درجة تطبيق معايير الجودة (السياق المؤسسي) في مؤسسات التعليم العالي الأردنية والسعودية (دراسة مقارنة)

د. يوسف محمد النصير*

د. حسين عبدالنبي القيسي**

أ. ناجي محمد عواد الرواشدة***

الملخص:

هدفت هذه الدراسة الى التعرف على درجة تطبيق معايير الجودة (السياق المؤسسي) في مؤسسات التعليم العالي الأردنية والسعودية.ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي بصورته المسحية حيث تم اختيار عينة طبقية عشوائية قوامها ١١٩ فردا من القادة الاداريين في الجامعات الحكومية الأردنية والسعودية، حيث وزعت عليهم أداة الدراسة وهي استبانة تم تطويرها من قبل الباحثون مكونة من ٣٢ فقرة، تضمنت محورين: المجال الأول حول الرؤية والرسالة والأهداف (التخطيط الاستراتيجي) مكونا من ١٢ فقرة، والمجال الثاني حول السلطات والادارة (الحوكمة) مكونا من ٢٠ فقرة. وتم التأكد من خصائصها السيكومترية (الصدق والثبات). وبعد تحليل البيانات التي تم جمعها تبين وجود درجة التزام متوسطة في تطبيق معايير السياق المؤسسي في الجامعات الأردنية والسعودية حيث بلغ متوسطها الحسابي (٣,١٣) وفي مجالي الاداة المتعلقين بمعيار التخطيط الاستراتيجي والحوكمة. كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجة التزام القادة الاداريين بتطبيق معايير السياق المؤسسي تعزى الى متغيرات الدراسة (الجامعة، والخبرة، والمؤهل العلمي والتفاعل بينهم). وقد اوصى الباحثون بضرورة إعداد القادة الاداريين بالجامعات الأردنية والسعودية اعدادا جيدا وذلك من خلال الدورات والورش التدريبية لتزويدهم بالكفايات والمهارات التي يحتاجها عملهم.

الكلمات المفتاحية: معايير السياق المؤسسي؛ مؤسسات التعليم العالي .

* أستاذ مساعد بقسم الإدارة والتخطيط التربوي-كلية التربية والآداب - جامعة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية.You-alnaser@hotmail.com

** هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي-المملكة الأردنية الهاشمية.husseinalqise@ymail.com

*** جامعة الحدود الشمالية-المملكة العربية السعودية.Naji.rawashdeh@yahoo.com

The Degree of Applying the Quality Standards (Institutional Context Standards) in the Institutions of Higher Education in Jordan and Saudi Arabia

(A comparative study)

Abstract

The aim of the study is to identify the degree of applying the Quality Standards (institutional context standards) in the institutions of higher education in Jordan and Saudi Arabia.

To achieve the objectives of the study a descriptive approach has been applied, where a stratified random sampling has been chosen, the sample consists of 119 members from administrative leaders in the public universities of Jordan and Saudi Arabia. The tool of the study is a questionnaire, which has been developed by the researchers after proving its psychometric characteristics (reliability and validity). The questionnaire consists of 32 items covering two domains; the first domain is about the vision, the mission and the goals (strategic planning) and it consists of 12 items. The second domain is about authorities and administration (governance) and it consists of 20 items.

The data was analyzed; the results showed that there was a medium degree of commitment in applying the institutional context standards in the universities of Jordan and Saudi Arabia where its mean reaches (13.3) in the two fields of the tool related to the domains: strategic planning and governance. Also, results showed that there were no statistically significant differences in the degree of administrative leaders' commitment to apply the institutional context standards due to the study variables (university, experience, scientific qualification and the interaction between them).

Researchers recommend that administrative leaders should get a very good training in the universities of Jordan and Saudi Arabia by attending training courses and workshops to equip them with the competences and skills their jobs need.

Keywords: institutional context standards, institutions of higher education

مقدمة

نتيجة للنجاح الذي حققه تطبيق اعتماد الجودة في المؤسسات الاقتصادية والصناعية والتكنولوجية في الدول المتقدمة وظهور تنافس بين هذه المؤسسات للحصول على المنتج الأفضل وارضاء العملاء، اهتمت المؤسسات التعليمية بتطبيق منهج الجودة في مجال التعليم الجامعي، للحصول على نوعية أفضل من التعلم وتخريج طلبة قادرين على ممارسة دورهم بصورة افضل في خدمة المجتمع، وأصبح عدد المؤسسات التعليمية التي تتبع نظام الجودة في تزايد مستمر في أمريكا والدول الأوروبية وكثير من الدول النامية التي بدأت بتطبيق معايير الجودة الخاصة بها في مؤسساتها التعليمية.

ونظرا لتزايد الحديث عن الاعتماد والجودة في المؤسسات التعليمية، الذي ما زال موضوع مدارسة أكثر من كونه ممارسة في الدول النامية، فقد شككت الدراسات بجدوى التقويم التقليدي لأغراض الاعتماد والجودة في ضوء اجراءات التقويم على مستوى الجامعات التي تحددها هيئات الاعتماد، فقد اشار ديفيد وهارولد (David and Harold, 2006) الى ان كثير من الجامعات في الدول النامية التي تتلخص احوالها بوجود بيئة جامعية ضعيفة وملوثة قد تنظر لبرامج ضمان الجودة على أنها مضيعة للوقت والجهد والمال، ولا يقارن ذلك بالفائدة المرجوة منها (So much work for a little gain) ، وقد تتكشف او تزول الكثير من المؤشرات المزيفة أو الشكلية عندما لا ينطلق التقويم من قناعات أو مبادرات ذاتية، لأن مثل هذه الرغبة والقناعة ستعمل على البحث الجاد عن مواطن الضعف لأغراض التحسين والتطوير النسبي ضمن الامكانات المتاحة، وليس الى تزيين وتزييف ما هو قائم كماً ونوعاً ليبدو محققاً لمتطلبات ومعايير التدقيق الخارجي (External Quality Audit).

ان كثير من الدول العربية حذت حذو الدول المتقدمة في تطبيق معايير الجودة في بعض مؤسساتها التعليمية، ولكن تختلف هذه المعايير من دولة الى اخرى حيث ان معظم الدول العربية لها معايير خاصة بها. بالرغم من خصوصية هذه المعايير الا ان اهداف هذه المعايير واحد وهو التحسين والتطوير لمخرجات مؤسسات التعليم العالي، ومن هذه الدول المملكة الأردنية الهاشمية والمملكة العربية السعودية حيث ان الأردن يطبق معايير الجودة والاعتماد على مؤسسات التعليم العالي بمعايير خاصة، والسعودية من الدول التي بدأت في تطبيق معايير الجودة والاعتماد في مؤسساتها التعليمية. من هنا جاءت فكرة هذه الدراسة وهي مقارنة فاعلية تطبيق معايير السياق المؤسسي في مؤسسات التعليم العالي الأردنية والسعودية محاولا الاجابة عن السؤال العام وهو " ما فعالية تطبيق معايير السياق المؤسسي في مؤسسات التعليم العالي الأردنية والسعودية؟.

لقد أضحت قضية التطوير التنظيمي لمؤسسات التعليم العالي من القضايا الجوهرية في مجال إدارتها وكذلك من الاتجاهات الحديثة في إدارة المؤسسات التربوية بوجه عام ومؤسسات التعليم العالي بوجه خاص والتي تركز على تطبيق ممارسات معايير الرسالة والأهداف والسلطات والإدارة، نظراً لما لها من أهمية وارتباط بمفاهيم إعادة الهيكلة، والجودة الشاملة، والتخطيط الاستراتيجي. وهنا يمكن القول بأن التغلب على الكثير من التحديات والصعوبات التي تواجه جهود التطوير والتحسين وتحقيق متطلبات الاعتماد يتم من خلال توفير الكفاءات المنتمية للمؤسسة التعليمية سواء كانوا أعضاء هيئة تدريس أو إداريون للعمل ضمن الفرق النشطة للاعتماد. كما أن إتاحة الوقت الكافي لهم لممارسة مهامهم المطلوبة في الاعتماد عن طريق التفرغ الجزئي من العبء التدريسي، ويضاف لذلك وجود حوافز مالية ومعنوية تشجعهم، كل ذلك يعمل على استمرارهم في العمل وزيادة التقدير لهم (Schnackenberg, Zadoo, & Aubrey, 2007).

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تواجه مؤسسات التعليم العالي صعوبات عدة منها ما يرتبط بجودة أدائها، أو حول موقعها التنافسي بالنسبة للجامعات المنافسة الأخرى من نفس البيئة (المحلية والإقليمية) أو على المستوى العالمي، ولعل من أسباب ذلك هو التحديد الدقيق للإمكانات الداخلية المتاحة أمام الجامعة من أجل تطبيق معايير الجودة والاعتماد الجامعي. وبالرغم من الاختلاف بين معايير الجودة في معظم الدول وذلك لطبيعة الدولة وفلسفة المؤسسة وثقافة المجتمعات، الا ان هذه المعايير تشترك في الغرض والهدف وهو تحسين وتطوير مخرجات مؤسسات التعليم العالي، مع العلم ان جميع المعايير اساسية وضرورية ويجب تطبيقها، الا انها تختلف في الاهمية النسبية لكل منها، خاصة معايير السياق المؤسسي وذلك ان هذه المعايير تعتبر النواة الأساسية في معايير الاعتماد والجودة، حيث انها تعبر عن هوية المؤسسة ورسالتها، اما الافراد القائمين عليها فيعدوا القدوة وتقع على عاتقهم مسؤولية تطبيقها في مؤسسات التعليم العالي، وقد تتكشف او تزول الكثير من المؤشرات المزيفة أو الشكلية عندما ينطلق التقويم من قناعات أو مبادرات ذاتية، لأن مثل هذه الرغبة والقناعة ستعمل على البحث الجاد عن مواطن الضعف لأغراض التحسين والتطوير النسبي ضمن الامكانات المتاحة، وليس الى تزيين وتزييف ما هو قائم كماً ونوعاً ليبدو محققاً لمتطلبات ومعايير التدقيق الخارجي. لذلك جاءت هذه الدراسة للوقوف على مدى التزام الجامعات الاردنية والسعودية بتطبيق معايير السياق المؤسسي من ناحية، ومدى التزام القيادات الادارية انفسهم بتطبيقها من ناحية اخرى. وبالتحديد حاولت الدراسة الاجابة عن الأسئلة الأتية:

- ما درجة الالتزام بتطبيق معايير السياق المؤسسي في مؤسسات التعليم العالي الأردنية والسعودية ؟
- هل يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq$) بين متوسطات درجة الالتزام بتطبيق معايير السياق المؤسسي في مؤسسات التعليم العالي الأردنية والسعودية؟
- هل يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq$) بين متوسطات درجة الالتزام بتطبيق معايير السياق المؤسسي (التخطيط الاستراتيجي، الحوكمة) في مؤسسات التعليم العالي تعزى لمتغيرات (الجامعة، الكلية، سنوات الخبرة)؟

أهمية الدراسة:

ان الحديث عن الجودة والاعتماد اسهل بكثير من الخوض فيها، لأن اقل ما يمكن ان توصف به بأنها عمل رائع فقد أشار قمبر (١٩٩٦) الى أن الامتاع في الحديث عن الابداع اسهل من الابداع نفسه، وبناء على ذلك فان تطبيق الجودة عملية منظمة ومعقدة تتطلب من العاملين عليها الكثير من الجهد والمهارات والقدرات الكبيرة، لذلك لا بد ان يكونوا من اصحاب الخبرة ويجب تأهيلهم والاهتمام بهم وذلك لانهم يشكلون اللبنة الأساسية للوصول للجودة في مؤسسات التعليم العالي، حيث يقع الدور الأكبر على عاتقهم في نشر ثقافة الجودة والتأكيد على اهمية تطبيها، لذلك ان القادة الاداريين هم من يتولى مسؤولية تطبيق معايير الجودة، وان من اهم هذه المعايير، معايير السياق المؤسسي، لذلك تكمن اهمية هذه الدراسة في الوقوف على مدى تطبيق معاير السياق المؤسسي في الجامعات الحكومية الأردنية والسعودية عند القادة الاداريين لما لهذا من اثر على تطبيق معايير الجودة بشكل عام وتحسين مخرجات التعليم بشكل خاص.

تعد عملية التقييم المؤسسي أحد العمليات الهامة والضرورية عند الحديث عن الجودة والتخطيط والتطوير المؤسسي الفعال. فالتقييم المؤسسي يعرف بأنه مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها فريق من المعنيين بهدف تحديد نقاط القوة والنقاط التي تحتاج الى تطوير في أداء المؤسسة في ضوء معايير محددة بغرض تحسين الأداء. ويهتم التقييم المؤسسي بالإجابة على الأسئلة المتعلقة بجوهر المؤسسة ومكوناتها وجودة أدائها وفاعليته (علام، ٢٠٠٣).

ويمكن حصر اهم المعايير الخاصة بالسياق المؤسسي في مؤسسات التعليم العالي بـ :(مقاييس التقويم الذاتي لمؤسسات التعليم العالي ، ٢٠٠٩) .

- الرسالة والغايات والأهداف (التخطيط الاستراتيجي).
- السلطات والإدارة (الحوكمة) .

المعيار الأول: الرسالة والغايات والأهداف والتخطيط الاستراتيجي

يعدّ التخطيط في التعليم العالي أحد أهم وظائف الإدارة في المؤسسات الحديثة، وعنصراً أساسياً من عناصرها، فهو عملية منظمة معقدة تعتمد على الأسلوب العلمي الدقيق في العمل لمواجهة العقبات والتحديات للمؤسسات التعليمية. وذلك عن طريق التفاعل الحقيقي مع مشكلات المجتمع، والتقدير السليم والواقعي لاحتياجاته وموارده وإمكانياته، والعمل على إعداد إطار عام لخطة واقعية قابلة للتنفيذ في ضوء الإمكانيات المتاحة. إن ثقافة التخطيط الاستراتيجي يجب أن تكون من أهم أولويات المؤسسات التعليمية . إذ يعدّ التخطيط الاستراتيجي في الجامعات ثقافة وأسلوبا جديدا في التفكير والعمل وفق الرؤى والأهداف الاستراتيجية لكل جامعة.

وتبرز أهمية التخطيط الاستراتيجي في الجامعات للمساهمة في تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية، ويندرج تحت هذا المحور معياران فرعيان وفيما يأتي وصفاً لعناصر هذه المعايير ومؤشراتها والأدلة والوثائق المطلوبة لتحقيقها.

المعيار الفرعي الأول: الرؤية والرسالة والغايات والقيم

العناصر والمكونات الأساسية للمعيار الفرعي الأول:

الرؤية، والرسالة، والغايات، والقيم، مناسبة رسالة المؤسسة، فائدة صيغة رسالة المؤسسة التعليمية، وضع الرسالة ومراجعتها، استخدام الرسالة، العلاقة بين الرسالة والغايات والأهداف.

مؤشرات المعيار الفرعي الأول:

دقة الصياغة والوضوح، ومنهجية الإعداد، والتوافق والانسجام، وسبل التوعية والإعلام، وسائل وأدوات المراجعة والتقويم، الآراء التي تم الحصول عليها عن طريق سؤال الأعضاء عن رأيهم في الرسالة ، ومدى تناسب هذه الرسالة والتطلعات مع احتياجات المجتمع، فحص الإجابات عن أسئلة استطلاعات الرأي للتحقق من مدى معرفة المعنيين بالرسالة ودعمهم لها، نسبة القرارات المتعلقة بالسياسات التي اعتمدت على الرسالة كأحد المحكات المستخدمة في صنع القرار.

الأدلة والوثائق المطلوبة للمعيار الفرعي الأول:

- محاضر الاجتماعات والقرارات والتوصيات والاستبيانات المتعلقة بصياغة رؤية الجامعة ورسالتها وغاياتها.
- نُسخ الأوراق التي توثق عملية اقتراح الرسالة وصياغتها أو أي تعديلات أجريت عليها.
- اللجان والنماذج والآليات التي اتبعت في إعداد رؤية الجامعة ورسالتها وغاياتها.
- اتساق الرؤية والرسالة والغايات.
- الورش والدورات التدريبية والندوات.
- نشر رؤية الجامعة ورسالتها عبر الوسائل المختلفة.
- الاجتماعات، الاستبانات، والأدوات التي تم اتباعها من أجل المراجعة والتقويم.
- المقابلات مع هيئة التدريس والموظفين والطلبة والخريجين وأرباب العمل للتعرف على مدى معرفتهم بالرسالة ودعمهم لها.

المعيار الفرعي الثاني: الخطة الاستراتيجية

عناصر المعيار الفرعي الثاني:

تحليل البيئة الداخلية والخارجية، ومحاور الخطة، والأهداف الاستراتيجية، والخطة التنفيذية (خطة العمل)، وخطة إدارة المخاطر، ومؤشرات الأداء، والمقارنة المرجعية.

مؤشرات المعيار الفرعي الثاني:

- اتساق التحليل الاستراتيجي وعلاقة نتائجه بغايات الجامعة الاستراتيجية ومحاورها وأهدافها.
- تغطية الأهداف الاستراتيجية لغايات الجامعة.
- المقارنات بمرجعية على المستوى المحلي والعربي والدولي.
- دقة الأهداف ووضوحها وقابليتها للقياس.
- اكتمال عناصر الخطة التنفيذية.
- وجود خطة إدارة المخاطر.
- الالتزام بآليات ووسائل المراجعة والتقويم.
- الأدلة والوثائق المطلوبة للمعيار الفرعي الثاني:

- آلية تحديد عناصر البيئة الداخلية والخارجية.
- ما يبين مشاركة العاملين في إعداد الخطة التنفيذية.
- محاضر الاجتماعات، والآليات، والوسائل المتعلقة بمتابعة تنفيذ الخطة الاستراتيجية.
- خطط التحسين بناء على المراجعة والمقارنة والتقويم.

المعيار الثاني: السلطات والإدارة (الحوكمة)

يمثل محور الحوكمة الإطار العام لأي مؤسسة حيث يمثل مجموعة القوانين والأنظمة والقرارات التي تساعد في اتخاذ القرارات والإجراءات وتحديد الأدوار الواضحة والمحددة للعاملين داخل أي مؤسسة على أساس عالٍ من الشفافية والرقابة وذلك لتحقيق الجودة والتميز في أداء أي مؤسسة ويندرج تحت هذا المحور ثلاثة معايير أساسية وسنناقش في ما يلي كل معيار على حدة من حيث العناصر والمؤشرات والأدلة والوثائق المهمة لتحقيقه.

المعيار الفرعي الأول: التشريعات

عناصر المعيار الفرعي الأول:

السياسات، والأنظمة، والتعليمات، والأسس والإجراءات والمعايير.

مؤشرات المعيار الفرعي الثاني:

- إصدار الأنظمة التي نصت عليها القوانين.
- إصدار التعليمات التي نصت عليها الأنظمة.
- وجود سياسات معلنة في مناحي عمل الجامعة.
- توافق الأسس والإجراءات والمعايير مع الأنظمة والتعليمات.
- أدلة المعيار الفرعي الثاني:
- الكتيبات الخاصة بالتشريعات.
- الملفات ومحاضر الاجتماعات الخاصة بتنفيذ وتطوير التشريعات.
- شواهد نشر تشريعات الجامعة.

المعيار الفرعي الثاني: القيادة والإدارة

عناصر المعيار الفرعي الثاني:

الهياكل التنظيمية، ومجالس الحاكمية، والمهمات والمسؤوليات، والوصف الوظيفي، وتقييم الاداء والمساءلة.

مؤشرات المعيار الفرعي الثاني:

- وجود هياكل تنظيمية كلية وجزئية تغطي المجالين الأكاديمي والإداري.
- آلية بناء واعتماد ومراجعة الهياكل التنظيمية.
- آلية إعداد وتوثيق ومراجعة المهمات والمسؤوليات والأوصاف الوظيفية.
- إجراءات تقييم الأداء والمساءلة وتوثيق نتائجهما.

الأدلة والوثائق المطلوبة للمعيار الفرعي الثاني

- الشكل التنظيمي للمؤسسة وهياكلها.
- شواهد التزام الإدارة الجامعية.
- ملفات (محاضر اجتماعات) مجالس الحاكمية.
- ملفات الوصف الوظيفي (مهمات ومسؤوليات وصلاحيات الدوائر ورؤساؤها وموظفوها).
- ملفات الأداء والمساءلة(سجل الحالات الفعلية في المؤسسة).
- معيار الفرعي الثالث: النزاهة المؤسسية
- عناصر المعيار الفرعي الثالث:
- الشفافية، والعدالة، والحوافز والعقوبات التأديبية.

مؤشرات المعيار الفرعي الثالث:

- تطبيق الشفافية في تنفيذ جميع معايير الحوكمة.
- إجراءات تحقيق العدالة وتكافؤ الفرص.
- أسس إجراءات منح الحوافز وإصدار العقوبات التأديبية.
- إجراءات التظلم ومتابعتها.

الأدلة والوثائق المطلوبة للمعيار الفرعي الثالث:

- ملفات التعيين والترفيع وإنهاء الخدمات للإداريين والفنيين.
- شواهد متابعة حالات التظلم.
- ملفات التفرغ العلمي.

- ملفات الإيفاد والابتعاث والدورات التدريبية.

معوقات ضمان الجودة:

إن عـدم اسـتيفاء المـؤشرات أو المتطلبـات ينـتج عـن وجـود معوقـات تحـول دون توافـق المؤسـسة التعليمية مع نظام الجودة، وستغدو مشكله أو مشكلات تستدعي تدخل جهات عليا قد تتجاوز الإدارة العليـا في المؤسسة التعليمية، ويمكن أن تحدد المعوقات بالآتي: (عشيبة، ٢٠٠٠)

- طبيعة الهيكل التنظيمي للجامعات.
- عدم توافر قاعدة بيانات متكاملة عن مجالات العمل المختلفة بالجامعة.
- قصور العلاقة بين الجامعة والمجتمع، وذلك بسبب اعتمادها على الخطط قصيرة المدى.
- كثرة القوانين واللوائح، وعدم وضوحها في بعض الأحيان.
- قصور العناية بالجوانب الإنسانية في مجال العمل.
- قصور التمويل والنمو غير المتوازن في التعليم الجامعي.

أما (الدبي، ٢٠٠٦) فتؤكد على وجدود عدد من التحديات والمعوقـات التـي تعيـق تحقيـق الجـودة في التعليم كالآتي:

- الفجوة العلمية والتقنية بين دولنا والدول المتقدمة.
- عدم مواكبة حركة تطوير المنـاهج لمتطلبـات التطـوير، وغيـاب التخطـيط المـستمر للمنـاهج بمعناهـا الشامل.
- قصور في القوة البشرية ذات الكفاءة العالية المسيَّرة لبرامج التعليم، بسبب ضعف جاذبية واستقطاب أنظمة التعليم لمثل هذه الكفاءات وسيطرة المركزية في الإدارة.
- تراجع الدور المؤثر الذي ينهض به الأساتذة، وشيوع الظواهر السلبية لضعف الإعداد وفقدات الأسـتاذ لمكانته المهنية والإجتماعية.

وهنا يمكن القول بأن التغلـب عـلى الكثـير مـن التحـديات والـصعوبات التـي تواجـه جهـود التطـوير والتحسين وتحقيق متطلبات الاعتماد يتم من خلال توفير الكفاءات المنتمية للمؤسـسة التعليمية سـواء كـانوا أعضاء هيئة تدريس أو إداريـون للعمـل ضـمن الفـرق النـشطة للاعـتماد. كـما أن إتاحـة الوقـت الكـافي لهـم لممارسة مهامهم المطلوبة في الاعتماد عن طريق التفرغ الجزئي مـن العـبء التدريـسي، ويـضاف لـذلك وجـود حـوافز ماليـة ومعنويـة تـشجعهم، وهـذا يعمـل عـلى اسـتمرارهم في العمـل وزيـادة التقـدير لهـم (Schnackenberg, Zadoo, & Aubrey, 2007).

يلاحظ مما سبق ان رؤية المؤسسة ورسالتها واهدافها محدداً لهويتهـا. بمـا في ذلـك أنـشطتها التربويـة، وجسمها الطلابي، ودورها في إطار مؤسسات التعليم العالي، فأي عملية تقييمية تنبثق في العـادة مـن تعريـف المؤسسة برسالتها واهدافها والقائمين عليهـا وهـم القـادة الاداريـين في المؤسـسة التعليميـة ،كـما يـسهم نظـام

الحوكمة والادارة في تحقيق رسالة المؤسسة وأهدافها، حيث يـزود القـائمين عـلى حاكميـة الجامعـة، وادارتهـا، والعاملين معهم باهداف المؤسسة، وترتيب اولوياتهـا وخططهـا التطويريـة والتنظيميـة، وبرامجهـا التعليميـة، مما يؤدي الى تدعيم البيئة التعلمية التعليمية فيها.

يعد القائد الاداري في المؤسسة التعليمية مـسؤولاً عـن جـودة المؤسـسة وتكاملهـا، وتحقيـق رسـالتها، وأهدافها، وتصريف الشؤون المالية والاداريـة لهـا، ورسـم الـسياسات العامـة لهـا وتنفيـذها، لـذلك لابـد مـن الاهتمام بالقادة الاداريين في المؤسسات التعليمية ومعرفـة مـدى التـزامهم بتطبيـق معـايير الجـودة (الـسياق المؤسسي) وذلك لمعرفة نقاط القوة عندهم لتعزيزها ونقاط الضعف لمعالجتها .

الدراسات السابقة

اجرى (الكيومي ،٢٠٠٢) دراسة هدفت التعرف الى تقدير درجة امكانية تطبيـق بعـض مفـاهيم إدارة الجودة في كليات التربية في سلطنة عُمان، وقد تكونـت عينـة الدراسـة مـن (٤٤) إداريـاً و(١٣٧) عـضو هيئـة تدريس، وقد توصلت الدراسة الى أن وجهة نظر كل من الإداريين وأعضاء هيئة التدريس في سلطنة عُـمان قـد جاءت متطابقة في درجة امكانية تطبيق بعض مفـاهيم إدارة الجـودة الـشاملة، وأن امكانيـة تطبيقهـا كانـت عالية في كل مجالات الدراسة باستثناء مجال استخدام الطريقة العلمية، حيث جـاءت بدرجـة متوسـطة، وقـد كانـت مجـالات الدراسـة هـي: التركيـز عـلى رسـالة المؤسـسة، وصـناعة اتخـاذ القـرار، واللامركزيـة الإداريـة، والاستقلالية، واستخدام الطريقة العلمية وعمل الفريق والتدريب المستمر والتقويم المستمر.

وأجـرت (النوايسة ،٢٠٠٨) دارسة هدفت إلى التعرف إلى درجة إمكانية تطبيق مفاهيم إدارة الجودة الشاملة في جامعة مؤتة من وجهة نظـــــر الإداريين فيها، تناولت الباحثة محاور إدارة الجودة الشاملة مثل: القيادة، رسالة الجامعة، الثقافة التنظيمية ، التخطيط الاســــــــتراتيجي، التحسين المستمر، رضا العميل ، استخدام الطـريقة العلمية ، صناعة واتخاذ القـرار، التـدريب المـستمر، التغذيـة الراجعـة، توصلت النتائج إلى إمكانية تطبيق مجالات إدارة الجودة الشاملة في جامعة مؤتة بدرجـة كبـيرة في النـواحي التاليـة: القيـادة، التخطيط الاستراتيجي، رسالة الجامعة ، عمل الفريق، الحوسبة، الطريقة العلمية، اتخاذ القـرار كـما وأظهرت الدارسة وجود أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05 ≥) يعزى لمتغير المؤهل العلمي.

اما دراسة هيرتز (Hirtz, 2003) بعنوان "إدارة الجودة الشاملة في التعليم العـــالي"، والتـي هـدفت الى اكتـشاف العلاقـة بـين نمـط القيـادة التربويـة الـسائد وامكانيـة تطبيـق مـدخل إدارة الجـودة الـشاملة في مؤسـسات التعلـيم العـالي، وتمثلـت عينـة الدراسـة مـن الادارات الأكاديميـة في جامعـة ميـسوري في الولايـات المتحدة الأمريكية، وتوصلت الدراسة الى وجود علاقة قوية بين نمط القيـادة الـسائد في المؤسـسات التعليميـة وامكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة، وأن التحول من نمـط قيـادي الى اخـر لـه علاقـة مبـاشرة مـع إمكانيـة تطبيق إدارة الجودة الشاملة.

في حين اجرى ميكول (Mikol, 2003)[دراسة بعنوان:

Quality Assurance in Australian Higher Education: A case Study of the University of Weslern" دراسة حالة: جنوب سيدني، بهـدف تقيـيم إدارة الجـودة ودراسـة أثرهـا عـلى الإدارة المؤسـسية، واتخاذ القرارات على العملية التعليمية في جامعة جنوب سيدني. وقد أشارت نتـائج الدراسـة إلى أن اسـتخدام إدارة الجودة قد أثـر إيجابيًـا وعـزز قـرارات الإدارة مـن حيـث تغيـير النظـام، وإعـادة بنـاء حـوافز، واهـتمام المختصين في تقييم المواد، القيادة الأكاديميـة، وخدمـة العمـلاء. وأصـبح التركيـز واضـحاً عـلى قـضايا الجـودة،

وأصبح التطوير مستمراً لنظام المعلومات المؤسسية، وتم تقوية البنية التحتية للأبحاث، وتم تأسيس حوافز لتشجيع مخرجات الجودة وتطوير بيئة البرامج الجديدة وتقوية خدمات دعم الطلاب.

اما دراسة (عباسي، ٢٠٠٤) بعنوان: "واقع الممارسات الإدارية والمتمثلة في التخطيط والتنفيذ والتقويم في الجامعات الخاصة في الأردن، ومشكلاتها من وجهة نظر الإداريين فيها واقتراحاتهم لمعالجتها". هدفت الدراسة إلى تعرف واقع الممارسات الإدارية والمتمثلة في التخطيط والتنفيذ والتقويم في الجامعات الخاصة في الأردن، ومشكلاتها من وجهة نظر الإداريين فيها، واقتراحاتهم لمعالجتها، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. وخلصت الدراسة الى أن تقديرات الإداريين للممارسات الإدارية كانت أعلى من المتوسط إلى قوية وأنه لا يوجد أثر لمتغير المؤهل العلمي، بينما كان هناك أثر لمتغير الخبرة. و وجود إشكالات عملية تتعلق بتطبيق الخطط في الجامعات تعزى إلى ضعف المتابعة والرقابة على عملية التنفيذ من قبل الإدارة العليا.

كما اجرى (درادكة، ٢٠٠٥) دراسة هدفت الى معرفة اراء القادة التربويين في درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة البلقاء التطبيقية، وهدفت الى معرفة وجهات النظر لديهم باختلاف المسمى الوظيفي، والتخصص، وسنوات الخبرة، والرتبة الأكاديمية. ولتحقيق اهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. طبقت اداة الدراسة على عينة عشوائية مكونة من (٩٦) قائدا تربويا. وقد توصلت الدراسة الى ان متوسطات اراء القادة التربويين لدرجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة البلقاء التطبيقية بدرجة متوسطة، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية في اراء القادة التربويين تعزى لمتغير التخصص، ولصالح التخصص الانساني ولمتغير سنوات الخبرة ولصالح فئة ٦ سنوات.

وهدفت دراسة (القاضي، ٢٠٠٩) إلى معرفة اراء الاداريين لدرجة تطبيق مفاهيم إدارة الجودة الشاملة في عمادات شؤون الطلبة في الجامعات الرسمية الأردنية، وإلى معرفة أثر متغير الجنس والخبرة في درجة تطبيق مفاهيم الجودة الشاملة، وقد اشتملت الدراسة على عينة مكونة من (١٥٨) إداريا تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، وقد جمع الباحث معلومات الدراسة من خلال تطوير استبانة، وخلصت الدراسة الى أن متوسطات اراء الإداريين لدرجة تطبيق مفاهيم إدارة الجودة الشاملة في عمادات شؤون الطلبة في الجامعات الرسمية كانت متوسطة، وبلغت (٣.١٧)، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائيا تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة احصائيا تعزى لمتغير الخبرة في اراء أفراد العينة لدرجة تطبيق مفاهيم الجودة الشاملة.

اما دراسة (كلخ ،٢٠٠٩)، بعنوان: " التخطيط الإداري للتعليم العالي في قطاع غزة، دراسة تقويمية" وهدفت الدراسة إلى تعرف الأسس الفكرية للتخطيط الإداري في مجال التعليم العالي، وتحديد أهم عناصره واستخلاص أهم معايير ومؤشرات التخطيط الإداري الفعال في مجال التعليم العالي وفقا للاتجاهات الإدارية المعاصرة وتقويم واقع عمليات التخطيط الإداري للتعليم العالي في محافظات غزة في ضوء المعايير والمؤشرات المشار إليها، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفى التحليلي ومنهج تحليل المحتوى، واختار عينة الدراسة من القيادات الإدارية لمؤسسات التعليم العالي في قطاع غزة والبالغ عددها (٤٦١) موظفاً، وقد توصلت الدراسة الى عدة نتائج أهمها:

- وجود فروق تعزى لمتغير (الجامعة أو الكلية) بين جامعة الأقصى والجامعة الإسلامية لصالح الجامعة الإسلامية.

- تقييم المؤسسة يجب أن ينطلق من وجود خطة استراتيجية للمؤسسة تشرف على جودة تطبيقها عمادة الجودة والنوعية.
- تطور التخطيط الاستراتيجى يؤثر في مؤسسات التعليم العالي بشكل مباشر على تطوير أدائها المؤسسى.
- وجود ارتباط بين الثقافة التنظيمية للعاملين ومدى تطور الهيكل التنظيمي والقدرة المؤسسية من جهة، وبين التخطيط الاستراتيجى من حيث تأثير كل منها على الأخر.
- ضعف المشاركة في تحليل البيئة الداخلية والخارجية أدى إلى عدم تحقيق الشمولية في البناء التخطيطي لمؤسسات التعليم العالي في قطاع غزة .

اما دراسة سانتراسي و تارزيك (Santarasi and TarziK,2008) بعنوان "تأثير ممارسات إدارة الجودة الشاملة على جودة مخرجات التعليم العالي : كلية الهندسة والتكنولوجيا في الجامعة الأردنية كدراسة حالة"، هدفت الدراسة الى بيان العلاقة بين ستة عناصر من ممارسات إدارة الجودة الشاملة وهي القيادة،والتخطيط الإستراتيجي، والتركيز على الطلبة والشركاء والسوق، والقياس والتحليل، وادارة المعرفة، والتركيز على العاملين، وادارة العمليات مع نتائج الأداء. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن ممارسات إدارة الجودة الشاملة قابلة للتطبيق في مؤسسات التعليم العالي، كما بينت بينت النتائج ان ممارسات القيادة والتركيز على الطلبة والشركاء والسوق لها أثر ذو دلالة احصائية ايجابي على الأداء العملي لمؤسسات التعليم العالي.

وتناولت دراسة (العيثاوي والسامرائي، ٢٠١١) واقع تطبيق الجامعة الخليجية بالبحرين لمعايير الجودة، واتبع الباحثان أسلوب دراسة الحالة في جمع المعلومات، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من الاستنتاجات اهمها: أن أهم معايير الجودة الشاملة للتعليم في الجامعة تتمثل في تلبية احتياجات الطلبة، ورغبات ممولي النظام التعليمي، وكفاءة القادة التربويين، والتطوير المهني للهيئة التعليمية والادارية، وتحسين الأداء ونوعية المخرجات.

على الرغم من تزايد عدد العاملين في مجال الجودة والاعتماد الأكاديمي بالجامعات في الاردن والسعودية والدول العربية عموما، إلا ان هناك مشكلة كبيرة تعاني منها هذه الجامعات، وهي عدم وجود ادارات ذات خبرة كافية في هذا المجال. وبالرغم من تعدد الدراسات التي بحثت في معايير الجودة ودرجة تطبيقها في مؤسسات التعليم العالي في معظم الدول إلا ان هذه الدراسة تتميز عنها في أنها درست عدد محدد من معايير الجودة وهي معايير السياق المؤسسي، والتي يقوم عليها بالدرجة الأولى القيادات الادارية في الجامعات، كما تتميز هذه الدراسة في انها قارنت بين درجة تطبيق هذه المعايير في الأردن والسعودية، اضافة الى أنها استخدمت اساليب احصائية متعددة في تحيل البيانات، حيث انها استخدمت تحليل التباين المتعدد MANOVA بالإضافة الى الاحصاءات الوصفية؛ حيث ان هذا النوع من التحليل يستخدم عندما يوجد اكثر من متغير تابع في نفس الدراسة، ويتم مراعاة العلاقة بين هذه المتغيرات مما يضفي الدقة على النتائج. لذلك جاءت هذه الدراسة للوقوف على درجة تطبيق معايير السياق المؤسسي في الجامعات الحكومية الأردنية والسعودية، والمقارنة بينهما للوقوف على نقاط القوة وتعزيزها، ومعالجة نقاط الضعف فيها والخروج بتوصيات تخدم العاملين في ادارة الجودة في الجامعات الحكومية الأردنية والسعودية.

اجراءات الدراسة الميدانية :

بعد تحديد عنوان الدراسة واهدافها تم التواصل مع الجامعات التي سيتم تطبيق الدراسة فيها ، وهي الجامعات الرسمية الردنية والسعودية ممثلة برئاسة الجامعة، وذلك للحصول على الموافقة باجراء الدراسة في الجامعة واخذ كتاب تسهيلات للباحثين .

قام الباحثون بتوزيع الاستبانة على افراد العينة في الجامعات الرسمية الأردنية والسعودية، وذلك لمعرفة اراء افراد العينة في درجة الالتزام بتطبيق معايير الجودة (السياق المؤسسي) في الجامعات الرسمية الردنية والسعودية، ومن ثم مقارنة درجة التزام القادة الاداريين في الجامعات الاردنية والسعودية وعرفة نقاط القوة ونقاط الضعف عند كل منهم والاستفادة من تجربتهما.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

معايير السياق المؤسسي: "هي عبارة عن مجموعة من المعايير التي تخص المؤسسة التعليمية، وتضم الرسالة والغايات والأهداف، والسلطات والادارة، وإدارة ضمان الجودة" (مقاييس التقويم الذاتي لمؤسسات التعليم العالي،٢٠٠٩).

ويعرفها الباحثون بأنها مجموعة من المعايير التي تخص القادة الاداريين في مؤسسات التعليم العالي بالدرجة الاولى، وهي معيار التخطيط الاستراتيجي، ومعيار الحوكمة.

مؤسسات التعليم العالي: "المؤسسات التي تتولى التعليم العالي سواء كانت جامعات أو كليات أو كليات مجتمع متوسطة أو غيرها" (قانون هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي الأردنية،٢٠٠٧).

ا لتعليم العالي : "التعليم الذي لا تقل مدته عن سنة دراسية أكاديمية بعد شهادة الدراسة الثانوية العامة أو ما يعادلها" (قانون هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي الأردنية،٢٠٠٧).

حدود الدراسة ومحدداتها:

تقتصر هذه الدراسة على عينة من القيادات الادارية في الجامعات الحكومية الأردنية والسعودية للعام الجامعي ٢٠١٤ / ٢٠١٥. كما يتحدد تعميم نتائج هذه الدراسة بالخصائص السيكومترية لأدواتها (خصائص الصدق والثبات).

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي حيث انه يناسب هذا النوع من الدراسات. حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع القيادات الادارية في الجامعات الحكومية الأردنية والسعودية، أما عينة الدراسة فتم اختيارها بالطريقة الطبقية العشوائية . ويبين الجدول (١) توزع عينت الدراسة حسب سنوات الخبرة والكلية والجامعة

جدول ١:توزع أفراد عينة الدراسة حسب سنوات الخبرة والكلية الجامعة

المتغير	الفئات	التكرار
عدد سنوات الخبرة	اقل من ٥ سنوات	28
	من ٥ - ١٠ سنوات	47
	اكثر من ١٠ سنوات	44
	المجموع	119
الكلية	كلية علمية	57
	كلية انسانية	62
	المجموع	119
الجامعة	جامعات اردنية	60
	جامعات سعودية	59
	المجموع	119

أداة الدراسة:

تم استخدام استبانة لتحديد مدى فاعلية تطبيق معايير السياق المؤسسي في الجامعات الحكومية الأردنية والسعودية وشملت مجالين: الاول تضمن ١٢ فقرة لقياس فاعلية تطبيق معيار الرسالة والغايات والأهداف (التخطيط الاستراتيجي). والثاني تضمن ٢٠ فقرة لقياس فاعلية تطبيق معيار السلطات والادارة (الحوكمة) . وتم الاستفادة من الادب النظري والدراسات السابقة واصحاب الخبرة في هذا المجال ومتطلبات ضمان الجودة عموما ومتطلبات معايير السياق المؤسسي خصوصا، في بناء استبانة الدراسة.

صدق الأداة:

تم عرض الأداة في صورتها الأولية على عدد من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية والسعودية واصحاب الخبرة في هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي للتأكد من صدقها وأخذ ملاحظاتهم حولها وإبداء ما يلزم من مقترحات لتعديل أو حذف أو اضافة فقرات للوصول إلى الاستبانة بصورتها النهائية. ولاستخراج دلالات صدق البناء للأداة تم توزيع الاستبانة على عينة استطلاعية تكونت من ٢٥ فردا من القيادات الادارية في الجامعات من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، واستخرجت معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية، حيث تم تحليل فقرات المقياس وحساب معامل تمييز كل فقرة من الفقرات، كما اشار (عودة، ٢٠١٠) أن معامل التمييز هنا يمثل دلالة للصدق بالنسبة لكل فقرة في صورة معامل ارتباط بين كل فقرة وبين الدرجة الكلية من جهة، وبين كل فقرة وبين ارتباطها بالمحور التي تنتمي إليه، وبين كل محور والدرجة الكلية من جهة أخرى، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع المحور ما بين (0.587 - 0.971)، ومع الاداة ككل (0.447 - 0.844) والجدول ٢ يبين ذلك.

جدول (٢):معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية والمحور التي تنتمي إليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المحور	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المحور	معامل الارتباط مع الأداة
1	0.669	0.682	17	0.68	0.689
2	0.816	0.787	18	0.667	0.703
3	0.807	0.729	19	0.697	0.659
4	0.844	0.762	20	0.793	0.768
5	0.758	0.71	21	0.759	0.718
6	0.794	0.775	22	0.615	0.629
7	0.73	0.66	23	0.677	0.656
8	0.754	0.707	24	0.719	0.725
9	0.803	0.759	25	0.731	0.688
10	0.697	0.65	26	0.738	0.701
11	0.797	0.72	27	0.827	0.811
12	0.725	0.628	28	0.8	0.801
13	0.682	0.616	29	0.625	0.587
14	0.746	0.697	30	0.774	0.737
15	0.739	0.709	31	0.81	0.798
١٦	0.642	0.638	32	0.716	0.678

ويتبين من الجدول أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات. اما بالنسبة لمعاملات الارتباط بين الابعاد ببعضها والدرجة الكلية فكانت كما في الجدول رقم ٣

جدول (٣):معاملات الارتباط بين الابعاد ببعضها والدرجة الكلية

	الرسالة والغايات والاهداف (التخطيط الاستراتيجي)	السلطات والادارة (الحوكمة)	الدرجة الكلية
الرسالة والغايات والاهداف (التخطيط الاستراتيجي)	1	-	-
السلطات والادارة (الحوكمة)	٠.817(**)	1	-
الدرجة الكلية	٠.932(**)	971.0(**)	1

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠٥).

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠١).

ثبات الأداة:

بعد تحكيم الأداة والوصول لصورتها النهائية تم استخدام طريقة الاختبار- إعادة الاختبار (Test - retest) للتأكد من ثباتها حيث تم توزيع الأداة على عشرين فرداً من مجتمع الدراسة وتطبيق الأداة عليهم مرتين بفارق زمني أسبوعين وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين للتأكد من ثبات الاستقرار وقد تم استبعادهم من عينة الدراسة لاحقاً. كما تم استخدام معامل كرونباخ ألفا للتأكد من ثبات الاتساق الداخلي. والجدول ٤ يبين معاملات الثبات.

جدول ٤:معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
الرسالة والغايات والاهداف (التخطيط الاستراتيجي)	٠,٩٣٥	٠,٨٧٤
السلطات والادارة (الحوكمة)	٠,٩٥٢	٠,٩٢٦
الدرجة الكلية	٠,٩٦٧	٠,٩٢٦

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات التالية:

المتغير الرئيسي (المتغير التابع):

فاعلية تطبيق معايير السياق المؤسسي في الجامعات الحكومية.

المتغيرات المستقلة:

- الجامعة (اردنية، سعودية).
- الكلية (علمية، إنسانية).
- الخبرة (أقل من ٥ سنوات)، (من ٥-١٠ سنوات)، (١٠ سنوات فأكثر).

المعالجات الإحصائية:

للإجابة عن السؤال الأول تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد فاعلية تطبيق معايير السياق المؤسسي في الجامعات الحكومية الأردنية والسعودية.

للإجابة عن السؤال الثاني والثالث تم استخدام اختبار (t-test) وتحليل التباين المتعدد (MANOVA) للكشف عن جوهرية الفروق في استجابات العينة تبعاً لمتغيرات الدراسة.

وللحكم على درجة فاعلية تطبيق معايير السياق المؤسسي في الجامعات الحكومية الأردنية والسعودية .

تم استخدام المعيار الاتي:

٥-١=٤÷٣=١.٣٣

أقل من ٢.٣٣ درجة قليلة

من ٢.٣٣ - أقل من ٣.٦٦ درجة متوسطة

٣.٦٦ فأكثر درجة كبيرة

نتائج الدراسة ومناقشتها: سيتم عرض نتائج الدراسة وفقا لتسلسل أسئلتها:

السؤال الأول :"ما درجة الالتزام بتطبيق معايير السياق المؤسسي في مؤسسات التعليم العالي الأردنية والسعودية ؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الالتزام بتطبيق معايير السياق المؤسسي في مؤسسات التعليم العالي الأردنية والسعودية ، والجدول رقم ٥ يوضح ذلك.

جدول(٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الالتزام بتطبيق معايير السياق المؤسسي في مؤسسات التعليم العالي الأردنية والسعودية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
2	1	الرسالة والغايات والاهداف (التخطيط الاستراتيجي)	3.11	0.789	متوسطة
1	2	السلطات والادارة (الحوكمة)	3.14	0.716	متوسطة
		الدرجة الكلية	3.13	0.710	متوسطة

يتضح من الجدول (٥) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.11-3.14)، حيث جاء مجال السلطات والادارة (الحوكمة) في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي حيث بلغ (3.14) بانحراف معياري (0.716) وهذا يشير الى درجة متوسطة في الالتزام بتطبيق المعيار، بينما جاء مجال الرسالة والغايات والأهداف (التخطيط الاستراتيجي) في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (3.11) بانحراف معياري (0.789) وهذا يشير الى درجة متوسطة بالالتزام في تطبيق المعيار، وبلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.13) بانحراف معياري (0.710) وهذا يشير الى درجة متوسطة في الالتزام بتطبيق المعيارين معا. وقد يعزى ذلك الى ان القادة الاداريين في الجامعات لا يمتلكون خبرات عملية في ادارة الجودة في غالب الأحيان، ويتم تعينهم بناء على معايير غير مهنية تخص ادارة الجودة ، كما انه ليس هناك خريجين من الجامعات في تخصصات ادارة الجودة .

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الالتزام بتطبيق أفراد عينة الدراسة لمعايير السياق المؤسسي في كل مجال على حدى، حيث كانت على النحو الاتي:

الأول : معيار الرسالة والغايات والاهداف (التخطيط الاستراتيجي)

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الالتزام بتطبيق معيار الرسالة والغايات والاهداف (التخطيط الاستراتيجي) مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	١	تُوجه رسالة المؤسسة التعليمية بشكل مباشر نحو تحقيق أهدافها الاستراتيجية	3.41	1.08	متوسط
2	٦	تتوافق غايات وأهداف المؤسسة التعليمية مع رسالتها الموجهة للتطوير والتحسين المستمر.	3.32	0.96	متوسط
3	٩	يتم صياغة الرسالة ويتم تحديد الأهداف والغايات بما يتناسب مع قدرات المؤسسة التعليمية ومواردها الذاتية	3.26	1.00	متوسط
4	٥	تتم صياغة استراتيجيات كفؤة وقابلة للتنفيذ لتحقيق رسالة وغايات وأهداف المؤسسة التعليمية.	3.24	0.87	متوسط
5	٤	تُستخدم الرسالة كمرجع لعملية التخطيط الاستراتيجي واتخاذ القرارات والسياسة العامة للمؤسسة التعليمية	3.22	1.09	متوسط
6	٧	تتم صياغة ووصف مؤشرات محددة وقابلة للقياس للحُكم على كفاءة المؤسسة في تحقيق أهدافها وغاياتها.	3.15	0.90	متوسط
7	٢	تُصمم المؤسسة التعليمية نظمها الداخلية لتحقيق معايير جودة التعليم والتحسين المستمر.	3.14	0.99	متوسط
8	٣	تتم مراجعة رسالة المؤسسة التعليمية بشكل دوري من قبل مجلس الإدارة الأعلى (مجلس الجامعة أو مجلس الأمناء) للمؤسسة بما يتناسب مع التوجهات العامة للدولة	3.00	1.10	متوسط
9	٨	يتم توضيح الرسالة والغايات والأهداف لجميع المستفيدين من المؤسسة التعليمية.	2.99	1.10	متوسط
10	١٠	يتم مشاركة المستفيدين في المؤسسة التعليمية في اعداد الخطة الاستراتيجية.	2.93	1.08	متوسط
11	١٢	تتم مراجعة مدى مناسبة غايات المؤسسة وأهدافها بصورة دورية، ويعاد إقرارها أو تعديلها حسب الحاجة بناء على ما تفتضيه الظروف المتغيرة لضمان استمرار دعم هذه الغايات للرسالة	2.85	1.07	متوسط
12	11	يتم مراجعة وتحديث الخطط الاستراتيجية الخاصة بالمؤسسة التعليمية بناء على نتائج تقويمها.	2.76	1.13	متوسط
		معيار الرسالة والغايات والاهداف (التخطيط الاستراتيجي)	3.11	0.789	متوسطة

يلاحظ من الجدول ٦ وجود فروق في المتوسطات الحسابية لدرجة الالتزام بتطبيق معيار الرسالة والغايات والاهداف (التخطيط الاستراتيجي) وتراوحت ما بين (3.41 - 2.76) حيث جاءت الفقرة رقم ١ والتي تنص على" تُوجه رسالة المؤسسة التعليمية بشكل مباشر نحو تحقيق أهدافها الاستراتيجية " بالمرتبة الأولى بوسط حسابي (٣.٤١) وبانحراف معياري (١.٠٨)؛ مما يعني انها جاءت بدرجة متوسطة، بينما جاءت الفقرة رقم ١١ بالمرتبة الأخيرة والتي تنص على " يتم مراجعة وتحديث الخطط الاستراتيجية الخاصة بالمؤسسة التعليمية بناء على نتائج تقويمها. " بوسط حسابي (2.76) وبانحراف معياري (1.13)؛ مما يعني انها جاءت بدرجة متوسطة، وقد يعزى ذلك الى ان القادة الاداريين في الجامعات لا يمتلكون الوقت والخبرة الكافية لتحقيق الأهداف الاستراتيجية للجامعة، كما وقد يعزى ذلك لعدم توفر الأفراد المتخصصين في التقويم ، وعدم توفر الوقت الكافي لعملية المراجعة الدورية والتحديث للخطط الاستراتيجية.

الثاني: معيار السلطات والادارة (الحوكمة)

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الالتزام بتطبيق معيار السلطات والادارة (الحوكمة) مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	13	يضم المجلس الإداري الأعلى للمؤسسة التعليمية أعضاء ذوي خبرة واسعة في قطاع التعليم.	3.56	0.90	متوسطة
2	14	تُحدد مهام وأدوار ومسؤوليات وصلاحيات المجلس الإداري الأعلى في المؤسسة التعليمية بصورة واضحة.	3.54	0.95	متوسطة
3	19	تمتلك المؤسسة التعليمية قيادات إدارية كفؤة ومتميزة ذات خبرات تعليمية وإدارية واسعة.	3.38	1.03	متوسطة
4	15	يراقب المجلس الإداري الأعلى الأداء الكلي للمؤسسة التعليمية.	3.37	1.03	متوسطة
5	29	تُوثق جميع ممارسات التعيين، والتأديب، والفصل من الخدمة توثيقاً دقيقاً وتنفذ بطريقة تضمن المعاملة العادلة لجميع المستفيدين في المؤسسة التعليمية.	3.31	0.95	متوسطة
6	24	هناك خطة استراتيجية شاملة للمؤسسة التعليمية ككل تُقدم إطاراً للتخطيط لكافة أقسام المؤسسة.	3.27	0.94	متوسطة
7	22	تقوم القيادات الإدارية العليا في المؤسسة التعليمية بالتوجه نحو تفعيل الإدارة الإلكترونية في كافة المجالات في المؤسسة مباشرة أو من خلال استخدام التقنيات التكنولوجية الحديثة.	3.20	0.98	متوسطة
8	30	يوجد تحديد واضح لنطاق الصلاحيات للجان الرئيسة وللمناصب الإدارية والأكاديمية داخل المؤسسة التعليمية.	3.18	0.94	متوسطة
9	25	يُشكل التخطيط الاستراتيجي جزءاً من عمليات وضع الميزانية السنوية والطويلة المدى بما يسمح بإجراء التعديلات المناسبة على المدى المتوسط كلما دعت الحاجة.	3.18	0.88	متوسطة
10	21	يعمل المجلس الإداري الأعلى على تمكين القيادات الإدارية وتفويضها بالصلاحيات.	3.13	1.05	متوسطة
11	26	يلتزم جميع العاملين في المؤسسة على اختلاف مستوياتهم الوظيفية بالمدونة الأخلاقية وقواعد السلوك الموضوعة.	3.09	1.02	متوسطة
12	20	تعمل القيادات الإدارية بروح الفريق الواحد مع كافة العاملين في المؤسسة وعلى مختلف المستويات.	3.09	1.10	متوسطة
13	23	توفر المؤسسة التعليمية ميثاق ومدونة أخلاقية تحدد التصرفات والممارسات المسؤولة.	3.08	0.91	متوسطة
14	16	يضع المجلس الإداري الأعلى آليات وأدوات فعالة للمساءلة وإدارة المخاطر وضمان الجودة بحرية واستقلالية تامة.	3.05	0.92	متوسطة
15	17	يعمل المجلس الإداري الأعلى على بناء علاقات وشراكات وتحالفات إيجابية مع مؤسسات المجتمع المدني والمؤسسات التعليمية داخل وخارج المملكة.	3.00	0.98	متوسطة

الرتبة	الرقم	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
16	32	تم وضع آليات واضحة لإعداد تقارير المتابعة بما يضمن أن المجلس الإداري الأعلى للمؤسسة في المؤسسة لديه إشراف فعال على أهداف، ووظائف، وأنشطة الوحدات التابعة لها (مثل السنة التحضيرية أو البرنامج التمهيدي للغة الإنجليزية).	2.99	1.04	متوسطة
17	31	يتوفر لدى المؤسسة التعليمية برنامج للمراجعة الدورية لجميع إجراءاتها وأنظمتها الداخلية وتعديلها إذا لزم الأمر، خلال فترات زمنية محددة.	2.92	0.99	متوسطة
18	28	تتمتع المؤسسة التعليمية بمناخ تنظيمي إيجابي يشجع على المشاركة في دعم المبادرات الطلابية.	2.88	1.11	متوسطة
19	18	يقوم المجلس الإداري الأعلى بمراجعة رسالة وغايات وأهداف المؤسسة التعليمية بصورة دورية.	2.87	0.95	متوسطة
20	27	تتمتع المؤسسة التعليمية بمناخ تنظيمي إيجابي يشجع على المشاركة في صنع القرارات.	2.71	1.12	متوسطة
		السلطات والادارة (الحوكمة)	3.14	0.716	متوسطة

يلاحظ من الجدول ٧ وجود فروق في المتوسطات الحسابية لدرجة الالتزام بتطبيق معيار السلطات والادارة (الحوكمة) وتراوحت ما بين (3.56 - 2.71) حيث جاءت الفقرة رقم ١٣ والتي تنص على " يضم المجلس الإداري الأعلى للمؤسسة التعليمية أعضاء ذوي خبرة واسعة في قطاع التعليم." بالمرتبة الأولى بوسط حسابي (3.56) وبانحراف معياري (0.90) ؛ مما يعني انها جاءت بدرجة متوسطة، بينما جاءت الفقرة رقم ٢٧ بالمرتبة الأخيرة والتي تنص على " تتمتع المؤسسة التعليمية بمناخ تنظيمي إيجابي يشجع على المشاركة في صنع القرارات. " بوسط حسابي (2.71) وبانحراف معياري (1.12)؛ مما يعني انها جاءت بدرجة متوسطة، وقد يعزى ذلك الى نقص في الخبرات والمهارات الفنية لدى القادة الاداريين في تطبيق محاور وعمليات وممارسات معايير الجودة، كما وقد ويعزى ذلك الى المركزية في صنع القرارات وعدم اشراك جميع المستفيدين في عمليات صنع القرارات، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة درادكة (٢٠٠٥) والتي توصلت الى ان متوسطات اراء القادة التربويين لدرجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة البلقاء التطبيقية كانت بدرجة متوسطة.

السؤال الثاني :"هل يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0.05≥) بين متوسطات درجة الالتزام بتطبيق معايير السياق المؤسسي في مؤسسات التعليم العالي الأردنية والسعودية؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار t لفحص الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة الالتزام بتطبيق معايير السياق المؤسسي في الجامعات الأردنية والسعودية، والجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨) نتائج اختبار t للمتوسطات الحسابية لدرجة الالتزام بتطبيق معايير السياق المؤسسي في الجامعات الأردنية والسعودية

قيمة t	درجات الحرية	متوسط العينة		الدلالة الاحصائية
		الجامعات الأردنية	الجامعات السعودية	
-1.572	117	3.0276	3.2309	0.119

بعد اجراء اختبار Levene للتحقق من إنتهاك تجانس التباين للمتوسطات الحسابية، وقد تحقق شرط تجانس التباين، وقد بلغت قيمة ف المحسوبة الخاصة باختبار Levene (٣.٧٨٨) وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$). ويتبين من خلال الجدول (٨)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة الالتزام بتطبيق معايير السياق المؤسسي في الجامعات الأردنية والسعودية. مما يعني ان درجة الالتزام بتطبيق معايير السياق المؤسسي لا تختلف في الجامعات الأردنية والسعودية، وقد يعزى ذلك الى ان اليات تعيين القادة الاداريين في الجامعات الأردنية والسعودية متشابهة، كما انهم غير مؤهلين للقيام بتطبيق معايير الجودة، فضلا عن ان مؤسسات التعليم العالي الأردنية والسعودية ما زالت في بداياتها الأولى بتطبيق معايير الجودة .وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كلخ (٢٠٠٩) والتي اشارت الى وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير الجامعة او الكلية.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعياري التخطيط الاستراتيجي والحوكمة في كل من الجامعات الأردنية والسعودية والجدول رقم (٩) يوضح ذلك .

