والملمتيديا، الصورة الكثيفة والمكثّفة، والاستهلاك، وتنوّه إلى أنّ المشهد الثقافي اليوم، أوجد سلطة الصورة وأفرز عدداً من الإشكاليات والممارسات، تختلف عمّا كان سائداً تاريخياً بشأن إنتاج الرمز والمعنى والقيمة، مشيرة إلى مفارقة يواجهها الخطاب العربي الإعلامي وهي أنّه من ناحية ينظر إلى المستخدم العربي على أنّه فاعل وناشط في «الإعلام البديل»، وما يعنيه ذلك من ثقافة شبابية جديدة تقوم على الحرية والتنوّع والنقاش. ومن ناحية أخرى، يرى هذا المستخدم نفسه ضحيّة قوى جديدة تسيطر على المجال الإلكتروني والعالم الافتراضي.

وقريبا من هذا السياق تروم الدراسة الثالثة الكشف عن درجة التحصين المعرفي والمهاري من التضييل الإعلامي في كتب الدّراسات الاجتماعيّة لتلاميذ الصّف السّادس الأساسيّ. وتبيّن أنّه من الضروريّ تحصين الناشئة بزيادة وعيهم المعرفي بتأثيرات وسائل الإعلام المختلفة، ومفهوم التضييل الإعلامي، وأهدافه، وأساليبه، لأنّ هذا التحصين يعدّ الأساس الذي تقوم عليه عمليّة التحصين المهاري، التي تهدف إلى تمكين المتعلّمين من التعامل الرصين مع الرسائل الإعلاميّة في أيّ زمان أو مكان وتحت أيّ تأثير.

وأما الدراسة الرابعة فترى أنّ الإصلاحات التي قامت بها الدول العربية في مجال التربية والتعليم واجهت عدّة صعوبات على مستوى تمثّلها ومنهجياتها. وعليه فهي توصي بجدوى التعمّق في أمرين لمساعدة الفاعلين في عمليّة الإصلاح وهما أولاً، الخلط الحاصل على مستوى المفاهيم ومنها مفهوم الإصلاح نفسه وعدد من المفاهيم القريبة منه. وثانياً، نوعية الخطاب على الصعيد الإيستمولوجي الذي يُعدّ به الإصلاح وينفّذ ويُقيّم.

وتتطرّق الدراسة الخامسة إلى مستوى البرامج التدريبيّة الموجهة إلى المعلّمين وتؤكد ضرورة أن تكون هذه البرامج نابعة من احتياجاتهم الخاصّة من أجل تطوير معارفهم ومهاراتهم وخبراتهم لتحقيق درجة عالية من الفعالية، مثلما تلجّ على لزوم إشراك المعلّمين في تخطيط البرامج التدريبيّة وتنفيذها وتقييمها.

وتعنى الدراسة السادسة بتحديد قيم العمل التطوّعي المطلوب غرسها لطلاب المرحلة الابتدائية، وسبل ذلك من خلال المعلّم والأنشطة المدرسية، مثلما تهتمّ بالكشف عن معوقات غرس قيم العمل التطوّعي لطلاب المرحلة الابتدائية. ومن أبرزها ندرة البرامج التدريبيّة للمعلّمين المرتبطة بغرس قيم التطوّع للطلاب، وقلة الأنشطة المدرسيّة التي تبتّ روح التطوّع في المجتمع المدرسي، وضعف ثقافة العمل التطوّعي في المجتمع.

في حين ركّزت الدراسة الأخيرة في هذا العدد على معرفة درجة فعالية الثقة التنظيمية لدى المعلّمين في مدارس وكالة الغوث على أساس أنّ الثقة التنظيمية شرط ضروري لبناء العلاقات الإنسانية وتنميتها، وأنّ الإدارة الحديثة الناجحة في المؤسسات التعليمية هي التي تبذل جهداً في بناء ثقة متبادلة مستدامة بين أعضاء الفريق لزيادة الرضا الوظيفي وتحقيق التميّز والريادة والازدهار.

وتضع أسرة تحرير مجلة الألكسو التربوية بين أيدي قرائها محتوى هذا العدد ليأخذوا فيه بالنظر والتأمّل منتظرة منهم سديد ملاحظاتهم للإفادة منها في تجويد الأعداد القادمة.

أسرة التحرير

البحوث والدراسات |

خطر الهجين اللغوي

في مواقع التواصل الاجتماعي على لغتنا العربية



الأستاذ الدكتور محمود أحمد السيد

نحاول في هذا البحث الموجز أن نتعرف مفهوم الهجين اللغوي في مواقع التواصل الاجتماعي، والوقوف على أسباب انتشاره ومظاهر هذا الانتشار، وتبيان آراء مناصريه، وخطر هذه الظاهرة على لغتنا العربية الفصيحة من وجهة نظر معارضيه، وأخيراً وضع بعض الصوى للحدّ من هذا الهجين.

أولاً- مدخل تعريفي

الهجين لغةً من الفعل «هَجَنَ» ومصدره هُجِنَةً وهَجَانَةً، وهُجُونَةٌ أي كان هجيناً، وهَجُنَ الكلامُ وغيره: أي صار معيباً، والهجين من الخيل: غير العتيق الأصيل.

والهجين في علم الأحياء كما أقرّه مجمع اللغة العربية بدمشق: هو نبات أو حيوان ينتج عن تزاوج نوعين أو سلالتين أو صنفين مختلفين، وجمعه هجناء، وهي هجينة وجمعها هجائن.⁽¹⁾ ولقد أطلق على الهجين اللغوي تسميات عدّة في حياتنا التقنية المعاصرة، فهناك «العربيزي» و«الفرانكو آراب» و«الأرابيش» و«اللغة الفيسبوكية» الخ.

و«العربيزي» هو مصطلح يجمع في تركيبه بين العربية والإنجليزية، وهو مشتق من «Arabic» و«English» حيث أخذ الجزء الأول من الكلمة «Arabic» والجزء الثاني من «English» وهي لغة غير رسمية ظهرت قبل عدّة سنوات، يستخدمها الشباب والشابات في الكتابة والدرشة على مواقع الشبكة (الإنترنت) أو رسائل مواقع التواصل الاجتماعي، وتختلط فيها الأحرف اللاتينية بالأرقام، وهي لغة هجينة بين اللغة العربية والإنجليزية، وغير محدودة القواعد، إذ تكتب بحروف لاتينية مع استبدال أرقام ببعض الحروف العربية غير الموجودة في اللاتينية، وتتميّز بالانحراف في

(1) وزارة التربية السورية- المعجم المدرسي- دمشق 2007 ص 1098.

الرسم الكتابي إلى جانب الأخطاء الإملائية والنحوية والصرفية، وتفتقر إلى علامات الترقيم، وتمزج الفصحى بالعامية (2).

ولقد أطلق عليها في الموسوعة الحرة «ويكيديا» مسمى «الفرانكو آرابك»، وعرفت بأنها «أبجدية مستحدثة غير رسمية» ظهرت قبل بضع سنوات، وتستخدم هذه الأبجدية على نطاق واسع بين الشباب في الكتابة والدراسة على الشبكة في المنطقة العربية، وتنطق مثل العربية تماماً، إلا أن الحروف المستخدمة في الكتابة هي الحروف والأرقام اللاتينية بطريقة تشبه الشفرة، وتعدّ الأوسع انتشاراً على الشبكة أو في رسائل المحمول القصيرة (SMS).

وثمة من يطلق على هذه اللغة اسم لغة الشات وهي اللغة التي يتكلم بها بعضهم في غرف الدردشة ومقابلها بالإنجليزية Chat، وهي لغة تختلط فيها الأجنبية بالعربية، وأخطر تهديداتها يأتي بطريق كتابة اللغة العربية بالحروف اللاتينية، وقد بدأت هذه الظاهرة بعد أن بدأ الشباب باستخدام وسائل التقانة في المحادثة والدراسة، ولجأ بعض الشباب الذين لا يجيدون اللغة الإنجليزية إلى كتابة العربية بالحروف اللاتينية (3).

وأطلق بعضهم الآخر على هذه اللغة (الكرشنة) وهي كتابة جمل لغة ما بأحرف لأبجدية أخرى لتسهيل الكتابة على لوحة مفاتيح لاتينية، وأصل الكلمة هو من كلمة (كرشوني) وهي الكتابة العربية بأحرف سريانية والتي اشتهرت في القرن السابع الميلادي في كتابة بعض المخطوطات العربية حين كان الخط العربي غير منتشر على نطاق واسع، وقد كانت أولى بدايات كتابة العربية بأبجدية لغة أخرى. والكرشنة اصطلاحاً هي لغة تواصل شبابية تعتمد على الدمج بين اللهجة العامية والحروف اللاتينية والأرقام للتعبير عن جمل عربية. وبدأت لغة الكرشنة الحديثة من خلال المحادثات الإلكترونية على الشبكة (الإنترنت) والهاتف المحمول، وانتقلت إلى الاستعمال التجاري والدعاية الإعلامية برسائل مع تعزيز الجملة ببعض الرسوم والاعتماد على الاختزال (4).

ولتعرف مظاهر هذه اللغة التي تجلّت عبر تسميات عدّة كان لابدّ لنا من الوقوف على سمات هذه اللغة ومظاهرها وتجلياتها.

(2) زغرودة ذياب مروش- الأرابيش وأثرها على اللغة العربية الفصحى- المؤتمر الدولي السابع للغة العربية- دبي 2018 ص162.

(3) سيد أبو الفضل سماوي وأحمد أميدوار- مجلة اللغة العربية وآدابها- السنة السادسة- العدد الحادي عشر- طهران 2016 ص76.

(4) سامية بادي والدكتور سوهام بادي- تأثير لغة التواصل الإلكتروني على مستقبل الحرف العربي- المؤتمر الرابع للمجلس الدولي

للغة العربية- المجلد السادس- دبي 2015 ص79.

ثانياً- سمات اللغة الفيسبوكية أو العربيزي

تتسم هذه اللغة بسمات عدّة، ومن هذه السمات:

1. كتابة النصوص العربية بأبجدية إنجليزية، وما هذه النصوص إلا مزيج من العامية والفصيحة والإنجليزية وزاخرة بالأخطاء الإملائية والنحوية في كتابة الكلمات العربية.
2. عدم اقتصار كتابة العربية واللهجة العامية على استعمال حروف اللغة الإنجليزية فقط، وإنما ثمة استخدام لبعض الأرقام مكان الحروف، إذ توضع أرقام مكان بعض الأحرف في اللغة العربية التي لا يوجد لها مقابل في الأجنبية:
 - فالرقم (2) مقابل الهمزة، فكلمة (سؤال) تكتب: So2al، وكلمة سبأ تكتب Saba2.
 - والرقم (3) مقابل حرف العين، فكلمة (عادل) تكتب: 3adel.
 - والرقم (3') مقابل حرف الغين، فكلمة (غد) تكتب: 3'add.
 - والرقم (4) مقابل حرف الثاء، فكلمة (ثلاثة) تكتب: 4ala4ah.
 - والرقم (6) مقابل حرف الطاء، فكلمة (طه) تكتب: 6aha، وكلمة (طالب): 6aleb.
 - والرقم (7) مقابل حرف الحاء، فكلمة (حامد) تكتب: 7amed.
 - والرقم (8) مقابل حرف القاف، فكلمة (قلم) تكتب: 8alam.
 - والرقم (9) مقابل حرف الصاد، فكلمة (صالح) تكتب: 9aleh.
 - والرقم (9') مقابل حرف الضاد، فكلمة (ضامر) تكتب: 9'amer.
3. استعمال الكثير من الاختصارات المتعارف عليها في اللاتيني الإنجليزي مثل:
 - SMS وتعني رسالة نصية قصيرة
 - Hi وتعني مرحباً
 - CU see you وتعني نراك لاحقاً
 - U2 you Too وأنت أيضاً
 - BRB وهي اختصار لجملة Be Right Back وتعني سأعود قريباً، وسأرجع حالاً.
 - LoL وهي اختصار لجملة Laughing out loud. ومعناها الحرفي: اضحك بصوت عال.
 - TyT وتعني خذ وقتك Take your time
 - i d k وتعني لا أعرف I don't Know

عن لغة الأدب والعلم التي يتعلّمها الطفل من خلال الشبّكة في ميزتها الإيجابية متمثلة في مساعده على استيعاب الدروس المختلفة وفهمها واكتساب مهارة التعلّم الذاتي وتعزيز اهتمامه نحو التعلّم.

ثالثاً- من أسباب ظهورها

ثمة أسباب عدّة أدّت إلى ظهور هذه اللغة الهجينة وانتشارها، ومن هذه الأسباب:

1. **تداخل الحضارات وتمازجها:** يرى بعضهم أنّ ظهور هذه اللغة وانتشارها ما هو إلّا ظاهرة طبيعية لتمازج الحضارات وتداخلها، ذلك لأنّ اللغة هي أوّل ما يتأثر بالانفتاح على العالم الخارجي، والأمم الضعيفة تتأثر لغتها بلغة الأمم القوية كما أشار إلى ذلك ابن خلدون في مقدمته، بحيث تقلّد الشعوب المغلوبة على أمرها الشعوب الغالبة في مظاهر حياتها المختلفة لغة ولباساً وطعاماً وشراباً وثقافة ... الخ.

فعندما كانت البلدان العربية خاضعة للسيطرة العثمانية استخدمت كلمات تركية في الحديث اليومي مثل البازار بمعنى السوق، وأجزاخانة بمعنى الصيدلية، والتمرجي بمعنى الممرض ... الخ، وعندما جاء الاستعمار الفرنسي شاع استخدام «بونجور» الفرنسية مكان صباح الخير العربية، و«بونسوار» مكان مساء الخير العربية، و«أورفوار» مكان إلى اللقاء العربية... الخ.⁽⁸⁾

ويعدّ الكاتب نادر سراج في كتابه «خطاب الشباب ولغة العصر»⁽⁹⁾ أنّ الاقتراض اللغوي يشكل جانباً من جوانب التلاقح بين الثقافات واللغات، ويعرض نماذج عن المقترحات الرائجة في الخطاب التداولي العام فأشار إلى كلمة «شوفرة»، وطوّعها مشافهة ونسجها على وزن «فوعل»، وراجت كلمة «سوكر» بمعنى أمن على الصناعة، ثم نسج منها «مسوكر» أي مؤمن ومضمون، وراجت كلمة فوترة من الفاتورة، و«المكيجة» من المكياج، والبزنسة والدكترة والكودرة ... الخ.

وأرجع الباحث ظاهرة الاقتراض اللغوي إلى السلوك التحرّري للشباب الذي لا يقتصر لديهم على اللغة فقط، بل يتناول مجالات الزيّ وتسريحة الشعر والمأكّل والمشرب والرياضة وفنّ قيادة المركبات والدراجات، واقتناء الهواتف المحمولة، وملاحقة تطوّرات الموضة ومختلف الصرعات

(8) آمال سعد الدين- ظاهرة (العربيّزي) نتيجة طبيعية لتمازج الحضارات- جريدة الرياض- العدد 15351 تاريخ 2010/7/5.

(9) نادر سراج- خطاب الشباب ولغة العصر- الدار العربية للعلوم- بيروت 2013.

الشبابية. وهنا إشكال ذو مظهر سلوكي لغوي تجسّد في أنّ الشباب ينزعون على الدوام إلى مشكلة الغرب بثقافته، ويصوغون صياغات جديدة تتمشّى مع أمزجتهم وطرائق تفكيرهم واهتماماتهم.

2. أسباب تقنية: وتمثّلت في عدم وجود الحروف العربية في بعض لوحات المفاتيح في بعض الدول العربية وبعض الدول الأجنبية في مرحلة معينة واقتصار الموجود منها على الحروف اللاتينية، ثمّ إنّ ظهور برامج الدردشة (المحادثة، الفيس بوك، الهاتف المحمول) غير المزود بالحروف العربية كان الدافع إلى ذلك.

ويرجع بعضهم الآخر نشأة هذه اللغة إلى ظهور برامج الدردشة في تسعينيات القرن الماضي في أنظمة (اليونكس) التي لم تتح سوى الحروف اللاتينية للكتابة، وهذا ما أجبر الكثيرين من أبناء العربية على استخدام الحروف اللاتينية، وكانت برامج الدردشة قد ظهرت قبل ظهور الهاتف المحمول والرسائل القصيرة، ولم تكن الحروف العربية وقتها متاحة في الأجهزة الموصولة على الشبكة. ومن البدهي أنّ غياب اللوحات المعرّبة إمّا يجبر مستعملي الشبكة على تحويل المنطوق العربي إلى مكتوب باللاتينية.

ولقد ساعدت الوسائل التقانية (التكنولوجية) الحديثة على سرعة انتشار الهجين اللغوي من حواسيب وهواتف محمولة وقنوات فضائية وشابكة ... الخ. وأصبحت ملامح اللغة الإنجليزية تسري في اللغة المستخدمة في الشابكة، فانتشرت أسماء من مثل (إنترنت، أون لاين، كمبيوتر، كيبورد، ماوس، آيفون، آيباد، فيسبوك، تويتر)، وتردّدت أفعال من مثل «سيف، فكس، فسبك، مسّج... الخ»⁽¹⁰⁾.

3. أسباب اقتصادية: وترجع إلى أنّ تكلفة خدمة الرسالة القصيرة (SMS) إذا كتبت بالحروف اللاتينية أقلّ منها إذا كتبت بالحروف العربية، كما أنّ إرسال رسالة قصيرة أقلّ تكلفة من المكالمات الصوتية، وأصبحت الإعلانات والعروض الموجهة إلى الشباب تستخدم هذه اللغة أيضاً التي سرعان ما انتشرت بينهم لتوفير أكبر كمّ من الحروف، وأصبح استخدام هذه اللغة مقترناً بظهور خدمة الهاتف المحمول في المنطقة العربية.

4. أسباب نفسية اجتماعية: ويرجع ذلك إلى الحرج الذي يشعر به الشباب الذي لم يتلقّ تعليماً

(10) الدكتور محمد رياض العشري- العريبي: لماذا تحابه غوغل وتهتم بالعربية 2012 BBC الخالصة؟

كافياً ومعتمداً للقواعد الإملائية والنحوية العربية، فيحاول الهروب من الكتابة بالفصحى إلى هذه اللغة التي تعود فيها على الكتابة بالحروف اللاتينية، كما تعود على الاختصار، فيميل إلى الاختصار والتسهيل، فيكتب كلمة من فضلك Please على هذا النحو المختصر في Plz، وكلمة قبل (Before) تختصر إلى (Bi)، وكلمة لك (For you) إلى (yu) ... الخ، كما يرمز إلى بعض الكلمات الكاملة ببعض الحروف مثل (U) مكان (You)، ومثل R مكان (are).⁽¹¹⁾

ومن الأسباب المساعدة على انتشار هذه اللغة الهجينة عدم انتباه الأهل إلى اللغة التي يتواصل بها أبنائهم وجهلهم لهذه اللغة أيضاً، وضعف الالتزام بها في وسائل الإعلام ولاسيما المرئي منها، وقلة الأفلام السينمائية الناطقة بالعربية الفصحى، وانتشار المسلسلات الدرامية باللهجات المحلية. وأضحت اللغة الهجينة في واقعنا الحالي منتشرة على أقلام جيل جديد لا يحسن أي لغة رسمية لا العربية ولا الأجنبية، لكنه يبدع في استخدام هذه اللغة ويكتبها تلقائياً، ويقروها بسرعة وكأنه قد تعلمها سنين طوالاً في المدارس، وآلت الأمور في استعمالها عناوين لمقالات في بعض الصحف والمجلات العربية، وفي بعض الإعلانات، حتى إن بعض المطاعم أعدت لوائح الطعام بناءً عليها.⁽¹²⁾

رابعاً- اللغة الفيسبوكية بين مؤيديها ومعارضها

قد يستغرب بعضنا عندما يرى شريحة كبيرة من الشباب والشابات في المجتمع العربي تناصر لغة العريبيزي وتسوّغ استعمالها، ونحاول فيما يلي تعرّف مسوغات هذا الاستعمال عند المؤيدين، وآراء المعارضين له، والمنبّهين على خطره.

مؤيدو اللغة الفيسبوكية:

يرى مؤيدو اللغة الفيسبوكية أنّ لغتهم تتسم بـ:

1. سهولة التواصل مع الأصدقاء من جنسيات مختلفة، إذ ثمة من يرى أنّ الغاية من هذه اللغة هو تحقيق التواصل بين مستعملي العربية والعمالة الوافدة التي تتعدّد لغاتها.⁽¹³⁾
2. المرونة والسريّة: إذ يمكن توظيفها في ضوء المنطقة المستخدمة فيها، فالبلدان الفرانكفونية

(11) زغرودة ذياب مروش- الأرابيش وأثرها على اللغة العربية الفصحى- مرجع سابق ص163.

(12) جمانة الشامي- العريبيزية تشخيص موجع للعربية !! المؤتمر الدولي الرابع للغة العربية- المجلد التاسع- دبي 2015 ص471.

(13) أ. زغرودة ذياب الماسني- الأرابيش وأثرها على اللغة العربية الفصحى- مرجع سابق ص 165.

تستخدم اللغة الفرنسية في عملية التهجين خلافاً للبلدان الأندكولفونية التي تستخدم اللغة الإنجليزية في عملية التهجين. كما أنّها توفر مساحة كبيرة من الحرية والخصوصية، فهي تبدو لغة مشقّرة لا يفهمها إلا من يتقنها.⁽¹⁴⁾

ولقد أبانت الدراسة التي أنجزها ريتشارد بل عن «الشابكة واستخدام اللغة: دراسة حالة في الإمارات العربية المتحدة» أنّ كثيراً من مواقع التسوّق والألعاب والأغاني والأفلام ومواقع الصور والرسوم هي باللغة الإنجليزية، وثمة ضالّة لاستخدام الفصيحة في البريد الإلكتروني إذ كانت نسبة استخدامها 8.5 %، في حين أنّ استعمال العامية في البريد الإلكتروني بلغت 47.4 %. وجاء في الدراسة أنّ من أسباب تدني استعمال الفصيحة يرجع إلى أنّ معظم أفراد عيّنة الدراسة من الطلبة الجامعيين يفتقرون إلى مستوى مناسب من الكفاية اللغوية بالعربية الفصيحة، ويتّصل بهذه النقطة طبيعة الموضوعات التي يتداولونها في دردشاتهم، وهي غالباً موضوعات شخصية وغير رسمية ممّا اعتادوا أن يتناولوه بالعامية في التخاطب.⁽¹⁵⁾

3. فتور دافعية الطلبة نحو تعلّم اللغة العربية خلافاً لدافعيّتهم نحو تعلّم اللغة الأجنبية: ففي دراسة عن أثر العولمة والإنترنت على تعليم اللغة العربية وتعلّمها في المرحلة الأساسية الدنيا وسط الضفة الغربية من وجهة نظر المديرين والمشرفين والمعلمين⁽¹⁶⁾ تبين انخفاض دافعية الطلبة نحو تعلّم اللغة العربية خلافاً لدافعيّتهم نحو تعلّم الإنجليزية، وعدم بذل الجهود من الطلبة تجاه ذلك اقتناعاً منهم بعدم أهميّة العربية في العصر الحالي، في حين أنّهم يقبلون بحمّة على تعلّم الإنجليزية حتّى إنّهم يستخدمون كلمات إنجليزية في حصّة اللغة العربية مثل Finish، ويستخدمون هاي وباي خجلاً من استخدامهم: السلام عليكم.

وفي دراسة عن استخدام طلاب المدارس الثانوية للغة العربية في وسائل التواصل الاجتماعي في إمارة الشارقة في العام الدراسي 2018/2017 تبين أنّ 50 % من عيّنة الدراسة يستخدمون الكلمات الأجنبية عند التحدّث بالعربية في مواقع التواصل الاجتماعي ويستخدمون الهجين اللغوي عند

(14) سامية بادي ود. سوهام بادي- تأثير لغة التواصل الإلكتروني على مستقبل الحرف العربي- المؤتمر الرابع للمجلس الدولي للغة العربية- المجلد السادس- دبي 2015 ص86.

(15) الدكتور وليد العناني، الدكتور يوسف ربابعة، الدكتور إبراهيم حسين خليل- اللغة العربية والشابكة- دراسة في التواصل الشبكي- المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها- المجلد (10) العدد (1) كانون الثاني 2014.

(16) الدكتور أحمد فتحيّة والأستاذة ليندا سموم- أثر العولمة والإنترنت على تعليم اللغة العربية وتعلّمها في المرحلة الأساسية الدنيا وسط الضفة الغربية من وجهة نظر المديرين والمشرفين والمعلمين- المؤتمر الدولي السابع للغة العربية- دبي 2018.

الكتابة، وأنَّ 40 % منهم يستخدمون الرسوم والأشكال بدلاً من الكتابة باللغة العربية للتعبير عن آرائهم ومشاعرهم.⁽¹⁷⁾

4. **الإيجاز والاختصار:** إذ يمكن أن تمزج بين عدّة عناصر من كلمات عامية ومفردات أجنبية وأرقام وصور في جملة واحدة، ويمكن أن تلجأ إلى اختصار الكلمات ربحاً للوقت في كلمة واحدة أو حتى في صورة، وثمة شفرات متفق عليها مثل (ش ع م) ويقصدون بها (شو عم تساوي).

5. **محاكاة الغرب:** لما كان أكثر الشباب والشابات لا يتقنون اللغة الأجنبية عملوا على استعارة الحروف منها للتعبير عن جمل عربية بقصد التباهي والظهور بمظهر المتحضّر، مادامت لغة سهلة ومتطورة ومواكبة لروح العصر، ومن لم يتقن لغة الشابكة فمحكوم عليه بالعيش في العصور التقليدية بعيداً عن العصر بعد أن أضحت هذه اللغة أمراً واقعاً لا مفرّ منه.

6. **ملاءمة مرحلة الشباب:** إذ إنّ هذه المرحلة هي مرحلة الإقدام والمغامرة وحبّ كل ما هو جديد⁽¹⁸⁾، والتخفيف من الشعور بالاغتراب، ذلك لأنّ الشباب يشعرون بالغربة في أوطانهم بسبب التهميش والبطالة وعدم فهمهم من الآخرين الكبار .. الخ.

ولذلك فهم يلجؤون إلى أسلوب تعبير لديهم عن عدم الرضى عن الواقع، تعبير بطريقة لا تمسّ قيم المجتمع وتقاليد مساً صريحاً، إذ لا وجود لمتنقّس الشباب وهمومهم وأسرارهم سوى مواقع التواصل الاجتماعي، فابتكروا هذه اللغة على أنّها شفرة لا يفهمها سواهم.

7. **التحرّر من قواعد العربية الفصحى:** يرى مؤيّدو هذه اللغة أنّ اللغة العربية الفصحى لا تسمح للمتحدث أن يعبّر عما يجول في خاطره عبر وسائل التواصل الاجتماعي لأنّها تحتاج إلى مهارات كبيرة في الكتابة والتقيّد بقواعد اللغة العربية، في حين أنّ العربيّزّي توحى لمستخدمها بأنّه شخص راق ذو ثقافة، ولا تحتاج إلى مهارات كبيرة لأنّها سهلة التداول، وهي مفهومة في أوساط الشباب وهذا يكفي !

(17) الدكتورة فوزية آل علي- والدكتور علاء مكي- استخدام طلاب المدارس الثانوية للغة العربية في وسائل التواصل الاجتماعي- المؤتمر الدولي السابع للغة العربية- دبي 2018.

(18) الدكتور محمود السيد- العربيّزّي ظاهرة خطيرة على لغتنا العربية- مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق- المجلد 89 الجزء الثاني ص 571.

معارضو اللغة الفيسبوكية:

ثمّة معارضون عدّة لهذه اللغة حتّى إنّ بعضهم لا يطلق عليها مصطلح لغة لأنّ للغات معارفها وأدبياتها وقواعدها التي تتلازم مع لغة التواصل الفعّالة والمؤثّرة. أمّا العربيزي أو الأرابيش فتسقط هيبة القراءة، وتشوّه فن التعبير، وتسخّف الأدب، وتقلب موازين المعارف، وتكسر كل القواعد، فلا إنشاء فيها ولا بلاغة.⁽¹⁹⁾

ويرى أنصار اللغة العربية الفصحى أنّ اللغة العربية ليست مجرد لسان تتحدث به مجموعة من الناس، وإمّا هي مسألة وجود وقضية هوية، وهي الوجه الناصع لهوية الأمة، والعامل الأساسي في وحدتها، وهي لغة القرآن الكريم، ولغة الإبداع في مختلف ميادين المعرفة في حين أنّ لغة الأرابيش أو العربيزي أو الفرانكو آراب تؤدي إلى اندثار الحروف العربية عندما يتوقّف الشباب عند كلمات عربية تحوي أحرفاً لا مقابل لها في الأجنبية، وعندما يضعون أرقاماً مقابل الحروف العربية، وعندما يعملون على تحويل الكلمات الأجنبية إلى ألفاظ عربية (تويتز، الفيس بوك، فاكس)، واستخدام الأفعال منها مثل (فكّس، وفسبك... الخ) والكتابة باللاتينية فضلاً على استبعادها للأحرف العربية وطمس المعاني أيضاً، فالثناء على أحدهم بقولنا «أكثر الله من أمثالك» تتحول إلى «كثر الله من أمثالك» في حال كتابتها باللاتينية.

ومن هنا «كان الحفاظ على اللغة العربية الفصيحة حفاظاً على كياننا وهويتنا وثقافتنا، ذلك لأنّ تلك اللغة الهجينة تهدف إلى إنكار الموروث الحضاري القيم المصوغ بالعربية الفصيحة، كما أنّها تهدف إلى زيادة اتساع الهوية الاجتماعية بين طبقة اجتماعية صغيرة تتباهى بالثقافة الغربية والحرف اللاتيني، وبين شريحة واسعة في المجتمع تحافظ على إرثها اللغوي العربي العريق، وترى أنّ اللغة العربية مرتبطة بكيان الأمة وحضارتها ووجودها على المسرح العالمي».⁽²⁰⁾

وتدعو هذه الشريحة الواسعة من مؤيدي العربية الفصيحة إلى تلاقي الثغرات الموجودة في لغة وسائل التواصل الاجتماعي متمثلة في:⁽²¹⁾

1. شيوع الأخطاء النحوية في العربية الفصيحة المستخدمة وركاكة أساليبها.

(19) أ. زغرودة ذياب مروش- الأرابيش وأثرها على اللغة العربية الفصحى- مرجع سابق ص 164.

(20) الدكتور محمود السيّد- العربيزي ظاهرة خطيرة على لغتنا العربية- مرجع سابق ص 573.

(21) المرجع السابق ص 572.

2. شيوع الكتابة باللهجة المحلية وبالأحرف اللاتينية في المقالات والإعلانات وفي تقديم البرامج الإذاعية والتلفزيونية.

3. كثرة استخدام المفردات الأعجمية في ثنايا الخطاب، وتنتشر الصحف العربية أحياناً إعلانات كاملة باللغة الأجنبية، ومئة مجلات عربية وبرامج إذاعية وتلفزيونية تحمل أسماء وعناوين أعجمية مكتوبة بالأحرف العربية مثل قناة MBC وقنوات ART وقنوات Orbit.

4. تفشي الأخطاء الفادحة في المفردات والجمل والتراكيب والحوار والمناقشات، وفي مخارج الحروف ونطق الكلمات العربية بلكنة عامية أو أجنبية.

وإذا ألقينا نظرة على التعليقات الواردة في المواقع الإخبارية فإننا نلاحظ أنّ انفتاح الشابكة على اللغات المتعدّدة في العالم قد أحدث تأثيرات لغوية ظاهرة من أهمها شيوع أساليب لغوية وتعبيرية جديدة لا تنتمي إلى تقاليد اللغة العربية الأصلية، ومرجع ذلك كله إلى العولمة اللغوية وما ترتب عليها من لسانيات العولمة.

وتجدر الإشارة إلى أنّ كثيراً من هذه التعليقات زاخر بالأخطاء النحوية والأخطاء الإملائية والأسلوبية، وأخطاء الرسم والهجاء، وغلبة الأساليب العامية والركيكة على الأساليب الفصيحة.

ومن العلامات الفارقة في هذه التعليقات إهمالها شبه الكامل لعلامات الترتيم.

أمّا طبيعة الموضوعات في البحث فقد كانت الرياضة والتقنية عند الذكور، والطعام والأزياء والرشاقة عند الإناث.⁽²²⁾

ومن يتأمل واقع هذه اللغة الهجينة يجد أنّ ثمة خطراً يهدد مستقبل اللغة العربية الفصيحة، وأتفه لا بدّ من وقفة مستأنية لعلاج هذه الظاهرة الخطرة ووضع الحلول المؤدية إلى التخفيف من حدتها ارتقاءً بواقع العربية الفصيحة نحو الأجمل والأكمل والأرقى.

خامساً- صُوِيَ على دروب الحلّ

لقد جاء في التقرير الصادر عن اليونسكو عام 2003 وعنوانه «حيوية اللغات وتعرضها للاندثار»: «أن موقف أفراد المجتمع تجاه لغتهم واحد من أهم المعايير الأساسية للحكم على مدى حيوية لغة من اللغات ودرجة الخطورة التي تهددها».

(22) الدكتور وليد العناني والدكتور يوسف رابعة والدكتور إبراهيم حسين خليل- اللغة العربية والشابكة- دراسة في التواصل الشبكي- مرجع سابق ص 208.

وهو معيار دقيق لابدء من الاحتكام إليه، خصوصاً وأن السمة الغالبة مع الأسف، على طريقة تعامل أهل العربية مع لغتهم هي سمة التفریط واللامبالاة والتنكّر والتخلي والتقصير في خدماتها واستعمالها، وتهميشها في كثير من المجالات الحيوية.⁽²³⁾

فأهل اللغة هم المسؤولون عن ضعفها وانعزالها، فإذا تحملوا مسؤوليتهم، وقاموا بواجبهم تجاه لغتهم نمت ونهضت وازدهرت، ولا يكون للعولمة ولا لوسائل الإعلام المنحرفة تأثير سلبي على لغتهم.

وتمّة صوى يمكن أن يستهدى بها على درب معالجة هذه الظاهرة، ومن هذه الصوى:

1. بذل جهود تشريعية على أن تجسدها قوانين جادة وفاعلة تعلي منزلة العربية وتعظمها في نفوس الناطقين بها في جميع مجالات الحياة.
2. بذل جهود تنفيذية تضطلع بها المؤسسات الرسمية الحكومية، وإلزام الناس بها في الاستعمالات الرسمية على أقل تقدير.
3. تنظيم ورشات تثقيفية توعوية للمتعلمين وأولياء أمورهم لزيادة الوعي بأهمية اللغة العربية ودورها في حياة المواطن العربي وأمتة العربية.
4. التوعية اللغوية بأهمية العلاقة بين اللغة والهوية، وأنّ اللغة هي الطريق إلى مجتمع المعرفة والتقدم العلمي والاجتماعي والاقتصادي.
5. توعية الأهل بضرورة مراقبة أبنائهم خلال استخدامهم للشابكة (الإنترنت) في البيوت.
6. الطلب إلى وزارات التربية والتعليم في الوطن العربي وضع مطوية حول أخلاقيات استخدام التقانة في التواصل الاجتماعي.
7. الطلب إلى وزارات التربية والتعليم في الوطن العربي إقامة دورات تأهيلية وتدريبية للمعلمين بخصوص استخدام التقانة في العملية التعليمية التعلّمية.
8. الطلب إلى وزارات التربية والتعليم في الوطن العربي التعميم على المعلمين كافة لاستخدام اللغة العربية السهلة والسليمة والميسرة في العملية التعليمية التعلّمية، وليس العبء ملقى على كاهل معلمي العربية وحدهم.

(23) عبد العزيز بن عثمان التويجري- تأثير الإعلام على اللغة العربية- مؤتمر مجمع اللغة العربية في القاهرة في دورته الرابعة والثمانين- أبريل 2018 ص12.

9. تأسيس بنية تحتية في المدارس تسمح باستثمار وسائل التواصل الاجتماعي الإلكترونية في التعليم ولاسيما في تعليم اللغة.
10. زيادة الإنفاق على البحث العلمي والتطوير ولاسيما ما يتعلق بمشروعات الترجمة الآلية، وبناء الذخائر اللغوية، وجعل الترجمة من العربية وإليها ضرورة قومية لتنوع مصادر المعرفة.
11. تفعيل العمل التطوعي والسعي الحثيث لمعالجة التلوث اللغوي في المدن والشوارع في الوطن العربي.
12. تفعيل المسابقات وتخصيص الجوائز والمكافآت لمواقع التواصل الاجتماعي ولاسيما المواقع على الشبكة (الإنترنت) المستخدمة للفصححة في برامجها ومناشطها.
13. السعي إلى تخفيض الرسوم عن رسائل التواصل الاجتماعي إذا ما كانت مصوغة بالعربية الفصححة.

مصادر البحث ومراجعته مرتبة ترتيباً ألفبائياً:

1. الدكتور أحمد فتحية والأستاذة ليندا سموم- أثر العولمة والإنترنت على تعليم اللغة العربية وتعلمها في المرحلة الأساسية الدنيا وسط الضفة الغربية من وجهة نظر المديرين والمشرفين والمعلمين- المؤتمر الدولي السابع للغة العربية- دبي 2018.
2. آمال سعد الدين- ظاهرة العريزي نتيجة طبيعية لتمازج الحضارات- جريدة الرياض العدد 15351 تاريخ 2010/7/5.
3. جمانة الشامي- العريزي تشخيص موجع للعربية !! المؤتمر الدولي الرابع للعربية- المجلد التاسع- دبي 2015.
4. الدكتور خالد الكركي- اللغة العربية وتأثير الثورة الرقمية ووسائل التواصل الاجتماعي- مؤتمر مجمع اللغة العربية في دورته الرابعة والثمانين- القاهرة- أبريل 2018.
5. زغرودة ذياب مروش- الأرابيش وأثرها على اللغة العربية الفصحى- المؤتمر الدولي السابع للغة العربية- دبي 2018.
6. سامية بادي والدكتورة سوهام بادي- تأثير لغة التواصل الإلكتروني على مستقبل الحرف العربي- المؤتمر الرابع للمجلس الدولي للغة العربية- المجلد السادس- دبي 2015.

7. سيد أبو الفضل سماوي وأحمد أميدوار- مجلة اللغة العربية وآدابها- السنة السادسة- العدد الحادي عشر طهران 2016.
8. الدكتور عبد العزيز بن عثمان التويجري- تأثير الإعلام على اللغة العربية- مؤتمر مجمع اللغة العربية في القاهرة في دورته الرابعة والثمانين- القاهرة أبريل 2018.
9. الدكتورة فوزية آل علي والدكتور علاء مكي- استخدام طلاب المدارس الثانوية للغة العربية في وسائل التواصل الاجتماعي- المؤتمر الدولي السابع للغة العربية- دبي 2018.
10. الدكتور محمد رياض العشيري- العربيزي لماذا تحاربه غوغل وتهتم بالعربية الخالصة؟ BBC 2012.
11. الدكتور محمد زكي خضر وآخرون- رصد واقع اللغة العربية في ميدان التواصل على شبكة الإنترنت والهاتف المحمول- اللجنة الوطنية للنهوض باللغة العربية للتوجه نحو مجتمع المعرفة- مجمع اللغة العربية الأردني- عمان 2011.
12. الدكتور محمود أحمد السيّد- قضايا راهنة للغة العربية- وزارة الثقافة السورية- دمشق 2017.
13. الدكتور محمود السيّد- العربيزي ظاهرة خطيرة على لغتنا العربية- مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق- المجلد 89 الجزء الثاني.
14. الدكتور نادر سراج- خطاب الشباب ولغة العصر- الدار العربية للعلوم- بيروت 2013.
15. وزارة التربية السورية- المعجم المدرسي- دمشق 2007.
16. الدكتور وليد العناني- الدكتور يوسف ربابعة- الدكتور إبراهيم حسين خليل- اللغة العربية والشابكة- دراسة في التواصل الشبكي- المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها- المجلد العاشر 2014.

هل من إبداع زمن الميديا؟

د. نادية الماجري⁽¹⁾

لئن اعتمدنا التعريفات الممكنة لكلمة «إبداع» لغويا بما هي كلمة غنيّة بالمعاني المتّصلة بمعنى الخلق، سنجد أنّ المصطلح يدور في معاجم اللغة العربية، كما ورد في المعجم الوسيط ومعجم لسان العرب، على عدّة معانٍ تلتقي جميعها في أنّ إبداع الشيء هو إنشاؤه على غير مثال سابق، وجعله غاية في صفاته أي غاية في صفائه وحسنه. ومن معاني البديع أيضا، الجديد في الأشياء والمثالي والكمال والنهاية والتمام في كلّ شيء، والقدرة على التخيل واختراع أشياء جديدة عن طريق التوليف بين الأفكار وتعديلها أو تغييرها. فهو عبارة عن إعادة إنتاج الأفكار الأصيلة عن طريق التخيلات والتصوّرات، والقدرة على اكتشاف مُبتكر جديد من معطى قديم، وإيلائه معانٍ فكرية. فتلتقي في هذا التصوّر المُبتكر، الحدائث والأصالة والقيمة.

فهل من فعل إبداعي؟ وهل من فعل ثقافي؟ وهل من إحساس جمالي وتدوّق فنيّ في عصرنا الزاهن، عصر الميديا والملمتيميا، وعصر الصورة الكثيفة والمكثّفة، وعصر الاستهلاك بامتياز؟ وهل يُعدّ العالم الافتراضي فعلا إبداعيا؟

الإبداع الرقمي وثقافة الرقمنة:

يُعتبر الإبداع طاقة عقلية هائلة، باعتباره قدرة على حلّ المشكلات بأساليب جديدة ومبتكرة، وحالة عقلية بشرية تنحو إلى إيجاد أفكار أو وسائل غاية في الجدّة والتفرد ومواكبة العصر بمستجدّاته وتطوّراته.

إنّ عصر المعلومات بما هو الفترة التي تلت العصر الصناعي وقبل اقتصاد المعرفة هو تسمية للزمن الذي أصبحت فيه المعلومات هي المحور الذي يُدير العالم، ويتحكّم فيه وفي سياسته

(1) نادية الماجري، متحصّلة على الدكتوراه في الفلسفة، عضو مخبر البحث العلمي في الثّقافات والتكنولوجيا والمقاربات الفلسفيّة/ الفيلاب - البريد الإلكتروني: mejnaddouta@ahoo.f

واقْتصاده واجتماعه وحياته. فشكّلت المعلومة إضافة حقيقيّة إلى مجموع النتاج الإنساني بما تحمله من فائدة على أرض الواقع. وسمحت تقنيات المعلومات في القرن التاسع عشر بنشر المعلومات بصورة أسرع وعلى نطاق أوسع من أيّ وقت مضى. فتميّزت المعلومات بالسرعة البرّاقة وبالانتشار والامتداد. إنّه العصر الذي انتقلت فيه القوّة من الشخص الذي يمتلك رأس المال لإنشاء المصانع ودفع أجور العمّال إلى الشخص الذي يسيطر على تقنيات الاتصالات والمعلومات، ويمتلك المعرفة التقنية والبرمجية.

شهد العالم، منذ بداية التسعينات، تحوّلات عميقة ومتسارعة، تزامنت مع نهاية الحرب الباردة وانفجار الثورة الرقمية التي حوّلت العالم إلى قرية كونية تغيّرت فيها مفاهيم الزمان والمكان، فأصبحنا بمقتضى ذلك نتحدّث عن الاتصال وتقانة المعلومات الحديثة، باعتبار أنّ المعاملات الإنسائية أصبحت عبر وسائل إلكترونية لاماديّة أساسها اندماج التقانة وتنامي ذكاء الشبكات وتطوّر سعتها ويسر استعمالها، وتأمين استمرارية الاتصال باعتماد التقانة المتنقّلة.⁽²⁾

وتجسّد الثورة الرقمية السقوط الكبير في أسعار الأجهزة التّقنية والقدرة التي تتمتع بها تلك الأجهزة. وتصف عبارة « الثورة الرقمية » التطوّرات الحاصلة في مجال الإعلامية ووسائل الاتصال والآثار التي نتجت عن استخدامها عالمياً. وأصبحت، العولمة، إذن، حقيقة على أرض الواقع، ومن غير الممكن اتّخاذ قرار بمقاطعتها، باعتبارها نتيجة طبيعية لما شهده العالم من تطوّر تقائي واقتصادي. فمن خصائصها عدم خضوعها إلى نمط واحد، إذ تتعامل مع فضاء اتّصالي عالمي، إحدى مقوّماته التقانات الحديثة التي وفّرت اللامادة من حيث تجريد الأشياء من أبعادها الماديّة، واللاتزامن من حيث عدم التقيّد بأبعاد زمنية محدّدة، واللاموقع أو التموّقع عالمياً عبر شبكات الاتصال وعرض المنتج، سواء منه الاقتصادي أو الثقافي أو حتّى السياسي على السوق أو الساحة العالمية، عن طريق وسائل الاتصال الحديثة.⁽³⁾

وتعني العولمة في بعد من أبعادها انتشار الشيء على مستوى العالم وسرعة جولانه فيه وتعميمه ونشره ليشمل الكوكب أو الكون الذي نعيش فيه. واشتقاق العولمة من العالم أي البشر يوحي بمشاركة جميع البشر في هذه الظاهرة صناعة وانتشارا. وتشير العولمة في مجال الثقافة

(2) جوهري الجموسي، المجتمع الافتراضي، نوافبرنت، تونس، 2007، ص 46.

(3) نفس المرجع، ص 46.

بمفهومها الأنتروبولوجي إلى وجود خصائص ثقافية ذات طابع عالمي لا تخضع إلى ثقافة واحدة بل تصلح لأن تكون ثقافة الناس جميعا بمعنى أنها ثقافة العيش المشترك التي تجعل «من الجزء كلاً ومن الكائن كونا ومن العالم حيّزا مفتوحا للجميع». كما وصفها حاتم بن عثمان في كتابه «بؤس العولمة»⁽⁴⁾ لقد أضحى عالم الحاسوب والأنترنترنت داخل الفضاء الثقافي، ممارسة جديدة وبديلا يفجر التقليدي ويكسر حواجزه وينطلق نحو فضاء حرّ ومفتوح لا حدود له يمارس فيه الفرد الثقافة والإبداع بأشكال افتراضية جديدة لا ترتبط بضرورة إمكان الحدث الثقافي وزمانه.

الميديا ابنة عصرها: ضرورة أم إبداع؟ :

يصعب الحديث عن فكر فلسفي أو أدبيّ أو فنيّ إلّا في علاقته بروح عصره، وكذلك أيضا الحديث عن الميديا بمعزل عن عصرها. فالعصر اليوم، بمتطلّباته ومُستجدّاته، اقتضى وجوبا انبثاق الميديا الجديدة. فالميديا، هي إفراز عصرها وابنته، وكما يبدو النصّ ابن زمانه عاكسا للبيئة العامّة التي ينتمي إليها، فإنّ الميديا هي الأخرى حاجة وضرورة حياتية تعكس اللحظة والزمن الراهن بجملة مقوّماته ومضامينه وتطوّراته.

وأصبحت الميديا أو المجتمع الافتراضي يشكّل واقعا لا واقع له سوى واقعيّة سلطة الأزرار وقدرتها على اكتساح الفضاء وامتدادها الشاسع عبر الزمان والمكان. فثقافة الأزرار والأرقام وما تنسجه بتقنياتها الحديثة من روابط افتراضية جديدة، أضحت تغزو المكان وتخترق الزمان لتتصدّر ما فوق المكان وما فوق الزمان، فتشكّل اليوم واقعا يتعالى على واقعه. ولئن اعتمدنا فكرة الإبداع بمفهومها الآخر، أي خلق من خلق من سبيل التسلسل الفكري اللاّحصري واللّانهائي، وتحصيل المنفعة من الشيء المبتكر، سنجد مبرّرات واقعيّة ومنطقية لانبثاق الميديا في عصرنا الراهن.

فعلاوة على وفرة شروط الجدّة والأصالة وابتكار الأفكار الجديدة في الشيء المبدّع، وجب أن تتوفّر فيه أيضا المنفعة والقيمة البراغماتية. فالناتج الإبداعي وجب أن يتحلّى بالتفرد وتحقيق المصلحة أو القيمة التي وُضع من أجلها وإلّا أصبح جهدا ضائعا وعبثا لا جدوى منه. ويظلّ الإبداع التقاني، دوما، ضرورة من ضرورات الحياة تتجسّد في عملية إنتاج عقلي يشهد كلّ لحظة من لحظاته ولادة جوهرية ذات قيمة آنيّة ويثمر ناتجا جديدا يتقبّله المجتمع لفائدته. فهو تميّز

(4) حاتم بن عثمان، بؤس العولمة، مركز النشر الجامعي، تونس 2003، ص ص 142،143.

ومهارة وتفان في الإنجاز وإتقان في العمل بكيفية تشكّل إضافة إلى الوجود وتخلق من قيمة معطاة قيمة منشودة. ويتجسّد الإبداع على مستوى الواقع في مجالات شتى تُثري الوجود الإنساني وتطوّره. فالإبداع، كما ذكرنا سابقاً، حالة عقلية بشرية تنحو لإيجاد أفكار أو طرق أو وسائل غاية في الجِدّة والتفرد، وتُشكل إضافة حقيقية، على أرض الواقع.

ومن بعض معاني الإبداع، أيضاً، الإتيان بجديد من شيء قديم، أي تجديد في الخلق السابق وقدرة على تكوين شيء جديد، بدمج الأفكار القديمة أو الحديثة في صورة جديدة، أو استعمال الخيال لتطوير الأفكار الملموسة أو غير الملموسة حتّى تُشبع الحاجات بطريقة جديدة. وليس الإبداع انسلاخاً تاماً، وقطعاً جذرياً للماضي الأصيل، بل هو تسلسل الأفكار أو النتائج، قديمها وحديثها، لابتكار خلق جديد وهو ما يعبر عنه «لالاند» بالخلق التواصلي.⁽⁵⁾ إذ يرى في مفهوم الإبداع وعلاقته بالخلق، أنّه إنتاج أيّ شيء، خصوصاً إذا كان جديداً في شكله، لكن بواسطة عناصر موجودة من قبل. ومن الواضح أنّ مفهوم الإبداع ينادي، حسب «لالاند»، عن مسألة الإيجاد من لا شيء، لأنّه مرتبط دوماً بـ«عناصر موجودة من قبل»، و«أما «الكيف» فهو للدلالة على التشكّل المتجدّد للخلق.⁽⁶⁾ ومن الأكيد أنّ هذا التشكّل، يتطلّب سلفاً عناصر سابقة. ومن ثمّة، يبدو أنّ التحوّلات الثقافية والاجتماعية والسياسية على مستوى الواقع ليست وليدة اللحظة، بل إنّ العود إلى التاريخ -بدءاً من ظهور المطبعة وانتهاءً بانتشار الإنترنت يبدو ضرورياً لفهم هذه التحوّلات التي أنتجتها التقنية الجديدة. فهي ليست وليدة قطعة جذرية، تفصل بين تراث ثقافي غابر قابل للاندثار ووضع حاضر يقوم على التجديد الجذري، وإنّما هي حركة للجمع والتوفيق والتجاوز في آن واحد. ولا يبدو الإبداع، إذاً، نقداً ودحضا للماضي فالعلاقة بين الماضي والحاضر واجبة، ويبقى استحضار الماضي في الحاضر، واستحضار الحاضر للماضي باستشراف المستقبل قائماً. فالإبداع مزج بين الماضي والحاضر من خلال التجارب والحوافز الأصلية واستشراف المستقبل. فالعقل يتطوّر نحو الامتلاء والتعني ولكن مع لزوم الجذور والأصول. فلا قطعة كلية بين مرحلة وأخرى، بل هناك روح عامة تنسحب على تاريخ الفكر الإنساني، ممّا يجعله يتقدّم بشكل تراكمي، وفق منطق الاحتفاظ والتجاوز، بين الذاكرة والتجديد. فالبيديا وتجلياتها واستخداماتها وتأثيراتها تتشكّل في سياق آليات

(5) Voir, LALANDE, André, Vocabulaire technique et critique de la philosophie, P.U.F, 2010

(6) Voir, LALANDE, André, Vocabulaire technique et critique de la philosophie, P.U.F, 2010

الاحتواء والابتكار، إذ إنَّها تتيح الظهور لنشاطات وأشكال جديدة وتفاعلات مُستحدثة. وهي تساهم، على هذا النحو، في التغيير الثقافي لكنَّها، من جهة أخرى، تخضع أيضا لإستراتيجيات الاحتواء السياسي والاجتماعي والثقافي.

لقد أصبحت الميديا الاجتماعية حديث الساعة، وأضحت المنصّات الإلكترونيّة اليوم، على غرار «الفايسبوك» و«اليوتوب» و«الانستغرام» و«التويتّر»، تلعب دور الوسيط والبديل، ومزوّد الأخبار في لمح البصر، ومروّج المعلومات في سرعة البرق، ومقرّب البعيد، ومبعد القريب، وملين العواطف والقلوب، ومستسيغ الأفكار والعقول، متجاوزة بذلك الإعلام التقليدي وبطء معاملاته. فبعد أن كان المواطن يبحث عن المعلومة بالصحف والإذاعة والتلفزيون، غدت الميديا الجديدة فضاء لتبادل المعلومات دون وجود رقابة أو شروط أو حدود. لقد وجد المواطن في هذه الفضاءات الإلكترونيّة الحديثة مجالا للتعبير عن مشاغله المختلفة، الذاتية والعاطفيّة والسياسية والاقتصادية والاجتماعيّة. وكلّ واحد له اهتماماته الخاصة، وليس عليه سوى اختيار مجال الاهتمام الذي يعنيه وأداة التواصل الاجتماعيّة التي يهواها ويحبّها. وأضحى أغلب البشر مقبلين على هذا العالم الافتراضي الحديث، ومهووسين به، بوصفه مشهدا تواصليا جديدا، بدأت تتضح معالمه، وتمتدّ خيوطه عبر أرجاء العالم، وتنتشر شبكاته الافتراضية عبر أركان الكون. فالفعل التّواصلي ينطلق عبر الزرّ الذي أصبح بديلا عن القلم، وعبر الرّسائل أو الإرساليّات الإلكترونيّة. فلوحة المفاتيح (le clavier)، اسم على مسمّى، هي الأمر الناهي، القابل الصادّ، أو المحرّك الذي لا يتحرّك حسب المجاز الأرسطي، باعتبارها تسهم في وضع حدّ للروابط الاجتماعية المألوفة وإيجاد روابط اجتماعية جديدة تنشئ المودّة، وتربط الصداقات الأليفة والحميمة. فيصبح فيها القريب بعيدا، والبعيد قريبا، والصديق غريبا، والغريب صديقا، والحبيب عدوّا، والعدوّ حبيبا. فالعالم، أو الفضاء المشبّك الذي ينبنى أولا على مبدأ تلاشي الحدود الجغرافية والثقافية والجنسيّة والعرقية، وثانيا على مبدأ «الاتصال الدائم» أي الاتصال المسترسل، ومتى شئنا ببساطة وبوساطة أجهزة ثابتة، وأخرى محمولة، أصبح قرية كونية أو قرية شاملة أسسها ثلاثة هي: اللامادّة من حيث تجريد الأشياء من أبعادها المادّية، واللاتزامن من حيث عدم الحاجة إلى تحديد مواعيد مسبقة، واللاموقع من حيث عدم الحاجة إلى الحضور بنفس الموقع والمكان.⁽⁷⁾

(7) جوهر الجمّوسي، مرجع مذكور سابقا، ص 49

ولئن ساهمت التطوّرات والتحوّلات التكنولوجية في بروز أنماط اتصالية جديدة ومتشابكة، فقد كرسّت واقعا مشحونا تحتلّ فيه الصورة موقعا متقدّما، بفعل القصف المتواصل للوسائط الاتصالية المرئية بالخصوص لكلّ ما هو كائن في المجتمعات الحديثة. إنّ مؤثّرات اللون، والضوء، والصورة، والصوت، وتناقضات الظلام والضياء، وتضادّ النور والظلّ وتشابك الألوان، وتباينها وتداخلها.. كلّ هذا مارس دوره الحاسم في خلق مساحات جديدة تتمحور حول الانجذاب، والانبهار، والإمتاع، والاستمتاع في شتى المجالات. فأصبحت المعرفة، في مجتمع «ما بعد الحداثة»، معرفة تتجسّد في الصور، وتتجلّى من خلال المرئيّ البصري. وقد لا يخلو تصوّر «ليوتار» للمعرفة من مصداقية فهي في مجتمع ما بعد الحداثة لا تكون «إلا إذا صيغت، في صورة يُسمع بتداولها من خلال الوسائط المعلوماتية الحديثة»⁽⁸⁾.

غزو الصورة للمجتمع الافتراضي: رقمنة أم إبداع؟

غزت الصورة في شكلها الخارجي المرتبط بالإدراك والرؤية، فسيطرت على كلّ ما يحدث أمامنا على أرض الواقع، وعلى شاشات التلفزيون والسينما وعلى لافتات الإشهار وفي واجهات الطريق والحانات والمغازات، وغيرها من المشاهد التي تطفو عليها الصورة وتضغط وتتوالد وتؤثّر وتهيمن. وللصورة بعد تلقينيّ، خاصة في التربية والتعليم والتكوين ولها أبعاد إستيطيقية في الفنون التشكيلية ودلالية في الأدب ومفهومية ورمزية في فنون السينما والأداء المسرحي والرقص والغناء. وهي تساعد في تهذيب العقل، وصقل الروح، وتنمية الحالة الجسمية والنفسية للإنسان وتحظى أيضا بجملة من المزايا منها تنشيط عملية الانتباه والإدراك والتذكّر والتصوّر والتخيّل، وتهيمن في حالات الخيال والذاكرة وأحلام اليقظة والهلوسة. «فالصورة توفر إمكانية التفكير والفهم لعدد كبير من الهواجس المعرفية بسبب كثافتها الدلالية وثرائها الرمزي، فهي لا تكتفي بإظهار ما هو مرئيّ، بل تدخل ضمن لعبة التطوّر الدلالي الذي تفرضه متعة ولذّة القراءة، وتتورّط في صراع المعنى، بحيث تصبح جزءا لا يتجزأ من عملية الهدم والبناء والصيغة»⁽⁹⁾.

تبدو العلاقة متينة بين المعنى الخارجي والوجود الداخلي للصورة فكل الصور الخارجية مثل صور الفيديو والسينما والتلفزيون والكمبيوتر والأنترنت، ليست صورا فعلية، ولا معنى

(8) Voir, JEAN Fnaçois léotard , La condition postmoderne, Cérés production, Tunis, 1996

(9) .MITRY, Jean, Esthétique et psychologie du cinéma, Paris, Ed, Universitaire, 1963, p.29

حقيقي لها، ما لم يدركها الإنسان ويتفاعل معها ويتأثر بها سلباً أو إيجاباً. فالوجود الداخلي للصور يعكس وجودها الخارجي، ويؤكد قول أرسطو بأن التفكير لا يكمن من غير صور. لذلك، فعلاقة الإنسان بالصور هي علاقة فعل وانفعال، وافتعال وتفاعل. إن الإنسان هو المحور الأساسي، ومن غير تفاعله مع وسائط الصورة لن يكون لهذه الوسائط وجودها المنشود وقيمتها المرادة. فالامبراطورية الحديثة للميديا أو مملكة الصورة هي قيد رهان تفاعل الإنسان مع عالم الصورة وانفعاله به.

