



المجلة العربية للتربية والثقافة والعلوم

المنظمة
العربية
للتربية
والثقافة
والعلوم

مجلة محكمة نصف سنوية
المجلد التاسع والثلاثون، العدد الأول
جوان/يونيو
2020

هيئة التحرير

المدير المسؤول: أ. د. محمد ولد أعمّر

رئيس التحرير: أ. د. صالح بن ناصر الشويرخ

مدير التحرير: أ. الهاشمي العرضاوي

الهيئة العلميّة

أ. د/ سارة إبراهيم 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

أعضاء هيئة التحرير

أ. د/ هاني الضمور - أ. د/ محمود عبد الفتاح النحاس
أ. د/ فايز الظفيري - أ. د/ عبد السلام القلاي
أ. د/ فؤاد شفيقي - أ. د/ علي السلامي

كتابة التحرير

أ. سنية الكلاعي - أ. مريم الجبابلي

التصميم والإخراج الفتيّ

أ. نرجس الزواري

إن الآراء والأفكار التي تنشر بأسماء كتابها

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

المجلّة العربية للتربية / المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - إدارة التربية. مج 39،

جوان 2020. __ تونس: المنظمة...، 2020

مجلّة محكمة نصف سنوية. __ المجلّة العربية للتربية = ISSN: 9385 - 1737

ت / 003/12/ 2020 /

مطبعة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

جميع حقوق النشر والطبع محفوظة للمنظمة

البحوث والدراسات

كفايات استشراف المستقبل لدى القيادات الأكاديمية وعلاقتها بدورهم في تفعيل التوجهات الاستراتيجية لجامعة الملك عبد العزيز

د. عبد الله بن محمد العامري

التعليم الإلكتروني بالجامعة المغربية مقومات نجاحه وعوائق تنزيله

د. محمد زمراني / د. السعيد الزاهري / جامعة عبد الملك السعدي

فاعلية التعلم الترفيهي الإلكتروني في تنمية مهارات الاستماع باللغة الإنجليزية لدى التلاميذ المكفوفين بمرحلة التعليم الأساسي

وليد أحمد محمود شعيب

مدى توافر كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة القضاة

أ. يحي محمد بن حسب سيدو

التعليم العالي في الوطن العربي: بين الضغوطات العالمية والحلول المحلية

د. وحيد قدورة

بناء برنامج إثرائي قائم على مشروعات التعلم الخدمي في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة وقياس فاعليته في تنمية المهارات الحياتية الاجتماعية والوعي بالتنمية المستدامة لدى طلاب المستوى الأول الثانوي في مدينة ينبع

أ. د. فهد بن علي العميري

أ. طلال دخيل الله الجهني

213

المضامين التربوية في منشورات صفحات الفيسبوك التابعة لمؤسسات وزارة التربية والتعليم الفلسطينية خلال أزمة فايروس كورونا: دراسة تحليلية مقارنة

أ. عبدالرحمن محمد صادق أبو سارة

241

تعليم أطفال اللاجئين السوريين في البلدان العربية ومشكلاته: دراسة تحليلية

د. خالد صلاح حنفي محمود

271

إدماج احتياجات المرأة في التنمية: الواقع، المعوقات والآليات - تونس مثالا
د. هادية العود البهلول

تصدر المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم هذا العدد الجديد، من المجلة العربية للتربية، (العدد الأول - المجلد التاسع والثلاثون)، متضمناً دراسات وبحوثاً علمية تنشر بين القراء أفكاراً وأطروحات سلك إليها أصحابها من الأساتذة والباحثين من جامعات ومؤسسات علمية عربية، بغاية عرضها وتحليلها والاستدلال عليها، نُهَج العلم وطرائقه وأدواته، قاصدين من وراء ذلك تدقيق البحث العلمي، وتجويد التفكير المنهجي. في مواضيع التعليم وقضاياها في بلداننا العربية، من قبيل النظر في دور القيادات الأكاديمية في تفعيل التوجهات الاستراتيجية للمؤسسة الجامعية التي ينتمون إليها، وتمكّنهم من التفكير الإبداعي، وتوظيف أدوات تحليل المستقبل واستشرافه، وإمكانية إعادة تشكيل قطاع التعليم العالي على أساس رؤية استراتيجية ورسالة وأهداف تجمع بين الأصالة والحداثة، وتخدم التنمية المستدامة من خلال التفكير في بناء فضاء عربي للتعليم العالي لتأمين الاتصال العلمي والتبادل المعرفي وإعادة الاعتبار للقيم الأكاديمية، وإعداد المواطن العربي في سياق عولمة متجددة.

وكذلك النظر، من قبل حلول جائحة كوفيد 19، في التعليم الإلكتروني بأشكاله وبمسمياته المتعددة من تعليم مفتوح، وتعليم مُبرمج، وتعليم مُندمج، وتعليم ذكيّ، وتعليم رقمي، بالمؤسسات الجامعية والبحث في مقومات نجاحه في عصر أُثرت فيه التكنولوجيات الرقمية على أنماط التعليم ووسائله وأهدافه وغاياته، وأصبحت مكوّناً حاسماً في تحقيق التطور والتقدم في مجالات الحياة كلّها.

كما اشتمل هذا العدد على مواضيع أخرى تتناول البرامج الإثرائية القائمة على مشروعاتِ التعلّم الخدمي في مُقرّرات الدراسات الاجتماعية والمواطنة، بهدف تنمية المهارات الحياتية الاجتماعية والوعي بالتنمية ضمن رؤى وطنية ودولية هادفة إلى أن تكون تنمية شاملة مستدامة بحلول العام 2030.

ومن يتصفح محتوى هذا العدد يجده متنوعاً وظيفياً، يسهم في تحليل واقع التعليم في بلداننا واستشراف مستقبله، بهدف النهوض به حتى يكون قوةً فعليةً قادرةً على تغيير أحوال الناس وتبديل أوضاعهم نحو الأفضل.

فالشكر جزيلاً للأساتذة والباحثين الذين أسهموا بكتاباتهم في هذا العدد، ومنحونا فرصةً لتعميق التفكير في قضايانا التربوية والتعليمية.

المدير العام
أ. د. محمد ولد أعمَر

البحوث والدراسات



كفايات استشراف المستقبل لدى القيادات الأكاديمية وعلاقتها بدورهم في تفعيل التوجهات الاستراتيجية لجامعة الملك عبد العزيز

د. عبد الله بن محمد العامري

المقدمة

يمثل استشراف المستقبل منهجا لبناء الرؤية المستقبلية التي تعد حجر الزاوية في تطوير ممارسات القيادة، وصياغة وتطبيق الاستراتيجيات، وإحداث التغيير بمؤسسات التعليم العالي، ذلك لأن استشراف المستقبل يساهم في الارتقاء بالخيال، والإبداع، والابتكار في تطوير منظومة العمل المؤسسي من خلال التحلي بالقدرة على بناء الرؤية المؤسسية وقيادة جهود تنفيذ بيانات الرسالة والتوجهات الاستراتيجية وتطبيق سلسلة متكاملة من السياسات، والممارسات بغرض تحقيق الأهداف، والمواءمة مع أي من التغيرات والتحديات المستقبلية، والتحلي بالكفاءة والفاعلية في إدارة الموارد المتاحة (Taylor, 2003).

وتبرز أهمية استشراف المستقبل في مؤسسات التعليم العالي من أهمية الدور الريادي للقيادات الأكاديمية في بناء الرؤية وإلهام أعضاء هيئة التدريس والموظفين وإشراكهم في عمليات صنع واتخاذ القرار، وتوظيف طاقاتهم وتوجيههم لتحقيق الأهداف، الأمر الذي يتطلب توافر قيادة تمتلك كفايات استشرافية، تمكنها من التفكير الإبداعي، وتوظيف أدوات تحليل المستقبل؛ والبصيرة النافذة، والرؤية المستقبلية الثابتة، التي تصف المستقبل الطويل والمستقبل المثالي الذي يريد القائد تحقيقه في العمل الأكاديمي (القحطاني، 1436).

وتهدف عمليات استشراف المستقبل في مؤسسات التعليم العالي إلى توفير قاعدة معرفية تساعد القائمين على عمليات التخطيط على صياغة الاستراتيجيات، وبناء وتفعيل التوجهات الاستراتيجية، وتصميم البرامج الأكاديمية، ورسم الخطط التطويرية للعمل الأكاديمي، وطرح البدائل، ومعالجة الأزمات ومواجهتها، واكتشاف المشكلات قبل وقوعها، بالإضافة إلى تطوير

البرامج الأكاديمية بما يحقق الموازنة مع احتياجات سوق عمل تتسم بالدولية والتغيير المستمر، وتحقيق التفاعل الإيجابي مع احتياجات المجتمع ومتطلبات التنمية (فليه، والزكي، 2003).

وانطلاقاً من أهمية استشراف المستقبل أكدت الأدبيات السابقة ذات العلاقة ضرورة تحلي القادة في مؤسسات التعليم العالي بمجموعة متنوعة من الكفايات الاستشرافية، والسمات الشخصية، وقدرات الذكاء اللازمة لدعم مشاركتهم في أنشطة صياغة، وتنفيذ الرؤية المنشودة للمستقبل، بالإضافة إلى القدرة على توقع كافة الاحتمالات، وإدارة المستقبل، وتحفيز دافعية أعضاء هيئة التدريس للقيام بعملهم على نحو دقيق، وإدراك الفرص، والتحديات التي تواجههم قبل بروزها فعلياً بالتوازي مع وضع مؤسساتهم على طريق إنجاز أفضل أهدافها المستقبلية على كافة المستويات (Kahan, 2010).

ونظراً لحاجة مؤسسات التعليم العالي لأساليب قيادية توازي حاجتها للانطلاق ورسم التوجهات المستقبلية تعتبر القيادة الاستشرافية للمستقبل إحدى الأساليب الأساسية التي لا غنى عنها لقادة القرن الحادي والعشرين؛ فالجامعات في حاجة ماسة إلى توافر قادة فاعلين يتميزون بالقدرة على الحلم بالمستقبل، وتمكين العاملين، وتحقيق التميز مع الوفاء بمتطلبات الموازنة، والإصلاح والتطوير، قادة يتميزون بقدرة كبيرة على توصيل، ونشر، وتعميم الرؤية، بطريقة محفزة تشجع منسوبي الجامعة على بذل المزيد من الجهد بهدف تحويل هذه الرؤية إلى واقع عملي ملموس.

مشكلة الدراسة

تقوم الجامعات في المملكة العربية السعودية بدور فاعل ومهم في تحقيق رؤية المملكة 2030، حيث تستهدف الرؤية سد الفجوة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل، من خلال تزويد الخريجين بالمعارف والمهارات المطلوبة في سوق العمل للقرن الحادي والعشرين، كما تتبنى الرؤية دعم منافسة الجامعات السعودية على الصعيد العالمي من خلال استهداف رفع تصنيف خمس جامعات على الأقل من أفضل مائتي جامعة دولية بحلول عام 1452هـ - 2030م (وثيقة رؤية المملكة 2030).

وبالرغم من تلك الأهمية لدور الجامعات في تحقيق رؤية المملكة 2030، إلا أنها لا تستطيع بمفهومها التقليدي تحقيق التطلعات التنموية والاستجابة للتغيرات والمستجدات وتحقيق أهداف الرؤية، بل عليها مسابقة الزمن لاستشراف المستقبل، ولن يتحقق لها ذلك إلا بتوافر قادة أكاديميين يمتلكون كفايات استشراف المستقبل. ذلك أن القيادات الأكاديمية تعد العناصر الفاعلة التي تمثل السبب الرئيس وراء نجاح الجامعات، والمنوط بها إحداث التغيير الجذري في الرؤية الاستراتيجية، واتخاذ القرارات التطويرية التي تسهم في تطوير مسارها العلمي (الحمادي، وسام، 2017).

واستشعاراً لأهمية دور الجامعات في تفعيل الرؤية جاءت توصيات مؤتمر دور الجامعات السعودية في تحقيق رؤية 2030 والمنعقد بجامعة القصيم خلال الفترة من 13-14/4/1438 لتؤكد على ضرورة أن تتبنى الإدارة العليا للجامعات الفكر الاستراتيجي والذي يعنى باستشراف المستقبل وصياغة الرؤية ونشرها وتحديد الأهداف بما يسهم في تعزيز أدوار الجامعات التنموية والمجتمعية للإسهام في تحقيق رؤية 2030. (جامعة القصيم، 1438) الأمر الذي يدل على حاجة الجامعات السعودية الماسة لإجراء دراسة علمية لتحديد أهم كفايات استشراف المستقبل اللازمة للقيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية لتحقيق رؤية المملكة 2030.

وفي سياق متصل أكدت دراسة (عبد الوهاب، 2014) أهمية دراسة مضامين الفكر الإداري فيما يتصل بالتوجه الاستراتيجي وعلاقته بتطوير المنظومة التعليمية في الجامعات لما لذلك من تعزيز لقدرة تلك المؤسسات في تحقيق أداء أفضل يضمن لها البقاء والنمو. مع التأكيد على أن تأخذ الجامعات التوجه الاستراتيجي عند تصميم وتخطيط وتنفيذ وتطوير أي إجراء جديد بشأن استراتيجياتها. من جانب آخر توصلت دراسة (الدهدار، 2013) إلى وجود علاقة بين التوجه الاستراتيجي والميزة التنافسية لمؤسسات التعليم العالي الأمر الذي يتطلب من الجامعات زيادة اهتمامها بالتوجه الاستراتيجي ومتغيراته المختلفة حتى تحقق ميزة ترفع من قدرتها على التنافس. وتأسيساً على ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة في التعرف على درجة توافر كفايات استشراف المستقبل لدى القيادات الأكاديمية وعلاقتها بدورهم في تفعيل التوجهات الاستراتيجية لجامعة الملك عبد العزيز.

أسئلة الدراسة

السؤال الرئيس: ما العلاقة بين درجة توافر كفايات استشراف المستقبل لدى القيادات الأكاديمية ودورهم في تفعيل التوجهات الاستراتيجية لجامعة الملك عبد العزيز؟ ويتفرع منه الأسئلة التالية:

1. ما درجة توافر كفايات استشراف المستقبل لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
2. ما درجة تفعيل القيادات الأكاديمية للتوجهات الاستراتيجية لجامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
3. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة توافر كفايات استشراف المستقبل لدى القيادات الأكاديمية ودرجة تفعيلهم للتوجهات الاستراتيجية لجامعة الملك عبد العزيز؟

أهمية الدراسة

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من أهمية الدور التنموي الذي تقوم به مؤسسات التعليم العالي بشكل عام والجامعات بشكل خاص، وما يمثله الدور الاستشرافي للقائد الأكاديمي من أهمية في بلورة معالم المستقبل وقيادة الجامعة وفق متطلبات التنمية وتحقيق رؤية المملكة 2030؛ ويمكن تحديد أهمية الدراسة فيما يلي:

1. يأمل الباحث أن تفيد نتائج هذه الدراسة القادة الأكاديميين في الجامعات السعودية لتطبيق الممارسات القيادية الاستشرافية الفعالة التي بمقدورها رسم التوجه المستقبلي، وبلورة الرؤية الملهممة للمستقبل، ونشرها على نطاق واسع بين المرؤوسين وعمل وإحداث فارق ملموس في الأداء بما يسهم في تحقيق رؤية المملكة 2030.
2. يأمل الباحث أن تفيد نتائج هذه الدراسة عمادات التطوير والجودة بتقديم إطار عملي لتصميم برامج تدريبية موجهة للقيادات الأكاديمية لصقل مهاراتهم وكفاياتهم لاستشراف المستقبل.

3. يأمل الباحث أن تفيد نتائج هذه الدراسة القائمين على اختيار وتعيين القيادات الأكاديمية في تحديد كفايات استشراف المستقبل اللازمة للقيادات الأكاديمية لتفعيل دورهم في رسم مستقبل العمل الأكاديمي في الجامعة بما يحقق الرؤية الوطنية والتنمية الشاملة.
4. يأمل الباحث أن تسهم هذه الدراسة في سد الفجوة المعرفية الناتجة عن قلة الدراسات العربية -على حد علم الباحث- التي تناولت موضوع كفايات استشراف المستقبل وعلاقتها بتفعيل التوجهات الاستراتيجية وأن تمثل إثراء معرفيا وإضافة علمية بموضوعها للمكتبة العربية بشكل عام والمجال التخصصي في الإدارة والتخطيط التربوي بشكل خاص.

أهداف الدراسة

الهدف الرئيس: تهدف الدراسة إلى التعرف على درجة توافر كفايات استشراف المستقبل لدى القيادات الأكاديمية وعلاقتها بدرجة تفعيل التوجهات الاستراتيجية لجامعة الملك عبد العزيز، ويتفرع منه الأهداف التالية:

1. التعرف على درجة توافر كفايات استشراف المستقبل لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
2. التعرف على درجة تفعيل القيادات الأكاديمية للتوجهات الاستراتيجية لجامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
3. تحديد ما إذا كانت هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة توافر كفايات استشراف المستقبل لدى القيادات الأكاديمية ودرجة تفعيلهم للتوجهات الاستراتيجية لجامعة الملك عبد العزيز.

حدود الدراسة

- الحدود الموضوعية: تمثلت في كفايات استشراف المستقبل لدى القادة الأكاديميين بجامعة الملك عبد العزيز وعلاقتها بدورهم في تفعيل التوجهات الاستراتيجية للجامعة.
- الحدود المكانية: تم تطبيق هذه الدراسة بالمركز الرئيس لجامعة الملك عبد العزيز بمحافظة جدة.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الثاني للعام الدراسي 1439 / 1440هـ.

- الحدود البشرية: تتمثل في جميع أعضاء هيئة التدريس العاملين بالمركز الرئيس بجامعة الملك عبد العزيز برتبة (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد) أثناء فترة تطبيق الدراسة.

مصطلحات الدراسة

1. استشراف المستقبل: يعرفه (تومسون وستريكولاند) بأنه: "علم ومنهجية منظمة تنتج عنها الرؤية التي يقدمها القائد الاستراتيجي للمنظمة" (في القحطاني، 1436، ص. 16). وتعرفه (Taylor, 2003) بأنه "تحديد التوجهات، ورسم خارطة طريق المستقبل استناداً إلى رؤية واضحة المعالم وتعميم منظور معين لحالة إيجابية مرغوب فيها على نحو يساهم في توضيح الوضع الحالي، وتحفيز الالتزام بالسعي نحو الوصول إلى مستقبل أفضل" (ص. 15). ويُعرَّف استشراف المستقبل إجرائياً بأنه: "المنهج الذي يتم من خلاله رسم التوجهات والرؤية المستقبلية لجامعة الملك عبد العزيز بالمملكة العربية السعودية لإحداث التغيير المنشود مما يساهم في تحقيق الخطة الاستراتيجية للجامعة".
2. كفايات استشراف المستقبل: تعرف الكفايات: كما جاء في (الطعاني، 2010) على أنها "جميع المعارف والمهارات والاتجاهات وقدرات الفرد على أداء الوظائف، من أجل تحقيق الأهداف للمؤسسة التي يعمل بها" (ص.12). وتعرف كفايات استشراف المستقبل إجرائياً بأنها: المهارات والقدرات التي يمتلكها القائد الأكاديمي لرسم التوجهات المستقبلية، والرؤية المنشودة للجامعة، وتشمل كفايات التفكير الاستراتيجي، وكفايات بناء الرؤية الاستراتيجية، وكفايات بناء الثقافة الاستراتيجية، وكفايات الاتصال الاستراتيجي، وكفايات القائد الاستراتيجي وكيل التغيير.
3. التوجه الاستراتيجي: (Strategic Orientation SO) يعرف على أنه: "استفادة المؤسسة التعليمية من تطبيق التوجهات الاستراتيجية المرسومة سلفاً في رسم صورة دقيقة للسلوكيات الإجرائية التي من المناسب إتباعها بهدف مواصلة مسيرة الوصول إلى أعلى مستويات الأداء المنشود" (Auh & Menguc, 2005). ويشير (Hitt et al., 2001) إلى أن التوجهات الاستراتيجية غالباً ما تعكس المعتقدات السائدة، والنماذج العقلية لدى المسؤولين التنفيذيين الكبار من أعضاء الإدارة العليا بالمؤسسة التعليمية. ويضيف (Manu & Sriram, 1996) بأن "التوجه الاستراتيجي هو آليات توظيف المؤسسة للاستراتيجيات المناسبة في التكيف، وتغيير

مكونات بيئتها التنظيمية سعياً وراء تحقيق قدر أفضل من التوافق الإيجابي مع بيئة الواقع.“
ويعرف التوجه الاستراتيجي إجرائياً بأنه: “ المنهج المحدد الذي تقوم جامعة الملك عبد العزيز بتطبيقه للوصول للأداء الأكاديمي المتفوق والمستمر في أنشطتها وأعمالها ويحقق لها الميزة التنافسية محلياً وعالمياً.

ثانياً: الإطار النظري والدراسات السابقة

مفهوم استشراف المستقبل

يعد استشراف المستقبل أحد المفاهيم الحديثة والذي يشير إلى “توقع كافة الاحتمالات الممكنة، وإدارة المستقبل، وإدراك الفرص، والتحديات المحتملة قبل بروزها فعلياً (15: 2010, Kahan). وتضيف (Venus, 2013) أن استشراف المستقبل هو “السعي الدؤوب، والمستمر لتحقيق الأهداف المستقبلية المنشودة من منظور متكامل يأخذ في الاعتبار قدرات، وتحديات الواقع؛ الأمر الذي ينعكس إيجاباً في تحديد مسارات دورة حياة، ومستقبل المؤسسات التنظيمية من منظور استراتيجي“ (ص.63). كما زدتنا (Taylor, 2003) بتعريفه بأنه “تحديد التوجهات، ورسم خارطة طريق المستقبل استناداً إلى رؤية واضحة المعالم وتعميم منظور معين لحالة إيجابية مرغوب فيها على نحو يساهم في توضيح الوضع الحالي، وتحفيز الالتزام بالسعي نحو الوصول إلى مستقبل أفضل“ (ص. 15). ومن جانب آخر يعرفه الجبير (1429) بأنه “المنهج الذي يتم من خلاله تناول مشاهد المستقبل وتوقعاته المطروحة في أذهاننا، وإعادة قراءة الواقع بكل جوانبه الحضارية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية بالقدر الذي يخدم إمكانية التعرف على ما يقدر أنه (وضع مرغوب) وعلى آليات الوصول إلى ذلك“ (ص.9).

ومن خلال استعراض التعريفات السابقة لمفهوم استشراف المستقبل يتضح أنه يرتكز على العمليات العقلية التي تتسم بالقدرة على قراءة الحاضر وتوقع المستقبل وبناء الرؤية الواضحة التي تساهم في نقل المؤسسات التنظيمية من الوضع الحالي إلى الوضع المنشود، مع دراسة كافة الاحتمالات والتغيرات في البيئة المحيطة بأساليب وطرق علمية ترتكز على بيانات ومعلومات تربط بين الماضي والحاضر للوصول للمستقبل المنشود.

كفايات استشراف المستقبل

زودتنا الأدبيات السابقة ذات العلاقة بكفايات استشراف المستقبل الواجب توافرها لدى القادة بمجموعة من الكفايات تتمثل فيما يلي:

كفايات التفكير الاستشرافي

تتمثل كفايات التفكير الاستشرافي كما أوضح (Nanus, 1992) في القدرة على التفكير الاستباقي في المستقبل بهدف تمكين القادة من إحداث التغيير بمؤسساتهم التنظيمية، كما يتميز القائد الاستشرافي كما أشار (Johnson, 2010). بالميل إلى التفكير التوسعي والإبداعي والابتكاري، والتحلي بقدرات التخيل الإبداعي، والرغبة في التعبير عنه للآخرين، وتوليد الأفكار، إضافةً إلى زيادة مستويات الشعور بالاستثارة الوجدانية، والانفعالية الشديدة، مع تميزه بدرجة أكبر في توظيف أدوات التفكير الواعي والهادف بدلاً من الحدس. من جانب آخر يشير القحطاني (1436) إلى أن كفايات التفكير الاستشرافي تتمثل في قدرة القائد على التفكير بعيد المدى، والتفكير الإبداعي القائم على صناعة وتوليد الأفكار الناجحة وتطبيقها، وامتلاك القدرة الخيالية والبصيرة، لمواجهة التحديات المستقبلية.

كفايات بناء الرؤية الاستشرافية

تتمثل كفايات بناء الرؤية الاستشرافية كما أكد (Sashkin, 1996) في المشاركة في أنشطة صياغة، وتنفيذ الرؤية المنشودة للمستقبل، وفهم الأبعاد الرئيسية لمحتوى الرؤى التنظيمية، والتحلي بالقدرة على نشر وتوصيل هذه الرؤية المستقبلية إلى بقية المنسويين من أعضاء مؤسساتهم التنظيمية. من جانب آخر تتمثل كفايات بناء الرؤية الاستشرافية من منظور (Nanus, 1992) في مساهمة القادة في صياغة الرؤية المستقبلية، وتحديد توجهات مؤسساتهم الواجب التركيز عليها مستقبلاً إضافةً إلى إشراك العاملين في التطبيق، وتحفيز دافعيتهم، إضافةً إلى إقناعهم بأهمية المساهمة في إنجاز الرؤية، ودعم المشاركة في كافة مستويات الجهود المبذولة للوصول إلى المستقبل المنشود.

كفايات بناء الثقافة الاستشرافية

تتمثل كفايات بناء الثقافة الاستشرافية كما أشار (Sashkin, 1996) في القدرة التي يظهرها القائد على الالتزام بالقيم المؤسسية القادرة على دعم الأداء التنظيمي الفعال

للمؤسسات التنظيمية حتى تتمكن من الوصول إلى المستوى المطلوب من الأداء، من خلال بناء نظام متكامل من القيم، والمعتقدات المشتركة على المستوى المؤسسي. من جانب آخر يوضح (Kelley, Thornton, & Daugherty, 2005) أن الثقافة الاستشرافية عادةً ما توصف بسيادة نوع من الشعور العام بالسعي نحو تحقيق هدف مشترك، والانضمام إلى عضوية فريق عمل موحد في ظل توافر مناخ تنظيمي إيجابي داعم لإنجاز الأهداف يتميز بتوافق السلوكيات المطبقة عملياً مع الرؤية المنشودة للمستقبل.

كفايات الاتصال الاستشرافي

تتمثل كفايات الاتصال الاستشرافي كما ذكر (Nanus, 1992) في القدرة على الاتصال الفعال مع العاملين بالجامعة بهدف تقديم التوجيه والإرشاد، والتشجيع المطلوب، وتحفيز الدافعية للعمل والإنتاج وصولاً إلى أعلى مستويات الكفاءة والفاعلية والجودة، ويضيف (Sashkin, 1996) على أنها القدرة على توظيف أدوات الإصغاء النشط، وتقديم وتلقي التغذية الراجعة على نحو فعال. من جانب آخر أشار (Dimmock, 1999) إلى أنها القدرة على بذل الجهد بهدف بناء قنوات الاتصال التي تسمح بحدوث عمليات التفاعل، والمشاركة البناءة في تبادل الآراء مع الآخرين. وتعتبر كفايات إقناع الأتباع بالرؤية المنشودة التي تتبناها القيادة من أهم كفايات الاتصال الاستشرافي، بالإضافة إلى القدرة على إظهار الرؤية بفاعلية عبر صياغتها في قالب من الأهداف القابلة للإنجاز والمبادرة بالتطبيق، وحث الآخرين على المشاركة ودفعهم إلى إنجاز الرؤية الاستشرافية المنشودة (القحطاني، 1436).

كفايات القائد الاستشرافي وكيل التغيير

وتتمثل كفايات القائد الاستشرافي وكيل التغيير كما أشار (Groves, 2006) في القدرة على أخذ زمام المبادرة، والإلهام، وتوجيه وتمكين المرؤوسين فضلاً عن عدم الجمود، وتغيير الوضع الراهن، والتوجه باستمرار نحو الإصلاح والتطوير. وفي سياق متصل أشار (Boomer, 2012) إلى أن كفايات وكيل التغيير تتمثل في القدرة على مواجهة التحديات المعقدة، وإحداث التغيير المطلوب بحيث لا يتم الاكتفاء بمجرد التكيف، والمواءمة مع الواقع؛ بل يتم - أيضاً - بلورة صورة مستقبلية منشودة للتغيير، والإصلاح، والتطوير، والأداء الفعال، ويضيف (Boal, & Hooijberg, 2001) بضرورة أن يمتلك القائد الاستشرافي القدرة على التركيز على اقتناص الفرص الإيجابية، ومواجهة التحديات

السلبية مستقبلاً. كما تتمثل كفايات استشراف المستقبل كما ذكر (Dwivedi, 2006) في القدرة على تيسير مهمة حدوث التغيير، وتقليل حدة المقاومة، إضافة إلى المرونة في إحداث التغيير المطلوب.

مفهوم التوجه الاستراتيجي (Strategic Orientation SO)

يعد التوجه الاستراتيجي من المفاهيم الحديثة التي تهتم بتحديد المستقبل المنشود للجامعات مما يمكنها من استشراف المستقبل والإعداد له بصياغة مجموعة من البدائل الاستراتيجية التي تقود الجامعة لتحقيق أهدافها؛ ولتعريف التوجه الاستراتيجي يشير (Manu & Sriram, 1996) إلى أنه "آليات توظيف المؤسسة للاستراتيجيات المناسبة في التكيف، وتغيير مكونات بيئتها التنظيمية سعياً وراء تحقيق قدر أفضل من التوافق الإيجابي مع بيئة الواقع" ص.3، من جانب آخر يعرفه القطامين (1996) بأنه "الكيفية التي سيتم بواسطتها إنجاز الأهداف الاستراتيجية التي تسعى إلى تعظيم العناصر الإيجابية للكفاءة التشغيلية للمؤسسة في نفس الوقت الذي تؤدي فيه إلى تقليل العناصر ذات الأبعاد السلبية والمحبطة لعملها. إن التوجهات الاستراتيجية يجب أن توجه إلى الأهداف الاستراتيجية ويجب أن تخدم بشكل مباشر عملية إنجازها" (ص. 67). وفي سياق متصل يشير (Hitt et al., 2001) إلى أن "التوجهات الاستراتيجية غالباً ما تعكس المعتقدات السائدة، والنماذج العقلية لدى المسؤولين التنفيذيين من أعضاء الإدارة العليا بالمؤسسة التعليمية" ص.12. ويعرفه (Tutar, Nart, & Bingöl, 2015) بأنه: "فلسفة المؤسسة التي تمثل محاولاتها للوصول إلى أعلى أداء، وكيف يمكن أن تؤدي هذه المؤسسة وظائفها مع مجموعة القيم والمعتقدات التي تؤمن بها" ص. 6، ويضيف صالح (2018) تعريفاً بأنه "هوية الجامعة التي تتمثل في مجموعة عناصر (الرؤية، والرسالة، والقيم الجوهرية، والأهداف الاستراتيجية) تعد دليلاً ومرشداً لتصور مستقبل الجامعة وتحديد مسارها المستقبلي" ص.8.

ومن خلال العرض السابق لمفهوم التوجه الاستراتيجي يتبين ما يلي: ارتباط التوجه الاستراتيجي باستشراف المستقبل في مؤسسات التعليم العالي، ودوره في تحسين سمعة الجامعات وتحسين مراكزها في التصنيفات العالمية، وكذلك ارتباط التوجه الاستراتيجي بفلسفة ورؤية ورسالة وأهداف الجامعات مما يساهم في تحديد المسارات المستقبلية للجامعة، بالإضافة إلى أن التوجه الاستراتيجي يأخذ في الاعتبار كافة التغيرات في البيئة الداخلية والخارجية للجامعة، وتطوير أداء الجامعات للوصول لأفضل المستويات.

أهمية التوجه الاستراتيجي

يسهم التوجه الاستراتيجي للجامعات في بناء فلسفة مؤسسية داعمة للتميز والإبداع، مع التركيز على النشاطات التي تحقق الميزة التنافسية والقيمة المضافة، بما يسهم في تحسين الصورة الذهنية والسمعة المؤسسية للجامعة على المستويين المحلي والعالمي، ويمكن أن يسهم التوجه الاستراتيجي كما ذكر الدهدار (2013) في وضوح الرؤية المستقبلية للجامعة، ودعم مركزها التنافسي، والقدرة على إحداث التغيير، من جانب آخر يسهم التوجه الاستراتيجي كما أشارت دراسة (Wood & Robertson, 1997) في تعريف المنظمة بيئتها، وتسويغ شرعية وجودها، وتحديد أولويات أنشطتها وتخصيص مواردها. وفي سياق متصل يؤثر التوجه الاستراتيجي في صياغة الاستراتيجية والقرارات والعناصر التنظيمية. كما أن له تأثير قوي في سلوك الإدارة وأداء المؤسسة كالميل نحو المخاطرة، والعمل الحر، والموضوعية، والإصرار، واستخدام المعلومات مما سيكون له تأثير مباشر بما تفعله المؤسسة مستقبلا. (العامري، والغالبي، 2008).

أهم التوجهات الاستراتيجية لجامعة الملك عبد العزيز

تتنوع التوجهات الاستراتيجية للجامعات وتختلف باختلاف استراتيجياتها وعوامل البيئة التي تحيط بها، وغاياتها، ومجالات نشاطها، والثقافة السائدة فيها، فقد يكون توجهها نحو السوق على نحو ما أشارت دراسة (Jones, 2003) ومن خلاله تسعى الجامعة لتحسين نواتج التعلم تلبية لمتطلبات سوق العمل، ويشمل ثلاثة توجهات هي: التوجه نحو المنافس، والتوجه نحو المستفيد، والتوجه نحو التنسيق بين وظائف الجامعة. من جانب آخر قد تتبنى الجامعات التوجه الريادي والذي يهدف كما أشار (Koivuniemi, 2016) إلى العمليات والممارسات وأنشطة اتخاذ القرار التي تساعد على القيام بالعمل على الوجه الأمثل ويشمل ذلك: الإبداع والابتكار، والاستباقية، والميل إلى تحمل المخاطر. وفي سياق متصل أشارت دراسة (Li & Kozhikode, 2009) إلى تبني الجامعات التوجه التكنولوجي والذي يهدف إلى الحصول على التكنولوجيا واستخدامها في تطوير مخرجات التعلم لتحقيق الجامعة ما تصبو إليه.

لقد تضمنت الخطة الاستراتيجية لجامعة الملك عبد العزيز العديد من التوجهات الاستراتيجية يمكن تحديدها فيما يلي: (1) التوجه نحو تطوير ممارسات أعضاء هيئة التدريس. (2) التوجه

نحو التصنيفات العالمية. (3) التوجه نحو جودة الأداء والاعتماد الأكاديمي (4) التوجه نحو الإبداع والابتكار (5) التوجه نحو تطوير برامج الدراسات العليا. (6) التوجه نحو المسؤولية الاجتماعية. (7) التوجه نحو تطبيق مفاهيم الجامعة البحثية. (8) التوجه نحو تحسين المخرجات بما يتوافق مع سوق العمل المحلية والدولية. (9) التوجه نحو ريادة الأعمال. (10) التوجه نحو الإنتاج والنشر البحثي العالمي. (11) التوجه نحو تحسين الخدمات الطلابية. (12) التوجه نحو تطبيق مفاهيم الجامعة الإلكترونية. (13) التوجه نحو تدويل التعليم العالي. (15) التوجه نحو تفعيل الشراكات محلياً ودولياً. (15) التوجه نحو تطوير الممارسات الإدارية وتطوير أنشطة الموارد البشرية. (جامعة الملك عبد العزيز، 2018).

الدراسات السابقة

دراسات استشراف المستقبل

أسفرت عملية البحث في الأدبيات السابقة عن بروز اتجاه نحو الممارسات الاستشرافية التي تهتم برسم التوجهات المستقبلية لمؤسسات التعليم العالي، فعلى سبيل المثال هدفت دراسة (Crume, 2000) إلى الوقوف على التصورات السائدة عن القيادة الاستشرافية للمستقبل لدى القيادات الأكاديمية بالجامعات الأمريكية. واعتمدت منهجية الدراسة على استخدام أحد أدوات البحوث الكيفية، وهو: دراسة الحالة. واستعان الباحث بعينة عمدية من 7 مشاركين من عمداء الكليات، ورؤساء الجامعات الحكومية. وتم جمع البيانات عبر إجراء المقابلات الشخصية شبه الموجهة مع أفراد عينة المشاركين. وكشفت النتائج: عن تمتع أفراد عينة القادة الأكاديميين بتصورات إيجابية عن فاعلية تطبيق ممارسات القيادة الاستشرافية للمستقبل بجامعاتهم، وغالباً ما تتأثر بدرجة الارتباط، والتكامل بين أربعة عوامل مؤثرة تدرج تحت مستويين رئيسيين هما: (1) المستوى الشخصي (ويشمل عاملي الشعور بالرضا، وارتفاع الروح المعنوية). (2) المستوى التنظيمي (ويشمل عاملي سيادة القيم المشتركة، واستشراف معالم المستقبل المنشود).

ومن جانب آخر هدفت دراسة (Higgins, 2002) إلى الوقوف على ماهية السلوكيات القيادية الفعالة في صياغة الرؤية المستقبلية للجامعات الأمريكية من منظور فلسفة، وممارسات القيادة الاستشرافية. واعتمدت منهجية الدراسة على استخدام أحد أدوات البحوث الكيفية،

وهو: دراسة الحالة. واستعانت الباحثة بعينة عمدية من (4) مشاركين من رؤساء الجامعات، بولاية واشنطن. وتم جمع البيانات عبر جمع الملاحظات الميدانية، وإجراء المقابلات الشخصية مع أفراد عينة المشاركين وتحليل الوثائق التعليمية (وبخاصة الخطط الاستراتيجية للجامعات). وكشفت النتائج عن: اتباع القادة الأكاديميين لمجموعة متنوعة من السلوكيات القيادية الفعالة في صياغة الرؤى المستقبلية لمؤسساتهم المختلفة ارتكازاً على دعائم فلسفة، وممارسات القيادة الاستشرافية للمستقبل لعل من أبرزها: (1) إلهام التابعين للالتزام بالرؤية المنشودة. (2) تطبيق سلوكيات قيادية مبتكرة، وغير تقليدية في ضمان التزام التابعين بتطبيق الرؤية المنشودة. (3) نشر، وتعميم الرؤية المنشودة على نحو يسمح للآخرين بفهمها جيداً. (4) صياغة رؤية دقيقة، وواضحة المعالم للمستقبل. (5) دعم تطبيق الرؤية التنظيمية المنشودة للمستقبل. (6) التحديد الدقيق للتوجهات المستقبلية من منظور استراتيجي متكامل. (7) صياغة أهداف واضحة المعالم للمستقبل، والتخطيط الاستراتيجي، ووضع السياسات في ضوء الرؤية المنشودة. (8) تحفيز دافعية الآخرين، ورفع سقف التوقعات المنشودة للتابعين. (9) المعرفة الجيدة، والتفاعل المستمر، ومد جسور التعاون والمشاركة فضلاً عن تمكين العديد من التابعين، وأصحاب المصالح من المشاركة في صياغة الرؤية المنشودة. (10) تمكين التابعين، ومساعدتهم في الحلم بمستقبل أفضل. (11) لعب أدوار وكلاء التغيير عند صياغة الرؤية المنشودة للمستقبل.

من جانب آخر هدفت دراسة (Bryman, 2007) إلى إلقاء مزيد من الضوء على الأهمية التربوية للقيادة الاستشرافية للمستقبل كإحدى ممارسات القيادة الفعالة لمؤسسات التعليم العالي من منظور علمي مقارن. واعتمدت منهجية الدراسة على استخدام أحد أدوات البحوث الكيفية، وهو: تحليل المحتوى. وانطلق الباحث في دراسته من المراجعة الشاملة لنتائج الأدبيات السابقة بالدوريات المحكمة المنشورة (بالولايات المتحدة الأمريكية، والمملكة المتحدة، وأستراليا) على مدار 20 عاماً. وكشفت النتائج عن الأهمية التربوية للقيادة الاستشرافية للمستقبل كواحدة من أهم ممارسات القيادة الفعالة لمؤسسات التعليم العالي المطبقة على مستوى الأقسام الأكاديمية بجامعات بلدان العالم المختلفة، والتي عادةً ما تتضمن السلوكيات القيادية المتنوعة، ومنها: (1) وضوح التوجهات المنشودة/الرؤية الاستراتيجية، وتطبيق ممارسات القيادة الاستشرافية للمستقبل. (2) معاملة المنسوبيين من أعضاء هيئة التدريس بعدالة، وشفافية ومساواة. (3) الجدارة بثقة

الآخرين، والاتساق في كافة الأقوال والأفعال. (4) منح فرص مناسبة للمشاركة في صنع، واتخاذ القرارات (5) تشجيع فتح قنوات الاتصال. (6) التواصل الفعال حول التوجهات المنشودة للأقسام الأكاديمية على المدى الطويل مستقبلاً. (7) التحلي بالمصداقية/التحول إلى قدوة مثلى يحتذيها كافة المنسويين. (8) خلق مناخ عمل إيجابي/جماعي بالأقسام الأكاديمية.

من جانب آخر هدفت دراسة (Taylor, Cornelius, & Colvin, 2014) إلى التحقق من فاعلية النموذج المفاهيمي للعلاقة بين القيادة الاستشرافية للمستقبل، والفاعلية التنظيمية للمؤسسات المختلفة بالاستعانة بأحد أدوات البحوث الكمية، وهو: المنهج الوصفي- التحليلي اعتماداً على استخدام عينة عشوائية مؤلفة من (356) مشاركاً من منسوي (52) من المؤسسات غير الربحية المنتشرة بالولايات المتحدة الأمريكية. وجمعت البيانات بالاستعانة بثلاثة استبانات بحثية طُبقت على أفراد عينة المشاركين. وكشفت النتائج عن: فاعلية النموذج المفاهيمي المقترح للعلاقة بين القيادة الاستشرافية للمستقبل، والفاعلية التنظيمية للمؤسسات المختلفة في ظل تمتعه بمستويات مرتفعة من الثبات، والصدق، والتقنين القياسي من منظور القياس النفسي.

وهدف دراسة (Mupa, 2015) إلى إبراز دور القيادة الاستشرافية للمستقبل في تفعيل تطبيق الممارسات الابتكارية لإدارة مؤسسات التعليم العالي في زيمبابوي. واعتمدت منهجية الدراسة على استخدام أحد أدوات البحوث الكيفية، وهو: دراسة الحالة. واستعان الباحث في إجراء دراسته بعينة عمدية مؤلفة من (37) مشاركاً من منسوي (5) جامعات، وتم جمع البيانات عبر إجراء سلسلة من المقابلات الشخصية شبه الموجهة فضلاً عن تطبيق استبيان كفي يتضمن مجموعة من التساؤلات المفتوحة النهاية (من تصميم الباحث) على أفراد عينة المشاركين، وكشفت النتائج عن الدور البارز الذي تلعبه القيادة الاستشرافية في تفعيل تطبيق الممارسات الابتكارية الهامة التالية: (1) صنع، واتخاذ القرارات التشاركية المناسبة لمواجهة تحديات المستقبل. (2) تطبيق بنى إدارية، وتنظيمية فعالة لقيادة الجامعات. (3) التطوير المستمر للقدرات الفنية، والإدارية، والقيادية التخصصية لدى كافة المنسويين. (4) المساهمة في تحويل الجامعات إلى منظمات متعلمة تتيح الفرصة أمام تعلم كافة منسوبيها دون استثناء على كافة المستويات.

دراسات التوجهات الاستراتيجية

دراسة (الزامكي، 2001): والتي هدفت إلى التعرف على دور القيادة الاستراتيجية لجامعتي عدن وصنعاء في صياغة التوجه الاستراتيجي الجامعي، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي واعتمد على الاستبانة كأداة لجمع المعلومات من عينة قوامها (47) من الإداريين في جامعتي عدن وصنعاء، ثم تم تحليل البيانات باستخدام برنامج SPSS وأشارت النتائج إلى: (1) أن التوجه الاستراتيجي موجود لدى الجامعتين (عدن وصنعاء) ولكن بدرجات قليلة ولا يصل إلى درجة الطموح المطلوب. (2) أن التوجه الاستراتيجي في صياغة الأهداف لدى جامعة عدن هو أكثر توجهها وإيجابيا منه لدى جامعة صنعاء. (3) أن التوجه الاستراتيجي لعملية تنفيذ الأهداف الاستراتيجية لدى جامعة عدن هو أكثر توجهها وإيجابيا منه لدى جامعة صنعاء.

دراسة (عبد الوهاب، 2014): والتي هدفت إلى التعرف على أثر التوجه الاستراتيجي في اتجاهات تطوير منظومة التعليم الجامعي في ظل العولمة ومجتمع المعرفة، بعدد من المعاهد العليا الخاصة بالدقهلية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي واعتمد على الاستبانة لجمع المعلومات من عينة قوامها (156) من أعضاء هيئة التدريس، وأشارت النتائج إلى: (1) أن غالبية أعضاء هيئة التدريس تتوفر لديهم المعرفة الكافية عن التوجه الاستراتيجي. (2) أن الإجراءات التطبيقية المتخذة يكتنفها الكثير من القصور الأمر الذي يتطلب تفعيل نهج التوجه الاستراتيجي بهدف تطوير منظومة التعليم الجامعي.

دراسة (حسنين، 2015): والتي هدفت إلى تعرف واقع التوجهات الاستراتيجية للجامعات الفلسطينية محافظة غزة وسبل تعزيزها، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي والمنهج البنائي، معتمدا على الاستبانة كأداة لجمع المعلومات من عينة قوامها (82) من رؤساء الجامعات والعمداء ونوابهم العاملين في (جامعة الأزهر، والجامعة الإسلامية، وجامعة الأقصى) خلال العام (2014)، وتم تحليل البيانات باستخدام برنامج SPSS وأشارت النتائج إلى: (1) أن الدرجة الكلية للتوجهات الاستراتيجية للجامعات الفلسطينية بمحافظة غزة من وجهة نظر عينة الدراسة (عالية). (2) أن أبعاد التوجه الاستراتيجي جاءت بالترتيب (الاعتماد الأكاديمي، إعادة الهندسة، الإدارة والتعليم الإلكتروني، إدارة الجودة الشاملة، الإدارة التشاركية) على التوالي.

وأجرى الطيبي (2019) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة توافر التوجه الاستراتيجي لدى رؤساء الجامعات الأردنية في محافظة العاصمة وعلاقته بدرجة ممارسة الإدارة الاستراتيجية من وجهة نظر عمداء الكليات، وتبع الباحث المنهج المسحي الارتباطي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبيانين، وتكونت عينة الدراسة من جميع عمداء الكليات في الجامعات الأردنية في محافظة العاصمة عمان وعددهم (126) عميداً للفصل الثاني 2018/2019م، وأشارت النتائج إلى أن درجة توافر التوجه الاستراتيجي لدى رؤساء الجامعات ودرجة ممارستهم للإدارة الاستراتيجية كانت مرتفعة، كما أظهرت وجود علاقة ارتباطية موجبة بينهما.

التعليق على الدراسات السابقة

أظهرت الدراسات السابقة التي تم استعراضها حول موضوع كفايات استشراف المستقبل والقيادة الاستشرافية أهميتها للقادة في مؤسسات التعليم العالي، وقد اتفقت الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات في تناول موضوع جديد هو السلوك القيادي الاستشرافي والكفايات اللازمة للقيادات الأكاديمية لاستشراف المستقبل، وعلاقته بالتوجه الاستراتيجي وقد اتفقت الدراسة الحالية من حيث الهدف مع دراسة (Higgins, 2002) ودراسة (عبد الوهاب، 2014) ومن حيث المنهج الوصفي اتفقت الدراسة مع دراسة (Taylor et al., 2014) ودراسة (الزامكي، 2001) ومن حيث استخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات اتفقت مع دراسة كل من (Taylor et al., 2014)، ودراسة (حسنين، 2015)، وقد اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث الهدف حيث هدفت للتعرف على درجة توافر كفايات استشراف المستقبل لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الملك عبد العزيز وعلاقتها بدورهم في تفعيل التوجهات الاستراتيجية للجامعة، كما اختلفت من حيث المنهج مع دراسة كل من (Crume, 2000) (Higgins, 2002) والتي اعتمدت على المنهج الكيفي باستخدام أسلوب دراسة الحالة، ومع دراسة “بريمان” (Bryman, 2007) والتي اعتمدت على المنهج الكيفي باستخدام أسلوب تحليل المحتوى. واختلفت من حيث استخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات مع دراسة كل من (Crume, 2000) والتي استخدمت المقابلة، ودراسة (Higgins, 2002) والتي استخدمت الملاحظة والمقابلات الشخصية، ودراسة (Mupa, 2015) والتي استخدمت المقابلات الشخصية شبه الموجهة والاستبيان المفتوح. وقد أفادت الدراسة

الحالية من جميع الدراسات التي تم استعراضها في تحديد مشكلة الدراسة، وصياغة أسئلتها، وبيان أهميتها، وكذلك في صياغة الإطار النظري وتحديد كفايات استشراف المستقبل الرئيسية، وبناء الاستبانة لقياس أهم كفايات استشراف المستقبل اللازمة للقيادات الأكاديمية، وكذلك تم الاستفادة منها في تفسير نتائج الدراسة وربطها بنتائج الدراسات السابقة وما تم استعراضه في الإطار النظري.

ثالثاً: إجراءات الدراسة

منهج الدراسة

انطلاقاً من أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي بأسلوبه (1) المسحي: والذي يعرفه قنديلجي، والسامرائي (2009) بأنه: "تجميع منظم للبيانات المتعلقة بالمؤسسات المختلفة وتتعلم هذه البيانات بأنشطتها وعملياتها وإجراءاتها وذلك خلال فترة زمنية معينة ومحددة" ص.187. (2) الارتباطي: والذي يهتم كما ذكر ملحم (2005) "بالكشف عن العلاقات بين متغيرين أو أكثر لمعرفة مدى الارتباط بين هذه المتغيرات والتعبير عنها بصورة رقمية" ص.411. وهو المنهج الذي يتناسب مع أهداف الدراسة.

مجتمع وعينة الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد) بالمركز الرئيس بجامعة الملك عبد العزيز بمحافظة جدة خلال الفصل الثاني لعام (1440 - 1439)، وعددهم (6072)، ويعتبر مجتمع أعضاء هيئة التدريس الأنسب لتحقيق أهداف الدراسة بحكم تعاملهم المستمر مع القيادات الأكاديمية وقدرتهم على الحكم على أهم كفايات استشراف المستقبل لدى القيادات الأكاديمية، والحكم على دورهم في تفعيل التوجهات الاستراتيجية لجامعة الملك عبدالعزيز، وقد تم توزيع الاستبانة على عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبدالعزيز باستخدام أسلوب العينة العشوائية البسيطة وقد اعتمد الباحث على جدول krejcie & morgan والمشار إليه في (فهمي، 1426) لتحديد حجم العينة الذي بلغ (361) عضواً، استجاب منهم (328) عضواً، يمثلون عينة الدراسة بنسبة (90%) من حجم العينة.

خصائص عينة الدراسة

جدول 1: خصائص عينة الدراسة

المتغير	الفئة	العدد	النسبة	المجموع
النوع الاجتماعي (الجنس)	ذكر	204	62 %	328
	أنثى	124	38 %	
الرتبة العلمية	أستاذ	45	14 %	
	أستاذ مشارك	85	26 %	
	أستاذ مساعد	198	60 %	
الكلية	نظرية	128	39 %	
	علمية	200	61 %	

يظهر من البيانات في جدول (1) توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات الديموغرافية، فحسب متغير الجنس جاء عدد الذكور (204) بنسبة (62%) بينما جاء عدد الإناث (124) بما نسبته (38%)، وبحسب متغير الرتبة العلمية جاء عدد الذين رتبهم أستاذ (45) عضوا بنسبة (14%)، وجاء عدد الذين رتبهم أستاذ مشارك (85) بنسبة (26%)، بينما جاء عدد الذين رتبهم أستاذ مساعد (198) بنسبة (60%)، وبحسب متغير نوع الكلية جاء عدد من ينتمون لكليات نظرية بعدد (128) عضوا بنسبة (39%) بينما جاء عدد من ينتمون لكليات علمية بعدد (200) بنسبة (61%).

أداة الدراسة

اعتمد الباحث على الاستبانة كأداة لجمع المعلومات من عينة الدراسة، وقد تم بناء الاستبانة بعد مراجعة الإطار النظري والدراسات العربية والأجنبية التي تناولت مفاهيم استشراف المستقبل ونظريات القيادة الاستشرافية وكفاياتها والتوجه الاستراتيجي ومنها دراسة كل من (Mupa, 2015) (Taylor et al., 2014) (Bryman, 2007) (Higgins, 2002) (Crume, 2000) وقد تكونت الاستبانة من جزئين: الجزء الأول اشتمل على معلومات شخصية، والجزء الثاني تكون من محورين (أ) محور كفايات استشراف المستقبل بعدد (46) عبارة في خمسة أبعاد هي: كفايات

التفكير الاستشراقي (7) عبارات، وكفايات بناء الرؤية الاستشرافية (10) عبارات، وكفايات بناء الثقافة الاستشرافية (9) عبارات، وكفايات الاتصال الاستشرافي (10) عبارات، وكفايات القائد الاستشرافي وكيل التغيير (10) عبارات. (ب) محور التوجهات الاستراتيجية لجامعة الملك عبد العزيز وقد تمت صياغتها بعد مراجعة للخطة الاستراتيجية للجامعة بعدد (15) عبارة، وللإجابة على عبارات الاستبانة فقد تم الاعتماد على مقياس ليكرت الخماسي (عالية جدا، عالية، متوسطة، ضعيفة، ضعيفة جدا).

صدق وثبات أداة الدراسة

للتحقق من صدق الاستبانة اتبع الباحث طريقتين: الأولى: صدق المحتوى بعرض الاستبانة على خبراء متخصصين في الإدارة والتخطيط التربوي بعدد (12) خبيرا وذلك لإبداء آرائهم حول سلامة العبارات، ووضوح صياغتها، وإمكانية قياسها، وقد تمت الاستفادة من آرائهم للوصول للصيغة النهائية للاستبانة حيث تم حذف وتعديل بعض العبارات لتصبح (45) عبارة. والثانية: صدق الاتساق الداخلي من خلال إيجاد معاملات الارتباط (Pearson) لقياس ارتباط كل عبارة ببعدها وارتباط كل بعد بأداة الدراسة حيث تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة عددهم (38) عضوا تم استبعادهم من عينة الدراسة في التطبيق النهائي للأداة. ولقياس الثبات استخدم الباحث معادلة ألفا كرونباخ لحساب معاملات الثبات لكل بعد من أبعاد الدراسة والثبات الكلي لأداة الدراسة كما يلي:

جدول 2: معاملات الارتباط بيرسون لقياس صدق أداة الدراسة (N=38)

معاملات ارتباط العبارات		معامل ارتباط البعد بالأداة	الأبعاد
إلى	من		
0.87	0.70	**0.93	البعد الأول: كفايات التفكير الاستشرافي.
0.86	0.74	0.95**	البعد الثاني: كفايات بناء الرؤية الاستشرافية.
0.84	0.76	**0.93	البعد الثالث: كفايات بناء الثقافة الاستشرافية.
0.84	0.73	0.91**	البعد الرابع: كفايات الاتصال الاستشرافي.
0.88	0.79	**0.96	البعد الخامس: كفايات القائد الاستشرافي وكيل التغيير.
0.92	0.77	**0.87	محور التوجهات

تراوحت معاملات ارتباط بيرسون للعبارات في البعد الأول: كفايات التفكير الاستشرافي بين (0.87 - 0.70)، بينما جاء معامل ارتباط البعد الأول بأداة الدراسة (0,93)، كما تراوحت في البعد الثاني: كفايات بناء الرؤية الاستشرافية بين (0.86 - 0.74)، بينما جاء معامل ارتباط البعد الثاني بأداة الدراسة (0,95)، كما تراوحت في البعد الثالث: كفايات بناء الثقافة الاستشرافية بين (0.84 - 0.76)، بينما جاء معامل ارتباط البعد الثالث بأداة الدراسة (0,93)، كما تراوحت في البعد الرابع: كفايات الاتصال الاستشرافي بين (0.84 - 0.73)، بينما جاء معامل ارتباط البعد الرابع بأداة الدراسة (0,91)، كما تراوحت في البعد الخامس: كفايات القائد الاستشرافي وكييل التغيير بين (0.88 - 0.79)، بينما جاء معامل ارتباط البعد الخامس بأداة الدراسة (0,96)، من جانب آخر تراوحت معاملات ارتباط المحور الثاني التوجهات الاستراتيجية لجامعة الملك عبد العزيز بين (0.92 - 0.77) بينما جاء معامل ارتباط المحور بأداة الدراسة (0.87) وجميعها عند مستوى دلالة (0.001) وهي معاملات ارتباط عالية ومقبولة في الدراسات التربوية والنفسية، مما يدل على قوة الارتباط الداخلي لعبارات وأبعاد أداة الدراسة بما يعطي نتائج صادقة وموثوق بها.

تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة (cronbach,s Alpha)، وقد بلغت قيمة معامل الثبات في كفايات التفكير الاستشرافي (0.88)، بينما بلغت في كفايات بناء الرؤية الاستشرافية (0.91)، وبلغت في: بناء الثقافة الاستشرافية (0.91)، وبلغت في: كفايات الاتصال الاستشرافي (0.92) وبلغت في كفايات القائد الاستشرافي وكييل التغيير (0.93) بينما بلغت في محور كفايات استشراف المستقبل (0.95) بينما بلغت في محور التوجهات الاستراتيجية (0.94) وفي المقابل بلغت قيمة الثبات للأداة ككل (0.97) وجميعها ذات دلالة إحصائية عند (0.001) وتعتبر معاملات ثبات عالية مما يعطي ثقة في الأداة والنتائج.

جدول 3: قيم معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة (N=38)

الأبعاد	عدد العبارات	قيمة ألفا كرونباخ
كفايات التفكير الاستشرافي.	5	0.88
كفايات بناء الرؤية الاستشرافية.	7	0.91
كفايات بناء الثقافة الاستشرافية.	5	0.91

الأبعاد	عدد العبارات	قيمة ألفا كرونباخ
كفايات الاتصال الاستشراقي.	7	0.92
كفايات القائد الاستشراقي وكيل التغيير.	6	0.93
محور كفايات استشراق المستقبل	30	0.95
محو التوجهات الاستراتيجية	15	0.94
الثبات الكلي للأداة	45	0.97

الأساليب الإحصائية المستخدمة

استخدم الباحث برنامج (S.P.S.S)، وتمثل الأساليب الإحصائية المستخدمة فيما يلي: (1) التكرارات (Frequencies) والنسب المئوية لوصف عينة الدراسة. (2) معامل ارتباط (Pearson) لقياس صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة. وكذلك لإيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كفايات استشراق المستقبل لدى القيادات الأكاديمية ودورهم في تفعيل التوجهات الاستراتيجية (3) معادلة (Alpha Cronbach) لحساب معامل الثبات. (4) المتوسط الحسابي (Mean) لحساب متوسطات عبارات وأبعاد أداة الدراسة. (5) الانحراف المعياري (Deviation) لحساب مدى تباعد القيم عن متوسطها الحسابي.

معيار الحكم على نتائج الدراسة

تم تحديد درجات وفئات معيار نتائج الدراسة على النحو التالي: عالية جدا (5 - 4.20)، عالية (4.19 - 3.40)، متوسطة (3.39 - 2.60)، ضعيفة (2.59 - 1.80) ضعيفة جدا (أقل من 1.80).

رابعاً: تحليل نتائج الدراسة

تحليل نتائج السؤال الأول

نص السؤال الأول على: ما درجة توافر كفايات استشراق المستقبل لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟ وجاءت النتائج على النحو التالي:

كفايات التفكير الاستشراقي

جدول 4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافر كفايات التفكير الاستشراقي

الترتيب	رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	1	القدرة على التفكير التوسعي والابتكاري لتطوير العمل الجامعي مستقبلاً.	3.40	0.981	عالية
2	3	المهارة في تقدير أهمية الجودة والأصالة في العمل المستقبلي.	3.34	1.065	متوسطة
3	2	القدرة على التخيل الإبداعي لتوليد الأفكار المستقبلية.	3.29	0.964	متوسطة
4	4	القدرة على التفكير الاستباقي لمستقبل العمل في الجامعة.	3.28	1.083	متوسطة
5	5	القدرة على التفكير المتفتح القادر على استشراف مستقبل التغيرات المؤثرة على العمل في الجامعة.	3.17	1.099	متوسطة
			3.30	0.955	متوسطة

يتبين من جدول (4) أن درجة توافر كفايات التفكير الاستشراقي لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظر عينة الدراسة جاءت بدرجة (متوسطة) بمتوسط (3.30) وانحراف معياري (0.955)، و تراوحت متوسطات عبارات هذا البعد بين (3.40 - 4.17)؛ وقد جاءت عبارة واحدة بدرجة (عالية) وبمتوسط (3.40) وهي العبارة رقم (1) بينما جاءت بقية العبارات بدرجة (متوسطة) وربما يعود السبب في ذلك إلى قصور برامج التدريب والتنمية المهنية الموجهة للقيادات الأكاديمية في تنمية كفايات التفكير الاستشراقي مثل كفايات التفكير الاستباقي، والتفكير المتفتح، والتفكير التنبئي، والتفكير الإبداعي وتقدير الجودة والأصالة في العمل، وتختلف هذه النتيجة مع الاتجاهات التي تم تناولها في الإطار النظري لكل من (Nanus, 1992)، و (Johnson, 2010)، و (القحطاني، 1436)، والتي أكدت أهمية تنمية التفكير الاستشراقي لدى القيادات لمواجهة التحديات المستقبلية.

كفايات بناء الرؤية الاستراتيجية

جدول 5: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكفايات بناء الرؤية الاستراتيجية

الترتيب	رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	8	القدرة على نشر وتعميم الرؤية المستقبلية للجامعة.	3.37	1.069	متوسطة
2	6	القدرة على تحديد توجهات الجامعة الواجب التركيز عليها مستقبلاً في ضوء رؤية المملكة 2030.	3.29	0.980	متوسطة
3	12	المهارة في تحديد آليات تحقيق الرؤية الاستراتيجية لمستقبل الجامعة.	3.28	1.039	متوسطة
4	9	المهارة في تحديد الأهداف الاستراتيجية المنشودة في ضوء أهداف رؤية المملكة 2030.	3.26	1.005	متوسطة
5	7	القدرة على صياغة الرؤية الجامعية المستقبلية الملهمه في ضوء رؤية المملكة 2030.	3.25	0.973	متوسطة
6	10	القدرة على تحديد المهارات المطلوبة في المخرجات المستقبلية لتتوافق مع متطلبات رؤية المملكة 2030.	3.23	1.043	متوسطة
7	11	القدرة على بناء التزام جماعي لإنجاز الرؤية المستقبلية للجامعة.	3.18	1.117	متوسطة
		المتوسط	3.27	0.912	متوسطة

يتبين من جدول (5) أن كفايات بناء الرؤية الاستراتيجية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظر عينة الدراسة جاءت بدرجة (متوسطة) بمتوسط (3.27) وانحراف معياري (0.912)، وتراوحت متوسطات عبارات هذا البعد بين (3.37 - 3.18) وجميعها بدرجة (متوسطة)؛ وربما يعود السبب في ذلك إلى اتباع القادة الأكاديميين لمجموعة متنوعة من السلوكيات القيادية غير الفعالة في صياغة الرؤى المستقبلية التي تحدد توجهات الجامعة المستقبلية أكاديمياً

وبحثيا وتنظيميا، وصعوبة ترجمة الرؤية لواقع تطبيقي وتوجيه جهود العاملين في الجامعة نحو إنجاز الرؤية، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Higgins, 2002) التي أكدت أهمية كفايات صياغة رؤية دقيقة، وواضحة المعالم للمستقبل، والتحديد الدقيق للتوجهات المستقبلية من منظور استراتيجي متكامل، وتختلف أيضا مع نتائج دراسة (Bryman, 2007) التي أكدت أهمية وضوح التوجهات المنشودة/الرؤية الاستراتيجية، وتطبيق ممارسات القيادة الاستشرافية للمستقبل.

كفايات بناء الثقافة الاستشرافية

جدول 6: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكفايات بناء الثقافة الاستشرافية

الترتيب	رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	17	القدرة على بناء ثقافة استشرافية داعمة للجودة والتميز المؤسسي.	3.31	1.074	متوسطة
2	13	القدرة على بناء ثقافة مؤسسية منتجة تقدر قيمة التطوير المستمر.	3.26	1.05	متوسطة
3	15	القدرة على بناء التزام جماعي بالقيم المؤسسية التي أكدت عليها رؤية المملكة 2030 لتحقيق الأهداف الاستشرافية المستقبلية.	3.14	1.117	متوسطة
4	16	القدرة على بناء ثقافة مؤسسية قائمة على الانفتاح والتقبل والثقة المتبادلة.	3.12	1.083	متوسطة
5	14	القدرة على بناء القيم المؤسسية المشتركة الداعمة للنزاهة والشفافية والمساءلة لاستشراف المستقبل في ضوء رؤية المملكة 2030.	2.98	1.140	متوسطة
		المتوسط	3.16	0.999	متوسطة

يتبين من جدول (6) أن كفايات بناء الثقافة الاستشرافية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظر عينة الدراسة جاءت بدرجة (متوسطة) بمتوسط (3.16) وانحراف معياري (0.999)، وتراوحت متوسطات عبارات هذا البعد بين (3.31 - 2.98) وجميعها بدرجة (متوسطة)؛ وربما يعود السبب في ذلك إلى عدم كفاية الجهود المبذولة والممارسات القيادية في بناء ثقافة استشرافية تدعم قيم النزاهة المؤسسية، والشفافية والمساءلة، وصعوبة تحقيق الالتزام الجماعي بالقيم المؤسسية، ومحدودية تطبيق استراتيجيات التعلم التنظيمي، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Higgins, 2002)، التي أكدت أهمية إلهام التابعين للالتزام بالرؤية المنشودة. ونتائج دراسة (Bryman, 2007) التي أكدت أهمية معاملة المنسوبيين من أعضاء هيئة التدريس بعدالة، وشفافية على قدم المساواة، و خلق مناخ عمل إيجابي/جماعي بالأقسام الأكاديمية، ونتائج دراسة (Mupa, 2015) التي أكدت أهمية المساهمة في تحويل الجامعات إلى منظمات متعلمة تتيح الفرصة أمام تعلم كافة منسوبيها.

كفايات الاتصال الاستشرافي

جدول 7: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكفايات الاتصال الاستشرافي

الترتيب	رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	18	المهارة في الإصغاء الجيد إلى أفكار ومقترحات المرؤوسين الاستشرافية.	3.51	1.105	عالية
2	19	المهارة في الاهتمام بجميع آراء التطوير التي يقدمها العاملون في الجامعة.	3.32	1.188	متوسطة
3	24	القدرة على توصيل رسائل محفزة للمرؤوسين على المشاركة في إنجاز الرؤية الاستشرافية المنشودة.	3.28	1.232	متوسطة
4	22	المهارة في لاهتمام بمشاعر المرؤوسين وبناء العلاقات الإيجابية معهم.	3.23	1.297	متوسطة

الترتيب	رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
5	21	القدرة على التعبير بوضوح عن الأفكار التطويرية التي يرغب في تطبيقها في المستقبل.	3.22	1.157	متوسطة
6	23	المهارة في إقناع أعضاء الهيئتين التدريسية والإدارية بأهمية المساهمة في إنجاز الرؤية المرسومة للمستقبل.	3.21	1.143	متوسطة
7	20	القدرة على جذب انتباه الآخرين أثناء التعبير عن الأفكار التطويرية.	3.15	1.177	متوسطة
			3.28	1.069	متوسطة

يتبين من جدول (7) أن كفايات الاتصال الاستشراقي لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظر عينة الدراسة جاءت بدرجة (متوسطة) بمتوسط (3.28) وانحراف معياري (1.069)، وتراوحت متوسطات عبارات هذا البعد بين (3.15 - 3.51) وقد جاءت عبارة واحدة بدرجة (عالية) وبمتوسط قدره (3.51) وهي العبارة رقم (18) بينما جاءت بقية العبارات بدرجة (متوسطة) وربما يعود السبب في ذلك إلى التركيز على وسائل الاتصال التقليدية في نقل الرؤية الاستشرافية لأعضاء هيئة التدريس وقلّة عقد الاجتماعات وورش العمل لشرح وتوضيح الرؤى والأهداف الاستشرافية، لإقناع العاملين بالرؤية المستقبلية وتحفيزهم لإنجازها والقدرة على إشراك العاملين في استراتيجيات التطوير ومقترحات تحقيق الرؤية الاستشرافية، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Bryman, 2007) التي أكدت أهمية منح فرص مناسبة للمشاركة في صنع، واتخاذ القرارات الرئيسية، وتشجيع فتح قنوات الاتصال، و التواصل الفعال حول التوجهات المنشودة للأقسام الأكاديمية على المدى الطويل مستقبلاً، و وضوح التوجهات المنشودة، والرؤية الاستراتيجية، وتطبيق ممارسات القيادة الاستشرافية للمستقبل، كما تختلف مع نتائج دراسة (Higgins, 2002) التي أكدت أهمية تحفيز دافعية الآخرين، ورفع سقف التوقعات المنشودة للتابعين، وصياغة رؤية دقيقة، وواضحة المعالم للمستقبل.

كفايات القائد الاستشرافي وكييل التغيير

جدول 8: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكفايات القائد الاستشرافي وكييل التغيير

الترتيب	رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	29	القدرة على اكتشاف واقتناص الفرص المتاحة للنجاح والتطوير.	3.23	1.223	متوسطة
2	27	القدرة على تقليل حدة مقاومة أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية لعمليات التطوير والتغيير.	3.22	1.101	متوسطة
3	30	القدرة على تمكين المرؤوسين لإنجاز الرؤية الاستشرافية المنشودة.	3.18	1.145	متوسطة
4	26	القدرة على امتلاك مستويات مرتفعة من المرونة لإنجاح التغيير المستقبلي المنشود.	3.15	1.020	متوسطة
5	28	القدرة على مواجهة المخاطر المحتملة من التغيير المنشود.	3.04	1.053	متوسطة
6	25	القدرة على مواجهة عوامل البيئة الخارجية المؤثرة في التغيير المستقبلي الحادث على المستوى المؤسسي.	3.03	1.104	متوسطة
			3.14	1.01	متوسطة
					المتوسط

يتبين من جدول (8) أن كفايات القائد الاستشرافي وكييل التغيير لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظر عينة الدراسة جاءت بدرجة (متوسطة) بمتوسط (3.14) وانحراف معياري (1.01)، وتراوحت متوسطات عبارات هذا البعد بين (3.23 - 3.03) وجميعها بدرجة (متوسطة)؛ وربما يعود السبب في ذلك إلى محدودية عمليات التفويض في الجامعة لإحداث التغيير المنشود وتمكين أعضاء هيئة التدريس وعدم وجود صلاحيات للقيادات الأكاديمية لمواجهة عوامل البيئة الخارجية ومواجهة المخاطر المحتملة، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Crume, 2000) التي أكدت أهمية أن يلعب القادة أدوار وكلاء التغيير عند صياغة الرؤية المنشودة للمستقبل، مع تمكين التابعين، ومساعدتهم في الحلم بمستقبل مثالي.

جدول 9: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكفايات استشراف المستقبل

الترتيب	رقم البعد	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	1	كفايات التفكير الاستشرافي	3.30	0.955	متوسطة
2	4	كفايات الاتصال الاستشرافي	3.28	1.069	متوسطة
3	2	كفايات بناء الرؤية الاستشرافية	3.27	0.912	متوسطة
4	3	كفايات بناء الثقافة الاستشرافية	3.16	0.999	متوسطة
5	5	كفايات القائد الاستشرافي وكيل التغيير	3.14	1.01	متوسطة
		المتوسط العام لكفايات استشراف المستقبل	3.23	0.922	متوسطة

يتبين من جدول (9) أن درجة توافر كفايات استشراف المستقبل لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظر عينة الدراسة جاءت (متوسطة) بمتوسط (3.23) وبانحراف معياري (0.922)، و تراوحت متوسطات أبعاد هذا المحور بين (3.30 - 3.14) وجميعها بدرجة (متوسطة)؛ وربما يعود السبب في ذلك إلى قصور برامج التدريب والتنمية المهنية المقدمة للقيادات الأكاديمية في الجامعة عن تنمية كفايات استشراف المستقبل، وعدم تضمين كفايات استشراف المستقبل كمعيار مهم ضمن معايير اختيار القيادات الأكاديمية بالجامعة، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Higgins, 2002) التي أكدت أهمية اتباع القادة الأكاديميين لمجموعة متنوعة من السلوكيات القيادية الفعالة في صياغة الرؤى المستقبلية لمؤسساتهم المختلفة للتعليم العالي ارتكازاً على دعائم فلسفة، وممارسات القيادة الاستشرافية للمستقبل.

تحليل نتائج السؤال الثاني

نص السؤال الثاني على: ما درجة تفعيل القيادات الأكاديمية للتوجهات الاستراتيجية لجامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟ وللإجابة، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول 10: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تفعيل القيادات الأكاديمية للتوجهات الاستراتيجية لجامعة الملك عبد العزيز

الترتيب	رقم العبارة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	4	دعم الجهود والمبادرات التي تسهم في تحسين مركز الجامعة في التصنيفات العالمية.	3.35	1.082	متوسطة
2	10	تأكيد جودة الأداء وفقا لمعايير الاعتماد الأكاديمي المحلي والدولي.	3.34	1.124	متوسطة
3	11	تطوير برامج الدراسات العليا في ضوء مسارات التنمية واتجاهات الرؤية الوطنية.	3.32	1.002	متوسطة
4	14	دعم الممارسات والأنشطة التي تعزز المسؤولية المجتمعية للجامعة.	3.28	1.167	متوسطة
5	1	تطوير الأداء الأكاديمي والتدريسي لأعضاء هيئة التدريس وفقا لأفضل الممارسات العالمية.	3.23	1.129	متوسطة
6	13	دعم الإنتاج البحثي لأعضاء هيئة التدريس للنشر في المجلات المصنفة عالميا.	3.22	1.087	متوسطة
7	12	تبني أفضل الممارسات في بناء وتفعيل الشراكات مع المؤسسات المحلية والدولية.	3.21	1.008	متوسطة
8	7	دعم مبادرات التحول إلى جامعة بحثية.	3.18	1.113	متوسطة
9	15	تطوير الممارسات الإدارية للارتقاء بأنشطة إدارة الموارد البشرية بالجامعة.	3.17	1.113	متوسطة
10	3	رفع كفاءة المخرجات التعليمية بما يتوافق ومتطلبات سوق العمل المحلية والدولية.	3.15	1.094	متوسطة

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العبارات	رقم العبارة	الترتيب
متوسطة	1.004	3.14	ترسيخ ثقافة ريادة الأعمال في الجامعة.	9	11
متوسطة	1.207	3.12	تحسين الخدمات الطلابية بما يحقق جودة الخدمة المقدمة.	6	12
متوسطة	1.183	3.09	توظيف التقنية في التعليم لدعم التحول إلى جامعة إلكترونية.	8	13
متوسطة	1.076	3.03	إضفاء البعد الدولي على وظائف الجامعة لدعم التحول نحو الجامعة العالمية.	2	14
متوسطة	1.159	2.93	توفير بيئة أكاديمية محفزة للإبداع والابتكار.	5	15
متوسطة	0.968	3.19	المتوسط		

يتبين من جدول (10) أن درجة تفعيل القيادات الأكاديمية للتوجهات الاستراتيجية لجامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظر عينة الدراسة جاءت (متوسطة) بمتوسط (3.19) وانحراف معياري (0.968)، وتراوحت متوسطات عبارات هذا المحور بين (2.93 - 3.35)؛ وقد جاءت في الترتيب الأول العبارة رقم (4) بمتوسط (3.35)، وجاءت في الترتيب الخامس عشر والأخير العبارة رقم (5) بمتوسط (2.29)؛ وربما يعود السبب في هذه النتائج إلى وجود فجوة بين المستويات العليا في الإدارة الجامعية وبين المستويات القيادية التنفيذية تجعل القيادات الأكاديمية في هذا المستوى معزولة عن تفعيل التوجيهات الاستراتيجية التي رسمتها القيادة العليا في الخطة الاستراتيجية للجامعة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (عبد الوهاب، 2014) التي أكدت أن الإجراءات التطبيقية المتخذة يكتنفها الكثير من القصور. بينما تختلف مع نتائج دراسة (الزامكي، 2001)؛ التي جاءت التوجهات الاستراتيجية فيها بدرجة قليلة، ومع نتائج دراسة (حسنين، 2015) التي جاءت التوجهات الاستراتيجية فيها بدرجة عالية. ومع نتائج دراسة (الطيبي، 2019).

تحليل نتائج السؤال الثالث

نص السؤال الثالث على: هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين درجة توافر كفايات استشراف المستقبل لدى القيادات الأكاديمية ودرجة تفعيلهم للتوجهات الاستراتيجية لجامعة الملك عبد العزيز؟ وللإجابة عن هذا السؤال، وللكشف عن العلاقة، تمَّ حساب معاملات الارتباط (Pearson)، وتم الاعتماد في تفسير قوة الارتباط على الجدول الذي أورده فهمي (1426، ص539) كما يلي:

جدول (11): قوة معامل الارتباط

قوة معامل الارتباط	تامة	عالية جدا	عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا	لا يوجد علاقة
مدى معامل الارتباط	1+	من 0.80 إلى 0.99	من 0.60 إلى 0.79	من 0.40 إلى 0.59	من 0.20 إلى 0.39	من 0.01 إلى 0.19	صفر

جدول (12): معاملات الارتباط (Pearson) بين درجة توافر كفايات استشراف المستقبل لدى القيادات الأكاديمية ودرجة تفعيلهم للتوجهات الاستراتيجية

تفعيل التوجهات المستقبلية للجامعة		أبعاد كفايات استشراف المستقبل
قوة العلاقة	معامل الارتباط (r)	
عالية جدا	0.81 **	البعد الأول: كفايات التفكير الاستشرافي
عالية جدا	0.80 **	البعد الثاني: كفايات بناء الرؤية الاستشرافية
عالية جدا	0.84 **	البعد الثالث: كفايات بناء الثقافة الاستشرافية
عالية	0.76 **	البعد الرابع: كفايات الاتصال الاستشرافي
عالية	0.79 **	البعد الخامس: كفايات القائد الاستشرافي وكيل التغيير
عالية جدا	0.86 **	كفايات استشراف المستقبل

** دالة عند مستوى (0.000)

يتبين من جدول (12) وجود علاقة ارتباطية طردية (عالية جدا) بين درجة توافر كفايات استشراف المستقبل لدى القيادات الأكاديمية ودرجة تفعيلهم للتوجهات الاستراتيجية لجامعة الملك عبد العزيز بمعامل ارتباط (0.86) عند مستوى الدلالة (0.000). وقد يعود السبب في ذلك إلى ارتباط التوجهات الاستراتيجية بالمستقبل الأمر الذي يتطلب توافر كفايات استشرافية لدى القيادات الأكاديمية لبناء صورة ذهنية ورؤية مؤسسية لمستقبل العمل الأكاديمي في الجامعة. حيث أثبتت النتائج أنه كلما كان امتلاك القيادات الأكاديمية لكفايات استشراف المستقبل عاليا كلما كان دورهم في تفعيل التوجهات الاستراتيجية للجامعة فعالا ومؤثرا.

ملخص النتائج

- أن درجة توافر كفايات استشراف المستقبل لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظر عينة الدراسة قد جاءت بدرجة (متوسطة) بمتوسط (3.23). وقد جاءت نتائج أبعاد كفايات استشراف المستقبل مرتبة حسب أعلى متوسط على النحو التالي:
- جاءت كفايات التفكير الاستشرافي لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظر عينة الدراسة بدرجة (متوسطة) بمتوسط (3.30).
 - جاءت كفايات الاتصال الاستشرافي لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظر عينة الدراسة بدرجة (متوسطة) بمتوسط (3.28).
 - جاءت كفايات بناء الرؤية الاستشرافية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظر عينة الدراسة بدرجة (متوسطة) بمتوسط (3.27).
 - جاءت كفايات بناء الثقافة الاستشرافية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظر عينة الدراسة بدرجة (متوسطة) بمتوسط (3.16).
 - جاءت كفايات القائد الاستشرافي وكيل التغيير لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظر عينة الدراسة بدرجة (متوسطة) بمتوسط (3.14).
 - أن درجة تفعيل القيادات الأكاديمية للتوجهات الاستراتيجية لجامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظر عينة الدراسة قد جاءت بدرجة (متوسطة) بمتوسط (3.19).

توجد علاقة ارتباطية طردية (عالية جدا) بين درجة توافر كفايات استشراف المستقبل لدى القيادات الأكاديمية ودرجة تفعيلهم للتوجهات الاستراتيجية لجامعة الملك عبد العزيز بمعامل ارتباط (0.86). وقد جاءت نتائج العلاقة بين أبعاد كفايات استشراف المستقبل ودور القيادات الأكاديمية للتوجهات الاستراتيجية لجامعة الملك عبد العزيز على النحو التالي:

- توجد علاقة ارتباطية طردية (عالية جدا) بين درجة توافر كفايات التفكير الاستراتيجي لدى القيادات الأكاديمية ودرجة تفعيلهم للتوجهات الاستراتيجية لجامعة الملك عبد العزيز بمعامل ارتباط (0.81).

- توجد علاقة ارتباطية طردية (عالية جدا) بين درجة توافر كفايات بناء الرؤية الاستراتيجية لدى القيادات الأكاديمية ودرجة تفعيلهم للتوجهات الاستراتيجية لجامعة الملك عبد العزيز بمعامل ارتباط (0.80).

- توجد علاقة ارتباطية طردية (عالية جدا) بين درجة توافر كفايات بناء الثقافة الاستراتيجية لدى القيادات الأكاديمية ودرجة تفعيلهم للتوجهات الاستراتيجية لجامعة الملك عبد العزيز بمعامل ارتباط (0.84).