جدول رقم (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الالتزام بتطبيق معياري التخطيط الاستراتيجي والحوكمة في كل من الجامعات الأردنية والسعودية

المعيار	الجامعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التخطيط الاستراتيجي	الجامعات الأردنية	60	3.02	.87
	الجامعات السعودية	59	3.20	.69
	الكلي	119	3.11	.79
الحوكمة	الجامعات الأردنية	60	3.04	.74
	الجامعات السعودية	59	3.25	.68
	الكلي	119	3.14	.72
الكلي (معايير السياق المؤسسي)	الجامعات الأردنية	60	3.03	.76
	الجامعات السعودية	59	3.23	.65
	الكلي	119	3.13	.71

يُلاحظ من الجدول رقم (٩) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجة الالتزام بتطبيق معياري التخطيط الاستراتيجي والحوكمة في كل من الجامعات الأردنية والسعودية؛ حيث يلاحظ أن أعلى متوسط حسابي لدرجة الالتزام بتطبيق المعايير كان في معيار الحوكمة في الجامعات السعودية وقد بلغت قيمته (٣.٢٥) بانحراف معياري (٠.٦٨), وأقل متوسط حسابي كان في معيار التخطيط الاستراتيجي في

الجامعات الاردنية وقد بلغت قيمته (٣.٠٢) بانحراف معياري (٠.٨٧), وللتحقق من دلالة الفروق بين هذه المتوسطات فقد تم إجراء تحليل التباين المتعدد MANOVA لدرجة الالتزام بتطبيق معياري التخطيط الاستراتيجي والحوكمة في كل من الجامعات الاردنية والسعودية, وذلك كما في الجدول (١٠).

جدول رقم(١٠): نتائج تحليل التباين المتعدد للمتوسطات الحسابية لدرجة الالتزام بتطبيق معياري التخطيط الاستراتيجي والحوكمة في الجامعات الأردنية والسعودية

مصدر التباين	المتغيرات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوبة	الدلالة الاحصائية
الجامعة	التخطيط الاستراتيجي	1.021	1	1.021	1.648	.202
	الحوكمة	1.364	1	1.364	2.700	.103
	الكلي(معيار السياق المؤسسي)	1.230	1	1.230	2.470	.119
الخطأ	التخطيط الاستراتيجي	72.508	117	.620		
	الحوكمة	59.114	117	.505		
	الكلي(معيار السياق المؤسسي)	58.264	117	.498		
الكلي	التخطيط الاستراتيجي	1222.396	119			
	الحوكمة	1234.650	119			
	الكلي(معيار السياق المؤسسي)	1224.144	119			

تبين من جدول (١٠)، عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة الالتزام بتطبيق معياري التخطيط الاستراتيجي والحوكمة تعزى لمتغير الجامعة (الجامعات الأردنية و الجامعات السعودية)؛ وقد يعزى ذلك الى التشابه بين الجامعات الأردنية والسعودية في معايير تعيين القادة الاداريين، وعدم وجود محفزات لهم من اجل بذل المزيد من الجهد لنشر ثقافة الجودة وتطبيقها. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة العيثاوي والسامرائي (٢٠١١) والتي توصلت الى عدة استنتاجات من اهمها: كفاءة القيادة التربوية، والتطوير المهني للهيئة التعليمية والادارية، وتحسين الأداء ونوعية المخرجات.

لسؤال الثالث : هل يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة الالتزام بتطبيق معايير السياق المؤسسي (التخطيط الاستراتيجي، الحوكمة) في مؤسسات التعليم العالي تعزى لمتغيرات (الجامعة، الكلية، سنوات الخبرة)؟

لإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الالتزام بتطبيق معايير السياق المؤسسي حسب متغيرات (الجامعة، والكلية، والخبرة)، والجدول (١١) يوضح ذلك.

جدول رقم (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الالتزام بتطبيق معايير السياق المؤسسي حسب متغيرات (الجامعة، والكلية، والخبرة)

المعيار	المتغيرات المستقلة			الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	الجامعة	الكلية	الخبرة		
التخطيط الاستراتيجي	جامعات اردنية	كليات علمية	اقل من ٥ سنوات	2.96	1.28
			من ٥ - ١٠ سنوات	2.92	.92
			اكثر من ١٠ سنوات	3.19	.84
			الكلي	3.02	.92
		كليات انسانية	اقل من ٥ سنوات	3.26	1.03
			من ٥ - ١٠ سنوات	3.02	.77
			اكثر من ١٠ سنوات	2.86	.82
			الكلي	3.01	.85
		الكلي	اقل من ٥ سنوات	3.17	1.07
			من ٥ - ١٠ سنوات	2.96	.84
			اكثر من ١٠ سنوات	2.98	.82
			الكلي	3.02	.87
	جامعات سعودية	كليات علمية	اقل من ٥ سنوات	3.24	.97
			من ٥ - ١٠ سنوات	3.42	.75
			اكثر من ١٠ سنوات	3.19	.75
			الكلي	3.29	.80
		كليات انسانية	اقل من ٥ سنوات	3.11	.66
			من ٥ - ١٠ سنوات	2.95	.43
			اكثر من ١٠ سنوات	3.31	.56
			الكلي	3.09	.53
		الكلي	اقل من ٥ سنوات	3.19	.83
			من ٥ - ١٠ سنوات	3.18	.64
			اكثر من ١٠ سنوات	3.24	.66
			الكلي	3.20	.69
الحوكمة	جامعات اردنية	كليات علمية	اقل من ٥ سنوات	3.25	.85
			من ٥ - ١٠ سنوات	2.98	.86
			اكثر من ١٠ سنوات	2.98	.71
			الكلي	3.02	.78
		كليات انسانية	اقل من ٥ سنوات	3.21	.79
			من ٥ - ١٠ سنوات	3.01	.70
			اكثر من ١٠ سنوات	2.97	.73
			الكلي	3.04	.72
		الكلي	اقل من ٥ سنوات	3.22	.77
			من ٥ - ١٠ سنوات	3.00	.77
			اكثر من ١٠ سنوات	2.97	.71
			الكلي	3.04	.74
	جامعات سعودية	كليات علمية	اقل من ٥ سنوات	3.27	.86
			من ٥ - ١٠ سنوات	3.45	.62
			اكثر من ١٠ سنوات	3.11	.88
			الكلي	3.28	.77
		كليات انسانية	اقل من ٥ سنوات	3.49	.85
			من ٥ - ١٠ سنوات	3.14	.45
			اكثر من ١٠ سنوات	3.11	.46
			الكلي	3.21	.56
		الكلي	اقل من ٥ سنوات	3.36	.83
			من ٥ - ١٠ سنوات	3.29	.55
			اكثر من ١٠ سنوات	3.11	.72
			الكلي	3.25	.68

لاحظ من الجدول (١١) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجة الالتزام بتطبيق معياري التخطيط الاستراتيجي والحوكمة حسب متغيرات (الجامعة، والكلية، والخبرة)، وللتحقق من دلالة

الفروق بين هذه المتوسطات فقد تم إجراء تحليل التباين المتعدد MANOVA لدرجة الالتزام بتطبيق معياري التخطيط الاستراتيجي والحوكمة حسب متغيرات (الجامعة، والكلية، والخبرة)، وذلك كما في الجدول(١٢).

جدول رقم(١٢): نتائج تحليل التباين المتعدد للمتوسطات الحسابية لدرجة الالتزام بتطبيق معياري التخطيط الاستراتيجي والحوكمة حسب متغيرات (الجامعة، والكلية، والخبرة، والتفاعل بينهم)

مصدر التباين	المتغيرات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	Fقيمة	الدلالة الاحصائية
الجامعة	التخطيط الاستراتيجي	.777	1	.777	1.193	.277
	الحوكمة	1.009	1	1.009	1.889	.172
الكلية	التخطيط الاستراتيجي	.121	1	.121	.185	.668
	الحوكمة	.011	1	.011	.021	.885
الخبرة	التخطيط الاستراتيجي	.110	2	.055	.085	.919
	الحوكمة	1.090	2	.545	1.020	.364
الجامعة * الكلية	التخطيط الاستراتيجي	.227	1	.227	.348	.556
	الحوكمة	.004	1	.004	.008	.930
الجامعة * الخبرة	التخطيط الاستراتيجي	.120	2	.060	.092	.912
	الحوكمة	.167	2	.084	.156	.855
الكلية * الخبرة	التخطيط الاستراتيجي	.308	2	.154	.237	.789
	الحوكمة	.242	2	.121	.227	.798
الجامعة * الكلية * الخبرة	التخطيط الاستراتيجي	1.560	2	.780	1.198	.306
	الحوكمة	.395	2	.197	.370	.692
الخطأ	التخطيط الاستراتيجي	69.641	107	.651		
	الحوكمة	57.145	107	.534		
الكلي	التخطيط الاستراتيجي	1222.396	119			
	الحوكمة	1234.650	119			

تبين من خلال الجدول (١٢) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة الالتزام بتطبيق معياري التخطيط الاستراتيجي والحوكمة تعزى لمتغيرات(الجامعة، والكلية، والخبرة، والتفاعل بينهم)؛ وقد يعزى ذلك الى ان القادة الاداريين في الكليات العلمية والانسانية غير متخصصين في تطبيق معايير الجودة، ويمتلكون نفس الكفاءة في تطبيقها، وقد يعزى ذلك ايضا الى ان الخبرات التي يمتلكها القادة الاداريين ليست في مجال الجودة وانما هي في تخصصاتهم الأكاديمية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة القاضي (٢٠٠٩) والتي توصلت الى انه لا يوجد فروق دالة احصائيا في متوسطات اراء الاداريين لدرجة تطبيق مفاهيم إدارة الجودة الشاملة تعزى لمتغير الخبرة، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة درادكة (٢٠٠٥) والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة احصائية في اراء القادة التربويين تعزى لمتغير التخصص، ولصالح التخصصات الانسانية، ولمتغير سنوات الخبرة ولصالح فئة ٦ سنوات.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، فإن الباحثين يوصون بما يلي:

- أهمية رفع مستوى الحوافز والمكافئات المقدمة إلى القادة الاداريين في سبيل تشجيعهم على نشر ثقافة الجودة وتطبيقها بشكل افضل.

- إتاحة الفرصة امام القادة الاداريين للمشاركة في اتخاذ القرارات الجامعية المتعلقة بمعايير الجودة واليات تطبيقها في الجامعات، مما يسهم في تحقيق مبدأ التشاركية التي تعمل على تعزيز التزام القادة الاداريين في الجامعات.

- ضرورة تخفيف الأعباء الأكاديمية عن القادة الاداريين في الجامعات.

- إجراء دراسات مستقبلية حيث يتم دراسة معايير جودة اخرى على مجتمعات مختلفة.

- استقطاب وتعيين قادة اداريين متخصصين بإدارة الجودة وذوي خبرة في مجال ادارة الجودة.

- تدريب وتأهيل القادة الاداريين بمهارات ادارة الجودة وذلك من خلال اشراكهم في الدورات و ورش العمل المتخصصة بإدارة الجودة ، وحضور المؤتمرات المحلية والدولية، والاطلاع والاستفادة من تجارب الجامعات الأخرى.

- حث الجامعات الأردنية والسعودية على استحداث برامج تخص ادارة الجودة لتزويد السوق المحلي بخريجين مؤهلين للعمل بمجال ضمان الجودة.

المراجع :

- البندري، محمد بن سليمان، وعبد الباقي : مصطفى أحمد،(٢٠٠٨)، " ضمان الجودة والاعتماد: التجربة العمانية في التعليم العالي": الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد : الأسس والتطبيقات ، تحرير رشدي أحمد طعيمة، ط ٢، (الفصل العاشر)، (عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة)، ص ص ٣٢١-٢٩٣.

- الدبي، ليلى محمد بن عبدالله، (معوقات ومشكلات تحقيق الجودة في التعليم). ورقة بحثية أعددت للقاء السنوي الرابع عشر بعنوان (الجودة في التعليم) الذي تعقده الجمعية السعودية للعلوم التربوية (جستن) بالقصيم في 29-28 ربيع الأخر ١٤٢٨هـ

- درادكه، أمجد (٢٠٠٥). درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة البلقاء التطبيقية من وجهة نظر القادة التربويين فيها. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

- عباسي، منتهى سليمان (٢٠٠٤)، "واقع الممارسات الإدارية في الجامعات الخاصة في الأردن ومشكلاتها من وجهة نظر الإداريين فيها واقتراحاتهم لمعالجتها" ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، عمان.

- عبد الغني، عبود، (٢٠٠٨)، إدارة الجامعات اليمنية في ضوء معايير الجودة الشاملة، مؤتمر مركز التطوير الجامعي، جامعة عين شمس، مصر.

- علام، صلاح الدين محمود(٢٠٠٣)، التقويم التربوي المؤسسي: أسسه ومنهجياته وتطبيقاته في تقويم المدارس. دار الفكر العربي: القاهرة.
- عشيبة، فتحي درويش، (2000)، الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في التعليم الجامعى المصري، دراسة تحليلية، مجلة اتحاد الجامعات العربية، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، عمان، العدد المتخصص.
- عودة، احمد (٢٠١٠)، القياس والتقويم في العملية التدريسية. دار الأمل للنشر والتوزيع، اربد، الأردن.
- العيثاوي، أحلام والسامرائي عمار،(٢٠١١). واقع تطبيق ضمان جودة التعليم في الجامعات الخاصة في ضوء معايير ومتطلبات الجودة الشاملة دراسة حالة – الجامعة الخليجية. بحث مقدم الى المؤتمر العربي لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزرقاء الخاصة – الأردن، ١٠ – ١٢ مايو،٢٠١١.
- القاضي، علاء(٢٠٠٩) . درجة تطبيق مفاهيم إدارة الجودة الشاملة في عمادات شؤون الطلبة في الجامعات الأردنية الرسمية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- قانون هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي رقم (٢٠) لسنة ٢٠٠٧ المنشورة على الصفحة ٢٢٤٣ من عدد الجريدة الرسمية رقم ٤٨٢١ تاريخ ٢٠٠٧/٤/١٦ وتعديلاته.
- قمبر، محمود (١٩٩٦). الإبداع والإمتاع، حولية كلية التربية، جامعة قطر، (١٣)، ١٣ – ١٤ .
- كلخ ، محمد (٢٠٠٩). التخطيط الإداري للتعليم العالي في قطاع غزة، دراسة تقويمية. رسالة دكتوراه غير منشورة ، معهد البحوث العربية : القاهرة.
- الكيومي، عبد الله (٢٠٠٢). تقدير درجة إمكانية تطبيق بعض مفاهيم إدارة الجودة الشاملة في كلية التربية في سلطنة عمان من وجهة نظر الإداريين والمعلمين فيها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد – الأردن.
- مقاييس التقويم الذاتي لمؤسسات التعليم العالي (٢٠٠٩)، الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، المملكة العربية السعودية .
- النوايسة، أسماء عبد القادر (٢٠٠٨)، مدى امكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة مؤتة من وجهة نظر الإداريين فيها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.
- Hirtz, C. (2003). "Total Quality Management in Higher Education: how Concepts and Processes Manifest Themselves in the Classroom", Doctoral Dissertation, Missouri- Rolla University AAT 305388.
- David, B., & Harold, T. (2006). Quality in Higher Education (Vol.6): Routledge, part of the Taylor & Francis Group.
- Mikol, Myriam, (2003), Quality Assurance in Australian Higher Education: A case Study of the University of Weslern.
- Schnackenberg, H.L., Zadoo, E., & Aubrey, D. (2007). 25 Guidelines for NCATE Unit Assessment. Journal of Education and Human Development, 1(1). Available at
:http://www.scientificjournals.org/journals2007/articles/1008.htm
- Santarisi, Nader and Amal H. Tarazi. (2008)." The Effect of TQM Practices on Higher Education Performance: The Faculty of Engineering and Technology at the University of Jordan as a Case study", Dirasat, Engineering Science, Volume 35, No. 2, pp84-95.

أثر تفعيل شعيرة الزكاة في ظل عولمة الاقتصاد الإسلامي

د.سامية الفاتح طه*

مقدمة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين سيدنا محمدوعلى آلة وصحبه أجمعين، وبعد:

قال تعالى:﴿مَا كَانَ ٱلْمُؤْمِنُونَ لِيَنفِرُوا كَآفَّةً فَلَوْلَا نَفَرَ مِن كُلِّ فِرْقَةٍ مِّنْهُمْ طَآئِفَةٌ لِّيَتَفَقَّهُوا۟ فِى ٱلدِّينِ وَلِيُنذِرُوا۟ قَوْمَهُمْ إِذَا رَجَعُوٓا۟ إِلَيْهِمْ لَعَلَّهُمْ يَحْذَرُونَ﴾ (١)، وقال رسول الله ﷺ: (من يرد الله به خيرا يفقهه في الدين). (٢)

الفقه هو الحياة، ومعرفة النواحي الفقهية تجعل الناس على بينة من أمرهم في عباداتهم ومعاملاتهم، والتفقه في الدين يفتح للناس باب الفهم بما أنزله الله وجاء به رسول الله، فهو يجمعهم على الكتاب والسنة ويقضى على الخلاف والبدع، التي تثير التساؤلات فينهض كل متخصص وباحث ليدلي بدلوه في بحر العلم الواسع مجتهدا في تفاصيل الأحكام والشروط والقواعد لتوضيح المسائل الفقهية بما يواكب عصر العولمة والتكنولوجيا المتطور بسرعة الضوء، لتقف الحقيقة شامخة وناصعة كالشمس في وضح النهار، أن الدين الإسلامي دين كل العصور.

اذن لابد من الإحاطة الكاملة لتحقيق المقصد الكلي، واستيعاب المصالح العامة التي حرصت الشريعة على حفظها ورعايتها، وذلك بالبحث والاجتهاد للوصول إلى الرأي الفقهي الأرجح ووضعه في القالب الشرعيوالقانوني ليسهل للناس معاملاتهم وعباداتهم، ويبقى الميزان الشرعي هو أمانة للمتخصصين والباحثين.

أهمية الموضوع:

- الاستفادة من حصيلة الزكاة في حل المشكلات الاقتصادية
- حاجة كثير من البلدان الإسلامية إلى تطبيق شعيرة الزكاة في الأوعية المدرة للأرباح لإزالة الحاجة والعوز.
- الحاجة الى تفعيل دور الزكاة الاجتماعي والاقتصادي.
- ازالة بعض الشبهات التي تعلق بأذهان الناس في تطبيق هذه الشعيرة.

* كلية الشريعة والدراسات الإسلامية-جامعة الشارقة.

1 سورة التوبة: ١٢٢

2 - أخرجه البخاري في صحيحه: كتاب العلم، باب من يرد الله به خيرا يفقهه في الدين (٧١).

المنهج المتبع:

المنهج الاستقرائي، المنهج الاستنباطي، المنهج التحليلي.

خطة البحث: تتكون من:

مبحث تمهيدي:وفيه مطلبان:

-المطلب الأول: تعريف الزكاة ومشروعيتها.

-المطلب الثاني: عولمة الاقتصاد الإسلامي.

المبحث الأول:عرض اليات تفعيل الزكاة ويتكون من ثلاثة مطالب:

-المطلب الأول: : أوعية الزكاة بين التوسيع والتضييق.

-المطلب الثانى:الأوعية المستجدة وكيفية الاستفادة منها.

-المطلب الثالث: أسلوب الجباية في بعض الدول العربية.

المبحث الثاني: الأثار المترتبة على تفعيل الزكاة ويتكون من مطلبين:

-المطلب الأول: الاستفادة من حصيلة الزكاة في حل المشكلات الاقتصادية.

-المطلب الثاني: تبني المفهوم المؤسسي في جمع الزكاة بدل المفهوم الفردي.

الخاتمة: وفيها أهم النتائج والتوصيات والفهارس

اسأل الله التوفيق في القول والعمل وان يجنبني الزلل وصل الله على سيدنا محمد وعلي آلة وصحبه وسلم.

مبحث تمهيدي:

المطلب الأول:تعريف الزكاة ومشروعيتها

تعريف الزكاة في اللغة: أصل الزكاة في اللغة: الطهارة، والنماء، والبركة، والمدح، وكل ذلك قد استعمل في القرآن(٣).

قال الفيروزأبادى"زكا يزكو زكاة والزكاة صفوة الشيء وهو ما أخرجته من مالك لتطهره به" (٤)

الزكاة شرعا: تطلق على الحصة المقدرة التي فرضها الله للمستحقين، كما تطلق على إخراج هذه الحصة المقدرة من مال الزكاة، لأنها تزيد في المال الذي أخرجت منه وتوفره في المعنى وتقيه الآفات كما نقله النووي) (٥).

3 / النهاية في غريب الحديث والأثر، لأبن الأثير – ٦-٥ – تحقيق محمد الطناحي – وطاهر الزاوي – المكتبة العلمية – بيروت – باب الزاي مع الكاف – مادة (زكا) ٣٠٧/٢
لسان العرب: لأبن منظور – دار الكتاب العربي-الطبعة الأولي ١٤١٠ ٥ – باب الواو والياء المعتل فصل الزاي – مادة (زكا) ٣٥٨/١٤
4 -القاموس المحيط: للفيروزابادى ج٤ ص ٣٤١ دار الجيل المؤسسة العربية للطباعة والنشر بدون تاريخ.

تعريفات الفقهاء الأربعة:

الحنفية: عبارة عن إيجاب طائفة من المال في مال مخصوص لمالك مخصوص.(٦).

المالكية: إخراج جزء مخصوص من مال مخصوص بلغ نصابا لمستحقه إن تم الملك والحول(٧).

الشافعية: اسم لأخذ شيء مخصوص من مال مخصوص على أوصاف مخصوصة لطائفة مخصوصة (٨).

الحنابلة: حق يجب في المال(٩).

ويتضح مما سبق أن الزكاة تطلق في عرف الفقهاء على نفس فعل إعطاء الحق الواجب في المال، كما أنها تطلق على الجزء المقدر من المال.

ومن الواضح أن هذه التعريفات معتبره وان اختلفت وجهة كل تعريف، فمن نظر إلي حكم الزكاة عرفها بأنها فريضة واجبة، ومن نظر إلى المعطي لها عرفها بأنها إعطاء وإيتاء، ومن نظر إلى محلها وهو المال عرفها بأنها الحصة المقدرة ومن نظر إلى علتها عرفها بالنماء والتطهير، ومن نظر إلى المستحق لها عرفها بأنها تمليك مال.

ومن ثم نخلص إلى الأركان الأساسية في التعريفات فنقول وبالله التوفيق الزكاة حق واجب معلوم في مال مخصوص لأصناف مخصوصة، وهي تزكية للأموال، والأبدان وزيادة في الخير وتأتي بمعني التطهير، من البخل والشح ومن الذنوب، وسميت زكاة لأنها تزيد في المال وتوفره وتقيه الآفات، وتأتي بمعني الصدقة، دلالة علي صدق الطاعة وصدق العمل، ومن هذا يتضح الربط في العلاقة بين المعني اللغوي والاصطلاح ولله الحمد.

مشروعية الزكاة:

من الكتاب:

قوله تعالى:"الَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِالْغَيْبِ وَيُقِيمُونَ الصَّلاةَ وَمِمَّا رَزَقْنَاهُمْ يُنْفِقُونَ" (١٠) وقوله تعالى:"إِنَّمَا الصَّدَقَاتُ لِلْفُقَرَاءِ وَالْمَسَاكِينِ وَالْعَامِلِينَ عَلَيْهَا وَالْمُؤَلَّفَةِ قُلُوبُهُمْ وَفِي الرِّقَابِ وَالْغَارِمِينَ وَفِي سَبِيلِ اللَّهِ وَابْنِ السَّبِيلِ فَرِيضَةً مِنَ اللَّهِ وَاللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ" (١١) وقوله تعالي:" خُذْ مِنْ أَمْوَالِهِمْ صَدَقَةً تُطَهِّرُهُمْ وَتُزَكِّيهِم بِهَا"(١٢)

الخطاب في هذه الآيات موجه إلي الرسول ﷺوخطاب الرسول ﷺكما هو معروف في أصول الفقه خطاب لامته.

5المجموع: ليحيى بن شرف النووي ج٥ ص ٣٢٤ دار الفكر بدون تاريخ.

6 - الأخبار، لعبد الله بن محمود الحنفي، دار المعرفة ج١ ص ٩٨

7 - الشرح الصغير علي أقرب المسالك إلى مذهب الإمام مالك لأبي البركات احمد بن محمد بن احمد،دار المعارف مصر،١٣٩٢ هـ ج٢، ص٥٨١

8 المجموع للنووي ج٥، ص ٣١٥ مطبعةالمنيرية

9 المغني لابن قدامه ج٢، ص٥٧٢ مطبعة المنار مكتبة الرياض.

10/ سورة البقرة أية ٣

11/ سورة التوبة أية ٦٠

12سورة التوبة أية ١٠٣

ومن السنة: الزكاة هي الركن الثالث الذي بني عليه الإسلام لحديث (بني الإسلام علي خمس شهادة أن لا اله إلا الله وان محمد رسول الله وإقام الصلاة وإيتاء الزكاة وصوم رمضان وحج البيت لمن استطاع إليه سبيلا) (١٣).

وقال رسول الله ﷺ(أمرت أن أقاتل الناس حتى يشهدوا أن لا اله إلا الله وان محمد رسول الله ويقيموا الصلاة ويؤتوا الزكاة فان فعلوا ذلك عصموا مني دمائهم وأموالهم إلا بحق الإسلام وحسابهم علي الله) (١٤).

عن بن عباس رضي الله عنه أن النبي ﷺبعث معاذ إلي اليمن وقال له (إنك تقدم على قوم أهل كتاب، فليكن أول ما تدعوهم إليه عبادة الله، فإذا عرفوا الله، فأخبرهم أن الله قد فرض عليهم خمس صلوات في يومهم وليلتهم، فإذا فعلوا، فأخبرهم أن الله فرض عليهم زكاة من أموالهم وترد على فقرائهم، فإذا أطاعوا بها، فخذ منهم وتوق كرائم أموال الناس.) (١٥)

ومنالإجماع: اجمع علماء المسلمين في جميع الأزمان على فريضة الزكاة، فمن جحد فرضيتها وهو من المسلمين يستتاب ثلاثا، فمن تاب فبها وإلا قتل، لأنه أنكر أمراً ثابتا بالكتاب والسنة والإجماع. الامن كان حديث عهد بالإسلام ولم يعلم، يعرف بفرضيتها وتؤخذ منه فان جحدها بعد ذلك حكم بكفره لا فرق بين الصلاة والزكاة وان مانعها مرتد كافر يجب قتاله كما فعل أبو بكر رضي الله عنه مع المرتدين. (١٦)

المطلب الثاني: عولمة الاقتصاد الإسلامي

أولا: الإسلام والعولمة:

بما أن الاقتصاد الإسلامي ينطلق ويستند إلى الدين الإسلامي ويهدف إلى سيادة أحكام الإسلام في المعاملات، لذلك فإنه لابد أن نوضح أولا موقف الإسلام من العولمة بشكل عام ثم في مجال الاقتصاد بشكل خاص والذي نوضحه فيما يلي:

- من المقرر أن الإسلام رسالة عالمية ودين خاتم لكل البشر يدل على هذا قوله تعالى: "وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلا كَافَّةً لِلنَّاسِ"(١٧) وقوله عز وجل "وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلا رَحْمَةً لِلْعَالَمِينَ"(١٨) وإذا كانت العولمة الآن أدت إلى تسهيل الاتصالات فإنها فرصة سانحة أمام مسلمي اليوم لنشر رسالتهم من خلال المواقع على الانترنت والقنوات الفضائية وغيرها من تكنولوجيا الاتصالات، وكذا من خلال التعامل الاقتصادي القائم على الأحكام والأخلاق والتوجيهات الإسلامية.
- إذا كانت العولمة تقوم على أساس وجود اختلافات بين الدول والشعوب والاستفادة من هذه الفروق لصالح البشرية جمعاء، فإن ذلك يجد سنده في القرآن الكريم في قوله تعالى: 'يَاأَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ

13 أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب الإيمان، باب قول النبي ﷺ "بني الإسلام على خمس" ح(٨)، ومسلم في صحيحه، كتاب الإيمان، باب قول النبي ﷺ "بني الإسلام على خمس" ح(٢٠).
14 أخرجه البخاري في صحيحه (٢٥)، ومسلم في صحيحه (٣٢-٣٦).
15 / أخرجه البخاري في صحيحه (١٤٥٨)، ومسلم في صحيحه (٣١).
16 / المجموع، لإمام محي الدين بن شرف النووي، ٥-١٠٥
17 / سورة سبأ اية ٢٨
18 / سورة الأنبياء اية ١٠٧

من ذَكَرَ وأنثَىٰ وَجعَلنَاكُم شُعُوبًا وَقبَائِلَ لِتَعَارَفُوا"(١٩). وهذا التعارف يمتد إلى كل المجالات ومحاولة الاستفادة المشتركة منها لصالح البشرية.

-في مجال التجارة الخارجية حض الإسلام عليها وتسمى الجلب أي استيراد السلع من الخارج فيقول الرسول صلي الله عليه وسلم "الجالب مرزوق" (٢٠) وجعل الخليفة عمر بن الخطاب التجار الأجانب ضيوفا على الدولة ذاتها حيث جاء "أيما جالب يحمل على عمود كبده في الشتاء والصيف حتى ينزل سوقنا فذلك ضيف عمر فليبع كيف شاء وليمسك كيف شاء" (٢١)

والتجارة الخارجية في الإسلام ليست لمجرد تنمية الأموال وإنما لها فوائد أخرى منها نشر الدين الإسلامي والثقافة الإسلامية حيث يقول الكاساني "إن ذلك أدعى إلى المخالطة بدار الإسلام فيروا محاسن الإسلام فيدعوهم ذلك إلى الإسلام" (٢٢)

-وأخيرا إذا كانت العولمة تؤثر بفرض ثقافات الدول المتقدمة لإضعاف الثقافة المحلية وسيادة الثقافة الأجنبية بدلا منها، فإن الإسلام ضد ذلك بشكل عام لقوله صلى اللَّه عليه وسلم "إتركوهم وما يدينون" (٢٣) ومن وجه آخر فإن على المسلمين أن يتمسكوا بدينهم الإسلامي لأنه الملجأ والملاذ لوقايتهم من أخطار العولمة.

هذا هو الموقف الإسلامي الأصيل من العولمة والذي يجب أن يحكم موقف الدول الإسلامية من اخطار العولمة وسلبياتها والاستفادة من اجابياتها .

العولمة والفكر الاقتصاديالإسلامي:

إن العولمة تعمل على نشر وسيادة رأسمالية السوق الحرة ومن المعروف أن هذه السوق تقوم على زيادة الكفاءة الاقتصادية وتغفل جوانب أخرى هامة مما أدى إلى مشاكل عديدة في الدول الرأسمالية وتحاول أن تحلها في صورة ترقيع للمبادئ الأساسية التي تقوم عليها الرأسمالية، ومن أهم هذه المشكلات الممارسات غير الأخلاقية وغياب البعد الاجتماعي وزيادة الفقر والفساد وتلوث البيئة والتي تعمل هذه الدول فكرا وتطبيقا على محاولة حلها ولكنها تتزايد وتتفاقم الأمر الذى أدى كما يقول بعض الكتاب الأمريكيين "إن الفقر الموجود في وسط الوفرة المالية الخالية من البهجة، إن هي إلا أعراض لاضطراب عميق"(٢٤)

وإذا نظرنا إلى الفكر الاقتصاديالإسلامي فإننا نجد فيه ما يمكن أن يقود على المستوى التأسيسي أو التطبيقي لمنع هذه المشكلات، ويكفينا هنا أن نذكر مثالا واحدا على ما ينطوي عليه الفكر الإسلاميالاقتصادي من أسس تعالج كل مشكلات السوق الرأسمالية، وهذا المثال مستمدا من آية كريمة وضعت ضوابطاً أو معايير للنشاط الاقتصادي وهى:"وَابْتَغِ فِيمَا ءَاتَاكَ اللَّهُ الدَّارَ الآخِرَةَ وَلا تَنْسَ نَصِيبَكَ مِنَ الدُّنْيَا وَأَحْسِنْ كَمَا أَحْسَنَ اللَّهُ إِلَيْكَ وَلا تبغِ الفَسَادَ فِي الأَرْضِ إِنَّ اللَّهَ لا يُحِبُّ الْمُفْسِدِينَ".(٢٥)

---

19 / سورة الحجرات اية ١٣

[20] / رواه ابن ماجه: سنن ابن ماجه: كتاب التجارات: باب الحكرة والجلب , رقم (٢١٥٣)

[21] / نصرة النعيم من اخلاق رسولنا الكريم – تأليف الشيخ صالح بن عبد الله امام الحرم المكي – دار الوسيلة للنشر والتوزيع – ط ٤

[22] / المرجع نفسه

[23] / فتح القدير - الامام الشوكاني دار ابن كثير، دار الكلم الطيب - بيروتالأولى - ١٤١٤ هـ - (٢٨٥/٨)أورده صاحب فتح القدير (٢٨٥/٨) ولم يعزه الى أحد.

24 / تيبور مسكتوفسكى، نقلا عن د. محمد عمر شبرا -الإسلام والتحدى الاقتصادى- نشر المعهد العالمى للفكر الإسلامى ١٩٩٦ ص ٤٣

[25] / سورة القصص اية ٧٧

فالمعيار الأول: "وَابْتَغِ فِيمَا ءَاتَاكَ اللَّهُ الدَّارَ الآخِرَةَ" وهذا يؤدى إلى ضرورة التأكد من أن النشاط الاقتصادي يدور في فلك طاعة الله وعدم عصيانه ومن شأن ذلك أن تتبع القيم الأخلاقية الفاضلة وتمنع الممارسات غير الأخلاقية التي تؤدى إلى أكل أموال الناس بالباطل وتضر بالموارد الاقتصادية.

والمعيار الثاني: ولا تنس نصيبك من الدنيا "الكفاءة الاقتصادية"

والمعيار الثالث: "وَأَحْسِنْ كَمَا أَحْسَنَ اللَّهُ إِلَيْكَ"أي رعاية البعد الاجتماعي بتقديم العون للمحتاجين والاحسان في المعاملات.

والمعيار الرابع: "وَلا تَبْغِ الْفَسَادَ فِي الأَرْضِ" مما يؤدى إلى منع الفساد الأخلاقي ممثلا في الرشوة والاستغلال والتربح والاختلاس والفساد المادي .

ومن وجهة نظر الباحث ان الزكاة هى الحماية لهذه المعايير الاربعة فهى تطهر مال المزكى ونفسه وتعينه على مساعدة الضعفاء وتطهر نفسه من الفساد الاخلاقى .

وبالتالي فهذه فرصة في ظل العولمة للمسلمين لكي يقدموا للعالم الفكر الاقتصاديالإسلامي بأسسه واجراءاته وعلى الأقل يأخذونها في الاعتبار عند تنظيم أسواقهم.

ومن وجهة نظر الباحث ان هنالك سبل لاستفادة الدول الإسلامية من مكاسب العولمة وتجنب مخاطرها منها:

التكاملالاقتصادي بين الدول الإسلامية: وهو يمثل الخطوة الأساسية لإمكان التعامل مع العولمة التي يجنى ثمارها الأقوياء، فعلى الدول الإسلامية النامية أن تواجه هذه السيطرة بالتكامل الاقتصادي فيما بينها فهى تملك عناصر القوة الاقتصادية ممثلة في عدد السكان وفى المساحة الجغرافية التى تمثل ثلاثة أضعاف مساحة الولايات المتحدة وخمس مساحة الاتحاد السوفيتيسابقا بالاضافة لامتلاكها العديد من الثروات الطبيعية الكثيرة والمتنوعة وغير المستغلة أحيانا.

تفعيل.الاتفاقيات الثنائية والاتحاد الجمركي ،الاستفادة من المنظمات والمؤسسات التكاملية.

إن التكامل الاقتصاديالإسلامي سوف يحول الدول الإسلامية كتلة قوية في مواجهة التكتلات والدول الأخرى القوية كما يمكنها من فرض وجودها كعضو مؤثر في نظام العولمة.

ولذا يجب أن نحقق العولمة الإسلامية بين دول العالم الإسلامي قبل أن ندخل في نظام العولمة العالمي.وذلك بالتمسك بدين الإسلام لأنه الرابطة التي تجمع بين المسلمين ويجب العمل على تعميق قيمه لدى المسلمين حتى يواجهوا العولمة ويؤثرون في دول العالم الآخر.

المبحث الأول

عرض أليات تفعيل الزكاة

المطلب الأول: : أوعية الزكاة بين التوسيع والتضييق

إن أول شيء يجب أن يقرره الفقهاء في هذا العصر: الأصل الشرعي الذي يقوم عليه تحديد الأوعية الزكوية، هل الأصل التوسيع في أوعية الزكاة أم الأصل التضييق فيها؟ والتضييق يعني الاقتصار على الأموال التي جاءت النصوص الصريحة بتسميتها وتعيين الزكاة فيها، والتوسيع يعني تجاوز هذه الأموال وضم غيرها

إليها وإلحاقها بها واعتبار كل مال صالحاً لأن يكون وعاءً للزكاة تجب فيه وتُجبى منه وتؤخذ من أصحابه نصيباً معلوماً.

مواقف الفقهاء من توسيع وتضييق الأوعية:

وقد كان الفقهاء من هذه المسألة على موقفين: موقف يضيِّق الأوعية على المنصوص والمصرح. وموقف يتوسَّع في الأوعية ويضم إليها غير المنصوص عليها.

أولاً: مذهب التضييق:

وتضييق أوعية الزكاة ومصادرها على المنصوص عليه منها، اشتهر به ابن حزم، وتبعه في ذلك الشوكاني ـ رحمهم الله تعالى

فابن حزم يصرِّح بالتوقف عند الذي نصَّ عليه الشرع وأوجب فيه الزكاة من الأموال، فقال: "مسألة: ولا تجب الزكاة إلا في ثمانية أصناف من الأموال فقط، هي: الذهب، والفضة، والقمح، والشعير، والتمر، والإبل، والبقر، والغنم: ضأنها وماعزها، فقط." (٢٦)

وأنكر الشوكاني على من ذهب مذهب التوسيع في إيجاب الزكاة من العلماء فقال: "وقد توسَّع كثير من أهل العلم في إيجاب الزكاة في أموال لم يوجب الله الزكاة فيها،بل صرَّح النبي صلى الله عليه وسلم في بعض الأموال بعدم الوجوب كقوله: "وقد توسع كثير من أهل العلم في إيجاب الزكاة في أموال لم يوجب الله الزكاة فيها بل صرح النبي صلى الله عليه وسلم في بعض الأموال بعدم الوجوب كقوله: "ليس على المرء في عبده ولافرسة صدقة" وقد كان للصحابة أموال وجواهر وتجارات وخضروات ولم يأمرهم صلى الله عليه وسلم بتزكية ذلك ولاطلبها منهم ولو كانت واجبة.." (٢٧)

وقد أقاما مذهبهما على أصل وفرع:

أما الأصل فوجهان

أ. أن الزكاة تكليف شرعي، والأصل براءة الذمم من التكاليف إلا ما جاء به نص، حتى لا نُشرِّع في الدين ما لم يأذن به الله(28)

ب. أن الزكاة عبادة، والعبادات الأصل فيها التوقيف والحظر ما لم يأتِ النص بالإذن والتشريع. والنص اقتصر على هذه الأموال التي ورد فيها ولم يأذن بغيرها.

وأما الفرع دليلان:

أ. فإن مال المسلم حرام أخذه إلا بحقِّه، وقد قال النبي صلى الله عليه وسلم: (لا يحل مال امرئٍ مسلم إلا بطيبة من نفسه)

ب. أن النبي صلى الله عليه وسلم صرَّح في بعض الأموال بعدم الوجوب كقوله: (ليس على المسلم صدقة في عبده ولا فرسه).(29)

26/ المحلى لابن حزم ج٤/ص١٢.

27 الدراري المضية شرح الدرر البهية: للشوكاني – دار الكتب العلمية- ط١ – ١٤٠٧ – ١٥١/٢

[28]/انظرالأقوال فيما تجب فيه الزكاة في المحلى، ج٤، ص ١٦-٢٠.

[29]/ صحيح مسلم، كتاب الزكاة ،باب لا زكاة على المسلم فى عبده وفرسه ،ج ٢،ص٦٧٥ ، رقم الحديث٩٨٢

ثانياً: مذهب التوسيع

والتوسيع في أوعية الزكاة والأموال التي تجب فيها، هو الظاهر من موقف الجمهور من المذاهب الأربعة، ومن مواقف السلف من التابعين وغيرهم، على تفاوت فيما لرأي الظاهر في موقف الجمهور من المذاهب الأربعة والسلف والتابعين: هو التوسيع في أوعية الزكاة.

اما أراء بعض الباحثين المعاصرين في الجديد من أوعية الزكاة

الاستاذ عبد الله الزبير(احد الباحثين فى المؤتمر)(٣٠)

يقول: إن الرأي الراجح هو الرأي الذي يوسع أوعية الزكاة ووضع عدة جوانب لهذا الترجيح.

الجانب الأول: جانب المقاصد الشرعية :فمقصود الشارع من إيجاب الزكاة في ثلاثة أمور:

الأمر الأولمقصودة في المال المزكىً ، لينمِّيه ويطهِّره ويجعل فيه حقاً لله يؤخذ لمن لا مال له، وهـذا لا شك يحتاج إلى جعل كل مال خاضعاً للزكاة لتحقيق هذا المقصود الشرعي، فتطهيره بأخـذ شيء منـه. وتنميتـه لأن صاحبه سيستثمره حتى لا تأكله الصدقة، وما يؤخذ منه يمثل حق الله فيه ليعطي للفقير.

الأمر الثانيمقصود الشارع في رب المال المزكيِّ ليزكيه ويطهره من الشح والبخل، ويخرجـه مـن دائـرة هواه ليكون عبداً لله اختياراً كما هو عبد الله اضطراراً، وهذا المقصود يتحقق حين يؤخذ من كـل مالـه نـصيب زكاةً وصدقةً لغيره، فيستجيب ويطيع.

الأمر الثالث: مقصود الشارع في الفقير، لتُسد خلته، وتُقضى حاجتـه، ويُـستل مـن قبلـه الغـل لأربـاب المال الأغنياء، وكل ذلك مطلوب على السعة.

فكان التوسيع في أوعية الزكاة موافقاً لمقصود الشارع في الزكاة.

الجانب الثاني: جانب المصالح الشرعية:

فالمصالح التي تتحقق بالتوسُّع في أوعية الزكاة لا تخفى على الناس، فكلما توسَّعت أوعية الزكاة، كلـما زادت حـصيلة الزكـاة، كلـما زال الفقـر وزاد الغنـى، ولا يـشك أحـد أن هـذا مـصلحة شرعيـة واجبـة الجلـب والتحصيل.

وكلما اتسعت دائرة الإيجاب، كلما تمكَّن الناس من إقامة المصالح العامة، ودرء المفاسد العامـة مـن رد العدوان على الأمة، وإعداد القوة اللازمة ، وسد الخلات، وقضاء الحاجات لذوي الحاجات

وكلما توسَّع الناس في إيجاب الزكاة، كلما ازدادوا تكـافلاً وترابطـاً، فيتحقـق مطلـوب الـشارع في الأمـة (وكونوا عباد الله إخواناً)(31)

[30]/ بحوث المؤتمر العلمي الثاني للزكاة، قاعة الصداقة ٢٠٠١م، السودان. الخرطوم

[31]انظر بحوث و اعمال المؤتمر العلمي الثاني للزكاة، ٢٠٠١م، السودان ، الخرطوم

المطلب الثانى:الأوعية المستجدة وكيفية الاستفادة منها

زكاة (الشخصية الاعتبارية):

الشخصية الحكمية والقانونية و الافتراضية، هو اصطلاح غير معروف في الفقه الإسلامي بلفظه وان كان معروف بمعناه ,غير إن قياس الشخص الاعتباري على الإنسان وخصائصه، يقصد به ما كان متعلق بطبيعة الإنسان،فهناك أشياء لا تشاركه فيها الأشخاص الاعتبارية كالعبادات والشعائر البدنية والعقوبات وما في حكم ذلك.

وقد عرف الأصوليين الحكم الشرعي بأنه خطاب الشارع المتعلق بأفعال المكلفين طلبا أو تخييرا أو وضعا. واصطلحوا على تسمية الحكم المتعلق بفعل المكلف على جهة الطلب آو التخيير، بالحكم التكليفي. وعلى تسمية الحكم المتعلق بفعل المكلف على جهة الوضع، بالحكم الوضعي فإذن الحكم الشرعي نوعان:

–حكم تكليفي وهو ما اقتضى طلب فعل من المكلف، أو كفه عنه أو التخيير بين الفعل والترك.

–حكم وضعي وهو ما يقتضى وضع سبب لشيء، آو شرطا له أو مانعا منه.

الحكم التكليفي هو مناط الحديث عما يشترط في المحكوم عليه لصحة تكليفيه شرعا ٣٢.

وشروط المكلف لصحة تكليفيه هي: العقل ومظنة العقل هو البلوغ، ولأن العقل أمرا خفيا لايدرك بالحس وعلى هذا لا يكلف الصبي ولا المجنون،وإنما يكلف الولي بأداء الحق عنه، لأنه غير أهل لذلك والأهلية نوعان : أهلية الوجوب وأهلية الأداء.

ومن الواضح إن مباحث الحكم التكليفي كلها تتعلق بالإنسان وان أهلية الأداء تكون في الإنسان، وعلى هذا تكون معدومة بالنسبة للشخص الاعتباري.

أما أهلية الوجوب فقد اختلف الفقهاء في ثبوتها لغيرالانسان فبعضهميثبتها،وبعضهم لا يثبتها لغير الإنسان وقد كان دليل آراءهم الأحكام الثابتة للوقف والمسجد وبيت المال(٣٣).

وقد اكتسبت بعض الكائنات الحقوق القانونية للإنسان اهمه التمتع بالحقوق والالتزام بالواجبات فظهر مفهوم الشخص الاعتبارى كما اسلفنا، وقد اخذ به الفقه الإسلامى وطبقه على عدد من الجهات والمؤسسات العامة(٣٤)

ويعتبر الوقف من أهم المؤسسات في الدولة المسلمة، ومن أعظمها أثرا في حياة الأمة، وعليه تعتمد المساجد، ومراكز حفظ القران.

والوقف مؤسسة غير مملوكة لأحد لأنها تخرج عن ملك الواقف ولا يدخل في ملك احد فهو شخص يتمتع بالذمة وبكل مقومات الشخصية الاعتبارية، وعلى الوقف يمكن قياس المؤسسات والهيئات.كما أن

[32] انظر علم اصول الفقه الاستاذ عبد الوهاب خلاف ط ٢٠ ،احكام المعاملات الشرعية على الخفيف ط٣٠

[33] مغنى المحتاج للشربينى ح١ ص٤١٢

[34] الشخصية الاعتبارية فى الفقه الاسلامى،احمد عبدالله ص- ١١٢-١٢٧

الفقهاء أوجبوا الزكاة في مال الصبي والمجنون معتمدين علي عموم النصوص التي دلت علي وجوب الزكاة في مال الأغنياء مطلقا عليه طالما الأمر كذلك فيتضح أن مناط وجوب الزكاة علي المسلم هو المالية (٣٥).

وهكذا ظلت هذه المصلحة واضحة وبينة للفقهاء وقد نقل عن النووي في المجموع قوله: (أن مقصود الزكاة سد غلة الفقراء من مال الأغنياء شكرا لله تعالي وتطهيرا للمال)(٣٦).

أن الفقه الإسلامي أعتمد الشخصية الاعتبارية (العامة والخاصة)ورتب عليها الحقوق والالتزامات بدءا بالدولة والمؤسسات والوقف و الهيئات.

ولقد جاء في كثير من القوانين أن الأموال المستثمرة من الشخصيات الاعتبارية تعامل معاملة الملك الواحد، ومبدأ الخلطة الذي قال به الفقهاء، وهو يقضي بزكاة المال الواحد بغض النظر عن الأشخاص المالكين لأنصبتهم وكذلك القياس ،لأنه مال نامي وله مقدرة تكليفيه، فحكم النماء يتناول موضوع المال بمختلف صوره وأشكاله.

ثانيا: ما جدَّ في أوعية الزكاة (الأموال المستحدثة)

كثير من الفقهاء والعلماء في عصرنا تنبَّهوا إلى كثير مما جدَّ من الأموال التي يمكن إلحاقها بأوعية الزكاة، وقد بدأ بعض الباحثين في البحث فيماجد من الأموال لتحديد كونها صالحة لأخذ الزكاة منها أو غير صالحة، ومنها:

-أنعامالاستنساخ والذى أصبحواقعاً وحقيقيا ،فهل تصلح الأنعام المستنسخة أن تكون من أوعية الزكاة؟ وأن تؤخذ منها الزكاة؟ على قاعدة من يرى أن الأصل التضييق في أوعية الزكاة وأموالها، والاقتصار على ما جاءت النصوص بتحديده منها، يخرّج أنه لا تجب الزكاة في الأنعام المستنسخة ولا يصح.

وعلى قاعدة من يذهب إلى التوسيع في أوعية الزكاة ويرى صحة إلحاق الأنعام المستنسخة بغيرها من الأنعام.وهو الذي نراه ونرجِّحه، لقاعدة التوسيع.

ما جدَّ من المعادن:

وقد جدَّ من المعادن وعلى أنواعها من الجامدة والسائلة الكثير، كالكروم الذي يدخل في صناعة الأسلحة، والبوتاسيوم، والفحم الحجري، وكذلك البترول، وغيرها، فإنها جميعاً لا تخرج عن كونها معادن، فتأخذ حكم المعادن في وجوب الزكاة وفي مقاديرها وأنصبتها وشروطها، مع الترجيح لكل ما يؤدي إلى توسيع مواعين الزكاة واوعيتها.

ولكن الذي يحتاج إلى تكييف:

أن أغلب هذه المعادن تدخل في سلطان الدولة، فهي من أموال الدولة، وأموال الدولة لا تجب فيها الزكاة لأنها ملك بيت المال ولا مالك له معيَّن، وينتفع بها الجميع بما فيهم الفقراء والمساكين وجميع أصناف المستحقين للزكاة، ولهذا قيل: لا تجب الزكاة في مال فيء ولا في خُمس غنيمة، لأنه يرجع إلى الصرف في مصالح المسلمين(٣٧).

---

[35]- المرجع السابق ص١٦

[36] المجموع شرح المهذب للإمام النووي، دار الفكر ٣٣٠/٥.

37/ المغني- ابن قدامة كتاب الفيءوالغنيمةوالصدق- مرجع سابق - ٢/ ٦١٠

وعليه فلا زكاة في البترول ولا في غيرها من المعادن المستحدثة، إن كان جميعها في مال الدولة.

قد يُنقِّب عن هذه المعادن شركات استثمارية خاصة كانت أو عامة، فتخرج بنصيب من هذه المعادن، فعلى هذه الشركات خاصة الزكاة دون الحكومة.

وإن كانت هذه الشركات لغير المسلمين، فلا تؤخذ منها الزكاة، ولكن يؤخذ منها نصيب على قدر الزكاة أو أزيد، تخصص لمنافع الفقراء والمساكين والمؤلفة قلوبهم وفي الرقاب والغارمين وابن السبيل.

إن كانت الدولة هي التي تنقِّب بغرض الاتِّجار والاستثمار، وأن يكون العائد والريع والفائدة والربح لاستمرار الاتجار وازدياد عائده، فالزكاة منها تؤخذ، لأنَّ كل مال كان للاتجار فهو وعاء للزكاة، بخلاف ما إذا كان العائد من الاتجار مقرر أن يخصص في المنافع العامة وخدمات الرعية، ففي هذه الحالة لا يخضع مال الدولة إلى زكاة. والله تعالى أعلم.

نتاج المعادن وما يلحق بها:

وبعض نتاج المعادن أصبحت اليوم من الأموال النامية، بل تدر أرباحاً عظيمة، وفوائد كبيرة، ويعمل في استثمارها والاتجار فيها الشركات الكبرى، وأغنى الأغنياء، وأصحاب المليارات، وأشير إلى نوعين من أنواع نتاج المعادن، هما: نتاج المعادن الجامدة، وهي المعروفة بالطاقة، ونتاج المعادن السائلة وهي المعروفة بالغاز.

المطلب الثالث: أسلوب الجباية في بعض الدول العربية

تجربة تفعيل الزكاة في السودان (٣٨)

وقد كان الهدف من هذا القانون إحياء شعيرة الزكاة واداء صدقات التطوع في المجتمع بوجود صندوق له شخصية اعتبارية ومحكوم بالقانون. لكن أمر جمعها تطوعاً واختياراً. للصندوق لجنة تنفيذية. واستطاعت هذه اللجنة وضع أسس ودراسات مستحقي الزكاة.

بعد تجربة الزكاة، تم ضم الزكاة للضرائب أصبحت تجمع بصورة إلزامية، وألغيت كل الضرائب المباشرة واستعادت ولاية الدولة على الزكاة لذلك صدر قانون للزكاة والضرائب في العام ١٩٨٤م، وبموجبه فرضت ضريبة تكافل اجتماعي على غير المسلمين تعادل نسبة الزكاة.

تطور عمل الزكاة ليصبح له أهداف واضحة واستراتيجية تبنى على أسس علمية وعملية بمشاركة أهل خبرة وكفالة وخطط وبرامج واسعة وجهات إشرافيهلتنفيذها. فأنشأ المجلس الأعلى لأمناء الزكاة كما تم تكوين لجنة للفتوى تبحث المستجدات في فقه وتطبيق الزكاة ولجنة للمظالم.

والأهداف التي يرمى ديوان الزكاة الى تحقيقها والمتمثلة في إرساء قيم ومعاني التكافل والتراحم في المجتمع.

صندوق الزكاة فى لبنان:

لقد انشئ صندوق الزكاة في لبنان في العام ١٩٨٤ م،وهو أحد مؤسسات دار الفتوى الذي ينشط في المجالات الخيرية، الاجتماعية ولإنمائية، بهدف جمع زكاة المسلمين وإيصالها بالشروط الشرعية لمستحقيها

[38] / موقع الامانة العامة لديوان الزكاة بالسودان

الذين حددهم سبحانه وتعالى بقوله: "إِنَّمَا الصَّدَقَاتُ لِلْفُقَرَاءِ وَالْمَسَاكِينِ وَالْعَامِلِينَ عَلَيْهَا وَالْمُؤَلَّفَةِ قُلُوبُهُمْ وَفِي الرِّقَابِ وَالْغَارِمِينَ وَفِي سَبِيلِ اللَّهِ وَابْنِ السَّبِيلِ ۖ فَرِيضَةً مِنَ اللَّهِ ۗ وَاللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ "(٣٩).

يعمل صندوق الزكاة على إحياء هذه الفريضة الربانية، وتخفيف معاناة أهل الفقر والحاجة، تحقيق المجتمع المتكافل والمنتج، ويعنى عناية خاصة بالأيتام ضمن أسرهم ويعمل على تنمية المجتمعات الريفية.

لديه العديد من البرامج الحيوية: كالمساعدات المالية الدائمة للعجزة والأرامل والمرضى، والمساعدات الطارئة، المساعدات المرضيةكما يقدم الخدمات الطبية عبر مركزه الصحي في بيروت من الأسر المحتاجة.

- لصندوق الزكاة لجنة تضم نخبة من علماء ورجال المجتمع ولجنة مؤلفة من نخبة من سيدات المجتمع.
- شارك ونظم العديد من المؤتمرات والندوات وورش العمل التي تعنى بالزكاة ومستجداتها وتطبيقاتها المعاصرة، ووقَّع مع المعهد الإسلامي للبحوث والتدريب التابع للبنك الإسلامي للتنمية في جدة مذكرة تفاهم للتعاون المشترك في إقامة الندوات والمؤتمرات العلمية المتخصصة.

بيت الزكاة الكويتي:

يسعى بيت الزكاة منذ تأسيسه إلى وضع القوانين واللوائح المنظمة لجميع الأعمال والخدمات التي يقدمها مدعمة بإعداد منهجيات العمل, وواصل البيت عبر سنوات عمله في تطوير الخدمات من خلال تبسيط إجراءات العمل وتوسيع نطاق الخدمات التي يقدمها, بالتزامن مع الارتقاء في أداء العمل على مختلف المستويات, وصولاً إلى جودة المنتج أو الخدمة المقدمة لكل الأطراف التي يتعامل معها, وعملاً بالتوجيه النبوي "إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه": قررت إدارة بيت الزكاة تطبيق مفاهيم الجودة العالمية (الأيزو) عبر إنشاء مكتب ضبط الجودة لضمان تنفيذ متطلبات مواصفة نظام إدارة الجودة ويعتمد منهج مكتب ضبط الجودة في تطبيق مواصفات الجودة العالمية في بيت الزكاة على دعائم أساسية منها: السعي إلى تلبية متطلبات العملاء ووضع ذلك هدفاً أساسياً تُسخر من أجله كافة الجهود. مشاركة جميع موظفي بيت الزكاة في تطبيق وتبني مفهوم الجودة،ومن جهة أخرى، قام البيت بإنشاء مكتب التواصل مع كبار المحسنين، وتوفير الكثير من قنوات التحصيل،ولهذا المكتب أثر إيجابي في زيادة موارد البيت من جانب ومراعاة ظروف المتبرعين وتوفير وقتهم وجهدهم. كما افتتح بيت الزكاة الكثير من الفروع والمراكز الإيرادية وصالات استقبال المتبرعين والمتبرعات لتحقيق هذا الهدف. وتتضمن أعمال البيت كذلك إقامة علاقات دائمة مع الكثير من الشركات لتوضيح أنشطة البيت، ويتم التواصل مع الشركات والجمهور الكريم من خلال مكتب التواصل.

ويعقد بيت الزكاة دورات في المحاسبة لجميع انواع اموال الزكاة. وتعد زكاة الشركات رافداً عظيماً من روافد الزكاة، إذا أخرجت زكاة مالها فإنه تتجمع الأموال الطائلة التي نستطيع بها حل جميع مشاكلنا الاقتصادية. وفي الكويت تقوم بعض الشركات والجمعيات التعاونية بإخراج زكاة أموالها وتسليمها لبيت الزكاة. وإيماناً من بيت الزكاة بأهمية زكاة الشركات في تنمية المجتمعفقد بادر منذ عام ١٩٩٢ إلى عقد دورات تدريبية مجانية لتدريب المحاسبين على كيفية استخراج زكاة الشركات التي يعملون. وتهدف الدورات الى نشر الوعي بفريضة الزكاة والتعريف بالأسس والمبادئ المحاسبية لاستخراجها، كما تهدف إلى تحقيق نوع من التواصل مع الشركات والمؤسسات التي تقدم تبرعاتها للبيت إضافة إلى ما يمثله انعقاد هذه الدورات

[39] / سورة التوبة الآية ٦٠

سنوياً من فرصة اعلامية يتم خلالها التعريف بمشاريع وأنشطة بيت الزكاة، وتهدف الدورة إلى تزويد المشاركين بالمعارف والمهارات المختلفة وحضر الدورات مئات المشاركين ممن ينتمون إلى الكثير من الجهات العاملة في المجالات الاقتصادية داخل الكويت.

وقد اعتمد تطبيق الزكاة في الوطن العربي بعض الدول العربية منها: الاردن البحرين السعودية السودان العراق الكويت ليبيا مصر اليمن.

يري الباحث:

هذه من أكثر الدول الإسلامية تقنينا لأسلوب جباية الذكاة من بين الدول الأخرى. ولكن ليس ذلك هو الأسلوب الأمثل، فمازالت هناك مشاكل كثير في تلك الدول فيما يختص بالفقر والبطالة.

ويري الباحث ان الأسلوب الأمثل لا يكون فقط في جباية الزكاة ولكن يكون ذلك متلازما مع كيفية الاستفادة منها، حتى يتحقق الامر المطلوب من وجوبها.

لذلك توصي الباحث في هذه الجزئية بضرورة تبني أسلوب أمثل لجباية الزكاة وكيفية الاستفادة منها وذلك عبر مؤتمر إسلامي جامع يكون الغرض منه فقط طرح الأفكار الخاصة بأسلوب الجباية الأمثل للزكاة.