لقد هيمنت الصورة، إذن، وبشكل سريع على جميع المجالات وارتبطت ارتباطاً وثيقاً بحياة الإنسان المعاصر وشكلت وعيه ورغما عنه، سواء بشكل إيجابي أو سلبي. فتصدّرت، في العصور الحديثة، المركز، لتثري الكلمة، أو لتحلّ محلّها، وتقوم بديلاً عن النصّ. ولعبت دوراً أساساً في تشكيل وعي الإنسان الحديث والمعاصر، حيث تزعم الشكل والمظهر أدوار السيادة، إلى حدّ استحالة تصوّر الحياة المعاصرة من غير صور.

وبلاغة الصورة حاضرة في كلّ المجالات، في التربية والتعليم، وفي التفكير والتوجيه، وفي الحوار بين الجماعات والشعوب، وفي الاستمتاع والترفيه، وفي الترويج والتسويق، وفي التجارة والإعلام، وفي تيسير القراءة والفهم للأطفال الصغار وكبار السنّ وغير المتعلّمين أيضاً، فاكنتسحت بذلك كلّ الفضاءات: البيت، والمطبخ والحمام، وقاعة الجلوس، والشرفة، وحتى غرفة النوم، والشارع، وقاعات عرض الأعمال السينمائية والمسرحية والتشكيلية، مثلما سجّلت حضورها في بطاقات الهوية وأجهزة الكمبيوتر، وعبر شبكة الإنترنت والفضائيات والهواتف المحمولة، وفي العروض الفنية، وفي صناعة نجوم السينما والتلفزيون والفنون والرياضة والسياسة.

وتجسّدت لغة الصورة ومفردات الخطاب البصري في عصرنا هذا الذي جسّدت في مدركاته دلالة بنائية شملت شتى مناحي الحياة ومجالاتها. فما رآه الفيلسوف الإغريقي أرسطو منذ العصور الإغريقية بـ «أنّ التفكير مستحيل من غير صور» يتأكد جلياً في عصرنا الراهن، إذ تبدو الحياة المعاصرة كدلالة للصورة وتجسيدا فعلياً لها، ليصبح هذا العصر هو عصر الصورة بامتياز. ومن استحالة التفكير من غير صور كما هو الحال لدى أرسطو إلى تكاثر الصورة، وتضاعف وجودها وحضورها، حسب تعبير «رولان بارت» الذي يُقدّر «أنّ الصورة لم تعد تساوي ألف كلمة» كما أشار إليها القول الصيني المأثور، بل صارت بمليون كلمة إن لم تكن بملايين، ورُبّما

بأكثر. وهو ما جعل المجتمعات الانتقالية تتخذ، اليوم أكثر من أي وقت مضى، الصورة موضوعاً أساسياً للتفكير وتضعها أولوية في الفكر الحديث، باعتبار موقعها الفاعل في المجتمع، وبوصفها تحمل الدلالة وتُحيل إلى الإحساس بالمعنى، الظاهر والخفي. فهي لا تقتصر على كونها حبيبات لونية فقط، بل هي، في حقيقة الأمر، حقل سيميائي تشكّله مجموعة من الدلالات البصرية المليئة بالمعاني القائمة على التأويل الذي ينفذ إلى الباطن وعمق الأشياء.

ويمكن إدماج الصورة بشكل واسع كحقل للإبداع الثقافي لدى الإنسان أو كمجال خصوصي للتذوّق الجمالي وإنتاج القيم وإعادة إنتاج الإيديولوجيا أيضاً «فالإنسان حيوان إيديولوجي على حدّ تعبير «ألتوسير» على أنّ إيديولوجيا الصورة هي إيديولوجيا باطنة نابعة من تكوينه الداخلي من ناحية، وهي كذلك إيديولوجيا وظيفية تتحقّق بمدى وحدود تأثيره الخارجي من ناحية أخرى، وإنّ الخطاب البصري ليس تشكّلياً لإيديولوجيا، بل هو إيديولوجيا نابعة من تشكّل». (10)

إنّ تذوّق جمال الصورة كان سبباً في خلق اللذة كمفهوم أساسي وكإحساس متجدّد في مجتمعاتنا المعاصرة. وأصبح المرء يتحسّس اللذة، عن بعد، بحاسة البصر وقوّة المشهد والمشاهدة، دون اللمس والممارسة. فتصبح حاسة الـ «عن بعد» مركزية، وقد يضيفها مجتمع المعلومات ووسائله التقانية الحديثة إلى حواسّ الإنسان الخمس. (11) فتصبح حاسة البصر والمشاهد بمثابة الحاسة السادسة للإنسان. وتصبح اللذة ملاذ المشاهد الذي يبحث عن متعة تدوم ولذّة لا تزول. لقد طغت الصورة على مختلف وسائط الاتصال الحديثة، واكتسبت سلطة مطلقة وسطوة نافذة في مجتمع المعلومات. فبين من يعتبرها مدعاة إلى اللذة والمجون، أو وسيلة تعبير عن شتى الفنون، أو مصدراً للكسب المادي، أو أداة ترفيهية، أو أداة أدبية ثقافية وتعليمية وتربوية، وبين من يراها عنصر دعاية وتسريب إيديولوجي، تتأكّد الحاجة إلى هذه الصورة التي تغلّغت فينا واخترقت عقولنا وأحلامنا وأمانينا. «فالصورة في مجتمعاتنا الحديثة أصبحت مصدراً لصناعة وإنتاج القيم والرموز، وتشكيل الوعي والوجدان والذوق والرغبة والسلوك. وتستمدّ المجتمعات الحديثة نفوذها من إنتاج معرفي مقتن للصور التي تبثّها في أرجاء الأرض لتكريس منطقتها وفرض

(10) مخلوف حميدة، سلطة الصورة: بحث في إيديولوجيا الصورة وصورة الإيديولوجيا، دار سحر للنشر، الطبعة الأولى، تونس، 2004، ص 12.

(11) جوهر الجموسي، مرجع مذكور سابقاً، ص 142.

قوتها وسطوتها، سواء كانت اجتماعية سياسية عسكرية أو ثقافية»⁽¹²⁾. إنَّ ما أحدثته الصورة في عصر العولمة من نقلة هائلة، ورَّما ما يشهده عصر الصورة من الإيجابيات والسلبيات، وما يشهده العالم كذلك من أحداث ومتغيّرات، يُترجم ثقافة بصرية واضحة في معناها، ومتفردة في محتواها. وإن لاحظنا هيمنة حقل إيجابيات الصورة، فلا تخفى كتلة السلبيات. ويبقى الإنسان، في كيفية تعامله مع الصورة، هو المسؤول الأول عن سلبياتها، والوحيد القادر على حفظ نفسه من السقوط في مساوئها وتداعياتها.

الثقافة الراهنة: بين الأصيل والهجين:

إنَّ تطوّر المشهد الثقافي اليوم، في المجتمعات الانتقالية، في ضوء التحوّلات الناشئة، وطغيان الاتصال، وبروز مجتمع المعلومات، أفرز انتشار التقنية، والإنترنت، والميديا الحديثة، وسلطة الصورة بلا منازع. وأفرز، في الوقت نفسه، عددا من الإشكاليات والممارسات، تختلف عمّا كان سائدا تاريخيا بشأن إنتاج الرمز والمعنى والقيمة، وعجزت النخب عن فهم طبيعتها ودلالاتها. ولا يبدو أنّ النخب الفكرية العربية مدركة لاهتزاز التراتبية التاريخية القديمة (نخبة وجمهور). فالجمهور في الإنترنت تحوّل -مثلا- إلى مُدوّن ينتج كتابات كانت حكرًا على النخب العاملة، وصار يمثّل نمطا جديدا في الإعلام (إعلام المواطن، إعلام الجمهور)، كما تحوّل إلى منتج لمقاطع الفيديو، وإلى جماعات مؤلفة (ويكيبيديا).

جاءت الصحافة الإلكترونية بخطاب صحفي مستحدث وممارسة إعلامية جديدة سواء من حيث إنتاج المضمون أو تأسيس علاقة جديدة مع الجمهور، وهي ليست معطى وُلد مكتملا، بل هي ابتكار تقني اجتماعي ثقافي يتجدّد في سياق معقّد ووفق ديناميات لا حصر لها. ويبرهن على رغبة العنصر البشري في إنتاج الخطاب الثقافي وتطويره.

يبدو أن الخطاب العربي الإعلامي لا يزال مرتبكا ومضطربا في التعامل مع أثر الميديا الافتراضية شبابيا. فمن جهة، ينظر إلى المستخدم العربي على أنّه فاعل وناشط في «الإعلام البديل»، وما يعنيه ذلك من ثقافة شبابية جديدة تقوم على الحرية والتنوّع والنقاش. ومن جهة أخرى، ينظر إلى المستخدم بوصفه ضحية لقوى جديدة تسيطر على المجال الإلكتروني. وتستبطن هذه الازدواجية

(12) مخلرف حميدة، سلطة الصورة: بحث في إيديولوجيا الصورة وصورة الإيديولوجيا، مرجع مذكور سابقا، ص 7.

صراع النخب التقليدية للمحافظة على مواقعها التقليدية. فالتقنيات الحديثة تحيل إلى الوسائل التقنية الرقمية التي تقوم بعمليات التوصيل والتواصل والنقل والوصل، رغم أنّ هذه التقنيات أصبحت تقوم بوظيفة الصحيفة والتلفزيون والإذاعة والكتاب معا، مما أدى إلى تداخل واندماج بين وسائل الإعلام والتقنية الحديثة، وإلى تنوع وظائفها وتنافسها وتفاعلها. فالمسألة تتعلق بمدى قدرة الشعوب والمجتمعات على المحافظة على أصالتها وخصوصياتها الثقافية ومعاييرها الحضارية وحسن التمتع في الفضاء الثقافي الافتراضي.

وربما هذا ما جعل قرامشي يُميّز بين المثقف العضوي والمثقف التقليدي: فالأول، أيّ المثقف العضوي، هو الحامل للتغيير، لارتباط وجوده بتكوّن طبقة متقدّمة أمّا المثقف التقليدي، فيرتبط وجوده بطبقات زالت أو هي في طريقها للزوال.⁽¹³⁾

ونعلم أنّ المثقف كان رهانا مجتمعيا كبيرا، بما يحمله من رؤى جديدة وتطلّعات مستقبلية للعالم، وبما يُمثّله فكره ومعرفته من لحظة متقدّمة وخطوة سابقة ورؤية استشرافية في فهم المجتمع وتطويره. أمّا اليوم، فنشهد انقلاب الموازين، إذ تراجع دور المثقف تراجعا خطرا، وتغيّرت الأدوار وتشابكت الوظائف. وتنازل المثقف، في ظلّ التحوّلات التي أحدثتها الثقافة والاقتصاد والتقنية والعلم والسياسة، وفي ظلّ تأثيرات الميديا، عن بعض من دوره بوصفه كان يحمل الوعي الحقيقيّ للجماهير «في شأن كلّ يوم»، ومن خلال البحث عن المشاركة في إنتاج معرفة أصيلة تؤسّس «للعيش المشترك». فأصبح يعوّل على بديل ديناميكي وحيوي وخاطف وسريع، لا مكان ولازمان له، يهوى التغيير السريع، ويهدم كلّ موروث أصيل. نعم، لقد فقد المثقف، في المجتمع الافتراضي، مساحة من السلطة التي تخلى عنها قصرا لفائدة وسيط جديد مُركّب، ظاهره المنشط التلفزيوني وخفيايه تقني الصورة والصوت، وتقني السمعي البصري، ومهندس الحاسوب، والمختصّ في الأترنت، والمختصّ في برمجة الحاسوب، والمختصّ في فنون الميديا. إنّ هذا الواقع الجديد ناجم عن تقلّص دور المؤسسة التعليمية، والثقافية، والاجتماعية، وحتى الإعلامية والسياسية التقليدية، واتّساع نفوذ المؤسسات الاتصالية.

كانت الفكرة رهانا اجتماعيا كبيرا، أمّا الآن، فيبدو أنّها قد فقدت سحرها. أمّا الإيديولوجيا، بما هي المنظومة الفكرية، التي كانت تسيل من أجلها الدماء ويسيل من أجلها حبر الأقلام فقد

.GRAMCHI, Antonio, Cahiers de prison, ED. Sociales, La dispute, 1983, p45 (13)

تفكك سحرها، في اللحظة الزاهنة، وتراجع حضورها وتقهقرت حظوظها. وأضحت الثقافة التي نستهلكها، اليوم في المجتمع الافتراضي، ثقافة هشة، وفاقدة لأصولها الاجتماعية: تقانة الاستهلاك الحيني والآني، وليدة الهنا والتو واللحظة، وفاقدة لصلوحيتها في نفس ذلك «الهنا والحين واللحظة، إنها ثقافة المارّ السريع مسلوب الخطوة والبصمة، والعاجز عن دعم وتنمية الذاكرة والتاريخ. هي، بالذات، ما يسميها أستاذ علم الاجتماع «الطاهر لبيب»، ثقافة العابر أو ثقافة غير الواقع، بماهي ثقافة الناس جميعا، أي ثقافة لا أحد. فتقافة الكل هي ثقافة اللأ أحد، خاصة وأنها ثقافة خفية الاسم، لأنّ منتجها قد غاب وحلّ محلّه وسيط عابر، ألا وهو الوسيط الإعلامي. فهل تبدو ثقافة الاتصال اليوم، كما يرى بعضهم، ثقافة بلا مثقفين: ثقافة لا مكانية، ولازمانية، وربما، أكثر من ذلك ثقافة، بلا ذاكرة ولا تاريخ؟

تعتمد ثقافة العابر، كما يحددها الأستاذ الطاهر لبيب، على مثقفين عابرين، ينحصر وجودهم في لحظة عبورهم.⁽¹⁴⁾ ولكنهم في حدود العابر يضعون لك الأسئلة والأجوبة بسرعة البرق، مع التفضيل أن يكون للسؤال جواب واحد. ويُعلمونك الغناء، والطبخ، والرقص، في آن واحد، وينتقلون بك من الفكر إلى المزاح، ومن أرسطو إلى ترويض الكلاب، ومن الأدب إلى الطبخ، ومن الشعر إلى وصفات تجميل الشعر والوجه والجسم. ويقدمون لك مادة ثقافية مكثفة، شديدة التنوع والاختلاف، لا تجمع بينها رابطة⁽¹⁵⁾. وفي لحظة ترويج الكل، واستيعاب الكل في آن واحد، ننسى الكل، في نفس لحظة امتلاكه». إنها ثقافة الكل والأشياء في نفس اللحظة. ثقافة خطف المعلومة بسرعة البرق، ونسيانها في آونة اكتسابها.

ولعلّ من أسباب ديناميكية الثقافة وعدم ثباتها هو ما نعيشه اليوم من قوّة البرمجة الاتصالية عبر أرجاء العالم. فالاتصال حسب «بردويستال» «هو الثقافة بصدد الحركة، أي الممارسة الثقافية اللامستقرّة بمعنى من المعاني. تقتضي وجهة النظر هذه رؤية الاتصال حاضرا ومجسّما في كلّ شيء. فيُصبح الاتصال بمثابة الرّثة التي تتنفس بها ومن خلالها الثقافة».⁽¹⁶⁾

(14) الطاهر لبيب «في علاقة الثقافة بالمجتمع: تعليق العلاقة وتعطيل الدلالة، مقتطفات من برامج المسابقات تراهن على مخزون الغناء» مجلة الملاحظ، أسبوعية سياسية مستقلة، العدد 492، من 18 إلى 24 سبتمبر، 2002، ص29.

(15) انظر جوهر الجموسي، المجتمع الافتراضي، مرجع مذكور سابقا.

(16) Voir, BRIDWISTELL, Bateson, Goffman, Hall, Jackson, Sceflen, Sigman, La nouvelle Communication, (16) .textes recueillis et présentés par Yves Winkin

نتساءل، إذن، عن مدى صمود المجتمعات الانتقالية أمام تيارات العولمة، ومدى حفاظها على خصوصياتها الثقافية والحضارية والتاريخية والسياسية أيضا؟

«إنّ الثقافة الجديدة التي أصبحت تسري فينا، بما هي ثقافة العابر والهامشي، بدأت تغيّر المفاهيم والقيم والتصورات وتخترق حتى المخيال الاجتماعي. فلو قارنا بين تصوّراتنا للمكان في العهد السابق وفي الزمن الراهن، لأصابتنا الدهشة من عمق الفارق. تعبّر اللغة العربية مجازيًا عن هذا الاختزال للمكان بعبارة «يطوي الأرض طيًا» واستعمال المفعول المطلق في اللغة العربية من علامات التأكيد والمبالغة، وربما تنسجم هذه العبارة اليوم تماما مع ما تفعله التقانة الجديدة للاتصال في المعلومات، من طيّ المكان طيًا، وذلك بقوة وسرعة الإعلامية، والإنترنت، والبريد الإلكتروني، والكابلات الأرضية، والبحريّة والألياف الضوئية، ودوائر الأقمار الاصطناعية. لقد تحوّل المجاز في التعبير إلى حقيقة ماديّة ممكنة بعبارة «يطوي الأرض طيًا»، كانت تُستعمل في البلاغة إشارة إلى سرعة الجواد وقدرته على اختصار المسافات. أمّا الآن فقد أصبحت البلاغة تليغا حقيقيا وتجسيما فعليًا لما كان يُعدّ سابقا من باب الخوارق والمعجزات.⁽¹⁷⁾

ولعلّ ما نعيشه اليوم من فرضيات وافتراضات في عالم الرقمنة والحسابيات يُعتبر من أعظم المعجزات التي جعلتنا نعيش عالما فوق العالم، يرتبط فيه الكلّ بالكلّ أشدّ الارتباط بخيوط لا واقعيّة وعنكبوتية، لا مرئية، مشبّكة ومتشابكة، يصبح بمقتضاها العالم مصغّرا، والكون مختزلا بمثابة قرية كونية تحتلّ «البين البين» أو الوسط بين اثنين، بين الواقعي واللاواقعي، بين العالم الظاهري والعالم الافتراضي.

«لقد أصبح البعيد وشاسع البُعد، قُبالتنا وفي متناول أيدينا، نشاهده ونحاوره. وهكذا لحقت صفة «عن بعد» بالعديد من الأنشطة والأعمال، من قبيل التحاور عن بعد، والاستشعار عن بعد، وعقد المؤتمرات عن بعد، والتسوّق عن بعد، والتعامل مع البنوك عن بعد، والتعلّم والتعليم عن بعد، والاستشفاء عن بعد بتشخيص الأمراض وحتى علاجها عن بعد. ومن آخر ما ينجز اليوم ما يمكن تسميته «التسامر عن بعد»، حيث يقدّم «المقهى الإلكتروني» أو «الصالون» الافتراضي جلسات السمر والسهر كخدمات جديدة تجمع البشر من مواقع شتى، وتؤلّف بينهم ليتوادوا ويتحابوا فيما بينهم. فتضحى سمة مجتمع اليوم والغد القريب مرتبطة بعبارة «عن بعد» وال «ما بعد».

(17) جوهر الجموسي، مرجع مذكور سابق، ص 59.

الصورة: كيمياء الحداثة وقصف الإبداع:

يبدو أنّ حضور الصورة أصبح جارفاً في زمن الحداثة. فقد غزت الصورة هذا العالم وباتت تكتسح المكان والزمان والفضاء بشكل لم يحدث من قبل في تاريخ البشرية عامة. فالعملية البصرية تتطلب قدرات بسيطة وعمليات معرفية أقلّ من عملية القراءة والمطالعة، الشيء الذي شجّع أكثر على المشاهدة البصرية حتّى وإن كانت سلبية، وجعل الصورة تستقطب الجماهير بزيادة وكثافة.

وهيمن البصري، إذن على اللغوي، وحلّت الصورة محلّ الكلمة ولعلّه من المؤسف أن نلاحظ تزايد المشاهدة، والرؤية، والمتابعة البصرية، والاستهلاك المكثّف للصور، وتقلّص رغبة القراءة وهواية المطالعة، وتقهقر المستوى الفكري والإبداعي، وتعويس الزرّ الواعي -حيناً- وغير الواعي -حيناً آخر- لسلطان القلم وإبداعه. كان الحبر يسيل ويتدفّق إبداعاً، وكان القلم لا يتوقف عن نحت الأفكار ونقشها على بياض الأوراق. فأفرز الطغيان المرئي البارز للصور تقاعداً قسرياً ومبكراً للقلم، ونوعاً من العجز والقصور الفكري، الشيء الذي أفرز إشكاليات قُصوى في مجتمعنا الراهن. فكان من العواقب الوخيمة لتقلّص الإبداع وتضاعف منطق الاستهلاك العشوائي، ارتفاع معدّل الجريمة، وتدهور مستوى التربية والتعليم، وتدنّي المستوى الفكري، إن لم نقل انعدامه كلياً، وذلك نتيجة لهذا السيل الجارف من الصور الذي أصبح يتوسّط خبرات الأطفال والمراهقين، ويلتهم قدراتهم وبراعتهم. فالصورة يمكن أن تُستخدم في تجسيد النماذج الجيدة، ولكنها يمكن أن تستخدم في ترسيخ النماذج السيئة والسلبية أيضاً. وهذا ما أحدثته الصورة في عمليات الدعاية والحرب النفسية، وتدهور مستوى الأخلاق والأذواق.

وبعض من الميديا كان سبباً أيضاً في تكاثف الأمراض النفسية واضطرابات التواصل لدى الأطفال مثل التوحّد الذي يلحظ تزايداً من فرط إدمان الأطفال الصغار على المكوث لفترات طويلة أمام الشاشة المرئية. وبعض من الميديا الاجتماعية الجديدة المبرمجة والموجّهة لمواقع لترويج الإرهاب من خلال عمليات الدعاية للتنظيمات الإرهابية التي تستغلّ هذه المواقع في نشر أفكارها العنيفة واختراق أذهان الأطفال والشباب. علاوة على دعوة بعض وسائل الاتصال الحديثة إلى التطرّف الديني، أو الانحرافات الإباحية والسلوكات الشاذة، والممارسات المضرة بمصلحة الفرد والمجتمع في ذات الوقت، من خلال الشبكات الرقمية، والتلاعب ببراءة الأطفال بترويج الألعاب

الإلكترونية الهادفة إلى تنمية الروح العنصريّة لديهم وغرس الكراهية والبغضاء في نفوسهم البريئة، ومضاعفة حقدهم الدفين تجاه الآخر المختلف عنهم عرقياً أو دينياً، إلى درجة كره الفرد لابن بلده وابن ديانته، والتنكيل به، وتعذيبه أشدّ عذاب، وقتله أبشع قتل. فيكفي أن يضغط أيّ طفل على الزرّ الخاطئ مهما كانت يقظة الوالدين والعائلة والمجتمع حتّى يُبحر في عالم لانهايّ من الإباحيّات والممنوعات، ليتحوّل فيها بعد ذلك الزرّ الخاطئ إلى زرّ مقصود ومستهدف، يبحث عنه الطفل أو الشاب، ويتعمّد الوصول إليه عن وعي مطلق وإدمان تامّ، ويقصده مباشرة برغبة جامحة ومتكرّرة.

التهمت الصورة، أو كيمياء الحداثة، إن صحّ القول، في زمن الاتصال الافتراضي، الأخضر واليابس، وحوّلت حقل الإعلام إلى حقل حرب وواقع صادم، واقع يكرّس منطق القطيع ويفرز ردّ الفعل المتجانس لدى متلقّ جماعي تقليدي، مزوّد بصفات نفسية قياسية وحسّاسيّة منمّطة. فأصبح أغلب الناس في كلّ المجتمعات تقريباً يشاهدون نفس الصور، ويتعاطونها كأقراص مُسكّنة لهمومهم ومآسيهم، وملاًدًا يُنسيهم مرارة الواقع، فيستهلكوها سواء، بطريقة «الجرعة جرعة» أو بطريقة «القصف المتواصل» تماماً كالمدفع الرشاش، وبشكل لا يترك مجالاً للاستيعاب أو التفكير⁽¹⁸⁾.

إنّ حضور الصورة، اليوم، يُعتبر جارفاً، ومهيماً في عالمنا، وينذر بهيمنة ثقافة المظهر، والشكل، والإبهار، والانبهار، واللمعان، والاستعراض، والهامشي، والعابر، وتلاشي ثقافة العمق والجوهر والقيمة والمحتوى. فنمطيّة الصورة وصنميتها تقصّان كلّ إبداع ممكن، وتوليان السيادة لثقافة الكثرة والكمّ المفرط والاستهلاك المتواصل والتقليد الأعمى والمحاكاة، وتكرّسان سيادة ثقافة صناعة النجوم، وتوليد الفقايع بأساليب ملتوية أحياناً، فتُفقّران ثقافة الفنّ والإبداع. فالتقيّد بثقافة الصورة قد يقود في كثير من الأحيان إلى ثقافة التكرار التي تعتمد على التقليد الأعمى والمحاكاة والنمطيّة. إنّ ثقافة تكرار الأغاني والأفلام والألحان والبرامج التلفزيونية والمسلسلات والأعمال التشكيلية وصور المرأة ذات الوجه الواحد والقالب الواحد، هو مُناف لفكرة الجميل بمعناها الأصيل. فالصورة المنقولة عبر التلفزيون والأنترنّت الباحثة عن متعة حسّيّة افتراضية، والمؤثّنة لمفهوم اللذة، تخترق الجسد في أدقّ تفاصيله، والمباح وغير المباح فيه، بشكل يثير الغرائز والشهوات لدى المراهقين والمراهقات، ويسيء إلى إنسانية الفرد. فالمتع والملذّات عديدة، ولكن

(18) انظر جوهر الجموسي، مرجع مذكور سابق.

يبقى جسد المرأة بمفاته المبحث الأول في سلم المملدات. ويبقى جسد الرجل أيضا الوسيم والفتي، قوي البنية وجميل البنيان محل اهتمام النساء. فالقنوت والمواقع الإباحية التي تتعمد تمهيط الرجل، والتشهير ببنيته وبنائه، والتقليل من قيمة المرأة وإبراز تأثير الإغراء فيها بصورة بهيمية وحيوانية واستثمارية، يسيء إلى قيمة الرجل والمرأة، ويخل بالثوابت التقليدية والاجتماعية، ويكسر القيم الأخلاقية والدينية. ويجعل الفرد في حيرة وتوهان، يعيش، في إبحاره عبر الفضائيات والأنترنت، حالة إدمان وحالة صدام بين ثقافته وثقافة الآخر. وإن الإفراط في التهام الثقافة المستعارة والاستهلاكية يجعلنا نسير، في بعض الأحيان، باتجاه مضاد للتقدم والتجديد، عكس تيار الفكر والإبداع. فينتفي الإبداع لا محالة، ويتقهقر في عصر أسسه ومقوماته الاستهلاك المفرط، والحاجة العمياء، والإساءة إلى الثوابت الأصيلة والقيم السامية.

إن المجتمعات الانتقالية أو التقليدية، بما لا زالت تحمله من بعض القيم والرموز، تبدو اليوم مهددة بهذا القصف المتواصل للصورة الذي يستهدف خاصة الأجيال الجديدة من الأطفال والشباب. ويجعلنا نتساءل دوما: هل الصورة، اليوم، استهلاك أم هل هي إبداع؟ هل هي نزعة جمالية فنية أم هل هي إفراط في الإباحية؟ أ هل تهذيب عقلي أم ترويج للإرهاب النفسي والفكري والجسدي؟ وإذا سلّمنا بوجود روابط افتراضية، قوامها التقنية وأساسها الرقمي وفضاؤها الصورة على غرار الإنترنت مثلا، فإن السؤال عن مفهوم الإبداع الفني والجمالي والفكري والبعد الإستيطقي والبعد القيمي والأخلاقي والإيتقي وقيم الروابط الشعورية، كالثقة والحب والصدقة مثلا يظل سؤالا محيرا.

ونتساءل، أيضا، عن مدى ثبات الروابط الجديدة التي فتر فيها الإحساس، وتلاشى فيها المعنى أيضا، وفقدت ضمنها العلاقات الاجتماعية التقليدية بما كانت تحمله من دق القلب ونبض الحياة. وهل تبدو ثقافة الافتراضي، اليوم، الفاقدة للذاكرة والتاريخ تغييبا للأصول والجذور، وتكريسا للهجين على الأصل؟

وهل يصير الحديث، اليوم، عن تقلص حظوظ الفكرة، وقتل الذات بتاريخها وسياقها عاملة كانت، أو فنية، أو أدبية، أو فكرية، أو فلسفية، كقتل للنص ككل، وكقتل للنظرية العلمية، وللوحة الفنية، وللنص الشعري وللأدب النثري وغيره، أي قتل الفكرة والنص الفكري وأخيرا قتل الإبداع بمعناه الأصل، لأن -في النهاية- يبدو هذا من ذاك؟

هل نعلن انتهاء عصر المثقّف وعصر الثقافة بما فيها من نفائس كتب الإبداع ونصوص المعرفة وألقاب العالم؟ هل انتهى المثقّف ودوره، وحلّ محلّ هذا العصر عصر آخر من المعرفة، ألا وهو عصر المعرفة الإلكترونيّة، الذي أخذ يتطوّر بسرعة فلكيّة؟

لقد حلّ محلّ المثقّف وسيط إلكتروني سريع، يقدّم خدمات كثيفة للمتلقي بسرعة البرق، ويستهلكها هذا الأخير في لمح البصر. فباتت المعرفة تتركز إلى حدّ واسع على ما هو رقمي، وأضحت تنافس الكتاب الورقي، فتستوعبه بعد أن تمّ تحويله إلى كتاب رقمي. وأصبح الوسيط الإلكتروني بديلاً للمثقف التقليدي العميق يقدّم خدمات سريعة لا مادّة ثقافيّة أصيلة. وأضحى ينحو نحو اللهو والتسلية، والمتعة، وتلبية الرغبة، وتحقيق اللذة، من خلال مادّة استهلاكية مبتذلة، نفاذ صلوحيتها سريع لكونها هزيلة رديئة وتافهة رخيصة، تفسد الأذواق والأخلاق. لأنّ تلك اللذة، المتأبّية من الباث الأجنبي والافتراضي، تتضمن في كثير من الأحيان قوّة تدميريّة خطيرة للمنتج الثقافي المحلي، خاصّة وأنّ ثقافة الواقع الجديد المتسم بالتفكك والانحلال وتشرذم الثوابت الكلاسيكية أضحت مهترّة الأسس، ولا تُعير اهتماماً لأركيولوجيّة المعرفة وعمقها إنّها ثقافة مائعة وهشّة، لا تُعنى بسيرورة المعرفة، ولا تبحث عن الإبداع بمفهومه التقليدي الأصيل.

فالإبداع حرية، وسباحة في عالم المطلق، وتحرّر من كلّ حدّ وقيد، قيد المنفعة البراغماتية وقيد الرغبة الذاتية، ماعدا متعة الجمال وتذوّق الجميل الذي ينشأ مستقلاً ويهرب من الإرادة، ومصالح الذات الفرديّة التي تريد إخضاع الأشياء لغاياتها الأنانية. ويعتبر شيء ما، أو كائن ما، جميلاً عندما يكون حرّاً ومستقلاً وغير منته. ولهذا السبب، فإنّ تأمّل الجميل هو عمل حرّ، وتقويمٌ للأشياء باعتبارها حرّة ولانهاية في ذاتها، خارج أيّ رغبة لامتلاكها واستخدامها لأجل حاجات ومقاصد متناهية. فالشيء الخاضع لضرورات الحياة اليوميّة الخارجيّة ليس جميلاً، إذ أنّ حياته مشروطة ومحدودة وتابعة. ومن ثمّة، نجد الجمال الحقيقي في الجميل الفنّي، يعني في الجمال المثالي الخالي من المصلحة الذاتية أو المصلحة العامة، ناشداً فقط حكم الذوق الفني والحسّ الجمالي. والمبدع يعشق الجمال كقيمة سامية، فيمارس تصوّراته الجمالية كتجربة ذاتية حاملة وراقية، ويتحرّر الإبداع من فخّ المصلحة، باعتبار أنّ عمليّة الإبداع هي فعل حرّ، والعمل الفنّي هو من إبداع الحرّيّة وليس خارجيّاً عنها يكشف عن مشروع يتجاوز حوادث الحياة، وينشد الجليّ والمطلق والسرمدي واللانهايّ. لذلك، تبقى الممارسة الفنّية سبيلاً إلى الوصول إلى

الجمال المطلق الذي يجعل الروح ترتقي من المتناهي إلى اللامتناهي، ومن عالم الواقع إلى عالم الجواهر. فلا تخلو الممارسة الفنيّة من نزعة مثالية تستحضر دائماً سموّ عالم الأثير والجواهر وتعالیه، وتنطلق من جماليات الكثرة لتصل إلى وحدة الإبداع، وتوحّد المبدع والمبدع، وتماهي المبدع والإبداع.

فهل وقع التضحية بكلّ إبداع ممكن في عصر الاستهلاكية العمياء؟

وهل من إبداع ونحن نجد أنفسنا سجناء الأضرار، نغرق في النمطية والتكرار، ونتوه في الصورة الجاهزة والمبرمجة عن بعد وفق استراتيجيات معيّنة وفكر ومُعوم جديد يأتمر كلياً بسلطة الأرقام؟ وهل ندفع، إذا، ضريبة الهوس المنفعي والإدمان الرقمي بفقدان الثوابت والمعايير، والغرق في العزلة والفردانيّة؟

وأيّ إبداع ممكن زمن التصنيع الفكري، والتجذير الإيديولوجي، والتحرك عن بعد نحو الوجهة التي يريدّها المحتلّ الأجنبي أو المتفوّق الدّي، الذي يخترق كلّ المجتمعات متجاوزاً أصالتها وأعرافها؟

البيبلوغرافيا

- جوهر الجموسي، المجتمع الافتراضي، نوافبرنت، تونس، 2007.
- جوهر الجموسي، الثقافة الافتراضية، الشركة التونسية للنشر وتنمية فنون الرسم، الطبعة الأولى، تونس، 2006 .
- حاتم بن عثمان، بؤس العوامة، مركز النشر الجامعي، تونس، 2003.
- شاعر عبد الحميد، التفضيل الجمالي، دراسة في سيكولوجية التذوق الفني، مطابع الوطن، الكويت، 2001.
- الطاهر لبيب، «في علاقة الثقافة بالمجتمع: تعليق العلاقة وتعطيل الدلالة، مقتطفات من برامج المسابقات تراهن على مخزون الغباء» مجلة الملاحظ، أسبوعية سياسية مستقلة، العدد 492، من 18 إلى 24 سبتمبر، 2002.
- عبد الحميد شكير، الجماليات، بحث في المفهوم، ومقاربة للمتظهرات والتصورات، دار الطليعة الجديدة، سوريا، دمشق، 2004.
- جون لاكوست، فلسفة الفنّ، تعريب ريم الأمين، مراجعة أنطوان الهاشم، عويدات للنشر والطباعة، بيروت، لبنان، 2001، ص 119.
- مخلوف حميدة، سلطة الصورة: بحث في إيديولوجيا الصورة وصورة الإيديولوجيا، دار سحر للنشر، الطبعة الأولى، تونس، 2004.
- BRIDWISTELL, Bateson, Goffman, Hall, Jackson, Sceflen, Sigman, La nouvelle Communication, textes recueillis et présentés par Yves Winkin.
- GRAMCHI, Antonio, Cahiers du prison, ED.Sociales , La dispute, 1983.
- LALANDE, André, Vocabulaire technique et critique de la philosophie, P.U.F, 2010.
- JEAN Fnaçois léotard, La condition postmoderne, Cérès production, Tunis, 1996.

التحصين المعرفي والمهاري من التضليل الإعلامي في كتاب الدراسات الاجتماعية لتلاميذ الصف السادس الأساسي

إعداد: أ. فتون قطيني

بإشراف أ. د. سام عمار

أ. في قسم المناهج طرائق التدريس

2018م



مقدمة

ظلت المدرسة المصدر الأول للمعرفة حتى بدايات القرن العشرين، متقاسمة مهمة تربية الطفل مع المنزل، إلى أن برز الإعلام بوصفه منافساً لكليهما، فأحكم سيطرته على العالم، مسلياً، ومربيّاً، ومعلماً، وموجّهاً، وشاغلاً، يظهر كل يوم بوجه جديد، وفي كل مرحلة بتقنية مدهشة، متجاوزاً حدود الزمان والمكان، ممّا جعل التربية بوسائلها المحدودة وتطورها التدريجي الحذر تفقد سيطرتها شيئاً فشيئاً، وأضحى للإعلام النصيب الأكبر في التنشئة الاجتماعية، والتأثير والتوجيه، وتربية الصغار والكبار معاً. وتعاظمت سيطرته في العصر الحالي نتيجة الانفتاح الذي حقّقه وسائل الاتصال الحديثة أو ما يسمّى بوسائل الإعلام الجديد من فضائيات ومواقع تواصل اجتماعي، وبات هذا الضخّ غير المضبوط للمواد الإعلامية مصدر قلق لدى الشعوب والحكومات بصورة عامّة، فالمصادر متنوّعة ومنها ما هو مجهول وبعضها غير موثوق به، أو له أهداف ومصالح يسعى إلى تحقيقها من خلال آليات تأثير وتشويش تعرف بالتضليل الإعلامي وتزييف الحقائق، ويرى (الطائي، 2011) أنّه طالما كان هناك نشاط إعلامي، فإنّ عمليّات التضليل في أساليب نقل الخبر وتداوله، تصبح جزءاً من هذا النشاط بطبيعة الحال، ومع تزايد وتيرة الحراك السياسي والاجتماعي في المنطقة العربية، تنامي دور الإعلام في تحديد مسارات الصراع، وترجيح الكفّة لصالح جهة معيّنة على حساب أخرى، وذلك من خلال طريقة نقل الخبر وتداوله، لذا كان لا بدّ من الالتفات إلى توجّهات بحثية متخصصة تعنى بدراسة ظواهر التضليل الإعلامي وتحليلها، ولهذا فإنّ الدراسة الحالية تتضمّن توجّهاً نحو تحليل ظواهر التضليل الإعلامي من خلال عمليّة التحصين المعرفي والمهاري التي يسعى إليها منهاج الدّراسات الاجتماعية في الصفّ السادس من مرحلة التعليم الأساسي.

الإطار النظري للدراسة

1. أهمية الدراسة: تستمد الدراسة أهميتها مما يلي:

- الأهمية النظرية: ضرورة حماية الناشئة من مخاطر التضليل الإعلامي وتحسينهم من آثاره، وهذا ينعكس إيجاباً على سلامة أفراد المجتمع، ويحافظ على قيمهم وثقافتهم وهويتهم من الضياع.
- الأهمية التطبيقية: تتجلى في ضرورة تقديم وصفٍ دقيقٍ شاملٍ لدرجة التحسين المعرفي والمهاري من التضليل الإعلامي في كتاب الدراسات الاجتماعية لتلاميذ الصف السادس الأساسي، للاستفادة من ذلك في تطوير منهاج الدراسات الاجتماعية للصف المذكور.

2. الدراسات السابقة

• الدراسات باللغة العربية

دراسة (البيطار والعسالي، 2009) بعنوان: مفهوم التربية الإعلامية في كتب التربية المدنية والتربية الوطنية للمرحلة الأساسية في المنهاج الفلسطيني، هدفت هذه الدراسة إلى تعرف مصادر الإعلام التي استعرضتها كتب التربية المدنية والتربية الوطنية، والدور الذي قامت به التربية الإعلامية المتضمنة في هذه الكتب لإعداد شخصية المتعلم وإكسابه المهارات الإعلامية. واستخدمت الباحثتان منهج تحليل المحتوى لمصادر الإعلام في المناهج الفلسطينية ووظائفه المتمثلة في كتب التربية المدنية والتربية الوطنية، وأظهرت نتائج هذه الدراسة تركيز الاهتمام بمصادر الإعلام المقروءة في كتب التربية المدنية للصفوف السابع والثامن والتاسع، والمصادر المرئية في كتب التربية الوطنية للصفوف الخامس والسادس والسابع الأساسية. وهذه النتائج تشير إلى أن تناول كتب التربية المدنية وكتب التربية الوطنية للتربية الإعلامية ليس ممنهجاً.

دراسة (جيدوري، 2013) بعنوان: الدور التعليمي والثقافي للقناة الفضائية التربوية السورية في تنمية أداء الطلاب، هدفت هذه الدراسة إلى تعرف وجهة نظر طلاب الشهادة الثانوية في مدارس محافظة دمشق حول الدور الذي تقوم به الفضائية السورية التربوية في تنمية أداء الطلبة، ومن أهم التوصيات التي خرج بها الباحث: الدعوة إلى التنسيق المستمر بين قطاع التربية وقطاع الإعلام بهدف التركيز على المحتوى التربوي الذي يمكن تقديمه للطلبة من خلال البرامج الثقافية والتعليمية، ودعوة المؤسسات الإعلامية إلى تقويم المادة الإعلامية بشكل دوري،

وذلك بالتنسيق مع وزارة التربية في ضوء مجموعة من المعايير الإعلامية والتربوية والنفسية قبل أن تصل إلى المتلقي (الطلاب)، ووضع حلول وتوصيات حول ماهية المادة الإعلامية التي تقدّم في القناة التربوية السورية وفق الدور الثقافي والتعليمي لتؤدّي إلى نتائج موثوق بها في المجال التربوي والتعليمي.

دراسة (مسلم، عزيز، وجاب الله، 2017) بعنوان: **تنمية الوعي بالتربية الإعلامية في ضوء المعايير الأكاديمية**، هدفت الدراسة إلى تأصيل مفهوم التربية الإعلامية، وبيان أهميتها، ومدى حاجة طلاب الجامعة إليها بصفة خاصّة، وأفراد المجتمع بصفة عامّة، مع إلقاء الضوء على الوعي بها، وكيفية تنمية مستوى وعي طلاب الإعلام التربوي بهذه التربية، من خلال أدبيات المجال والبحوث السابقة، وفي ضوء المعايير الأكاديمية المناسبة؛ تمهيدا لبناء البرنامج أو المقرر المزمع للتربية الإعلامية، ولتحقيق هذه الأهداف اتبع الباحث المنهج الوصفي، في مراجعة البحوث والكتابات التربوية والأكاديمية، ذات العلاقة بكلّ من الوعي، والتربية الإعلامية، والمعايير الأكاديمية، وأكّدت الدراسة ضرورة «التربية الإعلامية»، في الوعي بمضامين الإعلام وفي تعزيز قدرات طلاب الجامعات؛ لفهم ما تقدمه وسائل الاتصالات التقانية الحديثة والوسائط المتعدّدة وتحليله في هذا المجتمع المعلوماتي.

• الدراسات باللغة الأجنبية

دراسة (Arke, 2005) بعنوان: **التربية الإعلامية والتفكير الناقد: هل يوجد ارتباط بينهما؟** هدفت إلى تعرف العلاقة بين التربية الإعلامية ومهارات التفكير الناقد لدى عينة من الطلاب الجامعيين في جامعة دوكن في الولايات المتحدة الأمريكية، وبيّنت نتائج التحليل الإحصائي ارتباطاً ذا دلالة إحصائية بين الدرجات المسجلة على مقياس التربية الإعلامية ودرجات التفكير الناقد لدى الطلاب.

دراسة (Hale, 2012) بعنوان: **التربية الإعلامية النقدية: منهاج لمُعَلِّمي اللغة الإنكليزية في المدرسة المتوسطة**، هدفت الدراسة إلى تصميم برنامج قائم على التربية الإعلامية النقدية لمُعَلِّمي اللغة الإنكليزية لغير الناطقين بها في قسم التعليم الدولي، ومتعدّد الثقافات في جامعة سان فرانسيسكو، ومن خلال البرنامج أصبح المتعلّمون أكثر قدرة على معرفة الطرائق والآليات الإعلامية التي تقنع، وتوجّه آراء المشاهدين نحو اتجاهات محدّدة، كما أنّهم أصبحوا أكثر قدرة

على اتخاذ قرارات تتعلق بقبول وسائل إعلامية يواجهونها قد تكون مثيرة للريبة والشك لديهم أو رفضها.

3. التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

- **التحصين:** ورد المعنى اللغوي لمصطلح التحصين في معجم اللغة العربية المعاصرة (عمر، 2008، الصفحات 509-510) «حصن المكان، أي منعه وصانه، بنى حوله حصناً، قوّاه. حصّن فلاناً، اتخذ الحيطه لوقايته من المرض ونحوه، صانه وحفظه».
- **التحصين المعرفي:** تعرّفه الباحثة إجرائياً على أنه: تزويد المتعلّم بالمعارف التي تتعلّق بالمعلومات الخاصّة بعملية الاتصال، والوسائل الإعلامية، وأساليب التضليل الإعلامي، وأهداف الأطراف المضلّلة، المتضمنة في كتاب الدراسات الاجتماعية في الصّف السّادس الأساسيّ، وتقاس درجة التحصين المعرفيّ بعدد الوحدات المسجّلة التي يمكن تصنيفها تحت واحدة من الفئات الفرعية التي تندرج بدورها تحت مستوى أعلى هي الفئات الرئيسيّة الخاصّة بالتحصين المعرفيّ.
- **التحصين المهاريّ:** تعرّفه الباحثة إجرائياً على أنه: مجموعة مهارات التفكير الناقد التي تساعد المتعلّم في التحليل النقدي لعناصر الاتصال (المرسل، والرسالة، ووسيلة الاتصال، والمستقبل) بهدف الحماية من التضليل الإعلاميّ، وتقاس درجة التحصين المهاريّ بعدد الوحدات المسجّلة التي يمكن تصنيفها تحت واحدة من الفئات الفرعية التي تندرج بدورها تحت مستوى أعلى هي الفئات الرئيسيّة الخاصّة بالتحصين المهاريّ.
- **التضليل الإعلاميّ:** تتبّنى الباحثة تعريف (الدليمي، 2010) الذي يراه بأنّه: «تزويد وسائل الإعلام بمعلومات كاذبة لا تخلو من مزج واضح بين الواقع وتفسيرها بشكل مقصود مخلطة بالأكاذيب كي لا يفاجأ المتلقّي عند تلقّي التكذيب فلا يعود بإمكانه معرفة الحقيقة من التضليل».
- **تلاميذ الصّف السّادس الأساسيّ:** تعرّفهم الباحثة بأنّهم: المتعلّمون الخاضعون لتعليم إلزامي ومجاني، والذين تتراوح أعمارهم بين (11-13) سنة، ويتلقّون جملة المعارف والمهارات المتضمنة في كتاب الدراسات الاجتماعية المعتمد في الجمهورية العربيّة السّوريّة.

مشكلة الدراسة

نعيش في بيئة مشبعة بالمواد الإعلامية تنتجها وسائل إعلام يفترض بها أن تؤدّي وظائفها بصدق وأمانة وعدالة، وموضوعية وتوازن، وشمول ودقّة، وعدم إساءة لاستخدام سلطة الإعلام. ولكن مع وجود صراع المصالح الهائل على المستوى العالمي فإنّ هذه الأخلاقيات تغيب أحياناً، وتُحدّث بشكل متعمد أنواعاً من التضليل الإعلامي فتعرض رسائل موجهة ومصاغة بعناية تعبّر عن جملة من القرارات والمصالح المختلفة، ولأنّ المدرسة تتحمّل مسؤولية تربية جليّة كان لا بدّ لها أن تتدخّل ليس لحماية الناشئة والدفاع عنهم وحسب، وإنّما لتمكينهم من فهم الرسائل الإعلامية التي يتلقونها، وحسن الانتقاء والتعامل معها، والمشاركة فيها بصورة فعّالة ومؤثّرة. إلّا أنّ المدرسة لن تكون قادرة على الإحاطة بجميع مفرزات وسائل الإعلام لهذا كان لا بدّ من تحصين الناشئة بزيادة وعيهم المعرفي بتأثيرات وسائل الإعلام المختلفة، ومفهوم التضليل الإعلامي، وأهدافه، وأساليبه، ويعتبر التحصين المعرفي بمثابة الأرضية والأساس الذي تستند عليه مرحلة لاحقة تسمّى مرحلة التحصين المهاري، التي تهدف إلى تمكين المتعلّم من التعامل مع الرسائل الإعلامية في أيّ زمان أو مكان وتحت أيّ تأثير وذلك من خلال التحصين المهاري، وقيل قبلاً لا تعطني كلّ يوم سمكة بل علّمني كيف أصطاد، وهذا هو مبدأ التمكين المهاري، إذ لن يحتاج المتعلّم مع كلّ رسالة يتلقاها إلى معلّم أو مرشد أو موجه يعلمه متى يقبلها أو يرفضها، ومن أنجع المهارات في الميدان الإعلامي هي مهارات التفكير الناقد، التي تهدف إلى تكوين المواطن المستنير المدرك لحقيقة ما يدور حوله من أحداث من خلال التمهّل في إعطاء الأحكام، لحين التحقق من صحتها ودقّتها، وقد أكّد (Kubey, 2002) أنّ «عدم استثمار مهارات التفكير الناقد في تحصين المتعلّمين من أخطار التضليل الإعلامي هو أشبه بتضييع فرصة اكتشاف منجم من الذهب» «فالأخذ من مائدة الإعلام الوجبة جاهزة يجعل المتلقّي للرسالة الإعلامية مصاباً بعسر في رؤية ما بعد الخبر والتّحليل، من دون التمحيص في مكوّناتها، وهذا يعني أنّنا نولي الإعلام كلّ ثقتنا، وأنّنا بتنا نراه كأنّه معصوم من الخطأ والزّلل والكذب والتضليل. والحكمة تقول أن نعيد النّظر في هذا الموقف، بإعادة عقولنا إلى مكانها، وتفعيل قدراتنا ومهاراتنا النقدية من خلال النّظر إلى الإعلام نظرة نقد وتشكيك، وليس النظر إليه كمصدر للحقيقة المطلقة» (فضل الله، 2013).

ولهذا فقد كان المنهاج الدراسي هو أداة المدرسة الفعّالة في تحصيل المتعلّمين معرفياً من خلال المادّة العلميّة المقدّمة ضمن المنهاج، ومهارياً من خلال مهارات التفكير الناقد التي تشكّل درعاً يرافق المتعلّم مع كلّ رسالة إعلاميّة يتلقاها في أيّ زمان أو مكان.

ولم تغفل وزارة التربية في الجمهوريّة العربيّة السُوريّة عن ضرورة مراعاة المستجدّات من القضايا على الساحات المحليّة والعربية والعالمية، وسعت إلى تزويد المتعلّمين بالمعارف والمهارات اللازمة لمواكبة هذه المستجدّات ومواجهة كلّ ما يسيء إلى عمليّة بناء المواطن الصالح لهذا «اعتمدت وزارة التربية في الجمهوريّة العربيّة السُوريّة مدخل المهارات في بناء مناهجها الدراسية بصورة تمكّن المتعلّم من حلّ المشكلات، واتخاذ القرار واستخدام التفكير المنطقي في جميع المواقف الحياتية، وبناءً على ذلك فقد طوّرت المناهج المدرسية عامّة ومناهج الدّراسات الاجتماعيّة خاصّة لتساعد المتعلّم على فهم نفسه ومجتمعه والعالم من حوله، وتزويده بالمعارف والمهارات التي تجعل منه مواطناً مزوداً بحسّ المسؤولية وفاعلاً في مجتمعه، وقادراً على تفهّم القضايا المحليّة، والعربية، والعالمية، والمشاركة في معالجتها، وتعيينه على اكتساب مهارات التفكير وإبداء الرأي، واتخاذ القرار بما يخدم الصالح العام» (وزارة التربية، 2007)، لكنّ الحديث عن هذه القضايا كان عامّاً دون تفصيل في وثيقة المناهج في الجمهوريّة العربيّة السُوريّة وكذلك الأمر فيما يتعلّق بالمعايير الوطنية التي طوّرت وفقها هذه المناهج، واقتصرت الإشارة إليها ضمن ما يطلق عليه «الغزو الثقافي أو تحديات العولمة»، فلم تظهر قضية التضليل الإعلاميّ وتحصين الناشئة وحميتهم من تبعاته بوضوح في وثيقة المناهج السورية أو معايير تطويرها، ومن هنا فإنّ مشكلة الدراسة الحالية تتجلى في السؤال الآتي: ما درجة التحصين المعرفيّ والمهاريّ من التضليل الإعلاميّ في كتاب الدّراسات الاجتماعيّة لتلاميذ الصّف السّادس الأساسيّ؟ وتتفرّع عنه التساؤلات الآتية:

1. ما درجة التحصين المعرفيّ من التضليل الإعلاميّ في كتاب الدّراسات الاجتماعيّة لتلاميذ الصّف السّادس الأساسيّ؟ وتتفرّع عنه أيضاً الأسئلة الثلاثة الآتية:

- ما عناصر الاتصال الأكثر تكراراً في كتاب الدّراسات الاجتماعيّة للصفّ السادس الأساسيّ؟
- ما الوسائل الإعلاميّة الأكثر تكراراً في كتاب الدّراسات الاجتماعيّة للصفّ السادس الأساسيّ؟
- ما أساليب التضليل الإعلاميّ الأكثر تكراراً في كتاب الدّراسات الاجتماعيّة للصفّ السادس الأساسيّ؟

2. ما درجة التحصين المهاري من التذليل الإعلامي في كتاب الدراسات الاجتماعية لتلاميذ الصفّ السادس الأساسي؟

أسباب إجراء الدراسة ومبرراتها: من أهم الأسباب التي قادت إلى إجراء الدراسة الحالية التناقض بين الرسائل التي تقدّمها وسائل الإعلام المختلفة حول موضوعات متنوعة، وما أحدث ذلك من آثار سلبية على الوضع السياسي، والأمني، والاجتماعي، والاقتصادي في عديد من الدول العربية، الأمر الذي يشير إلى خطورة التذليل الإعلامي الكبيرة، ممّا يستدعي تحصيلاً معرفياً ومهارياً للمواطنين في أيّ مجتمع كان، وتتولّى المناهج الدراسية الدور الأكبر في هذا التحصين لأنّ المتعلّمين يمثّلون شريحة واسعة من المجتمع، لذلك فقد هدفت الدراسة الحالية إلى وصف واقع التحصين المعرفي والمهاري من التذليل الإعلامي في كتاب الدراسات الاجتماعية لتلاميذ الصفّ السادس الأساسي، ممّا يفيد في تقديم بيانات دقيقة لمطوّري المناهج في الجمهوريّة العربيّة السّوريّة حول هذا الواقع، وبالتالي تقوية النقاط الإيجابية وتلافي السلبات في كتاب الدراسات الاجتماعية.

حدود الدراسة

- **الحدود البشرية:** لا توجد حدود بشرية للدراسة، لأنّ الدراسة الحالية هي دراسة تحليلية لكتاب الدراسات الاجتماعية الخاص بالصفّ السادس الأساسي، إلا أنّ آثارها تستهدف تلاميذ الصفّ السادس من مرحلة التعليم الأساسي في الجمهوريّة العربيّة السّوريّة، والذين تتراوح أعمارهم بين (11-13) سنة.
- **الحدود الزمانية:** أنجزت الدراسة الحالية خلال الفترة الزمنية الممتدّة من 2018/4/5م حتى 2018/10/20م.
- **الحدود الجغرافية:** بما أنّ كتاب الدراسات الاجتماعية معتمد وموحّد في جميع محافظات الجمهوريّة العربيّة السّوريّة، فإنّ هذا يشير إلى أنّ الحدود الجغرافية للدراسة الحالية شملت الجمهوريّة العربيّة السّوريّة كاملة.
- **توجّهات الدراسة السابقة وتوصياتها:** بحثت دراسة (البيطار والعسالي، 2009) في مدلولات التربية الإعلامية، ومصادرها، ووظائفها، وكذلك دراسة (مسلم، عزيز، وجاب الله،

(2017) اهتمت بدراسة أهمية تنمية الوعي بالتربية الإعلامية وتوصلت إلى نتيجة مفادها: ضرورة فهم الرسائل الإعلامية وتحليلها، وبهذا تعتبر الدراسة الحالية مرحلة متقدمة عن الدراستين السابقتين كونها تبحث في المضمونات المعرفية من جهة، وكذلك تقوم قدرة الكتاب على إكساب مهارات التفكير النقدي الإعلامي من جهة أخرى، أما دراسة (جيدوري، 2013) فقد بحثت في أهمية رقابة جهات تربوية وإعلامية على المحتوى الإعلامي المعروض للطلبة بصورة تجعل الرقيب خارجياً، في حين أنّ الدراسة الحالية تقوم قدرة الكتاب على إكساب المتعلم مهارات النقد الإعلامي التي تجعل الرقابة لدى المتعلم ذات مصدر داخلي. وكانت دراستي (Arke, 2005) و(Hale, 2012) الأقرب إلى موضوع البحث الحالي إذ دعمت الدراسة الأولى فكرة البحث الحالي حين أكدت أهمية مهارات التفكير الناقد في التحصين من التضليل الإعلامي، وقدمت الثانية نموذجاً لبرنامج قائم على التربية الإعلامية النقدية وأكدت نتائج اختبار البرنامج فاعليته في تحقيق الأهداف المنشودة من التربية الإعلامية النقدية، وهذا دليل آخر يؤكد ضرورة اعتماد المناهج في الجمهورية العربية السورية مهارات التفكير الناقد للتحصين من التضليل الإعلامي.

الطريقة وإجراءات الدراسة

1. منهج الدراسة:

اتبعت الباحثة في دراستها المنهج الوصفي الذي يعتمد أسلوب تحليل المحتوى، فالمنهج الوصفي هو المنهج الأكثر ملاءمة للدراسة باعتباره «منهج بحث علمي، واسع الانتشار في العلوم الإنسانية، يصف الظاهرة المدروسة، كما هي في واقعها الراهن، وصفاً دقيقاً، بعد جمع معلومات كافية عنها، عبر واحدة أو أكثر من أدوات متعددة: (المقابلة والملاحظة والاستبانة وتحليل الوثائق وتحليل المضمون والروايات)، ويقدم لها وصفاً كمياً أو نوعياً» (عمار والموسوي، 2014).

2. المجتمع الأصلي للدراسة وعينتها:

تألف مجتمع الدراسة من كتاب الدراسات الاجتماعية، بجزأيه الأول والثاني في الصف السادس الأساسي في الجمهورية العربية السورية. أما عينة الدراسة فهي مجتمع الدراسة نفسه، إذ قامت الباحثة بتحليل جميع النصوص، والأنشطة، والصور الموجودة في الكتاب المذكور.