- توجد علاقة ارتباطية طردية (عالية) بين درجة توافر كفايات الاتصال الاستراتيجي لدى القيادات الأكاديمية ودرجة تفعيلهم للتوجهات الاستراتيجية لجامعة الملك عبد العزيز بمعامل ارتباط (0.76).

- توجد علاقة ارتباطية طردية (عالية) بين درجة توافر كفايات القائد الاستراتيجي وكييل التغيير لدى القيادات الأكاديمية ودرجة تفعيلهم للتوجهات الاستراتيجية لجامعة الملك عبد العزيز بمعامل ارتباط (0.79).

التوصيات والمقترحات

العمل على إعداد برامج تدريبية لتنمية كفايات استشراف المستقبل لدى القيادات الأكاديمية بجامعة الملك عبد العزيز، تشمل: كفايات التفكير الاستراتيجي، وكفايات بناء الرؤية الاستراتيجية، وكفايات بناء الثقافة الاستشرافية، وكفايات الاتصال الاستراتيجي، وكفايات القائد الاستراتيجي وكيل التغيير.

العمل على تهيئة المناخ التنظيمي الداعم لرسم التوجهات الاستراتيجية المستقبلية، مع الارتقاء بمستويات التعاون والمشاركة، والعمل الجماعي لتعزيز توظيف كفايات استشراف المستقبل في تفعيل التوجهات الاستراتيجية للجامعة.

بناء مقياس مقنن لقياس درجة امتلاك كفايات استشراف المستقبل ليكون معياراً لاختيار وتعيين القيادات الأكاديمية في جامعة الملك عبد العزيز.

العمل على إعداد استراتيجية مؤسسية لاكتشاف وتنمية المواهب القيادية الاستشرافية وإعداد البرامج المهنية وتخطيط المسار الوظيفي لهم بما يصقل كفاياتهم الاستشرافية ويوظف قدراتهم لرسم التوجهات المستقبلية للجامعة.

إجراء المزيد من الدراسات لمعرفة العوامل المؤثرة في استشراف المستقبل في الجامعات السعودية، وتحديد درجة توافر مهارات القيادة الاستشرافية لدى القيادات الأكاديمية، وبناء برامج تدريبية مقترحة لتنمية مهارات وكفايات استشراف المستقبل لدى القيادات الأكاديمية، بالإضافة إلى دراسة العلاقات الارتباطية بين درجة ممارسة مهارات القيادة الاستشرافية وبعض المتغيرات كالفاعلية التنظيمية، والجودة، والتعلم التنظيمي، والتغيير التنظيمي وأثرها في تطوير أداء الجامعات.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- جامعة القصيم، (1438): كتاب أبحاث وأوراق مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية 2030، المنعقد خلال الفترة من 14/4 /1438 - 13. القصيم، السعودية.
- جامعة الملك عبد العزيز (2018): الخطة الاستراتيجية للجامعة، تم استرجاعه بتاريخ 1444/02/15 متاح على الرابط: <https://vp-development.kau.edu.sa/Pages-str4-vpod.aspx>
- الجبير، هاني (1429). من معالم المنهجية الإسلامية للدراسات المستقبلية، مركز البحوث والدراسات بمجلة البيان، الرياض، السعودية.
- حسنين، رائد (1015): التوجهات الاستراتيجية للجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة في ضوء الاتجاهات المعاصرة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر. فلسطين.
- الحمادي، فائزة؛ وسالم، سماح (11، 2017 - 12 يناير). تنمية الموارد الذاتية للجامعات السعودية بالتطبيق على جامعة الملك فيصل، مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية 2030، جامعة القصيم - بريدة.
- الدهدار، مروان (2013): العلاقة بين التوجه الاستراتيجي لدى الإدارة العليا في الجامعات الفلسطينية وميزتها التنافسية دراسة ميدانية على جامعات قطاع غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التجارة، الجامعة الإسلامية بغزة. فلسطين.
- الزامكي، حسين (2001): القيادة الاستراتيجية ودورها في صياغة التوجه الاستراتيجي الجامعي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإدارية، جامعة عدن، اليمن.
- صالح، أحمد. (2018). نماذج حوكمة الجامعات وأثرها في بناء التوجه الاستراتيجي: دراسة تطبيقية على الجامعات الخاصة في مدينة عمان، مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، (2)38، 77-94.
- الطعاني، حسن (2010). التدريب الإداري المعاصر، ط 2، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الطيطي، فادي (2019). التوجه الاستراتيجي لدى رؤساء الجامعات الأردنية في محافظات العاصمة وعلاقته بالإدارة الاستراتيجية من وجهة نظر عمداء الكليات، رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط.

- العامري، صالح؛ الغالبي، طاهر (2008): الإدارة والأعمال، ط2، عمان - الأردن، دار وائل للنشر.
- عبد الوهاب، ياسر (2014): التوجه الاستراتيجي لتطوير منظومة التعليم الجامعي في ظل العولمة ومجتمع المعرفة. مجلة النهضة. المجلد الخامس عشر. العدد الرابع. ص ص (84 - 61). جامعة القاهرة. كلية الاقتصاد والعلوم السياسية.
- فليه، فاروق؛ والزكي، أحمد (2003). الدراسات المستقبلية منظور تربوي، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- فهمي، محمد (1426): الإحصاء بلا معاناة المفاهيم مع التطبيقات باستخدام برنامج SPSS. معهد الإدارة العامة، الرياض، السعودية.
- القحطاني، سالم (1436) الاتجاهات الحديثة في القيادة الإدارية وتحدياتها. في كتاب بركات العتيبي (محرر)، القيادات الإدارية في المنظمات الحكومية الأدوار والتوقعات، (13 - 90)، الرياض، معهد الإدارة العامة.
- القطامين، أحمد. (1996). التخطيط الاستراتيجي والإدارة الاستراتيجية، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، الأردن، عمان.
- قنديلجي، عامر؛ والسمارائي، إيمان (2009): البحث العلمي الكمي والنوعي، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، عمان.
- ملحم، سامي (2005): مناهج البحث في التربية وعلم النفس، الطبعة 3، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، عمان.
- وثيقة رؤية المملكة 2030 متاحة على الرابط التالي: www.vision2030.gov.sa

ثانيا: المراجع الأجنبية:

- Al-Hammadi, F., & Salem, S. (2017, 11 – 12 January). Development of self-generated resources at Saudi universities: An empirical study of King Faisal University. Conference on the Role Played by Saudi Universities in Maximizing Saudi Vision 2030 , Al Qussaim university- Buraydah
- Al-Jubeir, H. (1429). Features of Islamic Methodology for Future Studies. Riyadh, KSA: Al-Bayan Books
- Al-Qahtani, S. (1436). Modern trends in administrative leadership and their challenges. In B.M. Al-Otaibi (Ed.), Administrative Leaderships at Riyadh, (90-Governmental Organizations: Roles and Expectations (pp. 13 .KSA: Institute of Public Administration
- Al-Sonboul, A. (2003). Visioning the Future of Distance Education in the Kingdom of Saudi Arabia. Riyadh, KSA: Faculty of Education Research Centre, King Saud University
- Al-Ta'ani, H. (2010). Modern Administrative Training (2nd ed.). Amman, Jordan: Dar Al Massira for Publishing, Printing and Distribution
- Boal, K.B., & Hooijberg, R. (2001). Strategic leadership research: Moving on. 549-The Leadership Quarterly, 11 (4), 515
- Boomer, L.G. (2012). Leadership, management and administration: What's the difference? Accounting Today, 26 (9), 34
- Bryman, A. (2007). Effective leadership in higher education: A literature review. Studies in Higher Education, 32 (6), 693
- Crume, G.C., Jr. (2000). Perceptions on visionary leadership by presidents at public, four-year institutions. PhD dissertation, University of Virginia, Charlottesville-VA

- Dimmock, C. (1999). The management of dilemmas in school restructuring: –
.113-A case analysis. *School Leadership and Management*, 19 (1), 97
- Dwivedi, R.S. (2006). Visionary leadership: A survey of literature and case –
study of Dr A. P. J. Abdul Kalam at Drdl. *Vision: The Journal of Business*
.21-Perspective, 10 (3), 11
- Flih, F., & Al-Zaki, A. (2003). *Future Studies: An Educational Perspective*. –
.Amman, Jordan: Dar Al Massira for Publishing, Printing and Distribution
- Groves, K.S. (2006). Leader emotional expressivity, visionary leadership, and –
organizational change. *Leadership and Organization Development Journal*,
.583-27 (7), 566
- Heath, C., & Heath, D. (2010). *Switch: How to Change Things When Change –*
is Hard. New York, NY: Crown Publishing Group
- Higgins, M.M. (2002). Leader behavior in the development of vision in –
Catholic higher education. PhD dissertation, Catholic University of America,
.Washington-DC
- Hitt , M.A., Bierman, L., Shimizu, K., & Kochhar, R. (2001). Direct and –
moderating effects of human capital on strategy and performance in
professional service firms: A resource-based perspective. *Academy of*
.28-Management Journal, 44, 13
- Johnson, M. (2010). Designing visionary leadership teams. *International –*
.35-Journal of Sociotechnology and Knowledge Development, 2 (1), 12
- Jones, S. (2003), “Measuring the Quality of Higher Education: linking teaching –
quality measures at the delivery level to administrative measures at the university
229-level”, *Quality in Higher Education*, Vol. 9, No. 3, November: 223

- Kahan, S. (2010). *Getting Change Right: How Leaders Transform Organizations – from the Inside Out*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Kelley, R.C, Thornton, B., & Daugherty, R. (2005). Relationships between – .25-measures of leadership and school climate. *Education*, 126 (1), 17
- Koivuniemi, Reetta, (2016). What it takes to become an entrepreneurial – leader? Master's Thesis, Aalto University, Helsinki
- Li, J., & Kozhikode, R. K. (2009). Developing new innovation models: Shifts in – the innovation landscapes in emerging economies and implications for global .339-R&D management. *Journal of International Management*, 15(3), 328
- Manu, F.A., & Sriram, V. (1996). Innovation, marketing strategy, environment – .91-and performance. *Journal of Business Research*, 35 (1), 79
- Menguc, B., & Auh, S. (2005). A test of strategic orientation formation versus – strategic orientation implementation: The influence of TMT functional diversity and inter-functional coordination. *Journal of Marketing Theory and .19-Practice*, 13 (2), 4
- Mupa, P. (2015). Visionary leadership for management of innovative higher – education institutions: Leadership trajectories in a changing environment. .50-*Research on Humanities and Social Sciences*, 5 (13), 43
- Nanus, B. (1992). *Visionary Leadership: Creating a Compelling Sense of – Direction for Your Organization*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Sashkin, M. (1996). *Visionary Leader: New Vision of Leadership*. Amherst, – .MA: Human Resource Development Press
- Taylor, C.M. (2003). *Visionary leadership in nonprofit organizations*. PhD – .dissertation, University of Florida, Gainesville-FL

- Taylor, C.M., Cornelius, C.J., & Colvin, K. (2014). Visionary leadership and its relationship to organizational effectiveness. *Leadership & Organization Development Journal*, 35 (6), 566-583.
- The “Saudi Vision 2030” Document. Retrieved from its official Website: www.vision2030.gov.sa
- Tutar, H., Nart, S., & Bingöl, D. (2015). The effects of strategic orientations on innovation capabilities and market performance: The case of ASEM. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 207, 709-719.
- Venus, M. (2013). Demystifying visionary leadership: In search of the essence of effective vision communication. PhD dissertation, Erasmus University, Rotterdam-The Netherlands
- Wood, Van R., & Robertson, Kim R., (Dec. 1997) , Strategic orientation and export success: an empirical study, *International Marketing Review*, Vol.(14), No.(6), MCB UP Ltd

التعليم الإلكتروني بالجامعة المغربية مقومات نجاحه وعوائق تنزيله

د. محمد زمراني - د. السعيد الزاهري
جامعة عبد الملك السعدي

التقديم

إن التغيرات السريعة التي عرفها العالم على كل المستويات نظراً لحالة الاجتياح الرقمي الذي تعرفه كل القطاعات قد أثر بشكل أو بآخر في أنماط التعليم والتعلم، وفي وسائله المتنوعة، بل وحتى في أهدافه وغاياته، وقد غدت تكنولوجيا المعلومات والاتصال مكوناً رئيساً في قاطرة التقدم والتطور، في كافة جوانب الحياة إلى درجة أصبحت تشكل قطبا من الأقطاب الثلاثة لمجتمع المعرفة، وهي الاقتصاد، والتكنولوجيا، والمعرفة.¹

فالتقدم الكبير الذي أحرزته هذه التقنية ساهم بشكل فعال في تنمية العديد من القطاعات الاجتماعية والاقتصادية والتعليمية، وقد أكدت العديد من التقارير الصادرة عن جهات وهيئات دولية مهمة بالتنمية، -من قبيل البنك الدولي- على أهمية تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التنمية المستدامة، اقتصاديا واجتماعيا، من خلال استخدامها في مجالات التعليم والصحة والحوكمة الرشيدة.² ومن المفاهيم التي ظهرت نتيجة هذا التحول العالمي، وخاصة على مستوى المجال التربوي نجد: التعليم المفتوح والتعليم المبرمج، والتعليم المندمج، والتعليم الذكي، والتعليم الرقمي وغيرها من المفاهيم التي صاحبت هذا التحول.

ويظل التعليم الإلكتروني أحد أهم هذه المفاهيم وأكثرها انتشارا في الآونة الأخيرة. والذي ظهر كنمط جديد من التعليم الذي يُطبَّق في مختلف المستويات، ويهدف إلى تقديم تعليم عال متميز موجه لقاعدة كبيرة من الطلبة والمستفيدين، معتمدا بالدرجة الأولى على أحدث التطورات في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصال، وفي خدمات شبكة الإنترنت.

1 برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ومؤسسة محمد بن راشد المكتوم، 2009: تقرير المعرفة العربي نحو تواصل معرفي منتج، صفحة 29.

2 برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ومؤسسة محمد بن راشد المكتوم، 2009: تقرير المعرفة العربي نحو تواصل معرفي منتج، صفحة 29.

والجامعة المغربية بدورها غير مستثناة من هذا التطور التكنولوجي، إذ حاولت بمختلف السبل الاستفادة من هذه التطورات، سواء على مستوى الأجهزة والمعدات ومنظومة الإعلام والاتصالات، أو على مستوى التكوين والتأهيل لدمجها في العملية التعليمية من أجل تطوير وتحسين جودة التعليم.

وتُعد هذه الورقة استجابة فعلية لهذا السياق، إسهاما في بسط مقومات نجاح هذه التجربة، وعرضا لأهم الإشكالات والتحديات التي تواجه تنزيل التعليم الإلكتروني في الجامعة المغربية، طرعا للبدائل وتوضيحا للمفاهيم المرتبطة بالموضوع.

إشكالية الورقة

من أجل الوقوف على واقع التعليم الجامعي ومدى مسيرته للتطورات التي تعرفها ثورة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التعليمية الحديثة، ومعرفة المؤهلات التي تتوفر عليها الجامعات المغربية، وكذا من أجل التعرف على شروط تنزيل مشروع التعليم الإلكتروني، تم بسط جوانب الإشكالية عبر جملة من التساؤلات التي تحدد مسار هذه الورقة وهي كالتالي:

- ما هو واقع التعليم الإلكتروني عن بعد في الجامعات المغربية، وما التحديات التي تواجهه؟
- ما دور التعليم الإلكتروني في حل الإشكالات المطروحة في التعليم العالي بالمغرب؟
- ما شروط نجاح التعليم الإلكتروني عن بعد في الجامعات المغربية؟

منهجية البحث

نظرا لما تسعى إليه هذه الورقة من إيضاح وتشخيص واقع التعليم الإلكتروني بالجامعة المغربية، ارتأينا أن يكون المنهج الوصفي التحليلي المنهج المعتمد في هذا البحث، باعتباره الطريقة الأنسب حاليا لوصف الموضوع المراد دراسته من خلال منهجية علمية تصل إلى تقرير نتائج وتوصيات بخصوص الأسئلة المطروحة في البحث.

تحديد المصطلحات

تم الاعتماد في تحديد مصطلحات الدراسة على عدة تعاريف إجرائية معتمدة في عدد من الدراسات والأدبيات المختلفة من قبيل: (الصالح، 2007) و(المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2001) و(بدر الخان، 2005).

- **التعليم الإلكتروني (E-Learning):** نوع من أنواع التعليم (الرقمي - الافتراضي - الذكي) الذي يهدف إلى إيجاد بنية تفاعلية غنية بالتطبيقات التي تعتمد بشكل أساسي على الحاسوب والإنترنت، وتمكن الطالب من الوصول إلى مصادر التعلم في أي وقت ومن أي مكان.
- **الجامعة الافتراضية (Virtual University):** وهي كل جامعة معتمدة حكومياً أو تحت إشراف وزارة التعليم العالي والتي تنقل كل أو جزءاً من مقرراتها وبرامجها الدراسية بوساطة الأنترنت، وتطبيقاتها على الشبكة العنكبوتية.
- **الجامعة المغربية (The Moroccan University):** ونقصد بها في هذه الورقة المؤسسات التعليمية المهتمة بالفئة العمرية ما فوق ثماني عشرة سنة، وبالخصوص مؤسسات التعليم العالي ذات الولوج المفتوح المعتمدة على النقل المعرفي ككليات الآداب والعلوم الإنسانية والحقوق والاقتصاد.

أولاً: تحديات التعليم الجامعي ذي الولوج المفتوح بالمغرب

يشكل التعليم العالي قمة هرم المنظومة التربوية، وهو أحد أعمدة التنمية بالبلاد، لأنه يتصدر مهمة تكوين الشباب، وإنتاج المعرفة الأكاديمية والبحث العلمي، كما أنه المطالب بالإجابة عن أسئلة الرهانات المجتمعية والتحديات المحلية في سياق العولمة، وجدير بنا أن نناقش أولاً تقوية هذه البنية وتجويدها حتى تقوم بالأدوار المنوطة بها على أحسن وجه، لذا سنعرض بعض التحديات التي تواجه التعليم العالي بالمغرب، محاولين فيما سيأتي قدر المستطاع طرح الأسئلة التي من شأنها الإسهام في تجويد العرض الأكاديمي، مستعينين ببعض الدراسات والمؤشرات الرسمية.

بداية مع التقرير القطاعي³ الذي أصدره المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي بدت عدة اختلالات وإكراهات تواجه التعليم الجامعي المغربي وخصوصاً في المؤسسات ذات

3 المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي؛ التعليم العالي بالمغرب: فعالية ونجاعة وتحديات النظام الجامعي ذي الولوج المفتوح، الرباط، 2018.

الولوج المفتوح ككليات الآداب والحقوق وغيرها، وتشير هذه الدراسة التي أجريت على ثماني عشرة مؤسسة جامعية بثلاث جامعات مختلفة، إلى النسب التالية:

- 22 % النسبة المتوسطة للزيادة السنوية في أعداد الملتحقين الجدد بسلك الإجازة الأساسية.
- 25 % فقط من يحصلون على الإجازة الأساسية بغض النظر عن المدة، والنسبة تعرف وتيرة تنازلية.
- 9 % فقط من يحصلون على الإجازة الأساسية في المدة العادية (ثلاث سنوات) من مجموع عدد المسجلين في السنة الأولى.
- 25,3 % نسبة الانقطاع في سلك الإجازة الأساسية، والنسبة في تزايد مستمر.
- 1,1 مليار درهم قيمة الخسارة المالية التي يخلفها انقطاع الطلبة وتأخرهم في الحصول على الإجازة في المدة العادية، في حين لا يتجاوز الطلبة الحاصلون على الإجازة الأساسية في هذه المدة نصف المبلغ.

وتشكل الأعداد الكبيرة للطلبة التي أضحت تتزايد باستمرار، تحديا بنيويا أمام نجاح تطبيق الإصلاح، إذ لا تساعد على تجويد العرض التعليمي، ولا على نجاح أعداد كبيرة من الطلبة، ولا على ضمان جاذبية الجامعة ذات الولوج المفتوح. ويكفي الرجوع إلى ثلاث مؤشرات أساسية لإثبات هذه الظاهرة:

• المؤشر الأول: يظهر في ضعف نسبة التمدرس بالتعليم العالي في المغرب؛

تشير معطيات اليونيسكو، أن التعليم العالي بالمغرب لا يستقطب بشكل كبير فئة الشباب ذي المرحلة العمرية ما بين 18 و22 سنة إلا بنسبة لم تتجاوز 32 بالمئة، والملاحظ أن هذه النسبة تجعل المغرب مُتجاوزا من طرف بلدان أخرى كانت إلى حد قريب في المستوى نفسه، مثل الجزائر وتونس والأردن.

ما يدل على أن النظام التعليمي الجامعي بالمغرب لا يستقطب الشباب بشكل كافٍ، وقد يعزى السبب في ذلك إلى ضعف الثقة لدى بعض الشباب في قدرة النظام على ضمان فرص الشغل بعد التخرج. مما يُطرح معه مشكل الهدر الجامعي.

• المؤشر الثاني: يتمثل في نسبة التأطر البيداغوجي؛

يعتبر التأطر البيداغوجي أمراً أساسياً من أجل نجاح نظام الجامعي. إذ يتطلب الإصلاح الحقيقي وجود تأطير أكاديمي كاف وأكثر قرباً من الطالب، إضافة إلى رهان تنويع العرض البيداغوجي ومسارات التكوين، وهو ما يلزمُ معه تنويع الكفاءات والتخصصات لبناء تكوين متماسك وقوي.

والحال أن التأطير البيداغوجي في المغرب، ما زال لم يستجب لهذه المقتضيات لضمان نجاح الإصلاح، وتُظهر المعطيات الإحصائية⁴ لدى وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي نقصاً كبيراً في نسبة التأطير البيداغوجي إذ سُجل سنة 2018؛ 87 طالبا لكل أستاذ باحث في التخصصات ذات الولوج المفتوح، في حين كان المغرب يسجل أقل بكثير من هذا العدد قبل سبعة عشر سنة إذ كان العدد 36 طالبا لكل أستاذ باحث سنة 2001. وتعد هذه النسبة مرتفعة مقارنة بباقي الدول المجاورة كما أنها تتجاوز المعايير الدولية.⁵

• المؤشر الثالث: يتمثل في نسبة استخدام الطاقة الاستيعابية للمؤسسات الجامعية؛

تعاني بنية الاستقبال الجامعي أمام التدفق المستمر والمتزايد لأعداد الطلبة الجدد على المؤسسات ذات الولوج المفتوح من ضعف واضح، خاصة وأنها حسب إحصائية وزارة التعليم فاقت 211 بالمئة من سعتها الأصلية، رغم الجهود المبذولة في هذا الشأن من محاولة توسيع البنية الجامعية من خلال إضافة مؤسسات جديدة وتوسيع العرض الاجتماعي لفائدة الطلبة، لتخفيف الضغط على المركز الجامعية الكبرى، وذلك حسب مخطط عمل الوزارة في أفق 2022.

في مقابل هذه المؤشرات التي تحدثنا عنها والتي تشير إلى تنامي عدد الطلبة بتزايد وارتفاع نسبة الهدر الجامعي وقلة التأطير وضعف الطاقة الاستيعابية وارتفاع التكلفة والخسائر المادية. يدعونا هذا إلى التساؤل حول الحلول التي من شأنها التخفيف من وطأة هذه المشاكل المتراكمة على مستوى الجامعة المغربية، وسنخصص المحور التالي للحديث عن بعض المؤشرات التي تجعل من التعليم الإلكتروني عن بعد أحد أبرز الخيارات المطروحة للخروج من هذا المأزق.

4 إحصائيات جامعية- التعليم العالي الجامعي العمومي 2018-2019؛ مأخوذة من الموقع الرسمي للوزارة: <https://www.enssup.gov.ma/ar/Statistiques.html>

5 المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي؛ التعليم العالي بالمغرب: فعالية ونجاعة وتحديات النظام الجامعي ذي الولوج المفتوح، الرباط، 2018، صفحة 44.

ثانياً: التعليم الإلكتروني في مواجهة تحديات التعليم الجامعي

يَعرف العالم إقبالا على استخدام الإنترنت، وانتشاراً متزايداً بوثيرة متسارعة تقدر بنسبة زيادة سنوية تتراوح بين 21 بالمئة و9 بالمئة، فقد بلغ عدد منخراطي الإنترنت في سنة 2014 مليارين وأربع مئة مليون منخراط، ليصل العدد بعد خمس سنوات (2019) إلى أربع مليارات وثلاثة مئة مليون⁶، وهذا التزايد في عدد المنخراطين يقابله تزايد بنفس الوثيرة في المحتوى التعليمي الرقمي على الشبكة، لتصبح شبكة الإنترنت وسطاً أكثر ديموقراطية وفاعلية في التعلم، وتوفر بذلك فرصة لتطوير الذات، واكتساب المعارف، وتقويم المكتسبات، والتدريب على مهارات المستقبل.

مع هذا النمو ظهرت أنشطة كثيرة للتعلم عن طريق الإنترنت منها: التعلم الإلكتروني والتدريب باستخدام الشبكة والتعلم المندمج والتعلم المفتوح والتعلم الافتراضي والتعلم الرقمي وغيرها من المسميات التي تشترك في استخدام الشبكة العنكبوتية للاتصال والتواصل والتعلم.

ووفق دراسة أنجزها مركز تكنولوجيا التعلم التابع لوزارة التعليم الأمريكية⁷ حول تقييم ممارسات التعليم القائمة على الإنترنت: باعتماد التحليل البعدي لمراجعة خمسين دراسة اهتمت بالتعلم عبر الإنترنت خلصت إلى الاستنتاجات الآتية:

- أداء طلاب التعلم عن بعد أفضل بمستوى متوسط من طلاب التعليم التقليدي؛
- التعلم المندمج أفضل من التعلم الكلي عن بعد؛
- فاعلية التعلم عن بعد لطلاب مختلفين وموضوعات مختلفة؛
- لم يؤثر التعلم عن بعد في تحصيل الطلاب بشكل متميز؛
- فاعلية التعلم عن بعد لطلاب البكالوريوس والدراسات العليا.

وبالتالي أصبح التوجه نحو التقنية واستخدامها في العملية التعليمية يشكل حلاً في كثير من الأحيان، بل وجعلها في كثير من الأحيان هادفة إلى تحسين التعليم والرفع من جودته، وهو أمر أخذ في النمو السريع على المستوى العالمي. إذ قدرت الاستثمارات في سوق التقنية التعليمية سنة 2017 بمبلغ 17.7 مليار دولار أمريكي⁸ وأسفرت عدة عوامل عن هذا النمو منها؛ الاعتراف

6 datareportal, 2019 ; global digital report. Récupéré sur <https://wearesocial.com>: <https://wearesocial.com/global-digital-report-2019>

7 Bakia, M., Shear, L., Toyama, Y., & Lassetter, A. (2012). Understanding the Implications of Online Learning for Educational Productivity. Office of Educational Technology, US Department of Education

8 .Business Wire; <https://www.businesswire.com/>, 2018

بأهمية التعليم في النمو الاقتصادي، انخفاض التمويل الموجه لقطاع التعليم العمومي، تنامي الجهود المبذولة للنهوض بهذا القطاع من خلال استخدام التقنية على أمل رفع مستوى تعلم الطلاب، التوفر على مجتمعات شابة وحيوية وبارعة في التقنية.

لهذه الأسباب تعد في نظر (مجموعة البنك الدولي، 2020) ظروفًا مناسبة للدفع قدما في اعتماد التقنية ودمجها في المؤسسات التعليمية في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا.⁹ غير أن المتأمل في قضايا التعليم الإلكتروني لا يكتفي بهذه المؤشرات ليحكم بنجاح أو فشل اعتماد التقنية في التعليم، بل يتساءل عن حقيقة الاستفادة من تبني التعليم الإلكتروني وإدماج التقنية في التعليم عموما، وكذا عن شروط ومتطلبات نجاح هذا الإدماج، وهو ما سنحاول بحثه في الفقرات التالية بما يخدم قضية البحث.

1. ما يمكن للتعليم الإلكتروني تقديمه للجامعة

إضافة إلى تحديات الجامعة المغربية التي سلف ذكرها، والتي تواجه المؤسسات ذات الولوج المفتوح خصوصا، فإن الجامعات العالمية بمختلف تخصصاتها وأشكالها تواجه تحديات جديدة فرضها عصر الثورة الرقمية واقتصاد المعرفة، نتيجة الإنجازات الهائلة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التي أدت إلى تلاشي الحدود بين الدول وإلى حدوث مزيد من التغير في طرائق تدريس المعارف، واكتسابها، ونقلها. ولم يعد التحدي الأكبر بالنسبة للطلاب هو الوصول إلى المعرفة بقدر ما أصبح التحدي هو بناء المعرفة والتحقق من صحتها وتمييز ما ينفع منها.

لذا فالرهان كبير أمام المؤسسات الجامعية حتى تضطلع بدور الريادة للاستفادة من مزايا وإمكانات التكنولوجيا الحديثة لتحقيق الاستدامة والنمو الاقتصادي، ويعد اعتماد التعليم الإلكتروني في الجامعات والدارسات العليا من أهم الأساليب الحديثة التي تم تجربتها واستخدامها في العديد من البلدان والجامعات العالمية. والذي يوفر للجامعة مزايا عدة ويتيح أمامها إمكانات مختلفة لم تكن في السابق متاحة ويصعب تحقيقها، ونذكر منها على سبيل المثال ما يلي:

يُسَهِّلُ عملية التواصل ويزيد من فاعليتها بين الجامعة والطلبة، وبين الطلبة ومدريهم بشكل أكثر، من خلال منتديات النقاش، والبريد الإلكتروني، وهي أشياء تحفز الطلاب على المشاركة والتفاعل وبناء المعرفة مع الأقران وبالمنظير.

9 مجموعة البنك الدولي: توقعات وتطلعات: إطار جديد للتعليم في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، نيويورك، 2020، صفحة 28.

يُمكّن الجامعة من توفير وسط يُحسّ فيه الطلاب بالمساواة في الفرص والتغلب على المخاوف والقلق الذي ينتاب بعض الطلاب من المشاركة المباشرة (وجها لوجه).

يخفف من الضغط على الجامعة خاصة التي تعاني الاكتظاظ وضعف البنية التحتية، لعدم الاعتماد على الحضور الفعلي، أو الالتزام بجدول زمني مخفف.

يتيح للجامعة إمكانية تنويع طرق تدريسها بل وتلبية رغبات الطلاب، وبما يضمن مراعاة الفروقات الفردية من خلال تنويع المصادر التعليمية بطرق مختلفة وعديدة تسمح للمتعلمين باختيار الأفضل والأنسب لهم.

كما يتيح للجامعة إمكانية متابعة وتيرة تعلم كل طالب على انفراد، من خلال مراقبة تردده على منصة التعلم، والوقت الذي يقضيه في المشاهدة والقيام بالمهام.

يوفر التعليم الإلكتروني الاختبارات المرحلية الرقمية والتي من شأنها ضمان تقويم مستمر لعمليات التعلم بشكل منتظم، الأمر الذي يسهل على الجامعة التخطيط المسبق لعمليات الدعم والتقوية.

مساعدة فئات اجتماعية يكون الحضور للجامعة عائقا بالنسبة لها من مواصلة التعليم الجامعي كذوي الاحتياجات الخاصة والفئات الاجتماعية الهشة. "كما يتيح للمرأة مواصلة تعليمها الجامعي خاصة التي يتعذر عليها الحضور للجامعة إما لأسباب ثقافية أو مهنية أو اجتماعية".¹⁰

2. شروط ومتطلبات نجاح التعليم الإلكتروني

إذا ما تم الاقتناع بأهمية اعتماد هذا النمط من التعليم، فإنه يحتاج لتنزيله ونجاحه التوفر على منظومة متكاملة من المعايير تشمل كل من: تخطيط بيئة التعلم الإلكتروني، وتصميمها، وتقويمها، وتطبيقها، حتى يكون التعلم مدعوما بشكل فعال، فأى نظام تعلم إلكتروني ينبغي ألا يكون مفيدا للمتعلمين وحسب، بل ينبغي أن يكون مفيدا لكل المجموعات المساهمة فيه، بما فيهم هيئة التدريس وأعضاء الإدارة والدعم، والمؤسسة؛ فحينما يكون نظام التعليم الإلكتروني سهل المنال ومنظما بشكل واضح، ومقدما بشكل مفهوم، ومتمركزا حول المتعلم، وتكلفته في المتناول، ويمتلك

10 في تقرير صادر عن الجمعية الأمريكية للجامعة النسائية (مجلة الجزيرة الإلكترونية، العدد 6، 2002) تبين أن عدد الحاصلين على شهادات جامعية عن طريق المراسلة في ازدياد، والغالبية العظمى من هذه النسبة من النساء حيث يشكلن حوالي 60% من عدد الطلبة وغالبيتهم تتجاوز أعمارهن الخامسة والعشرين، ويلاحظ أن الأمهات العاملات هن من يتطلعن دائما لرفع مستواهن التعليمي وهن بذلك يتحملن مسؤوليات أخرى فضلا عن مسؤولية البيت ومسؤولية الوظيفة

بيئة تعلم متنوعة الخدمات والمرافق، عندها يكون مفيدا فيظهر المتعلمون انخراطا ومشاركة، وينعكس ذلك على نجاح الفرق بأكملها؛ فيعود على المتعلمين بالاستفادة والتعلم، وعلى المدرسين بالرضى والتحفيز، وعلى فريق الدعم بالتشجيع والإبداع والاستمرار في توفير خدمات جديدة عالية الجودة، كما ينعكس بالإيجاب على المؤسسة بزيادة سمعتها والعائد الاستثماري الجيد.¹¹

ومن ثم يظهر أن التعليم الإلكتروني مفهوم واسع ومعقد يتطلب تضافر العديد من العناصر المختلفة لتحقيق الأهداف المعرفية، فهو ليس كما يظن البعض مجرد عملية نقل المحتوى من الوسيط الورقي إلى الوسيط الإلكتروني، ومن أهم هذه العناصر الأساسية التي يجب إيلاؤها الأهمية اللازمة لنجاح التعليم الإلكتروني توفير ما يلي:

أ. البنية التحتية والدعم الفني:

وتشمل هذه البنية كل من المعدات والأجهزة الحديثة كالحواسيب والخوادم عالية السرعة والسعة التخزينية، ومعدات التصوير المتقدمة، وشبكات الربط المحلية والدولية ذات الاتصال القوي والصبيب العالي، إضافة إلى الجانب التقني والبرمجي من برامج وتطبيقات سواء لإعداد المحتوى التعليمي أو لتسهيل التعامل معه لإدارته وتصفحه من قبل الطلاب والمدرسين.

ب. الموارد البشرية المؤهلة:

يعد العامل البشري المؤهل أهم عنصر من عناصر نجاح نظام التعليم الإلكتروني عن بعد، فبالرغم من توفر كل المعدات التقنية والأجهزة الضرورية يبقى الرهان على مدى توفر الكوادر البشرية المؤهلة والقادرة على متابعة النظام وصيانتته وضمان استمراريته أمرا حاسما لنجاح النظام التعليمي الإلكتروني.

بل يتطلب هذا النمط تضافر جهود كل من الموظفين والمدرسين لصياغة وتصميم المحتوى التعليمي اللائق ذو الجودة الفنية والمعرفية، وهو أمر يحتاج أكثر من أي وقت مضى إلى تعاون وارتباط قوي بين الخبرة المعرفية والخبرة التقنية والخبرة الفنية والبيداغوجية.

11 بدر الخان: استراتيجيات التعلم الإلكتروني، ترجمة: علي بن شرف الموسوي، وسالم بن جابر الوائلي، شعاع للنشر والعلوم، حلب-سورية، 2005، صفحة 26. (بتصرف)

ج. الإرادة الحقيقية:

وبالتدرج نصل إلى عنصر تقف عليه العناصر السابقة، إذ قبل كل ما سبق لا بد من توفر الإرادة التي تدعم خيار التعليم الإلكتروني، والمتمثلة أولاً؛ في الوعي بضرورة وأهمية هذا النوع من التعليم والحاجة إليه، سواء على مستوى السياسيين أو المدرسين أو المواطنين.

د. البنية التنظيمية والإطار القانوني:

وذلك بالتوفر على استراتيجية وطنية وإطار قانوني يوفر الدعم ويرسي قواعد التعليم الإلكتروني في المؤسسات الجامعية، فيحوز بذلك على قبول كل الفئات الاجتماعية والمهنية، ويصير معتمدا لدى كل الشركاء الاقتصاديين والمؤسسات والهيئة الوطنية.

ثالثاً: التعليم الإلكتروني مقومات النجاح وإكراهات التنزيل بالجامعة المغربية

إذا اتضح من خلال ما سبق، وبعد الاطلاع على مؤشرات الهدر الجامعي والاكتظاظ ونقص التأطير وضعف الطاقة الاستيعابية وغيرها من الإكراهات التي تواجه الجامعة المغربية العمومية ذات الولوج المفتوح، فإن الأمر يفرض ضرورة البحث عن سبل الحل في التعليم الإلكتروني باعتباره بنية تعليمية جديدة ستوفر الجهد والتكلفة وتخفف من الضغط على البنية التحتية للجامعة. وإذا كان المنحى اليوم يتجه نحو تعزيز التعليم الإلكتروني، فإن بإمكان الجامعات رفع تحدي الزيادة المتواترة لأعداد الطلبة، بفضل التكنولوجيا الرقمية وبلورة وإنجاز دروس مفتوحة عبر الأنترنت، وضمان تأطير واحتضان الطلبة، وابتكار التعليم عن بعد (الأساسي والمستمر)، وجعلها رافعة من أجل ديمقراطية التعليم العالي، كما هو مأمول في الرؤية الاستراتيجية 2015-2030. لأن ذلك سيساهم في التخفيف من عبء الزيادة المذكورة وتأثرها السلبي على الجودة، عبر عرض تكوينات مختلطة (حضورياً أو على الأنترنت)، ووضع إجراءات لاستيفاء الدروس أو المضامين البيداغوجية، عن طريق مصلحة بيداغوجية تضعها المؤسسة رهن إشارة الطلبة.¹²

12 المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي التعليم العالي بالمغرب: فعالية ونجاعة وتحديات النظام الجامعي ذي الولوج المفتوح، 2018، صفحة 81. (بتصرف)

لذا فإن الحديث في هذا المحور سينصب على رصد ما يشجع على تبني التعليم الإلكتروني عن بعد في الجامعة المغربية، والحوافز التي تؤهل الجامعة لخوض هذه التجربة، إضافة إلى تناول العنصر الثاني من هذا المحور الإكراهات التي قد تحد من فاعلية هذا النظام أو قد تحول دون جودته.

3. مقومات نجاح التعليم الإلكتروني بالجامعة المغربية:

تنبه المغرب منذ مدة إلى أهمية إدماج التكنولوجيا ورقمنة كل القطاعات الحيوية، وما له من الأثر في تحسين مردوديتها، وهو ما سعى إلى توطينه من خلال إطلاق مشروع المغرب الرقمي¹³ سنة 2009، والذي يعد أحد أهم الاستراتيجيات الوطنية التي تهدف إلى جعل تكنولوجيا المعلومات حافزا للتنمية البشرية.

وتقوم استراتيجية مجتمع المعلومات والاقتصاد الرقمي، على أساس رؤية واضحة ترمي إلى جعل المغرب يتبوأ موقعه بين الدول الناهضة في مجال التكنولوجيا الحديثة للاتصال والإعلام. وتستند هذه الرؤية على جعل تكنولوجيا الإعلام والاتصال، إحدى الأسس والدعامات الرئيسية للاقتصاد الوطني بما تقدمه من قيمة مضافة عالية لباقي الفاعلين الاقتصاديين والإدارة العمومية على حد سواء، فضلا عن دورها كقاطرة للتنمية البشرية، ورافعة لوضع المغرب في مقدمة الدول المتطورة تكنولوجيا على الصعيد الإقليمي. وتمكين المغرب من ولوج الاقتصاد الرقمي العالمي، وقد تم وضع هذه الاستراتيجية استنادا إلى أربع أولويات استراتيجية، إلى جانب آليتين للمواكبة، وشكلين للتنفيذ.¹⁴

ورغم ما سجله تقرير (المجلس الأعلى للحسابات، 2014) من قصور في تحقيق أهداف “استراتيجية المغرب الرقمي” إلا أنها مكنت من إحراز تقدم في مجال التحول الاجتماعي وتوسيع قاعدة المتصلين بشبكة الأنترنت، من خلال تعزيز البنية الرقمية والتجهيزات، وتعميم التغطية بشبكات الاتصال على العالمين الحضري والقروي، وتقدر نسبة التغطية بشبكة الجيل الرابع (4G)

13 وقد خصص صندوق المغرب الرقمي لدعم المقاولات الصغرى والشركات الناشئة المهتمة بالاستثمارات المرتبطة بقطاع التكنولوجيا الجديدة، ويمكن زيارة موقع الصندوق على الرابط التالي: <https://mnf.ma/ar>

14 وزارة الصناعة والتجارة والتكنولوجيا الحديثة؛ الاستراتيجية الوطنية لمجتمع المعلومات والاقتصاد الرقمي. تم الاسترداد من http://www.egov.ma/sites/default/files/maroc_numeric-arabe.pdf

مثلا، على التراب الوطني بـ 73 في المائة، وهي نسبة تجعل من المغرب ثاني بلد إفريقي بعد جنوب إفريقيا من حيث جودة التغطية بالإنترنت¹⁵.

كما سجلت الشبكة الوطنية تدفقا مهما يسهل التنقل والإبحار على الأنترنت، إذ سجل متوسط سرعة تدفق الأنترنت ما بين 13 و20 ميغا بيت في الثانية، وهو رقم مهم يعزز البنية التحتية للاتصال ويجعل من المغرب أرضية خصبة لاستقبال كل المشاريع التقنية المرتبطة بالأنترنت.

وفي نفس السياق تظهر الإحصائيات الخاصة باستعمال المغاربة للأنترنت كون المغرب من الدول الأكثر استعمالا واستهلاكا للأنترنت في إحصائيات يناير 2019 الصادرة عن شبكة (wearesocial.com)؛ إذ سجل نسبة استعمال تتجاوز العتبة الدولية بنسبة 62% من المستخدمين، وهي نسبة تظهر أن أزيد من 22 مليون مغربي يصل إلى الأنترنت، وتشكل نسبة 86% من هذا العدد من يصلون إلى الأنترنت بشكل يومي.

هذا بخصوص البنية والإقبال على الأنترنت، أما من حيث استخدامه في التعليم فقد أطلقت الحكومة برنامجا تحت إشراف لجنة قيادة برنامج تعميم استعمال تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم سنة 2006، والذي حقق على مستوى البنيات التحتية تجهيز 9.000 مؤسسة بالتجهيزات المتعددة الوسائط الأساسية مع ربطها بالإنترنت أي ما يعادل 87% من المؤسسات المستهدفة، كما تم تكوين 260.000 إطارا في مجال استعمال تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم، إضافة إلى إحداث المرصد الوطني لاستعمالات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، وإحداث المختبر الوطني للموارد الرقمية الذي يسهر على تتبع وتديير إنتاج واقتناء الموارد الرقمية البيداغوجية.

ورغم ما عرفه هذا البرنامج من التأخير في إنجاز بعض جوانبه، إلا أن الحكومة المغربية الحالية عازمة على أن تجعل من الدخول الجامعي المقبل تحولا رقميا في مسار المناهج التعليمية بالمغرب نظرا لما سيعرفه من إعداد وتحيين للمناهج التعليمية، مع الحرص على ضمان الالتقائية والتكامل بين المقررات الورقية والمضامين الرقمية¹⁶.

National Infrastructure Commission ; report: Connected Future, 2016, p. 70 15

16 خبر حكومي، دجنبر 2018؛ لجنة قيادة برنامج تعميم استعمال تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم تصادق على "رؤية 2030". تم الاسترداد من <http://www.maroc.ma>

وفي السياق ذاته أوصت الرؤية الاستراتيجية لإصلاح التعليم وبالذات في الرافعة السابعة على أهمية تنويع أساليب التكوين والدعم الموازي للتربية والتكوين المساعدة لها، من قبيل التلفزة المدرسية، وتيسير التمكين من التكنولوجيا العصرية، وإدماج أساليب التعليم عن بُعد على المدى البعيد.¹⁷

كما خصصت الرؤية الرافعة التاسعة عشرة للحدوث عن تأمين التعلم مدى الحياة لكسب رهان استدامة تعميم المعرفة والمعلومات والتربية والتعليم للمجتمع، عبر مجموعة من التوصيات التي أكدت على أهمية تعزيز صيغ التعليم عن بعد عبر اعتماد برامج ووسائط رقمية وتفاعلية، وتكوين مكاتب وموارد تربوية إلكترونية.¹⁸

وقد تم تعزيز كل هذه التوجهات والرؤى بصور القانون الإطار 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، والذي أضاف على التعليم الإلكتروني الصبغة القانونية، وقد أولى أهمية لإدماج التعليم الإلكتروني على المدى البعيد، ممهداً لذلك بمجموعة من الإجراءات لعل أهمها تنصيب المادة 33 على إحداث مختبرات للابتكار وإنتاج الموارد الرقمية، وتكوين متخصصين في هذا المجال، مع إشارته إلى ضرورة إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في النهوض بجودة التعلّيمات وتحسين مردوديتها.

هذا على المستوى الحكومي أما على المستوى القطاعي للتعليم العالي والبحث العلمي، فقد عرفت الوزارة الوصية تنزيل العديد من المشاريع ذات البعد التكنولوجي بغية تحسين منظومتها الرقمية، سواء على مستوى البنية التحتية الرقمية أو على مستوى التأهيل والتكوين، ونذكر من هذه المشاريع:

برنامج GENIE

اعتمدت الحكومة في مارس 2005 إستراتيجية ترمي إلى تعميم تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم العمومي. وسيمكن تنفيذها في التعليم الابتدائي والثانوي من تحقيق الولوج إلى وسائل وخدمات تكنولوجيا المعلومات والاتصال لفائدة أكثر من 22% من مجموع ساكنة المملكة.

17 المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي؛ من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء: رؤية استراتيجية للإصلاح 2015-2030، ص 18

18 المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي؛ من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء: رؤية استراتيجية للإصلاح 2015-2030، ص 57

ويمثل برنامج GENIE الصيغة التنفيذية لاستراتيجية لتعميم تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم العمومي. وقد أطلق هذا البرنامج في بداية 2006 وتم تعديله سنة 2009، وهو موجه للمؤسسات التعليمية بالمملكة، وينقسم إلى أربع محاور أساسية:

- البنية التحتية: وضع التجهيزات متعددة الوسائط الموصولة بشبكة الأنترنت؛
- تكوين المدرسين: تم تصميم العديد من الوحدات التكوينية لفائدة المفتشين والمدراء والمدرسين؛
- الموارد الرقمية: اقتناء الموارد الرقمية وإنشاء مختبر وطني للموارد الرقمية وبوابة وطنية لتكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم العمومي؛
- تطوير الاستعمالات: ضمان مرافقة جيدة للمستعملين.¹⁹

منصة التعليم الجامعي MUN.ma

كما تعزز كل هذه التدابير بإطلاق منصة MUN.ma للدورات التعليمية المفتوحة؛ وهي عمل تشاركي بين وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وممثلين عن الجامعات المغربية وممثلين عن قسم التعاون والعمل الثقافي في سفارة فرنسا، وهي مبادرة تسعى إلى تشجيع الدورات التعليمية المفتوحة على أوسع نطاق (MOOCs) أو الدورات الخاصة والصغيرة عبر الأنترنت (SPOCs).

وقد انخرط العديد من الجامعات المغربية في مخطط الرقمنة بالفعل، سواء من خلال تقديم المقررات الإلكترونية المفتوحة عبر الأنترنت، أو من خلال الاعتماد على الأنترنت في التسجيل، وانتقاء الطلبة، أو تسهيل التواصل معهم فيما يخص الشؤون الإدارية، واستعمال الزمن والإعلانات المتعلقة بالدروس اليومية والأنشطة العلمية، أو من خلال الاعتماد على البرنامج المعلوماتي « APPOGEE » الذي سهل على الجامعات التنظيم الإداري وضبط التقييمات وتسيير الطلبة والأساتذة، أو من خلال اعتماد عدد من الجامعات اليوم على مكتبات رقمية توفر للباحثين إمكانية تصفح آخر الأبحاث والدراسات العالمية في شتى المجالات العلمية.

19 (الوكالة الوطنية لتقنين المواصفات، 2019)

السحابة الأكاديمية الوطنية

وفي مبادرة منها أطلقت وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي بشراكة المركز الوطني للبحث العلمي والتقني وشركة IBM فرع المغرب، مشروع جديد أسمته بـ "السحابة الأكاديمية الوطنية" - «Cloud Académique National لإرساء أسس التكنولوجيا الحديثة في مختلف المؤسسات الجامعية، وهو الأول من نوعه على المستوى الإفريقي، والذي يهدف بالأساس إلى سد احتياجات صناعة تكنولوجيا المعلومات من خلال توفير إطار ملائم للتدريب، ومنح الشهادات للأساتذة والطلاب في مجال التكنولوجيات الجديدة.

ويبقى هذا البرنامج متاحا للجامعات في بيئة عمل سحابية، إذ يعتمد على تقنية POWER8 والتي تتيح الحصول على أعمال تطبيقية في مجال Big Data، وBusiness Analytics، وتطبيقات الهاتف المحمول، والأمن المعلوماتي والحوسبة السحابية.

وتتوفر بوابة IBM MEA University، على تجهيزات بجودة عالية تسمح بتبادل الموارد، وتزويد الجامعات المغربية بمختبرات افتراضية.²⁰

برنامج "injaz"

انطلق برنامج "إنجاز" منذ الموسم الجامعي 2009-2010، بهدف تمكين طلبة التعليم العالي من أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصال، وكذا التمكن من تطوير كفاءات الخريجين لتسهيل الاندماج في اقتصاد المعرفة ولوجههم إلى سوق الشغل.

وقد مكن البرنامج عبر دوراته الست من تمكين عدد مهم من طلبة سلك الماستر والدكتوراه - حوالي 170 ألف طالب- من التوفر على حاسوب محمول أو لوحة رقمية مع اتصال بالإنترنت، وفق شروط محفزة يتكفل البرنامج بحوالي 85 بالمئة من العبء المادي للجهاز، وذلك في حدود سقف يصل إلى 3600 درهم.

20 المركز الوطني للبحث العلمي والتقني؛ إطلاق أول سحابة أكاديمية وطنية، <https://www.cnrst.ma/>

منصة Eressources

وهي منصة²¹ علمية تم إنشاؤها سنة 2015 من طرف كل من المركز الوطني للبحث العلمي²²، والمعهد المغربي للإعلام العلمي والتقني²³ (CNRST-IMIST)، وذلك قصد تمكين الطلاب والأساتذة من الوصول إلى قواعد بيانات أكاديمية تضم العديد من الأبحاث والبيانات وآلاف الكتب، والدوريات المحكمة، والرسائل الجامعية، ويمكن الوصول إلى هذه الخدمة بالتوفر فقط على البريد الإلكتروني الشخصي التابع للجامعة التي ينتمي لها الأستاذ الباحث أو الطالب. وتضم هذه الخدمة حاليا ثمانية قواعد بيانات.²⁴

إنشاء منصات إدارة التعلم الإلكتروني

بادرت عدد من المؤسسات الجامعية إلى إنشاء نظام إدارة التعلم Moodle وذلك لتمكين الأساتذة والطلاب من الاستئناس بها، واستعمالها في التدريس ووضع مواردهم التعليمية بها، ومنهم من اعتمد منصات الأقسام الافتراضية GoogleClasroom أو Microsoft Teams غير أن التجربة لا تزال في بدايتها ولا تتوفر أي معطيات رسمية، أو دراسات علمية حول مدى استخدامها والكيفية التي يتم بها ذلك.

إقبال الطالب المغربي على التعلم الإلكتروني

ويرافق كل هذه الإجراءات التأسيسية والتنظيمية للرقمنة داخل الجامعات، إقبال مهم وانخراط جاد من طرف الطلبة على تجربة ما هو جديد ومرتبط بالتقنية الحديثة، إضافة إلى ما يمتلكونه من كفاءات تكنولوجية واستعدادات مهارية، وهو عامل مهم سيسهم في إنجاح تجربة الجامعة الافتراضية، وهو ما أظهرته دراسة استطلاعية أجريت حول اتجاهات الطلبة المغاربة نحو التعليم الإلكتروني عن بعد²⁵ والتي سجلت ما يلي:

21 الموقع الرسمي للمنصة: [/https://eressources.imist.ma](https://eressources.imist.ma)

22 [/https://www.cnrst.ma](https://www.cnrst.ma)

23 [/https://www.imist.ma](https://www.imist.ma)

24 إلى حدود نهاية ماي 2020، ومن الملاحظ أنها لا تزال في حاجة إلى توسيع دائرة القواعد الشريكة، لتشمل فروعاً علمية أخرى غير مضمنة حالياً في المنصة، خاصة في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية والقانونية باللغة العربية، ومن القواعد التي وجب التفكير في إضافتها على سبيل المثال: قاعدة دار المنظومة، والمنهل، والكشاف وغيرها من القواعد.

25 محمد زمزاني؛ رصد اتجاهات الطلبة المغاربة نحو التعلم عن بعد والجامعة الافتراضية، ورقة مقدمة لفعاليات المنتدى الدولي الثاني للموسم ب: دور الاتصال في ضمان الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي المنظم بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة البليدة 2 - علي لونيبي، يومي: 27 و 28 نونبر 2019م.

- 92 بالمئة من العينة يمتلكون جهازا إلكترونيا عبارة عن هاتف ذكي أو جهاز حاسوب شخصي؛
 - 41 بالمئة من العينة يقيمون قدراتهم في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال بمتوسطة؛
 - 70.9 بالمئة من العينة يتصلون بشكل يومي بالإنترنت؛
 - 41.9 بالمئة من الطلبة الذين شاركوا في الدراسة يقضون أكثر من ساعة في التعلم عبر الأنترنت؛
 - 61 بالمئة من العينة تعتبر أن استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال تساعد على فهم واستيعاب المواد الدراسية بشكل فعال؛
 - 43.92 بالمئة سبق لهم خوض تجربة التعلم عن بعد عبر شبكة الأنترنت؛
 - 86.49 بالمئة لهم الرغبة في التعلم عن بعد عبر الأنترنت إذا أتاحت لهم الجامعة ذلك.
- هذا إضافة إلى امتلاك الطلبة لدوافع قوية في اختيار التعليم الإلكتروني والتعلم عن بعد، وتنوعها عند المؤيدين للمشاركة بشكل يظهر حجم الوعي لدى الطلبة المغاربة بأهمية الانخراط في عالم التقنية والسرعة وما يتوفر عليه من فرص وإمكانات وجب استغلالها في التعليم والتعلم، فهناك من أرجع سبب المشاركة إلى كون العصر الحالي هو عصر السرعة وعصر التقنية التي من شأنها أن توفر الوقت والجهد والمال.

وهناك أيضا من يرى أن الدافع وراء اختياره يعود إلى الوضع الهش الذي تعرفه البنية الجامعية من اكتظاظ في الفصول الدراسية وما يترتب عنه من أجواء يسود فيها الإزعاج والتشويش، كما أن البعض اختار ذلك بدافع الرغبة في النقص من كثرة التنقلات التي يتكبدتها بين مقر سكنه ومكان دراسته والتي تتسبب للبعض في الإرهاق والتعب، إضافة إلى رغبة البعض في التخفيف من العبء المادي الذي يصرفه في الكراء والمعيشة بعيدا عن الأهل، خاصة بالنسبة للطبقات الفقيرة والهشة.

ويرى آخرون أن دافعهم نحو التعلم عن بعد يكمن في الطرق المعتمدة داخل الفصل الدراسي والتي غالبا ما تعتمد الإلقاء وتصيب بالملل، إضافة إلى المعاملة القاسية لبعض المدرسين حسب تعبير بعض المشاركين. في حين اعتبر بعض المشاركين أنهم يرغبون في المشاركة بدافع خوض تجربة جديدة وتغيير المألوف من الطرق التقليدية.

كما اعتبر آخرون أن التعلم الإلكتروني عن بعد سيجلب لهم فرصة التعلم الذاتي وتقوية ملكات البحث بسبب ما يجدونه من راحة وامتسح في الوقت. وركز عدد من المشاركين عن مزايا اعتبروها

دافعهم المباشر لاختيار التعليم الإلكتروني عن بعد؛ توفير الوقت، الانخراط في العالم الافتراضي بنفس علمي، اختيار الوقت المناسب للتعلم، الموضوعية وعدم الانحياز، إعادة مراجعة المحتويات في أي وقت.²⁶

إن كل ما ذكر سالفًا يسهم بشكل كبير في جعل الجامعة المغربية بيئة مستعدة لاستقبال التعليم الإلكتروني عن بعد، غير أنها لا زالت تعاني من بعض الإكراهات التي قد تحول دون تحقيق جودة التعليم عن بعد، أو ستحد من فاعليته وقيمته، وهو ما سنناقشه في المحور التالي لنرصد أهم العوائق والتحديات التي تواجه هذا النمط من التعليم.

1. عوائق تنزيل التعليم الإلكتروني بالجامعة المغربية

رغم ما حققت الجامعة المغربية من تقدم مهم في مجال إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال، إلا أن سقف الطموحات لا يزال مرتفعًا، لتواجه العديد من العقبات التي تحول دون تحقيق الجودة المطلوبة، وسنحاول في هذه الفقرة الكشف عن أهم هذه العقبات، بداية من استعراض أنواع التحديات المشتركة التي تواجه التعليم الإلكتروني عموماً، ثم نختم بالتحديات التي تواجه التعليم الإلكتروني بالمغرب على وجه الخصوص.

أ. أنواع تحديات التعليم الإلكتروني:

من الواضح أن التحديات لها ارتباط وثيق بمتطلبات التعليم الإلكتروني والتي أشرنا إليها سابقاً في المحور الأول ولخصناها في؛ البنية التحتية والدعم الفني، الموارد البشرية المؤهلة، الإرادة الحقيقية، وهي نفسها التي تفرض علينا الحديث عن أنواع التحديات حسب طبيعتها بالشكل التالي:

- **التحديات التقنية والفنية؛** تعاني أغلب الجامعات من هذا التحدي بنسب مختلفة، نظراً لمحدودية قدرة المؤسسات الجامعية على توفير المعدات والأجهزة المتطورة وبأعداد كبيرة، وبصفة دائمة خاصة وأن تكنولوجيا الإعلام والاتصال تعرف تطورات مختلفة وبصفة متسارعة يصعب معها على الجامعة مواكبتها اقتناء وتأهيل. هذا من ناحية المعدات، أما من ناحية البرمجيات فإن عدم التوفر على مطورين ومبرمجين محليين يشكل تحدياً إضافياً يفرض على الجامعات الاستعانة بمطورين أجانب قد لا يوفرون برامج تتناسب والخصوصية المحلية.

26 (محمد زمزاني، 2019، صفحة 17)

- **تحديات الموارد البشرية؛** تتمثل أهم التحديات المرتبطة بالعامل البشري في تلك المرتبطة بمقاومة التغيير والتوجه نحو التعليم الإلكتروني، إذ يصعب على الموظفين أو المدرسين الذين قضوا عقودا في التعليم التقليدي التأقلم مع التعليم الإلكتروني، الذي يفرض التوفر على مؤهلات ومهارات تقنية وتكنولوجية قد لا توجد عند الكثير ممن ألفوا الوسائل التقليدية، وهو ما يستوجب معه نهج سياسة توعوية وتحفيزية تسهل تقبل التغيير.

- **تحديات البيئة القانونية والتشريعية؛** يكمن هذا التحدي في الفراغ القانوني الذي يُوَطر النظام التعليمي الإلكتروني عن بعد، وما يصاحب هذا الفراغ القانوني من عدم الاعتراف به كنظام تعليمي أكاديمي وما يصدر عنه من شهادات جامعية، مما يصعب معه على الخريجين الاندماج والمواصلة والإقبال عليه.

- **تحديات القبول الاجتماعي والاقتصادي؛** وهذا النوع من التحديات ما هو إلا نتاج لسابقه، إضافة إلى ما قد يحمله المجتمع من أفكار مسبقة تحط من قيمته، خاصة إذا صاحب ذلك شك المؤسسات الاقتصادية والمهنية في كفاءة خريجي نظام التعليم الإلكتروني عن بعد، مما يتوجب معه إعطاء دفعة قوية -التكوين المتين والصرامة في التقييم- لهذا النظام التعليمي في بدايته حتى يضمن استمراره بما سيولده من ثقة لدى كل الفاعلين الاجتماعيين والاقتصاديين.

- **تحديات التمويل؛** أكيد أن تبني نظام التعليم الإلكتروني لأول مرة يتطلب موارد مهمة في بدايته للتجهيز والتأهيل والتطوير، خاصة حينما يكون التعليم مجانيا وقطاعا غير منتج فإن الأمر يصبح أكثر صعوبة وتحديا حقيقيا أمام الجامعات. وما يزيد الطين بلة كون ميدان التعليم من الميادين التي لا تجذب الشركات وأصحاب الأموال من أجل الاستثمار، ويبقى التمويل الحكومي غير كافي لسد كل هذه المتطلبات. ما يحتم إعادة التفكير في سياسة التمويل والشراكة لهذا القطاع الحيوي والمصري لباقي القطاعات الأخرى.

ب. عوائق التعليم الإلكتروني بالجامعات المغربية

أكيد أن الحديث عن الحالة المغربية والجامعية على وجه التحديد لا يخلو من تحديات تواجه تنزيل مشروع التعليم الإلكتروني عن بعد، فهي لا تتعد كثيرا عما حددناه سلفا من أنواع المشاكل والتحديات التي تواجه التعليم الإلكتروني عموما ولكن هذا لا يمنع من وجود مشاكل خاصة تشكل تحديا للجامعة المغربية لاستقبال التعليم الإلكتروني.

غير أن أهم التحديات التي رصدها التقرير الموضوعاتي للهيئة الوطنية للتقييم، هي تلك المرتبطة بسياسة تطوير وتوسيع نظام التعليم العالي بالمغرب عموماً، بما في ذلك التعليم الجامعي ذو الولوج المفتوح، والمتمثلة في التحديات التالية:

- ضغط أعداد الحاصلين الجدد على البكالوريا، وضعف المردودية للمنظومة؛

- إنشاء وتطوير المؤسسات وفق نماذج متعددة؛

- قرب التكوين والبحث كلازمة لانتشار هذا النظام تُرابياً.²⁷

إضافة إلى تحديات سياسة التطوير والتوسيع والتي يعد التعليم الإلكتروني عن بعد أحد السبل المقترحة للتخفيف من حدتها، يبقى هذا الأخير هو الآخر يشهد تحديات تعيق تحقيقه وتنزيله على أرض الواقع، إذ يظهر التقرير التقييمي للمجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي أن الجامعة المغربية لا تتموقع في طليعة الثورة الرقمية، رغم المجهودات المبذولة لرقمنتها، كما يبين التقرير ذاته أن تحدي الرقمنة يبقى قائماً، وجعله رافعة للتحويل الكبير، يظل ضعيفاً في غياب مخطط رقمي واضح للمنظومة التعليمية.²⁸

ومن معالم هذا الضعف التي يمكن رصدها على مستوى البيئة الرقمية، فإن المؤسسات الجامعية تعاني من ضعف المعدات والأجهزة الإلكترونية المعينة للتعليم والتعلم، رغم الجهود المبذولة لسد هذا الفراغ والخصائص التقني بالمؤسسات الجامعية، إلا أن الميزانية المرصودة لهذا الغرض تبقى غير كافية، خاصة وأن ميزانية وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وتكوين الأطر لا تشكل سوى 1,62 إلى 4 بالمئة من الميزانية العامة. إضافة إلى كون توزيع هذه الميزانية غير متكافئ الفرص، إذ نجد النسبة الأكبر من الميزانية الخاصة بالوزارة والتي تبلغ 65,53 بالمئة حسب إحصائيات 4201²⁹ هي المخصصة لأجور الموظفين، في حين لا يبقى للبحث العلمي سوى 0,97 بالمئة، أما الأجهزة والمعدات فلا تتجاوز نسبتها سوى 1,76 بالمئة.

27 المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الهيئة الوطنية للتقييم؛ تقييم الكليات المتعددة التخصصات أية سياسة وأي تأثير وأي أفق؟ 2017، صفحة 44

28 (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2018، صفحة 81)

29 حسب ما هو متوفر على البوابة الرسمية لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي وتكوين الأطر، (تم الاطلاع عليه بتاريخ 03 مارس 2019): <https://www.enssup.gov.ma/sites/default/files/STATISTIQUES/551/Ar.pdf>

ويخصص للجامعات المغربية على الربوع الوطني إعانة سنوية تصرف على تسييرها وتديورها تقدر بنسبة 10,62 بالمائة من الميزانية العامة للقطاع، وعلى اعتبار أن الجامعات في المغرب تتبع نظام الاستقلالية في التسيير الخاص بها، إذ قد تختار جامعة ما صرف الحصة الأكبر من ميزانيتها على الأجهزة الإلكترونية، في حين لا ترى جامعة أخرى أهمية لهذا الموضوع، وبالتالي نجد تفاوتاً كبيراً بين المؤسسات الجامعية في مدى التجهيزات التي تتوفر عليها.

أما على الاستخدام الفعلي لهذه التكنولوجيا في تحسين جودة التعليم، فإن نتائج الدراسة الميدانية التي قام بها فريق بحثي حول مدى استخدام الأساتذة لتكنولوجيا المعلومات والاتصال بالمؤسسات التعليمية والجامعية،³⁰ تظهر استخداماً محدوداً لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية، على الرغم من أن معظم المدرسين الذين تمت مقابلتهم مقتنعون بثراء الفرص التربوية الناتجة عن دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم.

غير أن هذا الوضع يُعزى بشكل كبير إلى قلة المعدات التكنولوجية بالمؤسسات، وضعف التكوينات الموجهة للمدرسين لاستخدام هذه التكنولوجيا في التعليم، وبالرغم من كون الدولة تبذل مجهودات مهمة في توسيع قاعدة المدرسين المستفيدين من برامج محو الأمية الرقمية بشراكة مع "ميكروسوفت" إلا أن ضعف الحافزية وقلة التشجيع تلعب دوراً في الحد من فعالية وأهمية هذه التكوينات.

وتُظهر الدراسة السابقة أن نسبة 53 بالمائة من المدرسين الذين أُجريت عليهم الدراسة قد اعتمدوا على أنفسهم للتكوين في تكنولوجيا المعلومات والاتصال عن طريق التكوين الذاتي، في حين تبقى نسبة الذين استفادوا من تكوينات مستمرة ممولة من طرف الوزارة لا تتجاوز نسبتهم 21 بالمائة. (Nafidi, et al., 2018, p. 107)، وتبقى الدراسات المهتمة بقياس انخراط الأساتذة الجامعيين في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم جد محدودة، وهو ما يعكس نوعاً من الفراغ البحثي، الشيء الذي يجعل من مهمة تنزيل التعليم الإلكتروني في الجامعة المغربية صعب التوقع، بين قبولها من طرف هيئة التدريس، وتنزيلها بالشكل المطلوب من عدمه.

(Nafidi, et al., 2018, p. 98) 30

أما فيما يخص التحديات التي قد ترتبط بالطالب المغربي والتي قد تحد من فاعلية تبني التعليم الإلكتروني عن بعد، فيمكن اعتبار تحدي التوفر على الأجهزة الإلكترونية الحديثة والمناسبة، ومهارات استخدامها في التعلم بفعالية، من أبرز التحديات التي تواجه الطالب المغربي، وهو ما أكدته دراسة (Karim OULMAATI, 2017) التي أجريت على عينة من طلبة كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة عبد الملك السعدي، إذ أن نسبة الطلبة الذين يمتلكون أجهزة إلكترونية واتصالاً بالإنترنت ويحسنون استعمالها، تبقى نسبة محتشمة.

وخلصت الدراسة إلى أنه لا تزال هناك فجوة رقمية مزدوجة عند الطلبة في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال. وحسب نفس الدراسة فإن السبب يرجع إلى أمرين اثنين:

- الأول: عدم المساواة في الوصول إلى تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

- الثاني: الاستخدامات المحدودة لتكنولوجيا المعلومات في عملية التعليم.

كما أن الإكراه الآخر والذي سيُطرح بعد هذا الانتشار الواسع لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال بين الطلاب هو الانغماس الكلي للطلاب في العالم الرقمي، وما ينتج عنه من أضرار نفسية يسببها الإدمان على الأنترنت، ودخولهم فيما بات يعرف بالعبودية الرقمية، وهي عبودية يعاني منها فعلا العديد من شبان جيل النت بالمغرب، أمام ضعف منظومة التربية والتعليم، وتهاوي دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية الرئيسية، والأمر لا يقتصر على المغرب وحده³¹.

ورغم الحديث عن ضرورة مواجهة التحديات التي تعيق تنزيل التعليم الإلكتروني عن بعد ببلادنا، إلا أن التحديات التي يواجهها التعليم العالي عموماً، هي الأخرى تعد عائقاً إضافياً لنجاح هذا التنزيل خصوصاً منها المرتبطة بالهندسة البيداغوجية وأساليب التدريس والتقييم،³² إذ أصبح من الضروري تقييم مضامين المسالك وهندستها البيداغوجية وطرائق التعليم والتقييم، خصوصاً بالإجازة التي لوحظ تفكك انسجامها وفعاليتها، تحت تأثير الاكتظاظ وضعف نسبة التأطير وقلّة الإمكانيات التقنية والعلمية. مما ينعكس على مستوى مردودية الجامعة المغربية. والتعليم الإلكتروني أو الانتقال إلى الجامعة الافتراضية ليسا في الواقع سوى أدوات لتحسين فعالية التواصل داخل الجامعة ولا يمكن بأي حال اعتبارهما حلاً تاماً وجذرياً لكل المشاكل البنوية والقطاعية القائمة.

31 إبراهيم بلال؛ العبودية الرقمية ووباء كورونا: نحو مزيد من الاستبعاد. مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع64، ماي، 2020، ص17(بتصرف)
32 المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الهيئة الوطنية للتقييم؛ تقييم الكليات المتعددة التخصصات أبة سياسة وأي تأثير وأي أفق؟ 2017، صفحة

الختام والتوصيات

لقد أثبت التعليم الإلكتروني عن بعد نجاعته بل وكونه مستقبل التعليم برمته، وهو الآن يشكل تحدياً حقيقياً يفرض نفسه بإلحاح على الجامعة المغربية، لذا فمن الضروري إحاطته بال العناية اللازمة من خلال وضع رؤية مستقبلية واضحة المعالم لتبني التعليم الإلكتروني عن بعد، لتذليل العقبات والتحديات التي ستواجهه، سواء منها ما ذُكر في هذه المقالة أو ما سيظهر في قادم الأيام. وإسهاما في هذا النقاش الهام والمصري نتقدم في ختام هذه المقالة بمجموعة من التوصيات والاقتراحات التي من شأنها تسهيل عملية تبني التعليم الإلكتروني عن بعد، وتخفيف حدة العقبات التي تواجه تحقيق جودته.

- تفعيل الرؤية الاستراتيجية والقانون الإطار للتربية والتعليم في شقه المرتبط بالتعليم الإلكتروني من خلال إصدار الترسانة القانونية المؤطرة لهذا النمط من التعليم، ومعادلة شواهد مع باقي الشواهد الوطنية الصادرة عن الجامعات الوطنية التقليدية.
- تعزيز برامج نشر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، من خلال تنويع الخدمات الرقمية المقدمة لفائدة الباحثين والطلبة، وتعميم الوصول إليها.
- توفير البنية التحتية لازمة للتعليم الإلكتروني، وذلك بإعادة تنظيم قاعات الدراسة وتجهيزها حتى تتيح الفرصة لاستخدام التعلّم الإلكتروني.
- إعداد الأطر والموارد البشرية المدربة على إدارة التعليم الإلكتروني، وذلك بفتح تخصصات جامعية على مستوى سلك الدراسات العليا تهتم بتكنولوجيا التعليم وتقنياته، لتوفير الخبراء والباحثين في المجال.
- تعزيز التكوين المستمر وتحسين جودته وتكثيفه خاصة في مجال توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التدريس، من خلال دورات تدريبية على مستوى الجامعة لأعضاء هيئة التدريس لإفادة القصى من التعليم الإلكتروني واستخداماته.
- إدماج التكنولوجيا في المقررات الجامعية تدريجياً من خلال تصميم مقررات إلكترونية في طرق وأساليب التعلّم الإلكتروني، بناء على أسس ومعايير التصميم التعليمي وتقديمها عبر منصة وطنية لفائدة جميع الطلاب.

- الحرص على تكوين الطلبة عبر برامج وتكوينات تركز على الاستخدام الأمثل لتكنولوجيا المعلومات والاتصال، إضافة إلى مهارات التعلم الذاتي، والتعلم مدى الحياة، والتنظيم الذاتي، والمواطنة الرقمية، وغيرها من مهارات القرن الحادي والعشرين.
- تأهيل متخصصين للمصاحبة النفسية للطلبة عن بعد، لمساعدة الذين يعانون من التعثر الدراسي بسبب الإدمان على الأنترنت أو التشتت الرقمي وغيره من الأعراض السلبية الناتجة عن الاستعمال السلبي للأنترنت.
- ضرورة البحث عن النموذج الأنسب للجامعة الافتراضية المغربية، وتقديم تصور واضح المعالم يراعي الخصوصية المحلية، وينهل من التجارب الدولية الناجحة في تنزيل التعليم الإلكتروني الجامعي.

قائمة المراجع:

- إبراهيم برلال. (ماي، 2020). العبودية الرقمية ووباء كورونا: نحو مزيد من الاستعداد. مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية(64)، 9-18. تم الاسترداد من <http://journals.jilrc.com/social-sciences>
- أحمد أوزي. (2017). بيداغوجية فعالة ومجددة، كفايات التعليم والتعلم للقرن الحادي والعشرين. الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.
- الشبكة العربية للتعليم المفتوح والتعلم عن بعد. (2019). تم الاسترداد من <http://www.anode1996.org>
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. (2018). التعليم العالي بالمغرب: فعالية ونجاعة وتحديات النظام الجامعي ذي الولوج المفتوح. الرباط. تم الاسترداد من <http://www.csefrs.ma>
- المجلس الأعلى للحسابات. (2014). تقييم استراتيجيات المغرب الرقمي 2013.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. (2015). من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء: رؤية استراتيجية للإصلاح 2015-2030. الرباط.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، الهيئة الوطنية للتقييم. (2017). تقييم الكليات المتعددة التخصصات أية سياسة وأي تأثير وأي أفق؟ الرباط.
- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي. (2016-2017). المغرب الجامعي. مديرية الاستراتيجيات والنظم المعلوماتية.
- وزارة الصناعة والتجارة والتكنولوجيا الحديثة. (2009). الاستراتيجية الوطنية لمجتمع المعلومات والاقتصاد الرقمي. تم الاسترداد من http://www.egov.ma/sites/default/files/maroc_numeric-arabe.pdf
- النظام الأساسي للشبكة العربية للتعليم المفتوح والتعلم عن بعد. (2012). تم الاسترداد من <http://www.anode1996.org/files/law.pdf>

- الوكالة الوطنية لتقنين المواصفات. (2019). GENIE برنامج. تم الاسترداد من <https://www.anrt.ma/ar/missions/service-universel/genie>
- بدر الخان. (2005). استراتيجيات التعلم الإلكتروني. (الموسوي علي بن شرف، الوائلي سالم بن جابر، و التيجي منى، المترجمون) حلب-سورية: شعاع للنشر والعلوم.
- بدر بن عبد الله الصالح. (مارس، 2007). التعليم الجامعي الافتراضي: دراسة مقارنة لجامعات عربية وأجنبية افتراضية مختارة. مجلة كليات المعلمين، 7(1).
- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ومؤسسة محمد بن راشد المكتوم. (2009). تقرير المعرفة العربي نحو تواصل معرفي منتج.
- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ومؤسسة محمد بن راشد المكتوم. (2015). مؤشر المعرفة العربي. خالد احمد بوقحوص. (ابريل، 2003). بعض الاتجاهات العالمية للتعليم العالي في ظل العوامة. مجلة التربية، العدد الثامن.
- خبر حكومي. (دجنبر 2018). لجنة قيادة برنامج تعميم استعمال تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم تصادق على "رؤية 2030". تم الاسترداد من <http://www.maroc.ma>
- خبر حكومي. (2018). رئيس الحكومة يتأس اجتماع لجنة قيادة برنامج تعميم استعمال تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم. تم الاسترداد من <http://www.cg.gov.ma>
- خبر صحفي. (2016). كلية الآداب والعلوم الإنسانية بوجدة تطلق خدمة ذكية للطالب المغربي. تم الاسترداد من <https://www.youtube.com/watch?v=PHfZGZPhlSw>
- عبد الهادي أميرة رمضان. (2010). التعليم الجامعي الافتراضي وتجارب بعض الدول العربية. كلية التربية جامعة كفر الشيخ.
- مجموعة البنك الدولي. (2020). توقعات وتطلعات: إطار جديد للتعليم في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. نيويورك. تم الاسترداد من <https://openknowledge.worldbank.org>
- محمد زمراني. (2019). رصد اتجاهات الطلبة المغاربة نحو التعليم عن بعد والجامعة الافتراضية: دراسة استطلاعية. الملتقى الدولي الثاني الموسوم بدور الاتصال في ضمان الجودة الشاملة بؤسسات التعليم العالي. البليدة 2 لوني، الجزائر.

- مصطفى شاكري. (2018). تعميم الرقمنة على التعليم العالي.. مسار متعثر في نحو الجامعة الذكية. تم الاسترداد من <https://www.hespress.com/societe/416248.html?fbclid=IwAR1LCUj-foG3K75XuauMSro2Di7xa2i5gI0PFJUB8BcTBwn0MW1tGkzB574>
- موقع المركز الوطني للبحث العلمي والتقني. (2015). إطلاق أول سحابة أكاديمية وطنية. تم الاسترداد من <https://www.cnrst.ma/index.php/ar/informations/evenements/item/105-ibm-mea-university-1er-cloud-academique-national>
- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي. (2019). القانون الإطار رقم 51. 17 المتعلق بمنظومة التربية والتعليم والتكوين والبحث العلمي. الرباط. تم الاسترداد من <https://www.men.gov.ma/Ar/Documents/loi%20cadre%2051.pdf>
- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. (2017). تقرير المغرب الجامعي 2016-2017. تم الاسترداد من <https://enssup.gov.ma/sites/default/files/STATISTIQUES/4536/pdf.2017-202016%Maroc%20Universitaire%20>
- (2018). /Récupéré sur Business Wire: <https://www.businesswire.com>
- Bakia, M. S. (2012). Understanding the Implications of Online Learning for Educational Productivity. Office of Educational Technology. US Department of Education. Récupéré sur <http://www2.ed.gov/about/offices/list/os/technology/index.html>
- Center for Technology in Learning. (2010). Evaluation of Evidence- Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies. US Department of Education
- datareportal. (2019, JAN). global digital report. Récupéré sur <https://wearesocial.com>: <https://wearesocial.com/global-digital-report-2019>

Karim OULMAATI. (2017). Usage des TIC et apprentissages des étudiants – inscrits en études islamiques à l'Université Abdelmalek Essaadi. Revue .56-internationale des technologies en pédagogie universitaire, 14(1), 40
/Récupéré sur <http://www.ritpu.org>

Ministère de l'Education Nationale, de la Formation Professionnelle de – l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. (2019). Statistiques Universitaires Enseignement Supérieur Universitaire Public Année Direction des Stratégies et des Systèmes d'Information, .2019-universitaire 2018 Raba. Récupéré sur <https://www.enssup.gov.ma/ar/Statistiques.html>

Nafidi, Y., Alami, A., Zaki, M., ElBatri, B., Hassani, M. E., & Afkar, H. (2018, – January). L'intégration Des TIC Dans L'enseignement Des Sciences De La Vie Et De La Terre Au Maroc: Etat Des Lieux Et Défis À Relever. European Scientific Journal edition, 14(1). Récupéré sur <http://eujournal.org/index.php/esj/article/view/10395>

National Infrastructure Commission. (2016). National Infrastructure – /Commission report: Connected Future. Récupéré sur <https://www.nic.org.uk>

<https://datareportal.com/reports/digital-2019-morocco> .wearesocial. (2019). digital-2019-morocco –

فاعلية التعلم الترفيهي الإلكتروني في تنمية مهارات الاستماع باللغة الإنجليزية لدى التلاميذ الملتفون بمرحلة التعليم الأساسي

وليد أحمد محمود شعيب

مقدمة

أدت التطورات المتلاحقة في مجال تكنولوجيا التعليم إلى ظهور وسائل وتطبيقات واتجاهات تيسر العملية التعليمية من خلال استخدام وسائل حديثة تحتوي على ما يؤدي إلى تسهيل العملية التعليمية. ومن هذه الاتجاهات الحديثة التعلم الترفيهي الإلكتروني (Edutainment Electronic) والذي يُظهر العلاقة بين التعلم والترفيه وذلك باستخدام الوسائط المتعددة والألوان وعناصر التشويق المختلفة واستفادتها من توظيف مبدأ اللعب في عملية التعلم ودوره الفعال في رفع كفاءة عملية التعلم والتعليم.

ولمواكبة النظريات التربوية الحديثة التي تدعو إلى أهمية التعليم من خلال الترفيه فقد تم التفكير في استحداث نمط جديد من الطرق التعليمية الترفيهية التي تهدف إلى المزج ما بين التعليم والترفيه. ويعتبر التعلم الترفيهي الإلكتروني توجه جديد لذلك فهو يعمل على نشر العلم والمعرفة بطرق مشوقة وجذابة.

ويجمع التعلم الترفيهي الإلكتروني بين المتعة والترفيه، والغرض منه هو تحسين المهارات اللغوية لدى التلاميذ، وتوسيع وجهة نظرهم، وتطوير قدراتهم على التفكير، وإثارة اهتمامهم عن طريق جذب أنباههم من خلال شاشة الكمبيوتر ذات الرسوم المتحركة الملونة بشكل واضح وجذاب. "أوكان" (Okan, 2003).

وتشير إيمان الغزو (2004) إلى أن التعلم الترفيهي الإلكتروني هام جدا لجذب الطلاب ومحاولة تعليمهم المناهج المختلفة ويمكن تطبيقه في جميع المواد كما أنه يعمل على زيادة التحصيل الدراسي.