المبحث الثاني

الأثار المترتبة على تفعيل الزكاة

المطلب الأول: الاستفادة من حصيلة الزكاة في حل المشكلات الاقتصادية (الفردية والمجتمعية)

من أخطر المشكلات التي عانى منها العالم الركود الاقتصادي، ولقد عانت البلاد الإسلامية من نفس المشكلة واختلفت الآراءفياسباب المشكلة وكيفية حلها والوقاية ورقم تعدد الاسباب ولكن يرجح الاكثرون أن السبب الرئيس للركود هو الأحداث العالمية الحالية. ويسعى الاقتصاديون الى وضع الكثير من الحلول،وعلى الرغم من كثرة الحلول والمقترحات لعلاج الركود الاقتصادي، إلا أن المشكلة ما زالت قائمة من هنا اتجهت بعض الدراسات إلى البحثعن وسائل في الاقتصاد الإسلامي في معالجة الركود الاقتصادي(٤٠).

وتبين من هذه الدراسة الموجزة أن إحدى الوسائل التي وضعها الإسلام لعلاج هذه الأزمة هي فريضة الزكاة وإمكانياتها نحو التأثير في علاج الركود الاقتصادي.

الركود الاقتصادي: هو انخفاض في الطلب الكلي الفعلي الذي يؤدي إلى بطء في تصريف السلع والبضائع في الأسواق، ومن ثمَّ تخفيض تدريجي في عدد العمالة في الوحدات الإنتاجية، وتكديس في المعروض والمخزون من السلع والبضائع وتفشي ظاهرة عدم انتظام التجار في سداد التزاماتهم المالية وشيوع الإفلاس والبطالة.

فريضة الزكاة وأثرها في الحد من الركود الاقتصادي:

والزكاة لها دور فعَّال في التضييق على عناصر الإنتاج المعطلة، ولها مقدرة فائقة في محاربة البطالة، ولها أثر واضح في توزيع الدخل والثروة، كما أن بعض أحكام الزكاة لها تأثير للحد من الركود الاقتصادي.

40/ الركود وسبل معالجته في الاقتصاد الإسلاميأعباله كامل

لقدحذر الإسلام منتعطيل عناصر الانتاج وراس المال ووعد الذين يكنزون المال ويوقفون حركة الاقتصاد بتجميد المال وتعطيله بعذاب اليم قال تعالى﴿وَالَّذِينَ يَكْنِزُونَ الذَّهَبَ وَالْفِضَّةَ وَلاَ يُنفِقُونَهَا فِي سَبِيلِ اللَّهِ فَبَشِّرْهُم بِعَذَابٍ أَلِيمٍ،يَوْمَ يُحْمَىٰ عَلَيْهَا فِي نَارِ جَهَنَّمَ فَتُكْوَىٰ بِهَا جِبَاهُهُمْ وَجُنُوبُهُمْ وَظُهُورُهُمْ ۖ هَٰذَا مَا كَنَزْتُمْ لِأَنفُسِكُمْ فَذُوقُوا مَا كُنتُمْ تَكْنِزُونَ " (٤١)

والاكتناز هو حبس المال، سواء للزكاة او الإنفاق وعدم مداومة الاستثمار، و لم يقف عند حد تحريم الكنز فقط بل نظم لنا فريضة عملية لتحريك النقود لتؤدي دورها في إنعاش الاقتصاد، و تبين لنا أثر فريضة الزكاة في تشغيل رأس المال واستثماره، اذأن الشارع أوصى باستثمار المال ليدفع المسلم الزكاة من ربحه، وبذلك يحافظ على رأسماله ويعمل على تنميته، والشاهد على ذلك قولهﷺفي ضرورة استثمار الأموال حتى لا تأكلها الزكاة، (من ولي يتيماً له من ماله فيتجر منه ولا يتركه حتى تأكله الصدقة) (٤٢).

واصبح واضحا في هذا العصر ضرر الاكتناز وكيف أنه يؤدي إلى الركود الاقتصادي، حيث انه يوقف حركة عجلة النشاط الاقتصادي ويقلل من توسيع ميادين العمل.

وقال بعض الباحثين(لم يعرف العالم بأسره نظاماً اقتصادياً مثل النظام الإسلامي في حله لمشكلة تراكم الثروة المعطلة دون أن تستثمر في تحسين الأحوال المعاشية للمجتمع، فالزكاة تعمل على سرعة دوران رأس المال إذ إنها تشجع صاحب المال بطريق غير مباشر على استثمار أمواله حتى يتحقق فائض يؤدي منه الزكاة، ومن ثمَّ فقد استفاد صاحب المال من استثماره بالربح، وأفاد المجتمع بأداء حق المستحقين بالزكاة، وهذا ما يؤدي إلى دوران رأس المال وتحريكه، فالزكاة دافع للأموال نحو الاستثمار، ونظراً لأن الإسلام لا يتعامل بالفائدة، فإن هذه الاستثمارات ستكون في أصول إنتاجية تحتفظ بالقيمة الحقيقية لرأس المال في صورة قوة شرائية حقيقية)(٤٣).

كما ان أثر الزكاة واضح في توزيع الثروة بين أفراد المجتمع فهي تؤخذ من الغني وتعطى للفقير، بنسبة محددة من عند الله هذه النسبة تسبب كسباً للفقير أكثر من خسارة الغنى، وتكون النتيجة منفعة المجتمع الكلى ويزيد دخل الفقير عن طريق الزكاة وإعادة توزيع الدخل لصالح الفقراء مما يذيد من حركة النشاط الاقتصادي لوجود قوة شرائية أ مما يسهم في الحد من الركود الاقتصادي.

دورالزكاةفي معالجة مشكلة الفقر الجوع والمرض:

أعلنت منظمة الصحة العالمية أن ١٢ مليون طفلاً يموتون سنوياً في الدول النامية قبل أن يبلغوا الخامسة من عمرهم. وذكر فيالتقرير أن الوفيات تنتج عن أمراض متعددة يسهل تجنبها إذا توفرت الموارد اللازمة. وأن مكافحة الفقر المدقع الذي يعانيه أكثر من خمس العالم بات ضرورة لتحسين الحالة الصحية في العالم الثالث.

واوضح التقرير ايضا: أن الفقر هو السبب الرئيسي وراء عدم توفر المياه النظيفة والظروف الصحية السليمة وعدم توفر الأدوية ووسائل العلاج الأخرى. وأكد أيضاً أن أكثر من ٢٠٠ مليون طفل، حوالي ثلث أطفال العالم، يعانون من سوء التغذية بسبب الفقر.إن ضحايا سوء التغذية في العالم تشكل أكبر نسبة بين

41/ التوبة: ٣٤، ٣٥.

42/ سنن الترمذي،باب الذكاة ٣٠٨ ،ح٣ ، ص٣٢،الحديث رقم ٦٤١، الحديث ضعفه الترمذي وقال هذا الحديث فى اسناده مقال .

43/ الاقتصاد الإسلامي د. منذر قحف، ص١١٩

وفيات الأطفال وخاصة حين يتضافر عاملا الجهل والفقر، ولعل عدم تمكن الأسر الفقيرة من شراء اللحوم والبيض والحليب بما يكفي حاجتها يؤدي في المقام الأول إلى ما يسمى بالعوز البروتيني الحروري. (٤٤).

هذا ما جاء في تقرير لمنظمة الصحة العالمية، ونجهل نحن ان الحل في ديننا الحنيف فالإسلام بتعليماته الجميلة، ونظام الزكاة فيه، وجهنا إلى مكافحة الجوع بإطعام الطعام وجعله من أسمي انواع الصدقات وهكذا يصف القرآن الحوار مع أهل النار ويخبرنا ان عدم اطعام المسكين سبب من اسباب دخولهم إليها قال تعالى: "مَا سَلَكَكُمْ فِي سَقَرَ، قَالُوا لَمْ نَكُ مِنَ الْمُصَلِّينَ،وَلَمْ نَكُ نُطْعِمُ الْمِسْكِينَ" (٤٥).

وقال تعالى:"أَرَأَيْتَ الَّذِي يُكَذِّبُ بِالدِّينِ فَذَلِكَ الَّذِي يَدُعُّ الْيَتِيمَ يَحضَ عُلَى طَعَامِ الْمِسْكِينِ فوَيَلٌ لِلْمُصَلِّينَ الذِينَ هَمْ عَنْ صَلاَتِهِمْ سَاهُونَ الَّذِينَ هُمْ يُرَاءُونَ وَيَمْنَعُونَ الْمَاعُونَ (٤٦)فجعل صفات أهل جهنم البخل وعدم إعطاء الفقراء حقهم من الطعام والكساء. ولم يكتف بهذا، بل جعل من كمال إيمان المؤمن، أن لا يبيت متمتعاً بنعمة الشبع وجاره جائع.

و في حديث انس بن مالك رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ: " ما آمن بي من بات شبعاناً وجاره جائع إلى جنبه وهو يعلم "(٤٧)وعن أبي ذر الغفاري رضي الله عنه أن النبي ﷺقال: " يا أبا ذر إذا طبخت مرقة فأكثر ماءها وتعاهد جيرانك ".([٤٨])

إن الزكاة تدفع عوناً للفقراء والمساكين والمحتاجين، حتى لا يجوعوا ولا يعروا.

وقد روي عن سيدنا علي بن أبي طالب أنه قال: إن الله فرض على أغنياء المسلمين في أموالهم بقدر الذي يسع فقراءهم، ولن يجهد الفقراء إذا جاعوا أو عروا إلا بما يصنع أغنياؤهم (٤٩).

يتحدث العلماء والباحثون عن دور الزكاة في تنشيط وتنمية المجتمع الإسلامي؛ في كافة المجالات الاقتصادية والاجتماعية.

فالزكاة على مستوى الاقتصاد الكلي لها دور أساسي في السياسة المالية للدولة من خلال تحقيق المستويات المرغوبة والمناسبة من الأسعار، وتكييف نمط الاستهلاك بتوفير القدر اللازم من السلع والخدمات التي تكفل مستوى لائق للمعيشة.

والسياسة المالية تشكل حجر الزاوية في السياسة الاقتصادية وما يرتبط بينهما من السياسة النقدية التي تقوم على تنظيم السيولة العامة للاقتصاد بهدف المحافظة على مستوى العمالة الكاملة والتخفيف من البطالة وخدمة المجتمع تنموياً. وعلى مستوى الاقتصاد الجزئي؛ فإن للزكاة دوراً من خلال تأثيرها على دخول وثروات المكلفين، وتأثيرها كذلك على أثمان عوامل الإنتاج والمنتجات، وكذلك تأثيرها على العرض والطلب في السوق ومرونتها.

كما ان استحضار فوائد الزكاة تدل على انها امر ضروري لإصلاح الفرد والمجتمع، فهي تدفع حاجة الفقراء وهم يمثلون الغالبية في البلاد كما انها ترفع من شان المسلمين وتزيل الأحقاد والضغائن التي تكون في

---

[44]/ جريدة تشرين الدمشقية في عددها ٦٢١٩ في تاريخ ٢ / ٥ / ١٩٩٥

[45] / المدثر: اية (٤٢ – ٤٤)

[46] / الماعون: آية ١ – ٣).

[47]/ رواه الطبراني في الكبير والبراز وإسناده حسن.

[48]صحيح مسلم، كتاب البر والصلة والاداب، ج ٤،ص، ٢٠٢٥ ،رقم الحديث ،رقم الحديث ٢٦٢٥ دار احياء التراث العربي

[49]/ رواه الطبراني، وضعفه الهيثمي (مجمع الزوائد).

صدور الفقراء، كما ان فيها تنمية للأموال وتكثيرا لبركتها وتوسعة وبسطا للأموال فإذا صرف منها شيء اتسعت دائرتها وانتفع بها كثيرا من الناس. والله أعلم

المطلب الثاني: تبني المفهوم المؤسسي في جمع الزكاة بدل المفهوم الفردي

تأصيل الجانب المؤسسي للزكاة:

إن ولاية الصدقات هي إحدى الولايات في الدولة الإسلامية وهى إحدى واجبات الحاكم لقوله تعالى ﴿خُذْ مِنْ أَمْوَالِهِمْ صَدَقَةً تُطَهِّرُهُمْ وَتُزَكِّيهِم بِهَا﴾(٥٠) فهذا خطاب من الله عز وجل لنبيه ﷺوللحكام من بعده(٥١)، وكذلك النص على العاملين عليها ضمن مصارف الزكاة, وهو ما قام به الرسول ﷺوالخلفاء من بعده, وبناء على ذلك يقول الماوردي من ضمن واجبات الحاكم «والسابع جباية الفيء والصدقات على ما أوجبه الشرع نصاً واجتهادا من غير خوف ولا عسف، والثامن تقدير العطايا وما يستحق في بيت المال من غير سرف ولا تقتير ودفعه في وقت لا تقديم فيه ولا تأخير»(٥٢) وأنشئ لذلك بيت مال الزكاة وديوان الزكاة عليها وهذا لا يكون إلا من خلال شكل مؤسسي يشرف عليه الحاكم.

وحديث معاذ بن جبل (٥٣)(أعلمهم أن الله افترض عليهم في أموالهم صدقة) (٥٤)، والشاهد في هذا الحديث قوله ﷺأن الزكاة تؤخذ من أغنيائهم فترد علي فقرائهم ،تؤخذ أخذا ويردها راد، لا تترك للاختيار.

ثم جاء في الحديث (فان هم أطاعوك لذلك)، فلا طاعة إلا فيما وجبت الطاعة فيه والحديث يدل دلالة صراحة أن الدولة هي صاحبة الحق في اخذ الزكاة وكان النبي ﷺيتولى جمع الزكاة وتوزيعها، ويرسل عماله إلى الأقاليم يجبون الزكاة ويوزعها علي المستحقين من الأصناف الثمانية.

كان رسول الله مثلا رائعا لكل المسلمين في زهده وعفته ، فاقبل الناس علي إخراج الزكاة ، مما أشاع المساواة والعدالة في جوانب الجزيرة العربية التي كانت قبل الإسلام يعم فيها مظاهر الفوارق ، ولقد اهتم الرسول بفريضة الزكاة وكان ينتقي السعاة و يحذرهم من الغلول، فقال النبي ﷺ: (من استعملناه علي عمل فرزقناه رزقا فما اخذ بعد ذلك فهو غلول)(٥٥).أمرهم رسول الله أن يأخذوا العفو ويتوقوا كرائم أموالهم، وإخلاص النية فيكون لهم الثواب العظيم روي رافع بن خديج رضي الله عنه قال: (قالﷺالعامل علي الصدقة بالحق كالغازي في سبيل الله حتى يرجع)(٥٦).

هذا دليل علي أن الزكاة يأخذها الحاكم ويوزعها علي مستحقيها ولما توفي رسول الله ﷺواستخلف أبو بكر بعده وارتدت العرب، وقالوا لا نؤدي الزكاة فقال أبو بكر رضي الله عنه: (والله لأقتلن من فرق بين الصلاة والزكاة، فان الزكاة حق المال والله لو منعوني عناقا كانوا يؤدونها لرسول الله لقاتلتهم علي منعها) قال عمر:(فوالله ما هو إلا إن شرح الله صدر أبي بكر للقتال، فعرفت انه الحق) (٥٧). وسار الخلفاء الراشدين والتابعين علي نهج الرسول ﷺوأبي بكر في جمع الزكاة.

٥٠/ الآية ١٠٣ من سورة التوبة.

٥١/ تفسير القرطبي ٢٤٤/٨-٢٤٦.

٥٢/ الأحكام السلطانية للماوردي-مطبعة مصطفى الحلبي بمصر صـ١٦.

53/ معاذ بن جبل الخزرجي شهد بدراً وتوفي بالأردن سنة ١٨. الإصابة في تمييز الصحابة لابن حجر.

54 / الحديث سبق تخريجه في صفحة ...

55/ أخرجه أبو داود في سننه (٢٩٤٣)، وصححه الألباني.

56/ أخرجه أبو داود في سننه (٢٩٣٦)، والترمذي في سننه (٦٤٥)، وابن ماجه في سننه (١٨٠٩). وصححه الألباني

57/ أخرجه البخاري في صحيحه (١٤٠٠)، ومسلم في صحيحه (٣٢).

استدل الشيخ الإسلام الحافظ بن حجر بحديث معاذ بن حينما بعثه الرسول ﷺإلي اليمن، الذي سبق تخريجه أن الإمام هو الذي يتولى قبض الزكاة وصرفها فمن امتنع عنها أخذت منه قهرا (٥٨) ونقل هذا الاستدلال الإمام الشوكاني في نيل الأوطار.

ولقد تنادي أهل الاختصاص من الفقهاء والعلماء لتبادلوا الرأي في أمر الزكاة شعيرة وممارسة، حيث كان المؤتمر الفقهي الأول للزكاة ثم توالت المؤتمرات بعد ذلك.

الوضع التنظيمي الحالي للزكاة في دول العالم الإسلامي

وبالنظر في ذلك يمكن التمييز بين عدة نماذج هي:

النموذج الأول: ويقوم على وجود قانون للزكاة والجباية الإلزامية وجهة أو منظمة حكومية تتولى عملية الجمع والتوزيع إما بنفسها أو بمشاركة شعبية بواسطة لجان محلية، وهذا النموذج موجود في كل من: المملكة العربية السعودية والسودان واليمن وليبيا وباكستان وماليزيا.

النموذج الثاني: ويقوم على وجود قانون لجهة الزكاة (صندوق أو بيت الزكاة) يتلقى الزكاة طواعية من المسلمين وتوزيعها بإشراف حكومي وشعبي، وهذا النموذج موجود في كل من: الأردن والبحرين والكويت.

النموذج الثالث: عدم وجود قانون للزكاة أو لجهة الزكاة ولكن تقوم بعض المنظمات الخيرية غير الحكومية بتلقي الزكوات طواعية من المزكين وصرفها وترك الجزء الأكبر للأفراد يزكون أموالهم بأنفسهم، وهذا النموذج موجود في باقي الدول الإسلامية.

النموذج الرابع: وجود منظمات خيرية إسلامية تعمل على المستوى الدولي وعددها حوالي ٨٦ منظمة يتم التنسيق بينها بواسطة المجلس الإسلامي العالمي للدعوة والإغاثة ومقره القاهرة فتقوم هذه المنظمات بتجميع التبرعات بشكل عام والزكوات بشكل خاص وتقوم بصرفها على مستوى دول العالم الإسلامي.

وبالنظر في هذه النماذج يتضح ما يلي:

١-عدم وجود إلزام قانونى بدفع الزكاة في أغلب دول العالم الإسلامي، الشئ الذى يضعف حصيلة الزكاة.

٢-عدم وجود منظمة متخصصة تقوم على جمع الزكاة وتوزيعها في أغلب دول العالم الإسلامي، وهذا من شأنه أن يجعل جهود إدارة الزكاة مبعثرة بدون تنسيق.

٣-عدم وجود تنسيق بين المنظمات غير الحكومية التي تقوم بجمع الزكاة وهذا مما يكرر عمليات الصرف للشخص الواحد وترك المحتاجين.

٤-نقص الوعي بأهمية الزكاة وأحكامها وتدريب المتخصصين ، مما يقلل الحصيلة ويحدث أخطاء في حساب الزكاة المستحقة وأوجه صرفها.

الأثار المترتبة على تبني المفهوم المؤسسي والقضاء على البطالة

البطالة هي مشكلة اقتصادية واجتماعية، وإنسانية ذات خطر كبير، فإذا لم تجد العلاج الناجح تفاقم خطرها على الفرد والاسرة والمجتمع، ولقد كره الإسلام البطالة، وحث على العمل والمشي في مناكب الأرض.

58/ فتح الباري للحافظ بن حجر العسقلاني في شرح حديث كتاب الزكاة، ج٣، ص٢٣

ومن الجانب الأخر فأن وظيفة الزكاة ليست إعطاء دراهم معدودة من النقود، وإنما وظيفتها الصحيحة في تقديرنا هي تمكين الفقير من إغناء نفسه بنفسه، بحيث يكون له مصدر رزق ثابت يغنيه عن طلب المساعدة من غيرة.

عليه نجد إن من الأثار المترتبة على تبني المفهوم المؤسسي في جمع الزكاة هو زيادة المحصلة المالية للجهات الحكومية المسئولة عن الزكاة، مما يؤدي إلي زيادة الرقعة المستفيدة من تلك الأموال.

كذلك يمكن أن تساهم بصورة فعالة في تخفيض نسبة العطالة وذلك عن طريق الاتي:

- تمويل مشاريع دعم وتشغيل الشباب.
- تمويل المشاريع المصغرة.
- دعم المشاريع المضمونة للشباب
- مساعدة المؤسسات الغارمة القادرة على الانتعاش.
- إنشاء شركات بين صندوق استثمار أموال الزكاة والبنوك من اجل استيعاب الباحثين عن العمل.

الخاتمة

قال تعالى: (**رَبِّ أَوْزِعْنِيْ أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى** وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِين)

لك الحمد ربي في البدء والمنتهي حمدا دائما أبدا.وبعد:

فإن الله تعالي قد فرض الزكاة لتحقيق التوازن في الحياة الدنيا فكانت دواء يشفي أمراض المجتمع البشري، ولما كانت تلك الأمراض متباينة من عصر ألي آخر فأنه ينبغي أن ينظر إلى الزكاة بما يلائم ظروف كل عصر فهي ذات فوائد جم يطول الحديث عنها وهي فوائد متجددة ومتنامية ويظهر منها الجديد في كل يوم وحيث أن الدين الإسلامي هو دين لكل الأزمان والعصور. لذلك لابد من الإحاطه والإدراك الكامل لتحقيق المقصد الكلي واستيعاب المصالح العامة التي حرصت الشريعة علي حفظها ورعايتها وقد توصلت إلى عدة نتائج وتوصيات كما يلي :-

النتائج:

- التوسع في اوعية الزكاة يساعد كثيرا في القضاء على مشكلتي الفقر والبطالة ويدفع حركة النشاط الاقتصادي.
- الجهل بأحكام الشريعة بوجه عام وأحكام الزكاة بوجه خاص. سببا اساسيا لعدم الاستفادة المرجوة من شعيرة الزكاة.
- تبني المفهوم المؤسسي في جمع الزكاة له دور فى زيادة المحصلة المالية

–طرق الجباية الجبرية والممارسات الخاطئة لدى مؤسسات الزكاة له اثر سلبى .

–عدم تفعيل العقوبات الشرعية والمقررة في قوانين واللوائح وتطبيقها على الممتنعين

–إدخال الكم الهائل من رؤوس الأموال المستحدثة في أوعية الزكاة تساعد كثيرا على دفع حركة الاقتصاد الاسلامى

التوصيات:

- عدم الالتزام بمذهب واحد في القضايا التي تهم جميع المسلمين، وتصلح المجتمع المسلم.
- تكوين لجنة موحدة من علماء الفقه، والمتخصصين في العلوم الاقتصادية لدراسة الأمور العلمية والعملية الخاصة بتطبيق وتفعيل الزكاة .
- تأكيد ولاية الدولة علي الزكاة.
- تدريب الكوادر في النواحي الفقهية والإدارية والاقتصادية معا.
- نشر فقه الزكاة في المجتمع المسلم، بكافة وسائل الاتصال الحديثة.
- العمل على تثمير أموال الزكاة المحصَّلة لتكون رافداً سنوياً لاحتياجات المستحقين. وضع آليةٍ تمكِّن الفقراء من إعالة أنفسهم طوال حياتهم، وتكوين قاعدة إنتاجية منهم.
- تأهيل الأسر المحتاجة من خلال تعليمهم مهنة أو حرفة، أو دعم تصريف بضائعهمالمنتجة لتحويل الطاقات العاطلة إلى طاقات منتجة بشكل.
- إبعاد إدارة مؤسسات الزكاة عن القضايا السياسية والمسائل الشخصية والأهواء النفسية والتركيز على أعمال البر والإحسان.
- يجب ان تعمل الدول العربية والاسلامية كافة على تفعيل الزكاة لتحسين الوضع الاقتصادي في الدول النامية والفقيرة تأكيدا لعظمة الدين الإسلامي وتطبيقا لمبدأ التكافل الاجتماعي.
- -التعامل بحذر شديد مع العولمة واتباع سياسة الانتقاء في قبول ما يتوافق منها مع صالح الدول الإسلامية.
- تغير أنماط الإنتاج والاستهلاك والاستثمار السائدة في المجتمعات الإسلامية والتي تبعد كثيرا عن المنهج الإسلامي وتقوم على تبديد الموارد النادرة ويلزم لذلك تنمية الوعيالوطنيوالديني.
- العمل على سرعة امتلاك أدوات العولمة خاصة التقدم التكنولوجي.
- توحيد الجهود في الفترة الحالية في قبول الاتفاقيات المنظمة للعولمة حتى يكون للدول الإسلامية صوت مسموع.

المراجع

-القرآن الكريم

-أبحاث وأعمال الندوة الحادية عشر والندوة لقضايا الزكاة المعاصرة الكويت ٢٠٠٢.

-الاحكام السلطانية لابي يعلي الحنبلي مطبعة مصطفي الحلبي طبعة اولى ١٣٥٦هـ

-بدائع الصانع للكاساني مطبعة شركة المطبوعات العلمية ١٣٢٧

-الاقتصاد الإسلامي د. منذر قحف.

-تفسير القران الحافظ ابي الفداء اسماعيل بن كثير القرشي.

-جامع البيان عن تأويل القران ابي جعفر محمد الطبري طبعة دار الفكر بيروت.

-جامع الترمذي الامام ابي عيسى محمد بن عيسى الترمذي توفي سنة ٢٧٨.

-سنن ابي داؤود للإمام سليمان بن الاشعث السجستاني دار الحديث ط ١٤٠٨ هـ

-سنن بن ماجة للإمام بن ماجة طبعة عيسى الحلبي.

-السنن الكبرى لابي بكر احمد ابن الحسين البيهقي طبعة الهند ١٣٥٤ هـ

-سنن النسائي للحافظ ابو عبد الرحمن احمد النسائي مع شرح السيوطي ط دار الفكر ط اولي ١٨٤هـ

-صحيح البخاري للإمام ابي عبدالله محمد ابن اسماعيل البخاري ط دار الطباعة إسطنبول ١٩٨١م .

-صحيح مسلم للإمام ابي الحسن مسلم بن الحجاج النيسابوري دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع بيروت ١٤٠٣هـ.

-نصرة النعيم من اخلاق رسولنا الكريم - تأليف الشيخ صالح بن عبد الله امام الحرم المكي - دار الوسيلة للنشر والتوزيع - ط ٤.

-جريدة تشرين الدمشقية في عددها ٦٢١٩ في تاريخ ٢ / ٥ / ١٩٩٥

-النهاية في غريب الحديث والأثر، لأبن الأثير - تحقيق محمد الطناحي - وطاهر الزاوي - المكتبة العلمية - بيروت.

-الركود وسبل معالجته في الاقتصاد الإسلامي أ.عبدالله كامل.

-التطبيق المعاصر للزكاة دار النشر للجامعات القاهرة ١٤٢٥.

-تحفة المحتاج الى شرح المنهاج شمس الدين الرملي مطبعة عيسالحلبي توفي سنة ١٠٠٤.

-الاموال ابى عبيدة القاسمي بن سلام مطبعة دار الفكر العامة بيروت ١٤٠١ هـ

-بلوغ المرام من جمع ادلة الاحكام للحاظ شهاب الدين ابي الفضل محمد بن حجر العسقلاني طبعة الاولي.

- فتح الباري شرح صحيح البخاري للحافظ شهاب الدين ابي الفضل العسقلاني المطبعة الكبرى الاميرية طبعة دار الفكر بدون تاريخ.
- القاموس المحيط للفيروزبادي.
- لسان العرب لابن منظور ط بيروت ١٩٥٦ م.
- المجموع الامام محي الدين بن شرف النووي مطبعة المنيرية توفي سنة ٦٧٠.
- المحلي، للإمام ابي محمد علي بن احمد بن سعيد بن حزم الظاهري، المطبعة المنيرية، ١٣٥١ هـ القاهرة.
- مختصر الترغيب والترهيب للحافظ بن حجر العسقلاني دار الجبل بيروت مكتبة التراث الاسلامي القاهرة.
- الدراري المضية شرح الدرر البهية للإمام الشوكاني دار الكتب العلميةالطبعة الاولي1407 هـ -١٩٨٧م.
- فتح القدير للإمام الشوكانيدار ابن كثير، دار الكلم الطيب -دمشق، بيروتالأولى -١٤١٤ هـ
- المعجم الوسيط مجمع اللغة العربية بالقاهرة الطبعة الثانية ١٩٨٧ م .
- المغنى لابن قدامة مطبعة المنار مكتبة الرياض الحديثة.

دور التقويم الواقعي في تجويد مخرجات العملية التعليمية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة

د. منى عبد القادر بلبيسي*

الملخص

هدفت هذه الدراسة الى توضيح العلاقة ما بين التقويم الواقعي ومتطلبات الجودة الشاملة، ولتوضيح غرض الدراسة عملت الباحثة على مراجعة وتحليل الأدب السابق والدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة، و توصلت الى قوة العلاقة التي تربط ما بين التقويم الواقعي (الحقيقي) لمخرجات العملية التعليمية، باساليبه وادواته المتنوعة، وما بين تحقيق مبدأ الجودة الشاملة في العملية التعليمية التعلمية، وبناءً عليه اوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتقويم المتعلم في مواقف حقيقية ترتبط بواقعه في المواقف الحياتية المختلفة التي يتفاعل معها، وان يتم التركيز في عملية التقويم على المخرجات التعليمية التي اكتسبها من خلال الانشطة والبرامج التعليمية المقدمة له في ازمنة مختلفة وان يتم التركيز على المتعلم كونه اهم مخرجات العملية التعليمية التي يجب ان تتحقق بتعلمه مبادئ الجودة الشاملة مما يعزز لديه اتجاهات ايجابية نحو عملية التعلم ونحو مستقبله في نواحي مختلفة.

* أستاذ مساعد بجامعة القدس المفتوحة-فلسطين. mbalbeesi@qou.edu

The Role of Realistic Evaluation in Improve Its Output of The Education Process in Light of Modern Educational Trends

Abstract

This study aimed to clarify the relationship between realistic evaluation and the requirements of the comprehensive quality. To point out the purpose of the study,the researcher worked on reviewing and analyzing previous literature and studies related to the subject of the study. The researcher had found a strong relationship between realistic evaluation (real) of the output of the educational process, and between the achievement of total quality in the teaching-learning process principle. The researcher recommended the assessment of the learner in real life situations which are linked to the learners life and attitudes that he/she interacts with it. Also, the focus of the evaluation process should be on the learning outcomes gained through the activities and educational programs provided to the learner at differenttimes.

Moreover, the mainfocus is the learner being the most important outcome of the educational process that must be fulfilled by learning the principles of comprehensive quality output. This enhances positive attitudes towards the learning process and his/her future in different ways. The study recommended further studies about the importance of realistic evaluation in achieving comprehensive quality in the educational process and component outputs.

Key words: realistic evaluation, comprehensive quality

المقدمة:

من التوجهات الحديثة التي ظهرت خلال السنوات القلائل الماضية ما يعرف بالتقويم الواقعي، او التقويم المرتبط بالواقع، حيث واكب هذا النوع من التقويم ظهور نوع من التعلم يعرف بالتعلم الواقعي المرتبط بالواقع ويركز على الخبرات المرتبطة مباشرة بواقع المتعلم وحياته اليومية وما يصادفه فيها من مشكلات وقضايا، ومن ثم فان هذا النوع من التعلم لا يقف بالمتعلم عند حد المعرفة السطحية وخزن المعلومات، بل يركز على الفهم العميق والاستقصاء الدقيق وقدرة المتعلم على بناء معنى لما يتعلمه.

وبطبيعة الحال فان الاختبارات بصورتها التقليدية المعتادة لم تعد تصلح مطلقاً كوسائل وادوات للتقويم الواقعي، لذا لابد من تصميم اختبارات تتسم اسئلتها بان تكون ذات محتوى علمي دقيق تعكس طبيعة الاستقصاء العلمي وتركز على الفهم العميق وعلى اساليب التفكير وطرق بناء المعرفة وعلى قضايا ومشكلات مرتبطة بالواقع ولها اكثر من اجابة محتملة موضوعة في سياقات تتعدى حدود حجرة الدراسة.

وعلى ذلك نادت التوجهات الحديثة في مجال التقويم التربوي بضرورة العمل على تطوير اساليب وادوات القياس التقليدية كاختبارات المقال والاختبارات الموضوعية المعتادة، وتتبنى اشكالاً غير تقليدية من الاختبارات مثل: الاختبارات المنزلية النهائية التي تكون بمثابة مشروعات بحثية تحتاج لعدة ايام من البحث والتنقيب المستمر لكي يتم انجازها، واختبارات الكتاب المفتوح التي تركز على تطبيق ما لدى المتعلم من معرفة وخبرات سابقة في مواقف جديدة تتيح له اكتساب خبرات لاحقة. **(مروى البريك،٢٠١٣)**

مشكلة الدراسة:

برغم كافة التحديثات التربوية، وبرغم تحديات العصر الحديث فلا زالت مؤسساتنا التربوية تسودها اساليب التقويم التقليدية المتمثلة في حدها الأكبر بالامتحانات سواء الشفوية او الكتابية والتي تركز على قياس الجانب المعرفي لدى المتعلم بالاعتماد على المقررات والمناهج التعليمية وتهمل قياس جوانب الشخصية الأخرى الانفعالية والأدائية التي يمكن قياسها باساليب تقويمية غير اختبارية.

فعملية تقويم تعلم الطلبة تواجه جملة من التحديات ابرزها تدني مستوى معرفة اعضاء هيئة التدريس بجوانب القصورفي التقويم القائم على الاختبارات التقليدية، وتزايد حاجاتهم للمعرفة بادبيات التقويم بشكل عام، ومتطلبات تقويم اداء الطلبة القائم على نتاجات التعلم بمجالاتها ومستوياتها المختلفة، ونظرتهم الضيقة لثقافة التقويم في اطار ثقافة الجودة التي توجهها تعليمات المؤسسات التربوية بالتقويم والاختبارات التي تساوي بين الاختبارات والتقويم، وتوقفهم النسبي عند رصد الدرجات في سجل قوائم الطلبة، واعتبارها الخطوة التي تنتهي عندها عملية التقويم. **(عودة، ٢٠١٠)**

اسئلة الدراسة:

ان عملية تفسير نتائج هذه الدراسة من الأمور الأساسية التي يجب اعطائها اهتماما وتركيزاً من قبل المسؤولين عن عملية التقويم ، ولكي يتم حصر الفائدة المرجوة، **فان تحليل النتائج وتفسيرها يجب ان يتم بحيث يجيب عن الأسئلة التالية:**

١.ما المقصود بالتقويم الواقعي (الحقيقي)؟ وما اهم مسوّغات تطبيقه في التعليم؟
٢.ما وجه المقارنة بين التقويم التقليدي والتقويم الواقعي؟
٣.كيف يتم استخدام التقويم الواقعي في المؤسسات التعليمية؟

٤.ما فائدة تطبيق التقويم الواقعي في المؤسسات التعليمية؟
٥.ما النتائج المتوقعة من تطبيق اساليب التقويم الواقعي في المؤسسات التربوية؟
٦.ما علاقة التقويم الواقعي بجودة مخرجات العملية التعليمية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة؟

أهمية الدراسة:

تنبع اهمية الدراسة الحالية في كونها محاولة لتوجيه نظر التربويين لتطوير عملية تقويم تعلم الطلبة في المناهج والمقررات التعليمية وتوضيح علاقة التقويم بمفهوم الجودة في مخرجات العملية التعليمية التعلمية، **وذلك من خلال:**

١)القاء الضوء على بعض اساليب التقويم الواقعي الفاعلة في الكشف عن القدرات الحقيقية لكافة جوانب الشخصية وعدم تمركز هذه الأساليب على الاختبارات فقط.
٢)توجيه الانظار الى ضرورة تساوق اساليب وادوات التقويم مع تحديات العصر الحديث، وان يفتح امام التربويين أفقا مستقبلية جديدة وان يقترب من الواقع ومن القدرات الحقيقية للمتعلم.
٣)الربط ما بين التقويم الواقعي وتحقق شرط الجودة في التعليم.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية الى:

١)تسليط الضوء على اساليب وادوات التقويم الواقعي.

٢)تحفيز التربويين على استبدال التقويم التقليدي او شبه التقليدي باساليب التقويم الواقعي.

٣)توضيح فكرة التقويم الواقعي وابراز اهميته وفاعليته في تحقيق جودة المخرج في العملية التعليمية.

٤)تحقيق العدالة في تقويم الأداء التعلُّمي للطالب.

٥)ابراز الدور الجديد للمعلم في عملية التقويم.

منهجية الدراسة :

تم اعتماد المنهج النظري التحليلي كمنهجية ملائمة لطبيعة الدراسة الحالية .

مصطلحات الدراسة:

١)التقويم الواقعي: هو التقويم المرتبط بالواقع ويهدف لقياس الخبرات المرتبطة مباشرة بواقع المعلم وحياته اليومية وما يصادفه فيها من مشكلات وقضايا ويركز على الفهم العميق والاستقصاء الدقيق، وقدرة المتعلم على بناء معنىً لما يتعلمه. **(البريك وآخرون، ٢٠١٣)**

٢)الجودة: جملة السمات والخصائص للمُنتَج والخدمة التي تجعله قادراً على الوفاء باحتياجات معينة. **(الحاج، جريسات، ٢٠٠٨).**

خطة الدراسة:

تتكون هذه الدراسة من **ستة محاور** هي كالآتي:

المحور الأول: يوضح المقصود بالتقويم الواقعي (الحقيقي) ويبين اهم مسوّغات تطبيقه في التعليم.

المحور الثاني: يوضح وحه المقارنة بين التقويم التقليدي والتقويم الواقعي.

المحور الثالث:"يوضح كيفية استخدام التقويم الواقعي في المؤسسات التعليمية.

المحور الرابع: يوضح فائدة تطبيق التقويم الواقعي في المؤسسات التعليمية.

المحور الخامس: يبين النتائج المتوقعة من تطبيق اساليب التقويم الواقعي في المؤسسات التربوية.

المحور السادس: يبين علاقة التقويم الواقعي بجودة مخرجات العملية التعليمية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة.

الاطار النظري والدراسات السابقة :

شهد العقد الماضي تركيزا كبيرا من التربويين على اهمية اعادة النظر في اغراض التقويم التربوي، فبعد ان كان التركيز على تقويم التعلم الذي يركز على قياس ما يعرفه المتعلم ويستطيع عمله من خلال التقويم النهائي باستخدام اختبارات في نهاية الصفوف الدراسية على مستوى المدرسة او اختبارات وطنية شاملة، اصبح التركيز في معظم جهود اصلاح التقويم على مفهوم التقويم للتعلم وهو استخدام التقويم الصفي لتحسين التعلم.

هذا التحول ادى الى توجيه انتباه التربويين الى انه وان كان تقويم التعلم الذي يهدف الى المحاسبية جزءً مهما من أي نظام للتقويم الا ان الغرض الأساسي للتقويم يجب ان يكون لتحسين التعلم من خلال جعله عنصرا اساسيا في عملية التعليم والتعلم، واستخدامه كاداة لتوفير شواهد موثقة حول ما يعرفه الطالب ويستطيع ادائه في سياق حقيقي واقعي، واستخدام هذه الشواهد كتغذية راجعة تسهم في تحسين عملية التعليم والرفع من مستوى تعلم الطالب. ومن هنا برزت الحاجة الى التقويم الحقيقي (الواقعي) الذي يقوم على افتراض مؤدّاه: ان المعرفة يتم تكوينها وبنائها بواسطة الطالب وليس المعلم الذي اصبح دوره ارشاديا وتيسيريا اكثر من كونه تلقينيا، وبالتالي فان الهدف الأساسي لهذا التقويم هو تقديم صورة متكاملة عن جوانب تعلم الطالب ومدى قدرته على توظيف ما تعلمه في المواقف التعليمية والحياتية المختلفة ، وذلك باستعمال مجموعة من الاستراتيجيات والأساليب التي تقيس الأداء الحقيقي للطالب وليس مجرد التحصيل القائم على اختبارات الورقة والقلم. (**Mueller,2010**)

وحسب Winzer فالتقويم الحقيقي هو تقويم متعدد الأبعاد امدى متسع من القدرات والمهارات ولا يقتصر على التقويم التقليدي ، بل يشتمل على عدة استراتيجيات متنوعة مثل: ملاحظة اداء المتعلم والتعليق على نتاجاته واجراء المقابلات الشخصية معه ومراجعة انجازاته السابقة. **(Winzer,2002)**

الدراسات السابقة:

١-دراسة اجراها (علي الحكمي،١٤٢٨)حول التقويم وضمان الجودة في التعليم قدم فيها نموذجا تكامليا مقترح للتقويم على المستويين الصفي والوطني تم تصميمه بناءً على المعطيات والمتغيرات التي حدثت في النظرة للتعليم والتعلم والتقويم، حيث اعتمد هذا النموذج **عدة مبادئ اساسية منها:**

–النظر للتعليم والتعلم والتقويم على انها اجزاء تكاملية واحدة.

–الانطلاق من رؤية واضحة للتقويم يكون الهدف الرئيس منه هو تحسين تعلم الطالب والرفع من جودة العملية التعليمية.

–التكامل بين مختلف مستويات التقويم على المستويين الصفي والوطني.

وكان من اهم النتائج والتوصيات التي خرج بها الباحث لانجاح أنموذجه:

تطوير سياسات وانظمة تقويم صفي باعطاء مساحة اكبر لممارسة التقويم الحقيقي واساليب التقويم البديلة وعدم الاكتفاء بالاختبارات التحصيلية فقط. وتقويم تحصيل المتعلم في مراحل حاسمة من حياتهم التعليمية اجراءً دوريا مقننا من خلال تطبيق الاختبارات الوطنية. وتوفير المصادر لمهام التقويم وجعل الوصول اليها متاحا وميسرا لجميع من يحتاجها من الطلبة واولياء امورهم وذلك باستخدام التقنيات الحاسوبية وشبكة الانترنت.

٢-دراسة اجراها (ابو شعيرة واشتيوه وغباري، ٢٠١٠) هدفت للكشف عن المعيقات التي تواجه المعلم في تطبيق استراتيجية التقويم الواقعي على طلبة الصفوف الأربعة الأولى، كشفت نتائجها ان المعيقات المتعلقة بقلة البرامج التدريبية للمعلمين والامكانات المادية تعد من اكبر المعيقات التي تواجه هذه الاستراتيجية.

٣-دراسة لانتنج (Lanting ,2000) هدفت للتعرف الى اساليب التقويم الواقعي المتبعة من قبل معلمي المرحلة الابتدائية في تقويم اداء طلبتهم في موضوعيّ القراءة والكتابة، اظهرت النتائج ان الملاحظة والمقابلة هما الأسلوبان الأكثر اتباعا من قبل المعلمين لتقويم اداء طلبتهم.

٤-دراسة (مراد،٢٠٠١) هدفت للتعرف الى الاساليب التقويمية التي يتبعها معلمو الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي في البحرين، بينت نتائج الدراسة ان المعلمين يمارسون الاختبارات بانواعها واسلوب الملاحظة وملف انجاز الطلبة بدرجة مقبولة، لكن هناك قصورا واضحا لدى المعلمين في مدى استفادتهم من ملف انجاز الطلبة، ورصد الملاحظات على بطاقات خاصة.

٥-دراسة (الرفاعي وطوالبة والقاعود، ٢٠١٢) هدفت الى معرفة درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية المتوسطة لاستراتيجيات التقويم الواقعي، بالاضافة الى التعرف الى اثر متغيرات النوع الاجتماعي والخبرة والمؤهل العلمي في درجة ممارسة هذه الاستراتيجيات، بينت نتائجها ان درجة ممارسة المعلمين لاستراتيجيات التقويم الواقعي متوسطة ،وان هناك فروقا ذات دلالة تعزى للجنس لصالح الذكور، والمؤهل العلمي لصالح البكالوريوس، ولم تظهر الدراسة اية فروق تعزى للخبرة.

٦-دراسة (**آمال الزعبي، ٢٠١٣**) هدفت للتعرف الى درجة ممارسة معلمي الرياضيات لاستراتيجيات التقويم الواقعي ولادواته، اظهرت نتائجها ان هناك جهل لدى المعلمين باستراتيجيات التقويم الواقعي وادواته، وعدم اهتمام الادارات المدرسية بذلك، و ضعف اهتمام المشرفين بمتابعة الأمر، كما كشفت الدراسة ان هناك ضعف بالامكانات المادية للمدرسة، الاّ ان هذه الدراسة بينت ان ٩٦% من الطلبة مرتاحون لهذا النوع من التقويم. وخرجت بعدة توصيات منها ضرورة تدريب المعلمين بشكل مستمر على اساليب التقويم الواقعي، وزيادة وعي صنّاع القرار باساليبه واهميته.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من الملاحظ تعدد وتنوع الدراسات التي تناولت التقويم الواقعي من قبل الباحثين والمهتمين، بهدف تحسين العملية التعليمية التعلّمية ورفع سويتها وتحقيق مبدأ الجودة في التعليم من خلال اساليب التقويم الواقعي الذي يركز على تقويم اداء الطالب في المواقف الحياتية الواقعية ، وهذا ينسجم مع سمة عصرنا الحالي الذي يعتمد على السرعة وعلى نوعية البيانات ودقتها.

الا ان هذه الدراسات وبالرغم من تناولها لعدة مجالات ونواح تتعلق بالتقويم الواقعي، الا انه لا زال هناك حاجة ماسة لدراسة العديد من الأوجه والمجالات المتعلقة بالتقويم الواقعي، وما هذه الدراسة الا محاولة جادة من الباحثة للاسهام الفعلي في القاء مزيدا من الضوء على هذا المفهوم الذي لا تصح ايةعملية تعليمية بدونه و لا يتأتّى ّ لها تحقيق عنصر الجودة الشاملة في غيابه

الاجابة عن محاور الدراسة الستة وفق الآتي:

المحور الأول: " المقصود بالتقويم الواقعي (الحقيقي) ، واهم مسوّغات تطبيقه في التعليم"

كانت الاختبارات الكتابية الطريقة الأساسية في تقويم تعلم الطلبة ، لكن مع تطور الاستراتيجيات التعليمية التعلمية والتركيز على الطالب كمحور للعملية التعليمية، اصبح من الضروري العمل على التطوير في طرق التقويم، ومن هنا جاءت فكرة التقويم الواقعي الذي يهدف الى قياس مدى تحقق الأهداف لدى الطلبة بطريقة واقعية وظروف تطبيقية عملية حقيقية.

ويهدف التقويم بمفهومه الحديث الى تحسين عملية التعلم، لذا فان النظرة الحديثة لعملية التقويم ترى ان التقويم عملية شاملة متكاملة مع عملية التعلم وليست منفصلة عنها. (**العبسي، ٢٠١٠**)

والتقويم الواقعي هو : التقويم القائم على قياس انجازات المتعلم في مواقف حياتية، حيث ينغمس الطلبة في مهمات ذات قيمة ومعنى لهم ويمارسون تلك المهمات من خلال الأنشطة التي توظف في انجازها مهارات التفكير العليا مما يساعدهم في معالجة المعلومات وتحليلها ونقدها، وبذلك ننمي لدى الطلبة التفكير التأملي بدلاً من التفكير الانعكاسي القائم على الامتحانات التقليدية، وبالتالي يساعد التقويم الطالب على التعلم مدى الحياة. (**قاسم، ٢٠١١**)

ويعرف بيكر (Bakker، 1990) التقويم الواقعي بانه " تقويم متعدد الأبعاد لمدى متسع من القدرات والمهارات ولا يقتصر على اختبارات الورقة والقلم وانما يشتمل ايضاً على اساليب اخرى متنوعة مثل ملاحظة اداء المتعلم ، والتعليم على نتاجاته واجراء مقابلات شخصية معه ومراجعة انجازاته السابقة.

وعرفه ويجنز (Wiggins، ١٩٩٢) بانه التقويم الذي يتطلب من المتعلم تنفيذ انشطة تظهر على شكل نتاجات تبين تعلمه، وهذا التقويم القائم على الأداء يسمح للمتعلم ما يمكنه اداؤه في مواقف واقعية

اما بيرنبورم ودوتشي فيعرفان التقويم الواقعي (الحقيقي) بانه مجموعة من الأساليب والأدوات التي تشمل مهام ادائية واقعية ومحاكاة وملفات عمل وصحائف ومشروعات جماعية ومعروضات وملاحظات ومقابلات وعروض شفوية وتقويم ذاتي وتقويم الأقران الى غير ذلك. (**Bullens, 2002**)

وبرغم اختلاف هذه التعريفات من الناحية اللفظية، الاّ انها تتفق جميعاً على الهدف من التقويم الواقعي واساليبه المتنوعة.

فالتقويم الواقعي يعد من المفاهيم المتسعة، حيث تشمل انواعاً مختلفة من اساليب التقويم التي تتطلب من المتعلم ان يظهر كفائته ومعارفه بتكوين او انشاء استجابات او ابتكار نتاجات.

لذا يفضل النظر الى التقويم الواقعي على انه متصل من الأساليب والصيغ التي تتراوح بين استجابات بسيطة مفتوحة يكتبها المتعلم وتوضيحات شاملة وتجمعات من الأعمال المتكاملة للمتعلم عبر الزمن. **(علاّم، ١٤٢٥ هجري)**

مفهوم التقويم الواقعي(الحقيقي)- Authentic Assessment

نظراً لحداثة مفهوم التقويم الواقعي ورجوعاً الى ادبيات القياس والتقويم نلاحظ كثيراً من المصطلحات او المفاهيم المرادفة لهذا المفهوم مثل: التقويم الأصيل، التقويم القائم على الأداء **Performance Assessment** ، التقويم الكيفي ، التقويم الشامل ، التقويم البحثي، التقويم المتوازن، تقويم الكفاءة ، التقويم الطبيعي التقويم البديل **Alternative assessment**.

ولعل اكثر هذه التسميات شيوعاً هي التقويم الواقعي والبديل والقائم على الأداء، حيث انها تجمع في ثناياها مضامين المفاهيم الأخرى.

وهناك من يرى ان هذه المفاهيم الثلاثة مترادفة في حين يفرق بينها آخرون ولكلّ وجهة نظره في بيان الفروق بينها.

والبعض يرى ان التقويم البديل اكثرها عمومية ويضم داخله مفهوميّ تقويم الأداء والتقوم الحقيقي، لكون تقويم الأداء يتطلب القيام بمهمات حقيقية في حين ان التقويم الواقعي يشترط ان تكون هذه المهمات ذات صلة بحياة الطالب الشخصية او الاجتماعية ومن ثم يمكن النظر لهذه المفاهيم الثلاثة على انها مترادفات إلاّ ان كلاً من التقويم البديل وتقويم الأداء لا يرتكزان على التقويم الواقعي. **(القرزعي، ٢٠١٣).**

ويعتمد التقويم الواقعي على شمولية تقويم المتعلم بمعنى انه نظام يقوِّم كافة الجوانب لدى المتعلم: المعرفية؛ وتقاس من خلال الاختبارات التحصيلية بكافة انواعها (التحريرية والشفوية)، والوجدانية؛ وتقاس باستخدام العديد من الأدوات مثل(الملاحظة، المقاييس، الاستبانات، التقارير المكتوبة عن المتعلم وتحليل اعماله)، والمهارية؛ وتقاس من خلال اختبارات الأداء او بطاقات الملاحظة حيث يتم تقويم المهارة بطريقتين هما: ١) تقويم الناتج النهائي لاداء المتعلم. ٢) تقويم الخطوات التي يؤديها المتعلم للوصول الى الناتج النهائي.

اهداف التقويم الواقعي (الشامل):

١. اعادة الدور التربوي للمدرسة الذي يكمن في تفعيل عمليات التعلم النشط بما يحقق التفاعل الإيجابي بين المعلم والطالب وجعل المدرسة بيئة جاذبة للمتعلمين.

٢. تطوير دور المعلم من مجرد الناقل الوحيد للمعلومات الى كونه ميسراً لبيئة التعلم ومصمماً للمواقف التعليمية.

٣. تنمية القيم والاتجاهات الإيجابية لدى المتعلم واشعاره ان كل ما يتم في العملية التعليمية هو من اجله.

٤. تفعيل ديموقراطية التعليم وتعليم الديموقراطية في المؤسسة التعليمية.

٥. تفعيل دور المدرسة كمؤسسة مجتمعية تحقيقاً للتكامل بين المدرسة والمجتمع.

٦. اكتشاف ورعاية وتشجيع المواهب.

٧. التقليل من رهبة الامتحانات وعدم التقيد بنظام الفرصة الواحدة واتاحة فرص متعددة للتقويم بما بدعم عملية التقويم الذاتي.

٨. نشر ثقافة التقويم الذاتي لدى افراد المؤسسة التعليمية. **(مؤنس البخيت، ٢٠٠٦)**

اسس التقويم الواقعي: يرتكز التقويم الواقعي على عدة أسس أهمها:

١. التقويم نشاط يرافق عمليتي التعليم والتعلم في جميع مراحلها.

٢. التقويم يرتبط بشؤون الحياة الفعلية وبواقع ما يمارسه المتعلم في حياته اليومية حيث تكون المشكلات والمهام والأعمال المطروحة للتنفيذ واقعية وذات اهمية تربوية.

٣. تركيز عملية التقويم على جميع جوانب نمو المتعلم وبذلك يمكن تعرف قدرات المتعلم في البحث عن المعرفة والقدرات النقدية والفكر المستقل.

٤. سير عملية التقويم وفق قوائم التشخيص وملف الانجاز وما وصل اليه المتعلم من انجاز مع تحديد نقاط القوة والضعف في كل انجاز ، وبذلك يحدث تفاعل مستمر بين المتعلم والمعلم.

٥. التقويم عملية انتاجية تشاركية بين المعلم والمتعلم واولياء الأمور.

٦. التأكيد على مبدأ المساندة المستمرة الدائمة والعاجلة والاهتمام بالمتفوقين والمتميزين واعطاء اهمية ورعاية لذوي الحاجات الخاصة.**(مؤنس البخيت،٢٠٠٦)**

الوسائل الرئيسية للتقويم الواقعي: هناك العديد من الوسائل التي تستخدم للتقويم الواقعي اهمها:

١) ملف الانجاز للمتعلم (البورتفوليو -Portfolio): يقصد به التجميع الهادف المنظم لما يقوم به المتعلم من اعمال تحت اشراف المعلمين سواء داخل المدرسة او خارجها، ليقدم صورة واقعية ومتكاملة عن ادائه طوال العام الدراسي.

٢) مقياس تقدير مستويات اداء التلاميذ (الروبريك): تقويم يتطلب من المتعلم اداء مهمة حقيقية مثل كتابة مقال او اعداد مشروع او اجراء تجربة اوتصنيف اشياء .....الخ ومن ثمّ اصدار الحكم على جودة الأداء (العمل) واستكماله لكافة عناصره. **(زيتون ، ١٤٢٨ هجري)**

ويستخدم تقويم الأداء الصفي في اغراض متعددة ومختلفة تتراوح بين مراقبة مدى تقدم الطلبة على المستوى المحلي من حيث تحقيق المستويات التربوية وتشخيص جوانب القوة والضعف لديهم، والمسائلة

التربوية للمعلمين والمدارس عن مدى تحقق النواتج التعليمية على مستوى المديريات التعليمية او على مستوى المحافظات بغرض حفز الجهود المتميزة وتعزيزها، وتقديم الدعم الفني والمادي للمدارس التي تواجه مشكلات تعوق تحقق المستويات التربوية لدى طلبتها من اجل تحسين العملية التعليمية واثراء تعلم الطلبة في ضوء المستويات التربوية.

ويشتمل تقويم الأداء على مكونين رئيسيين هما:

١. **مهام الأداء** التي قد تتطلب اجراء عمليات او سلسلة من الأنشطة او اداء عمل معين بطريقة مناسبة، ويكون التركيز فيها على النشاط اثناء ادائه وتقاس من خلال العمليات والنتاجات التعلّمية.

٢. **قواعد تقدير الأداء** او محكات الحكم على جودة الأداء حيث تركز على خصائص الجودة التي ينبغي ان تتوفر في المهمة الأدائية وهنا يتم التركيز على خصائص النتاج النهائي وعلى خصائص الجودة التي ينبغي ان تتوفر في المهمة الأدائية وليس على عملية ابتكار او تكوين النتاج. **(بكّار، اليسّام، ١٤٢٢)**

٣) **الملاحظة Observation**: وهي استراتيجية يتوجه فيها عضو هيئة التدريس بحواسه المختلفة نحو الطالب بقصد مراقبته في موقف نشط، وذلك من اجل الحصول على معلومات تفيد في الحكم عليه، وفي تقويم مهاراته وقيمه وسلوكه واخلاقياته وطريقة تفكيره. وللملاحظة معايير محددة بحيث تصبح ملاحظة موضوعية تقدم تغذية راجعة نوعية. وتبتعد كل البعد عن العشوائية، كما يجب على المعلم ان يحدد مسبقا ما سيتم ملاحظته، وان يسجل السلوك المستهدف وقت حدوثه مراعيا استخدام اداة الرصد الملائمة كسلم التقدير وقائمة الرصد والوقت المستغرق في عملية الملاحظة.

٤) **المشروع Project** : وتستخدم هذه الاستراتيجية لقياس قدرة الطلبة على الابداع في عمل ما، وقدرتهم على التخطيط واحداث التكامل بين اجزاء المعرفة، اضافة الى قدرتهم على العمل مع الآخرين بنشاط وتعاون في مواقف حقيقية. **(الطراونة، ٢٠١١)**

وظائف التقويم الواقعي: هناك عدة وظائف للتقويم الواقعي منها:

١. مراقبة وتوثيق تقدم المتعلمين نحو تحقيق مستويات معيارية اكاديمية.

٢. تقديم بيانات ومعلومات عن اداء المتعلمين تؤثر في عملية التعليم والمناهج.

٣. المحاسبة التربوية للمعلمين والادارة التربوية حول اداء الطلبة.

٤. منح المتعلمين شهادات تخرج توثق تحصيلهم ومهاراتهم.

٥. الاعتماد الأكاديمي للمؤسسات التربوية.

٦. التقويم على نطاق واسع. **(علاّم، ١٤٢٥ هجري)**

خصائص التقويم الواقعي: لخص(البطش ، ٢٠٠٥) خصائص التقويم الواقعي بانه:

١. شمولي:لا يقتصر على قياس جانب واحد فقط من عمليتي التعلم والتعليم كقياس المعرفة انما تعداه الى جوانب اخرى كالاتجاهات والقيم السائدة في المجتمع والمهارات المستمدة من نواتج تعليمية محددة.

٢. استمراري:فهو يسير جنبا الى جنب مع عملية التدريس.

٣. اقتصادي:حيث يتم تقويم الطلبة باقل كلفة وجهد ووقت ممكن.

٤. تعاوني :يفرض التقويم الجيد على الطالب وولي امره والمشرف التربوي ومدير المدرسة ان يقوم كل منهم بدورهه.