3. أداة الدراسة:

وهي عبارة عن قائمة تحليل مدلولات التحصين المعرفي والمهاري من التضليل الإعلامي في كتاب الدراسات الاجتماعية في الصف السادس من مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية.

• الهدف من الأداة:

تهدف الأداة إلى تحديد درجة التحصين المعرفي والمهاري من التضليل الإعلامي في كتاب الدراسات الاجتماعية في الصف السادس من مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية العربية السورية.

• مراجعة الأدب النظري الذي يخدم عملية بناء الأداة:

استندت الباحثة إلى الأدب النظري الذي يتعلّق بالإعلام (مفهومه، ووسائله، وتطوّره، وآثاره)، بالإضافة إلى اطلاعها على مجموعة من نماذج الاتصال، كما راجعت ما يتعلق بالمنهج ودورها في حماية الناشئة، وتشكيل المواطن الصالح.

• تحديد فئات التحليل ووحداته:

- تحديد فئات التحليل: تصنّف فئات التحليل وفقاً لفئة الموضوع (ماذا قيل؟)، إذ تحلّل المادة وفقاً لهذه الفئات على أساس الموضوعات التي ظهرت فيها.

- تحديد وحدات التحليل: اعتمدت الباحثة في دراستها الحالية على وحدات التحليل الآتية: (الفكرة، والصورة، والنشاط)، وقد حرصت الباحثة في أثناء استخراج وحدات التحليل على الالتزام بالموضوعية والحياد وتحليل ما هو ظاهر دون اللجوء للاستدلال عمّا هو كامن. وتشير الباحثة كذلك إلى أنّها اعتبرت كلّ ظهور لفئة ما تكراراً جديداً لها.

• وضع قائمة التحليل بصورتها الأولى:

استندت الباحثة في تصميمها لأداة البحث إلى الأدب النظري الخاصّ بالإعلام ووسائله وآثاره، بالإضافة إلى الموضوعات المتعلقة بالتضليل الإعلامي مفهومه وأساليبه، واعتمدت على نتائج الدراسات التي أكدت أهميّة التفكير الناقد في مواجهة التضليل الإعلامي، بالإضافة إلى نموذج

لاسويل في الاتصال الذي وظفته في تحديد مهارات التفكير الناقد التي وظفها كتاب الدراسات الاجتماعية في تحسين التلاميذ من التضييل الإعلامي. وبذلك توصلت إلى وضع قائمة تحليل تتألف في صورتها الأولية من فئتين رئيسيتين، تندرج تحتها مجموعة من الفئات الفرعية الأولية والثانوية والثالثية.

• التأكد من صدق أداة التحليل وثباتها

- **التأكد من صدق أداة التحليل:** قامت الباحثة بعرض قائمة التحليل على مجموعة من السادة المحكّمين من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية في جامعة دمشق. لإبداء آرائهم حول بنودها إمّا تعديلاً أو حذفاً أو إضافةً، وتتلخّص الملاحظات والمقترحات التي أبداهها السادة المحكّمون في: دمج بعض البنود في بند واحد، حذف بعض البنود أو إضافتها، مع إعادة ترتيب بعض الفئات الفرعية وإدراجها تحت فئات رئيسية بديلة. وقد لبّت الباحثة جميع هذه الملاحظات.

- **التأكد من ثبات أداة التحليل:** المقصود من ثبات أداة التحليل تطابق نتائج التحليل في كلّ مرّة يحلّل فيها باحث آخر مادّة التحليل وفق الأداة ذاتها. وثمة طريقة أخرى لقياس ثبات التحليل وهي أن يعيد الباحث نفسه عملية التحليل مرّة أخرى بعد مضيّ مدّة زمنية كافية لأن ينسى نتائج التحليل الأول، ثم يحسب معامل الارتباط بين نتائج التحليلين، وكلّما كان هذا المعامل عالياً كانت النتائج ثابتة (عليان وغنيم، 2000) وللتحقّق من ثبات التحليل، حلّلت الباحثة كتاب الدراسات الاجتماعية وفق الخطوات المنهجية لتحليل المحتوى العلمي مستخدمةً قائمة التحليل المصمّمة لمعرفة درجة التحسين المعرفي والمهاري من التضييل الإعلامي في كتاب الدراسات الاجتماعية للصفّ السادس الأساسي، وبعد مرور أربعة أسابيع من التحليل الأول أعادت تحليل الكتب مرّة ثانية. كما قامت الباحثة بالاستعانة بمحلّل آخر (طالبة دراسات عليا مختصة بالمنهج وطرائق التدريس وهي على دراية بعملية تحليل محتوى الكتب الدراسية) لتقوم بإعادة تحليل الكتاب المذكور، وذلك بعد أن زوّدها بالمادّة المراد تحليلها، بالإضافة إلى قائمة التحليل المصمّمة، وقائمة بالتعريفات الإجرائية لفئات التحليل المستخدمة، وحدّدت لها نوع فئات التحليل ووحداته. وبعدها قامت

الباحثة بحساب معاملات الثبات بين التحليلات المختلفة باستخدام معادلة هولستي لقياس الثبات نقلاً عن (المكي، 2011).

معامل الثبات = عدد الوحدات المتفق عليها $\times 2$

عدد وحدات التحليل الأول + عدد وحدات التحليل الثاني

- بلغ معامل الثبات بين تحليلي الباحثة (1) والباحثة (2) لكتاب الدراسات الاجتماعية في الصف السادس (0.99).

- بلغ معامل الثبات بين تحليلي الباحثة (1) والمحلل الزميل لكتاب الدراسات الاجتماعية في الصف السادس (0.96).

يتبين من العرض السابق لمعاملات الثبات بين التحليلات المختلفة لكتاب الدراسات الاجتماعية في الصف السادس أنّ هذه المعاملات عالية، وهي تدعو إلى الاطمئنان على ثبات قائمة التحليل.

• أداة التحليل بصورتها النهائية:

توصّلت الباحثة إلى إعداد قائمة لتحليل مدلولات التحصين المعرفي والمهاري في كتاب الدراسات الاجتماعية في الصف السادس الأساسي وهي مكونة من فئتين رئيسيتين، تندرج تحتها (49) فئة فرعية يدلّ تحققها على تحقق الفئات الرئيسة في المحتوى. وقد أُدرج تحت كلّ مجال، مجموعة من الفئات الفرعية الأولية والثانوية.

4. إجراء عملية التحليل

صمّمت الباحثة مجموعة من الجداول من أجل تفريغ النتائج وترتيبها وحساب نسب تكراراتها، واستعانَت في تصميمها ببرنامج (مايكروسوفت إكسل 2010) الذي يفيد في تنفيذ العمليات الحسابية وتحليل المعلومات وتمثيل البيانات في جداول بيانية. وقد استفادت الباحثة من خصائص هذا البرنامج في عملية العدّ وحساب التكرارات مثل: «خاصية الفرز والتصفية، والنسخ والتكرار، وخاصية الإكمال...». وقد صمّمت الباحثة جدولاً يوضّح أسلوب تفريغ البيانات وتصنيف وحدات التسجيل وفقاً لفئاتها الرئيسة والفرعية: بعد تفريغ البيانات، قامت الباحثة بجمع تكرارات كلّ فئة فرعية، ثمّ حساب نسبتها، ورَتَّبَت الفئات الفرعية وفقاً لعدد مرّات ظهورها تنازلياً.

نتائج الدراسة

قامت الباحثة باستخلاص النتائج، ومن ثمّ ترجمت التكرارات والنسب المئوية التي وردت في الجداول البيانية إلى سرد كتابي يوضح هذه النتائج، ويصف الظاهرة التي تجري دراستها ثمّ تفسرها.

1. نتائج الإجابة عن السؤال الرئيس للدراسة:

ما درجة التحصين المعرفي والمهاري من التضييل الإعلامي في كتاب الدراسات الاجتماعية لتلاميذ الصف السادس الأساسي؟ وللإجابة عن هذا السؤال لا بدّ أولاً من الإجابة عن أسئلته الفرعية:

• نتائج التحليل المتعلقة بدرجة التحصين المعرفي من التضييل الإعلامي في كتاب الدراسات الاجتماعية لتلاميذ الصف السادس الأساسي.

هذه النتائج تعطي الإجابة عن السؤال الفرعي الأول ونصّه: ما درجة التحصين المعرفي من التضييل الإعلامي في كتاب الدراسات الاجتماعية لتلاميذ الصف السادس الأساسي؟

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بتحليل كتاب الدراسات الاجتماعية لتلاميذ الصف السادس الأساسي بفصليه الدراسيين الأول والثاني.

جدول رقم (1)
نتائج التحليل المتعلقة بدرجة التحصين المعرفي
في كتاب الدّراسات الاجتماعيّة لتلاميذ الصّف السّادس الأساسيّ

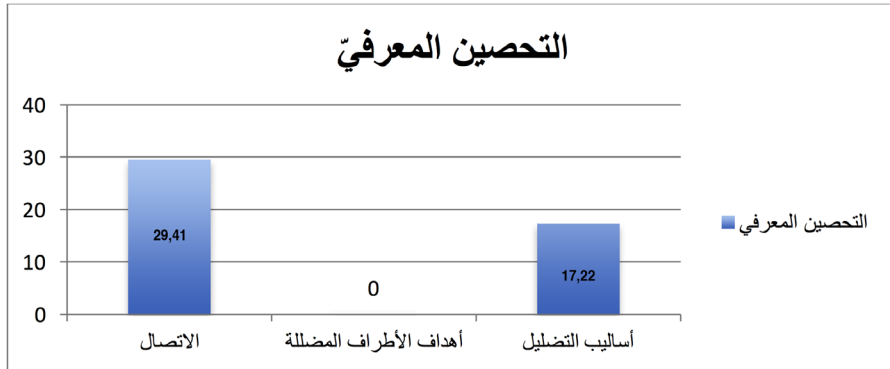
الترتيب	النسبة	التكرار	الفئة الفرعية الرابعة	الفئة الفرعية الثالثة	الفئة الفرعية الثانوية	الفئة الفرعية الأولية	الفئة الرئيسية	
1	2.1	5			شروط الاتصال	الاتصال	التحصين المعرفي من التضييل الإعلامي.	
	3.78	9		المرسل	عناصر الاتصال			
	2.94	7		الرسالة				
	2.94	7		المستقبل				
	3.78	9	التلفاز والمحطات الفضائية	الوسيلة				
	0	0	المحطات الإذاعية					
	6.3	15	الصحف والمجلات					
	19.32	46	مواقع الأنترنت					
	29.41	70	المجموع					
	41.17	98		المجموع				
3	0	0			التأثير في الاتجاهات والمواقف	أهداف الأطراف المتعلّقة إعلامياً.		
	0	0			التغيير المعرفي			
	0	0			التغيير في القيم			
	0	0			التغيير في السلوك			
	0	0			المجموع			
2	0.42	1			التضليل بالانتقائية المتحيّزة	أساليب التضييل الإعلامي		
	0	0			التضليل بالتلاعب بالمعلومات وترتيب الحقائق			
	0	0			التضليل بإهمال خلفية الأحداث			
	8.82	21			التضليل بعدم التمييز بين الحقيقة والخيال			

الترتيب	النسبة	التكرار	الفئة الفرعية الرابعة	الفئة الفرعية الثالثة	الفئة الفرعية الثانوية	الفئة الفرعية الأولى	الفئة الرئيسية	
	0	0			التضليل باستخدام مفردات معينة تؤدي إلى إصدار أحكام بالإدانة على المواقف والأشخاص والجماعات والدول، أو تحمل وجهة نظر بالتأييد أو الرفض			
	2.52	6			التضليل بالإشاعة والتشويش			
	0	0			التضليل بادعاء التوازن الشكلي بين رأيين فقط، واختيارين لا غير			
	0	0			التضليل باختيار قضايا ومشكلات زائفة			
	0	0			التضليل بتشتيت الانتباه عن القضية الأصلية			
	0	0			التضليل بالتهوين وتقليل قيمة الموضوع			
	3.78	9			التضليل بالتهويل والمبالغة			
	1.68	4			التضليل بالتلاعب بتقنيات الصورة			
	0	0			التضليل بالإحصائيات واستطلاعات الرأي غير الحقيقية			
		17.22	المجموع					
		58.4	المجموع الكلي					

من خلال ملاحظة الجدول رقم (1) نجد أنّ مجموع وحدات تحليل التحصين المعرفي في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس من التعليم بلغ (139) وحدة تكرارية موزعة على الفئات الفرعية الخاصة بالتحصين المعرفي. وتفصيل النتائج الخاصة بالسؤال الفرعي الأول يوضح الآتي:

إذ حصلت فئة (الاتصال) على المرتبة الأولى بتكرار قدره (98) ونسبة مئوية بلغت (41.17) وقد تفرّعت هذه الفئة إلى فئتين فرعيتين هما: عناصر الاتصال التي حصلت على (70) تكراراً، ونسبة مئوية بلغت (29.41)، وفئة (شروط الاتصال) التي حصلت على (5) تكرارات ونسبة مئوية بلغت (2.1). جاءت في المرتبة الثانية فئة (أساليب التضليل الإعلامي) بتكرار قدره (41) ونسبة مئوية بلغت (17.22) وفي المرتبة الثالثة ضمن الفئات الخاصة بالتحصين المعرفي من التضليل

الإعلامي جاءت فئة (أهداف الأطراف المضللة) التي لم يسجل لها أي تكرار ونسبة مئوية بلغت 0%. والشكل البياني الآتي يوضح النسب المئوية للفئات الفرعية الأولية الخاصة بالتحسين المعرفي من التضييل الإعلامي في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي:



شكل بياني رقم (1): النسب المئوية للفئات الفرعية الخاصة بالتحسين المعرفي من التضييل الإعلامي في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي

- النتائج المتعلقة بعناصر الاتصال الأكثر تكراراً في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي. وهي النتائج التي تجيب عن السؤال الفرعي الآتي: ما هي عناصر الاتصال الأكثر تكراراً في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي؟

للإجابة عن هذا السؤال اشتقت الباحثة الجدول الآتي من الجدول رقم (1):

جدول رقم (2)

تكرارات عناصر الاتصال ونسبها المئوية في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأساسي

عناصر الاتصال	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
المرسل	9	3.78	2
الرسالة	7	2.94	3
المستقبل	7	2.94	3
الوسيلة الإعلامية	70	29.41	1

من خلال ملاحظة الجدول رقم (2) نحصل على الترتيب الآتي لعناصر الاتصال: حصلت الوسيلة الإعلامية على المرتبة الأولى إذ سُجِّل لها (70) تكراراً ونسبة مئوية بلغت (29.41)، وفي المرتبة الثانية جاءت فئة المرسل إذ سُجِّل لها (9) ونسبة مئوية بلغت (3.78)، أما في المرتبة الثالثة جاءت فتتا (الرسالة) و(المستقبل) إذ سُجِّل لهما 7 تكرارات ونسبة مئوية بلغت (2.94). وتشير هذه النتائج إلى تفاوت الاهتمام بعناصر الاتصال، إذ بيّنت النتائج أن نسبة ظهور فئة (الوسيلة الإعلامية) تزيد عن عشرة أضعاف العناصر المتبقية من عناصر الاتصال.

- النتائج المتعلقة بالوسائل الإعلامية الأكثر تكراراً في كتاب الدّراسات الاجتماعية للصفّ السادس الأساسي: وهي النتائج التي تجيب عن السؤال الفرعي الآتي: ما هي الوسائل الإعلامية الأكثر تكراراً في كتاب الدّراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي؟ للإجابة عن هذا السؤال يمكننا اشتقاق الجدول الآتي من الجدول رقم (1)

جدول رقم (3)

تكرارات الوسائل الإعلامية ونسبها المئوية الواردة في كتاب الدّراسات الاجتماعية للصف الأساسي

الوسيلة الإعلامية	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
التلفاز والمحطات الفضائية	9	3.78	3
المحطات الإذاعية	0	0	4
الصحف والمجلات	15	6.3	2
مواقع الأنترنت	46	19.32	1

من خلال ملاحظة الجدول رقم (3) يمكننا الحصول على النتائج الآتية: جاءت فئة (مواقع الأنترنت) في المرتبة الأولى بتكرار قدره (46) ونسبة مئوية بلغت (19.32)، وحصلت فئة (الصحف والمجلات) على المرتبة الثانية بتكرار قدره (15) ونسبة مئوية بلغت (6.3)، وفي المرتبة الثالثة جاءت فئة (التلفاز والمحطات الفضائية) بتكرار قدره (9) ونسبة مئوية بلغت (3.78). أما فئة (المحطات الإذاعية) فقد جاءت في المرتبة الأخيرة دون أن يسجّل لها أي تكرار ونسبة مئوية قدرها 0%. وتشير هذه النتائج إلى أن كتاب الدّراسات الاجتماعية يركّز على مواقع الأنترنت بالدرجة الأولى وهذا يمكن تفسيره بانتشار وسائل التواصل الاجتماعي في جميع الأوساط الاجتماعية، وضمن الفئات العمرية المختلفة، لكن تركيز الكتاب على الوسائل المقروءة (الصحف

والمجلات) بصورة أكبر من الوسائل المقروءة والمسموعة معاً (التلفاز والمحطات الإعلامية) يمكن أن يعود إلى عدم مراعاة اهتمامات الفئة العمرية الموجه الكتاب إليها، أو لعدم الاهتمام الممنهج في تركيز الاهتمام على الوسائل الإعلامية وفقاً للمرحلة العمرية التي يمر بها المتعلم.

- النتائج المتعلقة بأساليب التضييل الإعلامي الأكثر تكراراً في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي، وهي النتائج التي تجيب عن السؤال الفرعي الآتي: ما هي أساليب التضييل الإعلامي الأكثر تكراراً في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي؟

للإجابة عن هذا السؤال يمكننا اشتقاق الجدول الآتي من الجدول رقم (1):

جدول رقم (4)

أساليب التضييل الإعلامي الأكثر تكراراً في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي

الترتيب	النسبة المئوية	التكرار	أساليب التضييل
5	0.42	1	التضييل بالانتقائية المتحيزة
6	0	0	التضييل بالتلاعب بالمعلومات وترتيب الحقائق
6	0	0	التضييل بإهمال خلفية الأحداث
1	8.82	21	التضييل بعدم التمييز بين الحقيقة والخيال
6	0	0	التضييل باستخدام مفردات معينة تؤدي إلى إصدار أحكام بالإدانة على المواقف والأشخاص والجماعات والدول، أو تحمل وجهة نظر بالتأييد أو الرفض
3	2.52	6	التضييل بالإشاعة والتشويش
6	0	0	التضييل بادعاء التوازن الشكلي بين رأيين فقط، واختيارين لا غير
6	0	0	التضييل باختيار قضايا ومشكلات زائفة
6	0	0	التضييل بتشتيت الانتباه عن القضية الأصلية
6	0	0	التضييل بالتهوين وتقليل قيمة الموضوع
2	3.78	9	التضييل بالتهويل والمبالغة
4	1.68	4	التضييل بالتلاعب بتقنيات الصورة
6	0	0	التضييل بالإحصائيات واستطلاعات الرأي غير الحقيقية
6	0	0	التضييل بالكاريكاتير السياسي والاجتماعي

من خلال ملاحظة الجدول رقم (4) نجد الآتي:

◆ **المرتبة الأولى:** التضليل بعدم التمييز بين الحقيقة والخيال بتكرار قدره (21) ونسبة مئوية بلغت (8.82).

◆ **المرتبة الثانية:** التضليل بالتهويل والمبالغة بتكرار قدره (9) ونسبة مئوية بلغت (3.78)

◆ **المرتبة الثالثة:** التضليل بالإشاعة والتشويش بتكرار قدره (6) ونسبة مئوية بلغت (2.52)

◆ **المرتبة الرابعة:** التضليل بالتلاعب بتقنيات الصورة بتكرار قدره (4) ونسبة مئوية بلغت (1.68)

◆ **المرتبة الخامسة:** التضليل بالانتقائية المتحيّزة بتكرار قدره (1) ونسبة مئوية بلغت (0.42)

◆ **المرتبة السادسة:** التضليل بالتلاعب بالمعلومات وترتيب الحقائق، والتضليل بإهمال خلفية الأحداث، التضليل باستخدام مفردات معيّنة تؤدّي إلى إصدار أحكام بالإدانة على المواقف والأشخاص والجماعات والدول، أو تحمّل وجهة نظر بالتأييد أو الرفض، والتضليل بادعاء التوازن الشكلي بين رأيين فقط، واختيارين لا غير، والتضليل باختيار قضايا ومشكلات زائفة، التضليل بتشتيت الانتباه عن القضية الأصليّة، والتضليل بالتهوين وتقليل قيمة الموضوع، والتضليل بالإحصائيات واستطلاعات الرأي غير الحقيقية، والتضليل بالكاريكاتور السياسي والاجتماعي دون أن يُسجّل لها أيّ تكرار ونسبة مئوية قدرها 0%. ويمكن أن يعود السبب في اهتمام مطوّري كتاب الدّراسات الاجتماعيّة للصفّ السادس الأساسي بالجوانب المتصلة بالتضليل من خلال عدم التمييز بين الحقيقة والخيال، والإشاعة والمبالغة والتهويل، والتلاعب بتقنيات الصورة، والانتقائية المتحيّزة هو أنّ المتعلّمين في هذه المرحلة النمائية «تنطلي عليهم بعض المضامين السيّئة إذا سيقت إليهم بقالب فني جميل» (زهران، 1995).

- **النتائج المتعلّقة بالسؤال الفرعي الثاني:** ما درجة التحصين المهاريّ من التضليل الإعلاميّ في كتاب الدّراسات الاجتماعيّة لتلاميذ الصفّ السادس الأساسيّ؟

للوصول إلى إجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بتحليل مدلولات التحصين المهاريّ في كتاب الدّراسات الاجتماعيّة للصفّ السادس الأساسي:

جدول (5)

تكرارات الفئات الفرعية الخاصة بالتحسين المهاري من التذليل الإعلامي ونسبها المئوية، وترتيبها في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي

الترتيب	النسبة	التكرار	الفئة الفرعية الثانوية	الفئة الفرعية الأولية	الفئة الرئيسية	
8	1.26	3	تحديد المرسل	مع	التصنيف الإعلامي	
10	0	0	تحديد نوع الجهة التي يمثلها المرسل	التعامل		
10	0	0	استنتاج أهداف المرسل	مهارة التعامل		
10	0	0	الحكم على درجة مصداقية المرسل	المرسل		
	1.26	3	المجموع			
5	3.78	9	تحديد نوع الرسالة (خبر، رأي، حقيقة، خيال)	الرسالة		التفكير الناقد من التصنيف الإعلامي
6	1.68	4	تحليل مضمونات الرسالة	مع		
9	0.42	1	تقييم شمولية محتوى الرسالة	التعامل		
10	0	0	تقييم درجة موضوعية الرسالة	مع		
2	8.82	21	الحكم على مصداقية الرسالة	مهارة التعامل		
7	1.68	4	تصحيح محتوى الرسالة الإعلامية	الإعلامية		
	16.38	39	المجموع			
10	0	0	تحديد نوع الوسيلة الإعلامية	مع		
10	0	0	تحليل تقنيات الوسيلة الإعلامية (جودة الصورة، أبعادها، زاوية التقاطها، الصوت)	التعامل مع الوسيلة نقل الرسالة الإعلامية		
4	4.2	10	الحكم على درجة تأثير الوسيلة الإعلامية	مع		
	4.2	10	المجموع			
10	0	0	تقويم قدرة المتعلم على التمييز بين الحقيقة والرأي	مع	مهارات التعامل مع المستقبل	
1	11.34	27	تقويم قدرة المتعلم على البحث وجمع المعلومات حول موضوع ما	مع		
3	8.4	20	تقويم قدرة المتعلم على جمع الأدلة والشواهد	مع		
	19.74	47	المجموع			
	41.59	99	المجموع الكلي			

من خلال ملاحظة الجدول رقم (5) نجد الآتي:

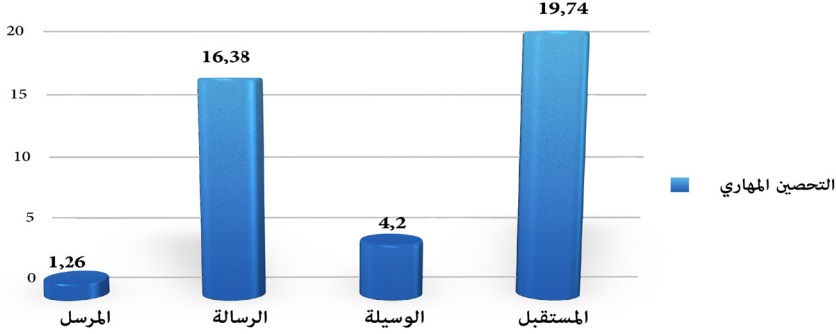
جاءت في المرتبة الأولى فئة (تقويم قدرة المتعلم على البحث وجمع المعلومات حول موضوع ما) بتكرار قدره (27) ونسبة مئوية بلغت (11.34)، ويعود السبب في ذلك إلى إدراج الكتاب مجموعة من الأنشطة والتدريبات التي تحث المتعلم على البحث والتقصي، ومن ثم تقويم قدرته على اختيار المعلومات، والمصدر الذي بحث فيه، والخطوات التي اتبعها في سبيل ذلك. وفي المرتبة الثانية جاءت فئة (الحكم على مصداقية الرسالة) بتكرار قدره (21) ونسبة مئوية بلغت (8.82)، وتعزو الباحثة ذلك إلى الأنشطة التي تضمّنوها الكتاب والتي تهدف إلى التشكيك بالخبر المعروض، ومحاولة التأكد، وطرح تساؤلات تثير لدى المتعلم عمليات عقلية عليا، مثل: ما مدى ملاءمة صورة ما للخبر المطروح؟ وهل حدّد مصدر الخبر المعروض؟... إلخ، ثمّ يعرض الكتاب شروط الخبر الصحيح، ويدرب المتعلم على الخطوات التي عليه القيام بها للتأكد من صحة الخبر، وتوجيهه لمناقشة خبر قرأه أو صورة رآها في وسائل الإعلام المختلفة، وجاءت في المرتبة الثالثة فئة (تقويم قدرة المتعلم على جمع الأدلة والشواهد).

بتكرار قدره (20) ونسبة مئوية بلغت (8.4) وهذه مرحلة تعقب جمع المعلومات والبيانات المطلوبة إذ ينبغي أن يناقش المتعلم هذه المعلومات، ويجمع الأدلة التي تثبت صحتها، والدليل قد يكون قوياً مقبولاً أو العكس. لذا عرض الكتاب مصادر متعددة للحصول على أدلة تدعم المعلومات التي حصلوا عليها من خلال عرض صورة تؤكد مصداقية المعلومات، أو تجميع مواد فيلمية علمية، أو إجراء لقاءات مع بعض الاختصاصيين، أو الرجوع إلى المجلات العلمية. كما حصلت على المرتبة الرابعة فئة (الحكم على درجة تأثير الوسيلة الإعلامية) بتكرار قدره (10) ونسبة مئوية بلغت (4.2) وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى حثّ الكتاب للمتعلم عبر أنشطته وتدريباته على التفكير بإيجابيات وسلبيات وسائل الإعلام، وإجراء محاورات حول تأثير مشهد ضمن برنامج كرتوني على الأطفال سواءً أكان سلباً كان أم إيجاباً. أو من خلال مناقشة التغييرات الاجتماعية والدراسية التي طرأت على حياة مراهق يستخدم الشبكة، ويقضي معظم ساعاته في مغامراته الافتراضية عبرها بسبب لعبه تتطلب ساعات متواصلة لكسب نقاط أو إنجاز المهمات. وجاءت فئة (تحديد نوع الرسالة (خبر، رأي، حقيقة، خيال) في المرتبة الخامسة بتكرار قدره (9) ونسبة مئوية بلغت (3.78) إذ لجأ الكتاب إلى تحديد نوع الرسالة في بعض النصوص التي عرضها،

إلا أنه لم يختبر قدرة المتعلم على تحديد نوعها سواءً أكانت خبراً أم رأياً أم حقيقة أم خيالاً، وهذا ما أثبتته فئة (تقويم قدرة المتعلم على التمييز بين الحقيقة والرأي) إذ أهملها الكتاب ولم يُسجّل لها أيّ تكرار، وهذه ثغرة على مطوّري الكتاب تلافيها لاحقاً. كما جاءت فئة (تحليل مضمونات الرسالة) بتكرار قدره (4) ونسبة مئوية بلغت (1.68) وفئة (تصحيح محتوى الرسالة الإعلامية) بتكرار قدره (4) ونسبة مئوية بلغت (1.68) في المرتبتين السادسة والسابعة على التوالي فقد عُنِيَ كتاب الدّراسات الاجتماعية بالرسالة الإعلامية من خلال الاهتمام بتحليل مضمونات الرسالة، وتصحيح محتواها، إذ عرض نماذج لرسائل إعلامية متعدّدة، وطلب من المتعلم تفكيك نصّ الرسالة إلى أجزاء، واستنتاج العلاقة بينها، ولم يكتف بتقويم درجة مصداقية الرسالة الإعلامية، وإمّا طالب بتصحيح هذه الرسالة من خلال العودة إلى مصادر موثوق بها. أمّا في المرتبة الثامنة فجاءت فئة (تحديد المرسل) بتكرار قدره (3) ونسبة مئوية بلغت (1.26) والسبب يعود إلى أنّ الكتاب عرض نصوصاً تتضمّن رسائل إعلامية، وحدّد المرسل إليه إلا أنه أغفل تماماً تحديد الجهة التي يمثّلها المرسل، كأن يذكر المؤهّل التربوي والعلمي الذي يحمله، أو أن يحدّد درجة موثوقيته من قبل الآخرين، وإذا ما كان له أهداف خاصّة يسعى إلى تحقيقها من خلال رسالته، وبالنتيجة كان الحكم على مصداقية الرسالة فقط ولم يدرج الكتاب أنشطة أو نصوصاً تتضمّن الحكم على مصداقية المرسل ودرجة الوثوق به.

جاءت فئة (تقييم شمولية محتوى الرسالة) في المرتبة التاسعة بتكرار واحد ونسبة مئوية بلغت (0.42)، وفي المرتبة العاشرة جاءت كلّ من الفئات الآتية: (تحديد نوع الجهة التي يمثّلها المرسل) و(استنتاج أهداف المرسل) و(الحكم على درجة مصداقية المرسل) و(تقييم درجة موضوعية الرسالة) و(تحليل تقنيات الوسيلة الإعلامية (جودة الصورة، وأبعادها، وزاوية التقاطها، والصوت) و(تقويم قدرة المتعلم على التمييز بين الحقيقة والرأي) بدون أن يسجّل لها أيّ تكرار وبنسبة مئوية قدرها 0% وهذا يشير إلى إهمال الكتاب لما يقارب نصف الفئات الفرعية الخاصة بالتحصين المهاري لتلاميذ الصفّ السادس الأساسي.

التحصين المهاري



شكل بياني رقم (2) النسب المئوية لمدلولات التحصين المهاري من التضميل الإعلامي في كتاب الدراسات الاجتماعية في الصف السادس الأساسي.

من خلال الإجابة عن السؤالين الفرعيين السابقين، أصبح بالإمكان الإجابة عن السؤال الرئيس للبحث المتمثل بالسؤال الآتي: ما درجة التحصين المعرفي والمهاري من التضميل الإعلامي في كتاب الدراسات الاجتماعية لتلاميذ الصف السادس الأساسي؟

جدول رقم (6)

تكرارات مدلولات التحصين المعرفي والمهاري من التضميل الإعلامي ونسبه المئوية في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي

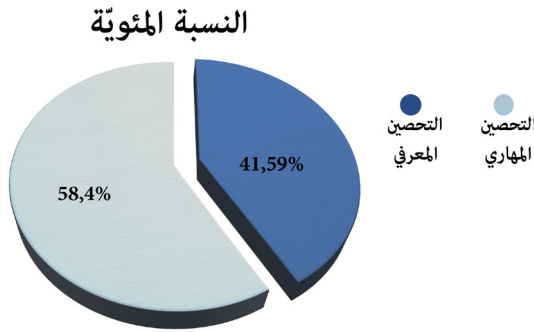
الترتيب	النسبة المئوية	التكرار	الفئة الفرعية الأولية	الفئة الرئيسية
1	41.17	98	الاتصال	التضمين الإعلامي
7	0	0	أهداف الأطراف المضللة	
3	17.22	41	أساليب التضميل	
	58.4	139	المجموع	
6	1.26	3	مهارة التعامل مع (المرسل)	التحصين المهاري
4	16.38	39	مهارة التعامل مع (الرسالة)	
5	4.2	10	مهارة التعامل مع (الوسيلة)	
2	19.74	47	تقويم قدرة المتعلم بوصفه (المستقبل)	
	41.59	99	المجموع	
	100	238	المجموع الكلي	

من خلال ملاحظة الجدول رقم (6) نجد أنّ مجموع وحدات تحليل التحصين المعرفي والمهاريّ في كتاب الدّراسات الاجتماعيّة للصفّ السّادس من التعليم الأساسي بلغ (238) وحدة تكرارية موزّعة على فئتين رئيسيتين و(8) فئات فرعيّة أولية، وعندما رتب هذه التكرارات تنازلياً انحصرت بين (98) تكرار نالته فئة (الاتصال) والذي جاء في المرتبة الأولى و(0) تكرار جاء في المرتبة الأخيرة وقد نالته فئة (أهداف الأطراف المضلّلة)، ويمكن تفصيل النتائج كالآتي:

- ◆ في المرتبة الأولى جاءت فئة (الاتصال) بتكرار قدره (98) ونسبة مئوية بلغت (41.17)، يمكن أن يعود سبب الاهتمام بهذه الفئة إلى أنّ التحصين المعرفيّ سابق للتحصين المهاريّ إذ تعتبر المعرفة الأرضية التي تبنى عليها المهارة، وأولى المعارف التي يمكن إدراجها فيما يتعلق بموضوع الاتصال هي شروطه وعناصره.
- ◆ في المرتبة الثانية جاءت فئة (مهارة التعامل مع المستقبل) على اعتبار أنّ المستقبل هو المتعلّم الذي يتلقّى الرسالة الإعلاميّة لذلك نجد أنّ هذه الفئة نالت مرتبة متقدّمة، فقد اهتم الكتاب من خلال هذه الفئة بتقويم قدرة المتعلّم المتلقي للرسالة على البحث والتقصّي وجمع المعلومات حول موضوع الرسالة، ومن ثمّ قدرته على جمع الشواهد والأدلة التي تثبت صحة الرسالة التي تعرّض لها.
- ◆ في المرتبة الثالثة جاءت فئة (أساليب التضليل) بتكرار قدره (41) ونسبة مئوية بلغت (17.22)،
- ◆ في المرتبة الرابعة جاءت فئة (مهارة التعامل مع الرسالة) بتكرار قدره (39) ونسبة مئوية بلغت (16.38)، وذلك لتنمية مهارة المتعلّم على تحديد نوع الرسالة الإعلاميّة، وتحليل مضموناتها، والحكم على درجة مصداقيتها.
- ◆ في المرتبة الخامسة جاءت فئة (مهارة التعامل مع الوسيلة) بتكرار قدره (10) ونسبة مئوية بلغت (4.2) والنتائج تشير إلى أنّ الكتاب اقتصر على إدراج مدلولات تتعلّق بالحكم على تأثير الوسيلة الإعلاميّة مهماً مهارة المتعلّم في تحديد نوع الوسيلة الإعلاميّة، وكذلك دور تقنيات الوسيلة الإعلاميّة في التلاعب بمصداقية الرسالة.
- ◆ في المرتبة السادسة جاءت فئة (مهارة التعامل مع المرسل) بتكرار قدره (3) ونسبة مئوية بلغت (1.26)، لم تحظ هذه الفئة بالاهتمام الكافي في الكتاب، إذ لم يرد

من التكرارات إلا ما يخصّ الفئة الفرعية الثانوية (تحديد المرسل)، وأهمّل الكتاب تحديد نوع الجهة التي يمثّلها المرسل، ومصداقيته.

◆ في المرتبة السابعة جاءت فئة (أهداف الأطراف المضلّلة) دون أن يسجّل لها أيّ تكرار وبنسبة مئوية قدرها 0%. أغفل الكتاب هذه الفئة التي تنتمي إلى مجال التحصين المعرفي وهذا قد يودّي إلى ثغرة في معارف المتعلّم المتّصلة بالتضليل الإعلامي، وهكذا لن يكون حريصاً بالدرجة الكافية التي تحصّنه من التضليل الإعلامي. الشكل البياني الآتي يوضّح الفرق بين النسب المئوية لكلّ من نمطي التحصين (المعرفي والمهاري).



شكل بياني رقم (3): النسب المئوية الخاصّة بالتحصين المعرفي والتحصين المهاري من التضليل الإعلامي في كتاب الدّراسات الاجتماعيّة للصفّ السادس الأساسي

مناقشة النتائج المتعلّقة بالسؤال الرئيس للبحث وتفسيرها:

من خلال ملاحظة الجدول رقم (6) نجد أنّ مجموع وحدات تحليل التحصين المعرفي والمهاري في كتاب الدّراسات الاجتماعيّة للصفّ السادس من التعليم بلغ (238) وحدة تكرارية موزّعة على (8) فئات فرعية أولية، وعندما ربّبت هذه التكرارات تنازلياً انحصرت بين (98) تكرار نالته فئة (الاتصال) والذي جاء في المرتبة الأولى و(0) تكرار جاء في المرتبة الأخيرة وقد نالته فئة (أهداف الأطراف المضلّلة).

كما أوضحت النتائج أنّ التحصين المعرفي من التضليل الإعلامي تفوّق على التحصين المهاري، مع تقارب النسب بين النوعين من التحصين، إلّا أنّ التحليل كشف عن ثغرات في عمليّة التحصين المعرفي والمهاري من التضليل الإعلامي، إذ أهملت بعض المعارف التي تساهم في عمليّة التحصين

مثل فئة (أهداف الأطراف المضللة) التي لم يسجل لها أي ظهور في كتاب الدراسات الاجتماعية، وهذا يمكن أن يؤدي إلى عدم اكتراث المتعلم بنتيجة عدم وعيه الإعلامي، إذ لم يحط علماً بالأغراض التي تسعى إليها الجهة المضللة إعلامياً، وكما يشير فاو وزملاؤه (Phau, et al., 1997) أنه لتحقيق النجاح في التحصين، هناك عنصران أساسيان: أولهما، الشعور بالتهديد إذ يوفر دافعاً لحماية الاتجاهات أو الاعتقادات التي يعتنقها الشخص. كما كشف التحليل عن وجود عدم تكامل بين التحصين المعرفي والتحصين المهاري، فمثلاً سُجّلت تكرارات لفئة (تحديد نوع الرسالة الإعلامية) أي أنها عولجت معرفياً، في حين أنّ الكتاب أهمل الجانب المهاري الخاص بهذه الفئة والذي يتعلّق بتقويم قدرة المتعلم على التمييز بين أنواع الرسائل الإعلامية، مما يشير إلى حدوث خلل وعدم تكامل بين التحصين المعرفي والتحصين المهاري. كما أوضحت نتائج التحليل عدم وجود تكامل في التحصين ضمن المجال الواحد، فمثلاً سعى الكتاب إلى تحديد المرسل، إلا أنّ التقصير بدا واضحاً في تحليل البيانات الخاصة به -المؤهل الخاص بالرسالة الإعلامية التي يبثها، مدى موثوقيته في الوسط الذي يعمل فيه، انسجام أفكاره مع العلم،... إلخ- والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها من خلال رسالته.

مقترحات الدراسة وتوصياتها:

- تبنت الباحثة في ضوء هذه النتائج مجموعة من المقترحات والتوصيات التي يمكن الأخذ بها لتدارك نواحي النقص وعوامل القصور في الكتاب المحلّل:
- تحقيق توازن بين مدلولات التحصين المعرفي ومدلولات التحصين المهاري في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي، بصورة يتحقق فيها الانسجام والتكامل.
 - إدراج مدلولات التحصين المعرفي التي تتصل بأهداف الأطراف المضللة لكي يعي المتعلم مخططات هذه الأطراف، ويحرص على تحصين نفسه وحمايتها.
 - إجراء مزيد من الدراسات التحليلية لكتب المراحل الدراسية على اختلافها في ضوء الأهداف التي تسعى الأطراف المضللة إلى تحقيقها في كل مرحلة عمرية للمتعلم.

المراجع

• المراجع العربية

- بشّار جيدوري. (2013، 3، 22). الدور التعليمي والتثقيفي للقناة الفضائية التربوية السورية في تنمية أداء الطلاب. مجلة جامعة دمشق، الصفحات 393-424.
- حامد عبد السلام زهران. (1995). علم نفس نمو الطفل من الطفولة إلى المراهقة. القاهرة: عالم الكتب.
- ذياب الطائي. (2011). التضليل الإعلامي من صناعة الخبر إلى صناعة السينما. دمشق: دار الينابيع.
- ربحي عليان، ومحمد غنيم. (2000). مناهج البحث وأساليب البحث العلمي؛ النظرية والتطبيق. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- سام عمار، وعلي الموسوي. (2014). مصطلحات المناهج والتدريس وتقنيات التعليم. مسقط: مجلس النشر العلمي بجامعة السلطان قابوس.
- سماح حاتم المكي. (2011، 6، 7). دراسة تحليلية لكتب التربية الدينية المقررة في مرحلة التعليم الأساسي - الحلقة الثانية- في الجمهورية العربية السورية. دمشق: كلية التربية جامعة دمشق رسالة ماجستير غير منشورة.
- عبد الرزاق الدليمي. (2010). الدعاية والإرهاب. عمان: دار جرير للنشر والتوزيع.
- علي فضل الله. (2013، 12، 6). التضليل الإعلامي ومسؤولية المواجهة. تاريخ الاسترداد 2018، 6، 16.
- ليلي البيطار، وعلياء العسالي. (2009). مفهوم التربية الإعلامية في كتب التربية المدنية والتربية الوطنية للمرحلة الأساسية في المنهاج الفلسطيني. العملية التربوية في القرن الحادي والعشرين: واقع وتحديات (صفحة 4). نابلس: جامعة النجاح الوطنية.
- محمود عبد العاطي مسلم، عبد السلام محمد عزيز، وأحمد علي جاب الله. (2017). تنمية الوعي بالتربية الإعلامية في ضوء المعايير الأكاديمية. مصر: جامعة بنها.
- مختار أحمد عمر. (2008). معجم اللغة العربية المعاصرة. القاهرة: عالم الكتب.

- وزارة التربية. (2007). المعايير الوطنية لمناهج التعليم ما قبل الجامعي في الجمهورية العربية السورية. دمشق: وزارة التربية.

• المراجع الأجنبية

- Arke, E. (2005, 1 1). Media Literacy and Critical Thinking: Is There a Connection? Retrieved 16 6, 2018, from Duquesne Scholarship Collection: <https://ddc.duq.edu/etd/9>
- Hale, J. J. (2012, 12 12). Critical Media Literacy: A Curriculum for Middle School English Teachers. Master of Arts in Teaching English to Speakers of Other Languages. San Francisco, California, San Francisco university: International and Multicultural Education Department .
- Kubey, R. (2002, 11 15). Thinking critically about media: schools and families in partnership. think interpert creat. Rutgers University, New Brunswick, New Jersey, United States.
- Phau, M., Tusing, K., Koerner, A., Lee, W., Godbold, L., Penaloza , L., et al. (1997, 12 1).). Enriching the inoculation construct: The role of critical components in the process of resistance. Human Communication Research. Retrieved 10 22, 2018, from Oxford Academhc: <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.1997.tb00413.x>

قائمة بأسماء السادة المحكمين وفق درجتهم العلمية

رقم	اسم المحكم	عمل المحكم	اختصاص المحكم
1	أ. د غازي عبد الغفور	أستاذ في العلاقات الدولية	إعلام دولي
2	أ. د أسماء الياس	أستاذ في قسم المناهج وطرائق التدريس	مناهج
3	أ. د فواز العبد الله	أستاذ في قسم المناهج وطرائق التدريس	تقنيات التعليم
4	د. وائل حذيفة	أستاذ مساعد في علم النفس	علم نفس إعلامي
5	د. غسان خلف	مدرس في قسم أصول التربية.	علم اجتماع تربوي

إصلاح النظم التربوية: المفهوم وبرادقمت الهندسة

الأستاذ الدكتور محمد بن فاطمة

خبير دولي (Senior)



في تقييم النظم التربوية وإصلاحها
الجامعة التونسية

مقدّمة

يُعتبر إصلاح النظم التربوية إحدى القضايا الساخنة في الحياة السياسية والاجتماعية للعالم المعاصر. وتزخر اليوم الساحة العالمية بالمؤتمرات والندوات التربوية والدراسات التي تبحث عن منطق وجيه تتجاوز فيه التحدّيات المطروحة، وتمنح القدرة على مواكبة تداعيات العولمة والثورة التكنولوجية المتقدمة، إذ الأنظمة التربوية تتداعى تدريجياً أمام المدّ الحضاري الذي يهدّد الأسس التقليدية والمعايير التي قامت عليها المؤسسات التربوية التقليدية. وإزاء هذه التداعيات، أخذت المجتمعات على عاتقها مسؤولية إعادة بناء أنظمتها التربوية لتكون قادرة على التفاعل الإيجابي مع تطوّر الحياة العصرية ومع إفرزاتها. فقد وجدت في الإصلاح التربوي منطلقاً لإصلاح أوضاعها معتبرة في ذلك، أنّ الإصلاح التربوي ما زال يشكّل هاجساً لبناء المجتمعات الإنسانية، وما زال الهدف قائماً من بناء تربية قادرة على تجاوز معاناتها.

وفي خضمّ هذه الأوضاع العالمية، عرفت مشاريع الإصلاح التربوي في أغلب الأقطار العربية طفرة تنوّعت فيها المقاربات والإستراتيجيات والتوجّهات: فمن الأقطار من اعتمد استراتيجيات لبلدان متقدّمة في مجالي التربية والتعليم؛ فأقرّتها في بيئتها المحليّة؛ ومنها من اكتفى ببعض الأبعاد فقط من الإستراتيجيات الأجنبية على مستوى المضمون أو /وعلى مستوى طريقة التنظيم؛ ومنها من تأثر بالمووروث العربي الإسلامي تأثراً متقدّماً، فأخذ منه ما بدا له هاماً في عملية الإصلاح، وكذلك يُوجد من الأقطار العربية، من استنبط لنفسه إستراتيجية كاملة...

ونجد من جهة أخرى، في تمثّل المشاريع للإصلاح التربوي في الأقطار العربية، خلطاً بين مفهوم الإصلاح ذاته وبين مفاهيم تبدو في سياقها اللغوي مرادفة لبعضها بعضاً أو هي قريبة من بعضها

بعضاً على مستوى مدلولاتها؛ والحال أنّها مختلفة في معناها لما تُبأشر في سياق التقانة اللأمادية؛ ومن هذه المفاهيم القربية من مفهوم الإصلاح، مفهوم التجديد، ومفهوم التغيير، ومفهوم التطوير؛ إلى غير ذلك؛ وهو أمر لا يُيسر العمل المشترك بين الدول العربية الذي تسعى المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم إرساءه؛ فضلا عن كونه يطرح العديد من التساؤلات حول مستوى وجاهة مضامين الإصلاح وتنظيماتها، وحول مدى تأمينها لضمانات عن هذه الواجهة، وقدرتها على تحريك قطاعي التربية والتعليم نحو الأفضل، والاستجابة لانتظارات الأجيال والشعوب العربية.... ويسعى هذه المقالة المنهجية لعرض بعض التوجّهات والمعايير للمساعدة في عقلنة مشاريع الإصلاح في الأقطار العربية بما يُمكن من تقريب التوجّهات الإيستمولجية، وتيسير التعاون بينها، بشكل لا يكون هذا الأمر على حساب إمكانات كلّ بلد وعلى حساب اختياراته الخاصة في مجال التربية والتعليم.

ونشير في آخر هذا الطرح إلى أنّنا نركّز في هذه المقالة على أمرين فقط نعتبرهما أساسيين في مجال إصلاح النظم التربوية: هما مفهوم الإصلاح (للمنظومة التربوية)، وهندسة الإصلاح حتّى لا تتشتت التحاليل والمعاني بين مفاهيم عديدة وتحاليل لأبعاد كثيرة. ولما المقالة يُعنى بمفهوم الإصلاح التربوي وبهندسته، يفضل أن نُقدّم كشفاً وإن كان مختصراً (نظراً لخصوصية موضوع مقال الحال) عن الإصلاحات التربوية في العالم وفي الوطن العربي.

حركات الإصلاح للنظم التربوية

• إصلاح النظم التربوية في البلاد الأجنبية

شهد القرن العشرين، وعلى وجه التحديد، في النصف الثاني منه، وفي العقد الأول من القرن الحادي والعشرين إصلاحات عديدة في مجالي التربية والتعليم. وقد ظهر ذلك ممّا أثار إطلاق الاتحاد السوفياتي لقمرة الصناعات الأولى: سبوتنيك عام (1957) حفيظة البلدان الغربية، وخاصة الولايات المتحدة الأمريكية. ومن ثمّ، تلاحت الإصلاحات في اليابان وأوروبا وإسرائيل والهند وبلدان أخرى. وسارت هذه الإصلاحات على منوال الولايات المتحدة الأمريكية.

وشهدت الولايات المتحدة الأمريكية أهمّ حركة إصلاح تربوي في عام (1989) حيث عُقدت قمةً رئاسية حول أوضاع التعليم فيها، حضرها الرئيس الأمريكي جورج بوش في مدينة تشارلوتزفيل في ولاية فرجينيا. وصدر عن هذه القمة بيان في 18 نيسان (1991) بعنوان: أمريكا عام (2000): استراتيجية للتربية.

ومن جهة أخرى، عقد رؤساء دول السوق الأوروبية المشتركة اجتماع قمةً في عام (1986)، لدراسة مخاطر التخلف العلمي والتكنولوجي في دولهم، وانتهاوا إلى ضرورة إيجاد الوسائل الكفيلة برفع التحديات والمخاطر الناجمة عن تخلفهم، وكان التعليم أحد أهمّ هذه القضايا التي طرحت في هذه القمة.

ومن أهمّ المبادرات الإصلاحية أيضا التي شهدتها القرن الماضي، الإصلاح التربوي التي أقدمت عليها اليابان في عهد ميجي في عام (1870). ونُشر بهذه المناسبة، إلى أنّ ميجي هذا، أرسل بعثة لدراسة النظام التعليمي في مصر في عهد محمد علي، وعلى وجه التحديد، في عام (1882). (مكتب التربية العربي لدول الخليج).

• إصلاح النظم التربوية في الأقطار العربية

لقد أشرنا إلى أنّ الأقطار العربية في أغلبها، عرفت إصلاحات لنظمها التربوية منذ النصف الثاني من القرن العشرين؛ والسؤال المطروح هو: ما هي محدّدات هذه الإصلاحات؟ وما هي الظروف التي أحاطت بها، وما هي مخرجاتها من منطلق أنّ الإصلاح المطلوب في ضوء التحوّلات التي عرفتها وتعرفها الأقطار العربية، ويعرفها العالم؟.

لا نُخفي أنّ الإصلاحات للنظم التربوية العربية حققت لا محالة، بعض التقدّم على مستوى أعداد المتعلّمين، والبنية التحتية والتمويل... لكنّها واجهت العديد من العوائق والصعوبات التي منها:

- إنّ الإصلاحات التربوية في الوطن العربي لم تحقّق في أغلبها، أهدافها إذ بقيت جزئية وشكلية، ولم تدخل في عمق القضية الحضارية؛ ذلك أنّ السياسات التربوية القائمة في الوطن العربي ما زالت غير واضحة بالقدر المطلوب.
- الإصلاحات التربوية لا تتضمّن توجّهات تتعلّق بالتجديد التربوي وبالابتكار. فالتجديد التربوي ما زال في الوطن العربي لغة غير متداولة في السياسات التربوية، ومفهوم الإصلاح التربوي نفسه ما زال يُعاني قصورا شاملا في مختلف أقطار الوطن العربي.
- غياب الرؤية التكاملية للتخطيط التربوي وإن اختلف ذلك من قطر إلى آخر، فالرؤية الجزئية ما زالت تسيطر على محاولات النهوض بالتربية.
- غياب الرؤية المستقبلية: إنّ اتّجاهات العقل العربي ما زالت سلبية تُجاه حركة الزمن؛ فما زال العقل العربي متشبّثاً بالزمن الماضي، بحيث «إنّ الماضي يزحف إلى الحاضر ويعيد إنتاج نفسه في المستقبل؛ وبالتالي إنّ تحديد الموقف الفلسفي من الزمن ما زال يطرح نفسه بإلحاح على العقل العربي إذا كان هذا العقل يريد فعلا أن يواجه حركة التاريخ التي تتجاوز الحاضر والماضي إلى أفق مستقبلية بعيدة المدى» (البرجاوي): (<http://www.alukah.net/social/0/100446/>) وإن كانت التربية وعلى وجه التحديد، الإصلاحات للنظم التربوية في البلدان المتقدمة تُعاني من أزمة حقيقية، فإنّ هذه الأزمة تأخذ أبعادا مأساوية في الأقطار العربية. فالأنظمة التربوية في المجتمعات المتقدمة تُواجه اليوم مشكلات ما بعد الحضارة الصناعية، لكنّها ما زالت في البلدان العربية تعاني من مشكلات سابقة للحضارة الصناعية الأولى. وإذا كانت مشكلات المستقبل هي هاجس البلدان المتقدّمة، فإنّ مشكلات الماضي ما زالت تشكّل محور اهتمام البلدان العربية. ومن هذا المنطلق، يمكن القول أنّ التعليم في الأقطار العربية لم يصل إلى المستوى الذي يمكنه من أن يعدّ مجتمعات من أجل الحاضر، أو من أجل المستقبل البعيد، ذلك لأنّ هذه الأنظمة ما زالت تستمدّ معنى وجودها وأنظمتها من الماضي، وما زال الماضي يشكل محور اهتمامها.

- ومن المفارقات، أنّ التربية في الأقطار العربية تستهدف المستقبل؛ بينما هي مخطّط لها على أساس الماضي؛ وهنا تبرز مفارقة التضارب بين الماضي الذي تقوم عليه وبين المستقبل الذي تُعدّ له.
- الإصلاح للنظم التربوية يخضع في أغلب الأقطار العربية لتصورات السياسيين، كما يخضع لتمثّلات كل وزير تُسند له مهام التربية والتعليم؛ مما يقود إلى إصلاحات تعليمية مختلفة من حكومة إلى أخرى ومن وزير إلى آخر، دونما توحيد للرؤى والأهداف...
- طغيان مفهوم التعليم على حساب مفهوم التربية يُعدّ واحدا من الأسباب الرئيسية لتدنّي مستوى الواجهة لإصلاح النظم التربوية في الوطن العربي، ممّا يشرح عجز هذه النظم عن اللحاق بموكب الحضارة التربوية في العالم. (الحطّاب: 1989) وفي هذا المجال، تمّ اختزال التربية (Education) في مجالاتها الواسعة وفي التمدّس (schooling) وفي عملياته المعرفية الضيّقة، ومن ثمّ جفّت ينباع التربية في ثقافتها الحياتية وفي مهامّها الاجتماعية والإنسانية.

ويُمكن القول في آخر الأمر، أنّ الأقطار العربية في أغلبها لم تأخذ تحديّات القرن الحادي والعشرين على محمل الجدّ، ولم يتمثّل أغلب صانعي القرار منهم أنّ التعليم يمثّل الخط الأمامي في مواجهة التحديات المستقبلية. فالسياسيون العرب وصنّاع القرار لا يستجيبون بالقدر المطلوب لنداءات المرّبين وخبراء التعليم لإجراء الإصلاحات التربوية الضرورية والمشاركة في بناء القرار التربوي الذي يُعدّ مهمّة اجتماعية متكاملة.

تعريف مفهوم الإصلاح (للنظم التربوية) وتحليله، والمفاهيم القريبة منه

تعريف الإصلاح لغة: الإصلاح نقيض الفساد كما ورد في لسان العرب لابن منظور والصحاح للجوهري. ويقال رجل صالح في نفسه ومصالح في أعماله وأموره. وجاء في اللسان أيضا: أصلح الشيء بعد فساده؛ أيّ أقامه. ويقال: كذلك صلّحت حال فلان: أيّ أزال عنه الفساد. والرجل كان صالحا في عمله : أيّ لزم الصلاح؛ تصليحا أيّ أعاد إلى حالة. ويقال: هذا يصلح لك أيّ يوافقك ويحسن بك.

وورد مفهوم الإصلاح في عدّة آيات من القرآن الكريم: قال الله تعالى «ولا تفسدوا في الأرض بعد إصلاحها.» وقال سبحانه أيضا «وأصلحوا بين أخويكم» وقال تعالى «إن أريد إلا إصلاح ما استطعت وما توفيقي إلا بالله عليه توكلت وعليه أنيب.»

تعريف مفهوم الإصلاح اصطلاحا

توجد تعريفات عديدة لمفهوم الإصلاح (للنظم التربوية) من خلال التقارير ونتائج الدراسات والإستراتيجيات... ومن هذه التعريفات: الإصلاح هو جملة التغييرات التي يتم إدخالها على نظام تربوي، بهدف إكسابه القدرة على الاستجابة لمتطلبات المجتمع بشكل جزئي أو كلي؛ وهو مشروع يندرج ضمن عملية إبداعية وابتكارية... ويتم مشروع الإصلاح باستثمار المحيط، واستثمار معطياته وإمكاناته.

ويشير مفهوم الإصلاح التربوي أيضا، إلى أنه عملية تغيير في النظام التربوي أو في جزء منه نحو الأفضل، وغالبا ما يتضمّن هذا المفهوم معاني اجتماعية واقتصادية وسياسية.

أما علماء اجتماع التربية فيعرّفونه بأنه إجراء عمليات تغيير اقتصادية وسياسية ذات تأثير على إعادة توزيع مصادر القوة والثروة في المجتمع؛ إذ يرتبط مفهوم الإصلاح بالأدبيات السياسية والدستورية والقانونية والاقتصادية أكثر من ارتباطه بنظام التربية.

ويرتبط مفهوم الإصلاح من جهة أخرى، بمفهوم الأزمة التي تتخذ أشكالا مختلفة منها: حالة عطالة أو جمود تنال جانبا أو جوانب النظام التربوي فتفقدته توازنه، وتؤدي به إلى خلل في قدرته على أداء وظيفته. وقد تنبع من مكّون من مكّونات النظام التربوي مثل: الإدارة، أو المناهج، أو الخطة الدراسية، وغالبا ما تكون ناشئة من عوامل تاريخية وثقافية واجتماعية.