كما أوضحت "نورا المنصور" (2003) Nora Almansour أن استخدام التعلم الترفيهي الإلكتروني من أكثر الوسائل التي تشد انتباه المتعلمين وتؤكد النظريات التعليمية أن شد الانتباه أكثر أهمية من التشجيع في عملية التعلم فهو يساعد على تركيز المعلومة وثباتها في أذهان التلاميذ. وأكدت أن التعلم الترفيهي يمكن أن يتم من خلال العديد من الوسائل مثل الألعاب التعليمية، القصص، الأغاني، الألغاز، مسرحية المناهج.

لذا فمن المهم أن يتم استخدام التعلم الترفيهي الإلكتروني في تعلم اللغات وخاصة اللغة الإنجليزية، فالهدف من تعلم اللغة الإنجليزية هو تنمية أربع مهارات رئيسية لدى التلاميذ وهذه المهارات الأربع هي: القراءة، الكتابة، التحدث، الاستماع. وسوف يركز هذا البحث على مهارات الاستماع.

وحيث إن مهارة الاستماع أحد مهارات اللغة الأربع الرئيسية ولكونها أحد مهارات الاستقبال فهي تمكن المتعلمين من استقبال وتلقي قدر كبير من المدخلات القابلة للفهم والتي يمكن استخدامها فيما بعد أثناء التحدث أو أثناء الكتابة بالإضافة إلى ذلك فمن خلال مهارة الاستماع يستطيع المتعلمون استخدام وتعلم الكثير من المفردات والصيغ والقواعد اللغوية. كما أن مهارة الاستماع مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالتفكير حيث إن الاستماع الفعال يدعم التفكير والفهم معاً، ومن ثم فإن لتنمية مهارات الاستماع أهمية حيوية في برامج تعلم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية وكلغة أجنبية فإكتساب هذه المهارات هام كغاية في حد ذاته لأنها تمكن طلاب اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية من الفهم الناجح للغة المتحدثة كما يُعد التمكن من مهارات الاستماع وسيلة لتحقيق غايات أخرى لأنها تساعد المتعلمين على اكتساب قدر هام من المعلومات الثقافية وتدعم مهارات التحدث لديهم في مواقف التواصل السمعي الشفهي (ابتهال عبد العزيز أحمد هلال، 2006).

وتشير الدراسات إلى أن هناك نقص في البرامج التدريبية في مجال مهارات الاستماع للمعوقين بصرياً بسبب افتراض بعض المهنيين العاملين معهم بأنهم قادرين على تطوير هذه المهارات آلياً، إلا

أن هذا الافتراض تم دحضه لوجود أدلة تثبت أن التلاميذ المكفوفين لا يعوضون القدرات البصرية بالقدرات الأخرى ولا سيما السمعية منها تلقائياً بلا تدريب؛ لذا كانوا في حاجة إلى التدريب على مهارات الاستماع. “هيلنان وكوفمان” (Hallahan and Kauffman, 2003).

ونظراً لأهمية هذه المهارات اقترح “ويبستي وكوستلو” (Westby and Costlow, 2009) تطوير مهارات الاستماع لفئات التربية الخاصة بشكل عام والمكفوفين بشكل خاص، عبر تنفيذ برامج تدريبية على مستويات اللغة بشكل كامل بحيث يتضمن هذا التدريب تطوير قدرات الطلبة في توظيف اللغة في الحياة اليومية، وتطوير المعاني، والتراكيب، والقواعد، والقدرات ما وراء المعرفية، التي تظهر من خلال الكلام، والاستماع، والقراءة، والكتابة.

وقد دعم هذا التوجه من قبل “بيشوف” (Bischoff 2009) الذي صمم برنامجاً لتدريب التلاميذ المكفوفين على مهارات الاستماع التي تتضمن أهميتها البالغة وتأثيرها الكبير في عملية تعليم التلاميذ المكفوفين الذين يعتمدون على مهارات الاستماع لتقليل الوقت والجهد اللذين يحتاجون إليه للحصول على المعلومات بطريقة برايل، أو عن طريق استخدام الأشرطة والأسطوانات. كما أن هذه المهارات تؤثر بشكل كبير في مختلف أنشطة حياتهم ومواقفها المختلفة، وأيضاً في تطوير خبراتهم المتنوعة، هذا بالإضافة إلى أن الاستماع عملية أساسية في تعلم الكلام الذي يعد من أهم وسائل الحصول على المعرفة وتواصل المكفوفين مع العالم الخارجي. كما أوصى معلم المكفوفين بتعليم مهارات الاستماع من خلال برامج تعليمية وتدريبية متنوعة بأسلوب فعال.

مما سبق اتضح وجود قصور وتدن في مهارات الاستماع لدى التلاميذ المكفوفين وأتضح أيضاً أهمية التعلم الترفيهي الإلكتروني لذا كان توجه البحث لاستخدامه في تنمية تلك المهارات.

الإحساس بالمشكلة

وقد نبغ الإحساس بمشكلة البحث من خلال الاطلاع على نتائج الدراسات السابقة والتي يمكن إيضاحها فيما يلي:

هدفت دراسة “جروف، هويل وكرايمير” (Groff, Howell, and Cranmer 2010) إلى قياس تأثير الألعاب التعليمية الإلكترونية في المدارس الإسكتلندية على الطلاب. وقد أكدت نتائجها على

أن دور المعلمين قد تغير عند تطبيق هذه الألعاب في الفصول حيث أصبح التفاعل مع التلاميذ أكثر، كما قل الوقت الذي كانوا يقضونه أمام السبورة وأصبح واضحاً لدى المعلمين أنهم أصبحوا ميسرين وأصبح التلاميذ أكثر اشتراكاً في اتخاذ القرار، أكثر اتجاهًا نحو تكنولوجيا المعلومات وأكثر تأملاً وإبداعاً.

كما هدفت دراسة "روساس وآخرون" (Rosas, et al., 2003) إلى معرفة أثر استخدام ألعاب الفيديو التعليمية على تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الأول والثاني الابتدائي وقد أكدت النتائج الخاصة بالمشاهدات الفصلية حدوث تحسن في الدافعية للتعلم عند استخدام ألعاب الفيديو التعليمية مقارنة بالطريقة العادية.

أما دراسة "سنجوكو" (SeonjuKo., 2002) فهدفت إلى اكتشاف الطرق التي يمكن استخدامها لتحليل إنجازات مهارات التلاميذ الإدراكية خلال اللعب بالألعاب التعليمية الإلكترونية، وأكدت الدراسة على التغيرات التي ظهرت في الحل الاستدلالي للمشكلات، ولم تظهر فروق على كفاءة التلاميذ في حل المشكلات نتيجة لاختلاف الوسيلة المستخدمة.

بينما دراسة "هيندرسون وآخرون" (Henderson, et al., 2002) هدفت إلى توضيح أثر ألعاب الكمبيوتر التعليمية في مادة العلوم على تنمية مهارات التفكير، تكونت العينة من مجموعة واحدة من تلاميذ الحضانه تركوا ليلعبوا ألعاب الكمبيوتر التعليمية لمدة ستة أسابيع. وأكدت النتائج على وجود تحسن كبير في مهارات التفكير لما وفرته بيئة الألعاب الإلكترونية من فرصة لاستخدام مهارات التفكير المختلفة.

كما أجرى "فان إيك" (Van Eck R., 2001) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر الألعاب التعليمية الإلكترونية في اكتساب مهارات الرياضيات وتعلمها. وأكدت الدراسة على أن التلاميذ الذين درسوا باستخدام الألعاب التعليمية الإلكترونية أظهروا تحسناً كبيراً في استيعاب واكتساب مهارات مادة الرياضيات.

واتضح مما سبق فاعلية الألعاب التعليمية الإلكترونية كأحد نماذج التعلم الترفيهي الإلكتروني في تنمية العديد من المهارات.

وأجري القليل من الدراسات والبحوث الخاصة بتنمية مهارات الاستماع أو الاستيعاب السمعي لدى التلاميذ المكفوفين وفيما يلي عرض لبعض هذه الدراسات:

قامت "إيدموندا وبرينج" (Edmonda and Pring (2006 بدراستين تجريبيتين هدفنا إلى التعرف على قدرات التلاميذ المكفوفين بالمقارنة مع التلاميذ العاديين في القدرة على الاستيعاب السمعي للنصوص، وتكوين استنتاجات من خلال الاستماع لهذه النصوص وقراءته. وأشارت النتائج إلى أن التلاميذ المكفوفين والعاديين كانوا قادرين على تكوين الاستنتاجات، كما أن التلاميذ المكفوفين استفادوا من خلال تنمية قدراتهم على الإجابة عن الأسئلة الحرفية المباشرة التي كانت تطرح عليهم بعد العروض السمعية مما يدعم فاعلية التدريب على مهارات الاستماع.

ومن الدراسات الأخرى في هذا المجال دراسة "تانسر وألطاني" (Tuncer and Altunay (2006 التي هدفت إلى الوقوف على مدى فاعلية التلخيص القائم على استراتيجية إعادة الأخبار أو رواياتها (Summarization Based Cumulative Retelling Strategy) على الاستيعاب السمعي لدى التلاميذ المكفوفين. وأشارت النتائج إلى أن إجراءات التدريس المستخدمة من خلال استراتيجية التلخيص أدت إلى تنمية مهارات الاستيعاب السمعي لدى المفحوصين، كما أشارت نتائج المتابعة بعد شهر إلى أن تأثير التدريب بقي بشكل فعال لديهم.

ومما سبق يتضح أن التعلم الترفيهي الإلكتروني قد ساهم كثيراً في تنمية مهارات متعددة لدى التلاميذ المكفوفين بمختلف مراحلهم لذا يمكن تنمية مهارات الاستماع من خلاله عند التلاميذ المكفوفين في مادة اللغة الإنجليزية.

وقد قام الباحث بدراسة استكشافية هدفت للتعرف على مدى توافر مهارات الاستماع باللغة الإنجليزية لدى التلاميذ المكفوفين بمرحلة التعليم الأساسي وذلك من خلال تطبيق اختبار استماع على (10) عشرة تلاميذ من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بمدرسة النور للمكفوفين بالزقازيق.

وقد تبين من هذه الدراسة وجود قصور في مهارات الاستماع باللغة الإنجليزية لدى التلاميذ المكفوفين بمرحلة التعليم الأساسي. هذا بالإضافة إلى الاطلاع على نتائج اختبارات التلاميذ في مادة اللغة الإنجليزية بمدرسة النور للمكفوفين بالمنصورة مقرر عمل الباحث _ حيث يعمل الباحث معلم لغة إنجليزية_ وجد تدن في درجات التلاميذ في نوعيات الأسئلة التي تقيس مهارات الاستماع في مرحلة التعليم الأساسي.

مشكلة البحث

تتمثل مشكلة البحث الحالي في وجود قصور في مهارات الاستماع باللغة الإنجليزية لدى التلاميذ المكفوفين بمرحلة التعليم الأساسي ويمكن معالجة هذا القصور من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما مهارات الاستماع باللغة الإنجليزية اللازم توافرها لدى التلاميذ المكفوفين بمرحلة التعليم الأساسي؟
2. ما معايير التصميم التعليمي لنماذج التعلم الترفيهي الإلكتروني لتنمية مهارات الاستماع باللغة الإنجليزية لدى التلاميذ المكفوفين بمرحلة التعليم الأساسي؟
3. ما التصميم التعليمي للتعلم الترفيهي الإلكتروني لتنمية مهارات الاستماع باللغة الإنجليزية لدى التلاميذ المكفوفين بمرحلة التعليم الأساسي؟
4. ما أثر التعلم الترفيهي الإلكتروني على تنمية مهارات الاستماع باللغة الإنجليزية لدى التلاميذ المكفوفين بمرحلة التعليم الأساسي؟

- **أهداف البحث:** هدف البحث الحالي إلى الكشف عن فاعلية التعلم الترفيهي الإلكتروني في تنمية مهارات الاستماع باللغة الإنجليزية لدى التلاميذ المكفوفين بمرحلة التعليم الأساسي.
- **أهمية البحث:** تحددت أهمية البحث في تصميم وتوظيف نماذج التعلم الترفيهي الإلكتروني الملائمة لخصائص التلاميذ المكفوفين لتنمية مهارات الاستماع باللغة الإنجليزية.
- **حدود البحث:** تمثلت حدود البحث الحالي فيما يلي:

1. تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بمدرسة النور للمكفوفين بالمنصورة.
 2. تم التطبيق بمعمل الحاسب الآلي بمدرسة النور للمكفوفين بالمنصورة.
- **فروض البحث:** سعى البحث الحالي للتحقق من صحة الفرضين التاليين:
 - يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار مهارات الاستماع لصالح التطبيق البعدي.
 - يحقق التعلم الترفيهي الإلكتروني حجم تأثير كبير في تنمية مهارات الاستماع باللغة الإنجليزية لدى التلاميذ المكفوفين بمرحلة التعليم الأساسي.

- مصطلحات البحث: اشتمل البحث الحالي على المصطلحات الآتية:

1. التعلم الترفيهي الإلكتروني (Edutainment Electronic):

ويعرف إجرائياً بأنه "عبارة عن حزمة برامج الكمبيوتر التي يمكن أن يتعلم الطلاب من خلالها بينما هم يرحون. ويمكن القيام بذلك عن طريق جذب انتباه المتعلمين من خلال الرسوم المتحركة والأصوات، والوسائط المتعددة التفاعلية، وتهدف البرمجيات التعليمية الترفيهية في كثير من الأحيان إلى إمتاع العقل، واللعب والتعلم في نفس الوقت."

2. مهارات الاستماع (Listening Skills):

وتعرف إجرائياً بأنها "القدرة على استقبال وتفسير الرسائل بدقة من خلال عملية التواصل وبدونها يمكن تفسير الرسائل بشكل خاطئ، كما أنها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالتفكير مما يمكن المتعلمين من تلقي واستقبال قدر كبير وهام من المدخلات القابلة للفهم والتي يمكن استخدامها فيما بعد أثناء التحدث أو أثناء الكتابة."

3. المكفوفون (The Blind):

ويعرف إجرائياً بأنه "ذلك الشخص الذي لا يستطيع استخدام حاسة الإبصار في تحصيل المعلومات والخبرات التعليمية مما يجعله في حاجة إلى خدمات تربوية خاصة تتمثل في مواد تعليمية مكيّفة وأجهزة تعليمية مُعدّلة وبرامج تعليمية مناسبة بالإضافة إلى استخدام التكنولوجيا الحديثة مما يتيح له استغلالاً أمثل لحواسه الباقية ومهاراته الأخرى مما يزيد من فرص الاستفادة من البرامج الدراسية التي توفرها برامج التربية الخاصة."

الإطار النظري للبحث

المحور الأول: التعلم الترفيهي الإلكتروني:

يعتبر التعلم الترفيهي الإلكتروني أحد الاتجاهات الحديثة في مجال تكنولوجيا التعليم ويسعى للربط بين ما يقدم للطالب من مواد دراسية من ناحية وبين الترفيه والمتعة من ناحية أخرى.

وتشير مروة سليمان (2011) إلى أن التعلم الترفيهي الإلكتروني هو نشاط يقوم به المتعلم لتنمية سلوكه وقدراته العقلية والجسمية والوجدانية، ويحقق في نفس الوقت المتعة والتسلية،

وأسلوب التعلم الترفيهي هو استغلال أنشطة اللعب في اكتساب المعرفة وتقريب مبادئ العلم للمتعلم وتوسيع آفاقه المعرفية.

كما أن التعلم الترفيهي الإلكتروني له العديد من الخصائص والتي تميزه عن أنواع التعلم الأخرى.

خصائص التعلم الترفيهي الإلكتروني:

ذكر كل من "كيان وسوجي" (2008) Khine and Suja'ee، خصائص التعليم الترفيهي الإلكتروني على النحو التالي:

- **مراعاة اهتمام المتعلمين:** يحتاج المعلم في كل درس إلى إثارة المتعلم ومراعاة اهتمامه من أجل جذب انتباهه. وهذا ممكن أن يحدث باستخدام التعلم الترفيهي الإلكتروني من أجل تحقيق الأهداف النهائية من خلال المثابرة والتعاون، أو من خلال التفاعل الاجتماعي مع الأقران.
- **تحويل المحتوى إلى واقع:** إن الاستفادة من تحويل المحتوى للواقع تعزز نقل المعرفة وسوف يكون لدى المتعلمين القدرة على ربط ما يتعلمونه بتجاربههم اليومية. وسوف يكونون أكثر حماساً للتعلم والمشاركة في الأنشطة بغض النظر عن المستوى التعليمي وأسلوب التعلم.
- **خلق الإثارة لدى المتعلم:** وهي من المميزات الهامة في التعلم الترفيهي الإلكتروني والسبب في ذلك:
 - وسائل التعلم الترفيهي الإلكتروني مصممة تصميماً جيداً يخدم العملية التعليمية بشكل مناسب.
 - التحديات والألغاز ومهام التعلم الترفيهي الإلكتروني هي أمثلة حقيقية لتحقيق الأهداف التعليمية الموضوعية.
- **توفير خيارات متعددة:** تجعل وسائل التعلم الترفيهي الإلكتروني اللاعبين يواجهون عدداً من الخيارات التي يجب اتخاذها. وتضعهم أمام مسؤولية اتخاذ قرار اختيار المناسب منها، وبالتالي يسعى مصممي وسائل التعلم الترفيهي الإلكتروني إلى تدعيم مسؤولية اتخاذ القرارات المهمة التي تؤدي إلى نتيجة مرضية.

- **تشجيع التعاون:** التعاون هو عنصر أساسي في عملية التعلم. وتصميم وسائل التعلم الترفيهي الإلكتروني يساعد على إقامة التعاون بواسطة الانتقال من نشاط فردي إلى نشاط اجتماعي حيث يجتمع الكثير من المتعلمين من أجل انجاز المهام معا ومواجهة التحديات، فالتعلم الترفيهي الإلكتروني يدعم ليس فقط التعلم ولكنه يساعد المتعلمين علي التعاون سوياً.
 - **تشجيع الإبداع:** ينطوي التعلم الترفيهي الإلكتروني على تحسين وتنمية مهارات التفكير العليا التي تتطلب إتقان مهارات التفكير الاستراتيجي، وتحليل خصائص الخصم، ووضع استراتيجية للفوز، واتخاذ قرارات سريعة في الوقت المناسب.
- مما سبق يتضح أن السمات الأساسية للتعلم الترفيهي الإلكتروني يمكن استخدامها في الفصول الدراسية عندما يرى المتعلم أهمية المواد التي تتصل بالحياة اليومية كما يحصل على الاستفادة القصوى من خلال السماح باختيار العديد من الفرص لاختيار نوع المحتوى، ومستوى الصعوبة، وطريقة مشاركة العناصر المهمة في إعداد الدرس.
- وقد أدى ذلك إلى تنوع نماذج وأنواع التعلم الترفيهي الإلكتروني بما يناسب مختلف أنواع المتعلمين وميولهم وكذلك ليناسب أيضا المحتويات التعليمية المختلفة.

نماذج التعلم الترفيهي الإلكتروني:

تتعدد وتختلف نماذج التعلم الترفيهي الإلكتروني حسب طبيعة التلميذ وميوله ومهارته كما تختلف من مادة إلى أخرى حسب نوعها ومدى صعوبتها. وقد استخدم البحث الحالي ثلاث نماذج منها تتناسب مع طبيعة التلاميذ المكفوفين وكذلك المحتوى الدراسي والمهارات المراد تنميتها وفيما يلي عرض لها:

1. القصص الرقمية:

تمثل القصص الرقمية إحدى التقنيات الحديثة التي أثبتت فاعليتها في العملية التعليمية حيث تمتزج فيها الوسائط المتعددة التي تعمل على زيادة التشويق والمتعة في عملية التعلم، مما يجعل اكتساب المهارات أسرع وأكثر فاعلية.

وأشار "روبين" Robin, Bernard R., (2008) إلى أنها أداة تعليم قوية من أدوات التعلم في القرن الحادي والعشرين كونها تزيد من تفاعل المتعلمين وتعزز فهمهم واستيعابهم للأفكار

المجردة والمعاني العميقة، وهذا يتفق مع ما أشارت إليه “ميلر” (Miller, C. 2004) من أن “القصص الرقمية قادرة على تقديم المواضيع.

والقضايا المعقدة والمهارات الصعبة بطريقة سهلة وسريعة وأكثر تفاعلاً”.

وهناك العديد من الدراسات التي أثبتت فاعلية القصص الرقمية كأداة تكنولوجية عصرية يمكن توظيفها بفاعلية لتنمية مهارات الاستماع المختلفة ومنها الاستماع الناقد.

فقد أشار مرضي الزهراني (2008) إلى أن القصص الرقمية تُمكن المتعلمين من اكتساب مهارات الاستماع الناقد الذي من شأنه أن يُعد مفكرين مستقلين قادرين على اتخاذ القرارات السليمة وتوظيفها في حياتهم وحل المشكلات التي تواجههم.

مما سبق يتضح أهمية وفاعلية القصص الرقمية في تنمية مهارات الاستماع المختلفة وخاصة مهارة الاستماع الناقد.

2. الأغاني التعليمية الإلكترونية:

الموسيقى هي لغة عالمية، وهي تحمل ثقافة وتراث الشعوب، الأمر الذي يجعل للموسيقى رابطاً قوياً بمناهج التعليم، حيث إن التربية تهدف أساساً إلى نقل الثقافة والتراث للأجيال الناشئة وإلى تهيئة الطفل للتكامل الفاعل في محيطه الاجتماعي.

كما يمكن أن تلعب الأغاني التعليمية دوراً هاماً في تطوير مهارات الاستماع واللغة الشفوية، وتحسين الانتباه والذاكرة، وتعزيز التفكير المجرد بالإضافة إلى ذلك، يمكنها أيضاً تعزيز الإبداع الطلابي والوعي الثقافي “نيلاند” (Niland, A.2007).

وقد أشار “ريفكين” (Rivkin, M. S. 2007) إلى أن الأغاني التعليمية تلعب دوراً كبيراً في استثارة فضول التلميذ ورغبته في دراسة موضوع ما، كما أن الغناء كوسيلة تعزز تعلم التلاميذ في المراحل المختلفة حيث إن الأغنية تنبع من صلب المحاور التعليمية، وتساعد على تركيز المفاهيم في ذهن التلميذ من خلال التكرار. كما أكد “هيل كلارك وروبسون” (Hill-Clarke, K. Y., and Robinson, N. R. 2003) على أن الغناء هو من أهم الأنشطة التي ينغمس فيها الطفل بكل حواسه بشكل عفوي وتلقائي، وينطلق بحرية للتعبير عن مشاعره، مما يؤدي إلى إحساسه براحة داخلية عميقة.

مما سبق تظهر الأهمية الكبيرة للأغاني التعليمية الإلكترونية بالنسبة للتلاميذ في المراحل التعليمية المختلفة وأهميتها في تنمية المهارات اللغوية وخاصة مهارة الاستماع.

3. الألعاب التعليمية الإلكترونية:

من أهم الوسائل التي يمكن أن يتعلم بها الطالب من خلال التعلم الترفيهي الإلكتروني هي الألعاب التعليمية الإلكترونية.

فقد لاحظ "كانكايا وكوزو" (Cankaya and Kuzu 2010) أن الأطفال يتعلمون عن طريق اللعب والمرح، فاللعب يعطيهم الفرصة للخطأ بدون التعرض للأذى وبهذه الطريقة يتعلم الطلاب من خلال تجاربهم عن طريق المحاولة والخطأ.

ولقد أكد "فيزيلو وإيكونوميديز" (Vasiliou, and Economides 2007) أن استخدام الألعاب التعليمية الإلكترونية في التعلم أصبح ينظر إليها كأداة مفيدة حيث إنها تمكن المعلمين من إشراك التلاميذ في الخبرات التعليمية لتحقيق أهداف ومخرجات تعليمية محددة.

وتتميز الألعاب التعليمية الإلكترونية بميزة تربوية وتعليمية حيث يذكر عاطف السيد (2004) أن التفاعل الذي تحققه هذه الألعاب هو الذي يزيد من دافعيه التلميذ ورغبته في الحصول على المعلومات بالاكشاف وتنمية مهارات التعلم الذاتي وتنشيط تفكيره، فهي نوعية من البرامج التي يتم فيها توظيف أكثر من وسط كتصميم شاشات ولقطات فيديو ومؤثرات صوتية ورسوم متحركة ورسوم ثابتة وخلفيات صوتية ليتفاعل معها التلميذ عند عرض المعلومات ضمن البرمجة التعليمية.

مما سبق تظهر مميزات وأهمية الألعاب التعليمية الإلكترونية في تنمية مهارات وقدرات الطلاب في الحصول على المعلومات والقدرة على استغلالها بشكل جيد.

المحور الثاني: مهارات الاستماع باللغة الإنجليزية لدى التلاميذ المكفوفين:

أصبحت اللغة الإنجليزية مفتاح التواصل في هذا العالم لذا يجب أن يستفيد التلاميذ المكفوفون من تعلم اللغة الإنجليزية، لأنها سوف تساعدهم على الحصول على مزيد من فرص الحصول على المعلومات الحديثة في المجالات المختلفة.

وهناك اتفاق بين الباحثين على أن التلاميذ المكفوفين ليس لديهم مشكلات في تعلم وإتقان مهارتي الاستماع والتحدث باللغة الإنجليزية كلغة ثانية. ففي الحقيقة يعتبر السمع الطريقة الأساسية للمكفوفين، والأداة المساعدة القوية لتعلمهم “توبور وروزنبلم” (Topor and Rosenblum, 2013).

لذلك فإن التلميذ الكفيف ينبغي تدريبه جيدا على إتقان مهارة الاستماع لكي يصبح مستمعا جيدا حتى يستطيع تحليل المعلومات والبيانات والحقائق ووصف الإشكال والتفاصيل التي يتلقاها وتدريبه أيضا على إتقان مهارة الكلام لكي يستطيع التعبير عن تلك البيانات والحقائق والتفاصيل التي تلقاها من قبل.

والتحدي الحقيقي الذي يواجه الطفل الكفيف في عدم إعطائه الفرص الكافية للتدريب على الاستماع وعلى التحدث في حال اندماجه مع أقرانه من المبصرين، وليس هذا فحسب بل هناك العديد من التحديات الأخرى منها عدم توفير المواد التدريسية (المناهج الدراسية) المعدة خصيصاً للتلميذ الكفيف حتى يتمكن من إتقان هاتين المهارتين الأساسيتين “أرمسترونج وفليسيستي” (Armstrong, Felicity, 2011).

يرى “خورشيد ومالك” (Khurshid F, Malik SK, 2011) بأنه يوجد نقص في المواد التدريسية التي تؤدي إلى اكتساب اللغة الثانية للمتعلمين من المكفوفين، وربما يرجع ذلك إلى الافتراض بأن الأطفال المكفوفين يتعلمون اللغة الثانية بنفس الطريقة التي يتعلم بها المبصرون. وفي نفس الوقت هناك الكثير من المواد الدراسية التي تؤدي إلى اكتساب اللغة الأم لدى الطفل الكفيف، على الرغم أن الأطفال المكفوفين يستطيعون استيعاب اللغة الإنجليزية كلغة ثانية بنجاح.

وأشار “إيازي” (Aiazzi, A.M, 2011) إلى أن التلاميذ المكفوفين يميلون إلى استخدام حاسة السمع كثيرا وكذلك تدريب الذاكرة المكثف الذي يساعدهم على أن تكون الأذن أداة بديلة بدلا من الرؤية في عملية التعلم.

أهمية مهارات الاستماع باللغة الإنجليزية للتلاميذ المكفوفين:

ذكر “فلورديو وميلور” (Flowerdew J, and Miller, L., 2005) بأن “المسموع يحتل مكان الصدارة من حيث الأهمية والترتيب بالنسبة إلى المهارات اللغوية الأخرى بالنسبة للتلميذ

الكفيف، ويعتبر من أهم مهارات الاستقبال المعروفة، حيث إنها تساعد على اكتساب أنواع عديدة من المعارف والعلوم، إضافة إلى ذلك يعد فهم المسموع المدخل الأول والحقيقي لاكتساب اللغة الإنجليزية.

والتلميذ الكفيف لا يستطيع تعلم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية بدون الاعتماد على حاسة السمع مما يجعل الاستماع مهمًا جدًا في تعليم اللغة.

فقد حدد "أبو حطب" (Abu Hatab, 2010) أهمية مهارة الاستماع بالنسبة لتعلم اللغة الأجنبية في خمس نقاط هي:

1. الاستماع يزود المتعلم بالمعلومات، فإذا لم يفهم المتعلم هذه المعلومات التي سمعها، فهذا يعني أن التعلم لا يمكن أن يبدأ.
2. لا بد أن يتفاعل المتعلم مع ما سمعه من حديث المتكلم كدليل على أنه قد فهم المعنى، وعدم فهم ما يسمع من حديث لا يعتبر عائقًا دائمًا، بل قد يكون دافعًا للفرد للتعلم والتفاعل مع اللغة.
3. استماع المتعلم لحديث المتكلم الأصلي الناطق باللغة الإنجليزية يعتبر تحديًا له من حيث فهم المراد منه على وجه الدقة كما يتحدثها أبنائها.
4. أنشطة الاستماع تساعد المعلم على جذب انتباه المتعلم إلى الأشكال الجديدة في اللغة مثل المفردات، والقواعد، والتفاعل اللفظي (لدى المكفوفين).
5. بواسطة الاستماع يمكن للمتعلم أن يكتسب اللغة وعليه فلكي نتعلم كيف نتحدث لغة فلا بد أولاً أن نتعلم كيف نستمع إليها.

وأكد كل من "جراهام وآخرون" (Graham, S., Santos, D., and Vander plank, R. 2011) علي المعلم الذي يدرس اللغة الإنجليزية أن يؤخر تدريب المتعلمين على المحادثة، ويجعلهم يستمعون إلى اللغة قبل أن يشاركون في النشاطات الأخرى، إذ أن هناك أدلة وشواهد تثبت أن هذه الطريقة تعطي نتائج إيجابية عند اكتساب اللغة الإنجليزية. ففهم المسموع هو الأساس في العملية التدريسية لاكتساب اللغة الإنجليزية وخاصة في المراحل الأولى لتعليم اللغة للتلاميذ المكفوفين.

من هنا تتضح أهمية الاستماع كمهارة ضرورية وأساسية لاكتساب اللغة الإنجليزية كلغة ثانية لدى التلاميذ المكفوفين وأنها ليست مهارة عادية كغيرها من المهارات اللغوية بالنسبة إليهم بل مهارة رئيسية في تعلم اللغة الإنجليزية.

إجراءات البحث

أولاً: اشتقاق مهارات الاستماع:

قام الباحث بتحليل نتائج الدراسات السابقة والبحوث التربوية، والكتب، والدوريات العربية منها والأجنبية التي تناولت تنمية مهارات الاستماع، وبخاصة مهارات الاستماع لمادة اللغة الإنجليزية، حيث تم اشتقاق مهارات الاستماع الرئيسية، فمهارات الاستماع الفرعية حيث تضمنت القائمة في صورتها الأولية (5) مهارات رئيسية، و (29) مهارة فرعية. وللتأكد من صدق القائمة قام الباحث بعرضها على مجموعة من السادة الخبراء والمحكمين المتخصصين في المجال وتم إجراء التعديلات المطلوبة لتصل القائمة إلى صورتها النهائية.

ثانياً: اشتقاق معايير التصميم التعليمي:

قام الباحث باستخلاص معايير التصميم التعليمي للتعلم الترفيهي الإلكتروني من البحوث والدراسات السابقة، والكتب التربوية، بالإضافة إلى المواقع الإلكترونية. حيث تم اشتقاق المعايير الرئيسية، فالمؤشرات الفرعية حيث تضمنت القائمة في صورتها الأولية (7) معايير رئيسية، و (130) مؤشراً فرعياً.

وللتأكد من صدق القائمة قام الباحث بعرضها على مجموعة من السادة الخبراء والمحكمين المتخصصين في المجال وتم إجراء التعديلات المطلوبة لتصل القائمة إلى صورتها النهائية.

ثالثاً: بناء نماذج التعلم الترفيهي الإلكتروني في ضوء نموذج "عبد اللطيف الجزار" (2002) للتطوير التعليمي:

فيما يلي عرض لخطوات وإجراءات بناء نماذج التعلم الترفيهي الإلكتروني في ضوء نموذج "الجزار".
1-3. مرحلة الدراسة والتحليل: وتشمل تحديد خصائص المتعلمين وتوصيفهم، وتحديد الحاجات التعليمية، ودراسة واقع الموارد والمصادر التعليمية.

2-3. **مرحلة التصميم:** تشمل مجموعة من الخطوات الفرعية، وذلك في ضوء المعلومات التي حصل عليها الباحث من مرحلة الدراسة والتحليل، فقام الباحث بصياغة الأهداف التعليمية لبناء نماذج التعلم الترفيهي الإلكتروني، والتي بلغت (9) أهداف عامة، و(31) هدفاً سلوكياً، وتحديد عناصر المحتوى طبقاً للأهداف، ثم تم تقسيم هذه العناصر إلى ألعاب تعليمية وفقاً للمعايير، وبناء الاختبار محكي المرجع، وأساليب التدريس التي ستتبعها، واختيار الوسائط التعليمية، وتصميم الرسالة التعليمية على الوسائط التي سيتم إنتاجها، وتصميم عناصر عملية التدريس، وتصميم أساليب الإبحار وواجهة التفاعل مع البرنامج، ووضع استراتيجية تنفيذ الدرس.

3-3. **مرحلة الإنتاج:** في هذه المرحلة تم الحصول على المواد والوسائط التعليمية التي تم تحديدها واختيارها في مرحلة التصميم، وذلك من خلال الاقتناء من متوفر أو التعديل من متوفر أو إنتاج جديد، ثم رقمنة هذه العناصر وتخزينها، ثم تصميم النماذج وتنفيذ السيناريو المعد، وذلك طبقاً لخطوات نموذج "الجزار، 2002" المستخدم في التطوير التعليمي.

4-3. **مرحلة التقويم البنائي وصلاحيّة بناء نماذج التعلم الترفيهي الإلكتروني:** قام الباحث في هذه المرحلة وفقاً لنموذج الجزار (2002) بضبط بناء نماذج التعلم الترفيهي الإلكتروني، والتأكد من سلامتهما وعمل التعديلات اللازمة لكي تكون صالحة للتجريب النهائي حيث تم ذلك على مرحلتين، على النحو التالي:

- **المرحلة الأولى:** وهي مراجعة نماذج التعلم الترفيهي الإلكتروني من خلال العرض على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم ومناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية، وقد تم تنفيذ التعديلات التي أقرها.
- **المرحلة الثانية:** وهي تجريب نماذج التعلم الترفيهي الإلكتروني على عينة من (10) طلاب بمدرسة النور للمكفوفين بالزقازيق، ثم قام الباحث بإجراء الاختبار القبلي ثم تطبيق الاختبار البعدي.

رابعاً: أدوات البحث:

في هذه الخطوة قام الباحث بتصميم أدوات القياس المناسبة للأهداف التعليمية لبناء نماذج التعلم الترفيهي الإلكتروني، حتى يستطيع الباحث الحكم ما إذا كان التلاميذ المكفوفون بمرحلة التعليم الأساسي قد وصلوا إلى مستوى التمكن المطلوب، وهو عبارة عن اختبار مهارات الاستماع.

في ضوء أهداف البرنامج تم إعداد وتصميم اختبار مهارات الاستماع لقياس تحصيل الطلاب في الجانب المعرفي لمهارات الاستماع باللغة الإنجليزية وفقاً للخطوات التالية:

1. **تحديد الهدف من الاختبار:** يهدف الاختبار إلى قياس تحصيل التلاميذ المكفوفين في الجانب المعرفي لمهارات الاستماع باللغة الإنجليزية وفقاً لأربعة من مستويات بلوم المعرفية وهي (التذكر- والفهم- والتطبيق- والتحليل).

2. **إعداد جدول المواصفات:** قام الباحث بتحديد الأوزان النسبية للموضوعات ، وكذلك تحديد الأوزان النسبية للمستويات المعرفية الأربعة (التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل) وذلك عن طريق تصميم جدول مواصفات اختبار الاستماع.

3. **تحديد نوع مفردات الاختبار وصياغتها:** قام الباحث بصياغة مفردات اختبار الاستماع الموضوعي وبلغت عدد أسئلة الاختيار من متعدد (15) سؤالاً، وراعى الباحث الشروط الواجب اتباعها عند صياغة المفردات ، حيث تم صياغتها بأسلوب سهل وبسيط يمكن الطالب أن يفهمه بسهولة وألا يحتمل السؤال أكثر من إجابة واحدة ، وأن تكون الإجابات متفقة مع مقدمة السؤال من الناحية اللغوية ، وألا يكون الاختيار واضحاً وسهلاً للاكتشاف.

4. **وضع نظام تقدير الدرجات:** تم استخدام أسلوب التقدير الكمي لاختبار الاستماع لقياس المهارات في ضوء اختيار من متعدد فإذا اختار التلميذ الإجابة الصحيحة يحصل على درجة واحدة فقط، وإذا اختار الإجابة الخاطئة لا يحصل على درجة.

5. **إعداد تعليمات الاختبار:** تم تسجيل تعليمات الاختبار وتم تشغيلها للتلاميذ قبل بدء الاختبار بفترة كافية وتم التأكد من استيعاب التلاميذ لها.

6. **ضبط الاختبار:** قام الباحث بضبط الاختبار للتأكد من صلاحيته للتطبيق، وتم ذلك من خلال:
- حساب صدق اختبار الاستماع: اعتمد الباحث على صدق المحكمين، فبعد إعداد الصورة الأولية للاختبار تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال مناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية وتم عمل التعديلات، وصولاً للصورة النهائية للاختبار.

- حساب ثبات اختبار الاستماع: قام الباحث بالتأكد من الثبات الداخلي لاختبار الاستماع بحساب معامل الثبات (ألفا- α) كرونباخ، وذلك على درجات التطبيق البعدي له، وتراوح معاملات ثبات الاختبار ما بين 0.8:0.9 مما يدل على دقة الاختبار في القياس.

خامسا: عينة البحث:

تم اختيار تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بمدرسة النور للمكفوفين بالمنصورة وعددهم 7 تلاميذ.

سادسا: منهج البحث والتصميم التجريبي:

استخدم البحث الحالي منهج البحث التطويري Developmental Research حيث يعتبر هو الدراسة المنظومية لتصميم وتطوير وتقويم البرامج التعليمية والعمليات والمنتوجات التي يجب أن تحقق معايير الاتساق الداخلي والفعالية ويتم ذلك من خلال تطبيق أحد نماذج التصميم التعليمي المتمثل في النموذج الذي تبناه الباحث وهو نموذج الجزائر (2002) ويتضمن المنهج الوصفي التحليلي في مرحلة الدراسة والتحليل من هذا النموذج والمنهج التجريبي في مرحلة التقويم، واستخدم البحث الحالي التصميم التجريبي المعروف باسم "التصميم القبلي البعدي باستخدام مجموعة واحدة" (محمد سويلم البسيوني، 2013).

سابعا: تجربة البحث:

قام الباحث في هذه المرحلة بتجريب نماذج التعلم الترفيهي الإلكتروني في صورتها النهائية، وذلك للحكم على مدى تأثيرها على مهارات الاستماع باللغة الإنجليزية لدى عينة البحث، وقد بدأ التجريب الفعلي لإجراء تجربة البحث الأساسية في يوم الخميس الموافق 2018 / 12 / 1، واستغرق إجراء التجربة ثلاثة أسابيع كاملة، وانتهى التطبيق في يوم الأربعاء 2018/12/21 بتطبيق أداة البحث بعدياً.

عرض نتائج البحث ومناقشتها

إجابة السؤال الفرعي الأول: للإجابة عن هذا السؤال الذي ينص على "ما مهارات الاستماع باللغة الإنجليزية اللازم توافرها لدى التلاميذ المكفوفين بمرحلة التعليم الأساسي؟"

قام الباحث بإعداد قائمة مهارات الاستماع هُدف من خلالها إلى تحديد المهارات الرئيسية، والمهارات الفرعية الخاصة بمهارات الاستماع باللغة الإنجليزية للتلاميذ المكفوفين بالمرحلة الابتدائية، وتم عرضها على مجموعة من السادة الخبراء والمحكمين المتخصصين في المجال وتم إجراء التعديلات المطلوبة لتصل القائمة إلى صورتها النهائية

- **إجابة السؤال الفرعي الثاني:** للإجابة عن هذا السؤال الذي ينص على “ما التصميم التعليمي للتعلم الترفيهي الإلكتروني لتنمية مهارات الاستماع باللغة الإنجليزية لدى التلاميذ المكفوفين بمرحلة التعليم الأساسي؟“

قام الباحث بدراسة وتحليل مجموعة من نماذج التصميم التعليمي، وفي ضوء نتائج ذلك التحليل تم اختيار أحد النماذج بما يتناسب مع طبيعة البحث الحالي وقد تم اختيار نموذج الجزائر (2002) للتصميم التعليمي، وقد تم توضيح كل ذلك في الإجراءات.

- **إجابة السؤال الفرعي الثالث:** للإجابة عن هذا السؤال الذي ينص على “ما معايير التصميم التعليمي لنماذج التعلم الترفيهي الإلكتروني لتنمية مهارات الاستماع باللغة الإنجليزية لدى التلاميذ المكفوفين بمرحلة التعليم الأساسي؟“

قام الباحث بالاطلاع على الدراسات السابقة ومعايير التصميم الخاصة بالألعاب الإلكترونية والأغاني الإلكترونية والقصص الرقمية للمكفوفين، وتم إعداد معايير نماذج التعلم الترفيهي الإلكتروني في ضوء ما سبق.

- **إجابة السؤال الفرعي الرابع:** للإجابة عن هذا السؤال الذي ينص على “ما أثر التعلم الترفيهي الإلكتروني على تنمية مهارات الاستماع باللغة الإنجليزية لدى التلاميذ المكفوفين بمرحلة التعليم الأساسي؟“

قام الباحث باختبار صحة الفروض المرتبطة بهذا السؤال لتقديم الإجابة عن هذا التساؤل، وذلك باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS 22).

والجزء التالي خاص باختبار صحة الفروض البحثية.

- بالنسبة للفرض الأول ونصه: "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار مهارات الاستماع لصالح التطبيق البعدي."

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار (ويلكوكسون) لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي القياسيين (القبلي - والبعدي) وذلك كما يوضحه الجدول (1):

جدول (1): قيمة (Z) ودالاتها الإحصائية للفرق بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي

المستويات	الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	السالبة	0	0	0	دالة عند 0.05	
	الموجبة	7	4	24		
	المتعادلة	0				
	المجموع	7				

ويتضح من نتائج الجدول السابق وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ في القياسيين القبلي والبعدي في كل من مستويات اختبار الاستماع ودرجته الكلية حيث كانت قيم (Z) المحسوبة على التوالي هي (4.390، 4.376، 4.408، 4.451، 4.376) وهي دالة عند مستوى 0.01 لصالح التطبيق البعدي، حيث كان متوسط الرتب الموجبة في القياسيين القبلي والبعدي في كل مستوى من مستويات اختبار الاستماع ودرجته الكلية هي: (13) بحجم تأثير مقداره على التوالي كالتالي (0.912137، 0.919495، 0.976394، 0.978556، 0.976533). وهذه القيم بالترتيب تدل على أن (91%، 92%، 97%، 98%، 97%) من تباين المتغير التابع (مستويات اختبار الاستماع ودرجته الكلية) ترجع إلى المتغير المستقل، وهذا يدل على أن نماذج التعلم الترفيهي الإلكتروني تأثير كبير على تنمية مهارات الاستماع باللغة الإنجليزية لدى التلاميذ المكفوفين بمرحلة التعليم الأساسي.

- بالنسبة للفرض الثاني ونصه: "يحقق التعلم الترفيهي الإلكتروني حجم تأثير كبير في تنمية مهارات الاستماع باللغة الإنجليزية لدى التلاميذ المكفوفين بمرحلة التعليم الأساسي".

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب حجم التأثير (η^2) للتعلم الترفيهي الإلكتروني تنمية مهارات الاستماع باللغة الإنجليزية، وهو ما يعرضه الجدول (2):

جدول (2): حجم تأثير (η^2) لبرنامج التدريب التعاوني على تنمية التحصيل المعرفي لأعضاء هيئة التدريس

قيمة «Z»	حجم العينة	حجم التأثير (η^2)	مقدار حجم التأثير $0.14 \leq$
2.4	7	0.89	كبير

يتضح من نتائج الجدول (2) أن قيمة حجم التأثير للتعلم الترفيهي الإلكتروني على تنمية مهارات الاستماع باللغة الإنجليزية يساوي (0.951) وهو قيمة أكبر من القيمة المحكية (0.14). وعلى ذلك يمكن قبول الفرض الثاني.

ملخص تفسير نتائج البحث

تؤكد نتائج هذا البحث أن للتعلم الترفيهي الإلكتروني أثر فاعل في تنمية مهارات الاستماع، وكذلك أيضا له أثر فعال في تنمية مستوي التلاميذ في جودة المنتج النهائي، وذلك لطبيعة التعلم الترفيهي الإلكتروني، ومعايير التصميم الخاصة به والتي اتبعتها الباحثة خلال تصميم وإنتاج النماذج. فقد تم تصميم التعلم الترفيهي الإلكتروني باستخدام أحد نماذج التصميم التعليمي وهو نموذج عبد اللطيف الجزار (2002) للتصميم التعليمي، وتم بناء نماذج التعلم الترفيهي الإلكتروني في ضوء الاحتياجات التلاميذ المكفوفين، كما تم هيكلية النماذج في صورة ألعاب تعليمية إلكترونية، حيث يقوم كل تلميذ بمفرده في بداية كل لعبة تعليمية إلكترونية بالتعرف على الأهداف التعليمية المطلوب دراستها، وهذا من شأنه تسهيل عملية التعلم، وما هو مطلوب تعلمه قبل بداية التعلم، ويقوم التعلم خلال هذه الألعاب على أنشطة تعليمية تتيح للتلميذ التعلم بمفرده، فالتلاميذ هنا يقومون بممارسة هذه الألعاب دون مساعدة من المعلم، والمعلم هنا مراقب وموجه فقط، وهذه الألعاب تتطلب أن يكون التلاميذ في حالة من النشاط والإيجابية والتفاعل المستمر، ويقوم التلميذ بالحصول على التغذية الراجعة مرتين، المرة الأولى بعد كل سؤال والمرة الأخرى بعد الانتهاء من اللعبة.

توصيات البحث والبحوث المقترحة:

- في ضوء النتائج التي توصل إليها هذا البحث يمكن استخلاص التوصيات التالية:
- ضرورة بناء معايير مقننة عند الشروع في تصميم التعلم الترفيهي الإلكتروني.
- ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات الاستماع لدى التلاميذ المكفوفين بمختلف المراحل التعليمية (إعدادي، ثانوي) وخاصة المرحلة الابتدائية.
- تدريب المعلمين بمدارس المكفوفين على استخدام الاستراتيجيات التكنولوجية الحديثة في التدريس والتي منها التعلم الترفيهي الإلكتروني.
- ضرورة دمج التعلم الترفيهي الإلكتروني في عمليتي التعليم والتعلم.
- ربط الأنشطة التعليمية المقدمة للتلاميذ المكفوفين بالواقع الفعلي الذي يعيشون فيه.
- إجراء مزيد من الدراسات التربوية بهدف تنمية مهارات الاستماع لمادة اللغة الإنجليزية بوجه خاص، واللغات المختلفة بوجه عام من خلال التعلم الترفيهي الإلكتروني.
- ضرورة توجيه نظر القائمين على إعداد مناهج اللغة الإنجليزية للتلاميذ المكفوفين بالمرحلة الابتدائية، بالاستفادة من نتائج هذا البحث، والاستفادة من قائمة مهارات الاستماع، والعمل على تنميتها لدى باقي التلاميذ المكفوفين "المستهدفين".
- وفي ضوء نتائج البحث الحالي يقترح الباحث الموضوعات البحثية التالية:
- قياس فاعلية التعلم الترفيهي الإلكتروني لتنمية مهارات التحدث باللغة الإنجليزية للطلاب المكفوفين بمراحل التعليم المختلفة (إعدادي، ثانوي).
- قياس فاعلية التعلم الترفيهي الإلكتروني لتنمية مهارات الاستماع لمادة اللغة الإنجليزية مختلف مراحل التعليم (ابتدائي، إعدادي، ثانوي).
- قياس فاعلية التعلم الترفيهي الإلكتروني على أساليب العصف الذهني لتنمية قدرة التلاميذ المكفوفين بالمرحلة الثانوية على التفكير التباعدي.
- دراسة أثر التعلم الترفيهي الإلكتروني على تصويب الأخطاء الشائعة في مادة اللغة الإنجليزية في كتابات تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- دراسة أثر أمطاط التفاعل في التعلم الترفيهي الإلكتروني لتنمية مهارات الاستماع في مادة اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

لمراجع

أولاً: المراجع العربية

- ابتهاج عبد العزيز أحمد هلال. فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية البنية المعرفية في تنمية مهارات الفهم الاستماعي للغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية البنات. جامعة عين شمس. (2006).
- إيمان الغزو. دمج التقنيات في التعليم (إعداد المعلم تقنياً للألفية الثالثة). الإمارات العربية المتحدة: دار القلم للنشر. (2004).
- عاطف السيد. تكنولوجيا المعلومات وتربويات الكمبيوتر والفيديو التفاعلي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية. (2004).
- كمال عبد الحميد زيتون. التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة: عالم الكتب. (2003).
- محمد سويلم البسيوني. أساسيات البحث العلمي في العلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية. القاهرة: دار الفكر العربي. (2013).
- مرضي الزهراني. فاعلية القصص المسجلة على الأقراص المدمجة في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. دراسات في المناهج وطرق التدريس - مصر، (2008)، ع (140)، 202-256.
- مروة سليمان أحمد سليمان. فاعلية استخدام الألعاب الإلكترونية في تنمية مفاهيم الرياضيات لدى طفل الروضة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس. (2011).

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Abu Hatab, Adham Mohamed. The Effectiveness of a Suggested Program on Improving Listening Comprehension Achievement through Aural Authentic Materials for Al Aqsa University English Majors, The Islamic University of Gaza. (2010).
- Aiazzi, A. M. Teaching English to Blind and Visually Impaired Pupils. (2011).
- Armstrong, Felicity. Inclusive Education. School cultures, teaching and learning. In Teaching and learning in diverse and inclusive classrooms. Oxon: Routledge. (2011).
- Bischoff, R.W. Listening: A teachable skill for visually impaired persons. Journal of visual impairment & Blindness, 71(7), 3022009). 310-).
- Cankaya, S., and Kuzu, A.,. Investigating the characteristics of educational computer games developed for children with autism: a project proposal. Procedia-social and behavioral sciences, 9, 8252010). 830-).
- Edmonds, C.J. and Pring, L.,. Generating inferences from written and spoken language: A comparison of children with visual impairment and children with sight. British Journal of developmental Psychology, Jun. 2006, Vol. 24, Issue 2, pp. 3372006). 351-).
- Flowerdew, J., & Miller, L. Second language listening: Theory and practice. Cambridge: Cambridge Language Education. (2005).
- Graham, S. et al.,. How do primary grade teachers teach handwriting? A National Survey Journal Articles; Report - Research FRIC. (2011).
- Groff, J., Howells, C., and Granmer, S.,. The impact of games in the classroom: Evidence from schools in Scotland. Bristol: Future lab. (2010).
- Hallahan, D. P.& Kauffman, J. M. Exceptional Learners: Introduction to Special Education, Boston, Allyn And Bacon, USA. (2003).
- Khine, M. Swe&Sujàee, M. Shalleh. Core Attributes of Interactive Computer Games and Adaptive Use for Edutainment. Springer- Verlag Berlin Heidelberg. (2008).
- Khurshid F, Malik SK. Perception of visually impaired youth about familial, academic and caregivers support. Global J Human Soc Sci 2011. (2011).

- Miller, C. Digital Storytelling: A Creator's Guide to interactive Entertainment. Focal Press. Retrieved in October 14, 2015 from: <http://www.amazon.com/Digital-Storytelling-creatorsinteractive-entertainment/dp/0240809599>. (2004).
- Nora Almansour. Presentation of (ESPY 540) course. Supervised by professor: John Conney Fall – (2003).
- Okan, Zühal. Edutainment: is learning at risk? British Journal of Educational Technology, 34(3), 255–264. (2003).
- Robin, Bernard R. Digital storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom. Theory Into Practice, 47 (3), 220229-. Retrieved 222017/9/ A.H, from:<http://digitalstorytellingclass.pbworks.com/f/Digital+Storytelling+A+Powerful.pdf>. (2008).
- Rosas, R., Nussbaum, M., Cumsille, P., Marianov, V., Correa, M., Flores, P., Grau, V., Lagos, F., and Lopez X.,. Beyond Nintendo: Design and Assessment of Educational Video Game for the first and second grade students, Elsevier B.V., Vol. 40(1), 719-. Retrieved, 122017-11-, from: <http://www.sciencedirect.com>. (2003).
- Seonju, Ko.,. An Empirical Analysis of children's thinking and learning in a computer game context, Educational psychology, (2), 220233-. Retrieved, 52018-3-, from: <http://www.carfaxpublishing.org>. (2002).
- Topor, I. & Rosenblum, P. English Language Learners: Experiences of teachers of students with visual impairments who work with this population. (2013).
- Tuncer, A.T., and Altunay, B. The effect of a summarization-based cumulative retelling strategy on listening comprehension of college students with visual impairments. Journal of visual impairment & blindness. 100(6), 3532006) .365-).
- Van Eck R.,. Promoting transfer of mathematics skills through the use of a computer-based instruction simulation games and advisement, Proceeding of the Annual Mid-South instructional technology conference, 6th, Murfreesboro, TN, April 82001) .10-).
- Vasiliou, A. and Economides, A. A. Game-based learning using MANETs. Proceedings of the 4th WSEAS/IASME international conference on engineering education. Agios Nikolaos, crete Island, Greece, July 242007) .26-).
- Westby, C. E.; Costlow, L. Implementing a Whole Language Program in a Special Education Class. Topics in Language Disorders. (2009).

مدى توافر كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة القضاة

يحي محمد بن حسب سيدو

مقدمة

أدى الانفجار المعرفي والتكنولوجي الذي يشهده العالم إلى العديد من التغيرات في المجالات المختلفة، ومن بينها مجال التربية والتعليم، الذي شهد تغييراً في كل جوانب العملية التعليمية، منها: تغيير في فلسفة التعليم، وتغيير في أدوار المعلم، والمتعلم، والمناهج وطرق وأساليب التدريس، وفي هذا الإطار بدأ التفكير الجاد لاستخدام المستحدثات التكنولوجية والوسائط المتعددة في المجال التعليمي، ومن بين تلك الأنظمة التي ظهرت في السنوات الأخيرة مفاهيم كثيرة منها: التعلم الإلكتروني، والتعلم بواسطة الأنترنت، التعليم عن بعد، الجامعات الافتراضية، التعليم المدمج.

ويعد التعليم الإلكتروني المصطلح الأكثر شهرة وتداولاً، والقائد على سبق أنماط التعليم المعاصرة الأخرى، كما ثبت أنه الأوفر في النفقات، والأسرع في الاستجابة لمتطلبات العصر، إضافة إلى استخدام تقنيات مثل الصوت أو الأشرطة السمعية البصرية ومقاطع الفيديو أو تداول البيانات والمعلومات عن طريق البريد الإلكتروني ومواقع شبكة الأنترنت وحدثت المواجهة الشخصية أحياناً عبر مؤتمرات الفيديو (الشهري، 2002، ص، 36).

ويرى سعادة والسرطاوي (2003، ص 139) أنه مع انتشار استخدام الحاسب الآلي بشكل واسع والاستفادة من خدمات الأنترنت الكثيرة فرضت على المعلم أدوار جديدة تتماشى مع التقدم العلمي والتكنولوجي الهائل، ومع مطالب الثورة المعلوماتية والاتصالات من جهة أخرى، حيث تحول المعلم إلى القيام بأدوار ذات فط إشرافي واستشاري وتعاوني فهو المخطط للمواقف التعليمية والمصمم للدروس التي ستقدم بواسطة أدوات مختلفة للتعليم الإلكتروني.

من هنا تأتي هذه الدراسة لتتناول بالبحث مدى توافر الكفايات اللازمة للتعليم الإلكتروني لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة القضاة.

مشكلة الدراسة

التعليم الجامعي ليس بمعزل عن التعليم العام فهو يدخل ضمن المنظومة التعليمية في أي دولة من الدول، والأستاذ الجامعي أيضاً مثله مثل أي أستاذ يجب أن يمتلك الكفايات اللازمة التي تساعده على أداء مهامه، منها الكفايات الأكاديمية والمهنية، والملاحظ أن أعضاء هيئة التدريس بالجامعات يمتلكون الكفايات الأكاديمية بدرجة كبيرة كما أشارت بعض الدراسات السابقة، لكنهم بالمقابل يواجهون مشكلة كبيرة في امتلاك الكفايات المهنية المتمثلة في استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة ودمج التقنية في التعليم، إذ يكتفون فقط بطريقة المحاضرة التقليدية دون الاستفادة من المستحدثات التكنولوجية التي يشهدها العالم اليوم.

توصلت دراسة (الدخيل، 2007) إلى أن 84% من أعضاء هيئة التدريس الإناث في كلية التربية بجامعة الملك سعود يرين أنهم لا يملكون المهارات التقنية التربوية اللازمة، وأن (86%) منهم بحاجة إلى برامج تدريبية لرفع كفاياتهن التقنية، بناء على ما سبق يتضح أهمية امتلاك عضو هيئة التدريس لكفايات التعليم الإلكتروني، ومن هنا برزت مشكلة الدراسة الحالية والتي يمكن تحديدها بشكل دقيق من خلال السؤال الرئيس التالي:

ما مدى توافر كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة القضايف؟

أسئلة الدراسة

يتفرع من سؤال البحث الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في درجة توافر كفايات التعلم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بالنسبة لكفايات استخدام الحاسب الآلي؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في درجة توافر كفايات التعلم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بالنسبة لكفايات استخدام الشبكة العالمية (الأنترنت)؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في درجة توافر كفايات التعلم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بالنسبة لكفايات استخدام أدوات إدارة التعليم الإلكتروني؟

4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في درجة توافر كفايات التعلم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بالنسبة لكفايات تصميم المقررات الإلكترونية؟
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في درجة توافر كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة القضايف يعزى لمتغير التخصص (أدبي/ علمي)؟.

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة في الآتي:

1. أهمية الموضوع الذي تناولته وهو التعليم الإلكتروني بما يتميز به من معطيات.
2. أهمية دراسة الكفايات الإلكترونية والكشف عن مدى توافرها لدى أعضاء هيئة التدريس.
3. مواكبة أعضاء هيئة التدريس مع التطور العلمي والتكنولوجي لتطوير أنفسهم.
4. الاستجابة لتوصيات العديد من المؤتمرات العالمية والمحلية التي نادى بضرورة دمج التقنية في التعليم الجامعي.
5. لفت أنظار القائمين بأمر التعليم العالي في السودان بصفة عامة وجامعة القضايف بصفة خاصة ضرورة تأهيل أعضاء هيئة التدريس وتوفير المتطلبات اللازمة لتطبيق التعليم الإلكتروني.
6. ندرة الدراسات المتعلقة بكفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس في السودان.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الآتي:

1. الكشف عن مستوى توافر كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة القضايف.
2. التعرف على مستوى توفر الكفايات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس في ضوء محاور الاستبيان المختلفة.
3. تقديم مقترحات مناسبة لتنمية كفايات التعليم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس أنفسهم.

حدود الدراسة

تلتزم الدراسة الحالية بالمحددات التالية:

- الحدود الموضوعية: كفايات التعليم الإلكتروني اللازمة لدى أعضاء هيئة التدريس.
- الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة القضارف.
- الحدود الزمنية: طبقت هذه الدراسة خلال العام الدراسي الجامعي 2018/2019م.

مصطلحات الدراسة

في هذه الدراسة تم ضبط المتغيرات التالية:

- التعليم الإلكتروني: يعرفه الباحث إجرائياً بأنه: درجة استخدم أعضاء هيئة التدريس بجامعة القضارف لمستحدثات التكنولوجيا والوسائط المتعددة المعتمدة على شبكة الأنترنت بطريقة متزامنة أو غير متزامنة أو دمج التقنية بالتعليم في تدريس المحاضرات.
- الكفاية: هي المعرفة أو المهارة أو الاتجاه الذي يمكن الفرد لأداء مهمة أو وظيفة بمستوى من الفاعلية يقابل معايير المؤسسة التي ينتمي إليها الفرد (RICHEY,ET,AL,2001,P31).
- كفايات التعليم الإلكتروني: يعرفها الباحث إجرائياً بأنها امتلاك أعضاء هيئة التدريس بجامعة القضارف لمهارات التعليم الإلكتروني واستخدام الحاسب والأنترنت ودمج التقنية في التعليم لتحقيق مستوى عال من الجودة وإتقان التعلم.
- أعضاء هيئة التدريس: هم الأساتذة الذين يعملون في التدريس بكلية التربية بجامعة القضارف بموجب لوائح التعليم العالي بمختلف درجاتهم العلمية (الأستاذ، الأستاذ المشارك، المحاضر).

الإطار النظري والدراسات السابقة

مفهوم التعليم الإلكتروني:

تقوم الفكرة الأساسية للتعليم الإلكتروني على التصميم الفعال لبيئة التعلم والتعليم من قبل المعلم، والتي تركز على المتعلم واحتياجاته وقدراته بشكل يسهل عملية التعلم لأي فرد في أي زمان ومكان باستخدام مصادر التعلم الرقمية المختلفة لتوسيع نطاق العملية التعليمية بإشراف المعلم (مصيلحي ومحمد، 2007، 133)

من الصعب في هذا الوقت المبكر الاتفاق على تعريف موحد للتعليم الإلكتروني (الصالح، 2005، 4) لأن معظم المحاولات نظرت إليه من زوايا مختلفة حسب طبيعة الاهتمام والتخصص فهناك من يرى أنه تعليم عن بعد يوظف الوسائط الإلكترونية، بينما يؤكد اتجاه آخر بأنه وسيلة لتقديم المناهج إلكترونياً عبر شبكة الأنترنت لإثراء التعلم التقليدي، في حين أن النظرة الأشمل له أنه: "مُط حديث للتعليم والتعلم قائم على حاجات المتعلم وقدراته وتوظف فيه آليات الاتصال الحديثة من حاسب آلي وشبكات، ووسائطه المتعددة من صوت وصورة ورسومات وآليات بحث، ومكتبات إلكترونية وكذلك بوابات الأنترنت سواء أكانت عن بعد أم في قاعة الدراسة لتحقيق أهداف تعليمية محددة" (المركز الوطني، 2009م).

علاقة التعليم الإلكتروني ببعض المصطلحات الأخرى:

هناك العديد من المصطلحات التي تترادف معني التعليم الإلكتروني مثل: التعلم الافتراضي Virtual-Learning التعلم الرقمي Digital-Learning، التعلم عن طريق الأنترنت Online-Learning، التعلم المبني على الويب Web-Based Learning، التعلم المبني على الشبكات Network LEARNING، كما أن هناك من يفرق بين التعليم الإلكتروني والتعلم الإلكتروني بحكم أن الأول جهد يبذل لتحقيق أهداف العملية التعليمية من قبل المعلم والمتعلمين أما التعلم الإلكتروني فهو عملية فردية يقوم بها المتعلم (زيتون، 2005، 143).

وقد أدى ذلك إلى ظهور أنواع عديدة للتعليم الإلكتروني منها:

- **التعلم المرن FLEXIBLE LEARNING**: الذي يشير إلى استخدام تقنية الاتصال والمعلومات لدعم التعليم في القاعات الدراسية التقليدية (الصالح، 2004، 8).
- **التعليم المدمج: BLENDED LEARNING**: ويتم من خلاله استخدام وسائل مختلفة تتضمن الإلقاء المباشر والتعلم الذاتي والتواصل عبر الأنترنت، فهو يمزج بين التعليم الاعتيادي واستخدام التقنيات التعليمية المتنوعة (الشهري، 2008، 67).
- **التعلم المفتوح: OPEN LEARNING**: وهو التعليم الذي يؤكد على التحرر الكامل من العقبات التي يفرضها النظام التقليدي على الطالب لمستويات القبول، ووسائل التعليم، ومستوى المناهج والمساقات والمكان والزمان (العسيبي، 2007، 66).

- التعليم عن بعد: DISTANCE LEARNING: هو التعلم الذي يتم من خلال وسائط التعلم كافة، سواء كانت (المطبوعات، وأشرطة التسجيل، والراديو، والتلفاز) أو حديثة (الحاسب الآلي وبرمجياته، شبكة الأنترنت، القنوات الفضائية، والهاتف الجوال) حيث يفصل المعلم والمتعلم مساحات جغرافية واسعة (SHERRY, 1996,88).

كفايات التعليم الإلكتروني:

من الصعب تقديم تعريف دقيق لكلمة كفاية (COMPETENCY) ومع ذلك فقد عرفها المجلس العالمي لمعايير التدريب والأداء والتعلم بأنها "المعارف والمهارات والميول التي تجعل شخصاً ما قادراً على القيام بشكل فعال بأداء عمل أو وظيفة بمستوى من المواصفات المطلوبة والمتوقعة (الهزاني، 2005م) وتوصل سوونج (SO WING- MUE,2004) إلى عدد من التصورات لمفهوم الكفاية وهي: أولاً: عبارة عن سلوك أو أداء لعمل شيء محدد بشكل مستقل لتحقيق هدف معين، ثانياً: المعرفة والمهارة التي تستلزم اختيار الأفضل، وهي امتلاك الشخص لعدد من المهارات والأداء والمعرفة والسلوك الجيد والدوافع.

يتميز عضو هيئة التدريس في مؤسسات التعليم الجامعي بسمات شخصية وكفايات تدريسية ومهنية، وقد أورد تقرير اليونسكو (1998م) عدداً من الكفايات التي ينبغي أن تتوافر لدى عضو هيئة التدريس في عهد تكنولوجيا المعلومات تتضمن:

- فهم الطرق المختلفة التي يتعلم من خلالها الطلبة.
- اكتساب معارف ومهارات تتعلق بكيفية تقويم الطلبة لمساعدتهم على التعلم.
- متابعة التطورات الحديثة في مجالات تخصصهم.
- الوعي بأهمية وكيفية الاستفادة من تكنولوجيا المعلومات والمواد والمصادر وتقنيات التعليم وكيفية حدوث هذه الاستفادة.
- وقد قسم شانك (SHANK 2004) كفايات التعليم الإلكتروني إلى خمس محاور رئيسة هي:
- كفايات فنية أو تقنية: وتتمثل في قدرة عضو هيئة التدريس على التعامل مع التقنيات الرقمية وتوظيفها في العملية التعليمية ومساعدة المتعلمين على التعامل معها.

- **كفايات الإدارة:** وتعنى بإدارة الموقف التعليمي وقدرة الأستاذ على تزويد المتعلمين بخطة سير واضحة وفق أهداف تعليمية محددة وحل المشكلات التي يمر بها المتعلمون أثناء سير التعلم أو توجيهها إلى من يحلها.
- **كفايات التصميم:** وتتمثل في قدرة عضو هيئة التدريس على تخطيط الأنشطة المرتبط بالمحتوى التعليمي والتصميم الجيد للعملية التعليمية والممارسة والتطبيق، ودمج البيئة والظروف الاجتماعية بتجربة التعلم.
- **كفايات التيسير والتسهيل:** تعنى بقدرة عضو هيئة التدريس على تسهيل عملية التعلم والتفاعل بينه وبين المتعلمين، وكذلك بين المتعلمين بعضهم البعض، وإعطاء الفرصة للمناقشات الإلكترونية بقيادة الأستاذ نفسه.
- **كفايات التقويم:** وتناقش قدرة عضو هيئة التدريس على تبني معايير واضحة للمتعلمين ومساعدتهم على تحقيق الأهداف المرجوة من خلال متابعة مهامهم.
- بينما قسم زين الدين (2005م) كفايات التعليم الإلكتروني إلى ثلاثة محاور رئيسة كما يلي:
كفايات عامة وتتضمن:
- **كفايات متعلقة بالثقافة الحاسوبية:** وهى كفايات تناقش الحد الأدنى من المعارف اللازمة وتوافرها لدى المعلم مثل : مكونات الحاسب الآلي، والتعرف على الملفات والفيروسات.
- **كفايات متعلقة بمهارات استخدام الحاسب الآلي:** وتعنى بالكفايات الأدائية لاستخدام الحاسب الآلي وطرق التعامل مع الجهاز والبرامج والملفات.
- **كفايات متعلقة بالثقافة المعلوماتية:** والتي تعنى بطرق استخدام مصادر المعلومات وقواعد البيانات والقدرة على استخدام التقنية في تحقيق أهداف تعليمية وتربوية.
- **كفايات التعامل مع برامج وخدمات الشبكة العالمية (الأنترنت) وتناقش مهارات استخدام التقنيات والأدوات الفاعلية التي تقدمها الشبكة لمستخدميها.**
- **كفايات إعداد المقررات إلكترونياً:** والتي تناقش كفايات تصميم المحتوى أو المقرر الإلكتروني وفقاً لمبادئ التصميم التعليمي (كفايات التخطيط، التصميم، التطوير ، التقويم، إدارة المقرر).

الدراسات السابقة

تم الحصول على عدد من البحوث والدراسات السابقة العربية والعالمية ذات العلاقة المباشرة بموضوع الدراسة، بينما لم يتحصل على أية دراسة محلية تناولت الموضوع، وفيما يلي عرض لتلك الدراسات:

- دراسة (العجمي، 2012م) هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى توافر كفايات التعلم الإلكتروني لدى معلمي التكنولوجيا بمدارس محافظات غزة في ضوء بعض المتغيرات، استخدمت الدراسة استبانة مكونة من (69) فقرة موزعة على أربعة مجالات، ثم تطبيقها على عينة مكونة من (82) معلماً تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية، وبعد استخدام المعالجة الإحصائية والتحليل توصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: إن المعلمين تتوافر لديهم كفايات التعلم الإلكتروني في مجال استخدام أساسيات الحاسوب بنسبة (82%) وفي خدمات الشبكة بنسبة (76%) وفي تصميم المقررات الإلكترونية (66%) وفي إدارة المقررات الإلكترونية (64%) لم تظهر النتائج فروقاً إحصائية تعزى لمتغير التخصص العلمي أو سنوات الخبرة، في حين ظهرت فروق إحصائية تعزى لمتغير المرحلة التعليمية.
- دراسة (سارة ومنيرة، 2012م) هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى توافر كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة المجمعة، وتقديم مجموعة من المقترحات والإجراءات التطبيقية التي من شأنها المساعدة في تحسين مهارات وكفايات أعضاء هيئة التدريس المناسبة لاستخدام التعليم الإلكتروني، استخدمت الدراسة منهج البحث الوصفي، أما عينة الدراسة فتمثلت في عدد (40) من أعضاء هيئة التدريس (15) ذكور (25) وإناث وكانت النتائج كما يلي: تتوفر كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بنسب متوسطة، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة تعزى للمتغيرات التالية: العمر، النوع، التخصص، الرتبة العلمية، والدورات التدريبية.
- دراسة (منال بنت سليمان، 2009م) سعت الدراسة إلى الكشف عن مدى توافر كفايات التعليم الإلكتروني لدى عضوات هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الملك سعود، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال بناء قائمة من الكفايات بلغت (80) كفاية، طبقت على جميع أعضاء هيئة التدريس الإناث بكلية التربية والبالغ عددهن (245) عضواً، استجاب

منهن (153) وبعد تحليل البيانات توصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: توافرت كفايات التعليم الإلكتروني لدى عضوات هيئة التدريس بشكل عام بدرجة متوسطة، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عضوات هيئة التدريس تعزى لمتغير العمر، وجود عدد من المعوقات التي تقف أمام أعضاء هيئة التدريس في تنمية كفايات التعليم الإلكتروني، قدمت الدراسة نموذجاً مقترحاً لتنمية كفايات التعليم الإلكتروني لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة.

- **دراسة (الخوالدة والمشاعلة، 2009م)** هدفت الدراسة إلى التعرف على كفايات معلمي التربية الإسلامية للتعلم الإلكتروني وتقديرهم لأهمية هذه الكفايات، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي للإجابة على تساؤلات الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (40) معلماً، استُخدم استبياناً لكفايات المعلم الإلكتروني، أظهرت النتائج : وجود (76) كفاية إلكترونية في التعليم الإلكتروني يجب توافرها عند معلم التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية، كما أظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في تقدير المعلمين لأهمية هذه الكفايات تعزى إلى المؤهل العلمي وحضور الدورات التدريبية لصالح (التخصص + مؤهل تربوي) ولصالح حضور الدورات التدريبية.

- **دراسة جوارنة والهرش (Jawarnaeg& Alhersh,2005)** هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى امتلاك طلبة التربية العملية في جامعة اليرموك لمهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ودرجة ممارستهم لها خلال فترة التطبيق العملي الخاص ببرنامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، وبعد تطبيق الاستبيان على عينة قوامها (90) طالبا وطالبة و (22) مشرفاً، خلصت الدراسة إلى: امتلاك طلبة التربية العملية لمهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات تتراوح بين ضعيف ومتوسط، وأن هناك انسجاماً بين درجة الامتلاك ودرجة الممارسة، كذلك كشفت الدراسة عن عدم استخدام مشرفي التربية العملية لهذه المهارات.

- **دراسة (العمرى: 2009)** هدفت الدراسة إلى التعرف على كفايات التعليم الإلكتروني ودرجة توافرها لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة المخوة التعليمية، تألف مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الثانوية بالمحافظة وعددهم (306) معلماً، واستخدمت الاستبانة لجمع المعلومات وقد شملت عدد (45) كفاية ، من خلال التحليل الإحصائي تم التوصل الى النتائج التالية: تتوافر كفايات التعليم الإلكتروني لدى معلمي المرحلة الثانوية في محاور (ثقافة التعليم

الإلكتروني، كفايات التعليم الإلكتروني، قيادة الحاسب الآلي، بدرجة متوسطة، وجود فروق دالة إحصائياً لصالح أصحاب التخصص العلمي في محور قيادة الحاسب، وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لسنوات الخدمة لصالح المعلمين الأحدث خدمة.

- دراسة (وانج وكوهين، 2003، Wang & Cohen) سعت الدراسة إلى الوقوف على كيفية استخدام أعضاء هيئة التدريس في سير سبيس Cybrspace للأترنت في التواصل والمشاركة، وقد تم توزيع استبانة على (158) من الأساتذة في الجامعة، وكشفت النتائج أن (53%) من الأساتذة يقضون وقتهم خلال ثلاث ساعات من الأسبوع في تفحص الإيميل وإستخدامه، و (22%9) يستخدمون خدمة الويب، و(11%9) منهم يستخدمون البريد الإلكتروني و(4%) منهم يستخدمون خدمة نقل الملفات FTP ثلاث ساعات في الأسبوع، وأشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الأساتذة في استخدام البريد الإلكتروني تعزى للجنس.

التعليق على الدراسات السابقة:

- تتفق الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في موضوع كفايات التعليم الإلكتروني وأهميتها وامتلاكها لدى المعلمين.
- كما تتفق مع جميع الدراسات السابقة في استخدامها المنهج الوصفي والاستبانة كأداة أساسية لجمع المعلومات.
- تتفق الدراسة الحالية مع دراسة كل من (منال، 2012م) و (سارة ومنيرة، 2012م) و (وانج وكوهين، 2003م) في مجتمع الدراسة، التعليم الجامعي.
- تختلف الدراسة الحالية مع دراسة كل من (العمرى، 2009م) ودراسة (الخوالدة والمشاعلة، 2009م) في عينة الدراسة حيث تم تطبيقها في مراحل التعليم العام بينما الدراسة الحالية طبقت في التعليم الجامعي.
- استفاد الباحث من الدراسات السابقة في صياغة مشكلة الدراسة وتحديد أهدافها وبناء الاستبانة ومناقشة وتحليل النتائج.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

نظراً لطبيعة الدراسة وأهدافها استخدم الباحث منهج البحث الوصفي التحليلي لمناسبته لمثل هذه الدراسة ووصف الظاهرة وتحليل بياناتها.

مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة القضايف، الذين يباشرون التدريس وقت إجراء الدراسة في العام الدراسي 2018/2019م، وعددهم (35) عضواً، ونظراً لصغر حجم المجتمع وتجانسه فقد اعتمده الباحث كعينة قصدية يعتقد أنها تحقق أهداف الدراسة.

بناء الاستبيان:

تتكون استبانة الدراسة من قسمين رئيسيين هما:

- القسم الأول: وهو عبارة عن السمات الشخصية للمستجيب (التخصص)
 - القسم الثاني: وهو عبارة عن محاور الدراسة وتتكون من أربعة محاور تتضمن (54) فقرة
 - المحور الأول: استخدام الحاسب الآلي ويتكون من (19) فقرة
 - المحور الثاني: كفايات استخدام الشبكة العالمية (الأنترنت) ويتكون من (11) فقرة
 - المحور الثالث: كفايات توظيف أدوات إدارة التعليم الإلكتروني ويتكون من (10) فقرة
 - المحور الرابع: كفايات تصميم المقررات الإلكترونية ويتكون من (14) فقرة
- وقد تم استخدام مقياس ليكرت الرباعي لقياس استجابات المبحوثين لفقرات الاستبيان حسب

جدول رقم (1-3) درجات مقياس ليكرت

الكفاية	عالية (4)	متوسطة (3)	ضعيفة (2)	فاقد (1)
الدرجة	4-3.25	3.25-2.50	2.50-1.75	1.75-1

المصدر: إعداد الباحث

اختر الباحث (1) للاستجابة فاقد وبذلك يكون الوزن النسبي في هذه الحالة 25% وهو يتناسب مع هذه الاستجابة.

اختبار التوزيع الطبيعي Normality Distribution Test:

استخدم الباحث اختبار كولموجوروف-سمر نوف (K-S Kolmogorov-Smirnov Test) لاختبار ما إذا كانت البيانات تتبع التوزيع الطبيعي من عدمه وكانت النتائج كما مبينة في جدول (3-2)

جدول (3-2) نتائج اختبار التوزيع الطبيعي

م	المحور	القيمة الاحتمالية Sig.
1	كفايات استخدام الحاسب الآلي	0.053
2	كفايات استخدام الشبكة العالمية (الأنترنت)	0.060
3	كفايات توظيف أدوات إدارة التعليم الإلكتروني	0.498
4	كفايات تصميم المقررات الإلكترونية	0.107
	جميع فقرات الاستبيان	0.306

المصدر: إعداد الباحث من مخرجات برنامج التحليل spss

يتضح من خلال الجدول (3-2) أن القيمة الاحتمالية (Sig) لجميع محاور الدراسة كانت أكبر من مستوي الدلالة 0.05 وبذلك فإن توزيع البيانات لهذه المحاور يتبع التوزيع الطبيعي وبذلك يتم استخدام الاختبارات المعلمية للإجابة علي فرضيات الدراسة.

الأدوات الإحصائية التالية:

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

1. النسب المئوية والتكرارات والوسط الحسابي ويستخدم هذا الأمر بشكل أساسي لأغراض معرفة تكرار فئات متغير ما وتفيد الباحث في وصف عينة الدراسة.
2. اختبار الفا كرونباخ (Cronbachs Alpha) لمعرفة ثبات وصدق محاور الاستبيان.
3. معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) لقياس درجة الارتباط: يقوم هذا الاختبار على دراسة العلاقة بين متغيرين. وقد استخدمه الباحث لحساب الاتساق الداخلي للاستبيان وكذلك لدراسة العلاقة بين المحاور.
4. اختبار (T) في حالة عينة واحدة (T-Test) لمعرفة ما إذا كانت متوسط درجة الاستجابة قد وصلت إلي الكفاية المتوسطة أم زادت أو قلت عن ذلك . وقد استخدمه الباحث للتأكد من دلالة الوسط لكل فقرة من فقرات الاستبيان.

5. اختبار (T) في حالة عينتين مرتبطتين (Independent Samples T-Test) لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتين من البيانات. استخدمه الباحث للفروق التي تعزي للمتغير الذي يشتمل علي مجموعتين.

صدق الاستبيان:

يقصد بصدق الاستبيان أن تقيس محاور الاستبيان ما وضعت لقياسه وقام الباحث بالتأكد من صدق الاستبيان بطريقتين:

1. صدق المحكمين : عرض الباحث الاستبيان علي مجموعة من المحكمين تألفت من عدد(6) من المتخصصين، طلب منهم تقديم ملاحظات عن الاستبيان ومدى ملاءمته لما يراد قياسه وقد استجاب الباحث لآراء المحكمين وقام بإجراء ما يلزم من حذف وتعديل في ضوء المقترحات المقدمة وبذلك خرج الاستبيان بصورته النهائية من (؟؟؟) كفاية.

2. صدق المقياس:

أولاً: الاتساق الداخلي: Internal Validity

يقصد بصدق الاتساق الداخلي مدي اتساق كل فقرة من فقرات الاستبيان مع المحور الذي تنتمي إليه هذه الفقرة، وقد قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي للاستبيان وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات محاور الاستبيان والدرجة الكلية للمحور نفسه.

نتائج الاتساق الداخلي:

يوضح الجدول(3-3)معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الأول والدرجة الكلية للمحور والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة إحصائياً عند مستوى معنوية 0.05 وبذلك يعتبر المحور صادق وما و ضع لقياسه.