ميزات التقويم الواقعي: يتميز التقويم الواقعي بانه يركز على المهارات التحليلية وتداخل المعلومات، ويشجع الابداع ويعكس المهارات الحقيقية في الحياة ويشجع على العمل التعاوني، وينمي مهارات الاتصال الكتابية والشفوية ويتوافق مباشرة مع انشطة التعليم ونتاجاته مؤكدا بذلك على تداخله مع التعليم مدى الحياة، كما انه يؤمن بدمج التقويم الكتابي والأدائي معاً، ويعتمد على القياس المباشر للمهارة المستهدفة، ويشجع التفكير المتشعب بتعميم الاجابات الممكنة ، ويهدف الى دعم تطوير المهارات ذات المعنى بالنسبة للطالب، ويوجه المنهاج، ويركز على الوصول الى اتقان مهارات الحياة الحقيقية ويوفر رصيداً لدعم الطلبة على مدار الزمن، ويعد الطالب لمعالجة الغموض والاستثناءات التي توجد في اوضاع حقيقية للمشكلات، ويعطي الأولوية لتسلسل التعلم او لعمليات التعلم، ويتطلب تنفيذ التقويم الواقعي وقتاً لإدارته والرقابة عليه بما يتناسب مع فئة المتعلمين المستهدفة وكذلك طبيعة المادة الدراسية.

مساوئ التقويم الواقعي: على الرغم من المزايا التي يتمتع بها التقويم الواقعي ، الا انه لا يخلو من بعض المساوئ والسلبيات منها :

١. يقتصر على الأنشطة الملموسة والمحسوسة.

٢. يميل الى الأحكام الشخصية بالمقارنة مع معايير التقويم التقليدي. **(Watt , 2005)**

٣. يفتقر الى المعايير الموحدة والواضحة والموضوعية لإصدار الأحكام مما يؤثر سلبا في قضية العدالة في رصد العلامات.

٤. قد تتأثر دافعية الطلبة سلبا بهذا النوع من التقويم. **(Graham , 2005)**

الشروط الواجب توافرها عند تطبيق التقويم الواقعي: هناك مجموعة من الشروط التي يجب توافرها عند تطبيق التقويم الواقعي في تقويم تعلم الطلبة ابرزها:

١. نشر ثقافة التقويم الواقعي بين الطلبة والمعلمين واولياء الأمور قبل البدء في تطبيقه مع التدرج في التطبيق.

٢. ان يتم التقويم الواقعي في سياق عمليتي التعليم والتعلم وليس كجزء منفصل عنهما، وبمعنىً آخر ان تبدو هذه المهام للطلبة انها مهمام تعلم وليست مواقف اختيارية.

٣. ان تتوافر في مهام التقويم عدد من المحكات.

محكات التقويم الواقعي:

١. ان تكون اساسية : بمعنى ان تتعلق بالمفاهيم والمهارات الأساسية للمادة الدراسية وليس بحقائق جزئية متفرقة.

٢. ان تكون حقيقية تركز على مشكلات من واقع المتعلمين وحياتهم الشخصية .

٣. ان تكون ثرية تؤدي الى اثراء معرفة الطالب وتوسيع آفاق التعلم لديه.

٤. ان تكون محفزة تثير دوافع الطلبة وتحفزهم للتعلم للاندماج بالانشطة التي يتطلبها انجاز المهام.

٥. ان تكون منشطة للاتصال الانساني تؤدي الى تفاعل الطلبة مع بعضهم ومع معلميهم ومع الخبراء.

٦. ان تكون ملائمة او معقولة تتناسب في صعوبتهما مع قدرات الطلبة.

٧. ان تكون مفتوحة النهاية تتعدد فيها الاجابات الصحيحة التي يمكن الوصول اليها بطرق مختلفة، فلا تقتصر على اختبارات الأداء فقط بل تمتد لتشمل اساليب اخرى مثل: حقيبة الانجاز، المشروعات وغيرها.

ويتطلب التقويم الواقعي بعض اشكال التعاون بين الطلبة من خلال العمل الجماعي ومجموعات التعلم التعاوني ، وتجنب مقارنة الأداء في انجازالمهام باداء زملائه في الصف، ويجب توافر قاعدة بيانات تسهل تسجيل اداء الطالب واستدعاء هذه البيانات بسهولة ويسر. **(زيتون، ١٤٢٨ هجري)**

ويكون التقويم الصفي فعالاً عندما :

١. يتكامل التقويم مع التدريس من خلال التخطيط للدرس.

٢. يتم دمج الطلبة في عملية التقويم عن طريق اشراكهم بها.

٣. يعطي التغذية الراجعة لكل من المعلم والمتعلم.

٤. يكون الطلبة قادرين على تحديد ما يعرفونه وما يستطيعون فعله.

٥. يحفز الطلبة ويزيد دافعتهم نحو التعلم.

٦. تحسين فاعلية المعلمين يتطلب تحديد الغايات والأهداف بوضوح.

٧. اعداد المعلمين وتدريبهم متطلباً هاماً لإنجاح التقويم الصفي. **(زيتون ، ١٤٢٨هجري)**

المحور الثاني :" وحه المقارنة بين التقويم التقليدي والتقويم الواقعي "

يرتكز التقويم التقليدي على الاختبارات بمختلف صورها ويعطى لمرة واحدة او عدة مرات في العام الدراسي بغرض الحصول على معلومات عن تحصيل الطلبة لتقديمها لأولياء الأمور وغيرهم من المعنيين، ومثل هذا التقويم لا يؤثر بصورة ايجابية في التعليم؛ لانه يقيس مهارات ومفاهيم بسيطة يتم التعبير عنها بارقام لا تقدم معلومات ذات قيمة عن تعليم الطالب، ولا يمكن من خلالها تحديد نتاجات التعلم التي اتقنها الطلبة، والطلبة في التقويم التقليدي هم محور التقويم لكنهم لا يشاركون في تقويم انفسهم، ونتيجة للتطور اصبح مفهوم التقويم اكثر شمولاً، واصبح للطالب دورا هاما فيه ، ونظرا لأن التقويم يأخذ بعين الاعتبار مشاركة المجتمع واولياء الأمور ومراقبة تعلم الطلبة وتعليمهم وفهم احتياجاتهم ومواطن القوة لديهم، فان ذلك يتطلب استراتيجيات متنوعة للتقويم ونماذج وادوات للحصول على المعلومات وبالتالي فان وجود نمط واحد من التقويم لا يكفي للقيام بهذا الدور المتعدد الجوانب.

من هنا اهتمت المدرسة الحديثة بكافة جوانب النمو من منطلق التوازن والتكامل في شخصية المتعلم، وأكدت على اهمية الأهداف الانفعالية والنفسحركية الى جانب المعرفية، وهناك الكثير من الأهداف في هذين المجالين لا تقاس بالاختبارات بالمعنى التقليدي والتي تركز على قياس المعرفة اكثر من تركيزها على قياس الأداء الواقعي او التقويم في مواقف تصورية او افتراضية، وهذا يؤدي بعملية القياس ان تكون ناقصة

وقاصرة. مما يعني اهمية جمع المعلومات المتعلقة بالبرامج المختلفة في العملية التعليمية بادوات غير الاختبارات، سواء كانت معلومات كمية او نوعية.

ويعرف التقويم الواقعي اجرائياً انه "ذلك التقويم الذي يستخدم ادوات غير الاختبارات، لذلك يقصد بالتقويم التقليدي انه التقويم الذي يستخدم الامتحانات بشكل مكثف وأساسي، وغالبا تتهم هذه الامتحانات - التي يعدها المعلمون في المدارس – بالقصور؛ لانها تركز على الجانب المعرفي اولاً وتهمل المجالات الأخرى للأهداف، ليس هذا فحسب، بل انها تركز على المستويات الأولى من المجال المعرفي وتهمل العمليات العقلية العليا بانواعها، وبالتالي تكرس ممارسات الحفظ على حساب المعاني، مع ان الهدف الأساسي من التعلم هو تدريب المتعلم كيف يفكر، وكيف يوظف فكره في حل المشكلات واستخراج المعلومات، لا ان تقدم له المعلومة جاهزة، والتقويم بالامتحانات يركز على النواتج ويتجاهل العمليات او الطرائق التي يعمل بها المتعلم، ناهيك عن الأسئلة التي توضع في الامتحانات لا تمثل مواقف حقيقية، وتنطلق من افتراض مؤداه ان حصول المتعلم على علامات عالية في الامتحانات يعتبر مؤشراً على انه سيكون ناجحاً في حياته العملية وفي الموقع الذي يوضع فيه.

الا ان الواقع يشير الى ان هذا مجرد افتراض ويؤكد على ضرورة تأهيل العاملين في الميادين المختلفة، فغالبا ما يعاني المجتمع من ضعف المهارات والكفايات المطلوبة للنجاح في العمل على ارض الواقع، فقد يعاني المجتمع كثيرا من الأخطاء الطبية والهندسية وفي كل المجالات بما في ذلك مهارات المعلمين انفسهم الذين يعدون الامتحانات وغيرها من متطلبات العملية التعليمية.

ان الانتقال في التفكير من التقويم التقليدي الى التقويم الواقعي قد يحمل في طياته ردة فعل غير واقعية تجاه التقويم بالامتحانات، وكأن مسؤولية القصور تلقى على الامتحانات نفسها وليس على نوعية الامتحانات ومواصفاتها، ومهارات القائمين على اعدادها. واذا كان القصور في القدرات والمهارات واردا في الامتحانات، فمن الطبيعي ان يستمر هذا القصور في اعداد وتنفيذ اساليب وادوات التقويم بغير الاختبارات.

لذلك فالمطلوب اتقان الدور المتكامل لتقويم اداء الطلبة، الذي يتطلب تعدد اساليب وادوات التقويم بما في ذلك القدرة على صناعة الأسئلة في الامتحانات، فالأسئلة الجيدة وبالتالي الامتحانات الجيدة هي التي تكون فيها صفة التقويم الواقعي اكثر وضوحاً.

وهذا يتطلب من المعلم بالدرجة الأولى ان يحدد وظيفة الهدف التعليمي، فقد يكون حفظ المعلومة هدفا واقعبا ومطلوباً في مرحلة معينة، ولكن حفظ الكثير من المعارف والمعلومات والتركيز عليها بشكل كبير قد يعكس عدم وضوح الأهداف التربوية الحقيقيةاو الهامة، وقد يكون لهذا التركيز غير المجدي او المبرر انعكاسات سلبية على الفرد والمجتمع،لأن فيه تعطيل للطاقات الفكرية، وكبح الفرص التي تكسب المتعلم طرائق التفكير وخاصة التفكير الابداعي.

ان اهمية التطوير والتحسين للعملية التربوية ومن ضمنها تجويد الامتحانات وتوظيف اساليب وادوات التقويم الأخرى المعدة اعداداً جيدا، حتى لا تتكرر الصورة نفسها في التقويم بالامتحانات، يعني اهمية تحديد ادوات واساليب التقويم المناسبة للغرض، فالتنويع في الأدوات ليس هدفا بحد ذاته، لأنه قد يكون شكلياً، وليس اكثر من ردة فعل غير متوازنة، فهي ادوات واساليب غالبا ما تتطلب استخدام الملاحظة او المقابلة، وقد تختلف في درجة التفضيل لما يمكن ملاحظته، وعدد فئات التدريج لتقدير مستوى الأداء.

ويتميز التقويم الواقعي باساليبه المتعددة والمتنوعة عن التقويم التقليدي، بعدة خصائص اهمها:

١. الاعتماد على معايير تربوية.
٢. التركيز على مهام ادائية تتطلب انشاء استجابات.
٣. الاعتماد على التقويم المباشر للاداء.
٤. الاعتماد على عينات من الأداء عبر الزمن.
٥. الاستناد الى نظام التقويم القائم على المستويات المعبارية.
٦. يتطلب فاعلية الطلبة في ادائهم بالاعتماد على المعلومات والمعارف لديهم.
٧. يقدم للطالب مجموعة من المهمات والتحديات ضمن انشطة تعليمية مميزة.
٨. يصقل مهارات الطالب القائمة على التحليل والأداء العملي وتنفيذ المشاريع.
٩. يحقق الصدق والثبات عن طريق توحيد معايير تقويم المنتج.
١٠. يدفع التقويم الواقعي الطالب الى اكتشاف مكامن الخلل في جو من التحديات الحقيقية. **(علاّم، ١٤٢٥ هجري)**

ومن الأمور التي لا بد من مراعاتها واخذها بالاعتبار عند اجراء عملية التقويم بشقيه الواقعي والتقليدي:

١. فلسفة التعليم والتقويم في المؤسسة / ونظم العلامات لها دورا فاعلاً في توجيه اساليب التقويم واجراءاته فقد تعطي الانطباع بان الهدف الأساسي من التقويم هو رصد العلامات.
٢. ينصح المعلم بتطوير ادوات التقويم الواقعي ومتابعة تحسينها ووضعها في ملفات خاصة يمكن ان يطلق عليها ملف او بنك ادوات التقويم ، ويتوقع من المعلم ان يكون لديه ثلاثة ملفات تشمل الأهداف والأسئلة والأدوات.
٣. اغلب المباحث او المواد تتطلب الاهتمام بالنوعين من التقويم ولكن بدرجات متفاوتة وهو تقويم خليط
٤. ان الانتقال الى التقويم الواقعي لا يعني الاستغناء كليا عن التقويم التقليدي او اهماله، فهناك ممارسات جزئية للتقويم الواقعي بادوات التقويم التقليدي.
٥. اساليب التقويم التقليدي ليست بنفس الدرجة في ابتعادها عن الواقعية، فهي تحمل شحنة واقعية حتى لو وصفت بانها تقليدية.
٦. التقويم الواقعي يعني استكمال حلقة التقويم لتشمل جميع نواتج التعلم النظرية والعملية وتغطية اوسع المستويات والمجالات.
٧. يعزز التقويم الواقعي الثقة بين المدرس والطالب، حيث يعتمد معايير تصحيح مكشوفة لأداء الطالب.

٨. التقويم الواقعي يعطي مؤشراً جيدا على امكانية الطالب توظيف معرفته في الحياة العملية، وهو هدف جوهري ويعطي دلالة حقيقية لدرجة الصدق الواقعي.

٩. يركز التقويم الواقعي على التعلم ذي المعنى من خلال توظيف المعرفة في مواقف ونماذج حياتية.

١٠. يتيح التقويم الذاتي الفرصة لتعدد قنوات الاتصال والتعبير عن الأداء باساليب مختلفة.

١١. يتيح التقويم الواقعي الفرصة لتكامل التعلم والتقويم. **(الحطّاب،٢٠١٢)**

مقارنة بين التقويم الواقعي والتقويم البديل:

الرقم	التقويم التقليدي	التقويم الواقعي
١	يأخذ شكل اختبار تحصيلي كتابي قد لا يتصل بواقع الطالب .	يأخذ شكل مهام حقيقية على الطالب ان يقوم بانجازها.
٢	تتطلب من الطالب تذكر معلومات سبق له دراستها.	تتطلب ان يعمل الطالب على تطبيق معارفه ومهاراته ودمجها لانجاز المهمة.
٣	يوظف لدى الطالب مهارات التفكير الدنيا لانجاز المهمة التعليمية.	يوظف مهارات التفكير العليا لدى الطالب لأداء المهمة التعليمية.
٤	تستغرق الاجابة عن الاختبارات التحصيلية وقتا قصيرا نسبيا (ما بين ١٥-١٢٠) دقيقة .	يستغرق انجاز المهمة التعليمية وقتا طويلا نسبيا قد يمتد لعدة ساعات او عدة ايام.
٥	اجابة الطلبة على الاختبار فردية.	يمكن ان يتعاون مجموعة من الطلبة في انجاز المهمة التعليمية.
٦	يقدر اداء الطالب من خلال العلامة التي يحصل عليها بناءً على صحة الاجابة.	يتم تقدير اداء الطالب في المهام التعليمية اعتماداً على قواعد تقدير الأداء.
٧	يقتصر تقويم الطالب عادة على الاختبارات التحصيلية الكتابية.	يتم تقويم الطالب بعدة اساليب منها اختبارات الأداء، حقائب الانجاز،المشروعات. **(زيتون، ١٤٢٨)**

المحور الثالث:" استخدام التقويم الواقعي في المؤسسات التعليمية "

حديثاً فإن المؤسسات التعليمية تتبنى فكرة التقويم القائم على انجازات المتعلم في مواقف حياتية، حيث ينغمس الطلبة في مهمات ذات قيمة ومعنى لهم فيمارسون تلك المهمات من خلال الأنشطة موظفين في عملهم مهارات التفكير العليا، مما يساعدهم في معالجة المعلومات وتحليلها ونقدها وبذلك تعمل على تنمية التفكير التأملي لدى الطلبة بدلاً من التفكير الانعكاسي القائم على الامتحانات التقليدية وبالتالي يساعدهم على تقويم اداء الطالب. **(جميل قاسم،٢٠١١)**

وقد توسعت هذه المؤسسات في استخدام التقويم الواقعي بحيث لم يعد مقصورا على الجانب التحصيلي للطالب، انما امتد الى قياس شخصية الطالب باساليب وطرق متنوعة ومجالات متسعة لا يمكن قياسها من خلال الامتحانات التقليدية مما يساعد على تطوير الأداء التحصيلي والسلوكي باستمرار ونقل الطالب من وضع الى وضع افضل منه.

وحرصت هذه المؤسسات في تطبيقها للتقويم الواقعي على تحقيق الأهداف التالية:

١. تطوير المهارات الحياتية الحقيقية للمتعلم.

٢. التركيز على نواتج التعلم.

٣. تعزيز قدرة الطالب على التقويم الذاتي.

٤. تنمية القدرات العقلية العليا لدى المتعلم.

٥. تقديمه للمتعلم تصوراً عن شخصية المتعلم.

اضافة الى ان هذه المؤسسات التعليمية استخدمت مجموعة من استراتيجيات التقويم الواقعي المتمثلة في: استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، استراتيجية الملاحظة، استراتيجية التواصل، استراتيجية مراجعة الذات، اضافة الى تبني مجموعة من **الأدوات المناسبة للتقويم الواقعي، منها:**

قوائم الرصد والشطب وسلالم التقدير اللفظية والرقمية وسجل الطالب والسجل القصصي (سجل المعلم) وهذا لتجنب أي خطأ في جمع المعلومات، فبامكان المعلم ان يطور ادوات جمع معلومات مناسبة للطلبة الذين يعانون من صعوبات معينة، وبامكانه استخدام ادوات واستراتيجيات متنوعة مثل: الملاحظة، التواصل، تقدير الأداء. **(الفريق الوطني، ٢٠٠٤)**

ولكن نجاح هذه المؤسسات في تطبيق فكرة التقويم الواقعي بصورة فاعلة يعتمد على:

١-خبرة وقدرة المعلمين وتدريبهم على التعامل مع هذا النوع من التقويم وقناعة ورضا الطلبة ووالديهم بذلك وقدرة المعلم على تحديد معايير التقويم الواقعي والوقت اللازم لتقويم الأداء. **(جميل قاسم، ٢٠٠٤)**

المحور الرابع: "فائدة تطبيق التقويم الواقعي في المؤسسات التعليمية"

يعتبر التقويم عملية منهجية تتطلب جمع بيانات موضوعية وصادقة من مصادر متعددة باستخدام ادوات متنوعة في ضوء اهداف محددة بغرض التوصل الى تقديرات كمية وادلة وصفية يستند اليها في اصدار الأحكام واتخاذ القرارات المناسبة.

وفي ظل التطور والحركة التربوية الحديثة وتطلع المسؤولين نحو رفع سوية التعليم وتطوير النظام وفق خطة تعنى بكافة جوانب التعلم ، اصبح من متطلبات عمل المعلم تخصيص جزء من علامة الطالب باستخدام استراتيجيات وادوات التقويم الواقعي ، بهدف بناء شخصية متكاملة لدى المتعلم تمكنه من التعامل مع متغيرات العصر بمرونة وتهيئته لخوض غمار الحياة بثقة وتمكّن. **(آمال الزعبي، ٢٠١٣)**

ويرى مورهيد (**Muirhead , 2002**) ان استراتيجيات التقويم الواقعي تشجع الاكتساب الحقيقي للمعلومة وتعمل على استخدام وتفعيل مهارات التفكير التأملي ، حيث انبثق هذا المصطلح من الحاجة الى هذه الاجراءات التي تسعى للوصول الى تقويم يعكس تعلم الطلبة وتحصيلهم ودافعيتهم واتجاهاتهم نحو الأنشطة التعليمية المختلفة. **(Malley& Valdezpierce, 1996)**

وحذر بود (**Boud, 2000**) من ان التقويم بالورقة والقلم غير كافٍ لتحضير الطلبة لتعلم مدى الحياة.

واكد بعض الباحثين على انه عندما تصمم مهمات التقويم بشكل تكاملي مع عمليات التعلم فان ذلك يعمل على تحسين التتابع الأكاديمي للطالب. **(Gijbels,Wetering, …..etc, 2005)**

وفي دراسة لِ سورتام (**Suurtam, 2012**) هدفت الى دراسة الأسباب المحفزة للمعلمين على استخدام التقويم الواقعي، بينت نتائجها ان المعلمين يؤمنون كثيراً باستخدام اساليب التقويم الواقعي؛ لأنهم يعتقدون انها تعمل على تطوير التفكير ومهارة حل المسألة لدى طلبتهم وتزيد من قدرتهم على استيعاب المفاهيم لدى الطلبة.

وفي دراسة اجراها كلٍ من فوك وسيدا (**Fook& Sidhu,2010**) وجدا ان استراتيجيات التقويم الواقعي لاقت استحساناً وقبولاً لدى الطلبة وان المشاريع هي اكثر طرق التقويم شيوعاً.

واشارت دراسة سوسكي (**Suskie, 2004**) - التي هدفت الى دراسة سلم التقدير – ان هذه الأداة تساعد الطلبة على فهم نقاط القوة والضعف لديهم وتساعد كل من المعلم والطالب على دراسة التفصيلات الجزئية وتحسين الأداء لديهم وتعمل على زيادة التواصل بين المعلم والطالب.

المحور الخامس: " النتائج المتوقعة من تطبيق اساليب التقويم الواقعي في المؤسسات التربوية "

ان عملية تقويم المخرجات التعليمية او البرامج العلمية ليست غاية في حد ذاتها ، انما هي وسيلة لتحقيق اهداف وفوائد وغايات اخرى، وبناءً على ذلك فان نجاح عملية التقويم يتطلب اعداد آلية محدد ومناسبة تمكنها من استعمال نتائج عملية التقويم والاستفادة منها، واذا لم يحدث استعمال لنتائج التقويم ولم يتم توظيفها في تحسين تعلم الطلبة ورفع فعالية اداء البرنامج العلمي والعاملين فيه، فانها تكون بدون قيمة اطلاقا.

والتقويم اهم عناصر العملية التعليمية التعلمية، اذ يعمل على تحسين وتطوير عمل المؤسسة التربوية من خلال تكاملية الاتصال بين المعلم والمتعلم، وبين المدرسة والمجتمع، عبر وسائل متعددة، بحيث يقدم تغذية راجعة متبادلة للوقوف على جوانب القوة والضعف لدى كل متعلم من خلال شراكة حقيقية بين اطراف عملية التعلم والتعليم.

وهذه الشراكة الحقيقية تتيح للمدرسة سهولة التواصل مع اولياء الأمور حيث يعدّ هذا الأمر من اهم وسائل التحفيز لتحسين عملية تعلم المتعلم، **وقد اثبتت البحوث التي اجريت في هذا المجال نتائج ايجابية منها:**

١. يزداد تحصيل الطلبة عندما يشارك اولياء امورهم في تعليمهم.

٢. يزداد تحصيل الأبناء عند اتساع مشاركة الآباء بصرف النظرعن مستوياتهما الاقتصادية او الاجتماعية او عامل العمر او المستوى التعليمي.

٣. يظهر الأبناء سلوكات واتجاهات اكثر ايجابية عندما يشارك اولياء امورهم في تعليمهم.

٤. توفير بيئة بيتية مناسبة للابناء ونقل صورة للاهل عن اهتمامات ابنائهم وميولهم المستقبلية والمشاركة في تعليمهم، يعد من ادقّ المؤشرات على تحسين تحصيل الأبناء.

وهناك وسائل مختلفة خاصة وعامة منها التقليدي ومنها الحديث تهدف الى تكوين ثقافة مؤسسية حول سير عملية التقويم ومن اهمها:

اولاً : وسائل الاتصال مثل:

١). الاتصالات المكتوبة الموجهة لاولياء الأمور :تصف بلغة موجزة ودقيقة مستوى الطالب ومدى التحسن الذي طرأ عليه مثل:

أ.التقارير وتتضمن معلومات هامة لولي الأمر عن المهارات الأساسية التي يمتلكها الطالب ومدى استجابته وانضباطه وتمثله للقيم والاتجاهات وعلاقته باقرانه.....إلخ.

ب.اللوحات الاعلانية ةتشمل مجلات الحائط والملصقات والمطويات والنشرات المكتوبة التي يشترك بها الطلبة وتتضمن مؤشرات تقويمية تشير الى مستوى الطلبة.

ج.ملف اعمال الطالب (البورتفوليو) حيث يطلع اولياء الأمور على ملفات ابنائهم التي تحتوي معلومات وبيانات عن سيرة الطالب وسلوكه واداءه والتغير الذي طرأ عليه.

٢). الاتصالات: عبر الهاتف او من خلال الدعوة الفردية او الدعوات الجماعية او لقاءات التعارف او المقابلات الطارئة لأولياء الأمور او الدروس التدريبية.

٣). المجالس المتعاونة مثل مجالس اولياء الأمور ومجالس الطلبة.

٤). الوسائل التقنية: مثل البريد الالتروني وموقع المدرسة الالكتروني.

ثانياً: تقرير اداء المتعلم: فمن الضروري تصميم تقرير يرصد جوانب التعلم بما يلبي اهتمامات المدرسة بطلبتها ويحقق رغبات اولياء الأمور في التعرف على احوال ابنائهم، وهو من اهم الوثائق المدرسية، اذ يقدم ملخصاً وافياً عن مستوى اداء المتعلم ويعطي فكرة واضحة عن سلوكه وميوله وقدراته وانضباطه المدرسي ويقدم التغذية الراجعة.

ثالثاً:الاختبارات الوزارية وهي من اعداد وزارة التربية والتعليم وتهدف الى:

١) قياس مدى امتلاك الطلبة للمهارات الأساسية التراكمية.
٢) تشخيص جوانب القوة والضعف لدى الطلبة.
٣) مساعدة الطلبة على تقويم ومتابعة الطلبة وتديد مسار تقدمهم.
٤) ابراز الجوانب التي يجب التركيز عليها في المناهج الدراسية اثناء عملية التعليم والتعلم.
٥) تحديد الجوانب التي تحتاج الى تطوير بما يتلائم والتقدم العلمي.
٦) تزويد متخذي القرار بمعلومات عن جودة التعليم بما يساعدهم على اتخاذ قرارات التطوير المناسبة .

ويعد مستوى اداء الطلبة على الاختبارات الوزارية عاملا هاماً لضبط نوعية التعليم يمكن من خلاله الحكم على فاعلية العملية التعليمية التعلّمية بكاملها. **(الفريق الوطني للتقويم، ٢٠٠٤)**

ومن ركائز التقويم الواقعي الركائز التالية:

١. سيادة موجهات النظرية البنائية في التعلم.

٢. اتساع الذكاء الانساني وشموليته (الذكاءات المتعددة)

٣. تطور تقنيات التعليم والمعلومات، ٤-ظهور المعايير التربوية.

ونتيجة لهذه الركائز فقد احدث المنظور الجديد للتقويم التربوي (التقويم الواقعي) بعض التحولات على: ثقافة الامتحانات والاختبارات التقليدية والتقويم المنفصل، وهذا يعني ان التقويم الواقعي يتطلب احداث تحولات في المنظومة التعلّمية والممارسات التربوية التقليدية والبحث التربوي. **(علاّم، ٢٠٠٤)**

المحور السادس: "علاقة التقويم الواقعي بجودة مخرجات العملية التعليمية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة"

يعتبر التقويم التربوي احد اهم العناصر المطلوبة لضمان الجودة في التعليم، فضمان الجودة وتحسين مستويات تعلم الطلبة لا يمكن تحقيقه الاّ من خلال عملية اصلاح شاملة للتقويم تتناول فلسفته واغراضه واساليبه وتقنياته ومدى تكامله مع عناصر العملية التعليمية الأخرى.

وقد صاحب عملية التحول في اغراض التعلم تحولاً في فلسفة الممارسات التقويمية واساليبها؛ حيث برز التركيز على ربط التقويم بالحياة وذلك من خلال تبني التقويم الواقعي الحقيقي Assessment Authentic الذي يقيس بطرق واقعية المعارف والمهارات التي يحتاجها الطالب للنجاح في حياته وذلك من خلال تقويم اداءِه (تقويم الأداء). **(Marzano, ext, 1993)**

ولجعل التقويم واقعيا حقيقيا ظهرت اساليب متنوعة سميت بالتقويم البديل Alternativ Assessment ويتضمن استراتيجات متنوعة مثل تقويم الأداء وتقويم ملف انجاز الطالب.

اذاً الهدف الرئيس للتقويم التربوي -بانواعه المختلفة- وباشكاله الحديثة الواقعبة هو ضمان العملية التعليمية ومخرجاتها ، ذلك لأن الغرض من جهود المؤسسات التربوية هو اكساب الطلبة وبقية قطاعات المجتمع ، العلوم والمعارف والمهارات والسلوكات والاتجاهات التي سبق تحديدها بوضوح من خلال السياسات التعليمية والخطط الدراسية ، والمناهج والبرامج المختلفة لذلك فان التقويم يركز على جودة النتائج النهائية؛ ومن هنا فالتقويم سواء كان مستمراً تكوينياً-Formative ام تقويماً نهائياً-Summative شرط رئيس لتحقيق الجودة في التعليم ،من خلال وجود معايير او مواصفات لمدخلات العملية التعليمية وعملياتها ونواتجها، لذا حظي مفهوم صفات جودة التعليم بالاهتمام لما له من فائدة في تمكين اصحاب القرار من اتخاذ القرارات السليمة بشأن تحسين مخرجاته ، حيث يعد الاهتمام بجودة مخرجات التعليم من الركائز الأساسية لتحقيق التنمية الشاملة (اقتصادياً واجتماعياً وسياسياً) للمجتمع وطموحاته المستقبلية. **(علي الحكمي ، ١٤٢٨)**

وتزايد الاهتمام بجودة التعليم العالي بسبب الانفجار العلمي والتكنولوجي وما صحبه من تغيرات اقتصادية وضغوط اجتماعية جديدة على مؤسسات التعليم وزيادة الاقبال عليها ، حتى صار السعي وراء تحقيق الجودة في هذه المؤسسات التعليمية مطلباً ضرورياً يستلزم وضع مؤشرات ومعايير يمكن استخدامها في الحكم على مستوى جودة التعليم من اجل تحسينه وتطويره.**(زغوان، ٢٠٠٩)**

ولمواكبة التوجهات العالمية التي تنادي بضرورة الاهتمام بجودة التعليم في مؤسسات التعليم واصلاحه،جاء توجه هذه المؤسسات نحو الأخذ بنظام الجودة وتأسيس آليات ووضع اجراءات لضمان جودة برامجها الأكاديمية والتربوية. وهذا الاصلاح يستدعي الاهتمام بضمان جودة هذه البرامج واعادة النظر في عملية التقويم التقليدية لتعلم الطلبة التي تكتفي باختبار القلم والورقة التي لا تقيس -في الغالب- الاّ المعارف والمستويات الدنيا من تفكيرهم والمتمثلة بمدى حفظهم للمعلومات ، لتشمل هذه العملية تقويم كافة جوانب تعلم الطلبة المعرفية والمهارية والوجدانية، فضلاً عن ربط التقويم بالواقع وبمدى قدرة الطالب واستعداده على اداء مهام فعلية في المهام المهنية.**(الطراونة، ٢٠١١)**

وتعتبر عمليات القياس والتقويم عنصراً محوريا في جميع انظمة الجودة الشاملة ، فهو يساعد على متابعة التقدم نحو الأهداف والتعرف على فرص التطوير ومقارنة الأداء بمعايير داخلية و خارجية.

ويمثل القياس والتقويم عنصرا مهما في نموذج بالدريج -Baldrige لجودة التعليم ، ففي معايير بالدريج للتميز الأدائي في التعليم Education Criteria for Performanceالتي تستخدم من قبل الكثير من المؤسسات التعليمية لتحسين ادائها التعليمي من خلال التقويم الذاتي من المؤسسة نفسها والتقويم الخارجي لا بد من الاعتماد على القياس والتقويم كاطار لتحقيق التميز . **وتشمل معايير بالدريج على العناصر التالية:**

١-القيادة. **٢**-التخطيط الاستراتيجي

٣-التركيز على الطلبة المعنيين بالتعليم. **٤**-القياس وتحليل وادارة المعلومات.

٥-التركيز على اعضاء الهيئة التدريسية والادارة.

وتشمل سمات استراتيجية التقويم الفاعل (الواقعي) في نموذج بالدريج ما يلي:

١-وجود ارتباط واضح بين ما يتم تقويمه ورسالة المؤسسة التعليمية.
٢-وجود تركيز قوي لاستراتيجية التقويم على تحسين اداء الطالب.
٣-التقويم المستمر للتعلم والتغذية الراجعة الفاعلة.
٤-اعتماد التقويم على المنهج والأهداف ومعايير الأداء.
٥-وجود ارشادات واضحة حول الكيفية التي تستخدم فيها نتائج التقويم.
٦-التقويم المستمر لنظام التقويم نفسه لتحسين ارتباطه بتحقيق الطلبة للمستويات المأمولة.

ولكي يؤدي التقويم دوره المأمول في تحقيق ضمان جودة التعليم من الضروري ان يتناول مجموعة من الأسئلة الأساسية ومنها:

لماذا نقوّم ؟ :فالهدف الرئيس لتقويم التعليم، هو التأكد من جودة العملية التربوية ومخرجاتها وتأثيراتها من خلال عدة اهداف فرعية مثل(تحسين اداء المدرسة، التحقق من استيفاء الجهات ذات العلاقة بالتعليم من طالب ومعلم ومجتمع محليّ لاحتياجاتهم ،المساءلة، وضع برامج التحسين والتطوير، تحديد المشكلات التي تعترض تحقيق الجودة للعملية التعليمية التعلمية، توفير التغذية الراجعة).

ماذا نقوّم؟: هناك انواع متعددة للتقويم تشمل جميع المدخلات المتمثلة بالسياسات، المناهج،المعلمين والاداريين، البيئة الاجتماعية، البرامج التربوية، تقنيات المعلومات والتعليم الالكتروني. والعمليات المتمثلة بالممارسات التدريسية، التقويم الصفي والاختبارات المدرسية. ومخرجات العملية التعليمية المتمثلة بمستويات تحصيل الطلبة، سلوك الطلبة واتجاهاتهم، الكفاءة الداخلية والخارجية للنظام التعليمي.

ما مستوى التقويم؟ هناك مستويات يمكن ان يتناولها التقويم التربوي فقد يكون على مستوى الصف الدراسي او على مستوى الوطن اوعلى مستوى الدول).

كيف نقوّم؟: ان سياسات واساليب التقويم تبني العملية التعليمية او تهدمها تبعاً لمستوى جودتها وارتباطها برؤية واهداف واضحة للتعليم والتعلم، فالتقويم المبني على رؤية صحيحة يؤدي الى بناء ادوات تقويم علمية موثوقة تؤدي لاحكام صحيحة عن تحصيل الطالب وبالتالي تحسين التعلم لديه.(**Kifer, 2001**)

العلاقة بين التقويم الواقعي والتعليم والتعلم:

تشير النظرة الحديثة للتعلم ان التقويم والتعلم مرتبطان بدرجة كبيرة، بل انهما جزءان من عملية واحدة متكاملة، يؤدي الفصل بينهما الى اهمال الطلبة للكفايات التي لا تدخل في التقويم، كما ان المعلمين يركزون تعليمهم على ما سيدخل في الاختبارات, خاصة الاختبارات المركزية التي تعد من خارج المدرسة لى التعلم. اذا التقويم له تأثير مباشر وغير مباشر على التعلم، فهو يؤثر بصورة مباشرة لأنه يوفر التغذية الراجعة الضرورية لتحسين التعلم، كما ان التقويم يؤثر بصورة غير مباشرة على التعلم لأن التدريس عادة يوجه نحو ما سيتم تقويمه وما يتم تدريسه للطلبة هو ما سيتم تعلمه بالفعل. **(Marzano, Et. 2002)** . لذلك ظهر الاتجاه الى التقويم المستمر الذي يتزامن مع عملية التعلم نفسها ولا ينفصل عنها.

مما استدعى التربويون الى اعادة النظر في اغراض التقويم، فالتقويم الذي يسهم في ضمان جودة التعليم يجب ان يتناول غرضين رئيسيين هما: ١-التقويم لتحسين التعلم ٢-تقويم التعلم للتعرف على جودة نواتجه وتحقيقه للمعايير التي تصف وتحدد ما يجب ان يتعلمه الطالب ويستطيع عمله، والتي تأخذ شكلان رئيسيان هما:

١. معايير المحتوى- Content Standards وتحدد مايجب ان يعرفه الطالب.

٢. معايير الأداء- Performance Standars التي تحدد مستويات التعلم المتوقعة من الطالب من معايير المحتوى. **(ASCD, 2003)**

فبعد ان كان يركز على تقويم التعلم-Assessment of Learning (قياس ما يعرفه المتعلم ويستطيع عمله من خلال استخدام التقويم النهائي باستخدام اختبارات في نهاية الصفوف الدراسية على مستوى المدرسة او اختبارات وزارية على مستوى الوطن)، اصبح التركيز على مفهوم التقويم للتعلم (Assessment for Learning) وهو استخدام التقويم الصفي لتحسين التعلم ورفع كفاءة وجودة مخرجات العملية التعليمية التعلمية، وهنا برز التركيز على ربط التقويم بالحياة من خلال تبني التقويم الحقيقي-الواقعي. **(Ryyan, 1994)**

ومن اجل التقويم لضمان الجودة في التعليم: علينا الأخذ بالمبادئ التالية:

١. النظر للتعليم والتعلم والتقويم على انها اجزاء لعملية تكاملية واحدة والموائمة الكاملة بين هذه المعايير المحدِّدة للتعليم.

٢. الانطلاق من رؤية واضحة للتقويم يكون الهدف الرئيس منه هو تحسين تعلم الطالب والرفع من جودة العملية التعليمية.

٣. التكامل بين مختلف مستويات التقويم الصفية والوطنية . **(علي الحكمي ،١٤٢٨)**

ومن خصائص التقويم الصفي الفاعل الذي يسهم في تحسين التعلم وتحقيق الجودة في التعليم:

١. مهام التدريس والتقويم لها علاقة بحياة الطالب (تقويم واقعي).

٢. قائم على كفايات تعلم واضحة وتوفر قدرا من التحدي لقدرات المتعلمين.

٣. يركز على اعمال الطالب في سياقات مختلفة خلال فترات معينة من الفصل الدراسي.

٤. يستخدم مهام تقويم متنوعة ولا يقتصر على اختبارات الاختيار من متعدد وانما يدخل فيها بنود اختبارية تتطلب بناء الاستجابة وملفات اعمال الطالب وتقويم الأداء. إلخ. **(Wiggins , 1998)**

فجودة التعلم لاتعني استعراض ما خزنه المتعلم في ذاكرته في نهاية الفصل او الحصول على درجات عالية نتيجة لذلك، بل تعني: مدى تمكنه من المادة وكيفية توظيفها في حياته المهنية واليومية، وقدرته على اتخاذ القرارات وحل المشاكل والتقويم الذاتي، **و**مدى اكتسابه للقيم والاتجاهات التي تدعم تعلمه وتكيفه في الحياة الاجتماعية عامة والمهنية خاصة. **و**مدى اسهامه في تطور المجتمع.

وهذا كله مرهون بجودة العملية التعليمية المتمثل في ديناميكية العملية التعليمية في قاعة الدرس ومدى تحقيقها لأهداف البرامج التعليمية وطرق ادائها والوسائل المستخدمة فيها ومستويات التفكير التي تنميها . واساليب تقويم نتائج الطلبة التي تعتبر مؤشرا على جودة العملية التعليمية ومدى الحاجة الى تفعيلها وتطوير جوانبها بدءاً بالأهداف ومرورا بطرق التعلم والتعليم والوسائل الموظفة فيها الى اختيار ادوات التقويم المناسبة التي نستطيع من خلالها الحكم على مدى تحقيق الأهداف المحددة. **(الطراونة، ٢٠١١)**

اذا يجب ان تكون الرؤية للتقويم الصفي بانه تقويما حقيقيا معززاً للتعلم، وذلك بان يُبنى على كفايات تعلم محدَّدة، وادوات تقويم تتسم بالصدق والثبات والتنوع في الأساليب، وذلك للوصول الى احكام صحيحة حول جميع جوانب تعلم الطالب، ونموه العقلي والاجتماعي في جميع المراحل الدراسية، وتوظيف نتائج التقويم للوصول بالطالب الى اقصى طاقاته الممكنة ، وتحسين عملية التعلم ونواتجها، والى جعل التقويم ضمن عملية التدريس وليس منفصلاً عنها.

وهنا لا بد من الاشارة الى ان جودة التقويم وتحقيقه لاهدافه مرهون بتوفير التغذية الراجعة الفاعلة – Effective Feedback والمستمرة ذات الجودة العالية التي تتيح للطالب تعديل ادائه بما ينسجم مع معايير الأداء، ومن المهم الا يقتصر تقديم التغذية الراجعة بعد التقويم فقط ، انما يجب اعتبارها محورا لعملية التقويم المرتبطة بالواقع وبحياة الطالب نفسها، فالمؤشر الرئيس لفاعلية التقويم هنا هو التعديل الذاتي الذي يقوم به الطالب اثناء الأداء للوصول الى هدف معين ، وهذا ما يجب ان توفره التغذية الراجعة. **(Wiggins,1998)**

نتائج الدراسة:

من خلال الإجابة على كافة اسئلة الدراسة بمحاورها الستة توصلت الدراسة الى النتائج المحورية التالية:

١-بما ان الطالب هو محور العملية التعليمية وان تحقيق أي مخرج من المخرجات التعليمية يقاس بما يستطيع المتعلم انجازه بعد اجتيازه لاي برنامج تعليمي، لذا يجب ان يكون الطالب هو المستفيد الأول من عملية تقويم المخرجات التعليمية.

٢-يجب تحسين تعلم الطالب وذلك بتحسين فعالية البرامج التعليمية بشكل عام ورفع كفاءة جميع العاملين في المؤسسة التعليمية بشكل خاص مما ينعكس ايجابا على الطالب.

٣-تتطلب عملية التقويم الواقعي من المتعلم مشاركة فاعلة في كافة والأنشطة والفعاليات مما يتيح له اكتساب الخبرة التعليمية المتميزة من خلال تقويم اداءه وامداده بالتغذية الراجعة.

٤-التقويم الواقعي باساليبه المختلفة ينمي لدى المتعلم اتجاهات ايجابية نحو التعلم والعمل ويعزز استقلاليته وحرية اتخاذ الرأي والعمل التعاوني وغير ذلك.

٥-اشارت نتائج الدراسة الى ان قدرة المتعلم على استخدام اساليب التقويم الواقعي تحدد دوره واهميته في المؤسسة التعليمية وتعزز دوره بشكل يتكامل به مع زملائه في العمل لتحقيق مخرجات العملية التعليمية بما يحقق عنصر الجودة الشاملة.

٦-ان استخدام اساليب التقويم الواقعي لجودة المخرجات التعليمية هي عملية مستمرة ودائمة ولا تقتصر على فترة زمنية محددة و تحتاج الى تخطيط ودراية وخبرة .

الخاتمة :

استعرض هذا البحث "التقويم الواقعي كمتطلب اساسي لجودة مخرجات العملية التعليمية في ضوء المستجدات التربوية الحديثة" حيث وضح مفهوم التقويم الواقعي واهم مسوغات تطبيقه داخل المؤسسات التعليمية والنتائج المتوقعة من تطبيقه في المؤسسات التربوية وفوائد هذا التطبيق على هذه المؤسسات وتم عمل مقارنة ما بين التقويم الواقعي والتقليدي واخيرا تم اظهار العلاقة مابين التقويم الواقعي وجودة مخرجات العملية التعليمية.

وكتعليق عام من الضروري ان ندرك ان عملية تقويم المخرجات التعليمية ليست غاية بحد ذاتها، انما هي وسيلة لتحقيق اهداف وفوائد وغايات اخرى، بناءً على ذلك فإن نجاح عملية التقويم يتطلب اعداد آلية محددة ومناسبة تمكنها من استعمال نتائج عملية التقويم والاستفادة منها، واذا لم تستعمل نتائج التقويم ولم توظف في تحسين تعلم الطلبة ورفع فعالية اداء المتعلم والبرامج التعليمية والعاملين فيه، فانها تكون بدون قيمة اطلاقاً.

التوصيات

بناء على تناول المتغيرات الخاصة بالدراسة بالتحليل -تبعاً لمحاور الدراسة الستة التي تم معالجتها- فان الباحثة توصي بما يلي :

١. ضرورة عمل المسؤولين على ترسيخ مفهوم التقويم الواقعي لدى المعلمين لما لذلك من اهمية في تقويم الأداء الفعلي للمتعلم، وذلك من خلال ورش العمل والندوات والنشرات وزيادة المشرفين التربويين للمعلمين في مدارسهم.

٢. أهمية عمل دراسات مقارنة –من قبل الباحثين والمهتمين- مابين التقويم الواقعي والتقويم التقليدي ، لما لذلك من اهمية في اقناع المعلم بضرورة تعديل اساليبه التقليدية في تقويم اداء الطالب الى اساليب حديثة ترتبط مع الواقع الفعلي لأداء المتعلم.

٣. العمل على الاستعانة بالخبراء والمختصين لتدريب المعلم على آلية استخدام التقويم الواقعي باساليبه وادواته المختلفة لتمكين المعلم من استخدامه بفاعلية.

٤. مخاطبة المؤسسات التعليمية من قبل المسؤولين لحفزها على استخدام اساليب وادوات التقويم الواقعي ورفدها بالخبراء والمختصين في مجال التقويم لتعزيز قدرات العاملين فيها ودعمهم معرفيا ونفسياً وتسهيل مهمتهم في استخدام الأساليب الفاعلة في تقويم اداء المتعلم .

٥. العمل على تعميم التجارب الناجحة في تطبيق التقويم الواقعي باساليبه وادواته المختلفة داخل بعض المؤسسات التربوية على بقية المؤسسات الأخرى، لما في ذلك من ترسيخ لفكرة استخدام

التقويم الواقعي لدى كافة العاملين في المؤسسات التربوية طمعا في تحقيق نتائج ايجابية أسوة بالنماذج الناجحة المقدمة لهم.

٦. اخيرا توصي الباحثة باهمية تشجيع الآخرين على النظر الى استخدام التقويم الواقعي باعتباره تميّزاً في الأداء من خلال الربط ما بين استخدامات التقويم الواقعي المتنوعة داخل المؤسسة التعليمية وما بين الفاعلية في تحقيق جودة منتجها التعليمي وأهدافها العامة وفاعليتها في التماهي مع الحركات التربوية الحديثة.

المراجع

—ابو شعيرة، خالد واشتيوة، فوزي وغباري،ثائر،٢٠١٠، معيقات تطبيق استراتيجية منظومة التقويم الواقعي على تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء، مجلة النجاح للابحاث (العلوم الانسانية)، ٢٤(٣) .

—البخيت، مؤنس محمد سيد،٢٠٠٦، موديول اساليب التقويم الحديثة في عمليتي التعليم والتعلم-جامعة اسيوط، مشروع تطوير برنامج التربية العملية بكلية التربية.

—البريك، مروى، وآخرون،٢٠١٣ ، توجهات حديثة في مجال التقويم التربوي:اهم التطورات في مجال التقويم التربوي.

—بكار,نادية أحمد والبسام,منيرة محمد (١٤٢٢) . البورتفوليو كأحد معالم تطوير التعليم في القرن الحادي والعشرين"، مجلة العلوم التربوية العدد الثاني ، جامعة القاهرة، معهد الدراسات التربوية.

—البطش، وليد،٢٠٠٥،التربية المهنية الفاعلة ومعلم الصف،ط١، عمان،الأردن: دار المجتمع العربي.

—الحاج، فيصل عبد الله ومجيد، سوسن شاكر وجريسات،الياس سليمان ،٢٠٠٨،دليل ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية اعضاء الاتحاد،الامانة العامة لاتحاد الجامعات العربية.

—الحطّاب،امينة منصور،٢٠١٢، التقويم بغير الاختبارات والتقويم الواقعي، جريدة الرأي،الأحد٦-٥-٦-٢٠١٢

—الحكمي،علي،١٤٢٨ ه، التقويم التربوي وضمان الجودة في التعليم، ورقة مقدمة للقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية التربوية والنفسية، ٢٨-١٤٢٨/٢٩ ه القصيم .

—الرفاعي،عبير والطوالبة،هادي والقاعود،ابراهيم،٢٠١٢، درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في محافظة اربد لاستراتيجيات التقويم الواقعي، مجلة جامعة ام القرى للعلوم التربوية والنفسية، ٤(١) .

—الزعبي،آمال،٢٠١٣ ، درجة معرفة وممارسة معلمي الرياضيات لاستراتيجيات التقويم الواقعي ولادواته، مجلة الجامعة الاسلامية التربوية والنفسية، المجلد(٢١)،العدد الثالث،ص:١٦٥-١٩٧

—زغوان،بشير حسني،٢٠٠٩،مؤشرات ومعايير الجودة في التعليم الجامعي الليبي، ورقة علمية مقدمة للندوة العلمية: جودة التعليم العالي، جامعة الفاتح ١-٢٠٠٩/١١/٤

—زيتون،عايش محمود،٢٠٠٧ ، مفهوم تقويم الأداء، ط١، عمّان: دار الشروق للنشر والتوزيع

—الطراونة،محمد حسن،٢٠١١ ،نموذج مقترح لمعايير ضمان جودة التقويم الحقيقي للطلبة في مناهج التعليم العالي، ورقة علمية مقدمة:للمؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزرقاء الخاصة، الأردن، ١٠-٢٠١١/٥/١٢

-العبسي،محمد مصطفى،٢٠١٠، التقويم الواقعي في العملية التدريسية،ط١، دار المسيرة.

-علاّم،صلاح الدين،١٤٢٥ ه، التقويم التربوي البديل: اسسه النظرية المنهجية وتطبيقاته الميدانية، ط١، القاهرة، مصر:دار الفكر العربي .

-عودة،احمد،٢٠١٠أ، تقويم اداء الطلبة في الجامعات الاردنية:قضايا وتحديات، بحث مقدم للمؤتمر الوطني لتطوير الخطط الدراسية واساليب التعليم والتعلم والبحث العلمي، عمان، ١٥-٢٠١٠/٦/١٧

-عودة،احمد،٢٠١٠ ب، القياس والتقويم في العملية التدريسية،ط٤، (جديدة مزيدة ومنقحة)، اربد،الأردن: دار الأمل.

-قاسم،جميل امين،٢٢-٩-٢٠١١،التقويم الواقعي ما له وما عليه،جريدة الدستور-الأردن

-القرزعي،عبد الله بن علي،٢٠١٣، التقويم البديل، مدوّنة .

-مراد،خلود،٢٠١٠،استراتيجيات التقويم لدى معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي في ظل نظام التقويم التربوي، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٤(٢)،١٩٢-١٩٣

-وزارة التربية والتعليم،٢٠٠٤، استراتيجية التقويم وادواته،الاطار النظري،الفريق الوطني للتقويم، عمان: ادارة الامتحانات والاختبارات.

-Boud,D, 2000 .Sustainable assessment:Rethinking assessment for the learning society,Studies in Continuing Education, 22(2),151-167.

-Bullens,D.2002.Authentic assessment; Change for the future. Full Text from ERIC Available online.

-Fook,C&Sidhu,G,2010,Athentic assessment and pedagogical strategies in higher education ,Journal of Social Sciences,6(2),153-161

-Gijbels,D,Watering,G,Dochy,F,&Bossche,P.2005.Integrating assessment tasks in aproblem based learning environment Evaluation in Higher Education,30(1),73-86.

-Graham, S, 2005. Classroom-based assessment: chanching knowledge and practice through preservice teacher education.Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies, 21(1),607621621. (Ej698239)

-kifer,E,2001,large-scale assessment. Thousand Oaks: Crown presse Kluth,P, & Straut, D.2001, stan dards for Diverse Learners Educational Leadership. V. 59,No 1,43-46 .

-Kulieke,M;Bakker, J;Collins….etc,1990.Why should assessment be based on a vision of learning .www.ncrel.org.? North Central Regional Education Laboratory, oak Brook.

-Lanting, S,2000 .an Empirical Study of District-Wide k-2 Preformance Assessment Program:Teacher Practices Information. Gained and use of Assessment Rests. Dissertation Abstracts PHD, University of Illionois at Urbana champaign, USA.

-Marzano, R, 2002, A comparison of selected methods of scoring classroom . Applied Measurement in Education, 15,249-267.

-Mueller,J.2010. Authentic Assessment Toolbox, What is Authentic Assessment?Retrieved13-10-2010,from: http//jonathan.mueller.faculty.noctrl.edu/toolbox/whatisit.htm.

-O'Malley, M. & Valdez Pierce, L. (1996). Authentic assessment for English language learners. White Plains, NY: Addison-Wesley Publishing Co.

-Ryan,C, 1994. Authentic Assessment , Westminster CA: teacher created Materieal Inc .Personal.

-Suskie, L.2004 . Assessing Student Learning: A Common Sense Guide.

-Suurtamm, C,2012. Assessment can support reasoning and sense.

-Watt,H, 2005,Attitudes to the use of alternative assessment methods in mathematics:A study with secondary mathematics teachers in sydney, Australia, Educational Studies in Mathematics,58(1),21-44 .

-Wiggins, G, 1992,Atrue test: Toward more authentic & equitable assessment.

-Wiggins,G & Sons,1998,Educative Assessment, San Francisco:John 39-Winzer, W.2002.Potfolio Use in Undergraduate Special Education Introductory Offerings. International Journal of Special Education. 17 (1), 33-41Wiley.

اشتمال كتاب الأحياء للصف العاشر الأساسي على قيم العلم

د. ياسر أحمد العطار*

ملخص:

هدفت الدراسة إلى تحليل كتاب الأحياء للصف العاشر الأساسي في ضوء اشتماله على قيم العلم. ثم تطوير أداة لقيم العلم خاصة لمحتوى الكتب بالإعتماد على الدراسات السابقة والأدب النظري، وقد تم التحقق من صدق الأداة بعرضها على مجموعة من المحكمين، وتم التحقق من ثبات الأداة باستخدام معادلة كابا (kappa) لإيجاد نسبة التوافق بعدد حذف أثر الصدفة، وقد بلغت نسبة التوافق (٠,٨٣). وقد أشارت نتائج الدراسة أن كتاب الأحياء للصف العاشر الأساسي يفتقر لوجود قيم العلم فيه حسب المعايير التي تم الاتفاق عليها الخبراء المستطلعة آرائهم في البحث، أما النسبة الضعيفة التي تم تضمينها من قيم العلم فتشكل عشوائية في الطرح دون الرجوع إلى منهجية ثابتة في تأطير العلم بالقيم، وفسر ذلك بأن واضعي المنهاج غير متخصصين بهذا الجانب، وركزوا على المحتوى المعرفي، وأهملوا الجانب المهم المرتبط بقيم العلم، وأوصت الدراسة ضرورة الإهتمام بتضمين قيم العلم في كتب العلوم، وإجراء تحليل لمزيد من كتب العلوم للكشف عن مدى تضمنها لقيم العلم، وإجراء مسوحات أكثر شمولية لتحديد قيم العلم للمراحل العمرية المختلفة مع التأكيد على مستوى التتابع والتكامل لقيم العلم في كتب العلوم وإبرازها بشكل واضح، وتطوير أدوات تحليل لقيم العلم لتناسب جميع مستويات الصفوف، وضرورة اهتمام مصممي ومطوري المناهج بقيم العلم.

* ياسر أحمد العطار – خبير ضمان الجودة – وكالة الغوث الدولية.Y.ATTAR@UNRWA.ORG

Inclusion of Science Values in the Biology Textbook for 10th Grade

Abstract

This study aimed at analyzing the biology textbook for the 10th graders in the light of the inclusion of the elements of the values of science. A content analysis tool consisted of five domains was used. To verify the veracity of the tool, it was offer a group of arbitrators, and verified consistency by using the equation Kappa (kappa) to find the percentage of compatibility number to delete the impact of chance, has the percentage of compatibility (0.83). The study results indicated that the biology textbook for the 10th graders is a lack of values of science standards that have been agreed by the experts of respondents in the research, the low proportion that are included from the values of science constitute the random placement without reference to the methodology established in the framing of science values, and explains the Researchers, however, that the authors of the curriculum are not specializing in this aspect, and focused on content knowledge, and neglect the important aspect associated with the ethics of science. The study recommended the need for attention include the values of science in the science curriculum, analysis of more science books for the detection of the extent included in the ethics of science, conduct surveys of more comprehensive to determine the values of science of different age stages, Emphasis on the level of the relay and integration of the values of science in science books and the visibility is clear, the development of analysis tools to the values of science to suit all levels of the classroom, and the need for the attention of designers and developers of curriculum values in Science.

خلفية الدراسة

بدأ العلم يطرح على الساحة في العقود الأخيرة مشكلات أخلاقية تثير الاهتمام، فعلى قدر ما يضيفه إلى حصيلة المعرفة ويزيد من قدرتنا على التحكم في الأشياء، نجده يثير أيضا قضايا جديدة تدور حول ما هو صواب وما هو خطأ, وما هو خير وما هو شر.(مهدي, ٢٠١١، ٣٦)

ولقد نتج عن التطور الهائل في علم البيولوجيا مشكلات أخلاقية بجانب المشكلات الأخرى القانونية والمشروعة وغيرها, مما يؤكد ضرورة الاهتمام بالقيم في هذا العلم. ولقد طفت على السطح قضايا أخلاقية عديدة ترتبط باغتصاب قدسية الحياة الإنسانية والتلاعب بها, والتعدي على ذاتية الفرد, واستخدام جسده كقطع غيار, وجعله كسلعة تنتج في المصنع وتباع لمن يدفع ثمنها, وتعريضه لاحتمالية إصابته بتشوهات وعيوب خلقية خطيرة. وهنا ظهرت حاجة المجتمع الإنساني إلى مرجعية ملائمة تعكس كثيرا من المعاني حول ثقافة العلم وقيمته. (خزعلي, ٢٠٠٩، ٩٦)

وترتبط قيم وأخلاقيات العلم بمواقف علمية شائكة تتداخل فيها نتائج البحث العلمي مع مصالح العالم الشخصية, وانتهاء بتداخلها مع مقتضيات الأمن القومي, مرورا بتداخلها مع قدسية الحياة وحقوق الإنسان وكرامته, بالتجريب على البشر والحيوانات, أو بانتهاء سمات البيئة أو بتطبيقات بالغة الخطورة لعلوم الأحياء (مهدي,٢٠١١، ١٢٠).

وعلى الرغم من هذا الوعي بأهمية قيم وأخلاقيات العلم, فأننا نجد بعض العلماء لا يأخذون الانحرافات الأخلاقية مأخذا جاداً. والسبب أنهم يرون الانحراف الأخلاقي شيئا نادراً وغير ذي دلالة, وينظرون إلى التقارير المثبتة للسلوك الخطأ على أنها أحداث فردية أو شذوذات وخروج عن المألوف.