المفاهيم القريبة من مفهوم الإصلاح للنظم التربوية

يُوجد في الأدبيات التربوية عدد من المفاهيم القريبة من مفهوم الإصلاح كثيرا ما تستخدم في ثناياها؛ ومن هذه المفاهيم: مفهوم التطوير، ومفهوم التجديد، ومفهوم التغيير، ومفاهيم أخرى. ونلاحظ في هذا الصدد أنّ تعريفها لا يختلف جوهريا عن تعريف مفهوم الإصلاح التربوي:

- **مفهوم التطوير:** يُعرّف هذا المفهوم بأنه محاولة لإدخال تحسينات على الوضع الراهن في النظام التربوي؛ في كلياته أو في بعض مكّوناته. ويعرّفه حسن البيلاوي بأنه: «ذلك

التغيير الشامل في بنية النظام التعليمي.» والتطوير كذلك، هو عملية هندسية يتمّ فيها دعم جوانب القوة ومعالجة نقاط الضعف والوهن في ضوء معايير محدّدة وطبقاً لمراحل معيَّنة. وترتبط بعملية التطوير عمليات فرعية أخرى منها: عملية التعديل وعملية التحسين، وهاتان العمليتان أقلّ شمولاً وأقلّ عمقا من عملية التطوير نفسها.

- **مفهوم التجديد:** ما زال هذا المفهوم لغة مجهولة في السياسات التربوية؛ ذلك لأنّ الإصلاح التربوي نفسه ما زال مشروعا يُعاني قصورا في أرجاء الوطن العربي. ويُعرّف التجديد بأنّه إدخال عناصر جديدة في النظام التربوي؛ والاستفادة منها في إعادة هيكلة بعض الأساليب والطرائق والممارسات بهدف إغناء الخبرة التربوية. كما يُعرّف معجم علوم التربية التجديد التربوي بأنّه «عملية إبداع وإنتاج شيء أو فكرة جديدة أو التوليف بين أشياء موجودة من قبل توليفاً جديداً.

- **مفهوم التغيير:** ومعناه الانطلاق من حالة غير مرضية في المنظومة التربوية إلى حالة أفضل. والهدف الأساسي للتغيير هو العلاج لمواطن الوهن في المنظومة التربوية. ويرتبط التغيير بالمهام الآتية:

- ◆ تنظيم العلاقات بين أفراد المجتمع التربوي
- ◆ تنظيم الوظائف للمعلّمين والمتعلّمين.
- ◆ تنظيم الشعب من خلال تقنين التنظيمات التربوية.
- ◆ تنظيم المصالح في المؤسسة التربوية: مديرية الدراسات، استشارية التربية، المقتصدية
- ◆ تنشيط أعمال مجموعات التفكير والبحث، وتفعيل دور النوادي العلمية والثقافية...
- ◆ تنظيم الهياكل مثل: ضمان الأمن، النظافة، تحسين مختلف مرافق المؤسسة وتجميلها.

يتبيّن من التحاليل والتعريفات السابقة لمفاهيم الإصلاح التربوي، والتطوير، والتجديد، والتغيير في الأدبيات التربوية العربية وغير العربية، أنّ هذه المفاهيم ليست خارجة عن بعضها بعضاً؛ إذ تُستخدم في أحيان كثيرة بنفس المعنى إلى درجة يصعب تحديد الفرق بين الإصلاح وبين التطوير والتجديد والتغيير؛ وهو ما يشرح بدرجة عالية الضبابية الملاحظة في إستراتيجيات الإصلاح للنظم التربوية في الأقطار العربية وفي مشاريعها. ويجوز القول أنّ ذلك يرجع إلى التعامل مع هذه المفاهيم

في سياقها اللغوي: فالمدخل في تناولها واستعمالها وتحليلها عموماً يقوم على البرادقم اللغوي الذي لا ينسجم بالقدر المطلوب مع مفهوم الإصلاح الذي يتّسم ببعده التقني المرتكز على برادقم التفانة اللامادية. ونعتبر أنّ النقلة النوعية التي ندعو لاعتمادها في الوطن العربي، تتمثّل في إعادة النظر في التعامل مع المفاهيم موضوع هذه الدراسة، بالاستئناس بالتكنولوجيا اللامادية.

وأوّل إجراء في هذا الصدد، يتمثّل في تحديد الخيط الفارقي بين مفهوم الإصلاح والمفاهيم الأخرى التي دعوناها بالقربية منه، في اتّجاه تحديد معيار يقطع بين ما هو مفهوم (concept) وبين ما هو ليس بمفهوم. إنّ هذه الخطوة هامّة بدرجة عالية لأنّها توضّح أنّ الإجراءات المتخذة من قبل سلط الإشراف في إطار الإصلاح التربوي، تُعدّ من الإصلاح أم هي مجرد إجراءات عادية قد تحسّن المنظومة التربوية، وقد لا تحسّن وليست لها أثر في تجويد الوضع.

في آخر هذا الطرح، ما يُميّز المفهوم عمّا هو ليس بمفهوم؟ وما هو المعيار الذي يُمكن من الإجابة عن هذا السؤال؟ ونقترح للغرض المعيار التالي: الكلمة لا تكون مفهوماً إلا إذا قامت على نظرية عامة قد تكون نفسية أو فلسفية أو لها مرجعية في علم الاجتماع أو علوم التربية.. إلى آخره؛ ويمكن للمفهوم الواحد أن يتأسس على أكثر من نظرية بشرط ألا تتناقض فيما بينها... وإن لم تتأسس الكلمة على نظرية عامة، فهي ليست مفهوماً.

مثال توضيحي: «التعليم» كلمة يمكن أن نستخدمها في إطار النظرية السلوكية، أو في إطار النظرية العرفانية (المعرفية) أو النظرية البنائية أو أيضاً النظرية البنائية الاجتماعية. فهي من هذا المنطلق مفهوم؛ بينما كلمة «محفظة» لا تتركز على نظرية، فهي إذّا ليست مفهوماً.

وفي هذا الإطار، الإصلاح (التربوي) مفهوم ذلك أنّه يُمكن أن يقوم على مرجعية اقتصادية، أو فلسفية، أو تربوية... لوضع أهدافه، وإستراتيجياته بمختلف أبعاده، وإجراءاته العملية، وطرائق تقييمه القبليّة والبعديّة؛ علماً أنّ كلّ هذه المكوّنات وغيرها تستمدّ مضامينها وتوجّهاتها من النظرية أو النظريات التي يتأسس عليها الإصلاح التربوي في منظومة معيّنة.

ونشير من جهة أخرى، إلى أنّ هذا الطرح يتطلّب تكوين (تدريب) قادة الإصلاح للنظم التربوية، والمشرّفين عليه في الأطوار العربية. ولا يجوز توظيفه إلا بعد تمكّنهم من مقتضيات استخدامه ومن إجراءاته العملية.

بعد التعرّض إلى مفهوم الإصلاح التربوي والمفاهيم القريبة منه، تُطرح قضية أخرى تتمثل في نوعية الخطاب التربوي لما يتعلّق الأمر بإصلاح النظم التربوية؛ وذلك في الأدبيات التربوية في الأقطار العربية، وبين المهتمّين بالشأن التربوي وبإصلاحه.

مستويات الخطاب في مجال إصلاح النظم التربوية في الأقطار العربية

من الطبيعي أن يهتمّ كلّ شرائح المجتمع بالتربية والتعليم، وبخاصة عندما يتحتّم تطويرهما وإصلاحهما. ومن الطبيعي أيضاً، أن يُقدّم كلّ مواطن آراءه ومقترحاته وتمثّله في المجال. ولا شكّ أنّ لكلّ شريحة من هذه الشرائح رؤاها ومقترحاتها التي قد تتقاطع أحيانا في بعض مكونات المنظومة التربوية، وقد لا تتقاطع على مستوى استخدام المفاهيم، ومن حيث تخرّج البرادقات، وكذلك من حيث أسس التخطيط والتنفيذ، ومحطّات التقييم وأدواته... ويُلاحظ المتفحّص لهذا الخطاب اختلاف مضامينه وتنوّع شكله وعمق القضايا المطروحة والمقترحات... ونُضيف أنّ هذا الاختلاف في المضمون والشكل له أثر مباشر في مستوى وصوله إلى الواقع الراهن للمنظومة التربوية، واستخلاص مواطن القوّة فيه ومواطن الخلل بما يمكن من بناء الإستراتيجيات الإصلاحية والخطط العملية وتقييم مدى جدواها ووجاهة نتائجها.

ويتبيّن لنا أنّ الخطاب في مجال الإصلاح للمنظومة التربوية يتوزّع إلى ثلاثة مستويات أو برادقات تُقدّمها من البسيط الذي لا جدوى فيه في إصلاح المنظومة التربوية؛ وإن وجدت، فهي قليلة الفعّالية إلى البرادقم القائم على تقانة اللامادية:

• البرادقم البسيط

ويتمّس بتأثره باعتبار ذات طابع سوسيولوجي وسياسي؛ إذ يقوم على استطلاع الرأي أساسا، سواء لتشخيص واقع التربية والتعليم أو لتمثّل إستراتيجية الإصلاح؛ وعادة ما يُتوجّه فيه إلى كلّ شرائح المجتمع وحتّى إلى من ليس لهم اطلاع على المنظومة التربوية وخبرة في المجال؛ علما أنّ المخطّطين والمشرفين على الإصلاح يكتفون بنتائج استطلاع الرأي من منطلق أنّه يضمن ممارسة الديمقراطية والتشاركية؛ وهما حسب فناعاتهم قيمتان كافيتان لمباشرة الإصلاح ذلك لغياب فيهما لمكوّنات أخرى للنظام التربوي مثل ما يتعلّق بالمنهاج التعليمية، ومصادر التعلّم، والزمن المدرسي، وكلّ المكوّنات ذات البعد التقني والفني، وتكوين المدرّسين.. إلى غير ذلك. وبالتالي لا يُقدّم مشروع

الإصلاح ضمانات خصوصاً إن كان الهدف إجراء إصلاحاً شاملاً. فيكون الخطاب الإصلاحى أتر يحتاج إلى التعمق والوصول إلى جوهر الإشكاليات المطروحة.

• البرادقم الخبري

عموماً، الخبرة هي وضع من له تجربة ميدانية قد تكون غنية في مجال عمله أو اهتماماته؛ لكنّها غير قائمة على أسس علمية. ومن أمثلة ذلك أنّ المدرّس والمفتّش (المتفقد) ومدير مؤسّسة تربوية لهم في أغلبهم، تجربة ميدانية بمقتضيات مهنهم قد تكون طويلة، وقد يتفوّقون فيها في مواقع عملهم؛ لكن ليس لجلّهم تكوين علمي (أكاديمي) في مجال تفوّقهم. فيستمدّون مهاراتهم فقط من التجربة الميدانية التي تملّكوها.

يُشارك هؤلاء عادة في بناء إستراتيجيات الإصلاح للمنظومة التربوية وذلك في أغلب الأقطار العربية. ويحدث أن يُشرفوا على مثل هذه المشاريع الإصلاحية. فيؤظفون خبرتهم الميدانية. لكنّهم يبقون في أغلبهم، عاجزين عن الرجوع إلى المرجعيات العلمية والتكنولوجية اللامادية ذات العلاقة؛ ذلك لأنّهم لم يتلقّوا دراسات جامعية في علوم التربية أو في مجالات قريبة من علوم التربية؛ وبالتالي لا يستطيعون استخدام المرجعيات ذات العلاقة. فيبقى خطابهم خطاباً عملياً ميدانياً خاضعاً لمنطق الصواب والخطأ الذي لا يرقى إلى شروط بناء إستراتيجيات إصلاحية وتنفيذها وتقييمها؛ وهو ما لا يُوفّر ضمانات كافية لوجاهة الإصلاح إن هم لم يستعينوا بخبراء معترف بهم على مستوى الأقطار العربية والعالم المتقدّم.

• برادقم التفانة اللامادية

يُنْتخب المنخرطون في هذا البرادقم من ضمن المتكوّنين في هندسة (ingineery) الإصلاح للنظم التربوية وفي علوم التربية، وسبق لهم أن أعدّوا دراسات وبحوثاً في المجال. ولهم تجربة في إصلاح النظم التربوية ومرجعيات نظرية ومنهجية. والمتفوّق منهم يكون قد اكتسب كفاية لتفعيل عملي للنظريات في شكل إجراءات ميدانية؛ وكفاية أيضاً الانتقال من العملي والميداني إلى النظري (كفاية التنظير انطلاقاً من العملي). ويترتّب عن ذلك أنّ خطابهم وبخاصّة في إصلاح النظم التربوية يتميّز عن الخطاب في البرادقم الأول وفي البرادقم الثاني بنزوعهم إلى اعتماد مرجعيات

علمية أو / ونظرية عند معالجتهم لقضية عملية أو ظاهرة ميدانية، وكذلك عند اقتراحهم لرأي أو منهجية محدّدة. فيتميّز خطابهم بكونه لا يكون وصفيّاً وسردياً فقط. وإتّما ينزعون إلى الخطاب التحليلي والتجريبي أيضاً.

كذلك، هم عارفون بمقتضيات الإصلاح للمنظومة التربوية وبقواعد بناء إستراتيجيات ومراحلها وطريقة مباشرتها. لذا يكون خطابهم خطاباً فنياً وتقنياً أكثر ممّا يكون عاماً.

ويتميّز الخطاب في هذا البرادقم، بضوابط الإصلاح للمنظومة التربوية التي منها الآتية:

- **تحديد منطلقات الإصلاح وأبعاده:** ومن المنطلقات لتحقيق إصلاحا للنظم التربوية في الأقطار العربية، تمثّل رؤية لكلّ مجتمع محليّ تكون شمولية وتكاملية: بناء صورة للحياة الواقعية السائدة في أبعادها الاقتصادية، والاجتماعية، والسياسية، والثقافية... ذلك أنّ النهوض الحضاري عبر التاريخ كان يحتكم إلى تحولات نوعية في منظومات القيم الاجتماعية، والثقافية، والسياسية السائدة. ومن هذا المنطلق، يتعيّن تحليل واقع التربية والتعليم وتعرّف إمكانات إصلاحه من خلال الأبعاد التالية:

- ◆ البعد المستقبلي لإصلاح النظم التربوية الذي يتوقّف على مستوى التربية الذي سيترتّب عليها الأبناء في القرن الحادي والعشرين إذ المستقبل هو حامل للتفجّر المعرفي الذي يتحمّ تنظيمه والاستفادة منه؛ وهو المحكّ لضمان التقدّم في الألفية الثالثة.
- ◆ بعد التخطيط المنهجي والعلمي للتربية الذي يتعيّن أن يكون متكاملًا لمختلف أبعاد الحياة التربوية ولمختلف مكوّنات المنظومة التربوية؛ وبين التربية وخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية. ونشير في هذا الصدد إلى أنّ الارتجال والتخبّط في إصلاح النظم التربوية من أخطر ما يُواجهه المجتمع في الحاضر وفي المستقبل.
- ◆ البعد الحياتي والواقعي للتربية ذلك لأنّ التربية لا يمكن أن تنجح في أداء وظيفتها إذا لم ترتبط بالواقع الحقيقي؛ ممّا يدعو إلى كسر الحواجز بين المؤسسة التربوية والحياة الاجتماعية.
- ◆ البعد الخاصّ بالموقف من الإنسان ومن الوطن، وهو بعد وظيفي للتربية والتعليم. ومفاده أن المؤسسة التربوية والتعليمية مدعوة لتكوين أجيال قادرة على المشاركة في

بناء وطنها، وتتسم بتملك كفايتي الإبداع، والابتكار، وكفاية التفكير الناقد، والإيمان بالوطن وبالأمّة العربية.

♦ البعد الخاصّ بالعلاقات بين الفاعلين في المؤسسة التعليمية. ومعناه إرساء أساليب ديمقراطية في مجال العلاقات بين المدرّسين والمتعلّمين وبينهم وبين الإدارة. ويندرج هذا البعد في إطار بناء العقل الحرّ والمبدع.

- **توجّهات الإصلاح للنظم التربوية ومشكلاتها:** تجمع البحوث والدراسات التي عُنتت بالإصلاحات التربوية، على توافر توجّهات مشتركة سواء على مستوى العالم أو في الأقطار العربية. وتندرج هذه التوجّهات ضمن السياسات التربوية والإشكاليات التي تواجه حركات الإصلاح التربوي والمسار الطبيعي للحركات التطويرية والتنموية بصفة عامة.

ومن هذه التوجّهات، الاستفادة من النماذج الإصلاحية الناجحة، وتطبيق تجارب ميدانية مختلفة لمواجهة المشكلات المطروحة، والتوجّه نحو تعليم التقانة في جميع مراحل التعليم العام بحيث تختفي الحواجز بين التعليم التقني والتعليم العام؛ والتوجّه نحو ربط محتويات التعليم بالإنتاج والتنمية الاقتصادية والاجتماعية؛ والتوجّه نحو تكامل المناهج التعليمية...

- **مراحل الإصلاح الأساسية للنظم التربوية:** توجد على مستوى العالم نماذج وإستراتيجيات عديدة ومختلفة ولو أنّها تتقاطع في بعض مكوّناتها. ونورد فيما يلي المراحل الأساسية للإصلاح المتّفق عليها والتي ندعو لاستخدامها في الوطن العربي:

♦ التأكّد من توفر قرار سياسي صادق لإجراء الإصلاح وتنفيذه؛ ذلك لأنّه لا فائدة من الإصلاح الذي لا تدعمه وتدعو إليه السلطة الحاكمة بالبلد وإلّا سيواجه الإصلاح صعوبات كثيرة قد لا تستطيع المنظومة التربوية تجاوزها.

♦ إجراء دراسة أو دراسات علمية منهجية لتشخيص الوضع الراهن للمنظومة التربوية؛ وهو أمر جدّ هام للوقوف على جوانب القوّة في المنظومة وجوانب الضعف بما يُمكن من تحديد أهداف الإصلاح في المرحلة اللاحقة.

- ◆ تحديد أهداف الإصلاح في ضوء نتائج التشخيص، وأيضاً في ضوء ملامح المجتمع الذي يُراد بناءه ولامح الأفراد الذين سيتمّ إعدادهم لهذا المجتمع.
- ◆ تحديد افتراضي للأنموذج الإصلاحي الذي سيُعمد لتحقيق الأهداف المرصودة؛ وهو ما يدعو إلى مشاركة خبراء في المجال مع إسهام الفاعلين التربويين.
- ◆ تقييم الأنموذج المعتمد تقييماً قبلياً وفق معيار القابلية للتنفيذ ومعيار مدى تحقيقه للأهداف الموضوعية.
- ◆ بناء خطة عملية لتنفيذ الإصلاح مع اعتماد مختلف المكونات للأنموذج الإصلاحي الذي تمّ وضعه.

ونشير إلى أنّ كلّ مرحلة من هذه المراحل الأساسية تتوزّع إلى مراحل فرعية وإجراءات عملية يتعيّن رسمها مع تحديد في كلّ مرّة للمتدخلين فيها وضبط للزمن والمكان لكلّ خطوة.

- **متطلبات الإصلاح:** تعتبر هذه المتطلبات أكيد ضبطها؛ إذ بدون تحديدها، لا نضمن إمكانية تنفيذ المشروع. ومن هذه المتطلبات:

- ◆ تكوين فرق من المربين والباحثين ذلك لأنّ عملية الإصلاح التربوي عملية بحث علمي تتطلب إسهام خبرات وكفاءات علمية عالية، كما تتطلب اعتماد الموضوعية في تناول المسائل المطروحة بعيداً عن التأثيرات الحزبية والأيدولوجية.
- ◆ اعتماد ميزانية مالية مخصّصة لعملية الإصلاح التربوي لتغطية كلّ النفقات ذات العلاقة؛ وهي عادة ما تكون مرتفعة.
- ◆ تحسين الوضع الاقتصادي والمالي للمربين بما يُمكنهم من مباشرة مهامهم بشكل طبيعي (البنك الدولي: 2007).

◆ اعتماد التخطيط العلمي نهجاً بعيداً عن التجاذبات السياسية والإيديولوجيات المذهبية

- **معطّلات إصلاح النظم التربوية في الأقطار العربية:** وتوجد العديد من المعطّلات والعوائق التي يُواجهها الإصلاح للنظم التربوية العربية، وتثقل خطواته. ويمكن اعتبار هذه المعطّلات من التحديّات التي يتوجّب رفعها. وتتعلق المعطّلات عموماً بالأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والسياسية... ومن المفارقة أن هذه المعطّلات تُعتبر من قبل المخطّطين للإصلاح من منطلقات

الإصلاح. كما تُؤشّر إلى أنّ مشروع الإصلاح للتربية لا يمكن أن ينجح إلا في إطار إصلاح شمولي يضمّ كلّ التحديّات المُشار إليها. ومن هذه المعطّلات:

◆ معطّلات اقتصادية. وينسحب هذا الوضع على كلّ الأقطار العربية تقريبا؛ حتّى الأقطار النفطية التي أجلّ بعضها إجراء الإصلاح التربوي لأنها تعاني عجزاً في الموازنات العامة.

◆ غياب تحديد الأولويات في تصنيف المشكلات المطروحة: بحيث تضع الحدود الفاصلة بين التحديّات الكبرى والتحدّيات الفرعية؛ ممّا يُقلّل من أهمّية نتائج الدراسات والأبحاث؛ وبالتالي، من وجهة الإصلاح.

◆ معطّلات ذات طابع علمي. من المعلوم أنّ الإصلاح للنظم التربوية يتركّز على نتائج الدراسات والبحوث العلمية؛ فهي التي تُعدّ لتحديد أهداف الإصلاح إلى جانب ضوابط أخرى. بالتالي فهي تُمثّل قاعدة للمشاريع الإصلاحية. ونسجّل في هذا الصدد عدداً من الملاحظات التي تقلّل من وجهة الدراسات الجارية في الوطن العربي. ومن هذه الملاحظات أنّ أغلب هذه الدراسات لا تأخذ طابعاً شمولياً إذ كانت تقتصر في أغلب الأحيان، على دراسة بُعد فقط من المنظومة التربوية؛ وهو ما يضعف شأنها ووجهتها.

◆ معطّلات على مستوى التخطيط التربوي.

غني عن البيان أنّ التخطيط يضمن للنظام التعليمي القدرة على تحقيق التكامل والتوازن في مسار إصلاحه. ويُلاحظ أنّ التخطيط لإصلاح النظم التربوية في الأقطار العربية غير منهجي في أغلب الأحوال. والأمثلة كثيرة في هذا المجال. (محمد منير مرسى: 1992).. كما نسجّل نقصاً كبيراً في عدد الخبراء المتخصّصين في التخطيط التربوي، وغياباً في كفاية التخطيط التكاملي داخل المنظومة التربوية العربية.

الخاتمة

يشهد العالم اليوم تحولات اقتصادية واجتماعية وسياسية ذات أهمية عالية وخطورة متأكّدة. وتفرض هذه التحولات جملة من التحدّيات على الدول العربية لمواجهة التنمية فيها. وفي إطار هذا الوضع، يُعتبر الإصلاح للنظم التربوية في الأقطار العربية ضرورة تاريخية متأكّدة. كما تُملي هذه التحدّيات على هذه الأقطار السعي المتواصل لإعادة بناء أنظمتها التربوية وإصلاحها. ويتطلّب الإصلاح إرادة سياسية صادقة وجرأة حقيقية فيه تتجلّى في تحقيق إصلاح تربوي شمولي تتقاطع فيه القمّة والقاعدة، وتُربط فيها المسؤولية بالمساءلة، وتقييم الإصلاحات السابقة، ونشر نتائجها للعموم من منطلق أنّ الإصلاح للتربية شأن عام ومجتمعي وليس شأنًا قطاعيًا.

المراجع العربية

- مكتب التربية العربي لدول الخليج. (1988). الإصلاح التربوي في الولايات المتحدة الأمريكية. مطبعة مكتب التربوي العربي. لدول الخليج. الرياض.
- خلدون النقي. (1997). أين الخلل في العملية التربوية في الكويت ودول الخليج . جريدة الخليج. الأربعاء . 1997، العدد 14/5/6596.
- الحطاب، أحمد. الصفات التي يجب أن تتسم بها التربية للاستجابة لمتطلبات المجتمع خلال القرن الحادي والعشرين، مكتب اليونيسكو الإقليمي للتربية في الوطن العربي. العدد 35 يونيو/حزيران 1998 ص. 14.
- عبد الموجود، عزّت . أمريكا عام 2000. استراتيجية للتربية، مركز البحوث التربوية في جامعة قطر (1992). (ص19. الدوحة.
- وطفة، علي. (1991). علم الاجتماع التربوي، جامعة دمشق، مطابع الاتحاد، دمشق.
- منير مرسي: محمد. (1992). الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث، عالم الكتب، القاهرة.
- شحاتة، حسن، والنجار حسن و زينب. معجم المصطلحات التربوية والنفسية.
- دار المشرق. (1988). المنجد الأبجدي. ط 6. بيروت.
- إبراهيم، سعد الدين، (1992). مستقبل التعليم في الوطن العربي. القاهرة.
- البنك الولي. (2007) الطريق غير المسلوكة.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين. (2009). نظام التعليم بالمغرب. مجلّة المدرسة المغربية. العدد 1. 88 ص.. مايو. الرباط.
- مرسي، محمد منير https://sst5.com/authorinf.aspx?Author_id=207
- حسن البيلاوي <http://www.Mediterraneancentre.Net.2004>

المراجع الأجنبية

- Bourdieu.(p.) et Passeron (J. C.). (1970). La reproduction.
- Paris. Minuit
- Madeleine Grawitz (1983). Lexique des sciences sociales Dalloze, Paris.
- [www.googe.com:http://www.Mediterraneancentre.Net.2004/3/-](http://www.Mediterraneancentre.Net.2004/3/)

مستوى البرامج التدريبية لدائرة التعليم والمعرفة في التنمية المهنية للمعلمين في إمارة أبوظبي



د. عايذة بنت بطي بن راشد القاسمية
أ. مريم سالم سعيد الفيثي

المقدمة

شهدت السنوات الأخيرة ثورة معلوماتية وتطورات علمية وتقنية واسعة في جميع نواحي الحياة، مما حمل التربويين على إعادة بناء عملية التعلم والتعليم وتطويرها برمتها على أسس جديدة تتفق مع الواقع الجديد. ونظراً لما يمثل المعلم من أهمية باعتباره ركناً أساسياً من أركان النظام التربوي، وعاملاً مؤثراً في إحداث التغييرات المطلوبة، كان لا بد من توفير فرص التنمية المهنية المستدامة للمعلمين في الجوانب المعرفية والمهارية والانفعالية كافة.

ولتحقيق هذا الهدف تسعى وزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات العربية المتحدة جاهدة إلى تجديد أساليبها وتطوير طرائقها استناداً إلى التطع الدائم نحو الأمثل للقادة والتربويين. وتحرص على الاستمرار في تنمية برامج التنمية المهنية للفئات التربوية المستهدفة وتطويرها، وما يتطلبه ذلك من دعم الأطر البشرية والفنية القائمة على تنفيذها، وإيجاد نظام متابعة لجميع الفعاليات قادر على ضمان تطوير هذه البرامج في ضوء ما توفّره من تغذية راجعة (وزارة التربية والتعليم، 2012).

لقد حظيت قضية إعداد المعلم وتدريبه بالمزيد من الاهتمام من قبل المعنيين في التربية على مرّ العصور، وذلك انطلاقاً من الإيمان بدوره الحيوي في تنفيذ العملية التعليمية ونجاحها؛ ولذلك فإنّ إصلاح التربية يرتبط مباشرة بجودة المعلم، فالتنمية المهنية للمعلمين من القضايا الحيوية والمهمّة في ميدان التربية، إذ إنّها تكتسب نشاطها المتجدّد إذا ما شعر المجتمع بضرورة تطوير التعليم وتجويده وتحسينه، ومن ثم زاد الاهتمام بتطوير إعداد المعلمين وتحديثه، وأصبح تحليل كفايات قدرات المعلمين ذا أهمية متزايدة لوضعي السياسة التدريسية على المستوى القومي والمحلي (عردس، 2000).

وتُعرف البرامج التدريبية بأنها برامج مخطّطة ومصمّمة لزيادة الكفاءة الإنتاجية من خلال معالجة أوجه القصور، أو تزويد المعلّمين بكلّ ما هو جديد من المعلومات والمهارات والاتجاهات لزيادة كفاءتهم الفنية وصقل خبراتهم (محمد وحوالة، 2006). أمّا التنمية المهنية للمعلّمين، فتشير إلى مجموعة العمليات التي تهدف إلى تطوير مهارات المعلّمين وسلوكهم، لتكون أكثر كفاءة وفاعلية لسدّ حاجات المؤسسة والطلبة والمجتمع المحلي، وحاجات المعلّمين أنفسهم (Speck & Knipe, 2005).

وأكد بيثام وبيلي (Beetham & Baily, 2002) على الحاجة الملحة لعملية التنمية المهنية للمعلّمين بغرض الاستخدام الأمثل لتقانة التعليم على جميع المستويات، وتطوير أداء المعلّمين وتحسينه من خلال برامج التدريب المستمرة، التي تهدف إلى تنمية مهاراتهم وتساعدهم على مواكبة التغيّرات التي تجري داخل المدرسة وخارجها.

وأشارت وكالة تدريب المعلّمين في إنجلترا (Teacher Training Agency) إلى أنّ التوجّه نحو التنمية المهنية للمعلّم يُعدّ جزءاً من الإستراتيجية العامة لتربية المعلّم وإصلاح التعليم طويل الأجل. وذلك من خلال النموذجين المتمثّلين في: نموذج العجز الذي يرى أنّ التدريس عملية فنيّة، فيهدف إلى تحسينها من خلال تدريب المعلّم بأساليب معيّنة. ونموذج ممارسة التطوّر الذي يرى أنّ المعلّمين متمكّنين ويمتلكون المعرفة الكافية التي يمكن الاستفادة منها وتوظيفها، فهو لا يعمل على المعلّم، بل يعمل معه من أجل تطويره وتحسين أدائه (Marvin, 1992).

وتتطلب العديد من الإصلاحات التعليمية الحديثة من المعلّمين أن يغيروا أدوارهم ويتحمّلوا مسؤوليات جديدة، كالتغيّرات الهيكلية في أسلوب تنظيم المدارس، وصنع القرار، والسياسات البديلة، والجهود المبذولة لتشجيع مشاركة أولياء الأمور والمشاركة المجتمعية، وكلّ ذلك يتطلب أن يغيّر المعلّمون في الطريقة التي يؤدّون بها وظائفهم، وأن يعيدوا تصميم الثقافة التي يعملون في إطارها. فالتنمية المهنية ضرورية للمعلمين على كلّ المستويات؛ لأنّ كلّ مبادرة للإصلاح أساسها توفير تنمية مهنية ذات جودة عالية (Guskey, 2000).

وقد عملت دولة الإمارات العربية المتحدة، شأنها شأن العديد من الدول المتقدّمة، على تجديد نظام التعليم ليرتقي بكفاءة العمل والأداء وجودة التعلّم ونتائج التحصيل الدراسي، ويواكب التغيير القادر على أن يؤثّر في سوق العمل. فنظراً لإدراك المسؤولين لأهميّة دور المعلّم

وانعكاس أثر تنميته ودعمه وتطويره على الطلبة، وتطوير مهاراته والارتقاء بأدائه؛ تقوم دائرة التعليم والمعرفة بتقديم دورات التنمية المهنية للمعلمين بشكل متواصل ومستمر. إذ ينصب تركيز برنامج التنمية المهنية للمعلمين في دائرة التعليم والمعرفة على تحسين مهارات التعليم والتعلم، إضافة إلى تعزيز الدور القيادي لدى مختلف أعضاء هيئة التدريس لتوفير أفضل الفرص لنيل الطلبة للنجاح وإعدادهم للمستقبل. ويأتي هذا البرنامج في إطار النظرة المستقبلية لدائرة التعليم والمعرفة لإعداد المعلمين وتمكينهم، وصل مستوى أدائهم، وتقديم كل سبل الدعم لمديري المدارس؛ بهدف تمكينهم من القيادة بكفاءة وفاعلية (دائرة التعليم والمعرفة، 2014).

يستخلص مما سبق ذكره أهمية برامج التنمية المهنية للمعلمين في رفع كفاءتهم ومعارفهم وخبراتهم في شتى المجالات التربوية، والاجتماعية، والنفسية، والسلوكية، من أجل تحسين أدائهم، ورفع مستوى أداء الطلبة أكاديميًا، وسلوكيًا، واجتماعيًا، وعاطفيًا، الذي يُعدّ الهدف الأسمى الذي تسعى إليها كافة المؤسسات التربوية على الصعيدين الدولي والمحلي.

وقد أشارت بعض الدراسات إلى الدور الكبير الذي يقوم به المشرف التربوي في التنمية المهنية للمعلمين. فقد أجرت البلوي (2011) دراسة هدفت إلى تعرّف دور المشرف التربوي في التنمية المهنية للمعلمين الجدد. وتكوّنت العيّنة من (612) معلمًا جديدًا ومعلمة ممن يعملون في المدارس التابعة لمنطقة تبوك في السعودية. ولتحقيق أهداف الدراسة تمّ تطوير أداة مكوّنة من (47) فقرة موزّعة على خمسة مجالات، هي: التخطيط، ومهارات التدريس، وإدارة الصف، والتقييم، والمنهاج. وأظهرت النتائج أنّ المعلمين الجدد أشاروا إلى أنّ دور المشرف التربوي في تنميتهم كان متوسط الدرجة على مستوى جميع المجالات، حيث جاء مجال المنهاج في المرتبة الأولى، تلاه مجال إدارة الصف، ثم مجال مهارات التدريس، فمجال التقييم، وأخيرًا مجال التخطيط. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في دور المشرفين في تنميتهم المهنية تعزى إلى متغيرات النوع الاجتماعي والتخصّص والدرجة من وجهة نظرهم.

كما أشارت الكثير من الدراسات الدولية والمحلية إلى أهمية البرامج التدريبية للتنمية المهنية للمعلمين، وأثرها في تطوير و أداء المعلمين على اختلاف جنسهم وتخصصاتهم وخبراتهم (العامري، 2015؛ عرندس، 2000؛ الفراء، 2013؛ 2014؛ Coffman, 2004؛ Gameda, Fiorucci & Catarci, 2014)، وإلى ضرورة وجود مثل هذه التنمية واستمراريتها خلال المسيرة المهنية للمعلمين، وتقييمها

وتطويرها تبعاً للتطورات العلمية والتقنية المتلاحقة والمتسارعة (التركي، 2013؛ الغامدي، 2013؛ Aseeri, 2015; Harris & Sass, 2011; Hajisoteriou, Karousiou & Angelides, 2018; Gameda, Fiorucci & Catarci, 2014; Parson, 2015)، وأن يقوم عليها خبراء ومتخصصين (عردس، 2000؛ الشلبي، 2010؛ Coffman, 2004).

وبالمقابل أشارت بعض الدراسات إلى وجود العديد من المعوقات والصعوبات التي تواجه عملية تنفيذ البرامج التدريبية والتنمية المهنية للمعلمين (الشلبي، 2010؛ العامري، 2015؛ الفراء، 2013؛ 2015؛ Aseeri, 2015; Al Neaimi, 2011)؛ ممّا يعطي مبرراً لإجراء مثل هذه الدراسة التي تسعى إلى محاولة الكشف عن مستوى البرامج التدريبية لدائرة التعليم والمعرفة في التنمية المهنية للمعلمين في إمارة أبو ظبي.

الخلفية النظرية للدراسة

• التنمية المهنية

ينطلق كثير من المهتمين بالتنمية المهنية إلى نظرية التعلم مدى الحياة (التنمية المستدامة)، إذ إنَّ المعلم لا يستطيع أن يستمرَّ على مجموعة المعارف والمهارات التي اكتسبها أثناء إعداده، فهناك تغييرات داخلية وخارجية تفرض عليه التغيير واكتساب المعارف والمعلومات المتجددة، كي يصبح معلمًا مبدعًا لا يقتصر على معارف ومعلومات ومهارات قديمة (القمش والسعيدة، 2008). وتعرف التنمية المهنية للمعلمين بأنها مجموعة العمليات التي تهدف إلى تطوير مهارات المعلمين وسلوكهم، لتكون أكثر كفاءة وفاعلية لسدِّ حاجات المؤسسة والطلبة والمجتمع المحلي، وحاجات المعلمين أنفسهم (Speck & Knipe, 2005). أمَّا البرامج التدريبية فهي برامج مخططة ومصممة لزيادة الكفاءة الإنتاجية من خلال معالجة أوجه القصور، أو تزويد المعلمين بكلِّ ما هو جديد من المعلومات والمهارات والاتجاهات لزيادة كفاءتهم الفنيَّة وصقل خبراتهم (محمد وحوالة، 2006).

ويرى بافالييتي (Pavlette, 2008) أنَّ أهداف التنمية المهنية للمعلمين تكمن في: تحسين المعرفة وتطويرها، وتحسين الأداء الوظيفي وتطويره وتحديثه، ومواجهة التغييرات المهنية والتكيف معها، وزيادة الخبرات والأساليب الحديثة في التدريس، وإحداث تعديلات وتغييرات في الأداء بما تتفق مع متطلبات العصر، والمقدرة على الابتكار والإبداع والتجديد، والاطلاع على أبرز المستجدات في مجال التعلم والتعليم، والاستفادة من تقانة التعليم والتدريب الحديثة وتوظيفها، وإتاحة الفرصة للحصول على مهارات جديدة، وتوسيع المعرفة بالأمور التربوية وتعميقها.

وأورد بوب (Bubb, 2004) ثلاثة مبررات تدعو إلى المزيد من الاهتمام بالتنمية المهنية للمعلمين، وتتمثل في:

1. مبررات معرفية: تتمثل في التقدّم العلمي في كلّ المجالات، وتقدّم وسائل المعرفة، وتطور مفهوم العمل، ممَّا يتطلب تعليم المعلم لتدعيم العمل بالمعرفة المتطورة والمهارات المتجددة، التي تجعل منه قوّة فعالة في إحداث تغيير أفضل، واستكمال الكفاءة العلمية والمهنية التي تؤكّد على استمرارية تعليمه لتنمية طاقاته الذاتية.

2. مبررات تربوية: إذ إنّ ما يستحدث في مجال العلوم التربوية، والمواد العلمية بما تحويه من الحقائق، والنظريات الجديدة، والاختراعات العديدة، والتقنيات المتقدّمة؛ يتطلّب تهيئة المعلّم للمشاركة الإيجابية في تجديد معلوماته ومهاراته وتحسينها باستمرار.

3. مبررات تقانية: إذ إنّ المعلّم بحاجة إلى معرفة استخدام التقنيات الحديثة، كالحاسب الآلي، وشبكات الوسائط المتعددة، وآليات البحث، والمكتبات الإلكترونية. وكلّ ذلك يتطلب التنمية المهنية للمعلّم ليتمكّن من توصيل المعلومات للطلبة بسهولة ويسر.

وقد أكّد بيثام وبيلي (Beetham & Baily, 2002) على الحاجة الملحة لعملية التنمية المهنية للمعلمين بغرض الاستخدام الأمثل لتقانة التعليم على كلّ المستويات، وتطوير أداء المعلمين وتحسينه من خلال برامج التدريب المستمرة، التي تهدف إلى تنمية مهاراتهم وتساعدهم على مواكبة التغيّرات داخل المدرسة وخارجها.

وأشارت وكالة تدريب المعلمين في إنجلترا (Teacher Training Agency) إلى أنّ التوجّه نحو التنمية المهنية للمعلّم يُعدّ جزءاً من الإستراتيجية العامّة لتربية المعلّم وإصلاح التعليم طويل الأجل. وذلك من خلال النموذجين المتمثّلين في: نموذج العجز الذي يرى أنّ التدريس عمليةً فنيّة، فيهدف إلى تحسينها من خلال تدريب المعلّم بأساليب معيّنة. ونموذج ممارسة التطوّر الذي يرى أنّ المعلمين متمكنين ويمتلكون المعرفة الكافية التي يمكن الاستفادة منها وتوظيفها، فهو لا يعمل على المعلّم، بل يعمل معه من أجل تطويره وتحسين أدائه (Marvin, 1992).

• البرامج التدريبية والتنمية المهنية للمعلمين في دولة الإمارات

اهتمت وزارة التربية والتعليم ممثلة بدائرة التعليم والمعرفة بالتنمية المهنية باعتبارها فرصة لتعزيز المهارات والمعارف الخاصة بالعاملين من أجلّ تلبية احتياجات المؤسسة المتطورة ودعم تحصيل الطلبة. وذلك من خلال التزام المعلمين بشكل دائم بالمشاركة الفعّالة في برامج التنمية المهنية، وطلبهم للعلم باستمرار من خلال البحث عن الفرص لتعزيز معارفهم وتحسين أدائهم في الفصل الدراسي. كما تؤمن الدائرة بالمسؤولية المتبادلة، إذ تسعى إلى الحفاظ على توظيف المعلمين، وتقوم بتمويل مشاركتهم في أنشطة التنمية المهنية، وفي ذات الوقت، يتوقّع منهم المحافظة على المهنية والتطوير الذاتي المستمرّ (دائرة التعليم والمعرفة، 2014).

وتدعم دائرة التعليم والمعرفة مجموعة من أنشطة التنمية المهنية من أجل تلبية الاحتياجات المؤسسية، ولعلّ من أبرزها:

- مبادرات النظام: حيث ترتبط هذه الأنشطة باحتياجات النظام ككلّ من أجل تحسين جودة القوى العاملة بالمدرسة، وتتفق بشكل مباشر مع رؤية الدائرة ورسالتها.
- المبادرات المستهدفة: تظهر هذه الأنشطة من وقت إلى آخر لمعالجة كلّ من: البرامج المستهدفة، واحتياجات النظام التي تحدد من خلال أدوات تقييم أداء الطلبة، والسياسات الجديدة، والمناهج أو إجراءات الدائرة.
- تحسين الأداء: ويتمّ ذلك بناءً على نتائج تقييم الأداء السنوي، حيث يُطلب من العاملين معالجة احتياجات محدّدة.
- خطط التطوير المدرسي: وذلك بناءً على الاحتياجات المحددة للمدارس، وفق ما هو مفصّل في خطط التطوير المدرسي. حيث يطلب من العاملين معالجة مجالات التطوير المدرسي المحدّدة.
- المؤهّلات المهنية: حيث توفرّ دائرة التعليم والمعرفة فرصاً للعاملين لتحسين مؤهّلاتهم، وشهاداتهم، ورضخهم أو التخصّص في مجالات محدّدة.
- المنح الدراسية: تدعو دائرة التعليم والمعرفة أفراداً معينين ممّن تتوافر فيهم معايير محدّدة للدراسة بدوام كامل، أو لمواصلة تعليمهم، والعودة إلى الدائرة فور الانتهاء من الدراسة.
- المطوّرون: تدعم دائرة التعليم والمعرفة تطوير المعلّمين المواطنين في عامهم الأوّل من خلال إلحاقهم بدورات مخفضة في مدارس مختارة، والتدريب في الموقع، والتوجيه وبرامج التنمية المهنية بناءً على الزيادة التدريجية لنموذج المسؤولية (دائرة التعليم والمعرفة، 2014).

وفي ذات الوقت، تقدّم المدارس أنشطة مهنية تتسم بمستوى عالٍ من التعاون والمشاركة بين المعلّمين. وتشمل هذه الأنشطة على سبيل المثال لا الحصر ما يأتي:

- المشاركة في جماعات التعلّم المهني، ودراسة الدروس، وملاحظات الأقران، وتوجيه الأقران، أو التدريب، ودوائر الأصدقاء الناقدون ومجموعات التطبيق.

- اجتماعات هيئة التدريس، التي تشمل جميع العاملين أو التي تركز على مستوى الصفوف أو فرق موضوعات محدّدة.
- التخطيط التعاوني للمنهج بين مجموعات المعلمين وذلك بقيادة مديري المدارس أو رؤساء هيئة التدريس.
- تخطيط الدروس المشترك بين المعلمين المتحدّثين باللغة الإنجليزية والمعلمين المتحدّثين بالعربية بما يشمل المراجعة الجماعية وتقييم عمل الطلبة، وتقديم الإرشادات عن كيفية تقييم الطلبة بالمقارنة بالمتحصّلة التعليمية في كلّ مادّة، وكلّ صفّ دراسي.
- جلسات ملاحظات فردية بناءً على الملاحظات على أداء الفصل الدراسي.
- دعم المعلمين لإنجاز خطط تطوير الأداء الفردية الخاصّة بهم (دائرة التعليم والمعرفة، 2014).

أمّا عن أساليب التدريب والتنمية المهنية، فقد انتهجت دائرة التعليم والمعرفة مجموعة من الطرق والأساليب الحديثة لتحقيق التنمية المهنية للمعلمين، والتي تمثّلت في أربعة أشكال وأساليب رئيسة، هي:

1. **التدريب:** إذ يعدّ التدريب عملية منظّمة مقصودة تستهدف تنمية معارف الفرد ومهارته، وإكسابه الاتجاهات المناسبة لتمكينه من أداء وظيفته بكفاءة، وبالتالي تحقيق أهداف المؤسسة التي يعمل فيها. وقد قامت الوزارة مؤخّراً بإنشاء العديد من الكليات ومعاهد التدريب المتخصصة في كلّ الدوائر التعليمية، التي يقوم عليها خبراء ومتخصّصون في جميع المجالات التربوية.
2. **الدراسات العليا:** حيث يعتبر استكمال المعلمين للدراسات العليا أحد الطرق المهمّة لتحقيق تنميتهم المهنية، وذلك من خلال ترشيحهم للحصول على الدبلوم العالي، ودرجتي الماجستير والدكتوراه من كليّات التربية في الجامعات المحليّة. كما يستطيع المعلمون الاستفادة من خبرات أساتذة الجامعات من خلال حضور المؤتمرات والندوات والمحاضرات.
3. **الابتعاث:** ويعدّ الابتعاث من الطرق المهمّة لتحقيق التنمية المهنية للمعلمين، فهو يتيح للمعلّم الاطلاع على المستجدّات والطرق الحديثة في التدريس، والاستفادة من الخبراء

والمختصين. وتتنوع طرق الابتعاث بين زيارات متعدّدة، والمشاركة في المؤتمرات والندوات والمحافل التربوية الدولية والإقليمية، أو تفرغ محدّد المدّة يسمح للمعلّم الاطلاع والتدريب على الطرق الحديثة، وكيفية استخدام التقانة المتطوّرة.

4. التعليم الذاتي: الذي يعدّ أحد الأساليب المهمة لتحقيق التنمية المهنية للمعلّمين، فهو أسلوب يؤكّد على الدور الإيجابي الذي يمكن أن يقوم به في تنمية نفسه ذاتياً. ويمكن تحقيق التعلّم الذاتي بوسائل متعدّدة: كالمطالعة الذاتية، وزيارة المكتبات المختلفة، واستخدام شبكة الأنترنت، ومتابعة التسجيلات الصوتية والمرئية، التي تحوي معلومات مفيدة للمعلّم، وغيرها. حيث قامت الوزارة بإقامة العديد من الشراكات مع شركات دولية متخصصة بالتقنية والتدريب لتدعيم التعلّم الذاتي، مثل شركات مايكروسوفت (Microsoft)، وماك جرو هيل (McGraw Hill)، وغيرها (دائرة التعليم والمعرفة، 2014).

يستخلص مما سبق ذكره أهمية برامج التنمية المهنية للمعلّمين في رفع كفاءتهم ومعارفهم وخبراتهم في شتى المجالات التربوية، والاجتماعية، والنفسية، والسلوكية، من أجل تحسين أدائهم، ورفع مستوى أداء الطلبة أكاديمياً، وسلوكياً، واجتماعياً، وعاطفياً، الذي يُعدّ الهدف الأسمى الذي تسعى إليه كلّ المؤسسات التربوية على الصعيدين الدولي والمحلي.

الدراسات السابقة

• الدراسات العربية

دراسة العامري (2015) بعنوان: فعالية برامج التنمية المهنية المقدّمة من مجلس أبوظبي للتعليم لرؤساء الهيئات التدريسية في رياض الأطفال ومدارس الحلقة الأولى بمدينة العين. هدفت إلى استقصاء فعالية برامج التدريب المقدّمة من قبل دائرة التعليم والمعرفة لرؤساء الهيئات التدريسية من وجهة نظرهم. وأظهرت النتائج أنّ درجة الموافقة على المجالات جاءت وفق الترتيب الآتي: أهميّة البرامج، فمواصفات البرامج، ثم أهداف البرامج، ومن ثمّ تقييم البرامج. كما بيّنت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كلّ المجالات عدا مجال تقييم البرامج الذي كان محلّ رضا من الجميع.

دراسة الفرا (2013) بعنوان: تقويم برامج تدريب المعلّمين أثناء الخدمة في التعليم الأساسي بمدارس وزارة التربية والتعليم ووكالة الغوث الدولية في غزّة (دراسة مقارنة). هدفت إلى تعرّف

مستوى برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في التعليم الأساسي بمدارس وزارة التربية والتعليم ووكالة الغوث الدولية في غزة. وأظهرت النتائج أن ترتيب مجالات برامج التدريب وأوزانها النسبية من وجهة المعلمين بوزارة التربية والتعليم جاءت على النحو الآتي: المدربون (75.50%)، الأهداف (74.80%)، الأساليب والأنشطة (72.35%)، المحتوى (71.42%)، التخطيط (68.10%)، التقويم (67.67%)، بيئة التدريب (62.55%)؛ في حين جاء ترتيبها وأوزانها من وجهة نظر معلمي ووكالة الغوث الدولية على النحو: المدربون (79.27%)، والأساليب والأنشطة (77.81%)، والأهداف (77.51%)، والمحتوى (77.09%)، والتقويم (74.16%)، والتخطيط (72.89%)، وبيئة التدريب (71.58%). كما بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في تقديرات عينة الدراسة تعزى لمتغير مكان العمل ولصالح معلمي وكالة الغوث، في حين لم تظهر فروق دالة إحصائية تعزى إلى متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة.

دراسة الشلبي (2010) بعنوان: أثر إدارة الجودة الشاملة في برامج التنمية المهنية للمعلمين (تجربة وكالة الغوث الدولية- الأردن). هدفت إلى استقصاء أثر إدارة الجودة الشاملة في برامج التنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظرهم في ضوء متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة. وبينت النتائج أن درجة إدارة الجودة الشاملة للتنمية المهنية للمعلمين كانت مرتفعة. كما بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في إدارة الجودة الشاملة تعزى إلى متغير الجنس في كل من بعدي التخطيط والممارسة، والبعد الكلي ولصالح الإناث، بينما لم تظهر فروق ذات دلالة تعزى لمتغيري المؤهل العلمي، والخبرة.

دراسة العاجز واللوح والأشقر (2010) بعنوان: واقع تدريب معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية أثناء الخدمة بمحافظات غزة. سعت إلى تعرف مستوى تدريب أثناء الخدمة في محافظات غزة. وأظهرت النتائج أن مستوى البرامج التدريبية كان متوسطاً، حيث جاء مجال الأهداف والمحتوى في المرتبتين الأولى والثانية، في حين جاء مجال الحاجة إلى التدريب في المرتبة الأخيرة. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق جوهرية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة في تدريب المعلم أثناء الخدمة بالمدارس الثانوية بمحافظات غزة تعزى إلى متغير الجنس لصالح الذكور، وإلى متغير المؤهل العلمي والفروق لصالح حملة مؤهل البكالوريوس، وإلى متغير سنوات الخدمة لصالح من لديهم سنوات خدمة من (6-10) سنوات، وإلى متغير عدد الدورات لصالح من لديه دورتان فأكثر.

• الدراسات الأجنبية

دراسة عسيري (Aseri, 2015) بعنوان: واقع التطوير المهني لمدرسي الرياضيات والعلوم في المدارس الابتدائية في نجران. هدفت إلى تعرّف مدى ممارسة معلّمي الرياضيات والعلوم لأنشطة التطوير المهني ومصادره وعقباته في المدارس الابتدائية، في ضوء متغيّرات الجنس والتخصّص وعدد الدورات التدريبية. وأظهرت النتائج أنّ درجة ممارسة المعلّمين لأنشطة التطوير المهني ومصادره وعقباته كانت متوسطة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في استجابات المعلّمين تعزى إلى متغيّري التخصّص وعدد الدورات التدريبية، بينما كانت هناك فروق دالة إحصائية ($\alpha = 0.01$) في استجابات المعلّمين فيما يتعلّق بدرجة ممارسة أنشطة التطوير المهني تعزى إلى متغيّر الجنس لصالح الإناث. وأوصت الدراسة بالاهتمام ببرامج التطوير المهني للمعلّمين ومشاركتهم في تلبية احتياجاتهم ومتطلّباتهم لحضور المؤتمرات والندوات وورش العمل في الجامعات.

دراسة هاريس وساس (Harris & Sass, 2011) بعنوان: تدريب المعلّمين وجودة المعلّم وتحصيل الطلبة. سعت إلى الكشف عن أثر أنواع مختلفة من التعليم والتدريب على مقدرة المعلّمين على تعزيز التحصيل الدراسي للطلبة (الإنتاجية). وأشارت النتائج إلى أنّ التنمية المهنية التي تركز على المحتوى ترتبط إيجابياً بالإنتاجية في الرياضيات المتوسطة والثانوية، كما أنّ المعلّمين الأكثر خبرة أكثر فعالية في تدريس الرياضيات الابتدائية، والقراءة والرياضيات في المدارس المتوسطة. بينما لم تشر النتائج إلى وجود أثر للتدريب ما قبل الخدمة (المرحلة الجامعية)، أو الكفاءة التعليمية للمعلّمين في قدرتهم على زيادة تحصيل الطلبة.

دراسة النعيمي (Al Neaimi, 2011) بعنوان: التنمية المهنية لمعلّمات اللغة الإنجليزية في الإمارات. هدفت إلى تقصي آراء المعلّمات حول حاجتهنّ إلى التنمية المهنية، ومدى إفاوتهنّ منها، إضافة إلى مزايا التنمية المهنية ومجالاتها، والتحدّيات التي تواجههنّ في المشاركة في برامجها. وكشفت النتائج أنّ معظم المعلّمات يدركن أهمية برامج التدريب والتطوير المهني، وأكّدت نتائج استجابات المعلّمات والمُشرفين إلى وجود نقص في الموارد والبرامج الكافية للتنمية المهنية. وبيّنت النتائج أيضاً عدم وجود فروق في تصوّرات المعلّمين حول التطوّر المهني تعزى إلى متغيّري المؤهل العلمي والخبرة في التدريس، كذلك لم تكن هناك فروق بين المعلّمين الجدد والخبراء.

دراسة كوفمان (Coffman, 2004) بعنوان: تطوير المهارات المهنية عبر الإنترنت ونقل المهارات إلى الفصول الدراسية. سعت إلى تحديد مدى نقل المعلمين المهارات المستفادة من برنامج التنمية المهنية المقدمة عبر الأنترنت إلى ممارسات فعلية داخل الغرف الصفية. وتوصلت النتائج إلى أن المعلمين استخدموا التقانة والاستراتيجيات التي تعلموها من برنامج التدريب عبر الأنترنت داخل الغرف الصفية بدرجة كبيرة، وأن برنامج التنمية المهنية المقدم عبر الأنترنت يدعم الاعتماد على مداخل التعلم التي محورها المتعلم، والتي تشجع الاكتشاف الذاتي، والمشاركة الفعالة، والتعاون بين الأقران والخبراء، وأن برنامج التنمية المهنية المقدم عبر الأنترنت يُعدّ بديلاً مهماً في برامج التنمية المهنية للمعلمين.

دراسة كاتشجنز (Catchings, 2000) بعنوان: نماذج التطوير المهني للمعلمين: العوامل المؤثرة في تنفيذ التقانة في المدرسة الابتدائية. هدفت إلى تعرّف بعض أساليب التطوير المهني للمعلمين، والكشف عن العوامل التي تساعد في تطبيق التقنيات الحديثة في التدريب المهني في المدارس. وأشارت النتائج إلى ضرورة استخدام التقنية الحديثة والتكنولوجيا في تدريب المعلمين في المدارس، والاستعانة بخبراء لتدريب المعلمين على التقنيات الحديثة وتوظيفها في المواقف التعليمية.

• مشكلة الدراسة وتساؤلاتها

تعدّ التنمية المهنية للمعلم من أساسيات تحسين التعليم؛ لما لها من أهمية في تطوير الأداء التدريسي للمعلم، وتطوير تعلم جميع الطلبة للمهارات اللازمة لهم؛ مما سيؤدي إلى تحقيق مجتمع التعلم. والتنمية المهنية هي المفتاح الأساسي لاكتساب المهارات المهنية والأكاديمية، سواء من خلال الأنشطة المباشرة في برامج التدريب الرسمية، أو أساليب التعلم الذاتي.

وعلى الرغم من الاهتمام المتزايد لدائرة التعليم والمعرفة بالبرامج التدريبية للمعلمين، إلا أن نتائج برنامج معايير الرقابة والتقييم المدرسية (برنامج ارتقاء) أشارت إلى أن معظم المدارس الحكومية والخاصة التابعة لدائرة التعليم والمعرفة تقدّم مستوى تعليم يتراوح بين المقبول والضعيف، إضافة إلى تدني مستوى المعلمين في أساليب التدريس وأصوله، والذي يتمثل في كل من: معرفة المعلمين بالمواد الدراسية التي يتولون تدريسها وكيفية تعلم الطلبة لتلك المواد، والتخطيط للحصص الدراسية وبيئة التعلم وإدارة الوقت والمصادر المتاحة، وتطبيق استراتيجيات تدريس تلبي احتياجات الطلبة أفراداً ومجموعات، والتدريس لأجل تطوير مهارات الطلبة في التفكير الناقد وحلّ المشكلات، والابتكار

والتعلّم باستقلالية، إضافة إلى تطبيق أدوات واستراتيجيات التقييم (دائرة التعليم والمعرفة، 2017)، ويشير ذلك كلّه إلى حاجة المعلمين إلى التدريب والتنمية المهنية في هذه المجالات.