جدول (3-3) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات محور استخدام الحاسب الآلي والدرجة الكلية للمحور

م	الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية .Sig
1	فتح جهاز الحاسب الآلي وإغلاقه بطريقة صحيحة	0.67	0.000
2	التمييز بين أدوات الإدخال والإخراج والتخزين	0.81	0.000
3	تخزين الملفات والبرامج على وحدات التخزين (الأقراص المدمجة، الفلاش...)	0.55	0.001
4	تنظيم الملفات في صورة مجلدات	0.59	0.000
5	التعامل مع الملفات (حذف، إضافة، تعديل)	0.66	0.000
6	التعامل مع أيقونات سطح المكتب	0.70	0.000
7	التنقل بين البرامج المختلفة بسهولة لأداء مهمة محددة	0.81	0.000
8	استخدام الأجهزة الملحقة (طابعة، ماسح ضوئي) بطريقة صحيحة.	0.70	0.000
9	توصيل أسلاك جهاز الحاسب الآلي وملحقاته بطريقة صحيحة	0.44	0.007
10	حذف البرامج من الجهاز عند الاستغناء منها باستخدام لوحة التحكم.	0.58	0.000
11	تحميل البرامج من الجهاز باستخدام القرص المدمج DVD	0.72	0.000
12	التعامل مع الحاسب بسهولة ويسر.	0.73	0.000
13	استخدام برنامج العروض التقديمية Power Point بشكل صحيح	0.76	0.000
14	إدراج الجداول والرسوم البيانية والصور للمستندات	0.68	0.000
15	فحص وحدات التخزين وتنظيفها قبل استخدامها للتأكد من خلوها من الفيروسات باستخدام مضاد الفيروسات.	0.60	0.000
16	استخدام الوسائط المتعددة (فيديو، صوت، فلاش)	0.59	0.000
17	استخدام برنامج محدد النصوص (Ms Word) بكفاءة.	0.62	0.000

م	الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية .Sig
18	التغيير بين أنواع برامج الحاسب الآلي (software) .	0.68	0.000
19	التعامل مع رسائل النظام التحذيرية بشكل جيد	0.93	0.000

المصدر: إعداد الباحث من مخرجات برنامج التحليل spss

يوضح الجدول (3-4) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الثاني والدرجة الكلية للمحور والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة إحصائياً عند مستوى معنوية 0.05 وبذلك يعتبر المحور صادقاً لما وضع لقياسه.

جدول (3-4) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات محور كفايات استخدام الشبكة العالمية (الأنترنت) والدرجة الكلية للمحور

م	الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية .Sig
1	إنشاء البريد الإلكتروني (Email) بكفاءة.	0.91	0.000
2	إرسال واستقبال البريد الإلكتروني	0.71	0.000
3	حذف رسائل البريد الإلكتروني غير المرغوب فيها.	0.78	0.000
4	استخدام محركات البحث مثل (Google, Yahoo) للحصول على معلومات .	0.79	0.000
5	أستطيع إرسال مرفقات مع رسائل البريد الإلكتروني.	0.80	0.000
6	أستطيع الاتصال بشبكة الأنترنت بسهولة.	0.64	0.000
7	أستطيع تحميل البرامج والملفات من الشبكة بسهولة.	0.85	0.000
8	أستخدم المكتبات الإلكترونية والتزود منها.	0.88	0.000
9	أستطيع التواصل مع الجامعات ومراكز البحوث والمجلات العلمية للاستفادة منها.	0.79	0.000

م	الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية .Sig
10	استخدام مؤتمرات الفيديو والمؤتمرات الصوتية.	0.44	0.008
11	استخدام القوائم (ملف تحرير، المفضلة ، أدوات...) لبرامج تصفح الأنترنت (firefox, netscape, explorer) بكفاءة.	0.92	0.000

المصدر: إعداد الباحث من مخرجات برنامج التحليل spss

يوضح الجدول (3-5) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الثالث والدرجة الكلية للمحور والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة إحصائياً عند مستوى معنوية 0.05 وبذلك يعتبر المحور صادق لما وضع لقياسه.

جدول (3-5) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات

محور كفايات توظيف أدوات إدارة التعليم الإلكتروني والدرجة الكلية للمحور

م	الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية .Sig
1	جدولة المقرر ووضع خطة لتدريسه	0.78	0.000
2	التواصل مع الطلاب من خلال الاتصال غير المتزامن (مثل البريد الإلكتروني ومنتديات النقاش).	0.68	0.000
3	تقديم واجبات إلكترونية واستلامه من الطلاب.	0.75	0.000
4	متابعة أداء الطلاب وكتابة تقارير عنها.	0.54	0.001
5	التواصل مع الدعم الفني في النظام عند وجود مشكلات.	0.53	0.001
6	استخدام استراتيجيات لمتابعة الطلاب أثناء الأنشطة التزامنية (الاختبارات القصيرة، استطلاع الآراء).	0.63	0.000
7	استخدام الأجهزة الملحقة لتدعيم التعليم الإلكتروني (كاميرا الويب، سماعات...).	0.78	0.000

م	الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية .Sig
8	تحديد ساعات مكتبية إلكترونية للرد على استفسارات الطلاب عبر المحادثات الفورية والبريد الإلكتروني.	0.64	0.000
9	إدارة الحوارات واللقاءات الإلكترونية بشكل جيد.	0.69	0.000
10	تصميم الاختبارات الإلكترونية لتقويم الطلاب.	0.91	0.000

المصدر: إعداد الباحث من مخرجات برنامج التحليل spss

يوضح الجدول (3-6) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور الرابع والدرجة الكلية للمحور والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة إحصائياً عند مستوى معنوية 0.05 وبذلك يعتبر المحور صادق لما وضع لقياسه.

جدول (3-6) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات

محور كفايات توظيف أدوات إدارة التعليم الإلكتروني والدرجة الكلية للمحور

م	الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية .Sig
1	تحديد الأهداف العامة المقرر والأهداف الفرعية.	0.94	0.000
2	تقسيم المقرر إلى وحدات حسب الأهداف الفرعية.	0.90	0.000
3	وضع جدول زمني لإنجاز المهام المختلفة لإعداد المقرر.	0.88	0.000
4	تحديد أساليب التدريس الفعالة لتحقيق الأهداف.	0.87	0.000
5	وضع معايير واضحة للتقويم في خطة المقرر.	0.77	0.000
6	تدعيم المقررات بوسائط متعددة.	0.63	0.000
7	وضع ارتباطات تشعبية (Links) للمواضيع المرتبطة مع بعضها.	0.56	0.000
8	تطوير برامج التعلم الذاتي (حقائب، برمجيات) تناسب الطلاب.	0.60	0.000
9	تحديد أساليب الاتصال الإلكتروني المناسب (متزامن وغير متزامن).	0.57	0.000

م	الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية .Sig
10	استخدام أنواع متنوعة للتغذية الراجعة.	0.66	0.000
11	تحويل المحتوى التعليمي إلى سيناريو يمكن أن يفهمه الطلاب.	0.75	0.000
12	التعامل مع المقرر بمرونة من حيث الحذف والإضافة والتعديل.	0.79	0.000
13	توجيه الطلاب نحو التعلم الذاتي من المقررات المقدمة عبر الشبكة.	0.83	0.000
14	إدارة الوقت لتقديم وتطوير المقرر علي الشبكة.	0.95	0.000

المصدر: إعداد الباحث من مخرجات برنامج التحليل spss

الصدق البنائي: Structure Validity

يعتبر الصدق البنائي أحد مقاييس الأداة الذي يقيس مدى تحقق الأهداف التي تريد الأداة الوصول إليها ، ويبين مدى ارتباط كل محور من محاور الدراسة بالدرجة الكلية لفقرات الاستبيان. يبين الجدول (3-7) أن جميع معاملات الارتباط في جميع محاور الاستبيان دالة إحصائياً عند مستوى معنوية 0.05 وبذلك تعتبر جميع محاور الاستبيان صادقه لما وضع لقياسه.

جدول (3-7) معامل الارتباط بين كل درجة من درجات محاور الدراسة والدرجة الكلية للاستبيان

م	المحور	معامل ارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية .Sig
1	كفايات استخدام الحاسب الآلي	0.62	0.000
2	كفايات استخدام الشبكة العالمية (الأنترنت)	0.65	0.000
3	كفايات توظيف أدوات إدارة التعليم الإلكتروني	0.63	0.000
4	كفايات تصميم المقررات الإلكترونية	0.91	0.000

المصدر: إعداد الباحث من مخرجات برنامج التحليل spss

ثبات الاستبيان: Reliability

يقصد بثبات الاستبيان أن يعطي هذا الاستبيان نفس النتيجة إذا تم إعادة توزيعه أكثر من مرة تحت نفس الظروف والشروط أو بعبارة أخرى أن ثبات الاستبيان يعني الاستقرار في نتائج الاستبيان وعدم تغيرها بشكل كبير فيما لو تم إعادة توزيعها على أفراد العينة عدة مرات خلال فترة زمنية معينة. وقد تحقق الباحث من ثبات استبيان الدراسة من معامل الفأكرونباخ وذلك كما يلي:

معامل الفأكرونباخ: Cronbachs Alpha Coefficient

استخدم الباحث طريقة الفأكرونباخ لقياس ثبات الاستبيان وكانت النتائج كما هي مبينة في جدول (3-8)

جدول (3-8) معامل الفأكرونباخ لثبات الاستبيان

م	المحور	معامل الفأكرونباخ	الثبات
1	كفايات استخدام الحاسب الآلي	0.96	0.98
2	كفايات استخدام الشبكة العالمية (الأنترنت)	0.95	0.97
3	كفايات توظيف أدوات إدارة التعليم الإلكتروني	0.93	0.96
4	كفايات تصميم المقررات الإلكترونية	0.96	0.98
	جميع محاور الاستبيان معاً	0.97	0.98

المصدر: إعداد الباحث من مخرجات برنامج التحليل spss

الثبات = الجزر التربيعي الموجب لمعامل الفأكرونباخ

واضح من النتائج في الجدول (3-8) أن قيمة معامل الفأكرونباخ مرتفعة لكل محور وتتراوح بين (0.93 ، 0.96) لكل محور من محاور الاستبيان وكذلك كانت قيمة معامل الفأكرونباخ لجميع فقرات الاستبيان (0.97) أما قيمة الثبات فكانت مرتفعة لكل محور وتتراوح بين (0.96 ، 0.98) لكل محور من محاور الاستبيان وقيم الثبات لجميع فقرات الاستبيان كانت (0.98). وبذلك يكون الباحث قد تأكد من صدق وثبات استبيان الدراسة مما يجعله على ثقة تامة بصحة الاستبيان وصلاحيته لتحليل النتائج والإجابة على أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها.

تحليل البيانات واختبار الفرضيات

أولاً: الوصف الإحصائي لعينة الدراسة وفق الخصائص والسمات الشخصية:

وفيما يلي عرض لعينة الدراسة وفق الخصائص والسمات الشخصية:
توزيع أفراد العينة حسب التخصص:

يتضح من جدول (9-3) أن نسبة (55.6%) من أفراد العينة تخصصهم أدبي ونسبة (44.4%) من أفراد العينة تخصصهم علمي. ويعزو الباحث ذلك إلى أن عدد تخصصات القسم الأدبي أكثر من تخصصات القسم العلمي.

جدول (9-3) توزيع أفراد العينة حسب التخصص

النسبة %	العدد	التخصص
55.6	20	أدبي
44.4	16	علمي
100.0	36	المجموع

المصدر: إعداد الباحث من مخرجات برنامج التحليل spss

ثانياً: اختبار فرضيات الدراسة:

فيما يلي نتائج استخدام اختبار T لمعرفة ما إذا كان الوسط الحسابي لدرجة الاستجابة لكل فقرة من فقرات محاور الاستبيان تساوي القيمة المتوسطة وهي (1.75-2.50) أم تختلف عنها اختلافاً جوهرياً أي بصورة واضحة. إذا كانت (P-value Sig). أكبر من مستوى الدلالة 0.05 (حسب نتائج برنامج SPSS) فإنه لا يمكن رفض الفرضية الصفرية ويكون في هذه الحالة آراء أفراد العينة تقترب من القيمة المتوسطة وهي (1.75-2.50)، أما إذا كانت (P-value Sig). أقل من مستوى الدلالة 0.05 فيتم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة القائلة بأن متوسط درجة الإجابة تختلف عن القيمة المتوسطة ، وفي هذه الحالة يمكن تحديد ما إذا كان متوسط الإجابة يزيد أو ينقص بصورة جوهرياً عن القيمة المتوسطة.

الفرضية الرئيسية: ما مستوى توافر كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة القضاة؟

جدول (10-3) الوسط الحسابي والقيم الاحتمالية لكل محور من محاور الدراسة

م	المحور	الوسط الحسابي	الوسط الحسابي النسبي	الترتيب	الكفاية
1	كفايات استخدام الحاسب الآلي	3.56	88.89	1	عالية
2	كفايات استخدام الشبكة العالمية (الأنترنت)	3.53	88.19	2	عالية
3	كفايات توظيف أدوات إدارة التعليم الإلكتروني	2.92	72.92	4	متوسطة
4	كفايات تصميم المقررات الإلكترونية	2.96	73.96	3	متوسطة
	جميع المحور معاً	3.26	81.42		عالية

المصدر: إعداد الباحث من مخرجات برنامج التحليل spss

يتضح من الجدول (10-3) أن الوسط الحسابي العام لدرجة توافر كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة القضايف هو (81.42%) وبذلك يمكن القول إن درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس بجامعة القضايف لكفايات التعليم الإلكتروني بوجه عام درجة عالية، وتتفق هذه الدراسة مع نتائج بعض الدراسات السابقة.

ويمكن تفصيل ذلك في المحاور التالية:

مدى توافر كفايات استخدام الحاسب الآلي وترتيبه الأول لتوافر كفاياته لدى أعضاء هيئة التدريس حيث بلغ الوسط الحسابي لهذا المحور (88.89%) مما يعني أن درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس لكفايات استخدام الحاسب الآلي عالية.

مدى توافر كفايات استخدام الشبكة العالمية (الأنترنت) وترتيبه الثاني لتوافر كفاياته لدى أعضاء هيئة التدريس حيث بلغ الوسط الحسابي لهذا المحور (88.19%) مما يعني أن درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس لكفايات استخدام الشبكة العالمية (الأنترنت) عالية.

مدى توافر كفايات استخدام تصميم المقررات الإلكترونية وترتيبه الثالث لتوافر كفاياته لدى أعضاء هيئة التدريس حيث بلغ الوسط الحسابي لهذا المحور (73.96%) مما يعني أن درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس لكفايات تصميم المقررات الإلكترونية متوسطة.

مدى توظيف أدوات إدارة التعليم الإلكتروني وترتيبه الأخير لتوافر كفاياته لدى أعضاء هيئة التدريس حيث بلغ الوسط الحسابي النسبي لهذا المحور (72.92%) مما يعني أن درجة امتلاك أعضاء هيئة التدريس لكفايات توظيف أدوات إدارة التعليم الإلكتروني متوسطة.

الفرضية الأولى: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في درجة توافر كفايات التعلم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بالنسبة لكفايات استخدام الحاسب الآلي؟

تم استخدام اختبار T لمعرفة ما إذا كان الوسط الحسابي لدرجة الكفاية قد وصلت إلى الدرجة المتوسطة أم لا أم زادت أو قلت عن ذلك.

جدول (3-11) الوسط الحسابي والقيم الاحتمالية لكل فقرة من فقرات محور استخدام الحاسب الآلي

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الوسط الحسابي النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية Sig	الترتيب	الكفاية
1	فتح جهاز الحاسب الآلي وإغلاقه بطريقة صحيحة	3.86	96.50	54.58	0.000	2	عالية
2	التمييز بين أدوات الإدخال والإخراج والتخزين	3.72	93.00	39.44	0.000	7	عالية
3	تخزين الملفات والبرامج على وحدات التخزين (الأقراص المدمجة، الفلاش...)	3.81	95.25	39.60	0.000	4	عالية
4	تنظيم الملفات في صورة مجلدات	3.78	94.50	41.94	0.000	5	عالية
5	التعامل مع الملفات (حذف، إضافة، تعديل)	3.86	96.50	66.05	0.000	3	عالية
6	التعامل مع أيقونات سطح المكتب	3.92	98.00	83.84	0.000	1	عالية

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الوسط الحسابي النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية Sig	الترتيب	الكفاية
7	التنقل بين البرامج المختلفة بسهولة لأداء مهمة محددة	3.72	93.00	39.44	0.000	8	عالية
8	استخدام الأجهزة المملحة (طابعة، ماسح ضوئي) بطريقة صحيحة.	3.47	86.75	28.30	0.000	14	عالية
9	توصيل أسلاك جهاز الحاسب الآلي وملحقاته بطريقة صحيحة	3.69	92.25	35.51	0.000	9	عالية
10	حذف البرامج من الجهاز عند الاستغناء منها باستخدام لوحة التحكم.	3.58	89.50	29.37	0.000	10	عالية
11	تحميل البرامج من الجهاز باستخدام القرص المدمج DVD	3.58	89.50	29.37	0.000	11	عالية
12	التعامل مع الحاسب بسهولة ويسر.	3.75	93.75	40.60	0.000	6	عالية
13	استخدام برنامج العروض التقديمية Power Point بشكل صحيح	3.53	88.25	28.75	0.000	13	عالية
14	إدراج الجداول والرسوم البيانية والصور للمستندات	3.42	85.50	26.62	0.000	15	عالية
15	فحص وحدات التخزين وتنظيفها قبل استخدامها للتأكد من خلوها من الفيروسات باستخدام مضاد الفيروسات.	3.42	85.50	22.62	0.000	16	عالية

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الوسط الحسابي النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية Sig	الترتيب	الكفاية
16	استخدام الوسائط المتعددة (فيديو، صوت، فلاش)	3.56	89.00	23.48	0.000	12	عالية
17	استخدام برنامج محدد النصوص (Ms Word) بكفاءة.	3.42	85.50	24.38	0.000	17	عالية
18	التغيير بين أنواع برامج الحاسب الآلي (software).	3.33	83.25	23.20	0.000	18	عالية
19	التعامل مع رسائل النظام التحذيرية بشكل جيد	3.25	81.25	23.19	0.000	19	عالية
	جميع فقرات المحور معاً	3.56	89.00	40.13	0.000		عالية

المصدر: إعداد الباحث من مخرجات برنامج التحليل spss

من جدول (11-3) يمكن استخلاص ما يلي:

- احتلت الفقرة السادسة التعامل مع أيقونات سطح المكتب المرتبة الأولى بوسط حسابي نسبي (98.00%) وقيمة اختبار T تساوي 83.84 وأن القيمة الاحتمالية (Sig) تساوي (0.000) لذلك تعتبر هذه الفقرة دالة إحصائياً عند مستوي دلالة 0.05 مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذه الفقرة زاد عن درجة الكفاية المتوسطة وهذا يعني أن هناك كفاية عالية لدى أعضاء هيئة التدريس في التعامل مع أيقونات سطح المكتب.
- احتلت الفقرة الأولى فتح جهاز الحاسب الآلي وإغلاقه بطريقة صحيحة المرتبة الثانية بوسط حسابي نسبي (96.50%) وقيمة اختبار T تساوي 54.58 وأن القيمة الاحتمالية (Sig) تساوي (0.000) لذلك تعتبر هذه الفقرة دالة إحصائياً عند مستوي دلالة 0.05 مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذه الفقرة زاد عن درجة الكفاية المتوسطة وهذا يعني أن هناك كفاية عالية لدى أعضاء هيئة التدريس في فتح جهاز الحاسب الآلي وإغلاقه بطريقة صحيحة.

- احتلت الفقرة التاسعة عشر التعامل مع رسائل النظام التحذيرية بشكل جيد المرتبة الأخيرة بوسط حسابي نسبي (81.25%) وقيمة اختبار T تساوي 23.19 وأن القيمة الاحتمالية (Sig) تساوي (0.000) لذلك تعتبر هذه الفقرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذه الفقرة زاد عن درجة الكفاية المتوسطة وهذا يعني أن هناك كفاية عالية لدى أعضاء هيئة التدريس في التعامل مع رسائل النظام التحذيرية بشكل جيد. بشكل عام يمكن القول بأن الوسط الحسابي لجميع فقرات المحور يساوي 3.56 وأن قيمة اختبار (T) تساوي 40.13 والقيمة الاحتمالية تساوي 0.00 لذلك يعتبر محور كفايات استخدام الحاسب الآلي دالا إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذا المحور تتراوح ما بين (4-3.25) حسب مقياس ليكارت الرباعي وهذا يعني أن كفايات أعضاء هيئة التدريس المتعلقة باستخدام الحاسب الآلي عالية جداً.

الفرضية الثانية: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في درجة توافر كفايات التعلم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بالنسبة لكفايات استخدام الشبكة العالمية (الإنترنت) ؟

تم استخدام اختبار T لمعرفة ما إذا كان الوسط الحسابي لدرجة الكفاية قد وصلت إلى الدرجة المتوسطة أم لا، أم زادت ، أو قلت عن ذلك.

جدول (3-12) الوسط الحسابي والقيم الاحتمالية لكل فقرة من فقرات

محور كفايات استخدام الشبكة العالمية (الإنترنت)

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الوسط الحسابي النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية Sig	الترتيب	الكفاية
1	إنشاء البريد الإلكتروني (Email) بكفاءة.	3.67	91.75	26.57	0.000	7	عالية
2	إرسال واستقبال البريد الإلكتروني	3.75	93.75	34.66	0.000	4	عالية

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الوسط الحسابي النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية Sig	الترتيب	الكفاية
3	حذف رسائل البريد الإلكتروني غير المرغوب فيها.	3.78	94.5	38.36	0.000	3	عالية
4	استخدام محركات البحث مثل (Google, Yahoo) للحصول على معلومات.	3.81	95.25	48.88	0.000	2	عالية
5	أستطيع إرسال مرفقات مع رسائل البريد الإلكتروني.	3.75	93.75	40.60	0.000	5	عالية
6	أستطيع الاتصال بشبكة الإنترنت بسهولة.	3.89	97.25	58.57	0.000	1	عالية
7	أستطيع تحميل البرامج والملفات من الشبكة بسهولة.	3.72	93.00	39.44	0.000	6	عالية
8	استخدم المكتبات الإلكترونية والتزود منها.	3.53	88.25	27.34	0.000	8	عالية
9	أستطيع التواصل مع الجامعات ومراكز البحوث والمجلات العلمية للاستفادة منها.	3.42	85.50	25.43	0.000	9	عالية
10	استخدام مؤتمرات الفيديو والمؤتمرات الصوتية.	3.03	75.75	19.97	0.000	11	متوسطة
11	استخدام القوائم (ملف تحرير، المفضلة، أدوات...) لبرامج تصفح الإنترنت (firefox, netscape, explorer) بكفاءة.	3.39	84.75	22.51	0.000	10	عالية
	جميع فقرات المحور معاً	3.53	88.25	26.71	0.000		عالية

المصدر: إعداد الباحث من مخرجات برنامج التحليل spss

من جدول (12-3) يمكن استخلاص ما يلي:

- احتلت الفقرة السادسة: أستطيع الاتصال بشبكة الأنترنت بسهولة المرتبة الأولى بوسط حسابي نسبي (97.25%) وقيمة اختبار (T) تساوي 58.57 وأن القيمة الاحتمالية (Sig) تساوي (0.000) لذلك تعتبر هذه الفقرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذه الفقرة زاد عن درجة الكفاية المتوسطة وهذا يعني أن هناك كفاية عالية لدى أعضاء هيئة التدريس في الاتصال بشبكة الأنترنت بسهولة.

- احتلت الفقرة الرابعة استخدام محركات البحث مثل (Google, Yahoo) للحصول على معلومات المرتبة الثانية بوسط حسابي نسبي (95.25%) وقيمة اختبار T تساوي 48.88 وأن القيمة الاحتمالية (Sig) تساوي (0.000) لذلك تعتبر هذه الفقرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذه الفقرة زاد عن درجة الكفاية المتوسطة وهذا يعني أن هناك كفاية عالية لدى أعضاء هيئة التدريس في استخدام محركات البحث مثل (Google, Yahoo) للحصول على معلومات.

- احتلت الفقرة العاشرة استخدام مؤتمرات الفيديو والمؤتمرات الصوتية المرتبة الأخيرة بوسط حسابي نسبي (75.75%) وقيمة اختبار (T) تساوي 19.97 وأن القيمة الاحتمالية (Sig) تساوي (0.000) لذلك تعتبر هذه الفقرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذه الفقرة مساوي لدرجة الكفاية المتوسطة وهذا يعني أن هناك كفايات متوسطة لدى أعضاء هيئة التدريس في استخدام مؤتمرات الفيديو والمؤتمرات الصوتية، ويعزو الباحث ذلك إلى عدم توافر متطلبات مؤتمرات الفيديو في الكلية.

بشكل عام يمكن القول بأن الوسط الحسابي لجميع فقرات المحور يساوي 3.53 وأن قيمة اختبار (T) تساوي 26.71 والقيمة الاحتمالية تساوي 0.00 لذلك يعتبر محور كفايات استخدام الشبكة العالمية (الانترنت) دالا إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذا المحور تتراوح ما بين (4-3.25) حسب مقياس ليكارت الرباعي وهذا يعني أن هنالك كفاية عالية جداً لدى أعضاء هيئة التدريس في استخدام الشبكة العالمية (الانترنت).

الفرضية الثالثة: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في درجة توافر كفايات التعلم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بالنسبة لكفايات توظيف أدوات إدارة التعليم الإلكتروني؟

تم استخدام اختبار T لمعرفة ما إذا كان الوسط الحسابي لدرجة الكفاية قد وصلت إلى الدرجة المتوسطة ، أم لا ، أم زادت أو قلت عن ذلك.

جدول(13-3) الوسط الحسابي والقيم الاحتمالية لكل فقرة من فقرات
محور كفايات توظيف أدوات إدارة التعليم الإلكتروني

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الوسط الحسابي النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية Sig	الترتيب	الكفاية
1	جدولة المقرر ووضع خطة لتدريسه	3.53	88.25	25.06	0.000	1	عالية
2	التواصل مع الطلاب من خلال الاتصال غير المتزامن(مثل البريد الإلكتروني ومنتديات النقاش).	2.78	69.50	14.50	0.000	4	متوسطة
3	تقديم واجبات إلكترونية واستلامه من الطلاب.	2.36	59.00	11.82	0.000	7	ضعيفة
4	متابعة أداء الطلاب وكتابة تقارير عنها.	2.81	70.25	15.82	0.000	3	متوسطة
5	التواصل مع الدعم الفني في النظام عند وجود مشكلات.	2.94	73.50	17.45	0.000	2	متوسطة
6	استخدام استراتيجيات لمتابعة الطلاب أثناء الأنشطة التزامية (الاختبارات القصيرة، استطلاع الآراء).	2.75	68.75	14.93	0.000	5	متوسطة
7	استخدام الأجهزة الملحقة لتدعيم التعليم الإلكتروني (كاميرا الويب، سماعات...).	2.61	65.25	14.21	0.000	6	متوسطة

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الوسط الحسابي النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية Sig	الترتيب	الكفاية
8	تحديد ساعات مكتبية إلكترونية للرد على استفسارات الطلاب عبر المحادثات الفورية والبريد الإلكتروني.	2.11	52.75	11.10	0.000	10	ضعيفة
9	إدارة الحوارات واللقاءات الإلكترونية بشكل جيد.	2.31	57.75	11.39	0.000	9	ضعيفة
10	تصميم الاختبارات الإلكترونية لتقويم الطلاب.	2.31	57.75	11.17	0.000	8	ضعيفة
	جميع فقرات المحور معاً	2.92	73.00	19.65	0.000		متوسطة

المصدر: إعداد الباحث من مخرجات برنامج التحليل spss

من جدول (13-3) يمكن استخلاص ما يلي:

- احتلت الفقرة الأولى: جدولة المقرر ووضع خطة لتدريسه المرتبة الأولى بوسط حسابي نسبي (88.25%) وقيمة اختبار T تساوي 25.06 وأن القيمة الاحتمالية (Sig) تساوي (0.000) لذلك تعتبر هذه الفقرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذه الفقرة زاد عن درجة الكفاية المتوسطة وهذا يعني أن هناك كفاية عالية لدى أعضاء هيئة التدريس في جدولة المقرر ووضع خطة لتدريسه إلكترونياً.
- احتلت الفقرة الخامسة: التواصل مع الدعم الفني في النظام عند وجود مشكلات المرتبة الثانية بوسط حسابي نسبي (73.50%) وقيمة اختبار (T) تساوي 17.45 وأن القيمة الاحتمالية (Sig) تساوي (0.000) لذلك تعتبر هذه الفقرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذه الفقرة مساوية لدرجة الكفاية المتوسطة وهذا يعني أن هناك كفاية متوسطة لدى أعضاء هيئة التدريس في التواصل مع الدعم الفني في النظام عند وجود مشكلات.

- احتلت الفقرة الثامنة: تحديد ساعات مكتبية إلكترونية للرد على استفسارات الطلاب عبر المحادثات الفورية والبريد الإلكتروني المرتبة الأخيرة بوسط حسابي نسبي (52.75%) وقيمة اختبار T تساوي 11.39 وأن القيمة الاحتمالية (Sig) تساوي (0.000) لذلك تعتبر هذه الفقرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذه الفقرة مساوي لدرجة الكفاية الضعيفة وهذا يعني أن هناك كفاية ضعيفة لدى أعضاء هيئة التدريس في تحديد ساعات مكتبية إلكترونية للرد على استفسارات الطلاب عبر المحادثات الفورية والبريد الإلكتروني.

بشكل عام يمكن القول بأن الوسط الحسابي لجميع فقرات المحور يساوي 2.92 وأن قيمة اختبار (T) تساوي 19.65 والقيمة الاحتمالية تساوي 0.00 لذلك يعتبر محور كفايات توظيف أدوات إدارة التعليم الإلكتروني دالا إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذا المحور تتراوح ما بين (2.50-3.25) حسب مقياس ليكارت الرباعي وهذا يعني أن هنالك كفاية متوسطة لدى أعضاء هيئة التدريس في توظيف أدوات التعليم الإلكتروني.

- الفرضية الرابعة: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في درجة توافر كفايات التعلم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بالنسبة لكفايات تصميم المقررات الإلكترونية ؟

تم استخدام اختبار T لمعرفة ما إذا كان الوسط الحسابي لدرجة الكفاية قد وصلت إلى الدرجة المتوسطة، أم لا، أم زادت أو قلت عن ذلك؟.

جدول (14-3)الوسط الحسابي والقيم الاحتمالية لكل فقرة من فقرات

محور كفايات تصميم المقررات الإلكترونية

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الوسط الحسابي النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية Sig	الترتيب	الكفاية
1	تحديد الأهداف العامة المقرر والأهداف الفرعية.	3.06	76.50	17.62	0.000	6	متوسطة

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الوسط الحسابي النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية Sig	الترتيب	الكفاية
2	تقسيم المقرر إلى وحدات حسب الأهداف الفرعية.	3.22	80.50	17.60	0.000	4	متوسطة
3	وضع جدول زمني لإنجاز المهام المختلفة لإعداد المقرر.	3.33	83.25	20.29	0.000	1	عالية
4	تحديد أساليب التدريس الفعالة لتحقيق الأهداف.	3.28	82.00	19.60	0.000	3	عالية
5	وضع معايير واضحة للتقويم في خطة المقرر.	3.31	82.75	19.13	0.000	2	عالية
6	تدعيم المقررات بوسائل متعددة.	2.92	73.00	15.14	0.000	7	متوسطة
7	وضع ارتباطات تشعبية (Links) للمواضيع المرتبطة مع بعضها.	2.67	66.75	13.39	0.000	11	متوسطة
8	تطوير برامج التعلم الذاتي (حقائب، برمجيات) تناسب الطلاب.	2.36	59.00	12.59	0.000	14	ضعيفة
9	تحديد أساليب الاتصال الإلكتروني المناسب (متزامن وغير متزامن).	2.39	59.75	12.43	0.000	13	ضعيفة
10	استخدام أنواع متنوعة للتغذية الراجعة.	2.44	61.00	13.57	0.000	12	ضعيفة
11	تحويل المحتوى التعليمي إلى سيناريو يمكن أن يفهمه الطلاب.	2.78	69.50	14.50	0.000	10	متوسطة

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الوسط الحسابي النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية Sig	الترتيب	الكفاية
12	التعامل مع المقرر مهرونة من حيث الحذف والإضافة والتعديل.	3.17	79.25	18.00	0.000	5	متوسطة
13	توجيه الطلاب نحو التعلم الذاتي من المقررات المقدمة عبر الشبكة.	2.92	73.00	15.14	0.000	8	متوسطة
14	إدارة الوقت لتقديم وتطوير المقرر علي الشبكة.	2.86	71.50	15.26	0.000	9	متوسطة
	جميع فقرات المحور معاً	2.96	74.00	17.34	0.000		متوسطة

المصدر: إعداد الباحث من مخرجات برنامج التحليل spss

من جدول (14-3) يمكن استخلاص ما يلي:

- احتلت الفقرة الثالثة: وضع جدول زمني لإنجاز المهام المختلفة لإعداد المقرر المرتبة الأولى بوسط حسابي نسبي (83.25%) وقيمة اختبار T تساوي 20.29 وأن القيمة الاحتمالية (Sig) تساوي (0.000) لذلك تعتبر هذه الفقرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 مما يدل علي أن متوسط درجة الاستجابة لهذه الفقرة زاد عن درجة الكفاية المتوسطة وهذا يعني أن هناك كفاية عالية لدى أعضاء هيئة التدريس في وضع جدول زمني لإنجاز المهام المختلفة لإعداد المقرر.

- احتلت الفقرة الخامسة: وضع معايير واضحة للتقويم في خطة المقرر المرتبة الثانية بوسط حسابي نسبي (82.75%) وقيمة اختبار T تساوي 19.13 وأن القيمة الاحتمالية (Sig) تساوي (0.000) لذلك تعتبر هذه الفقرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذه الفقرة زاد عن درجة الكفاية المتوسطة وهذا يعني أن هناك كفاية عالية لدى أعضاء هيئة التدريس في وضع معايير واضحة للتقويم في خطة المقرر.

- احتلت الفقرة الثامنة: تطوير برامج التعلم الذاتي (حقائب، برمجيات) تناسب الطلاب المرتبة الأخيرة بوسط حسابي نسبي (59.00%) وقيمة اختبار T تساوي 12.59 وأن القيمة الاحتمالية (Sig) تساوي (0.000) لذلك تعتبر هذه الفقرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذه الفقرة مساوي لدرجة الكفاية الضعيفة وهذا يعني أن هناك كفاية ضعيفة لدى أعضاء هيئة التدريس في تطوير برامج التعلم الذاتي (حقائب، برمجيات) تناسب الطلاب.

- بشكل عام يمكن القول بأن الوسط الحسابي لجميع فقرات المحور يساوي 2.96 وأن قيمة اختبار (T) تساوي 17.34 والقيمة الاحتمالية تساوي 0.00 لذلك يعتبر محور كفايات تصميم المقررات الإلكترونية دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذا المحور تتراوح ما بين (2.50-3.25) حسب مقياس ليكارت الرباعي وهذا يعني أن هنالك كفاية متوسطة لدى أعضاء هيئة التدريس في تصميم المقررات الإلكترونية.

- الفرضية الخامسة: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في درجة توافر كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصارف يعزى لمتغير التخصص؟

جدول (3-15) اختبار T لمتغير التخصص

م	المحور	التخصص	الوسط الحسابي	قيمة الاختبار t	القيمة الاحتمالية Sig	مستوي الدلالة
1	كفايات استخدام الحاسب الآلي	أدبي	3.60	0.588	0.561	غير دال إحصائياً
		علمي	3.50			
2	كفايات استخدام الشبكة العالمية (الإنترنت)	أدبي	3.42	0.851	0.401	غير دال إحصائياً
		علمي	3.65			
3	كفايات توظيف أدوات إدارة التعليم الإلكتروني	أدبي	2.74	1.293	0.205	غير دال إحصائياً
		علمي	3.12			

م	المحور	التخصص	الوسط الحسابي	قيمة الاختبار t	القيمة الاحتمالية Sig	مستوى الدلالة
4	كفايات تصميم المقررات الإلكترونية	أدبي	2.84	0.715	0.479	غير دال إحصائياً
		علمي	3.09			
	جميع المحور معاً	أدبي	3.22	0.330	0.743	غير دال إحصائياً
		علمي	3.29			

المصدر: إعداد الباحث من مخرجات برنامج التحليل spss

يتضح من جدول (3-15) أن القيمة الاحتمالية لاختبار (T) أكبر من مستوى الدلالة (0.05) في جميع المحاور مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة القضاة يعزى لمتغير التخصص؟

أهم النتائج

تتوافر كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة القضاة بوجه عام بدرجة عالية بلغت نسبة 83.42%،

احتلت كفايات استخدام الحاسب الآلي لدى أعضاء هيئة التدريس المرتبة الأولى بدرجة عالية بنسبة 88.89%، تليها في المرتبة الثانية كفايات استخدام الشبكة العالمية (الأنترنت) بدرجة عالية بنسبة 88.19%، تليها في المرتبة الثالثة كفايات تصميم المقررات الإلكترونية بدرجة متوسطة بلغت 73.96%، وفي المرتبة الأخيرة كفايات توظيف إدارة التعليم الإلكتروني بدرجة متوسطة 72.92%.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في درجة توافر كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير التخصص (أدبي/ علمي).

هناك حاجة ماسة لتدريب أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة القضاة فيما يتعلق بكفايات تصميم المقررات الإلكترونية وتوظيف إدارة التعليم الإلكتروني لمزيد من الجودة.

التوصيات

- بناء على ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج تقدم الباحث بالتوصيات التالية:
- تدريب أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية على كفايات ومهارات الحاسب الآلي.
- تشجيع أعضاء هيئة التدريس بالجامعة على استخدام التعليم الإلكتروني في التدريس لتحقيق التفاعل والمشاركة الإيجابية في الممارسة التعليمية.
- توفير متطلبات التعليم الإلكتروني بالجامعة (بشرية، مادية، فنية) لمساعدة الأساتذة لاستخدام التعليم الإلكتروني.
- تكوين وحدة أو إدارة متخصصة بالجامعة تعنى بالتعليم الإلكتروني (خطط، تنفيذ، تقويم).

المقترحات

- إجراء المزيد من الدراسات في كليات أخرى بالجامعة وتقويم مدى امتلاكهم لكفايات التعليم الإلكتروني.
- دراسة مدى توافر كفايات التعليم الإلكتروني لدى طلاب كلية التربية وطلاب الكليات الأخرى.

المراجع والمصادر

- الدخيل، مشاعل، (2005م) “دراسة لآراء أعضاء هيئة التدريس نحو التعليم الإلكتروني بكلية التربية جامعة الملك سعود” رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- الخوالدة، نصر أحمد والمشاعلة، مجدي سليمان، (2009م) “كفايات معلمي التربية الإسلامية للتعليم الإلكتروني” مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، مج (10) ع (4) ، صص 187 - 208.
- الصالح، بدر عبد الله، (2004م) المنظور العملي لتقنية الاتصالات والمعلومات: مدى جاهزية الجامعات السعودية للتغيير، ورقة عمل مقدمة لندوة العولمة وأولويات التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- العسيلي، رجاء زهير، (2007م) “الكفايات التي يجب توافرها في المشرف الأكاديمي الفعال في جامعة القدس المفتوحة وعلاقتها ببعض المتغيرات” المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد، مج(1)، ع (1)، صص(139-182).
- المركز الوطني للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد، (2009م) الدليل الإرشادي لاستخدام نظام جسور، تاريخ الدخول في 2018/2/30م على الرابط: <http://www.elc.edu.sal/jusur/pdf/JUR1.pdf>
- الهزاني، نورة بنت سعيد، (2005م) “برنامج مقترح لتنمية كفايات الدراسة عبر نظم التعليم الإلكتروني لطالبات كليات البنات” رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الميرة نورة بنت عبد الرحمن، الرياض.
- زيتون، حسن حسين، (2005م) رؤية جديدة في التعليم - التعليم الإلكتروني- المفهوم، القضايا، التطبيق، التقييم، الرياض، الدار الصولتية للتربية.
- زين الدين، محمد محمود، (2005م) “تطوير كفايات الطلاب المعلمين بكليات التربية لتلبية متطلبات إعداد برامج التعلم عبر الشبكات” رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة حلوان، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

- سعادة، عبد الحافظ، والسرطاوي، فايز، (2003م) ، "استخدام الحاسوب والأنترنيت في ميدان التربية والتعليم" دار الشروق، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية.
- مصيلحي، زينب محمود ومحمد، أماني عبد القادر، (2007م) تحديات التعليم الجامعي الإلكتروني في مصر والفرص المتاحة للاستفادة منه، مستقبل التربية العربية، مج(13)، ع(46)، ص(11-228).
- الشهري، بندر بن عبد الله، (2008م) "تقويم مستوي أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية للكفايات التكنولوجية ومدى ممارستهم لها والصعوبات التي يواجهونها" رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ن جامعة اليرموك ، اربد.
- الشهري ن فايز (2002م) "التعلم الإلكتروني في المدارس السعودية" مجلة المعرفة، ديسمبر، (91)، 36-43.
- سليمان السيف، منال، (2009م) "مدى توافر كفايات التعليم الإلكتروني ومعوقاتها وأساليب تنميتها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية في جامعة الملك سعود" رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- العجمي، سامح، (2012م) "مدى توافر كفايات التعلم الإلكتروني لدى معلمي التكنولوجيا بمدارس محافظات غزة في ضوء بعض المتغيرات" مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) مج (26) ع (8).
- علي بن مرشد موسى العمري(2009م) "كفايات التعليم الإلكتروني ودرجة توافرها لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة المخوذة التعليمية" رسالة ماجستير غير منشورة، المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى، كلية التربية.
- مبارك، سارة احمد، والبداح، منيرة عبد العزيز، (2013م) "مدى توافر كفايات التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة المجمعة" Proceeding of rhe 2nd E- Learning .March 2013, paper Code No erc-xx 27-Regional Conference- State of Kuwait 25

المراجع الأجنبية

- Richey,R ,fields, D, and foxon, M. (2001). Instructional design competencies the standards (3rd.) Eric: Syracuse University, Syracuse, New York
- Sherry, L .(1996) Issues in distance Learning, International Journal of Educational Telecommunications,1(4), pp337365-.
- So Wing- mui Cheng, My-Hung (2004) An Impact of Teaching Practice: Perception of Teacher competence among Student- teachers, Journal of Primary Education,Vol 16,No 1,available at:<http://sunzil.Lib.hku.hk/view/484800041.pdf> .
- UNESCO,(1998). From Traditional To Virtual: The New Information Technologies, Higher education in the twenty first century vision and action, World Conference on Higher Education, Paris, October.
- Jawarnaeg, Tariq & Alhersh. (2005) “ Student Teachers (ITC) Skills Use during placement Related to pre- Service Teacher Education program at Yarmouk University in Jordan” Jordan Journal of Education Science> (2) 167177-.
- Wang, Y. & Cohen, A, (2003) “Communication and Sharing in Cyberspace University use of internet resources” International Journal of Instructional Media. 6 (4), 303312-.

التعليم العالي في الوطن العربي بين الضغوط العالمية والحلول المحلية

الأستاذ الدكتور وحيد قدورة
جامعة منوبة تونس / المعهد العالي للتوثيق
wahidgdoura@gmail.com

مستخلص البحث

مع ارتفاع نسق التغيير في قطاع التعليم العالي وتوجهه نحو العولمة ومع تنامي النشاط التجاري في الجامعات تراجعت القيم الأكاديمية، فالسباق المحموم نحو إنشاء الجامعات الربحية، وانتشار جامعات عابرة للحدود و"تسليح" منتجات التعليم العالي، وإيلاء أولوية البحث للاكتشافات الواعدة تجارياً على حساب البحث الأساسي وإهمال العلوم الإنسانية والفنون والآداب، يوشك أن يحوّل الجامعات إلى "مصانع للمعرفة" تهدد المثل العليا خاصة فيما يتعلق ببناء الإنسان وقيم المواطنة والحرية وتنمية قدرات الشباب في مجال الإبداع والابتكار.

في هذا الإطار تتوفر لدى المجتمعات العربية فرصة للانتباه إلى مخاطر هذه الانحرافات بإعادة تشكيل قطاع التعليم العالي وفق رؤية إستراتيجية ورسالة وأهداف تجمع بين الأصالة والحداثة وتتماشى مع مبادئ التنمية المستدامة. ويقترح البحث التفكير في بناء فضاء عربي للتعليم العالي لتأمين الاتصال العلمي والتبادل المعرفي وإعادة الاعتبار للقيم الأكاديمية وإعداد المواطن العربي في بيئة معولمة متجددة. ذلك أن المشهد العام لقطاعات التعليم العالي في الدول الإسلامية يتميز بتعدد النظم التعليمية، وغياب التنسيق فيما بينها في وضع المناهج التعليمية وإنجاز مشاريع بحث مشتركة. كما يطرح المقال قضايا إعادة بناء مناهج تعليمية لتوطين العلوم وتجمع في الآن نفسه بين ما هو عالمي وما هو محلي وتركّز على إشكالية تعليم المواطنة للشباب المسلم في علاقتها بما يعرف بالمواطنة العالمية.

المقدمة

تراهن المجتمعات اليوم على قطاع المعلومات لبناء قدراتها المعرفية وتنمية كفاءاتها وتوطين العلوم والتكنولوجيا بل والإسهام في تقدم العلم وبناء اقتصاد تنافسي. لذا عملت على تعليم أجيال المستقبل وإعدادهم لمواجهة تحديات القرن 21م نتيجة عولمة الاقتصاد واكتساح تكنولوجيا المعلومات مختلف القطاعات والأنشطة في المجتمع. ومع توجه الدول نحو إرساء مجتمعات تقوم على المعرفة وتنفيذ أهداف التنمية المستدامة وفق برنامج الأمم المتحدة (أجندا 2030)، تعود لقطاع التربية والتعليم العالي مسؤولية جسيمة لأجل تعليم جميع الفئات والأعمار وتأمين ديمقراطية المعرفة والعدالة الاجتماعية، هذا إلى جانب الدفاع عن القيم والمبادئ السامية.

في هذا الإطار تتوفر لدى الدول الصاعدة والنامية فرصة لإيلاء أهمية للتعاون في مواجهة التغيرات في قطاع التعليم العالي، وتقترح الورقة الحالية التفكير في سبل تجديد التعليم العالي في الدول العربية، أولاً، من حيث هيكلته وتنظيمه لأجل بناء تكتلات جامعية كبرى ومنافسة الفضاءات العالمية، وثانياً، من حيث محتوى مقرراته ومناهجه قصد إعادة الاعتبار للقيم والمبادئ وبناء المواطن المسلم.

تساؤلات الدراسة: نطلق في هذا الطرح من تساؤلين رئيسيين:

هل إن النزعة نحو العالمية تدفع لبناء فضاء إسلامي للتعليم العالي لتأمين الاتصال العلمي والتفاعل مع رهانات التعليم الشامل؟ Global Education

هل يمكن لمناهج التدريس، في ظل التغيرات المستمرة لقطاع التعليم العالي، أن تواكب المستجدات العلمية والتكنولوجية السريعة وتطوير المهارات والقيم والتمثلات لتحقيق الملاءمة بين العالمي والمحلي؟

ويمكن طرح تساؤلات البحث الفرعية:

- ماهي مقومات تشييد فضاء عابر للحدود للتعليم العالي في ظل الاختلافات في النظم التعليمية والمناهج الدراسية بين الدول العربية؟ ما هي حظوظ إنشاء فضاءات إقليمية للتعليم العالي داخل الوطن العربي؟ كيف يتم تأمين الاتصال العلمي والتبادل المعرفي داخل هذا الفضاء أو

- الفضاءات بين المدرسين الباحثين والطلبة؟ مع التوجه نحو "التعليم الشامل" كيف يمكن إحداث توازن عند التخطيط للمناهج التعليمية بين الظروف المحلية والوطنية والإقليمية والعالمية؟
- كيف تساهم المناهج في إعداد مواطنين أكثر انفتاحا وتسامحا للعيش في "مجتمع مفتوح" Open Society؟ ما مدى قدرة المناهج على تعليم المواطنة وتغذية الشعور بالانتماء إلى الهوية العربية الإسلامية؟
- كيف تتم مراجعة مفاهيم المواطنة وتنزيلها في المناهج التعليمية في الدول العربية لإيجاد التوازن بين المواطنة العالمية والمواطنة في الإسلام؟

منهجية البحث

يعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي لدراسة المتغيرات التي تشهدها الجامعات نتيجة التوجه نحو العالمية والحاجة إلى دراسة تأثيرها على نظم التعليم العالي المحلية، والبحث عن تفسيرات لهذه التحولات السريعة. تعتمد الدراسة على الأدبيات والبحوث السابقة بالإضافة إلى الملاحظة المباشرة لطرح البدائل المناسبة لتوطين العلوم والدفاع عن القيم والأغراض العامة للتعليم العالي من التهميش.

1. التعليم العالي في عالم متغير

في عالم تتفاقم فيه الفوارق بين أفراد المجتمع الواحد وأيضاً بين المجتمعات والأمم وتحقق به تحديات السوق والإثراء الفاحش وينخفض فيه تأثير القيم الاجتماعية بين المجموعات ويتقلص فيه تأثير مبادئ المواطنة والعدالة الاجتماعية ويتنامى فيه العنف والتطرف الفكري، تتجه الأنظار نحو نظم التربية والتعليم العالي لمراجعة طرق وأساليب إعداد الأجيال القادمة وإعادة بناء المجتمعات وفق رؤى جديدة تقوم على المعرفة والاستثمار في الذكاء وفي الآن نفسه على مبادئ السلام والتنمية المستدامة.

1.1. أهمية التعليم العالي:

تستثمر الدول في قطاع التربية والتعليم العالي لعدة أسباب: أولاً، لإعداد المواطن الفاعل والمستنير القادر على الإسهام في بناء مجتمع يقوم على العدالة والتضامن. ثانياً، لبناء اقتصاد المعرفة

القائم على التنافسية الشريفة لخلق الثروة وضمان التنمية. ويعدّ التعليم العالي اليوم “محركاً أساسياً للتنمية المستدامة في مجتمعات تقوم على المعرفة” (Unesco, 2003, p.6). هذا يدل على الحاجة إلى تكوين إطارات وكفاءات عليا، بما تمثله من رأس مال معرفي للاقتصاد، وتحولت القوى العاملة، حسب تقرير اليونسكو نفسه، إلى “قوى عاملة معرفية” main d'œuvre de connaissances. ويتطلب ذلك علاوة على التعليم الأساسي إلى التعلم مدى الحياة.

وإلى جانب تنمية الاقتصاد فإن دور التعليم العالي يتمثل أيضا “في الإسهام في تقديم حلول للمشاكل التي تجابهها المجتمعات وخاصة الحدّ من الفوارق والتخفيض من الفقر وإيجاد حلول لتدهور البيئة وتحسين الصحة والقضاء على الأوبئة... كما يقوم بدور حاسم في بناء مجتمع منسجم وتأسيس مجتمع مدني سليم على أساس الحوكمة الرشيدة والديموقراطية التشاركية” (Unesco, 2003, p.6). كما تشير اليونسكو إلى أهمية التعليم العالي في تنمية الوعي بحقوق الإنسان الأساسية، وإسهامه في رفاهية الأفراد والمجموعات بل في ازدهار الأوطان والإنسانية. (Unesco, 1998, p.7).

وتحتاج الدول النامية والصاعدة التي تعاني من الفجوة المعرفية fossé cognitif أكثر من غيرها من الدول إلى إيلاء أهمية قصوى إلى نظم التعليم العالي بها ومراجعتها، لمجابهة تحديات التنمية المحلية من جهة، وتحديات العولمة من جهة أخرى، كما سيتبين لنا لاحقا. إنه عالم متغير يستدعي من التعليم العالي التجديد ومواكبة التطورات مع الجمع بين المرونة والتنوع في مؤسساته واختصاصاته ومناهجه.

2.1. التعليم العالي أمام تحديات العولمة

لا يمكن تصور التعليم العالي والتخطيط له وفق معايير وطنية والانكفاء في تكوين الإطارات العليا حسب الظروف المحلية دون التفاعل مع المحيط الدولي المتّسم بالعولمة التي أرسّتها الليبرالية الجديدة.

والعولمة تعني واقعا جديدا، حسب خبير اليونسكو (Altbach, 2009) “يتميز باقتصاد دولي مندمج أكثر فأكثر، وبتكنولوجيا المعلومات، وبرز شبكة دولية للمعرفة وبدور اللغة الانجليزية وبقوى مستقلة خارجة عن رغبة المؤسسات الجامعية”.

لقد فتحت استراتيجية العولمة الحدود ورفعت الحواجز بين الدول، لأجل تأمين التبادل الاقتصادي والمعرفي دون قيود، وضمان التقارب - نظريا- بين الثقافات والتعايش بين الشعوب. إلا أنه بسرعة اتضحت نزعة الهيمنة الاقتصادية لدى القوى العظمى، ومحاولات فرض نماذجها الثقافية، مما ولّد مخاوف من كسوف الثقافات الأخرى ومن اندثار هوية المجتمعات الأقل نمواً، الأمر الذي قد يؤدي إلى ردود فعل عنيفة وإلى النزاعات لأجل البقاء. ولم تنج نظم التربية والتعليم العالي في العالم من هذه التحديات، التي نتناولها في الفقرة الموالية.

توجه التعليم العالي نحو العالمية

Internationalisation de l'enseignement supérieur

يحتاج الاقتصاد المعولم إلى ابتكارات ومنتجات جديدة وإلى كوادر عالية الكفاءة لاستخدام التكنولوجيا في إطار اقتصاد رقمي. وأدى هذا إلى تدويل القوى العاملة والتنافس لجلب الإطارات العليا بدءاً بجذب أفضل الطلبة (الجوطي، 2012، ص 32)، وبات معه التعليم العالي محل رهانات كبرى، وظهر نموذج جديد للتعليم هو تعليم عالي عابر للقوميات/ أو عابر للحدود

Transnational Higher Education/Enseignement supérieur transnational.

تعريف التعليم العابر للقوميات حسب منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OCDE, 2008) “يعني تنقل العاملين في التعليم العالي والبرامج والمزوّدين والمناهج التعليمية والمشاريع وأنشطة البحث والخدمات المرتبطة بالتعليم العالي إلى ما هو أبعد من الحدود القانونية للبلد. يعتبر التعليم العالي العابر للقوميات تكريساً للتوجه نحو العالمية في التربية، ويمكن أن يندرج في إطار مشاريع تعاون لأجل التنمية، وبرامج للتبادل الجامعي وكذلك في إطار مبادرات تجارية“. ومن بين أشكال هذا التعليم نذكر تنقل الطلبة ومشاريع الشراكة الأكاديمية والجامعات المتحركة. campus délocalisé/ Branch Campus.

الفرص التي يقدمها التعليم العابر للقوميات:

يؤدي هذا الصنف من التعليم دوراً في تنمية القدرات الوطنية وتكوين القوى العاملة في جميع المجالات الضرورية للتنمية، ويكتسي أهمية قصوى لأن بعض نظم التعليم العالي الوطنية

غير قادرة على تلبية حاجيات مجتمعاتها إلى هذه القدرات. ويوفر التعليم العابر للقوميات فرصة للاستفادة من تجارب الدول المتقدمة ونتائج العلوم التي توصلت إليها، كما يسهم في تطوير نظم التعليم العالي بها، والزيادة في أعداد مواردها البشرية عالية الكفاءة، كما يمثل مرجعا للجامعيين والمؤسسات الجامعية في مجال الجودة ومؤشرات الأداء. أخيرا يسهم التعليم عابر القوميات في تنوع النظم الوطنية ويقدم بالتالي للطلبة مجالا واسعا لاختيار إحداها، كما يحدث تنافسا بين هذه النظم بما يحسن من أدائها. (OCDE, 2008, p.12)

تهديدات التعليم العابر للقوميات

من خلال نظرة نقدية لهذا التعليم، نشير إلى التحديات التي تطرحها على الدول، فبالرغم ما يقدمه هذا التعليم العابر للقوميات من إمكانيات لدعم القدرات الوطنية فإنه لا يمثل حلا سحريا لكل المشاكل، إذ أن له تأثيرات سلبية، من ذلك وكما أشارت إليه منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OCDE, 2008, p.13) أن مناهج التدريس الأجنبية قد تكون ضعيفة لا تضاهي مناهج التعليم الوطنية، عندما تستغل بعض الجامعات الدولية وجودها بالخارج للبحث عن الربح على حساب الجودة. كما أن خدمات الجامعات الدولية قد لا تستجيب بالضرورة لحاجيات الدولة الوطنية، ولمقتضيات التنمية بها. كما أن الطلبة الذين يكتسبون مؤهلات أجنبية قد يفضلون الهجرة عوض أن يدعموا رأس المال البشري الوطني للبلد الأصلي، أيضا هناك إمكانية تعميق الفوارق الاجتماعية لأن هذا التعليم العابر للقوميات لا يقبل عليه إلا أبناء العائلات الغنية.

للتوقّي من هذه المشاكل وحتى لا يكون هذا التعليم عائقا لتنمية دول العالم الثالث، توصي المنظمة بإعداد قانون (أو إطار تشريعي) ينصّ على الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة والاعتراف بالشهادات القادمة من الخارج، وتوفير المساعدات والمنح الجامعية للطلبة. ترى المنظمة أن هذا الصنف من التعليم لا يكون مفيدا إلا إذا كانت بالبلد طبقة اجتماعية متوسطة هامة مع الاعتماد على اتفاقيات منظمة التجارة العالمية المتعلقة بتجارة الخدمات.

.Accord général sur le commerce des services

3.1. تأثير عوامة التعليم العالي على القيم والمثل السامية:

ليس بالأمر اليسير فهم التحولات الحاصلة في قطاع التعليم العالي وتأثيرها على المجتمع والسلوكيات والقيم، ذلك أن تدويل التعليم العالي لم يكن بالضرورة لخدمة أهداف نبيلة إذ اتجهت الجامعات نحو خدمة السوق المعوامة و"تسليح" منتجات التعليم العالي والبحث العلمي مما أثار مخاوف لدى الجامعيين والمنظمات وردود فعل كبيرة.

يقول رئيس جامعة هارفارد ديريك بوك Derek Bok في كتابه "جامعات في السوق":

"اختر الأكاديميون عن دراية، وخاصة في التخصصات التقليدية، حياة أكاديمية تتسامى على طرق التجارة. ويرجع ذلك جزئياً إلى أنهم يرون في البحث عن الحقيقة والمعرفة غاية أسمى من السعي وراء الثروة المادية. والأساتذة قلقون منذ زمن من تأثير أملاء الجامعات ورجال الأعمال ومن استخدام أساليب الشركات في إدارة الجامعات". (ديريك بوك، 2009، ص 35)

إنه التخوف من ابتعاد الجامعات عن رسالتها، وتعرض الأغراض العامة للتعليم العالي للتهميش، بسبب المنافسة الشديدة بينها والنمو الهائل لعدد الجامعات، خارج اهتمام الحكومات. ومن بين أشكال هذه المنافسة حسب رئيس جامعة رود آيلاند، Franck Newman:

- السباق نحو جذب الطلبة باستخدام المساعدات المالية والإعلانات التجارية ووسائل الراحة داخل الجامعات.

- تطوير إيرادات جديدة للجامعات بما في ذلك المشاريع الربحية التي من شأنها أن تغلف بشيء من الضبابية قدسية الخط الفاصل بين الربح وعدم الربح. (فرانك نيومان، 2010، ص. 65-67): ويتحدث ديريك بوك، أيضاً وبإطناب عن مخاطر السوق وأشكال التجارة التي تتعاطاها الجامعات الأمريكية، ومن بينها: بيع براءات الاختراع وبيع الدروس الرقمية عن بعد والبحث عن الاكتشافات الواعدة تجارياً على حساب العلوم الأساسية والعلوم الإنسانية. يقول مارتس كيني "إن إضفاء الصفة التجارية يوشك أن يدمر أسس التقدم العلمي بسبب أبعاد الأساتذة عن الأبحاث الأساسية ودفعهم إلى أعمال تطبيقية أكثر ربحية تتمتع بإمكانيات عالية في السوق" (ديريك بوك، 2009، ص 75).

كذلك من مخاطر السوق، تنظيم المباريات الرياضية التي تدر إيرادات عالية للجامعات، وظهرت تحفظات كثيرة حولها، إذ يرى الجامعيون فيها فساد كبير وحسب مجلة تايمز: "الرياضة تزييف للتعليم الجامعي ومهزلة تقلل من شأن مهمة التعليم العالي" (ديريك بوك، 2009، ص 62). ومن بين أشكال الانحرافات عن الأغراض العامة للتعليم العالي والبحث العلمي، يسجل تضارب المصالح بسبب تعقد العلاقة بين الجامعات والشركات، إذ يوجد عديد الأساتذة الباحثين ممن لهم أسهم في الشركات التي يجرون فيها أبحاث، ويتغاضون عن المشكلات الوخيمة من بعض أبحاث الصحة مثلا وذلك لأجل كسب المال (ديريك بوك، 2009، ص 83-92). إن توجه الجامعات نحو السوق يوشك أن يحولها إلى "مصانع للمعرفة" وتحدد بالتالي عن أهدافها.

ماهي الأغراض العامة للتعليم العالي؟

- تحسين جودة التعليم بهدف تأمين المعرفة النظرية والمعرفة التطبيقية في اختصاص علمي معين، وإكساب المتعلمين مهارات الإبداع والابتكار والقدرة على التفكير النقدي والتحليل الموضوعي. تنمية القدرات الشخصية مثل مهارات الاتصال مع الآخرين والعمل الجماعي وحل المشكلات وروح المبادرة وغيرها.
- إعداد الشباب لأجل مشاركة فاعلة في الحياة العامة، وإكسابه القدرة على فهم دوره كعضو فاعل في المجتمع للقيام بدوره كمواطن (نيومان، 2010، ص 140).
- توفير فرصة الانتساب للجامعات واكتساب التحصيل الأكاديمي لشرائح واسعة من المجتمع دون تمييز بينها بسبب الظروف الاجتماعية والاقتصادية أو الانتماءات العرقية والإثنية.
- جعل التعليم فرصة للارتقاء الاجتماعي بتأمين تكافؤ الفرص للفئات المحرومة والمهمشة.
- تطرح قضية النفاذ إلى التعليم العالي accès إشكالية كبيرة إذ تخضع لضغوطات ديموغرافية وسياسية واقتصادية، فالسلطات العامة مدعوة لتأمين ديموقراطية المعرفة بعد أن كان التعليم انتقائيا يقتصر على النخبة ليصبح التعليم العالي متاحا للجميع. وي طرح قضية الصراع بين مبدئين مؤسسين للديموقراطية: المساواة والجدارة. (Goastellec, 2002) أي أن الجامعة لها خيارين، فإما أن تضمن حق النفاذ إلى التعليم العالي لجميع الشباب الحاصل على الثانوية العامة، وإما أن تعتمد مبدأ اختيار انتقائي للشباب المتفوق الجدير بمواصلة دراساته في الجامعة.

- الدفاع عن القيم الأساسية والحريات الأكاديمية: ومن بينها التزام الحيادية من لدن الأستاذ الجامعي في تعامله وتوخي الموضوعية وتأمين المشاركة الجماعية.

أمام الضغوطات التي تواجه نظم التعليم العالي نتيجة توجهه نحو العولمة ونحو السوق الشاملة، أصبح لزاما على الدول النامية مراجعة خططها ونظمها التربوية لإعداد أجيال المستقبل والتفاعل مع المحيط الإقليمي والدولي.

2. بناء فضاء عربي للتعليم العالي: بين الضغوطات العالمية والحلول المحلية

لقد اتجهت عديد الدول إلى إنشاء فضاءات كبرى على غرار فضاء التعليم العالي الأوروبي، فما هي حظوظ إنشاء مثل هذا الفضاء في البلاد العربية؟ وقبل ذلك، هل يمكن أن يتحرر التعليم العالي في الدول العربية من القيود الإدارية والمزاج السياسي لإطلاق التعاون العلمي والتبادل المعرفي؟ هل يتواصل الجامعيون العرب فيما بينهم؟ ماذا نعرف عن نظم التعليم العالي في البلاد العربية؟ ماذا يعيق التعاون العلمي بين الجامعات ومراكز البحث؟ هل تقوم المنظمات العربية والإسلامية (ألكسو ومنظمة التعاون الإسلامي، إيسيسكو وغيرها) بمشاريع تعاونية؟

1.2. فضاء التعليم العالي والبحث العلمي: فضاء للاتصال العلمي

يجمع هذا الفضاء المؤسسات العلمية والموارد البشرية من الأساتذة والباحثين والعلماء والطلبة الذين يتعاملون مع المعلومات العلمية والتقنية إنتاجا ونقلًا وتبادلًا، ولا يمكن أن يتقدم العلم ويستفيد منه الجميع دون اتصال علمي. ومن أبلغ ما جاء في الإسلام عن أهمية التبادل المعرفي وتداوله ما جاء على لسان الصحابي الجليل سلمان الفارسي: "علم لا يقال به ككنز لا ينفق منه". هذا علاوة على ما ذكره علماء الإسلام حول عدم جواز كتمان العلم، وهناك تقاليد إسلامية في مجال الاتصال العلمي منذ فجر الإسلام، ومن أشكال هذا الاتصال إلى جانب تأليف الكتب وحلقات الدرس نذكر الرحلات العلمية في مختلف بلدان الإسلام والمناظرات واللقاءات العلمية والمراسلات. وفي العصر الحالي ازدادت أهمية الاتصال العلمي الذي يعده العلماء أساس النشاط العلمي. فظهرت المجلات العلمية منذ القرن 17 وأطروحات الدكتوراه علاوة على الكتب العلمية ثم بعد

انتشار تكنولوجيا المعلومات أصبحت مصادر المعرفة مرقمنة ورقمية ومتاحة عبر شبكة الإنترنت ويضاف إليها موارد أخرى هي المدونات العلمية والمكتبات الرقمية وقواعد البيانات وشبكات الاتصال الاجتماعي ومواقع الويب للباحثين وللمؤسسات الجامعية والبحثية وأصبحت شبكة الإنترنت أداة اتصال علمي ذات أهمية قصوى.

ماذا عن الاتصال العلمي بين الجامعات العربية؟

رغم الفرص الكبيرة التي توفرها تكنولوجيا المعلومات للاتصال بين الأساتذة الجامعيين، فإننا نلاحظ غياب تعاون علمي شبه كلي بين الجامعات الإسلامية لتقاسم المعلومات العلمية والتقنية وتبادل الأساتذة وحركية الطلبة ولإطلاق مشاريع علمية مشتركة، هذا إذا ما استثنينا مبادرات قليلة للتعاون بين الجامعات والجامعيين.

ماذا نعرف عن نظم التعليم العالي في الدول العربية؟

يلاحظ غياب مراجع وأدلة أو دراسات مقارنة بين هذه النظم، ونجد مثلا منظمة إيسيسكو تدعو إلى إنشاء مرصد للتعليم العالي في الدول الإسلامية، وكان من الأحرى أن تتبنى هذه المنظمة المشروع وتبدأ في الإنجاز.

نقتصر هنا على إبداء ملاحظات عامة ونقاط أساسية على ضوء ما توفر لدينا من بيانات¹.

2.2. نظم التعليم العالي في الدول العربية: من التخوم إلى المركز

هي نظم متنوعة ومعقدة تعمل على التوفيق في مناهجها بين الحداثة والأصالة، فقد ورثت أغلب الدول العربية الإسلامية نظما تعليمية عن مراكزها الاستعمارية السابقة وعملت على تطويرها وتحديث المناهج إلى حد ما وإضفاء جانب الهوية العربية الإسلامية عليها، إلا أنها ظلت متأثرة بالآرث الاستعماري وبالقيم التي تحملها:

- استخدام اللغات الانجليزية والفرنسية وغيرها. أيضا يبدو التأثير بالفلسفة والآداب والتراث الفكري لهذه القوى الاستعمارية أو المهيمنة.
- اتباع أسلوب الإدارة والحوكمة في الجامعات: على غرار النمط المركزي أو اللامركزي حسب الدول، واستقلالية الجامعات وإدارة مواردها البشرية والمادية.

1 توفرت مقالات حديثة عن نظم التعليم العالي في الدول العربية والإسلامية في مجلة الإلكترونية فرنسية Repères. انظر موقع Campusfrance.org

- المسارات الجامعية والمناهج: التنوع في هذه المسارات: نظام بكالوريوس (أربع سنوات بعد الثانوية العامة) وماجستير (سنتان) ودكتوراه (3 سنوات)، ونظام أمد (إجازة وماجستير ودكتوراه) المستوحى من الاتحاد الأوروبي.
- حركية الأساتذة والطلبة إما نحو جامعات المراكز الاستعمارية السابقة أو وجهات مختلفة بالنسبة للدول التي لم تعرف الاستعمار المباشر.
- عرفت نظم التعليم العالي في الدول العربية بصفة عامة أربع مراحل هي أولا تعليم النخبة أي التعليم الانتقائي، ثانيا ديمقراطية التعليم العالي وتأمين حق النفاذ للجميع، ثالثا نمو التعليم العالي الخاص ورابعا التوجه نحو العالمية.
- وتسجل رغبة في التجديد والإصلاح قصد مواكبة المستجدات، من ذلك مشاريع الإصلاح في تونس والمغرب الأقصى، ومشروع فضاء جامعي مغربي، إلا أنه ظل معطلا (إنشاء جامعة مغربية في طرابلس ليبيا لكنها توقفت).
- ومن هنا تأتي الدعوة للتفكير في إنشاء فضاء عربي للتعليم العالي في حده الأدنى على الأقل، ذلك أن إمكانية بناء فضاءات إقليمية للتعليم العالي لها حظوظ أوفر للتنفيذ في الوقت الحالي مثل فضاء التعليم العالي الخليجي، وفضاء التعليم العالي المغربي، في حين يقتصر الفضاء العربي العام للتعليم العالي على تأمين أدوات عمل مشتركة بين الجامعات، والتنسيق فيما بينها. هذا مع تفعيل دور المنظمات الحكومية وغير الحكومية على غرار: ألكسو، اتحاد الجامعات العربية، اتحاد مجالس البحث العربية وغيرها.

3. التعليم العالي الشامل: المناهج التعليمية بين العالمي والمحلي

نتطرق هنا إلى محتويات المناهج التعليمية في الجامعات العربية المدعوة إلى التوفيق بين متطلبات محلية وأخرى عالمية، إذ تقع النظم التعليمية تحت وطأة ضغوطات شديدة: هي ضغوطات التقدم العلمي السريع وطلبات السوق المعومة المتزايدة ومتطلبات الحفاظ على القيم والمبادئ.

بالنسبة للعلم الذي يتقدم بسرعة مذهلة، نتيجة الاستثمارات الضخمة التي تخصصها الدول الكبرى لبناء قدراتها العلمية، نلاحظ أن البحوث العلمية والاكتشافات هي من إنتاج دول الشمال (مراكز العلم المتقدمة) استجابة لحاجياتها الوطنية. ولا ينطبق بالضرورة على الحاجيات الوطنية

لدول الجنوب. إذ تحصل فوائد جمة للشمال أكثر بكثير مما تحصل عليه دول الجنوب. كذلك، لا يوجد توافق بين أولويات البحث في دول الجنوب ودول الشمال. فلا تهتم دول أوروبا وأمريكا الشمالية مثلاً بدراسة مواضيع لها أهمية قصوى للبلاد العربية مثل مواضيع نقص الماء والتصحر والصحة والأمراض في المناطق الجافة والمشاكل الاجتماعية.

وبالنظر إلى قواعد البيانات العالمية سكوبس، ويب المعرفة Scopus and Web of Knowledge فإن نسبة البحوث التي تنتجها دول الجنوب ضعيفة جداً لأسباب عدة، منها غياب سياسة واضحة المعالم للبحث العلمي والتجديد التكنولوجي، ونقص الإنفاق على العلم من الناتج القومي الخام، وصعوبة الوصول إلى المنشورات العلمية الرقمية وعدم تكثيف المقالات التي تصدر في المجالات العربية والإفريقية.

وبخصوص تأثير العولمة على التعليم العالي، فإن مخرجات النظم التعليمية في دول الجنوب لا تتواءم مع حاجيات الاقتصاديات المحلية، بل تقدم إطارات عليا لخدمة اقتصاديات الدول الكبرى، إنها "المقاولة الفرعية" للقوى العاملة Subcontracting/ Sous-traitance، وإنه نهج جديد لموارد الدول النامية.

أما بالنسبة للضغوطات التي تمارس على القيم والمبادئ السامية، فنلاحظ أن الصراع يقوم بين مناصري القيم الاقتصادية للعولمة المبنية على الليبرالية الجديدة، والمدافعين عن القيم الاجتماعية للعولمة المبنية على العدالة وكرامة الإنسان. فكيف سيتم تفعيل هذه القيم الأخيرة وتضمينها في المناهج التعليمية.

1.3. التعليم الشامل Global Education

وكنتيجة للضغوطات على النظم التعليمية فإن المناهج التعليمية بدورها تواجه قيم السوق الشامل، لذا نجد المنظمات الدولية تبادر لإقرار جملة من المبادئ والقيم الكونية في هذه المناهج: الأمم المتحدة واليونسكو ومنظمة التعاون والتنمية الاقتصادية وغيرها، وبناء على التوجه الحالي نحو التنمية المستدامة الذي أقرته الأمم المتحدة (أجندا 2030) فإن منظمة اليونسكو تسعى إلى تأطير هذا التوجه في التعليم العالي وإحداث نوع من التوازن بين العالمي والمحلي. وتصبح المناهج، نتيجة ذلك، في حالة تغيير وتعديل مستمر في إطار التعليم الشامل.

إعلان آيشي ناغويا (اليابان) بشأن التعليم من أجل التنمية المستدامة (ندوة اليونسكو من 10 إلى 12 نوفمبر 2014)

جاء في الفقرة 8 من هذا الإعلان:

“ننوّه بقدرة التعليم من أجل التنمية المستدامة على تمكين الدارسين من تغيير أنفسهم وتحويل المجتمع الذي يعيشون فيه من خلال تطوير المعارف والمهارات والمواقف والكفاءات والقيم المطلوبة لتحقيق المواطنة العالمية ومواجهة التحديات المرتبطة بالظروف المحلية في الحاضر والمستقبل، مثل التفكير النقدي والمنهجي وحل المشكلات بطريقة تحليلية والنزعة الإبداعية، والعمل التشاركي واتخاذ القرارات في مواجهة ظرف ينعدم فيه اليقين، وفهم الترابط بين المهام والمسؤوليات العالمية المنبثقة من هذا الوعي”.

ثم جاء في الفقرة 10 من الإعلان نفسه: “نشدد على أنه ينبغي عند تنفيذ التعليم من أجل التنمية المستدامة أن تراعى الظروف المحلية والوطنية والإقليمية والعالمية، وكذلك إسهام الثقافة في تحقيق التنمية المستدامة، وضرورة احترام السلام، واللاعنف، والتنوع الثقافي، والمعارف المحلية والتقليدية وحكمة السكان الأصليين وممارساتهم والمبادئ العالمية كحق الإنسان والمساواة بين الجنسين والديموقراطية والعدالة الاجتماعية”.

لقد تقاربت الثقافات والشعوب نتيجة عولمة المعلومات وأصبحت النخب تعالج قضايا ومشاكل تتجاوز الحدود الوطنية، وبات على المدارس والجامعات أن تعلم الشباب كيفية التعامل مع أقرانه ممن لهم جذور ثقافية مختلفة ويناقشون أفكارا وقيما مختلفة. إنه الجيل الجديد المدعو إلى نشر قيم السلام وتعلم مبادئ التنمية المستدامة في أبعادها البيئية والاجتماعية والاقتصادية.

يقول شلايشار مدير التعليم بمنظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (Schleicher, 2016) “نحن نعيش في مجتمع شامل وينبغي التكيف مع هذا الواقع وتعلم أساليب جديدة للعمل الجماعي حتى نصبح مواطنين كونيين أكثر انفتاحا وتسامحا والتزاما”

هناك أساليب جديدة للتعامل بين مواطني العالم ومفاهيم تروج لها استراتيجية العولمة وتسعى لإدراجها في المناهج التعليمية والعالمية والمحلية. ويحظى مفهوم المواطنة العالمية أو

المواطنة الكونية باهتمام كبير لعلاقته بالتعليم والتنمية المستدامة، فهو مشحون بجملة من المعاني والرموز التي سنوضحها في الفقرة الموالية، ونأخذها كمثال للتفكير في العلاقة بين المناهج التعليمية المحلية والإقليمية وظروف تنزيلها في فضاء التعليم العالمي الإسلامي.

2.3. المناهج التعليمية بين العالمي والمحلي من خلال تدريس قيم المواطنة العالمية Global Citizenship / Citoyenneté mondiale

تعرف المواطنة، حسب الموسوعة البريطانية، بأنها "العلاقة بين الفرد والدولة كما يحددها قانون تلك الدولة وبما تتضمنه تلك العلاقة من واجبات وحقوق في تلك الدولة".

وهناك دول تدمج المواطنة مع الجنسية فتصبح شيئاً واحداً دون تمييز Citizenship.

المواطنة هو مفهوم يدل على الشرعية السياسية كما أنه مصدر للرباط الاجتماعي. إلا أن مفهوم المواطنة تجاوز الحدود الجغرافية للوطن الواحد، ليصبح مواطنة مندمجة في فضاء ما فوق وطني supranational حسب هابرماس فظهر مفهوم "المواطنة" على المستوى الإقليمي مثل "المواطنة الأوروبية"، ثم المستوى الدولي: المواطنة العالمية، فتكون الكرة الأرضية وطناً واحداً للجميع والمواطن هو الإنسان.

والمواطنة العالمية² هي "شعور بالانتماء إلى مجتمع أرحب يتخطى الحدود الجغرافية والوطنية إلى شعور يبرز القاسم المشترك بين البشر ويتغذى من أوجه الترابط بين المستويين المحلي والعالمي والمستويين الوطني والدولي" (بشير العبيدي، 2015).

نتساءل هنا، هل تلغي المواطنة الكونية الفوارق في الهوية بين مختلف الشعوب؟ هل يوسع المجتمعات الانفتاح على المواطنة العالمية مع الحفاظ على هويتها؟

والهوية تعني التشابه والاستمرارية في عدة خصائص تهتم المجموعات البشرية سواء في ظروف العيش أو في السلوكيات، ويرى ولتون (Wolton, 2000, p.225) أن الهوية تحيلنا إلى معان ثلاث: الاستقرار والتقاليد والتشابه، وإذا كانت الهوية تعني المحافظة والتقاليد فكيف

2 المواطنة العالمية تستمد جذورها من الثورتين الأمريكية 1781 والفرنسية (1789) اللتين رفعتا مبادئ الحرية والمساواة أمام القانون والديموقراطية، ويرمز تمثال الحرية في نيويورك الذي أهدهته فرنسا إلى الولايات المتحدة عام 1886 لكونية المبادئ الإنسانية. ثم جاءت المنظمات الدولية بعد حروب عالمية مدمرة في القرن 20، لتعمل على ترسيخ قيم السلم والعدالة والتعايش والكرامة، حتى تشعر الشعوب بانتمائها إلى عالم يسوده الاحترام والتفاهم والتضامن.

يمكن للمجتمعات أن تفتح على بعضها بل تندمج في فضاءات كبرى. يرى الباحث ولتون أنه يمكن التوفيق بين المحافظة والتفتح، أي بوسع المجتمعات تطوير الرموز والتمثيلات مع الحفاظ على حد أدنى من المعالم الثابتة *repères stables* ويتحدث عن هوية ديناميكية أو هوية نشيطة *identité dynamique*.

انطلاقاً من وجهة النظر هذه، ما هي الرموز والمعالم الثابتة التي يحافظ عليها كل مجتمع؟ وما هي الرموز التي ستطورها أو تتبناها؟ ألا يمكن تعليم المواطنة العالمية لجميع الشعوب، بما تحمله من تمثيلات وسلوكيات؟

تقول إيرينا بوكوفا، المدير العام لمنظمة اليونسكو، "إن مهمة التعليم لا تنحصر في نقل المعلومات والمعارف، وإنما تشمل أيضاً خلق القيم والقدرات والسلوكيات التي يمكنها أن تساهم في بناء عالم آمن وعادل وشامل ومستدام". (ماكنزي، 2015)

ومن هنا أطلقت منظمة اليونسكو برنامجاً حول التعليم من أجل المواطنة العالمية.

تعليم المواطنة العالمية. *Global Citizenship Education*

يرمي التعليم من أجل المواطنة العالمية إلى تلقين المتعلمين أيّاً كانت أعمارهم القيم والمعارف والمهارات التي تقوم على احترام حقوق الإنسان والعدالة الاجتماعية والتنوع والمساواة بين الرجل والمرأة والاستدامة البيئية والتي تعمل على ترسيخها بحيث تضع في متناولهم ما يلزم ليكونوا مواطنين عالميين مسؤولين. ويمنح التعليم من أجل المواطنة العالمية المتعلمين الكفاءات والفرص اللازمة لإنفاذ حقوقهم والوفاء بالتزاماتهم بغية التشجيع على بناء عالم أفضل ومستقبل يضم الجميع.

ويستند التعليم من أجل المواطنة العالمية إلى العديد من المجالات ذات الصلة من قبيل تعليم حقوق الإنسان، والتعليم من أجل السلام، والتعليم من أجل التفاهم الدولي، وهو يتماشى مع أهداف التعليم من أجل التنمية المستدامة. (Unesco, 2015)

يتيح برنامج التعليم من أجل المواطنة العالمية للمتعلمين الكفاءات والفرص للتمتع بحقوقهم وأداء واجباتهم لتعزيز بناء عالم ومستقبل أفضل من أجل الجميع (ماكنزي، 2015). وأطلقت منظمة اليونسكو منتدى التعليم من أجل المواطنة العالمية، ومشاريع للغرض مثل:

- مشروع تعليم الاحترام للجميع. بدأ عام 2012 بالاشتراك مع البرازيل والولايات المتحدة.
 - مشروع التعليم من أجل التفاهم الدولي بالتعاون مع دول آسيا والمحيط الهادي.
- ويقول الخبير شيرنور باه من السيراليون: “إننا نتحمل المسؤولية تجاه بعضنا، وإنسانيتنا أكثر أهمية من جنسيتنا أو عرقنا أو معتقداتنا الدينية” (ماكزي، 2015)

هذه الحركة العالمية نحو تعليم المواطنة العالمية رافقتها منتوجات وأدوات بيداغوجية وتعليمية، لمساعدة المدرسين على تعليم الطلبة هذه المفاهيم بل على ممارسة مهارات المواطنة كالمشاركة في الحياة الجامعية، وفي الشأن العام والانتخابات المدرسية والجامعية ثم الانتخابات البلدية فالشريعة، وإطلاق المبادرات لحماية البيئة والنشاط في المجتمع المدني.