وفي ضوء ذلك يعتقد معظم العلماء أنه ليس هناك فعلاً مسائل قيمية أخلاقية ذات شأن تنشأ في العلم, ذلك لأنهم ينظرون إلى العلم بوصفه موضوعياً. العلم يدرس الوقائع ويستخدم مناهج موضوعية, ويثمر عن معرفة مجمعاً عليها. والأخلاقيات على الجانب الآخر, تتضمن دراسة القيم, وتستخدم مناهج ذاتية ومن ثم ينتج عنها مجرد رأي يثير الإختلاف بشأنه. ولا يمكن أن ننظر إلى الأخطاء الأخلاقية في العلم بوصفها شذوذاً طالما أنها نتيجة لعوامل تمارس فعلها داخل البحث العلمي وبيئة التعلم. (رزنيك, ٢٠٠٥)

ولقد أجمعت معظم الآراء على ضرورة تضمين موضوعات قيم وأخلاقيات العلم داخل المناهج وخاصة مناهج الأحياء, كما أكدت على أهمية أن يحظى النسق القيمي في مناهج العلوم بكل اهتمام وتأكيد.(مهدي, ٢٠١١)

كما أن العلماء لا يدخرون وسعا في دمج قيم وأخلاقيات العلم داخل مقررات تدريس العلوم على مستوى الدراسات العليا أو دونها. بجانب هذا وذاك, نجد الباحثين على اختلاف تخصصاتهم في العلوم والإنسانيات كتبوا مؤلفات ومقالات تتعلق بقيم وأخلاقيات البحث العلمي. (رزنيك, ١٩٩٨، ٥٥:٧٠)

ولقد أصبح تضمين قيم وأخلاقيات العلم بمناهج العلوم أحد أهداف التربية العلمية لإعطاء الطالب فهم أعمق حول طبيعة العلم ونتائجه الإيجابية وحدوده, والآثار السلبية التي يمكن أن تنتج عن سوء استخدام التطبيقات التكنولوجية. كما أن من أبرز أهداف تدريس العلوم تنمية التفكير والقيم العلمية والأخلاقية لدى أفراد المجتمع. (مهدي, ٢٠١١، ٦٧)

من هنا فإن تضمين قيم وأخلاقيات العلم في العملية التربوية ضرورة ملحة, فهي تشكل الأساس الأخلاقي للمهنة, فتتضح في ضوئها أمانة التجريب العلمي, والتعامل مع البيانات, وآداب الحوار, وإعداد جيل ملتزم بأخلاقيات العلم من اجل حياة أفضل للبشرية جمعاء.

فالاهتمام بقيم العلم ليس وليد العصر الراهن, إذ تضمنت مصادر التشريع الإسلامي عدداً من القيم العلمية وضوابطها, وفضلها للمعلم والمتعلم على حد سواء, كقوله تعالى: " يا أيها الذين امنوا إن جاءكم فاسق بنبأ فتبينوا أن تصيبوا قوما بجهالة فتصبحوا على ما فعلتم نادمين " (الحجرات: ٦). إذ يدعو المولى إلى الأخذ بالعقلانية في مواجهة الموقف, وهذه قيمة علمية تنادي بها الكتابات المعاصرة العربية والأجنبية. (خزعلي, ٢٠٠٩، ٤٥)

ومع العلم بأن جواز مرور المعلومات إلى الرصيد البشري من المعرفة العلمية خضوعها إلى مجموعة من المعايير التي اتفق عليها المشتغلين بالعلوم الطبيعية. ومن هذه المعايير: القابلية للإختبار, والموضوعية, والعالمية, والأمانة العلمية.(الخليلي وحيدر ويونس, ١٩٩٦، ١٦).

ومن منطلق الاهتمام بالموضوعات الأخلاقية والانحرافات في العلم, فإن المعاهد والجمعيات العلمية المختلفة, من قبيل المؤسسة القومية للعلم, والمعاهد القومية للعلوم, شكلت لجاناً مكلفة ببحث الموضوعات الأخلاقية والانحرافات في العلم ووضع خطة للتوصيات في هذا الشأن. (رزنيك , ١٩٩٩، ٧٧)

ولعل القضايا المنوطة بقيم وأخلاقيات العلم لم تنال الاهتمام المطلوب من جانب الفكر والبحث التربوي. ويعتقد الباحث أنه لا تتوافر الموضوعات المرتبطة بقيم وأخلاقيات العلم في المناهج إلا بصورة ضئيلة. مما ينعكس سلباً على اتجاهات الطلاب وأفكارهم وقيمهم في مجال قيم وأخلاقيات العلم. الأمر الذي دعا الباحث إلى إجراء هذه الدراسة لتناول قيم وأخلاقيات العلم لا سيما أن كتب العلوم عامة و كتب الأحياء خاصة في الأردن يتم تمييزها و تطويرها باستمرار، وبالتالي فهي تحتاج لدراسة علمية من أجل تضمين القيم العلمية في محتوياتها بصورة تتابعيه وتكاملية.

أهمية الدراسة

تنبثق أهمية الدراسة من أهمية قيم وأخلاقيات العلم في حياة الفرد عامة والطلبة خاصة، باعتبارها موجهات للسلوك العلمي لها، فضلا عن إسهامها بنصيب وافر في تكوين شخصياتهم من خلال التفاعل مع الأصول الدينية والثقافية والاجتماعية.

ويتطلع الأردن دائماً إلى تطوير مناهج العلوم وكتبها بشكل عام ومناهج الأحياء وكتبها بشكل خاص، وذلك من أجل إكساب الطلبة القيم والمهارات العلمية الضرورية واللازمة لهم، ومن أجل إلقاء الضوء على التوائُم بين الأخلاقيات والعلم، حيث تعتبر قيم العلم هدفاً من أهداف العلوم وتنمية الثقافة العلمية لجميع الطلبة.

ومن خلال مراجعة الأدب التربوي السابق وجد الباحث أن الدراسات السابقة التي تناولت قيم وأخلاقيات العلم قليلة ونادرة أحياناً، لذلك عمل الباحث على تسليط الضوء على اشتمال كتاب الأحياء للصف العاشر الأساسي على قيم العلم ومدى توافرها. وتم اختيار كتاب الأحياء للصف العاشر الأساسي لأنه مرتبط بكثير من القضايا الأخلاقية، كالإستنساخ وزواج الأقارب و الفحص الطبي قبل الزواج، ومرتبط أيضا بالقضايا والعلوم الشرعية، كتحريم نقل قلب من شخص إلى آخر.

ويركز الكتاب أيضا على القضايا ذات الطابع الاجتماعي وعلى أهمية احترام حقوق الإنسان وكرامته، واحترام الذوات غير البشرية من حيوان ونبات.

وترجع أهمية الدراسة كون قيم العلم موضوع حساس، وأن قيم العلم مهمة وضرورية لوصف المجتمع المثقف علمياً، كما أنها تفيد مطوّري مناهج العلوم بشكل عام ومناهج الأحياء بشكل خاص في الأردن ليزيدوا من اهتمامهم بتضمين قيم العلم في المناهج خلال مرحلة تعديل وتطوير المناهج، وتحقيق أهداف التربية العلمية، كما أنها تساعد في الكشف عن قيم العلم الواجب تضمينها في الكتب المدرسية.

التعريفات الإجرائية

١) تحليل المحتوى:-طريقة لدراسة وتحليل مادة اتصال لفظية أو سمعية أو مرئية أو إشارية بأسلوب منظم وموضوعي وكمي (إبراهيم، ١٩٨٩، ٢٨؛ Stemler, 2001,52). وتعرف اجرائياً بأنه عملية تحليل محتوى كتاب الأحياء للصف العاشر الأساسي ممثلاً بمضمونه وأنشطته تحليلاً كمياً وكيفياً باستخدام أداة التحليل المطورة في هذه الدراسة من قبل الباحث.

٢) قيم العلم:-مجموعة من المعايير والضوابط التي تحكم المنشط العلمي، والتي يجب أن يتصف بها العلماء، ويجب أن تنعكس في محتوى كتب العلوم. وفي هذه الدراسة يتم قياسها من خلال أداة التحليل الخاصة بقيم العلم.

٣) كتاب الأحياء:- هو الكتاب الذي قررت وزارة التربية والتعليم تدريسه في مدارس المملكة الأردنية الهاشمية جميعها بناءً على قرار مجلس التربية والتعليم رقم ٢٠٠٥/٤٧، تاريخ ٢٠٠٥/٥/٤م بدءاً من العام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦م. والمؤلف من أربعة وحدات (نشأة الكائنات الحية وتطورها، تصنيف الكائنات الحية وتنوعها – من البدائيات إلى الطلائعيات، تصنيف الكائنات الحية وتنوعها – من الفطريات إلى معراة البذور، الوراثة)

مشكلة وأسئلة الدراسة

تعد الكتب المدرسية عامة وكتب العلوم خاصة من أهم الموجهات التي تزود الطلبة بالقيم والأخلاقيات العلمية، وخاصة أنها تلامس الفترة الزمنية الحرجة من عمر الإنسان، وهي فترة تشكيل القيم والأخلاق وتبنيها، وبالتالي لا بد للقائمين على إعداد المناهج من إخضاعها للنقد والتعديل والتطوير بشكل مستمر، للوقوف على مدى تحقيقها للأهداف التربوية والعلمية.

وفي هذا السياق تتعرض كتب العلوم عامة وكتب الأحياء خاصة إلى عدة تساؤلات فيما إذا كانت ملائمة أم لا، من حيث مضامينها التربوية وقيمها وأخلاقياتها العلمية، ومن هنا ظهرت لدى الباحث مشكلة البحث المتمثلة في مدى احتواء كتب العلوم المدرسة في المملكة الأردنية الهاشمية على قيم وأخلاقيات العلم التي دفعته لإجراء مثل هذه الدراسة لمعرفة قيم وأخلاقيات العلم المتضمنة في كتب العلوم، وعلى وجه الخصوص كتاب الأحياء للصف العاشر الأساسي في المملكة الأردنية الهاشمية.

ويمكن توضيح مشكلة الدراسة من خلال أسئلة الدراسة التالية:-

١. ما المعايير الواجب تضمينها في قيم العلم؟

٢. ما مدى اشتمال كتاب الأحياء للصف العاشر الأساسي في الأردن على المعايير العالمية لقيم العلم؟

٣.ما هي المجالات الأكثر اشتمالا على قيم العلم؟

حدود الدراسة ومحدداتها

١.اقتصار نتائج الدراسة على عينة ومجتمع الدراسة التي تم اختيارهما من كتاب الأحياء للصف العاشر الأساسي في المملكة الأردنية الهاشمية لأنه مرتبط بكثير من القضايا الأخلاقية، كالإستنساخ وزواج الأقارب و الفحص الطبي قبل الزواج، ومرتبط بقضايا شرعية كتحريم نقل الأعضاء البشرية

٢.اقتصار الدراسة على أدوات الدراسة التي تم تطويرها لإجراء الدراسة.

٣.اقتصار الدراسة على قيم العلم لكتاب الصف العاشر الأساسي.

٤.استثناء المقدمة والصور وأسئلة الكتاب من عملية التحليل.

٥.اقتصار الدراسة في إطار مفهوم الباحث لقيم العلم، وكيفية ترجمتها إلى أداة تحليل.

الدراسات السابقة

قام الباحث في إطار بحثهم عن دراسات سابقة متعلقة بهذا الموضوع سواء أكانت عربية أم لأجنبية بإجراء مسح شامل ووافي للدراسات السابقة ذات العلاقة بهذه الدراسة، حيث استخدم قواعد البيانات(EBSCO, ERIC, DAI) والشبكة العنكبوتية.

وقد لاحظ الباحث قلة الدراسات التي تبحث في هذا المجال، مما استدعى إجراء موضوع هذه الدراسة في ذلك المجال لإثراء البحث المتصل به.

وبناء على ذلك قام الباحث بتوثيق الدراسات المتعلقة بالموضوع والدراسات ذات العلاقة التي أمكن الحصول عليها.

وتم تصنيف الدراسات حسب تسلسلها الزمني من الأحدث للأقدم، وعلى النحو الآتي:-

- فقد أجرى الخزعلي (٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى اقتراح قائمة بالقيم العلمية التي ينبغي تضمينها في كتب العلوم لصفوف المرحلة الأساسية الأولى في الأردن، والكشف عن مدى توافر القيم العلمية، ومستوى تتابعها، وتكاملها في كتب العلوم. ولتحقيق هدف الدراسة، قام الباحث بإعداد أداة لتحليل القيم العلمية بإتباع المنهج البنائي، وتم استخراج دلالات صدق الأداة وثباتها، كما استخدمت الدراسة المنهج الوصفي لتحليل كتب العلوم الثلاثة. وكشفت الدراسة عن النتائج الآتية: اقتراح ثماني قيم علمية؛ هي: حب الاستطلاع، والأمانة العلمية، وقبول النقد، والتأني في الحكم، وأخلاقيات العلم، والتفكير العلمي، وتقدير العلم، وإجلال العلماء. كما وتم الكشف عن توسط نسبة المظاهر السلوكية للقيم العلمية في كتب العلوم الأساسية الأولى كلها إذ بلغت (٦٤,٨٦%) وبينت نتائج الدراسة ثراء كتب العلوم بالقيم العلمية إذ بلغت نسبتها (٩١,٦٧%) في حين كان مستوى تتابع القيم العلمية المتضمنة في كتب العلوم منخفضاً بنسبة مقداراها (٥٠%). ووجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= ٠.٠٥) في مستوى تكامل قيمة أخلاقيات العلم بين كتابي العلوم للصفين الثاني والثالث الأساسيين،

ووجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= ٠.٠٥) في مستوى تكامل قيمة أخلاقيات العلم بين كتب العلوم للصفوف المرحلة الأساسية الأولى كلها.

- أما شحادة (٢٠٠٨) فقد هدفت دراسته إلى تقصي مدى توافر أبعاد طبيعة العلم وعملياته في كتاب العلوم الفلسطيني المقرر على الصف التاسع، وقياس مدى اكتساب الطلبة لها. حيث تم تحديد أبعاد طبيعة العلم وعملياته المناسبة للمرحلة الإعدادية، ثم تحليل الكتاب المقرر لتحديد مدى توافر مفاهيم طبيعة العلم و عملياته التي يحتويها الكتاب، وتم رصدها في جداول ومناقشتها وتفسيرها .وكان أبرز نتائج الدراسة تضمن الكتاب أبعاد طبيعة العلم في الوحدة الأولى بصورة فلسفية تربوية، حيث تم عرض ثلاث أهداف لطبيعة العلم، وتم ذكر أربع خصائص للعلم وأربع أخلاقيات، كما تم ذكر خمسة عناصر من المعرفة العلمية التي تشكل نتائج العلم، مع إعطاء أمثلة على كل منها.

- وفي دراسة فراج (٢٠٠٠) التي هدفت إلى التعرف على مدى تحقيق كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة بالمملكة السعودية لأبعاد طبيعة العلم وبعض عملياته، وقياس مستوى فهم تلاميذ المرحلة لها، وقد استلزم ذلك:- تحديد أبعاد فهم طبيعة العلم وعملياته الأساسية والتكاملية من خلال استطلاع الدراسات والبحوث السابقة في المجال، وأسفرت هذه الخطوة عن تحديد الأبعاد الأربعة التالية لفهم طبيعة العلم : وظائف العلم، وخصائص العلم، وأخلاقيات العلم، ونتائج العلم، وتحددت مهارات عمليات العلم في الدراسة الحالية في: الملاحظة، والتصنيف، والاستنتاج، والتفسير، وضبط المتغيرات، وفرض الفروض، والتجريب. ثم إعداد أداة لتحليل محتوى كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة، وتضمنت الأداة (٤٩) فئة تغطي أبعاد فهم طبيعة العلم وعملياته المحددة في الدراسة. ثم إعداد اختبار لقياس مستوى فهم طبيعة العلم وعملياته لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة. وقد حللت عينة شملت (٥٠%) من كل كتاب من كتب العلوم، كما طبق الاختبار على عينة مكونة من مجموعتين، الأولى مجموعة تلاميذ الصف الأول (وتمثل بداية المرحلة)، والثانية مجموعة تلاميذ الصف الثالث (وتمثل نهاية المرحلة) في عدد من المدارس المتوسطة. وقد كشفت نتائج الدراسة عن ضعف تناول كتب العلوم لأبعاد فهم طبيعة العلم وعملياته، ودلت أيضاً نتائج تطبيق الاختبار على التلاميذ في نهاية المرحلة عن تدني المستوى العام لفهم طبيعة العلم وعملياته، حيث لم تتجاوز نسبة متوسط درجاتهم (٤١%) من الدرجة الكلية للاختبار، مما يشير إلى عدم فعالية المنهج (متمثلاً في محتوى الكتب) في تحقيق هذه الأبعاد لدى التلاميذ، واختُتمت الدراسة بتقديم مجموعة من التوصيات تتعلق ب(تأليف الكتب وصياغتها، إعداد وتدريب معلم العلوم، والاهتمام بالمختبرات والمعامل المدرسية).

- وقد أجرت بنجر (١٩٩٩) دراسة هدفت إلى الكشف عن القيم الإسلامية الواجب إكسابها للطفل في رياض الأطفال، كالقيم العلمية التي حددت ضمن محور القيم الاجتماعية الذاتية؛ كالأمانة واحترام رأي الآخرين والمساواة، وحددت أيضا ضمن محور القيم الاجتماعية مع الآخرين؛ كأدب الحديث، والمناقشة، واحترام الوقت، والمثابرة، والاعتماد على النفس، وتحمل المسئولية، والإخلاص، وأسفرت نتائج الدراسة عن القيم الواجب إكسابها الطفل؛ ومنها: القيم العلمية التالية: الأمانة وتحمل المسئولية والمثابرة واحترام الوقت.

- وفي دراسة الحديدي (١٩٩٩) التي هدفت إلى التعرف إلى القيم السائدة والمتضمنة في الأهداف التربوية بالأقطار العربية، وبينت نتائج الدراسة ورود القيم الفردية والحياتية والوطنية والعلمية والاجتماعية والدينية والإنسانية، بينما لم ترد القيم الأخلاقية والقومية بصورة صريحة.

- وفي دراسة بوتكهاردت (Butkhardt, 1999) التي هدفت إلى الكشف عن أهداف تعليم القيم العلمية في العملية التعليمية والطرق المستخدمة في تعليم مناهج العلوم، أسفرت نتائج الدراسة عن أهداف عدة، مثل : تحقيق البناء العلمي للطلاب، وإكسابهم أخلاقيات العلم كالتأدب مع المعلم والآخرين، والفطنة لما حوله، والمعرفة بقضايا المجتمع العلمي والمجتمع الكبير، وتعريفهم بحقائق عن شخصية الطالب واهتماماته الآنية والمستقبلية.

- وفي دراسة الناجي والرواجفة (٢٠٠٢) التي هدفت إلى الكشف عن مدى تضمين محتوى كتاب العلوم العامة للصف الثامن الأساسي في الأردن القيم الرئيسة المطلوبة؛ وهي: الروحية، والقومية الوطنية، والاجتماعية الإنسانية، والمعرفية الثقافية، وتكامل الشخصية، والعملية الاقتصادية، والصحية الوقائية، والترويحية الجمالية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أعلى القيم الفرعية تكراراً هي قيمة الإيمان بالله عقيدة وممارسة، أما أقل القيم الفرعية تكراراً فهي قيمة احترام الملكية العامة والخاصة.

- وفي دراسة عبد المجيد (٢٠٠٤) التي هدفت إلى معرفة مدى تناول محتوى منهاج العلوم بالمرحلة الإعدادية لأبعاد طبيعة العلم وعملياته، وفهم الطلاب لها من خلال تحليل ثلاثة من كتب العلوم الستة المقررة على طلاب المرحلة الإعدادية بمصر. وجاءت نتائج الدراسة كالأتي: بلغت نسب توافر قيم العلم في الكتب الثلاثة على الترتيب (١٤%، ٠%، ٥٠%).

- وفي دراسة أبو جحجوح وحمدان (٢٠٠٥) التي هدفت إلى الكشف عن القيم العلمية المتضمنة في محتويات مناهج العلوم واللغة العربية والتربية الوطنية للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية بفلسطين واقتراح قيم علمية لها، وتحديد مستوى تتابعها وتكاملها، وبينت نتائج الدراسة الآتي: اقتراح ثماني قيم علمية، والكشف عن ثراء محتويات مناهج العلوم واللغة العربية، وافتقار محتويات مناهج التربية الوطنية للقيم العلمية، وانخفاض مستوى التتابع بين القيم العلمية المتضمنة في محتويات المناهج الثلاثة، وتوافر مستوى التكامل بين محتويات المناهج الثلاثة بنسبة (٥٠%).

- وفي دراسة تاوسينت،(٢٠٠٥) (الموثقة في خزعلي، ٢٠٠٩) التي هدفت إلى تحديد القيم العلمية من دراسة أنواع الكائنات الحية التي تعيش في الحياة البرية وأسلوب غذائها بأستراليا، وركزت هذه الدراسة على القيم العلمية المعرفية لدى الأطفال الأستراليين نحو الحياة الطبيعية، والكائنات الحية المهددة بالانقراض، ومدى توافر الرغبة في العمل الجماعي لدى هذه الشرائح في المحافظة على تلك الكائنات النادرة الوجود.

- وفي دراسة جونسون (Johnson, 1995) التي هدفت إلى مناقشة عدم وجود توجيه حول القضايا الأخلاقية والمعنوية في انكلترا في وثائق المناهج الوطنية للعلوم، وأظهرت نتائج الدراسة مسئولية الأنظمة التربوية الكبيرة في التركيز على تناول أخلاقيات العلم وقيمه بعمق أكبر.

- في دراسة شهاب والجندي (١٩٩٨) التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام الموديلات التعليمية على تنمية فهم الطالب المعلمة بكلية البنات لطبيعة العلم وتعلم العلوم وطرق تدريسها، وتشكلت عينة الدارسة من جميع طالبات السنة الرابعة لشعبتي الكيمياء والأحياء بكلية التربية بجامعة عين شمس والبالغ عددهن (٥٢) طالبة، وقامت الباحثتان بتنظيم المحتوى وترتيب خبرات التعلم في صورة خمسة موديلات تعليمية هي: نتائج العلم، عمليات العلم، أخلاقيات العلم، اختبار تعلم العلوم واختبار دورة التعلم، وتم تطبيق هذه الأدوات على عينة البحث قبل وبعد الدراسة. وقد خلصت

الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات المعلمات على اختبار فهم طبيعة العلم ومكوناته الثلاثة واختبار نظريات تعلم العلوم واختبار دورة التعلم قبل تدريس الموديلات التعليمية وبعدها وذلك لصالح التطبيق البعدي للاختبار.

ومن استعراض الدراسات السابقة نستخلص ما يلي:

- اقتراح الدراسات قيم علمية؛ مثل: حب الاستطلاع، والفطنة لما حوله، والأمانة العلمية، وقبول النقد، والتأني في الحكم، وأخلاقيات العلم، والتفكير العلمي، وتقدير العلم، وإجلال العلماء، الأمانة وتحمل المسئولية، والمثابرة واحترام الوقت، والمعرفة بقضايا المجتمع العلمي والمجتمع الكبير، الرغبة في العمل الجماعي، المحافظة على تلك الكائنات النادرة الوجود.(خزعلي، ٢٠٠٩ ؛ بنجر، ١٩٩٩؛ بوتكهاردت، ١٩٩٩؛ تاوسينت، ٢٠٠٥)
- ثراء كتب العلوم بالقيم العلمية(خزعلي، ٢٠٠٩ ؛ شحادة، ٢٠٠٨)
- ضعف تناول كتب العلوم لأبعاد فهم طبيعة العلم وعملياته(فراج، ٢٠٠٠ ؛ الحديدي، ١٩٩٩ ؛ الناجي والرواجفة، ٢٠٠٢ ؛ عبد المجيد، ٢٠٠٤؛ أبو جحجوح وحمدان، ٢٠٠٥)
- تدني المستوى العام لفهم طبيعة العلم وعملياته (فراج، ٢٠٠٠)
- مسئولية الأنظمة التربوية الكبيرة في التركيز على تناول قيم العلم وقيمه بعمق أكبر(جونسون، ١٩٩٥؛)
- استخدام النماذج التعليمية يزيد من القيم العلمية لدى الطلاب (شهاب والجندي، ١٩٩٥)

وفي ضوء التحليل السابق للدراسات يظهر بوضوح ضعف تناول قيم العلم مما أعطى مسوغاً قوياً لإجراء مثل هذه الدراسة.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من كتاب الأحياء للصف العاشر الأساسي الأساسي، وقد اختير هذا الكتاب بالتحديد لأنه مرتبط بكثير من القضايا الأخلاقية، كالإستنساخ وزواج الأقارب والفحص الطبي قبل الزواج، ومرتبط أيضا بالقضايا والعلوم الشرعية، كتحريم نقل قلب من شخص إلى آخر

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من جميع صفحات كتاب الأحياء للصف العاشر الأساسي الأساسي، واستثني منه أسئلة الدراسة والمقدمة والصور.

أدوات الدراسة

تم اعتماد أداة التحليل المرفقة في ملحق(١)، والتي تم تطويرها بالاعتماد على الدراسات السابقة، حيث تم الاعتماد على دراسة (خزعلي، ٢٠٠٩ ؛ بنجر، ١٩٩٩؛ Butkhardt, 1999؛ Taussaint, 2005)، والشبكة العنكبوتية، وقواعد البيانات (ERIC, EBSCO, DAI).

وقد تكونت أداة الدراسة في صورتها النهائية من خمسة مجالات هي (الأمانة العلمية واحترام الذات، تقدير العلماء وأثرهم على المحتوى العلمي، المسؤولية الاجتماعية، الموضوعية العلمية وأخلاقيات العالم، حب الاستطلاع والعالمية والانفتاحية) توزعت هذه المجالات على ثلاثة ثلاثين مؤشراً فرعياً، كما في الملحق(١).

صدق الدراسة

تم التأكد من صدق الأداة المستخدمة في الدراسة بعرضها على مجموعة من المحكمين من أساتذة جامعات ومشرفين تربويين ومعلمي مدارس بلغ عددهم تسعة محكمين، وقد طلب إليهم تحكيم أداة التحليل من حيث شموليتها لقيم العلم الواجب تضمينها في كتب العلوم، ومدى وضوحها، والتأكد من صياغتها اللغوية، ومدى ملائمتها لهدف الدراسة، والأمور الواجب إضافتها أو حذفها أو تعديلها لتصبح ملائمة أكثر، ثم إعطاء مستوى المؤشر المقبول الواجب توفره في كتب العلوم لكل مجال من مجالات قيم العلم ملحق (٣). وقد تم إجراء بعض التعديلات مثل إعادة صياغة الفقرات، وإعادة توزيع المؤشرات على المجالات الرئيسية. وبعد التعديلات تكونت أداة التحليل من خمسة مجالات رئيسية هي(الأمانة العلمية واحترام الذات، تقدير العلماء وأثرهم على المحتوى العلمي، المسؤولية الاجتماعية، الموضوعية العلمية وأخلاقيات العالم، حب الاستطلاع والعالمية والانفتاحية) توزعت هذه المجالات الرئيسية على ثلاثة ثلاثين مجالاً فرعياً.

ثبات التحليل

تم التأكد من ثبات التحليل بين المحللين بأخذ عينة تحليل من كتاب الأحياء للصف التاسع الأساسي، وحساب ثبات التحليل بواسطتها، بعد تدريب الباحثين على عملية التحليل، وذلك كما يلي:-

- حساب نسبة الثبات في التحليل للمحللين أنفسهم Intra-rater عبر الزمن بإجراء عملية التحليل على العينة ومن ثم إعادة عملية التحليل بعد أسبوعين، وتحديد نسبة الاتفاق كما يلي:
- نسبة الاتفاق = عدد البنود المتفق عليها/ (عدد البنود المتفق عليها+المختلف عليها) *١٠٠%. وقد بلغت متوسط نسبة الاتفاق للمحللين (٩٠.١%).
- حساب نسبة الثبات بين المحللين باستخدام معادلة كابا (كما في الجدول رقم (١))، وبلغت قيمة كابا (٨٣.٢%)، وقد اعتبرت هذه القيمة جيدة وكافية لقيام المحللين بإجراء عملية التحليل.

جدول رقم (١) حساب نسبة الثبات بين المحللين باستخدام معادلة كابا

		rater 1		total
		لا يوجد	يوجد	
rater 2	لا يوجد	30	3	33
	يوجد	2	25	27
total		32	28	60

$P_c = 0.503$

$P_A = 0.917$

$$\kappa = \frac{P_A - P_c}{1 - P_c} = 0.832$$

إجراءات الدراسة:

- البحث في الأدب النظري وقواعد البيانات عن قيم العلم الواجب تضمينها في كتب العلوم، وبخاصة كتب المرحلة المدرسية من الأول إلى التوجيهي.

- إعداد أداة التحليل في الدراسة بالاعتماد على الدراسات السابقة، وتطوير الباحثين لبعض البنود.

- تحكيم أداة الدراسة من قبل مجموعة من المحكمين من أساتذة جامعات وطلبة دكتوراه ومشرفين تربويين ومعلمي مدارس للتأكد من صدق الأداة.

- تعديل أداة التحليل وإخراجها بصورتها النهائية كما في الملحق (١).

- اعتماد كتاب الأحياء للصف العاشر الأساسي لإجراء التحليل لأسباب وردت في مبررات الدراسة.

- تدرب الباحث على عملية التحليل، ثم القيام باختيار عينة (الوحدة الأولى من كتاب الأحياء للصف التاسع الأساسي) للتدرب على عملية التحليل.

- حساب نسبة التوافق بين المحللين، مرة بإجراء حساب ثبات التحليل عبر الزمن (Intra Rater) ومرة بإجراء حساب ثبات التحليل بين المحللين (Inter Rater's).

- اختيار الجملة ذات المعنى الكامل كوحدة ترميز (Code).

- قيام المحللين بتحليل كتاب الأحياء للصف العاشر الأساسي باستخدام أداة التحليل المعدة من قبل الباحثين.

- تنظيم البيانات، واستخراج نسب التكرار، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وعرضها في جداول.

- استخلاص نتائج الدراسة كما ورد في فصل النتائج، ثم مناقشة النتائج والتوصيات كما ورد في فصل المناقشة والتوصيات.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال: "ما أبرز مجالات قيم العلم التي يشتمل عليها كتاب الأحياء للصف العاشر الأساسي؟"

يوضح الجدول رقم (٢) التكرارات والنسب المئوية لكل مجال من مجالات قيم العلم في كتاب الأحياء للصف العاشر الأساسي، حيث قام الباحث باستخراج هذه المجالات المتضمنة في هذا المقرر، وبيان تكراراتها وحساب نسبها المئوية و بيان رتبتها العلمية بالتسلسل من الأعلى إلى الأقل تكرارا.

جدول (٢) التكرارات والنسب المئوية لكل مجال من مجالات قيم العلم

رقم	اسم المجال	عدد الفقرات	التكرار	النسبة المئوية	النسبة الملاحظة	النسبة المتوقعة
١	الأمانة العلمية واحترام الذات	٨	٨٠	%٣٣	%٣٣	%٢٤
٢	تقدير العلماء وأثرهم على المحتوى العلمي	٧	١٨	%٧	%٧	%٢١
٣	المسؤولية الاجتماعية	٧	٥٥	%٢٣	%٢٣	%٢١
٤	الموضوعية العلمية وأخلاق العالم	٦	٢٧	%١١	%١١	%١٨
٥	حب الاستطلاع والعالمية والانفتاحية	٥	٦١	%٢٥	%٢٥	%١٥
	المجموع	٣٣	٢٤١	%١٠٠		

يظهر الجدول رقم (٢)أنّ مجال الأمانة العلمية واحترام الذات قد تصدّر تكرارات هذه المجالات كافة، حيث تكرر وجود المؤشرات الفرعية لهذا المجال والواضحة في أداة الدراسة، في مقرر الأحياء (٨٠) مرة في (٢٤٧) فقرة في كلا فصلي المقرر الأول والثاني، وبنسبة مئوية شكلت (٣٣%) من مجموع المجالات كافة. ثم احتل مجال حب الاستطلاع والعالمية والانفتاحية المرتبة الثانية، بتكرار لمؤشراته الفرعية قدرها (٦١) مرة، وبنسبة مئوية شكلت (٢٥%). أما في المرتبة الثالثة فجاء مجال المسؤولية الاجتماعية بتكرار لمؤشراته الفرعية قدره (٥٥) مرة، وبنسبة مئوية شكلت (٢٣%)، ثم تلاه في المرتبة الرابعة مجال الموضوعية العلمية و أخلاق العالم، بتكرار لمؤشراته الفرعية قدرها (٢٧) مرة، وبنسبة مئوية شكلت (١١%). واحتل المرتبة الأخيرة مجال تقدير العلماء وأثرهم على المحتوى العلمي، بتكرار لمؤشراته الفرعية قدرها (١٨) مرة، وبنسبة مئوية شكلت(٧%).

ويستدل من النتائج أن اشتمال محتوى كتاب الأحياء للصف العاشر الأساسي على قيم العلم، لم يتم بطريقة متوازنة وشاملة، وإنما تمت بطريقة تفتقر إلى الاتساق والترابط. فعند النظر إلى تضمين كل مجال على حده فإن التفاوت في التضمين يبدو واضحاً جلياً، وهذا ما يؤكد على افتقار الكتاب لمنهجية واضحة في تضمين قيم العلم بطريقة مناسبة ومتساوية بين المجالات نفسها وبين تكرار تضمين مؤشراتها ككل.

كما تظهر النتائج السابقة تفاوت تضمين مجالات قيم العلم في كتاب الأحياء للصف العاشر الأساسي، وهذا التفاوت في النسب ربما يعود إلى أن المؤلفين لم يهتموا بمجال قيم العلم أثناء تأليفهم وتطويرهم للكتب، ولم تكن نسب هذه المجالات متعمدة وإنما جاءت من قبيل الصدفة، وهذا يفسر تباين في النسب لمجالات قيم العلم. كما أن طبيعة المادة المتناولة في التحليل وهي مادة الأحياء قد تفرض بعض التنظيم التلقائي لعناصر قيم العلم من حيث وجوب التركيز بشكل طبيعي على مجالات أكثر من غيرها، وحسب المواضيع المطروحة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: "ما أبرز المؤشرات في كل مجال من مجالات قيم العلم التي تضمنها كتاب الأحياء للصف العاشر الأساسي؟"

توضح الجداول (٣-٧) التكرارات والنسب المئوية لكل المؤشرات في كل مجال من مجالات قيم العلم على حدة، والتي ستناقش كل على حده.

جدول (٣) التكرارات والنسب المئوية لكل مؤشر من مؤشرات المجال الأول لقيم العلم

المؤشر	التكرار	النسبة المئوية
أن يتصف المحتوى بالدقة في وصف البيانات	٢٥	%٣١
الأمانة العلمية في تسجيل البيانات	٢٣	%٢٩
الأمانة العلمية في تسجيل الأحداث و الظواهر	٩	%١١
الاعتماد الصحيح للمحتوى على مصادر المعلومات والبيانات	٨	%١٠
الاعتماد الصحيح للمحتوى على مصادر الأفكار	٦	%٠٨
إظهار المحتوى أهمية احترام حقوق الإنسان	٥	%٠٦
تأكيد المحتوى على كرامة الإنسان عند إجراء التجارب عليهم	٤	%٠٥
احترام الذوات غير البشرية من حيوان و نبات	٠	%٠
المجموع	٨٠	%١٠٠

يتضح من الجدول (٣) أن هذا المجال الأول قد تكون من (٨) مؤشرات، بمجموع كلي (٨٠) تكرارا، ويظهر هذا الجدول انحصارا كبيرا للتكرارات في المؤشرين الأول والثاني اللذان شكلا ما نسبته (٦٠%) من مجموع تكرارات مؤشرات المجال الأول كافة، ثم تبدأ التكرارات بالتناقص إلى أن تنعدم في المؤشر الأخير، مما يعكس محتوى علمي يتصف بالدقة والأمانة العلمية في تسجيل البيانات من جهة، ومن جهة أخرى لا يظهر المحتوى اهتماما بكرامة الإنسان على النحو المطلوب، كما يظهر اعتمادا ضعيفا لمصادر البيانات والمعلومات ومصادر الأفكار، وكما يخلو المحتوى من القيم التي تركز على احترام الذوات غير البشرية من حيوان ونبات. وهذا يبين أن أبرز المؤشرات لمجال الأمانة العلمية واحترام الذات، المؤشرين الأول والثاني اللذان يؤكدان على الدقة في وصف البيانات والأمانة العلمية في تسجيلها، وربما جاءت هذه النسب بسبب أن اهتمام لجنة تأليف مناهج كتب العلوم كانت موجهة نحو توفير محتوى علمي يتصف بالدقة والأمانة العمية أكثر من اهتمامها بالقيم العلمية الأخرى واعتبارها قيم ثانوية مما انعكس على نسبة توافرها في المحتوى.

أما أبرز المؤشرات في المجال الثاني (تقدير العلماء وأثرهم على المحتوى العلمي) من مجالات قيم العلم التي تضمنها مقرر الأحياء للصف العاشر الأساسي فيتضح من خلال الجدول (٤) الذي يوضح التكرارات والنسب المئوية لكل مؤشر من مؤشرات المجال الثاني لقيم العلم.

جدول (٤) التكرارات والنسب المئوية لكل مؤشر من مؤشرات المجال الثاني لقيم العلم

المؤشر	التكرار	النسبة المئوية
إبراز المحتوى لدور العلماء في مناحي الحياة المختلفة	١٢	%٦٧
إبراز المحتوى المكانة الرفيعة للعلماء في المجتمع	٣	%١٧
تأكيد المحتوى على حرية العلماء في البحث عن حلول للمشاكل و تتبع الأفكار	٢	%١١
ترسيخ الكتاب لضرورة تمويل أبحاث العلماء	١	%٦
يؤكد المحتوى على أهمية احترام العلماء و الخبراء ثقافة البلد المضيف عند دراسة مشكلة ما	٠	%٠
إجراء البحث في الامتثال والوعي الكاملين	٠	%٠
إجراء البحث في ضمن حدود العادات المحلية، والمعايير والقوانين واللوائح	٠	%٠
المجموع	١٨	%١٠٠

يظهر الجدول (٤) المجال الثاني، والذي تكون من (٧) مؤشرات، بمجموع كلي (١٨) تكرارا، ويلاحظ من الجدول انحصارا كبيرا للتكرارات في المؤشر الأول الذي يشكل ما نسبته (٦٧%) من مجموع تكرارات مؤشرات المجال الثاني كافة، ثم تبدأ التكرارات بالتناقص إلى أن تنعدم في المؤشرات الثلاثة الأخيرة. ومن خلال

التوزيع التكراري لهذا الجدول يتضح أن المحتوى قد تناول قيم العلم في مجال تقدير العلماء وأثرهم على المحتوى العلمي من خلال إبراز المؤشر الأول بنسبة كبيرة الذي يؤكد على دور العلماء في مناحي الحياة المختلفة، وإهمال جوانب مهمة في قيم العلم المتمثلة بتقدير العلماء من خلال التأكيد على تمويل أبحاثهم، وحريتهم في تتبع حلول المشاكل، كما يفتقر المحتوى التأكيد على إجراء البحث في الوعي الكامل لثقافة البلد المضيف، وضمن المعايير والقوانين.

في الجدول رقم (٥) يظهر أبرز مؤشرات المجال الثالث(مجال المسؤولية الاجتماعية) حيث تتوزع التكرارات والنسب المئوية لمؤشرات المجال الثالث لقيم العلم على النحو التالي:

جدول (٥) التكرارات والنسب المئوية لكل مؤشر من مؤشرات المجال الثالث لقيم العلم

المؤشر	التكرار	النسبة المئوية
إظهار المحتوى للالتزامات الأخلاقية للمجتمع بشكل عام، وفي بعض التخصصات	١	%٢
إظهار المحتوى المسؤولية في الموازنة بين حقوق الآدميين والحيوانات	٢	%٣
بيان المحتوى آثار التطبيقات العلمية على المجتمع	١٢	%٢٢
إدراك الآثار الضارة المحتملة عند إجراء تجارب علمية بعد التشاور مع الزملاء وغيرهم من الخبراء، وينبغي إيلاء التبرير الكامل للأسلوب الذي تم اختياره	٢	%٣
اختيار القضية العلمية على أساس أفضل تقييم و حكم علميين للمنفعة المحتملة للمشاركين و للمجتمع	١٦	%٣٠
التأكيد على التعاون مع الزملاء وترسيخ العمل الجماعي	١٢	%٢٢
الدراسات يجب أن تَتعلق بقضية ثقافية مهمة	١٠	%١٨
المجموع	٥٥	%١٠٠

من الملاحظ في الجدول (٥) أن أبرز مؤشرات مجال المسؤولية الاجتماعية المتضمن في منهاج الأحياء للصف العاشر الأساسي هو مؤشر اختيار القضية العلمية على أساس أفضل تقييم وحكم علميين للمنفعة المحتملة للمشاركين و للمجتمع، حيث شكل هذا المؤشر نسبة (٢٩%) من مجموع التكرارات، وبتكرار قيمته (١٦) تكرارا، وهذا يعكس الدقة في اختيار المواضيع العلمية المطروحة من جهة، والمنفعة المحتملة للمشاركين وللمجتمع من جهة أخرى معززا بذلك روح الفلسفة التي تنادي بربط العلم بالتكنولوجيا وبالمجتمع، كما تؤكد على ضرورة الاستفادة من العلم في قرارات الإنسان اليومية. وهذا حقيقة لا يتنافى وقيم العلم، بل بالعكس يشكل هذا العامل دافعا وموجها أساسيا في التأكيد على تضمين قيم العلم في مناهجنا. من جهة أخرى فقد أهمل منهاج الأحياء بشكل كبير مؤشرا مهما في محتواه وهو إدراك الآثار الضارة المحتملة عند إجراء تجارب علمية، فلم يتكرر هذا العنصر المهم من قيم العلم إلا مرتان في الكتاب كله بجزأيه الأول والثاني، مما يضيف طابعا من اللامبالاة أو النسيان غير المبرر لهذا الأمر المهم. كما يكاد يخلو المحتوى من الالتزامات الأخلاقية للمجتمع بشكل عام، وكما يغفل الكتاب عن الإطار القيمي للمجتمع المحلي الشرقي الإسلامي الذي له خصوصية معينة يجب تكييف الطرح معها. ويظهر أيضا الضعف في تأكيد المنهاج على الموازنة بين حقوق الآدميين والحيوانات.

في المجال الرابع(الموضوعية العلمية وأخلاق العالم) يوضح الجدول (٦) أبرز المؤشرات التي تكرر تضمينها في مقرر الأحياء كما يلي:

جدول (٦) التكرارات والنسب المئوية لكل مؤشر من مؤشرات المجال الرابع لقيم العلم

المؤشر	التكرار	النسبة المئوية
أن يظهر المحتوى الانفتاح على آراء الغير، والابتعاد عن التعصب للآراء الشخصية	٠	%٠
يشير المحتوى إلى أهمية انتزاع الذات من الموقف أو الظاهرة أو من الحدث موضع الدراسة، أي الابتعاد عن التحيز في إصدار الأحكام	١	٤٥
تأكيد الكتاب على عدم التسرع في إصدار الأحكام، و جمع أكبر قدر من المعلومات قبل إصدار الأحكام	١٢	%٤٤
إبراز فضل الآخرين وجهودهم، و عدم نسب أفكار الآخرين لغيرهم	٩	%٣٣
التأكيد على قيمة الوقت	٥	%١٨
إبراز الحذر واليقظة لتجنب الخطأ من خلال النسخ الدقيق	٠	%٠
المجموع	27	%١٠٠

يظهر في الجدول (٦) التكرارات والنسب المئوية لكل مؤشر من مؤشرات المجال الرابع لقيم العلم، ويبرز المؤشر الثالث الذي يؤكد على أهمية عدم التسرع عند إصدار الأحكام بأكبر قدر من التكرارات يعادل (١٢) تكرارا وبما نسبته (٤٤%) من مجموع التكرارات لجميع مؤشرات هذا المجال، ويلي هذا المؤشر الذي يؤكد على إبراز فضل الآخرين وجهودهم، وعدم نسب أفكار الآخرين لغيرهم، بتكرار قدره (٩) ونسبة مئوية قدرها (٣٣%). وتبرز هذه النتائج تمحور مقرر الأحياء في تضمين هذا المجال من قيم العلم حول عنصرين اثنين وإهمال محاور عديدة مهمة، فمثلا لم يتم تضمين أهمية الانفتاح على آراء الغير كقاعدة حوارية مهمة في تناول المشكلات من وجهات نظر الآخرين، وكما اتضح من التحليل عدم تناول القيمة الأخلاقية المتمثلة بإبراز الحذر واليقظة لتجنب الخطأ من خلال النسخ الدقيق، وكما أشار المحتوى أيضا بضعف شديد إلى أهمية الموضوعية في إصدار الأحكام مع أنها من الصفات الأخلاقية المهمة للعلم، فلم يتكرر هذا المؤشر في كامل الكتاب إلا في فقرة واحدة وبنسبة تعادل (٤%) من نسبة هذا المجال الذي شكل (١١%) من كتاب الأحياء ككل.

وفي المجال الأخير (حب الاستطلاع والعالمية والانفتاحية) يوضح جدول (٧) أبرز المؤشرات التي تضمنها كتاب الأحياء للصف العاشر الأساسي بالتكرارات والنسب المئوية التالية:

جدول (٧) التكرارات والنسب المئوية لكل مؤشر من مؤشرات المجال الخامس لقيم العلم

المؤشر	التكرار	النسبة المئوية
بيان الاهتمام بفهم الأشياء الجديدة وكل ما يتعلق بها من نقد و استفسارات	٢٨	%٤٦
الإشارة إلى تشارك العلماء في النتائج والأفكار و التقنيات	٧	%١١
التأكيد على أن المعرفة العلمية ليس لها وطن أو جنس، بل هي متوارثة بين الناس والأمم	٣	%٥
تأكيد المحتوى على أن تحصيل العلم الشرعي مدخل أساس لفهم أسرار الكون	٧	%١١
نشر العلم وعدم إنكاره	١٦	%٢٦
المجموع	٦١	%١٠٠

يظهر الجدول (٧) أن أبرز المؤشرات التي تضمنها كتاب الأحياء في هذا المجال هي بيان الاهتمام بفهم الأشياء الجديدة وكل ما يتعلق بها من نقد واستفسارات، حيث تكرر هذا المؤشر (٢٨) مرة وبنسبة

مئوية شكلت (٤٦%) من مجموع المؤشرات الكلي، ثم ركز المحتوى في المرتبة الثانية على أهمية نشر العلم بتكرار متواضع قدره (١٦) مرة، وبنسبة مئوية قدرها (٢٦%)، ثم أتى على التأكيد على المؤشرين التاليين وهما تشارك العلماء في النتائج والأفكار وتحصيل العلم الشرعي مدخل أساس لفهم أسرار الكون، بتكرارات ونسب متساوية بلغت قيمتها معا (٢٢%)، وأهمل بشكل واضح المؤشر الذي يؤكد على عالمية العلم باعتباره عنصر مهم من قيم العلم.

وأخيرا لاختلاف عدد المؤشرات في كل مجال من مجالات قيم العلم الخمسة، تمّ حساب نسبة مئوية متوقعة لإحداث التوازن، وإيجاد توزيع عادل بين النسب المئوية المتضمنة في الكتاب وبين النسب المئوية المتوقعة لكل مجال على حدة، وكما هو موضح في الجدول (١)، فإن النسبة المئوية الملاحظة للمجال الأول من قيم العلم الأمانة العلمية واحترام الذات شكلت (٣٣%)، بينما يتوقع أن يكون نصيبها ما نسبته (٢٤%) وذلك من خلال حساب عدد مؤشرات المجال الأول والبالغ عددها (٨) و قسمتها على عدد المؤشرات الكلي في جميع المجالات والبالغ (٣٣) مؤشرا. ويتضح في الجدول أن المجال الأول قد تجاوزت نسبة تضمينه في الكتاب النسبة المتوقعة له، وذلك على حساب المجالات الأخرى، مما يجعل الكتاب لامنهجي التركيز في طرح قيم العلم في مختلف القضايا.

أما مؤشرات المجال الثاني تقدير العلماء وأثرهم على المحتوى العلمي، والبالغ عددها (٧) مجالات، فشكلت نسبة ملاحظة في كتاب الأحياء مقدارها (٧%)، وهي نسبة ضعيفة جدا مقارنة مع ما يجب أن تأخذ من نصيب متوقع لها قدره (٢١%)، لأن وزنها الفعلي (٧) مؤشرات من أصل (٣٣) مؤشرا، لذلك تعتبر ذات قيمة كبيرة حسب أداة الدراسة إلا أنه لم يشتمل كتاب الأحياء إلا على نسبة ضئيلة منها كما ذكرنا آنفا بلغت (٧%).

وبالنسبة لمؤشرات المجال الثالث المسؤولية الاجتماعية، فكانت النسبة الملاحظة في كتاب الأحياء قريبة من الوزن الفعلي لهذه المؤشرات بالنسبة لها جميعها، وهذا يرينا عدلا في التوزيع بغض النظر عنه مقصودا أم لا، فمؤشرات هذا المجال البالغة (٧) مؤشرات، و التي يجب أن يكون لها نصيب مقداره (٢١ %)، لوحظ أنها تكررت في المحتوى بنسبة (٢٣%)، و كما ذكرنا سابقا فإن هذا المجال مقارنة مع مجالات هذه الأداة توزع بعدل نوعا ما.

أما مؤشرات المجال الرابع الموضوعية العلمية وأخلاق العالم، البالغ عددها (٦) مؤشرات والتي يتوقع لها أن تأخذ نصيبا قدره (٦) مؤشرات من أصل (٣٣) مؤشرا، أي ما نسبته (١٨ %) من مجموع المؤشرات الكلي، فقد تكررت مؤشرات هذا المجال في كتاب الأحياء بنسبة (١١%)، أي أن الكتاب لم يتعاطى مع مجال الموضوعية العلمية وأخلاق العالم بجدية وبتوزيع عادل، وإنما أظهر التحليل للمحتوى ضعفا في تغطية هذا الجانب المهم من قيم العلم.

وفي مؤشرات المجال الخامس حب الاستطلاع والعالمية والانفتاحية، البالغ عددها (٥) مؤشرات من أصل (٣٣) مؤشرا، أي ما نسبته (١٥%) من المجموع الكلي للمؤشرات، وهذه النسبة المتوقع أن يشكلها هذا المجال بكامل مؤشراته، إلا أنه وجد بعد التحليل أن النسبة الملاحظة في كتاب الأحياء احتلت (٢٥%) وهي نسبة عالية مقارنة مع بقية المجالات، وكما ذكرنا سابقا فإن هذه النسبة العالية تكون حتما على حساب مجال آخر، مما يظهر تخبطا في توزيع مجالات قيم العلم.

أخيرا يلاحظ أن النسب المئوية الملاحظة والمتضمنة في كتاب الأحياء للصف العاشر الأساسي ترتفع تارة عن النسب المتوقعة وتنخفض تارة، فاقدة للتوازن في أحسن ظروفها، وموزعة بشكل عشوائي، دون أي اعتبار لقيم العلم التي يجب تضمينها في الكتاب.

تظهر النتائج السابقة وجود تفاوت كبير بين نسب المؤشرات لكل مجال من مجالات قيم العلم، فبعض المؤشرات جاءت تكراراتها عالية بالنسبة لبقية المؤشرات، فمثلاً في مؤشر إبراز المحتوى لدور العلماء في مناحي الحياة المختلفة جاءت النسبة (٦٧%) وبعض المؤشرات الأخرى جاءت تكراراتها متدنية جداً ومعدومة في بعض المؤشرات (مثلاً في مؤشر احترام الذوات غير البشرية من الحيوانات والنباتات جاءت النسبة ٠%).

ويمكن تفسير ما سبق في ضوء ضعف قدرة المنهاج على الموازنة بين المؤشرات المختلفة لمجالات أخلاقيات العلم، والناتج من عدم أخذ مصممي ومؤلفي المناهج لجانب قيم العلم بالاهتمام اللازم أو عدم فهمهم الصحيح لهذا الجانب مما يتطلب أن يكون مصممي ومنفذي المناهج معدين علمياً في هذا الجانب لكي يستطيعوا تضمينه في المناهج، وربما عدم وجود أبحاث أو دراسات سابقة تعنى بهذا الموضوع أو تركز عليه جعل معدي المناهج يولون الأهمية المتدنية أو المعدومة أحياناً بهذه المسائل وعدم أخذها بالاعتبار أثناء التخطيط للمناهج وإعداد الكتب. ويلقي هذا الأمر العبء الكبير على معلمي مادة الأحياء في إبراز قيم العلم، والذي يحدد أيضاً بمدى فهم المعلمين لهذه الأخلاقيات وتدريبهم على هذه المفاهيم، وكيفية التعامل معها وتضمينها في عملية التدريس.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: "هل يختلف توزيع مجالات قيم العلم التي يشتمل عليها مقرر الأحياء للصف العاشر الأساسي عما هو متوقع وفق رأي الخبراء؟"

من الجدير بالذكر أولا- بعد إطلاع الباحثين والبحث في الدراسات السابقة - التنويه إلى أنه لا يوجد هنالك نسبة أو معيار عالمي يوضح الحدود الفاصلة لاعتبار كتاب ما متضمنا لقيم العلم أم لا، وإنما هنالك آراء خبراء لهم الباع الطويل في هذه القضايا، تمّ الاستعانة ببعضهم لتقدير المستوى المقبول تربويا. وكان الوسط الحسابي لنسب هؤلاء الخبراء هو (٦٦.٦٧%)، وإجابة على السؤال الثالث اختار الباحث مقارنة النسب الملاحظة لكل مجال على حدة مع متوسط نسبة الخبراء، فتبين أن:

- النسبة الملاحظة في كتاب الأحياء للمجال الأول شكلت (٣٣ %) وهي نسبة أقل بكثير مع النسبة التي اتفق عليها الخبراء التي تعادل (٦٦.٦٧ %).

- النسبة الملاحظة في كتاب الأحياء للمجال الثاني شكلت (٧ %) وهي نسبة أقل بكثير مع النسبة التي اتفق عليها الخبراء التي تعادل (٦٦.٦٧ %).

- النسبة الملاحظة في كتاب الأحياء للمجال الثالث شكلت (٢٣ %) وهي نسبة أقل بكثير مع النسبة التي اتفق عليها الخبراء التي تعادل (٦٦.٦٧ %).

- النسبة الملاحظة في كتاب الأحياء للمجال الرابع شكلت (١١ %) وهي نسبة أقل بكثير مع النسبة التي اتفق عليها الخبراء التي تعادل (٦٦.٦٧ %).

–النسبة الملاحظة في كتاب الأحياء للمجال الخامس شكلت (٢٥ %) وهي نسبة أقل بكثير مع النسبة التي اتفق عليها الخبراء التي تعادل (٦٦.٦٧ %).

تشير نتائج السؤال الثالث إلى وجود فارق واضح بين نسب قيم العلم كما قدرها الخبراء والمختصون في تدريس العلوم والنسب المستخلصة من التحليل لكتاب الأحياء للصف العاشر الأساسي، وربما تعود هذه الفروق إلى اعتقاد مؤلفي المنهاج أن هذه القيم لا تشكل أهمية وانصب اهتمامهم على المعرفة العلمية بحد ذاتها، أو ربما يعود لعدم وعي القائمين على تصميم المناهج لجانب قيم العلم، ويؤكد على عشوائية الطرح دون الرجوع إلى منهجية ثابتة في تأطير العلم بالأخلاق، ويظهر عدم وجود أشخاص متخصصين بهذا الجانب، وربما يعود ذلك إلى أن مصممي المناهج في الغالب هم أكاديميون متخصصون بموادهم، وبالتالي يركزوا على المحتوى المعرفي أكثر من اهتمامهم بجوانب العلم الأخرى مثل أخلاقيات العلم.

لذلك خلص الباحث إلى أن كتاب الأحياء للصف العاشر الأساسي يعتبر يفتقر لقيم العلم حسب المعايير التي تم الاتفاق عليها الخبراء المستطلعة آرائهم في البحث، أما النسبة الضعيفة التي تم تضمينها من قيم العلم فتشكل عشوائية في الطرح دون الرجوع إلى منهجية ثابتة في تأطير العلم بالقيم، ويفسر الباحث ذلك بأن واضعي المنهاج غير متخصصين بهذا الجانب، وركزوا على المحتوى المعرفي، وأهملوا الجانب المهم المرتبط بقيم العلم.

التوصيات

في ضوء النتائج السابقة توصي الدراسة:-

- ضرورة الاهتمام بتضمين قيم العلم في كتب العلوم.
- إجراء تحليل لمزيد من كتب العلوم للكشف عن مدى تضمنها قيم العلم، وحسب المراحل العمرية للطلاب.
- التأكيد على مستوى التتابع والتكامل لقيم العلم في كتب العلوم، وإبرازها بشكل واضح.
- تطوير أدوات تحليل لقيم العلم لتناسب جميع مستويات الصفوف المدرسية.
- ضرورة اهتمام مصممي ومطوري المناهج بقيم العلم.

المراجع

– القرآن الكريم.

– أبو جحجوح، يحيى وحمدان، محمد (٢٠٠٥). القيم العلمية المتضمنة في محتويات المناهج المدرسية للمرحلة الأساسية الدنيا بفلسطين، مؤتمر التربوي الثاني" الطفل الفلسطيني بين تحديات الواقع وطموحات المستقبل، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، ٢٠٠٤م.

– بنجر، آمنة (١٩٩٩) القيم الإسلامية الواجب إكسابها للطفل وعلاقتها ببعض المتغيرات الخاصة بمعلمة رياض الأطفال، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

- الحديدي، فايز (1999). واقع القيم المتضمنة في الأهداف العامة للتربية في الأقطار العربية، مؤتمر القيم والتربية في عالم متغير، جامعة اليرموك، اربد، الأردن، ١٩٩٩م.

- خزعلي، قاسم (٢٠٠٩). منظومة القيم العلمية المتضمنة في كتب العلوم لصفوف المرحلة الأساسية الأولى في الأردن، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٥ (٢)، ١١٥:١٣٥.

- الخليلي، خليل و حيدر، عبد اللطيف و يونس، محمد جمال الدين (١٩٩٦). تدريس العلوم في مراحل التعليم العام، دار القلم للنشر والتوزيع، دبي، الإمارات العربية المتحدة.

- شحادة، سلمان (٢٠٠٨). مفاهيم طبيعة العلم وعملياته المتضمنة في كتاب العلوم للصف التاسع ومدى اكتساب الطلبة لها، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

- شهاب، منى و الجندي ، أمنية (١٩٩٨). استخدام الموديولات التعليمية لتنمية فهم الطالبة المعلمة بكلية البنات لطبيعة العلم و تعلم العلوم و طرق تدريسها، المؤتمر العلمي الثاني لإعداد معلم العلوم للقرن الحادي و العشرين ، الجمعية المصرية للتربية، ١٩٩٨م.

- عبد المجيد، ممدوح (٢٠٠٤). مدى تناول محتوى منهج العلوم بالمرحلة الإعدادية لأبعاد طبيعة العلم وعملياته، وفهم الطلاب لها، مجلة التربية العلمية، ٧(٣)، ١٠٣:١٤٤

- فراج، محسن (٢٠٠٠). مدى تحقيق كتب العلوم لفهم طبيعة العلم وعملياته لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، مجلة التربية العلمية، ٣(٢)، ٨٥:١٠٣.

- ملكاوي، حنان و آخرون (٢٠٠٦). العلوم الحياتية للصف العاشر الأساسي، إدارة المناهج والكتب المدرسية - وزارة التربية والتعليم، عمان، الأردن.

- مهدي، ياسر سيد (٢٠١١). أخلاقيات العلم وتأثر مناهج العلوم بها بما في ذلك المستحدثات العلمية، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر، استرجعت بتاريخ ٢٠١١/٤/١م، من موقع: http://www.scribd.com/doc/13481547

- الناجي، حسن والرواجفة، ذياب (2002).دراسة تحليلية للقيم المتضمنة في كتاب العلوم العامة للصف الثامن الأساسي في الأردن، مجلة كلية التربية ، الإمارات العربية المتحدة، ١٩(١)، ٢:٢٩.