وفي مجال البحوث التربوية في دولة الإمارات العربية المتحدة، أجرت النعيمة (Al Neaimi, 2011) دراسة هدفت إلى تقصي آراء المعلمّات حول حاجتهن إلى التنمية المهنية، ومدى إفادتهن منها، إضافة إلى مزايا التنمية المهنية ومجالاتها، والتحدّيات التي تواجههن في المشاركة في برامجها. وتكوّنت العيّنة من (78) معلّمة وخمسة مشرفين تربويين من معلّمت ومشرفي اللغة الإنجليزية. ولتحقيق أهداف الدراسة، تمّ بناء استبانة تتكوّن من (26) فقرة خاصّة بالمعلّمت تتضمن أسئلة من نوع الاختيار من متعدّد وأسئلة مفتوحة الإجابة، وإجراء المقابلات المقننة بالنسبة إلى المشرفين التربويين. وكشفت النتائج أنّ معظم المعلّمت يدركن أهميّة برامج التدريب والتطوير المهني، كما أكّدت نتائج استجابات المعلّمت والمشرفين إلى وجود نقص في الموارد والبرامج الكافية للتنمية المهنية. وبيّنت النتائج أيضًا عدم وجود فروق في تصوّرات المعلمّين حول التطور المهني تعزى إلى متغيّري المؤهل العلمي والخبرة في التدريس، كذلك لم تكن هناك فروق بين المعلمّين الجدد والخبراء. أمّا دراسة العامري (2015)، فقد سعت إلى استقصاء فعالية برامج التدريب المقدّمة من قبل دائرة التعليم والمعرفة لرؤساء الهيئات التدريسية من وجهة نظرهم. وتكوّنت العيّنة من (89) رئيساً من رؤساء الهيئات التدريسية في دائرة التعليم والمعرفة في دولة الإمارات. وتمّ جمع البيانات باستخدام استبانة مكوّنة من (38) فقرة موزّعة في أربعة مجالات، هي: أهميّة برامج التنمية، وأهداف التنمية المهنية، ومواصفات التنمية المهنية، وتقييم برامج التنمية المهنية. وأظهرت النتائج أنّ درجة الموافقة على المجالات جاءت وفق الترتيب الآتي: أهميّة البرامج، ومواصفات البرامج، ثم أهداف البرامج، ومن ثمّ تقييم البرامج. كما بيّنت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كلّ المجالات عدا مجال تقييم البرامج الذي كان محلّ رضا من الجميع. وتوصّلت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات من بينها قيام دائرة التعليم والمعرفة بدراسات ميدانية للتعرف على احتياجات الميدان الفعلية وبدقّة علمية، ويتمّ ذلك من خلال تكليف مجموعة من الباحثين والدارسين بالنزول إلى الميدان ودراسة الواقع.

يلحظ من خلال الدراستين السابقتين وجود عدد من المعيقات والتحدّيات التي تواجه التنمية المهنية للمعلّمين في وزارة التربية والتعليم بشكل عام، كما أوصتا بضرورة الاهتمام بالتنمية المهنية

للمعلمين وتحسين بيئتها وإجراء المزيد من الدراسات في هذا الموضوع، لا سيما الدراسات الميدانية للتعرف على احتياجات الميدان الفعلية وبدقة علمية.

كما يلاحظ ندرة الدراسات المحلية في حدود علم الباحثة، التي تناولت التنمية المهنية للمعلمين، فلا توجد سوى دراستين فقط، هما: دراسة العامري (2015) التي تناولت التنمية لرؤساء الهيئات التدريسية، ودراسة النعيمي (Al Neaimi, 2011) التي سعت إلى تقصي آراء معلمات اللغة الإنجليزية حول حاجتهن إلى التنمية المهنية، والتحديات التي تواجههن في المشاركة في برامجها. وتأتي الدراسة الحالية لتمييز في هدفها الذي يكمن في التعرف إلى مستوى البرامج التدريبية لدائرة التعليم والمعرفة في التنمية المهنية للمعلمين في إمارة أبو ظبي.

ومن خلال عمل الباحثة في مجال التعليم في إمارة أبو ظبي لاحظت بأن المعلم بحاجة إلى المزيد من التنمية المهنية والتدريب الجيد، لا سيما في ظل إعلان توحيد النظام التعليمي على مستوى الدولة بين وزارة التربية والتعليم، ودائرة التعليم والمعرفة اعتباراً من العام الدراسي الحالي 2017/2018؛ مما أسهم في تطوير مناهج تعليمية جديدة وتطبيقها في العام الدراسي الحالي فضلاً عن كثرة الأعباء الموكلة إلى المعلم، والوقت غير الكافي للالتحاق ببرامج التدريب والتنمية المهنية، إضافة إلى إجراء الورش التعليمية والبرامج التدريبية في أوقات قد تكون غير مناسبة للبعض، وخارج أوقات الدوام الرسمي للمعلمين في كثير من الأحيان، الأمر الذي يستنزف بعض طاقات المعلمين. وعلاوة على ذلك يلحظ أنّ بعض البرامج والدورات التدريبية وموضوعاتها عادة ما تكون مكررة، وتناهى في كثير من الأحيان عن الأهداف التي وضعت من أجلها؛ لذلك يتطلب الأمر مراجعة واقع التنمية المهنية للمعلمين في دائرة التعليم والمعرفة. ومن هنا تأتي الدراسة الحالية للتعرف إلى مستوى البرامج التدريبية لدائرة التعليم والمعرفة في التنمية المهنية للمعلمين في إمارة أبو ظبي. وبالتحديد حاولت هذه الدراسة تحقيق أهدافها من خلال الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1. ما مستوى البرامج التدريبية لدائرة التعليم والمعرفة في التنمية المهنية لمعلمي إمارة أبو ظبي؟
2. هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ في مستوى البرامج التدريبية لدائرة التعليم والمعرفة في التنمية المهنية لمعلمي إمارة أبو ظبي تعزى إلى متغيرات الدراسة (المرحلة التعليمية، والتخصص، وسنوات الخبرة)؟

• أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى الآتي:

1. التعرف على مستوى البرامج التدريبية لدائرة التعليم والمعرفة في التنمية المهنية للمعلمين في إمارة أبو ظبي بدولة الإمارات العربية المتحدة.
2. الكشف عن وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في استجابات أفراد العينة حول مستوى البرامج التدريبية لدائرة التعليم والمعرفة في التنمية المهنية للمعلمين في إمارة أبو ظبي تعزى إلى متغيرات الدراسة (المرحلة التعليمية، والتخصص، والخبرة التدريسية).

• أهمية الدراسة

تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع الذي تناولته، إذ تعدّ تنمية المعلمين بمثابة تنمية للقدرات الإبداعية للفرد للعمل على تفجير الطاقات الكامنة وتوظيفها لخدمة الفرد والمجتمع. كما تستمد أهميتها في تناولها عنصراً مهماً من مدخلات العملية التعليمية التعلمية، وهو المعلم. وبشكل أكثر تحديداً، تتضح أهمية هذه الدراسة من خلال الجانبين الآتيين:

1. **الأهمية النظرية:** تُعدّ هذه الدراسة من الدراسات القليلة في حدود علم الباحثة، التي تبحث في التنمية المهنية في الإمارات العربية المتحدة في أبو ظبي، فيؤمل منها رفد مكتب الإدارة التربوي وإثراءه في هذا المجال، ويمكن أن تكون لها انعكاسات إيجابية على الحقل التربوي، من خلال تزويد الجهات المختصة في وزارة التربية والتعليم بالإمارات العربية المتحدة بواقع التنمية المهنية للمعلمين؛ من أجل تطوير البرامج المتعلقة بذلك وتحسينها.
2. **الأهمية التطبيقية:** يؤمل من نتائج هذه الدراسة توجيه أنظار المعلمين إلى أهمية التنمية المهنية وضرورة الالتزام بها، الأمر الذي يؤدي إلى تشجيعهم على إجراء التحسين والتطوير في أدائهم الوظيفي ليصبحوا أكثر تمكناً، وبالتالي يساعدهم في أداء مهماتهم وواجباتهم على أكمل وجه. كما يؤمل منها إفادة التربويين بضرورة تكثيف ورش العمل والدورات التدريبية المتعلقة بالتنمية المهنية وتجويدها والالتزام بها في الحياة المهنية. كذلك فتح المجال أمام الباحثين والدراسين للوقوف على جوانب أخرى متعلقة بالتنمية المهنية للمعلمين.

• مصطلحات الدراسة

- التنمية المهنية

عرفتها المجالس القومية المتخصصة (2000) بأنها: الممارسات والبرامج والوسائل والأساليب التي تستخدم لمساعدة المعلمين في الحصول على المهارات والخبرات التربوية والنفسية اللازمة لتلبية احتياجاتهم واحتياجات مؤسساتهم، وترتبط بالتعلم الذاتي والرغبة في رفع مستوى الكفاءة وتنمية القدرة على القيام بمهام محددة للوفاء بالمتطلبات المهنية اللازم توافرها للمعلمين، وهي عملية مكتملة لإعدادهم قبل الخدمة.

بينما عرفت دائرة التعليم والمعرفة (2014) التنمية المهنية بأنها: جميع الجهود الشاملة والمستدامة لتحسين فعالية المعلمين في رفع التحصيل العلمي للطلبة، وتعزيز المسؤولية الجماعية، وذلك من أجل نمو الأفراد وتحسين أداء الطلبة، وضمان التحديد الفعال والمواءمة بين الممارسات المدرسية وإرشادات وسياسات دائرة التعليم والمعرفة.

وتعرّفها الباحثة بأنها العمليّة المخطّطة المنظمة التي تهدف إلى تزويد المعلمين في الإمارات العربية المتّحدة بمجموعة الأساليب السلوكية والمعرفية والمهارية والانفعالية في مجالات التخطيط، وأساليب التدريس، والتقييم، والإدارة الصّفيّة، والمنهاج. ويقاس مستوى التنمية المهنية للمعلم بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المعلم بالإجابة على فقرات الاستبانة التي تمّ إعدادها لهذا الغرض.

- البرامج التدريبية

عرّف مدبولي (2002) البرامج التدريبية بأنها: الأنشطة المخطّطة في إطار منظّم، من أجل تزويد المتدرّب بالمعارف والمهارات المستحدثة لمواكبة التطوّرات التقنية المتجدّدة، وتنمية قدرات المتدرّب لأغراض تطوير أساليب العمل ورفع كفاءته الأدائية.

وتعرّفها الباحثة بأنها: جميع الأنشطة المخطّطة الفعّالة القادرة على تزويد المعلمين بجميع المهارات والمعارف لتحسين قدراتهم المهنية وتنميتها، وإعدادهم إعداداً جيّداً ينعكس على أدائهم، وعلى أداء طلبتهم وتحصيلهم الدراسي.

دائرة التعليم والمعرفة

تعرف دائرة التعليم والمعرفة بأنها مؤسّسة التعليم الرسمية المسؤولة عن التعليم في إمارة أبو ظبي، وتهدف إلى تطوير التعليم والمؤسّسات التعليميّة فيها، وتقديم الاستشارات الفنيّة بشأن تطوير السياسات والخدمات التربوية في إمارة أبو ظبي، وذلك وفق رؤية تهدف إلى الارتقاء بالتعليم فيها إلى أعلى المستويات، وتشمل ثلاث مناطق تعليمية، هي: أبو ظبي، والعين، والظفرة (وزارة التربية والتعليم، 2017).

• حدود الدراسة

تحدّدت نتائج الدراسة الحالية في ما يأتي:

- ◆ **الحدود الزمنية:** تمّ تنفيذ هذه الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2018/2017.
- ◆ **الحدود المكانية:** تمّ إجراء هذه الدراسة في المدارس التابعة لدائرة التعليم والمعرفة في إمارة أبو ظبي، والبالغ عددها (260) مدرسة.
- ◆ **الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة على عيّنة من معلّمي المدارس التابعة لدائرة التعليم والمعرفة بإمارة أبو ظبي.
- ◆ **الحدود الموضوعية:** البرامج التدريبية لدائرة التعليم والمعرفة في التنمية المهنية للمعلّمين في إمارة أبو ظبي بدولة الإمارات العربية المتحدة. والتي تضمّنت المحاور الآتية: تخطيط البرامج التدريبية، وأهداف البرامج التدريبية، ومحتوى البرامج التدريبية، وأساليب ووسائل وأنشطة البرامج التدريبية، وتقييم البرامج التدريبية، وبيئة التدريب، والمدربون، والإفادة من البرامج التدريبية.

• منهج الدراسة

تمّ استخدام المنهج الوصفي للتعرف إلى مستوى البرامج التدريبية لدائرة التعليم والمعرفة في التنمية المهنية للمعلّمين في إمارة أبو ظبي؛ وذلك لمناسبة هذا المنهج لطبيعة الدراسة وأهدافها، والكشف عن الحقائق المرتبطة بمتغيّراتها بطريقة موضوعية. من خلال تحديد المشكلة، ووضع الفرضيات، واختيار العيّنة، وإعداد الأدوات المناسبة لجمع البيانات، والتحقّق

من صدقها وثباتها، ومن ثمّ الوصول إلى النتائج، وتحليلها، ومناقشتها وتوضيح دلالتها، لتحقيق أهداف الدراسة.

• مجتمع الدراسة وعيّنتها

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع المعلمين في المدارس التابعة لدائرة التعليم والمعرفة، والقائمين على رأس عملهم في الفصل الثاني للعام الدراسي 2018/2017، والبالغ عددهم (11342) معلماً ومعلمة، وذلك حسب الإحصاءات الصادرة عن دائرة التعليم والمعرفة (دائرة التعليم والمعرفة، 2017). تكوّنت عيّنة الدراسة من (528) معلماً ومعلمة من المعلمين العاملين في المدارس التابعة لدائرة التعليم والمعرفة، يمثلون حوالي (5 %) من مجتمع الدراسة، والذين تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وذلك من خلال أرقامهم الوزارية (رقم الأوراكل). إذ تمّ التواصل معهم وتوزيع الاستبانة عليهم إلكترونياً، وتمّ استرداد جميع النسخ. ويبين الجدول (1) وصفاً لخصائص عيّنة الدراسة.

جدول (1)

وصف خصائص عيّنة الدراسة

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة المئوية
المرحلة التعليمية	حلقة أولى	176	33.3
	حلقة ثانية	185	35.0
	حلقة ثالثة	167	31.6
	الكلي	528	100.0
التخصص	معلم مجال	155	29.4
	مواد إنسانية	180	34.1
	مواد علمية	193	36.5
	الكلي	528	100.0
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	151	28.6
	5 - 9 سنوات	178	33.7
	10 سنوات فأكثر	199	37.7
	الكلي	528	100.0

• أداة الدراسة

بعد الاطلاع على الأدب النظري، والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع التنمية والتطوير المهني، والاستفادة من المقاييس التي أعدت في هذا المجال (التركي، 2013؛ العامري، 2015؛ الغامدي، 2013؛ الفراء، 2013؛ 2015؛ Parson, 2011؛ Al Neaimi, 2011) قامت الباحثة ببناء استبانة بهدف التعرف إلى مستوى البرامج التدريبية لدائرة التعليم والمعرفة في التنمية المهنية للمعلمين، والتي تكونت بصورتها الأولى من (106) فقرات موزعة على ثمانية مجالات على النحو الآتي: تخطيط البرامج التدريبية (13 فقرة)، وأهداف البرامج التدريبية (12 فقرة)، ومحتوى البرامج التدريبية (17 فقرة)، وأساليب البرامج التدريبية ووسائلها وأنشطتها (9 فقرات)، وتقويم البرامج التدريبية (12 فقرة)، وبيئة التدريب (10 فقرات)، والمدربون (13 فقرة)، والإفادة من البرامج التدريبية (20 فقرة).

• صدق أداة الدراسة

تمّ التحقق من دلالات صدق الأداة بطريقتين، هما: **صدق المحتوى**، حيث تمّ عرض الاستبانة في صورتها الأولى على (12) محكّمًا من الأساتذة الجامعيين المتخصّصين في العلوم الإدارية والتربوية، وذلك لتحديد مدى تمثيل الفقرات للسمة المراد قياسها، والتأكد من الصياغة اللغوية وسلامة العبارات، وتعديل أو حذف أو إضافة أية فقرات يرونها مناسبة. وفي ضوء آراء المحكّمين تمّ تعديل صياغة بعض الفقرات، وحذف (32) فقرة، وبالتالي أصبح عدد فقرات الأداة (74) فقرة. و**صدق البناء**، حيث تمّ تطبيق الأداة على عيّنة استطلاعية مكوّنة من (20) معلّمًا ومعلّمة من خارج عيّنة الدراسة المستهدفة، وتمّ حساب معاملات ارتباط بيرسون بين الفقرات وبين الدرجة الكلية للأداة والمجالات التي تتبع لها، إضافة إلى حساب معاملات ارتباط مجالات الأداة مع الأداة ككلّ، علاوة على حساب معاملات الارتباط البينية للمجالات، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون، حيث تبين أنّ جميع القيم تشير إلى جودة بناء فقرات الأداة.

• ثبات أداة الدراسة

للتحقّق من ثبات الأداة على أفراد العيّنة الاستطلاعية السابقة، تمّ استخدام طريقة الاتساق الداخلي. إذ تمّ حساب معامل ثبات الاتساق الداخلي للأداة ككلّ، ولكلّ من مجالاتها، وذلك بحساب معادلة كرونباخ ألفا على درجات أفراد العيّنة الاستطلاعية، وكان معامل الثبات الكلي

(0.89)، أما معاملات الاتّساق الداخلي للمجالات، فقد تراوحت بين (0.77-0.87)، ويوضّح ذلك جدول (4.3). وبذلك فإنّ الأداة تتمتع بدرجة مقبولة من الثبات. وبعد التحقّق من الخصائص السيكمترية لأداة الدراسة، أصبحت الاستبانة بصورتها النهائية تتكوّن من (74) فقرة موزّعة بالتساوي على المجالات الثمانية السالفة الذكر.

• تصحيح أداة الدراسة

تمت الاستجابة على فقرات الاستبانة وفقاً لتدرّج ليكرت الخماسي، وهو: (أوافق بشدّة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدّة)، والتي تعطى الأوزان (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي، حيث تتراوح الدرجات الكلية على الأداة بين (74) و(370). ومن أجل إطلاق الأحكام على مستوى البرامج التدريبية لدائرة التعليم والمعرفة في التنمية المهنية للمعلّمين، تم استخدام معيار التصحيح المشتق من معادلة المدى، حيث تصبح الفئات كما في الجدول (2) (عودة، 2010).

جدول (2)

معيار تصحيح أداة الدراسة

مستوى البرامج التدريبية	فئة المتوسطات الحسابية
متدنٍ	1.00 - 2.33
متوسط	2.34 - 3.67
مرتفع	3.68 - 5.00

• متغيّرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيّرات الآتية:

1. المتغيّرات المستقلّة، وهي:

- ◆ المرحلة التعليمية، ولها ثلاث فئات: (حلقة أولى، حلقة ثانية، حلقة ثالثة).
- ◆ التخصص، وله ثلاث فئات: (معلّم المجال، المواد الإنسانية، المواد العلمية).
- ◆ الخبرة التدريسية، ولها ثلاثة مستويات: (أقل من 5 سنوات، 5-9 سنوات، 10 سنوات فأكثر).

2. المتغيّر التابع: مستوى البرامج التدريبية لدائرة التعليم والمعرفة في التنمية المهنية للمعلّمين في إمارة أبو ظبي.

• نتائج الدراسة الميدانية ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص على: «ما مستوى البرامج التدريبية لدائرة التعليم والمعرفة في التنمية المهنية لمعلمي إمارة أبوظبي؟».

للإجابة عن السؤال الأول، تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى البرامج التدريبية لدائرة التعليم والمعرفة في التنمية المهنية لمعلمي إمارة أبوظبي، ومجالاتها مرتبة تنازلياً وفقاً لأوساطها الحسابية، وذلك كما في الجدول (3).

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى البرامج التدريبية لدائرة التعليم والمعرفة في التنمية المهنية ومجالاتها مرتبة تنازلياً

الترتيب	الرقم	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	7	المدرّبون	4.12	0.68	مرتفع
2	3	محتوى البرامج التدريبية	3.80	0.83	مرتفع
3	8	الإفادة من البرامج التدريبية	3.77	0.84	مرتفع
4	6	بيئة التدريب	3.71	0.81	مرتفع
5	4	أساليب ووسائل وأنشطة البرامج التدريبية	3.69	0.88	مرتفع
6	2	أهداف البرامج التدريبية	3.66	0.85	متوسط
7	1	تخطيط البرامج التدريبية	3.46	0.97	متوسط
8	5	تقويم البرامج التدريبية	3.38	0.90	متوسط
		البرامج التدريبية ككل	3.70	0.74	مرتفع

يتضح من الجدول (3) أنّ مستوى البرامج التدريبية لدائرة التعليم والمعرفة في التنمية المهنية لمعلمي إمارة أبوظبي كان مرتفعاً، بمتوسط حسابي (3.70) وانحراف معياري (0.74). ويدلّ ذلك على جودة البرامج التدريبية للتنمية المهنية التي تقدّمها دائرة التعليم والمعرفة لمعلمي إمارة أبوظبي. وقد يعزى ذلك إلى الاهتمام من قبل المسؤولين وصانعي القرار في وزارة التربية والتعليم،

ممثلة بدائرة التعليم والمعرفة، بأهمية التنمية المهنية المستدامة للمعلمين، النابع من إيمانهم بأهمية البرامج التدريبية في هذا المجال، وحرصهم الشديد على تقديم المساندة والدعم الشامل للمعلمين أثناء الخدمة، من أجل تنمية معارفهم ومهاراتهم وأدائهم بما ينعكس على أداء الطلبة وتنمية شخصيتهم من الجوانب المعرفية والسلوكية والوجدانية كافة.

وهذا يؤكد ما أشارت إليه دراسة كوفمان (Coffman, 2004) بأن ما يتعلمه المعلمون من برنامج التدريب يتم تنفيذه داخل الغرف الصفية بدرجة كبيرة. ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه دراسة هاريس وساس (Harris & Sass, 2008) بأن التنمية المهنية أثناء الخدمة ترتبط إيجابياً بالإنتاجية لدى المعلمين والطلبة على حدّ السواء. في حين أنّ الدراسة الجامعية والكفاءة التعليمية للمعلمين لم تظهر أثراً في مقدرتهم على زيادة تحصيل الطلبة.

واتفقت هذه النتيجة جزئياً مع نتائج دراسة العامري (2012) التي أشارت إلى جودة البرامج التدريبية للتنمية المهنية المقدمّة إلى رؤساء الهيئات التدريسية للمناهج في رياض الأطفال ومدارس الحلقة الأولى. كما اتفقت مع دراسة الشلبي (2010) التي أشارت إلى أنّ درجة إدارة الجودة الشاملة للتنمية المهنية للمعلمين كانت مرتفعة.

بينما اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الفرا (2013) التي أشارت إلى أنّ مستوى برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في التعليم الأساسي بمدارس وزارة التربية والتعليم ووكالة الغوث الدولية كانت متوسطة، وقد يعزى هذا الاختلاف إلى التباين في مجتمعي الدراستين وعتيئتهما وأدواتهما.

ويبين الجدول (3) أنّ مجالات البرامج التدريبية لدائرة التعليم والمعرفة في التنمية المهنية صنفت ضمن المستويين المرتفع والمتوسط، إذ جاءت مجالات (المدرّبون، ومحتوى البرامج التدريبية، والإفادة من البرامج التدريبية، وبيئة التدريب، وأساليب ووسائل وأنشطة البرامج التدريبية) في المراتب الخمسة الأولى على التوالي وبمستوى مرتفع. وقد يعزى ذلك إلى حرص المسؤولين عن برامج التنمية المهنية على استقطاب مدرّبين خبراء ومتخصّصين ومهرة في مجال تدريب المعلمين، وعلى توفير بيئة تفاعلية غنيّة مدعّمة بأحدث الأجهزة والتقنيات الحديثة في مجال التدريب، مما ينعكس على الفائدة المرجوة منها. واتفقت هذه النتيجة جزئياً مع نتائج دراسة الفرا (2013) التي أشارت إلى أنّ مجالات المدرّبين، والأساليب والأنشطة، والمحتوى جاءت في المراتب الأولى، بينما جاء مجال بيئة التدريب في المرتبة الأخيرة، وقد يعزى ذلك إلى الاختلاف في مجتمعي الدراستين.

بينما يبيّن الجدول (3) أنّ مجالات (أهداف البرامج التدريبية، وتخطيط البرامج التدريبية، وتقييم البرامج التدريبية) جاءت في المراتب الثلاث الأخيرة على التوالي، وبمستوى متوسّط. وقد يعزى ذلك إلى أنّ أهداف البرامج التدريبية لا تلبّي احتياجات المعلّمين الأكاديمية والتربوية بالشكل الأمثل، إذ إنّ في بعض الأحيان لا يتمّ تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلّمين قبل طرح البرامج التدريبية، كما أنّ المعلّمين لا يُشاركون في عمليّة التخطيط للبرامج التدريبية، ونادراً ما تتوافر المواد التدريبية بين أيديهم قبل موعد التدريب. أمّا بالنسبة إلى تقييم البرامج التدريبية، فيبدو أنّ عمليّة تقييم هذه البرامج لا تتضمّن توظيف التقييم القبلي للمعلّمين قبل بدء البرنامج التدريبي، من أجل تحديد مستواهم واحتياجاتهم ومعارفهم لتعزيزها، والانطلاق منها والبناء عليها، كذلك لا يكلف المعلّم بإعداد ملف إنجاز حول البرامج التدريبية في كثير من الأحيان. وتأنفت هذه النتيجة جزئياً مع نتائج دراسة الفراء (2013) التي أشارت إلى أنّ مجالي التخطيط والتقييم جاء في المراتب الأخيرة من مجالات التنمية المهنية للمعلّمين.

كما تمّ استخراج المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات البرامج التدريبية لدائرة التعليم والمعرفة في التنمية المهنية لمعلّمي إمارة أبو ظبي كلّ على حدة، وللقرات التابعة لها، حيث تمّ ترتيب الفقرات تنازلياً وفقاً لأوساطها الحسابية، وذلك على النحو الآتي:

• المجال الأول: تخطيط البرامج التدريبية

جدول (4)

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال تخطيط البرامج التدريبية والفقرات التابعة له مرتبة تنازلياً

الترتيب	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	2	يتم الإعلان عن مواعيد للتدريب بوقت مسبق	3.86	1.04	مرتفع
2	4	تعتمد البرامج على مبادئ محدّدة وأسس تربوية واضحة	3.72	0.99	مرتفع
3	5	يقوم بالتخطيط خبراء متخصصون	3.59	1.12	متوسط
4	8	يتم تحديد الأولويات أثناء عملية التخطيط	3.43	1.16	متوسط
5	7	تُراعى خبرات المعلّم السابقة في عملية التخطيط	3.31	1.22	متوسط
6	1	يتم تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلّمين قبل طرح البرامج التدريبية	3.30	1.30	متوسط

الترتيب	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
7	6	يُشارك المعلمون في عملية التخطيط	3.28	1.23	متوسط
8	3	تتوافر المواد التدريسية بين أيدي المعلمين قبل موعد التدريب	3.23	1.31	متوسط
		تخطيط البرامج التدريبية ككل	3.46	0.97	متوسط

يُتضح من الجدول (4) أنّ مستوى مجال تخطيط البرامج التدريبية كان متوسطاً. حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (3.23 - 3.86). وقد تميّزت الفقرتان (2، 4) اللتان نصتا على: «يتم الإعلان عن مواعيد للتدريب بوقت مسبق»، و«تعتمد البرامج على مبادئ محدّدة وأسس تربوية واضحة» بمستوى مرتفع، وجاءتا في المرتبتين الأولى والثانية على التوالي. في حين كان مستوى بقية الفقرات متوسطاً، إذ جاءت الفقرتان (6، 3) اللتان نصتا على: «يُشارك المعلمون في عملية التخطيط»، و«تتوافر المواد التدريسية بين أيدي المعلمين قبل موعد التدريب» في المرتبتين الأخيرتين على التوالي.

ويشير ذلك إلى حرص القائمين على برامج التنمية المهنية على مشاركة كافة المعلمين للدورات والبرامج التدريبية، وذلك من خلال الإعلان المسبق عنها، من حيث زمان انعقادها ومكانه، وبوقت كافٍ يسمح للمعلمين تهيئة أنفسهم واستعدادهم لها، وهذا مؤشّر واضح على جودة التخطيط لهذه البرامج. وفي ذات الوقت، لا يتمّ توفير المواد التدريسية بين أيدي المعلمين قبل موعد التدريب، حيث يتمّ الإعلان عن مجال التدريب وموضوعه الرئيس، وربما يعود ذلك إلى حثّ المعلمين على الفضول والبحث والاستقصاء والاطلاع على تفاصيل الموضوع بأنفسهم باستخدام مصادر متعدّدة، مثل الكتب، والدوريات، والأبحاث العلمية، والأنترنت، ممّا يتيح الفرصة للتوسّع في المناقشة والحوار، وتبادل المعارف والخبرات من أجل إثراء الموضوعات وتغطيتها بالشكل الأمثل. فضلاً عن توفير عنصري الإثارة والتشويق للموضوع. إضافة إلى أنّ الكثير من مجالات البرامج وموضوعاتها، لا سيما التدريب العملي منها، يتعدّد توفيره للمعلمين مسبقاً. فهو بحاجة إلى ممارسات فعلية، وربما سلوكية، يفضل تنفيذها أثناء الدورة مباشرة ووجهاً لوجه. وفي المقابل، إذا تمّ توفير المادة التدريبية للمعلم فإنّ ذلك يدعوه إلى الخمول والفتور، ويقتل لديه عناصر الإثارة والتشويق والفضول، فلا يسعى إلى البحث والتقصي، بل يكتفي بما هو موجود لديه. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الفراء (2013) التي أشارت إلى أنّ مجال التخطيط جاء بدرجة متوسطة وبنسبة بلغت (68.10%).

• المجال الثاني: أهداف البرامج التدريبية

جدول (5)

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال أهداف البرامج التدريبية والفقرات التابعة له مرتبة تنازلياً

الترتيب	الرقم	الفقرات	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	تتسم الأهداف بالوضوح	3.89	0.89	مرتفع
2	2	قابلة للتحقيق في حدود الإمكانيات المتاحة	3.78	0.89	مرتفع
3	7	ترتبط بأهداف المرحلة التعليمية	3.76	0.94	مرتفع
4	8	تواكب عملية التطوير التربوي	3.73	0.96	مرتفع
5	5	تراعي الجوانب التعليمية والتطبيقية للتدريب	3.65	0.94	متوسط
6	6	شاملة لكافة المجالات المعرفية والمهارية والوجدانية	3.53	1.00	متوسط
7	4	تلبّي احتياجات المعلمين الأكاديمية والتربوية	3.51	1.07	متوسط
8	3	تنبثق من حاجات المعلمين	3.40	1.13	متوسط
		أهداف البرامج التدريبية ككلّ	3.66	0.85	متوسط

يتّضح من الجدول (5) أنّ مستوى مجال أهداف البرامج التدريبية كان متوسطاً. حيث تراوحت المتوسّطات الحسابية للفقرات بين (3.66 - 3.89)، والتي صنّفت ضمن المستويين المرتفع والمتوسّط. وقد جاءت الفقرتان (1، 2) اللتان نصّتا على: «تتسم الأهداف بالوضوح»، و«قابلة للتحقيق في حدود الإمكانيات المتاحة» في المرتبتين الأولى والثانية على التوالي، وبمستوى مرتفع. وتعدّ هذه النتيجة معقولة ومبرّرة منطقيّاً؛ إذ إنّ البرامج التدريبية لا تتحقق إلاّ بتحقيق أهدافها، وبدون أن تكون الأهداف واضحة ومحدّدة، لا يمكن الوصول إليها وتحقيقها بشكل سليم.

ومقابل ذلك جاءت الفقرتان (4، 3) اللتان نصّتا على: «تلبّي احتياجات المعلمين الأكاديمية والتربوية»، و«تنبثق من حاجات المعلمين» في المرتبتين الأخيرتين على التوالي، وبمستوى متوسط. وقد تعزى هذه النتيجة إلى القصور في تحديد الاحتياجات الأكاديمية والتربوية للمعلمين في أثناء مرحلة التخطيط للبرامج التدريبية قبل تنفيذها، وتعدّ هذه الخطوة الأساسية في التخطيط للبرامج التدريبية، الأمر الذي يتطلّب التعاون والتنسيق وتظافر الجهود ما بين القائمين على البرامج من جهة، والمشرفين التربويين، والقيادات المدرسية من جهة أخرى، والمعلمين أنفسهم من جهة ثالثة.

وربما أنّ غياب مثل هذا التنسيق، والتداخل في الأعمال المنوطة بكل طرف، وكثرة الأعباء الملقاة على عاتق كلّ منهم، قد يعيق من تحديد هذه الاحتياجات. ومن جانب آخر، فقد تستدعي بعض الأمور المستجدة على الساحة التربوية، كالتطورات المعرفية والتقنية المتلاحقة والمتسارعة، لا سيما في المستجدات التربوية، مثل: تطوير المناهج، والبيداغوجيا، وأساليب التقييم وأدواته، ونتائج الدراسات والبحوث التربوية والإدارية والنفسية الحديثة، من ضرورة تنفيذ بعض الدورات والبرامج التدريبية للمعلمين بغض النظر عن احتياجات المعلمين؛ إذ يرى الخبراء والقائمون على هذه البرامج أنّ مثل هذه الأمور المستجدة تُعدّ من صميم الاحتياجات التربوية والأكاديمية للمعلمين.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة العامري (2015) التي أشارت إلى فعالية برامج التدريب المقدمّة من قبل دائرة التعليم والمعرفة لرؤساء الهيئات التدريسية، لا سيما في مجال أهداف البرامج التدريبية. كما اتفقت مع نتائج دراسة الفرا (2013) التي أشارت إلى أنّ مجال الأهداف جاء بدرجة متوسطة وبنسبة بلغت (74.80%).

• المجال الثالث: محتوى البرامج التدريبية

جدول (6)

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال محتوى البرامج التدريبية والفقرات التابعة له مرتبة تنازلياً

الترتيب	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	يتوافق المحتوى مع أهداف البرنامج	4.21	0.77	مرتفع
2	4	يراعي التسلسل المنطقي للموضوعات	4.14	0.71	مرتفع
3	6	يربط بين الجانبين النظري والعملي	4.05	0.94	مرتفع
4	5	يراعي التكامل بين الموضوعات التدريبية	3.93	0.95	مرتفع
5	2	يلتزم المهمات المنوطة بالمعلمين	3.89	0.92	مرتفع
6	7	يتميز محتوى المواد التدريبية بالجدة والحدّثة	3.83	1.01	مرتفع
7	8	يحفز محتوى التدريب على الإبداع والابتكار	3.66	0.99	متوسط
8	3	يتناسب مع مؤهلات المعلمين وخبراتهم	3.49	1.12	متوسط
		محتوى البرامج التدريبية ككل	3.90	0.83	مرتفع

يتضح من الجدول (6) أنّ مستوى مجال محتوى البرامج التدريبية كان مرتفعاً. حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (3.49 - 4.21)، والتي صنّفت ضمن المستويين المرتفع والمتوسط. وقد جاءت الفقرتان (1، 4) اللتان نصّتا على: «يتوافق المحتوى مع أهداف البرنامج»، و«يراعي التسلسل المنطقي للموضوعات» في المرتبتين الأولى والثانية على التوالي، وبمستوى مرتفع. بينما كان مستوى الفقرتين (8، 3) اللتين نصّتا على: «يحفّز محتوى التدريب على الإبداع والابتكار»، و«يتناسب مع مؤهلات المعلمين وخبراتهم» متوسطاً، وحلّتا في المرتبتين الأخيرتين على التوالي.

ويشير ذلك إلى جودة محتوى البرامج التدريبية الذي يقوم عليه خبراء ومتخصّصون في هذا المجال، مما ينعكس إيجاباً على تحصيل الطلبة وفق ما أشارت إليه دراسة هاريس وساس (Harris & Sass, 2011) بأنّ التنمية المهنية التي تركز على المحتوى ترتبط إيجابياً بإنتاجية الطلبة. ومن حيث عدم تناسب المحتوى مع مؤهلات المعلمين وخبراتهم، فرمّا يعود ذلك إلى عدم أخذ مؤهلات المعلمين وخبراتهم بعين الاعتبار عند طرح البرامج التدريبية وتنفيذها، حيث يتمّ إخضاع جميع المعلمين للدورات التدريبية دون استثناء، بغض النظر عن مؤهلاتهم وخبراتهم. ففي بعض الأحيان، يرى المعلمون الحاصلون على الشهادات العليا كالمجستير والدكتوراه، والمتميّزون منهم، ومن ذوي الخبرة أنّ محتوى بعض البرامج التدريبية أدنى من مستواهم الأكاديمي والمهني، أو قد يكونوا قد تعرّضوا له مسبقاً.

واتّفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة العامري (2015) التي أشارت إلى فعالية برامج التدريب المقدّمة من قبل دائرة التعليم والمعرفة لرؤساء الهيئات التدريسية، لا سيما في مجال مواصفات البرامج التدريبية ومضمونها. في حين اختلفت هذه النتيجة عن نتائج دراسة الفرا (2013) التي أشارت إلى أنّ مجال المحتوى جاء بدرجة متوسطة وبنسبة بلغت (77.09%). وقد يعزى هذا الاختلاف إلى التفاوت في مجتمعي الدراستين وعيّنتيهما.

• المجال الرابع: أساليب ووسائل وأنشطة البرامج التدريبية

جدول (7)

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال البرامج التدريبية وأساليبها ووسائلها وأنشطتها والفقرات التابعة له مرتبة تنازلياً

الترتيب	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	ترتبط الأنشطة ارتباطاً مباشراً بأهداف البرامج	3.85	0.92	مرتفع
2	4	يتم توظيف أنشطة مناسبة لموضوعات الحلقات التدريبية	3.78	0.94	مرتفع
3	2	يتم توظيف أساليب عملية تطبيقية في تنفيذ البرنامج التدريبي	3.77	0.94	مرتفع
4	3	تثير الأساليب المستخدمة تفكير المعلمين واهتماماتهم	3.74	0.98	مرتفع
5	5	تنمي الأنشطة أساليب التعلّم الذاتي للمعلمين	3.69	0.97	مرتفع
6	6	يتمّ التنوع في أساليب التدريب بما يتلاءم والتقنيات الحديثة	3.65	1.02	متوسط
7	8	تنمي الأساليب المتبعة الشغف بالمطالعة والبحث المستمر	3.52	1.07	متوسط
8	7	تلبّي الوسائل التعليمية المفعلّة حاجات المعلمين وتعالج مشكلاتهم	3.52	1.03	متوسط
		أساليب ووسائل وأنشطة البرامج التدريبية ككل	3.69	0.88	مرتفع

يتّضح من الجدول (7) أنّ مستوى مجال البرامج التدريبية وأساليبها ووسائلها وأنشطتها كان مرتفعاً. حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (3.52 - 3.85)، والتي صنفت ضمن المستويين المرتفع والمتوسط. وقد جاءت الفقرتان (1، 4) اللتان نصّتا على: «ترتبط الأنشطة ارتباطاً مباشراً بأهداف البرامج»، و«يتمّ توظيف أنشطة مناسبة لموضوعات الحلقات التدريبية» في المرتبتين الأولى والثانية على التوالي، وبمستوى مرتفع. بينما كان مستوى الفقرات (6، 8، 7) اللواتي نصّت على: «يتمّ التنوع في أساليب التدريب بما يتلاءم والتقنيات الحديثة»، و«تنمي الأساليب

المتَّبعة الشغف بالمطالعة والبحث المستمر»، و«تلبّي الوسائل التعليمية المفعلّة حاجات المعلّمين وتعالج مشكلاتهم» متوسّطاً، وحلّت في المراتب الثلاث الأخيرة على التوالي. وربما يعود ذلك إلى أنّ بعض الدورات التدريبية تعتمد على الأسلوب التقليدي في عرض المحتوى التعليمي، حيث لا يتمّ التنوّع في أساليب التدريب ووسائله التي تنمّي الشغف بالمطالعة والبحث المستمرّ، وتلبّي احتياجات المعلّمين، وتعالج مشكلاتهم، ويحكم ذلك العديد من العوامل، مثل: طبيعة المحتوى، وعدد المتدريّن، ومدة التدريب، ووقت التدريب الذي عادة لا يناسب المدرّبين والمعلّمين على السواء، فعادة ما يكون التدريب خارج أوقات الدوام الرسمي، وفي أوقات إجازة المعلّمين، وغيرها من العوامل الأخرى. مما يؤدّي إلى اقتصار المدرّبين على توصيل المحتوى بالطرق التقليدية التي تختصر الوقت والجهد على المدرّبين والمتدريّن.

وافتقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة العامري (2015) التي أشارت إلى فعالية برامج التدريب المقدّمة من قبل دائرة التعليم والمعرفة لرؤساء الهيئات التدريسية، لا سيّما في مجال مواصفات ومضمون البرامج التدريبية. في حين اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الفراء (2013) التي أشارت إلى أنّ مجال الأساليب والأنشطة جاء بدرجة متوسطة وبنسبة بلغت (77.81%). وقد يعزى هذا الاختلاف إلى التفاوت في مجتمعي الدراستين وعيّنتهما.

• المجال الخامس: تقويم البرامج التدريبية

جدول (8)

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال تقويم البرامج التدريبية والفقرات التابعة له مرتبة تنازلياً

الترتيب	الرقم	الفقرات	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	2	يشارك المعلّمون في تقويم البرامج التدريبية	3.61	1.10	متوسط
2	3	يشتمل التقويم على جميع عناصر البرنامج التدريبي	3.55	0.97	متوسط
3	4	يتمّ التقويم بشكل مستمرّ طيلة فترة التدريب	3.47	1.03	متوسط
4	7	يتمّ التركيز على التقييم الذاتي للمعلّمين	3.44	1.05	متوسط
5	6	تتمّ متابعة أثر التدريب وتقويمه في مكان عمل المعلّم	3.43	1.10	متوسط

الترتيب	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
6	5	يوظف التقويم أساليب وأدوات متنوعة للتقييم	3.43	1.04	متوسط
7	1	يتمّ توظيف التقويم القبلي للمعلّمين قبل بدء البرنامج التدريبي	3.22	1.19	متوسط
8	8	يكلّف المعلّم بإعداد ملفّ إنجاز حول البرامج التدريبية	2.88	1.14	متوسط
		تقويم البرامج التدريبية ككل	3.38	0.90	متوسط

يتّضح من الجدول (8) أنّ مستوى مجال تقويم البرامج التدريبية كان متوسطاً. حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (2.88 - 3.61)، والتي صنّفت جميعها ضمن المستوى المتوسط. وقد جاءت الفقرتان (2، 3) اللتان نصّتا على: «يشارك المعلّمون في تقويم البرامج التدريبية»، و«يشتمل التقويم على جميع عناصر البرنامج التدريبي» في المرتبتين الأولى والثانية على التوالي. في حين جاءت الفقرتان (1، 8) اللتان نصّتا على: «يتمّ توظيف التقويم القبلي للمعلّمين قبل بدء البرنامج التدريبي»، و«يكلّف المعلّم بإعداد ملفّ إنجاز حول البرامج التدريبية» في المرتبتين الأخيرتين على التوالي.

وتشير هذه النتيجة إلى القصور والضعف في متابعة المعلّمين بعد الانتهاء من البرامج التدريبية، والوقوف على مدى الاستفادة من البرامج التدريبية، ومدى اكتسابهم للمعارف والمهارات المتضمنة فيها. إذ يقتصر التقييم على الاختبارات الإلكترونية من نوع الاختيار من متعدّد في بعض الأحيان، والتي تقيس مستوى المعرفة فقط من تصنيف مستويات بلوم، وعادة ما يتمّ ذلك بعد فترة طويلة نسبياً من تنفيذ الدورات. ونادراً ما يتمّ تقييم مدى اكتساب المعلّمين لهذه المعارف والمهارات بأساليب وأدوات تقييم أصيلة متنوّعة ومتعدّدة المصادر، مثل: التقييم القبلي، وحضور الحصص لدى المعلّمين، وتكليفهم بإعداد ملفّ إنجاز حول البرامج التدريبية، وغيرها. ومما يحّد من تطبيق مثل هذا التقييم الأصيل أنّه يحتاج إلى المزيد من الوقت والجهد، والتنسيق بين المدرّبين والمشرفين التربويين ومديري المدارس، إضافة إلى قلّة عدد المدرّبين، والأعداد الكبيرة والمتزايدة من المعلّمين، فضلاً عن الأعباء الجسيمة المنوطة بكلّ طرف منهم.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة العامري (2015) التي أشارت إلى فعالية برامج

التدريب المقدمّة من قبل دائرة التعليم والمعرفة لرؤساء الهيئات التدريسية، لا سيما في مجال التقويم في البرامج التدريبية الذي كان محلّ رضا من الجميع. كما اتفقت مع نتائج دراسة الفراء (2013) التي أشارت إلى أنّ مجال التقويم جاء بدرجة متوسطة وبنسبة بلغت (67.67%).

• المجال السادس: بيئة التدريب

جدول (9)

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال بيئة التدريب
والفقرات التابعة له مرتبة تنازلياً

الترتيب	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	2	تتوافر التهوية الجيدة والإضاءة في قاعات التدريب	4.01	0.88	مرتفع
2	3	تتوافر المعدات والأثاث اللازم في قاعات التدريب	3.99	0.92	مرتفع
3	1	يسهل الوصول إلى مكان انعقاد الدورات التدريبية	3.73	1.15	مرتفع
4	7	مدّة البرامج التدريبية كافية	3.69	1.08	مرتفع
5	8	بيئة التدريب تبعث الراحة في نفوس المعلمين	3.65	1.09	متوسط
6	5	يتوافر الدعم اللوجستي الضروري لراحة المعلمين	3.64	1.05	متوسط
7	4	تتوافر الطاقة الكهربائية البديلة في حالة انقطاع الكهرباء	3.51	1.06	متوسط
8	6	مواعيد تنفيذ البرامج التدريبية مناسبة	3.47	1.23	متوسط
		بيئة التدريب ككلّ	3.71	0.84	مرتفع

يتّضح من الجدول (9) أنّ مستوى مجال بيئة التدريب كان مرتفعاً. حيث تراوحت المتوسّطات الحسابية للفقرات بين (3.47 - 4.01)، والتي صنّفت ضمن المستويين المرتفع والمتوسط. وقد جاءت الفقرتان (2، 3) اللتان نصّتا على: «تتوافر التهوية الجيدة والإضاءة في قاعات التدريب»، و«تتوافر المعدات والأثاث اللازم في قاعات التدريب» في المرتبتين الأولى والثانية على التوالي، وبمستوى مرتفع. بينما جاءت الفقرتان (4، 6) اللتان نصّتا على: «تتوافر الطاقة الكهربائية البديلة في حالة انقطاع الكهرباء»، و«مواعيد تنفيذ البرامج التدريبية مناسبة» في المرتبتين الأخيرتين على التوالي، وبمستوى متوسط.

ويشير ذلك إلى جودة بيئة التدريب التي تحظى بالدعم اللوجستي الشامل، الذي يبعث على الراحة الجسدية، والذهنية، والنفسية للمعلمين، من أجل تحقيق الأهداف والأغراض المنشودة من التدريب. لا سيّما وأنّ التدريب غالبًا ما يتم في معاهد تدريب المعلمين التي تم إنشاؤها حديثًا، والمنتشرة في كافة المناطق التعليمية، والمزودة بأحدث المعدات والأجهزة العلمية والتقنية المناسبة، إضافة إلى الأطر البشرية المؤهلة علميًا ومهنيًا.

وانتفتت هذه النتيجة مع نتائج دراسة العامري (2015) التي أشارت إلى فعالية برامج التدريب المقدمة من قبل دائرة التعليم والمعرفة لرؤساء الهيئات التدريسية. في حين اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الفرا (2013) التي أشارت إلى أن مجال الأساليب والأنشطة جاء بدرجة متوسطة وبنسبة بلغت (62.55%). وقد يعزى هذا الاختلاف إلى التفاوت في مجتمعي الدراستين وعيّنتيهما.

• المجال السابع: المدربون

جدول (10)

المتوسّطات الحسائية والانحرافات المعيارية لمجال المدربين والفقرات التابعة له مرتبة تنازليًا

الترتيب	الرقم	الفقرات	المتوسّط الحسائي	الانحراف المعياري	المستوى
1	5	يحترمون المعلمين ويقدرّون إمكانياتهم	4.24	0.71	مرتفع
2	1	يُبدون سعة الصدر والتقبّل أثناء التدريب	4.22	0.74	مرتفع
3	3	يوظّفون التكنولوجيا التعليمية الحديثة	4.18	0.75	مرتفع
4	4	يسعون إلى تحقيق أهداف البرنامج التدريبي	4.15	0.75	مرتفع
5	6	يحرصون على إزالة الحواجز النفسية أثناء التدريب	4.12	0.81	مرتفع
6	2	يتملكون المقدرة على التواصل والتفاعل مع المعلمين	4.11	0.79	مرتفع
7	8	يراعون حسن إدارة الوقت أثناء تنفيذ المواقف والأنشطة التدريبية	4.10	0.82	مرتفع
8	7	يزوّدون المعلمين بتغذية راجعة حول مستوى أدائهم	3.84	0.96	مرتفع
		المدربون ككلّ	4.12	0.68	مرتفع

يتضح من الجدول (10) أنّ مستوى المدرّبين كان مرتفعاً. حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (3.84 - 4.24)، والتي صنّفت جميعها ضمن المستوى المرتفع. وقد جاءت الفقرتان (5، 1) اللتان نصّتا على: «يحترمون المعلّمين ويقدّرون إمكانياتهم»، و«يبدون سعة الصدر والتقبّل أثناء التدريب» في المرتبتين الأولى والثانية على التوالي. بينما جاءت الفقرتان (8، 2) اللتان نصّتا على: «يراعون حسن إدارة الوقت أثناء تنفيذ المواقف والأنشطة التدريبية»، و«يزودون المعلّمين بتغذية راجعة حول مستوى أدائهم» في المرتبتين الأخيرتين على التوالي. ويشير ذلك إلى كفاءة المدرّبين وتمييزهم علماً، وأدباً، وحُلُقاً، وأخلاقاً، وسلوكاً ومَسَلْماً. كيف لا، وهم يعملون على غرس مثل هذه الخصال الحميدة في نفوس المعلّمين الذين لا يقلّون شأنًا عنهم، وحاملي الرسالة العظيمة لصناعة بناء المستقبل، وأمجاد الغد، وأمل الأمة.

واتّفقت هذه النتيجة بشكل جزئي مع نتائج دراسة العامري (2015) التي أشارت إلى فعالية برامج التدريب المقدمة من قبل دائرة التعليم والمعرفة لرؤساء الهيئات التدريسية، لا سيّما في مجال مواصفات البرامج التدريسية. كما اتّفقت بشكل جزئي مع نتائج دراسة الفرا (2013) التي أشارت إلى أنّ مجال المدرّبين جاء في المرتبة الأولى من بين المجالات.

• المجال الثامن: الإفادة من البرامج التدريبية

جدول (11)

المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال الإفادة من البرامج التدريبية والفقرات التابعة له مرتبة تنازلياً

الترتيب	الرقم	الفقرات	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	2	استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة في التدريس	3.96	0.86	مرتفع
2	18	تطبيق مهارات القرن الحادي والعشرين (التواصل، والابتكار، وحلّ المشكلات، والتفكير الناقد)	3.96	0.83	مرتفع
3	11	استخدام أدوات وأساليب متعددة لتقييم أداء الطلبة	3.94	0.87	مرتفع
4	7	تشجيع الطلبة على التعلم الذاتي	3.90	0.86	مرتفع
5	3	إثراء المعرفة الأكاديمية في مجال التخصص	3.87	0.91	مرتفع
6	12	تنمية مهارات التخطيط للتدريس	3.87	0.92	مرتفع

الترتيب	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
7	10	التعامل مع الأنماط المختلفة للطلبة	3.86	0.89	مرتفع
8	1	تطبيق الاتجاهات الحديثة في التدريس	3.86	0.92	مرتفع
9	4	استثمار الوقت وإدارته	3.84	0.88	مرتفع
10	13	تنمية مهارات إدارة الغرفة الصفية	3.82	0.91	مرتفع
11	9	الإلمام بثقافة التطوير بالمدرسة	3.75	0.94	مرتفع
12	6	تقييم الأداء التدريسي باستمرار وتعديله	3.72	0.97	مرتفع
13	14	كيفية تقديم عرض فعال (ندوات، مؤتمرات، مناقشة)	3.72	1.01	مرتفع
14	15	تنمية المهارات القيادية	3.69	1.07	مرتفع
15	5	إدارة الأزمات وضغوط العمل	3.65	1.03	متوسط
16	17	تنمية مهارات التواصل باللغة الانجليزية	3.57	1.04	متوسط
17	8	تصميم وتنفيذ المناهج والمقررات الدراسية	3.50	1.09	متوسط
18	16	تنمية مهارات البحث العلمي	3.38	1.14	متوسط
		الإفادة من البرامج التدريبية ككل	3.77	0.81	مرتفع

يُتضح من الجدول (11) أنّ مستوى إفادة معلّمي إمارة أبو ظبي من البرامج التدريبية لدائرة التعليم والمعرفة في التنمية المهنية كان مرتفعاً. وتُعدّ هذه النتيجة مطمئنة وتبشّر بالخير والإيجابية؛ إذ إنّ معظم مجالات الإفادة من البرامج التدريبية، التي أشار إليها المعلّمون، والمتضمنة في الاستبانة جاءت بمستوى مرتفع، كما أنّها شملت كافة محاور العملية التعليمية، لا سيما توظيف التقانة في التعليم، ومهارات القرن الحادي والعشرين (التواصل، الابتكار، حل المشكلات، التفكير الناقد)، والاتجاهات الحديثة في التدريس وتقييم الطلبة، والمناهج المدرسي، والتخطيط للتدريس، والتعامل مع الأنماط المختلفة من الطلبة، وتشجيعهم على التعلم الذاتي، إضافة إلى مهارات استثمار الوقت وإدارته، وإدارة الغرفة الصفية، علاوة على تقييم الأداء التدريسي المستمر بهدف تطويره وتحسينه.

ويبيّن الجدول (11) أنّ المتوسطات الحسابية للفقرات تراوحت بين (3.38 - 3.96)، والتي صنّفت ضمن المستويين المرتفع والمتوسط. حيث جاءت الفقرتان (2، 18) اللتان نصتا على: «استخدام الوسائل التقانية الحديثة في التدريس»، و«تطبيق مهارات القرن الحادي والعشرين

(التواصل، والابتكار، وحلّ المشكلات، والتفكير الناقد)» في المرتبتين الأولى والثانية على التوالي، وبمستوى مرتفع. ويمكن تفسير ذلك في ضوء أهميّة استثمار التقانة ودمجها في العملية التعليمية، في ظلّ التقدم التقني المتسارع، ومهيّداً للتوجّه الحكومي نحو رقمنة المناهج والمقرّرات التعليمية في إطار رؤية الإمارات لعام (2021)، واستجابة للمناداة بتصميم المنهاج التكاملي متعدد التخصصات (STEM) وتفعيله الذي يستند إلى فكرة تدريس الطلبة تخصصات (العلوم، والتقانة، والهندسة، والرياضيات) من خلال دمجها في نموذج تعلّم متماسك قائم على التطبيق في العالم الحقيقي (Roehrig, Moore, Wang, & Park, 2012). فضلاً عن الصيحات العالمية والمحليّة بالتركيز على مهارات القرن الحادي والعشرين. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كاتشجنز (Catching, 2000) التي أشارت إلى ضرورة استخدام التقنية الحديثة والتقانة في تدريب المعلّمين في المدارس، والاستعانة بخبراء لتدريب المعلّمين على التقنيات الحديثة وتوظيفها في المواقع التعليمية.

وفي المقابل، يبيّن الجدول (11) أنّ مستوى الفقرات (5، 17، 8، 16) اللواتي نصّت على: «إدارة الأزمات وضغوط العمل»، و«تنمية مهارات التواصل باللغة الانجليزية»، و«تصميم وتنفيذ المناهج والمقرّرات الدراسية»، و«تنمية مهارات البحث العلمي» كان متوسطاً، وحلّت في المراتب الأربع الأخيرة على التوالي. وقد يعزى ذلك إلى وجود الأولويات في الموضوعات التدريبيّة وفقاً للمتطلّبات والمستجدات التربوية المعاصرة، إضافة إلى أنّ بعض هذه الموضوعات، لا سيّما تصميم المناهج والمقرّرات الدراسية، ومهارات البحث العلمي بحاجة إلى دورات متخصصة ومعتمّقة ومكثّفة، إضافة إلى مدرّبين متخصصين ومن ذوي الشهادات العليا في هذه المجالات، فضلاً عن الحاجة إلى الوقت الطويل لتنفيذها، إذ إنّ بعضها يحتاج إلى فصل دراسي كامل كحد أدنى لإنجازها. وبالرغم من ذلك فقد كان مستوى الفقرات المتعلّقة بهذه المجالات متوسطاً مما يدعو إلى الرضا والاطمئنان والتفاؤل. ولعلّ هذه الدرجة المتوسطة تكون حافزاً للمعلّمين للعمل على تطوير وتحسين ذواتهم في هذه المجالات من خلال التنمية المهنية الذاتية.

ومجمل القول إنّ البرامج التدريبيّة للتنمية المهنية، مهما حاولت جاهدة أن تصل إلى درجة الكمال، فهي لا تغني أبداً، ولن تصبح أكثر فائدة من التنمية المهنية الذاتية النابعة من المعلّم نفسه، فهو خير عليم بذاته، يعرف احتياجاته وقدراته وميوله ورغباته، وبإمكانه تطوير ذاته وتحسينها في المجالات كافّة، وذلك من خلال البحث والاستقصاء والاستزادة في أيّ موضوع، وفي

أيّ مجال، لا سيما في ظل وجود مصادر المعلومات المتعدّدة، والمتاحة في كل زمان ومكان، وعلى رأسها الأترنت.

وانفقت هذه النتائج بشكل جزئي، وفي معظم فقراتها، مع نتائج دراسات (الشلبي، 2010؛ العاجز واللوح والأشقر، 2010؛ الفرا، 2013)، مع وجود اختلافات في ترتيبها ودرجة أهميتها بالنسبة للمستجيبين تعزى إلى التباين في مجتمعات الدراسات وعيّناتها وأدوات قياسها.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي ينصّ على: «هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ في مستوى البرامج التدريبية لدائرة التعليم والمعرفة في التنمية المهنية لمعلمي إمارة أبو ظبي تعزى إلى متغيّرات الدراسة (المرحلة التعليمية، والتخصّص، وسنوات الخبرة)؟».

للإجابة عن السؤال الثاني، تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى البرامج التدريبية لدائرة التعليم والمعرفة في التنمية المهنية لمعلمي إمارة أبو ظبي وفقاً لمتغيّرات الدراسة (المرحلة التعليمية، والتخصّص، وسنوات الخبرة)، وذلك كما في الجدول (12).

جدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى البرامج التدريبية لدائرة التعليم والمعرفة في التنمية المهنية وفقاً لمتغيّرات الدراسة

المتغير	مستويات المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المرحلة التعليمية	حلقة أولى	3.72	0.69
	حلقة ثانية	3.61	0.77
	حلقة ثالثة	3.77	0.76
التخصص	معلم مجال	3.78	0.74
	مواد إنسانية	3.83	0.63
	مواد علمية	3.50	0.80
	أقل من 5 سنوات	3.67	0.83
سنوات الخبرة	5- 9 سنوات	3.72	0.73
	10 سنوات فأكثر	3.70	0.68

يلحظ من الجدول (12) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمستوى البرامج التدريبية لدائرة التعليم والمعرفة في التنمية المهنية ناتجة عن اختلاف مستويات المتغيرات. ويهدف التحقق من جوهرية الفروق، تم إجراء تحليل التباين الثلاثي (دون تفاعل) لمستوى البرامج التدريبية لدائرة التعليم والمعرفة في التنمية المهنية وفقاً للمتغيرات، وذلك كما في الجدول (13).