3.3. الإسلام والمواطنة:

هل يمكن للمسلمين الإسهام في بناء مواطنة كونية دون مراجعة بعض المفاهيم والرموز في هويتهم؟ هل يمكن للمسلمين الاندماج في الحضارة الكونية وأن يكونوا مواطنين عالميين؟ (بشير العبيدي، 2015).

كيف يتنزل مفهوم المواطنة في المناهج التعليمية؟ كيف يبنون مفاهيم المواطنة والجدل القائم لم يحسم قضية علاقة الدين بالدولة؟ هل يمكن أن يكون التفكير في المواطنة شاملاً والإنجاز والتطبيق محلياً؟

ليس من اليسير الخوض في هذه المسائل، وهي قضايا شائكة لم تتضح فيها الرؤى بعد. فالحوار يدور حول مدى تضمين مبادئ المواطنة في النصوص القرآنية ونصوص السنة، والإجابة عن هذا- كما يراها بعض العلماء أن جانبا كبيرا من هذه المفاهيم والقيم يتبناه الإسلام حيث “يتحدث القرآن عن المساواة أمام القانون، وتداول السلطة والعدالة الاجتماعية، إلا أنه يختلف في بعض التفاصيل بين تصور وآخر، وذلك من جهة وجود بعض القيود القيميّة أو الدينية التي تتحكم بسلوك الأفراد، أو بعض القيم الأخلاقية” (وزارة الأوقاف السورية).

“إن خلوّ مفهوم المواطنة من القيم الدينية والأخلاقية والاجتماعية، والدعوة إلى عدم أخذها بالاعتبار، والجروح نحو الحرية المطلقة للإنسان، يعني في الحقيقة عدواناً على إنسانية الإنسان” (وزارة الأوقاف السورية).

هذا الطرح يحتاج إلى كثير من النقاش بين الخبراء ومجتمع الباحثين وأيضا إلى حوار مجتمعي إذ يتعلق الأمر بالهوية والمعالم الثابتة فيها. وعلى سبيل المثال قد دار نقاش مطوّل عند كتابة دستور الجمهورية التونسية 2014 حول مواضيع حرية الضمير، المساواة بين الجنسين، التعليم وتجذير الأطفال في الهوية العربية الإسلامية. ويتبع هذا الحوار جهد كبير لتنزيل هذه المفاهيم في المناهج التعليمية في جميع المستويات الابتدائية والثانوية والجامعية، وعلى سبيل المثال:

- دراسة التاريخ كيف تدرس مقررات التاريخ العربي والإسلامي هل يمكن الابتعاد عن خطاب المنتصر أو المغلوب في تعليم التاريخ الإسلامي؟ كيف التعامل مع خطاب المستشرقين؟ وإشكالية العلاقة بين الدين والدولة؟
- تعليم مبادئ المواطنة ومهارات المواطنة: كيف يتم تدريب الشباب المسلم على المشاركة في الحياة العامة، والانتخابات وممارسة الديمقراطية؟ والحوار مع شباب لهم ثقافات ومعتقدات مختلفة؟

خاتمة البحث

أصبحت نظم التربية والتعليم العالي محل رهانات كبرى بين الدول التي تريد بناء قدراتها العلمية والإنتاجية، وتسعى القوى الكبرى إلى جذب الكوادر ذات الكفاءة العالية من الدول النامية لتعزيز اقتصادياتها في بيئة تنافسية معومة. واشتدت معها المنافسة بين الجامعات والتي لا تخلو من مخاطر "تسليح" منتجات التعليم العالي وتهديد القيم والمبادئ.

في هذا الظرف من الضروري أن ينتبه الجامعيون في الدول العربية إلى هذه التحولات الدولية التي تتجه نحو تعليم عالي عالمي وإلى علم مفتوح دون حدود وإلى مجتمع شامل تروّج فيه قيم ومبادئ كونية. وتطرح إشكالية التناغم/ أو التفاعل بين الظروف الدولية والظروف المحلية عند بناء المناهج التعليمية، والقدرة على إيجاد التجانس بين القيم العالمية والقيم التي يحملها الإسلام. إن الصراع حول التعليم العالي يقوم اليوم بين مناصري العولمة المبنية على الليبرالية الجديدة والمدافعين عن العولمة المبنية على قيم العدالة والتضامن وكرامة الإنسان، ولا ينبغي - كما يقول كامبل - "أن ننظر للمستقبل وكأنه تهديد للثوابت القديمة، والشعور بالانزعاج تجاه تعليم معوم، بل باعتباره تحدّي للذكاء الإنساني" (Campbell, 2006, p.117).

المراجع

- إصلاح التعليم العالي والبحث العلمي بتونس: تشخيص واستشراف وبناء / تأليف نخبة من الأساتذة الجامعيين: إشراف وحيد قدورة.- تونس: المؤلفون، 2017
- بوك، ديريك (2009).- جامعات في السوق: إضفاء الصفة التجارية على التعليم العالي، تعريب سوسن مستو.- الرياض: العبيكان، 244 ص
- تطوير إدارة التعليم العالي في الوطن العربي (2014).- تونس : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 249ص
- جوطي، حفيظ بوطالب (2012).- جامعة المستقبل: نحو جامعة مغاربية تنافسية.- الدار البيضاء: دار توبقال للنشر، 202ص
- دون، لي ووالاس، ميتشل (2012).- التعليم في مجال التعليم العالي العابر للحدود: تعزيز تعليم الطلاب العالميين العابرين الحدود/ تعريب رفيدة فوزي الخباز.- الرياض: العبيكان، 384 ص
- العبيدي، بشير (2015) المواطنة المعولمة أو المواطنة الكونية، موقع نواة. www.nawat.org
- ما هو التعليم من أجل المواطنة العالمية؟
- www.unesco.org/new/ar/education/resources/in-focus-articles/global-2017/11/citizenship-education/whait-is-gce/# (visite le 20
- ماكنزي، د (2015) التعليم من اجل المواطنة هو مفتاح التنمية والسلام.
- WWW.fostering-global-Citizenship.net/documents/arabic
- المواطنة في الإسلام مفهوما ومقوماتها = الجزء الثالث
- بقلم: وزارة الأوقاف السورية. <http://mow.gov.sy/6>
- نيومان، فرانك وآخرون (2010).- مستقبل التعليم العالي : الشعارات والواقع ومخاطر السوق، تعريب وليد شحادة.- الرياض: العبيكان، 405 ص
- اليونسكو (2014) إعلان آيشي ناغويا (اليابان) بشأن التعليم من أجل التنمية المستدامة. 10-12 نوفمبر 2014
- 231074a.pdf/002310/http://unesdoc.unesco.org/images/0023

- Altbach, P (et al.)2009 Evolutions de l'enseignement supérieur au niveau – mondial. www.unesco.org
- Campbell, F(2006).- Réflexions sur la culture et les valeurs en tant que blocs – fondateurs de la construction européenne.-in : L'héritage culturel et les valeurs .119-académiques pp.110
151136f.pdf/001511/www.unesdoc.unesco.org/images/0015
- Carpentier, Claude (2012) L'éducation face au défi de la globalisation: entre – 13-local et global Carrefours de l'éducation, n°34, pp.7
- Chehu, B. (2017).-L'Enseignement supérieur au Liban.-in: Les dossiers de – (2017/11/www.campusfrance.org (date de visite 2 24-campus France, n°35, pp.1
- Education à la citoyenneté en Europe.- Bruxelles : EURYDICE, 2012. 146 pages –
- Goastelec, G (2002).- Egalité et mérite à l'Université : une comparaison Etats – Unis, Indonésie, France, Thèse sociologie Univ. Bordeaux 2
- Huet, Thomas (2017).-L'Enseignement supérieur en Asie Centrale.-In: – www.campusfrance.org (date de 28-Les dossiers de campus France, n°32, pp.1
(2017/11/visite 2
- L'héritage culturel et les valeurs académiques de l'Université européenne et – l'attractivité de l'espace européen de l'enseignement supérieur (2006). -In:
,L'Enseignement supérieur en Europe, Unesco ; CEPES
151136f.pdf/001511/www.unesdoc.unesco.org/images/0015
- La gouvernance de l'enseignement supérieur en Europe : politiques, – structures, financement, et personnel académique.- Bruxelles : Eurydice, 2008
- OCDE (2007) .- Renforcer les capacités nationales grâce à l'enseignement – supérieur transnational. In :www.ocde.org/fr/educeri.pdf

- OCDE (2008).- L'enseignement supérieur à l'horizon 2030- (Vol. 1): –
 Démographie- Volume 2 : Mondialisation www.oecd.org/fr/edu/apprendre-au-delade-de-l-ecole/lenseignementsuperieuralthorizon2030vol1demographie.htm
- OCDE (2008).-L'enseignement supérieur à l'horizon 2030: accès, qualité et –
 mondialisation
www.oecd.org/fr/sites/eduhe3/lenseignementsuperieuralthorizon2030accesqu –
 2017/10/aliteetmondialisation.htm (date de visite 10
- Ragavan, N.A ; Poulain, J.P (2005).-L'Enseignement supérieur en Malaisie : –
 www. 8-vers un Hub régional.- in :Repères Campus de France, n°22, pp.1
 (2017/11/campusfrance.org (date de visite 2
- Rouet, Gilles (2009).- La France et l'Europe : enseigner et construire une –
 citoyenneté européenne.- in :Sens Public, revue internationale, n°10 ,www.
 (2017/10/sens-public.org (date de visite 12
- Schleicher, Andreas (2016).- Pour une éducation globale.- In : Libération 19 –
 pour-une-/19/09/septembre 2016. www.liberation.fr/evenements-libe/2016-education-globale_1502080
- UNESCO (2004).- Rapport final de la réunion des partenaires de l'enseignement –
 supérieur, conférence mondiale sur l'enseignement supérieur +5, Unesco Paris
 juin 2003, 194p 25-23
- Walace, M ; Dunn, L (2008).- Teaching and learning in transnational Higher Education: –
 .Enhancing learning for off shore and international Students.-Abingdon :Routeldge
- Wolton, D (2000).- Internet, et après.- Paris : Flammarion, 235p –

بناء برنامج إثرائي قائم على مشروعات التعلم الخدمي في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة وقياس فاعليته في تنمية المهارات الحياتية الاجتماعية والوعي بالتنمية المستدامة لدى طلاب المستوى الأول الثانوي في مدينة ينبع

أ. طلال دخيل الله الجهني

البريد الإلكتروني: talal_3504@hotmail.com

أ. د. فهد بن علي العميري

البريد الإلكتروني: dr. fahadalomairi@gmail.com

faomairi@qu.edu.sa

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى بناء برنامج إثرائي قائم على التعلم الخدمي، وقياس فاعليته في تنمية المهارات الحياتية الاجتماعية والوعي بالتنمية المستدامة، إضافة إلى قياس العلاقة الارتباطية والاعتمادية التنبؤية بين المتغيرين المعتمدين. واشتمل مجتمع الدراسة على طلاب المستوى الأول الثانوي في المدارس الحكومية للبنين في تعليم مدينة ينبع، والبالغ عددهم (840) طالباً. وتمثلت عينة الدراسة العشوائية المتيسرة في طلاب المستوى الأول الثانوي في مدرسة الملك عبد العزيز بن عبد الرحمن آل سعود الثانوية في مدينة ينبع وعددهم (30) طالباً. واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي-ذو تصميم المجموعة الواحدة. واستُخدمت أداتان لجمع البيانات وهما: اختبار المواقف للمهارات الحياتية الاجتماعية، ومقياس الوعي للتنمية المستدامة. وحُللت البيانات باستخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية الوصفية والاستدلالية المناسبة من خلال برنامج الحزمة الإحصائية (SPSS).

وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي في كل من اختبار المواقف للمهارات الحياتية الاجتماعية ومقياس الوعي للتنمية المستدامة لصالح التطبيق البعدي. كما

أظهرت النتائج تأثير مرتفع للبرنامج الإثرائي المقترح في العينة، حيث بلغ معامل التأثير (مربع إيتا) للمتغيرين المعتمدين (0,93؛0,98) على التوالي. ووصلت نسبة معامل بلاك للكسب المعدل للمتغيرين المعتمدين إلى (1,36%؛1,39%) على التوالي، مما يدل على فاعلية البرنامج الإثرائي القائم على مشروعات التعلم الخدمي في تنمية المتغيرين المعتمدين. إضافة إلى ذلك؛ كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية متوسطة القوة طردية وموجبة بلغت (0,505) عند مستوى الدلالة $\geq 05,0$ بين المتغيرين المعتمدين. كما كشفت النتائج عن وجود علاقة اعتمادية تنبؤية خطية، حيث بلغت قيمة بيتا (0,36؛0,71) عند مستوى الدلالة $(\alpha \geq 05,0)$ بين المتغيرين المعتمدين في رفع كل منهما لمستوى الآخر. وبناء على نتائج الدراسة؛ قُدمت مجموعة من التوصيات والمقترحات ذات الصلة.

الكلمات المفتاحية: التعلم الخدمي، المهارات الحياتية الاجتماعية، الوعي بالتنمية المستدامة، الدراسات الاجتماعية والمواطنة، طلاب المستوى الأول الثانوي.

Building an enrichment program based on service-learning projects in the course of social studies and citizenship and measuring its effectiveness in developing social life skills and awareness of sustainable development among first-level secondary students in the city of Yanbu

Mr. Talal Dakhil Allah
talal_3504@hotmail.com
Prof. Fahad Ali Alomairi
dr.fahadalomairi@gmail.com
faomairi@qu.edu.sa

Abstract

The current study aimed at building an enrichment program based on service learning, measuring its effectiveness in developing social life skills and awareness of sustainable development, in addition to measuring the correlation and predictive dependence between the approved variables. The study community included first-level secondary students in government schools for boys in the education of the city of Yanbu, and they numbered (840) students. The sample of the randomized study available was at the first secondary level students in King Abdulaziz bin Abdul Rahman Al Saud Secondary School in Yanbu, and they were (30) students. The study followed a quasi-experimental approach - with one group design. Two tools were used to collect data: test of attitudes for social life skills, and measure of awareness for sustainable development. The data were analyzed using a set of appropriate descriptive and inferential statistical methods through the SPSS program.

The results showed that there were statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.01$) between the mean scores of the study group in the pre and post applications in both the attitudes test for social life skills and the measure of awareness for sustainable development in favor of post application. The results also showed a high effect of the proposed enrichment program in the sample, where the impact factor (ETA squared) for the approved variables was (0.98; 0.93), respectively. The ra-

tio of Black's modulus to the adjusted gain of the accredited variables reached (1.36%; 1.39%), respectively, which indicates the effectiveness of the enrichment program based on service-learning projects in developing the accredited variables. Moreover; The results revealed that there was a positive and medium positive correlation relationship (0,505) at the significance level ($\alpha \leq 0.01$) between the two approved variables. The results also revealed that there was a linear predictive dependence relationship for the beta value of (0.71; 0.36) at the significance level ($\alpha \leq 0.01$) between the two variables approved in raising each other to the other level. Based on the results of the study; A range of related recommendations and proposals were submitted.

Key words: Service Learning, Social Life Skills, Awareness of Sustainable Development, Social Studies and Citizenship, First-Level Secondary Students.

خلفية الدراسة وأدبياتها

يشهد القرن الحادي والعشرين المعاصر تغيرات سريعة ومتلاحقة في مختلف ميادين ومجالات الحياة، ويتطلب هذا العصر من أي فرد أن يكون على وعي بقضايا ومشكلات مجتمعه والكيفية المثلى للتعايش معها واقعبا، حيث أقصى ما يطمح إليه الفرد هو أن يكون مواطنا صالحا فعالا وله تأثير إيجابي في المجتمع، ويساهم في تنميته وحل مشاكله، إذ المسؤولية الاجتماعية لدى الطلبة هي قضية مهمة لا بد من تنميتها وترسيخها من خلال الممارسة وربط التعلم بواقع الحياة والظروف التي تواجههم حتى يتم التغلب عليها.

تؤكد تقارير الأمم المتحدة (UN: (United Nations) المشار إليها في إبراهيم (41، 2016) أن العلاقة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية علاقة أحادية الاتجاه، فقديماً كان المجتمع من خلال مؤسساته الرسمية والنظامية هو المسؤول عن دعم المؤسسات التعليمية لتحقيق الأهداف المقصودة، بالإضافة إلى ضرورة أن تكون البرامج التعليمية قائمة على احتياجات المجتمع، وضرورة إزالة الحواجز بين التعليم والمجتمع بهدف تحقيق الجودة للجميع، وإمكانية مشاركة مؤسسات المجتمع المدني في إدارة النظم التعليمية ودعمها.

يرى يونس (2015) أنه لا بد أن تتنوع المناهج الدراسية ومدخلاتها التدريسية الملائمة، ويقتضي ذلك التحرر من القوالب التقليدية الجامدة للمناهج والبرامج التعليمية، لمواكبة المستجدات المجتمعية المتوافقة مع الرؤية التربوية للمجتمع. ومن هذا المنطلق التطويري يعد التعلم الخدمي من التوجهات الحديثة للمناهج التي تمكن الطلبة من تطبيق المعرفة في الحياة الواقعية، باعتبار أن الخبرة تمثل أساسا عملية التعلم التي تهتم بإثارة تفكير الطالب، والاستفادة من ملاحظاته الموضوعية ومعلوماته المنظمة، كما يعد التعليم الخدمي فرصة منظمة للتعلم حيث تتاح للطلبة الفرصة للتفكير فيما تعلموه أثناء ممارستهم الأنشطة المختلفة بما يسمح لهم بتقييم ما توصلوا إليه.

ترجع بداية التعلم الخدمي كفكرة وكنظرية أساسية إلى المرابي الأمريكي جون ديوي (John Dewey) الذي اقترح منذ بداية القرن العشرين ضرورة التركيز على خبرات المتعلم الشخصية وتكوين خبرات تعليمية جديدة له مما يساعده على تحقيق التعلم كماً وكيفاً، واعتبر ديوي أن التعلم يحدث بين الفرد والبيئة، وركز في كتاباته على أهمية التعلم بالخبرة الذي يرتكز على التعلم النشط

من خلال التجربة والتفكير، وحل المشكلات خارج غرفة الصف، لذلك يعد التعلم الخدمي أحد أشكال التعلم التجريبي، الذي يقوم بربط الأنشطة الخدمية بالمناهج الدراسية. (حسن، 2016؛ Govekar & Rishi, 2007).

ويركز التعلم الخدمي على التنمية الشخصية والاجتماعية للطلبة، والمسئوليات والمهام والأدوار المدنية التي يمكن أن يقوموا بها، والتعليم الأكاديمي وزيادة التحصيل والإنجاز، والاستكشاف والتطلعات المهنية، وتطوير العملية التعليمية بالمدارس، وتنمية المجتمع المحلي المحيط بالمدارس (Chambers & Lavery, 2018).

بدأ استخدام التعلم الخدمي فعلياً عندما ناشد إرنست بوير في عام (Ernest Boyer,1916) الوارد في إبراهيم (2016، 47) مؤسسات التعليم العالي لكي يصبح لها دور مع المجتمعات المحلية في حل المشكلات المجتمعية؛ من خلال الاشتراك في دراسات ميدانية، ومن هنا شكّل التعلم الخدمي طريقة يمكن بها الاستفادة من طاقات الطلاب وإمكانية تسهيل تعقيدات المقررات الدراسية. ويركز التعلم الخدمي على أن تكون المهام نحو مشكلات فعلية قائمة في المجتمع، وتتطلب جهداً منظماً من الطلبة، وذات علاقة بخبراتهم، بالإضافة إلى التركيز على المشكلات الحياتية التي تواجه الطلبة في مجتمعهم، كما يعمل التعلم الخدمي على ربط تطبيق المناهج التعليمية مع الحياة الواقعية للطلبة، وينمي لديهم المسؤولية الاجتماعية، ويدعم المكونات الأخلاقية ذات العلاقة بخدمة المجتمع (حسب، 2016).

يتميز التعلم الخدمي عن غيره من أنواع العمل الميداني مثل الخدمة المجتمعية أو العمل التطوعي أو التدريب العملي، بتكامل الخدمة المجتمعية مع التدريس في غرفة الصف، إذ أن التعلم الخدمي يتضمن أهدافاً تعليمية واضحة، تركز على تعزيز روح المسؤولية والوعي والمواطنة لدى الطلبة، وينعكس ذلك على ما يقدمه الطلبة من خدمات للمجتمع على تعلمهم وتحصيلهم الدراسي (Elsasser , 2011).

ويمر التعلم الخدمي بخمس مراحل رئيسية، الأولى الاستكشاف حيث يقوم المعلمون والطلبة باستكشاف القضايا أو المشكلات المجتمعية التي سيعالجونها، والثانية التخطيط والإعداد حيث يتم تحديد الأهداف الأكاديمية وأنشطة التعلم الخدمي التي يمكن تخطيطها، وتحديد

المتطلبات الإدارية والتنظيمية اللازمة للأنشطة، ووضع خطة تنفيذية تتضمن كيفية القيام بالمهام والمسؤوليات، والجدول الزمني للتنفيذ، أما المرحلة الثالثة فتتضمن تنفيذ ما تم التخطيط له؛ من خلال فرق عمل يجمع الطلبة والمعلمين والمجتمع المحلي، وتشتمل المرحلة الرابعة على التأمل والتفكير فيما تم تنفيذه وتقديم الأفكار والمقترحات بشأنها، في حين تتضمن المرحلة الخامسة التقويم، وذلك للتعرف على جوانب القوة وتدعيمها، وجوانب الضعف وعلاجها والاحتفال بالإنجاز وتقديم الجوائز بحضور كافة المشاركين في الخدمة (Harris , 2018).

يساعد هذا النوع من التعلم الذي يقوم على المشروعات على تنمية المسؤولية الاجتماعية للطلبة، ومواكبة التطور والتحديث الهائل في جميع المجالات، وتعمل على تصفية الواقع الاجتماعي من الآفات الاجتماعية، والمشكلات السلوكية، وتعمل على تنشئة المواطن الصالح، كما تساعد على إعداد جيل يتحمل المسؤولية التي تقع على كاهلهم في بناء مجتمعهم وتقدمه (حسن، 2016).

ويرى السعيدة وطلافة (2019) أن مناهج التعليم العام لا تعنى بالمهارات الحياتية الاجتماعية، على الرغم من أن هناك العديد من المناهج الحالية التي تضم فلسفاتها وأهدافها نصوصاً واضحة عن المهارات المطلوبة؛ إلا أن التعليم العام يبقى نظرياً، وتظل المهارات من جانب التعليم، لا تحظى بالاهتمام المطلوب، ولم تعد المناهج الحالية تفي باحتياجات الطلبة من المهارات الحياتية الاجتماعية، وفي طليعتها مهارات استكشاف المشكلات، والبحث عن حلول لها والتخطيط، وبناء العلاقات الناجحة، واتخاذ القرار، لهذا فهي تتمركز على المجال المعرفي في أغلب موضوعاتها بالمقررات الدراسية، التي تُدرس بغية تعلم قدر من المعارف والمعلومات، الأمر الذي مازال يؤثر سلباً على الطلبة وكيفية إعدادهم للحياة، أو على المجتمع وتنميته وتقدمه، مما أعجز المنهج عن تحقيق أهدافه الحقيقية كإعداد المواطن الصالح والفعال؛ الذي يسهم في نهضة وطنه والدفاع عنه، وتأهيل النشء الصاعد لكي يصبحوا قادة المستقبل، وتعزيز الولاء والانتماء. وتأسيساً على ذلك؛ فإن ربط منهج الدراسات الاجتماعية والمواطنة بمشروعات التعلم الخدمي من شأنه أن يجعل الطلبة مشاركين فاعلين في المشروعات الخدمية، التي تهدف للاستجابة إلى حاجات المجتمع وتحقيق غايات وأهداف العملية التعليمية، وأن يقدم نمطاً مختلفاً غير النمط التقليدي داخل غرفة الصف. وانطلاقاً من مفاهيم أساسيات منهج الدراسات الاجتماعية، فالدول المتقدمة

تستهدف من هذا المنهج إمداد الطلبة بالمهارات الحياتية التي تجعلهم قادرين على التفاعل مع الحياة اليومية بكل إيجابياتها وسلبياتها.

كما يُعد موضوع التنمية المستدامة من الموضوعات الحيوية والأساسية في وقتنا الحالي، والتي ينبغي أن تكون محور اهتمام نُظُم التعليم في دول العالم جميعها، وإن ما يدعو إلى ذلك هو أهمية التنمية المستدامة في الخطط والمشاريع التنموية الاقتصادية والاجتماعية وحتى التوعية والثقافة التي تخطط لها دول العالم وتنفذها لرفع مستوى معيشة الأفراد الحاليين والأجيال القادمة. وقد التزمت منظمة اليونسكو (UNESCO) بالعمل لصالح التنمية المستدامة في إطار أنشطة قطاع العلوم في كل المجالات، من أجل التنمية المستدامة، وعينت اليونسكو وكالة مسؤولة عن هذا الأمر، وبناء عالم يتاح فيه لكل شخص فرصة الانتفاع بالتعليم واكتساب القيم وأنماط السلوك والاستهلاك وأساليب العيش وكل ما يلزم من أجل بناء مستقبل قابل للاستمرار، ولتحقيق عالم أفضل من هذا المنظور (حسونة، 2013).

أوردت كل من (حسب، 2016؛ السحاري، 2017) أنماطاً متنوعة للتعليم الخدمي، حددت فيما يأتي:

أ. التعلم الخدمي المباشر: الذي يتم من خلاله المشاركة في أعمال مجتمعة عامة دون تحديد لتخصص معين.

ب. التعلم الخدمي القائم على التخصص: يتم من خلاله انخراط التلاميذ في أعمال خدمية تعكس استخدام محتوى المقرر الدراسي كأساس لفهم وتحليل مشكلات المجتمع.

ج. التعلم الخدمي القائم على المشكلة: والذي يتم من خلاله مشاركة التلاميذ سواء بصورة فردية أو تكوين فرق منهم مع أعضاء المجتمع في دراسة المشكلات وتوظيف ما لديهم من معرفة في تقديم توصيات وحلول لتلك المشكلات.

د. التعلم الخدمي القائم على مشروعات التخرج: وهي مشروعات تصمم غالباً في السنة النهائية لتطبيق التلاميذ ما لديهم من معارف في دراسة قضية أو مشكلة مجتمعية.

هـ. الخدمة الداخلية: وهي أكثر عمقا وتكثيفا من التعلم الخدمي العادي، حيث يتم تطبيق معارف ونظريات التخصص في الواقع العلمي.

و. بحوث العمل القائمة على المجتمع: حيث يعمل الطلبة على تصميم وتنفيذ بحوث للإجابة عن أسئلة، سواء بشكل فردي أو فرق عمل.

وبالرجوع للأدب التربوي؛ فقد اهتمت العديد من الدراسات السابقة بالتعلم الخدمي، ومن أهمها دراسة بوش وهاردن (Buch & Harden, 2011) التي سعت إلى إجراء تحليل للدراسات والأدبيات التي أجريت حول التعلم الخدمي وأثره على الطلاب من المرحلة الأساسية وحتى المرحلة الجامعية في شيكاغو بالولايات المتحدة الأمريكية. ولتحقيق هدف الدراسة تم اتباع منهجية نوعية قامت على تحليل نتائج عينة من (62) دراسة، أجريت في الفترة ما بين 2010-2001، وقد بينت نتائج الدراسة أن الطلاب المشاركين ببرامج التعليم الخدمي كانوا أكثر تحصيلاً من أقرانهم غير المشاركين، كما اتفقت الدراسات على أن التعلم الخدمي يحقق مخرجات مرتفعة للطلاب في خمسة مجالات هي: الاتجاه الإيجابي نحو الذات، والاتجاهات الإيجابية نحو المدرسة، والتعلم الذاتي، والانخراط المدني، وتحسن المهارات الاجتماعية، وقد أوصت الدراسة بضرورة التوسع في إجراء دراسات تجريبية تشمل عينات أوسع من الطلاب وضمن متغيرات أخرى.

وتناولت دراسة محمد (2012) فاعلية برنامج مقترح باستخدام التعلم الخدمي على تنمية المسؤولية الاجتماعية ومهارات اتخاذ القرار لدى الطلاب واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي في الإطار النظري والمنهج شبه التجريبي في التطبيق الميداني، حيث ضم التصميم شبه التجريبي للبحث مجموعة واحدة وتم إعداد مقياس وفق مقياس ليكرت لقياس الأبعاد الأساسية، وتوصلت الباحثة إلى أنه توجد فروق في التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي حيث أثبتت الدراسة فاعلية برنامج التدريس باستخدام التعلم الخدمي على تنمية مهارات الذكاء الاجتماعي، والوعي بمشكلات المراهقة، وتنمية التفكير الناقد، وقيم المواطنة لدى الطلاب المعلمين.

وبينت دراسة كوبل (Coble, 2014) أن من أهم عوامل نجاح التعلم الخدمي في المدارس المتوسطة والعليا في ولاية كاليفورنيا الأمريكية هي تمكين الطلبة ومنحهم صلاحيات وسلطات في تنفيذ مشروعات التعلم الخدمي، وإتاحة الفرص لهم للمشاركة في جميع العمليات، والاختيار بما يتناسب مع قدراتهم واستعداداتهم وميولهم ورغباتهم، واحترام آرائهم وأفكارهم وجعلها موضع احترام وتقدير وعدم تجاهلها أو التقليل من شأنها، كما أن مشاركة الطلبة في المشروعات تُنمّي

عندهم المهارات الشخصية، والمهارات القيادية، والوعي المهني، والتنمية الأكاديمية، والجانب الأدائي والأخلاقي في الشخصية، بالإضافة إلى إحداث التأثير الإيجابي في المجتمع والتعرف على مشكلاته الحقيقية وحلها.

وهدفت دراسة يونس (2015) إلى قياس فاعلية استخدام استراتيجية التعلم الخدمي في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية الوعي بالتنمية المستدامة. ولتحقيق ذلك أعد دليلاً لتدريس وحدة "الموارد الطبيعية" باستخدام التعلم الخدمي، واختباراً تحصيلياً، ومقياس للسلوكيات المرتبطة بالتنمية المستدامة للموارد الطبيعية. وقد تكونت عينة الدراسة من (71) طالباً، تم توزيعهم إلى مجموعتين وهما: (37) طالباً لمجموعة الدراسة، و(34) لمجموعة المقارنة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات تلاميذ مجموعة الدراسة ومجموعة المقارنة لصالح مجموعة الدراسة؛ مما يؤكد فاعلية استخدام استراتيجية التعلم الخدمي في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية الوعي بالتنمية المستدامة.

وعمدت دراسة حسب (2016) إلى قياس فاعلية برنامج إثرائي في الدراسات الاجتماعية قائم على مشروعات التعلم في تنمية الوعي البيئي والمهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وتكونت عينة البحث من (68) تلميذاً في الصف الأول الإعدادي بمدرسة المنيا الحديثة بنات، تم توزيعهم إلى مجموعتين، وهما: (30) تلميذة لمجموعة الدراسة و(38) تلميذة لمجموعة المقارنة، وتم استخدام مقياس الوعي البيئي بجزئيه: اختبار المفاهيم البيئية، ومقياس الاتجاه البيئي، واختبار المهارات الحياتية، وبرنامج إثرائي قائم على مشروعات التعلم الخدمي. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات مجموعتي المقارنة والدراسة في القياس البعدي لاختبار المفاهيم البيئية لصالح مجموعة الدراسة، ووجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات مجموعتي المقارنة والدراسة في القياس البعدي لمقياس الاتجاه البيئي لصالح مجموعة الدراسة.

وأكدت دراسة ليرولو (2016, Jerullo) أن التعلم الخدمي عملية مؤسسية في المدارس الأرجنتينية وتعتمد على المشاركة الفاعلة من عدة أطراف مثل: فريق القيادة المدرسية، ومديري المدارس، والمعلمين المنفذين للمشروعات، ومؤسسات المجتمع المحلي، كما تتطلب موارد مالية

لتنفيذ تلك المشروعات ونقل الطلبة إلى مواقع العمل المجتمعية، كما يتطلب وقتاً لتنفيذ المشروعات وفق جدول زمني محدد لا يتعارض مع التعليم والتعلم في قاعات الدروس، وزيادة التواصل بين المدرسة والمجتمع، وزيادة فهم الطلبة للمهن المجتمعية ومعرفتهم بها.

وسعت دراسة قطاوي وأبو جاموس (2017) إلى استقصاء أثر استخدام التعلم الخدمي في تنمية مفاهيم المواطنة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن. وتكوّن أفراد الدراسة من (121) طالباً وطالبة. وقد تكوّنت مجموعة الدراسة التي خضعت للتعلم الخدمي من (64) طالباً وطالبة، بينما تكوّنت مجموعة المقارنة التي خضعت للطريقة التقليدية من (57) طالباً وطالبة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد مشروع المواطنة وفق مشروعات التعلم الخدمي، وتم تطبيق الاختبار التحصيلي تطبيقاً قليلاً على المجموعتين. وأظهرت نتائج الدراسة وجود أثر ذي دلالة في تنمية مفاهيم المواطنة لصالح مجموعة الدراسة، كما أظهرت النتائج وجود أثر ذي دلالة في تنمية مفاهيم المواطنة في اختبار التحصيل ككل لدى الطلبة يُعزى إلى التفاعل بين التعلم الخدمي والجنس لصالح الطالبات، وعدم وجود أثر دلالة في تنمية مفاهيم المواطنة في اختبار التحصيل بمستوى التطبيق يُعزى إلى التفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

وهدفت دراسة إمام (2019) إلى قياس فاعلية استخدام مدخل التعلم الخدمي في تدريس الجغرافيا لتنمية ثقافة ريادة الأعمال لدى طلاب الصف الأول الثانوي الصناعي، واستخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي، وطبق البحث على عينة من طلاب الصف الأول الثانوي الصناعي بإحدى مدارس محافظة الشرقية، وتم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين، مجموعة الدراسة وبلغ عددها (30) طالباً، ومجموعة المقارنة وبلغ عددها (30) طالباً، وقد تم إعداد الأدوات التالية: قائمة بأبعاد ثقافة ريادة الأعمال، تصور لتدريس الجغرافيا باستخدام مدخل التعلم الخدمي لتنمية ثقافة ريادة الأعمال في صورة (دليل للمعلم - كتيب للطالب- اختبار تحصيلي للبعد المعرفي لثقافة ريادة الأعمال) وجوانب التعلم المتضمنة في الوحدة المستهدفة، مقياس مهارات ريادة الأعمال لقياس البعد المهاري لثقافة ريادة الأعمال، مقياس الاتجاه لقياس البعد الوجداني لثقافة ريادة الأعمال، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب مجموعة الدراسة ومجموعة المقارنة في التطبيق البعدي لأدوات الدراسة لصالح مجموعة

الدراسة، كما أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب مجموعة الدراسة في التطبيقين (القبلي - البعدي) لأدوات الدراسة لصالح التطبيق البعدي، مما يدل على فاعلية مدخل التعلم الخدمي في تنمية ثقافة ريادة الأعمال.

وسعت دراسة شحاتة (2019) إلى استخدام التعلم الخدمي في تدريس الجغرافيا لتنمية الجانب المعرفي للوعي الاقتصادي لدى طلاب المرحلة الثانوية، ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد دليل المعلم، الاختبار التحصيلي للجانب المعرفي الاقتصادي، وقد تم اختيار مجموعتي الدراسة وتطبيق أدواتها قليلاً على مجموعتي الدراسة والمقارنة، ثم التدريس لمجموعة الدراسة باستخدام استراتيجية التعلم الخدمي، والتدريس لمجموعة المقارنة باستخدام الطريقة التقليدية المعتادة، ثم تطبيق أدوات الدراسة بعدياً عن طلاب مجموعتي الدراسة، وقد أظهرت نتائج البحث وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01) بين متوسطي درجات طالبات مجموعة الدراسة في التطبيقين (القبلي والبعدي) للاختبار التحصيلي المعرفي للوعي الاقتصادي ككل ومستوياته المختلفة لصالح التطبيق البعدي. ويتضح من عرض الدراسات السابقة وجود اهتمام من النظم التعليمية في كثير من دول العالم بالتعلم الخدمي كاستراتيجية تعليمية تربط بين المناهج الدراسية وخدمة المجتمع، وذلك من خلال مجموعة متنوعة من البرامج والمشروعات والأنشطة والفعاليات التي تحقق فوائد متنوعة للطلبة والمدارس والمجتمع.

مشكلة الدراسة وأسئلتها وفرضياتها:

بالنظرة الفاحصة إلى محتوى منهج الدراسات الاجتماعية والمواطنة، ولا سيما بالمرحلة الثانوية في التعليم العام السعودي؛ يلاحظ بأن هناك قصوراً في تضمين مشروعات التعلم الخدمي، إذ مازال محتوى هذا المنهج يتصف بالجمود والصعوبة، وينفر الطلبة منه لكثرة موضوعاته وتشعبها، وبعدها عن حياتهم الواقعية.

وفي ضوء ذلك تتمحور مشكلة الدراسة الحالية في القصور الذي يعاني منه مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة في المستوى الأول الثانوي، ومن هنا تظهر الحاجة الماسة إلى توظيف مشروعات التعلم الخدمي في تنمية المهارات الحياتية الاجتماعية والوعي بالتنمية المستدامة.

انصب تركيز الدراسة الحالية في الإجابة عن الأسئلة الثلاثة الآتية:

1. ما فاعلية البرنامج الإثرائي المقترح القائم على مشروعات التعلم الخدمي في تنمية المهارات الحياتية الاجتماعية في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة لدى طلاب المستوى الأول الثانوي في مدينة ينبع؟

2. ما فاعلية البرنامج الإثرائي المقترح القائم على مشروعات التعلم الخدمي في تنمية الوعي بالتنمية المستدامة في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة لدى طلاب المستوى الأول الثانوي في مدينة ينبع؟

3. هل توجد علاقة ارتباطية بين مقدار النمو في مستوى المهارات الحياتية الاجتماعية ودرجة الوعي لمجالات التنمية المستدامة في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة لدى طلاب المستوى الأول الثانوي في مدينة ينبع؟

وقد وضعت الفرضيات الصفرية بغية الإجابة عن أسئلة الدراسة، وهي كالآتي:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار المواقف للمهارات الحياتية الاجتماعية في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة.

2. لا توجد فاعلية للبرنامج الإثرائي المقترح القائم على مشروعات التعلم الخدمي في تنمية المهارات الحياتية الاجتماعية في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة لدى طلاب مجموعة الدراسة.

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الوعي بالتنمية المستدامة في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة.

4. لا توجد فاعلية للبرنامج الإثرائي المقترح القائم على مشروعات التعلم الخدمي في تنمية مستوى الوعي بالتنمية المستدامة في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة لدى طلاب مجموعة الدراسة.

5. لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,05$) بين مقدار النمو للمهارات الحياتية الاجتماعية ومجالات الوعي للتنمية المستدامة لدى طلاب مجموعة الدراسة.

6. لا توجد علاقة اعتمادية تنبؤية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,05$) بدرجات طلاب مجموعة الدراسة في مجالات الوعي بالتنمية المستدامة من درجاتهم في اختبار المواقف للمهارات الحياتية الاجتماعية.

أهداف الدراسة

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. إعداد تصور للبرنامج الإثرائي المقترح القائم على مشروعات التعلم الخدمي في تنمية المهارات الحياتية الاجتماعية والوعي بالتنمية المستدامة في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة لدى طلاب المستوى الأول الثانوي.
2. الكشف عن فاعلية البرنامج الإثرائي المقترح القائم على مشروعات التعلم الخدمي في تنمية المهارات الحياتية الاجتماعية في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة لدى طلاب المستوى الأول الثانوي.
3. الكشف عن فاعلية البرنامج الإثرائي المقترح القائم على مشروعات التعلم الخدمي في تنمية الوعي بالتنمية المستدامة في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة لدى طلاب المستوى الأول الثانوي.
4. تحديد نمط العلاقة الارتباطية بين مقدار النمو في المهارات الحياتية الاجتماعية والوعي بالتنمية المستدامة لدى طلاب المستوى الأول الثانوي.
5. تحديد نمط العلاقة الاعتمادية التنبؤية بين مقدار النمو في المهارات الحياتية الاجتماعية والوعي بالتنمية المستدامة لدى طلاب المستوى الأول الثانوي.

أهمية الدراسة

انبثقت أهمية الدراسة الحالية من الآتي:

1. يؤمل أن تنمي هذه الدراسة المهارات الحياتية الاجتماعية والوعي بالتنمية المستدامة من خلال برنامج إثرائي مقترح في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة لدى طلبة المرحلة الثانوية، وخاصة طلبة المستوى الأول الثانوي.

2. يتوقع أن تسهم هذه الدراسة في تبصير معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية والمواطنة في المملكة العربية السعودية، باستخدام مشروعات التعلم الخدمي لتنمية المهارات الحياتية الاجتماعية والوعي بالتنمية المستدامة لدى طلبة المرحلة الثانوية، وخاصة طلبة المستوى الأول الثانوي.
3. يؤمل أن تفي هذه الدراسة القائمين والمسؤولين عن عمليات تأليف وتطوير مناهج الدراسات الاجتماعية والمواطنة في تضمين مشروعات التعلم الخدمي في تلك المناهج في مراحل التعليم العام السعودي ولاسيما المرحلة الثانوية.
4. يتوقع أن تزود هذه الدراسة الباحثين والعاملين في مجال الدراسات الاجتماعية والمواطنة بالخبرات التي من شأنها الإفادة من استخدام مشروعات التعلم الخدمي لتنمية المهارات الحياتية الاجتماعية والوعي بالتنمية المستدامة.
5. يتوقع أن تثرى هذه الدراسة المكتبة التربوية العربية، ولا سيما في المملكة العربية السعودية. حيث أنها تعد -حسب إطلاع الباحثان- من الدراسات النادرة التي تناولت مشروعات التعلم الخدمي والمهارات الحياتية الاجتماعية والوعي بالتنمية المستدامة في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة في مراحل التعليم بشكل عام وفي التعليم الثانوي بشكل خاص.

محددات الدراسة

- المحددات الموضوعية: اقتصرَت الدِّراسة على قياس فاعلية البرنامج الاثرائي المقترح القائم على مشروعات التعلم الخدمي في تنمية المهارات الحياتية الاجتماعية والوعي بالتنمية المستدامة في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة.
- المحددات البشرية: تم إجراء هذه الدراسة على عينة من طلاب المستوى الأول الثانوي.
- المحددات المكانية: طبقت الدِّراسة في إحدى المدارس الثانوية الحكومية للبنين في مدينة ينبع التابعة إدارياً لمنطقة المدينة المنورة في المملكة العربية السعودية.
- المحددات الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة -بحمد الله- في الفصل الثاني للعام الدراسي 1441هـ (2020م).

مصطلحات الدراسة

- **الفاعلية (Effectiveness):** عرفها العميري (2019، ب، 154) بأنها: “الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية باعتبارها متغيراً مستقلاً في أحد المتغيرات التابعة، كما تعرف بأنها مدى أثر عامل أو بعض العوامل المستقلة على عامل أو بعض العوامل التابعة، ويتم تحديد هذا الأثر إحصائياً عن طريق مربع إيتا، أو عن طريق حساب الدلالة العملية للمؤثر الإحصائي المقدم في تحليل البيانات الإحصائية والفاعلية”.
- ويمكن تعريفها إجرائياً بأنها: مقدار التغير الإيجابي الذي يحدثه المتغير المستقل البرنامج الإثرائي المقترح القائم على مشروعات التعلم الخدمي في المتغيرين التابعين والمتمثلين في المهارات الحياتية الاجتماعية والوعي بالتنمية المستدامة لدى عينة الدراسة من طلاب المستوى الأول الثانوي في مدينة ينبع.
- **البرنامج الإثرائي (Enrichment Program):** يعرفه أبو الحمائل (2013، 116) بأنه: “تغذية البرنامج التربوي، وتزويد الطلبة في المراحل التعليمية المختلفة بنوع جديد من الخبرات التعليمية، تختلف عن الخبرات المقدمة لهم في الفصل الدراسي المعتاد، من حيث المحتوى والمستوى والجدة والأصالة الفكرية”.
- ويمكن تعريفه إجرائياً بأنه: مجموعة المهارات المختارة التي تحصل عليها الباحثان بعد اطلاعهما على الدراسات السابقة حسب مقتضيات التعلم الخدمي ومشروعاته، والتي تُعنى بشخصية الطلبة فكرياً وعلمياً وعملياً واجتماعياً؛ بما يؤهلهم للتفاعل مع مجتمعهم وعالمهم المحيط بهم والتكيف مع متغيرات الحياة المختلفة.
- **التعلم الخدمي (Service Learning):** عرفه زعاير وعبيدات (2017، 53) بأنه: “أحد الأنماط الحديثة للمناهج الدراسية الذي يهدف إلى خدمة المجتمع المحلي من خلال ممارسة الطلبة وتنفيذهم لبعض البرامج والمشروعات الهادفة إلى تطوير معارفهم واتجاهاتهم وقدراتهم ومشاركتهم الفاعلة التي تلبى احتياجات مجتمعهم، أو بيئتهم المحلية، وتحقيق التعاون والتواصل بين الطلبة والمدرسة والمجتمع”.

ويمكن تعريفه إجرائياً في هذه الدراسة بأنه: عبارة عن المشروعات الخدمية التي يتم تضمينها في منهج الدراسات الاجتماعية وتركز بشكل أساسي على المهارات الحياتية والتنمية المستدامة بالمجتمع المحلي للطلاب بالمستوى الأول الثانوي بما يخدم المجتمع، ويثري معارفهم ومداركهم، وينمي مهاراتهم ووعيهم، ويرفدهم بالخبرات النوعية الحديثة.

- **المهارات الحياتية الاجتماعية (life-cycle):** صنفها دحو (2019) إلى أنها تشمل: المهارات الاجتماعية التي تتمثل في التخطيط الجيد، والتعاون بين الأفراد، وبناء العلاقات الاجتماعية الناجحة، وحل المشكلات، والقدرة على اتخاذ القرار.

- **التنمية المستدامة (Sustainable Development):** عرفها الشحي (5، 2017) بأنها: "التنمية التي تلبى احتياجات الجيل الحاضر دون التضحية أو الإضرار بقدرة الأجيال القادمة على تلبية احتياجاتها".

- **الدراسات الاجتماعية والمواطنة: (Social Studies and Citizenship)** عرفها العميري (8، 2013) بأنها: "الكتب المقررة للطلبة في التعليم العام السعودي والتي تعالج عدداً من الموضوعات التاريخية والجغرافية والوطنية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية وغيرها من بقية فروع الدراسات الاجتماعية، التي تم تطويرها ابتداءً من العام الدراسي 1431/1432هـ (2010/2011م) لتتلاءم مع طبيعة المشكلات والقضايا والتحديات والتطلعات للمجتمع السعودي".

ويمكن تعريفها إجرائياً: بأنها المقرر الدراسي الذي يُدرّس لطلاب المستوى الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية.

- **طلاب المستوى الأول الثانوي:** يقصد بهم الطلاب الذين تتراوح أعمارهم من 16 حتى 17 عاماً، وهم في السنة الأولى من المرحلة الثانوية، ويتعلم جميعهم مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة بمعدل 5 حصص أسبوعياً لمدة فصل دراسي واحد.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

- **منهج الدراسة:** اقتضت طبيعة الدراسة الحالية استخدام المنهج شبه التجريبي ذو تصميم المجموعة الواحدة (OXO)، ذات القياس القبلي والبعدي، لغرض قياس فاعلية البرنامج الإثرائي القائم على مشروعات التعلم الخدمي في تنمية المهارات الحياتية الاجتماعية والوعي بالتنمية المستدامة في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة لدى طلاب المستوى الأول الثانوي في مدينة ينبع.
- **مجتمع الدراسة وعينتها:** اشتمل مجتمع الدراسة جميع طلاب المستوى الأول الثانوي في المدارس الثانوية الحكومية للبنين في المملكة العربية السعودية. وتمثلت عينة الدراسة في طلاب المستوى الأول الثانوي من إحدى المدارس الثانوية الحكومية للبنين في مدينة ينبع، وتم اختيار المدرسة بطريقة العينة العشوائية المتيسرة.

بناء البرنامج الإثرائي المقترح القائم على التعلم الخدمي

بعد الاطلاع على الأدب التربوي وعلى الدراسات السابقة التي هدفت إلى تصميم وبناء البرامج الإثرائية والتعليمية والتدريبية مقترحة كدراسة (يوسف، 2006؛ محمد، 2012؛ أنور، 2014؛ زارع، 2014؛ يونس، 2015؛ حسب، 2016؛ زعاير وعبيدات، 2017؛ الحربي، 2018؛ Mpfu، 2007). فقد تم تصميم البرنامج الإثرائي القائم على مشروعات التعلم الخدمي في (16) موضوعاً ترتبط المهارات الحياتية الاجتماعية والوعي بالتنمية المستدامة. بحيث يشمل كل موضوع على الأهداف الإجرائية، والمحتوى التعليمي، واستراتيجيات التدريس البنائي ونماذجه، والتقنيات والوسائل التعليمية، والأنشطة التعليمية، والقراءات الخارجية، وأنماط التقويم وأدواته، والمراجع ذات الصلة.

1. الأسس التي تم الاعتماد عليها في بناء البرنامج الإثرائي:

- أ. تحديد الأهداف، وصياغتها في فقرات إجرائية واضحة للبرنامج الإثرائي المقترح.
- ب. ارتباط موضوعات الوحدات التعليمية بأهداف البرنامج الإثرائي المقترح.
- ج. ملاءمة موضوعات الوحدات التعليمية للبرنامج الإثرائي المقترح للطلبة في المرحلة الثانوية.
- د. ربط موضوعات الوحدات التعليمية للبرنامج التعليمي المقترح بالتقنيات والوسائل التعليمية والأنشطة التعليمية.

- هـ. مراعاة الدقة والحدثة والشمول والتنوع في البرنامج الإثرائي المقترح.
- و. استخدام أنماط متعددة من التقويم كالتقويم القبلي والبنائي والبعدي للبرنامج الإثرائي المقترح.

2. أهداف البرنامج الإثرائي:

- أ. التعرف إلى مفهوم التعلم الخدمي.
- ب. تحدد أهداف التعلم الخدمي.
- ج. تحليل أهمية التعلم الخدمي.
- د. المقارنة بين التعلم الخدمي والتعلم التقليدي.
- هـ. ممارسة تطبيقات التعلم الخدمي لخدمة المجتمع في مجالات الحياة المختلفة.
- و. تثمين دور التعلم الخدمي في تحقيق نهضة المجتمع.

3. المحتوى التعليمي

- رُوعي في محتوى البرنامج الإثرائي المطبق توفر مجموعة من المعايير، تمثلت في الآتي:
- أ. تحديد المهام التعليمية للمشروعات المقترحة التي توضح ما يجب أن يعرفه الطلبة في المرحلة الثانوية، ويكونوا قادرين على أدائها.
- ب. ربط محتوى مشروعات البرنامج الإثرائي بالأهداف، حيث إن ما يشتمل عليه المحتوى من خبرات لابد أن يسهم في تحقيق الأهداف المنشودة.
- ج. ملائمة محتوى المشروعات التعليمية لحاجات الطلبة وقدراتهم، وطبيعة نمو الطلبة في هذه المرحلة.
- د. العمل على تحقيق النمو المتكامل للطلبة بالاهتمام بجوانب النمو الثلاثة، وهي الجانب المعرفي والوجداني والمهاري، بشكل يحقق التكامل بين النظرية والتطبيق.
- هـ. احتواء البرنامج الإثرائي المقترح على المادة العلمية الوافية التي يستطيع الطلبة من خلالها اكتساب معرفة عن الموضوعات المقترحة.

و. الجمع في محتوى مشروعات البرنامج الإثرائي المقترح بين الدراسة النظرية وتنفيذ المشروعات الخدمية بشكل تطبيقي، يتم خلاله تدريب الطلبة على بعض المهارات الحياتية الاجتماعية، والتوعية بمجالات التنمية المستدامة بما يساعد في تحقيق أهداف البرنامج.

ز. احتواء البرنامج الإثرائي المقترح على أمهات وأدوات تقويم متنوعة للتأكد من تحقق أهداف البرنامج.

ح. توفر إمكانية المرور بخبرات تعليمية بيئية متنوعة، تساعد الطلبة على إتقان تنفيذ المشروعات الخدمية المقترحة.

وتضمن البرنامج الإثرائي المقترح قائمتين، وهما:

أولاً- قائمة المهارات الحياتية الاجتماعية

بالرجوع إلى العديد من المراجع والأدبيات التربوية (حسب،2016؛ المساعيد، 2016؛ المعمرى، 2015؛ الملحم، 2018؛ Kusanagi,2019؛ Rani,2019) فقد تم حصر المهارات الحياتية الاجتماعية في (57) مهارة، موزعة على ثمانية مجالات، كما يظهرها الجدول (1).

جدول (1) المهارات الحياتية الاجتماعية القائمة على مشروعات التعلم الخدمي لدى طلاب المستوى الأول الثانوي

المهارة	العدد	
	الخاص	العام
المجال الأول-أهمية المهارات الحياتية الاجتماعية		
تنمي المهارات الحياتية الاجتماعية قدرة الفرد على التفاعل الاجتماعي	1	1
تعزز المهارات الحياتية الاجتماعية الثقة بالنفس	2	2
تزيد المهارات الحياتية الاجتماعية الفرد بالمعلومات والخبرات المختلفة	3	3
تساعد المهارات الحياتية الاجتماعية الفرد على التعامل مع المواقف المختلفة	4	4
تحقق المهارات الحياتية الاجتماعية التكامل بين المدرسة والحياة	5	5

المهارة	العدد	
	الخاص	العام
المجال الثاني-مهارات التخطيط الاجتماعي		
القدرة على التخطيط بالبده بالأهم ثم الأقل أهمية	1	6
الاستشارة عند التخطيط للمستقبل	2	7
تحديد المدة الزمنية لتنفيذ الخطة لغرض تحقيق الهدف	3	8
القدرة على وضع خطط بديلة يمكن الاستعانة بها	4	9
الحرص على الواقعية عند تحديد الأهداف المستقبلية	5	10
إدراك الظروف الطارئة التي تحدث أثناء التخطيط	6	11
المجال الثالث-مهارات التواصل الاجتماعي		
تنظيم الأفكار قبل عرضها	1	12
تحليل الأفكار بشكل موضوعي	2	13
طرح الأمثلة لتوضيح الأفكار	3	14
الاهتمام بالموضوع المراد مناقشته	4	15
استخدام مهارة تجنب مقاطعة الآخرين	5	16
انتقاء الألفاظ السليمة والصحيحة	6	17
الثناء على الآخرين	7	18
التفاوض السليم مع الآخرين	8	19
المبادرة بالاتصال بالآخرين	9	20
الربط بين الأفكار الشخصية وأفكار الآخرين	10	21
استخدام لغة الصوت الملائمة أثناء الحديث	11	22
الموضوعية في عرض الأفكار بعيداً عن التعصب	12	23

المهارة	العدد	
	العام	الخاص
المجال الرابع-مهارات بناء العلاقات الاجتماعية الناجحة		
إبداء الاحترام للآخرين	1	24
إظهار التقدير للآخرين	2	25
مراعاة خصوصية الآخرين	3	26
تفهم رغبة الآخرين	4	27
تجنب الإساءة للآخرين	5	28
التبسم في وجه الآخرين	6	29
المبادرة إلى تقديم الخدمة المجانية للآخرين	7	30
المجال الخامس-مهارات التعاون الاجتماعي		
تقديم المساعدة للآخرين	1	31
المشاركة في المشروعات الجماعية	2	32
احترام حق الآخرين في إبداء آرائهم	3	33
إظهار الاهتمام بأفكار أفراد المجموعة	4	34
المواظبة على إنجاز المهام والأدوار المطلوبة	5	35
المجال السادس-مهارات استثمار الوقت لخدمة الفرد والمجتمع		
زيادة التحصيل الدراسي عن طريق الاستثمار الأمثل للوقت	1	36
الحرص على المشاركة في الأنشطة المختلفة	2	37
الاهتمام بالزيارات المجتمعية المختلفة	3	38
تخصيص بعض الوقت للأعمال التطوعية	4	39
استثمار ساعات الفراغ للترويج عن النفس	5	40
المجال السابع-مهارات حل المشكلات الاجتماعية		
تحديد المشكلة بشكل واضح	1	41

المهارة	العدد	
	الخاص	العام
إثارة الأسئلة الرئيسية عن المشكلة	2	42
طرح الفرضيات للإجابة عن الأسئلة الرئيسية للمشكلة	3	43
جمع البيانات والمعلومات الخاصة بالمشكلة	4	44
اختبار صحة الفرضيات التي وضعت للإجابة عن الأسئلة الرئيسية للمشكلة	5	45
تحليل الأسباب المؤدية للمشكلة	6	46
وضع الحلول الملائمة لمواجهة المشكلة	7	47
تقويم البدائل المختلفة المتاحة لحل المشكلة	8	48
ابتكار حلول إبداعية جديدة لحل المشكلة	9	49
المجال الثامن-مهارات اتخاذ القرار الاجتماعي		
الترتي في اتخاذ القرار	1	50
توليد أفكار جديدة قبل اتخاذ القرار	2	51
إعطاء الوقت الكافي لعملية اتخاذ القرار	3	52
تحديد البدائل المتاحة بدقة عند اتخاذ القرار	4	53
مراعاة الأولويات عند اتخاذ القرار	5	54
الاهتمام برد فعل الآخرين عند اتخاذ القرار	6	55
تحمل مسؤولية اتخاذ القرار	7	56
توظيف القرار المناسب في مواقف حياتية جديدة ومشابهة	8	57

ثانياً- قائمة فقرات مقياس الوعي بالتنمية المستدامة

بالنظر في العديد من المراجع والأدبيات التربوية (يونس، 2015؛ بني ياسين، 2018؛ بودراع، 2018؛ الجلال، 2018؛ Hadduh، 2020)، فقد تم حصر قائمة فقرات الوعي بالتنمية المستدامة في (45) فقرة، موزعة على خمسة مجالات، كما يظهر الجدول (2).

جدول (2) قائمة فقرات الوعي بالتنمية المستدامة القائمة على مشروعات التعلم الخدمي لدى طلاب المستوى الأول الثانوي

المهارة	العدد	
	العام	الخاص
المجال الأول الوعي بأهمية التنمية المستدامة		
أهمية التنمية المستدامة في تحقيق المواطنة الصالحة	1	1
دور التنمية المستدامة في غرس القيم بين أفراد المجتمع	2	2
مساهمة التنمية المستدامة في نشر السلوكيات الإيجابية بين أفراد المجتمع	3	3
أهمية التنمية المستدامة في تنمية مهارات الأفراد في مختلف المجالات المجتمعية	4	4
مشاركة مجالات التنمية المستدامة في حل مشكلات وقضايا المجتمع المختلفة	5	5
دور التنمية المستدامة في توفير حاجات ومتطلبات الفرد والمجتمع	6	6
مساهمة التعليم في تحقيق أهداف التنمية المستدامة	7	7
المجال الثاني-الوعي بالتنمية المستدامة الاجتماعية		
دور التنمية المستدامة في بناء شخصية أفراد المجتمع		8
مشاركة التنمية المستدامة في تفعيل دور الفرد في المنظومة المجتمعية		9
مساهمة التنمية المستدامة في المحافظة على الأعراف والعادات السليمة		10
دور التنمية المستدامة في التخلص من العادات والتقاليد المجتمعية الخاطئة		11
مشاركة التنمية المستدامة في خفض نسبة الأمية في المجتمع		12
أهمية التنمية المستدامة في تنمية الثقافة المجتمعية		13
مساهمة التنمية المستدامة في فهم الواقع المجتمعي وربطه بالمستقبل		14
المجال الثالث-الوعي بالتنمية المستدامة الاقتصادية		
مساهمة العمل الجماعي في زيادة الإنتاجية		15
مساهمة التقنية في إحداث النمو الاقتصادي		16
التعامل بمرونة مع المستجدات الاقتصادية		17

المهارة	العدد	
	العام	الخاص
المجال		
تفعيل القيم والأعراف التي تعزز السلوك الإيجابي نحو القضايا الاقتصادية	18	
تشجيع الاستثمار في المشاريع التنموية الصديقة للبيئة التي تزيد من الإنتاجية	19	
ترشيد استهلاك المقومات الحياتية (الماء، الغذاء، الكهرباء، الغاز، ... إلى غير ذلك)	20	
إرشاد الآخرين للحفاظ على المصادر والموارد (الماء، الكهرباء، الغاز، ... إلى غير ذلك)	21	
التركيز على اقتصاد المعرفة لمساهمته في التنمية الاقتصادية المستدامة	22	
المجال الرابع- الوعي بالتنمية المستدامة البيئية		
الحفاظ على المناطق البيئية الطبيعية	23	
إدراك أهمية أن يعيش الإنسان في بيئة نظيفة ونقية	24	
الالتزام بالقوانين والأنظمة التي وضعت لحماية البيئة	25	
إدراك مخاطر التصحر على البيئة الطبيعية	26	
إدراك المخاطر (الرعي الجائر، الاحتطاب، الري البدائي، ... إلى غير ذلك) التي تهدد بعض الكائنات الحية بالانقراض	27	
تجنب الممارسات الخاطئة الضارة بالبيئة (التدخين، حرق النفايات، ... إلى غير ذلك)	28	
الاستفادة من المصادر والموارد البيئية بالطريقة المثلى	29	
إدراك العلاقة العكسية بين الاستهلاك المفرط للمصادر والموارد البيئية وتآكل طبقة الأوزون	30	
اقتراح الوسائل الملائمة لخفض نسبة الاحتباس الحراري	31	
التخلص من النفايات بالطرق العلمية السليمة	32	
إنشاء المصانع الصديقة للبيئة	33	
زيادة الحدائق بين المباني السكنية	34	
المشاركة في زراعة الأشجار الظليلة والنباتات المزهرة لزيادة المساحات الخضراء	35	

المهارة	العدد	
	العام	الخاص
المجال		
ترشيد استخدام المياه الجوفية العذبة		36
المشاركة في حل المشكلات البيئية لتوفير حياة أفضل لأجيال المستقبل		37
حماية النباتات والحيوانات البرية بإنشاء المحميات البيئية الطبيعية		38
المجال الخامس- الوعي بالتنمية المستدامة المستقبلية		
تنوع مصادر وموارد الدخل لتحقيق التنمية المستدامة المستقبلية		39
رفع جودة مخرجات التعليم لتحقيق التنمية المستدامة المستقبلية		40
التدريب المستمر للعنصر البشري لتحقيق التنمية المستدامة المستقبلية		41
التركيز على تقنية معلومات الاتصال للمساهمة في تحقيق التنمية المستدامة المستقبلية		42
توظيف التقنية الحديثة لبلوغ التنمية المستدامة المستقبلية		43
أهمية التنمية المستدامة في تحقيق متطلبات الثورة الصناعية الرابعة		44
دور التنمية المستدامة في تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية لعام 2030م		45

4. تدريس البرنامج الإثرائي

- أ. استراتيجيات التدريس البنائي ونماذجه: استخدمت مجموعة من استراتيجيات التدريس البنائي ونماذجه الحديثة، ومن أهمها: استراتيجيات الاستكشاف، واستراتيجية الاستقصاء، واستراتيجية حل المشكلات إبداعياً، ونموذج التعلم التعاوني، ونموذج التعلم التوليدي.
- ب. التقنيات والوسائل التعليمية الحديثة: تم توظيف استخدام برامج العروض التقديمية (Power Point - Emaze - Prezi) لعرض المحتوى التعليمي المرتبط بالتعلم الخدمي، والسبورة الذكية، ومقاطع الفيديو التعليمي، والنماذج والمجسمات، والصور والملصقات.
- ج. الأنشطة التعليمية: يكمن دور الأنشطة التعليمية في التطبيقات العملية من خلال إتاحة الفرصة للطلبة لممارسة مهارات التعلم، وتشكيل خبرات الطلبة، ومن أهمها: الاستنتاج،

والمقارنة، وتوظيف الحواس للوصول إلى حقائق الأشياء وفهم العلاقات بينها، بما ينعكس إيجابياً على تنمية أمهات التفكير ولاسيما التفكير الناقد.

د. القراءات الخارجية: اشتملت على الكتب المتخصصة، والدراسات المنشورة في المجالات العلمية، والمؤتمرات والندوات، والمدونات على الشبكة العنكبوتية.

5. أمهات التقويم وأدواته: تم استخدام مُطين من التقويم، وهما:

أ. التقويم العام: وهو التقويم الذي يتم إجراؤه قبل وبعد تدريس البرنامج الإثرائي المقترح (التقويم القبلي، والتقويم البعدي)، حيث تم تطبيق أداتي الدراسة التي تم إعدادهما، والمتمثلتين في اختبار المهارات الحياتية الاجتماعية، ومقياس الوعي للتنمية المستدامة.

ب. التقويم أثناء التدريس: استخدمت الدراسة الأمهات الآتية من التقويم:

1. التقويم القبلي: من خلال طرح الأسئلة في بداية الحصة الدراسية للكشف عن خبرات الطلاب وتهيئتهم، وإثارة الدافعية لديهم للتعلم.
2. التقويم البنائي: تم خلال تدريس موضوعات الوحدات للبرنامج الإثرائي المقترح، وذلك عن طرق الأسئلة المباشرة للكشف عن مستوى تحقق الأهداف التعليمية في كل موضوع، بالإضافة إلى تفعيل دور الطلاب وضمان مشاركتهم، ودمجهم في الموقف التعليمي، واستثارتهم، وجذب انتباههم باستمرار.
3. التقويم الختامي: تم ذلك في نهاية كل موضوع للتأكد من تحقيق الأهداف التعليمية التي تم وضعها لكل موضوع من البرنامج الإثرائي المقترح.

أداتا جمع بيانات الدراسة

أولاً- اختبار المواقف للمهارات الحياتية الاجتماعية

1. بناء الاختبار: تم بناء اختبار المهارات الحياتية الاجتماعية (القبلي والبعدي): من نمط الاختبار الموضوعي القائم على المواقف، وتكوّن من أسئلة الاختيار المتعدد ذو البدائل الأربع، وإحدهما صحيحة، واشتمل على (8) مجالات، ومجموع أسئلتها (57) سؤالاً.

2. صدق الاختبار

أ. الصدق الظاهري للاختبار: عُرض الاختبار في نسخته الأولى على عدد من المحكمين وصل عددهم إلى (20) محكماً من ذوي الخبرة في تخصصي مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية، والقياس والتقويم. حيث طلب منهم إبداء الرأي والملاحظات حيال اختبار المواقف من حيث: مدى مناسبتها، وتحقيق الاختبار لأهدافه الدراسية، وشموليته، وتنوع محتواه، ومستوى الصياغة اللغوية، والإخراج، ومدى وضوح تعليمات الاختبار للطلاب. مع حذف أو إضافة أو تعديل ما يروونه مناسباً، بما يساعد على تحقيق أهداف الاختبار. وقد قدم المحكمون ملاحظات قيمة أفادت الدراسة، وأثرت الاختبار، وساعدت على إخراجه في نسخة جيدة. وقد تم اعتماد نسبة اتفاق (80%) من مجموع المحكمين (صوان، 2017). أي بواقع اتفاق (16) محكماً لاعتماد التعديل والحذف والإضافة، وفي ضوء اقتراحاتهم تم إجراء بعض التعديلات الضرورية، وتكون الاختبار في نسخته النهائية من ثمانية مجالات بواقع (57) سؤالا.

ب. الصدق البنائي للاختبار: طُبقت التجربة الاستطلاعية للاختبار على (15) طالباً من مجتمع الدراسة من خارج العينة، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون (person) بهدف حساب معامل السهولة والصعوبة لأسئلة الاختبار، ووجد أن معاملات السهولة تراوحت ما بين (20,0-80,0)، في حين تراوحت معاملات الصعوبة بين (0,21-0,71) مما يعني أن جميع فقرات (الاختبار تقع داخل النطاق المحدد لمعاملات السهولة والصعوبة (أبو دقة، 2008؛ أبو علام، 2018Cohen, Manion & Morrison؛ 2017). إلى ذلك تم حساب تباين أسئلة الاختبار لمعرفة القدرة التمييزية لكل سؤال، واتضح أن جميع الأسئلة تراوحت بين (0,29-86,0)، وأيضاً تقع ضمن النطاق المحدد. وقد تبين من خلال التجربة الاستطلاعية أن متوسط الزمن المناسب لإنهاء جميع الطلاب الإجابة عن جميع فقرات الاختبار هو (60) دقيقة، وتم تقدير درجات الاختبار بواقع (درجة واحدة) لكل سؤال. كما تم كتابة التعليمات الخاصة بالاختبار، وكيفية الإجابة عنها في نموذج الإجابة المعد لهذا الغرض. إضافة إلى ذلك؛ تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل سؤال والدرجة الكلية للاختبار الذي تنتمي إليه، وقد بلغ معامل الأسئلة مع الدرجة الكلية (0,87). وهذا يؤكد أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي أو ما يسمى بالصدق البنائي (محمد، 2015).

3. **ثبات الاختبار:** تم التأكد من ثبات الاختبار باستخدام معادلة كودر ريتشاردسون (KR-

20)، لكونها الأكثر شيوعاً في حساب ثبات الاختبارات التي تعطي فيها درجة واحدة للإجابات الصحيحة، وصفر للإجابات الخاطئة، وبلغت قيمة معامل ثبات الاختبار (0,97)، وهذا يدل على أن الاختبار على درجة عالية من الثبات والتجانس (مجيد، 2014).

ثانياً-مقياس الوعي بالتنمية المستدامة

1. **بناء المقياس:** تم الاطلاع على عدد من المقاييس التي صمّمت لقياس مستوى الوعي بالتنمية المستدامة بشكل خاص، كدراسة (يونس، 2015؛ حسب، 2016). واستخدم مقياس ليكرت ذو الخيارات الخمس، وهي: دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً.

2. صدق المقياس:

أ. الصدق الظاهري للمقياس: عُرض مقياس الوعي بالتنمية المستدامة في نسخته الأولى على مجموعة من المحكمين مكونة من (20) محكماً من ذوي الاختصاص في مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية، والقياس والتقويم. وذلك للتأكد من مستوى انتماء الفقرات لأغراض المقياس، وفي ضوء اقتراحاتهم تم إجراء بعض التعديلات الضرورية، وتكون مقياس الوعي بالتنمية المستدامة في نسختها النهائية من خمسة مجالات بواقع (45) فقرة.

ب. الصدق البنائي للمقياس: تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (15) طالباً من مجتمع الدراسة من خارج العينة، ومن ثم استخراج معاملات صدق الاتساق الداخلي، وبحساب معامل بيرسون (Person Correlation) بين كل فقرة من الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس بقصد إظهار مدى اتساق الفقرات في قياس المجالات الواردة فيها. وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط لفقرات المقياس بين (0,52-0,92) وبدلالة إحصائية $(\alpha \geq 0,01, 0)$. مما يدل على مناسبة هذه الفقرات لقياس مستوى طلاب مستوى الأول الثانوي لمعرفة مجالات التنمية المستدامة وأهمية فقراتها (أبو علام، 2018). وفي ضوء نتيجة الاتساق الداخلي لفقرات التنمية المستدامة، لم تحذف أي فقرة من فقرات المقياس، وقد ظهر أن قيم معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس تجاوز (0,83)، ويوصف بالارتباط المرتفع (سرا، 2015). وقد رافق هذا الاختبار دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05-0,01)، مما يؤكد أن جميع قيم معاملات الارتباط موجبة ومرتفعة.

3. ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس عن طريق معامل الاتفاق، ويقصد بثبات الاختبار هو: أن يعطي الاختبار نتائج متقاربة أو نفس النتائج إذا ما أعيد تطبيقه على نفس أفراد العينة وفي ظروف متماثلة (نوري، 2009) وتحسب قيمته من (1) بالموجب أو السالب وقد تم التأكد من ثبات مقياس الوعي بالتنمية المستدامة باستخدام طريقة ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) حيث طبق المقياس على العينة الاستطلاعية المكونة من (15) طالباً، لحساب عدد مرات الاتفاق والاختلاف، بغية التأكد من إعطائها نتائج مشابهة في حال استخدامها مرة أخرى. وقد بلغت قيمة معامل الفا كرونباخ للدرجة الكلية للمقياس (0,91)، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات (صوان، 2017).

الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات

1. أساليب الإحصاء الوصفي البسيط (Methods of Simple Descriptive Statistics): تم استخدام النسب المئوية، ومعامل الصعوبة، ومعامل التميز، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية.
2. الإحصاء الاستدلالي: تم استخدام معامل الارتباط بيرسون (Pearson) لقياس الصدق البنائي لأداتي جمع البيانات، وقياس العلاقة الارتباطية بين المتغيرين المعتمدين؛ ومعادلة كيودر ريتشاردسون (Cronbach Alpha) للتأكد من ثبات اختبار المهارات الحياتية الاجتماعية؛ ومعامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) للتحقق من ثبات مقياس الوعي بالتنمية المستدامة؛ واختبارات (T-test) للعينات المترابطة لتحقيق شروط تطبيقه، وذلك بهدف إيجاد دلالة الفروق بين متوسط درجات طلاب عينة الدراسة في التطبيقين (القبلي والبعدي) لكل من اختبار المواقف للمهارات الحياتية الاجتماعية، ومقياس الوعي بالتنمية المستدامة؛ وحساب مربع إيتا لقياس حجم التأثير (Calculate the ETA Square to Measure the Impact Size)؛ ومعامل بلاك (Blake) للكسب المعدل لقياس الفاعلية؛ وتحليل الانحدار (Reliability Relationship Analysis) لقياس العلاقة الاعتمادية التنبؤية الخطية.

نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها

الإجابة عن السؤال الأول للدراسة

ما فاعلية البرنامج الإثرائي المقترح القائم على مشروعات التعلم الخدمي في تنمية المهارات الحياتية الاجتماعية في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة لدى طلاب المستوى الأول الثانوي في مدينة ينبع؟

الفرضية الأولى

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار المواقف للمهارات الحياتية الاجتماعية في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة.

جدول (3) نتيجة اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب مجموعة الدراسة في التطبيق القبلي والبعدي في اختبار المواقف للمهارات الحياتية الاجتماعية

م	المهارة	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة ت	مستوى الدلالة
1	مهارات التواصل الاجتماعي	القبلي	30	2,73	1,48	6,02	16,54	0,000
		البعدي	30	8,57	1,17			
2	مهارات اتخاذ القرار الاجتماعي	القبلي	30	2,53	1,31	5,94	19,34	0,000
		البعدي	30	8,47	1,61			
3	مهارات استثمار الوقت لخدمة الفرد والمجتمع	القبلي	30	1,70	1,26	3,93	12,84	0,000
		البعدي	30	5,63	1,13			
4	مهارات حل المشكلات الاجتماعية	القبلي	30	1,70	1,15	3,87	13,31	0,000
		البعدي	30	5,57	1,25			

م	المهارة	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة ت	مستوى الدلالة
5	مهارات بناء العلاقات الاجتماعية الناجحة	القبلي	30	1,67	1,12	3,50	13,38	0,000
		البعدي	30	5,17	0,91			
6	مهارات التعاون الاجتماعي	القبلي	30	1,67	1,15	3,50	12,21	0,000
		البعدي	30	5,17	0,87			
7	مهارات التخطيط الاجتماعي	القبلي	30	1,73	0,91	3,37	15,52	0,000
		البعدي	30	5,10	1,01			
8	أهمية المهارات الحياتية الاجتماعية	القبلي	30	1,33	0,48	3,37	15,27	0,000
		البعدي	30	4,07	0,87			
	الدرجة الكلية البعدي	القبلي	30	15,07	3,56	32,36	36,02	0,000
		البعدي	30	48,03	3,71			

*الدرجة الكلية للاختبار 57

يوضح الجدول (3) أن مهارات التواصل الاجتماعي جاءت بالمرتبة الأولى من حيث الفارق بين المتوسطين الحسابيين لدرجات التطبيقين القبلي والبعدي، حيث ظهر الفارق بمقدار (6,02)، وبلغت قيمة (ت) (16,54) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,000)، وتعود هذه الفروق لصالح التطبيق البعدي ذو المتوسط الحسابي الأكبر والذي وصل إلى (8,57) مقارنة بالمتوسط الحسابي للتطبيق القبلي الذي بلغ (2,73). وجاءت مهارات اتخاذ القرار الاجتماعي بالمرتبة الثانية من حيث الفارق بين المتوسطين الحسابيين لدرجات التطبيقين القبلي والبعدي حيث ظهر الفارق بمقدار (5,94)، وبلغت قيمة (ت) (19,34)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,000)، وترجع هذه الفروق لصالح التطبيق البعدي ذو المتوسط الحسابي الأكبر والذي وصل إلى (8,47) مقارنة بالمتوسط الحسابي للتطبيق القبلي الذي بلغ (2,53). وجاءت ثالثاً مهارات استثمار الوقت لخدمة الفرد والمجتمع من

حيث الفارق بين المتوسطين الحسابيين لدرجات التطبيقين القبلي والبعدي حيث ظهر الفارق بمقدار (3,93)، وبلغت وقيمة (ت) (12,84)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,000)، وتعود هذه الفروق لصالح التطبيق البعدي ذو المتوسط الحسابي الأكبر والذي وصل إلى (5,63) مقارنة بالمتوسط الحسابي للتطبيق القبلي الذي بلغ (1,70). وجاءت مهارة حل المشكلات الاجتماعية في المرتبة الرابعة من حيث الفارق بين المتوسطين الحسابيين لدرجات التطبيقين القبلي والبعدي حيث ظهر الفارق بمقدار (3,87)، وبلغت قيمة (ت) (13,31)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,000). وترجع هذه الفروق لصالح التطبيق البعدي ذو المتوسط الحسابي الأكبر والذي وصل إلى (5,57) مقارنة بالمتوسط الحسابي للتطبيق القبلي الذي بلغ (1,70). وجاءت مهارات بناء العلاقات الاجتماعية الناجحة ومهارات التعاون الاجتماعي في المرتبة الخامسة من حيث الفارق بين المتوسطين الحسابيين لدرجات التطبيقين القبلي والبعدي، حيث ظهر الفارق بمقدار (3,50)، وبلغت قيمة (ت) للمهارتين (12,21؛13,38) على التوالي، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,000)، وتعود هذه الفروق لصالح التطبيق البعدي ذو المتوسط الحسابي الأكبر والذي وصل إلى (5,17) مقارنة بالمتوسط الحسابي للتطبيق القبلي الذي بلغ (1,67). وجاءت مهارات التخطيط الاجتماعي وأهمية المهارات الحياتية الاجتماعية في المرتبة السادسة والأخيرة، من حيث الفارق بين المتوسطين الحسابيين لدرجات التطبيقين القبلي والبعدي حيث ظهر الفارق بمقدار (3,37) وبلغت قيمة (ت) للمهارتين (15,27؛15,52) على التوالي وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,000). وترجع هذه الفروق لصالح التطبيق البعدي ذو المتوسط الحسابي الأكبر والذي وصل إلى (4,07؛5,10) على التوالي مقارنة بالمتوسط الحسابي للتطبيق القبلي الذي بلغ (1,33؛1,73). على التوالي.

أيضاً يوضح الجدول (3) أن الفارق بين المتوسطين الحسابيين لدرجات التطبيقين القبلي والبعدي في الدرجة الكلية لاختبار المواقف للمهارات الحياتية الاجتماعية ظهر بمقدار (32,36)، وبلغت قيمة (ت) في الدرجة الكلية للاختبار (36,02) عند مستوى الدلالة (0,000). مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,01$) بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي في الدرجة الكلية لاختبار المواقف للمهارات الحياتية الاجتماعية، وترجع هذه الفروق لصالح التطبيق البعدي ذو المتوسط الحسابي الأكبر حيث بلغت قيمته (48,03)، مقارنة بالمتوسط الحسابي للتطبيق القبلي الذي بلغ (15,07).

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة التي قامت على التعلم الخدمي، ونتج عنها وجود فروق بين التطبيقين القبلي والبعدي عند استخدام التعلم الخدمي كمتغير مستقل مع اختلاف المتغيرات التابعة كدراسة (زارع، 2014، Mpofu, 2007 & Buch & Harden, 2011). وتدلل هذه النتيجة على أن البرنامج الإثرائي القائم على مشروعات التعلم الخدمي في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة له أثر إيجابي في تنمية المهارات الحياتية الاجتماعية لدى طلاب المستوى الأول الثانوي في مدينة ينبع.

جدول (4) حجم تأثير البرنامج الإثرائي القائم على مشروعات التعلم الخدمي في تنمية المهارات الحياتية الاجتماعية لدى طلاب مجموعة الدراسة

م	المهارة	قيمة ت	درجة الحرية	حجم التأثير
1	مهارات اتخاذ القرار الاجتماعي	19,34	29	0,93
2	مهارات التواصل الاجتماعي	16,54	29	0,90
3	مهارات التخطيط الاجتماعي	15,52	29	0,89
4	أهمية المهارات الحياتية الاجتماعية	15,27	29	0,89
5	مهارات بناء العلاقات الاجتماعية الناجحة	13,38	29	0,86
6	مهارات حل المشكلات الاجتماعية	13,31	29	0,86
7	مهارات استثمار الوقت لخدمة الفرد والمجتمع	12,84	29	0,85
8	مهارات التعاون الاجتماعي	12,21	29	0,84
	الدرجة الكلية	36,02	29	0,98

يظهر الجدول (4) حجم التأثير الإيجابي المرتفع لاستخدام البرنامج الإثرائي القائم على مشروعات التعلم الخدمي في تنمية المهارات الحياتية الاجتماعية في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة لدى طلاب المستوى الأول الثانوي، حيث بلغت قيمة حجم التأثير لها ما بين (0,30-0,73)، وجاءت مهارات اتخاذ القرار الاجتماعي في المرتبة الأولى من حيث حجم التأثير الذي أحدثه البرنامج الإثرائي القائم على مشروعات التعلم الخدمي بمقدار (0,93)، تليها مهارة مهارات التواصل الاجتماعي بمقدار (0,90)، ثم مهارات التخطيط الاجتماعي وأهمية المهارات الحياتية

الاجتماعية بمقدار (0,89)، ثم جاءت مهارات بناء العلاقات الاجتماعية الناجحة، ومهارات حل المشكلات الاجتماعية بالمرتبة الرابعة بمقدار (0,86) لكلا منهما على حدة، في حين جاءت مهارات استثمار الوقت لخدمة الفرد والمجتمع في المرتبة الخامسة بمقدار (0,85) وأخيراً جاءت مهارات التعاون الاجتماعي في المرتبة السادسة بمقدار (0,84). وجميعها جاءت في مستوى حجم التأثير المرتفع. وبلغت قيمة حجم التأثير في الدرجة الكلية للاختبار (0,98) حيث يكون التأثير مرتفعاً إذا كانت قيمة مربع إيتا أكبر من (0,14) (Cohen, Manion & Morrison, 2017).