- رزنيك، ديفيد (٢٠٠٥). أخلاقيات العلم، ترجمة : عبد النور عبد المنعم، عالم المعرفة، الكويت، الكويت.

- Butkhardt, J. (1999). Scientific Values and Moral Education in the Teaching of Science. Perspectives on Science, 7(1), 87:110.

- Johnson, J. (1995). Moral and ethics in science education: Where they have gone?. Science Education, 163, 20:21.

- Stemler, Steve (2001). An overview of content analysis. Practical Assessment Research & Evaluation, 7(17), 50:85.

- Taussaint, Y. (2005). Debating Biodiversity: Threatened species conservation and scientific values, The Australian Journal of Anthropology, 16(3), 382: 393.

واقع تربية الطفل وأساليبها في التشريع الإسلامي

د.محمد شهوب سعيدة*

الملخص

يتضمن هذا البحث نظرة سريعة عن مسؤولية التربية، وهدفها في حياة الطفل، ثم عرض أنواع التربية وجوانبها المختلفة التي ينبغي الإحاطة بها لإعداد المواطن الصالح، يليه الكلام عن الأساليب التربوية في الإسلام والتي تتجلى بالقدوة والوعظ والعادة وإثارة العاطفة والتعليم، وينتهي بالحديث عن السياسات التربوية الخاطئة في تربية الطفل في المنظور الإسلامي، ومزايا النهج التربوي الإسلامي.

* كلية التربية –قصر بن غشير جامعة طرابلس –ليبيا.

The Reality of a Child's Upbringing and Methods of Islamic law

Abstract

This research includes a quick look on the responsibility of education, and its goal of a child's life, then show the types of education and different aspects that should take them to prepare a good citizen, followed by talk about educational methods in Islam, which is reflected by example and preaching and usually stir passion, education, and ends by talking about education policy wrong in child-rearing in the Islamic perspective, the advantages of the Islamic educational approach.

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على المصطفى المختار، وآله وصحبه الطيبين الأبرار، وبعد: خلق الله تعالى الإنسان وعلمه البيان، ولم يتركه سدى، بل هيأ له من يشرف على تهذيبه وتعليمه، لاسيما في مراحل الطفولة حيث يكون ألين عريكة، وأنقى فطرة، وأصدق تأثراً بكل من يحيط به، ويعتبر الوالدان مسؤولين بالدرجة الأولى عن تنشئته وإحاطته بالرعاية والحماية والتوجيه.

والأصل في هذه التربية أن تكون شاملة لحياة الطفل في جوانبها كافة الخاصة والعامة، غير أنها أضحت عند بعض المربين في الأيام الراهنة مقتصرة على بعض الجوانب فحسب، وابتعد أكثر المربين عن منهجية الإسلام في التربية إذا ما قورن ذلك بالضخ الإعلامي الرهيب الذي يتلقاه الطفل من غير مراقبة ولا توجيه.

وعجزت النظريات التربوية الحديثة المفسرة لسلوك الطفل عن الوصول به إلى المستوى التربوي والأخلاقي المتوقع منها، وظهر من يردد عبارات الغرب وتجاربه المؤقتة بدعوى التقدم والمدنية وتحرير الطفل من سلطة الوالدين، فكان لابد من:

- التأكيد على دور الوالدين في التربية والتأديب، والمسؤولية الملقاة على عاتقهما في ذلك.
- إيضاح شمولية التربية لكل الجوانب الكفيلة بإعداد الفرد الصالح السوي.
- إتساع دائرة الأساليب التربوية، وعدم حصرها في اسلوبي الجزاء والعقاب المادي.
- الحكمة في استخدام وسائل الثواب والعقاب المادية والمعنوية وفق الضوابط الشرعية المنصوص عليها، لاسيما في حال استخدام العقاب البدني.
- بيان للسياسات التربوية الخاطئة التي يتبعها بعض المربين مع أولادهم، وبيان الرأي الإسلامي فيها.
- عرض موجز لمزايا النهج التربوي الإسلامي الذي ينبغي على المربين إتباعه.

خطة البحث: المطلب الأول: تعريف التربية وهدفها.

–المطلب الثاني: أنواع التربية.

–المطلب الثالث: أساليب التربية.

–المطلب الرابع: السياسات التربوية الخاطئة، ورأي التشريع الإسلامي فيها.

–المطلب الخامس: مزايا النهج التربوي الإسلامي.

–الخاتمة.

المطلب الأول: تعريف التربية وهدفها وأنواعها:

حمّل الشارع الحكيم الوالدين مسؤولية تربية أولادهم وتوجيههم وتأديبهم، لاسيما في مراحلهم العمرية الأولى حرصاً منهما على التنشئة القويمة، وتنطوي هذه التنشئة على جوانب الحياة كافة ويتم ذلك بأساليب متنوعة، لابد قبل عرضها من بيان لمفهوم التربية وهدفها:

١: تعريف التربية:

لغة: يعود أصل الإشتقاق اللغوي لكلمة تربية إلى:

رَبَّ: ومنه ربَّ الصبي، بمعنى ربّاه حتى أدرك، ورَبَّه رَبّاً: أي تولى أمره وملكه،١ وهي بهذا المعنى صفة ذات في حقه تعالى بصفته المالك والسيد.٢

ربَبَ: ربَبَه تربيباً بمعنى ربّاه، ومنه الحديث"َ نَعمِةَ تربهَاُ عَليَ ّ"،٣ أي تحفظها وترعاها، وربّاه تربيةً، وتربّاه، أي: أحسن القيام عليه، ووليه حتى يفارق الطفولة سواء كان ابناً له أم لم يكن، وتطلق في حقه تعالى بصفته مدبراً لخلقه ومربّيهم.٤

رَبَا: رَبَا الشيء يربو، بمعنى زاد ونما، وربّاه تربيةً أي غذّاه، ويطلق هذا على كل ما يُنَمَّى، كالولد، والزرع ونحوه.٥

اصطلاحا: يعرّف الفقهاء التربية بأنها: تنشئة الولد حتى يبلغ التمام والكمال شيئاً فشيئا.٦

وهذه التنشئة لابد وأن تكون ذات أبعاد أخلاقية واجتماعية ونفسية وعقلية وجسدية، ويعرّف بعض العلماء المعاصرين التربية حديثاً بأنها: مجموعة العمليات والجهود الموجهة، بغية إحداث التغيير المرغوب في سلوك الأفراد في أحوال وظروف البيئة المادية والاجتماعية.٧

يستند هذا التعريف إلى تحديد طبيعة التربية من حيث هي طرق ووسائل لتنشئة الطفل بطريق التدريس كما يراها ابن سينا.٨

أو بطريق الإعتياد كما يرها الغزالي وغيره٩ لذلك يمكن تعريفها بأنها: علم إعداد الإنسان حسبما يريد دينه، ومجتمعه، وأمته.١٠

٢- هدف التربية:

تهدف التربية الإسلامية إلى إعداد الإنسان الصّالح، الفاضل ذى الخلق الكريم، والعزيمة القوية، القادر على التلاؤم مع حياة المجتمع الذي ينتمي إليه، وممارسة دوره النافع فيه، وهو الذي يكون بحق خليفة الله في هذه الأرض١١ لذلك ينبغي أن يكون هذا الإعداد شاملا لجوانب حياته كافة، الخاصة والعامة، تربية تجلب النجاح في الدنيا والفلاح في الآخرة، يقول تعالى﴿وابتَغِ فِيمَا آتَاكَ اللهُ الدارَّ الآ ْخِرَةَ وَلاَ تَنسَ نَصِيبَكَ مِنَ الدُّنْيَا وَأَحْسِن كَمَا أَحْسَنَ اللهُ إِلَيْكَ﴾.القصص:٧٧ ١٢

ثانيا أنواع التربية:

١- **التربية الإيمانية:** وهي ربط الولد منذ نعومة أظفاره بأصول الإيمان وأركانه، وترسيخها في خوالج نفسه، إبتداء بوجود الله تعالى وصفاته، مروراً بعظمة كلام الله وإعجازه وبيانه بالسنة المشرفة، وانتهاء بالإعتياد على تطبيق أركان الإسلام، وتمثل مبادئ الشريعة الغراء حتى تتسامى روحه إلى الأفق الأعلى،

بإيمان صادق، ويقين ليس بعده كفر١٣، قال تعالى:﴿فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا فِطْرَةَ اللهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ اللهِ ذَلِكَ الدِّينُ الْقَيِّمُ﴾.الروم:٣٠

وأول ما ينبغي للولد معرفته في حق الله تعالى أنه واجب الوجود، فيستحيل عليه العدم، ومن صفاته القدم، والبقاء، ومخالفته للحوادث، ليس كمثله شيء، وهو سبحانه قائم بنفسه واحد في ذاته، وصفاته، وأفعاله، يتصف بالقدرة، والإرادة، والعلم والحياة، والسمع، والبصر، والكلام، ويستحيل عليه أضدادها، كما يجوز في حقه كل فعل أو ترك ممكن.١٤

أما ما يعلّم في حق رسوله الكريم صلى الله عليه وسلم، فيتعيّنْ أنْ يعلم بأنّه صادق أمين، إستفرغ الوسع في التبليغ موصوف بالفطنة، كما يتعيّن أن يتعلّم ما يستحيل في حقه من نحو الكذب، والخيانة، والبلادة، وكتمان شيء من الرسالة، ويجوز في حقه ما يجوز للبشر من الأكل، والشرب والجماع، والمرض الخفيف، وهو صلى الله عليه وسلم مبعوث الله تعالى إلى الخلق كافة، عربهم وعجمهم، إنسهم وجنهم، بشريعته التى نسخت الشرائع السابقة، والله فضّله على سائر الخلائق.

٢- **التربية الخلقية**: وهي تنشئة الفرد على المبادئ الخلقية والفضائل السلوكية والوجدانية التي توجه سلوك الطفل من وقت تمييزه، حتى يعتاد الصّلاح وترسخ في نفسه القيم، فتكون دافعاً له إلى كل فضيلة وعوناً له على كمال دينه ومروءته وشخصيته، ومنها برّ الوالدين واحترامهم، والتزام الأدب في التعامل مع الغير إبتداء بالأسرة، وانتهاء بمختلف المؤسسات الاجتماعية١٥ والأفراد، وقد وصف الله تعالى نبيه الكريم صلى الله عليه وسلم بذلك فقال: ﴿وَإِنَّكَ لَعَلى خُلُقٍ عَظِيمٍ﴾.القلم:٥

٣- **التربية البدنية:** ويتم من خلالها تنمية قدرات الفرد البدنية، وزيادة كفاءته الحركية، الأمر الذي يعينه على تحمل أعباء الحياة ومتطلباتها، فالعقل السليم في الجسم السليم،١٦ وقد قال صلى الله عليه وسلم: "المؤمن القوي خير وأحب إلى الله من المؤمن الضعيف، وفي كل خير."١٧

وقد تتابعت الوصايا الإلهية الداعية إلى حفظ الصحة البدنية، والنهي عن الإسراف في الطعام والشراب، والأمر بالصيام والنظافة والطهارة،١٨ ونهى عن كل ما يضرّ بالجسم ويوهنه، وأمر بالتداوي من الأمراض.١٩

٤- **التربية العقلية**: وهي تنمية المدارك الفكرية والقدرات العقلية لدى الطفل، وذلك من خلال توجيهه نحو اكتساب المعارف الشرعية والعلمية والثقافية والحضارية التي تساهم في تحقيق نضجه الفكري المدعّم بالحكمة والمنطق والسداد في الرأي،٢٠ والآيات القرآنية الداعية إلى إعمال العقل والفكر، وإلى التبصر في الخلق كثيرة، قال تعالى﴿إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَعْقِلُونَ﴾.الروم:٣٠

٥- **التربية الوجدانية**: وهي تربية المشاعر الإنسانية لدى الفرد من فرح وحزن وقلق واطمئنان، وتوجيه الأحاسيس الداخلية من لذة وألم، وضبط العواطف والإنفعالات الوجدانية من حب وكره، وهذا النوع يتجلى في المعاملة الودية للطفل، وإشعاره بالحبّ والرّعاية والعطف واحترام الذات٢١، وقد تجلى ذلك في سلوكه ومعاملته صلى الله عليه وسلم فعن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قبّل رسول الله صلى الله عليه وسلم الحسن رضي الله عنه وعنده الأقرع بن حابس التميمي جالس، فقال الأقرع:إنّ لي عشرة من الولد ما قبّلت منهم أحداً. فنظر إليه رسول الله صلى الله عليه وسلم وقال: "مَن لا يَرحَم لا يُرحَم".٢٢

٦- **التربية الاجتماعية**: تربية الطفل منذ نعومة أظفاره على التكيف مع المجتمع بمختلف مؤسساته، والإلتزام بالآداب الإجتماعية، والفضائل الخلقية التي ترتئيها العناصر الراشدة فيه، وتعريف الطفل

بحقوق المجتمع والقوانين والنظم السائدة فيه حتى يتمكن من التعايش مع أفراده على أسس المحبة والإحترام والأخوة والتعاون، دون أن يخل ذلك بجرأته في إثبات ذاته، بعيداً عن التردد أو الخجل،٢٣ قال صلى الله عليه وسلم: "مثل المؤمنين في توادهم وتراحمهم وتعاطفهم مثل الجسد إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى."٢٤

٧- **التربية المهنية**: تدريب الطفل على الكسب الضروري وتعليمه الصنائع التي تليق به٢٥ من أجل تأمين المتطلبات المادية للحياة وغالباً ما تخضع هذه الوسائل والطرق لتغير الزمان والمكان، وتتراوح بين القدم والحداثة كالزراعة والصناعة والتجارة وتعلم المعلوماتية والحاسوب واللغات وغيرها،٢٦ ويجوز للوالد إجارة ولده واستخدامه تدريباً له وتأديباً.٢٧ وقد أمر الله تعالى بالسعي في طلب الرزق، فقال: ﴿هو الذيَ جَعَلَ لكُم الأرضَ ذلولاً فامشُوا في مَناكِبِها وكُلوا من رزقِهِ وإليهِ النشُورُ﴾.الملك:١٥

٨- **التربية الأدبية**: تتجلى في إتقان علوم اللغة العربية، لتقويم لسانه، وإصلاح بيانه،٢٨ ويعلم رواية الرجز والقصيد، ومن الشعر ما انطوى على فضل الأدب ومكارم الأخلاق، وأركان علوم اللسان العربي تتمثل في اللغة، والنحو، والبيان، والأدب٢٩، وبحفظ القرآن الكريم تحفظ اللغة العربية، ولولاه لاندثرت منذ زمن بعيد، وهو معجزة النبي صلى الله عليه وسلم في فصاحته وبلاغته وتناسقه، قال تعالى: ﴿أفلا يتدبرونَ القرآنَ ولو كانَ من عندِ غيرِ اللهِ لوجدوا فيهِ اختلافاً كثيراً﴾.النساء:٨٢

٩- **التربية الجمالية**: إيقاظ شعور الفرد بجمال الكون، والتعبير عن ذلك بإحساس مرهف، يبعث فيه الشعور بالإرتياح والسرور ويتذوق الجمال ويسعى للحفاظ عليه والعناية به، فيرتقي وجدانه وتتهذب انفعالاته، لتنعكس على نفسه بمتعة ذات طابع خاص،٣٠ وقد تحدث القرآن عن الزينة والجمال، ولفت نظر الإنسان إلى ما في الكون من جمال وروعة وفن وإبداع حتى تكون دليلاً على قدرة الله وعظمته، فهو سبحانه جميل يحب الجمال وقد أمر الإنسان بالتجمل فقال: ﴿يا بَني آدمَ خُذُوا زِينَتَكُمْ عندِ كُلِّ مَسْجِدٍ﴾.الأعراف:٣١

١٠- **التربية الجنسية**: وتعني تعليم الولد وتوعيته ومصارحته بالقضايا المتعلقة بالجنس والمتصلة بالزواج حتى يكون على بينة من الحلال والحرام، ومن كل ما قد يؤدي إليهما، فيتحكم بذاته ويضبط نوازعه بعيداً عن الإنسياق وراء الشهوات، والتخبط في سبل الغواية والإنحلال.٣١

وهذا النوع من التربية يتم بشكل تدريجي مرحلي، فيبدأ بالمجاز إلى التلميح، كلما توسعت مدارك الطفل وظهرت نباهته، لكن لا ينتقل إلى التصريح إلا بعد مؤانسة الرشد منه، وبلوغه مرحلة التكليف.

وينبغي تدريب الطفل على التزام المبادئ الإسلامية في الإستئذان، وغض البصر، والتفريق في المضاجع والعفة والحياء، والغيرة على المحارم.

ومن الضروري في هذا الصدد إبعاد الطفل عن المثيرات الجنسية، وإشغاله بما هو نافع له من الأنشطة العلمية والثقافية والرياضية على اختلاف أنواعها.٣٢

المطلب الثالث: أساليب التربية:

تتنوع الأساليب التربوية لتحقيق الهدف العام للتربية، ويمكن إجمالها فيما يأتي:

١- **القدوة الحسنة:** تعتبر القدوة من أهم الأساليب التربوية التي ينعكس تأثيرها على شخصية الفرد بشكل واضح، ولها دور بارز في تعديل السلوك وفق القيم والفضائل الخلقية، ويعود السبب في ذلك

إلى ميل الطفل نحو تقليد الآخرين، ومحاكاتهم في أقوالهم وأفعالهم وحركاتهم، وهذا يتطلب من المربّي تمثل الإستقامة في سلوكه، وترجمة قوله إلى فعل حتى يكون أبلغ أثرا وأعمق انطباعا في النفس، وهذا موضع اتفاق بين علماء التربية المسلمين وغيرهم٣٣ والأصل في ذلك قوله تعالى﴿لقَد كَانَ لَكُم فِي رَسُولِ الله أُسوةٌ حَسَنَةٌ﴾.الأحزاب:٢١

وغالباً ما ينتهي هذا الأسلوب بالممارسة العملية للحياة، والدروس العملية للفضيلة والقيم والأحكام الشرعية فيعتمد الطفل على نفسه، ويستفيد من تجاربه.٣٤

٢- **الوعظ والإرشاد**: يعتبر النصح والتوجيه المباشر أسلوبا هاماً في التربية، ويختلف تأثيره باختلاف حال النفوس في الإقبال والنفور، والسهولة والعناد، ومن المعلوم أن نفس الطفل أكثر مرونة، وألين عريكة وأسرع اعتياداً من الكبير، فكان تعاهده بالتربية والتأديب واجب كل من يتولى أمره.٣٥

وعلى المربي تحيّن الوقت المناسب في توجيهه وإرشاده، لئلا تتسلل السآمة إلى نفسه، ويراعي اللطف في النصح والرفق في القول وخفض الصوت، وستر الحال ما أمكن،٣٦ فقد روي عن عبد الله ابن مسعود رضي الله عنه أنه قال: "كان رسول الله صلى الله عليه وسلم يتخولنا بالموعظة في الأيام كراهة السآمة."٣٧

٣- **العادة**: وهي تكرير الشيء دائماً أو غالباً على نهج واحد من غير علاقة عقلية، وقد تأخذ طابعاً اجتماعياً، فترتضيها عقول الناس، ويعودون إليها مرة بعد أخرى.٣٨

والإنسان في الغالب يكون إلى ما اعتاد أميل وعليه أحرص وبه أشد تمسكاً، والصغير أسلس قيادة، وأحسن مواتاة وقبولاً، وأقل عزيمة في الإنصراف عما يؤمر به من المذاهب الجميلة والطرق المثلى، وهذا يرتب على المربي تعويد الطفل على التزام القواعد والمبادئ الإسلامية حتى ينساق وراء أدائها بشكل آلي ودون تجريدها من حقيقة كونها عبادة في الهدف والمغزى.٣٩ وقد قال صلى الله عليه وسلم: "مُرُوا أولادَكُم بِالصَّلاةِ، وَهُم أبنَاءُ سَبع، وَاضرِبُوهُم عَلَيهَا، وَهُم أبنَاءُ عَشر،"٤٠ وليس ذلك إلا بهدف تعويدهم على التزام الطاعة واجتناب المعصية.

٤- **إثارة العاطفة**: تثار العواطف بإيقاظ المشاعر الوجدانية، وتحريك العواطف الداخلية تجاه الشيء المتعلم بحيث يكون رديفاً للفرد نحو الإلتزام به والثبات عليه،٤١ وتتنوع الوسائل المستخدمة في الترغيب بالأمر وإثارة الإهتمام به، كالحوار والقصة وضرب الأمثال وغيرها، وهذا أسلوب قرآني بليغ الأثر في تهذيب النفس وتوجيهها، قال تعالى﴿فاقْصُصِ القَصَصَ لعَلَهُمْ يتفَكَّرُونَ﴾.الأعراف: ١٧٦

٥- **التربية بالتعليم**: يعتبر التعليم وسيلة خادمة للتربية، وجزءاً هاماً منها، وهو في الغالب يقترن بالدليل العقلي والبرهان المنطقي، ويراعى فيه التدرّج مع استخدام الوسائل الحديثة والحسية بغية تقريب المعنى وتزويد الفرد بأرضية علمية وثقافية واسعة.٤٢

جعل بعض علماء التربية التعليم مرحلة لاحقة لمرحلة التهذيب والتأديب، والتي بدورها تتبع مرحلة الحضانة، فمن تعلم دون تأديب، لم ينفعه التعليم.٤٣

٦- **الترغيب والترهيب**: الترغيب: وعد يصاحبه تحبيب الإنسان وإغراؤه بإنجاز عمل ما، يجني من ورائه مصلحة وخيراً، أما الترهيب: فهو وعيد الإنسان بالعقوبة، وتحذيره من الأعمال المحرمة.٤٤

وما من شك أن استخدام مثل هذا الأسلوب له أهميته، لاسيما في مراحل الطفولة الأولى، وهو مستقى من الفطرة الإنسانية، حيث يرى المربّون المسلمون أن لدى الطفل ميلاً طبيعياً نحو حب الثناء والمديح،

كالرغبة في كل ما يجلب له اللذة والسرور، دون التفكير في العاقبة، وهو أيضاً يبغض اللوم، وكلّ ما يجلب له الشعور بالألم.٤٥

ومن صور الترغيب: المديح، والثناء، والإبتسام، والتقبيل، والتربيت على الكتفين والرأس والمعانقة.٤٦

ومنه إظهار محاسن الطفل والثناء عليه أمام الآخرين من غير مراء ولا تبجيل وكذلك الدعاء له،٤٧ فها هو ذا رسول الله صلى الله عليه وسلم يدعو لخادمه أنس بقوله: "اللهم أكثر ماله وولده وبارك له فيما أعطيته."٤٨

أما الترهيب فهو كالتغافل والتأنيب والتعنيف والتهديد والحرمان والهجر.٤٩ من غير شتم أو لعن أو تحقير،٥٠ فما ورد عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه كان كذلك، جاء في حديث أنس رضي الله عنه "لم يكن رسول الله صلى الله عليه وسلم سبّاباً، ولا فحاشاً ولا لعّاناً"،٥١ وعليه تجنب الدعاء على ولده، لأن في الدعاء عليه إفسادا له، قال صلى الله عليه وسلم: "لا تدعو على أنفسكم، ولا تدعوا على أولادكم، ولا تدعوا على أموالكم، لا توافقوا من الله ساعة يسأل فيها عطاء فيستجيب لكم".٥٢

ولا ينبغي هتك ستر الطفل أو مكاشفته، لاسيما إذا ستره واجتهد في إخفائه، لأن هذا قد لا يزيده إلا جسارة وإصراراً على الخطأ دون مبالاة بأحد.٥٣

٧- **الثواب والعقاب**: حظي هذا الجانب باهتمام علماء التربية المسلمين كما اعتمده علماء النفس في الغرب، ابتداء بمبدأ اللذة (تكرار السلوك يرتبط باللذة الحاصلة منه)، والذي قال به فرويد وهربرت سبنسر، وانتهاء بمبدأ التعزيز الذي تبناه السلوكيون، حيث جعلوا المنبهات الخارجية التي ترافق السلوك من ثواب، أو عقاب بواعث له بخلاف الحافز الذي يعبر عن حاجة فيزيولوجية داخلية في الغالب.٥٤

ومن صور الثواب المادي: تقديم ما له قيمة مادية في ظاهره، وهو معنوي في تأثيره أيضاً وذلك كالمكافآت المالية والجوائز نحو الدمى، والكتب، والأدوات المدرسية والرياضية والفنية والألعاب، والهدايا المختلفة، وقد تكون معززاً غذائياً، وفق ما عبّر عنه علماء النفس.٥٥

وقد أشارت الدراسات الحديثة إلى أن المعززات المادية يتعاظم تأثيرها في مراحل الطفولة الأولى، وعند المعوقين أيضاً، ثم يبدأ بالإنحسار حتى يصبح شبه معدوم في المرحلة الإعدادية والثانوية،٥٦ والإتفاق مطرد عند علماء التربية على أن الثواب كلما خرج عن المضمون المادي إلى المعنوي كان أثبت في تعديل السلوك وتوجيهه.٥٧

أما العقاب: وهو إنزال العقوبة الفعلية بالإنسان المقصر أو المسيء للأدب، فقد إتفق علماء التربية من المسلمين وغيرهم على اعتماد العقاب في سياسة الطفل وتوجيهه،٥٨ كوسيلة اضطرارية، نظراً لخطورته، وما قد يخلفه من آثار جسدية أو نفسية سلبية، ولابد أن يكون تربوياً في مآله، ويتم إيقاعه بشكل تدريجي من الأخف إلى الأشد، ولا يلجأ إلى وسيلة مع جدوى ما دونها.٥٩

والعقاب ضروري في بعض الأحيان لتقويم سلوك الطفل وتنمية الشعور بالمسؤولية لديه، شرط ألا يكون تلقائياً متكرراً بحيث يصبغ علاقة الولد بأبويه أو معلميه، لأن التعنيف المتكرر يفقد تأثيره شيئاً فشيئاً، بل وقد ينتج عنه أشكال من السلوك الخاطئ، كالإستهزاء مثلاً.٦٠

ومن العقوبات البدنية: الصفع وشد الأذن والضرب وهو إسم لفعل مؤلم يتصل بالبدن، أو استعمال آلة التأديب في محل قابل الإيلام.٦١ ولكي تفهم العقوبة في غير سياقها، كأنّها مطلوبة لذاتها، يحسن التنبيه إلى ضوابط العقوبة البدنية وشروطها.

ضوابط العقوبة البدنية وشروطها:

إن استخدام العقوبة البدنية ليس على إطلاقه، بل هو في الشرع الإسلامي مضبوط بضوابط وشروط لابد من مراعاتها، حتى يكون مجدياً، ويحقق الهدف المرجو منه في الإصلاح.

ألا يكون الضرب مبرحاً، فلا يكسر عظماً، ولا يجرح لحماً، ولا يريق دماً.٦٢

تجنب ضرب الوجه تكريماً له، خشية تشويهه، ويتجنب الرأس والمقاتل، والمواضع المخوفة، كالفرج والبطن، وثغرة النحر، وتحت الأذن.٦٣

ألا يكون الضرب بالسوط أو العصا، ولكن بدرّة مأمونة معتدلة الرطوبة والحجم.٦٤

النظر في حال الصبي وعمره وطاقته وذنبه، فلا تنبغي الزيادة على الثلاث، إلا إذا عظم الذنب أو تكرر، فتجوز الزيادة على الثلاث إلى العشر، لكن بإذن الولي.٦٥

أن يكون الصبي مستأهلاً له.٦٦

التناسب بين مقدار العقوبة والذنب المقترف.٦٧

أن يغلب على الظن إفادته بحيث يؤدي إلى تحقيق الأغراض المتوخاة منه في ردع الولد وإصلاحه.٦٨

ألا يمس كرامة الطفل، وألا ينطوي على إهانة له، فلا يضرب بالحذاء مثلاً.٦٩

ألا يتم إيقاع العقوبة البدنية في حال الغضب، أو بدافع الانتقام،٧٠ فعن عائشة أم المؤمنين رضي الله عنها أنها قالت: "ما انتقم رسول الله صلى الله عليه وسلم لنفسه في شيء قط إلا أن تنتهك حرمة الله فينتقم بها لله".٧١

المطلب الرابع: السياسات التربوية الخاطئة في تنشئة الطفل وحكم الشرع فيها:

تلخّصت أساليب التعامل مع الأولاد في طور التنشئة فيما يأتي:

الأسلوب التسلطي: يقوم هذا الأسلوب على تحكم الوالدين في أفعال الطفل وأقواله، والتحكم برغباته بطريق الجبر و الإكراه، وتوجيه سلوك الطفل بما يتوافق مع رغباتهم الشخصية.

ويترافق في الغالب بإلزام الطفل القيام بما يفوق قدراته وإمكانياته، ظناً من الوالدين أن ذلك يصب في مصلحة الطفل مستقبلاً كما يكون عرياً عن الشرح والتفسير والإقناع العقلي.

ومن أمثلته إجبار الوالد طفله على ارتداء لباس معين، أو تناول ما يكره، ومنه التحكم بنوع الدراسة أو العمل أو اللعب أو ما شابه.

وقد أثبتت التجارب والدراسات أن لمثل هذا الأسلوب آثاره السلبية على شخصية الطفل إذ يقتل فيه روح الإبداع والإبتكار، ويفقده القدرة على إبداء الرأي والمناقشة واتخاذ القرار، والشعور الدائم بالخجل والقلق والتوتر، وقد يؤدي به إلى العناد والعدوانية.٧٢

الإهمال: وهو تجاهل الوالدين الطفل بعيداً عن الإشراف والتوجيه لسلوكه ترغيباً وترهيباً، فضلا عما قد يرافقه من السخرية التي تؤدي إلى إصابة الطفل بالإحباط، وقد يكون هذا التجاهل مقصوداً أو غير مقصود، مادياً أو عاطفياً، كما في حال الإنشغال عن الطفل بالعمل أو الملهيات ونحوها.

ومن الملاحظ أن التقصير في إشباع حاجات الطفل الفزيولوجية والنفسية يشكل خطراً على الطفل لاسيما في مراحله العمرية الأولى.٧٣

ولعل هذا ما يفسر أشكال السلوك السلبية التي قد تصدر عن الطفل، كالتبلد الانفعالي، وعدم الإكتراث بالأوامر والنواهي التي يصدرها الوالدين، والإعتداء على الآخرين، والإنحراف الأخلاقي، والبحث عن المواطن التي تشبع ما حرم منه من حاجات.٧٤

ويرى المربّون أن الطفل إذا أهمل في بدء حياته صار في الغالب فاسد الخلق، كثير الكذب، كثير الحقد والحسد، كثير السرقة والنميمة والإلحاح، فضولياً يتدخل فيما لا يعنيه، ويكيد لغيره من زملائه، ذا مجون، لا يبالي بما يصنع، ولا يكترث لما يفعل.٧٥

الإفراط في الحماية: وتكون بالتساهل مع الطفل وتشجيعه على إشباع رغباته، وممارسة أشكال السلوك دون مراعاة الضوابط الدينية أو الخلقية أو الاجتماعية، وهذه الحماية قد تتعدى حدود الآخرين، وذلك في حال تعرضهم للإيذاء من الطفل نفسياً أو جسدياً.

ومن المعلوم أن لهذا الأسلوب آثاره السلبية على شخصية الطفل، حيث ينشأ أنانياً غير آبه بأحد، حريصاً كل الحرص على تلبية رغباته والحصول على كل ما يريد، ويصبح عاجزاً عن الإعتماد على نفسه محتاجاً إلى معونة الغير، ويعاني في الغالب من سوء التكيف.

وإذا كان التعنيف المستمر والعقاب المتكرر يساعد على تكوين اتجاهات سلبية لدى الطفل، وهو موضع اتفاق عند علماء النفس قاطبة٧٦، فهذا لا يعني أن يترك الطفل لجنون أهوائه وسيطرة نزواته فيغرق في الفوضى، بعيداً عن الإنضباط والإتزان وكما أمر الإسلام بالتعامل مع الطفل على أساس الرأفة والحنان، فقد نهى عن الإفراط والغلو في ذلك.٧٧

لأن الطفل بحاجة إلى سلطة ضابطة، تبدأ بالأسرة وتنتهي بالإنضباط الذاتي، وقد نصت اتفاقية منظمة العمل الدولية ٦٥/١٢٣ على احترام حرية الآباء أو الأوصياء عند وجودهم في تربية أولادهم دينياً وخلقياً، وفق قناعاتهم الخاصة، لكن هذا لا يعني أن يترك لهم الحبل على الغارب بل يجب أن يترافق ذلك مع اتخاذ جميع التدابير التشريعية والإدارية والإجتماعية والتعليمية الملائمة لحماية الطفل من كافة أشكال العنف أو الضرر أو الإساءة البدنية والعقلية أو الإهمال أو المعاملة المنطوية على الإستغلال بما في ذلك الإساءة الجنسية.٧٨

الإفراط في الشدة: وتعني تعريض الطفل للعقاب المستمر إزاء ما يصدر عنه من أنواع السلوك المختلف، ويرافق ذلك في الغالب عدم التناسب بين الذنب والعقاب الذي يتم إيقاعه.

وهذا أسلوب يقوم عليه النظام التربوي القديم، وقد أضحى من تداعيات الحياة القهقرية، بعد أن أثبتت الدراسات الحديثة عدم جدواه في إصلاح الطفل وتقويم سلوكه، وأن غرمه يفوق غنمه، بل وقد يشكل خطورة عليه بالنظر إلى آثاره النفسية والجسدية التي يعتبر من أهمها التمرد والعدوانية.٧٩

وقد شغل موضوع العنف ضد الطفل محور الإهتمام منذ عام ١٩٧٢، وكثرت الجمعيات الراعية للطفل، والتي تنادي بحقوقه وتطالب بمنع استخدام الشدة معه، وجاءت النظريات الفلسفية رديفاً لذلك ففسرت أنواع السلوك الصادرة عن الطفل، وحذرت من خطر استخدام العقاب ضده، وأرفق ذلك بعدد من الصور الواقعية لاستخدام العنف حقيقة تجاه الطفل، نتيجة الجهل بالشرع وضوابطه، أو نتيجة استحكام الغضب وسرعة الانفعال.٨٠

ومن المعلوم أن الممارسات العنيفة تجاه الطفل أمر مناف لتعاليم الشرع الإسلامي جملة وتفصيلاً، وعلى النقيض من ذلك، فقد أمر النبي صلى الله عليه وسلم بالرفق بالأطفال والرحمة بهم، فقال: "لَيسَ مِنَّا مَن لَم يَرحَم صَغِيرَنَا وَيُوَقِّرَ كَبِيرَنَا".٨١

وعن أبي هريرة قال: قبّل رسول الله صلى الله عليه وسلم الحسن رضي الله عنه وعنده الأقرع بن حابس التميمي جالساً، فقال الأقرع: إن لي عشرة من الولد ما قبّلت منهم أحداً فنظر إليه رسول الله صلى الله عليه وسلم وقال: "مَن لا يَرحَم لا يُرحَم."٨٢

وقد وردت نصوص الشرع الإسلامي الحنيف في مدح الرفق باعتباره ثمرة حسن الخلق، وذمّ العنف لأنه نتيجة الغضب والفظاظة، قال تعالى في وصف المصطفى صلى الله عليه وسلم ﴿وَلَو كُنتَ فظّاً غَلِيظَ القَلبِ لانفَضُّوا مِن حَولِكَ.﴾.آل عمران:١٥٩

وقد أثنى النبي صلى الله عليه وسلم على الرفق وبالغ فيه، فقال: "إنَّ الله رَفِيقٌ يُحِبُّ الرِّفْقَ، وَيُعْطِي عليهَ مَا لا يعطِي علىَ العُنْفِ."٨٣

وفي الرفق جماع الخير، قال صلى الله عليه وسلم: "مَن أُعطِيَ حَظَّهُ مِنَ الرِّفقِ فَقَد أُعطِيَ حَظَّهُ مِنَ الخَيرِ وَمَن حُرِمَ حَظَّهُ مِنَ الرِّفقِ فقد حُرِمَ حَظَّهُ مِنَ الخَيرِ،"٨٤ وقال أيضاً:إنَّ الرِّفقَ لا يكونُ في شَيءٍ إلا زَانَه، ولا ينُزَعُ مِن شَيءٍ إلا شَانَه."٨٥

وإذا كانت الطباع أميل إلى العنف والحدة، منها إلى الرفق والحلم، غير أن اللين أبلغ تأثيراً من الشدّة والعنف،٨٦وقد أرجع الفلاسفة المسلمون العنف إلى الغضب والفظاظة، لأنَّ الغضب قوة في القلب، تتوجه عند ثورانها إلى دفع المؤذيات قبل وقوعها، وهي طبع لدى الإنسان، لا سبيل لقمعها بحال، واستخدامها مستحسن في موضعه من غير إفراط ولا تفريط، وبذلك يظهر دور التهذيب ومجاهدة النفس في التحكم بها، والحدّ من آثارها، أما دوافعها فقد تكون لأسباب غريزية، أو اعتيادية مكتسبة، وهي إن خرجت عن سياسة العقل والدين، بحيث لا يبقى للمرء معها بصيرة ولا فكر ولا نظر ولا اختيار فسوف تسفر عن مظاهر متعددة من العنف، وإن تمَّ كظمها لعجز عن التشفي، احتقنت في القلب وصارت حقداً.٨٧ وقد تعاقبت التوجيهات الإلهية نحو كظم الغيظ والبعد عن التوتر والغضب، قال تعالى: ﴿وَالكَاظِمِينَ الغَيْظَ وَالعَافِينَ عَنِ النَّاسِ وَاللهُ يُحِبُّ المُحسِنِينَ﴾آل عمران:١٣٤ وورد عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه قال: ليسَ الشَّديد بالصرُّعة إنمَّا الشَّديدُ الذي يَملِكُ نَفسَهُ عِندَ الغضَبِ."٨٨

فإذا لجأ المربّي إلى العقاب البدني في بعض الأحيان لتقويم سلوك الطفل وتنمية الشعور بالمسؤولية لديه فهذا لا يعني أن يجعل من الشدة طابعاً يطبع علاقته بولده، لأن التعنيف المتكرر يفقد تأثيره شيئاً فشيئاً، بل وقد ينتج عنه أشكال من السلوك الخاطئ، كالإستهزاء والمكر والكذب مثلاً.٨٩

المفاضلة بين الأطفال: يخطئ كثير من الآباء والأمهات عندما يفاضلون بين أبنائهم، ويعمدون إلى التمييز بينهم في المعاملة أو الإنفاق أو غيره، ويكون ذلك لاعتبارات شخصية أو متعلقة بالطفل المميز،

جنسه، ترتيبه بين الأولاد، صفاته الخلقية أو الخلقية. وأيا كان سبب التمييز فلا مبرر له، إذ الضرر المترتب عليه يفوق نفعه، ومن أهم آثاره التفكك الأسري، وزرع بذور الأحقاد والضغائن في قلوب الأولاد تجاه بعضهم البعض وتجاه والديهم، وقد أوصى رسول الله صلى الله عليه وسلم بالعدل بين الأولاد فقال: "اتقوا الله واعدلوا في أولادكم"٩٠، وهذا حديث عام في الإنفاق وغيره.

وأمر رسول الله صلى الله عليه وسلم أيضا بالتسوية بينهم في العطاء، فقد ورد أن النعمان بن بشير جاء إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم فقال: إني أعطيت ابني من عمرة بنت رواحة عطية، فأمرتني أن أشهدك يا رسول الله، فقال صلى الله عليه وسلم: "أعطيت سائر ولدك مثل هذا؟" قال: لا، قال صلى الله عليه وسلم: "تشهدني إذن فإني لا أشهد على جور،"٩١ فالحديث يدل بظاهره على ذم تفضيل بعض الأولاد على بعض في العطايا لما في ذلك من الظلم.٩٢

التوبيخ المستمر: إشعار الطفل بالذنب بشكل دائم، وذلك من خلال تعريضه للنقد المستمر، وتتبع أخطائه والإكثار من لومه. وقد يكون التوبيخ شديداً، فيغلّظ له بالقول، أو ينعت بالقبيح من النعوت، وقد يجاوز ذلك إلى الشتم أو اللعن أو التحقير٩٣ وهذا الأسلوب من شأنه أن يجعل الطفل انطوائيا متقوقعاً حول ذاته، كثير التردد والخوف إزاء أي أمر، وقد ينشئ لدى الطفل ردود فعل مختلفة كالإستهزاء واللامبالاة بسماع الملامة وركوب القبائح وقد يدفع به إلى المعاندة والنكاية لاسيما عند المكاشفة.٩٤

وقد كان رسول الله صلى الله عليه وسلم أبعد الناس عن ذلك، فقد ورد عن أنس رضي الله عنه أنه قال: "خدمت رسول الله صلى الله عليه وسلم عشر سنين والله ما قال 'أف' ولا 'لم صنعت؟'، ولا: ألا صنعت؟"٩٥ وأخرج البخاري عن عمر بن سلمة رضي الله عنه قال: "كنت غلاما في حجر رسول الله صلى الله عليه وسلم فكانت يدي تطيش في الصفحة فقال لي: يا غلام سم الله وكل بيمينك وكل مما يليك، فما زالت طعمتي بعد."٩٦

التذبذب في المعاملة: ويعني التقلب وعدم الإستقرار في تعامل الأبوين مع الطفل، لاسيما في استخدام أسلوب الثواب والعقاب، فيعاقب على القيام بسلوك معين أحيانا، ويثاب على السلوك ذاته أحيانا أخرى، مما يجعل الطفل في حيرة من أمره في صحة ما ارتكب أو خطئه. وينشأ عن استخدام هذا الأسلوب في الغالب شخصية متقلبة تتعامل مع الآخرين بشكل مزدوج.٩٧

أما في التشريع الإسلامي، فينبغي أن يكون المربي حازماً ذا سياسة مستقرة في تعامله مع أولاده، والحزم عموماً: هو الإحتياط في الأخذ بالأمور، والنظر فيها قبل نزولها، وتوقّي المهالك قبل الوقوع فيها، وتدبير الأمور على أحسن ما تكون من وجوهها،٩٨ وفي التربية تعبير عن درجة السيطرة والضبط التي يمارسها الأب على طفله لمنافعه، بعيداً عن الإذلال والإهانة.٩٩

والحزم يكون مترافقا بالشدة، عارِيا عن العنف، والدوافع الكامنة وراءه ينبغي أن تمتاز بالنزاهة والتجرّد عن النوازع الشخصية والرغبات الانتقامية، منصوبة لتحقيق مصلحة الطفل، بدافع الحبّ والحرص في الغالب.

مزايا الأسلوب التربوي في التشريع الإسلامي:

يستقى النظام التربوي الإسلامي من تعاليم الشرع الإسلامي القويم، وهو يهدف إلى إعداد الفرد الصالح السوي الذي يسعى إلى الكمال في جوانب حياته كافة، كما يمتاز عن غيره من الأنظمة بعدة مزايا، يمكن إجمالها فيما يأتي:

المربي قدوة: تؤثر القدوة على شخصية الفرد بشكل واضح، ولها دور بارز في تعديل السلوك وفق القيم والفضائل الخلقية، ويعود السبب في ذلك إلى الميل الفطري للطفل إلى تقليد الآخرين، ومحاكاتهم في أقوالهم وأفعالهم وحركاتهم، وهذا يتطلب من المربّي تمثل الإستقامة في سلوكه، وترجمة قوله إلى فعل حتى يكون أبلغ تأثيراً، وأعمق انطباعاً في النفس، وهذا موضع اتفاق بين علماء التربية المسلمين وغيرهم،١٠٠ والأصل الشرعي للقدوة قوله تعالى﴿لقَد كَانَ لَكُم فِي رَسُولِ الله أُسوةٌ حَسَنَةٌ﴾الأحزاب:٢١ وغالباً ما ينتهي هذا الأسلوب بالممارسة العملية للحياة، والدروس العملية للفضيلة والقيم والأحكام الشرعية فيعتمد الطفل على نفسه، ويستفيد من تجاربه.

الوسطية والإعتدال: يمتاز النظام التربوي في الإسلام بالوسطية والإعتدال، فهو ينبذ الشدة المفرطة، كما ينافي التساهل المبالغ فيه، وهو يعتمد الحزم في التعامل مع الطفل، ويخاطبه على قدر عقله، كما يتيح الفرصة أمامه لإصلاح الخطأ.١٠١

إعتماد الحوار البناء: يحترم الأسلوب التربوي الإسلامي حقوق الجميع، ويتيح الفرصة لكل فرد ليعبر عن رأيه، بعيداً عن الجبر والإكراه، ويعتمد النصح والتوجيه المباشر وغير المباشر، وذلك تبعاً لاختلاف حال النفوس في الإقبال والنفور، والسهولة والعناد.

ومن المعلوم أن نفس الطفل أكثر مرونة، وألين عريكة وأسرع اعتياداً من الكبير، فكان تعاهده بالتربية واجب كل من يتولى أمره.١٠٢

وتتنوع الوسائل المستخدمة في ذلك، كالحوار والقصة وضرب الأمثال وغيرها، وهذه من الأساليب القرآنية ذات الأثر البالغ في تهذيب النفس وتوجيهها.

سياسة التشجيع والتحفيز للطفل: ترتبط الأوامر والنواهي في التربية الإسلامية بسياسة التشجيع والتنفير، والإنذار والتبشير والترغيب والترهيب، والثواب والعقاب، والإقبال والإحجام.

ولهذا الأسلوب أهميته، لاسيما في مراحل الطفولة الأولى، وهو موافق للفطرة الإنسانية، حيث يرى المربّون المسلمون أن لدى الطفل ميلاً طبعياً نحو حب الثناء والمديح، والرغبة في كل ما يجلب له اللذة والسرور دون التفكير في العاقبة، وهو أيضاً يبغض اللوم وكل ّ ما يجلب له الشعور بالألم٣وقد تجلى ّ هذا الأسلوب بشكل واضح في كتاب الله عز وجل من خلال الإستطراد في ذكر الجنة والنار، واعتمده علماء التربية على إطلاقهم كأسلوب ناجع في التحفيز على الفعل والترك ويقتصر هذا الأسلوب على التهديد بالعقوبة وإثارة المخاوف من سلوك سبيل ما، أو القيام بعمل ما، ففي ذلك تقليل الدافعية إليه.١٠٤

الثواب والعقاب التربوي: الثواب والعقاب في التربية هو التجسيد المادي لسياسة الترغيب والترهيب، وهو يهدف إلى إصلاح الطفل وتقويم سلوكه، ويتم ذلك وفق ضوابط وشروط حددها الشرع الإسلامي.

ولا خلاف بين علماء التربية المسلمين في اعتماد الثواب كأسلوب أولي في تهذيب السلوك وتوجيهه على المدى البعيد، وذلك من خلال تنمية الحوافز الإيمانية لدى الفرد، وزيادة دوافعه نحو التعلم والعمل الجاد.

والثواب يترافق مع السرور الذي يداخل نفس الطفل عقب فعله فضيلة من الفضائل، أو بعد نجاحه في القيام بعمل أو أداء مهمة ما.١٠٥

والثواب يفوق العقاب في أثره، باعتباره سلاحاً ذا حدّين، يكون عند الإستحقاق من جهة، ويساهم في تكرار السلوك المرغوب فيه من جهة أخرى، مما جعل منه أسلوباً تربوياً ناجعاً لاسيما في المراحل الأولى من حياة الطفل١٠٦، وتختلف أساليبه تبعاً لاختلاف العمر والميول والإتجاهات عند الطفل.١٠٧

أما العقاب التربوي فهو يهدف إلى إيجاد صلة لدى الطفل بين سوء السلوك وألم العقاب، إصلاحاً لأخطائه، وتوجيهاً لما لديه من نوازع وميولٍ سيئة، وتعويداً له على ما حسن من الأخلاق وأنواع السلوك.١٠٨

واستخدام هذا الأسلوب منوط بحكمة المربّي، وحسن تقديره للظروف، وتقصّيه لتبعات الموقف، وتأكده من استئهال الطفل للإجراء المتخذ تجاهه.

والعقاب التربوي حلٌ أخير، وملاذ اضطراري يلجأ إليه المربّي عند عجز وسائل الثواب عن تحقيق الهدف المرجو منها في تعديل السلوك أو توجيهه.١٠٩

إستخدام التقنيات التربوية الحديثة: تهدف التربية في التشريع الإسلامي إلى تنمية المدارك الفكرية والقدرات العقلية لدى الطفل، وتوجيهه نحو اكتساب المعارف الشرعية والعلمية والثقافية والحضارية التي تساهم في تحقيق نضجه الفكري المدعّم بالحكمة والمنطق والسداد في الرأي.١١٠

ويترافق ذلك في الغالب باستخدام الوسائل الحديثة والحسية، واعتماد أدوات تربوية متطورة كالكمبيوتر وغيره، وذلك بغية تقريب المعنى وتزويد الفرد بأرضية علمية وثقافية واسعة.١١١

التكامل والشمول: وقد تبين مما سبق أن التربية في التشريع الإسلامي لا تقتصر على جانب محدد من حياة الفرد، وإنما تشمل جانب حياته كافة، العامة والخاصة.

تتوجه التربية بادئ ذي بدء إلى توجيه عقيدة الفرد، وربطه بأصول الإيمان وأركانه، وصولا إلى تطبيقه، وتمثل مبادئ الشريعة، كما تهتم بتنشئة الفرد على المبادئ الخلقية والفضائل السلوكية والوجدانية، وتنمية قدراته الفرد البدنية ومداركه الفكرية، وتوجيه الأحاسيس الداخلية لديه، وتعمل على ضبط عواطفه وانفعالاته، كما تعرف الطفل على حقوق المجتمع والقوانين والنظم السائدة فيه حتى يتمكن من التعايش مع أفراده على أسس المحبة والإحترام والأخوة والتعاون، وممارسة الدور الذي يناسبه، ولا تغفل توعيته ومصارحته بالقضايا المتعلقة بالزواج حتى يكون على بينة من الحلال والحرام.

الخاتمة:

- الحمد لله الذي تتم بفضله النعم، والصلاة والسلام على محمد خير العرب والعجم، وبعد:
- عرضت في هذا البحث أساليب تربية الطفل في التشريع الإسلامي، وبيّنت منهجيتها، وخَلُصْت بعد العرض إلى بعض النتائج والتوصيات:
- التربية في الإسلام هي عملية إعداد الفرد الفعال والمواطن الصالح في جوانب حياته كافة.

- لا تقتصر التربية على أسلوب الثواب والعقاب، فالطفل بحاجة إلى التوجيه النظري والعملي، والحوار والممارسة العملية للأمور وغيره.
- تفتقر كثير من السياسات التربوية التي يتبعها الآباء مع أبنائهم إلى المصداقية الشرعية.
- ضرورة التوعية التربوية للآباء والأمهات، وإحاطتهم بخصائص نمو الأطفال ودوافع السلوك لديهم ومحاولة إيجاد العلاج للمشكلات السلوكية المتوقعة منهم في المواقف المتعددة.
- الطفل بحاجة إلى التوجيه النظري والعملي، والحوار والممارسة العملية للأمور وغيره، ولا ينبغي الاقتصار في تنشئته على أسلوب واحد.
- التدرج في استخدام الأساليب التربوية مع الحرص على توخي الحكمة في انتقاء الأسلوب المناسب ومراعاة الخصائص النفسية والجسدية لدى الطفل.
- إحاطة العقاب البدني بشروط وضوابط تؤكّد على أنّه حالة استثنائية، لا يمال إليها إلاّ إذا تعذّر غيرها من الأساليب مع وجوب مراعاة ضوابطه الشرعية.
- متابعة الطفل، ومراقبته وتوجيهه لاسيما فيما يتعلق بشلة الأقران ووسائل الإعلام، وشغل فراغه بالقراءة والرياضة وبكل ما ينفع الناس ويصلحهم. والله تعالى أسأل أن يعين الآباء والأمهات على حمل هذه المسؤولية العظيمة، وأن يحفظ هذه الأمة من المكائد التي تحاك لها، وأن يحفظ أطفال هذه الأمة وشبابها ويوفقهم لنشر دينه وإعلاء كلمته، وأسأله سبحانه أن يجعل هذا العمل خالصا لوجهه الكريم. والحمد لله في كل حين.

المراجع

- الأبراشي: محمد عطية، التربية الإسلامية وفلاسفتها، ط٣، دار الفكر العربي.١٩٨٨م.
- الاتجاهات الحديثة في التربية، محمد عطية الإبراشي، ط٧(١٣٦٢- ٩٤٣)، دار إحياء الكتب العربية.
- ابن الحاج، محمد بن محمد العبدري، المدخل، دار التراث.(١٣٧٧-٩٥٨).
- ابن حزم: أبي علي بن أحمد، الأخلاق والسير، تحقيق: ايفا رياض، ط١(١٤٢١-٢٠٠٠)، دار ابن حزم – بيروت.
- ابن الجزار: سياسة الصبيان وتدبيرهم، تحقيق: محمد الحبيب الهيلة، الدار التونسية – تونس.١٩٨٨م.
- ابن خلدون: عبد الرحمن بن محمد، مقدمة ابن خلدون، دار الأرقم بن أبي الأرقم.(١٣٢١-١٩٠٠).
- ابن سينا: تدبير المنزل، نشر ميدياكوم.
- ابن عابدين: محمد أمين، رد المحتار على الدر المختار، ط١(١٤١٩-١٩٩٨)، دار إحياء التراث العربي – بيروت.

- ابن قدامة: المغني، تحقيق: عبد الله التركي - عبد الفتاح الحلو، ط١(١٤١٠-١٩٩٠)، دار هجر- القاهرة.
- ابن مسكويه: تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق، تحقيق: ابن الخطاب، ط١، مكتبة الثقافة الدينية.
- ابن منظور: أبي الفضل محمد بن مكرم، لسان العرب، ط١(١٤١٠- ١٩٩٠)، دار الفكر – بيروت.
- ابن همام: محمد بن عبد الواحد، شرح فتح القدير شرح فتح القدير، دار إحياء التراث العربي – بيروت.١٩٨٨م.
- أبي السعود: محمد بن محمد العمادي، تفسير أبي السعود، دار إحياء التراث العربي – بيروت.١٩٨٦م.
- أبو سمرة: محمود، الفكر التربوي العربي الإسلامي، عدد من المؤلفين، ط١٩٨٧، المنظمة العربية للتربية – تونس.
- أبو شريخ: شاهر، الفكر التربوي الإسلامي، ط (١٤٢٦- ٢٠٠٥)، دار جرير – عمان.
- تربية الأطفال في الإسلام، ط١(١٤٢٦- ٢٠٠٥)، دار جرير – عمّان.
- أفلاطون جمهورية، ترجمة حنا خباز، دار القلم – بيروت.١٩٨٨م.
- الأنصاري: أبو يحيى زكريا، اللؤلؤ النظيم في روم التعليم والتعلم، مطبعة الموسوعات – مصر.
- الأنصاري: محمد بن أحمد، تفسير القرطبي، تحقيق: محمد بيومي -عبد الله المنشاوي، مكتبة الإيمان– مصر.
- الأهواني: أحمد فؤاد، التربية في الإسلام، دار المعارف مصر.١٩٩٩م.
- أوبير: رونيه، التربية العامة، ترجمة عبد الله عبد الدايم، ط١(١٩٦٧) دار العلم للملايين – بيروت.
- البابطين: عبد الرحمن، أساليب التربية الإسلامية في تربية الطفل - ط١(١٤١٦)، دار القاسم – الرياض.
- البخاري أبي عبد الله محمد بن إسماعيل، صحيح البخاري، ط١(١٤٢٥-٢٠٠٤)، دار صادر – بيروت.
- البقاعي: محمد أبي الدين بركات الشامي، فيض الإله المالك في حل ألفاظ عمدة السالك وعدة الناسك ط (١٣٧٤-١٩٥٥) ـ المكتبة التجارية الكبرى ـ مصر.
- البهوتي: كشاف القناع، منصور البهوتي، تحقيق: محمد الضناوي، ط١(١٤١٧-١٩٩٧) - عالم الكتب – بيروت.
- البيضاوي، تفسير البيضاوي، ط ٣(١٤١١-١٩٩١)، مكتبة تحقيقية – تركيا.

- توماس: فليكس، التربية في العائلة، ط١ (١٤٠٧- ١٩٨٦) دار الحضارة – بيروت.
- حسن: شحاتة، الفكر التربوي العربي الإسلامي. دار الفكر العربى' القاهرة,٢٠٠٠م.
- حسين: أبو لبانة، التربية في السنة النبوية، دار اللواء – الرياض.
- حسين: عزت، النظرية العامة للعقوبة والتدابير الإحترازية بين الشريعة والقانون، ط (١٩٨٨)، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- حسين: محمد، التربية في الإسلام، ط٢ (١٤٢٨-٢٠٠٧)، دار الدعوة – مصر.
- الحسيني: أبي بكر بن محمد، كفاية الأخيار، ط١٠ (١٤٢٦-٢٠٠٥)، مؤسسة الرسالة – بيروت.
- الحنفي: محمد، الموسوعة النفسية، الموسوعة النفسية، ط١ (١٩٩ ٥)، مكتبة مدبولي – مصر.
- حوا مده: باسم، تربية الأطفال، تربية الأطفال في الإسلام، ط١ (١٤٢٦-٢٠٠٥) دار جرير – عمّان.
- الخادمي: محمد بن محمد، بريقة محمودية بريقة محمودية، وبهامشه الوسيلة الأحمدية والذريعة السرمدية في شرح الطريقة المحمدية، مطبعة مصطفى البابي - مصر، ط (١٣٤٨).
- الخرشي: محمد بن عبد الله، شرح مختصر خليل، ط١ (١٤٢٧-٢٠٠٦)، المكتبة العصرية – بيروت.
- خليل: محمد رشاد، علم النفس الإسلامي العام والتربوي، ط١(١٤٠٧-١٩٨٧)، دار القلم – الكويت.
- الخولي: عبد البديع، الفكر التربوي العربي الإسلامي..
- داكو: بيير، الطباع الإنسانية والتربية، ترجمة: رغد اسكندر - أركان يبثون، مكتبة التراث الإسلامي – القاهرة..
- الدسوقي: كمال، علم النفس العقابي أصوله وتطبيقاته، دار المعارف – مصر..
- الدسوقي: محمد بن عرفة، حاشية الدسوقي على الشرح الكبير للدردير، ط١ (١٤١٩- ١٩٩٨)، دار الفكر – بيروت.
- ديوي: جون، الديمقراطية والتربية، ترجمة: منى العقراوي - زكريا ميخائيل، ط (١٣٦٥-١٩٤٦)، لجنة التأليف والترجمة، القاهرة.
- الرازي: محمد بن أبي بكر، مختار الصحاح، دار الفيحاء – بيروت.
- رضا: محمد جواد، الفكر التربوي العربي الإسلامي.