جدول (13)

نتائج اختبار تحليل التباين الثلاثي للكشف عن الفروق في مستوى البرامج التدريبية لدائرة التعليم والمعرفة في التنمية المهنية وفقاً لمتغيرات الدراسة

الدالة الإحصائية	قيمة F المحسوبة	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
0.092	2.402	1.271	2	2.542	المرحلة التعليمية
0.000	11.165*	5.909	2	11.818	التخصص
0.965	0.035	0.019	2	0.037	سنوات الخبرة
		0.529	521	275.742	الخطأ
			527	290.139	الكلي

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

يتبين من الجدول (13) عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمستوى البرامج التدريبية لدائرة التعليم والمعرفة في التنمية المهنية تعزى إلى متغيري (المرحلة التعليمية، وسنوات الخبرة). وقد يعزى ذلك إلى شعور المعلمين في جميع المراحل التعليمية، وعلى اختلاف سنوات خبراتهم بحاجتهم إلى البرامج التدريبية، والتنمية المهنية المستدامة لا سيما في ظل التطورات المعرفية والتقنية المتلاحقة والمتسارعة.

واتفقت هذه النتيجة جزئياً مع نتائج دراسة الشلبي (2010) التي أشارت إلى عدم وجود فروق جوهرية في إدارة الجودة الشاملة في برامج التنمية المهنية للمعلمين تعزى إلى متغير الخبرة. بينما اختلفت جزئياً مع نتائج دراسة العاجز واللوحي والأشقر (2010) التي أشارت إلى وجود فروق جوهرية في التنمية المهنية للمعلمين تعزى إلى متغير سنوات الخدمة لصالح من لديهم سنوات خدمة من (6-10) سنوات، وقد يعزى هذا الاختلاف إلى التباين في مجتمعي الدراستين وعيّنتهما وأدواتهما.

وبالمقابل يتبين من الجدول (13) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمستوى البرامج التدريبية لدائرة التعليم والمعرفة في التنمية المهنية تعزى إلى متغير التخصص، ولكون المتغير مُتعدد المستويات، فقد تمّ استخدام اختبار شافيه (Scheffe) للمقارنات البعدية المتعدّدة بهدف الكشف عن جوهرية الفروق بين المتوسطات الحسابية، وذلك كما هو مبين في الجدول (14).

جدول (14)

نتائج اختبار (Scheffe) لمستوى البرامج التدريبية لدائرة التعليم والمعرفة في التنمية المهنية وفقاً لمتغير التخصص

المستوى	المتوسط الحسابي	مواد علمية	معلم مجال	مواد إنسانية
Scheffe		3.50	3.78	3.83
مواد علمية	3.50			
معلم مجال	3.78	0.28		
مواد إنسانية	3.83	0.33	0.05	

يتبين من الجدول (14) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمستوى البرامج التدريبية لدائرة التعليم والمعرفة في التنمية المهنية تعزى إلى متغير التخصص، ولصالح معلّمي المواد الإنسانية فمعلّمي المجال، مقابل معلّمي المواد العلمية. وقد يعزى ذلك إلى أنّ معلّمي المواد الإنسانية ومعلّمي المجال ربّما يبدون رغبة أكثر للتطور والتنمية المهنية، والاطلاع على كلّ ما هو حديث في المجال التربوي بشكل عام، إذ إنّ طبيعة المواد الإنسانية، على وجه الخصوص، بحاجة إلى المزيد من المعرفة حول أساليب ووسائل عرضها، وتدريبها، وتقييمها، لا سيّما في ظل التطور التقني المتسارع، مقارنة بمعلّمي المواد العلمية وطبيعة هذه المواد التي تفيض بالأساليب الحديثة والتقنية المتعدّدة لعرضها وتقييمها، لا سيّما في مهارات التفكير المختلفة، ومستويات التفكير العليا. واختلفت هذه النتيجة جزئياً مع نتائج دراسة عسيري (Aseeri, 2015) التي أشارت إلى عدم وجود فروق جوهرية في استجابات المعلمين تعزى إلى متغير التخصص.

التوصيات

- في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، توصي الباحثة فيما يأتي:
- أن تكون البرامج التدريبية نابعة من احتياجات المعلمين الخاصة من أجل تطوير معارفهم ومهاراتهم وخبراتهم لتحقيق درجة عالية من الفعالية.
- إشراك المعلمين في تخطيط البرامج التدريبية وتنفيذها وتقييمها.
- التركيز على البرامج التدريبية الملائمة للمواد الإنسانية لحاجة معلّمي هذه المواد لمثل هذه البرامج.
- مراعاة المؤهلات العلمية للمعلمين وخبراتهم عند اختيار موضوعات التدريب وطرحها.
- مراعاة ظروف المعلمين والأعباء الكثيرة المنوطة بهم عند اختيار زمان التدريب ومكانه.
- التنوع في محتوى ووسائل وأساليب التدريب النظرية والعملية التي تحث وتشجع المعلمين على الإبداع والابتكار.
- متابعة أثر التدريب من خلال زيارة المعلمين في مراكز عملهم، وتوظيف التقييم الأصيل الحقيقي القائم على جمع الأدلة من مصادر متعددة تتميز بالصدق والموثوقية.
- توفير الحوافز الماديّة والمعنوية للمعلمين، كإصدار الشهادات العلمية الموثقة، لا سيما في مجالات التدريب المتخصصة، والتي تستغرق إلى فترات طويلة، كفصل كامل على سبيل المثال، واعتبارها أساساً للترقية في مجال العمل.

المقترحات

- إجراء المزيد من الدراسات شبه التجريبية التي تتضمن تصميم برامج تدريبية متخصصة والكشف عن أثرها في أداء المعلمين والطلبة على السواء.
- إجراء دراسات مستقبلية تتعلق باتجاهات المعلمين ومواقفهم تجاه البرامج التدريبي للتنمية المهنية.
- إجراء دراسات مستقبلية تناول دور القيادة المدرسية والإشراف التربوي في التنمية المهنية للمعلمين.

قائمة المراجع

• المراجع العربية

- التركي، خالد. (2013). فاعلية برنامج مقترح للتنمية المهنية لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي بليبيا في ضوء احتياجاتهم التدريبية. رسالة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة القاهرة، مصر.
- دائرة التعليم والمعرفة. (2014). دليل سياسات التعليم المدرسي لإمارة أبو ظبي (وثيقة). أبو ظبي، الإمارات العربية المتحدة: المركز الإعلامي.
- دائرة التعليم والمعرفة. (2017). التقرير السنوي لعام 2017 لقطاع المدارس الحكومية (وثيقة). أبو ظبي، الإمارات العربية المتحدة: المركز الإعلامي.
- الشلبي، إلهام. (2010). أثر إدارة الجودة الشاملة في برامج التنمية المهنية للمعلمين (تجربة وكالة الغوث الدولية- الأردن). مجلة جامعة دمشق، 6(4)، 437-484.
- العاجز، فؤاد، واللوح، عصام، والأشقر، ياسر. (2010). واقع تدريب معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية أثناء الخدمة بمحافظات غزة. مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، 18(2)، 1-59.
- العامري، رملة. (2015). فعالية برامج التنمية المهنية المقدمة من مجلس أبوظبي للتعليم لرؤساء الهيئات التدريسية في رياض الأطفال ومدارس الحلقة الأولى بمدينة العين. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الإمارات العربية المتحدة.
- عرنس، أشرف. (2000). فاعلية الدورة التدريبية للتنمية المهنية للعاملين بالإدارة المدرسية لمرحلة التعليم الابتدائي والإعدادي بمحافظة الغربية. مجلة كلية التربية ببنها، 10(43)، 252-281.
- عودة، أحمد. (2010). القياس والتقويم في العملية التدريسية. إريد: دار الأمل.
- الغامدي، حامد. (2013). برنامج تدريبي مقترح للنمو المهني لمعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء المعايير العالمية ومتطلبات مناهج العلوم المطورة. رسالة ماجستير (غير منشورة).

- منشورة)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- الفراء، غادة. (2013). تقويم برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في التعليم الأساسي بمدارس وزارة التربية والتعليم ووكالة الغوث الدولية في غزة (دراسة مقارنة). رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
 - القمش، مصطفى،، والسعيدة، ناجي. (2008). قضايا وتوجهات حديثة في التربية. عمان: دار المسيرة.
 - المجالس القومية المتخصصة. (2000). التنمية المهنية للمعلمين أثناء الخدمة. تقرير المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا، الدورة الثامنة والعشرين، القاهرة.
 - محمد، مصطفى،، وحوالة، سهير. (2006): إعداد المعلم وتنميته وتدريبه. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
 - مدبولي، محمد. (2002). التنمية المهنية للمعلمين: الاتجاهات المعاصرة، المداخل، الاستراتيجيات. العين: دار الكتاب الجامعي.
 - وزارة التربية والتعليم. (2012). اطلاق برنامج التطوير المهني للعام الدراسي 13/12 (وثيقة). أبو ظبي: الإمارات العربية المتحدة.
 - وزارة التربية والتعليم. (2017). تطوير المنظومة التعليمية (وثيقة). أبو ظبي: الإمارات العربية المتحدة.

• المراجع الأجنبية

- Al Neami, J. (2011). Professional development for teachers of English in the UAE. Unpublished master thesis, American University of Sharjah, UAE.
- Aseeri, Y. (2015). The reality of professional development of mathematics and science teachers at elementary schools in Najran, Saudi Arabia. Journal of Education and Practice, 6(23), 85-98.
- Beetham, S. & Baily, C. (2002). Academic & educational development. London: kogan.
- Bubb, S. (2004). The insider's guide to early professional development succeed in your first five year as a teacher. New York: Rutledge Flamer.
- Catchings, M. (2000). The Models of Professional Development for Teacher: Factors Influencing Technology Implementation in Elementary School. An Unpublished Doctoral Dissertation, The Louisiana state university.
- Coffman, T. (2004). On line professional development transferring skills learned to the classroom. Capella university, (Daia65/03,p.895, Sep).
- Guskey, T. (2000). Evaluating professional development. California: Corwin Press, Inc.
- Harris, D. & Sass, T. (2011). Teacher training, teacher quality, and student achievement. Journal of Public Economics, 95(7-8), 798-812.
- Marvin, C. A. (1992). Encyclopedia of educational Research. (6th ed). New York: Macmillan Publishing Company.
- Parson, D. (015). School bullying and teacher professional development. Unpublished doctoral dissertation, Walden University,
- Pavlette, F. (2008). Factors affecting special-education teacher Retention and attrition in a school district in Virginia. Unpublished doctoral dissertation, The University of Arizona, USA.
- Speck, M. & Knipe, C. (2005). Why can't we get it right? Designing high-quality Professional development for standards based schools. (2nd ed.). Thousand Oaks: Corwin Press.

غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين

د . راشد بن ظافر الدوسري

أستاذ أصول التربية المشارك

بقسم السياسات التربوية

كلية التربية جامعة الملك سعود

بريد إلكتروني: raldoosry@ksu.edu.sa



المقدمة

المدرسة هي المؤسسة التربوية الثانية بعد الأسرة التي يتلقى فيها الناشئة أساسيات التعليم، ويكتسبون من خلالها عقيدة المجتمع، وقيمه، وعاداته وتقاليده، وبذلك فهي المحضن الثاني الذي يأوون إليه، وينهلون فيه المعارف ومختلف العلوم، فكان اهتمامها بتنمية شخصية المتعلم من جميع جوانبها: الدينية، والعقلية، والخلقية، والاجتماعية، والجسمية، وغيرها.

وهي لا تعمل بمعزل عن المؤسسات التربوية الأخرى، فهي تقوم باستكمال ما قامت به الأسرة في المجال التربوي، وتصحيح ما اكتسبه المتعلم من مبادئ أو قيم خاطئة أخذها من مؤسسات المجتمع المختلفة.

وللمدرسة الابتدائية على وجه الخصوص مكانة أساسية وجوهرية في تنشئة التلميذ في الصغر، وهي تتحمل العبء الأكبر في تشكيل الاتجاهات وتنمية القيم وترسيخها (التربية والتعليم، 2003، 7). ومن أهم وظائف المدرسة الابتدائية الوظيفة الاجتماعية والتي تتمثل في عملية التنشئة الاجتماعية، والصالح الاجتماعي والتلاحم الاجتماعي (الصاوي، 1997، 265).

ويتصف تلميذ المدرسة الابتدائية بخصائص اجتماعية وانفعالية تميزه عن غيره، فتلميذ المرحلة الابتدائية يكون عمره الزمني في الغالب ما بين 6 و 12 سنة، فهو يحب تقديم المساعدة، والاستمتاع بتحمل المسؤولية، وإتقان العمل المدرسي، ويتعلم كيفية إشباع حاجاته بطريقة بناءة، ويصبح التنافس والتعاون بين الأطفال في هذه المرحلة ملحوظاً، وتتسع دائرة الاتصال الاجتماعي بين التلاميذ، ويكون التلميذ في هذه المرحلة مستمعاً جيداً، وتتسع لديه دائرة الميول والاهتمامات، إضافة إلى نمو الضمير،

ومفاهيم الصدق والأمانة، وكذلك نمو الوعي الاجتماعي، وتأخذ القيم الاجتماعية في الظهور نتيجة للاشتراك في المناشط الجماعية، فيبدأ باحترام القانون والنظام والعرف والعادات والتقاليد، ويؤمن باحترام حقوق الآخرين، ويزداد تأثير جماعة الرفاق، ويكون التفاعل الاجتماعي على أشده، ويبدأ تأثير النمط الثقافي العام وتنمو الفردية ويزداد الشعور بالمسؤولية، وتُتضح الميول، وتظهر الميول المهنية، ولا يهتم تلميذ هذه المرحلة بعمل إلا إذا كان يميل إليه (أبوجادو، 2007، 67-71)، وتكون لديه القدرة الجسمية والنفسية والعقلية التي تؤهله لاكتساب القيم التي تتناسب مع عمره الزمني والعقلي.

وكان من أهداف التعليم الابتدائي كما نصّت وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية: تنمية مهارات التلميذ الأساسية، وتزويده بالقدر المناسب من المعلومات، وتنمية وعيه ليدرك ما عليه من واجبات وما له من حقوق، وتوليد الرغبة لديه في الازدياد من العلم النافع والعمل الصالح، وتدريبه على الاستفادة من أوقات فراغه، ومن الأسس العامة التي يقوم عليها التعليم، التأكيد على أنّ التكافل الاجتماعي بين أفراد المجتمع: تعاوناً ومحبة وإخاء، وإيثار المصلحة العامة على المصلحة الخاصة (وزارة التعليم، 1995، 8، 17)، وهذه الأهداف وتلك الأسس تصبّ في إكساب تلميذ المرحلة الابتدائية القيم التربوية التي يراد لها أن تكون جزءاً من سلوكه، فينشأ ولديه المعرفة العلمية والسلوك الحسن، الذي يتوافق مع ثوابت مجتمعه ومعتقداته.

وتتنوع القيم التربوية التي تسعى المدرسة الابتدائية إلى غرسها في نفوس التلاميذ، وبالتالي تدريبهم وتعويدهم عليها، فمنها القيم الدينية، والقيم الخلقية، والقيم الاجتماعية، والقيم الجمالية، وقيم المواطنة، وغيرها.

ويشتمل العمل التطوعي على قيم تربوية مهمّة ومتنوّعة، منها القيم الاجتماعية التي تنبع بدافع الرحمة التي أودعها الله في قلوب الناس، ومن أهمّ تلك القيم: اللين، والعفو، والإحسان إلى اليتامى، والشورى (الحازمي، 2017، 510)، وكذلك البرّ، والإيثار، والعطاء، والتراحم، والتعاون، والتكافل الاجتماعي، ومساعدة كلّ محتاج، ومدّ يد العون له، وبذل المال للفقراء، والتضحية بالوقت والجهد لخدمة الآخرين، والمشاركة في الخدمة العامة، وغيرها.

ونظراً لأهميّة هذه القيم، وارتباطها بحاجات المجتمع، وثوابته كان من الضروري غرسها وتعهدها في نفوس الناشئة منذ الصغر، حتّى يشبّوا عليها، وذلك من خلال تعليمها وممارستها في المدرسة الابتدائية، ثم تشرّبها؛ لتكون جزءاً أساسياً وسمة بارزة في شخصيتهم.

مشكلة الدراسة

القيم موجّهة وضابطة للسلوك الإنساني، إلى جانب أنها تؤدّي دوراً مهماً في تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي، وتتمثل أهمية غرس القيم لدى الناشئة في أنها تهَيئ لهم اختيارات معيّنة تحدّد السلوك الصادر عنهم، فهي تلعب دوراً مهماً في تشكيل الشخصية الفردية للطفل، وتمكّنه من أداء ما هو مطلوب منه بدقّه ليكون قادراً على التكيف والتوافق بصورة إيجابية مع المجتمع، وتعطيه فرصة للتعبير عن نفسه وتأكيد ذاته، وتعمل على إصلاحه نفسياً وخلقياً، وتوجّهه نحو الإحسان والخير والواجب، وتساعد على ضبط شهواته كي لا تتغلب على عقله ووجدانه (صفا، 2015، 2802).

وعملية غرس القيم وتنميتها مسؤولية يشارك فيها جميع أفراد المجتمع ومؤسساته، ابتداءً بالفرد المسؤول عن أعماله وتصرفاته، وانتهاءً بمؤسسات المجتمع كافة، حيث تترسّخ القيم في بيئة اجتماعية سليمة، تتحد فيها التوجيهات ولا تتعارض أو تتناقض (الجلاد، 2010، 39).

ويمرّ بناء القيم وتنميتها في النفس الإنسانية بأربع مراحل، وهي: التوعية بالقيمة من خلال إثارة انتباه الفرد إليها وجذب عواطفه وعقله نحوها، والتعريف بالقيمة، من خلال بيان ماهيتها، وعناصرها، وأهميتها، وتطبيق القيمة عملياً، من خلال الممارسة الصحيحة، وتعزيز القيمة، من خلال دعم مستوى ممارسة القيمة بالتحفيز وبالمكافأة المادية والمعنوية، وتقديم نماذج القدوة في التمسك بها، وبيان فضلها، وأثرها في الدنيا والآخرة (الحنبرجي، 2017، 15).

وتعدّ قيم العمل التطوعي من القيم الاجتماعية ذات الأثر الكبير على الفرد ومجتمعه، ومتى ما تمّ غرسها وتعهدها وتنميتها لدى الناشئة باستخدام أساليب مجدية وفعّالة ومقنعة، أثمرت إيجابياً، وكانت سمة لسلوكهم الفردي وتصرفاتهم الاجتماعية.

والعمل التطوعي يقوم على توظيف الطاقات البشرية لأفراد المجتمع، ويعدّ رأس المال الاجتماعي للأمم، ومع تعاضم دور التطوع في تسخير الجهود البشرية لتوفير الخدمات الاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية، أصبح انتشاره من المقاييس التي يعرف بها تقدّم المجتمع وتطوّره، فالوعي بأهمية التطوع وممارسته بصورة فعّلية، مؤشّر للتفاعل الإيجابي للأفراد تجاه مجتمعهم للنهوض به، وتنميتها في المجالات كافة.

ولا تقتصر الآثار الإيجابية للتطوع على المجتمع فحسب، وإنما يعدّ التطوع من أهم الوسائل لبناء شخصية المتطوع، وتنميته مهارياً، واجتماعياً، وأخلاقياً، ودينياً، وفكرياً. وتؤكد العديد من الدراسات أنّ تنمية الحسّ التطوعي تبدأ من سنّ مبكرة (برقاوي، 2008، 67). فالتطوع بهذا المفهوم يساعد الأفراد على إشباع الكثير من احتياجاتهم، مثل الحاجة إلى الصداقة، والمشاركة في مشروعات جماعية ناجحة، والتعبير عن ذواتهم، وتنمية الميول والقدرات، واكتساب خبرات جديدة وتوسيع مداركهم، وإنارة وعيهم الوطني والإنساني والديني (حريري، 2006، 128).

وعلى الرغم من أهمية العمل التطوعي على المستوى الفردي والاجتماعي إلاّ أنّه هناك إجماع في العالم العربي عن المشاركة فيه، ويرجع ذلك إلى أسباب منها: التنشئة الأسرية والمدرسية التي تهتمّ فقط بالتعليم دون زرع روح التطوع وبتّ الانتماء ومساعدة الآخرين، وبكون مناهج المدارس وأنشطتها تكاد تكون خالية من كلّ ما يشجّع على العمل التطوعي (السلطان، 2009، 78)، الذي يواجه كثيراً من المعوقات والمشكلات التي تحدّ من دوره والمشاركة فيه، وتتعدّد هذه المعوقات لتشمل كثيراً من الجوانب ومنها الشخص (الفرد) المتطوع الذي يعدّ العامل المهمّ في فهم العملية التطوعية، وكذلك المجتمع ودوره في المساهمة في تقديم ما يلزم للحدّ من المعوقات وإن كانت اجتماعية قيمة (الهالات، 2018، 2).

وقد أثبتت معظم الدراسات الميدانية أنّ نسبة ضئيلة جداً من الأفراد يمارسون العمل التطوعي (الفرح، 2011، 4)، وأنّ الجهود التطوعية في المجتمعات العربية، والمملكة العربية السعودية على سبيل المثال ما زالت دون المستوى المطلوب مقارنة بالمجتمعات الغربية التي أصبح فيها العمل التطوعي عملاً مؤسسياً منظماً، ويمثّل رافداً أساسياً للأجهزة الحكومية في تقديم الخدمات التي يحتاجها المجتمع (الباز، 2002، 61)، وهذا لا يتناسب مع وجود أرض خصبة للعمل التطوعي، حيث أولى الإسلام التطوع أهمية كبيرة، وحثّ عليه وبين فضل القيام بخدمة الآخرين (الجلعود، 2013، 6). ولكي يحقّق العمل التطوعي نجاحاً بارزاً فإنّه يعتمد في ذلك على توافر المورد البشري، فكلمّا كان المورد البشري متحمّساً لهذه القضية، ومدركاً لأبعاد هذا العمل كان باستطاعته تحقيق نتائج إيجابية وواقعية (الحيدان، 2017، 3)، ومن المهمّ صقل ذلك المورد البشري وتعليمه وتدريبه، وقبل ذلك تنشئته منذ مراحل تعليمه الأولى، وغرس قيم العمل التطوعي لديه، لتكون هي المحرك لسلوكه وتوجهاته، والمؤثّر على قناعاته.

والمدرسة الابتدائية التي يلتحق بها الطالب منذ سنّ السابعة من عمره هي من أهمّ المؤسّسات التربوية التي تسهم في غرس تلك القيم وتعهدتها وتنميتها، وقد جاءت هذه الدراسة لتسلّط الضوء على موضوع غرس قيم العمل التطوّعي لطلّاب المرحلة الابتدائية، وذلك استجابة لنتائج بعض الدراسات السابقة وتوصياتها، فقد أوصت دراسة (مرداد، 2008، 258) على ضرورة تركيز الجهود نحو غرس القيم، وليس الاكتفاء بتعليمها فقط، كما أكّدت دراسة (الشهري، 2011، 170) على ضرورة العمل على تشجيع الطّلاب في مدارس التعليم العام على ممارسة أشكال العمل التطوّعي، وأوصت دراسة (الحوّلة، 2015، 254) بتنمية دوافع العمل التطوّعي من خلال غرس قيم الرحمة والإيثار وحبّ الوطن لدى الطّلاب بدءاً من مرحلة رياض الأطفال إلى المرحلة الجامعية، وإدخال مفهوم العمل التطوّعي وأهدافه، وآثاره على الفرد والمجتمع ضمن المقرّرات الدراسية، كما دعت دراسة (الفريح، 2011، 156) وزارة التعليم لتفعيل برامج العمل الاجتماعي التطوّعي في صفوف الطّلاب، واستثمار حملات الأسابيع التوعويّة في ترسيخ قيم العمل التطوّعي في نفوس الناشئة، كما دعت الباحثين في مجال العمل التطوّعي في الميدان التربوي في المملكة العربية السعودية إلى القيام بدراسات تستهدف إيجاد حلول وبدائل للمعوقات التي تعيق ممارسته الفعلية، وتوصّلت دراسة (الجلعود، 2013، 128) إلى أنّه من الأساليب التي يمكن اتباعها لتنمية العمل التطوّعي لدى الطّلاب: غرس حبّ العمل التطوّعي وثقافته في مراحل التعليم العام، وقد جاءت هذه الدراسة لتسليط الضوء على موضوع غرس قيم التطوّع لدى طّلاب المرحلة الابتدائية؛ نظراً لندرة الدراسات التي اهتمت بهذا الموضوع.

أسئلة الدراسة

1. ما قيم العمل التطوّعي المطلوب غرسها لطلّاب المرحلة الابتدائية؟
2. ما سبل غرس قيم العمل التطوّعي لطلّاب المرحلة الابتدائية من خلال المعلّم؟
3. ما سبل غرس قيم العمل التطوّعي لطلّاب المرحلة الابتدائية من خلال الأنشطة المدرسية؟
4. ما معوقات غرس قيم العمل التطوّعي لطلّاب المرحلة الابتدائية؟

أهداف الدراسة

1. تحديد قيم العمل التطوعي المطلوب غرسها لطلاب المرحلة الابتدائية.
2. التعرف على سبل غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية من خلال المعلم.
3. التعرف على سبل غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية من خلال الأنشطة المدرسية.
4. الكشف عن معوقات غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية.

أهمية الدراسة

• الأهمية النظرية العلمية:

- أهمية المرحلة الابتدائية في سلم التعليم، باعتبارها القاعدة والأساس لمراحل التعليم الأخرى، وهي المحضن الثاني للطالب بعد الأسرة، وترتبط بها شريحة كبيرة من المجتمع، ويتطلع المجتمع لما تفرزه هذه المرحلة وتخرجه من طلاب ذوي خصائص وسمات مرتبطة بأهداف وتطلعات هذا المجتمع.
- أهمية العمل التطوعي باعتباره أحد الركائز الأساسية التي تبنى عليها المجتمعات الحديثة، ومكانته ودوره الفعال في تنمية العلاقات الإنسانية والمشاركة المجتمعية.
- ندرة الدراسات التي تناولت العمل التطوعي في المرحلة الابتدائية، وهذه الدراسة قد تسد جزءاً من النقص، وتثري المكتبة العربية في هذا المجال.
- قد توجه نتائج هذه الدراسات نظر الباحثين إلى بذل مزيد من الجهد والبحث في موضوع العمل التطوعي عند النشء، حتى يصبح ثقافة دارجة لدى أفراد المجتمع.

• الأهمية العملية التطبيقية:

- ما قد تتوصل له الدراسة من نتائج تتعلق بقيم العمل التطوعي المطلوب غرسها لطلاب المرحلة الابتدائية، وكذلك غرس هذه القيم سيفتح المجال للمعلمين لاختيار الوسائل والأنشطة المناسبة لغرس هذه القيم وربطها بالمنهج الحالية.

- من المؤمل أن يستفيد صانعو القرار والقائمون على التربية والتعليم من هذه الدراسة في تحديد معوقات غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية، وبالتالي وضع الخطط والبرامج للحد من هذه المعوقات، وإيجاد الحلول المناسبة لها.
- قد تساهم هذه الدراسة في تزويد المسؤولين عن التعليم بمقترحات وتوصيات تساعد على تطوير العمل التطوعي.

حدود الدراسة

ستقتصر هذه الدراسة على:

- الحدود الموضوعية: مناقشة موضوع غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية.
- الحدود البشرية: معلّمو المرحلة الابتدائية في مدارس التعليم العام الحكومي النهاري.
- الحدود المكانية: مدينة الرياض.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1439-1440هـ.

مصطلحات الدراسة

- **غرس في اللغة:** «الغرس: الشجر الذي يُغرس، ويُقال للنخلة أول ما تثبت: غرسة، وعرس فلان عندي نعمة: أثبتها» (ابن منظور، د.ت، 605)، «عرس الشجر: أثبته في الأرض، ويُقال: أنا عرس يده، والعرس: كل ما يُعرس» (مصطفى وآخرون، 1972، 649).
- **ويقصد بغرس في هذه الدراسة:** كل ما تقوم به المدرسة الابتدائية من إجراءات وأنشطة يخطط لها بهدف بناء قيم العمل التطوعي لها وترسيخها في نفوس طلاب المرحلة الابتدائية حتى تصبح جزءاً من شخصيتهم، من خلال التعليم والتدريب والممارسة العملية.
- **قيم في اللغة:** «القيمة ثمن الشيء بالتقويم، واحده القيم» (ابن منظور، د.ت، 120)، «وقوم السلعة تقويماً، وأهل مكة يقولون: استقام السلعة، والاستقامة: الاعتدال». (الرازي، 2004، 302)، «قوم المعوج: عدّله وأزال اعوجاجه، والسلعة: سعرها وثمنها، وتقوم الشيء: تعدّل واستوى، وتبينت قيمته» (مصطفى وآخرون، 1972، 768).

- **القيم في الاصطلاح:** «مفهوم يدل على مجموعة من المعايير والأحكام تتكوّن لدى الفرد من خلال تفاعله مع المواقف والخبرات، بحيث تمكّنه من اختيار أهداف وتوجّهات لحياته» (أبو العينين، 1988، 34)، وهي: «المعتقدات التي يحملها الفرد نحو الأشياء والمعاني وأوجه النشاط المختلفة، وتعمل على توجيه رغباته واتجاهاته نحوها، وتحدّد له السلوك المقبول والمرفوض، والصواب والخطأ» (مرداد، 2008، 244).

ويقصد بالقيم في هذه الدراسة: مجموعة القواعد والمعايير والأحكام التي يكتسبها طالب المرحلة الابتدائية من مدرسته، ويتشربها وتصبح جزءاً من شخصيته، تحدّد سلوكه واتجاهاته وطرق تفكيره.

- **العمل التطوّعي:** ذلك الجهد الإنساني الذي يبذل طواعية بدون مقابل مادي من قبل أفراد أو جماعات أو مؤسّسات بهدف تلبية احتياجات اجتماعية، أو تقديم خدمات مرتبطة بقضية تمسّ المجتمع، فهو ممارسة إنسانية ارتبطت بالعمل الصالح ومعاني الخير» (المحيسن، 2008، 11).

ويقصد بالعمل التطوّعي في هذه الدراسة: بذل الجهد أو الوقت أو المال من قبل طالب المرحلة الابتدائية لخدمة المجتمع دون انتظار مقابل مادي لذلك.

- يقصد بقيم العمل التطوّعي: المبادئ والأحكام والمعايير والأخلاقيات المرتبطة بالعمل التطوّعي، التي يكتسبها طالب المرحلة الابتدائية فتشكّل شخصية طالب المرحلة الابتدائية وتحدّد سلوكه وأهدافه واتجاهاته.

الدراسات السابقة

تكشف الدراسات السابقة للباحث أين وصل الباحثون السابقون، وتساعده على بناء الإطار النظري، وتحديد المنهج والأداة المناسبة لدراسته، وطرق أبواب جديدة في صياغة المقدمة ومشكلة الدراسة وتساؤلاتها.

وهناك دراسات عدّة توصل لها الباحث، واختار منها ما ناسب دراسته، وكان قريباً منها، ورثتها تبعاً للبعد الزمني، الأحدث أولاً ثمّ الأقلّ حداثة، وكانت الدراسات السابقة كالتالي:

- **دراسة (الشهري، 2017)**، هدفت إلى التعرف على دور الأنشطة الطلابية في تنمية العمل التطوعي لدى طلاب المرحلة الثانوية، والمعوقات التي تحدّ من قيام الأنشطة بدورها في تنمية العمل التطوعي، واعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة كأداة للدراسة، وتكوّن مجتمع الدراسة من المعلمين في المدارس الحكومية بمدينة الرياض، وتوصلت الدراسة إلى نتائج، منها: أنّ من أهم أدوار الأنشطة الطلابية في مجال تنمية العمل التطوعي: تدريب الطلاب على ممارسة الأنشطة المتعلقة بالعمل التطوعي، ومن أهمّ المعوقات التي تحدّ من قيام الأنشطة بدورها في تنمية العمل التطوعي: عدم وجود القدرة المادية لدى الطلاب للمشاركة في العمل التطوعي، وعدم تحديد دور الطلاب في العمل التطوعي، وجاءت الأنشطة الدينية في مقدّمة الأنشطة الطلابية التي تؤدّي إلى تنمية العمل التطوعي لدى الطلاب، والتي من أهمّها: تنظيم الأنشطة الدعوية داخل المدرسة، تلتها الأنشطة الثقافية، ومن أهمّها: توعية الطلاب بقضايا المجتمع ومشكلاته.
- **دراسة (الحازمي، 2017)**، هدفت إلى توضيح الإطار المفاهيمي للعمل التطوعي في الإسلام، وبيان أبرز آثار قيمه التربوية، وتقديم التطبيقات التربوية لبعض تلك القيم التربوية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي (الوثائقي)، وتوصّلت إلى عدّة نتائج، منها: أنّ العمل التطوعي يتضمّن الكثير من القيم التربوية الإسلامية، وخاصّة القيم الاجتماعية، وهو في ضوء التربية الإسلامية عملية تفاعلية بين الفرد ومجتمعه، وللتطوُّع دوافع متعدّدة، منها الديني، وتتعدّد قيم العمل التطوعي، ومنها اللين، والإحسان، والعفو، والشورى، والتكافل الاجتماعي، والإنفاق.
- **دراسة (الجنّدل، 2015)**، هدفت إلى التعرف على واقع العمل التطوعي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، والعوامل التي تدفع الطالبات للقيام به، والتحدّيات التي تواجه إنجازها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي (المسحي)، والاستبانة كأداة للدراسة، وتكوّن مجتمع الدراسة من (1095) طالبة، وشملت العينة %40 من الطالبات، وتوصّلت الدراسة إلى نتائج، منها: أنّ من دوافع العمل التطوعي: طلب الثواب والأجر في الآخرة، ومن أبرز التحدّيات التي تواجه العمل التطوعي: قلة الأنشطة المدرسية المخصصة للعمل التطوعي، وقلة الموارد المالية المخصّصة له.

- دراسة (الجلعود، 2013)، هدفت إلى التعرف على واقع دور المدرسة الثانوية في تنمية العمل التطوعي لدى طلابها والمعوقات التي تحدّ من دورها في تنميته، وكذلك التعرف على الأساليب التي يمكن اتباعها لتعزيزه لدى طُلاب المرحلة الثانوية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي (المسحي)، والاستبانة أداة للدراسة، وتكوّنت العيّنة من (320) معلماً، وتوصّلت إلى نتائج، منها: أنّ المدارس الثانوية نادراً ما تقوم بدورها في تنمية العمل التطوعي لدى طلابها، وإنّ من أهمّ المعوقات التي تحدّ من دور المدرسة الثانوية في تنميته: غياب اللوائح الإدارية التي تنظّمه، وعدم وجود إدارة خاصّة بالمتطوعين في المؤسسات التعليمية، وضعف غرس روح العمل التطوعي وثقافته بين طُلاب مراحل التعليم العام، ومن الأساليب التي يمكن اتباعها لتنميته لدى الطُلاب: زرع المبادئ والقيم الإسلامية التي تحثّ عليه، وغرس حبّه وثقافته في مراحل التعليم العام.
- دراسة (Mc Arthur, 2011)، هدفت إلى التعرف على العوامل التي تؤثر على ممارسة الشباب للعمل التطوعي، وكذلك التعرف على المشكلات والتحديات التي يواجهها هؤلاء الشباب عند قيامهم بالأعمال التطوعية، وتكوّنت عيّنة الدراسة (10) من الشباب المتطوعين الذين يعملون في عدد من المؤسسات الخيرية في تورنتو العظمى في كندا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والمقابلة كأداة للدراسة، وتوصّلت إلى عدد من النتائج، ومنها أنّ من العوامل التي تسهم في مشاركة الشباب في الأنشطة التطوعية العوامل الذاتية المتمثلة في الدافعية نحو العمل التطوعي، ومن التحديات التي يواجهها الشباب المتطوعون غموض الدور الذي يقومون به، وعدم التوازن بين السلطات والنفوذ بين المتطوعين والمسؤولين عن إدارة هذه الأعمال التطوعية.
- دراسة (الفريح، 2011)، هدفت إلى التعرف على دور المدرسة في غرس ثقافة العمل التطوعي لدى النشء، من خلال التعرف على مفهوم العمل التطوعي، وكذلك التعرف على مجالات العمل التطوعي التي قد ترغب طالبات المرحلة الثانوية بالمشاركة فيها، والتعرف على دوافعهنّ للقيام به، والصعوبات التي قد تواجههنّ عند رغبتهنّ في المساهمة بالأعمال التطوعية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، حيث تمّ إجراء مسح اجتماعي عن طريق العيّنة العشوائية لطالبات المرحلة الثانوية بالرياض، والبالغ

عددهنّ (270) طالبة، وقد جمعت بيانات البحث من خلال استبانة، وتوصّلت الدراسة لنتائج، منها: أنّ العمل التطوّعي يعوّد الفرد على الإيثار، والبذل، ويحقّق التكافل الاجتماعي، وفيما يتعلّق بالمجالات التطوّعية التي ترغب المبحوثات في الاشتراك بها، فكان على رأسها البرامج والأنشطة الترفيحية للأيتام، وتليها البرامج التثقيفية، مثل التوعية بمضارّ العنف الأسري، ومضارّ الإدمان، وفيما يتعلّق بدوافع المشاركة في الأعمال التطوّعية، فكان الدافع الديني، وحبّ الخير في المقام الأوّل، ثمّ الشعور بالوطنية والمسؤولية، ومن أبرز المعوقات التي قد تواجه الطالبات عند قيامهنّ بالأعمال التطوّعية عدم توقّر المواصلات، ورفض الأسرة خروج الفتاة من المنزل، وعدم تشجيع المدرسة للطالبات على ممارسة العمل التطوّعي.

- **دراسة (الغامدي، 2010)**، هدفت إلى توضيح مفهوم العمل الاجتماعي التطوّعي من منظور التربية الإسلامية وبيان تطبيقاته في المدرسة الثانوية، وبيان مجالات العمل الاجتماعي التطوّعي في الإسلام، وبيان دور المدرسة الثانوية في ترسيخ مفهوم العمل الاجتماعي التطوّعي، واستخدمت الدراسة المنهج الاستنباطي وكذلك المنهج الوصفي، وتوصّلت الدراسة إلى نتائج، منها: أنّ التّربية الإسلامية اهتمّت بالعمل التطوّعي، وقد أكّد القرآن الكريم والسنة النبويّة ذلك، وأنّ التربية الإسلامية وضعت أطر العمل التطوّعي وضوابطه، كالإخلاص، وموافقة العمل التطوّعي لأحكام الشريعة، والنيّة الصالحة.

- **دراسة (Arlen S.shannon etal, 2009)**، هدفت إلى تحديد المعوّقات التي تواجه انضمام الشباب الصغار للعمل التطوّعي (8 12) سنة، وتحليل المعوّقات التي تحول دون اشتراكهم في الأعمال التطوّعية، واستخدمت المنهج الوصفي، والمقابلة أداة للدراسة، وتكوّنت العيّنة من (73) طالباً من الذكور والإناث، وكان من نتائج الدراسة: أنّ من أكثر معوقات انضمام الشباب الصغار للعمل التطوّعي هو موقف البالغين منهم، وهذا يؤثّر في قدرات صغار الشخصية، كما أظهرت الدراسة أنّ وجود قيادات من الشباب في المؤسسات التطوّعية يزيد نسبة انضمام الشباب الصغار للعمل التطوّعي.

- **دراسة (Law, 2008)**، هدفت إلى التعرّف على رؤية المراهقين للتطوّع في هونج كونج باستخدام نموذج مفاهيمي يقوم على الدمج بين مبدئين المبدأ البيئي للتطوّع، ومبدأ الدافعية

للمعرفة، وتكوّن مجتمع الدراسة من الطلاب المراهقين، وتوصّلت الدراسة إلى نتائج، منها: أنّ هناك ثلاثة مؤشرات تدلّ بشكل عال على التنبؤ بقيام الطلاب بالتطوُّع ومساعدة الآخرين، وهي الخبرة السابقة في هذا المجال، والرغبة الذاتية في التطوُّع، وتأثير البيئة الاجتماعية، والمتمثل في التأثير الإيجابي للأفراد القريبين والمحيطين الذين يدعمون هذا العمل.

- دراسة (Mackillop, 2004)، هدفت إلى التعرّف على الخدمات التي تقدّم للطلاب من خلال برنامج الإعداد المهني (Career Preparation Program)، والذي يسمح للطلاب بإمكانية التطوُّع في مجموعة من الأعمال والأنشطة، وكذلك التعرّف على مدى فاعلية هذه البرامج، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكوّنت العيّنة من (400) من الشباب الكنديين الذين تتراوح أعمارهم ما بين (15 25) عاماً، وتوصّلت الدراسة إلى نتائج، منها أنّ برامج الإعداد المهني تساعد الشباب على تحمّل المسؤولية الاجتماعية، كما تساعدهم على التعرّف على طبيعة الأنشطة التطوُّعية، وبالتالي اختيار ما يتناسب مع ميولهم واتجاهاتهم.

التعليق على الدراسات السابقة

التقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في مناقشة موضوع العمل التطوُّعي، وهو القاسم المشترك بينها وبين تلك الدراسات، وإن أخذت الدراسة الحالية مساراً مختلفاً عن تلك الدراسات في مناقشتها لموضوع العمل التطوُّعي، فكانت تساؤلاتها، وأهدافها، وحدودها الموضوعية والبشرية، وصياغتها لأدواتها وإطارها النظري، مختلفة عمّا هو موجود في تلك الدراسات.

وقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (الجدل، 2015)، ودراسة (الجلعود، 2013) في اختيار المنهج الوصفي (المسحي)، كما اتفقت مع دراسة (الشهري، 2017)، ودراسة (الجدل، 2015)، ودراسة (الجلعود، 2013)، ودراسة (الفريح، 2011) في اختيار الاستبانة كأداة للدراسة، في حين اختلفت مع دراسة (الشهري، 2017) التي استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، ودراسة (الحازمي، 2017) التي استخدمت المنهج الوصفي (الوثائقي)، ودراسة (الغامدي، 2010) التي استخدمت المنهج الاستنباطي، كما اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة (McArthur, 2011)، ودراسة (Arlen S.shannon etal, 2009) التي استخدمت المقابلة كأداة للدراسة.

وتتمثل الإضافة العلمية لهذه الدراسة في اختيار موضوع غرس قيم العمل التطوعي لطلّاب المرحلة الابتدائية، والتي لم يسبق على حدّ علم الباحث أن نوقش هذا الموضوع أو درس، حيث كانت بعض الدراسات السابقة تتناول طّلاب المرحلة الثانوية وطالباتها والشباب والراشدين، وتناقش واقع العمل التطوعي لديهم، وما يعيقه ويحدّ منه، أو يدفع إليه ويؤثّر عليه، والبعض الآخر سعى للتأصيل العلمي من خلال دراسة العمل التطوعي في الإسلام وعلاقته بالتربية الإسلامية، وتحديد مفهومه ومجالاته، وأساليبه وأثره على الفرد والمجتمع.

الإطار النظري

يتمّ التطرّق في الإطار النظري لهذه الدراسة للآتي:

• العمل التطوعي في التربية الإسلامية:

لما كان الإسلام آخر الديانات السماوية فقد جاء بنظام متكامل للرعاية الاجتماعية، يقوم على أساس التكافل، والتعاون بين الناس في سبيل الخير، وحضّ الإسلام النّاس على البرّ، والرحمة، والعدل والإحسان، والعمل التطوعي يمتاز بين المسلمين بأنّه ينطلق من قاعدة دينية تحفّزها آيات ربّانية، وتحتّها توجيهات نبويّة تؤكّد على أهميّة الإسهامات المادية، والبشرية، واحتساب الأجر والمثوبة من الله سبحانه (الفريح، 2011، 18).

والعمل التطوعي في التربية الإسلامية منهج فريد، يشترك فيه جميع أفراد المجتمع، في ميادين الحياة كافة، كلاً بحسب استطاعته انطلاقاً من قوله تعالى: (لَا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا لَهَا مَا كَسَبَتْ وَعَلَيْهَا مَا اكْتَسَبَتْ) (البقرة: 286) (الحازمي، 2017، 522).

والتربية الإسلامية تعمل على توثيق علاقة أفراد المجتمع، وتقوية أواصر التعاون بينهم في الخير، قال تعالى: (قُلْ مَا أَنْفَقْتُمْ مِنْ خَيْرٍ فَلِلَّوَالِدَيْنِ وَالْأَقْرَبِينَ وَالْيَتَامَى وَالْمَسَاكِينِ وَابْنِ السَّبِيلِ وَمَا تَفْعَلُوا مِنْ خَيْرٍ فَإِنَّ اللَّهَ بِهِ عَلِيمٌ) (البقرة: 215)، وقال سبحانه: (وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَى وَلَا تَعَاوَنُوا عَلَى الْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ) (المائدة: 2).

فالأمر من الله بالتعاون وهو من التطوع فيه دلالة على أهميّة التعاون في البرّ والخير ونفع الناس، والسنة النبويّة حوت الكثير من الأحاديث والتوجيهات والأوامر والنواهي التي تدخل في باب الحثّ على عمل الخير، والسعي في الأعمال التطوعية التي يذهب نفعها إلى الآخرين، فعن أبي

هريرة قال: قال رسول الله: «كُلُّ سَلامٍ من الناس عليه صدقة، كَلَّ يوم تطلع فيه الشمس، يعدل بين الاثنين صدقة، ويعين الرجل على دابته فيحمله عليها، أو يرفع عليها متاعه صدقة، والكلمة الطيبة صدقة، وكَلَّ خطوة يخطوها إلى الصلاة صدقة، ويميط الأذى عن الطريق صدقة» (رواه البخاري في كتاب الجهاد والسير برقم 6022)، وقال رسول الله: «من نَفَس عن مؤمن كربة من كرب الدنيا نَفَس الله عنه كربة من كرب يوم القيامة، ومن يسر على معسر يسر الله عليه في الدنيا والآخرة، ومن ستر مسلماً ستره الله في الدنيا والآخرة، والله في عون العبد ما دام العبد في عون أخيه» (رواه مسلم في كتاب الذكر والدعاء والتوبة والاستغفار، برقم 2699)، وقال: «لقد رأيت رجلاً يتقلب في الجنة، في شجرة قطعها من ظهر طريق، كانت تؤذي الناس» (رواه مسلم في كتاب البرِّ والصلة والآداب، برقم 1914)، وبذلك يتضح اهتمام التربية الإسلامية بالعمل التطوعي، فالقرآن الكريم والسنة النبوية باعتبارهما المصدرين الأساسيين للتربية الإسلامية تضمنا شواهد وأدلة تؤكد أهمية العمل التطوعي وضرورته للمجتمع الإسلامي، كما وضعت التربية الإسلامية الأطر العامة والسمات البارزة التي ينبغي أن يكون عليها العمل التطوعي، كضرورة الاحتساب والإخلاص عند القيام به، وأن يكون ذا منفعة للفرد والمجتمع، وأهمية أن يكون موافقاً لثوابت الإسلام وقيمه.

• أشكال العمل التطوعي:

أولاً: العمل التطوعي الفردي، وهو عمل أو سلوك اجتماعي يمارسه الفرد من تلقاء نفسه، وبرغبة وإرادة منه، ولا يبغى منه أي مردود مادي، ويقوم على قيم أخلاقية أو اجتماعية أو إنسانية أو دينية.

ثانياً: العمل التطوعي المؤسسي، وهو أكثر تطوراً من العمل التطوعي الفردي، وأكثر تنظيماً، وأوسع تأثيراً في المجتمع (أشتيه، 2013، 84).

• أهمية العمل التطوعي:

يمكن تصنيف أهمية العمل التطوعي على مستويين، وهما:

أولاً: أهميته للفرد:

يكسب الفرد شعوراً بأهميته، وأنه عنصر فعّال في المجتمع، فيحفّزه ذلك على العمل والإبداع والابتكار، ويشعره بالإنجاز والنجاح، فيكسبه الرضا عن نفسه، وتحصل له السعادة والطمأنينة.

كما أنه يسهم في صرف طاقة الفرد في الخير والبناء والعطاء، ويشغل وقت فراغه فيما يعود عليه وعلى مجتمعه بالفائدة، ويشجّع الفرد على تنمية قدراته ومهاراته الشخصية من خلال مخالطته للناس وفهمه لنفسياتهم، وهذا ينمي ثقته في نفسه، وقدرته على تحمّل المسؤولية، ويزيد من قدرة الفرد على اتخاذ القرارات المناسبة، ومواجهة مشاكله وحلّها باقتدار، ويرسخ فيه كثيراً من الأخلاق الحسنة، كالعطف والرحمة والعفو والتعاون (الخطيب، 2015، 132).

ثانياً: أهميته للمجتمع:

يسهم العمل التطوعي في إيجاد الوحدة العضوية في بناء المجتمع، وفي تماسك المجتمع من خلال تأكيد القيم الإنسانية النبيلة، وينمي روح الانتماء لدى أفراد المجتمع (الناقلي، 2007، 37)، كما يسهم في تحقيق الأمن المجتمعي، فهو يساعد على سدّ حاجات الأفراد الماديّة والمعنوية، ويقلّل البطالة، ويساعد على تحسين الأوضاع المعيشية للفئات الفقيرة، وعلى إيجاد فرص العمل من خلال تعلّم المهارات المختلفة، وهو وسيلة مهمّة في رفع المستوى الاقتصادي والاجتماعي والنهوض بالمجتمع، وتحقيق التنمية بسائر جوانبها الاجتماعية والبشرية والاقتصادية.

• وظائف العمل التطوعي:

للعمل التطوعي وظائف عديدة، يمكن إجمالها في الآتي:

إتاحة الفرصة للظفر برضاء الله ونيل ثوابه، والتعرّف على إصلاح الفجوات الموجودة في نظام الخدمات في كلّ المجتمع، وتكميل العمل الحكومي وتدعيمه لصالح المواطنين، وتوفير الفرصة للأفراد لتأدية الخدمات بأنفسهم، والتدريب على المساهمة في الأعمال، والاشتراك في اتخاذ القرارات، وتبادل الخبرات والتجارب مع مجتمعات أخرى (حريري، 2006، 119).

• معوقات العمل التطوعي:

تناولت عدة دراسات موضوع معوقات العمل التطوعي، وناقشتها بجوانبها المختلفة، ومن تلك الدراسات: دراسة (الهالات، 2018، 4)، ودراسة (عبد الرحمن، 2016، 8)، ودراسة (الفريح، 2011، 26)، ودراسة (السلطان، 2009، 90)، ودراسة (عبد السلام، 2009، 24)، ودراسة (برقاوي، 2008، 97)، ودراسة (حريري، 2006، 124)، وحدّدت تلك الدراسات أبرز معوقات العمل التطوعي في الآتي:

أولاً: معوقات متعلّقة بالمتطوّع، ومنها:

ضعف وعي المتطوّع بأهمّية العمل التطوّعي وأهدافه وأساليبه، وضعف الدافعية تجاهه، وعدم قدرة المتطوّع على التوفيق بين وقته الخاص ووقت التطوّع، والخلط بين مسئولية التطوّع والمشاعر الشخصية والذاتية نحو ذوي الحاجة، وعدم شعور بعض المتطوّعين بالمسئولية، وعدم انضباطهم، وقلة التزامهم بما يوكل إليهم من مهامّ، ومحاولة بعض المتطوّعين الحصول على مكاسب شخصية من خلال تطوّعهم، ووجود الخلافات والصراعات بين المتطوّعين أثناء ممارستهم للعمل التطوّعي.

ثانياً: معوقات متعلّقة بالمجتمع، ومنها:

المناخ السياسي والاجتماعي السائد في المجتمع، والذي قد يفرض بعض الصعوبات على الجهود التطوّعية، وعدم إعطاء المتطوّعين الحرية لممارسة بعض الأنشطة التطوّعية، وتعدّد جهات الإشراف على العمل التطوّعي، ونقص الوعي لدى بعض أفراد المجتمع بأهمّيته وكيفية تنظيمه، والظنّ الشائع بالمجتمع بأنّه مضيعة للوقت، وعدم توفير التمويل والمباني والتجهيزات الإدارية اللازمة له، وضعف دور الإعلام ومنابر الدعاة في الحثّ عليه، وقلة التشجيع على القيام به من قبل مؤسسات المجتمع المختلفة.

ثالثاً: معوقات متعلّقة بالمنظّمات والمؤسّسات التطوّعية، ومنها:

عدم وجود إدارة تهتمّ بشؤون المتطوّعين، وعدم مشاركة المتطوّع في بناء التنظيمات والهياكل التنظيمية، وضعف الإدارة وقلة وعيها بأهداف العمل التطوّعي وأنشطته، وعدم وضوح دور المتطوّع في المنظّمات التطوّعية، وعدم وضعه في العمل المناسب لقدراته وميوله واستعداداته، وضعف اللوائح والأنظمة الخاصّة بالعمل التطوّعي، وقلة أعداد المؤسّسات العاملة في هذا المجال، وضعف أداء البعض منها، وعدم جاذبية برامجها ممّا يجعل دورها مقيداً ومحصوراً بقدر إمكاناتها المادّية.

• النظريات المفسّرة للعمل التطوّعي:

هناك العديد من النظريات ذات البعد الاجتماعي، والتي تناولت العمل التطوّعي، ودرست السلوك الإنساني المرتبط به، وقد تناولتها عدّة دراسات، ومنها: (الهالات، 2018)، و(العبيد،

(2013)، و(الفريح، 2011)، و(الباز، 2002) واختار الباحث من تلك الدراسات النظريات التي تتلاءم مع أهداف الدراسة الحالية، وهي كالتالي:

أولاً: النظرية الوظيفية، وتقوم على الآتي:

- المجتمع نظام معقد يتكوّن من أجزاء تعمل مع بعضها البعض من أجل تحقيق الاستقرار والتلاحم.
- للمجتمع نسق من العلاقات الاجتماعية التي تتفاعل مع بعضها البعض بشكل منظم ومتكامل، ولا يكون هذا التكامل تاماً على الإطلاق، إلا أنّ الأنساق الاجتماعية تخضع لحالة من التوازن الدينامي. والقصور الوظيفي، التوترات والانحرافات يمكن أن تقوم داخل النسق الاجتماعي، وهي تحلّ نفسها بنفسها وصولاً إلى التكامل والتوازن.
- العمل التطوعي يعدّ أحد الأنساق الاجتماعية التي تسهم في الحفاظ على استقرار المجتمع، وتنميته وتكامله ويرتبط مع الأنساق الأخرى الأسري والاقتصادي والتربوي، ليشكّل البناء الاجتماعي، ويقوم العمل التطوعي بسدّ العجز الذي قد ينشأ عند وجود خلل وظيفي نتيجة عجز أحد الأنساق الاجتماعية في القيام بوظيفته في البناء الاجتماعي.

ثانياً: نظرية القيم (المدخل القيمي)، وتقوم على الآتي:

- التنشئة الاجتماعية محور أساسي في هذه النظرية، فمن خلالها يكتسب الفرد قيمه وتنشكّل أدواره في الحياة.
- من خلال التنشئة الاجتماعية يتمّ غرس قيم العمل التطوعي وتعزيزها لدى الأفراد، فهي تتضمن أهدافاً وقيماً للعمل التطوعي، فالثقافة الإنسانية تحوي قيماً وأعرافاً ترتبط بعمل الخير ونفع الآخرين وحبّهم ومساعدتهم، ويكتسب الفرد من خلال مؤسسات المجتمع، كالأُسرة والمدرسة والمسجد والأصدقاء والإعلام، ومن خلال التنشئة الاجتماعية تلك القيم والأعراف.

ثالثاً: نظرية التبادل الاجتماعي، وتقوم على الآتي:

- تركز النظرية على المكاسب والخسارة التي يجنيها الأفراد من علاقاتهم التبادلية.
- تربط النظرية الفعل الاجتماعي للأفراد بالمصالح التي يحصلون عليها نتيجة علاقاتهم التبادلية مع بعضهم، فاستمرار التفاعل بينهم مرتبط باستمرار المنافع التي يحصلون عليها نتيجة ما بينهم من تفاعل.

- كلما كان تقييم الفرد لنتائج عمله إيجابياً زاد احتمال قيامه به، وكلما كان تقييمه سلبياً زاد احتمال عدم تكراره.
- المتطوع الذي يحصل على مكاسب معنوية كاحترام المجتمع له، وتقدير أعماله التطوعية، وشعوره بالرضا عن ذاته وغيرها من المكاسب، ستدفعه إلى القيام بمزيد من الأعمال التطوعية.

دور المدرسة الابتدائية في غرس قيم العمل التطوعي

المدرسة هي المؤسسة التربوية التي عهد إليها المجتمع إعداد أبنائه وتنشئتهم ليكونوا أفراداً صالحين، مستعينة في ذلك بالمعلم وبوسائل في مقدّماتها المناهج والأنشطة لتحقيق أهدافها. ومن أهداف المدرسة الابتدائية غرس القيم الإيجابية بأنواعها الدينية والاجتماعية والاقتصادية وغيرها. ومن أهمّ القيم والاتجاهات التي ينبغي غرسها في نفوس المتعلّمين، تكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين، تقوم على المحبّة والتعاون والألفة والاحترام المتبادل والتقدير والثقة بالنفس، وتحمل المسؤولية واحترام الأنظمة والقوانين، وتغليب المصلحة العامة على المصلحة الخاصة أو التوفيق بينهما (عسكر، 2017، 172).

وتعدّ قيم العمل التطوعي من القيم الاجتماعية ذات المردود الإيجابي على الطالب، وعلى مدرسته ومجتمعه، ولذلك كان من مسؤولية المدرسة تحفيز طلابها على المشاركة في الأعمال التطوعية، ما دامت تلك المشاركة ستعود بنواتج معرفية واجتماعية ونفسية إيجابية عليهم، وإتاحة الفرصة لهم لممارسة العمل التطوعي، وتوفير البيئة المناسبة لتلك الممارسة داخل المدرسة وخارجها (المعجب، 2011، 33)، ويعتمد نجاح العمل التطوعي المرتبط بالمدرسة على ركائز محدّدة من الضروري مراعاتها، ومنها: عدم وجود مقابل ماديّ نظير ما يقوم به المتطوع من خدمات، وتوفّر القدرة والرغبة لدى المتطوع، واتصاف المتطوع بالجديّة وتحمل مسؤولية العمل الذي يقوم به، وأن يتقبّل المتطوع إشراف المدرسة وتوجيهها لضمان حسن الأداء وانتظام العمل التطوعي، وعدم التقليل من شأن المتطوع، وتكريم المتطوعين الرواد وتقديم الشكر والعرفان لهم (الجدل، 2015، 68).