وتتفق هذه النتيجة للدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة (محمد، 2012؛ زارع، 2014؛ قطاوي وأبوجاموس، 2015؛ حسب، 2016) في وجود تأثير مرتفع عند استخدام التعلم الخدمي في تنمية المهارات الحياتية. وهذا يقودُ إلى رفض الفرضية الصفرية الأولى، وقبول الفرضية البديلة الموجهة الأولى التي تنص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 01,0$) بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيق القبلي والبعدي في اختبار المواقف للمهارات الحياتية الاجتماعية في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة لدى طلاب مجموعة الدراسة.

الفرضية الثانية

لا توجد فاعلية للبرنامج الإثرائي المقترح القائم على مشروعات التعلم الخدمي في تنمية المهارات الحياتية الاجتماعية في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة لدى طلاب مجموعة الدراسة.

جدول (5) نسبة الكسب المعدل لبلانك في تنمية المهارات الحياتية الاجتماعية لدى طلاب مجموعة الدراسة

م	المهارة	متوسط درجة الاختبار القبلي	متوسط درجة الاختبار البعدي	الدرجة الكلية	نسبة الكسب
1	مهارات التواصل الاجتماعي	2,73	8,57	10	39,1
2	مهارات التعاون الاجتماعي	1,67	5,17	6	39,1
3	مهارات اتخاذ القرار الاجتماعي	2,53	8,47	10	39,1

م	المهارة	متوسط درجة الاختبار القبلي	متوسط درجة الاختبار البعدي	الدرجة الكلية	نسبة الكسب
4	مهارات التخطيط الاجتماعي	1,73	5,10	6	35,1
5	مهارات بناء العلاقات الاجتماعية الناجحة	1,97	5,17	6	33,1
6	مهارات استثمار الوقت لخدمة الفرد والمجتمع	1,70	5,63	7	30,1
7	أهمية المهارات الحياتية الاجتماعية	1,33	4,07	5	29,1
8	مهارات حل المشكلات الاجتماعية	1,70	5,57	7	28,1
	الدرجة الكلية	37,15	48,03	57	1,36

يبين الجدول (5) أن نسبة الكسب المعدل لبلاك في مهارات التواصل الاجتماعي ومهارات التعاون الاجتماعي ومهارات اتخاذ القرار الاجتماعي جاءت في الفئة الأولى بقيمة بلغت (1,39%) لكل مهارة من هذه المهارات الثلاث على حدة، تليها في الفئة الثانية مهارات التخطيط الاجتماعي بقيمة وصلت إلى (1,35%)، وجاءت مهارات بناء العلاقات الاجتماعية في الفئة الثالثة بقيمة بلغت (1,33%)، ثم مهارات استثمار الوقت لخدمة الفرد والمجتمع في الفئة الرابعة بقيمة وصلت إلى (1,30%)، تليها أهمية المهارات الحياتية الاجتماعية في الفئة الخامسة بقيمة بلغت (1,29%)، وأخيراً مهارات حل المشكلات الاجتماعية في الفئة السادسة بقيمة وصلت (1,28%). كما يبين الجدول أعلاه أن نسبة الكسب المعدل لبلاك للدرجة الكلية في اختبار المواقف للمهارات الحياتية الاجتماعية بلغت (1,36%)، وهي قيمة أكبر من القيمة المحك التي حددها بلاك لتحديد الفاعلية (1,20%). مما يدل على فاعلية البرنامج الإثرائي القائم على مشروعات التعلم الخدمي في تنمية المهارات الحياتية الاجتماعية لدى طلاب المستوى الأول الثانوي في مدينة ينبع. وتتفق هذه النتيجة للدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات السابقة كدراسة (حسب، 2016؛ Coble, 2014؛ Terullo, 2016).

وبناء على ذلك؛ تم رفض الفرضية الصفرية الثانية، وقبول الفرضية البديلة الموجهة الثانية التي تنص على أنه: توجد فاعلية للبرنامج الإثرائي القائم على مشروعات التعلم الخدمي في تنمية المهارات الحياتية الاجتماعية في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة لدى طلاب مجموعة الدراسة.

الإجابة عن السؤال الثاني للدراسة

ما فاعلية البرنامج الإثرائي المقترح القائم على مشروعات التعلم الخدمي في تنمية الوعي بالتنمية المستدامة في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة لدى طلاب المستوى الأول الثانوي في مدينة ينبع؟

الفرضية الثالثة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 05,0$) بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الوعي بالتنمية المستدامة في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة.

جدول (6) نتيجة اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب مجموعة الدراسة في التطبيق القبلي والبعدي في مقياس الوعي للتنمية المستدامة

م	المجال	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة ت	مستوى الدلالة
1	الوعي بالتنمية المستدامة البيئية	القبلي	30	25,23	1,63	45,6	103,00	0,000
		البعدي	30	70,83	1,98			
2	الوعي بالتنمية المستدامة الاقتصادية	القبلي	30	12,80	1,40	22,63	68,50	0,000
		البعدي	30	35,43	1,10			
3	الوعي بالتنمية المستدامة الاجتماعية	القبلي	30	11,10	1,24	20,07	67,95	0,000
		البعدي	30	31,17	1,12			
4	الوعي بأهمية التنمية المستدامة	القبلي	30	11,00	1,45	20,00	65,15	0,000
		البعدي	30	31,00	1,43			

م	المجال	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة ت	مستوى الدلالة
5	الوعي بالتنمية المستدامة المستقبلية	القبلي	30	11,23	1,38	19,97	64,66	0,000
		البعدي	30	31,20	1,32			
	الدرجة الكلية البعدي	القبلي	30	74,20	3,23	43,00	197,94	0,000
		البعدي	30	199,63	2,65			

*الدرجة الكلية للمقياس 225

يوضح الجدول (6) أن مجال الوعي بالتنمية المستدامة البيئية جاء بالمرتبة الأولى من حيث الفارق بين المتوسطين الحسابيين لدرجات التطبيقين القبلي والبعدي، حيث ظهر الفارق بمقدار (45,6)، وبلغت قيمة (ت) (103,00)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,000)، وتعود هذه الفروق لصالح التطبيق البعدي ذو المتوسط الحسابي الأكبر والذي وصل إلى (70,83) مقارنة بالمتوسط الحسابي للتطبيق القبلي الذي بلغ (25,23). وجاء مجال الوعي بالتنمية المستدامة الاقتصادية بالمرتبة الثانية من حيث الفارق بين المتوسطين الحسابيين لدرجات التطبيقين القبلي والبعدي حيث ظهر الفارق بمقدار (22,63)، وبلغت قيمة (ت) (68,50) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,000)، وترجع هذه الفروق لصالح التطبيق البعدي ذو المتوسط الحسابي الأكبر والذي وصل إلى (35,43) مقارنة بالمتوسط الحسابي للتطبيق القبلي الذي بلغ (12,80). وجاء بالمرتبة الثالثة مجال الوعي بالتنمية المستدامة الاجتماعية من حيث الفارق بين المتوسطين الحسابيين لدرجات التطبيقين القبلي والبعدي، حيث ظهر الفارق بمقدار (20,07)، وبلغت قيمة (ت) (67,95) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,000)، وتعود هذه الفروق لصالح التطبيق البعدي ذو المتوسط الحسابي الأكبر والذي وصل إلى (31,17) مقارنة بالمتوسط الحسابي للتطبيق القبلي الذي بلغ (11,10). وحلت بالمرتبة الرابعة مجال أهمية التنمية المستدامة من حيث الفارق بين المتوسطين الحسابيين لدرجات التطبيقين القبلي والبعدي، حيث ظهر الفارق بمقدار (20,00)، وبلغت قيمة (ت) (65,15)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,000)، وترجع هذه الفروق لصالح التطبيق البعدي ذو المتوسط الحسابي الأكبر والذي وصل إلى (31,00)

مقارنة بالمتوسط الحسابي للتطبيق القبلي الذي بلغ (11,00). وأخيراً وأخيراً جاء بالمرتبة الخامسة مجال الوعي بالتنمية المستدامة المستقبلية، حيث ظهر الفارق بين المتوسطين الحسابيين لدرجات التطبيقين القبلي والبعدي بمقدار (19,97)؛ وبلغت قيمة (ت) (64,66) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,000)، وترجع هذه الفروق لصالح التطبيق البعدي ذو المتوسط الحسابي الأكبر والذي وصل إلى (31,20) مقارنة بالمتوسط الحسابي للتطبيق القبلي الذي بلغ (11,23).

كما يوضح الجدول (6) أن الفارق بين المتوسطين الحسابيين لدرجات التطبيقين القبلي والبعدي في الدرجة الكلية لمقياس الوعي بالتنمية المستدامة ظهر بمقدار (43,00)، وبلغت قيمة (ت) في الدرجة الكلية للمقياس (197,94)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,000). مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,0$) بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي في الدرجة الكلية لمقياس الوعي للتنمية المستدامة. وتعود هذه الفروق لصالح التطبيق البعدي ذو المتوسط الحسابي الأكبر، حيث وصلت قيمته إلى (199,63) مقارنة بالمتوسط الحسابي للتطبيق القبلي الذي بلغ (74,20).

جدول (7) حجم تأثير البرنامج الإثرائي القائم على مشروعات التعلم الخدمي في تنمية الوعي للتنمية المستدامة لدى طلاب مجموعة الدراسة

م	المجال	قيمة ت	درجة الحرية	حجم التأثير
1	الوعي بالتنمية المستدامة البيئية	103,0	29	1,00
2	الوعي بأهمية التنمية المستدامة	65,15	29	0,99
3	الوعي بالتنمية المستدامة الاجتماعية	67,95	29	0,99
4	الوعي بالتنمية المستدامة الاقتصادية	68,50	29	0,99
5	الوعي بالتنمية المستدامة المستقبلية	64,66	29	0,99
	الدرجة الكلية	197,94	29	1,00

أظهر الجدول (7) حجم التأثير الإيجابي المرتفع للبرنامج الإثرائي القائم على مشروعات التعلم الخدمي في تنمية الوعي بالتنمية المستدامة في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة لدى طلاب المستوى الأول الثانوي، حيث بلغت قيمة حجم التأثير عند الدرجة الكلية للمقياس ما بين (0,99)-

(1,00)، وجاء مجال الوعي بالتنمية المستدامة البيئية، في الترتيب الأول من حيث حجم التأثير الذي أحدثه البرنامج الإثرائي القائم على مشروعات التعلم الخدمي بمقدار (1,00)، يليه في الترتيب الثاني باقي المجالات وهي: مجال الوعي بأهمية التنمية المستدامة، ومجال الوعي بالتنمية المستدامة الاجتماعية، ومجال الوعي بالتنمية المستدامة الاقتصادية، ومجال الوعي بالتنمية المستدامة المستقبلية، بحجم تأثير قدره (0,99)، لكل مجال من المجالات الأربعة. وجميعها جاءت في مستوى حجم التأثير، وبلغت قيمة حجم التأثير في الدرجة الكلية (1، 00) حيث يكون التأثير مرتفعاً إذا كانت قيمة مربع إيتا أعلى من (0,14)، حسب تصنيف (Cohen, Manion & Morrison, 2017).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة التي كشفت عن التأثير الإيجابي المرتفع عند استخدام البرامج الإثرائية أو التعليمية المقترحة القائمة على التعلم الخدمي في تنمية الوعي بالتنمية المستدامة، كدراسة (يونس، 2015؛ حسب، 2016). وهذا يقودُ إلى رفض الفرضية الصفرية الثالثة، وقبول الفرضية البديلة الموجهة الثالثة التي تنص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,01$) بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الوعي بالتنمية المستدامة في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة.

الفرضية الرابعة

لا توجد فاعلية للبرنامج الإثرائي المقترح القائم على مشروعات التعلم الخدمي في تنمية مستوى الوعي بالتنمية المستدامة في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة لدى طلاب مجموعة الدراسة.

جدول (8) نسبة الكسب المعدل لبلاك في تنمية مجالات الوعي للتنمية المستدامة لدى طلاب مجموعة الدراسة

م	المجال	متوسط درجة الاختبار القبلي	متوسط درجة الاختبار البعدي	الدرجة الكلية	نسبة الكسب
1	الوعي بالتنمية المستدامة الاجتماعية	11,10	31,17	35	1,41
2	الوعي بالتنمية المستدامة المستقبلية	11,23	31,20	35	1,41
3	الوعي بأهمية التنمية المستدامة	11,00	31,00	35	1,40

م	المجال	متوسط درجة الاختبار القبلي	متوسط درجة الاختبار البعدي	الدرجة الكلية	نسبة الكسب
4	الوعي بالتنمية المستدامة الاقتصادية	12,80	35,43	40	1,40
5	الوعي بالتنمية المستدامة البيئية	25,23	70,83	80	1,40
	الدرجة الكلية	74,20	199,63	225	1,39

يكشف الجدول (8) أن نسبة الكسب المعدل لبلاك لمجالي: الوعي بالتنمية المستدامة الاجتماعية، والوعي بالتنمية المستدامة المستقبلية. وجاءت في الفئة الأولى بقيمة بلغت (1,41%)، ويليهما في الفئة الثانية المجالات الثلاثة الأخرى: الوعي بأهمية التنمية المستدامة، والوعي بالتنمية المستدامة الاقتصادية، والوعي بالتنمية المستدامة البيئية، بقيمة وصلت إلى (1,40%). كما يبين الجدول أن نسبة الكسب المعدل لبلاك للدرجة الكلية لمقياس الوعي للتنمية المستدامة بلغت (1,39%)، وهي قيمة أكبر من القيمة المحك التي حددها بلاك لتحديد الفاعلية (1,20%). مما يشير إلى فاعلية البرنامج الإثرائي القائم على مشروعات التعلم الخدمي في تنمية مستوى الوعي للتنمية المستدامة لدى طلاب المستوى الأول الثانوي في مدينة ينبع. وتدعم نتيجة الدراسة الحالية نتائج بعض الدراسات السابقة التي استهدفت فاعلية التعلم الخدمي في تنمية الوعي بالتنمية المستدامة كدراسة (يونس، 2015؛ حسب، 2016).

وبناء على ذلك؛ تم رفض الفرضية الصفرية الرابعة، وقبول الفرضية البديلة الموجهة الرابعة التي تنص على: توجد فاعلية للبرنامج الإثرائي القائم على مشروعات التعلم الخدمي في تنمية مستوى الوعي بالتنمية المستدامة في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة لدى طلاب مجموعة الدراسة.

الإجابة عن السؤال الثالث للدراسة

هل توجد علاقة ارتباطية بين مقدار النمو في مستوى المهارات الحياتية الاجتماعية ودرجة الوعي لمجالات التنمية المستدامة في مقرر الدراسات الاجتماعية والمواطنة لدى طلاب المستوى الأول الثانوي في مدينة ينبع؟

الفرضية الخامسة

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,05$) بين مقدار النمو للمهارات الحياتية الاجتماعية ومجالات الوعي للتنمية المستدامة لدى طلاب مجموعة الدراسة.

جدول (9) معامل ارتباط بيرسون لمعرفة دلالة الارتباط بين درجات طلاب مجموعة الدراسة في التطبيق البعدي في اختبار المواقف للمهارات الحياتية الاجتماعية ومقياس الوعي للتنمية المستدامة

مقياس الوعي بالتنمية المستدامة	اختبار المهارات الحياتية الاجتماعية	التطبيق البعدي	
**0,505	1	قيمة معامل الارتباط	اختبار المهارات الحياتية الاجتماعية
0,001	_____	قيمة مستوى الدلالة	
1	**0,505	قيمة معامل الارتباط	مقياس الوعي بالتنمية المستدامة
_____	0,001	قيمة مستوى الدلالة	

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,01$).

يكشف الجدول (9) عن وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات طلاب مجموعة الدراسة في التطبيق البعدي في اختبار المواقف للمهارات الحياتية الاجتماعية ومقياس الوعي للتنمية المستدامة، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0,505)، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,001). وتتفق هذه النتيجة للدراسة الحالية مع بعض نتائج الدراسات التي أكدت على وجود العلاقة الارتباطية بين المهارات الحياتية والوعي البيئي كدراسة (حسب، 2016).

ووفقاً لهذه النتيجة؛ تم رفض الفرضية الصفرية الخامسة، وقبول الفرضية البديلة الموجهة الخامسة التي تنص على أنه: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,01$) بين مقدار النمو للمهارات الحياتية الاجتماعية ومجالات الوعي للتنمية المستدامة لدى طلاب مجموعة الدراسة.

الفرضية السادسة

لا توجد علاقة اعتمادية تنبؤية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,05$) بدرجات طلاب مجموعة الدراسة في مقياس الوعي للتنمية المستدامة من درجاتهم في اختبار المواقف للمهارات الحياتية الاجتماعية.

جدول (10) معامل التحديد للتنبؤ بدرجات طلاب مجموعة الدراسة

في مقياس الوعي للتنمية المستدامة

معامل الارتباط	معامل التحديد	قيمة ف	مستوى الدلالة	قيمة الثابت	معامل الانحدار	قيمة ت	مستوى الدلالة
0,505	0,26	9,58	0,004	182,43	0,36	32,71	0,000

يكشف الجدول (10) أن هناك علاقة طردية دالة إحصائياً بين درجات مجموعة الدراسة في التطبيق البعدي في مقياس الوعي بالتنمية المستدامة واختبار المواقف للمهارات الحياتية الاجتماعية، حيث بلغ معامل الارتباط (0,505)، وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة (0,05). ويفسر معامل التحديد (مربع معامل الارتباط) ما نسبته (0,26) من التباين/التغيرات الحاصلة في درجات مقياس الوعي للتنمية المستدامة، أي أن (26%) من مستوى الوعي للتنمية المستدامة ناتجة عن المهارات الحياتية الاجتماعية، والباقي (74 %) يعزى إلى عوامل ومتغيرات أخرى.

كما يكشف الجدول (10) أن قيمة ف بلغت (9,58)، وهي دالة إحصائياً (0,004). مما يعني أنه يمكن التنبؤ بدرجات طلاب مجموعة الدراسة في مقياس الوعي للتنمية المستدامة، وبعبارة أخرى؛ يمكن القول: إن المهارات الحياتية الاجتماعية تسهم إسهاماً قوياً في تنمية مستوى الوعي للتنمية المستدامة. كما بلغت قيمة معامل الانحدار (0,36) -بافتراض تحييد بقية المتغيرات- مما يعني أن كل زيادة في المهارات الحياتية الاجتماعية بمقدار درجة واحدة سيؤدي إلى زيادة في مستوى الوعي للتنمية المستدامة بمقدار (0,26)، ويؤكد معنوية هذا الأثر قيمة ت التي بلغت (32,71)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (0,000). وبالتالي يمكن التنبؤ بدرجات طلاب مجموعة الدراسة في مستوى الوعي للتنمية المستدامة من خلال معرفة درجاتهم في اختبار المواقف للمهارات الحياتية الاجتماعية، حيث بلغت قيمة الجزء الثابت من درجات المهارات

الحياتية الاجتماعية (182,43)، ويمكن التعويض عن أي درجة سيحصل عليها أي طالب في اختبار المواقف للمهارات الحياتية الاجتماعية بدلاً من قيمة (س) وإيجاد درجته (المتنبئة ص) في مقياس الوعي للتنمية المستدامة.

وفي ضوء ما سبق؛ تم رفض الفرضية الصفرية السادسة، وقبول الفرضية البديلة الموجهة السادسة التي تنص على أنه: توجد علاقة اعتمادية تنبؤية خطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 01,0$) بدرجات طلاب مجموعة الدراسة في مقياس الوعي للتنمية المستدامة من درجاتهم في اختبار المواقف للمهارات الحياتية الاجتماعية.

خلاصة الدراسة

الاستنتاجات

1. ساعد البرنامج الإثرائي في إمداد الطلاب بكم وافر من المعرفة عن مفاهيم التعلم الخدمي، وكذلك ساهم البرنامج الإثرائي في تزويد الطلبة بالمعرفة عن المهارات الحياتية الاجتماعية وتصنيفاتها ومجالاتها التي تخدمهم في حياتهم العامة، وقد وضع البرنامج الإثرائي دور التنمية المستدامة بجميع مجالاتها الاجتماعي، والاقتصادي، والبيئي، والمستقبلي، في الحفاظ على ثروات المجتمع لأجيال المستقبل وفق رؤية المملكة العربية السعودية الحديثة، وذلك كله من خلال أنشطة تعليمية تَعَلُّمِيَّة معتمدة على التقنية، كان فيها دور المعلم هو ملاحظة أداء الطلاب وتوجيههم، وتقديم المساعدة لهم للوصول إلى إجابات عن استفساراتهم. وهذا ما يتفق مع نتائج الدراسات السابقة كدراسة يونس، 2015؛ وحسب، 2016؛ و Farber, 2016 التي أكدت جميعها على أهمية تضمين مفاهيم التعلم الخدمي في المناهج الدراسية؛ حيث لها أهمية كبيرة وفاعلية عالية في تنمية التفكير، وتوسيع دائرة الثقافة العامة للطلاب، ولاسيما طلاب المرحلة الثانوية.
2. نتج عن استخدام الطلاب لخطوات التعلم الخدمي مساعدتهم على التحكم في عمليات التفكير، بحيث يدركون التعلم كوحدة ذات مفاهيم مرتبطة بعضها ببعض الآخر، وليس مجموعة من المعلومات المتناثرة، وإدراك المفاهيم باعتبار ما بينها من ارتباط يساعد على التعلم بكفاءة أكبر، واستخدام ما تم تعلمه في حياته بشكل عام، وهذا الاستنتاج يتفق مع ما أكدت عليه نتائج الدراسات السابقة كدراسة أبو دقة، 2017؛ والحري، 2018؛ والتعبان وناجي، 2020.
3. اعتمد تدريس البرامج الإثرائي بشكل أساسي على استراتيجيات ونماذج التعلم البنائي والأنشطة التعليمية، إضافة إلى أمهات وأدوات التقويم البنائي والتقويم البديل. مما كان له الأثر الكبير في يقظة الطلاب، وتواصلهم المستمر والفاعل مع المعلم. الأمر الذي انعكس إيجاباً على تنمية تحصيلهم المعرفي لمفاهيم التعلم الخدمي، وكذلك تنمية المهارات الحياتية الاجتماعية، ورفع مستوى الوعي بالتنمية المستدامة لديهم. وهذا ما أكدت على أهميته نتائج الدراسات السابقة كدراسة زيادات، 2018؛ والعنزي، 2019.

التوصيات

1. الاستفادة من البرنامج الإثرائي القائم على التعلم الخدمي في الدراسة الحالية في الخطط التطويرية للبرامج التعليمية، من حيث إنشاء الشراكات بين المدارس الثانوية والمعاهد الفنية، والأكاديميات المهنية التي ستطبق قريباً في التعليم الثانوي، وذلك لممارسة الأعمال الميدانية للطلبة، والجاهزية للعمل بعد التخرج، مما يعود بالنفع عليه وعلى المجتمع من الناحية الاقتصادية.
2. إنشاء وحدة المشروعات الخدمية في المدارس الحكومية، وخاصة في المرحلة الثانوية، وتتولى هذه الوحدة مسؤولية تنفيذ مشروعات التعلم الخدمي في جميع المواد والمقررات الدراسية، ولاسيما الدراسات الاجتماعية، مع توفير كافة الموارد المادية اللازمة لتنفيذ تلك الأنشطة والمشروعات، واستحداث وظيفة منسق التعلم الخدمي المدرسي يتولى مسؤولية تنسيق برامج مشروعات التعلم الخدمي مع المجتمع المحلي.
3. الاهتمام بمشروعات التعلم الخدمي، بحيث يكون موضوعاً رئيسياً في المناهج وطرق التدريس، من خلال أنشطة ومشروعات تخدم قضايا المجتمع المحلي وتضمينها في مقررات برامج الإعداد التربوي لمعلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية قبل الخدمة في كليات التربية بالجامعات السعودية.

المقترحات

1. إجراء دراسات تربوية رصينة تعتمد على التعلم الخدمي، وقياس فاعليتها في تنمية أنماط مهارات التفكير المختلفة، وربطها بتنمية بعض المتغيرات المعتمدة (التابعة) الأخرى، كالمهارات الخاصة بالتفكير المستقبلي، ومهارات التفكير فوق المعرفي، ومهارات التفكير المنطومي، ومهارات المواطنة المسؤولة، ومهارات المواطنة الاقتصادية لدى الطلبة بمراحل التعليم العام السعودي، ولاسيما في المرحلة الثانوية.
2. إجراء دراسة مقارنة عن مشروعات التعلم الخدمي في بعض الدول المتقدمة والناهضة التي أسهمت مشروعات التعلم الخدمي في جودة مخرجاتها التعليمية، كما هو الحال في اليابان،

واستراليا، وسنغافورة، وكوريا الجنوبية، وفلندا. ومن ثم توظيف خلاصة تلك المقارنة في مشروعات التعلم الخدمي في البيئة التعليمية في الدراسات الاجتماعية في مراحل التعليم العام السعودي، وخاصة المرحلة الثانوية.

3. إجراء بعض الدراسات شبه التجريبية؛ ومن ذلك دراسة تقيس فاعلية برنامج تدريبي لمعلمي الدراسات الاجتماعية لتنمية مهاراتهم في استخدام مشروعات التعلم الخدمي عند تدريسهم لطلبة المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية.

المراجع

أولاً-المراجع العربية

- إبراهيم، رفعت. (2016). فاعلية برنامج قائم على التعلم الخدمي في تنمية مهارات تصميم المواد التعليمية والتفكير الاستراتيجي للطلاب المعلمين تخصص رياضيات، مجلة كلية التربية-جامعة بور سعيد-مصر، 12(20)، 39-74.
- أبو دقة، سناء. (2017). تجربة التدريس المستند للتعلم الخدمي(SL) في الجامعة الإسلامية بغزة: الإيجابيات والمعوقات، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس-عُمان، 11(1)، 123-128.
- أبو دقة، سناء. (2008). القياس والتقويم الصفي: المفاهيم والإجراءات لتعلم فعال، ط2، غزة: دار آفاق للنشر والتوزيع.
- أبو علام، رجاء. (2018). التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج (SPAA)، ط4، القاهرة: دار النشر.
- أبو الحمائل، أحمد. (2013). فعالية برنامج إثرائي في العلوم لتنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف السادس بمحافظة جدة، مجلة كلية التربية-جامعة بنها-كلية التربية-مصر، 24(93)، 111-182.
- إمام، إيمان. (2019). استخدام مدخل التعلم الخدمي في تدريس الجغرافيا لتنمية ثقافة زيادة الأعمال لدى طلاب المرحلة الثانوية الفنية الصناعية، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية-جامعة عين شمس-مصر، 111(2)، 1-79.
- أنور، مروة. (2014). فاعلية برنامج قائم على التعلم الخدمي لتحقيق بعض أهداف برنامج إعداد معلم الجغرافيا، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، الإسكندرية، مصر.
- بني ياسين، آلاء. (2018). مستوى إدراك مديري المدارس في محافظة الزرقاء لمكونات التربية من أجل التنمية المستدامة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

- بهجات، ريم. (2018). التعلم الخدمي: مفهومه، أهميته، أهدافه، خصائصه، أسسه، مجلة العلوم التربوية-كلية التربية-جامعة جنوب الوادي-مصر، 36 (3)، 62-72.
- التبعان، مهند وناجي، انتصار. (2020). فاعلية استراتيجية التعلم القائم على المشروع في تنمية مهارات التفكير المنطومي وإنتاج المشروعات الإلكترونية لدى طلبة كلية التربية بجامعة الأقصى، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية-غزة-فلسطين، 28 (2)، 400-423.
- ثومر، علي. (2019). درجة ممارسة معلمي المرحلة المتوسطة في محافظة الفروانية للمهارات الحياتية وعلاقتها ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة أل البيت، المفرق، الأردن.
- الجلال، هالة. (2018). قيم التنمية المستدامة لدى طلاب التعليم الثانوي: دراسة ميدانية، مجلة التربية-جامعة الأزهر-مصر، 8(2)، 532-563.
- الحربي، نايف. (2018). فاعلية التعلم الخدمي في إعداد المعلم الطالب بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت، المجلة العربية للتربية النوعية-المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب-القاهرة-مصر، 11(3)، 77-104.
- حسب، علياء. (2016). فاعلية برنامج إثرائي في الدراسات الاجتماعية قائم على مشروعات التعلم الخدمي في تنمية الوعي البيئي والمهارات الحياتية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا، المنيا، مصر.
- حسن، شيماء. (2016). فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم الخدمي في تنمية مهارات التفكير المستقبلي وخفض القلق التدريسي لدى الطلاب المعلمين شعبة رياضيات بكليات التربية، مجلة تربويات الرياضيات-الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات-جامعة عين شمس-مصر، 19(7) 55-109.
- حسونة، عبد الغني. (2013). الحماية القانونية للبيئة في إطار التنمية المستدامة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الحقوق والعلوم السياسية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.

- دحو، علي. (2019). مستوى تضمين المهارات الحياتية في منهاج التربية البدنية والرياضية المطور على أساس المقاربة بالكفاءات للتعليم المتوسط في جمهورية الجزائر، مجلة دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية-الأردن، 46 (1)، 448-436.
- زارع، أحمد. (2014). تدريب معلمي الدراسات الاجتماعية على مهارات التعلم الخدمي وأثره في تنمية مهارات العمل المجتمعي واتخاذ القرار لدى تلاميذهم، المجلة الدولية للأبحاث التربوية-جامعة الإمارات العربية المتحدة-الإمارات، 36(3)، 181-223.
- زعاير، محمد وعبيدات، هاني. (٢٠١٧). تطوير كتاب التربية الوطنية والمدنية للصف العاشر في ضوء مشروعات التعلم المدني وقياس أثره في تنمية التحصيل والمسؤولية الاجتماعية واتجاهات الطلبة نحوه، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد-الأردن.
- زيادات، ماهر. (2018). درجة تضمين كتب الاجتماعيات في المرحلة المتوسطة في دولة الكويت لمشروعات التعلم الخدمي من وجهة نظر المعلمين، مجلة المنارة للبحوث والاستشارات-جامعة آل البيت-الأردن، 24(3)، 377-335.
- السحاري، غاية. (2017). درجة امتلاك معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية لمهارات التعلم الخدمي وتوظيفها في تدريسهم لإكساب طلبة المرحلة المتوسطة مهارات العمل في المجتمع السعودي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- سعادة، جودة. (2014). التعلم الخبراتي أو التجريبي، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- السعايدة، محمد وطلافة، حامد. (2019). أثر تدريس مادة التربية الوطنية وفق برنامج تعليمي مقترح قائم على المهارات الاجتماعية في تنمية مفاهيم الانتماء الوطني لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في الأردن، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية-الجامعة الإسلامية-فلسطين 27 (6)، 448-430.
- شحاتة، إسراء. (2019). استخدام التعلم الخدمي في تدريس الجغرافيا لتنمية الوعي الاقتصادي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، مجلة البحث العلمي في التربية-جامعة عين شمس-مصر، 20 (11)، 873-853.

- الشحي، هشام. (2017). حق التنمية المستدامة في قواعد القانون الدولي لحقوق الإنسان، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الحقوق، جامعة الشرق الأوسط، عمّان، الأردن.
- شراز، محمد. (2015). التحليل الإحصائي للبيانات SPSS، جدة: دار خوارزم العلمية.
- الشرييني، أحلام والبا، حسن. (2011). تعزيز الدافعية الذاتية لتعلم العلوم والمسؤولية الاجتماعية من خلال التعلم الخدمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة التربية العملية-جامعة عين شمس-مصر، 14 (3)، 255-286.
- صوان، فرج. (2017). البحث العلمي: المفاهيم-والأفكار-الطرائق-والعمليات، الجزائر: ابن النديم للنشر والتوزيع.
- طلافحة، حامد. (2012). درجة توظيف معلمي مادة التربية الوطنية والمدنية بالمرحلة الأساسية العليا لمشروعات التعلم الخدمي في التدريس والمعيقات التي تحول دون تنفيذها، المجلة الأردنية في العلوم التربوية-الأردن، 8 (4)، 345-363.
- عبد اللطيف، إبراهيم. (2017). التدخل المهني للخدمة الاجتماعية وتنمية المهارات الحياتية لدى أعضاء الاتحادات الطلابية بالمناطق الهامشية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة الفيوم، الفيوم، مصر.
- العميري، فهد. (2013). التربية السياحية في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية-جامعة اليرموك-الأردن، 9 (4)، 389-402.
- العميري، فهد. (2019أ). بناء برنامج تعليمي قائم على تطبيق بريزي ضمن مقررات السنة التحضيرية وقياس فاعليته في تنمية مفاهيم المواطنة الرقمية ومهاراتها لدى طلاب جامعة الملك عبد العزيز في مدينة جدة، مجلة الألكسو-المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم-تونس، 38 (1)، 81-136.
- العميري، فهد. (2019ب). بناء وحدة تعليمية قائمة على التنشئة الاستهلاكية ضمن مادة التربية الاجتماعية والوطنية وقياس فاعليتها في إكساب المفاهيم الاستهلاكية والوعي الاستهلاكي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدينة مكة المكرمة، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية-جامعة محمد بو ضياف-المسيلة-الجزائر، 4 (2)، 167-206.

- العنزي، صالح. (2019). مستوى تضمين مشروعات التعلم الخدمي في كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة واتجاهات المعلمات نحو استخدامها في التدريس، مجلة كلية التربية-جامعة أسيوط- مصر، 33 (2)، 1-33.
- قطاوي، محمد وأبو جاموس، عبد الكريم. (2015). أثر استخدام التعلم الخدمي في تنمية الكفاءة الذاتية لدى طلبة الصف العاشر في تدريس مبحث التربية الوطنية والمدنية في الأردن، مجلة أكاديمية القاسمي-حيفا-فلسطين، 19(2)، 141-176.
- قطاوي، محمد وأبو جاموس، عبد الكريم. (2017). أثر استخدام التعلم الخدمي في تنمية مفاهيم المواطنة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن، مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإنسانية والاجتماعية-جامعة القدس المفتوحة-فلسطين 41 (3)، 77-90.
- مجيد، سوسن. (2014). أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، عمان: مركز ديبو لتعليم التفكير.
- محمد، أمال. (2012). فاعلية برنامج مقترح في تدريس علم الاجتماع باستخدام التعلم الخدمي على تنمية المسؤولية الاجتماعية ومهارات اتخاذ القرار لدى الطلاب المعلمين شعبة الفلسفة والاجتماع، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية-جامعة عين شمس-مصر، 42 (8)، 53-116.
- المعمري، سليمان. (2016). مستوى اكتساب طلبة المستوى الرابع بكلية التربية بالتربة للمهارات الحياتية وعلاقته بدرجة ممارستهم لها أثناء التطبيق الميداني، المجلة العربية للتربية العملية والتقنية-جامعة العلوم والتكنولوجيا-تعز-اليمن، 9 (9)، 1-31.
- المساعيد، مهند. (2016). درجة تضمين كتب التربية الاجتماعية في المرحلة الأساسية الدنيا المهارات الحياتية في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.
- الملحم، بندر. (2018). تقييم مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسرية في ضوء تضمينه لمهارات المواطنة الرقمية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة الثقافة والتنمية-سوهاج-مصر، 19(129)، 87-142.

- نوري، محمد. (2009). الإحصاء والقياس للعلوم الاجتماعية والسلوكية، الرياض: مكتبة الشقري.
- يوسف، هالة. (2006). فعالية استخدام استراتيجية التعلم الخدمي في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بنها، بنها، مصر.
- يونس، إدريس. (2015). فاعلية استخدام استراتيجية التعلم الخدمي في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية الوعي بالتنمية المستدامة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية-جامعة عين شمس-مصر، 69 (1)، 89-120.

ثانياً-المراجع الأجنبية

- Buch, K. & Harden, S. (2011). The impact of a service-learning project on student awareness of homelessness, Civic Attitudes, and Stereotype Toward the Homeless, Journal of Higher Education Outreach and Engagement, 15 (3), 4561-.
- Chambers, D., & Livery, S. (2018). Introduction to Service Learning and Inclusive Education, International Perspectives on Inclusive Education, 12 (1), 319-.
- Coble, M. (2014). Power to Young Hands: An Exploration into Student Experiences from Service-Learning Participation, Un published Doctoral dissertation, University of North Carolin, North Carolin, USA.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). Research methods in education, London: Rutledge.
- Elsasser, E. (2011). Kids for a literate community, The low Council for the Social Studies Journal, 24(1), 2738-.
- Farber, K. (2016). The doing revolution: Service learning, earl adolescents, and personal growth, unpublished doctoral dissertation, Northeastern University, Michigan, USA.

- Govekar, M., Peter, A., & Rishi, M. (2007). Service learning: Bringing real-world education into the B-school classroom, *Journal of Education for Business*, 38(1), 310-.
- Hadduh, R. (2020). Promoting Energy Efficiency in the Sector as a Mechanism for Mainstreaming Sustainable Development, *Pioneering Journal of Business Economics*, 6 (1), 86100-.
- Kusanagi, K. (2019). Character Education in Indonesia and Growing Interest in Tokkatsu, unpublished Doctoral dissertation, The University of Tokyo, Tokyo, Japan.
- Ierullo, R. (2016). The Institutionalization of Service-Learning Projects in Argentine Schools, *International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement*, 4 (1), 14-.
- Mporfu, E. (2007). Service-Learning effects on the academic learning of rehabilitation services Students, *Michigan Journal of Community Service Learning*, 32 (6), 4652-.
- Rani, R. (2019). Life Skills Education; Concern for Educationists for holistic Development of Adolescents, *Paripex Indian Journal of Research*, 8(1), 2354-.
- Silver, k., & Terry, H. (2018). Columbia Training Reflection, *Serve, Maulana Azad Ideal Educational Trul*, 5 (1) 420-.

المضامين التربوية في منشورات صفحات الفيس بوك التابعة لمؤسسات وزارة التربية والتعليم الفلسطينية خلال أزمة فيروس كورونا: دراسة تحليلية مقارنة

عبدالرحمن محمد صادق أبو سارة

مقدمة الدراسة

يعاني العالم حالياً من أزمة فيروس كورونا، والذي يُعدّ حسب رأي العديد من الخبراء، من أسوأ الأزمات التي تمر في دول العالم المعاصر، فتأثيره امتدّ على مختلف قارات العالم، وأثر سلباً على جميع مرافق الحياة العامة، من خلال توقف عجلة الحياة، وتأثر قطاعات كاملة، كالقطاع التعليمي والاقتصادي والزراعي والطبي وغيرها من قطاعات الحياة المهمة، فقد أحدثت تلك الأزمة صدمة عالمية لم تكن متوقعة، فجميع دول العالم تخشى من وقوع الحرب العالمية الثالثة بسبب السياسة، لا حرباً عالميةً جديدةً يقودها كائن مجهري، غزا جميع دول العالم، ويهدد بصورة مباشرة صحة الإنسان وسلامته، ويؤثر كذلك على أهم منظومة عرفها التاريخ وهي التعليم.

وعلى الرغم من التباين الكبير بين الدول العربية الاثنا والعشرون من حيث إمكانياتها المالية وأنظمتها الصحية ومواردها المتاحة في مواجهة أزمة كورونا المستجد، فإن الحقيقة الراسخة تثبت أن المنطقة العربية ككل غير مهيأة للتعامل مع تأثير مرض معدي وقاتل كمرض كورونا (كوفيد- 19) الذي ينتشر بسرعة حول العالم، فمعظم سكان العالم العربي، والبالغ عددهم 435 مليون نسمة، يعيشون في بلدان تعاني من ضعف الخدمات الصحية والتعليمية التي تقدمها، وترتبط بمجموعة من الأسباب، منها: نقص الموارد المادية، وارتفاع الإنفاق الحكومي على قطاعات أخرى، والصراعات والأزمات الداخلية، وسوء الإدارة، وهجرة الخبراء، وانعدام الشفافية في نقل المعلومات والخلل في إدارة الأزمات، وغيرها من الأسباب، وحتى الآن، يُعدّ انتشار مرض كوفيد- 19 في الدول العربية محدوداً، مقارنةً بمناطق أخرى من العالم، ومع ذلك فإن هناك العديد من

العوامل التي قد تُسهّل انتشاره السريع في المنطقة العربية، منها العلاقات مع البلدان التي ضربها الوباء، مثل: إيران ودول أوروبا وشرق آسيا، وارتفاع الكثافة السكانية في العديد من المدن العربية، وندرة وسائل الكشف عن حالات العدوى وعلاجها، والقرب الاجتماعي المرتبط بالثقافات العربية والمتوسطة (فرناندث، 2020).

يشير مفهوم الأزمة إلى ظرف غير طبيعي يؤثر على الأفراد، إما على المستوى الشخصي أو العائلي أو المجتمعي أو العالمي، بصورة خطر أو تهديد حقيقي يؤثر على سير الحياة اليومية للإنسان، وبلغة أخرى فالأزمة من وجهة نظر النظام، هي مجموعة من المدخلات التي تؤثر سلباً على عمليات التعليم ومخرجاته، ولكن في كثير من الأحيان لا تُعدّ الأزمات مؤثرة بشكل مباشر في التعليم، فأزمة العقارات والاقتصاد مثلاً التي حصلت قبل حوالي عشر سنوات كان تأثيرها بعيداً عن التعليم، وأزمة أسعار النفط العالمية (صعوداً وهبوطاً) لم تؤثر كذلك على التعليم، إلا أننا في هذا الظرف نعيش أزمة مختلفة عن سابقتها، وهي انتشار مرض كورونا، الذي بدأ بالصين وأخذ ينتشر في معظم بلدان العالم، فأحدث صدمة عالمية مباشرة أثرت على عملية التعليم بصورة أساسية، كونها أنت بصورة مفاجئة وأدت إلى العديد من التحولات في المشهد التعليمي، وبالتحديد الانتقال من التعليم الوجيه الاعتيادي إلى التعليم الإلكتروني عن بُعد (أبوسارة، 2020).

إن تأثير فايروس كورونا على التعليم يأتي من خلال إيقافه أنشطة الإنسان اليومية، وبالتحديد من طريقة انتقال هذا المرض، والتي تكون في معظم الأحيان عن طريق ملامسة الأسطح الملوثة، أو عن طريق استنشاق رذاذ المرضى، مما أجبر دول العالم إلى اتخاذ إجراءات صارمة لتنفيذ استراتيجية لمواجهة الأزمة عرفت باسم "التباعد الاجتماعي" والتي تم تطبيقها على جميع الأفراد دون استثناء، مما ساهم في تحجيم الأزمة بصورة جزئية ومحدودة، وإلى التفاؤل بالتخلص من تبعات هذه الجائحة، تمهيداً للوصول إلى مرحلة ما قبل الأزمة (اليونيسف، 2020).

لقد أدت أزمة كورونا إلى إيقاف مسيرة التعليم أو التأخير في بدء العام الدراسي، وذلك بحسب مكان المعيشة في نصف الكرة الشمالية أو الجنوبية، وإلى حدوث اضطراب كامل في حياة العديد من الأطفال وأهلهم، ومعلميهم وهناك الكثير مما يمكن عمله للحد من هذه الآثار

على الأقل، وذلك من خلال استراتيجيات التعلُّم عن بعد، وإن اكتنف هذا الأمر قدر كبير من الجهد والتحديات التي تواجه المعلمين وأولياء الأمور، ولكن الأوضاع في كل البلدان متوسطة الدخل والفقيرة ليست على حدّ سواء، وذلك يعود إلى تفاوت الإمكانيات، فالكثير من الأطفال لا يملكون مكتبةً للدراسة، ولا كتباً، فضلاً عن صعوبة اتصالهم بالإنترنت أو عدم امتلاكهم للحواسيب المحمولة في المنازل، في حين يحظى آخرون بمعظم ما سبق، لذا يتعين علينا تفادي اتساع الفوارق في الإمكانيات، وتجنب ازدياد الآثار السلبية على تعلُّم الأطفال الفقراء، ولذلك سعت معظم وزارات التعليم في العالم، إلى استخدام أكثر الاستراتيجيات مناسبة وواقعية في عالمنا، وهي المستندة على الإنترنت، فيمكن استخدام أدوات الإنترنت في إتاحة مخططات الدروس ومقاطع الفيديو والدروس التعليمية وغيرها من الموارد لبعض الطلاب، ولأكثر المعلمين على الأرجح، وينبغي العمل مع شركات الاتصالات على تطبيق سياسات تعفي المستخدمين من الرسوم؛ لتيسير تنزيل مواد التعلُّم على الهواتف الذكية، التي يحملها أكثر الطلاب في الغالب. (Saavedra, 2020)

وتتمتاز التطبيقات الرقمية بالعديد من الخصائص التي تؤهلها للقيام بدور فعال في العملية التعليمية ولمواصلة التعليم عن بُعد، من خلال مجموعة من الأدوات التي تمكن المعلمين من التواصل مع الطلبة في أي مكان أو وقت يختارونه، بالإضافة إلى تميزها بكونها أدوات تفاعلية تتيح للطلبة العديد من الإمكانيات؛ لمعالجة المحتوى التعليمي بمختلف أنواعه (مرئي - نصي - صوت - رسومات)، وعلاوة على ذلك تُعد التطبيقات الرقمية الأكثر شعبية بين الطلبة، حيث يمكن الوصول إليها من خلال: أجهزة الحاسوب الشخصي واللاب توب والجهاز اللوحي (التابلت)، والهاتف الذكي وغيرها، عدا عن قدرة تلك التطبيقات على العمل عبر شبكة المعلومات العالمية الإنترنت، مما جعل إمكانية استخدامها وتعلمها سهلاً لجميع الطلبة، على اختلاف أعمارهم أو مراحلهم الدراسية (أبوسارة وكفا في وصالحة، 2019؛ أبوسارة وياسين، 2018).

ويُعدّ توظيف بيئات التعلم الإلكترونية عالية الجودة ضرورة؛ لمواجهة الأزمات الطارئة خاصة أزمة فيروس كورونا، لمواصلة التعليم عن بُعد، ولحل العديد من المشاكل الناتجة عن هذا التوجه الطارئ، مثل: مشكلة عدم المساواة في التعليم، وصعوبة الوصول إلى المصادر التعليمية، وضعف مشاركة الطلبة، وقد أشارت أيضاً إلى أن العديد من الدول النامية خاصة فلسطين

وسوريا وأفغانستان، التي تعاني من مشكلات في تطبيق التعليم عن بُعد خلال الظروف الطارئة، وذلك ناتج عن ضعف البنية التحتية وإلى عوامل الصراع والعنف، وإلى ضعف التخطيط المسبق لمواجهة التحول المفاجئ من التعليم التقليدي (المباشر) إلى التعليم عن بُعد (Affouneh, Salha &Khlaif, 2020).

وقد حرصت العديد من الدول العربية، على ضمان استمرار مسيرة التعليم في ظل جائحة كورونا، وذلك من خلال اللجوء إلى الحلول الرقمية؛ لتوفير موارد التعلم ومتابعة الدروس والامتحانات، وفيما يأتي توضيح للإجراءات التي انتهجتها مجموعة من الدول العربية؛ لاستمرار العملية التعليمية خلال أزمة فايروس كورونا (إم آي تي تكنولوجيا ريفيو العربية، 2020):

أولاً: دولة فلسطين: أعلنت وزارة التربية والتعليم في فلسطين عن بدء مرحلة التعليم عن بعد، حيث باشرت في تصوير الدروس وبثها عبر وسائل التواصل الاجتماعي المختلفة، مثل: الفيس بوك واليوتيوب، بالإضافة إلى الاستعانة بالبث التلفزيوني والراديو للطلبة من الصف الأول إلى الصف الثاني عشر، كما طلبت من الجامعات استمرار المحاضرات عبر الإنترنت اعتباراً من 14 مارس عام 2020 أثناء تصاعد أزمة كورونا، وذلك باستخدام استراتيجيات متنوعة، مثل: التعلم المدمج، والفصول الافتراضية، بالإضافة إلى استخدام التطبيقات المختلفة، مثل: زووم Zoom، موودل Moodle.

ثانياً: دولة الكويت: أعلنت الكويت بأن فريق التعلم الإلكتروني المختص، قد بدأ بتصميم وتطوير مصادر ومواد التعليم عن بعد عبر "بوابة الكويت التعليمية"؛ لتأمين متابعة الطلبة لتحصيلهم العلمي، بالإضافة إلى إتاحة مجموعة من مشاريع الوزارة السابقة، ومنها: القناة التربوية والكتب التفاعلية.

ثالثاً: المملكة الأردنية الهاشمية: أعلنت الأردن تفعيل منظومة التعليم عن بُعد، عبر منصتها الإلكترونية "نور سبيس" والتي توفر المحتوى التعليمي للطلاب، بالإضافة إلى بث المواد التعليمية تلفزيونياً، وكما وجهت وزارة التعليم العالي جامعاتها بضرورة إعداد المساقات التعليمية والانتقال إلى آلية التعليم عن بُعد.

رابعاً: المملكة العربية السعودية: وفرت وزارة التعليم السعودية مجموعة من قنوات البث التلفزيوني وبوابة العين وقنوات اليوتيوب؛ لتتيح للطلبة متابعة دراستهم عن بُعد بفاعلية وجودة،

كما أتاحت منصة "منظومة التعليم الموحد" لمتابعة العمليات التعليمية، من خلال تقديم الدروس بشكل متزامن، وحل الواجبات واستخدام المصادر الرقمية بواسطة التطبيقات في متجري: أندرويد وآبل.

وبناءً على ما سبق، نلمس توجه الدول العربية من خلال وزارات التربية والتعليم ووزارات التعليم العالي والبحث العلمي نحو تفعيل التعليم عن بُعد باستخدام الأدوات الرقمية (شبكة الإنترنت)؛ لسد الفجوة الحاصلة بين المعلمين والطلبة، ولتعويض فترة التوقف بسبب حالة الطوارئ، ولربط أطراف العملية التعليمية بعضهم مع بعض بواسطة أدوات التعلم الرقمي المتوفرة، وضمن الإمكانيات المتاحة لدى الجميع.

ويشير تقرير لشركة أيبوك (2020) المتخصصة في مجال التواصل الاجتماعي، والخاص برصد واقع استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في فلسطين لعام 2019، إلى درجة عالية لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي في فلسطين، حيث تأتي تلك الوسائل بالمرتبة الأولى، من حيث المواقع الإلكترونية الأكثر استخداماً لدى معظم فئات المجتمع وبالتحديد طلبة المدارس البالغة أعمارهم (أقل من 18 عاماً)، حيث يشير التقرير إلى حوالي 3.950 مليون شخص في فلسطين يستخدمون تطبيق الفيس بوك، وهو ما يشكل 92.2% من نسبة الأشخاص القادرين على الاتصال بالإنترنت، وبأن عدد مستخدمي تطبيق (الواتس آب) في فلسطين يبلغ حوالي 3.100 مليون مستخدم، وهو ما يشكل نسبة 72.3% من مستخدمي الإنترنت في فلسطين، وبأن تطبيق (الانستغرام) يستخدمه حوالي 2.650 مليون شخص، وهو ما يشكل نسبة 61.8% من مستخدمي الإنترنت في فلسطين، وبأن تطبيق اليوتيوب يستخدمه حوالي 2.600 مليون شخص، وهو ما يشكل نسبة 60.7% من مستخدمي الإنترنت في فلسطين أيضاً.

ويرى أبوسارة (2020) بأن وسائل التواصل الاجتماعي، وبالتحديد تطبيق الفيس بوك؛ يُعدّ من أهم الأدوات التي يمكن استخدامها لمواجهة أزمة فيروس كورونا الذي تسبب بابتعاد الطلبة عن المدارس، وتوقف التعليم المباشر، ولكونها تمثل بنية تحية رقمية جاهزة للاستخدام، وللشعبية الكبيرة التي تحظى بها وسائل التواصل الاجتماعي لدى الطلبة، ولسهولة استخدامها وتوظيفها في العملية التعليمية، خاصة في حالات الطوارئ مثل أزمة فيروس كورونا.

وتأكيداً على ما سبق، أشار العديد من التقارير الدولية، منها: تقرير اليونسكو: UNESCO, 2020 B ((UNESCO, 2020 A)), وتقرير منظمة الصحة العالمية (World Health Organization, 2020)، ودراسة الصباح (Sabbah, 2020)، ودراسة (Huang, 2020) إلى ضرورة توظيف التقنيات والبيئات الرقمية عالية الجودة المختلفة؛ لمواجهة أزمة كورونا وما نتج عنها من انقطاع التعليم الوجيهي، وابتعاد الطلبة عن مدارسهم.

وقد اهتمت العديد من الدراسات والأبحاث السابقة، بواقع وسائل التواصل الاجتماعية وأهميتها في التعليم، وبالتحديد منها الفيس بوك، نذكر من هذه الدراسات ما يأتي:

- دراسة عصيدة (2019) والتي أشارت إلى الدور الإيجابي لوسائل التواصل الاجتماعي وبالتحديد الفيس بوك، في إثراء العديد من المواد التعليمية وخاصة اللغة العربية، وإلى تعزيزها لتفاعل الطلبة مع المحتوى التعليمي وتنوع الوسائل والطرق التي تستخدم بواسطتها في النشر والتعلم، وتنوع المادة اللغوية المنشورة لتشمل مستويات اللغة العربية جميعها.

- ودراسة أبو زايد (2016) والتي أظهرت نتائجها بأن 90.2% من طلبة الثانوية العامة في فلسطين يمتلكون حساباً على شبكات التواصل الاجتماعي، وبنسبة (67.2%) من الطلبة يستخدمونها بشكل يومي (بصورة مرتفعة)، وبأن نسبة (25.5%) يستخدمونها ما بين (3 - 6) ساعات يومياً، ويُعدّ هذا استخداماً مرتفعاً بالنسبة لهذه المرحلة العمرية.

- ودراسة الهواري (2015) والتي أشارت إلى الاستخدام المرتفع لوسائل التواصل الاجتماعي من قبل الطلبة الجامعيين في الأردن، حيث أظهرت نتائجها: بأن متوسط استخدام الطلبة الجامعيين للفيس بوك يبلغ حوالي (6.31) ساعة يومياً، والواتس آب حوالي (6.47) ساعة يومياً، وقد أوصت الدراسة بضرورة إجراء دراسات مستقبلية حول أثر وسائل التواصل الاجتماعي على الاتصال والتواصل بين الطلبة.

وعلاوة على ذلك، اهتمت العديد من الدراسات والأبحاث السابقة بتحليل الموضوعات والمضامين التربوية، نذكر منها:

- دراسة لبد (2018) التي تقصت درجة اهتمام المواقع الفلسطينية بفن الإنفوجرافيك، وأهم مجالات استخدامه، بالإضافة إلى أهم العناصر المكونة له، وإلى أهم القضايا والموضوعات التي

يطرحها الإنفوجرافيك في المواقع الإلكترونية، وقد أشارت الدراسة إلى الاهتمام المتزايد بتوظيف العناصر المرئية بنسبة (70.69%) وفي العناصر المقروءة بنسبة (29.31%)، وقد تنوعت القضايا التي يطرحها الإنفوجرافيك، فكان في المقدمة قضايا الحروب والعدوان بنسبة (33.33%)، تليها قضايا اللاجئين بنسبة (16.13%)، ومن ثم قضايا الأسرى بنسبة (12.9%).

- **ودراسة طيف (2017)** التي تقصت أهم المضامين التربوية في مجلات الأطفال السورية، وقد أشارت الدراسة إلى حصول المواضيع العلمية على المرتبة الأولى من حيث الاهتمام في المجلات السورية، وإلى تباين كبير بين اهتمام المجلات بالمضامين الفنية والصحية والاجتماعية.

- **ودراسة قشوط (2016)** التي هدفت لمعرفة الموضوعات التي تنشرها الصحف الأردنية في صفحاتها الأولى، وإلى معرفة مصادر الأخبار المنشورة والصور المستخدمة، وقد أشارت النتائج إلى تباين الموضوعات والأخبار التي يتم نشرها، حيث اهتمت بعض الصحف بالموضوعات الاجتماعية، بينما ذهبت الأخرى إلى الاهتمام بالموضوعات الاقتصادية، وإلى اعتماد الصحف على المواد الصحفية التي قام بإعدادها مندوبو الصحف ومراسلوها.

وتتميز الدراسة الحالية، عن الدراسات السابقة ذات الصلة، بتقصيها المضامين التربوية التي احتوتها منشورات صفحات الفيس بوك التابعة لمؤسسات وزارة التربية والتعليم في فلسطين، خلال أزمة فيروس كورونا، وذلك بهدف تحليل تلك المضامين واستخراجها، وإلى إجراء مقارنة بين ثلاث صفحات رسمية تابعة لمؤسسات وزارة التربية والتعليم في فلسطين.

وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة بشكل عام من خلال: تصميم أداة البحث المتمثلة باستمارة تحليل المضمون، وتحديد أهم الموضوعات والوسائط والمصادر التي تستخدم في المنشورات، وصياغة أسئلة الدراسة وتحديد الخطوات المنهجية، بما يتناسب مع عينة الدراسة وأدواتها والذي ساعد الباحث في مناقشة النتائج وتفسيرها.

وبناءً على ما سبق، تأتي هذه الدراسة لتقصي المضامين التربوية التي احتوتها صفحات الفيس بوك للمؤسسات التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية خلال أزمة فيروس كورونا.

مشكلة الدراسة

قامت وزارة التربية والتعليم في فلسطين بإصدار العديد من القرارات في ضوء تطور انتشار مرض فايروس كورونا في عدة مدن فلسطينية، أبرزها: الإيعاز إلى المعلمين والمدراء بوضع استراتيجيات للتواصل مع الطلبة أثناء فترة الانقطاع، وتتضمن: استخدام أدوات التكنولوجيا المتوفرة وإتاحة مصادر تعلم مختلفة، والتواصل مع أولياء الأمور ومتابعة أعمال الطلبة وإنجازاتهم في المنهاج الدراسي، والطلب من المعلمين تحديد مقدار المحتوى الذي تم إنجازه قبل فترة التوقف، والبدء ببحث دروس متلفزة وموجهة لطلبة الثانوية، وذلك بالتعاون مع الهيئة العامة للإذاعة والتلفاز، وفضائية القدس التعليمية، بالإضافة إلى نشرها عبر وسائل التواصل الاجتماعي الرسمية، وقد تم تنفيذه عبر إطلاق برنامج ثانوية أون لاين بتاريخ 2020/3/17م، والإعلان عن بدء مرحلة التعليم الإلكتروني (عن بعد)، وقد أتيح المجال للجامعات لاختيار الطريقة الأمثل لتطبيق التعليم عن بُعد، وقد قامت بعض الجامعات بتحديد تطبيق موحد كي يستخدمه أساتذتها وطلبتها أثناء التعلم عن بُعد، وبعضها الآخر ترك المجال متاحاً لكل أستاذ ليدرس بالطريقة التي يراها مناسبة، ومن التطبيقات التي تمّ توظيفها: مودل Moodle، وزوم Zoom وغيرها من التطبيقات الأخرى.

وقد لمس الباحث العديد من الملاحظات، منها: بروز دور المؤسسات التعليمية الفلسطينية في هذه الأزمة، من خلال نشر المحتوى التعليمي للمواد الدراسية على صفحات التواصل الاجتماعي خاصة الفيس بوك؛ كي يستطيعوا الوصول إلى أكبر عدد ممكن من الطلبة، وظهور العديد من المبادرات التعليمية من قبل معلمي المدارس، خاصة معلمي المرحلة الثانوية؛ لتوظيف العديد من أدوات التواصل الرقمي مع الطلبة من خلال عمل الفيديو التعليمي؛ لشرح الدروس وتوضيحها، ورفعها على الإنترنت، ويلاحظ أيضاً غياب الاستراتيجيات الموحدة، حيث يلاحظ انفراد كل مؤسسة أو مدرسة بمبادرة أو أسلوب خاص بها، وهذا ناتج عن عدم وجود رؤية موحدة لتطبيق التعلم الإلكتروني، أو لتباين الخبرات التربوية بين كل مؤسسة وأخرى، ومن خلال خبرة الباحث الشخصية، كونه يعمل معلماً للمرحلة الثانوية، فقد لمس الاهتمام المتزايد لدى الطلبة نحو وسائل التواصل الاجتماعي، حيث تشغل تلك الوسائل حيزاً كبيراً لديهم، واهتماماً عالياً نحو استخدامها في حياتهم اليومية، حيث يمتلك معظمهم صفحات شخصية عبر وسائل التواصل الاجتماعي، ويقومون يومياً

بنشر أفكارهم وآرائهم بواسطتها، بالإضافة إلى اهتمامهم بإنشاء مجموعات (جروب) المتخصصة عبر تلك الوسائل؛ للتواصل مع زملائهم الطلبة في الصف الواحد، بالإضافة إلى اهتمامهم بالمحتوى المرئي عبر قنوات اليوتيوب، ونشر الروابط في صفحاتهم الشخصية.

وبناءً على ما سبق، تأتي هذه الدراسة لتقصي المضامين التربوية التي احتوتها منشورات المؤسسات التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية خلال فترة أزمة فيروس كورونا، وذلك من خلال الإجابة عن التساؤلات الآتية:

1. ما تصنيف المواضيع التي احتوتها منشورات المؤسسات التربوية التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية، خلال فترة أزمة فيروس كورونا؟.
2. ما تصنيف الوسائط المستخدمة في منشورات المؤسسات التربوية التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية، خلال فترة أزمة فيروس كورونا؟.
3. ما مصادر المعلومات المستخدمة في منشورات المؤسسات التربوية التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية، خلال فترة أزمة فيروس كورونا؟.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى ما يأتي:

1. التعرف على أهم الوسائط المستخدمة في منشورات المؤسسات التربوية التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية، خلال فترة أزمة فيروس كورونا.
2. التعرف على أهم مصادر المعلومات التي تم استخدامها في منشورات المؤسسات التربوية التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية، خلال فترة أزمة فيروس كورونا.
3. التعرف على المواضيع التربوية التي احتوتها منشورات المؤسسات التربوية التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية، خلال فترة أزمة فيروس كورونا.

أهمية الدراسة: تتمثل أهمية الدراسة الحالية في حدوثها ومعالجتها للأزمة الحالية: حيث تعدّ وسائل التواصل الاجتماعي من أهم المتغيرات الحديثة التي تؤثر على الطلبة، وتأخذ حيزاً كبيراً في حياتهم، بالإضافة إلى تقصيرها لمصادر المعلومات والوسائط التي تم استخدامها والمضامين التي

احتوتها منشورات صفحات الفيس بوك لصفحات المؤسسات التعليمية التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية، مما قد يساهم في توفير معلومات ذات قيمة عالية لمخططي المؤسسات التربوية على اختلاف مستوياتها، وبالتالي إلى تطوير الإجراءات التربوية المستخدمة، خاصة في الظروف الطارئة التي تقتضي استمرار التعليم عن بُعد، وقد تساهم نتائج هذه الدراسة بفتح المجال أمام دراسات أخرى، تتعلق بالعملية التعليمية في الظروف الطارئة.

حدود الدراسة

- أولاً: **الحد الزمني:** ويقصد به الفترة الزمنية التي تم فيها تحليل مضمون منشورات صفحات الفيس بوك للمؤسسات التعليمية، والتي تبدأ من 5-3-2020م إلى 18-6-2020م.
- ثانياً: **الحد الموضوعي:** تم اختيار ثلاث صفحات من الفيس بوك تابعة لمؤسسات وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، وهي: صفحة وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، و صفحة مديرية التربية والتعليم (قباطية)، و صفحة مدرسة الشهيد عزت أبو الرب الثانوية، وهي إحدى المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم/قباطية.

مصطلحات الدراسة

- **المضامين التربوية:** يعرف محمد (2017) المضامين التربوية، بأنها: ما تحتويه الكتب الدراسية المقدمة للطلبة من موضوعات علمية وصحية وثقافية وفنية ووطنية وبيئية، بالإضافة إلى أساليب تقديم تلك الموضوعات للطلبة، ويعرف الباحث المضامين التربوية إجرائياً، بأنها: ما تحتويه منشورات صفحات الفيس بوك التابعة للمؤسسات التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية من موضوعات مرتبطة بالدروس التعليمية، والأنشطة التربوية، والتعليمات والقرارات اليومية، والقضايا الاجتماعية، والإرشادات الصحية، والمتابعات والأخبار التربوية، بالإضافة إلى تحديد مصادرها والوسائط المستخدمة في تصميمها.
- **الفيس بوك:** هو تطبيق يتيح نشر الصفحات الخاصة (Profiles)، يتكون من مجموعة من الشبكات التي تتألف من مشتركين، ويمكن للمستخدم الاشتراك في هذه المجموعات وإنشائها، ومشاركة المعلومات والمعارف والإنجازات وتوفير فرصة للتدوين وإنشاء الصداقات وإجراء

المناقشات وإرسال الرسائل الفورية ومشاركة الصور والملفات والفيديو والروابط الإلكترونية المختلفة (عصيدة، 2019)، ويعرف الباحث تطبيق الفيس بوك إجرائياً بأنه: إحدى أبرز أدوات وسائل التواصل الاجتماعي، الذي يتيح للمشاركين والمؤسسات التربوية من تدوين المعارف والخبرات ومشاركتها، وتوفير مصادر المعلومات التربوية المختلفة؛ بهدف مواصلة التعليم خلال أزمة كورونا.

إجراءات الدراسة

- **منهج الدراسة:** اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج التحليلي الوصفي الذي يركز على طبيعة الأحداث ووقائعها، وعلى الظواهر والمواقف والآراء وخصائص مجتمع معين، لغرض التحليل والتفسير وللوصول إلى استنتاجات تتعلق بموضوع الدراسة وتكون مرتبطة به، ويتضمن هذا النوع من البحوث استخدام المنهج المسحي الذي ينتمي للبحوث الوصفية، حيث يُعدّ مساعداً في الحصول على البيانات والمعلومات والملاحظات التي تتعلق بمشكلة الدراسة.
- **مجتمع الدراسة:** يتكون مجتمع الدراسة من جميع صفحات الفيس بوك التابعة لمؤسسات وزارة التربية والتعليم في فلسطين.

عينة الدراسة

- **أولاً: عينة صفحات الفيس بوك:** قام الباحث باختيار ثلاث صفحات من فيس بوك التابعة لمؤسسات وزارة التربية والتعليم في فلسطين، وهي: الصفحة الرسمية لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية، وصفحة مديرية التربية والتعليم/قباطية، وصفحة مدرسة الشهيد عزت أبو الرب الثانوية، ويعود سبب اختيار هذه الصفحات، لكونها أكثر صفحات الفيس بوك نشاطاً خلال أزمة كورونا، ولتمثيلها ثلاثة مستويات في وزارة التربية والتعليم، وهي: الوزارة والمديرية والمدرسة.
- **ثانياً: العينة الزمنية:** قام الباحث بتحليل محتوى مضمون منشورات صفحات الفيس بوك، من تاريخ من 5-3-2020م إلى 18-6-2020م، وتمثل هذه المدة الفترة الزمنية من بداية أزمة كورونا وما تبعها من إجراءات وقرارات إلى نهاية امتحانات الثانوية العامة في فلسطين، وقد

تضمنت هذه العينة (155) منشوراً لصفحة وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، و(260) منشوراً لصفحة مديرية التربية والتعليم/قباطية، و(302) منشوراً لصفحة مدرسة الشهيد عزت أبو الرب الثانوية.

أداة الدراسة

قام الباحث بتصميم استمارة تحليل المضمون، وفيما يأتي توضيح لذلك:

- **تحديد الهدف من الاستمارة:** هدفت الاستمارة إلى تحليل مضمون منشورات صفحات الفيس بوك للمؤسسات التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية، خلال أزمة فايروس كورونا.
- **فئات المضمون:** لتحديد أقسام الاستمارة وفئاتها، قام الباحث بالرجوع إلى العديد من صفحات الفيس بوك التابعة لمؤسسات وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، وبالرجوع إلى العديد من الدراسات السابقة، مثل: لبد (2018)، والمزيني (2018)، وعيسى ومنصور (2018)، ومحمد (2017)، وقشوط (2016)، وهذه الأقسام هي:
- أولاً: قسم الموضوع،** ويتضمن الفئات الآتية: مواد تعليمية ودروس مرئية، أنشطة تعليمية، تعليمات وقرارات تربوية، القضايا الوطنية والاجتماعية، إرشادات صحية، متابعات وأخبار تربوية.
- ثانياً: قسم الوسائط المستخدمة،** ويتضمن الفئات الآتية: الصور، الفيديو، الرسوم الرقمية، الألوان، معلومات وحقائق.
- ثالثاً: قسم مصادر المحتوى،** ويتضمن الفئات الآتية: إعداد الصفحة ومصمميها، مشاركة المصادر من الإنترنت.

- **صدق الأداة:** قام الباحث بعرض أداة الدراسة (استمارة تحليل المضمون) على مجموعة من المحكمين المختصين في التربية والإعلام، بلغ عددهم (3) محكمين، وقد أبدى المحكمون بعض الملاحظات والتوجيهات، منها: اقتراح بعض المضامين، ودمج مضمونين ليشكلا مضموناً واحداً، وبعد إجراء التعديلات أصبحت الاستمارة صالحة لقياس ما يجب أن تقيسه من تحليل مضمون

منشورات الفيس بوك، للصفحات التابعة لمؤسسات التربية والتعليم الفلسطينية، خلال أزمة فايروس كورونا.

- **ثبات الأداة:** قام الباحث بالتأكد من ثبات النتائج من خلال إعادة التحليل مرة أخرى، لعينة من منشورات صفحات الفيس بوك للمؤسسات التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية خلال أزمة فايروس كورونا، بلغ عددها (155) منشوراً، وبلغ تكرار الاتفاق (138)، وبلغ مجموع نقاط الاختلاف (17)، وبالتالي فإن نسبة الثبات بلغت (0.8903) وتُعد نسبة عالية وتدل أيضاً على درجة عالية من الثبات.

نتائج الدراسة التحليلية وتفسيرها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، والذي ينص على: "ما تصنيف الموضوعات التي احتوتها منشورات المؤسسات التربوية، التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية، خلال فترة أزمة فايروس كورونا؟". ولمعرفة تصنيف الموضوعات التي تنتمي لها منشورات المؤسسات التربوية الثلاث (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، مديرية التربية والتعليم/قباطية، مدرسة الشهيد عزت أبو الرب الثانوية)، تم حساب التكرارات والنسب المئوية للصفحات الثلاث، والجدول (1) الآتي يبين ذلك:

جدول (1): التكرارات والنسب المئوية لموضوعات صفحات المؤسسات الثلاث خلال أزمة فايروس كورونا

المجموع العام		صفحة مدرسة الشهيد عزت أبو الرب الثانوية		صفحة مديرية التربية والتعليم/ قباطية		صفحة وزارة التربية والتعليم الفلسطينية		الموضوعات
النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	
51%	365	70%	210	41%	106	32%	49	المواد التعليمية والدروس المرئية
9%	63	3.5%	11	10%	27	16%	25	أنشطة تعليمية

المجموع العام		صفحة مدرسة الشهيد عزت أبو الرب الثانوية		صفحة مديرية التربية والتعليم / قباطية		صفحة وزارة التربية والتعليم الفلسطينية		الموضوعات
النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	
5%	37	4%	13	6%	16	5%	8	تعليمات وقرارات تربوية
6%	42	2.5%	7	12%	30	3%	5	القضايا الوطنية والاجتماعية
3%	20	4%	13	2%	5	2%	2	إرشادات صحية
26%	190	16%	48	29%	76	42%	66	متابعات وأخبار تربوية
100%	717	100%	302	100%	260	100%	155	مجموع المنشورات

يشير الجدول (1) السابق إلى أن الموضوعات المتعلقة (بالمواد التعليمية والدروس المرئية) حصل على التكرار الأكثر في المجموع العام والذي بلغ (365) وبنسبة مئوية بلغت (51%) بشكل عام، تليها الموضوعات المتعلقة (بالمتابعات والأخبار التربوية) بتكرار بلغ (190) وبنسبة مئوية بلغت (26%)، تليها الموضوعات المتعلقة (بالأنشطة التعليمية) فقد بلغ التكرار (63) بنسبة مئوية مقدارها (9%)، تليها الموضوعات المتعلقة (بالقضايا الوطنية والاجتماعية) حيث بلغ تكرارها (42) بنسبة مئوية مقدارها (6%)، تليها الموضوعات المتعلقة (بالتعليمات والقرارات التربوية) حيث بلغ تكرارها (37) بنسبة مئوية مقدارها (5%)، تليها الموضوعات المتعلقة (بالإرشادات الصحية) حيث بلغ تكرارها (20) بنسبة مئوية مقدارها (3%).

ويرى الباحث بأن حصول الموضوعات المتعلقة (بالمواد التعليمية والدروس المرئية) على أعلى تكرار بلغ (365) وبنسبة مئوية مقدارها (51%) من مجمل منشورات صفحات الفيس بوك، للمؤسسات الثلاث التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية، يتفق مع سياسات وزارة التربية

والتعليم في فلسطين، خلال أزمة فيروس كورونا، حيث أشارت الوزارة إلى ضرورة تفعيل التعليم عن بُعد، كاستراتيجية أساسية لمواصلة التعليم أثناء هذه الأزمة، وإلى ضرورة التواصل المستمر والمتتابع مع الطلبة، مما أوجب على المؤسسات التعليمية الفلسطينية التركيز بشكل كبير على الجوانب المتعلقة (بالمواد التعليمية والدروس المرئية) أثناء فترة الأزمة؛ لسد فجوة توقف التعلم الجاهي، وإتاحة الفرصة أمام الطلبة للوصول إلى المصادر المعلوماتية من المنازل.

إن أزمة فيروس كورونا، وما نتج عنها من توقف مفاجئ في سير العملية التعليمية، جعل المؤسسات التعليمية الفلسطينية تصب تركيزها بصورة مباشرة على إعداد المواد التعليمية ونشرها عن بُعد عبر وسائل التواصل الاجتماعي، كونها تُعدُّ أكثر الطرق شعبية وأقلها تكلفة مقارنة بأنظمة التعليم الإلكتروني التي تحتاج إلى بيئات تعليمية متكاملة، وبنية تحتية قوية من خلال توفير سرعة الإنترنت العالية، بالإضافة إلى توفر عامل: الخبرة بالتعامل مع تلك الأدوات الرقمية من قبل المعلمين والطلبة.

ويفسر الباحث سبب حصول الموضوعات المتعلقة (بالمتابعات والأخبار التربوية) على المرتبة الثانية من حيث درجة اهتمام منشورات مؤسسات وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، لحالة الانقطاع وابتعاد المعلمين والطلبة عن مؤسساتهم التعليمية خلال فترة الجائحة، مما ساهم بجعل جميع العاملين والطلبة في المؤسسات التعليمية على اطلاع متواصل بالحيثيات المستجدة خلال الأزمة، بالإضافة إلى ذلك، شكلت تلك المنشورات جسراً ما بين صانع القرار في وزارة التربية والتعليم والمديريات أو المدارس التابعة لها خلال فترة الأزمة.

ويرى الباحث بأن حصول الموضوعات المتعلقة (بالأنشطة التعليمية الطلابية) على المرتبة الثالثة من حيث سُلّم الأولويات، كان نتيجة إطلاق وزارة التربية والتعليم الفلسطينية موقعا إلكترونيا متخصصا في الأنشطة التعليمية باسم (تأمل) دفع الطلبة في فلسطين إلى المشاركة الإيجابية والتفكير والإبداع في العديد من القضايا المستجدة في العالم بشكل عام وفي فلسطين بشكل خاص، ويرى الباحث بأن سعي المؤسسات التعليمية الفلسطينية نحو تفعيل الأنشطة التعليمية التي تتطلب مشاركة من قبل الطلبة جاء نتيجة ضعف تفاعل الطلبة مع المنشورات التعليمية في بداية أزمة كورونا، حيث ركزت تلك المنشورات على نقل الخبرات التربوية من جانب واحد، مثل:

الدروس التعليمية المرئية أو أوراق عمل أو الملخصات والدروس التعليمية المطبوعة، ودون إيجاد آليات يمكنها من دمج الطلبة وتفاعلهم بصورة إيجابية في العملية التعليمية خلال فترة الجائحة. وعلى الرغم من الاهتمام الكبير للمؤسسات التعليمية الثلاث على الجوانب المرتبطة بالدروس التعليمية والمتابعات والأخبار التربوية، إلا أن الباحث لمس وجود نسب متفاوتة للموضوعات التربوية الأخرى، مثل: الجوانب المتعلقة (بالقضايا الوطنية والاجتماعية) والتي تُعد جانباً مهماً لربط الطلبة في فلسطين بالمحيط الإقليمي الذي يعيشون فيه، ولجعلهم مهتمين بواقعهم وظروفهم، ومدركين أيضاً للمؤثرات التي تحيط بهم وبالتحديد ما يرتبط بدولة فلسطين ومحيطها العربي والإسلامي، ومن جانب آخر، حصلت الجوانب المتعلقة (بالقرارات التربوية) على نسبة (5%) وقد احتوت تلك المنشورات على أهم الإجراءات والقوانين والتعميمات التي تتخذها المؤسسات التربوية على ضوء جائحة كورونا، وقد مثلت تلك المنشورات إجراءات المؤسسات التعليمية لمواجهة توقف التعليم الفجائي وابتعاد المعلمين والطلبة عن مدارسهم، بينما حصلت الجوانب المرتبطة (بالقضايا الصحية) على (20) منشوراً بنسبة (3%) من مجمل المنشورات للمؤسسات الثلاث، وقد اهتمت معظم تلك المنشورات بالقضايا المرتبطة بجائحة فايروس كورونا، من حيث: طرق الوقاية والعدوى، الأعراض، أسباب المرض وواجبات الطلبة والمعلمين نحو مجتمعهم خلال هذه الأزمة.

وبالنسبة لنتائج كل صفحة على حدة، يشير الجدول (1) السابق إلى ما يأتي:

أولاً: صفحة وزارة التربية والتعليم الفلسطينية: حصلت الموضوعات المتعلقة (بالمتابعات والأخبار التربوية) على التكرار الأكثر في المجموع العام، والذي بلغ (66) وبنسبة مئوية بلغت (42%) بشكل عام، تليها الموضوعات المتعلقة (بالمواد التعليمية والدروس المرئية) بتكرار بلغ (49) وبنسبة مئوية بلغت (32%)، تليها الموضوعات المتعلقة (بالأنشطة التعليمية) فقد بلغ التكرار (25) بنسبة مئوية مقدارها (16%)، تليها الموضوعات المتعلقة (بالتعليمات والقرارات التربوية) حيث بلغ تكرارها (8) بنسبة مئوية مقدارها (5%)، تليها الموضوعات المتعلقة (بالقضايا الوطنية والاجتماعية) حيث بلغ تكرارها (5) بنسبة مئوية مقدارها (3%)، تليها الموضوعات المتعلقة (بالإرشادات الصحية) حيث بلغ تكرارها (2) بنسبة مئوية مقدارها (2%).

ويعتقد الباحث، بأن تركيز صفحة وزارة التربية والتعليم الفلسطينية على المواضيع المتعلقة (بالمتابعات والأخبار التربوية) يأتي لكونها تمثل رأس الهرم التربوي في فلسطين، فالأخبار والإجراءات التربوية اليومية والإيجاز الصحفي التربوي، ومتابعات أعمال الدوائر التربوية على اختلاف مستوياتها، والإيضاحات، والإعلان عن المشاريع الجديدة، وتفقد سير العمل خلال الأزمة، تنبع بالأساس من مؤسسة الوزارة، ونتيجة لذلك حصلت تلك المواضيع على أعلى نسبة مئوية لمنشورات وزارة التربية والتعليم خلال الشهور الثلاثة الأولى من أزمة فيروس كورونا.

ثانياً: صفحة مديرية التربية والتعليم/قباطية: حصلت الموضوعات المتعلقة (بالمواد التعليمية والدروس المرئية) على التكرار الأكثر في المجموع العام، والذي بلغ (106) وبنسبة مئوية بلغت (41%) بشكل عام، تليها الموضوعات المتعلقة (بالمتابعات والأخبار التربوية) بتكرار بلغ (76) وبنسبة مئوية بلغت (29%)، تليها الموضوعات المتعلقة (بالقضايا الوطنية والاجتماعية) فقد بلغ التكرار (30) بنسبة مئوية مقدارها (12%)، تليها الموضوعات المتعلقة (بالأنشطة التربوية) حيث بلغ تكرارها (27) بنسبة مئوية مقدارها (10%)، تليها الموضوعات المتعلقة (بالتعليمات والقرارات التربوية) حيث بلغ تكرارها (16) بنسبة مئوية مقدارها (6%)، تليها الموضوعات المتعلقة (بالإرشادات الصحية) حيث بلغ تكرارها (5) بنسبة مئوية مقدارها (2%).