- سويد: محمد، منهج التربية النبوية للطفل، ط٢ (١٤٢٢-٢٠٠١)، دار ابن كثير – بيروت.
- روسو: جان جاك، إميل، ترجمة: نظمي لوقا، ط١ (١٩٥٨)، الشركة العربية – القاهرة.
- الزبيدي: محمد الحسيني، تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق: علي هلالي، ط (١٣٨٦- ١٩٦٦).
- الزحيلي: وهبة، الأسرة المسلمة في العالم المعاصر، ط١ (١٤٢٠-٢٠٠٠)، دار الفكر – دمشق.
- الزيلعي: عثمان بن علي، تبين الحقائق تبين الحقائق في شرح كنز الدقائق، وبهامشه حاشية شهاب الدين أحمد الشلبي ط١(١٣١٥)، المطبعة الكبرى الأميرية – مصر.
- زرزور: عدنان، الأخلاق والنظام الإجتماعي في القرآن، ط (١٤١٧-١٩٩٧)، مطبعة الإتحاد.
- السيد البكري: أبي بكر، حاشية إعانة الطالبين على حل ألفاظ فتح المعين لشرح قرة العين بمهمات الدين، ط (١٤١٤-١٩٩٣)، دار الكتب العلمية – بيروت.
- سوكولي، تأديب الأولاد المشاغبين، ترجمة زينة إدريس، ط١ (١٤٢٩-٢٠٠٨)، الدار العربية – بيروت.
- شحيمي: محمد، الإرشاد النفسي التربوي والإجتماعي لدى الأطفال، ط١ (١٩٩٧)، دار الفكر اللبناني - بيروت.
- الشربيني: محمد الخطيب، مغني المحتاج إلى معرفة ألفاظ المنهاج على متن منهاج الطالبين للنووي - دار الفكر.
- شلبي: أحمد، التربية الإسلامية، نظمها، فلسفتها، تاريخها، ط٧(١٩٨٢)، مكتبة النهضة المصرية.
- الشيباني: عمر، الفكر التربوي بين النظرية والتطبيق، ط١(١٣٩٤- ١٩٨٥)، المنشأة العامة – طرابلس.
- الشيزري: عبد الرحمن بن نصر، نهاية الرتبة في طلب الحسبة، تحقيق السيد الباز العريني ط٢(١٤٠١ – ١٩٨١)، دار الثقافة– بيروت.
- الشيرازي: أبو إسحاق، المهذب في فقه الإمام الشافعي، ط١(١٤١٤-١٩٩٤)، دار إحياء التراث العربي بيروت.
- الصاوي: أحمد، بلغة السالك لأقرب المسالك على الشرح الصغير، ط ١(١٤١٥- ١٩٩٢)، دار الكتب العلمية – بيروت.
- طاليس: أرسطو، السياسة، ترجمة: أحمد لطفي السيد، دار الكاتب العربي – بيروت.
- الطحان: مصطفى، التربية ودورها في تشكيل السلوك، ط١(١٤٢٧-٢٠٠٦)، دار المعرفة – بيروت.

- طه: حسن جميل، الفكر التربوي المعاصر وجذوره الفلسفية، ط١(١٤٢٨-٢٠٠٧)، دار المسير – عمّان.
- عبد الرحمن: جمال، أطفال المسلمين كيف رباهم النبي صلى الله عليه وسلم، ط٧ (١٤٢٥- ٢٠٠٤)، دار طيبة الخضراء – مكة.
- عدس: محمد عبد الرحيم، المعلم الفاعل والتدريس الفعال، ط١ (١٤٢١-٢٠٠٠)، دار الفكر – عمان.
- عز الدين: محمد، تربية الولد عند الغزالي، ط (١٣٨٣-١٩٦٣)، مطبعة الترقي – دمشق.
- علي: سعيد، أصول الفقه التربوي الإسلامي، ط١(١٤٢٣-٢٠٠٢)، دار الفكر العربي – القاهرة /٤٤١.
- العظمة: وفيق، علم النفس الحديث، ط٣ (١٩٥٢)، المطبعة الهاشمية – دمشق.
- علوان: عبد الله ناصح، تربية الأولاد في الإسلام، ط ١٩٨٩، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية.
- علي: سعيد، الفكر التربوي الإسلامي وتحديات المستقبل، ط (١٤٢٧- ٢٠٠٦)، دار السلام – مصر.
- العطاران: محمد، تربية الطفل وفقا لآراء ابن سينا والغزالي والطوسي، ط١(١٤٢٢-٢٠٠١)، الدار الإسلامية – بيروت.
- العمايرة: محمد، المشكلات الصفية، ط١(٢٠٠٢-١٤٢٣)، دار المسيرة – الأردن.
- عمر: عمر أحمد، فلسفة التربية في القرآن الكريم، ط١(١٤٢٠- ٢٠٠٠)، دار المكتبي – سوريا.
- الفيروز أبادي: محمد بن يعقوب، القاموس المحيط، تحقيق: محمد نعيم العرقسوسي، ط٦(١٤١٩-١٩٩٨)، مؤسسة الرسالة – بيروت.
- الغزالي: أبو حامد، إحياء علوم الدين، ط١(١٩٩٨)، مكتبة مصر.
- فهيم، كلير، الأسرة والمدرسة والمعلم وتحقيق النجاح للأولاد، ط١(١٤٢٥- ٢٠٠٤)، مكتبة الثقافة الدينية – القاهرة.
- فوستير، كونستاين تربية الشعور بالمسؤولية عند الأطفال، ترجمة: خليل إبراهيم، مؤسسة فرانكلين للطباعة، القاهرة.
- القائمي، علي، الأسرة وأطفال المدارس.
- القابسي: أبي الحسن، الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين، تحقيق: أحمد خالد، ط١(١٩٨٦)، الشركة التونسية – تونس.

–كانت: كتاب التربية، كانت، ترجمة: طنطاوي جوهري، ط (١٣٥٥)، المطبعة السلفية – القاهرة.

–مرسي: محمد، فن تربية الأولاد في الإسلام، ط١(١٩٩٨)، دار الطباعة والنشر – القاهرة.

–المطيعي، تكملة المجموع، مكتبة الإرشاد ـ جدة.

–المقدسي: ابن مفلح الآداب الشرعية، تحقيق: شعيب ارناؤوط - عمر القيام، ط٣ (١٤١٩-١٩٩٩)، مؤسسة الرسالة – بيروت.

– النحلاوي: عبد الرحمن، أصول التربية الإسلامية وأساليبها، ط٢ (١٤٠٣-١٩٨٣)، دار الفكر – دمشق.

– النجدي: أحمد، هداية الراغب لشرح عمد ة الطالب ـ تحقيق: حنين مخلوف، ط٢ (١٤١٠- ١٩٨٩)، دار البشيرـ- جدة.

– النفراوي، الفواكه الدواني شرح لرسالة ابن أبي زيد القيرواني، المكتبة الثقافية – بيروت.

– النحوي: عدنان، التربية في الإسلام، التربية في الإسلام، ط١ (١٤٢٠-٢٠٠٠)، دار النحوي.

– النووي: أبي زكريا يحيى بن شرف، المجموع، تحقيق: محمد نجيب المطيعي، مكتبة الإرشاد ـ جدة.

– النووي روضة الطالبين، تحقيق: عادل عبد الموجود - علي محمد معوض، دار الكتب العلمية – بيروت.

– الهيتمي: محمد بن محمد، تحرير المقال في أحكام وآداب وفوائد يحتاج إليها مؤدبو الأطفال، تحقيق: مجد السيد إبراهيم، مكتبة القرآن – القاهرة.

–الهجرسي: فؤاد، رياض المتقين في تربية الناشئين، ط١ (١٤٢١-٢٠٠٠)، دار الكلمة – مصر.

–يالجن: مقداد، التربية الأخلاقية الإسلامية، ط١ (١٤١٢-١٩٩٢)، دار عالم الكتب – الرياض.

الهوامش

١ –ينظر: عبدالحميد الصيد لزنتاني، فلسفة التربية الإسلامية في القرآن والسنة، ط١(١٩٩٣م)، الدار العربية للكتاب/ ٤٩٨.

٢ –-محمد بن يعقوب الفيروز أبادي، القاموس المحيط، تحقيق: محمد نعيم العرقسوسي، مؤسسة الرسالة - بيروت، ط٦(١٤١٩-١٩٩٨):٧٠/١، محمد بن أحمد الأنصاري القرطبي، تفسير القرطبي، تحقيق: محمد بيومي - عبد الله المنشاوي، مكتبة الإيمان - مصر: ١١١/١.

٣ – صحيح مسلم، كتاب البر والصلة، باب فضل الحب في الله: ١٦/ ر٢٥٦٧ /١٢٣.

٤ – ابن منظور، لسان العرب، دار الفكر - بيروت، ط١(١٤١٠- ١٩٩٠): ٩٤/٥ - محمد الحسيني الزبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق: علي هلالي، ط (١٣٨٦- ١٩٦٦): ٤٥٩/٢ - تفسير القرطبي: ١١١/١.

٥ – محمد بن أبي بكر الرازي، مختار الصحاح، دار الفيحاء - بيروت /٢٣١ - ابن منظور، لسان العرب: ١٢٨/٥.

٦ – محمد بن عبد الله الخرشي، شرح مختصر خليل، المكتبة العصرية - بيروت، ط١(١٤٢٧-٢٠٠٦) :٤٣/١ - البيضاوي، تفسير البيضاوي مكتبة تحقيقية – تركيا، ط (١٤١١-١٩٩١):٨/١ - محمد بن محمد العمادي، تفسير أبي السعود: ١٣/١- وهبة الزحيلي، الأسرة المسلمة في العالم المعاصر، دار الفكر - دمشق، ط١(١٤٢٠-٢٠٠٠) /٢٦.

٧ – محمد جواد رضا، الفكر التربوي العربي الإسلامي /١٦٦- سعيد علي، الفكر التربوي الإسلامي، دار السلام - مصر ط (١٤٢٧-٢٠٠٦) /٤٣ - أحمد القادري، شاهر أبو شريخ، الفكر التربوي الإسلامي، دار جرير – عمان، ط (١٤٢٦- ٢٠٠٥) /١٤.

٨ – ابن سينا، تدبير المنزل، نشر ميدياكوم / ٣٥.

٩ – الغزالي، إحياء علوم الدين: ٨٩/٢، ابن الجزار القيرواني، سياسة الصبيان وتدبيرهم، تحقيق: محمد الحبيب الهيلة، الدار التونسية - تونس/١٣٥- أرسطو، السياسة، ترجمة: أحمد لطفي السيد، دار الكاتب العربي - بيروت /٢٩٢- جان جاك روسو، إميل، ترجمة: نظمي لوقا، الشركة العربية - القاهرة، ط١(١٩٥٨)/٢٧.

١٠ – مقداد يالجن، التربية الأخلاقية الإسلامية، دار عالم الكتب - الرياض، ط١(١٤١٢-١٩٩٢) / ٥٩ - وفيق العظمة، علم النفس الحديث المطبعة الهاشمية - دمشق، ط٣ (١٩٥٢) /٥٠٣.

١١ – محمد عطية الأبراشي، التربية الإسلامية وفلاسفتها، ط٣، دار الفكر العربي /١٠٥ - حسن جميل طه، الفكر التربوي المعاصر وجذوره الفلسفية، دار المسير - عمّان، ط١(١٤٢٨-٢٠٠٧) / ١٢٨ - كانت: كتاب التربية / ٣٢.

١٢ – محمد الزحيلي، طرق تدريس التربية الإسلامية /١٦٤.

١٣ – عبد الله ناصح، تربية الأولاد في الإسلام، ط١٩٨٩، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية: ١٤٧/١- عدنان زرزور الأخلاق والنظام الاجتماعي في القرآن، مطبعة الإتحاد، والكلام مقتبس من كتاب: كلمات في مبادئ علم الأخلاق، محمد دراز، ط (١٤١٧-١٩٩٧) /٧٧ - كانت: كتاب التربية /٦.

١٤ – حاشية إعانة الطالبين للسيد البكري: ٤٤/١- قليوبي وعميرة: ١٢٢/١، الفواكه الدواني للنفراوي: ٣٠/١- ٣١.

١٥ – عبد الله ناصح علوان، تربية الأولاد:١٦٧/١- وهبة الزحيلي، الأسرة المسلمة /٣٠ - عدنان زرزور، الأخلاق /٧٧ - أسامة شموط، الفكر التربوي العربي الإسلامي /٤٢٢ - أرسطو، السياسة /٢٩٤.

١٦ – محمود أبو سمرة، الفكر التربوي العربي الإسلامي/٥٣٣، وهبة الزحيلي، الأسرة المسلمة /٢٨ - الغزالي، إحياء علوم الدين: ٩٠/٢ - فليكس توماس، التربية في العائلة، دار الحضارة - بيروت، ط١(١٤٠٧- ١٩٨٦) /٢٨ - رونيه أوبير، التربية العامة، ترجمة عبد الله عبد الدايم، دار العلم للملايين - بيروت، ط١(١٩٦٧)، ترجمة عبد الله عبد الدايم /٣٩٧- حنا خباز، جمهورية أفلاطون /٩٦- أرسطو، السياسة /٢٩٣ كانت: كتاب التربية /١٣.

١٧ – أخرجه مسلم في صحيحه، كتاب القدر، باب: في الأمر بالقوة وترك العجز: ٣١٥/١٦.

١٨ – وهبة الزحيلي، الأسرة المسلمة /٣٣ - الغزالي، إحياء علوم الدين: ٧٦/٢ - عمر أحمد عمر، فلسفة التربية في القرآن الكريم، دار المكتبي - سوريا، ط١(١٤٢٠- ٢٠٠٠) /١٥١.

١٩ – محمد الزحيلي، طرق تدريس التربية الإسلامية /١٥١.

٢٠ – محمد حسين، التربية في الإسلام، دار الدعوة - مصر، ط٢(١٤٢٨-٢٠٠٧) /٢٥٠- وهبة الزحيلي، الأسرة المسلمة /٣٣ عدنان زرزور، الأخلاق /٧٧- فؤاد الهجرسي، رياض المتقين في تربية الناشئين، دار الكلمة - مصر، ط١(١٤٢١-٢٠٠٠) / ٣٢ - حنا خباز، جمهورية أفلاطون /٩٦، كانت: كتاب التربية /١٣.

٢١ – عبد البديع الخولي، الفكر التربوي العربي الإسلامي /٥٠٣ - وهبة الزحيلي، الأسرة المسلمة /٣٢.

٢٢ – صحيح البخاري، كتاب الأدب، باب: رحمة الولد و تقبيله و معانقته: ٤/ر١٠٧٨/٥٩٩٧.

٢٣ – محمد حسين، تربية الأولاد في الإسلام /٣٥٧ - عدنان زرزور، الأخلاق /٧٧ - وهبة الزحيلي، الأسرة المسلمة /٣١ - فؤاد الهجرسي، رياض المتقين /٣٤ - رونيه أوبير، التربية العامة /١٠.

٢٤ – صحيح مسلم، كتاب البر والصلة، باب: تراحم المؤمنين وتعاطفهم وتعاضدهم : ١٤٠/١٦.

٢٥ – أحمد الصاوي، بلغة السالك لأقرب المسالك على الشرح الصغير، دار الكتب العلمية - بيروت، ط ١(١٤١٥- ١٩٩٢):٢٥٤/٢ – أبي الحسن القابسي، الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين، تحقيق: أحمد خالد، ط١(١٩٨٦)، الشركة التونسية، ط١(١٩٨٦) /٩٤ - محمد أبي الدين بركات الشامي البقاعي، فيض الإله المالك في حل ألفاظ عمدة السالك وعدة الناسك، المكتبة التجارية الكبرى – مصر، ط (١٣٧٤-١٩٥٥): ٢٢٣/٢.

٢٦ – عبد الرحمن بن محمد بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، دار الأرقم بن أبي الأرقم / ٤٢٠- عدنان زرزور، الأخلاق /٧٧.

٢٧ – جامع أحكام الصغار، محمد الحسين الأسروشنى الحنفي تحقيق: أبي مصعب البدري - محمود عبد المنعم، دار الفضيلة - القاهرة: ١٣٢/١ - مواهب الجليل للحطاب: ٤٩٨/٧ - المغني لابن قدامة: ٤٦/٨-٤٧ - تحرير المقال للهيثمي /٦٦.

٢٨ – عدنان زرزور، الأخلاق /٧٧، وهبة الزحيلي، الأسرة المسلمة /٢٩.

٢٩ – ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون / ٦٢٤، ابن سينا، كتاب التدبير / ٣٥.

٣٠ – شحاتة حسن، الفكر التربوي العربي الإسلامي /٩٠٦ - عدنان زرزور، الأخلاق /٧٧ - وهبة الزحيلي، الأسرة المسلمة /٣٤.

٣١ – عبد الله ناصح علوان، تربية الأولاد: ٤٩٩/١ - عبد الرحمن النحلاوي، أصول التربية الإسلامية وأساليبها، دار الفكر - دمشق، ط٣(١٤٠٣-١٩٨٣) /٢٥٦ - محمد عز الدين، تربية الولد عند الغزالي، مطبعة الترقي - دمشق، ط (١٣٨٣-١٩٦٣) /٢٣- كانت: كتاب التربية /١٠٠.

٣٢ – وهبة الزحيلي، الأسرة المسلمة /٣٢، كانت: كتاب التربية /١٠٠.

٣٣ – الغزالي، إحياء علوم الدين: ٩٣/٢ - عبد الرحمن النحلاوي، أصول التربية الإسلامية وأساليبها /٢٥٦ - جون ديوي، الديمقراطية والتربية /١٩، كانت: كتاب التربية /٦١ - فليكس توماس، التربية في العائلة /٣٧.

٣٤ – الغزالي، إحياء علوم الدين: ٩٣/٢ - عبد الرحمن النحلاوي، أصول التربية الإسلامية وأساليبها /٢٥٦ - جون ديوي، الديمقراطية والتربية /١٩، كانت: كتاب التربية /٦١ - فليكس توماس، التربية في العائلة /٣٧.

٣٥ – الغزالي، إحياء علوم الدين: ٩٣/٢ - باسم حوا مده، تربية الأطفال في الإسلام دار جرير - عمّان، ط١ (١٤٢٦-٢٠٠٥) /١٠٣ - كانت: كتاب التربية /٦١.

٣٦ – ابن سينا، كتاب التدبير /٣١.

٣٧ – صحيح مسلم، كتاب صفة القيامة والجنة والنار، باب: الاقتصاد في الموعظة: ١٦٣/١٧.

٣٨ – الزبيدي، تاج العروس: ٤٤٣/٨ - أبو يحيى زكريا الأنصاري، اللؤلؤ النظيم في روم التعليم والتعلم، مطبعة الموسوعات - مصر / ٢٢.

٣٩ – ابن الجزار القيرواني، سياسة الصبيان /١٣٤، ١٣٥، ١٣٦- الغزالي، إحياء علوم الدين: ٨٩/٢ - جون ديوي، الديمقراطية والتربية /٤٩ روسو، إميل /٢٧ - أرسطو، السياسة /٢٩٢ - برسيس، تدبير الرجل منزله /١٩

٤٠ – أخرجه الترمذي، كتاب الصلاة، باب: متى يؤمر الصبي بالصلاة: ٢/ر١٢٦/٤٠٧، وقال: حديث حسن صحيح

٤١ – جون ديوي، الديمقراطية والتربية / ١٣٣.

٤٢ – سعيد علي، أصول الفقه التربوي الإسلامي، دار الفكر العربي - القاهرة، ط١(١٤٢٣-٢٠٠٢) /٤٤١، محمد العطاران، تربية الطفل وفقا لآراء ابن سينا والغزالي والطوسي، الدار الإسلامية - بيروت، ط١(١٤٢٢-٢٠٠١)/ ٧٥.

٤٣ – الأبراشي، التربية الإسلامية /١١٠ - محمد عطية الإبراشي، لاتجاهات الحديثة في التربية، دار إحياء الكتب العربية، ط٧(١٣٦٢- ٩٤٣) /٣٦٢ - ابن سينا، كتاب التدبير / ٣٥ - كانت: كتاب التربية /١١.

٤٤ – التدبير، ابن سينا / ٣٥ - التربية، كانت /١١.

٤٥ – عبد الرحمن البابطين، أساليب التربية الإسلامية في تربية الطفل، دار القاسم - الرياض - ط١(١٤١٦) /٣٥

٤٦ – المقدسي، الآداب الشرعية، تحقيق: شعيب ارناؤوط - عمر القيام، مؤسسة الرسالة - بيروت:، ط٣(١٤١٩-١٩٩٩) ١٧٦/٢- القابسي، الرسالة المفصلة /١٣٣- ابن مسكويه تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق، تحقيق: ابن الخطاب، مكتبة الثقافة الدينية، ط٦٩/١ - أحمد شلبي، التربية الإسلامية، نظمها، فلسفتها، تاريخها، مكتبة النهضة المصرية، ط٧(١٩٨٢) /٢٧٤.

٤٧ – محمد سويد، منهج التربية النبوية للطفل: ١٤٦/١.

٤٨ – صحيح البخاري: كتاب الدعوات، باب: دعوة النبي صلى الله عليه وسلم لخادمه: ٤/ر١١٣١/٦٣٤٤.

٤٩ – ابن سينا، كتاب التدبير /٢٧ - القابسي، الرسالة المفصلة /١٢٩ - محمد بن محمد الخادمي بريقة محمودية، وبهامشه الوسيلة الأحمدية والذريعة السرمدية في شرح الطريقة المحمدية، مطبعة مصطفى البابي - مصر، ط (١٣٤٨): ١٥١/٤– ابن مسكويه، تهذيب الأخلاق /٦٩ عزت حسين النظرية العامة للعقوبة والتدابير الاحترازية بين الشريعة والقانون، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط (١٩٨٨) /١٣٥.

٥٠ – بلغة السالك للصاوي: ٢٥٤/٢ - الرسالة المفصلة للقابسي / ١٢٩- المجموع للنووي: ٤٢٤/٨ - التربية في السيرة النبوية، أبو لبابه حسين /٦٢- الإرشاد النفسي، محمد شحيمي /٢٠٥.

٥١ – أخرجه البخاري: كتاب الأدب، باب ما ينهى من السباب واللعن: ٤/ر١٠٨٤ /٦٠٤٦

٥٢ – أخرجه مسلم، كتاب الزهد والرقاق، باب: حديث جابر الطويل: ١٣٩/١٨

٥٣ – المدخل لابن الحاج: ٢٩٧/٤ - بريقة محمودية للخادمي: ١١٥/٤ - تهذيب الأخلاق لمسكويه /١٥٩ - إحياء علوم الدين للغزالي: ٩٠/٢ - الأخلاق والسير لابن حزم /٤٦.

٥٤ – توجيه المعلم، مقداد يالجن /٨٨، وينظر: الرسالة المفصلة للقابسي /٤٤ - أصول الفقه التربوي الإسلامي، سعيد علي /٤٣٢ - التربية في الإسلام، عدنان علي النحوي، دار النحوي، ط١(١٤٢٠-٢٠٠٠) /٢٢٦- التربية ودورها في تشكيل السلوك، مصطفى الطحان، دار المعرفة - بيروت، ط١(١٤٢٧-٢٠٠٦) /٢٦٨ - الموسوعة النفسية، محمد الحنفي، مكتبة مدبولي - مصر، ط١(١٩٩٥) /١٧٣.

٥٥ – النظام الداخلي /١١ - الموسوعة النفسية، محمد الحنفي / ١٧١.

٥٦ – محمد العمايرة، المشكلات الصفية/٢٣- علم النفس العقابي، كمال الدسوقي/١٣٠- التربية الإسلامية، أحمد شلبي /٢٧٤.

٥٧ – الأسرة والمدرسة والمعلم، كلير فهيم، مكتبة الثقافة الدينية - القاهرة، ط١(١٤٢٥- ٢٠٠٤) /١٠

٥٨ – تربية الشعور بالمسؤولية عند الأطفال، كونستاين فوستر، ترجمة: خليل إبراهيم، مؤسسة فرانكلين للطباعة، القاهرة /٦٩.

٥٩ – اتجاهات حديثة في التربية للإبراشي /٣١٥.

٦٠- أساليب التربية، عبد الرحمن البابطين /٦٤، وينظر: سياسة الصبيان لابن الجزار /١٣٨، التدبير ابن سينا /٣٥.

٦١- شرح فتح القدير لابن همام، دار إحياء التراث العربي - بيروت: ٩٩/٤- تبين الحقائق للزيلعي، المطبعة الكبرى الأميرية - مصر، ط١(١٣١٥) : ١٧٥/٣- المشكلات الصفية، محمد العمايرة /٣٦.

٦٢- النووي، المجموع: ١٣٨/١٨- وينظر: أحمد الصاوي، بلغة السالك: ٤٠٧/١ – ابن عابدين، رد المحتار: ٥/ ٣٦٣ - الهيتمي، تحرير المقال /٧٣ – ابن قدامة، المغني: ٧٤٤/٩.

٦٣- ابن عرفة، حاشية الدسوقي: ٣٥٤/٤ – ابن عابدين، رد المحتار: ٣٦٣/٥ – أبي اسحق الشيرازي، المهذب في فقه الإمام الشافعي، دار إحياء التراث العربي - بيروت، ط١(١٤١٤-١٩٩٤): ٨٩/٢ - كشاف القناع للبهوتي: ١٨٤/٤ - شرح النووي بصحيح مسلم: ١٦٥/١٦ - تحرير المقال للهيتمي /٧٣ - الرسالة المفصلة للقابسي /١٧٠، ١٧١ - عبد الرحمن بن نصر الشيزري، نهاية الرتبة نهاية الرتبة في طلب الحسبة، تحقيق السيد الباز العريني، دار الثقافة - بيروت، ط٢(١٤٠١ – ١٩٨١) /١٠٤ - أحمد فؤاد الأهواني، التربية في الإسلام، دار المعارف - مصر: ٣٢١/١.

٦٤- الرسالة المفصلة للقابسي /١٧٠، ١٧١ - كشاف القناع للبهوتي:١٨٥/٤ - تحرير المقال للهيتمي / ٧٣ - نهاية الرتبة للشيزري، تحقيق السيد الباز العريني، دار الثقافة - بيروت، ط٢(١٤٠١ – ١٩٨١) /١٠٤ - التربية في الإسلام، احمد فؤاد الأهواني، دار المعارف – مصر: ٣٢١/١ - التربية الإسلامية وتحديات العصر /٥٠٩.

٦٥- القابسي، الرسالة المفصلة: ١٢٨، ١٢٩، ١٣٠ - الهيتمي، تحرير المقال /٧٦.

٦٦- تحرير المقال للهيتمي /٧٢ - الرسالة المفصلة للقابسي /١٢٨- علم النفس العقابي، كمال الدسوقي /٥٠- تربية الطفل، محمد العطاران /٩٦ - فن تربية الأولاد، محمد مرسي /١١.

٦٧-تحرير المقال للهيتمي /٧٢ - فن تربية الأولاد، محمد مرسي /١١٣- الرسالة المفصلة للقابسي /٣٥.

٦٨- بلغة السالك للصاوي:٤٠٧/١ - حاشية إعانة الطالبين للسيد البكري: ٤٢٨/٣ - مغني المحتاج للشربيني: ٢٦٠/٣ - تحرير المقال للهيتمي /٧٢ - علم النفس العقابي، كمال الدسوقي /١٠٥- التربية الإسلامية، الأبراشي/١٤٢- فن تربية الأولاد، محمد مرسي /١١٤.

٦٩- المجموع للنووي: ١٣٨/١٨- كفاية الأخيار للحسيني /٣٥٣ - المغني لابن قدامة: ٧٤٤/٩- الرسالة المفصلة للقابسي /٣٥ - أطفال المسلمين، جمال عبد الرحمن، دار طيبة الخضراء - مكة، ط٧(١٤٢٥- ٢٠٠٤) /٩٥ - التربية الإسلامية وفلاسفتها /١٤٦.

٧٠- الرسالة المفصلة للقابسي /٣٣ - أطفال المسلمين، جمال عبد الرحمن /٩٩ - التربية في السنة النبوية، أبو لبانة حسين / ٦٣- فن تربية الأولاد، محمد مرسي /١١٤.

٧١- صحيح البخاري، كتاب الأدب، باب: قول النبي صلى الله عليه وسلم "يسِّروا ولا تعسروا": ٤/ر٦١٢٦/١٠٩٦.

٧٢- نجاح محرز، أساليب المعاملة الوالدية /٢٦

٧٣- جمال عبد الرحمن، أطفال المسلمين /١٠٠.

٧٤- نجاح محرز، أساليب المعاملة الوالدية /٩٥.

٧٥- الأبراشي، التربية الإسلامية /٢٥٨.

٧٦- مقدمة ابن خلدون: ٣٥٦/٢، تربية الشعور بالمسؤولية عند الأطفال، كونستاين فوستير، ترجمة: خليل إبراهيم، مؤسسة فرانكلين للطباعة، القاهرة /٦٦،٧٠- الديمقراطية والتربية، جون ديوي، ترجمة: منى العقراوي - زكريا ميخائيل، ط (١٣٦٥-١٩٤٦)، لجنة التأليف والترجمة، القاهرة /٥٤.

٧٧- جمال عبد الرحمن، أطفال المسلمين /١٠٠.

٧٨- غادة مراد، الطفل السوري والقانون / ١٤، ٢٥.

٧٩- جمال عبد الرحمن، أطفال المسلمين /٩٥ – كمال دسوقي، علم النفس العقابي/ ١٢٦ - مقداد يالجن، توجيه المعلم / ٨٧ - حسام خزعل، أثر أساليب التنشئة الاجتماعية الأسرية لطلاب المرحلة الإعدادية في تحصيلهم الدراسي /٤٨.

٨٠- إجلال حلمي، العنف الأسري، دار قباء، ط (١٩٩٩)/٧ - إيلي بيوبرغر، إساءة معاملة الأطفال، ترجمة أحمد رمو، وزارة الثقافة دمشق، ط (١٩٩٧)/ ٢٠٦، مالا برهوم، الأخلاق وإشكاليتا الديمقراطية والعدالة الاجتماعية في الفكر العربي المعاصر، دمشق، ط (٢٠٠٢)/١٤٠.

٨١- سنن الترمذي، كتاب البر والصلة، باب: ما جاء في رحمة الصبيان: ٤/ر٣٢١/١٩١٩، وقال: حديث غريب - أبي داود، كتاب الأدب، باب في الرحمة: ٥/ر١٤٧/٤٩٤٣.

٨٢- صحيح البخاري، كتاب الأدب، باب: رحمة الولد و تقبيله و معانقته: ٤/ر١٠٧٨/٥٩٩٧.

٨٣- أخرجه مسلم في صحيحه، كتاب البر والصلة، باب: فضل الرفق: ١٤٦/١٦.

٨٤- أخرجه الترمذي في سننه، كتاب البر والصلة، باب: ما جاء في الرفق: ٤/ر٣٦٧/٢٠١٣، وقال: حديث حسن صحيح - وأخرج نحوه مسلم في صحيحه، كتاب البر والصلة، باب: فضل الرفق: ١٤٦/١٦.

٨٥- أخرجه مسلم في صحيحه، كتاب البر والصلة، باب: فضل الرفق: ١٤٦/١٦.

٨٦- حياء علوم الدين للغزالي: ٢٣٤/٣، وينظر: بريقة محمودية للخادمي: ٣/ ٢٥٣، الفواكه الدواني للنفراوي:٣٥/١.

٨٧- إحياء علوم الدين للغزالي:٢٠٩/٣-٢١٠-٢١٣-٢٢٧ -٢٣٢، وينظر: اللؤلؤ النظيم في روم التعليم والتعلم أبو يحيى زكريا الأنصاري /٢٣، بدائع السلك لابن الأزرق:٤٦١/١ - العنف ضد الزوجة، أمل العواودة /٢٣

٨٨-صحيح البخاري، كتاب الأدب، باب: الحذر من الغضب: ٤/١٠٩٤/٦١١٤.

٨٩- الإبراشي، اتجاهات حديثة في التربية /٣١٥.

٩٠- أخرجه مسلم، كتاب الهبات، باب: كراهية تفضيل بعض الأولاد في الهبة: ٦٥/١١.

٩١- أخرجه مسلم، كتاب الهبات، باب: كراهية تفضيل بعض الأولاد في الهبة: ٦٧/١١.

٩٢- النووي، شرح صحيح مسلم: ٦٧/١١.

٩٣- بلغة السالك للصاوي: ٢٥٤/٢ - الرسالة المفصلة للقابسي / ١٢٩- المجموع للنووي: ٤٢٤/٨ - التربية في السيرة النبوية، أبو لبابه حسين، دار اللواء - الرياض /٦٢- الإرشاد النفسي، محمد شحيمي /٢٠٥.

٩٤- تهذيب الأخلاق لمسكويه /٦٩ - التربية في العائلة، فيلكس توماس /٦٤.

٩٥- أخرجه البخاري في كتاب الأدب.

٩٦- تربية الأولاد والناشئة في زمننا المعاصر، يوسف بديوي، ط١ (١٤٢٢- ٢٠٠١)، دار الفجر- دمشق/٧٦.

٩٧- نجاح محرز، أساليب المعاملة الوالدية /١٤٢ – أحمد بديوي، الثواب والعقاب واشره في تربية الأولاد /٥٤.

٩٨- بدائع السلك في طبائع الملك، لأبي عبد الله بن الأزرق، تحقيق: علي النشار، ط١(١٤٢٧-٢٠٠٦)، الدار العربية للموسوعات - لبنان: ١٢٥/١، وينظر: الفتوحات المكية في معرفة الأسرار المالكية والملكية، محي الدين ابن عربي، ط١(١٤١٨-١٩٩٨)، دار إحياء التراث العربي - بيروت:١/ ٨٨٢.

٩٩- الإساءة للطفل، ديفيد وولف، ترجمة جمعة يوسف، ط١(٢٠٠٥)، المجلس الأعلى للثقافة - القاهرة /٥٦ كتاب التربية، كانت /٣٩.

١٠٠- الغزالي، إحياء علوم الدين: ٩٣/٢ - عبد الرحمن النحلاوي، أصول التربية الإسلامية وأساليبها /٢٥٦.

١٠١- جمال عبد الرحمن، أطفال المسلمين كيف رباهم النبي صلى الله عليه وسلم، دار طيبة الخضراء - مكة، ط٧(١٤٢٥- ٢٠٠٤) /٦٧.

١٠٢- ابن سينا، كتاب التدبير /٣٥- ابن الجزار، سياسة الصبيان /١٣٨- سعيد علي، أصول الفقه التربوي الإسلامي /٤٣٢ - عبد الرحمن البابطين، أساليب التربية /٤٠- محمد حسين، تربية الأولاد /٧١.

١٠٣-الغزالي، إحياء علوم الدين: ٩٣/٢، كانت: كتاب التربية /٦١ - باسم حوا مده، تربية الأطفال في الإسلام دار جرير - عمّان، ط١(١٤٢٦-٢٠٠٥) /١٠٣.

١٠٤- عبد الرحمن البابطين، أساليب التربية الإسلامية في تربية الطفل، دار القاسم - الرياض - ط١(١٤١٦) /٣٥

١٠٥-القابسي، الرسالة المفصلة /٤٤ - سعيد علي، أصول الفقه التربوي الإسلامي/٤٣٢ - محمد حسين، تربية الأولاد في الإسلام /٧٥ - عدنان علي النحوي، التربية في الإسلام، دار النحوي، ط١(١٤٢٠-٢٠٠٠) /٢٢٦- مصطفى الطحان، التربية ودورها في تشكيل السلوك، دار المعرفة - بيروت، ط١(١٤٢٧-٢٠٠٦) /٢٦٨ - محمد الحنفي، الموسوعة النفسية، مكتبة مدبولي - مصر، ط١(١٩٩٥) /١٧٣ - سوكولي، تأديب الأولاد المشاغبين، ترجمة زينة إدريس، الدار العربية - بيروت، ط١(١٤٢٩-٢٠٠٨)/٩٤.

١٠٦- كمال الدسوقي، علم النفس العقابي أصوله وتطبيقاته، دار المعارف - مصر /١٢٦- محمد العمايرة، المشكلات الصفية، دار المسيرة - الأردن، ط١(٢٠٠٢-١٤٢٣) /٢٢ - عدنان علي النحوي، التربية في الإسلام /٢٢٦.

١٠٧- محمد رشاد خليل، علم النفس الإسلامي العام والتربوي، دار القلم - الكويت، ط١(١٤٠٧-١٩٨٧) /١٨٢ - محمد عبد الرحيم عدس المعلم الفاعل والتدريس الفعال، دار الفكر - عمان، ط١(١٤٢١-٢٠٠٠) /٢٤٩

١٠٨-كونستاين فوستر، تربية الشعور بالمسؤولية عند الأطفال، ترجمة: خليل إبراهيم، مؤسسة فرانكلين للطباعة، القاهرة /٦٩.

١٠٩- النووي، المجموع: ١٣٨/١٨- وينظر: أحمد الصاوي، بلغة السالك: ٤٠٧/١ – ابن عابدين، رد المحتار: ٥/ ٣٦٣ - الهيتمي، تحرير المقال /٧٣ – ابن قدامة، المغني: ٧٤٤/٩.

١١٠- سعيد علي، أصول الفقه التربوي الإسلامي، دار الفكر العربي - القاهرة، ط١(١٤٢٣-٢٠٠٢) /٤٤١، محمد العطاران، تربية الطفل وفقا لآراء ابن سينا والغزالي والطوسي، الدار الإسلامية - بيروت، ط١(١٤٢٢-٢٠٠١) / ٧٥.

١١١- عبد الله ناصح، تربية الأولاد في الإسلام، ط١٩٨٩، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية: ١٤٧/١- وهبة الزحيلي، الأسرة المسلمة /٢٧ - عدنان زرزور، الأخلاق /٧٧.

فاعلية إعادة البناء المعرفي والاسترخاء العضلي في خفض الاحتراق النفسي لدى معلمات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية

د.احمد عايد فنخور الشرفات*

الملخص:

استهدفت الدراسة التعرف إلى فاعلية إعادة البناء المعرفي والاسترخاء العضلي في خفض الاحتراق النفسي لدى معلمات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، وتكونت عينة الدراسة من (١٤) معلمة؛ ممن لديهن احتراق نفسي مرتفع، تم توزيعهن على مجموعتين بالتساوي: مجموعة تجريبية تكونت من (٧) معلمات خضعوا لبرنامج تدريبي إرشادي معرفي سلوكي، بواقع (٦) جلسات إرشادية، ومجموعة ضابطة تكونت من (٧) معلمات لم تتلقى برنامج إرشادي، واستخدم الباحث مقياس الاحتراق النفسي، وكشفت نتائج الدراسة إلى فاعلية الإرشاد والعلاج النفسي في خفض مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمات المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج الإرشادي.

كلمات مفتاحية (برنامج إرشادي، إعادة البناء المعرفي، الاسترخاء العضلي، ذوي الإعاقة العقلية).

* تخصص: التربية الخاصة- مشرف في وزارة التربية والتعليم- المملكة الأردنية الهاشمية.

Effectiveness the Rebuild the Cognitive and Relaxation in the Reduced Burnout Among Teachers Female of Children with Mental Disabilities

Abstract:

The study aimed to identifying eeffectiveness the rebuild the cognitive and relaxation in the reduced Burnout among Female Teachers with mental disabilities, the study sample consisted of (14) Female Teachers; who have a tension psychological high, were distributed into two groups: experimental group consisted of (7) Female Teachers underwent a training program counseling cognitive behavioral ensure strategies are: (muscle relaxation and problem-solving) by (8) Sitting counseling, and a control group consisted of (7) Female Teachers do not receive any counseling program, the researcher used measure of psychological Burnout, and revealed the results of the study to the effectiveness of counseling in reducing the level of psychological Burnout among Female Teachers in the experimental group that were indicative program.

keywords: psychological Burnout, psychological counseling , Female Teachers, mental disabilities).

المقدمة:

يعدُّ الاحتراق النفسي(Burnout) سمة من سمات العصر وأحد أمراض الإنسان المعاصر ومن أكثر المخاطر التي تهدد حياته نتيجة تراكم الانفعالات داخلية، وتزخر الحياة العصرية بمصادر متعددة ومختلفة للتوتر النفسي العصبي، منها: ضغوط الحياة الاجتماعية، والأسرية، والزواجية، والمهنية، والسياسية، والأكاديمية (يوسف،٢٠٠٤)، وكلما كانت الحياة أكثر تقدماً ورقياً وحضارياً كلما ازدادت مصادر ومنابع الاحتراق النفسي؛ وبالتالي كلما كانت الحياة بسيطة وغير معقدة كلما انخفض الشعور بالاحتراق النفسي لأن متطلبات الحياة البسيطة لا تستدعي الكثير من الجهد البدني والعقلي (Cohen,2007؛أكرم عثمان،٢٠٠٢).

إن العمل مع الأطفال المعاقين عقلياً يأتي في مقدمة المهن التي يمكن أن تخلق نوعاً من الشعور بالاحتراق النفسي لدى العاملين فيها، والأطفال المعاقين عقلياً هم فئة من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة التي تتطلب منا الرعاية والاهتمام، ويتطلب العمل معهم الكثير من الجهد نظراً لخصائصهم السيكولوجية المختلفة عن باقي فئات ذوي الحاجات الخاص(Cohen,2007) .

وأول من أستخدم مصطلح الاحتراق النفسي هو العالم هربرت فردنبرجر(Herbert Freudenberg) ويرى أن الاحتراق النفسي مجموعة أعراض تتمثل في الإجهاد الذهني والاستنفاد الانفعالي والتبلد الشخصي، والإحساس بعدم الرضا عن المنجز الشخصي والأداء المهني(أكرم عثمان،٢٠٠٢)، فالفرد الذي يبدو عليه تغير في نمط سلوكه ليس بالضرورة أن يكون ذلك التغير نتيجة حالة من الاحتراق إلا إذا رافقه فقدان ذلك الشخص لتوازنه، وذلك يعني أن جهازه النفسي وأجهزته العضوية لا تعمل بانتظام، و الاحتراق النفسي عبارة عن رده الفعل البدنية أو النفسية للأحداث كما يدركها الفرد والتي تسبب الأذى البدني أو الألم النفسي (Maslach & Jackson,1986).

ويحدث الاحتراق النفسي عندما لا يكون هناك توافق بين طبيعة العمل وطبيعة الإنسان الذي ينخرط قي أداء ذلك العمل، وكلما زاد التباين بين هاتين البيئتين زاد الاحتراق النفسي الذي يواجهه في مكان عمله، وأشارت ماسلاش(Maslach) الباحثة في علم النفس الاجتماعي في تعريفها للاحتراق النفسي بأنه مجموعة أعراض من الإجهاد الذهني والاستنفاد الانفعالي والتبلد الشخصي، والإحساس بعدم الرضا عن المنجز الشخصي والأداء المهني، وترى أن جذور وأساس الاحتراق النفسي يكمن في مجموعة عوامل تتركز في الظروف الاقتصادية والتطورات التكنولوجية والفلسفة الإدارية لتنظيم العمل تؤدي إلى الاحتراق النفسي لدى الموظفين والعاملين في بعض الشركات والمؤسسات والهيئات (هارون الرشيدي،١٩٩٩؛ Cohen,2007؛ Kolence, 1990) ، وذلك على النحو التالي:

- **ضغوط العمل:** حيث يشعر الموظف بأن لديه أعباء كثيرة مناطة به، وعليه تحقيقها في مدة قصيرة جداً من خلال مصادر محدودة وشحيحة، وكثير من المؤسسات والشركات سعت في العقود الماضية إلى الترشيد من خلال الاستغناء عن أعداد كبيرة من الموظفين والعمالة، مع زيادة الأعباء الوظيفية على الأشخاص الباقين في العمل، ومطالبتهم بتحسين أدائهم وزيادة إنتاجيتهم.

- **محدودية صلاحيات العمل:** أحد المؤشرات التي تؤدي الاحتراق النفسي هو عدم وجود صلاحيات لاتخاذ قرارات لحل مشكلات العمل، وتتأتي هذه الوضعية من خلال وجود سياسات وأنظمة صارمة لا تعطي مساحة من حرية التصرف واتخاذ الإجراء المناسب من قبل الموظف.

- **قلة التعزيز الايجابي:** عندما يبذل الموظف جهداً كبيراً في العمل وما يستلزم ذلك من ساعات إضافية وأعمال إبداعية دون مقابل مادي أو معنوي يكون ذلك مؤشراً على المعاناة والاحتراق الذي يعيشه.

- **انعدام المشاركة الاجتماعية والوجدانية:** يحتاج الموظف إلى مشاركة الآخرين في بعض الهموم والأفراح والتنفيس، لكن بعض الأعمال تتطلب عزلة اجتماعية عن ألآخرين.

- **عدم الإنصاف والعدل:** يتم تحميل الموظف مسئوليات لا يكون في مقدوره تحملها، وعند إخلاله بها يتم محاسبته. وقد يكون القصور في أداء العمل ليس تقاعسا من الموظف، ولكن بسبب رداءة الأجهزة وتواضع إمكانياتها ومحدودية برامجها، إضافة إلى إمكانية عدم وجود كفاءات فنية مقتدرة لأداء الواجبات المطلوبة.

- **صراع القيم:** يكون الموظف أحياناً أمام خيارات صعبة، فقد يتطلب منه العمل القيام بشيء ما والاضطلاع بدور ما ولا يكون ذلك متوافقا مع قيمه ومبادئه. فمثلا قد يضطر عامل المبيعات أن يكذب من أجل أن يمرر منتجا على عميل، أو غير ذلك من الظروف والملابسات (Adomeh,2006).

ويعرف ماكبرايد (Mcbride) الاحتراق النفسي بأنه : "استنزاف جسمي وانفعالي بشكل كامل؛ بسبب الضغط الزائد عن الحد، مما ينتج عنه عدم التوازن بين المتطلبات والقدرات، بحيث يشعر الفرد أنه غير قادر على التكامل مع أي ضغط إضافي في الوقت الحالي مما يؤدي للاحتراق النفسي(سيد جمعه يوسف،٢٠٠٤؛ علاء الدين كفافي،١٩٩٩).

وتعزو ماسلاش وليتر(Maslash & Lettar) أسباب الاحتراق النفسي إلى "العمل الزائد والمكثف والذي يتطلب وقتاً يفوق طاقة من يقوم به، ويتسم بالتعقيد ويضعف السيطرة عليه فضلاً عن أن المكافآت والأجور لا تعادل مقدار الجهد المبذول ويطلب من الموظفين تقديم الكثير مقابل حصولهم على القليل مما يفقدهم المتعة في العمل وتغيب في العمل العلاقات الإنسانية"(Cohen,2007؛ عمر الخرابشة،٢٠٠٥).

والمعلمة تعتبر الركيزة الأساسية في العملية التعليمية، يجب الاهتمام بها وبحاجاتها النفسية والمهنية؛ لما لدورها من أثر بارز في تعلم الأطفال وخاصةً الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، وإكسابهم المهارات والسلوكيات، ونموهم معرفياً ونفسياً واجتماعياً، والدور الذي تقوم به المعلمة في هذا المجال يكاد لا يضاهيه أي دور لأي مختص أو مهني في أي مجال من مجالات الحياة لأنها تتعامل مع أطفال لهم خصائصهم الفردية التي يتميزون بها ويختلفون عن غيرهم في مجالات النمو المختلفة (Byrne,1994؛ مصطفى القمش وخليل المعايطة،٢٠١٤).

ويحدث الاحتراق النفسي نتيجة أن يكون الفرد مشغول البال ومتخوف من بعض المواقف والأحداث التي غالبا ما تكون خارج نطاق سيطرته ولا يستطيع التحكم فيها (Folkman & Moskowitz,2000)، وبسبب الظروف البيئية والوظيفية والمناخ أو البيئة المحيطة بالحياة أو العمل، وبسبب الإزعاج أو الازدحام أو التلوث أو عدم النظافة أو لأي سبب آخر من أسباب اللهو أو التسلية (Deniz,2006)، وبسبب الإجهاد والعمل لمدد طويلة، مثال ذلك عندما يريد الفرد أن يحقق الكثير من الأهداف في فترة وجيزة من الوقت، أو عندما لا يستخدم الفرد أساليب فعالة لإدارة جدوله اليومي في العمل أو في حياته الشخصية، ويبدأ بحالة من عدم الاتزان، والاستقرار، وعدم القدرة على مواجهة متطلبات العمل، وضعف

القدرة على تنفيذه، والانزعاج من التدريس وعدم الرغبة في مواكبة ما هو جديد في مجاله، وعدم الرغبة في مناقشة أي اقتراحات إيجابية سواء في تعامله مع الأطفال، أو المادة التعليمية(Chambel & Curral,2005) .

ويلاحظ أن أعباء ومسؤوليات المعلمات اللائي يعملن مع الأطفال ذوي الإعاقة العقلية هي أعباء جمةً تؤدي إلى فقد طاقة المعلمة على العمل والأداء والإحساس بزيادة متطلبات العمل، وكذلك إحساسها باختلال حالتها المزاجية، وانخفاض الإنجاز الشخصي وهو إحساس المعلمة بتدني نجاحها واعتقادها بأن مجهودها يذهب سدى وتصبح فريسة سهلة للاحتراق النفسي؛ حيث تختلف خصائص الأطفال ذوي الإعاقة العقلية عن خصائص الأطفال الأسوياء، حيث يقل مستوى العمر العقلي بالنسبة لهم عنه بالنسبة للأفراد الأسوياء المساوين لهم في العمر الزمني، بالإضافة إلى وضوح انخفاض مستوى النمو لديهم في كثير من مجالات النمو عن قرينه في نفس العمر الزمني، وهذا التدني يكون مرتبطاً إرتباطاً كبيرا بانخفاض القدرات العقلية خاصة في مجالات مثل المجالات السلوكية والمعرفية والحسية والانفعالية والاجتماعية والحركية، إلا أن هذا التدني قد لا يكون بنفس القدر بالنسبة لكل مجالات النمو (فاروق الروسان،٢٠١٠؛ مصطفى القمش وخليل المعايطة،٢٠١٤).

كما قد أشار بايرن (Byrne,1994) إلى أن الجو الصفي غير الملائم وتفاعلاته يؤدي لحدوث الاستنزاف الانفعالي لدى المعلم، كما يؤدي إلى تطوير اتجاهات سلبية نحو تلاميذه ونحو مهنته، ويؤثر بشكل سلبي على تحقيق الأهداف التربوية المتوقعة؛ وهذا مما دفع الباحث لإجراء مثل هذه الدراسة لما استشعر من خلال تخصصه في مجال التربية الخاصة أن العمل في الميدان مع هذه الفئة من الأطفال تودي بالمعلمات إلى الاحتراق النفسي الناتج عن الإجهاد الذهني والانفعالي، والإحساس بضغوط العمل.

دراسات سابقة:

أجرى (محمد علي،٢٠١٥) دراسة استهدفت التعرف إلى أثر برنامج إرشاد جماعي في خفض مستوى الاحتراق النفسي لدى عينة من معلمات التربية الخاصة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٠) معلمه، ممن لديهن توتر نفسي مرتفع، وتم توزيعهن إلى ثلاث مجموعات متساوية مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة، وقد استخدمت مقياس الاحتراق النفسي، وبرنامج معرفي عقلاني انفعالي، وقد أظهرت نتائج الدراسة لصالح المجموعتين التجريبيتين، وقد خلصت الدراسة إلى نتيجة مفادها أن كل من البرنامج الإرشادي الاسترخاء العقلي والعضلي، والبرنامج المعرفي العقلاني الانفعالي لها فعالية في خفض مستوى الاحتراق النفسي. **وفي دراسة** (احمد الحلبي،٢٠١٤) التي استهدفت التعرف إلى مدى فاعلية برنامج إرشادي في خفض حدة القلق النفسي لمعلمي الأطفال المعاقين عقلياً وأثره على حالتهم النفسية العامة، وتألفت عينة الدراسة من (٢٢) معلم ومعلمه، واستخدم الباحث مقياس القلق النفسي للمعلمين، ومقياس الحالة النفسية العامة، والبرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى انخفاض حدة القلق النفسي للمجموعة التجريبية، وارتفاع مستوى الحالة النفسية العامة لدى عينة الدراسة في المجموعة التجريبية.

وفي دراسة أجرتها(هدى عطيه،٢٠١٢) استهدفت التعرف إلى مدى فاعلية برنامج إرشادي في خفض حدة التوتر النفسي لمعلمي الأطفال المعاقين عقلياً وأثره على حالتهم النفسية العامة كما يعكسها شعورهم بالرضا. وتألفت عينة الدراسة من (١٨) معلم ومعلمه، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين، إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية، واستخدم الباحث مقياس الضغوط النفسية للمعلمين، ومقياس الحالة النفسية العامة، والبرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى انخفاض حدة التوتر النفسي للمجموعة

التجريبية في القياس البعدي، وارتفاع مستوى الحالة النفسية العامة والرضا لدى عينة الدراسة في المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

وقام بلاستيدو واجاليوتس (Platsidou & Agaliotis,2008) بدراسة مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة في المرحلة الابتدائية باليونان، وأظهرت الدراسة إلى وجود مستويات منخفضة من الاحتراق النفسي، ووجود علاقة سلبية بين مستويات الاحتراق وبين مستويات الرضا الوظيفي، وعدم وجود فروق بين درجة الاحتراق النفسي تعزى لمتغير الخبرة التدريسية، ولمتغير الجنس.

وأجرى(محمد الزيودي،٢٠٠٧) دراسة هدفت لمعرفة الاحتراق النفسي لدى عينه من معلمي التربية الخاصة في الأردن، وأظهرت النتائج وجود الاحتراق النفسي لدى المعلمين والمعلمات بدرجة متوسطه، وأظهرت النتائج ارتفاع مستوى الاحتراق النفسي لدى المعلمين مقارنة بالمعلمات، وعدم وجود أثر لمتغير المؤهل العلمي على مستوى الاحتراق النفسي، أما لمتغير الخبرة فقد تبين أن المعلمين ذوي المستويات الخبرة القليلة يتعرضون لمستوى أعلى من الاحتراق النفسي.

وفي دراسة (إبراهيم القريوتي ومصطفى الخطيب،٢٠٠٦) هدفت الدراسة الحالية إلى تعرف الاحتراق النفسي لدى عينة من معلمي الطلبة العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة بالأردن، باختلاف فئة الطالب وجنس المعلم ودخله الشهري وحالته الاجتماعية وتخصصه، واشتملت عينة الدراسة على (٤٤٧) معلمًا ومعلمة، وقد استخدم الباحثان مقياس للاحتراق النفسي، وأشارت نتائج الدارسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجة الاحتراق النفسي تعزى لجنس المعلم أو حالته الاجتماعية، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاحتراق النفسي لصالح معلمي الطلبة المعاقين بصريًا والموهوبين مقارنة بمعلمي الطلاب العاديين، ولصالح معلمي الطلبة المعاقين بصريًا مقارنة بمعلمي الطلاب المعاقين سمعيًا، وحركيا وذوي الإعاقات المتعددة، ولصالح معلمي الطلبة المعاقين سمعيا مقارنة بمعلمي الطلبة المعاقين عقلياً، ولصالح معلمي الطلبة الموهوبين مقارنة بمعلمي الطلبة ذوي الإعاقات المتنوعة.

وفي دراسة (Dareen,2010)الواردة في (هدى عطية،٢٠١٢) استهدفت التعرف إلى الاحتراق النفسي لدى معلمي المعاقين عقليًا في ولاية ميتشغان، وتكونت العينة من (٢٥٢) معلمًا ومعلمة، أظهرت نتائج الدراسة إلى أن مصادر الاحتراق النفسي لدى المعلمين كانت ظروف العمل، وخصائص الطلبة، والخصائص الشخصية للمعلم والإدارة، أما بالنسبة لجنس المعلم فلم تظهر الدراسة أي فروق إحصائية بين المعلمين والمعلمات، كما وأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى درجة الإعاقة ولصالح معلمي ذوي الإعاقة العقلية الشديدة.

وقام كيلي وهيلي (Kailly and Helly,2009) بدراسة مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة في المرحلة الابتدائية، وأظهرت الدراسة إلى وجود مستويات منخفضة من الاحتراق النفسي، ووجود علاقة سلبية بين مستويات الاحتراق النفسي وبين مستويات الرضا الوظيفي، وعدم وجود فروق بين درجة الاحتراق النفسي النفسي تعزى لمتغيرات الخبرة التدريسية، ولمتغير الجنس.

وفي دراسة (إبراهيم القريوتي وفيصل عبد الفتاح،١٩٩٨) والتي استهدفت التعرف إلى مستوى الاحتراق النفسي لدى عينة من معلمي الطلاب العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة بدولة الإمارات العربية المتحدة على عينة مكونة من (٢٤٤) معلمًا ومعلمة، وقد أشارت النتائج إلى وجود زيادة في درجات الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلاب العاديين مقارنة بمعلمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، كما أظهرت النتائج فروقًا في درجات الاحتراق عند معلمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة تعزى لاختلاف مستويات الخبرة، وأن درجات الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة البصرية والحركية كانت أعلى من درجات الاحتراق النفسي لدى معلمي الطلاب من ذوي الإعاقة العقلية والسمعية.

ويتضح من خلال عرض الدراسات السابقة أهمية وفاعلية البرامج الإرشادية في علاج الاضطرابات النفسية ومنها: حالات القلق والتوتر والضغوط النفسية والاحتراق النفسي، ووجد الباحث ندرة الدراسات التي استخدمت فاعلية الإرشاد والعلاج المعرفي السلوكي في تنمية استراتيجيات للتعامل مع الاحتراق النفسي وتحديداً مع معلمات ألأطفال ذوي الإعاقة العقلية، وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في تعرّف الإجراءات والأدوات التي استخدمت فيها، وهذا ما شجع الباحث على إجراء هذه الدراسة التجريبية على المعلمات اللائي يعملن مع الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، والتي لم تتطرق إليها أي دراسة سابقة.

مشكلة الدراسة:

إن الاحتراق النفسي له أثار ومشاكل صحية تنعكس على حياة المعلمة الأسرية، والاجتماعية، والعاطفية، والمهنية، والاقتصادية، ويؤدي الاحتراق النفسي في معظم الأحيان إلى العزلة والانغلاق على النفس والانسحاب من التفاعل مع زملاء المهنة، مما يؤثر على مستوى التواصل الاجتماعي، والذي يؤثر بدوره على العمل بشكل عام، وإن التعرض للاحتراق النفسي المستمر ونقص القدرة على التعامل معه ومواجهته يؤدّي إلى تطوّره لدى الفرد إلى الاكتئاب والقلق، وأعراض نفسجسمية (هارون الرشيدي،١٩٩٩؛ Folkman &Moskowitz,2000).

كما إن العمل مع الأطفال ذوي الإعاقة العقلية يأتي في مقدمة المهن التي يمكن أن تخلق نوعاً من الشعور بالاحتراق النفسي لدى العاملين فيها؛ لما تقتضيه هذه المهنة من الجهد والعمل الصعب، حيث يعد كل فرد حالة خاصة تتطلب نمطاً خاصاً من الخدمة والتعليم والتدريب والمساندة، كما أن هذه الفئات تعاني من انخفاض في قدراتهم وإمكانياتهم وتنوع مشكلاتهم وحدتها أحياناً، الأمر الذي من شأنه أن يخلق لدى المعلمات العاملات معهم الشعور بالاحتراق وضعف الشعور بالإنجاز أو النجاح، والشعور بالضغوط النفسية والمهنية وبالتالي الوصول إلى الاحتراق النفسي، **وتتلخص مشكلة الدراسة بالسؤال التالي**: ما مدى أثر برنامج إرشادي في إعادة البناء المعرفي والاسترخاء في خفض الاحتراق النفسي لدى معلمات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة من خلال:

١-طبيعة المشكلة التي يتصدى لها البحث وما يمكن أن ينجم عنها من مشكلات صحية ونفسية تنعكس سلباً على المعلمة والمؤسسة التي تعمل بها.

٢-وتأتي أهمية هذه الدراسة في كون الصحة النفسية مهمة لمعلمات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، وأهمية الإرشاد والعلاج المعرفي السلوكي على تحسين مهارات ضبط الذات، وفي تنمية الشعور بالراحة النفسية، وتلعب الأساليب الإرشادية دوراً مهماً في تعديل السلوك المطلوب ويؤدي البرنامج الإرشادي إلى مساعدة المعلمات في تعلم مهارات تساعدهن في التخفيف من حدة الاحتراق النفسي لديهن.