ومن القضايا التربوية التي تثير جدلاً في الساحة التربوية هي قضية التفريق بين تعليم القيم وغرسها، ويمكن التفريق في ذلك، بأنّ تعليم القيم هو الاعتماد على نقل المعارف والمعلومات،

وهي أشبه بعملية التلقين، أمّا غرس القيم فإنّها تتجاوز مرحلة نقل المعلومات إلى مخاطبة الجانب الوجداني، ثم نقل هذه القيمة إلى الجانب السلوكي الحركي (مرداد، 2008، 244).

فمن خلال المدرسة الابتدائية يمكن غرس قيم العمل التطوعي لطلّابها، وذلك عندما يتمّ تعليمها نظرياً على شكل معارف ومعلومات، من خلال المناهج الدراسية، وممارسة عملياً من خلال الأنشطة المدرسية، داخل المدرسة وخارجها، وعندما تتمثّل تلك القيم في سلوك إدارة المدرسة ومعلّميها، فتكون الرحمة، والعطف، واللّين، والتعاون، والتكافل، وحبّ الخير، ومساعدة الآخرين سمات ملازمة لجميع العاملين في المدرسة، ويصبح هناك ممارسة منظّمة وهادفة للأعمال التطوعية التي يقوم بها الطّلاب، عند ذلك يمكن غرس قيم العمل التطوعي، وتعهّدها بالقدوة والتشجيع الإيجابي لمن يمارسها من الطّلاب.

الإجراءات المنهجية للدراسة:

• منهجية الدراسة

- منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوب البحث المسحي، فهو الأنسب لوصف الظاهرة المراد دراستها كما هي في الواقع (غرس قيم العمل التطوعي لطلّاب المرحلة الابتدائية)، ويعبّر عنها تعبيراً كمياً وكيفياً. مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلّمي المرحلة الابتدائية في مدارس التعليم العام الحكومي النهاري، وعددهم (9794) معلّماً، يعملون في (518) مدرسة ابتدائية بمدينة الرياض (وزارة التعليم، 1439هـ، 10).

- عيّنة الدراسة:

تمّ اختيار عيّنة الدراسة بالطريقة العشوائية العنقودية، وبلغ عددها (392) معلّماً، وهي تمثّل 4% من مجتمع الدراسة، رغم أنّ الحدّ الأدنى لعيّنة الدراسة طبقاً لمعادلة ستيفن ثامبسون الإحصائية لمجتمع يبلغ (9794) معلّماً هو (370) معلّماً، وكانت وحدة الاختيار هي المدرسة، حيث قام الباحث باختيار مجموعة من المدارس، وعددها (15) مدرسة، موزّعة على شمال الرياض وجنوبها وشرقها وغربها ووسطها.

- منهجية جمع البيانات:

تعتمد الدراسة على مصدرين رئيسين للبيانات، وهما مصادر البيانات الأولية المتمثلة في الاستبانة التي قام الباحث بإعدادها لجمع البيانات من المبحوثين، ومصادر البيانات الثانوية التي تتركز على الكتب والمراجع والدوريات والدراسات العلمية، والتقارير المنشورة.

- أداة الدراسة:

تعتمد الدراسة على الاستبانة أداة رئيسية لجمع البيانات، وقد تكوّنت الاستبانة في صورتها النهائية من (34) عبارة مقسّمة على أربعة محاور تتناول غرس قيم العمل التطوعي لطلّاب المرحلة الابتدائية، وذلك على النحو التالي:

المحور الأوّل: يتناول قيم العمل التطوعي المطلوب غرسها لطلّاب المرحلة الابتدائية، ويتكوّن من (9) عبارات.

المحور الثاني: يتناول سبل غرس قيم العمل التطوعي لطلّاب المرحلة الابتدائية من خلال المعلم، ويتكوّن من (8) عبارات.

المحور الثالث: يتناول سبل غرس قيم العمل التطوعي لطلّاب المرحلة الابتدائية من خلال الأنشطة المدرسية، ويتكوّن من (9) عبارات.

المحور الرابع: يتناول معوقات غرس قيم العمل التطوعي لطلّاب المرحلة الابتدائية، ويتكوّن من (8) عبارات.

وقد اعتمد الباحث على مقياس ليكرت (الخماسي)، وهو يتكوّن من خمس استجابات تتمثّل في (موافق بشدّة، موافق، موافق إلى حدّ ما، غير موافق، غير موافق بشدّة)، ولتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، تمّ حساب المدى (5-4=1)، ثمّ تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخليّة الصحيح أي (4/5=0.80) بعد ذلك تمّت إضافة هذه القيمة إلى أقلّ قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح) وذلك لضبط الحدّ الأعلى لهذه الخليّة، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يتّضح من خلال الجدول رقم (1):

جدول رقم (1) تحديد فئات المقياس المتدرج الخماسي

موافق بشدة	موافق	إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة
5.0 - 4.21	4.20 - 3.41	3.40 - 2.61	2.60 - 1.81	1.80 - 1

- صدق أداة الدراسة:

للتحقّق من صدق أداة الدراسة استخدم الباحث (الصدق الظاهري، وصدق الاتّساق الداخلي)، وذلك على النحو التالي:

- الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المحكّمين):

بعد الانتهاء من بناء أداة الدراسة والتي تتناول «غرس قيم العمل التطوّعي لطلّاب المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلّمين»، تمّ عرضها على عدد من المحكّمين وذلك للاسترشاد بأرائهم، وقد طُلب إلى المحكّمين إبداء الرأي حول مدى وضوح العبارات ومدى ملائمتها لما وضعت لأجله، ومدى مناسبة العبارات للمحور الذي تنتمي إليه، مع وضع التعديلات والاقتراحات التي يمكن من خلالها تطوير الاستبانة، وبناء على التعديلات والاقتراحات التي أبداهها المحكّمون، قام الباحث بإجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها أغلب المحكّمين، من تعديل بعض العبارات وحذف أخرى، حتى أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية.

- صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:

بعد التأكّد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قام الباحث بتطبيقها ميدانياً على عيّنة استطلاعية مكوّنة من (50) معلّماً، وعلى بيانات العيّنة تمّ حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة حيث تمّ حساب معامل الارتباط بين درجة كلّ عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة كما توضح ذلك الجداول التالية.

جدول رقم (2) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات
(غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية) بالدرجة الكلية لكل محور

معوقات غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية		سبل غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية من خلال الأنشطة المدرسية		سبل غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية من خلال المعلم		قيم العمل التطوعي المطلوب غرسها لطلاب المرحلة الابتدائية	
معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة
**0.662	1	**0.727	1	**0.607	1	**0.558	1
**0.723	2	**0.745	2	**0.539	2	**0.526	2
**0.761	3	**0.741	3	**0.643	3	**0.670	3
**0.791	4	**0.724	4	**0.800	4	**0.707	4
**0.772	5	**0.796	5	**0.821	5	**0.696	5
**0.674	6	**0.701	6	**0.775	6	**0.720	6
**0.595	7	**0.755	7	**0.730	7	**0.605	7
**0.642	8	**0.719	8	**0.798	8	**0.736	8
-	-	**0.757	9	-	-	**0.751	9

** دال عند مستوى 0.01

جدول رقم (3) معاملات ارتباط بيرسون لمُحاور
(غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية) بالدرجة الكلية للأداة

معامل الارتباط	المحور	م
**0.720	قيم العمل التطوعي المطلوب غرسها لطلاب المرحلة الابتدائية	1
**0.812	سبل غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية من خلال المعلم	2
**0.838	سبل غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية من خلال الأنشطة المدرسية	3
**0.644	معوقات غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية	4

** دال عند مستوى 0.01

يتضح من خلال الجداول رقم (2، 3) أنّ جميع العبارات والمحاور دالة عند مستوى (0.01) وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

- ثبات أداة الدراسة:

قام الباحث بقياس ثبات الدراسة باستخدام معامل ثبات الفاكرونباخ، والجدول رقم (4) يوضح معامل الثبات لمحاور أداة الدراسة وذلك كما يلي:

جدول رقم (4) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

الرقم	المحور	عدد العبارات	معامل الثبات
1	قيم العمل التطوعي المطلوب غرسها لطلاب المرحلة الابتدائية	9	0.826
2	سبل غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية من خلال المعلم	8	0.860
3	سبل غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية من خلال الأنشطة المدرسية	9	0.895
4	معوقات غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية	8	0.854
	الثبات الكلي	34	0.916

يتضح من خلال الجدول رقم (4) أنّ مقياس الدراسة يتمتع بثبات مقبول إحصائياً، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) (0.916) وهي درجة ثبات عالية، كما تراوحت معاملات ثبات أداة الدراسة ما بين (0.826، 0.895)، وهي معاملات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

- الأساليب الإحصائية المستخدمة:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تمّ تجميعها، فقد تمّ استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز إليها اختصاراً بالرمز (SPSS)، وبعد ذلك تمّ حساب المقاييس

الإحصائية التالية: التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الخصائص الاجتماعية والوظيفية لأفراد الدراسة، ومعامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، ومعامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لحساب معامل ثبات المحاور المختلفة لأداة الدراسة، والمتوسط الحسابي «Mean» وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن المحاور الرئيسية (متوسطات العبارات)، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي، وتم استخدام الانحراف المعياري «Standard Deviation» للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسية عن متوسطها الحساب.

- عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

يتناول هذا الجزء عرض نتائج الدراسة الميدانية ومناقشتها من خلال عرض إجابات أفراد الدراسة على عبارات الاستبانة وذلك بالإجابة عن أسئلة الدراسة على النحو التالي:

السؤال الأول: ما قيم العمل التطوعي المطلوب غرسها لطلاب المرحلة الابتدائية؟

للتعرف على قيم العمل التطوعي المطلوب غرسها لطلاب المرحلة الابتدائية ؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (5) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة حول قيم العمل التطوعي المطلوب غرسها لطلاب المرحلة الابتدائية

م	العبارات	متوسط الحسابية	درجة الموافقة			الانحراف المعياري	الرتبة
			موافقة بشدة	موافقة	غير موافقة		
1	الاحتساب وطلب الأجر والمثوبة من الله عز وجل.	86.7 %	340	38	12	0.49	1
			2	9.7	3.1		
3	تحقيق روح التكافل الاجتماعي.	69.9 %	274	106	12	0.53	2
			-	27.0	3.1		

م	العبارات	درجة الموافقة					متوسط الموافقة بشدة	الانحراف المعياري	الرتبة
		موافق	إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي			
5	حبّ البذل والعطاء للآخرين.	ك	260	120	12	-	4.63	3	
		%	66.3	30.6	3.1	-			
7	الشعور بالانتماء والولاء للوطن.	ك	290	64	32	6	4.63	4	
		%	74.0	16.3	8.2	1.5			
8	التعاون والمشاركة مع الآخرين.	ك	250	114	28	-	4.57	5	
		%	63.8	29.1	7.1	-			
4	القدرة على تحمّل المسؤولية.	ك	252	110	30	-	4.57	6	
		%	64.3	28.1	7.7	-			
9	مبدأ الشورى وتقبّل الآراء الأخرى.	ك	238	120	30	4	4.51	7	
		%	60.7	30.6	7.7	1.0			
2	مساعدة الآخرين ولو كانوا غير معروفين.	ك	252	94	40	2	4.50	8	
		%	64.3	24.0	10.2	5.0			
6	حسن التعامل مع وقت الفراغ.	ك	224	122	40	6	4.44	9	
		%	57.1	31.1	10.2	1.5			
-	المتوسط الحسابي العام للمحور						4.59		
							0.42		

يتّضح من خلال الجدول رقم (5) أنّ محور قيم العمل التطوّعي المطلوب غرسها لطلّاب المرحلة الابتدائية يتضمّن (9) عبارات، جاءت جميعها بدرجة استجابة (موافق بشدة)، حيث تتراوح المتوسطات الحسابية لهم بين (4.44، 4.83).

بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات المحور (4.59) بانحراف معياري (0.42)، وهذا يدلّ على أنّ هناك موافقة بشدّة بين أفراد الدراسة على قيم العمل التطوّعي المطلوب غرسها لطلّاب المرحلة الابتدائية، ومن أبرز تلك القيم (الاحتساب وطلب الأجر والمثوبة من الله عزّ وجلّ، وكذلك تحقيق روح التكافل الاجتماعي، إضافة إلى حبّ البذل والعطاء للآخرين، والشعور بالانتماء والولاء للوطن).

والعبارات التالية تناقش بنوع من التفصيل أعلى عبارتين وأقل عبارتين بمحور قيم العمل التطوعي المطلوب غرسها لطلاب المرحلة الابتدائية، حيث جاءت العبارات (1، 3) بالترتيب الأول والثاني، والعبارات (2، 6) بالترتيب الثامن والتاسع، وذلك على النحو التالي:

- جاءت العبارة رقم (1) وهي (الاحتساب وطلب الأجر والمثوبة من الله عز وجل) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.83) وانحراف معياري (0.49)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بشدة بين أفراد الدراسة على أن الاحتساب وطلب الأجر والمثوبة من الله عز وجل من قيم العمل التطوعي المطلوب غرسها لطلاب المرحلة الابتدائية، فالعمل التطوعي ينطلق من قاعدة دينية قائمة على دعوة الإسلام الناس لعمل الخير ونفع الآخرين، حيث في ذلك أجر ومثوبة ينالها القائم عليه، وقد جاءت هذه النتيجة متوافقة مع ما توصلت إليه دراسة (الفريح، 2011) في أن الدافع الديني من الدوافع المهمة للمشاركة في الأعمال التطوعية، فالعمل التطوعي يتضمّن الكثير من القيم التربوية الإسلامية كما ذكرت ذلك دراسة (الحازمي، 2017)، وكذلك ما توصلت إليه دراسة (الجندل، 2015) من أن طلب الأجر والمثوبة في الآخرة يعدّ دافعا من دوافع العمل التطوعي.

- جاءت العبارة رقم (3) وهي (تحقيق روح التكافل الاجتماعي) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.67) وانحراف معياري (0.53)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بشدة بين أفراد الدراسة على أن تحقيق روح التكافل الاجتماعي من قيم العمل التطوعي المطلوب غرسها لطلاب المرحلة الابتدائية، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (الحازمي، 2017) التي توصلت إلى أن التكافل الاجتماعي يعدّ من قيم العمل التطوعي، كما توافقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (الفريح، 2011) التي توصلت إلى أن العمل التطوعي يحقق التكافل الاجتماعي.

- جاءت العبارة رقم (2) وهي (مساعدة الآخرين ولو كانوا غير معروفين) بالمرتبة الثامنة بمتوسط حسابي (4.50) وانحراف معياري (0.78)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بشدة بين أفراد الدراسة على أن مساعدة الآخرين ولو كانوا غير معروفين من قيم العمل التطوعي المطلوب غرسها لطلاب المرحلة الابتدائية، فالإحسان للآخرين هو من قيم العمل التطوعي كما توصلت إليه دراسة (الحازمي، 2017).

- جاءت العبارة رقم (6) وهي (حسن التعامل مع وقت الفراغ) بالمرتبة التاسعة بمتوسط حسابي (4.44) وانحراف معياري (0.74)، وهذا يدل على أنّ هناك موافقة بشدّة بين أفراد الدراسة على أنّ حسن التعامل مع وقت الفراغ من قيم العمل التطوّعي المطلوب غرسها لطلّاب المرحلة الابتدائية، ويعدّ العمل التطوّعي من أنسب الأعمال التي يشغل بها وقت فراغ الطّلاب؛ لما له من آثار إيجابية على الطّلاب أنفسهم وعلى مجتمعهم.

السؤال الثاني: ما سبل غرس قيم العمل التطوّعي لطلّاب المرحلة الابتدائية من خلال المعلم؟

للتعرّف على سبل غرس قيم العمل التطوّعي لطلّاب المرحلة الابتدائية من خلال المعلم؛ تمّ حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسّطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (6) التكرارات والنسب المئوية والمتوسّطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة حول سبل غرس قيم العمل التطوّعي لطلّاب المرحلة الابتدائية من خلال المعلم

م	العبارات	درجة الموافقة				الانحراف المعياري	الرتبة
		موافق بشدّة	موافق	إلى حد ما	غير موافق		
1	يؤكد المعلم على أهمية العمل التطوّعي كفضيلة حثّ عليها الإسلام.	296	92	4	-	0.46	4.74
2	يكون المعلم قدوة لطلّابه في المشاركة بالأعمال التطوعيّة.	272	106	14	-	0.55	4.66
3	يحرص المعلم على توضيح المسؤولية تجاه الوطن والمجتمع.	266	114	12	-	0.54	4.65
4	يحفّز المعلم طّلابه على المشاركة في المناسبات التطوعيّة (أسبوع النظافة، الشجرة، المساجد، اليوم العالمي للتطوع..).	248	108	34	2	0.67	4.54

م	العبارات	درجة الموافقة					الرتبة
		موافق بشدة	موافق	إلى حد ما	غير موافق	موافق بشدة	
8	يربط المعلم بين قيم العمل التطوعي والأحداث الجارية (الواقع).	ك	206	134	50	2	-
		%	52.6	34.2	12.8	0.5	-
4	يعرض المعلم قصص الرواد في العمل التطوعي.	ك	210	130	48	4	-
		%	53.6	33.2	12.2	1.0	-
5	يربط المعلم بين ما في المقررات الدراسية من معارف بقيم العمل التطوعي.	ك	214	122	50	6	-
		%	54.6	31.1	12.8	1.5	-
7	يشارك المعلم طلابه في زيارة المؤسسات التطوعية (المؤسسات الخيرية، دار الأيتام..).	ك	194	140	48	10	-
		%	49.5	35.7	12.2	2.6	-
-	المتوسط الحسابي العام للمحور						0.47
							4.51

يتضح من خلال الجدول رقم (6) أنّ محور سبل غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية من خلال المعلم يتضمّن (8) عبارات، جاءت جميعها بدرجة استجابة (موافق بشدة)، حيث تتراوح المتوسطات الحسابية لهم بين (4.32، 4.74).

بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات المحور (4.51) بانحراف معياري (0.47)، وهذا يدلّ على أنّ هناك موافقة بشدة بين أفراد الدراسة على سبل غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية من خلال المعلم، ومن أبرز تلك السبل (أن يؤكّد المعلم على أهمية العمل التطوعي كفضيلة حتّى عليها الإسلام، وكذلك أن يكون المعلم قدوة لطلابهم في المشاركة بالأعمال التطوعية، إضافة إلى أن يحرص المعلم على توضيح المسؤولية تجاه الوطن المجتمع).

والعبارات التالية تناقش بنوع من التفصيل أعلى عبارتين وأقلّ عبارتين بمحور سبل غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية من خلال المعلم، حيث جاءت العبارتان (2، 1) بالترتيب الأوّل والثاني، والعبارتان (5، 7) بالترتيب السابع والثامن، وذلك على النحو التالي:

- جاءت العبارة رقم (2) وهي (يؤكد المعلم على أهمية العمل التطوعي كفضيلة حث عليها الإسلام) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.74) وانحراف معياري (0.46)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بشدة بين أفراد الدراسة على أن قيام المعلم بالتأكيد على أهمية العمل التطوعي كفضيلة حث عليها الإسلام من سبل غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية من خلال المعلم، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (الجلعود، 2013) والتي توصلت إلى أن زرع المبادئ والقيم الإسلامية التي تحث على العمل التطوعي من الأساليب التي يمكن اتباعها لتنمية العمل التطوعي لدى الطلاب، كما توافقت هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة (الحازمي، 2017) من أن العمل التطوعي يتضمن الكثير من القيم التربوية الإسلامية، وأن الدافع الديني يعد من دوافع العمل التطوعي.
- جاءت العبارة رقم (1) وهي (يكون المعلم قدوة لطلابه في المشاركة بالأعمال التطوعية) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.66) وانحراف معياري (0.55)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بشدة بين أفراد الدراسة على أن كون المعلم قدوة لطلابه في المشاركة بالأعمال التطوعية من سبل غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية من خلال المعلم، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (Law, 2008) والتي توصلت إلى أن التأثير الإيجابي للأفراد القريبين والمحيطين بالطالب، والذين يدعمون العمل التطوعي من المؤثرات التي تدل على التنبؤ بقيام الطلاب بالتطوع ومساعدة الآخرين.
- جاءت العبارة رقم (5) وهي (يربط المعلم بين ما في المقررات الدراسية من معارف بقيم العمل التطوعي) بالمرتبة السابعة بمتوسط حسابي (4.39) وانحراف معياري (0.77)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بشدة بين أفراد الدراسة على أن قيام المعلم بالربط بين ما في المقررات الدراسية من معارف بقيم العمل التطوعي من سبل غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية من خلال المعلم، فالمعلم بما لديه من محصول علمي، وخبرة عملية، قادر على الربط بين ما في المقررات الدراسية من معلومات ومعارف نظرية بقيم العمل التطوعي التي ترتبط بالجانب الوجداني والسلوكي للطالب.
- جاءت العبارة رقم (7) وهي (يشارك المعلم طلابه في زيارة المؤسسات التطوعية المؤسسات الخيرية، دار الأيتام..) بالمرتبة الثامنة بمتوسط حسابي (4.32) وانحراف

معياري (0.79)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بشدة بين أفراد الدراسة على أن مشاركة المعلم لطلابه في زيارة المؤسسات التطوعية (المؤسسات الخيرية، دار الأيتام..) من سبل غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية من خلال المعلم، فمشاركة المعلم لطلابه بالممارسة العملية من خلال الزيارات الميدانية للمؤسسات التطوعية المختلفة هي أحد الأساليب المهمة لغرس قيم العمل التطوعي لطلابه، فمن خلال تلك المشاركة يكتسب الطلاب الخبرة العملية في المجال التطوعي، وقد توصلت دراسة (law, 2008) إلى أن الخبرة السابقة في المجال التطوعي مؤثر مهم يدل على التنبؤ بقيام الطلاب بالعمل التطوعي مستقبلاً.

السؤال الثالث: ما سبل غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية من خلال الأنشطة المدرسية؟

للتعرف على سبل غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية من خلال الأنشطة المدرسية؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (7) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة حول سبل غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية من خلال الأنشطة المدرسية

م	العبارات	درجة الموافقة					
		موافق بشدة	موافق	لا جدوا	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي
6	استغلال الإذاعة المدرسية للتعريف بالعمل التطوعي.	230	134	24	2	2	4.50
	إقامة حملات تطوعية داخل المدرسة (العناية بالمسجد، تنظيف دورات المياه، ترتيب الساحة...).	230	112	42	8	-	4.44
1	تنظيف دورات المياه، ترتيب الساحة...).	58.7	28.6	10.7	2.0	-	0.76

م	العبارات	درجة الموافقة					
		موافق بشدة	موافق	إلى حد ما	غير موافق	مذبذب	المتوسط الحسابي
الرتبة	الانحراف المعياري						
7	ك استثمار المناسبات والأسابيع التوعوية لتشجيع الطلاب على العمل التطوعي (أسبوع: الشجرة، النظافة، المرور، المسجد، اليوم العالمي للتطوع...).	212	134	40	4	2	4.40
3	٪ 54.1	34.2	10.2	1.0	5.0	0.75	
8	ك تفعيل الملصقات واللوحات الإعلانية لنشر الوعي بالعمل التطوعي.	196	148	44	4	-	4.37
4	٪ 50.0	37.8	11.2	1.0	-	0.72	
5	ك تنظيم زيارات طلابية لمؤسسات العمل التطوعي (الجمعيات الخيرية، دار الأيتام...).	198	142	36	16	-	4.33
5	٪ 50.5	36.2	9.2	4.1	-	0.81	
6	ك دعوة المختصين بالأعمال التطوعية لعرض تجاربهم.	178	136	70	8	-	4.23
2	٪ 45.4	34.7	17.9	2.0	-	0.81	
9	ك تعزيز قيم العمل التطوعي باستخدام المسرح المدرسي.	192	126	48	20	6	4.22
9	٪ 49.0	32.1	12.2	5.1	1.5	0.95	
4	ك المشاركة في الأنشطة الخيرية داخل المدرسة (جمع التبرعات، مساعدة الأسر المحتاجة...).	192	114	70	10	6	4.21
8	٪ 49.0	29.1	17.9	2.6	1.5	0.93	
3	ك المشاركة في الأعمال التطوعية خارج المدرسة (جمع التبرعات، إفطار صائم، العناية بالمساجد...).	174	134	70	12	2	4.19
9	٪ 44.4	34.2	17.9	3.1	5.0	0.87	
-	المتوسط الحسابي العام للمحور						4.32
							0.60

يتّضح من خلال الجدول رقم (7) أنّ محور سبل غرس قيم العمل التطوّعي لطلّاب المرحلة الابتدائية من خلال الأنشطة المدرسية يتضمّن (9) عبارات، جاءت ثماني عبارات بدرجة استجابة (موافق بشدّة)، وهي العبارات رقم (6، 1، 7، 8، 5، 2، 9، 4)، حيث تتراوح المتوسّطات الحسابية لهم بين (4.21، 4.50)، في حين جاءت عبارة واحدة بدرجة استجابة (موافق) وهي العبارة رقم (3)، حيث أنّ المتوسّط الحسابي لها (4.19).

بلغ المتوسّط الحسابي العام لعبارات المحور (4.32) بانحراف معياري (0.60)، وهذا يدلّ على أنّ هناك موافقة بشدّة بين أفراد الدراسة على سبل غرس قيم العمل التطوّعي لطلّاب المرحلة الابتدائية من خلال الأنشطة المدرسية، ومن أبرز تلك السبل (استغلال الإذاعة المدرسية للتعريف بالعمل التطوّعي، وكذلك إقامة حملات تطوّعية داخل المدرسة (العناية بالمسجد، وتنظيف دورات المياه، وترتيب الساحة...))، إضافة إلى استثمار المناسبات والأسابيع التوعوية لتشجيع الطّلاب على العمل التطوّعي (أسبوع: الشجرة، والنظافة، والمرور، والمسجد، واليوم العالمي للتطوّع...))، وتفعيل الملصقات واللوحات الإعلانية لنشر الوعي بالعمل التطوّعي))، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (الشهري، 2017) والتي توصلت إلى أنّه من أدوار الأنشطة الطّلابية تدريب الطّلاب على ممارسة الأنشطة المتعلقة بالعمل التطوّعي.

والعبارات التالية تناقش بنوع من التفصيل، أعلى عبارتين وأقلّ عبارتين بمحور سبل غرس قيم العمل التطوّعي لطلّاب المرحلة الابتدائية من خلال الأنشطة المدرسية، حيث جاءت العبارات (6، 1) بالترتيب الأوّل والثاني، والعبارات (4، 3) بالترتيب الثامن والتاسع، وذلك على النحو التالي:

- جاءت العبارة رقم (6) وهي (استغلال الإذاعة المدرسية للتعريف بالعمل التطوّعي) بالمرتبة الأولى بمتوسّط حسابي (4.50) وانحراف معياري (0.68)، وهذا يدلّ على أنّ هناك موافقة بشدّة بين أفراد الدراسة على أنّ استغلال الإذاعة المدرسية للتعريف بالعمل التطوّعي من سبل غرس قيم العمل التطوّعي لطلّاب المرحلة الابتدائية من خلال الأنشطة المدرسية، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (الشهري، 2017) والتي توصلت إلى أنّ الأنشطة الثقافية تؤدي إلى تنمية العمل التطوّعي لدى الطّلاب.

- جاءت العبارة رقم (1) وهي (إقامة حملات تطوّعية داخل المدرسة (العناية بالمسجد، وتنظيف دورات المياه، وترتيب الساحة...)) بالمرتبة الثانية بمتوسّط حسابي (4.44).

وانحراف معياري (0.76)، وهذا يدلّ على أنّ هناك موافقة بشدّة بين أفراد الدراسة على أنّ إقامة حملات تطوّعية داخل المدرسة (العناية بالمسجد، وتنظيف دورات المياه، وترتيب الساحة...) من سبل غرس قيم العمل التطوّعي لطلّاب المرحلة الابتدائية من خلال الأنشطة المدرسية.

- جاءت العبارة رقم (4) وهي (المشاركة في الأنشطة الخيرية داخل المدرسة (جمع التبرّعات، ومساعدة الأسر المحتاجة...) بالمرتبة الثامنة بمتوسّط حسابي (4.21) وانحراف معياري (0.93)، وهذا يدلّ على أنّ هناك موافقة بشدّة بين أفراد الدراسة على أنّ المشاركة في الأنشطة الخيرية داخل المدرسة (جمع التبرّعات، ومساعدة الأسر المحتاجة...) من سبل غرس قيم العمل التطوّعي لطلّاب المرحلة الابتدائية من خلال الأنشطة المدرسية؛ وذلك أنّ تلك الأنشطة تمثّل الجانب التطبيقي في العمل التطوّعي، والمشاركة فيها تكون تحت إشراف وتوجيه من المعلّمين وإدارة المدرسة.

- جاءت العبارة رقم (3) وهي (المشاركة في الأعمال التطوّعية خارج المدرسة (جمع التبرّعات، وإفطار صائم، والعناية بالمساجد...) بالمرتبة التاسعة بمتوسّط حسابي (4.19) وانحراف معياري (0.87)، وهذا يدلّ على أنّ هناك موافقة بين أفراد الدراسة على أنّ المشاركة في الأعمال التطوّعية خارج المدرسة (جمع التبرّعات، وإفطار صائم، والعناية بالمساجد...) من سبل غرس قيم العمل التطوّعي لطلّاب المرحلة الابتدائية من خلال الأنشطة المدرسية، وقد جاءت هذه العبارة في المرتبة الأخيرة، وذلك أنّ مشاركة الطلاب في المرحلة الابتدائية تكون غالباً داخل المدرسة؛ نظراً لطبيعة مرحلتهم العمرية.

السؤال الرابع: ما معوقات غرس قيم العمل التطوّعي لطلّاب المرحلة الابتدائية؟

للتعرّف على معوقات غرس قيم العمل التطوّعي لطلاب المرحلة الابتدائية؛ تمّ حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسّطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (8) التكرارات والنسب المئوية والمتوسّطات الحسابية والانحراف المعياري
لاستجابات أفراد الدراسة حول معوقات غرس قيم العمل التطوّعي لطلّاب المرحلة الابتدائية

م	العبارات	درجة الموافقة					
		موافق بشدة	موافق	إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي
الرتبة	الانحراف المعياري						
7	ندرة البرامج التدريبية للمعلّمين المرتبطة بغرس قيم التطوّع للطلاب.	190	114	70	12	6	4.20
		ك	48.5	29.1	17.9	3.1	0.94
		%				1.5	
8	غياب الأنشطة المدرسية التي تبتّ روح التطوّع في المجتمع المدرسي.	166	130	70	18	8	4.09
		ك	42.3	33.2	17.9	4.6	0.98
		%				2.0	
3	غياب ثقافة العمل التطوّعي في المجتمع.	166	108	82	26	10	4.01
		ك	42.3	27.6	20.9	6.6	1.06
		%				2.6	
1	التناقض بين رؤية المدرسة والأسرة في النظر للعمل التطوّعي.	156	122	82	22	10	4.00
		ك	39.8	31.1	20.9	5.6	1.03
		%				2.6	
4	ضعف ارتباط المقرر المدرسي بقيم العمل التطوّعي.	148	126	90	20	8	3.98
		ك	37.8	32.1	23.0	5.1	1.00
		%				2.0	
6	كثرة الأعباء المدرسية المطالب بها الطالب.	152	106	84	38	12	3.89
		ك	38.8	27.0	21.4	9.7	1.12
		%				3.1	
2	ضعف ربط قيم العمل التطوّعي بالإسلام عند عرضها للطلّاب.	148	112	82	30	20	3.86
		ك	37.8	28.6	20.9	7.7	1.16
		%				5.1	
5	ضعف قناعة المعلّم بأهميّة العمل التطوّعي.	98	132	80	60	22	3.57
		ك	25.0	33.7	20.4	15.3	1.18
		%				5.6	
-	المتوسّط الحسابي العام للمحور						3.95
							0.75

يُتضح من خلال الجدول رقم (8) أنّ محور معوقات غرس قيم العمل التطوعي لطلّاب المرحلة الابتدائية يتضمّن (8) عبارات، جاءت جميعها بدرجة استجابة (موافق)، حيث تتراوح المتوسطات الحسابية لهم ما بين (3.57، 4.20).

بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات المحور (3.95) بانحراف معياري (0.75)، وهذا يدلّ على أنّ هناك موافقة بين أفراد الدراسة على معوقات غرس قيم العمل التطوعي لطلّاب المرحلة الابتدائية، ومن أبرز تلك المعوقات (ندرة البرامج التدريبية للمعلّمين المرتبطة بغرس قيم التطوع للطلّاب، وكذلك غياب الأنشطة المدرسية التي تبتّ روح التطوع في المجتمع المدرسي، إضافة إلى غياب ثقافة العمل التطوعي في المجتمع، والتناقض بين رؤية المدرسة والأسرة في النظر إلى العمل التطوعي)، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (الجنبدل، 2015) التي توصلت إلى وجود عدد من التحدّيات التي تواجه العمل التطوعي، ودراسة (الجلعود، 2013) التي توصلت إلى وجود عدد من المعوقات التي تحدّد من دور المدرسة في تنمية العمل التطوعي.

والعبارات التالية تناقش بنوع من التفصيل أعلى عبارتين وأقلّ عبارتين بمحور معوقات غرس قيم العمل التطوعي لطلّاب المرحلة الابتدائية، حيث جاءت العبارتان (7، 8) بالترتيب الأوّل والثاني، والعبارات (2، 5) بالترتيب السابع والثامن، وذلك على النحو التالي:

- جاءت العبارة رقم (7) وهي (ندرة البرامج التدريبية للمعلّمين المرتبطة بغرس قيم التطوع للطلّاب) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.20) وانحراف معياري (0.94)، وهذا يدلّ على أنّ هناك موافقة بين أفراد الدراسة على أنّ ندرة البرامج التدريبية للمعلّمين المرتبطة بغرس قيم التطوع للطلّاب من معوقات غرس قيم العمل التطوعي لطلّاب المرحلة الابتدائية، فالبرامج التدريبية المرتبطة بغرس قيم التطوع للطلّاب هي برامج تخصصية، وتحتاج إلى كفاءات لديها من العلم والمعرفة والخبرة في المجال التربوي ومجال العمل التطوعي، لتقوم بتدريب المعلّمين، وهناك ندرة في هذه الكفاءات.

- جاءت العبارة رقم (8) وهي (غياب الأنشطة المدرسية التي تبتّ روح التطوع في المجتمع المدرسي) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.09) وانحراف معياري (0.98)، وهذا يدلّ على أنّ هناك موافقة بين أفراد الدراسة على أنّ غياب الأنشطة المدرسية التي تبتّ روح التطوع في المجتمع المدرسي من معوقات غرس قيم العمل التطوعي لطلّاب المرحلة

الابتدائية، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (الجنبدل، 2015) التي توصلت إلى أن قلة الأنشطة المدرسية المخصصة للعمل التطوعي من معوقات العمل التطوعي، كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (الفريح، 2011) والتي توصلت إلى أن عدم تشجيع المدرسة للطالبات على ممارسة العمل التطوعي من المعوقات التي تواجه الطالبات للمشاركة فيه.

- جاءت العبارة رقم (2) وهي (ضعف ربط قيم العمل التطوعي بالإسلام عند عرضها للطلاب) بالمرتبة السابعة، بمتوسط حسابي (3.86) وانحراف معياري (1.16)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على أن ضعف ربط قيم العمل التطوعي بالإسلام عند عرضها للطلاب من معوقات غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية، مع أن دراسة (الحازمي، 2017) قد توصلت إلى أن العمل التطوعي يتضمن الكثير من القيم التربوية الإسلامية، والدافع الديني يعد من دوافع العمل التطوعي، وبذلك تتضح أهمية ربط قيم العمل التطوعي بالإسلام عند عرضها على الطلاب.

- جاءت العبارة رقم (5) وهي (ضعف قناعة المعلم بأهمية العمل التطوعي) بالمرتبة الثامنة، بمتوسط حسابي (3.57) وانحراف معياري (1.18)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على أن ضعف قناعة المعلم بأهمية العمل التطوعي من معوقات غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية، فضعف قناعة المعلم بأهمية العمل التطوعي سيؤثر سلباً على طلابه، حيث تضعف قدرته على إقناعهم بأهمية هذا العمل، وبالتالي تضعف قدرة المدرسة على القيام بغرس قيم العمل التطوعي لطلابها، وقد توصلت دراسة (الجلعود، 2013) إلى أن ضعف دور المدرسة في غرس روح العمل التطوعي وثقافته بين طلاب مراحل التعليم العام من المعوقات التي تحد من دور المدرسة في تنمية العمل التطوعي.

خلاصة نتائج الدراسة وتوصياتها

أولاً: نتائج الدراسة

5. أن هناك موافقة بشدة بين أفراد الدراسة على قيم العمل التطوعي المطلوب غرسها لطلاب المرحلة الابتدائية، ومن أبرز تلك القيم: الاحتساب وطلب الأجر والمثوبة من الله عز وجل،

وتحقيق روح التكافل الاجتماعي، وحب البذل والعطاء للآخرين، والشعور بالانتماء والولاء للوطن.

6. أن هناك موافقة بشدة بين أفراد الدراسة على سبل غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية من خلال المعلم، ومن أبرز تلك السبل أن يؤكد المعلم على أهمية العمل التطوعي كفضيلة حث عليها الإسلام، ويكون المعلم قدوة لطلابه في المشاركة بالأعمال التطوعية، ويحرص المعلم على توضيح المسؤولية تجاه الوطن والمجتمع.

7. أن هناك موافقة بشدة بين أفراد الدراسة على سبل غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية من خلال الأنشطة المدرسية، ومن أبرز تلك السبل استغلال الإذاعة المدرسية للتعريف بالعمل التطوعي، وإقامة حملات تطوعية داخل المدرسة (العناية بالمسجد، وتنظيف دورات المياه، وترتيب الساحة...)، واستثمار المناسبات والأسابيع التوعوية لتشجيع الطلاب على العمل التطوعي (أسبوع الشجرة، والنظافة، والمرور، والمسجد، واليوم العالمي للتطوع...).

8. أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على معوقات غرس قيم العمل التطوعي لطلاب المرحلة الابتدائية، ومن أبرز تلك المعوقات ندرة البرامج التدريبية للمعلمين المرتبطة بغرس قيم التطوع للطلاب، وغياب الأنشطة المدرسية التي تبث روح التطوع في المجتمع المدرسي، وغياب ثقافة العمل التطوعي في المجتمع، والتناقض بين رؤية المدرسة والأسرة في النظر للعمل التطوعي.

ثانياً: توصيات الدراسة

في ضوء النتائج التي تمّ التوصل إليها يوصي الباحث بما يلي:

1. ضرورة عقد الدورات التدريبية، وورش العمل للمعلمين، وذلك في مجال غرس قيم العمل التطوعي للطلاب.
2. التأكيد على أهمية التوسع في الأنشطة المدرسية في مجال العمل التطوعي؛ لبت روح التطوع في المجتمع المدرسي.
3. أهمية تحقيق الانسجام، وتوحيد الرؤية والتوجهات بين المدرسة والأسرة في مجال العمل

التطوعي، من خلال عقد مجالس الآباء، وزيادة التواصل بين المدرسة والأسرة؛ لردم الهوة بينهما في الرؤية للعمل التطوعي.

4. التأكيد على واضعي المناهج والخطط الدراسية بضرورة وضع موضوعات العمل التطوعي ضمن المناهج الدراسية.

5. ضرورة ربط موضوعات العمل التطوعي بالبعد الديني، فالعمل التطوعي يتضمّن الكثير من القيم التي حثّ عليها الإسلام ودعا إليها؛ وذلك من أجل تحقيق أهداف العمل التطوعي داخل المجتمع المدرسي وخارجه.

المراجع

- ابن منظور، أبو الفضل (د.ت). لسان العرب. دار صادر. بيروت. لبنان.
- أبو العيين، علي خليل (1988). القيم الإسلامية والتربية. مكتبة إبراهيم حليبي، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية.
- أبوجادو، صالح محمد (2007). سيكولوجية التنشئة الاجتماعية. دار المسرة. عمان. الأردن.
- اشيتية، عماد عبداللطيف (2013). العمل الاجتماعي التطوعي في فلسطين أسباب التراجع. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات. (29)، 77-116. فلسطين.
- الباز، راشد سعد (2002). الشباب والعمل التطوعي دراسة ميدانية على طلاب المرحلة الجامعية في مدينة الرياض. مجلة البحوث الأمنية. 10 (20)، 58-117. الرياض. المملكة العربية السعودية.
- البخاري، محمد بن إسماعيل (د.ت). صحيح البخاري. دار الأرقم. بيروت. لبنان.
- برقاي، خالد يوسف (2008). اتجاهات الشباب السعودي نحو العمل التطوعي. مجلة جامعة الملك عبدالعزيز للآداب والعلوم الإنسانية. 16 (2)، 65-131. جدة. المملكة العربية السعودية.
- الجلاد، ماجد زكي (2010). تعلم القيم وتعليمها. دار المسيرة. عمان. الأردن.
- الجلعود، دحيم إبراهيم (2013). تقويم دور المدرسة الثانوية في تنمية العمل التطوعي لدى طلابها من وجهة نظر المعلمين بمنطقة القصيم التعليمية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القصيم. كلية التربية. قسم أصول التربية. المملكة العربية السعودية.
- الجندل، أمل عبدالعزيز (2015). واقع العمل التطوعي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود. كلية التربية. قسم السياسات التربوية. الرياض. المملكة العربية السعودية.
- الحازمي، ماجد عبدالله (2017). قيم العمل التطوعي وتطبيقاتها التربوية من منظور التربية الإسلامية. مجلة البحث العلمي في التربية. 8 (18)، 507-552. مصر.

- حريري، عبدالله محمد (2006). العمل التطوعي من منظور التربية الإسلامية. مجلة مؤتة للبحوث والدراسات جامعة مؤتة. 21 (5)، 111-140. الأردن.
- الحلوة، طرفة إبراهيم (2015). ثقافة العمل التطوعي لدى الشباب في المجتمع السعودي. المجلة التربوية الدولية المتخصصة. 4(9)، 235-257. الأردن.
- الحنبرجي، محمد عبدالكريم (2017). غرس القيم وتنميتها في السنة النبوية باستخدام طريقة حل المشكلات. مجلة علوم الشريعة والقانون. 44(3)، 13-27. الأردن.
- الحيدان، آسية عبدالله (2017). دور الأنشطة الطلابية في تعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى طالبات جامعة القصيم. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القصيم. كلية التربية. قسم أصول التربية. المملكة العربية السعودية.
- الخطيب، عبدالقادر ياسين (2015). تطوير العمل التطوعي دراسة مقاصدية تطبيقية. مجلة البحوث الإسلامية. 105(1)، 121-168. المملكة العربية السعودية.
- الرازي، فخر الدين (2004). التفسير الكبير. المطبعة المصرية. القاهرة. مصر.
- السلطان، فهد بن سلطان (2009). اتجاهات الشباب الجامعي الذكور نحو العمل التطوعي. رسالة الخليج العربي. 112، 73-127. الرياض. المملكة العربية السعودية.
- الشهري، بدر ناصر (2017). دور الأنشطة الطلابية في تنمية العمل التطوعي لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود. كلية التربية. قسم السياسات التربوية. الرياض. المملكة العربية السعودية.
- الشهري، عبدالله عجلان (2011). إسهام الإدارة المدرسية في تشجيع طلابها نحو العمل التطوعي. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القاهرة، كلية الدراسات العليا للتربية. القاهرة. مصر.
- الصاوي، محمد وجيه (1997). المدرسة كمؤسسة اجتماعية. دار الثقافة. الدوحة. قطر.
- صفا، قرني عبدالحليم (2015). غرس القيم الإسلامية في أدب الأطفال. حولية كلية الدراسات الإسلامية والعربية بجامعة الأزهر. 3 (18)، 2797-2849. القاهرة. مصر.
- عبدالرحمن، عبدالمجيد أحمد (2016). دور الشباب في تفعيل العمل الاجتماعي التطوعي. مجلة العلوم والدراسات الإنسانية جامعة بنغازي. 13(1)، 1-2. بنغازي. ليبيا.

- عبدالسلام، مصطفى محمود (2009). الشباب والعمل التطوعي. مجلة الوعي الإسلامي وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية. (526)، 24-25. الكويت.
- العبيد، إبراهيم عبدالله (2013). واقع العمل التطوعي ومعوقاته وأساليب تنميته واتجاهات الطلاب نحوه بجامعة القصيم. مجلة العلوم العربية والإنسانية جامعة القصيم. 6 (2)، 987-1076. القصيم. المملكة العربية السعودية.
- عسكر، عبدالعزيز محمد (2017). الأنشطة التربوية ودورها في تنمية ثقافة العمل التطوعي في المدرسة الثانوية. مجلة القراءة والمعرفة. (186)، 151-192. مصر.
- الغامدي، عبدالعزيز محمد (2010). العمل الاجتماعي التطوعي من منظور التربية الإسلامية وتطبيقاته في المدرسة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى. كلية التربية. قسم التربية الإسلامية والمقارنة. مكة المكرمة. المملكة العربية السعودية.
- الفريح، عليا علي (2011). دور المدرسة في غرس ثقافة العمل التطوعي لدى النشء وإعداده للمشاركة فيه دراسة ميدانية على طالبات المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. كلية العلوم الاجتماعية. قسم الاجتماع والخدمة الاجتماعية. الرياض. المملكة العربية السعودية.
- المحيسن، هنا (2008). واقع العمل التطوعي في الأردن. مركز الرأي للدراسات. عمان الأردن.
- مرداد، فؤاد صدقة (2008). استراتيجيات غرس القيم من خلال استخدام برامج التفكير. اللقاء العربي الثاني لتعليم التفكير وتنمية الإبداع. مركز ديونو لتعليم التفكير. الأردن.
- مصطفى، إبراهيم وآخرون (1972). المعجم الوسيط. المكتبة الإسلامية للطباعة والنشر. استانبول. تركيا.
- المعجب، فاطمة عبدالله (2011). معوقات المشاركة في العمل التطوعي لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمحافظة الأفلاج. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود. كلية التربية. قسم السياسات التربوية. الرياض. المملكة العربية السعودية.

- النابلسي، هنا (2007). دور الشباب الجامعي في العمل التطوعي والمشاركة السياسية. رسالة دكتوراه غير منشورة. الجامعة الأردنية. كلية التربية. عمان. الأردن.
- النيسابوري، مسلم بن الحجاج (2007). صحيح مسلم. دار طيبة. الرياض. المملكة العربية السعودية.
- الهلالات، خليل إبراهيم (2018). معوقات العمل التطوعي في الأردن. المجلة الأردنية في العلوم الاجتماعية. 11 (1)، 1-21. الأردن.
- وزارة التعليم (1439هـ). البطاقة الإحصائية لعام 1439هـ. وزارة التعليم. الرياض. المملكة العربية السعودية.
- وزارة التربية والتعليم (2003). التوجيهات الفنية والمناهج الدراسية للحلقة الأولى من التعليم الأساسي. قطاع الكتب. مصر.
- وزارة التعليم (1995). سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية. مطابع البيان. الرياض. المملكة العربية السعودية.

المراجع الأجنبية

- Andrea, M McArthur. (2011). An exploration of factor, impacting youth volunteer: who Provide indirect Services. Master of Social Work. Wilfrid Laurier. university.
- Arlen S. Shannon, Brenda J. Robertson, Kate S. Morrison, Tara L. Werner. (2009). Understanding Constraints Younger Youth Face in Engaging as Volunteers, Journal of Park and Recreation Administration. 27 (4): 17-73. 17 :(4)nderstanding Constraints Younger Youth Face in Engaging as Volunteers, Journal of Park and Recreation Administration.
- Law, M.F. (2008). Volunteer Service Participation among Secondary Scool students in Hong Kong. University of Hong Kong, Unpublished dissertation.
- Mackillop, Mary. (2004). Healthy La bet: of giving youth lead to volunteer. of tomorrow. Ma: ter of Art: Koval Koad: University.

درجة فعالية الثقة التنظيمية لدى المعلمين في مدارس وكالة الفوآ بمحافظة غزة وعلاقتها ببعض المتغيرات

د. فايز علي الأسود

قسم أصول التربية، كلية التربية،

جامعة الأزهر، غزة، فلسطين

البريد الإلكتروني: Dr.Fayez1@hotmail.com

نفين عبد الصمد يونس

وكالة الفوآ الدولية، غزة، فلسطين

البريد الإلكتروني: Dr.Fayez1@hotmail.com



مقدمة

تعتبر الثقة التنظيمية عنصرًا أساسيًا في بناء العلاقات الإنسانية وتنميتها حيث توفر بيئة خصبة للعمل ومناخًا تنظيميًا معزز وداعمًا لمدخلات الإدارة الحديثة وعملياتها ومخرجاتها، ففي ظل التسارع المعرفي والخروج عن التقليدي إلى الحديث المليء بالتحديات كان العنصر البشري أهم ركن في الإدارة الحديثة الناجحة التي تبذل الجهد لبث الثقة المتبادلة بين أعضاء الفريق في المؤسسات التعليمية لزيادة الرضا الوظيفي وتحقيق التميز والريادة والازدهار.

وبذلك تعرف الثقة التنظيمية بأنها مؤشّر على توقعات الأفراد أو الجماعات بأن نظام صنع القرارات التنظيمية يمكن الاعتماد عليه في تحقيق نتائج مفضّلة للأفراد أو الجماعات أو التنظيمات حتى دون ممارسة أيّ تأثير على هذا النظام (الحوامدة والكساسبة، 2000:149).

لذا فإنّ الثقة التنظيمية توفر الكثير من الفوائد للبيئة التنظيمية، كما أنّ جو الثقة له دور في الدفع نحو التطوير والتنمية وفي الاتصالات الفعّالة وفي زيادة فاعلية المؤسسات، كما أنّ المؤسسات التي تتميز بالثقة يمكن للمرء أن يرى فيها الجو المفتوح للمشاركة، والموظفين الذين يتحمّلون المسؤولية وارتفاع الالتزام والرضا الوظيفي، والمشاركة في اتخاذ القرارات، وزيادة الإنتاجية، والتحفيز والإبداع، وكذلك فإنّ السلوك الإبداعي في الأداء وتبني الأفكار الجديدة والمفيدة والعمل على تطبيقها، كل ذلك يعتمد على وجود المستويات العالية من الثقة التنظيمية،

التي بمقدورها إيجاد البيئة الداعمة، من جرّاء إحساس الأعضاء بالثقة حيال مشرفيهم الداعمين لهم. يلّمز (Yilmaz, 2008: 293).

لقد حظي موضوع الثقة التنظيمية في الآونة الأخيرة باهتمام الكثير من الباحثين في الإدارة، على اعتبار أنّ الأفراد يلتزمون بالأهداف التنظيمية التي يثقون بها، لدرجة أنهم يضحّون من أجلها، ويقدمونها على أهدافهم الشخصية، في حين أنّهم لا يهتمون بأهداف تنظيمية لا يثقون بها، وبما أنّ الإدارة أصبحت تهتمّ بالعنصر الإنسانيّ في التنظيم، ومواقف العاملين وميولهم واتجاهاتهم ومداركهم، لما لذلك من أهمية على أدائهم وإنجازاتهم، فإنّ وجود مناخ من الثقة المتبادلة بين الإدارة والعاملين ربّما يكون العنصر الحاسم في تحقيق الأهداف التنظيمية بكفاءة (إبراهيم، 2013: 37).

ويرجع كانشيرو (Kaneshiro, 2008) الاهتمام بموضوع الثقة كونها تؤدّي إلى تنمية العلاقات الشخصية المتبادلة بين الأفراد داخل التنظيم، كما تؤثر الثقة التنظيمية في السلطات على العديد من اتجاهات المرؤوسين وسلوكياتهم الإيجابية، وأنّ العاملين الذين يتولّد لديهم شعور بالمساندة للسلطات يكون لديهم رضاً عالٍ في علاقتهم مع السلطات، وانتماء إلى المنظمة، ورغبة في التفوّق بطريقة تساعد على تحقيق أهداف السلطات وبالتالي تحقيق أهداف المنظمة كانشيرو (Kaneshiro, 2008: 32).

فالالتزام والثقة بالنفس يشكّلان معاً محوراً أو قلب التميّز. (فالتركيز الكامل، والنظرة الإيجابية، والجاهزية العقلية، والسيطرة والتحكم، والتقييم البناء)، يشكّل جميعها إجراءات إيجابية تجعل عجلة التميّز تسير بسلاسة وكفاءة (الهلال، 2014: 72).

وهناك بُعدان للإدارة الناجحة وهما البعد البشري، والبعد المادي والفني، ويعد البعد البشري أهمّ هذين البعدين، وذلك لأنّ قدرة المدير على تحقيق الأهداف تعتمد على مدى تعاونه مع بقية الموظّفين في المدرسة، فالتّاس هم أساس التطوّر والتنمية، وبالتالي العلاقات الإنسانية بين المديرين والموظّفين هي واحدة من أهمّ المهارات والعوامل التي تساعد في تحقيق نجاح المدرسة، على المدى الطويل فما يحدّد طبيعتها وشخصيتها هي طريقة تعامل المديرين مع الموارد البشرية، وأمّا الموارد الفنيّة والماديّة فهي من أهمّ المصادر الطبيعية التي تؤثر على الإنتاج تأثيراً إيجابياً، ولكنّ الموارد البشرية هي التي تقوم ببناء المناخ الذي تعمل فيه كلّ من الموارد الفنيّة والماديّة (حسين، 2004: 14).

وتؤكّد(المرشد، 2014: 24) أنّ الثقة التنظيمية لكي تنجح في تحسين الأداء وتجويد العمل وميَّزه، لابدّ من توفر عدد من الأبعاد المهمّة، والتي يأتي في مقدّمتها: تحسين السياسات الإدارية، والسلوك القيادي المميّز، وتوفير فرص الإبداع، وتحقيق الذات للعاملين، وتفعيل القيم التنظيمية والشفافية في المنظّمة، ودقّة المعلومات المتاحة، وإمكانية الحصول عليها في الوقت المناسب ومصداقيتها.

ويذكر زبلابك وآخرون (Zablabk, et al., 2000) أنّ لأهميّة الثقة مبرراتها التي تتمثّل في العولمة، وتنوّع السوق والوعي المتزايد بالاختلاف الثقافي، وتصغير حجم المنظّمة، والدعوة إلى الديمقراطية المتزايدة في سوق العمل، والشبكات الدولية، وتقانة المعلومات، واللامركزية في صنع القرار، حيث تعتبر جميعها من الأحداث والعمليات التي تتخذ الثقة خلالها أهميّة كبيرة بالإضافة إلى إدراك الغالبية لأهمية الثقة داخل المنظمات ومن خلالها في إنجاز التعاملات، ومن ثمّ تنبئ بمدى قابليّة المنظّمة للحياة. زبلابك وآخرون (Zablabk, et al., 2000: 35).

وإذا كانت أهميّة الثقة التنظيمية واضحة في الوقت الحاضر، فإنّ أهميّتها سوف تزداد بشكل كبير في المستقبل، نظراً لآتجاه المنظّمة نحو العلاقات المفتوحة، والاتصالات غير الرسمية، والهيكل التنظيمية المرنة، وزيادة درجة اهتمامها بعمليات التجديد والإبداع، وزيادة عدم التأكّد والمخاطرة بسبب تباين ثقافة الأطراف التي تتعامل معها المنظّمة وقيمها وأهدافها (عبد السميع، 2010: 34).

وفي ضوء ما تقدّم يتأكّد لنا أنّ الثقة التنظيمية تحتلّ أهميّة استثنائية في البيئة التربوية، إذ ينبغي أن تسود في جميع التفاعلات اليومية التي تحدث بين العاملين في المؤسّسات التربوية، التي تهدف إلى بناء الإنسان بشكل متكامل في جميع جوانب شخصيته، وفقاً للمواصفات والخصائص التي يريدها المجتمع لأبنائه، فالتعامل أو التفاعل الذي لا يتمّ على الثقة لا يُعدّ صادقاً ولا أميناً، وبالتالي يسبّب خللاً في مسيرة العملية التربوية، وينعكس سلباً على منتجها النهائي، المتمثّل في الطالب الذي ينتظره المجتمع للقيام بالمهامّ التي ستوكل إليه(الشريفي، 2012: 346).

لذا أوضح كانبيي (Canipe, 2006: 27) أنّ الثقة التنظيمية تقلّل من الآثار السلبية لبعض سلوكيات العاملين داخل المنظّمة وتصرفاتهم، حيث أنّ هناك علاقة ارتباط عكسية بين الثقة التنظيمية ومعدّل ترك العمل أو التغيب عنه.

ويعقب (الساعدي، 2011: 145) على أنّ الثقة هي العنصر الثاني من مكونات رأس المال الاجتماعي وهو مفهوم بقدر ما اهتمت به العلوم النفسية والاجتماعية فإنه خضع مؤخراً للدراسة في مؤلفات الإدارة وما يتعلّق بها، والثقة وفق السياق التنظيمي ازدادت تعقيداً لكونها مقدّمة ونتيجة في نفس الوقت لعمل جماعي ناجح، وهى نتاج ثانوي لهذا العمل الجماعي إذ أنّ الجماعات تعمل معاً لإكمال متطلبات مشروع ما بشكل ناجح تُظهر نوعاً من الثقة العالية ممّا يجعل الجهود التعاونية الأكثر تعقيداً ممكنة.

وهنا ينتهج مدير المدرسة سلوكيات تظهر اهتمامه بالمعلّمين وإنجازاتهم، ونشر العدالة بينهم، ومشاركتهم في صناعة القرارات المدرسية، وتحديد معايير تقييمية واضحة تمكّنهم من مواجهة التحدّيات، وتعزيز التواصل المنفتح المستند على درجات عليا من الخير وسيادة مناخ تنظيمي داعم يمكّنهم من تحقيق ما يسعون إليه وإحداث التغيير (الخلاية والشايب وصالح، 2012: 245).