ويعتقد الباحث، بأن حصول الموضوعات المرتبطة (بالمواد التعليمية والدروس المرئية) على المرتبة الأولى من حيث الموضوعات الأكثر تناولاً في صفحة مديرية التربية والتعليم/قباطية يعود لاهتمام المديرية التربوية في مختلف محافظات فلسطين بمواصلة التعليم عن بُعد، من خلال نشر الدروس والمواد التعليمية وأوراق العمل بمختلف أنواعها أثناء جائحة كورونا، فالمديرية التربوية تمثل المؤسسة التربوية الأقرب للبيئة المدرسية والمسؤول المباشر عنها مما يحتم عليها توجيهها ورفدها بمصادر التعلم المختلفة، هذا من جانب، ومن جانب آخر شكلت تلك المنشورات المرتبطة بالمواد التعليمية أمودجاً مكن صفحات المدارس من الاستفادة منها، من خلال مشاركة تلك المنشورات على صفحاتها الخاصة، أو نشرها في مجموعات الطلبة الخاصة بها.

ثالثاً: صفحة مدرسة الشهيد عزت أبو الرب الثانوية: حصلت الموضوعات المتعلقة (بالمواد التعليمية والدروس المرئية) على التكرار الأكثر في المجموع العام والذي بلغ (210) وبنسبة مئوية بلغت (70%) بشكل عام، تليها الموضوعات المتعلقة (بالمتابعات والأخبار التربوية) بتكرار بلغ (48) وبنسبة مئوية بلغت (16%)، تليها كل من: الموضوعات المتعلقة (بالتعليمات والقرارات التربوية، والإرشادات الطبية) فقد بلغ التكرار (13) بنسبة مئوية مقدارها (4%)، تليها الموضوعات المتعلقة (بالأنشطة التربوية) حيث بلغ تكرارها (11) بنسبة مئوية مقدارها (3.5%)، تليها الموضوعات المتعلقة (بالقضايا الوطنية والاجتماعية) حيث بلغ تكرارها (7) بنسبة مئوية مقدارها (2.5%).

ويعتقد الباحث، بأن حصول الموضوعات المرتبطة (بالمواد التعليمية والدروس المرئية) على المرتبة الأولى من حيث الموضوعات الأكثر تناولاً في صفحة مدرسة الشهيد عزت أبو الرب الثانوية يعود لاهتمام المدارس الفلسطينية بتوفير مصادر التعلم المختلفة لدى طلابها، مثل: الدروس المرئية والروابط الإلكترونية والملفات النصية والصور التعليمية وغيرها من المصادر الأخرى، هذا من جانب ومن جانب آخر، فقد أصدرت وزارة التربية والتعليم، عدة قرارات تطلب من المدارس بشكل عام ومن المعلمين بشكل خاص توفير طرق مختلفة لضمان التواصل مع الطلبة خلال أزمة كورونا، مما دفع بالمدارس الفلسطينية إلى تركيز جهودها على نشر المصادر التعليمية عبر منصاتها الإلكترونية وبالتحديد صفحات الفيس بوك.

وبتأمل نتائج الجدول (1) السابق نلاحظ تفاوتاً واضحاً في النسب المئوية للموضوعات التي تضمنتها الصفحات الثلاث، فنلاحظ أن النسبة المئوية للموضوعات المرتبطة (بالمواد التعليمية والدروس المرئية) في صفحة مدرسة الشهيد عزت أبو الرب الثانوية بلغت (70%)، بينما حصلت على صفحة مديرية التربية والتعليم/قباطية، على نسبة مئوية بلغت (41%)، بينما حصلت على نسبة (32%) في صفحة وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، ويفسر الباحث هذا التباين إلى اختلاف المستويات الإدارية لكل صفحة عن الأخرى، حيث تهتم صفحات المدارس في العادة بالموضوعات التعليمية الخاصة بالطلبة، مثل: الامتحانات وأوراق العمل والدروس المرئية، بينما نجد صفحة وزارة التربية والتعليم الفلسطينية تهتم بسياسات التعليم والأخبار والمتابعات لسير العملية التعليمية أثناء أزمة كورونا، حيث بلغت نسبتها (66%)، بينما نجد صفحة مديرية

التربية والتعليم/قباطية قد وازنت بين النسبتين السابقتين، حيث حصلت الموضوعات المتعلقة بالمواد التعليمية والدروس المرئية) على نسبة (41%).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، والذي ينص على: "ما تصنيف الوسائط المستخدمة في منشورات المؤسسات التربوية التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية، خلال فترة أزمة فيروس كورونا؟" ولمعرفة تصنيف الوسائط المستخدمة في منشورات المؤسسات التربوية الثلاث (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، مديرية التربية والتعليم/قباطية، مدرسة الشهيد عزت أبو الرب الثانوية)، تم حساب التكرارات والنسب المئوية للصفحات الثلاث، والجدول (2) الآتي يبين ذلك:

جدول(2): التكرارات والنسب المئوية للوسائط المستخدمة في صفحات المؤسسات الثلاث خلال أزمة فيروس كورونا

المجموع العام	صفحة مدرسة الشهيد عزت أبو الرب الثانوية		صفحة مديرية التربية والتعليم/ قباطية		صفحة وزارة التربية والتعليم الفلسطينية		الوسائط المستخدمة	
	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار		
29%	350	27%	101	30%	158	29%	91	صور
17%	205	16%	59	16%	85	19%	61	فيديو
6%	73	5%	18	6%	28	9%	27	رسوم رقمية
15%	183	17%	65	15%	80	12%	38	ألوان
33%	407	35%	136	33%	172	31%	99	معلومات وحقائق نصية
100%	1218	100%	379	100%	523	100%	316	المجموع

نلاحظ أن المجموع لا يساوي عدد العينة: لاستخدام أكثر من وسيط في المنشور الواحد يشير الجدول (2) السابق إلى اهتمام الصفحات الثلاث باستخدام أنواع مختلفة من الوسائط المتعددة في منشوراتها خلال أزمة فيروس كورونا، وتشير النتائج للمجموع العام إلى أن الوسيط

من نوع (الحقائق والمعلومات النصية) قد حصل على التكرار الأكثر والذي بلغ (407) وبنسبة مئوية بلغت (33%) بشكل عام، وفي كل صفحة من الصفحات الثلاث كل على حدة، يليه الوسيط من نوع (الصور) بتكرار بلغ (350) وبنسبة مئوية بلغت (29%) بشكل عام، وفي كل صفحة من الصفحات الثلاث كل على حدة، يليه الوسيط من نوع (فيديو) فقد بلغ التكرار (205) بنسبة مئوية مقدارها (17%)، يليه الوسيط من نوع (لون) حيث بلغ تكراره (183) بنسبة مئوية مقدارها (15%)، يليه الوسيط من نوع (رسوم رقمية) حيث بلغ تكرارها (73) بنسبة مئوية مقدارها (6%). ويرى الباحث، بأن حصول الوسائط من نوع (الحقائق والمعلومات النصية) على أكثر تكرار بلغ (407) وبنسبة مئوية مقدارها (33%) من مجمل منشورات صفحات الفيس بوك، للمؤسسات الثلاث التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية، يعود إلى سهولة إعدادها وتصميمها، بالإضافة إلى توفيرها للجهد الذي يبذله مُعدّ المنشور، بينما يحتاج تصميم الفيديو إلى مختصين وخبراء في مجال الوسائط المتعددة، وإلى حاجتها لمزيد من الوقت والجهد لإعدادها وتصميمها بصورة تتناسب مع المعلومات والحقائق، وتأكيداً على ذلك، لاحظ الباحث أثناء تحليله لمنشورات المؤسسات الثلاث خلال أزمة فايروس كورونا، اكتفائها بعرض المعلومات النصية فقط في صياغتها للمنشور، وابتعادها عن توظيف أماط مهمة من الوسائط، مثل (الرسوم الرقمية) حيث حصل على أقل تكرار بلغ (73) بنسبة مئوية بلغت (6%) فقط، وتختلف هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة لبد (2017) بأن استخدام الألوان والرسوم الرقمية تأتي بالمرتبة الأولى، في منشورات صفحات الفيس بوك في فلسطين.

وبالنسبة لنتائج كل صفحة على حدة، يشير الجدول (2) إلى ما يأتي:

أولاً: صفحة وزارة التربية والتعليم الفلسطينية: حصل الوسيط من نوع (الحقائق والمعلومات النصية) على التكرار الأكثر، والذي بلغ (99) وبنسبة مئوية بلغت (31%) بشكل عام، يليه الوسيط من نوع (الصور) بتكرار بلغ (91) وبنسبة مئوية بلغت (29%)، يليه الوسيط من نوع (فيديو) فقد بلغ التكرار (61) بنسبة مئوية مقدارها (19%)، يليه الوسيط من نوع (لون) حيث بلغ تكرارها (38) بنسبة مئوية مقدارها (12%)، يليه الوسيط من نوع (رسوم رقمية) حيث بلغ تكرارها (27) بنسبة مئوية مقدارها (9%).

ثانياً: صفحة مديرية التربية والتعليم/قباطية: حصل الوسيط من نوع (الحقائق والمعلومات النصية) على التكرار الأكثر، والذي بلغ (172) وبنسبة مئوية هي (33%) بشكل عام، يليه الوسيط من نوع (الصور) بتكرار بلغ (158) وبنسبة مئوية بلغت (30%)، يليه الوسيط من نوع (فيديو) فقد بلغ التكرار (85) بنسبة مئوية مقدارها (16%)، يليه الوسيط من نوع (لون) حيث بلغ تكرارها (80) بنسبة مئوية مقدارها (15%)، يليه الوسيط من نوع (رسوم رقمية) حيث بلغ تكرارها (28) بنسبة مئوية مقدارها (6%).

ثالثاً: صفحة مدرسة الشهيد عزت أبو الرب الثانوية: حصل الوسيط من نوع (الحقائق والمعلومات النصية) على التكرار الأكثر والذي بلغ (136) وبنسبة مئوية هي (35%) بشكل عام، يليه الوسيط من نوع (الصور) بتكرار بلغ (101) وبنسبة مئوية بلغت (27%)، يليه الوسيط من نوع (لون) فقد بلغ التكرار (65) بنسبة مئوية مقدارها (17%)، يليه الوسيط من نوع (فيديو) حيث بلغ تكرارها (59) بنسبة مئوية مقدارها (16%)، يليه الوسيط من نوع (رسوم رقمية) حيث بلغ تكرارها (18) بنسبة مئوية مقدارها (5%).

وبالتأمل في ترتيب الوسائط المستخدمة في منشورات المؤسسات الثلاث خلال فترة الجائحة، نلمس تقارباً شديداً في ترتيب تلك الوسائط المستخدمة، ويعزو الباحث ذلك لسببين رئيسيين، الأول: استخدام نفس الأنماط أثناء إعداد المنشورات التربوية للمؤسسات التعليمية الثلاث، فنجد ذهاب معظم المنشورات إلى استخدام النصوص والمعلومات فقط، أو توظيف الصور داخل تلك المنشورات، أما السبب الثاني فيعود إلى مشاركة المعلومات أو المنشورات نفسها، ما بين الصفحات التربوية الثلاث مما ساهم في تقارب ترتيب الوسائط الرقمية المستخدمة في منشورات صفحات الفيس بوك التابعة للمؤسسات التربوية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث، والذي ينص على: "ما مصادر المعلومات المستخدمة في منشورات المؤسسات التربوية التابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية، خلال فترة أزمة فايروس كورونا؟" ولمعرفة مصادر المعلومات المستخدمة في منشورات المؤسسات التربوية الثلاث (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، مديرية التربية والتعليم/قباطية، مدرسة الشهيد عزت أبو الرب الثانوية)، تم حساب التكرارات والنسب المئوية لمصادر معلومات الصفحات الثلاث، والجدول (3) الآتي يبين ذلك:

جدول (3): التكرارات والنسب المئوية لمصادر المعلومات المستخدمة
في صفحات المؤسسات الثلاث خلال أزمة فايروس كورونا

المجموع العام		صفحة مدرسة الشهيد عزت أبو الرب الثانوية		صفحة مديرية التربية والتعليم/ قباطية		صفحة وزارة التربية والتعليم الفلسطينية		المصادر
النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	
32%	226	22%	65	25%	64	63%	97	إعداد الصفحة وتصميمه
68%	491	78%	237	75%	196	37%	58	مشاركة من الإنترنت
100%	717	100%	302	100%	260	100%	155	المجموع

يشير الجدول (3) السابق إلى أن اعتماد صفحات الفيس بوك التابعة للمؤسسات التعليمية الثلاث خلال أزمة كورونا على (مشاركة المصادر من الإنترنت) قد حصل على التكرار الأكثر والذي بلغ (491) وبنسبة مئوية هي (61%)، يليه اعتماد صفحات الفيس بوك الثلاث على (معدّي الصفحة ومصمميها) قد حصل على التكرار (226) وبنسبة مئوية بلغت (32%) في المجموع العام. ويفسر الباحث حصول المصادر التي تتم مشاركتها من الإنترنت على التكرار الأكثر، لحالة التحول المفاجئ في التعليم العام في فلسطين على ضوء الجائحة، فالتعليم بصورة أساسية قائم على النمط الوجيه المباشر (الاعتيادي) من دون الاعتماد المباشر على المصادر الرقمية بمختلف أنواعها، ونتيجة لهذا التغيير المفاجئ، وجدت المؤسسات التعليمية الفلسطينية نفسها في حالة ارتباك دفعها للتركيز على المصادر التعليمية التي تمّ إعدادها ونشرها مسبقاً عبر الإنترنت؛ للاستفادة منها، وتوزيعها عبر منصات التعليم وبالتحديد صفحات الفيس بوك، بهدف استغلال الوقت، واستثمار المصادر الرقمية السابقة (الجاهزة) لحل مشكلة انقطاع الطلبة عن مدارسهم بسبب ظروف هذه الأزمة.

إن المصادر الرقمية الجاهزة (التي تمّ إعدادها سابقاً) تُعدّ بمثابة "مخزن معلومات جاهز" يُمكن توظيفه في أي وقت، وقد لمس الباحث أثناء تحليله لمحتوى المنشورات التعليمية أن كثيراً من تلك المنشورات تضمنت محتوى مرئياً من موقع اليوتيوب، الذي يُعدّ أكبر مستضيف للملفات المرئية، بالإضافة إلى احتواء تلك المنشورات للعديد من الملفات والملخصات والدروس التي يتمّ

تحميلها عبر منصات الحوسبة السحابية، مثل: جوجل درايف One Drive، Google Drive وغيرها، والتي تتيح إضافة محتواها عبر إضافة الروابط الخاصة بها داخل المنشورات التعليمية.

وبالنسبة لنتائج كل صفحة على حدة، يشير الجدول (3) السابق إلى ما يأتي:

أولاً: صفحة وزارة التربية والتعليم الفلسطينية: أشارت النتائج إلى أن اعتماد منشورات الصفحة على (معدّي الصفحة ومصمميها) قد حصل على التكرار الأكثر، والذي بلغ (97) وبنسبة مئوية مقدارها (63%)، يليه اعتماد منشورات الصفحة على (مشاركة المعلومات من الإنترنت) قد حصل على تكرار بلغ (58) وبنسبة مئوية مقدارها (37%).

ثانياً: صفحة مديرية التربية والتعليم/قباطية: أشارت النتائج إلى أن اعتماد منشورات الصفحة على (مشاركة المعلومات من الإنترنت) قد حصل على التكرار الأكثر، والذي بلغ (196) وبنسبة مئوية مقدارها (75%)، يليه اعتماد منشورات الصفحة على (معدّي الصفحة ومصمميها) قد حصل على تكرار بلغ (64) وبنسبة مئوية مقدارها (25%).

ثالثاً: صفحة مدرسة الشهيد عزت أبو الرب الثانوية: أشارت النتائج إلى أن اعتماد منشورات الصفحة على (مشاركة المعلومات من الإنترنت) قد حصل على التكرار الأكثر، والذي بلغ (237) وبنسبة مئوية مقدارها (78%)، يليه اعتماد منشورات الصفحة على (معدّي الصفحة ومصمميها) قد حصل على تكرار بلغ (65) وبنسبة مئوية مقدارها (22%).

وبتأمل نتائج الجدول (3) السابق نلاحظ التباين الكبير في مصادر المنشورات التعليمية، بالنسبة للمؤسسات التربوية الثلاث، حيث تصدرت المصادر المستندة على (معدّي الصفحة ومصمميها) في صفحة وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، بتكرار بلغ (97) وبنسبة مئوية تشكل حوالي (63%) من المنشورات خلال أزمة كورونا، بينما نلمس اعتماد صفحتي: مديرية التربية والتعليم/قباطية ومدرسة الشهيد عزت أبو الرب الثانوية على (مشاركة المعلومات من الإنترنت)، ويعتقد الباحث، بأن ذلك يعود لكون صفحة وزارة التربية والتعليم الفلسطينية تُعدّ مصدراً أساسياً للمعلومات والقرارات التي يتم إصدارها بشكل عام، بالإضافة لكونها تمثل أعلى الهرم التعليمي في فلسطين، ولامتلاكها الطواقم الفنية المتخصصة في تصميم المحتوى التعليمي وإنتاجه، مما يحتم على جميع المؤسسات التربوية الأخرى مشاركة تلك المصادر؛ لكي تستطيع الوصول إلى أكبر عدد ممكن من الطلبة، خلال الظروف الطارئة والمتمثلة في أزمة كورونا، وما نتج عنها من ابتعاد الطلبة عن مقاعد التعليم في المدارس.

التوصيات

في ضوء ما ألت إليه نتائج هذه الدراسة، يوصي الباحث بما يأتي:

- ضرورة الاهتمام بتوظيف وسائل التواصل الاجتماعي؛ لمواصلة التعليم عن بُعد خلال فترة الأزمة، وبالتحديد أزمة فايروس كورونا؛ لضمان وصول المعلومات والأخبار والخبرات التربوية إلى الطلبة أولاً بأول.
- ضرورة تشجيع المعلمين والمختصين التربويين، على إعداد المواد التعليمية وتصميمها، من خلال عقد دورات تدريبية وتوفير الأدوات اللازمة لإنتاجها.
- ضرورة التنسيق مع الخبراء التكنولوجيين والمهندسين والمؤسسات التعليمية؛ لإنتاج دروس تعليمية مرئية تمكن الطلاب من مواصلة التعلم أثناء تواجدهم في المنازل خلال فترة الأزمة.
- ضرورة تنويع الوسائط المستخدمة في منشورات المؤسسات التعليمية، وبالتحديد الفيديو والصور لقدرتهما على جذب انتباه الطلبة، وإمكانية احتوائهما على العديد من الخبرات التربوية في نفس الوقت.
- ضرورة تنويع مصادر المنشورات التعليمية، ويستحسن الاعتماد على معدي الصفحات ومصمميها.
- ضرورة إفساح المجال أمام موضوعات تعليمية مختلفة، مثل: الأنشطة التعليمية، والإرشادات الطبية خاصة خلال فترة أزمة كورونا.

المصادر والمراجع:

المراجع العربية:

- أبو زايد، عايده علي (2016). استخدامات طلبة الثانوية العامة لشبكات التواصل الاجتماعي وأثرها في المحافظة على القيم الثقافية "دراسة ميدانية في محافظات غزة". رسالة ماجستير (غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، فلسطين.
- أبوسارة، عبدالرحمن محمد (2020). توظيف التكنولوجيا الرقمية في التعليم في وقت الأزمة: فيروس كورونا أمودجاً. تم الاسترجاع من الموقع بتاريخ 2020-3-21 من الرابط: <https://www.new-educ.com/author/abusarahedtech>
- أبو سارة، عبدالرحمن محمد (2016). أثر استخدام ثلاثة برامج حاسوبية على التحصيل الدراسي لطلبة الصف العاشر الأساسي في الرياضيات ودافعيتهم نحو تعلّمها في مديرية قباطية (دراسة مقارنة). رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- [1/http://doi.org/10.13140/RG.2.2.23159.98720](http://doi.org/10.13140/RG.2.2.23159.98720)
- أبوسارة، عبدالرحمن محمد، كفاقي، وفاء، وصالحه، سهيل (2019). فاعلية برنامج قائم على النمذجة الرياضية باستخدام تطبيقات (الحاسوب التفاعلي- الواقع المعزز) لتنمية مهارات الحسّ المكاني لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي بمادة الرياضيات في فلسطين). المجلة الدولية للتعليم بالإنترنت، 18(2)، 1-54. <http://doi.org/10.21608/JAEE.2019.98859>
- إم أي تي تكنولوجيا ريفيو العربية (2020). الدول العربية تلجأ إلى التعليم عن بعد لمواجهة تداعيات فيروس كورونا. تم الاسترجاع من الموقع بتاريخ 2020-5-23، من الرابط <https://cutt.ly/8t3mnhO>
- أيبوك (2020). تقرير وسائل التواصل الاجتماعي في فلسطين. تم الاسترجاع من الموقع بتاريخ 2020-5-22م، من الرابط <http://ipoke.co/SocialMediaOnPalestine2019.pdf>.
- عصيدة، فادي صقر (2019). دور مواقع التواصل الاجتماعي في إثراء اللغة العربية - موقع الفيس بوك أمودجاً. مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحث الإنسانية والاجتماعية، العدد (49)، 1-14.

- عيسى، طلعت عبدالحميد ومنصور، محمد حسام (2018). الأطر الخبرية لقضية حصار غزة في المواقع الإلكترونية للصحف الأمريكية دراسة تحليلية مقارنة. مجلة جامعة الأزهر - غزة، (1)20، 186-155.
- فرناندث، هيثم عميره (2020). فيروس كورونا في الدول العربية: عاصفة عابرة، فرصة للتغيير أم كارثة إقليمية؟. تم الاسترجاع من الموقع بتاريخ 2020-6-12م، من الرابط:
<http://www.realinstitutoelcano.org/wps/wcm/connect/2020--ddf8219a-d7ae-488e-bcbd-4ccafc4840c3/ARI39-Amirah-coronavirus-paises-arabes-tormenta-pasajera-oportunidad-de-cambio-o-hecatombe-regional-version-arabe.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=ddf8219a-d7ae-488e-bcbd-4ccafc4840c3>
- قشوط، جوهر الهامالي(2016). تحليل مضمون الصفحات الأولى في الصحف الأردنية اليومية - دراسة تحليلية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
- لبد، عبير محمد (2018). استخدام المواقع الإلكترونية الفلسطينية للإنفوجرافيك دراسة تحليلية مقارنة. المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعلم الإلكتروني، 6(12)، 20-11.
- محمد، طيف (2017). المضامين التربوية في مجلات الأطفال السورية دراسة تحليلية مقارنة. مجلة جامعة البعث، 39(59)، 193-163.
- المزيني، إبراهيم فتحي (2018). معالجة المواقع الإخبارية الفلسطينية لقضايا الشباب دراسة تحليلية مقارنة. رسالة ماجستير (غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، فلسطين.
- الهواري، لمياء صالح (2015). مستوى استخدام طلبة جامعة مؤتة لشبكتي الواتساب والفيس بوك وعلاقته بكل من البناء القيمي وفعالية الذات الأكاديمي. مجلة كلية التربية - جامعة الأزهر، 34(164)، 229-209.
- اليونيسف (2020). رسائل وأنشطة رئيسية للوقاية من مرض كوفيد - 19 والسيطرة عليه في المدارس. تم الاسترجاع من الموقع بتاريخ 2020-4-17، من الرابط <https://www.unicef.org/media/65871/file>

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Abu Sarah, Abdelrahman & Yaseen, Salah. (2018)(The Impact of Using Three Computer Programs on the Academic Achievement of Tenth Grade Students in Math in Qabatia Directorate (Comparative Study). An-Najah University Journal for Research - B (Humanities), 32(6), 10041032-. <http://doi.org/10.13140/RG.2.2.23159.987201/>
- Affouneh S, Salha S, Khlaif ZN. (2020). Designing Quality E-Learning Environments for Emergency Remote Teaching in Coronavirus Crisis. Interdiscip J Virtual Learn Med Sci. 11(2):13-.
- Huang, R.H., Liu, D.J., Tlili, A., Yang, J.F., Wang, H.H., et al. (2020). Handbook on Facilitating Flexible Learning During Educational Disruption: The Chinese experience in Maintaining Undisrupted Learning in COVID-19 outbreak. Beijing: Smart Learning Institute of Beijing Normal University. Handbook on Facilitating Flexible Learning During Educational Disruption: The Chinese Experience in Maintaining Undisrupted Learning in COVID-19 OutbreakSmart Learning Institute of Beijing Normal University.
- Huang, R.H., Liu, D.J., Zhan, T., Amelina, N., Yang, J.F., Zhuang, R.X., Chang, T.W., & Cheng, W. (2020). Guidance on Active Learning at Home during Educational Disruption: Promoting student's self-regulation skills during COVID-19 outbreak. Beijing: Smart Learning Institute of Beijing Normal University.
- UNESCO (2020 A). Startling digital divides in distance learning emerge. retrieved on 252020/4/ from the website <https://en.unesco.org/news/startling-digital-divides-distance-learning-emerge>
- UNESCO (2020 B). UNESCO rallies international organizations, civil society and private sector partners in a broad Coalition to ensure "Learning Never Stops". retrieved on 252020/4/ from the website <https://en.unesco.org/news/unesco-rallies-international-organizations-civil-society-and-private-sector-partners-broad>
- Sabbah, Y. (2020). E-Learning and ICT in Education at Palestinian Schools: The Path Towards 21st Century Skills. Palestinian Journal of Open Learning & e-Learning, 8(14), 116-.

- World Health Organization (2020). Rolling updates on coronavirus disease (COVID-19). retrieved on 24/2020/4/ from the website <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/events-as-they-happen>
- Saavedra, J. (2020). Educational challenges and opportunities of the Coronavirus (COVID-19) pandemic. retrieved on 12/2020/6/ from the website <https://blogs.worldbank.org/education/educational-challenges-and-opportunities-covid-19-pandemic>

تعليم أطفال اللاجئين السوريين في البلدان العربية ومشكلاته: دراسة تحليلية

د. خالد صلاح حنفي محمود

مقدمة

تعد الحرب الأهلية السورية أضخم الأزمات الإنسانية وأكثرها تعقيداً في عصرنا منذ اندلاع الحرب الأهلية في مارس 2011 وحتى الآن، ويتدهور الوضع داخل سوريا بسرعة، إذ هناك أكثر من (12) مليون شخص بحاجة للمساعدة للبقاء على قيد الحياة. فقد اضطر حوالي (8) ملايين شخص إلى ترك منازلهم ليتقاسموا غرفاً مكتظة مع عائلات أخرى أو ليقيموا في مبانٍ مهجورة. وتشير التقديرات إلى أنه ثمة (4.8) مليون سوري داخل البلاد في أماكن يصعب الوصول إليها، ومن بينهم (212,000) شخص عالق في مناطق محاصرة. وبسبب ذلك فقد وصفت منظمة الأمم المتحدة الحرب في سوريا بأنها أسوأ أزمة شهدتها الإنسانية في العصر الحديث.

(Hala, et al., 2015, P.1)

وقد تهجر أكثر من نصف سكان سوريا الذين يناهز عددهم 23 مليون نسمة، وأن ما لا يقل عن 7,6 مليون ممن هُجروا اضطروا إلى النزوح الداخلي، بينما اضطر أكثر من خمسة ملايين سوري إلى العيش كلاجئين في البلدان المجاورة بحثاً عن الأمان في لبنان والأردن والعراق، وبلدان أخرى مما يجعل من السوريين أكبر مجموعة من اللاجئين في العالم.

(Nebahay& Stephanie, 2015, p.5)

وقد أدت حالات الهجرة والنزوح الجماعي إلى تغير التركيبة السكانية في البلدان التي تستقبلهم؛ فارتفع عدد السكان في لبنان بنسبة تزيد عن % 25 وفي الأردن بنسبة % 10 وفي المناطق التركية الحدودية بنسبة تتراوح بين 10 إلى % 20 وأظهرت حكومات هذه البلدان ومواطنوها ترحيباً ملحوظاً تجاه هؤلاء اللاجئين. كما أدى تدفق اللاجئين إلى ضغوط كبيرة على

قطاعات الخدمات العامّة في البلدان المستضيفة مما يشكل تحدياً على صعيد تطوُّرها واستقرارها، فقد أسفر وجود اللاجئين عن ازدحام في المدارس والمستشفيات، وارتفاع أسعار الإيجارات في المناطق الفقيرة، وانخفاض الأجور، أو ارتفاع مستويات البطالة في اقتصادات تتمتع بمستويات بطالة مرتفعة أساساً. (Culbertson, Shelly & Constant, 2015, p6)

وقد حذرت المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين اليوم من معاناة ملايين اللاجئين المتواجدين في البلدان المجاورة والنازحون داخل سوريا من ظروف يرثى لها، وهم يواجهون مستقبلاً أكثر بؤساً من دون توفير المزيد من الدعم الدولي. وفي ظل غياب أي حل سياسي للصراع، لا يرى معظم اللاجئين السوريين في تركيا ولبنان والأردن والعراق ومصر أي احتمال للعودة إلى الديار في المستقبل القريب، وفرصتهم ضئيلة جداً في بدء حياتهم من جديد في المنفى.

وقد تعرّض جيلٌ من الأطفال السوريين إلى خطر الحرمان من التعليم النظامي. فلم يعد الكثير من الأطفال يرتاد المدرسة منذ سنوات، بسبب انقطاع التعليم في سوريا وعدم قدرة الأنظمة التعليمية في البلدان المستضيفة على استيعابهم. (UNICEF, 2014)

ويعتمد مستقبل الأطفال السوريين، واستقرار المنطقة وازدهارها على الحرص على توفير التعليم الذي يحتاج إليه الأطفال في سنّ الدراسة ليتحلّوا بالمرونة وبالقدرة على التكيف مع الظروف التي تواجههم ولإعالة أنفسهم وعائلاتهم؛ كما أنّ غياب بيئة تعليمية توفر الحماية وتطوير مهارات التفكير النقدي والفرص التي يتيحها التعليم قد يجعل الشباب أكثر عرضةً للانضمام إلى جماعات متطرّفة.

وتفرض مشكلة اللجوء ضرورة وجود نظم تعليمية قادرة على استيعاب النازحين واستيعاب أولئك الذين تركوهم خلفهم. وقد أكد تقرير اليونسكو (2019) على ما تواجهه البلدان عموماً في هذا السياق تحديداً من تحديات يفرضها الوفاء بالالتزام الدولي فيما يخص احترام الحق في التعليم للجميع. فقد قامت معظم الحكومات بتوفير تعليم موازٍ للاجئين. بيد أن هذه النظم التعليمية الموازية تفتقر عادة إلى معلمين مؤهلين، ولا يحصل الطلاب في العادة على شهادات معترف بها، كما أن مصادر التمويل قد تكون عرضة للانقطاع دون سابق إنذار. كما أن التعليم الموازي، في حالة استتالة فترة النزوح، يقلل من فرص التمتع بحياة كريمة في بلدان اللجوء الأولى

(UNESCO, 2019, xvii) ورصد أحد التقارير وجود (530) ألف طفل سوري لا يتلقون أي تعليم على الإطلاق.

مشكلة الدراسة

تحذر المنظمات الدولية من الأزمة الكبيرة التي ستواجهها سوريا مستقبلاً حتى عند توقف الحرب الأهلية لأنها ستواجه جيلاً من الأميين بسبب انقطاع ملايين الأطفال والشبان السوريين عن التعليم جراء الأزمة التي تمر بها بلادهم منذ أكثر من تسع سنوات. وقد تجاوز عدد اللاجئين السوريين ملايين الأشخاص، من بينهم أكثر من مليون طفل كما أوضحت التقارير الدولية، والذين يعانون من الكثير من المشكلات والأوضاع المعيشية الصعبة التي أثرت على التحاقهم بالتعليم واستكمال دراستهم سواء داخل سوريا أو خارجها.

وتشير الخبرات العالمية في مجال اللاجئين، إلى أن جزءاً كبيراً من هؤلاء اللاجئين لا يعودون لأوطانهم مرة أخرى بل يندمجون في البلاد المستضيفة لهم، كما حدث في حالة اللاجئين الفلسطينيين، أو تعود نسبة منهم لأوطانهم الأصلية، وإن كان ذلك يستغرق عشرات الأعوام كما هو متوقع نظراً لما تخلفه الحروب من مشكلات وأوضاع جديدة. لذا فإن البلاد المستضيفة لهؤلاء اللاجئين عليها أن تضع سيناريوهات ورؤى للتعامل مع اللاجئين السوريين على المدى المتوسط والبعيد المدى ولا تكتفي بالحلول قصيرة المدى من إقامة معسكرات أو مخيمات وعزلهم عن المجتمع الأصلي، بل عليها أن تعمل على الاستجابة لاحتماالية اندماج جزء منهم والإفادة منهم كقوى بشرية في مجتمعاتهم الجديدة.

ورغم كل ما تبذله المنظمات الدولية، والدول المستضيفة ومنظمات المجتمع المدني من جهود في التعامل مع الآثار المترتبة على مشكلة اللجوء، إلا إن الوضع مرشح للتفاقم نتيجة استمرار الصراع والحرب في المنطقة، وتزايد أعداد النازحين بصورة مستمرة، ومعاناة كثير من اللاجئين من المشكلات والتي أثرت بدورها على تعليم أطفال اللاجئين السوريين وأدت لانقطاع نصفهم أو أكثر عن التعليم.

ومن ثم تحاول الدراسة الحالية الإجابة على السؤال الآتي:

كيف يمكن التعامل مع أزمة تعليم أطفال اللاجئين السوريين وحل المشكلات التعليمية التي تواجه هؤلاء الأطفال في الدول العربية المستضيفة؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس كل من الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما واقع تعليم أطفال اللاجئين السوريين في البلدان المستضيفة لهم؟
2. ما المشكلات التعليمية والعوائق التي تواجه أطفال اللاجئين السوريين في بلدان اللجوء؟
3. ما الجهود المبذولة تجاه المشكلات التعليمية لهؤلاء الأطفال؟
4. ما الحلول المقترحة للتعامل مع الأزمة التعليمية الناشئة التي يعانيها أطفال اللاجئين السوريين في البلدان المستضيفة؟

أهمية الدراسة

بحث الدراسة الحالية مشكلة تعليم الأطفال اللاجئين، والأبعاد المرتبطة بها، وآثارها التي تعاني منها العديد من الدول العربية في المنطقة كالأردن ولبنان والعراق ومصر. وهذه المشكلة مرشحة للتفاقم مع استمرار الصراع والقتال الدائر في الأراضي السورية، وتشريد وتدمير المنازل والعائلات، وتزايد أعداد اللاجئين عام وراء الآخر في البلدان المستضيفة؛ الأمر الذي أدى بدوره إلى آثار سياسية واجتماعية واقتصادية وثقافية سلبية في تلك المجتمعات، وتوقف الكثير من الأطفال عن استكمال تعليمهم نتيجة الكثير من العوائق والمشكلات؛ مما يعني ارتداد كثير منهم إلى الأمية، وارتفاع نسب البطالة بينهم ويزيد الأوضاع سوءاً في سوريا نفسها أو المنطقة العربية ككل، مما يتطلب بحث ورصد وتحليل واقع تعليم الأطفال اللاجئين السوريين، والبحث عن الحلول والآليات للتعامل مع الوضع الراهن، بما يمكن أن يفيد القائمين على النظم التعليمية في البلدان المستضيفة أو العاملين في المنظمات الدولية أو الإقليمية في تحديد سبل معالجة جوانب وأبعاد وآثار تلك المشكلة.

أهداف الدراسة

1. التعرف على واقع أطفال اللاجئين السوريين.
2. تحديد أبرز العوائق أمام استكمال أطفال اللاجئين السوريين تعليمهم.

3. تحليل بعض الجهود الدولية في مجال تعليم أطفال اللاجئين السوريين.
4. طرح مقترحات لحل مشاكل تعليم أطفال اللاجئين السوريين.

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة على استخدام المنهج الوصفي نظراً لمناسبته لطبيعة مشكلة الدراسة، من خلال تحليل الدراسات والتقارير الصادرة عن المنظمات الدولية ووكالات الأمم المتحدة، وتحليل البيانات والإحصاءات حول الأوضاع التعليمية للأطفال اللاجئين، والجهود الدولية والإقليمية والمحلية لمعالجة أبعاد الأزمة الراهنة.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على دراسة تعليم أطفال اللاجئين السوريين في كل من (لبنان والأردن والعراق ومصر، وتركيا) في مراحل التعليم ما قبل الجامعي، في الفترة من (2011 حتى 2020).

مصطلحات الدراسة

لاجئ (Refugee): وفقاً لاتفاقية الأمم المتحدة الخاصة بوضع اللاجئين والمعروفة باسم اتفاقية جنيف (1951) شخص يوجد خارج بلد جنسيته أو بلد إقامته المعتادة، بسبب خوف له ما يبرره من التعرض للاضطهاد بسبب العنصر، أو الدين، أو القومية، أو الانتماء إلى طائفة اجتماعية معينة، أو إلى رأي سياسي، ولا يستطيع بسبب ذلك الخوف أو لا يريد أن يظل بحماية ذلك البلد أو العودة إليه خشية التعرض للاضطهاد وخوفاً على حياته، أو خوفاً من السجن أو التعذيب.

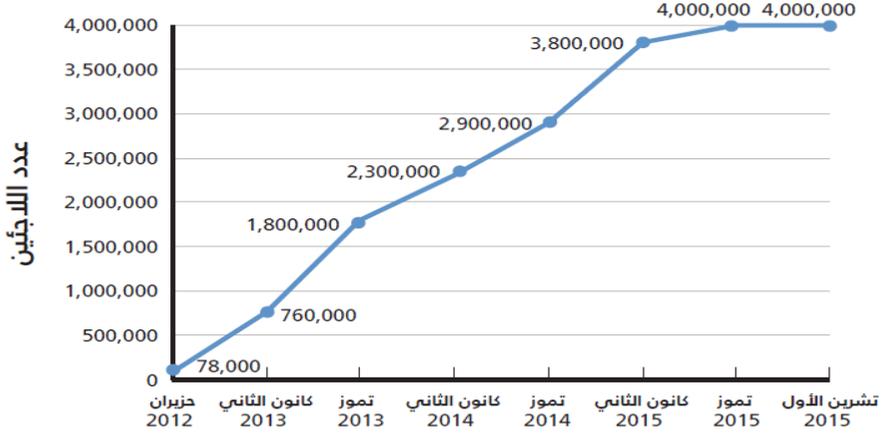
(The United Nation Higher Commission for Refugee Agency UNHCR, 2017)

الإطار النظري للدراسة

بدأ الصراع السوري في مارس (2011) من خلال التدخل العسكري الشديد القسوة ضد معارضي الحكومة مما ترتب عليه نزوح ما يقارب (12) مليون إنسان في الفترة من 2011 حتى أواخر عام 2015 منهم أكثر من خمس مليون شخص هاجروا إلى كل من: لبنان، والأردن، ومصر، وتركيا، والعراق. وتقريباً نصفهم في سن المدرسة وأقل من 18 سنة، بينما توجد نسبة (40%)

ممن هم أقل من 12 سنة. والشكل (1) يوضح نمو أعداد اللاجئين السوريين من 2012م حتى عام 2015م. (Culbertson, Constant, 2015, p.ix).

شكل (1) ارتفاع أعداد اللاجئين السوريين من يونه (2012) إلى أكتوبر (2015)



فقد زادت أعداد اللاجئين من (78000) شخص في يونه (2012) وبلغت (4) مليون شخص في عام (2015) وقد تجاوز العدد الخمس مليون شخص في سنة (2017)، ولا زالت الأعداد مرشحة للتزايد باستمرار الصراع والحرب في سوريا. فعلى سبيل المثال بلغ عدد طالبي اللجوء إلى أوروبا 952,446 أي ما يقارب المليون لاجئ وفقاً للمفوضية السامية لشؤون اللاجئين (UNHCR) في الفترة من أبريل 2011 حتى مايو 2017، وقد استقبلت ألمانيا والسويد نسبة (64%) من اللاجئين، ونسبة (21%) في المجر، والنمسا، وهولندا، وبلغاريا، وتوزعت النسبة الباقية (15%) على باقي الدول الأوروبية. (UNHCR, 2017).

أولاً- واقع تعليم أطفال اللاجئين السوريين التعليمية في البلدان المستضيفة لهم:

قبيل اندلاع الحرب في سوريا كان كل الأطفال السوريين ملتحقين بالمدرسة، وكانت معدلات معرفة القراءة والكتابة تتعدى نسبة (90%) كما كانت سوريا تنفق 5% من إجمالي دخلها السنوي

على التعليم. أما بعد الحرب فصارت سوريا ثاني أسوأ دولة عالمياً في معدلات الالتحاق بالمدرسة، ويوجد (3) مليون سوري خارج المدرسة. وفي سنة 2015/2014 فإن حوالي نصف الأطفال السوريين لا يذهبون للمدرسة، بل وصلت النسبة إلى ثلاثة أرباع الأطفال في المناطق الأشد تضرراً وصارت معدلات الالتحاق بالمدارس في سوريا من أقل المعدلات عالمياً. (Save Children, 2014, p.3)

وتقدر إحصائيات اليونسيف (2016) أن عدد الأطفال والشباب في مراحل التعليم ما قبل الجامعي داخل سوريا يصل إلى (5.82) مليون طفل وشاب داخل وخارج المدرسة. وقد وقعت (76) هجمة على المدارس سنة (2016)، و11 هجمة على المعلمين، وإصابة وقتل وجرح ما يقارب (250) طفل وطفلة. وعلى الجانب الآخر تزايد معدل الالتحاق بالمدارس من نسبة (60%) عام 2015/2014 إلى (68%) في عام (2016/2015) ورغم ذلك فإن معدلات القيد تعد منخفضة، كما يرتفع معدل الرسوب والتسرب. ويعيش 33% من الأطفال السوريين في مناطق تابعة للنظام و26% منهم في مناطق صراع، بينما (41%) في مناطق تحت سيطرة القوى الأخرى. (UNICEF. 2017), (UNICEF. 2016)

لقد أثرت الحرب تأثيراً شديداً على الأطفال، فمنهم من فقد أحد أبويه أو الاثنين معاً، كما تم تجنيد بعض الأطفال إجبارياً، ويقدر تقرير منظمة أنقذوا الأطفال أن عدد الأطفال السوريين ممن هم في حاجة إلى الحماية يصل إلى (5.5) مليون طفل داخل سوريا وحوالي (1.5) مليون طفل خارج سوريا. وقد بلغ إجمال عدد الأطفال المتسربين من التعليم حوالي (49%) سنة 2014، كما أن (18%) من المدارس السورية دُمرت أو استخدمت لأغراض عسكرية، وفقدت المدارس السورية عدد (52.200) مدرس من أعضائها، ويستخدم أكثر من (1000) مدرسة كملجأ للمشردين نتيجة الحرب.

لقد أسفر الصراع الدائر في سوريا، المحتدم حتى الآن، عن تفكك عدد لا يُحصى من العائلات. فقد نزحت مجتمعات كاملة وتفرقت أعداد ضخمة داخل سوريا، وقد تضرر الأطفال بصورة خاصة، حيث بات العديد منهم لاجئين؛ انفصل بعضهم عن أحد والديه أو كليهما وأحياناً ما يكونون غير مصحوبين على الإطلاق بأي شخص بالغ يقدم الرعاية لهم. ويعاني ملايين الأطفال من صدمات نفسية ومشاكل صحية، كما تضررت ربع المدارس في سوريا أو تعرضت للدمار أو تم استخدامها كمأوى، وتعرضت أكثر من نصف المستشفيات سوريا للدمار.

هناك أكثر من 2.4 مليون طفل داخل سوريا خارج المدارس. ومن بين اللاجئين، فإن نصف الأطفال تقريباً لا يحصلون على التعليم في المنفي. ويفوق عدد اللاجئين في لبنان الذين هم في سن المدرسة القدرة الاستيعابية للمدارس الرسمية كافة في البلاد، وهناك 20 % فقط من الأطفال السوريين يرتادون المدارس. وهناك أرقام مشابهة في صفوف اللاجئين الذين يعيشون خارج المخيمات في تركيا والأردن. (UNCHR, 2017)

وقد خلقت الحرب الأهلية السورية أزمة تعليمية في الشرق الأوسط إذ تقدّر المفوضية السامية للأمم المتحدة لشؤون اللاجئين (UNHCR) أنّ أقلّ من (40%) من أطفال اللاجئين السوريين يتابعون تعليماً نظامياً. والمشكلة ليست فقط إمكانية التحاق أطفال اللاجئين السوريين بالتعليم فحسب، بل أيضاً مستقبل المجتمع السوري ومجتمعات البلدان المستضيفة إذ سيتماد استقرار المنطقة وازدهارها على الحرص على توفير التعليم الذي يحتاج إليه الأطفال في سنّ الدراسة ليتحلّوا بالمرونة وبالقدرة على التكيف مع الظروف التي تواجههم ولإعالة أنفسهم.

وذكر تقرير لمنظمة "أنقذوا الأطفال" الإغاثية أن الأطفال العالقين في مخيمات المهاجرين في اليونان "يجرحون أنفسهم، ويحاولون الانتحار، ويستخدمون المخدرات للتكيف مع البؤس الدائم" الذي يعيشون فيه. (Save Children, 2017)

وذكر التقرير أن "صحة الأطفال العقلية تتدهور بشدة، بسبب الظروف السيئة في مخيمات المهاجرين في اليونان أدت إلى تنامي سلوكيات إيذاء النفس، والاعتداء والقلق والاكتئاب، وزيادة معدلات محاولات الانتحار، وإلحاق الأذى بالنفس بين الأطفال الصغار، الذين لا تتجاوز أعمارهم تسع سنين". (بي بي سي عربي، 2017)

ويوجد في مصر ولبنان والأردن والعراق وتركيا حوالي (1,580,792) مليون طفل لاجئ في سن الالتحاق بالمدرسة في ديسمبر عام (2016) طبقاً لإحصائيات اليونسيف بزيادة بنسبة (12%) عن ديسمبر في العام السابق. وقد نتجت هذه الزيادة نتيجة التوسع في قبول الأطفال اللاجئين في تركيا ولبنان.

وفيما يلي عرض لأبرز أوضاع أطفال اللاجئين السوريين في بلدان اللجوء:

1. تعليم أطفال اللاجئين السوريين في الأردن:

هرب اللاجئون السوريون بشكل أساسي إلى البلدان المجاورة، وتزايدت بصورة كبيرة أعداد اللاجئين السوريين في لبنان وتركيا والأردن حيث يستضيف لبنان والأردن حالياً أعلى نسبة لاجئين في العالم بالنسبة إلى الفرد الواحد، وقبل بداية الأزمة في العام 2011، كان عدد سكان الأردن يبلغ 6,2 مليون نسمة. ووصل عدد اللاجئين في الأردن في نفس العام إلى نحو (630,000) لاجئ، بما يعادل 10% من سكان الأردن. (World Bank, 2013)

وأشارت وزارة التخطيط والتعاون الدولي أن عدد اللاجئين السوريين الإجمالي في الأردن بما في ذلك اللاجئين غير المسجلين قد بلغ (1.4) مليون نسمة في عام (2014).

(Ministry of Planning and International Cooperation, 2014)

ويقيم حوالي 80% منهم في المناطق الحضرية، بينما وجد أكثر من 100,000 آخرين ملاذاً في مخيمي الزعتري والأرزق. ويعيش العديدون مع وسائل محدودة لتغطية احتياجاتهم الأساسية حتى، والذين تمكنوا بدايةً من الاعتماد على المدخرات أو الدعم من الأسر المضيفة يحتاجون الآن إلى المزيد من المساعدة. (UNCHR, 2017)

وأشارت دراسة أجريت على حوالي 40,000 عائلة سورية تعيش في المناطق الحضرية في الأردن إلى أن ثلثي اللاجئين كانوا يعيشون تحت خط الفقر المدقع.

وقد كشف تقييم أجري مؤخراً في 11 محافظة أردنية من إجمالي 12 محافظة أن 47 بالمائة من 186 أسرة يعمل فرد أو أكثر منها تعتمد جزئياً أو كلياً على الدخل الذي يدره طفلاً كما أظهر تقييم أجرته اليونيسف ومنظمة إنقاذ الطفولة في وادي الأردن في أبريل/ نيسان 2013 نفس النتيجة: 1,700 طفل من بين 3,500 طفل في سن المدرسة أو 49% تقريباً كانوا يعملون. (UNHCR, 2017)

ويرجح أن يكون انتشار عمالة الأطفال أعلى من الأرقام الواردة في التقارير السابقة، ويعمل الكثير من الأطفال على فترات متقطعة في وظائف قصيرة الأجل قد تتغير من يوم إلى آخر. ويصعب تحديد الأطفال العاملين في كل من السياق الحضري والسياس الريفي لأن جموع اللاجئين غالباً ما تتشتت.

ونظراً لأن عمالة الأطفال في الأردن ولبنان غير قانونية، غالباً ما يخفي أصحاب العمل والعائلات اللاجئة المشكلة خشية افتضاح أمرهم. حيث يخشى بعض الآباء اكتشاف المنظمات العاملة في المجال الإنساني أمر عمل أبنائهم، لأنها قد تقلل من المساعدات المالية التي يحصلون عليها.

ووجد استقصاء أسري أجري في مارس 2013 في محافظة المفرق بالأردن أن 15% من 2,397 طفلاً لا يتلقى تعليماً طلبوا أن يلتحقوا بالمدرسة ولكنهم وُضعوا على قائمة الانتظار نتيجة عدم وجود أماكن كافية لاستيعابهم بالمدراس الأردنية.

ووجد تقرير لليونسيف أن العقاب البدني شائع في المدارس الأردنية. ووصفت الفتيات في مخيم الزعتري كيف أن معلميهن يقولون لهن «أنتم دمرتم بلدنا» ويلعنون سوريا بسبب إرسالهم إلى الأردن. (UNICEF, 2016) مما يدل على قناعة بعض المعلمين بأن اللاجئين يمثلون عبئاً إضافياً ومشكلة لبلادهم.

وقد تأثر قطاع التعليم الأردني بشكل كبير نتيجة لتدفق اللاجئين السوريين بالطرق التالية:

اكتظاظ الفصول الدراسية في المدارس، وكانت هذه المشكلة قائمة من قبل، والآن تحول العديد من المدارس إلى نظام فترتي عمل مما أدى إلى أن المعلمين أصبحوا يعملون عملاً إضافياً ولا يتقاضون عليه مكافأة أو أجراً.

تهالك المدارس وحاجتها إلى صيانة أو توسيع بسبب الزيادة السكانية.

2. تعليم أطفال اللاجئين السوريين في لبنان:

بلغ إجمالي عدد اللاجئين السوريين في لبنان مليون و70 ألفاً، يعيش حوالي (100) ألف منهم داخل المخيمات بالإضافة إلى أكثر من (970) ألف آخرين موزعين خارج المخيمات، في حين أن عدد السكان الأصليين كان يقارب (4.4) مليون نسمة قبل حلول الأزمة، وبذلك فإن عدد اللاجئين السوريين قد رفعوا عدد سكان لبنان بنسبة تزيد عن (25%) نسمة، كما أن هذا العدد يؤثر بشدة على التوازن الطائفي الدقيق في بلد مثل لبنان.

وفي لبنان، تعدّ الحياة صراعاً يومياً لكثير من اللاجئين السوريين ذوي الموارد المالية الضئيلة أو المعدومة يعيش حوالي (70%) منهم تحت خط الفقر بأقل من (3.84) دولاراً أميركياً للفرد في

اليوم. ولا توجد مخيمات رسمية للاجئين، ونتيجة لذلك، يعيش أكثر من مليون سوري مسجل في أكثر من (1,700) موقع في كافة أنحاء البلاد، وغالباً ما يتقاسمون أماكن السكن الصغيرة مع عائلات لاجئة أخرى ويعيشون في أماكن مكتظة. وما يقرب من نصف اللاجئين السوريين المسجلين الذين يعيشون في الأردن ولبنان هم من الأطفال، وأكثر من نصفهم من الإناث. (البنك الدولي، 2015)

ويرى اللبنانيون أن اللاجئين السوريين يمثلون تهديداً للواقع الأمني المحلي، نتيجة تجربة لبنان السابقة مع مخيمات اللاجئين الفلسطينيين. وتزايد القناعة أن اللاجئين يمثلون مصدر تهديد وجودي واقتصادي واجتماعي، ووجود مطالبات على المستويين الرسمي والمحلي بـ"إبعاد اللاجئين" بسبب الاختلاف في أنماط العيش، والآثار السلبية على العلاقات الاجتماعية والسياق الأمني، واقتصادات المجتمعات المضيفة. وانعكست هذه الرغبة في عدد من السياسات والقرارات الصادرة كحظر التجول الهادف إلى الحد من الحركة المواطنين السوريين واللاجئين في العديد من المناطق. (برنامج الأمم المتحدة للمستوطنات البشرية، 2015، ص 57)

كما نشأت العديد من التوترات نتيجة الاكتظاظ في بعض المناطق ذات الكثافة السكانية العالمية، ومنافسة اللاجئين للعمال المحليين في العديد من المجالات نتيجة لامتلاك العديد من العمال السوريين مهارات عالية في مجالات البناء، والزراعة، وإدارة المتاجر، وقيادة السيارات، وضالة أجور تلك العمالة، وارتفاع أسعار الإيجارات، وتزايد أسعار السلع، والخدمات، وعدد من المشكلات الاجتماعية، والتوزيع غير العادل للمساعدات وبرامج التنمية، وشعور المجتمعات المضيفة بالتهميش من قبل الحكومات ومنظمات الإغاثة الأخرى. (برنامج الأمم المتحدة للمستوطنات البشرية، 2015، ص 62)

ويعيش أكثر من نصف اللاجئين السوريين في لبنان في مساكن غير آمنة مما يطرح تحدياً مستمراً يتمثل بالحفاظ على أمنهم ودفئهم. وأشارت دراسة أجريت على حوالي (40,000) عائلة سورية تعيش في المناطق الحضرية في الأردن إلى أن ثلثي اللاجئين كانوا يعيشون تحت خط الفقر المدقع. (UNHCR, 2016, 1)

ويستنفذ اللاجئون مدخراتهم بعد سنوات في المنفي، ويلجأ عدد متزايد منهم إلى التسول وإلى الجنس من أجل البقاء وإلى عمالة الأطفال. وتعيش العائلات من الطبقة الوسطى التي لديها أطفال بصعوبة في الشوارع.

وينشأ عشرات الآلاف من الأطفال النازحين في الأردن ولبنان دون آبائهم: واعتباراً من 30 سبتمبر 2013، بلغ عدد الأسر التي تعولها امرأة في الأردن (41,962) أسرة، فيما وصل العدد في لبنان إلى (36,622) أسرة. ولا يقتصر الأمر على غياب الآباء فقط، ولكن العديد من الأطفال لا يعرفون مكانهم أيضاً. (UNCHR, 2017)

ويتحتم على أطفال بعضهم في السابعة من العمر، أن يعملوا لساعات طويلة مقابل مبلغ زهيد، فضلاً عن أنهم في بعض الحالات يعملون في ظروف خطيرة، وفي مثل هذه الظروف، يضيعون مستقبلهم أيضاً لتسربهم من التعليم. يُعد معظم الأطفال العاملين من الأولاد، كما تعمل بعض الفتيات بالزراعة والأعمال المنزلية غالباً. (اليونسيف، 2013، ص 18)

لقد وصلت عمالة الأطفال إلى مستويات خطيرة. وتقدر اليونسيف أن طفلاً من بين كل عشرة أطفال سوريين لاجئين في المنطقة من بين الأطفال العاملين وقد صرحت المفوضية وشركاؤها بأن مشكلة عمالة الأطفال تُعد من أوسع المشكلات انتشاراً وأعقدها من بين كافة مشكلات حماية الطفل.

وفي لبنان، يفوق عدد اللاجئين الذين هم في سن المدرسة القدرة الاستيعابية للمدارس الرسمية كافة في البلاد، وهناك (20 %) من الأطفال السوريين يرتادون المدارس. وهناك أرقام مشابهة في صفوف اللاجئين الذين يعيشون خارج المخيمات في تركيا والأردن. (UNCHR, 2017)

ويؤثر تدفق الطلاب اللاجئين بصورةٍ بالغةٍ على قدرة المعلمين المحليين وجودة التعليم المقدم - ليس للاجئين فحسب -، وإمّا أيضاً للطلاب اللبنانيين والأردنيين، إذ لم يتدرب جميع المعلمين على العمل مع الأطفال اللاجئين الذين يعانون من أزمات نفسية. وإلى جانب عدم توفر الموارد الملائمة، كما شكوا بعض الطلاب السوريين من سوء جودة التعليم الذي يتلقونه في المدارس العامة. وأبلغ بعض الآباء أيضاً قيام المعلمين بإساءة معاملة الأطفال لفظياً وبدنياً. (برنامج الأمم المتحدة للمستوطنات البشرية، 2015، ص 62)

فالمدراس اللبنانية غير مجهزة للتعامل مع الأعداد الكبيرة من اللاجئين، وأساساً فإن المدارس الحكومية العامة كانت تجذب فقط نسبة أقل من 30% من الطلاب اللبنانيين، وأوضاعها تحتاج إلى الإصلاح حتى في فترة ما قبل الأزمة السورية. (El-Ghali, Ghalayini & Ismail, 2016)

وعادة ما يضايق الأطفال بعضهم بعضاً نظراً للاختلافات الثقافية بينهم. في المدارس اللبنانية والأردنية، حيث يواجه الأولاد والفتيات السوريون تمييزاً شديداً ومضايقات وعنفاً. (اليونسيف، 2013، ص 18)

ويوضح عدد من التقييمات والاستقصاءات مدى خطورة الأوضاع التعليمية للأطفال السوريين في لبنان؛ فقد وجد تقييم برنامج الأغذية العالمي والمفوضية واليونسيف حول أوجه الضعف في لبنان أن 29% من 660 أسرة قالوا إن لديهم طفل أو أكثر لم يلتحقوا بالمدرسة، وأرجعوا أحد الأسباب إلى عدم وجود مكان في المدرسة أو عدم وجود مدرسة داخل مجتمعهم. تتسبب الاختلافات بين المنهج الدراسي السوري من ناحية والأردني واللبناني من الناحية الأخرى في عزوف بعض الأطفال عن الذهاب إلى المدرسة، والتوقف عن التعليم.

فمثلاً بلغ عدد الأطفال السوريين الملتحقين بالتعليم في عام 2015/2014 106.795 من بين 403.100 طفل مستهدف، والأطفال الذين نجحوا في الالتحاق بالتعليم واجهتهم عدة تحديات من أهمها تكلفة المواصلات، وحالات الاعتداء، والعنف، والتنمر ضدهم، والتحديات المرتبطة بلغة التدريس الفرنسية في المدارس اللبنانية. مما أدى لوصول نسب رسوب الأطفال السوريين إلى (70%) في عام 2012/2011، بل إن عديداً من الآباء اللبنانيين قد قاموا بنقل أبنائهم من المدارس الحكومية التي يتواجد فيها أطفال سوريون لخوفهم من تدني مستوى جودة التعليم في تلك المدارس. يضاف إلى ذلك جهل الآباء بإجراءات وخطوات إلحاق أبنائهم بالمدارس اللبنانية نتيجة اختلافها وتنوعها. (El-Ghali, Ghalayini & Ismail, 2016)

وتعد اللغة أيضاً عائقاً أمام تعليم الكثير من الأطفال السوريين اللاجئين في لبنان. ففي سوريا يتم التدريس باللغة العربية فقط، فيما يتم تدريس الحصة في لبنان أيضاً باللغتين الإنجليزية أو الفرنسية وفقاً للمدرسة. ويشكل هذا الأمر مشكلة كبيرة للأطفال الأكبر عمراً. يكون اكتساب الأطفال الصغار للغة جديدة أكثر سهولة، كما أن أقرانهم اللبنانيين يحرزون تقدماً أقل. ورغم صعوبة تعلم لغة جديدة، يرى عدد من الأطفال السوريين اللاجئين الأمر كفرصة ذات قيمة. (اليونسيف، 2013، ص 18)

ويمثل التوقف عن التعليم مشكلة خطيرة في كل من الأردن ولبنان. ووفقاً لتقرير أخير للبنك الدولي، فقد بلغت معدلات الرسوب والتوقف عن الدراسة بين الأطفال السوريين ضعفي المتوسط

الوطني لعدد الأطفال اللبنانيين. وتقدر المفوضية أن 20% من الأطفال السوريين اللاجئين يتوقفون عن التعليم في لبنان وتكمن المشكلة الكبرى في الأطفال الذين تزيد أعمارهم عن 12 عاماً. وقد اتخذ لبنان خطوات بارزة لإدماج الأطفال السوريين في منظومة المدارس الحكومية؛ فسمحت السلطات للاجئين بالتسجيل دون إثبات على الإقامة القانونية، وأعفتهم من رسوم التسجيل، وفتحت فصولاً دراسية في "دوام ثانٍ" بعد الظهر في 238 مدرسة حكومية لتوفير التعليم الرسمي للسوريين.

وقد أعدت وزارة التربية والتعليم العالي اللبنانية في عام (2014) استراتيجية قومية لوصول التعليم لكل الأطفال (RACE) في لبنان بما فيهم اللبنانيين وكذلك الأطفال السوريين اللاجئين، وساعدت على رفع عدد الأطفال السوريين المسجلين في المدارس الحكومية إلى 158321 بحلول نهاية السنة الدراسية 2015-2016. وفي 2016، تبنى لبنان خطة لتنفيذ المرحلة الثانية من السياسة نفسها (RACE II) للسنوات الخمس المقبلة بهدف تسجيل 440 ألف طفل سوري في التعليم الرسمي بحلول العام 2020-2021. ولم تحقق هذه الاستراتيجية أهدافها لأسباب عدة من أهمها: عدم كفاية التمويل، وضعف التنسيق بين الوكالات الحكومية، ومحدودية التنسيق مع المنظمات غير الحكومية.

رغم هذه الجهود، مازال الكثير من الأطفال السوريين خارج المدرسة بسبب القوانين المتشددة التي تمنع السوريين من الحصول على إقامة وعمل بشكل قانوني في تقويض سياسات لبنان في مجال تسجيل الأطفال بالمدارس، وعديد من العائلات تعاني الفقر وتخشى الاعتقال إن حاولت العمل أو العثور على عمل. في الغالب، كما لا تستطيع هذه العائلات توفير مصاريف الدراسة، مثل النقل واللوازم المدرسية، أو تعتمد على عمل الأطفال بدل إرسالهم إلى المدرسة.

وقد قامت منظمات المجتمع المدني بعمل العديد من الفصول العلاجية للطلاب في المدارس الحكومية، وتقديم برامج تسريع التعليم لتحقيق دمج الأطفال السوريين في نظام التعليم اللبناني، وتعريف الأطفال بالقراءة والكتابة والحساب للأطفال الذين لم يسبق لهم الالتحاق بأي مدرسة.

3. أوضاع تعليم أطفال اللاجئين السوريين في تركيا:

بلغ عدد اللاجئين السوريين المسجلين لدى الحكومة التركية في 30 (ديسمبر) في عام 2016 حوالي مليونين و407 ألف لاجئ موزعين على (25) مخيم، جزء منهم وعددهم (276) ألف داخل المخيمات، والجزء الآخر حوالي مليونين و131 ألف لاجئ خارج المخيمات. علماً بأن عدد سكان تركيا قبل الأزمة كان يبلغ (73.1) مليون نسمة قبل حلول الأزمة. ويتركز الجزء الأكبر من اللاجئين في جنوب شرق تركيا، ويتركزون في مدن غازي عنتاب، وإيديز. (Albayrak, Aydin, 2014)

وقد تزايدت أعداد الأطفال اللاجئين في تركيا من 710,489 في ديسمبر عام (2015) إلى (872,536) طفل وطفلة في ديسمبر 2016، ولأول مرة في عام (2017) بسبب التوسع الكبير في إلحاق الأطفال بالمدارس في تركيا فقد زادت نسبة الأطفال الملتحقين بالتعليم عن نسبة الأطفال المتسربين من التعليم. (UNCHR, 2017)

وقامت وزارة التربية الوطنية التركية Ministry of National Education بتطوير نظم إدارة المعلومات لإدخال بيانات الأطفال اللاجئين ومتابعتهم وتقديم الدعم المالي لاستكمال تعليم الأطفال اللاجئين بداية من إبريل (2017)، وتجهيز مراكز التعليم المؤقتة Temporary Education Centers (TECs) لإعداد وتأهيل اللاجئين السوريين للالتحاق بالمدارس التركية، وتعليمهم اللغة التركية، كما رفعت الوزارة من أجور المعلمين السوريين الملتحقين بتلك المراكز بما يقابل الحد الأدنى الذي يحصل عليه أقرانهم من الأتراك، ويعمل بهذه المراكز (13.200) متطوع سوري، وتقديم برامج التعليم العلاجي للأطفال والطلاب السوريين. وتم تطوير نظام لامتحانات تعيين المدرسين السوريين بالمدارس التركية بناء على مدى إلمامهم باللغة التركية. وقامت الوزارة بتعيين (3.600) معلم لغة لتعليم الأطفال السوريين اللغة التركية، وتطوير نماذج تعليم اللغة التركية، وتم تدريب (20.000) معلم سوري وتركي على استخدام استراتيجيات تدريس اللغة التركية الحديثة. (Brussels Conference Education Report, 2017)

وقد نظمت الحكومة التركية بالتعاون مع اليونيسيف دورات “ الاندماج الاجتماعي “ لعدد (21 ألفاً و700) طفل سوري خارج المخيمات، بهدف تخفيف مشاكل الاندماج التي يعانيها الأطفال السوريون في المجتمع. ويتمثل الهدف الرئيسي للدورات، في تخفيف مشاكل الاندماج

بالنسبة للأطفال السوريين، وتأسيس حوار متبادل مع أقرانهم، فضلا عن تعزيز التفاهم والتسامح المتبادل بين الثقافتين. (مروة الغفري، 2016، ص 1) كما قامت الحكومة التركية بتعديل قوانين الهجرة والإقامة، وتوفير فرص العمل لعدد (300000) عامل سوري ماهر.

(Bellamy., Haysom, Wake. & Barbelet., 2017,p.5)

ورغم كل تلك الجهود إلا إن معدلات قبول الطلاب السوريين بالمدارس المتوسطة الثانوية لا زال منخفضاً، وأكبر مشكلة تواجه التلاميذ والطلاب السوريين هو تعلم اللغة التركية، والعوامل الاجتماعية الاقتصادية، وعدم وجود برامج موجهة للطلاب المراهقين الذين تركوا التعليم لأكثر من عام. كما يؤثر نقص المال في قدرة الأسر على دفع تكاليف النقل والمستلزمات وأتعاب التعليم في حالة مراكز التعليم المؤقتة. وتتفشى عمالة الأطفال وسط اللاجئين السوريين، الذين لا تمنحهم تركيا تصاريح العمل بسبب مخاوف من تأثر سكان البلد المضيف من العاطلين. نتيجة لهذا تعتمد أسر عديدة على دخل أطفالها، حيث يعجز الأبوان عن اكتساب دخل شريف بدون تدابير حماية عمالية.

كما لم تنجح تركيا حتى الآن في إتاحة التعليم لمعظم أطفال اللاجئين السوريين في تركيا، وخاصة للمقيمين خارج المخيمات ففي المجمل، يذهب إلى المدارس ما يقل عن ثلث الأطفال السوريين في سن الدراسة ويوجد نحو 485000 يظنون عاجزين عن الوصول إلى التعليم.

(Human rights Watch, 2015, p.7)

4. أوضاع تعليم أطفال اللاجئين السوريين في مصر:

يصل عدد اللاجئين السوريين في مصر إلى (130000) لاجئ في مصر، وتتجاوز أعداد اللاجئين غير المسجلين هذه الأعداد بكثير. وكان من بين اللاجئين السوريين المسجلين في مصر عدد ٥٢ ألف طفل ممن تلقوا المساعدة والرعاية من قبل الحكومة المصرية التي فتحت أبواب المدارس والجامعات ومنحتهم الرعاية الصحية بمساواة مع المواطنين المصريين، وهو ما يجعل مصر نموذجا لاستقبال اللاجئين.

ووفقا لآخر الإحصاءات فيما يتعلق بالخدمات التي تقدمها مصر للاجئين السوريين، بلغ عدد الطلاب السوريين المسجلين في مدارس التربية والتعليم في العام الحالي (39) ألف وخمسمائة

طالب، وعلى صعيد خدمات الرعاية الصحية فقد تم تقديم (62) ألف استشارة طبية متعلقة بالرعاية الصحية الأولية للأسر السورية، بالإضافة إلى تلقي حوالي (9800) طفل تحت الخامسة للقاحات.

وقد قامت المنظمات الدولية والإغاثية بتوفير برامج التدريب والتنمية المهنية للمعلمين في (6) محافظات هي الأكثر استقبالاً للأطفال اللاجئين. كما أن وزارة التربية والتعليم قد أصدرت قراراً بقبول الأطفال السوريين في كافة مراحل التعليم، وجمدت الموافقة على القرار الوزاري في عام 2016/2017. وقد قامت الجهات المانحة بإنشاء عدد (50) فصلاً للأطفال مرحلة ما قبل المدرسة، وتزويد (30) مدرسة بالحواشيب المحمولة، وتنفيذ أنشطة إعادة التأهيل وتطوير البيئة التعليمية في عدد (210) مدرسة حكومية عامة وتوسيع الفرص التعليمية المتاحة أمام السوريين وكذلك المصريين، وتوزيع منح لتسديد مصاريف الكتب والمواصلات.

(Brussels Conference Education Report, 2017)

ونظراً للأوضاع الاقتصادية والمعيشية في مصر تعاني العديد من الأسر السورية في سبيل توفير الاحتياجات الأساسية لأبنائها، وهناك حاجة لتحسين جودة التعليم المقدم، وتدريب المعلمين، وتطوير المدارس، والمناهج، وكذلك مواجهة مشكلة عمالة الأطفال، والعنف في المدارس. لكن على الجانب الآخر هناك إرادة سياسية من الحكومة المصرية على توفير كل صور الدعم للأطفال السوريين وتحقيق اندماجهم بالمدارس المصرية.

ويعاني اللاجئون السوريون من بطء إجراءات استخراج الإقامة، ومشكلة ظهور ما يطلق عليه المدارس السورية، وهي مدارس غير مرخصة من وزارة التربية والتعليم تتبع للجمعيات الخيرية، وتحصل بعضها على مصروفات تتراوح ما بين (5000) جنيه إلى (2000) دولار سنوياً

5. أوضاع أطفال اللاجئين السوريين في العراق:

بلغ إجمالي عدد اللاجئين في العراق (244) ألف و(527) لاجئ، (94) ألف منهم داخل المخيمات، بالإضافة إلى (150) ألف خارج المخيمات. ويبلغ عدد الأطفال 61,804 وكلهم ملتحقين بكافة مراحل التعليم، وقد بذلت الحكومة العراقية العديد من الجهود لتطوير نظم إدارة المدارس وحوكمتها، وجودة التعليم، ومخرجات التعلم، وتحقيق التعاون بين الآباء والمدارس.

كما شملت الجهود إنشاء وحدات مدرسية متحركة في أماكن تركز اللاجئين، وتنفيذ حملات لتسجيل الأطفال بالمدارس، كما تم استخدام صور التعلم عن بعد وتقديمها للأطفال، كما تم تنفيذ آليات الحماية الاجتماعية وتقديم المعونات لمصاريف المواصلات والانتقالات والمدارس لأسر الأطفال اللاجئين. كما تم تدريب المعلمين على طرق إدارة الفصل وطرق التدريس الحديثة وتقديم الدعم النفسي للأطفال، وقامت وزارة التربية العراقية بطبع وتوزيع (254.000) كتاب على أطفال اللاجئين.

وأكبر مشكلة تواجه الأطفال اللاجئين في العراق هو محدودية الأماكن المتاحة للتعليم، وتعدد الفترات التي تصل إلى ثلاث أو أربع فترات في اليوم، وقلة ساعات التدريس، وقلة المواد التعليمية المتاحة، وعدم قدرة وزارة التربية على تشغيل المعلمين السوريين اللاجئين.

وإلى جانب أعداد الأطفال اللاجئين في الدول السابقة، فإن هناك أعداد من هؤلاء الأطفال في العديد من دول العالم، فقد قدرت المفوضية السامية للأمم المتحدة في عام (2016) أعداد اللاجئين السوريين في باقي الدول العربية بلغ (26) ألفاً و(800) سوري. وفي أوروبا بلغ عدد اللاجئين (550) ألف لاجئ. وبلغت أعداد اللاجئين المسجلين في دول شمال أفريقيا أكثر من 24 ألف لاجئ، فضلاً عن (438) ألفاً و(540) لاجئ في الدول الأوروبية. (محمود، 2016) وتختلف أوضاع تعليم أطفال اللاجئين السوريين من بلد لآخر، إلا أن أهم المشكلات التي يعانيها هؤلاء الأطفال هي مشكلة الاندماج في تلك المجتمعات، واختلاف اللغة، مما جعل الدول الأوروبية تعطي الأطفال دروساً في اللغات مكثفة لعلاج تلك المشكلة. يعاني الكثير من أبناء المهاجرين عموماً وأبناء اللاجئين والمقيمين بصورة غير شرعية في ألمانيا خصوصاً من الحرمان من التعليم أو من الإهمال والتسيب في مسألة الالتحاق بالمدارس لأسباب عدة منها مثلاً: خوف بعض الأسر المقيمة بطريقة غير شرعية من إرسال أبنائهم إلى المدارس حتى لا ينكشف أمرها للسلطات وتتعرض للطرد، أو بسبب الوضع غير المستقر للأسرة المنتظرة للبت في طلب منحها حق اللجوء، إضافة إلى تفشي ظاهرة الأمية و تدني المستوى التعليمي والوعي الثقافي لدى الآباء والأمهات وعدم قدرتهم على مساعدة أبنائهم في التحصيل العلمي.

ثانياً – المشكلات والعوائق التي تواجه تعليم أطفال اللاجئين السوريين في البلدان المستضيفة:

يواجه الأطفال اللاجئون السوريون في البلدان المستضيفة لهم عوائق متعددة وفرص محدودة أمام التحاقهم بمدارس نظام التعليم الرسمي، وبرامج التعليم البديل، وبرامج الدعم المختلفة. ومن أبرز هذه العوائق الحصول على أوراق الإقامة، ومصاريف وتكاليف الانتقالات والمواصلات. وفي عام 2015/2014 التحقت نسبة (48%) من الأطفال السوريين بالتعليم الرسمي، بينما (52%) منهم لم يلتحقوا بالمدرسة، وهذا يمثل خطراً على مستقبل سوريا، وبناء قدرات هؤلاء الأطفال ومشاركتهم في المجتمع، لأن الشباب المتعلم المنتج هو فقط القادر على المشاركة في إعادة بناء المجتمع السوري. (Sirin & Lauren-Sirin 2015), (Andres-Vina et al., 2015) وأوضح تقرير منظمة "أنقذوا الأطفال" أن أطفال اللاجئين السوريين يعانون المشكلات الآتية: (Save Children, 2014, p.6)

1. وجود معوقات قانونية تفرضها سياسات وقوانين الدول المستضيفة.
2. اللغة المستخدمة في بعض الدول المستضيفة داخل المدارس (التركية، الكردية، الفرنسية) تشكل عائقاً أمام استكمال الأطفال اللاجئين تعليمهم.
3. ازدحام وتكدس الفصول، وانشغال المعلمين نتيجة كثرة أعبائهم، واختصار الحصص، مما يشكل مشكلة أمام هؤلاء اللاجئين، ويقلل من فرص استكمالهم لتعليمهم.
4. كثير من اللاجئين ظل لفترة طويلة خارج المدرسة لمدة تتجاوز الثلاث سنوات، مما يتطلب في كثير من الحالات مساعدات متخصصة نفسية واجتماعية متخصصة وتأهيلهم لاستكمال تعليمهم.

وتشير التقارير إلى أن (20%) فقط من الأطفال اللاجئين السوريين يلتحقون بالمدرسة في لبنان، ونسبة (30%) في تركيا، و(68%) في الأردن. وتختلف معدلات الالتحاق حسب البيئة التي يتواجد فيها الأطفال اللاجئين السوريين، فمعدلات التحاق الأطفال المتواجدين في معسكرات اللجوء أقل من نظرائهم من الأطفال اللاجئين المقيمين في المدن، كما أن عامل الجنس يؤثر في معدلات الالتحاق فالبنت أقل في معدلات التحاقهم بالمدراس. كما وجد أن الأطفال اللاجئين

السوريين الملتحقين بالمدارس تنخفض معدلات نجاحهم عن أقرانهم من غير اللاجئين، كما ترتفع معدلات التسرب والانقطاع عن المدرسة نتيجة عوامل عدة أبرزها تكاليف الذهاب للمدرسة والمواصلات والكتب مما يمثل عائقاً أمام استكمال تعليمهم، إضافة لحاجة الأسر إلى عمل الأطفال لتحقيق دخل للأسرة؛ ففي الأردن مثلاً، يترك حوالي (20%) من الأطفال المدرسة للعمل وفي بعض الحالات، تُجبر الفتيات على الزواج المبكر. ولا يحصل حوالي (90,000) سوري في سن الدراسة على التعليم الرسمي، ويحصل 30,000 شخص من هؤلاء على التعليم غير الرسمي فيما يفوت الباقيون تعليمهم. (UNHCR, 2017, p.1)

إضافة لمشكلة عائق اللغة في بلدان أو وجود بعض المناهج الجديدة بالنسبة للأطفال. ففي لبنان مثلاً يتم التدريس في بعض المدارس باللغة الفرنسية أو الإنجليزية أو العربية. وفي تركيا لا يسمح للأطفال بالالتحاق بالمدرسة إلا بعد إلمامهم باللغة التركية، كما لا يتم السماح للمعلمين السوريين بالعمل رغم أن ذلك قد يكون أحد الحلول لمشاكل تعليم الأطفال السوريين، كما يواجه الأطفال اللاجئين السوريون التمييز والاعتداءات اللفظية والجسدية في المدارس، مما يؤثر بشدة على إقبال الآباء على إرسال وإلحاق أولادهم بالمدارس.

ويعاني كثير من الأطفال السوريين من مشكلات نفسية وعقلية ناتجة عن خبراتهم الأليمة والصراع الدائر في سوريا. ففي دراسة أجريت في معسكر Islaiye في أقصى جنوب تركيا وجد أن (79%) من الأطفال مروا بخبرة موت فرد من الأسرة، بينما شاهد (60%) من الأطفال إصابة أو قتل أو جرح إنسان، بل إن (30%) من الأطفال أنفسهم أصيبوا. ويعاني الأطفال بصفة عامة من ارتفاع نسب الصدمات النفسية ويعاني (45%) من الأطفال من اضطراب ما بعد الصدمة، و(44%) من أعراض الاكتئاب. وهذا يمثل عشر أضعاف النسب العالمية، ويعاني ربع هؤلاء الأطفال من أعراض مشكلات سيكوسوماتية في أطرافهم.

ومن ثم يمكن القول إن أبرز المشكلات والعوائق التي تواجه تعليم اللاجئين السوريين تتمثل في:

1. العوائق القانونية المرتبطة بقوانين الهجرة والإقامة ببلد اللجوء، وفقدان الكثير من السوريين لمنزلهم والأوراق القانونية اللازمة لاستيفاء قوانين الإقامة وتسجيل اللاجئين، إضافة إلى بطء إجراءات استخراج الهويات في بعض الدول.

2. **العوائق الاقتصادية:** وتتمثل في فقدان كثير من اللاجئين أموالهم أو عدم امتلاكهم لأموال بدرجة كافية، وعدم وجود فرص العمل لإعالة أسر اللاجئين، ودفع إيجارات المساكن والمواصلات والتنقل، وتلبية الاحتياجات الأساسية، والإنفاق على تعليم أبنائه، إضافة لظروف البلدان المستضيفة التي تعاني في الأساس قبل قدوم اللاجئين من مشكلات اقتصادية.
3. **العوائق الثقافية:** تتضمن هذه المشكلة الكثير من الأبعاد والتي قد تلعب دوراً كعائق أمام تعليم اللاجئين كما في الحالة التركية واللبنانية، إضافة إلى ما يعانيه اللاجئون من اختلاف المناهج وطرق التدريس في البلاد التي يقيمون فيها.
4. **العوائق الاجتماعية:** تتمثل في نظرة كثير من سكان البلدان المستضيفة نظرة سلبية للاجئين أو على أنهم تهديد لفرص العمل المتاحة وأنهم مصدر مشكلات لتلك المجتمعات، وما يعانيه أبناء اللاجئين من تمييز، أو تحرش، أو عنفٍ لفظي، أو مادي في المدارس.
5. **العوائق والمشكلات النفسية:** وتتمثل في ما يعانيه الكثير من اللاجئين وأبنائهم من اضطرابات ما بعد الصدمة والاكئاب، وغيره من المشكلات نتيجة ما عانوه من ويلات الحرب، وفقدان أو موت أحد أفراد الأسرة وحاجتهم للتأهيل النفسي.
6. **العوائق التعليمية:** وترتبط تلك العوائق بمحدودية فرص التعليم، وعدم قدرة المدارس على استيعاب اللاجئين، أو توفير تعليم ذو درجة متدنية للاجئين، أو عدم وجود شهادات أو أوراق تثبت أوضاع اللاجئين التعليمية، أو عدم امتلاكه لأوراق الإقامة مما يحول دون استكمال تعليمه بمدارس البلدان المستضيفة، إضافة إلى ارتفاع مصاريف المدارس في بعض الأحيان مما يفوق قدرات الكثير من أسر اللاجئين.

ثالثاً- جهود التعامل مع الأزمة التعليمية لأطفال اللاجئين السوريين:

لقد قامت العديد من الدول بوضع الخطط والسياسات والإجراءات للتعامل مع مشاكل اللاجئين السوريين، وتخفيف حدة الأزمة القائمة؛ فقامت الدول المستضيفة للاجئين بتخفيف وتعديل قوانين اللجوء والإقامة لتسهيل إجراءات تسجيل اللاجئين كما في حالة تركيا ولبنان، وقامت بعض الدول بإنشاء مخيمات ومعسكرات بصورة رسمية كتركيا والأردن في حين سمحت دول أخرى بإقامة اللاجئين في معسكرات غير رسمية تابعة للمنظمات الدولية والمنظمات الخيرية،

أو الإقامة في شتى أنحاء البلاد. وقامت مصر بمعاملة الطلبة السوريين نفس معاملة الطلبة المصريين، ونفذت تلك الدول برامج تأهيلية وعلاجية لدمج اللاجئين كما هو الحال في تركيا، واستعانت تركيا بمعلمين سوريين وأعطت تصاريح عمل لآباء اللاجئين وعينت العمالة المهارة منهم رغبة في تخفيف حدة المشكلة.

لكن رغم كل ذلك، تتطلب استضافة اللاجئين موارد كبيرة واللاجئون يرغبون بالعودة إلى بلادهم ويخشى المواطنون التغيرات الديموغرافية التي قد يتسبب بها وجود اللاجئين. وهناك حاجة لإحداث توازن دقيق بين إدارة الضغوطات السياسية التي ينتجها وجود عدد كبير من اللاجئين الذين يتنافسون مع المواطنين على الخدمات العامة والمسكن والوظائف؛ والاستجابات الإنسانية لحاجات اللاجئين؛ وحاجات البلدان إلى التنمية لصالح مواطنيها؛ والحاجات الأمنية المتأتية من استضافة مجموعة جديدة من الأشخاص المعرضين لخدمات والمجندين سياسياً

ومع استمرار الحرب السورية، واحتمالية ألا يعود الكثير من اللاجئين السوريين إلى بلادهم لسنوات عديدة بسبب الضغوطات المجتمعية المترسبة ودمار البنى التحتية وضعف الاقتصاد، مما يضعف احتمالية عودة العديد من اللاجئين إلا القليل إلى بلادهم.

وقد قامت الأمم المتحدة ووكالاتها المختلفة بعمل كالمفوضية السامية لشؤون اللاجئين، واليونسيف، بعمل العديد من الجهود في مجال معالجة مشكلة اللاجئين ومنها وضع خطط الاستجابة لاحتياجات اللاجئين على مدى أكثر من ست سنوات، وفرت فيها ملايين الدولارات للاجئين، وتوفير احتياجات المعيشة والتعليم لأسر اللاجئين.

وبذلت المنظمات الدولية والإغاثية العديد من الجهود مع الأطفال السوريين اللاجئين فمُنظمة مستقبل سوريا المشرق Syria Bright Future، والتي أسسها محمد أبو هلال وهو معالج سوري الجنسية في الأردن فقد وفرت خدمات التعليم وبرامج دعم الاحتياجات النفسية، وقامت بإشراك اختصاصي الصحة النفسية، والاختصاصيين الاجتماعيين، والمعالجين النفسيين، وبرامج التدخل واستراتيجيات التعامل مع أعراض اضطراب ما بعد الصدمة، وبناء مهارات الأطفال وتأهيلهم للالتحاق بالمدرسة من خلال توفير أنشطة اللعب والإبداع لهؤلاء الأطفال، وتقديم النصائح والاستشارات، وصور الدعم للأسر السورية اللاجئة. (Kamaliddin, 2015, P.1)

وقد عملت شركة كابلان الدولية للتعليم على توفير دورات تأهيلية مجانية للطلاب السوريين لإعدادهم لامتحانات القبول بالجامعات وذلك بالتعاون مع معهد التعليم الدولي التابع لليونسكو. كما طورت المؤسسة الكندية غير الربحية "خدمات التعليم العالمية" WUSC طريقة تساعد الطلاب اللاجئين الذين ليس لديهم وثائق رسمية على تكوين ملف شخصي لهم من خلال مقابلات مع الأساتذة، وإجراء امتحانات، ووسائل أخرى في محاولة للتثبت من صحة مؤهلاتهم ومعلوماتهم الشخصية. ومن جهته انضم المجلس الثقافي البريطاني إلى عدد من الوكالات الأخرى بتقديمه دورات مجانية في تعليم اللغات الإنجليزية والفرنسية والألمانية للاجئين لمساعدتهم في اكتساب المهارات اللغوية الكافية لمتابعة الدراسة في الجامعات الأوروبية. كما عملت وزارة التربية والتعليم العالي اللبنانية مع المنظمات غير الحكومية لإنشاء مراكز تعليمية في مخيمات اللاجئين مجهزة بحواسيب قام بمنحها متبرعون متصلة بالإنترنت. وقد تمكنت المنظمات غير الهادفة إلى الربح من جمع تبرعات بقيمة 3.3 مليون دولار من خلال حملات التمويل الجماعي وهو ما أتاح لها قبول أكثر من 1000 طالب. وفيما يلي عرض لجهود بعض المنظمات الدولية في مجال تعليم أطفال اللاجئين السوريين:

1. جهود منظمة اليونيسف:

كانت اليونيسف ولوقتٍ طويل رائدة الجهود الرامية إلى ضمان بقاء الأطفال في المدارس السورية حتى في المواقع التي استمر العنف بها أمداً طويلاً، وتساعد صفوف التقوية الأطفال على سد الثغرات الناجمة عن حضور المدرسة بشكل متقطع. وكذلك تقوم النوادي المدرسية في جميع أنحاء البلاد بتوفير التعليم، والدعم النفسي، والاجتماعي.

وقد قامت المخيمات الصيفية في لبنان بمساعدة الأطفال السوريين في التغلب على الحواجز اللغوية التي يواجهونها في الصفوف اللبنانية، حيث يتم تدريس الرياضيات والعلوم باللغة الإنجليزية أو الفرنسية. وفي تركيا، دعمت اليونيسف تدريب المعلمين، الذين هم أنفسهم يكافحون لتلبية الاحتياجات الفريدة للأطفال اللاجئين.

وقد عززت اليونيسف جهودها لضمان عودة الأطفال بأمان إلى التعلم. ففي الأردن، قامت حملة العودة إلى المدرسة بدعوة المعلمين من الأقران وكذلك قادة المجتمع والقادة الدينيين لتشجيع الالتحاق بالمدارس. (اليونيسف، 2017)

2. جهود منظمة أنقذوا الأطفال في تحسين فرص الالتحاق بالتعليم:

شاركت المنظمة في جهود تحسين وزيادة فرص الالتحاق بالتعليم للاجئين وذلك بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم المصرية، وكذلك الأحياء لمساعدة اللاجئين على إلحاق أبنائهم بالمدارس وذلك من خلال دعم المدارس في مناطق تمركز اللاجئين وتواجدهم في أكتوبر وشرق القاهرة وتنمية بيئة التعليم وتدريب المعلمين، وتزويد المدارس بالتجهيزات، والأثاث، والكتب، والأدوات وتوفير الأخصائيين لتأهيل الطلاب لاستكمال تعليمهم وتوازنهم النفسي، ودعم مصاريف الطلاب والنقل والمواصلات. وتم كذلك تدريب المعلمين السوريين اللاجئين على إشراك الطلبة في العملية التعليمية والتعامل مع التنوع الثقافي.

3. مشروع الخيمة التعليمية:

بدأ تنفيذ مشروع الخيمة المدرسية في مخيم عكار في لبنان للعام الدراسي 2016/2017، بعد أن قررت وزارة التربية والتعليم اللبنانية والأمم المتحدة ومنظمات إنسانية أخرى استخدام هذه المدرسة المختصرة من أجل إعادة اللاجئين المشردين إلى التعليم. وهي خيمة تحوي كتاباً إلكترونياً من صفحة واحدة يختصر مدرسة بمبانيها ومراحلها التعليمية.

وقد جاءت الفكرة لكونها الطريقة الأسهل والأكثر فعالية لتوفير التعليم للاجئين وفق المناهج المصادق عليها في وزارات التربية والتعليم. ويوفر المشروع المبتكر للتلاميذ كتباً إلكترونية من صفحة واحدة، تدرس المنهج اللبناني كاملاً وبعده لغات، إضافة إلى امتحانات وتقييم شخصي ومشاريع سنوية للتخرج والحصول بموجبها على شهادة من التربية اللبنانية. ولا تزيد تكلفة الخيمة المدرسية على 13000 ألف دولار، وتضم 15 ألف تلميذ للعام الدراسي المقبل وبكلفة لا تتجاوز 25 دولاراً للتلميذ شهرياً. (حتاحت، 2015، ص 1)

ورغم كل تلك الجهود المبذولة من الدول المستضيفة ووكالات الأمم المتحدة، إلا أن استمرار الحرب في سوريا، واستمرار تدفق اللاجئين، مع محدودية وتراجع التمويل أدى إلى استمرارية المشكلات التي يعاني منها اللاجئون السوريون ولم يتم حتى الآن حل المشكلة حلاً شاملاً وجذرياً.

4. برنامج جسور لتعليم الأطفال اللاجئين في لبنان:

تبنت الدولة اللبنانية استراتيجية لتعليم الأطفال السوريين وذلك بالتعاون مع الجهات المانحة مثل الاتحاد الأوروبي والهيئة الأمريكية للتنمية الدولية، وقد نتج عن تطبيق تلك الاستراتيجية تبني برنامج جسور لتعليم الأطفال اللاجئين في لبنان، ويهدف البرنامج إلى خلق فرص تعليمية للأطفال السوريين في لبنان وذلك إما عبر تسجيلهم في مدارس لبنانية رسمية (عامة أو خاصة) عند الإمكان، أو عبر تعليمهم في مراكزنا التعليمية غير الرسمية لضمان عدم تفويتهم فرصة التعلم أو الاستمرار في التعلم. ويلتزم البرنامج بالمبادئ الآتية: (الكردي والكردي، 2019، 10)

- الوصول إلى أكبر عدد ممكن من الأطفال اللاجئين السوريين في لبنان
- تأمين جودة عالية من التعليم لجميع طلاب جسور مبني على مخرجات تعليمية محددة
- إيلاء أهمية خاصة للعامل النفسي والاجتماعي للأطفال في برنامج جسور
- العمل على إعداد الطلاب للالتحاق بالتعليم الرسمي، وتسجيلهم قدر الإمكان بالمدارس الرسمية اللبنانية.
- توعية الأهالي حول أهمية التعليم والتعزيز الإيجابي لمشاركتهم بتعليم أطفالهم
- خلق روح إيجابية بمجتمعات اللاجئين التي تعمل جسور بها
- إشراك ودمج المتطوعين في كافة برامج جسور.

ويتبع برنامج جسور المنهاج اللبناني الرسمي، حيث يشمل تدريس المواد الدراسية الآتية مادة العلوم باللغة العربية، ومادة الرياضيات باللغة الإنجليزية، ومادة اللغة العربية والفنون، والتربية البدنية بالإضافة إلى ذلك تُدرّس مادة تعليم السلام ومهارات الحياة، وتدرس منهاج معد خصيصاً لتعليم اللغة الإنجليزية بحالات الطوارئ الذي يتبع بمجمله أسلوب التعليم التفاعلي. ويخضع جميع الطلاب لاختبارات تحديد مستوى في اللغة العربية والرياضيات، ووفقاً لنتيجة الاختبار يحدد فريق جسور مستوى كل طفل حيث نقوم بتقسيم الطلاب بناءً على المستوى وليس على الصف وذلك بسبب وجود تفاوت كبير بالمستويات العلمية بغض النظر عن العمر بسبب انقطاع معظم الطلاب عن الدراسة لفترات طويلة. وهناك أربع مستويات رئيسية (مبتدئ، مستوى أول، ثاني، وثالث)، وعند الانتهاء من كل مستوى ينتقل الطلاب إلى المستوى الذي يليه، وبمجرد تخرج

الطلاب من المستوى الثالث تعمل جسور على تسجيلهم في المدارس الحكومية الرسمية أو الخاصة قدر الإمكان، وفي حال لم يتمكن من ذلك نقوم بمتابعة تدريس الطلاب بمستويات أعلى، وتقوم جسور بمتابعة جميع الطلاب دراسياً بعد دخولهم المدارس الرسمية.

لدى جسور أيضاً شراكات مع منظمات غير حكومية مختلفة لتقديم الأنشطة النفسية والاجتماعية للطلاب، وكذلك يتم تنظيم ورشات توعية للنظافة والدعم الطبي الأساسي عند الحاجة.

ثالثاً- سبل التعامل مع مشكلات تعليم أطفال اللاجئين السوريين في البلدان المستضيفة

نظراً لأعداد أطفال اللاجئين السوريين الذين لا يتلقون تعليماً نظامياً ومحدودية قدرات البلدان المستضيفة وللتوازنات السياسية وللمخاطر التي يتعرض لها الأطفال والمجتمع بشكل عام بفعل هذه العوامل، تبرز حاجة للتخفيف من حدة هذه الحالة عبر استراتيجيات تعليمية مبتكرة لتنسيق الجهود وتبادل المعرفة واتخاذ قرارات مستندة إلى الأدلة وتحسين الكفاءة أو الفاعلية واستخدام الموارد المتاحة. (Culbertson, Constant, 2015).

ويحتاج أطفال اللاجئين السوريين إلى تضافر وتنسيق الجهود من قبل كل من الدول المستضيفة، والمنظمات الدولية، والمنظمات الأهلية وذلك من أجل:

1. تطوير استراتيجية منسقة لإلحاق أطفال اللاجئين بالتعليم، وتوفير مزيد من الموارد والدعم من قبل المنظمات الدولية والدول المانحة وحكومات الدول المستضيفة ومنظمات المجتمع المدني، وتنسيق الجهود ما بينها، وتوفير التمويل لإتمام خطط تعليم الأطفال السوريين داخل وخارج سوريا، وتوفير الاحتياجات المعيشية الأساسية، مع إعطاء الأولوية في التمويل لبرامج التعليم النظامي على المدى البعيد خصوصاً في ضوء محدودية التمويل وتراجعها.

2. العمل على دراسة وتجميع البيانات والمعلومات عن اللاجئين، وفئاتهم العمرية، وأماكن تركزهم في كل دولة، ورصد المشكلات التي يعانون منها، ووضع مؤشرات بحيث يمكن بناء خطط عليها واستراتيجيات للتعامل مع الأزمة الحالية.

3. تنسيق معايير المناهج التعليمية وامتحانات الشهادات على المستوى الإقليمي، وذلك بمثابة استراتيجية لتهيئة الطلبة السوريين إلى احتمالين، هما: إما العودة إلى سوريا، أو الاندماج في مجتمع البلد المستضيف.
4. وضع خطط للاستفادة من المساحات الموجودة بالمدارس لاستيعاب أكبر قدر من اللاجئين، وتوفير وسائل مواصلات ونقل في أماكن تركزهم وتجمعاتهم، وزيادة عدد الفترات بالمدارس القريبة من أماكن تجمعهم، والسماح بالعمل في الإجازات والعطلات لتعويض النقص في طول اليوم الدراسي نتيجة تطبيق نظام الفترات.
5. تغيير الدول المستضيفة للاجئين لسياساتها التي تقيد فرص قبول اللاجئين في التعليم، وإزالة العوائق القانونية وتسهيل الإجراءات، والتوسع في إتاحة الفرص التعليمية أمام هؤلاء الأطفال.
6. عمل دراسات ومقاييس لبناء التلاحم الاجتماعي بين اللاجئين وباقي الشعوب المستضيفة، ومساعدة هؤلاء الأطفال على تعلم اللغة والتأقلم مع الثقافة الوافدين عليها، ومساعدتهم على تطوير مهاراتهم اللغوية، سواء لغتهم الأم العربية أو حتى اللغات الأخرى كالتركية والإنجليزية والفرنسية والتي تختلف من بلد إلى آخر، وبحسب النتائج التي توصل إليها تقرير المجلس الثقافي البريطاني (2016) الذي هدف إلى التعرف على الاحتياجات الأساسية للاجئين وممارسات المنظمات والحكومات المشاركة في عمليات الاستجابة لاحتياجات اللاجئين، إضافة إلى اقتراح أساليب لتطوير برامج اللغة في أوقات الأزمات الطويلة وتنسيق الجهود بحسب جوزيف فيلد، مدير مشروع المجلس الثقافي البريطاني في الأردن. (كابستيك وديلاني، 2016، ص 3)
7. الارتقاء بالنظم التعليمية في البلدان المستضيفة من خلال تدريب المعلمين ومن يتعاملون مع اللاجئين لتمكينهم من التعامل مع اللاجئين وما أصابهم من مشكلات نتيجة خبراتهم الأليمة، كاضطراب ما بعد الصدمة، والاكتئاب والصدمات النفسية، وتدريبهم على التشخيص وتنفيذ برامج التدخل واستراتيجيات العلاج المختلفة. (El-Ghali, Ghalayini & Ismail, 2016)
8. دعم المجتمعات المستضيفة والعمل على إزالة التوترات والاحتقانات عن وجود اللاجئين، وتحسين ظروف المعيشة والحياة في تلك المجتمعات، من خلال إعادة تأهيل المباني وترميم المساحات السكنية وتوفير الصرف والمرافق والبنية الأساسية.

9. تعزيز آليات حماية الطفل في المدارس والمجتمعات المحلية لضمان التحقيق في جميع مزاعم العقاب البدني والتحرش والتمييز ضد الأطفال، ومعالجتها، إنصاف ضحاياها أو ملاحقة مرتكبيها، ومواجهة حالات العنف والتنمر إزاء هؤلاء الأطفال اللاجئين، وتوفير جو من التسامح، وإقامة العلاقات البناءة بين السوريين وغيرهم. (HRW, 2016)
10. إيقاف الهجمات ضد المدارس في سوريا واعتبارها مناطق آمنة تطبيقاً لقواعد القانون الدولي.
11. استخدام طرق جديدة وتكنولوجيات جديدة تتيح التعليم من وراء الأسوار والحروب الناشبة، مثل صور التعليم عن بعد بالتعاون مع المنظمات الدولية والشركات العالمية، وتوفير فرص منح شهادات ودرجات من خلال صور التعلم الإلكتروني المختلفة، والعمل على تقديم محتوى عربي مناسب ووفقاً للمقاييس العالمية لها.
12. التركيز على المناطق التي يتركز بها اللاجئون وتوفير أكبر صور للتمويل والدعم، وتوجيه التمويل للاحتياجات التعليمية للأطفال السوريين، وكذلك اللاجئون في البلدان المستضيفة، ومتابعة وتقويم ما تحقق، وجودة التعليم المقدم لهم بالمدارس.
13. بناء إطار عمل شامل لتحديد احتياجات اللاجئين، واستكشاف كيفية يمكن لبرامج التعليم الغير رسمية أن تسهم مع صور التعليم الرسمي وتطوير نموذج للاعتماد يقدم للأطفال السوريين مسارات للنظام التعليمي الرسمي. (El-Ghali, Ghalayini & Ismail, 2016, p.35)
14. تقديم المعالجات الثقافية المناسبة للأطفال السوريين من خلال الأنشطة المختلفة، وتأهيلهم للتعامل مع ثقافات المجتمعات المستضيفة دون أن يفقدوا روابطهم بالثقافة السورية وإشراك الأخصائيين السوريين كلما أمكن في المدارس والمراكز الصحية، والتركيز على تنمية قيم التسامح والاندماج مع المجتمعات المستضيفة، والاعتراف بالمعلمين السوريين وتضمينهم في عملية تعليم اللاجئين. (El-Ghali, Ghalayini & Ismail, 2016, p.36) فمن المهم التركيز على دمج الأطفال السوريين في البلدان المقيمين بحيث يكونون جزءاً من هذه المجتمعات فيما بعد، وأن تضع الحكومات البرامج التأهيلية والعلاجية لإدماجهم في تلك المجتمعات.

العراجع

أولاً- المراجع العربية

- برنامج الأمم المتحدة للمستوطنات البشرية (UNHABITAT) 2015). بحث حول توفير مأوى مؤقتة للاجئين السوريين في لبنان. بيروت: المكتب الإقليمي لليونسكو.
- البنك الدولي (2015). أوضاع اللاجئين السوريين: شواهد من الأردن ولبنان. <http://www.albankaldawli.org>
- بي بي سي عربي (2017). مشكلة اللاجئين السوريين <http://www.bbc.com>
- الغفري، مروة (2016). دمج التلامذة السوريين في مدارس تركيا، حل أم مشكلة؟، موقع قناة دويتش فيله الألمانية، في 2017/7/15، <http://www.dw.com>
- كابستيك، طوني، وماري ديلاني (2016). اللغة لتعزيز القدرة على مواجهة الأزمات فهم الدور الذي تؤديه اللغة في تعزيز قدرة اللاجئين السوريين والمجتمعات المستضيفة لهم على مواجهة الأزمات، المجلس الثقافي البريطاني، الأردن.
- الكردي، خولة كامل عبد الله، والكردي، هيفاء كامل عبد الله (2019). واقع تعليم اللاجئين والنازحين من (سوريا، اليمن، العراق) في الدول المضيفة لهم، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، العدد (4): 35-10.
- محمود، هدى أحمد (2016). تقرير عن أعداد وانتشار اللاجئين السوريين في دول الجوار والعالم، جريدة الحياة، دبي، 21 يناير 2016.
- اليونيسيف (2013). الحياة المحطمة: تحديات وألويات الأطفال والنساء السوريين في الأردن.

ثانياً- المراجع الأجنبية

- Albayrak, Aydin (2014). One Out of 10 people in Gaziantep Is Syrian, Today's Zaman, February 16, 2014. As of January 14, 2015: <http://www.todayszaman.com/news-339377-one-out-of-10-people-in-gaziantep-issyrian.html>
- Andres-Vina, D., Governan D., Hartberg M., Phillips M. & Saieh A., (2015). Right to A Future: Empowering Refugees From Syria and Host Government to Face a Long-term Crisis. U.K.: Oxfam International.
- Bellamy C., Haysom S., Wake C. and Barbelet V., (2017). The lives and livelihoods of Syrian refugees: A study of refugee perspectives and their institutional environment in

- Turkey and Jordan. Humanitarian Policy Group, Germany.
- Brussels Conference Education Report (2017). Preparing for the Future of Children and Youth in Syria and the Region through Education: London One Year On.
 - Culbertson, Shelly and Louay Constant (2015). Education of Syrian Refugee Children: Managing the Crisis in Turkey, Lebanon, and Jordan. Santa Monica, California: RAND Corporation, 2015. Pix, https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR859.html.
 - El-Ghali H. A., Ghalayini N., & Ismail g. (2016). Responding to Crisis: Syrian Refugees Education in Lebanon, Bieurt: AUB.
 - Human Rights Watch (2015). Barriers to Education for Syrian Refugee Children in Turkey. USA.
 - Human Rights Watch (2016). Growing Up Without an Education: Barriers to Education for Syrian Refugee Children in Lebanon. HRW: USA.
 - Kamaliddin, H., Hol, D., Ruiz, V., Leotaud & McKinney D., (2015). Treating the Trauma of Young Syrian Refugees. The New York Times p.1.122015/10/
 - Ministry of Planning and International Cooperation (2014). Final Draft National Resilience Plan 2014–2016, Jordan. Retrieved from, <http://static1.squarespace.com>
 - Nebehay & Stephanie, Syrians Largest Refugee Group after Palestinians. U.N. Retrieved from, <http://www.reuters.com>
 - Sirin S. R., Lauren-Sirin (2015). The Educational and Mental Health Needs of Syrian Refugees Children. Washington D.C.: Migration Policy Institute.
 - UNCHR (2017). Future of Syrian Refugees. Retrieved from, <http://futureofsyria.unhcr-arabic.org/>
 - UNHCR (2016). Refugees endure worsening conditions as Syria's conflict enters 5th year, UNHCR: Geneva, Retrieved from, <http://www.unhcr.org/>, 292017/6/.
 - UNHCR,(2017). Refugees endure worsening conditions as Syria's conflict enters 5th year, UNHCR: Geneva, Retrieved, <http://www.unhcr.org/>, 292017/6/p.1.
 - UNHRC (2017). Convention relating to the Status of Refugees, <http://www.unhcr.org/ar/4be7cc27201.html>
 - UNICEF (2017). Quantitative Analysis of Education in Syria, 201011- to 201516-.
 - UNICEF (2016). Syria Education Sector Analysis. The effects of the crisis on education in Syria, 20102015-.
 - UNESCO (2018). Migration, displacement and education: Rebuilding Bridges, Paris: UNESCO Publishing.
 - World Bank (2013). Lebanon: Economic and Social Impact Assessment of the Syrian Conflict, Report No. 81098-LB, <http://www.worldbank.org>

إدماج احتياجات المرأة في التنمية الواقع، المعوقات والآليات تونس مثالا

د هادية العود البهلول¹

مقدمة

إن من أهم مشاغل البلدان النامية ومنها تونس هو “كيف تواجه المشكلات المتنوعة التي تحول دون إنجاز تنمية شاملة؟”

ومن أهم هذه المشكلات مشكلة الاستثمار الاقتصادي الأنجع للموارد البشرية التي تُعدّ العنصر الأكثر أهمية في عملية الإنتاج. فالتنمية تعتمد على إدماج وإسهام كلا الجنسين في تخطيطاتها، كما أن في إهمال أحدهما يعني بكل تأكيد هدرًا للموارد البشرية وعدم الاستفادة المثلى منها.

فالإنسان هو العنصر الأساسي للتنمية فهو صانع لها وفي نفس الوقت المستفيد منها من خلال رفع مستوى معيشته والارتقاء بوضعه علميا وثقافيا ومهنيا واجتماعيا وسياسيا. ونظرا لأن المرأة هي “نصف المجتمع البشري”، وأن عملية تحقيق التنمية الشاملة تتطلب الاستثمار في الطاقات البشرية كلها و المشاركة الإيجابية لجميع أفراد المجتمع بما فيهم المرأة، والاستفادة من قدراتها الكامنة في تحقيق التنمية بعد رفع المعوقات الاجتماعية والثقافية أمامها وتزويدها بالمعارف العلمية والمهارات والتدريب... فقد ورد في كلمة الأمين العام للأمم المتحدة “أنطونيو غوتيريش” بمناسبة اليوم العالمي للمرأة: أن “هناك أدلة دامغة على أن الاستثمار في النساء هو أكثر الطرق فعالية لتعزيز المجتمعات والشركات والدول. ومشاركة المرأة تجعل اتفاقات السلام أقوى والمجتمعات أكثر صمودا والاقتصاديات أكثر قوة...” كما قال أيضا “إننا إذا استثمرنا في رفاه النساء والفتيات الريفيات وسبل عيشهن وقدرتهن على الصمود، نحقق التقدم للجميع” (غوتيريش، أ. 2018).

1 أستاذة-باحثة في علم الاجتماع بمركز الدراسات والبحوث الاقتصادية والاجتماعية-تونس.

الإشكالية العامة

لقد كشفت الإحصائيات الوطنية بعد “ثورة 14 جانفي” أن الواقع الحقيقي للمرأة في تونس لم يكن ورديا وناصعا كما كان يُسوّق له النظام السياسي السابق، بل هو مغاير تماما لما كنا نستمع إليه في مختلف الخطب السياسية والإعلام ولما نشاهده في البرامج التلفزية المحلية ونقرأه على صفحات الجرائد.... فرغم ما تزخر به مجلة الأحوال الشخصية والتشريعات من قوانين وإجراءات لفائدة المرأة تُحسد عليها من نظيراتها في العالم العربي فإن جزءا هاما من هذه القوانين والإجراءات بقي حبرا على ورق ودون تفعيل ولم تتحقق أهدافه. وبعد “ثورة” 2011 لما فُسح المجال لنشر نتائج الدراسات والبحوث الإحصائية حول وضع المرأة في تونس تبين من خلالها وخاصة من خلال نتائج المسح الوطني حول التشغيل للثلاثية الثانية من سنة 2011 الذي أعده المعهد الوطني للإحصاء أن أوضاع غالبية النساء في تونس صعبة جدا، داخل الأسرة والمجتمع ككل، وأن المرأة ما زالت تعاني من التمييز والتهميش والإهمال وأن عديد الحاجيات والحقوق لم تتحصل عليها وأنها تعيش العديد من الصعوبات والعراقيل التي تحول دون تنمية قدراتها وممارسة مواطنتها الفعلية. فالشاركة الحقيقية للمرأة في التنمية لا تعني مجرد الخروج من البيت والعمل في أي ظروف كانت، بل تعني بالأساس الخروج بالمرأة من ثلوث التخلف: الجهل والبطالة والفقير. فوفقا لبيانات المسح الوطني (سابق الذكر)، بلغت نسبة الأمية في صفوف الإناث 25.9 % ونسبة الأجراء الإناث 79.5% وأما بالنسبة للبطالة فهي أكثر ارتفاعا مقارنة بالذكور (15%) إذ بلغت 27.3%. (المعهد الوطني للإحصاء، 2011)

المصطلحات والمفاهيم

ترتكز الدراسة على ثلاثة مصطلحات أساسية:

- التنمية (development)
- إدماج (Inclusion)
- حاجات المرأة (women's needs)

1. “التنمية”

لغويا، تعني كلمة “تنمية” «الزيادة والتحسين والتوسع». فهي من فعل “نمأ، ينمو” بمعنى “كثر” و“زاد”.

و"هما الأمر" أي "تطور وانتعش وقوي" (معجم المعاني الجامع. التنمية. <https://www.almaany.com/ar/dict>). وقد ورد في المعجم الوسيط للغة العربية المعاصرة "أن التنمية هي كافة التغيرات الهيكلية التي تحدث في المجتمع بأبعادها المختلفة، الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والفكرية والتنظيمية من أجل توفير الحياة الكريمة لجميع أفراد المجتمع (قاموس المعجم الوسيط. <https://www.almaany.com/ar/dict>).

أما في علم الاجتماع، فـ "التنمية" هي عملية إحداث مجموعة من التغيرات العميقة (اجتماعية واقتصادية وثقافية وسياسية) في مجتمع معين لإكسابه القدرة على الاستجابة للحاجيات الأساسية والمتزايدة، عن طريق الترشيد المستمر في استعمال الموارد المتاحة وحسن توزيع عائد ذلك الاستغلال بهدف مساعدة أفراد المجتمع دون تمييز على الاندماج في المجتمع والمساهمة في تقدمه (Dictionnaire de Sociologie, 1999).

وقد ورد في تقرير الأمم المتحدة لأجندة التنمية لما بعد 2015 تحت عنوان: "المستقبل الذي نريد للجميع" (الفقرة 3) أن: "التنمية هي محصلة للتفاعل المعقد بين عوامل متعددة: اقتصادية واجتماعية وثقافية وبيئية وسياسية وتشريعية [...] والتنمية تتم وفق الخصائص المحددة للبلد المعني... ولا يوجد وصفة واحدة صالحة للجميع...".

فعند قراءة هذا التعريف نجد أن العامل الثقافي ورد بصفته عاملا من بين ستة عوامل تشكّل التنمية، كما خصّ هذا التعريف التنمية بالتنوع عندما قال "وفق خصائص كل بلد" وأنه ليس هناك وصفة واحدة صالحة للجميع.

والأمر الأهم - حسب تعريف الأمم المتحدة - "أن تقوم التنمية على قيم أساسية أهمّها الحرية والمساواة والتضامن والتسامح،..." (الفقرة 11).

كما وضع برنامج الأمم المتحدة للإمّاء (UNDP)^{1*} أربع ركائز للتنمية الشاملة:

- الإنتاجية: توفير الظروف المناسبة للأفراد حتى يتمكنوا من رفع إنتاجيتهم.

1 * يُعرف برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (United Nations Development Programme) واختصارا (UNDP)- بأنه "شبكة تطوير عالمية تابعة للأمم المتحدة، وهو منظمة تدعم التغيير وترتبط الدول بالمعرفة والخبرة والموارد لمساعدة الأشخاص لبناء حياة أفضل. وهي تعمل في 177 دولة وتساعد في تطوير الحلول لمواجهة تحديات التنمية المحلية والعالمية. كما تعمل على تطوير القدرات المحلية التي تعتمد على موظفي برنامج الأمم المتحدة الإنمائي وشريحة واسعة من الشركاء" (hdr.undp.org).

- العدالة الاجتماعية: تساوي الأفراد في الحصول على نفس الفرص (the equality of chances).
 - الاستدامة: ضمان حصول الأفراد على تنمية مستدامة أو مستمرة.
 - التمكن: توفير الوسائل الثقافية والتعليمية والمادية وغيرها حتى يتمكن الأفراد من المشاركة الفعلية في مختلف أبعاد ومستويات الحياة الاجتماعية مما يحقق اندماجهم الاجتماعي.
- (صندوق الأمم المتحدة الإنمائي للمرأة، 1999، ص36)
- وقد ورد مفهوم "التمكن" بقوة في الوثائق الدولية للأمم المتحدة المتعلقة بالمرأة في تسعينيات القرن الماضي. و"تمكن" المرأة يعني أن تأخذ المرأة فرصتها في التنمية كفاعلة ومستفيدة. وهو ما عبّرنا عنه بمصطلح "إدماج" (إدماج حاجات المرأة في التنمية).

2. «إدماج» (inclusion)

لغويا، كلمة "إدماج" تعني "ضمّ أو تضمين، إدخال، إقحام، ..."، كـ "ضمّ شيء إلى الكل" أو "إدخال عنصر إلى مجموعة" (Rey, 2012, vol.3)

وقد فرّق عالم الاجتماع الألماني نيكلاس لوهمان بين مفهومي "إدماج" (l'inclusion) و"اندماج" (l'intégration)، إذ خصّ مفهوم "الإدماج" الاجتماعي لـ "وصف العلاقة بين الأفراد والنظم الاجتماعية" في حين أن مفهوم "الاندماج" الاجتماعي يخصّ "العلاقات ما بين الأنظمة الاجتماعية" (Luhmann, N, 1984, p55). فـ "الإدماج الاجتماعي هو توفير الوسائل لجميع البالغين والبالغات للمشاركة كأعضاء مهمّين ومحترمين ومساهمين في مجتمعهم" و"قد تم تحديد خمسة أركان للإدماج: تثمين الاعتراف، وفرص التنمية البشرية، والمشاركة والالتزام، والرفاه المادي. فالوصول إلى "مجتمع إدماجي" (inclusive society) هو أساس التنمية الاجتماعية المستدامة (Bouquet, B. 2015, p15).

والمقصود بمفهوم "إدماج حاجيات المرأة في التنمية" في هذه الدراسة هو السعي الجاد لتلبية حاجات المرأة من خلال اتخاذ إجراءات فعلية وفعّالة لخلق بيئة اجتماعية مناسبة تشعر فيها المرأة بالاحترام والتقدير كـ «إنسان» دون تمييز بسبب الجنس أو الانتماء الجغرافي أو الديني أو الثقافي... ويكون هذا "الإدماج" من خلال توفير الظروف المناسبة لها وإعطائها الكفاءة اللازمة وتوفير الفرص الحقيقية أمامها لتحقيق جميع إمكاناتها الكامنة وما تطمح له من تقدّم علمي

ومهني يخدم دورها داخل الأسرة والمجتمع ويحقق لها حاجاتها إلى الأمن المعرفي والاجتماعي والاقتصادي والنفسي والصحي والجسدي.

ويكون تكافؤ الفرص هو الطريق الأنسب لإدماج المرأة دون تمييز في كل المجالات: العلم والعمل والتأهيل والتدريب والخدمات الصحية والخدمات الاجتماعية والإحاطة الاجتماعية وغيرها... وبالنتيجة يكون تكافؤ الفرص هو الطريق إلى العدالة الاجتماعية.

3. واقع المرأة العربية وصعوبات إدماجها في التنمية بناء على مؤشرات إحصائية- تونس مثالا:

1-3. واقع المرأة كعنصر بشري:

يُعتبر تقارب حجم الجنسين من أهم صفات المجتمع السكاني وسمة لاستقرار المجتمعات الإنسانية واستمراريتها. ففي تونس، تبيّن الإحصائيات الوطنية أن هناك تقارب بين عدد السكان الإناث والذكور (50.2% بالنسبة إلى الإناث مقابل 49.8% بالنسبة إلى الذكور). كما تمثل النساء نسبة 50.7% من السكان النشيطين بين 15-60 سنة (INS, 2014). وهو ما يجعلنا نستنتج أن أكثر من نصف قوّة العمل في تونس مكوّنّة من النساء. وبالتالي، ففي ظل ارتفاع حجم السكان في سن الإعاقة (الأطفال وكبار السن) في تونس والذي بلغ 43.5%، وهي نسبة هامة، على الدولة أن تأخذ هذه النسبة بعين الاعتبار وتعمل على الاستثمار في كل القوى البشرية وتدمج الطاقات النسائية في قوى الإنتاج؛ إذ أن هدر القوى العاملة هو من أسوأ السياسات الاقتصادية ومن أهم أسباب معوقات التنمية.

2-3. واقع المرأة في التعليم:

يعدّ التعليم من أهم العوامل التي تسهم في تحقيق معدلات عالية من التنمية البشرية. وهو من أهم مظاهر تقدم الأمم ورفقيها وبالخصوص تعليم المرأة. وللتعليم مردود اقتصادي يتمثل في جودة العمل والابتكار وهو الإنتاجية وتطوير الإنتاج والدخل الوطني... كما له مردود معنوي يتمثل في خلق جيل على درجة عالية من الوعي والتفكير النّيّر والعقل النقدي والحس الوطني. ولعل من أبرز نجاحات دولة الاستقلال في تونس هو نشر التعليم ومجانيته بالنسبة إلى الجميع، ويعتبر هذا الإنجاز من التغييرات العميقة التي حصلت في المجتمع التونسي حيث أصبحت

المدرسة التونسية لعقود عنوان الرقي الفكري والحراك الاجتماعي لكل الفئات الاجتماعية. وقد ارتفعت نسبة التمدّس بالنسبة إلى الجنسين. وقد حصل تفوق نسبي للإناث على الذكور، في السنوات الأخيرة، بنسبة 85.2 % مقابل 76.3% في المرحلة الإعدادية والثانوية، و62% مقابل 38% في المرحلة الجامعية. (INS, 2014).

لكن، على الرغم من تحسن واقع المرأة في مجال التعليم في تونس وفي الدول العربية عموماً؛ يبقى هذا التحسن دون المطلوب رغم المجهودات المبذولة. إذ تشير منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو) إلى “ أن نسبة الأمية في الوطن العربي تبلغ نحو 21%، وترتفع بين النساء لتصل إلى نحو 25.9% (العربي الجديد، 2018)، وتوجد نسب أمية عالية لدى الإناث في عدة بلدان عربية؛ على رأسها العراق بنسبة 61% والسودان بنسبة 50% ومصر بنسبة 42% واليمن بنسبة 39% والمغرب بنسبة 38% ... ” (منظمة المرأة العربية، 2016). و“ تعزو المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الألكسو) هذه النسب التي تعدّ الأعلى عالمياً إلى عوامل مركبة يتداخل فيها الثقافي (التقاليد، والأعراف، وثقافة الأسرة الذكورية المحافظة...) مع الاجتماعي (الزواج المبكر، والتفكك الأسري، والطلاق) والاقتصادي (المنوال الاقتصادي المحلي، والفقر، والبطالة، وظروف العيش، والمستوى التعليمي لأولياء الأمور، والمحيط عموماً) ” (العربي الجديد، 2018).

أما في تونس، رغم أن نسبة تمدس الإناث تفوق نسبة تمدس الذكور إلا أن هذه النسب للتمدرس لدى الإناث لا تستطيع أن تخفي نسبة الأمية المرتفعة لديهن، والتي تمثل تقريبا ضعف ما هي عليه لدى الذكور (25% مقابل 12.5%) وذلك بالنسبة إلى الفئة العمرية 10 سنوات فما فوق؛ وترتفع هذه النسبة إلى 50% في الفئة العمرية 45-64 سنة (19% بالنسبة إلى الرجال). أما بالنسبة إلى الفئة العمرية 35-44 سنة، فنجد أن 21.3% من النساء في تونس أميات (8.7% بالنسبة إلى الرجال). (Rapport national genre, 2015, pp. 12 & 32). كما نجد أن الأمية مرتفعة جدا في الجهات الداخلية للبلاد وجنوبها، وخاصة في الوسط الريفي حيث تتراوح نسبها بين 34.8% و 41.7% (المعهد الوطني للإحصاء، 2016).

وما تجدر الإشارة إليه أيضا عند الحديث عن واقع التعليم في المجتمع التونسي هو أن ارتفاع نسبة التمدس عموماً لدى الإناث كما الذكور ليس كافياً لتمكينهم مهنيا واجتماعيا وسياسيا،

إذ من المفيد أن يطال هذا التحسن نوعية التعليم أي جودة مخرجاته التي تراجعت كثيرا -مع الأسف- في العقود الأخيرة؛ حيث عملت السياسة التعليمية في تونس خلال الثلاثة عقود الأخيرة على الرفع من "الكم" على حساب "نوعية" و "جودة" مستوى الخرجين من حيث التكوين، واكتساب المهارات، وبناء الشخصية المواطنة، والوعي بالذات، والنضج المعرفي الخ... إذ "أصبحت المدرسة غير قادرة على نقل المهارات الحياتية التي تمكن الشباب (من الجنسين) من الانتقال من الحياة المدرسية إلى المواطنة الفعالة، فهناك نقص في التدريب العملي على المهارات في المدارس وتنمية المهارات الاجتماعية والشخصية والتواصلية التي تمكن الشباب من تحقيق إمكاناتهم الكاملة واكتساب قيم العمل والمواطنة النشطة" (Banque mondiale, 2012, p30). وهو ما تولّد عنه العديد من المشاكل الاجتماعية التي تمسّ المرأة والرجل على حد سواء؛ من بينها تراجع الحس الوطني والوعي بالحقوق كما الواجبات... وحسب عديد الدراسات، يعتبر «التصحر» الفكري، وغياب العقل النقدي لدى الشباب، والتسرب الدراسي، وانعدام فرص العمل من بين أهم أسباب التحاق الشباب التونسي ذكورا وإناثا بالجماعات المتطرفة (القرامي والعرفاوي، 2017)، وكذلك من أهم دوافع الهجرة غير الشرعية والدخول في شبكات الانحراف بجميع أنواعه.

ولقد بلغت نسبة البطالة في صفوف الإناث في تونس 22.5% (مقابل 12.4% لدى الرجال) وتناهز 42.7% في الجهات الداخلية للبلاد وفي جنوبها (المعهد الوطني للإحصاء، 2015). كما تقدر نسبة البطالة بالنسبة إلى حاملات الشهادات العليا بـ41.1% مقابل 21.4% بالنسبة إلى الذكور (Rapport national genre, 2015, p11). ويعود ذلك بالأساس -حسب العديد من الدارسين- إلى فشل السياسات التعليمية من حيث عدم ملائمة تخصصات التكوين مع متطلبات سوق الشغل وخصوصيات البلاد وحاجياتها. وبالتالي لا يكفي أن نتباهى بنسب الالتحاق بالتعليم ولكن من المفروض أيضا أن نعمل على أن يكون التعليم "عامل تغيير" و"عامل إدماج" في نفس الوقت. من جهة أخرى، إن تطور وتمييز الإناث من حيث تمثيلتهن في التعليم العالي والتي بلغت 62% مقابل 38% لدى الذكور لم تؤثر كثيرا في اختياراتهن للاختصاصات، إذ نلاحظ أن هناك هيمنة العنصر النسائي في اختصاصات دون أخرى، ففي "العلوم الإنسانية" تصل نسبة الإناث إلى 72.9% في السنوات الأخيرة (وهي تخصصات غالبا ما يكون مصير خريجها البطالة، بسبب

عدم حاجة سوق الشغل إليها)، في حين أن نسبتهم في “العلوم التقنية” في حدود 29% والهندسة المعمارية 34% ... ونتيجة لذلك، فإن 13% فقط من النساء يشتغلن في الصناعة، أي نصف نسبة الرجال التي تمثل 25% (واقع النوع الاجتماعي في تونس 2014، ص 24 & 32). كما لا يزال العديد الآباء يفضلون شعب التكوين والمهن (التعليم والصحة والخدمات الاجتماعية....) التي يرون أنها مناسبة للإناث حيث يعتقدون أن فرص العمل أفضل في هذه القطاعات وكذلك إمكانية التوفيق بين الحياة العائلية والحياة المهنية أوفر (محفوظ، د. 2012، ص 34). في مجتمع مازال تقاسم الأدوار بين الجنسين داخله لم يتطور تقريبا ولا تزال المرأة هي من تتحمل أعباء خدمة شؤون البيت. لكن هذا بدوره يحدّ من حظوظ الفتيات المهنية ويعزز الأفكار النمطية حول النوع الاجتماعي.

3-3. واقع المرأة في الاقتصاد:

رغم أن المرأة تشكل تقريبا ما نسبته 50% من السكان في العالم العربي، ورغم أن نسبة النساء المتعلّقات مرتفعة في العديد من البلدان العربية (البنك الدولي، 2015) حيث يصل عدد الطالبات في الجامعات إلى 55% من المجموع العام للطلبة (أبو عراي، 2015)، إلا أن نسبة المرأة في القوى العاملة لا تتجاوز 29% وهي نسبة منخفضة ودون المأمول. فعلى سبيل المقارنة يبلغ المتوسط العالمي لمشاركة المرأة في القوى العاملة 50%، كما قدّر معدل مشاركة المرأة في بلدان منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (OCDE, 2014) بنسبة 62.8% (Rapport national genre, 2015, p29). أمّا في تونس فقد ظلّ معدل مشاركة المرأة في العمل المأجور مستقرا (خلال الفترة 2006-2015) لا يتجاوز معدل 26%، مقابل 69% بالنسبة إلى الرجال (Ibid, p29). فعدم إدماج المرأة في الحياة الاقتصادية وبقاؤها في تبعية مادية (للوالدين أو الزوج...) من شأنه أن يحرّمها من الشعور بالأمان النفسي والاجتماعي الذي يحققه لها الدخل المادي والاستقلال الاقتصادي. كما غالبا ما تكون له انعكاسات سلبية على وضعها داخل البيت وخارجه إذ يحدّ من قدرتها على امتلاك وصنع القرار داخل الأسرة، ومن حرية الاختيار، وأيضا من المساهمة (كزوجة أو بنت ...) في الرفع من دخل العائلة ورفاهها. ويكون مصيرها الانضمام إلى فئة المستهلكين التي تعيش حالة على الآخرين (المنتجين). وهو ما من شأنه أن يمثل أيضا نقسا للبلاد من حيث خلق القيمة وازدياد الدخل الوطني وتراكم رأس المال الضروري لإنجاح برامج التنمية (Ibid, p28).

فبالإضافة إلى بطالة الإناث خريجات التعليم العالي والتي تُمثل نسبتها تقريبا - كما سبق أن ذكرنا_ ضعف نسبة الخريجين من الذكور، فإن ثلث الشابات في الوسط الحضري في تونس (32.4%) ونصفهن في الوسط الريفي (50.4%) لا يعملن وغير مسجلات في التدريس أو التدريب (neither at education nor at employment, nor training).

و“ تنتمي أكثر من شابة من بين كل اثنتين إلى هذه الفئة (NEET) في المنطقة الجنوبية (53.7%). ومعدل 45.4% في المنطقة الداخلية وواحدة من كل ثلاث شابات في المنطقة الساحلية (31.3%). كما أن نصف الشابات من فئة “الإناث” في الوسط الحضري لا يمتلكن شهادة ثانوية، وواحدة من بين 5 شابات في الوسط الريفي لم تَتِمَّ مرحلة التعليم الابتدائي وأربعة من بين 5 شابات لم يُتَمَمَّ مرحلة التعليم الثانوي (29-Banque mondiale, 2012, pp. 25). ففترات البطالة الطويلة لمئات الآلاف من الشابات سواء الحاصلات منهن على مستوى تعليم عال أو دونه، من المحتمل أن يؤدي إلى زيادة تعزيز الأدوار التقليدية للجنسين، وإلى تأخير التقدم الضروري نحو المساواة بين الجنسين والمشاركة في سوق العمل. أيضا، إن بقاء هذه الفئة من الإناث دون نشاط وفي حالة تهميش وفراغ لا يمثل فقط تفريطا في رأسمال بشري يافع بالإمكان استثماره في التنمية الاقتصادية للبلاد -مثلما فعلت عديد الدول الطموحة (كالصين واليابان وسنغافورة...) التي أحدثت نهضة أذهلت بها العالم بفضل اختيارها الاستثمار في رأس المال البشري نساء ورجالا-بل هو أيضا من أهم عوامل خطر الانحراف والجريمة والانخراط في المجموعات الإرهابية والانضمام إلى شبكات المخدرات والدعارة... (البهلول، إجرام النساء في تونس، 2006).

أيضا، تشير بيانات التقرير الوطني حول النوع أن ثلثي (2/3) النساء في تونس مقيدات بثلاث قطاعات رئيسية: بالصناعات المعملية التحويلية، بنسبة 42.9%، (أعمال ذات أجور ضعيفة وأغلبها دون تغطية اجتماعية)، والفلاحة، بنسبة 22.5% (Rapport national genre, 2015, p32) وهو قطاع غالبا ما يتأثر بالعوامل المناخية وضعف التمويل والتشجيع الحكومي والمعوقات البيروقراطية، و 49.4% في قطاع الخدمات و أغلبهن في التجارة، وهو عمل غير قار وقطاع غير منظم. إذ بلغت نسبة العاملات في الاقتصاد غير المنظم² في تونس 32.5% تقريبا من عدد

2 وفقا لمنظمة العمل الدولية، يتألف القطاع غير الرسمي -أو غير المنظم- من مشاريع تجارية خاصة غير منظمة بصورة قانونية وغير مسجلة وفقا لأي شكل من الأشكال المحددة للتشريع الوطني“ (منظمة العمل الدولية، «Social protection floor for a fair and inclusive globalisation. Report of the (social protection advisory group (Geneva. 2011) p.6

السكان المشتغلين (INS, 2014). وقد كشفت نتائج دراسة ميدانية في المجتمع التونسي أن العاملات في القطاع غير المنظم يعانين من ظروف اقتصادية واجتماعية هشة تتجلى أساسا في انخفاض الأجور وانعدام التغطية الاجتماعية، وأن 60% من عينة الدراسة المتكونة من عاملات في هذا القطاع يحصلن على دخل شهري أقل من 300 دينار تونسي (حوالي 125 دولار أمريكي) أي أقل من الأجر الأدنى في تونس الذي يبلغ 338د (حوالي 141 دولار، 2017) (الطرابلسي، 2017). مثلما تتقاضى النساء في القطاع غير المنظم أقل من الأجر الذي يتقاضاه الرجال بنسبة 35% ((Rapport national genre, 2015, p38.

فلجوء النساء إلى العمل في الاقتصاد غير المنظم في هذه الظروف الصعبة والهشة يشكل إجابة اجتماعية على فشل الاقتصاد الرسمي في استيعابهن ودليلا على تعرضهن للميز الجنسي والاجتماعي أثناء رحلة البحث عن الشغل. كذلك تتقاضى النساء في القطاع الخاص المنظم أقل من الأجر الأدنى المضمون وأقل من الأجر الذي يتقاضاه الرجال بنسبة 25.4% (Rapport national genre, 2015, p11). كما بلغت نسبة النساء المسرّحات من مختلف القطاعات في السنوات الأخيرة 50.19%؛ والمسرحات من قطاع النسيج 78%، هذا بالرغم من أن قانون الشغل في تونس يكفل كل الحقوق الاقتصادية والاجتماعية للمرأة كحقها في الشغل وحق المساواة في الأجر والمعاملة وظروف العمل ومنحة التسريح الخ. (الطرابلسي، 2017).

إن هذا التمييز بين الرجال والنساء يعكس -حسب اعتقادنا- أمرين: من ناحية أولى، الملامح الأبوية للسلطة القائمة في تونس رغم ما تدعيه لنفسها من "حدّات" وتباهى به من أسبقية في تحرير المرأة وإعطائها حقوقها. ومن ناحية ثانية، إصرار المرأة على مواصلة الكفاح من أجل إثبات نفسها وقدراتها وسعيها المتواصل للتكيف مع الأوضاع والأزمات الاقتصادية والاجتماعية، والتشبّث بحقوقها في العمل كمواطنة كاملة الأهلية على الرغم من الصعوبات التي تتعرض لها وإقصائها من التمتع بحقوقها الاقتصادية والاجتماعية!

من جهة أخرى، ما زالت مساهمة المرأة على مستوى أخذ القرار والقيادة محدودة، إذ تشير البيانات الإحصائية إلى أن تمثيلية المرأة في مواقع القرار في الوظيفة العمومية ضعيفة جدا. ففي المناصب العليا كمديرة عامة لمؤسسة أو إدارة لا تتعدى تمثيليتها نسبة 5%، و7% في خطة

مدير مدرسة إعدادية أو معهد ثانوي (تقرير البنك الدولي، 2013). فبعد "ثورة" 2011، رغم الأدوار التي لعبتها المرأة التونسية على جميع الأصعدة (تعبئة جماهيرية، أنشطة مدنية، حملات تحسيسية...) فلم تسفر مجهوداتها عن الاعتراف لها بتضحياتها وبقدراتها على الفعل، فمن ضمن 1500 تسمية في مختلف مواقع القرار لم تحصل المرأة إلا على 7% من هذه المواقع (مجلة الكريديف، 2013، ص26). وحسب إحصائيات الاتحاد التونسي للصناعة والتجارة والصناعات التقليدية، هناك نسبة 6.5% فقط من النساء يشغلن مناصب رئيسات مؤسسات في القطاع الخاص وأغلبهن موجودات في الساحل والوطن القبلي وتونس الكبرى و1% في الجنوب (واقع النوع الاجتماعي في تونس 2014، ص35).

واقع المرأة الريفية:

إن للمعطيات الإحصائية أهمية بالغة عند دراسة فئة النساء الريفيات اللواتي لهن أوضاعهن الخاصة وظروفهن الشاقة. إذ تمثل النساء في الريف نسبة 32.4% من مجمل النساء في تونس و50.4% من مجمل سكان المناطق الريفية. كما تمثل نسب الأمية والبطالة والانقطاع عن التعليم لدى الإناث الريفيات أعلى النسب على مستوى الجمهورية. وأن فتاة من بين اثنتين غير موجودة لا في الدراسة ولا في التكوين (Banque mondiale, 2012, p29). فنسبة بطالة النساء في الريف مرتفعة جدا تفوق 52% في بعض المعتمديات كما تبلغ ضعفي بطالة الرجال وتصل إلى حد ثلاثة أضعاف في بعض المناطق (وزارة الشؤون الاجتماعية، 2018).

كما تقضي المرأة الريفية ضعف ما يقضيه الرجل من حيث ميزانية الوقت اليومي في الأنشطة الفلاحية (97% مقابل 48%)، للعناية بالقطيع وتحويل المواد لغرض الاستهلاك الذاتي وغرس مختلف الزراعات وجني الزيتون والخضر وتربية الحيوانات...). أيضا تتحمل المرأة في الريف عبء نقل الماء يوميا بمعدل 30 دقيقة أو أكثر ذهابا وإيابا (المعهد الوطني للإحصاء وآخرون، 2012/2011). إن العمل الفلاحي بالنسبة إلى المرأة الريفية هو جزء لا يتجزأ من عملها اليومي كربة بيت، إذ أن 79% من الريفيات الناشطات في القطاع الفلاحي عملهن غير محتسب (بدون أجر) موجه لإعانة العائلة. كما أن امرأة فقط من بين 5 نساء (19.3%) تقريبا في الريف لها مورد رزق خاص بها (55.9% بالنسبة إلى الرجل) مقابل 5 من بين 10 نساء في الحضر. أيضا نجد نسبة

3% فقط من النساء في المناطق الريفية يمتلكن عقارا (12% بالنسبة إلى الرجال) ونسبة 4.07 % فقط من جملة باعثي المشاريع الزراعية من النساء. ورغم الأوضاع الصعبة التي تواجهها المرأة الريفية، فهي تضطلع بدور استراتيجي في تحقيق الأمن الغذائي الوطني، إذ أن نسبة 80 % من مساهمة سكان الريف في الناتج الداخلي الخام في تونس، في العشرية الماضية، يتحقق بفضل النساء في إطار العمل غير المدفوع الأجر..

ووفقا لتقرير دافوس لسنة 2015 بشأن المساواة بين الجنسين “ تأتي تونس في وضع ضعيف بشكل خاص في مجال المشاركة الاقتصادية للمرأة حيث تحتل المرتبة 133 من بين 145 دولة“

Rapport national genre, 2015)

4-3. الواقع الاجتماعي-الثقافي للمرأة

بالإضافة إلى حاجاتها التربوية والاقتصادية، فإن المرأة العربية في حاجة أيضا إلى الأمن الجسدي والنفسي. فحسب إحصائيات المنظمات العالمية مازالت نسب العنف ضد المرأة مرتفعة في كل بلدان العالم ومنها البلدان العربية. ففي تونس، تُبيّن نتائج المسح الوطني (2010) حول “العنف ضد المرأة“ (تقرير الديوان الوطني للسكان والأسرة، 2011) أن نسبة 22.8 % من النساء، أي واحدة من بين 5 نساء تقريبا، تعرضت للعنف الجسدي مرة خلال السنة السابقة للبحث (2009). وامرأة من بين اثنتين (48.4%) تعرضت للعنف اللفظي والنفسي. كما أن أكبر نسبة عنف ضد النساء تحصل داخل البيوت وبين الأزواج، إذ تعرضت اثنتان من بين 5 نساء للعنف الجسدي داخل الأسرة أي بنسبة 43 %، و 22.1 % للعنف الاقتصادي و 16.7 % للعنف النفسي و 3 % للعنف الجنسي. أمّا في الفضاء العام فنجد أن واحدة من بين 5 نساء تعرضت للعنف الجنسي (21.3 %) و 14.8 % للعنف النفسي و 9.8 % للعنف الجسدي (البهلول، 2016، ص 9-29).

وقد كشفت نتائج هذه الدراسة أن “الإدماج التعليمي والاقتصادي“ للمرأة يلعب دورا وقائيا من العنف، إذ يتراجع العنف كلما كانت المرأة متعلّمة وتعمل بأجر (المراجع السابق).

من زاوية أخرى، نلاحظ أن الأدوار الاجتماعية لم تتغير عموما داخل البيت، حيث تُخصّص المرأة أكثر من الرجل من ميزانية وقتها اليومي للقيام بالأعمال المنزلية دون أجر وذلك بمعدل 5 ساعات و 16 دقيقة مقابل 39 دقيقة فقط بالنسبة إلى الرجل (Enquête Nationale budget-)

(temps, 2006). في حين يقضي الرجل الفرنسي ست مرات أكثر من الرجل التونسي في العمل المنزلي (Puech, 2005, p 179).

فهذا التقسيم غير العادل لميزانية الوقت بين الجنسين داخل البيت من شأنه أن يؤثر على تكافؤ الفرص بين الرجل والمرأة، فيحدد اختيارات المرأة الدراسية والمهنية - كما سبق أن بينا- كما يفسّر ضعف انخراطها في سوق الشغل إذ 26.7% من النساء العاطلات لا يبحثن عن الانخراط في الحياة العملية (تقرير البنك الدولي، 2012).

3-5. واقع المرأة في السياسة:

تشير جّل الدراسات حول أوضاع المرأة في تونس - كما في الوطن العربي عموماً- إلى أن الزيادة المطردة في نسب تعليم المرأة في الوطن العربي لم تقابلها زيادة ملحوظة في نسبة مشاركتها في الحياة السياسية. ويعتبر الدارسون أن إدراج حقوق المرأة في الدساتير والتشريعات³ وإطلاق التعددية الحزبية والسياسية من شأنه أن يمهد الطريق للمرأة لكي تشارك في العملية السياسية بفاعلية وأن تكون لها نسبة أفضل من التمثيل في مؤسسات الدولة ومواقع القرار. إلا أن الواقع غير ذلك، إذ ما زالت نسبة النساء بمواقع القرار في الوظيفة العمومية ضعيفة وتقدر بـ 0.7% (واقع النوع الاجتماعي في تونس، ص2). كما أن نسبة مشاركة المرأة في السلطات التشريعية في جل الدول العربية دون المأمول. ففي تونس، ساهمت المرأة بكل فعالية في إنجاح اللقاءات الانتخابية في عامي 2011 و2014، وشكّلت النساء نسبة 47% من المسجلين في الانتخابات (مقابل 53% بالنسبة إلى الرجال) ونسبة 49% من مجمل الأعضاء في مراكز الاقتراع، مثلما شغلت النساء دور مراقب للانتخابات بنسبة 62%، وأيضاً كعضو في منظمة غير حكومة بنسبة 26%. وعلى الرغم من الدور النسائي الحيوي، ومن قانون التنافس لضمان المساواة بين الجنسين، يقلّ حظ انتخاب النساء مقارنة بالرجال؛ إذ لم تفز النساء في تونس إلا بنسبة 31% من المقاعد في مجلس الشعب، ويعود ذلك - حسب الملاحظين- إلى أن تمثيلتهن على رأس القوائم الانتخابية لم تتجاوز

3 إذ يتضمن الدستور الجديد تمثيلاً إيجابياً من شأنه أن يوفر الدفاع والحماية لحقوق المرأة ويتمحور الفصلان 21 و46 مباشرة حول مسألة المساواة. وجاء في الفصل 21 "المواطنون والمواطنات متساوون في الحقوق والواجبات، وهم سواء أمام القانون من غير تمييز." ويؤكد الفصل 46 على أن تلتزم الدولة بحماية الحقوق المكتسبة للمرأة وتعمل على دعمها وتطويرها. وتضمن الدولة تكافؤ الفرص بين الرجل والمرأة في تحمل مختلف المسؤوليات وفي جميع المجالات (...). وتتخذ التدابير الكفيلة بالقضاء على العنف ضد المرأة.

نسبة 10.9% من مجموع رؤساء القوائم. كما نجد أيضا أن تمثيلية المرأة في السلطة التنفيذية ضعيفة جدًا لا تتجاوز 6.7% من مجمل أعضاء الحكومة و8% من أعضاء السلك الدبلوماسي، و6 سفيرات وفتنصلا واحدا من بين 88 وظيفة ((Rapport national genre, 2015, p57). وبالتالي يكون وصول المرأة إلى مناصب المسؤولية في تونس هزيلة مقارنة بوزنهن في الخدمة العامة والتعبئة الانتخابية ورغم إقرار تقرير دافوس 2015 بشأن المساواة بين الجنسين، أن أفضل انجاز حصل في تونس كان قد تحقق في المجال السياسي، حيث وصلت تونس إلى المرتبة 69 من بين 145 دولة (Rapport national genre, 2015, p14 & 15).

4. بعض آليات إدماج حاجات المرأة في التنمية الشاملة:

في البداية، نود أن نشير إلى أن وضع الخطط والآليات الوطنية لإدماج حاجيات المرأة في التنمية يتطلب مجموعة من الأدوات الضرورية لتحقيق ذلك، من أهمها:

- أولا، إعداد ما يسمى بـ "قاعدة الجندر" (gender-base) بمعنى دليل منهجي يحتوي على إحصائيات ومؤشرات خاصة بالنوع الاجتماعي في علاقته بكل المتغيرات والأبعاد على المستوى الوطني والمحلي و يوضع على ذمة الخبراء والباحثين والمخططين والمسؤولين في كافة القطاعات من أجل فهم موضوعي لواقع المرأة و تقييم مدى التطور الحاصل بشأن المساواة بين الجنسين لوضع استراتيجيات رائدة لتعزيز دور المرأة في التنمية.

- ثانيا، القيام بمسوحات وطنية حول عديد القضايا في علاقة بأوضاع المرأة في الوسط الحضري كما الريفي، نذكر على سبيل المثال "الوضع الاقتصادي للمرأة"، "ميزانية الوقت وتطور تقاسم الأدوار بين الجنسين"، "اتجاهات الجنسين حول تطور بعض القيم المتعلقة بالنوع الاجتماعي"، "العنف ضد المرأة" باستجواب النساء والرجال أيضا (إذ أصبحنا اليوم نتحدث عن العنف المتبادل بين الجنسين) الخ...

- ثالثا، تخصيص الميزانية الكافية التي تخول للوزارات المعنية لا سيما وزارة المرأة والأسرة الاضطلاع بمهامها، وتوفير الآليات اللازمة لتفعيل القوانين التي تدعم حقوق المرأة وتحسن أوضاعها وإدماجها في التنمية. فهل من المعقول أن يكون نصيب وزارة المرأة والأسرة 0.4% فقط من الميزانية العامة للدولة (2018) لحل المشكلات المتعددة المتعلقة بوضع النساء؟! لا

أعتقد ذلك. فدولة الاستقلال في تونس خصّصت ربع ميزانية الدولة للنهوض بقطاع التعليم فقط، رغم أنها خرجت منهكة وفقيرة بعد رحيل المستعمر (إذ كانت هناك، في ذلك الوقت، إرادة سياسية حقيقية للتغيير).

- رابعاً، اعتماد مقارنة النوع الاجتماعي في استراتيجية إصلاح النظام التعليمي، مناهجه ومقرراته بهدف أن يعود التعليم - كما سبق أن بينا - عاملاً "تغييرياً" و"إدماجياً" في نفس الوقت:

- عامل تغيير في طرق التفكير وتعديل التمثيلات الاجتماعية وتوقعات الأدوار عند الجنسين، تغيير ثقافي عميق من شأنه أن يذلل العقبات أمام إدماج المرأة في التنمية الشاملة.
- عامل إدماج إذ أن المطلوب من النظام التعليمي أن يواكب احتياجات سوق العمل وخصوصيات البلاد واحتياجات شعبها.

- خامساً، يتوجب وضع آليات جديدة لمحو أمية النساء: الأمية القرائية والكتابية والثقافية والحقوقية لتمكينهن من الوعي بذواتهن وبحقوقهن داخل البيت والمجتمع وفهم أوضاعهن وحل مشاكلهن.

- سادساً: إدماج المرأة في العملية الإنتاجية، إذ نعتقد أنه بالإمكان - إذا حضرت الإرادة السياسية - تفعيل دور المرأة اقتصادياً من خلال بعض الآليات على غرار:

- وضع استراتيجية وطنية من أجل إعادة تأهيل أصحاب الشهادات العلمية الذين هم في حالة بطالة بما يتماشى وحاجات سوق الشغل. كما إنشاء مراكز تكوين مهني لتدريب الشابات من فئة "النات" (NEET)-اللاتي يمثلن أعلى نسبة بطالة بين النساء في الوسطين الريفي والحضري - على نشاطات ترتبط بحاجيات سوق الشغل، وكذلك بحاجيات الجهات التنموية.
- مساعدة المرأة وتشجيعها على الانضمام إلى قوى الإنتاج وذلك بتوفير الخدمات المساعدة لتخفيف الأعباء المنزلية اليومية عنها. فالوقت الطويل الذي تقضيه المرأة في أعمال البيت يشكل عقبة أمام دخولها سوق العمل وأمام مشاركتها في مواقع المسؤولية. فمن غير المنطقي أن يطلب من المرأة العمل بالبيت وخارجه دون مساعدة وتمييز إيجابي بسبب وضعها هذا! فلم لا الاستفادة من تجارب الدول المتقدمة من حيث بعض الآليات المساعدة لإدماج المرأة في الحياة العامة كأن يقع:

► وفير العدد الكافي من دور الحضانة ورياض الأطفال في أماكن العمل أو بالقرب منها، بأسعار معقولة تتحملها الطاقة المادية للأسر، وتديرها متخصصات في هذا الميدان لكي تطمئن الأمهات على أبنائهن ويعملن في راحة بال؛ إذ هناك من النساء من يفضلن البقاء في البيت وتربية أبنائهن بسبب الخدمات السيئة أو الممارسات غير المسؤولة في عديد المحاضن، التي تضرّ بالصحة النفسية والأخلاقية وحتى الجسمية للطفل، أو أيضا بسبب ارتفاع أسعار دور الحضانة ورياض الأطفال التي تتجاوز القدرة المالية للأسر.

► توفير وسائل نقل خاصة بكل مؤسسة تشغيلية أو تجمع صناعي أو تجاري لتسهيل التنقل للمرأة العاملة (كما الرجال أيضا) لتوفير الوقت لها للقيام بدورها التقليدي الذي ما زالت تتحمل المرأة لوحدها أعباءه.

► إن مثل هذه الخدمات من شأنها أن تخفف الأعباء عن المرأة -والوالدين عموما- إذ تمكنها من توفير وقت أكثر لأبنائها، هذا من ناحية. من ناحية أخرى، فإن توفير هذه الخدمات من شأنه أن يخلق فرص عمل جديدة للنساء، وكذلك للرجال: مثل إنشاء دور الحضانة ورياض الأطفال ومدرسين ومرشدين متخصصين في رعاية الأطفال ومرمضات وأطباء الأطفال وموظفين، وسائقين وطهاة، إلخ.

► أيضا من المفروض تشجيع المشاريع الإنتاجية في الريف والمدينة من خلال تيسير منح القروض الاستثمارية للمرأة ومساواتها في التعاملات المالية مع الرجل وتشجيعها للاتجاه نحو العمل الخاص وزيادة مشاركتها في المشروعات الصغرى والمتوسطة علما وأن واحدة من بين 4 نساء (26%) فقط في الريف انتفعت بالقروض الصغرى (2011) (واقع النوع الاجتماعي في تونس، 2014).

► تمتيع المرأة، في كافة القطاعات، بالتكوين المستمر الذي يمكنها من مواكبة التطورات المعرفية والتقنية ومن تحسين مردوديتها وتحقيق الجودة في العمل والخدمات وفي نفس الوقت من الترقية وزيادة دخلها.

- سابعاً، من الضروري أن تكون هناك إرادة حقيقية لإدماج المرأة في مواقع القرار، إذ أن تمثيلية المرأة في مواقع المسؤولية السياسية ضعيفة جداً. فغياب الإرادة السياسية لوضع المرأة في مواقع القرار ينم عن عقلية ذكورية إقصائية لدى الرجل، عن وعي أو عن غير وعي؛ فالعقلية الأبوية التي تقوم على التعلّق بالسلطة وملكية القرار ما زالت متمكنة من وجدان عديد الذكور بما فيهم مدعو الحداثة ومناصرو حقوق الإنسان. كما يعود أيضاً إلى التراخي أو عدم الرغبة من طرف النساء في تحمل المسؤولية، بسبب أعباء أدوارهن التقليدية منها، وغير التقليدية. إذ أن مواقع المسؤولية تتطلب التفرغ؛ الزمني، والذهني، والثقة بالنفس. فأعباء الأدوار المتعددة التي تقوم بها المرأة غالباً ما ترهقها ذهنياً وبدنياً وتقف حائلاً أمام قبولها بهذه المواقع وتؤثر حتى على الثقة بنفسها. إذ تشير العديد من الدراسات إلى أن تهيئة المرأة للمشاركة في مواقع المسؤولية واتخاذ القرار يبدأ من المؤسسة الأولى "الأسرة"؛ كما أن «تعليم» المرأة و«تمكينها اقتصادياً» من شأنهما أن يؤديا إلى تعزيز مكانتها داخل البيت وزيادة مشاركتها في اتخاذ القرار داخل الأسرة؛ مما يعزز ثققتها بنفسها وبقدراتها، من هنا تكون نقطة البداية.

- ثامناً، إدماج المرأة ثقافياً من خلال العمل الجدي على تغيير الثقافة الذكورية التي تميّز بين الرجال والنساء، وترسيخ "ثقافة إنسانية" (لا "ذكورية" و"لا أنثوية")، بمعنى نظام إنساني يحرم المرأة والرجل على حد سواء من عبودية الترسبات الثقافية التقليدية التي تعيق تنمية الإنسان والمجتمع. وذلك بإعلاء شأن قيم الاحترام المتبادل، والحوار، والتعاون، وتكافؤ الفرص.... ويكون ذلك من خلال:

- تعزيز البرامج التعليمية منذ مراحلها الأولى داخل رياض الأطفال، بتخصيص أنشطة ومواد إنسانية تُدرّس "ثقافة حقوق الإنسان"؛ حقوق المرأة والرجل (أزواجاً كانوا أو آباء أو مواطنين) وحقوق الأطفال وحقوق المسنين وغيرهم. كما ينبغي أن يكون لوسائل الإعلام والمجتمع المدني دور أساسي -تثقيفي وتوعوي- لترسيخ حقوق المواطنة وحقوق الإنسان والمطالبة بتفعيلها على مستوى الواقع.

- السعي لإلغاء الصورة التقليدية النمطية لأدوار الرجال والنساء في الكتب المدرسية وداخل الأسرة وفي البرامج الإعلامية... ففي إحدى الدراسات الاجتماعية الميدانية، تبين أن هناك 20% فقط من شباب أفراد العينة يعتقدون أن العمل حق من حقوق المرأة (بن عبد الله، 1997، ص 130-131).

- السعي لتغيير النظرة الدونية والتمييزية لبعض الأعمال التي تعتبرها التقاليد حكرا على الرجل: كالسياقة والحدادة والبناء والسمكرة (plumbing) والكهرباء الخ والتي تشكو اليوم من نقص كبير في اليد العاملة المدربة. وذلك من خلال القيام بأنشطة تحسيسية داخل المدارس وعبر مختلف وسائل الإعلام والمجتمع المدني...؛ إذ يقول عالم الاجتماع الفرنسي فرانسوا دوسنغلي "لقد انضم الرجال أكثر إلى أعمال النساء (الحلاقة، الطهي، تصميم الأزياء، الاستثمار في الخدمات البيئية كغسل الثياب وأمتعة البيت...) في حين أن المرأة لم تقتحم بعد الأعمال الرجالية بالقدر الملحوظ" (De Singly, 1992)4.
- أيضا، لابد من تحديث قانون الضمان الاجتماعي وقانون الضمان الصحي ليشمل جميع القطاعات ومن بينها القطاع المنزلي وكذلك الفئات الاجتماعية المهمشة كالعاطلين عن العمل.
- ومن النجاعة أيضا تشجيع العمل التضامني للجمعيات ماديًا ولوجستيا من طرف الدولة ورجال الأعمال...، لتسديد خدمات اجتماعية لصالح الأم-العاملة، والأسرة، والمستضعفين من الناس (the vulnerable) كالمسنات وفاقدي السند العائلي، وغيرهم....
- أيضا، من الحكمة أن يكون تاريخ "عيد المرأة" الموافق لتاريخ 8 مارس من كل عام في الوطن العربي عموما وتونس خصوصا فرصة للتقييم الموضوعي للإنجازات التي تحققت للمرأة في المدينة كما في الريف، بتثمين ما أنجز ولكن كذلك بالتنديد بالأوضاع البائسة لعديد النساء وبال حقوق المهضومة التي أعطتها القانون للمرأة وحرمانها منها القائمون على سياسات البلاد كالفجوة في الأجور بين الرجال والنساء، وحرمانها من الحيطة الاجتماعية، ومعاناة المرأة الريفية على جميع الأصعدة لاسيما الظروف اللإنسانية التي تعمل فيها، إلى غيرها من الصعوبات الاجتماعية والاقتصادية، بدل التباهي بحقوق بقي أغلبها حبرا على ورق.

خاتمة

إن عملية "إدماج حاجيات المرأة في التنمية" تمثل ظاهرة سوسولوجية بالغة التعقيد تتطلب عملا عميقا اعتمادا على إحصائيات نوعية ودقيقة.

فتفعيل دور المرأة وإدماج حاجياتها في التنمية يعني تمكينها من ممارسة مواظنتها، و "المواطنة" - كما تقول المختصة في علم الاجتماع دومينيك شنيبر - لا تتحدد بمجموعة الحقوق السياسية فحسب؛ وإنما بالحقوق الاجتماعية والاقتصادية والثقافية وفي مقدمتها "النشاط المنتج" المدفوع الأجر الذي نعتته شنيبر بـ "المدمج الكبير" (Schnipper, 2007) (the great integrator). فكل الروابط الاجتماعية والأسرية والزوجية والمدنية وغيرها - حسب شنيبر - هي في ارتباط وثيق بمكانة الفرد (وهنا المرأة) في علاقة بسوق الشغل، ونظام الحماية الاجتماعية.

في الختام، نود أن نؤكد أن التعويل على المقاربة القانونية-التشريعية والحقوقية، على الرغم من أهميتها، قد ظهر في الممارسة العملية، من خلال الواقع المتدهور الذي تعيشه معظم النساء اليوم في تونس، أنها مقاربة غير كافية بالمرّة لتفعيل دور المرأة في المجتمع. لذلك حان الوقت لكي تتبنى بكل جدية وجرأة "المقاربة الثقافية" و"الحرب" الإعلامية لتذليل العقبات أمام التنمية الحقيقية والفعالية للمرأة. يقول السوسولوجي جان كلود كوفمان، إن ما بُني ثقافيا لا يتغير إلا من خلال "بناء ثقافي جديد" (Kaufmann, 1993)

المراجع بالعربية

- القرامي، أمال والعرفاوي، منية. (2017). النساء والإرهاب: دراسة جندرية. ط1. مسكيليانى للنشر والتوزيع-تونس.
- العود البهلول، هادية. (2006). "إجرام النساء في تونس". رسالة ماجستير. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة تونس.
- العود البهلول، هادية. (2016). "العنف الزوجي في المجتمع التونسي: قراءة سوسيولوجية". كراسات السيراس، سلسلة علم الاجتماع. عدد 31. ص 9-29.
- محفوظ دراوي، درة. (2012). "مسألة النوع الاجتماعي والنهوض بتشغيل الشباب". تقرير نهائي"الوكالة الألمانية للتعاون GIZ. تونس.
- أبو عرابي، سلطان. (2019/7/21). محاضرة بعنوان "واقع التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي". منتدى الفكر العربي. <https://www.albawaba.com/ar/%D8%A3%D8%AE%D8%A8%D8%ar/%D8%A3%D8%AE%D8%A8%D8%ar/%D8%A3%D8%AE%D8%A8%D8%ar/%D8%A3%D8%AE%D8%A8%D8%ar/>
- الطرابلسي، كريم. (2017). "النساء التونسيات العاملات في الاقتصاد غير المنظم" <https://86%D8%B3%D%84%D9%D8%A7%D9%/08/03/nawaat.org/portail/2017>
- السويس، مها. (2015/06/03). "10 حقائق لم تعرفها عن المرأة في العالم العربي". <https://blogs.worldbank.org/ar/arabvoices/ten-facts-about-women-arab-world>
- قريبع، بثينة وديباولي، جرجيا. (2014). "واقع النوع الاجتماعي في تونس". https://eeas.europa.eu/sites/eeas/files/rapport_national_genre_tunisie_2014
- وزارة التنمية والتعاون الدولي، يونيسف ومعهد الوطني للإحصاء. "المسح العنقودي متعدد المؤشرات، 2012/2011". "10 حقائق لم تعرفها على المرأة العربية". مدونات البنك الدولي. <https://blogs.worldbank.org/ar/arabvoices/ten-facts-about-women-arab-world>
- الديوان الوطني للسكان والأسرة، (2011). "تقرير: المسح الوطني حول "العنف تجاه النساء- تونس 2010".

- معجم المعاني الجامع. التنمية. [/https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar](https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar)
- قاموس المعجم الوسيط، اللغة العربية المعاصر. قاموس عربي عربي. التنمية. <https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar>
- اليوم السابع. (2016-10-30). " منظمة المرأة العربية: " 50 % نسبة الأمية بين نساء الوطن العربي"، [/http://www.youm7.com/story](http://www.youm7.com/story)
- العربي الجديد. (2018/1/8)، <https://www.alaraby.co.uk.society>
- التعداد السكاني لسنة 2014، المعهد الوطني للإحصاء-تونس
- المعهد الوطني للإحصاء-تونس 2015.
- المعهد الوطني للإحصاء-تونس 2016

المراجع بالفرنسية:

- Banque mondiale. (2012). Inactivité et chômage des jeunes, Ch.3. https://www.banquemonde.org/content/dam/Worldbank/document/MNA/tunisia/breaking_the_barriers_to_youth_inclusion
- Bouquet, Brigitte. (2015). « L'inclusion : approche socio-sémantique », Vie sociale. n° 11 : 1525-. <https://www.cairn.info/revue-vie-sociale-20153--page-15.h>
- Isabelle Puech. (2005). « Le non-partage du travail domestique ». Dans Femmes, Genres Et Société, pp176183-.
- Rey, Alain.(2012). Dictionnaire historique de langue française. 3 Vol. Paris.
- De Singly, F. (1992). « Les rivalités entre les genres dans la France contemporaine ». in « Femmes et histoire ». Colloque du 13et 14 novembre 1992 à la Sorbonne, Georges Duby et Michelle Perrot (sous dir. De). <http://www.cerlis.fr/pagesperso/.../desinglypubli.htm>.
- Dictionnaire de sociologie. (1999). Seuil.
- Luhmann, N. (1984). Systèmes sociaux : Esquisse d'une théorie générale. Québec, Presses de l'université laval.
- Schnipper, D. (2007). Qu'est-ce que l'intégration, Gallimard.

- MAFFEPA. «Enquête budget temps». Tunisie 2005.
- De Singly, F. (1992). « Les rivalités entre les genres dans la France contemporaine », in «Femmes et histoire », Colloque du 13et 14 novembre 1992 à la Sorbonne, Georges Duby et Michelle Perrot (sous dir. De). [http ://www.cerlis.fr /pagesperso/.../desinglypubli.htm](http://www.cerlis.fr/pagesperso/.../desinglypubli.htm).
- Kaufmann, Jean Claude. (1993). La trame conjugale : analyse du couple par son linge, Nathan.
- Rapport national genre Tunisie.)2015(. ONU Femmes et INS-Tunis. <http://www.ins.nat.tn/sites/default/files/publication/pdf/rapport%20national%20genre>
- Ben Abdallah, Sénime. (1997). « Jeunesse au pluriel et Mariage au singulier : étude socio-anthropologique ». Mémoire de DEA. Faculté des sciences humaines et sociales de Tunis.

المجلة العربية للتربية

قواعد وشروط النشر

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

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

ج- يجب ألاّ 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 العلميّة وتعريف إجرائي كما استخدم المصطلح في البحث.
3. مشكلة الدراسة وأسئلتها أو فرضياتها وأسباب إجراءات البحث ومبرراته.
4. حدود الدراسة البشريّة والزمانية والمكانيّة وتوجهات الدراسات السابقة وتوصياتها.

5. الطريقة وإجراءات الدراسة وتتضمن منهج البحث المستخدم فيما إذا كان منهجاً وصفيًا مسحيًا أو ارتباطيا 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 لكونه النظام المعتمد بأغلب الجامعات ويتبع هذا النظام للمراجع العربية والمراجع الأجنبية كلاً على انفراد.

9. تعرض البحوث المعدّة للنشر في المجلة على محكمين من ذوي الاختصاص يتم اختيارهم بسريّة تامّة.

10. تقوم المجلة 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 المجلة لكاتب البحث 3 نسخ من المجلة في حال نشر بحثه.

العنوان الإلكتروني للمجلة: education@alecso.org.tn

المجلة العربية للتربية

مجلة محكمة نصف سنوية

تصدرها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (إدارة التربية)

قسمة الاشتراك: جديد تجديد

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

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 10 404 100 90 2113 3 840 46
الشركة التونسية للبنك
شارع محمد الخامس - تونس