إنّ إرساء مبدأ الثقة التنظيمية المتبادلة القائمة على احترام قدرات العاملين وتنميتها من أجل تحقيق أهداف المدرسة وزيادة إنتاجيتها وإخراج مواطنين صالحين ومدّ جسور من الثقة للمنظمة والمخطّط والمنسّق لها في العلاقات بينها وبين العاملين يحقّق للمؤسسة التعليمية التميّز ويكسب إدارتها التفرد، ومن المحاولات الجادّة التي تناولت موضوع الثقة التنظيمية؛ دراسة (بنات، 2016) والتي توصلت إلى أنّ مستوى الثقة التنظيمية لدى مديري المدارس الابتدائية بوكالة الغوث الدولية بمحافظة غزّة كانت بدرجة كبيرة بوزن نسبي (80.07%)، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى الثقة التنظيمية في المدارس الابتدائية بوكالة الغوث الدولية بمحافظة غزّة تعزى إلى متغيّر الجنس وسنوات الخدمة والمؤهل العلمي في مجال السياسات الإدارية وتوافر المعلومات والإبداع وتحقيق الذات في حين أوضحت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيّر المؤهل العلمي في مجال القيم السائدة لصالح البكالوريوس. في حين تناولت دراسة (أحمد، 2015) درجة الثقة التنظيمية في كليات التربية جامعة بغداد وتراوحت الأوزان المئوية لكلّ مجال من مجالات الثقة لدى العاملين ما بين (63.556% - 62.558%) وأوضحت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في توافر الثقة التنظيمية تبعاً لمتغيّر الجنس وسنوات الخدمة، كما كشفت دراسة (الرشيدي وسلامة، 2015) أنّ درجة الثقة التنظيمية في جامعات الكويت الحكومية والخاصة من وجهة نظر أعضاء

هيئة التدريس فيها جاءت مرتفعة وأبانت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى أثر الجامعة والخبرة في الثقة التنظيمية، كما أوضحت دراسة دوزرن (Dursun, 2015) وجود علاقة بين الثقة التنظيمية والدعم التنظيمي والالتزام التنظيمي من وجهة نظر المعلمين والمديرين، أمّا دراسة (الزائدي، 2015) فقد أظهرت درجة موافق بشدة لمستوى الثقة التنظيمية لدى المشرفين التربويين بمحافظات جدّة وفي جميع أبعاد الثقة التنظيمية وفيها الثقة بالمدير والزملاء وإدارة المكتب، كما توصلت دراسة (المرشد، 2014) إلى إدراك موظفات جامعة الأميرة نورة لأبعاد الثقة التنظيمية بمتوسط بلغ (3.46) حيث جاءت بعد القيم السائدة في المرتبة الأولى من حيث الإدراك يليه بعد الجدارة في المرتبة الثانية. وجاء بعد المصادقية في المرتبة الثالثة. ويليه في المرتبة الرابعة بعد الأفق الواسع. وفي المرتبة الخامسة جاء بعد توفر المعلومات وفي المرتبة السادسة والأخيرة بعد السياسات الإدارية، في حين أظهرت دراسة (القحطاني، 2013) أن المتوسط الحسابي لبعد السياسات الإدارية (2.25) وبعد القيم التنظيمية (2.12) وبعد تدفق المعلومات (2.17) بمستوى ثقة متوسط بمديرات المدارس الثانوية وجاء المتوسط الحسابي لبعد الابتكار وتحقيق الذات (2.34) ممّا يشير إلى مستوى ثقة كبير، وفي الدراسة التي أجراها (محمّدين وجمال، 2012) كشفت نتائج الدراسة عن علاقة موجبة وخطية بين الثقة التنظيمية وفاعلية المدرسة والمعلم بوزن نسبي (87%)، و(79%) في المدارس المعتمدة وغير المعتمدة على الترتيب، وأظهرت أنّ زيادة فاعلية المدرسة في التأثير في الثقة التنظيمية بمقدار الضعف عن فاعلية المعلم في المدارس المعتمدة وبمقدار ستة أمثال في المدارس غير المعتمدة، أمّا دراسة (الحري، 2011) توصلت نتائجها إلى أنّ درجة مستوى الثقة التنظيمية كانت متوسطة، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الثقة التنظيمية تبعاً لمتغيرات الجامعة والعمر وعدد سنوات الخبرة بالعمل بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الثقة التنظيمية تبعاً لمتغيرات الجنس والدرجة الأكاديمية والمرتبة الوظيفية، أما دراسة (العزب، 2011) توصلت إلى أنّ الاتجاه العام نحو الثقة التنظيمية بالأسلوب المتبع من قبل المديرين كان مرتفعاً، وكان الارتفاع في الثقة التنظيمية التي يتطلبها العمل وفي أسلوب المديرين المتعلقة بالخبرة والقيم التنظيمية حيث أنّ موظفي الدائرة يعملون بروح الفريق الواحد والإدارة تتعامل معهم باحترام وعدالة وأيضاً الاتجاه العام نحو الثقة التنظيمية في الإبداع والسياسات الإدارية مرتفع، في حين كشفت دراسة (مرزوق، 2010) عن توافر مستوى عالٍ من الثقة التنظيمية بمتوسط حسابي (4.35)، وأنّ مجال

القيم السائدة أكثر تأثراً ويليها مجال الابتكار وتحقيق الذات ثم مجال السياسات الإدارية وأخيراً مجال كفاية المعلومات المتاحة، كما أوضحت دراسة بولوت (Polat, 2010) وجود علاقة ارتباط بين مفهوم الدعم التنظيمي والتصور التنظيمي للثقة التنظيمية في المدارس الابتدائية وأنّ الدعم التنظيمي المدرك متغيّر فعّال في تكوين الثقة التنظيمية بطريقة إيجابية، بينما أشارت دراسة (عبد السميع، 2010) إلى وجود علاقة ارتباط بين مصادر الثقة التنظيمية وبين مخرجات العمل الموافقة والسلوكية والتي تدل على أنّ ثقة العاملين بالآخرين تساعد على ارتفاع الرضا الوظيفي ومستوى الولاء التنظيمي وتشجيع العاملين على ممارسة السلوك الإبداعي، حيث يوجد كذلك توجّه إيجابي تجاه الثقة بزملاء العمل وبرئيسهم المباشر ووجود توجّه سلبي تجاه الثقة بالإدارة العليا، وفيما اتّضح من خلال دراسة انمليا (Annamalai, 2010) أنّ للثقة التنظيمية تأثيراً إيجابياً على رضا المعلمين في عملية تقييم الأداء، وفي الدراسة التي أجراها (البلوي، 2007) أنّ مستوى الثقة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في منطقة تبوك التعليمية جاءت بدرجة مرتفعة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى الثقة التنظيمية في أسلوب المدير لصالح المعلمين تعزى إلى متغيّر المنطقة الجغرافية. وعلى الرغم من السعي الحثيث لغرس ثقافة الثقة التنظيمية، وقيام وكالة الغوث على تطبيق كلّ ما هو جديد لفتح الآفاق وتهيئة التربة الخصبة والمناخ الملائم لمواكبة كل ما هو حديث في الإدارة والوصول إلى مستوى عالٍ ومتفرد للعاملين فيها، لذا رأى الباحثان ضرورة التعرّف إلى درجة فعّالية الثقة التنظيمية لدى المعلمين في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزّة وعلاقتها ببعض المتغيّرات. وتأسيساً على ما جاء أعلاه، برزت فكرة الدراسة الحالية، والتي تتمثل في التعرّف إلى درجة فعّالية الثقة التنظيمية لدى المعلمين في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزّة وعلاقتها ببعض المتغيّرات.

مشكلة الدراسة

يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما أعلى درجة لفعّالية الثقة التنظيمية لدى المعلمين في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزّة

وعلاقتها ببعض المتغيّرات؟

وينبثق عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما أعلى درجة لفعالية الثقة التنظيمية لدى المعلمين في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة؟
2. ما أهم مجالات فعالية الثقة التنظيمية لدى المعلمين في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات فعالية الثقة التنظيمية لدى المعلمين في مدارس وكالة الغوث، تعزى إلى متغير جنس المعلمين (ذكر، أنثى)؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة تقدير الثقة التنظيمية لدى المعلمين في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة تعزى إلى متغير جنس المدير (ذكر، أنثى)؟
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات فعالية الثقة التنظيمية لدى المعلمين في مدارس وكالة الغوث، تعزى إلى متغير المؤهل العلمي (الدبلوم، البكالوريوس، ماجستير فما فوق)؟
6. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات فعالية الثقة التنظيمية لدى المعلمين في مدارس وكالة الغوث، تعزى إلى متغير تخصص البكالوريوس (علوم إنسانية، وعلوم تطبيقية)؟
7. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات فعالية الثقة التنظيمية لدى المعلمين في مدارس وكالة الغوث، تعزى إلى متغير سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات، من 5-10 سنوات، أكثر من 10)؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

1. التعرف إلى أعلى درجة لفعالية الثقة التنظيمية لدى المعلمين في مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة.
2. التعرف إلى أهم مجالات فعالية الثقة التنظيمية لدى المعلمين في مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة.

3. الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات فعالية الثقة التنظيمية لدى المعلمين في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة تعزى إلى متغير جنس المعلمين (ذكر، أنثى).
4. الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات فعالية الثقة التنظيمية لدى المعلمين في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة تعزى إلى متغير جنس المدير (ذكر، أنثى).
5. تبيان وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات فعالية الثقة التنظيمية لدى المعلمين في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.
6. الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تقدير المعلمين لدرجة فعالية الثقة التنظيمية في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة تعزى إلى متغير البكالوريوس.
7. التحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات فعالية الثقة التنظيمية لدى المعلمين في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة تعزى إلى متغير سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات، من 5-10 سنوات، أكثر من 10).

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة فيما يلي:

1. تقدم الدراسة تصوراً لدرجة فعالية الثقة التنظيمية لدى المعلمين في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة.
2. أهمية موضوع الثقة التنظيمية في التعليم كونه مطلباً ملحاً في ظل الانفجار المعرفي والتحديات المعاصرة لمواجهة المخاطر العالية.
3. يمكن أن يستفيد من هذه الدراسة مديرو المناطق التعليمية، ومديرو المدارس، والقائمون على برامج التدريب والتطوير التربوي الإداري، والمعلمون الباحثون في مجال الإدارة.

منهج الدراسة

استخدم الباحثان المنهج الوصفي مجاله التحليلي، الذي يبحث عن الحاضر، ويهدف إلى تجهيز بيانات؛ لإثبات فروض معينة تمهيداً للإجابة عن تساؤلات محددة بدقة، تتعلق بالظواهر

الحالية، والأحداث الراهنة التي يمكن جمع معلومات عنها باستخدام أدوات مناسبة. (الأغأ، 2002: 43).

حدود الدراسة

تحدّد الدراسة بما يلي:

- حدّ الموضوع: اقتصر على التعرف إلى «درجة فعّالية الثقة التنظيمية لدى المعلّمين في مدارس وكالة الغوث بمحافظة غزّة وعلاقتها ببعض المتغيّرات».
1. الحدّ البشري: عيّنة ممثلة من معلّمين ومعلّمات.
 2. الحدّ المؤسّساتي: مدارس وكالة الغوث الدوليّة.
 3. الحدّ المكاني: محافظات غزّة.
 4. الحدّ الزمني: الفصل الثاني للعام الدراسي (2017-2018).
 5. الأداة المستخدمة: استبانة «الثقة التنظيمية» من إعداد: الباحثين.
 6. الأساليب الإحصائية المستخدمة: المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، الأوزان النسبية، اختبار «ت» لعيّنتين مستقلّتين، ومعامل ارتباط بيرسون، وتحليل التباين الأحادي.

مصطلحات الدراسة

تشتمل الدراسة الحالية على التعريفات التالية:

1. الفعّالية:

- حسن اختيار العناصر الملائمة وتنسيقها لتحقيق النتائج المرجوة طبقاً لمعايير محدّدة سلفاً للوصول إلى الأهداف بأفضل مستوى ممكن (أبو النصر، 2012: 55).
 - قدرة المدرسة كنظام مفتوح على تحقيق أهدافها التربوية المرجوة منها في ظلّ الاستغلال الكفء والتأقلم الفعّال مع ظروف المدرسة الداخلية والخارجية (اخوارشيدة، 2006: 77).
- ويعرّف الباحثان الفعّالية إجرائياً:

تنسيق الجهود المبذولة للموارد البشرية الملائمة لمعلمي وكالة الغوث بحافظات غزة؛ لتحقيق النتائج المرجوة وفق معايير محدّدة لتحقيق أهداف الإدارة المدرسية الرشيدة بأفضل مستوى ممكن وأقلّ جهد ووقت وتكلفة وهي الدرجة الكليّة التي سيحصل عليها أفراد العيّنة على الاستبانة.

2. الثقة التنظيمية:

إدراك الفرد لما يلقاه من دعم ورعاية وإشباع من جانب المنظّمة، وفي المقابل إدراك الرؤساء لقيام الموظفين بمسؤولياتهم وواجباتهم تجاه تحقيق الأهداف التنظيمية مع شعور عام بأنّ جميع السياسات والإجراءات والقرارات التنظيمية تحمي حقوق الفرد وتعمل في صالحه (صديق، 2005: 28).

توقّعات ومعتقدات ومشاعر إيجابية يحملها الأفراد تجاه المنظّمة التي يعملون بها، والتي ترتبط بالتصرّفات والممارسات الإدارية المطبّقة بحيث يُراعى فيها الالتزام بالقيم الأخلاقية والابتعاد عن كلّ ما يلحق الضرر بالمصالح المشتركة (الشكرجي، 2008 : 64).

ويعرّف الباحثان الثقة التنظيمية إجرائياً بأنّها:

إدراك معلّمي ومعلّمات وكالة الغوث للدعم والاشباع النفسي والمادّي وكذلك المشاعر الإيجابية تجاه إدارتهم المدرسية التي يعملون بها.

3. وكالة الغوث:

هي منظّمة أسّستها الأمم المتّحدة بموجب قرار 302 بتاريخ 8 كانون أوّل/ ديسمبر 1949 باسم وكالة الأمم المتّحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين في الشرق الأدنى (الأونروا) لتعمل كوكالة مخصّصة ومؤقتة، على أن تجدد ولايتها كل ثلاث سنوات لغاية إيجاد حلّ عادل للقضية الفلسطينية (مكتب الإعلام التابع للأمم المتحدة، 1995: 1).

4. مدارس وكالة الغوث:

أية مؤسسة تعليمية غير حكوميّة أو خاصّة تديرها أو تشرف عليها وكالة غوث وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين، وتقوم بتدريس المنهاج المتّبع في المدارس الحكومية. (وزارة التربية والتعليم العالي، 2007: 5).

5. محافظات غزة:

جزء من السهل الساحلي الفلسطيني تبلغ مساحتها (365) كيلو متراً مربعاً، ومع قيام السلطة الوطنية الفلسطينية تمّ تقسيم قطاع غزة إدارياً إلى خمس محافظات وهي : محافظة الشمال، محافظة غزة، محافظة الوسطى، محافظة خان يونس، محافظة رفح (وزارة التخطيط والتعاون الدولي، 1997: 14).

- الطريقة والإجراءات:

أولاً- منهج الدراسة: من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان باستخدام المنهج الوصفي بمجاله التحليلي، والذي يحاول من خلاله وصف الظاهرة موضوع الدراسة.

ثانياً- مجتمع الدراسة: يتكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلّمي ومعلّمات مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة والبالغ عددهم (8168) معلّماً ومعلّمةً.

ثالثاً- عينة الدراسة:

◆ عينة الدراسة الاستطلاعية: للتحقق من ثبات أداة الدراسة وصدقها تمّ تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج العينة الأساسية للدراسة قوامها (50) معلّماً ومعلّمة.

◆ عينة الدراسة «الميدانية»: تكوّنت عينة الدراسة الميدانية من (450) معلّماً ومعلّمة من مجموع مجتمع الدراسة، دون العينة الاستطلاعية.

رابعاً- أداة الدراسة:

◆ بناء الاستبانة: لبناء استبانة الثقة التنظيمية اتبع الباحثان الخطوات الآتية:

الهدف من الاستبانة: تهدف الاستبانة إلى تعرّف «درجة فعالية الثقة التنظيمية لدى المعلّمين في مدارس وكالة الغوث محافظات غزة، وذلك من خلال الاستجابات التي يبديها أفراد عينة الدراسة من المعلّمين على فقراتها.

صياغة فقرات الاستبانة: بعد الاطلاع على عدد من الأدبيات في مجال الثقة التنظيمية، وفي ضوء الأبعاد الآتية: (السياسات الإدارية، والقيم السائدة، وتوافر المعلومات، وفرص الإبداع وتحقيق الذات) قام الباحثان بتحديد مجال الثقة التنظيمية، تمّت صياغة فقرات الاستبانة

وفقاً لمقياس (ليكرت) الخماسي (كبيرة جداً، وبدرجة كبيرة، وبدرجة متوسطة، وبدرجة قليلة، وقليلة جداً)، كما تمت صياغة تعليمات الاستبانة وفقاً للقواعد والأسس العلمية لإعداد الاستبانة والمقاييس. وتكوّنت الاستبانة في صورتها النهائية من (26) فقرة موزعة بالتساوي على (4) أبعاد هي: (السياسات الإدارية وتكوّنت من (7) فقرات وأرقامها من (1-7)، والقيم السائدة وتكوّنت من (6) فقرات وأرقامها من (8-13)، وتوافر المعلومات وتكوّنت من (6) فقرات وأرقامها من (14-19)، وفرص الإبداع وتحقيق الذات وتكوّنت من (7) فقرات وأرقامها من (20-26).

◆ صدق الاستبانة:

صدق المحكّمين: تمّ عرض الاستبانة في صورتها الأولى على مجموعة من الأساتذة الجامعيين من المتخصّصين في التربية وعلم النفس، وعددهم (21) من أعضاء هيئة التدريس المتخصّصين في مجال أصول التربية والمنهج وطرق التدريس؛ بهدف التأكد من درجة ملاءمة فقرات الاستبانة حيث قاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مناسبة فقرات الاستبانة، ومدى انتماء الفقرات إلى مجالات الاستبانة، وكذلك وضوح صياغاتها اللغوية، وفي ضوء تلك الآراء واتفاق (18) محكماً على أغلب الفقرات، تمّ استبعاد بعض الفقرات وتعديل بعضها الآخر، وعليه أصبحت الاستبانة على درجة ملائمة من صدق المحكّمين تكفي لتطبيقها لأغراض الدراسة.

صدق الاتساق الداخلي: هو حساب معامل الارتباط لدرجة كلّ فقرة من فقرات الاستبانة مع درجة المجال الذي تنتمي إليه، حيث كانت معاملات الارتباط بين درجة كلّ فقرة من فقرات استبانة الثقة التنظيمية ودرجة المجال الذي تنتمي إليه ما بين (0.848-0.729) وهو دالٌّ عند مستوى دلالة (0.01).

الصدق البنائي: بعد ذلك تمّ حساب معامل الارتباط للصدق البنائي وهو بين درجة كلّ مجال من الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة فكان ما بين (-0.887 0.915) مما يوفّر درجة كبيرة من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة. وهو دالٌّ عند مستوى دلالة (0.01).

◆ ثبات الاستبانة: تمّ حساب ثبات الاستبانة بالطريقتين الآتيتين:

طريقة التجزئة النصفية: حيث تمّ تقدير معاملات الثبات باستخدام التجزئة النصفية لاستبانة الثقة التنظيمية بمحاورها ودرجتها الكلية والتي تراوحت بين (0.873- 0.987)، وهي قيم مرتفعة تدلّ على أنّ الاستبانة تتّسم بدرجة جيّدة من الثبات.

معامل كرونباخ ألفا: حيث تمّ تقدير ثبات الاستبانة في صورتها النهائية بحساب معامل كرونباخ ألفا لاستبانة الثقة التنظيمية بمحاورها ودرجتها الكلية؛ إذ تراوحت بين (0.879- 0.964)، وهي قيم مرتفعة تدلّ على أنّ الاستبانة تتّسم بدرجة جيّدة من الثبات.

مما سبق اتضح للباحثين أنّ الاستبانة موضوع الدراسة تتّسم بدرجة عالية من الصدق والثبات؛ تعزّز النتائج التي سيتمّ جمعها للحصول على النتائج النهائية للدراسة.

♦ مفتاح تصحيح الاستبانة: تمّ تصحيح الاستبانة كما هو موضّح في الجدول الآتي:

جدول (1): لاستبانة الثقة التنظيمية

الفقرة	درجة كبيرة جداً	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة قليلة	درجة قليلة جداً
جميع الفقرات موجبة	5	4	3	2	1

وبذلك تكون النهاية العظمى للاستبانة (160) درجة، والنهاية الصغرى للاستبانة (32) درجة.

♦ نتائج الدراسة: سيكون المحكّ المعتمد في الدراسة على النحو الآتي:

جدول (2): يحدّد المحكّ المعتمد في الدراسة

1	قليلة جداً	من 20% - 36%	من 1.80 - 1
2	قليلة	أكبر من 36% - 52%	أكبر من 1.80 - 2.60
3	متوسطة	أكبر من 52% - 68%	أكبر من 2.60 - 3.40
4	كبيرة	أكبر من 68% - 84%	أكبر من 3.40 - 4.20
5	كبيرة جداً	أكبر من 84% - 100%	أكبر من 4.20 - 5

(أبو صالح، 2001: 45)

ولتفسير نتائج الدراسة والحكم على مستوى الاستجابة، اعتمد الباحثان ترتيب المتوسطات الحسابية على مستوى المجالات للأداة ككل ومستوى الفقرات في كل مجال، وقد حدّد الباحث درجة التوافر حسب المحكّ المعتمد في الدراسة.

◆ نتائج الدراسة وتفسيرها: الإجابة عن السؤال الأول:

ما أعلى درجة لفعالية الثقة التنظيمية لدى المعلّمين في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزّة؟

تمّ استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لمعرفة درجة الموافقة.

جدول (3) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي

والترتيب لكل فقرة من فقرات الاستبانة

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة التقدير
	يعمل مدير مدرستي في إطار نظم إدارية واضحة.	4.39	0.71	87.80	9	كبيرة جدا
	يوفّر مدير مدرستي فرص تدريبية مناسبة للمعلّمين.	4.20	0.80	84.08	21	كبيرة جدا
	يُشرك مدير مدرستي المعلّمين في صنع القرارات.	4.03	0.92	80.67	26	كبيرة
	يُصدر مدير مدرستي تعليمات مرنة تراعي مصلحة المعلّمين.	4.19	0.85	83.70	23	كبيرة
	يعامل مدير مدرستي المعلّمين باحترام.	4.43	0.77	88.56	4	كبيرة جدا
	يمنح مدير مدرستي المعلّمين الحوافز بشفافية.	4.14	0.84	82.74	25	كبيرة
	يضع مدير مدرستي الشخص المناسب في المكان المناسب.	4.20	0.81	83.92	22	كبيرة جدا
	يتّصف مدير مدرستي بالأخلاق الحميدة.	4.67	0.62	93.41	1	كبيرة جدا
	يتعامل مدير مدرستي مع المعلّمين بشفافية.	4.42	0.76	88.45	5	كبيرة جدا

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة التقدير
	يعزّز مدير مدرستي العلاقات الجيدة بين المعلمين في المدرسة.	4.45	0.73	88.92	2	كبيرة جدا
	يوجّه مدير مدرستي المعلمين لإدارة الوقت بفاعلية.	4.45	0.67	88.92	2	كبيرة جدا
	يتعامل مدير مدرستي مع مشكلات المعلمين بهرونة.	4.35	0.79	86.95	13	كبيرة جدا
	يشجع مدير مدرستي العمل التشاركي بين المعلمين.	4.41	0.76	88.13	6	كبيرة جدا
	يمنح مدير مدرستي المعلمين المعلومات بسهولة لتأدية الأعمال الوظيفية.	4.37	0.72	87.42	10	كبيرة جدا
	يستخدم مدير مدرستي وسائل اتصال مختلفة في إيصال المعلومات للمعلمين.	4.31	0.73	86.28	16	كبيرة جدا
	يقدم مدير مدرستي المعلومات للمعلمين بموضوعية.	4.36	0.72	87.28	12	كبيرة جدا
	يعمل مدير مدرستي على تحديث نظام المعلومات باستمرار.	4.28	0.78	85.53	19	كبيرة جدا
	يطلع مدير مدرستي المعلمين على التقارير الخاصة بالعمل باستمرار لزيادة ثقتهم بإدارتهم.	4.18	0.89	83.54	24	كبيرة
	يسمح مدير مدرستي بإطلاع المعلمين على المعلومات اللازمة للعمل.	4.23	0.83	84.53	20	كبيرة جدا
	يثق مدير مدرستي بقدرة المعلمين في أعمالهم.	4.40	0.73	87.92	8	كبيرة جدا
	يعزّز مدير مدرستي جهود المعلمين في العمل.	4.37	0.72	87.33	11	كبيرة جدا
	يشجّع مدير مدرستي العمل الإبداعي المتميز لدى المعلمين.	4.41	0.72	88.12	7	كبيرة جدا
	يدعم مدير مدرستي النموّ الوظيفي للمعلمين.	4.32	0.74	86.41	15	كبيرة جدا

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة التقدير
	يشجّع مدير مدرستي المعلمين على تنمية قدراتهم الشخصية.	4.31	0.79	86.11	17	كبيرة جدا
	يسهّل مدير مدرستي تنفيذ المقترحات الإبداعية للمعلمين.	4.29	0.75	85.90	18	كبيرة جدا
	يقدر مدير مدرستي المبادرات الذاتية لإنتاج الأعمال الإبداعية.	4.33	0.77	86.62	14	كبيرة جدا

أعلى ثلاث فقرات كانت:

- الفقرة رقم (8) والتي نصّت على « يتّصف مدير مدرستي بالأخلاق الحميدة.» احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (93.41%) بدرجة كبيرة جداً، ويعزو الباحثان ذلك إلى الدين الإسلامي الحنيف الذي يعزّز مكارم الأخلاق والسمعة الطيبة والذكر الحسن التي تعزّز قيم الإنسان وإيمانه، تربط بين إدارات المدارس والمعلمين العلاقات الإنسانية والمعاملة الطيبة المميّزة؛ وهناك ترسيخ لطابع الهوية الفلسطينية المثابرة والراسخة في الأرض، والقيم التي تنشرها وتعزّزها وكالة الغوث من خلال العدالة والنزاهة والشفافية والموضوعية والتي يجب أن يتّصف بها العاملون لديها.
- الفقرة رقم (10) والتي نصّت على «يعزّز مدير مدرستي العلاقات الجيدة بين المعلمين في المدرسة.» احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (88.92%) بدرجة كبيرة جداً، ويعزو الباحثان ذلك إلى وضوح قنوات الاتصال والتواصل لدى مديري المدارس ومنح المعلومات الصادقة التي تعزّز العلاقات الجيدة، والتزام العاملين في وكالة الغوث بالقوانين والسياسات والانضباط التي تبني العلاقات الجيدة بين العاملين.
- الفقرة رقم (11) والتي نصّت على «يوجّه مدير مدرستي المعلمين لإدارة الوقت بفاعلية.» احتلت المرتبة الثانية مكرّر بوزن نسبي قدره (88.92%) بدرجة كبيرة جداً، ويعزو الباحثان ذلك إلى: أهمية إدراك العاملين لقيمة الوقت لأنّ كلّ دقيقة تعني الإنتاج والتميز، فأهمية الوقت وإدارته بصورة فعّالة من معايير نجاح المؤسسة وفشلها، يتمّ تدريب العاملين على دورات تدريبية في إدارة الوقت واستثماره والاتّصال والتواصل

الفعال بصورة تحمل معها الكفاءة والتميز، وتراكم الأعمال الإدارية وكثرتها نبها العاملين إلى ضرورة استثمار الوقت بصورة فعّالة لأنه من ضرورات التنافس المستدام، ووعي العاملين بقيمة العلاقات الجيدة نابع من ذاتهم ومن أخلاق الإنسان المؤمن الذي يحافظ على الوقت ولا يهدره لأنه يحاسب عليه.

وأن أدنى ثلاث فقرات كانت:

- الفقرة رقم (3) والتي نصّت على «يُشرك مدير مدرستي المعلمين في صنع القرارات. «احتلت المرتبة السادسة والعشرين بوزن نسبي قدره (80.67%) بدرجة كبيرة، ويعزو الباحثان ذلك إلى وعي المعلمين بضرورة المشاركة في صنع القرار؛ لأنهم جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية، وإدراك أهميّة المناقشة والاستماع للآراء قبل اتّخاذ القرارات في ظل معايير محدّدة، والوعي بضرورة خلق قيادات مؤثّرة قادرة على صناعة القرار وامتدّبة عليه لقيادة الإدارة المستقبلية، ويميل قلّة من مديري المدارس إلى إقصاء العاملين لديهم في عمليّة صنع القرار بشأن المواقف التي تمرّ بها المدرسة، ويجعلها حكراً عليه فقط.
- الفقرة رقم (6) والتي نصّت على «يمنح مدير مدرستي المعلمين الحوافز بشفافية»، احتلت المرتبة الخامسة والعشرين بوزن نسبي قدره (82.74%) بدرجة كبيرة، ويعزو الباحثان ذلك إلى إدراك العاملين بأنّ المدير هو المسؤول الأوّل عن تحديد نوع المكافآت والتعزيزات التي يتمّ منحها لهم، والتأثير الكبير الذي تتركه التقديرات للعاملين والحوافز المعطاة لهم في مضاعفة الجهد المبذول في العمل، ووعي المعلمين بتأثير الحوافز بشفافية على الولاء والانتماء للإدارة التي يعملون في كنفها.
- الفقرة رقم (18) والتي نصّت على «يُطلع مدير مدرستي المعلمين على التقارير الخاصّة بالعمل باستمرار لزيادة ثقّتهم بإدارتهم». احتلت المرتبة الرابعة والعشرين بوزن نسبي قدره (83.54%) بدرجة كبيرة، ويعزو الباحثان ذلك إلى أنّ مديري المدارس يجتمعون بصورة دورية ومستمرة لاطلاع العاملين لديهم على تقارير سير العمل وتعليمات مديري المناطق للوقوف على الإنجاز والتقدّم وتقديم التغذية الراجعة، وفي بعض الأحيان تجعل كثرة أعباء العمل الملقاة على كاهل مديري المدارس يطلعون فقط المقربين منهم، والذين يعملون بصورة مباشرة معهم، ولكن هذا القصور يعالج باستمرار العمل.

الإجابة عن السؤال الثاني:

ما أهم مجالات فعالية الثقة التنظيمية لدى المعلمين في مدارس وكالة الغوث محافظات غزة؟

للإجابة عن هذا السؤال تمّ استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لكل فقرة من فقرات الاستبانة ومحاورها، وذلك كما يأتي:

جدول (4) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لمجالات استبانة الثقة التنظيمية

م	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة التقدير
	السياسات الإدارية	4.22	0.67	84.45	4	كبيرة جدا
	القيم السائدة	4.46	0.61	89.13	1	كبيرة جدا
	توافر المعلومات	4.29	0.67	85.74	3	كبيرة جدا
	فرص الإبداع وتحقيق الذات	4.34	0.63	86.89	2	كبيرة جدا

يبين جدول (4) أنّ المجال الثاني «القيم السائدة» تحصّل على المرتبة الأولى حيث بلغ الوزن النسبي (89.13%) بدرجة كبيرة جداً، ويعزو الباحثان ذلك إلى حرص مديري المدارس على غرس القيم التنظيمية والتي تعدّ بروتوكول تعاون وتفاهم بين العاملين في المدرسة للوصول إلى الكفاءة والفعالية في تحقيق الأهداف المنشودة، وإدراك المعلمين للدور الذي تقوم به القيم التنظيمية في الحفاظ على هوية المؤسسة التعليمية وتدعم وجودها وتؤثّر في أنشطة العاملين بها وتعبّر عن فلسفتها مما يرسّخ هوية الشخصية الفلسطينية المكافحة والثابتة على مبادئها، وتحظى القيم عندما تكون قويّة وصلبة على انتشار وقبول بين جميع أعضاء المدرسة الذين يشتركون في التقاليد والقيم والمعايير التي تحكم سلوكهم وتوجههم، وتعدّ القيم التنظيمية والسائدة في بيئة العمل قاعدة الهرم الكبيرة التي تقوم عليها باقي الأمور الأخرى ولها النصيب الأكبر في النهوض بالمؤسسة وتوطيد أصول الثقة والعلاقات الإنسانية والعمل المتميز.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة التي حصل عليها مع نتيجة دراسة (مرزوق، 2010)، حيث حصل مجال القيم السائدة على درجة تقدير كبيرة جداً، وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتيجة دراسة (بنات، 2016)، ونتيجة دراسة (المرشد، 2014)، حيث حصل مجال القيم السائدة على درجة تقدير كبيرة.

وحصل المجال الرابع «فرص الإبداع وتحقيق الذات» على المرتبة الثانية حيث بلغ الوزن النسبي (86.89%) بدرجة كبيرة جداً، ويعزو الباحثان ذلك إلى إدراك العاملين لحاجة المدارس إلى الإبداع لزيادة قدرتها التنافسية وتقديمها خدمات للمجتمع بشكل أفضل، وإلى تطّح العاملين إلى من يقدر جهودهم ويثق بقدراتهم ويشجّعهم على الابتكار والإبداع وذلك لتحقيق الذات. والكثير من العاملين في المدارس يمتلكون الطموح للوصول إلى مستويات عليا في الأداء والتميز للترقية والحصول على تقدير رؤسائهم في العمل.

وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتيجة دراسة (بنات، 2016)، حيث حصل مجال تحقيق الذات على درجة تقدير كبيرة.

بينما حصل المجال الثالث «توافر المعلومات» على المرتبة الثالثة حيث بلغ الوزن النسبي (85.74%) بدرجة كبيرة جداً، ويعزو الباحثان ذلك إلى حرص دائرة التعليم بوكالة الغوث على تزويد المعلمين بكلّ المعلومات اللازمة لسير العمل ووضع الخطط الملائمة الفعّالة، ووسائل الاتصال المتنوّعة لتسهيل وصول المعلومات بدقّة وموضوعيّة بالإضافة إلى تقديم الحقائق بموضوعية وشفافية، وتوجّهات دائرة التعليم الحديثة نحو نظام اللامركزية في الإدارة وهذا ما سهل توافر المعلومات وضمان وصولها للعاملين لديها.

وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (بنات، 2016)، حيث حصل مجال توافر المعلومات على درجة تقدير كبيرة، وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (المرشد، 2014)، حيث حصل مجال توافر المعلومات على درجة تقدير متوسطة.

وأخيراً حصل المجال الأول «السياسات الإدارية» على المرتبة الرابعة حيث بلغ الوزن النسبي (84.45%) بدرجة كبيرة جداً، ويعزو الباحثان ذلك إلى الأهمية المتزايدة للسياسات الإدارية التي تتميز بالوضوح في نموّ المؤسّسات التعليميّة وتقدّمها وفي تنمية السلوك الإبداعي للعاملين وتطويره، وكذلك إلى إدراك المعلمين أهميّة إشراكهم في صنع القرارات وإيجاد الحلول المبدعة للمشكلات

المتّصلة بالممارسات الإدارية، وكذلك طبيعة السلوك القيادي التي تحدّد بيئة العمل التي يقضي فيها العاملون معظم أوقاتهم ويعكس ذلك مدى تأثير رضاهم عن عملهم وعن حياتهم بشكل عام. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (مرزوق، 2010)، حيث حصل مجال السياسات الإدارية على درجة كبيرة جدًّا، وتختلف مع ما توصلت إليه دراسة (بنات، 2016)، حيث حصل مجال السياسات الإدارية على درجة كبيرة، كما تختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (المرشد، 2014)، حيث حصل مجال السياسات الإدارية على درجة متوسطة.

الإجابة عن السؤال الثالث:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة فعالية الثقة التنظيمية لدى المعلمين في مدارس وكالة الغوث بمحافظة غزة تعزى إلى متغيّر الجنس (ذكر، أنثى)؟

للإجابة عن هذا السؤال تمّ استخدام اختبار «T - لعينتين مستقلّتين»:

جدول (5): نتائج اختبار «T - لعينتين مستقلّتين» - الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
السياسات الإدارية	ذكر	165	4.23	0.63	0.174	0.862
	أنثى	281	4.22	0.69		
القيم السائدة	ذكر	165	4.41	0.62	-1.268	0.206
	أنثى	281	4.48	0.60		
توافر المعلومات	ذكر	165	4.30	0.66	0.286	0.775
	أنثى	281	4.28	0.67		
فرص الإبداع وتحقيق الذات	ذكر	163	4.34	0.64	-0.199	0.842
	أنثى	279	4.35	0.63		
الثقة التنظيمية بشكل عام	ذكر	165	4.32	0.58	-0.195	0.845
	أنثى	283	4.33	0.59		

قيمة t الجدولية عند درجة حرية (448) ومستوى معنوية 0.05 تساوي 1.965.

قيمة t الجدولية عند درجة حرية (448) ومستوى معنوية 0.01 تساوي 2.587.

من النتائج الموضحة في جدول (5) 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 للثقة التنظيمية في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة تُعزى إلى متغير الجنس.

ويعزو الباحثان ذلك إلى تدريب العاملين في وكالة الغوث إلى دورات وورش عمل بدون استثناء، يتفق جميع العاملين في أداء المهام الموكلة إليهم في إطار اللوائح والتعليمات الإدارية الموضحة والمنشورة للجميع، وتعتبر دائرة التعليم مرجعية لجميع العاملين ذكورا وإناثا. ويرجع سبب ذلك إلى مركزية الإدارة في وكالة الغوث، والظروف البيئية التي يعمل بها كلا الجنسين متشابهة والقيم تستقى من نفس المنبع موضوعية وشفافية للجميع، وتتوافر المعلومات وتصل إلى جميع العاملين على حد سواء الذكر والأنثى بكل الطرق والوسائل المتاحة لإنجاز الأعمال وتحقيق الأهداف على أكمل وجه، ويسعى كلا الجنسين إلى المحافظة على طابع الهوية الفلسطينية والقيم والعادات وترسيخ مبادئ الوكالة التي تنشرها من عدالة ومساواة ونزاهة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (بنات، 2016)، حيث لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس.

الإجابة عن السؤال الرابع:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة فعالية الثقة التنظيمية لدى المعلمين في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة تعزى إلى متغير المؤهل العلمي (دبلوم، بكالوريوس، دراسات عليا)؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام اختبار «التباين الأحادي».

جدول (6): نتائج اختبار «التباين الأحادي» - المؤهل العلمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة «F»	مستوى الدلالة
السياسات الإدارية	بين المجموعات	3.117	2	1.558	3.532	0.030*
	داخل المجموعات	195.435	447	0.441		
	المجموع	198.552	449			
القيم السائدة	بين المجموعات	4.614	2	2.307	6.449	0.002**
	داخل المجموعات	158.492	447	0.358		
	المجموع	163.106	449			
توافر المعلومات	بين المجموعات	4.115	2	2.057	4.719	0.009**
	داخل المجموعات	193.127	447	0.436		
	المجموع	197.242	449			
فرص الإبداع وتحقيق الذات	بين المجموعات	2.375	2	1.188	3.013	0.049*
	داخل المجموعات	173.018	447	0.394		
	المجموع	175.393	449			
الثقة التنظيمية بشكل عام	بين المجموعات	3.318	2	1.659	4.868	0.008**
	داخل المجموعات	151.667	447	0.341		
	المجموع	154.985	449			

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

** الفرق بين المتوسطات دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.01$.

قيمة F الجدولية عند درجتي حرية (447.2) ومستوى دلالة 0.05 تساوي 3.016.

قيمة F الجدولية عند درجتي حرية (447.2) ومستوى دلالة 0.01 تساوي 4.653.

من النتائج الموضحة في جدول (6) تبين أن القيمة الاحتمالية (Sig.) المقابلة لاختبار «التباين الأحادي» أقل من مستوى الدلالة 0.05 وبذلك يمكن استنتاج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة للثقة التنظيمية في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

ولمعرفة اتجاه الفروق تم إجراء اختبار شيفيه وكانت النتائج على النحو التالي:

نتائج اختبار شيفيه لمقارنة متوسطات فئات المؤهل العلمي للثقة التنظيمية

جدول (7): نتائج اختبار شيفيه لمقارنة متوسطات فئات المؤهل العلمي للثقة التنظيمية

المؤهل العلمي	دبلوم	بكالوريوس	دراسات عليا (4.09)
دبلوم		(4.35)	
بكالوريوس	0.048		
دراسات عليا	0.313	0.265*	

*الفرق بين المتوسطين دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0,05$.

من النتائج الموضحة في جدول (7) تبين أن هناك فروق بين كل من الحاصلين على البكالوريوس والحاصلين على الدراسات العليا، حيث أن الفروق لصالح الحاصلين على البكالوريوس، أما باقي المؤهلات العلمية فقد تبين عدم وجود فروق بين كل مؤهلين علميين على حدة.

ويعزو الباحثان ذلك إلى أن الموظف الذي يحمل المؤهل العلمي العالي سقف توقعاته مرتفع ويحلم دائماً بوجود جهود أفضل مما هي عليه في تولي المناصب الإدارية، ويمنح الفرص لتحمل المسؤولية بشكل أكبر مما هي عليه. في المقابل يرضى عنها أصحاب درجة البكالوريوس بشكل مرضي، وأصحاب الدراسات العليا نظرهم للأمور أعمق ورؤيتهم أوضح لأنهم تعرّضوا للكثير من التجارب النظرية والتطبيقية والمفاهيم التربوية الحديثة عكس صاحب درجة البكالوريوس.

وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (بنات، 2016)، حيث لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لجميع مجالات الثقة التنظيمية من مجال السياسات الإدارية ومجال توافر المعلومات ومجال تحقيق الذات باستثناء مجال القيم السائدة تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

الإجابة عن السؤال الخامس:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة فعالية الثقة التنظيمية لدى المعلمين في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة تعزى إلى متغير تخصص البكالوريوس (علوم إنسانية، علوم تطبيقية)؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام اختبار «T - لعينتين مستقلتين».

جدول (8): نتائج اختبار «T - لعينتين مستقلتين» - تخصص البكالوريوس

المجال	تخصص البكالوريوس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
السياسات الإدارية	علوم إنسانية	313	4.27	0.66	2.164	0.031*
	علوم تطبيقية	137	4.12	0.67		
القيم السائدة	علوم إنسانية	313	4.50	0.59	2.251	0.025*
	علوم تطبيقية	137	4.36	0.64		
توافر المعلومات	علوم إنسانية	313	4.35	0.64	3.226	0.001**
	علوم تطبيقية	137	4.14	0.69		
	علوم إنسانية	313	4.39	0.62		
فرص الإبداع وتحقيق الذات	علوم إنسانية	313	4.23	0.63	2.493	0.013*
	علوم تطبيقية	137	4.23	0.63		
الثقة التنظيمية بشكل عام	علوم إنسانية	313	4.37	0.57	2.716	0.007**
	علوم تطبيقية	137	4.21	0.61		

* الفرق بين المتوسطين دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$.

** الفرق بين المتوسطين دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.01$.

قيمة t الجدولية عند درجة حرية (448) ومستوى معنوية 0.05 تساوي 1.965.

قيمة t الجدولية عند درجة حرية (448) ومستوى معنوية 0.01 تساوي 2.587.

من النتائج الموضحة في جدول (8) تبين أن القيمة الاحتمالية (Sig.) المقابلة لاختبار «T - لعينتين مستقلتين» أقل من مستوى الدلالة 0.05، وبذلك يمكن استنتاج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة للثقة التنظيمية في مدارس وكالة الغوث ومحافظات غزة تُعزى إلى متغير تخصص البكالوريوس، وذلك لصالح الذين تخصصهم في البكالوريوس علوم إنسانية.

ويعزو الباحثان ذلك إلى أن أصحاب تخصص بكالوريوس العلوم التطبيقية يميلون إلى النظرية والتطبيق بطبيعة دراستهم الدقيقة وأيضاً فنتهم، في وكالة الغوث مقابل الحاصلين على بكالوريوس العلوم الإنسانية قليلة من حيث أعدادهم، وغالبية موظفي وكالة الغوث الذين يعملون في التعليم هم من حملة البكالوريوس العلوم الإنسانية باختلاف تخصصاتهم لغة عربية وانجليزية وتعليم أساسي ومواد اجتماعية وتربية إسلامية.

الإجابة عن السؤال السادس:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \leq \alpha$) بين متوسطات درجة فعالية الثقة التنظيمية لدى المعلمين في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة تعزى إلى متغير سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات، من 5 - 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)؟

للإجابة عن هذا التساؤل تمّ استخدام اختبار «التباين الأحادي».

جدول (9): نتائج اختبار «التباين الأحادي» - سنوات الخدمة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة «F»	مستوى الدلالة
السياسات الإدارية	بين المجموعات	0.583	2	0.292	0.653	0.521
	داخل المجموعات	197.969	443	0.447		
	المجموع	198.552	445			
القيم السائدة	بين المجموعات	0.660	2	0.330	0.899	0.408
	داخل المجموعات	162.447	443	0.367		
	المجموع	163.106	445			
توافر المعلومات	بين المجموعات	1.926	2	0.963	2.184	0.114
	داخل المجموعات	195.316	443	0.441		
	المجموع	197.242	445			
فرص الإبداع وتحقيق الذات	بين المجموعات	0.906	2	0.453	1.140	0.321
	داخل المجموعات	174.487	439	0.397		
	المجموع	175.393	441			
الثقة التنظيمية بشكل عام	بين المجموعات	0.871	2	0.436	1.258	0.285
	داخل المجموعات	154.114	445	0.346		
	المجموع	154.985	447			

قيمة F الجدولية عند درجتي حرية (447.2) ومستوى دلالة 0.05 تساوي 3.016.

قيمة F الجدولية عند درجتي حرية (447.2) ومستوى دلالة 0.01 تساوي 4.653.

من النتائج الموضحة في جدول (9) 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 للثقة التنظيمية في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة تُعزى إلى متغيّر سنوات الخدمة.

ويعزو الباحثان ذلك إلى أنّ دائرة التعليم بوكالة الغوث تمثّل مرجعيةً واحدة لجميع العاملين. وهذا جعل خبراتهم متقاربة باختلاف سنوات خدمتهم، ووجود رؤية موحّدة وفهم مشترك لمفهوم الثقة التنظيمية عن العاملين، يعطي جميع العاملين نفس النوع من الدورات التدريبية دون تمييز بينهم على أساس سنوات الخدمة، والتزام العاملين بالقوانين والسياسات والضوابط وأعباء المهامّ الإدارية والأكاديمية التي يقومون بها باختلاف سنوات خدمتهم. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (بنات، 2016)، حيث لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمدى توافر الثقة التنظيمية تعزى إلى متغيّر سنوات الخدمة.

التوصيات

في ضوء النتائج السابقة فإنّ الباحثين يوصيان بما يلي:

1. استمرار عقد الدورات التدريبية وورش العمل في إطار النموّ المهني للمعلّمين بشكل دوري وسنوي للحفاظ على درجة تقدير الثقة التنظيمية المرتفعة لديهم.
2. إعطاء المزيد من الصلاحيات للمعلّمين وإشراكهم في حلّ المشكلات واتخاذ القرارات في ظلّ توجّهات ومتابعة الإدارات المدرسية لهم.
3. الاستفادة من أداة الدراسة في تقويم الثقة التنظيمية لدى جميع العاملين في المدارس.
4. زيادة دعم إدارة التربية والتعليم لنظام إدارة المعلومات من خلال التشجيع والمتابعة واستطلاع الآراء حول قنوات الاتصال والتواصل المجدية.
5. نشر الإجراءات الفنية للتعيينات داخل وكالة الغوث لاطلاع العاملين عليها لزيادة الثقة التنظيمية بإداراتهم.

قائمة المراجع

أولاً- المراجع العربية:

1. إبراهيم، منى عمر (2013): درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان للقيادة الخادمة وعلاقتها بمستوى الثقة التنظيمية السائدة في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط، عمان.
2. أبو النصر، مدحت (2012): الأداء الإداري المتميز، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، مصر.
3. أبو صالح، محمد صبحي (2001): الطرق الإحصائية، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان.
4. أحمد، مي فيصل (2015): الثقة التنظيمية لدى العاملين في كليات التربية، مجلة كلية التربية الأساسية، جامعة بغداد، كلية التربية للعلوم الصرفة، المجلد (21)، العدد (89)، ص ص 700-677.
5. أخوارشيدة، عالية خلف (2006): المساءلة والفاعلية في الإدارة التربوية، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
6. الأغا، إحسان والأستاذ محمود (2004): مقدمة في تصميم البحث التربوي، غزة، فلسطين.
7. البلوي، عائشة (2007): «علاقة النمط الإداري لمديري المدارس الحكومية الثانوية بالثقة التنظيمية في منطقة تبوك التعليمية من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير، جامعة مؤتة، الأردن.
8. بنات، عايذة (2016): الثقة التنظيمية لدى مديري المدارس الابتدائية بوكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة وعلاقتها بالمناخ التنظيمي السائد لديهم، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية بغزة.
9. الحربي، نفين حامد (2011): الإدارة بالشفافية وعلاقتها بالثقة التنظيمية بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والموظفين، رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
10. حسين، سلامة عبد العظيم (2004): اتجاهات حديثة في الإدارة المدرسية الفعالة، دار الفكر، عمان، الأردن.

11. الحوامدة، نضال صالح والكساسبة، محمد مفضي (2000): أثر الثقة التنظيمية والمشاركة في صنع القرارات على رضا أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة، دراسة ميدانية، مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، المجلد (15)، العدد (6)، ص 86-113.
12. الخلاية، هدى والشايب، عبد الحافظ وصالح، هديل (2012): الاحتراق النفسي للمعلمين وعلاقته بالثقة التنظيمية السائدة في مدارس محافظة الزرقاء من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد (8)، العدد (3)، ص 243-254.
13. الرشيدى، أحمد وكايد، سلامة (2015): درجة الثقة التنظيمية في جامعات الكويت الحكومية والخاصة وعلاقتها بالدافعية لدى أعضاء هيئة التدريس فيها من وجهة نظرهم، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، المجلد (3)، العدد (12)، ص 132-161.
14. الزائدي، طارق بن عوض عوض (2014): مدى إسهام جائزة وزارة التربية والتعليم في تحسين الأداء الإداري لمديري المدارس في محافظات الطائف، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
14. الساعدي، مؤيد يوسف نعمة (2011): مستجدات فكرية معاصرة في السلوك التنظيمي وإدارة الموارد، دار الوراق للنشر والتوزيع، عمان.
15. الشريفى، عباس عبد مهدي (2012): الثقة في المدارس الثانوية بمحافظة عمان في ضوء بعض المتغيرات من وجهة نظر المعلمين، المجلة التربوية الكويت، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن، المجلد (2)، العدد (105)، ص 343-371.
16. الشكرجي، أسماء طه (2008): «أثر العدالة التنظيمية والثقة التنظيمية في الاحتراق النفسي للعاملين - دراسة تطبيقية على العاملين في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي»، رسالة دكتوراه، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة بغداد.
17. صديق، محمد (2005): أثر الثقة التنظيمية على إدراك العاملين لإدارة المعرفة في البنوك التجارية العامة المصرية، مجلة الأزهر، ص 1-58.
18. عبد السميع، جمال (2010): الثقة التنظيمية وتأثيرها على مخرجات العمل: دراسة تطبيقية على العاملين بجامعة بنى سويف، المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة، المجلد (1)، العدد (4)، ص 33-71.

19. العزب، حسين والحنيطي، دوخي والعكعكك، عبدالله (2011): أثر العوامل الاجتماعية والوظيفية على مستوى الثقة الإدارية، دراسة تطبيقية على رؤساء الأقسام في الأجهزة الحكومية في محافظة ظفار في سلطنة عمان، مجلة المنارة للبحوث والدراسات، الأردن، المجلد (17)، العدد (5)، ص 9-42.
20. القحطاني، عيبر بنت عبد الله بن علي خلبان (2013): مستوى الثقة التنظيمية بمديرات المدارس الثانوية في مدينة أبها ومحافظة خميس مشيط، رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.
21. محمددين، حشمت وجلال، أبوبكر (2012): الثقة التنظيمية وعلاقتها بفعالية المدرسة والمعلم بجمهورية مصر العربية: دراسة ميدانية، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، مصر، الجزء (1)، العدد (149)، ص 273-359.
22. مرزوق، عبد العزيز علي (2010): دراسة أثر كل من الثقة التنظيمية والالتزام التنظيمي على سلوكيات المواطنة التنظيمية بالتطبيق على العاملين بالجهاز الإداري بجامعة كفر الشيخ، رسالة ماجستير، جامعة كفر الشيخ، مصر.
23. المرشد، منى عبد الهادي (2014): الثقة التنظيمية وعلاقتها بالإبداع الإداري- دراسة تطبيقية- على موظفات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بالرياض، رسالة ماجستير، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، كلية العلوم الاجتماعية والإدارية، قسم العلوم الإداري، الرياض.
24. معاينة، عادل وأندراوس، رامي (2009): «درجة ممارسة القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية للعناصر المؤثرة في الثقة التنظيمية: دراسة وصفية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد (10)، العدد (4)، ص 87-116.
25. المعشر، زياد يوسف وأندراوس، رامي جمال (2009): درجة ممارسة القيادة الأكاديمية في الجامعات الأردنية للعناصر المؤثرة في الثقة التنظيمية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد (10)، العدد (4)، ص 87-116.
26. مكتب الإعلام التابع للأونروا (1995): 45 عاماً للأونروا في قطاع غزة، عمان.
27. نوح، هوزان بنت محمد بن عبد الوهاب (2013): الثقة التنظيمية لدى مديرات المدارس

- الثانوية وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية للمعلمات بمدينة مكة المكرمة، رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى، المملكة السعودية.
28. الهلالات، صالح على عودة (2014): إدارة التميز الممارسة الحديثة في إدارة منظمات الأعمال، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
29. وزارة التخطيط والتعاون الدولي (1997): الإصدار الأول، السلطة الفلسطينية، فلسطين.
30. وزارة التربية والتعليم العالي (2007): إحصاءات عن التعليم العالي في محافظات غزة، الإدارة العامة للتخطيط، غزة.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

1. Annamalai, U., (2010): "The Mediating Effects of Perceived Organizational Support on the Relationships between Organizational Justice, Trust and Performance Appraisal in Malaysian Secondary Schools", Unpublished MA dissertation, UMIST, Malaysia.
2. Canipe, J.(2006): Relationship Among Trust and Organizational Commitment, Preceived Organizational Support and Turnover Intentions, Ph. D. Dissertation, Allint International University.
3. Kaneshiro, P.(2008): Analyzing The Organizational Justice Turst and Commitment Relationship In Apuplic Organization, Doctoral Dissertation, Craduate Faculty of the Department of Business and Technology Management, North Central University.
4. Polat, J., (2010): "The effect of organizational support; Perception of teachers onorganizational trust perception of their schools", Turkey.
5. Yilmaz , Abdullah and Atalay , Ceren , (2009): A Theoretical Analyze on the Concept of Trust in Organizational Life , European Journal of Social Sciences . Vol. (8), No. (2).
6. Zalabak, Shockely, Pamele& Ellis, Kathleen& Winegead, Gaynelle(2000): Organizational Trust: Why it Matter, Organizational Development Journal, Vol. (8), No. (4), pp. 14-35.

مجلة الألكسو التربوية

قواعد وشروط النشر

أ- تنشر المجلة البحوث العلمية في الحقل التربوي التي تتوافر فيها الأصالة والمنهجية العلمية وتعتمد خطوات البحث العلمي كما سيرد لاحقاً.

ب- يُرسل البحث باللغة العربية إلى بريد المجلة متضمناً في بدايته ملخصاً باللغة العربية وآخر باللغة الانجليزية لا يتجاوز الواحد منهما 200 كلمة على أن يتبع كل ملخص بكلمات مفتاحية لا تزيد عن خمس كلمات لا تشمل عنوان البحث.

ج- يجب ألا يتجاوز البحث المقدم للنشر بما فيه الجداول والأشكال والرسوم والملاحق 30 صفحة من مقاس (A4).

د- تكون أبعاد جميع هوامش الصفحة الأربعة* العليا، والسفلى، واليمنى، واليسرى*، 3 سم، والمسافة بين الأسطر مفردة مع مراعاة عدد الأسطر في الصفحة الواحدة.

هـ- أن يلتزم الباحث بالعناصر الأساسية الواجب توفرها في البحث وبشكل متسلسل وهي:

1. المقدمة: التعريف بالبحث ومضمونه.
2. الإطار النظري للبحث: يشتمل على الأهمية النظرية والتطبيقية والدراسات السابقة، وتعريف مصطلحات الدراسات حيث يكون لكل مصطلح تعريف مفاهيمي يستند فيه إلى أحد المراجع العلمية وتعريف إجرائي كما استخدم المصطلح في البحث.
3. مشكلة الدراسة وأسئلتها أو فرضياتها وأسباب إجراءات البحث ومبرراته.
4. حدود الدراسة البشرية والزمانية والمكانية وتوجهات الدراسات السابقة وتوصياتها.

5. الطريقة وإجراءات الدراسة وتتضمّن منهج البحث المستخدم فيما إذا كان منهجاً وصفياً مسحياً أو ارتباطياً ومجتمع الدراسة وعينتها وأدوات الدراسة وكيفية اختبار فرضياتها حسب تسلسلها.
 6. نتائج الدراسة.
 7. مقترحات وتوصيات.
 8. المراجع ويتبع في تنظيمها نظام (APA) American Psychological Association (APA) لكونه النظام المعتمد بأغلب الجامعات ويتبع هذا النظام للمراجع العربيّة والمراجع الأجنبيّة كلّاً على انفراد.
 9. تعرض البحوث المعدّة للنشر في المجلّة على محكمين من ذوي الاختصاص يتمّ اختيارهم بسريّة تامّة.
 10. تقوم المجلّة بإبلاغ الباحث بنتيجة التحكيم سواء بقبول البحث أو رفضه أو طلب إجراء تعديلات عليه.
 11. أن لا يكون سبق ونشر الباحث الدراسة.
 12. أن لا تكون الدراسة مستلّة من رسائل الماجستير والدكتوراه أو غيرها.
 13. تهدي المجلّة لكاتب البحث 3 نسخ من المجلّة في حال نشر بحثه.
- العنوان الإلكتروني للمجلّة: education@alecso.org.tn**

مجلة الألكسو التربوية

مجلة محكمة نصف سنوية

تصدرها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (إدارة التربية)

قسمة الاشتراك: جديد تجديد

الاشتراك السنوي: للأفراد (12) دولار أميركا الهيئات (20) دولار أميركا

الاسم:

العنوان:

ص ب: الرمز البريدي:

الهاتف: الفاكس:

الاشتراك المطلوب: لمدة: اعتبارا من/...../.....

بواقع: نسخة واحدة نسختين أكثر

مرفق القيمة وقدرها:

نقدا شيكا حوالة بريدية

التاريخ

التوقيع

عنوان المراسلة:

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

(وحدة النشر والتوزيع)

شارع محمد علي عقيد - المركز العمراني الشمالي

ص. ب. 1120 حي الخضراء - 1003 - الجمهورية التونسية

الهاتف: 00216.70.013.900 - الفاكس:

00216.71.948.668

البريد الإلكتروني: alecso@alecso.org.tn

الأنترنت: www.alecso.org.tn

تحول قيمة الاشتراك لحساب:

المنظمة العربية

للتربية والثقافة والعلوم

رقم 46 840 2113 3 100 90 104 10

الشركة التونسية للبنك

شارع محمد الخامس - تونس