٣- كما إن هذه الدراسة تمثل إضافة علمية متواضعة في مجال البحث العلمي مما يمكن له إن يقدمه من جمع نظري لموضوع الاحتراق النفسي في مهنة التعليم لدى فئة مهمة من المجتمع التي تزاول هذه المهنة المقدسة.

أهداف الدراسة:

يمكن تحديد أهداف الدراسة في الآتي:

- الكشف عن ظاهرة الاحتراق النفسي وتشخيصها ووضع برنامج إرشادي لمواجهة هذه المشكلة في مجال العمل.
- إعداد برنامج إرشادي لخفض الاحتراق النفسي لدى معلمات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية.
- الكشف عن فاعلية إعادة البناء المعرفي والاسترخاء العضلي في خفض الاحتراق النفسي لدى معلمات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية.

فروض الدراسة:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق النفسي بين متوسطات درجات معلمات المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج الإرشادي ومتوسطات درجات نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق النفسي بين متوسطات درجات معلمات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات معلمات المجموعة الضابطة، بعد تطبيق البرنامج الإرشادي

طريقة الدراسة وإجراءاتها:

مجتمع الدراسة والعينة:

تكون مجتمع الدراسة من معلمات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية واللائي يعملن في مراكز التربية الخاصة في (١١) مركز للتربية الخاصة وذوي الإعاقة.

العينة: تم اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية من خلال تطبيق مقياس الاحتراق النفسي على عينة استطلاعية قوامها (٢٢) معلمه من معلمات التربية الخاصة؛ ممن يعملن مع الأطفال ذوي الإعاقة العقلية تم اختيارها من مجتمع الدراسة، وقد تم اختيار (١٤) معلمة ممن حصلن على درجات مرتفعة على مقياس الاحتراق النفسي، وتم توزيعهن بالتساوي على مجموعتين: مجموعة تجريبية تألفت من (٧) معلمة، ومجموعة ضابطة تألفت من (٧) معلمة.

إعداد أدوات الدراسة:

١- **مقياس الاحتراق النفسي**(Burnout)**:** تم استخدام مقياس الاحتراق النفسي (إعداد الباحث) لتحقيق أهداف الدراسة وتم بناء المقياس بعد الاطلاع على عدد من المقاييس التي استخدمت في الدراسات السابقة، وقد تكون المقياس بصورته النهائية من (٢٠) فقرة، وتم استخدام اسلوب ليكرت لقياس استجابات أفراد العينة على فقرات المقياس كالتالي: (١)لا، (٢) أحيانا، (٣) نعم.

حساب صدق وثبات المقياس:

أولاَ: حساب الصدق، تم التحقق من الصدق الظاهري لمقياس الاحتراق النفسي بعرضه على (٥) محكمين من الخبراء المتخصصين في مجال التربية الخاصة والإرشاد النفسي، والقياس والتقويم، وأوصى المحكمين بأن المقياس مناسب لأغراض الدراسة، وكانت نسبة الاتفاق بين المحكمين(٩٠%).

صدق الاتساق الداخلي: وفيما يتعلق بالتحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس، قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية تكونت من (٢٢) معلمة، ومن خلال النتائج تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس حيث بلغت (٠.٦٦) وهي دالة عند مستوى الدلالة الاحصائية(٠.٠١).

ثانياً: حساب الثبات، قام الباحث بحساب ثبات مقياس الاحتراق النفسي وذلك بتطبيقه على عينة استطلاعية قوامها (٢٢) معلمة، وذلك عن طريق إعادة الاختبار وبلغ (٠.٧٩)، وكما تم حساب معامل الثبات (الاتساق الداخلي) بطريقة كرونباخ- ألفا وبلغ (٠.٨٩)، وهو معامل ثبات مرتفع ودال إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠١)، وصالح لغايات الدراسة.

التجانس بين المجموعتين:

قام الباحث باستخدام رتب المتوسطات الحسابية (Mean Rank) واختبار(Kruskal-Wallis test) لمعرفة دلالة الفروق بين درجات معلمات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي، فكانت قيمة مربع كاي(Chi-square) غير دالة إحصائيا عند ($\alpha \geq$ ٠.٠١)؛ مما يؤكد على أن المجموعتين متكافئتين، وفي متغير الاختبار القبلي.

٢- **البرنامج الإرشادي:**

تم إعداد البرنامج الإرشادي بناءاً على النظرية المعرفية السلوكية في إعادة البناء المعرفي والاسترخاء العضلي، وتكون البرنامج الإرشادي من ثمانية جلسات إرشادية.

الاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج الإرشادي:

تضمن البرنامج الإرشادي مجموعة من الأساليب والاستراتيجيات في العلاج المعرفي والعقلاني الانفعالي السلوكي، أهمها :الأساليب المعرفية: وتشتمل إعادة البناء المعرفي والتمثيل المنطقي للأفكار اللاعقلانية، والتعليم والتوجيه، وتفنيد الاستنتاجات غير الواقعية، ووقف الأفكار والإيحاءات والتشتيت المعرفي، والأساليب الانفعالية: ومنها الضبط الذاتي، التقبل غير المشروط للعميل، وأسلوب تمثيل أو لعب الأدوار والنمذجة، والأساليب السلوكية: وهي الواجبات المنزلية النشطة، كما تم استخدام التدريب على الاسترخاء العقلي والعضلي وتطبيقها ضمن الواجبات المنزلية، وقد ركز الباحث على فنية التدريب على الاسترخاء: حيث يُعتبر الاسترخاء أمر مطلوب في حد ذاته في مواجهة الاحتراق النفسي بشكل عام، ويستغرق التدريب على الاسترخاء من (٢٠) إلى (٣٥) دقيقة، وإن تدريب الأفراد على الاسترخاء يمكن أن يحقق له نوعين من الأهداف: الأهداف الوقائية والنمائية: فمن خلال ممارسة الاسترخاء يمكن خفض الاحتراق النفسي والتعامل الصحيح مع الضغوط في كثير من مواقف الحياة اليومية التي تسببه.

حساب صدق البرنامج الإرشادي:

وقد تم عرض البرنامج الإرشادي على لجنة تحكيم مكونة من (٥) محكمين، من المختصين في مجال الإرشاد النفسي والصحة النفسية والتربية الخاصة، وقد حظي البرنامج الإرشادي على اتفاق المحكمين على أنه مناسب ومكتمل في جميع أركانه، وبناءً على ذلك فقد تميز البرنامج الإرشادي بدرجة صدق عالية بلغت (٩٠%).

خطوات تنفيذ البرنامج الإرشادي: مدة كل جلسة (ساعة واحدة)، كالآتي:

- التعارف بين أفراد المجموعة والمرشد وبناء العلاقة، والتعريف بالبرنامج الإرشادي، وأهدافه، والاتفاق على مواعيد وحضور الجلسات، والواجبات المنزلية.
- توضيح ومناقشة مفهوم الاحتراق النفسي، أنواعه، أثاره، وأسبابه ومصادرة، ومناقشة بعض المواقف لدى المعلمات التي تسبب الاحتراق النفسي
- توضيح مهارة الاسترخاء العضلي، وخطواته، والتدريب عليها.
- تدريب المعلمات على كيفية الاستجابة للأحداث والمواقف التي يتعرضون لها.
- مناقشة ما دار في الجلسات السابقة وتلخيصها والتأكيد عليها.
- تقويم البرنامج الإرشادي والختام.

مصطلحات الدراسة:

- **الاحتراق النفسي** (Burnout): وقد تبنى الباحث التعريف التالي: هو حالة من الاستنزاف الانفعالي والبدني بسبب ما يتعرض له الفرد من ضغوط نفسية، إضافة إلى عدم القدرة على الوفاء بمتطلبات المهنة(هارون الرشيدي،١٩٩٩). ويعرف إجرائيا بالدرجة التي تحصل عليها المعلمة على مقياس الاحتراق النفسي.
- إعادة البناء المعرف (Cognitive Restructuring): ويهدف إلى تعليم الأفراد تحديد كيف تتأثر العلاقة بين المشاعر والسلوك بالمعتقدات ونموذج البرت أليس(Eliss) تم استخدامه لتوضيح هذه العلاقة فالمعالج يساعد المسترشد في تحديد المعتقدات غير المنطقية والتي تؤثر في تفسير الأحداث ويناقش معه التأثير السلبي لهذه المعتقدات على السلوك والهدف هو تحديد تأثير هذه المعتقدات على التفكير، ويوضح ستارك (Stark,1990) أن إعادة البناء المعرفي تتم من خلال ثلاث مراحل أساسية هي: تحديد الأفكار السلبية والبنية المعرفية القائمة ورائها، والمواجهة المعرفية، وتوليد بدائل معرفية أكثر توافقاً.

وإن أول ما يجب أن يفعله المرشد هو تحديد الأفكار السلبية والبنية المعرفية الكامنة ورائها والمعالج من الممكن أن يعيد شرائط الجلسات لتحديد الأفكار السلبية خاصة تلك المتصلة بالتقييم الذاتي، وأسلوب المراقبة الذاتية مفيد بصورة خاصة في تحديد الأفكار السلبية(نبيل الفحل،٢٠٠٩).

والمواجهة المعرفية تهدف إلى تغير جوهر البناء المعرفي للفرد وتأكيد أن الصغير يتعلم المهارات المطلوبة لتحدى الأحداث المعرفية في المستقبل ومن مظاهر المواجهة المعرفية هو تعاون المرشد مع المسترشد في فحص الدليل لتدعيم أو رفض الأفكار السلبية والبنية المعرفية الكامنة وراء هذه الأفكار(نبيل الفحل،٢٠٠٩).

وفي إعادة البناء المعرفي يعمل المرشد على إرشاد المسترشد لإيجاد بدائل وتفسيرات أكثر توافقاً للأحداث وهذه العملية يتم تصميمها لتعليم المسترشد أن يُحدث أساليب أكثر إيجابية ومساعدة في تفسير المواقف(Adomeh,2006).

- **ذوي الإعاقة العقلية**(Mental Disabilities): "هم الأفراد الذين يظهر لديهم انخفاض ملحوظ في مستوى القدرات العامة (درجة الذكاء تقل عن ٧٥ درجة باستخدام أحد مقاييس الذكاء)، وعجز في السلوك التكيفي، وعدم القدرة على الأداء المستقل أو تحمل المسؤولية المتوقعة ممن هم في نفس العمر في المجموعة الثقافية"(مصطفى القمش وخليل المعايطه،٢٠١٤).

المنهج المستخدم في الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي، فقد استهدفت التعرف إلى أثر برنامج إرشادي في إعادة البناء المعرفي والاسترخاء في خفض الاحتراق النفسي لدى معلمات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، وقامت الدراسة بفحص أثر المتغير المستقل وهو: (البرنامج الإرشادي) على المتغير التابع وهو الاحتراق النفسي حسب التصميم التالي:

- المجموعة التجريبية: قياس قبلي - البرنامج العلاجي - قياس بعدي.
- المجموعة الضابطة: قياس قبلي – بدون برنامج- قياس بعدي.

المعالجات الإحصائية للبيانات:

- **المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وإعادة تطبيق الاختبار ومعامل الفا- كرونباخ.**
- **استخدام اختبار مان ويتنى (*Mann Whitney*) للعينات المستقلة.**

نتائج الدراسة ومناقشتها:

فرضية الدراسة الأولى:" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α=٠.٠٥) في مستوى الاحتراق النفسي بين متوسطات درجات معلمات المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج الإرشادي ومتوسطات درجات نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي".

ولاختبار فرضية الدراسة الأولى تم استخدام اختبار مان وتني(Mann-Whitney)، والجدول رقم (١) يبين ذلك:

الجدول(١):نتائج اختبار مان وتني وتني للمقارنة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية قبل وبعد البرنامج

الاختبار	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	مستوى الدلالة
القبلي	7	0.507	145.00	0.000	0.01
البعدي	7	0.508	54.00		

من خلال الجدول رقم (٢) نلاحظ أن قيمة مستوى الدلالة كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01)، مما يعني انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق النفسي بين متوسطات درجات معلمات المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج الإرشادي ومتوسطات درجات نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي، وكان مستوى الاحتراق النفسي أعلى لدى المعلمات في الاختبار القبلي من الاختبار البعدي ولصالح الاختبار البعدي، مما يدل على الـتأثير الايجابي للبرنامج الإرشادي في خفض مستوى الاحتراق النفسي، بمعنى أن معلمات المجموعة التجريبية قد استفدن من البرنامج الإرشادي في إحداث خفض في متوسط درجاتهن على مقياس الاحتراق النفسي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى الاستراتيجيات والمهارات التي استخدمها البرنامج العلاجي،حيث استخدم فيها أساليب مثل المناقشة، والواجبات المنزلية،ولعب الدور، وكيفية التعامل مع الاحتراق النفسي وهذه الأساليب قد أسهمت في مساعدة المعلمات على التخلص من الشعور بالاحتراق النفسي، حيث كان الباحث يشرح في كل جلسة المهارة للطلبة ويناقشها، ويعزز الأفكار الإيجابية ويفند الأفكار السلبية، وكان يركز في البداية على الجانب المعرفي، ثم بعد أن يقنع أفراد المجموعة بالمهارة من خلال المناقشة، يبدأ بعرض المهارة سلوكياً أمامهم، ثم يطلب منهن القيام بعمل المهارة، ويقسم بعد ذلك المعلمات إلى مجموعات صغيرة للتدرب سلوكياً على المهارة، وهذا هو الجانب السلوكي، الذي ركز عليه الباحث مما أدّى إلى خفض الاحتراق النفسي عند أفراد المجموعة التجريبية.

وتفسر هذه النتيجة التي تم التوصل إليها إلى أن البرنامج الإرشادي الجماعي أتاح الفرصة لمعلمات المجموعة التجريبية للقيام بأنشطة متعددة، وساعد على تنمية القدرة على مواجهة المشكلات التي تعترضهن وتسبب لهن الاحتراق النفسي، بالإضافة إلى استفادتهن من مهارة الاسترخاء العضلي، والتي تتناسب عكسيّاً مع الإحساس بالاحتراق النفسي، واكتساب المهارات الاجتماعية الإيجابية واتخاذ موقف إيجابي من الحياة، وخفض الإثارة عن طريق التوقف عن التفكير التلقائي، كما تم تعديل أساليب المواجهة التي يستخدمها أفراد المجموعة التجريبية بتنمية الأساليب الإيجابية وخفض الأساليب السلبية، وقد تعرفت المجموعة التجريبية خلال جلسات البرنامج على تصنيفات أساليب المواجهة الفعالة وغير الفعالة؛ فأصبحن على بصيرة بما يستخدمن من أساليب في مواجهة المشكلات والأحداث والمواقف التي تعترضهن، حيث أن المواجهة الفعالة

تؤدى إلى الوصول إلى الصحة النفسية، وكان أفراد المجموعة التجريبية في مرحلة عمرية وعقلية تسمح لهم أو تؤهلهم لاختيار أسلوب المواجهة الفعال والاحتفاظ به كسمة ملازمة لهم، والتخلي عن الأساليب السلبية غير الفعالة. ونتيجة لذلك كانت معلمات المجموعة التجريبية أكثر قابلية، وأكثر قدرة على المناقشة والحوار الجاد والنشط والمساندة الاجتماعية من المرشد، وقد تكون المساندة بالكلمة الطيبة، أو بالمشورة، أو بالنصح، أو بتقديم معلومات مفيدة لها دور كبير في خفض حدة الاحتراق النفسي.

فرضية الدراسة الثانية: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α=<٠.٠٥) في مستوى الاحتراق النفسي بين متوسطات درجات معلمات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات معلمات المجموعة الضابطة، بعد تطبيق البرنامج الإرشادي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار مان وتنى Mann) (Whitneyلحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لمقياس الاحتراق النفسي والجدول (٢) يوضح ذلك.

الجدول(٢):نتائج اختبار مان وتني للمقارنة بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستوى الدلالة
التجريبية	7	8	76	0.00	3.87	0.01
الضابطة	7	19	187			

يتبين من خلال الجدول رقم (٢) أن قيمة مستوى الدلالة الإحصائية كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاحتراق النفسي بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي ولصالح المجموعة التجريبية، وكانت مستوى الاحتراق النفسي أعلى لدى معلمات المجموعة الضابطة، مما يدل على الـتأثير الايجابي للبرنامج الإرشادي في خفض مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمات المجموعة التجريبية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن التمثيل المنطقي للأفكار اللاعقلانية، والتعليم والتوجيه، وتفنيد الاستنتاجات غير الواقعية، ووقف الأفكار والإيحاءات والتشتيت المعرفي، وإعادة البناء المعرفي، والأساليب الانفعالية: ومنها التقبل غير المشروط للعميل، وأسلوب تمثيل أو لعب الأدوار والنمذجة لها فاعلية في التخفيف من الاحتراق النفسي لدى المعلمات، لذلك تكمن أهمية التدرب على مهارة وقف الأفكار والإيحاءات والتشتيت المعرفي، وإعادة البناء المعرفي من المهارات الضرورية لمجالات مختلفة سواء كانت مجالات حياتية، أو مجالات الأكاديمية الكيفية، وتساعد المسترشدات على تحصيل المعرفة بنفسهن، وتزويدهن بآليات الاستقلال، وتساعدهن على اتخاذ قرارات هامة في حياتهن وتجعلهن يسيطرن على الظروف والمواقف.

كما يفسر الباحث النتيجة لما تضمنه البرنامج من فنيات وأساليب ومهارات كمهارة التدريب على الاسترخاء تساعد على خفض مستوى ضغط الدم ومعدل ضربات القلب وغيرها من المؤشرات الفيزيولوجية، وأنها أيضاً وسيلة مفيدة للذين يعانون من الاحتراق النفسي، ولأن هذه الوسيلة تزودنا بتنظيم ذاتي قد يؤدي في نهاية الأمر إلى تغيير حالتنا النفسية، ويعد هذا الانخفاض في المؤشرات الفيزيولوجية نتيجة للتدخل الإرشادي دليلاً جيداً على قدرة هذه التقنية في مساعدة الأفراد على التحكم بانفعالاتهم وتدريبهن على بعض طرائق الاسترخاء وتشجيعهم على ممارستها يومياً.

ومن خلال البرنامج الإرشادي ازداد لدى المجموعة التجريبية الشعور بالرضا والسعادة، والشعور بالثقة بالنفس، والقدرة على مواجهة التحديات والصعوبات من خلال اكتساب التجربة والخبرة وتعرفهن على إمكاناتهن وقدراتهن الواقعية، والقدرة على حل مشكلاتهن في المستقبل، وتنمت لديهن القدرة على التفكير السليم وإدراك الواقع والتعامل مع الإجهاد النفسي بأسلوب إيجابي، كما أن تدريب المعلمات على مراقبة الأفكار السلبية التي من شأنها أن تزيد من حدة الاحتراق النفسي، ومحاولة استبدال الحوار الذاتي السلبي بحوار ايجابي يساعد في مواجهة الاحتراق النفسي، وممارسة المهارات التي تم التدرب عليها خارج الجلسات التدريبية في مواقف حياتية واقعية من خلال وظائف عملية لنقل المهارات المكتسبة من القصدية إلى التلقائية.

توصيات الدراسة:

- استخدام البرنامج الإرشادي والعلاجي لفاعليته في خفض مستوى الشعور بالاحتراق النفسي لدى المعلمات مع مختلف أنواع الإعاقات.
- استخدام الإرشاد والعلاج باستخدام إستراتيجيات مختلفة لعلاج حالات أخرى من الاضطرابات النفسية.

المراجع

- إبراهيم القريوتي؛ وفيصل عبدالفتاح.(١٩٩٨). الاحتراق النفسي لدى عينة معلمي الطلاب العاديين ومعلمي الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بدولة الإمارات العربية المتحدة، **مجلة كلية التربية**، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ١٣(١٥)، ٩٥-١٣١.
- إبراهيم القريوتي؛ ومصطفى الخطيب. (٢٠٠٦). الاحتراق النفسي لدى عينة من معلمي الطلاب العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة بالأردن، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة،٢١(٢٣)،١٣١-١٥٤.
- احمد الحلبي.(٢٠١٤). مدى فاعلية برنامج إرشادي في خفض حدة القلق النفسي لمعلمي الأطفال المعاقين عقلياً وأثره على حالتهم النفسية العامة، رسالة ماجستير، جامعة دمشق.
- أكرم عثمان.(٢٠٠٢). **الخطوات المثيرة لإدارة الضغوط النفسية**. ط١، بيروت: دار ابن حزم.
- سيد جمعة يوسف. (٢٠٠٤).**إدارة ضغوط العمل**، القاهرة: عالم الكتب.
- علاء الدين كفافي. (١٩٩٩). الإرشاد والعلاج النفسي الأسري (المنظور النفسي الاتصالي)، القاهرة: دار الفكر العربي.
- عمر الخرابشة.(٢٠٠٥):الاحتراق النفسي لدى المعلمين العاملين مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرفة المصادر، **مجلة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية**،١٧(٢)، 293-301.
- فاروق الروسان.(٢٠١٠). مقدمة في الإعاقة العقلية، ط٢، عمان: دار الفكر.
- محمد الزيودي.(٢٠٠٧). مصادر الضغوط النفسي والاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة في محافظة الكرك وعلاقتها ببعض المتغيرات .**مجلة جامعة دمشق**، ١٢(٢٣)، ١٨٩-٢١٩.
- محمد علي.(٢٠١٥). "اثر برنامج إرشادي جماعي في خفض الاحتراق النفسي لدى عينة من معلمات التربية الخاصة"، رسالة ماجستير، جامعة ام درمان، السودان.
- مصطفى القمش؛ وخليل المعايطة.(٢٠١٤). سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مقدمة في التربية الخاصة، ط٢، عمان: دار المسيرة للنشر.
- نبيل الفحل. (٢٠٠٩). **برامج الإرشاد النفسي النظرية والتطبيق**، القاهرة: دار العلوم للنشر
- هارون الرشيدي.(١٩٩٩). **الضغوط النفسية، طبيعتها، نظرياتها**، برنامج لمساعدة الذات في علاجها، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- هدى عطيه. (٢٠١٢). فاعلية برنامج إرشادي في خفض حدة التوتر النفسي لمعلمي الأطفال المعاقين عقلياً وأثره على حالتهم النفسية كما يعكسها شعورهم بالرضا، **مجلة دراسات نفسية**، ١٢(٢٠)،٩٨-١٢٥.
- Abrahams BS, Geschwind DH.(2008). Advances in autism genetics: on the threshold of a new neurobiology. *Nature Reviews Genetics*, 5(9),55-141.
- Adomeh,O.(2006). Fostering Emotional Adjustment among Nigerian Adolescents With Rational Emotive Behaviors Therapy. *Educational Research Quarterly*, 29(3), 21- 29.
- Byrne, B. (1994). Burnout: Testing for the validity, replication and invariance of causal structure across elementary, intermediate and secondary teachers. *American Educational Research Journal*, 31, 645-673.
- Chambel, M. & Curral , L. (2005) Stress in Academic life Stress, Coping Styles, and Social work characteristics as predictors of student well – being and performance Well- Being with perceived. *Applied psychology: An international review* ,54(1).35-147.
- Cohen,S.(2007).Psychological Stress and Disease. *American Medical Association* **.**298 (14),1685–1687.
- Deniz , E. (2006). The relationships Among coping with stress, life satisfaction Decision – Making styles and Decision self – esteem: An investigation with Turkish university students**.** *Social Behavior and personality* , 34(9)1161-1170.
- Folkman, S. and Moskowitz, J. (2000) Stress, Positive Emotion, and Coping. *Current Directions in Psychological Science*. 9 (4), 115-118.
- Kailly.K & Helly. A.(2009).Burnout, job satisfaction and instructional assignment-related sources of stress in Greek special education teachers. *International Journal of Disability*, 45(3),101-115.
- Kolence, K.(1990). The Relationship of Mild Depression to Stress and Coping, *Journal of Mental Health Counseling*. 12(1), 79-92.
- Maslach, C., & Jackson, S.E. (1986). Maslach Burnout Inventory Manual (2nd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Newschaffer CJ, Croen LA, Daniels J (2007). The epidemiology of autism spectrum disorders, *FAnnu Rev Public Health*. 28:235–58.
- Platsidou, M. & Agaliotis, I. (2008).Burnout, job satisfaction and instructional assignment-related sources of stress in Greek special education teachers. *International Journal of Disability*, *Development and Education*, 55(1),61-76.

تصور مقترح لتفعيل دور المدرسة الابتدائية في تنمية بعض قيم المواطنة لدي تلاميذها (دراسة ميدانية)

أ.د. احمد عبد الله الصغير البنا*

د. مروة مصطفى محمد الاسدي**

أ. ايمان فاروق محمد عبد القادر***

ملخص

لقد مثلت ثورة الخامس والعشرين من يناير وما أعقبها من موجة ثورية ثانية في الثلاثين من يونيه صفحة جديدة في تاريخ الأمة حيث لم تشهد مصر ثورة شارك فيها كل أطياف الشعب المصري على اختلاف توجهاتهم السياسية والاجتماعية مثلما شهدت ثورة الخامس والعشرين من يناير لقد وجهت ثورة الخامس والعشرين من يناير ضربة قاسمة للكثير من القيم البالية مثل الاتكالية واللامبالاة والسلبية بالإضافة إلى تدني قيم المواطنة من الحوار والتسامح والتعايش وغيرها من قيم المواطنة الأمر الذي زاد من الاهتمام بالتربية للمواطنة في الآونة الأخيرة باعتبارها صمام أمان لتماسك النسيج المجتمعي للدول والشعوب من خلال تزويد الفرد بالمعارف والقيم والاتجاهات الاجتماعية والسياسية والأخلاقية.

إن تنمية قيم المواطنة لدى الأفراد من أنماط التنشئة الاجتماعية التي تقوم بها مؤسسات تربوية رسمية وغير رسمية وذلك على إعتبار أن التنشئة الاجتماعية من العمليات الأساسية في حياة الانسان فمن خلالها تتبلور أهمية شخصية الفرد وتكمن تلك العملية في أنها تقوم ببناء الفرد ليصبح شخصية قادرة على التفاعل في المحيط الاجتماعي الذي يحتويها ينضبط بضوابطها كما يساعد الفرد على الانتقال من الاتكالية المطلقة والاعتماد على الآخرين والتمركز حول الذات في المراحل الأولى من عمره إلى الاستقلالية والايجابية والاعتماد على النفس وذلك عبر المراحل الارتقائية من عمره .

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١- تعرف على الاطار الفكرى والفلسفى لقيم المواطنة .

٢- الوقوف على دور المدرسة الإبتدائية فى تنمية قيم المواطنة لدى تلاميذها.

٣- الوقوف على التداعيات السياسية والاقتصادية والاجتماعية لثورة ٢٥ يناير

٤- الوقوف على الممارسات التى يقوم بها كلاٌ من (الإدارة المدرسية – المعلمون – المقررات الدراسية – الانشطة المدرسية) فى تنمية قيم المواطنة لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية

٥- بناء تصور مقترح لدور المدرسة الابتدائية في تنمية قيم المواطنة لدى تلاميذها في ضوء تداعيات ثورة ٢٥يناير.

* استاذ اصول التربية المساعد-كلية التربية- جامعة اسيوط.

** مدرس اصول التربية والإدارة التعليمية-كلية التربية- جامعة اسيوط

*** أخصائى وسائل تعليمية-كلية التربية- جامعة أسيوط

منهج الدراسة:

قامت الدراسة باستخدام المنهج الوصفي القائم على جمع وتحليل وتفسير البيانات والربط بينها وذلك لمناسبته لطبيعة الدراسة بهدف رصد وتحليل واقع قيم المواطنة بالمدرسة الابتدائية، والدور الفعال الذي ينبغي أن تقوم به الدراسة لتنمية قيم المواطنة.

أدوات الدراسة:

قامت الباحثة باعداد :

١. بتصميم استبانة للكشف عن واقع دور المدرسة الابتدائية في تنمية قيم المواطنة.

٢. استمارة تحليل محتوى لمقررات المرحلة الابتدائية وخطة النشاط.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من(٢٠٥٩) تلميذاًمن تلاميذ المرحلة الإبتدائية ٦ إدارات تعليمية بمحافظة أسيوط، كما تم تطبيق أداة الدراسة على عينة من تلاميذ الصف الأول والثالث والسادس الابتدائي بلغت (٢٠٥٩) تلميذ وتلميذة وذلك في العام الدراسي ٢٠١٤/ ٢٠١٥.

وفى ضوء نتائج الدراسة الميدانية توصلت الدراسة الى تصور مقترح لتفعيل دور المدرسة الإبتدائية في تنمية بعض قيم المواطنة لدي تلاميذها تتضمن أربعة محاور وهي :-

(محور دور المعلم ، دور الإدارة المدرسية ، دور المقررات الدراسية ، دور الأنشطة المدرسية)

The Role of Primary School in Developing Some of Citizenship Values Among Pupils in The Light of Repercussions of the 25th January Revolution - a field study

Abstract

Statistical methods: The researcher used Cronbach's alpha, square Ka 2

The study aimed at identifying the role of primary school in developing some of citizenship values among pupils and approaching a proposal to activate this role to achieve the educational role of primary school in developing some of the citizenship values that we seek.

To achieve the study objectives, the researcher used the descriptive approach, and she prepared a questionnaire for the field study included sixteen aspects. She chose a random sample of (2059) of primary school students in Assiut. The study reached several conclusions, including:

1) The primary school contributes a major role in developing the values of citizenship among its pupils, reaching a ratio of (75%) of the sample as a whole, and this value is greater than the upper limit of confidence which shows the achievement of citizenship values among its students. The aspect of "tolerance," occupied the first order of the sample's view as a whole by (88.57%), followed by "the value of proactivity and positivism" by (88.13%), followed by the value of "the value of work" (87.23%), then "the value of respect for property" with a rate of (84.14%), followed by "the value of Justice" that rate

(83.82%), then "the value of time" with a rate of (82.69%), then "the value of rationalizing the consumption" with a rate of (82.40%), then "the value of dialogue" by (81.78%), followed by "the value of democracy" and that by (77.63%), then "the value of affiliation" by (76.6%), followed by "the value of cooperation" by (72.17%) and the value of Saving by (72.9%), followed by "the value of taking responsibility" by (70.78%), then "the value of political participation" by (61.38%), followed by "co-existence" by (- 35.16%), followed by "the value of freedom" by (- 48.64%).

2) to courses contribute weakly in the development of some of the values of citizenship among primary school pupils, where the value of "cooperation" came in the first rank in the overall analysis, followed by the value of "belonging in the second place, followed by the value of" freedom in third place, followed by the value of "Justice in fourth place, followed by the value of "work" in fifth place, followed by the value of "dialogue" in the sixth place, followed by the value of "coexistence with the other" in seventh place, followed by the value of "tolerance and responsibility in the eighth place, followed by the rationalization of consumption "in the ninth place, followed by "proactivity and positivism" value in the tenth place, followed by the value of "time" in the eleventh place, followed by the value of "democracy" in the twelfth place, followed by the value of "respect for property"

in the thirteenth place, followed by "political participation" in the thirteenth and last place.

3) The educational activities weakly contribute in the development of citizenship values among primary school pupils. The "musical activity" came in the first place in terms of consolidating the values of citizenship. The "desktop activity" came in second place. The "artistic activity" came in third place. The "physical activity" came in the fourth and final place.

4) In light of the results of the field study, the study depicted a proposal to activate the role of the primary school in the development of some of the values of citizenship among its pupils, including four aspects, namely:-

-The aspect of the role of the teacher, the role of school management, the role of curriculum, and the role of school activities.

مقدمة:

لقد مثلت ثورة الخامس والعشرين من يناير وما أعقبها من موجة ثورية ثانية في الثلاثين من يونيه صفحة جديدة في تاريخ الأمة حيث لم تشهد مصر ثورة شارك فيها كل أطياف الشعب المصري على اختلاف توجهاتهم السياسية والاجتماعية مثلما شهدت ثورة الخامس والعشرين من يناير لقد وجهت ثورة الخامس والعشرين من يناير ضربة قاسمة للكثير من القيم البالية مثل الاتكالية واللامبالاة والسلبية بالإضافة إلى تدني قيم المواطنة من الحوار والتسامح والتعايش وغيرها من قيم المواطنة الأمر الذي زاد من الاهتمام بالتربية للمواطنة في الآونة الأخيرة باعتبارها صمام أمان لتماسك النسيج المجتمعي للدول والشعوب من خلال تزويد الفرد بالمعارف والقيم والاتجاهات الاجتماعية والسياسية والأخلاقية.

تعد التربية للمواطنة عملية متواصلة لتعميق الحس والشعور بالواجب تجاه المجتمع، وتنمية الشعور بالانتماء للوطن والاعتزاز به وغرس حب النظام والاتجاهات الوطنية والاخوة والتفاهم والتعاون بين المواطنين واحترام النظم والتعليمات وتعريف الطلاب بمؤسسات مجتمعهم ومنظماته الحضارية المختلفة ودورها الحيوي في الحفاظ على منجزات المجتمع والتي من واجبهم احترامها ومراعاتها[٥٩].

وحتى تكون التربية للمواطنة مبنية على وعي لابد وأن تتم من خلال مؤسسات التربية المقصودة التى تشرف عليها الدولة ويتم من خلالها تعريف الطالب المواطن بالعديد من مفاهيم المواطنة وخصائصها مثل مفهوم الوطن والحكومة والمشاركة السياسية وأهميتها والمسئولية الاجتماعية وصورها والقانون والدستور والحقوق والواجبات وغيرها من مفاهيم المواطنة وأسسها[٦٠].

لذا نجد أن المؤسسات التربوية كالجامعات والمدارس قد اهتمت في جعل تعليم القيم الوطنية في صلب العمل التعليمي والتربوي وانطلاقا من أهمية المدرسة الابتدائية في بناء قيم المواطنة كونها تمثل الخبرة التربوية الأولى للطفل خارج الأسرة والتي تتولى اكساب التلاميذ المعارف والعادات والمهارات والاتجاهات والفضائل والقيم التي يبتغيها النظام السياسي لتكوين قيم المواطنة بصورة متعمدة من خلال المناهج والكتب المدرسية والأنشطة المختلفة التي ينخرط فيها التلاميذ ومن خلال علاقة المعلم بالتلميذ وأداء المعلم داخل الفصل[٦١]، لذا تتوجه إليها الانظار دائما في غرس قيم المجتمع ومعتقداته لدى تلاميذها كل ذلك يحدث على اعتبار أنهم قادة المستقبل ووسيلة التنمية الشاملة وغايتها.

مشكلة الدراسة:

يشهد العالم تطورات هائلة في شتى المجالات المعرفية مما جعل معظم الدول تتجه إلى البحث في كيفية إعداد أفرادها إعدادا سليما وذلك بتزويدها بمعارف ومهارات واتجاهات وعادات ضرورية تمكنهم من مسايرة هذه التطورات.

وتمثل التربية مكانة متميزة بين العلوم الانسانية باعتبارها تسهم في تنمية القوى البشرية التي تقوم عليها ركائز المجتمعات ومن ثم تأتي أهمية تربية المواطنة من حيث أنها عملية متواصلة لتعميق الحس

---

١) عبد العزيز أحمد داود ,"دور الجامعة فى تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة, المجلة الدولية للابحاث التربوية تصدر عن جامعة الأمارات, العدد الثالث, ٢٠١١ ,ص٢٥٣ .

[60])- زياد بركات, ليلي على ,"مظاهر المواطنة المجتمعية فى المقررات الدراسية فى العلوم الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين" ورقة بحث علمية مقدمة الى المؤتمر العلمي الرابع جامعة جرش الأهلية " التربية والمجتمع الحاضر والمستقبل " المنعقد بتاريخ ٢٩-٣١ د.ت, ص ٦.

[61])- عصام الدين هلال وآخرون, التربية وقضايا العصر , القاهرة : الانجلو المصرية , ٢٠١٠,ص١١٣

والشعور بالواجب تجاه المجتمعات وتنمية الشعور بالانتماء للوطن والاعتزاز به وغرس حب النظام والاتجاهات الوطنية والأخوة والتفاهم والتعاون بين المواطنين، واحترام النظم والتعليمات وتعريف النشء بمؤسسات بلادهم ومنظماته الحضارية[٦٢].

وعلى الرغم من أهمية التربية للمواطنة في بناء الانسان المواطن الذي تقع عليه أعباء النهوض الحضاري ونماء الأوطان إلا أن معظم الدراسات السابقة أكدت على وجود قصور في دور المدرسة التربوي والتثقيفي في التعامل مع التربية للمواطنة.

وتؤكد على ذلك دراسة (**احمد عبد الله الصغير ٢٠١٢**) حيث ترى الدراسة أن هناك قصور في دور المدرسة المصرية في التعليم قبل الجامعي في التعامل مع التربية للمواطنة وأن النظام التعليمي يعاني قصورا في التعامل مع البعد العالمي للمواطنة ومع المفاهيم الخاصة بالتعايش الانساني سواء تجاه الثقافة المحلية أو المجتمعات الخارجية، وأن الطلاب ليس لديهم وعي كاف بأبعاد التربية للمواطنة العالمية، وضعف اهتمامهم بالشئون الدولية، كذلك عدم توفير أي من الأنشطة ذات العلاقة بالتربية للمواطنة العالمية، إضافة إلى عدم مواكبة المناهج للقضايا والمشكلات المحلية والعالمية [٦٣].

وتؤكد على ذلك أيضا دراسة (**ايناس ابراهيم حويل، ٢٠٠٩**)حيث ترى الدراسة أن هناك قصور في التعامل مع التربية للمواطنة وأن المدرسة ما زالت تقوم بنقل المعارف والمعلومات معتمدة على أسلوب الحفظ والتلقين، تغيب العديد من مفاهيم المواطنة عن الأهداف العامة للمقررات الدراسية، إضافة إلى وجود قصور في دور كل من المعلم والإدارة المدرسية في تحقيق أهداف التربية للمواطنة[٦٤].

وتؤكد على ذلك ايضا دراسة (**نذير احمد مصطفى، ٢٠٠٧**) حيث ترى الدراسة أن هناك قصور في دور المدرسة التربوي التثقيفي في التعامل مع التربية المدنية بمفاهيمها المختلفة (المواطنة- الديمقراطية- حقوق الانسان) وأن جميع المفاهيم لاقت اهتمام على مستوى التنظير والشعارات ولكنها لم تحظ بنفس الاهتمام على مستوى التطبيق[٦٥].

وفي ضوء إدراك الباحثة لأهمية التربية للمواطنة في ظل التغيرات السياسية الراهنة وما شهدته البلاد من تحولات عقب ثورة الخامس والعشرين من يناير، وما لوحظ من تنامي نزعات التعصب السياسية والمذهبية والمجتمعية التي تلغي مساحات الحوار والتفاهم وفي ظل حالة الانفلات الأمني والأخلاقي وانتشار الفوضى الناتجة عن التدهور في القيم والأخلاق، وفي ظل حاجة المجتمع المصري إلى وجود القيم التي تساند التغيرات التي أحدثتها الثورة في البيئة المصرية.

وإنطلاقاً من أن المواطنة تعد إطاراً يستوعب الجميع ومرجعية دستورية وسياسية ومؤسسة حاضنة لكل فئات وأطياف المجتمع تسعى إلى وضع حداً لحالة الضعف والانقسام الداخلى وتحقيق حالة التماسك للمجتمع، وإنطلاقاً من أهمية المدرسة الإبتدائية كونها تمثل الخبرة التربوية الأولى للطفل والتى تتولى إكسابه

---

[62]) عادل رسمي حماد، "برنامج مقترح في الدراسات الاجتماعية لتنمية مفهوم المواطنة لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية "، رسالة دكتوراه، كلية التربية: جامعة أسيوط، ٢٠٠١،ص٢.

[63]) احمد عبد الله الصغير، " تصور مقترح لدور المدرسة في تربية تلاميذها للمواطنة العالمية في ضوء التوجهات العالمية (دراسة تحليلية)" مجلة التربية تصدر عن كلية التربية: جامعة اسيوط ، المجلد الثامن والعشرون، العدد الثاني، ابريل ٢٠١٢، ص ص ٨٤- ١١٦ .

[٦٤]) إيناس إبراهيم حويل, " الاتجاهات المعاصرة فى التربية للمواطنة لدى تلاميذها فى ضوء بعض الخبرات الأجنبية " المؤتمر الدولى السادس لمعهد الدراسات التربوية : جامعة القاهرة بعنوان" التعليم فى مطلع الالفية الجديدة : الجودة- الاتاحة- التعلم مدى الحياة ، فى الفترة من ١٥-١٦ يوليو٢٠٠٩, ص ص ٣-٤٢

[65]) نذير احمد مصطفى حسين، "منهاج التربية المدنية الفلسطيني ودوره في التنشئة الديمقراطية لدى طلاب المرحلة الاساسية في فلسطين"، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا: جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين، ٢٠٠٧.

المعارف والمهارات والاتجاهات السياسية تتمثل مشكلة الدراسة فى ضعف أداء المدرسة الابتدائية ودورها فى تنمية بعض قيم المواطنة لدى تلاميذها فى الوقت الذي أصبح المجتمع المصري فى حاجة ماسة وملحة لارساء قيم المواطنة لدى أفراده خاصة بعد قيام ثورة ٢٥ يناير.

أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية النظرية:

قدمت الدراسة إطار نظري يحلل الهزة العنيفة التي تعرضت لها منظومة القيم بصفة عامة وقيم المواطنة بصفة خاصة وما كانت عليه قبل الثورة وما آلت إليه بعدها، كما رصدت الأوضاع السياسية والاقتصادية والاجتماعية للبلاد في عصر مبارك والتي مهدت لاندلاع الثورة، وكذلك تحليل ثورة ٢٥ يناير في ضوء المداخل والنظريات المفسرة للثورات.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

ما توصلت إليه الدراسة من تصور مقترح قد يفيد المسئولين ومتخذي القرار وواضعي المناهج والقائمين على إعداد وتدريب معلمي المرحلة الابتدائية في تحسين أداء المدرسة لكي تقوم بدورها في تنمية قيم المواطنة.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى تفعيل دور المدرسة الإبتدائية فى تنمية بعض قيم المواطنة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ويمكن تحقيق هذا الهدف من خلال:

- تعرف على الاطار الفكرى والفلسفى لقيم المواطنة.
- الوقوف على التداعيات السياسية والاقتصادية والاجتماعية لثورة ٢٥ يناير.
- الوقوف على دور المدرسة الإبتدائية فى تنمية بعض قيم المواطنة لدى تلاميذها.
- تعرف واقع الممارسات التى يقوم بها كلاً من الادارة المدرسية والمعلمون وكذا تعرف واقع دور كلاً من المقررات الدراسية والأنشطة المدرسية فى تنمية قيم المواطنة لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية .
- بناء تصور مقترح لتفعيل دور المدرسة الابتدائية في تنمية بعض قيم المواطنة لدى تلاميذها بمحافظة أسيوط في ضوء تداعيات ثورة ٢٥ يناير.

الدراسات السابقة:

للدراسات السابقة أهمية في مساعدة الباحثة في إلقاء الضوء على مشكلة الدراسة وتحديد أبعادها واستخلاص أهدافها وتفسير نتائجها بدقة وعناية والاستفادة من أهم ما اقترحته من توصيات تنير الطريق للدراسات الحالية والمستقبلية، ويمكن تقسيم الدراسات والبحوث في هذا المجال إلى دراسات عربية وأجنبية.

دراسة خالد بن ناصر العوهلي (٢٠١٤)[٦٦]

هدفت الدراسة إلى الكشف عن القيم والمفاهيم المتضمنة في كتب التربية الوطنية في المملكة العربية السعودية وتقييمات المعلمين لمدى توفر تلك القيم والمفاهيم.

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وتحليل المحتوى، وقام الباحث بإعداد بطاقة لتحليل محتوى، استبانة مقدمة للمعلمين لتقييم درجة توافر القيم والمفاهيم في كتب التربية الوطنية، واختار الباحث مجتمع الدراسة من جميع كتب التربية الوطنية للصفوف من الرابع الابتدائي إلى الثالث الثانوي والتي تدرس في العام الدراسي ٢٠١٠/٢٠٠٩ للفصلين الأول والثاني، كما اشتملت عينة الدراسة على عينة مكونة من (١٨٠) معلم من معلمي التربية الوطنية والحاصلون على مؤهل علمي في الدراسات الاجتماعية الذين يدرسون خلال العام الدراسي ٢٠١٠/٢٠٠٩ في مدارس منطقة القصيم.

وقد توصلت الدراسة إلى عدم وجود توازن في توزيع القيم الاجتماعية (الصدق، الأمانة، التعاون) للصفوف السادس- الأول الثانوي، كما أن تقييمات المعلمين للقيم والمفاهيم المتضمنة في كتب التربية الوطنية في المملكة العربية السعودية في المجال الشخصي كان مرتفعا، بينما كان متوسطاً تقييمات المعلمين للقيم والمفاهيم المتضمنة في كتب التربية الوطنية في المملكة العربية السعودية في المجال الوطني والاجتماعي كان متوسطاوقد أوصت الدراسة بضرورة الكشف عن درجة توافر القيم في المناهج الدراسية عموما وإجراء تعديلات على ضوء نتائج الدراسات وكذلك اعتماد معياري النتائج والاستمرارية من اجل تقديم محتوى متوازن يشتمل على القيم الشخصية والاجتماعية ويقدمها بتوازن ضمن الصفوف والمراحل الدراسية[١].

دراسة شيماء مكي محمد (٢٠١٤)[٦٧])

هدفت الدراسة إلى بناء وحدة مقترحة في مقرر التاريخ في ضوء ابعاد ثورة ٢٥ يناير لتنمية أسس المشاركة السياسية والانتماء الوطني لدى تلاميذ الصف الأول الاعدادي.

وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي ، والمنهج التجريبي ، وقامت الباحثة بإعداد اختبار مواقف لمهارات المشاركة السياسية لتلاميذ الصف الأول الاعدادي في ضوء ابعاد ثورة ٢٥ يناير ٢٠١١، واختبار مواقف لقيم الانتماء الوطني لتلاميذ الصف الأول الاعدادي في ضوء أبعاد ثورة ٢٥ يناير، وقد اختارت الباحثة عينة عشوائية من تلاميذ الصف الأول الاعدادي بمدرسة صلاح الدين الاعدادية بإدارة الخارجة التعليمية بلغ عددها (٤٠) تلميذ وتلميذة, وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية قوية بين درجات التلاميذ عينة الدراسة في اختبار المشاركة السياسية ودرجاتهم في اختبار الانتماء الوطني.

وقد اوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بالأنشطة التربوية في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول الاعدادي مثل المناظرات والمجلات المدرسية لتنمية المشاركة السياسية وقيم الانتماء الوطني, تقديم المحتوى الدراسي من أفكار وآراء وقيم ومهارات للتلاميذ عن طريق اشتراك الطلاب بأنفسهم مع المعلم لتنمية مهارات المشاركة السياسية لديهم.

---

[66]) خالد بن ناصر العوهلي: " مدى توافر قيم المواطنة ومفاهيمها في كتب التربية الوطنية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين"، مجلة دراسات في التعليم العالي، تصدر عن مركز تطوير التعليم الجامعي: جامعة اسيوط، العدد (٧) يوليو ٢٠١٤، ص ص ١٦١- ١٩٢.

[67]) شيماء مكي " فاعلية وحدة مقترحة في مقرر التاريخ في ضوء ابعاد ثورة ٢٥ يناير لتنمية أسس المشاركة السياسية والانتماء الوطني لدى تلاميذ الصف الأول الاعدادي " رسالة ماجستير، كلية التربية: جامعة أسيوط، ٢٠١٤

دراسة فيروز محمد محمد ابو العنين (٢٠١٣)[٦٨]

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع الوعي بالمواطنة لدى طلاب التعليم العالي بعد ثورة ٢٥يناير، وضع تصور مقترح لتنمية الوعي بالمواطنة لدى طلاب التعليم العالي.واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي في جمع المعلومات وتفسيرها، وقد قامت الباحثة بدراسة ميدانية من خلال الاستبيان، وقد اختارت الباحثة عينة عشوائية من طلاب جامعتي القاهرة وعين شمس ، وقد توصلت الدراسة إلى أن قيام ثورة ٢٥ يناير قد أثر تأثيرا ايجابيا على شعور الطلاب بزيادة الانتماء والولاء للوطن ارتفاع سقف الحريات خاصة حرية الرأي والتعبير- المشاركة في الحياة العامة بعد ثورة يناير إلى حد غير مسبوق إضافة إلى الاهتمام بالقضايا الوطنية بعد ثورة ٢٥ يناير.

وقد أوصت الدراسة بالاهتمام بنشر الوعي بالمواطنة من المراحل الأولى في التعليم الأساسي إلى مراحل التعليم العالي والجامعي، فترسيخ المواطنة يمثل مناعة وطنية تحمي المجتمع وتحافظ على تماسكه ، وايجاد بعض المقررات التي يدرسها الطلاب، لتدعيم القيم والاخلاقيات وتعزيزها، ويكون لها دور في التأكيد على الانتماء لدى الطلاب، بحيث تكون نابعة من القيم الاصلية المرتبطة بعقيدتهم الراسخة وثقافتهم الوطنية. اعداد برامج لتأهيل أعضاء هيئة التدريس للتعامل وفق ثقافة المواطنة والعمل على تنمية الوعي بها.

دراسة سحر ابراهيم احمد بكر، سعاد احمد عبد الغفار (٢٠١٢) [69]

هدفت الدراسة إلى تعرف على القيم الاكثر والأقل أهمية لدى طلاب كلية التربية النوعية بدمياط في ضوء ثورة ٢٥ يناير, وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وقد قامت الباحثتان بإعداد استبانة النسق القيمي، وقد اختارت الباحثتان عينة عشوائية من طلبة وطالبات كلية التربية النوعية فرع دمياط- جامعة المنصورة والبالغ عددهم حوالي (٦٠٧) طالبا وطالبة، وكان من اهم النتائج وجود فروق في القيمة الدينية لصالح الاناث قبل الثورة، ووجود اختلافا بينا في نسق القيم الاجتماعية والوطنية الأكثر والأقل أهمية لدى طلاب وطالبات كلية التربية النوعية بدمياط قبل وبعد ثورة ٢٥ يناير.

وكان من اهم التوصيات ضرورة العمل على تعزيز قيم الديمقراطية وحقوق الانسان والعدالة وحرية الرأي واحترام الآخرين لدى الطلاب داخل الجامعة.ضرورة نشر ثقافة القيم في سبيل تحقيق استراتيجية إعادة احياء القيم الايجابية ودعمها.

---

[68]) فيروز محمد محمد ابو العنين" تنمية الوعي بالمواطنة لدى طلاب التعليم العالي في ضوء ثورة ٢٥ يناير"، رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربوية:جامعة القاهرة، ٢٠١٣

٢) سحر ابراهيم احمد بكر، "سعاد احمد عبد الغفار: التغيرات في النسق القيمي لدى طلاب الجامعة بعد ثورة ٢٥ يناير"، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد ٧٨، الجزء الثالث، يناير ٢٠١٢، ص ص ٣٤- ٩٨.

ثانيا: الدراسات الأجنبية:

(١) دراسة نابوث ناوفر، يوزوما نوجو

(Naboth H.A. Nwafor,Uzoma J. Nwogu 2012)[70]:

جاءت الدراسة بعنوان "المواطنة وتحديات تعليم المواطنة في نيجيريا",هدفت الدراسة إلى تعرف على دور الدولة في تعليم المواطنة عبر صياغة القوانين وتنفيذها، وكذلك التعرف على التحديات التي تواجه تعليم المواطنة في نيجيريا, وقد توصلت الدراسة إلى وجود تحديات عديدة ومهولة تواجه تعليم المواطنة في نيجيريا تمثلت هذه التحديات في الاضطرابات الاجتماعية والفوضى السياسية والنشاطات الارهابية، وضعف الحالة الاقتصادية في مناطق شتى بالدولة، فضلا عن عجز الدولة النيجيرية في استخدام نظامها التعليمي لمخاطبة قضايا ومشكلاتها المجتمعية المنفصلة، كما أن الوحدة القومية للتعليم والتي وضعت عام ٢٠٠٤ لا تشمل مقررات كافية لتعليم الشباب النيجيري كيف يتأقلم مع قضايا مثل التعددية الثقافية، الحقوق الفردية، الترابط الاجتماعي, وقد أوصت الدراسة بضرورة أن يصبح تعليم المواطنة الزاميا في كل مستويات النظام التعليمي, كذلك يجب تطوير منهج تعليم المواطنة بطريقة تجعل مكوناتها الرئيسية واضحة ومتمايزة, كما يجب تقديم العناصر الاساسية لتعليم المواطنة في مستوى المدرسة الابتدائية ويفضل من الصف الرابع, يجب بذل مجهودات مستدامة ومدمجة لنقل المعرفة المناسبة والقيم المرغوبة وكذلك لتشكيل الاتجاهات والسلوكيات المتسقة مع الاهداف القومية.

(٢) دراسة بيروني هوسكن، جان جيرمن، ارنستو فيليب[٧١]

(Bryony Hoskins, Jan German and Ernesto villabe: 2012)

جاءت الدراسة تحت عنوان " تعلم المواطنة عبر المشاركة المجتمعية داخل وخارج المدرسة، دراسة دولية متعددة المستويات لتعلم الشباب للمواطنة هدفت الدراسة إلى اختبار العوامل المرتبطة بطرق تعليم الشباب الاتجاهات الايجابية نحو المشاركة في الديمقراطية، وكذا المعرفة والمهارات التي ترتبط بها.

وقد توصلت الدراسة إلى وجود ثمة علاقة ايجابية قوية بين المعرفة والمهارات المتعلقة بالمواطنة والتنظيمات المختلفة عبر نطاق واسع من البلدان، وجود جدوى لنظرية التعليم بالموقف في مجال التعليم المدني ومدى قابليته للتطبيق على نطاق دراسات كمية واسعة النطاق.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات العربية والاجنبية استخلصت الباحثة بعض الدلالات المهمة التي ترتبط بموضوع الدراسة الحالية ومنها ما يلي:

تضمنت بعض الدراسات السابقة في طياتها رؤى وجوانب مفيدة بشأن التربية للمواطنة **كدراسة (فيروز محمد محمد ابو العنين ٢٠١٣) ودراسة (NabothH. A.Nwfut, 2012) ودراسة (سحر إبراهيم أحمد بكر، ٢٠١٢) ودراسة (شيماء مكي، ٢٠١٤) ودراسة (خالد بن ناصر العوهلي ، ٢٠١٤) ودراسة (بيروني**

(1) Naboth H. A. Nwafor ,Uzoma J Nwogu;" Citizenship and Citizenship Education Challenges In Nigeria: A critical Appraisal " International Journal of Academic Research ; Vol:4;No. 6 ; November 2012 ; PP 192-197.

(1)Bryony Hoskinsa, Jan German Janmaata and Ernesto Villalbab: "Learning Citizenship through Social participation outside and inside School: an international , multilevel Study of young People's learning of Citizenship"; British Educational Research Journal ; Vol 38; No 3, June 2012 PP. 419- 440.

هوسكن، جان جيرمن، ارنستو فيليب ، ٢٠١٢) والتي توصي جميعها بالاهتمام بترسيخ قيم المواطنة لدى التلاميذ منذ المرحلة الأولى من التعليم الاساسي وحتى التعليم الجامعي واخفاء البعد العالمي للمواطنة على منظومة التعليم داخل المدرسة, كما تشابهت هذه الدراسة مع معظم الدراسات في استخدامها للمنهج الوصفي التحليلي كمنهج يتناسب مع طبيعة الدراسة وفي استخدامها الأداة الرئيسية وهي الاستبانة إلا أن الدراسة الحالية تتميز عن سابقتها من دراسات بتناولها لدور المدرسة الابتدائية في تنمية قيم المواطنة لدى تلاميذها وذلك في ضوء تداعيات ثورة ٢٥ يناير حيث لم تتطرق دراسة إلى حد علم الباحثة لتعرف هذا الدور في ضوء هذا المتغير.

تساؤلات الدراسة:

حاولت الدراسة الحالية الاجابة عن التساؤلات الآتية:

- ما الاطار الفكرى والفلسفى لقيم المواطنة ؟
- ما التداعيات السياسية والاقتصادية والاجتماعية لثورة ٢٥ يناير؟
- ما دور المدرسة الابتدائية في تنمية بعض قيم المواطنة لدى تلاميذها؟
- ما واقع الممارسات التى يقوم بها كلاً من المعلم والإدارة المدرسية والمقرارات الدراسية والأنشطة المدرسية في تنمية بعض قيم المواطنة لدى تلاميذها بمحافظة أسيوط فى ضوء تداعيات ثورة ٢٥ يناير؟
- ما التصور المقترح لتفعيل دور المدرسة الابتدائية في تنمية قيم المواطنة لدى تلاميذها بمحافظة أسيوط فى ضوء تداعيات ثورة ٢٥ يناير؟

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي القائم على جمع وتحليل وتفسير البيانات والربط بينها وذلك لمناسبته لطبيعة الدراسة بهدف رصد وتحليل واقع قيم المواطنة بالمدرسة الابتدائية، والدور الفعال الذي ينبغي أن تقوم به الدراسة لتنمية قيم المواطنة .

أدوات الدراسة:

قامت الباحثة:

- بتصميم استبانة للكشف عن واقع دور كلاًمن الأدارة المدرسية والمعلم فى تنمية بعض قيم المواطنة, وكذلك تصميم استمارة تحليل محتوى لمقررات المرحلة الابتدائية وخطة النشاط لتعرف واقع دورهما فى تنمية بعض قيم المواطنة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

حدود الدراسة:

حدود موضوعية:

اقتصرت الدراسة في إطارها النظري على الإطار الفكرى لقيم المواطنة وتداعيات ثورة ٢٥ يناير.

الحدود المكانية:

اقتصرت الدراسة على بعض المدارس الابتدائية ببعض الادارات التعليمية بمحافظة أسيوط وهي على النحو التالي (إدارة أسيوط – أبو تيج –أبنوب – الفتح- منفلوط – البدارى).

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٢٠٥٩) تلميذاً من تلاميذ المرحلة الابتدائية في ٦ إدارات تعليمية بمحافظة أسيوط، حيث تم تطبيق أداة الدراسة على عينة من تلاميذ الصف الأول والثالث والسادس الابتدائي وذلك في العام الدراسي ٢٠١٥/ ٢٠١٦.

مصطلحات الدراسة:

قيم المواطنة:

تعرفها الباحثة إجرائياً بأنها" هي مجموعة القيم التي من شأنها إعداد المتعلم المستنير المدرك لدوره الاخلاقي والوطني والقومي والمتمتع بثوابت المواطنة الصالحة من الحرية والعدل والتسامح والتعايش والحوار وغيرها من قيم المواطنة.

تداعيات ثورة ٢٥ يناير:

تداعيات:

تعرفها الباحثة بأنها " الآثار المترتبة على حدث ما قد تكون ايجابية أو سلبية وهي تنوع ما بين السياسية والاقتصادية والاجتماعية.

ثورة ٢٥ يناير:

تعرفها الباحثة بأنها " تحركات سياسية ذات طابع سلمي قامت من اجل اسقاط نظام مبارك واقامة دولة مدنية حديثة قوامها الحرية والمواطنة والعدالة الاجتماعية والكرامة الانسانية".

المحور الأول :الأطار النظرى للدراسة.

قيم المواطنة.

١-مفهوم القيم :-

يعرفها **صلاح الدين محمد الحسيني** بانها " هي معتقدات عامة راسخة تملئ على الانسان في مجتمع بشري مترابط الاختيارات السلوكية الثابتة في مواقف اجتماعية متماثلة[٧٢] .

تعرفها **هالة حجاجي عبد الرحمن** بانها " هي موجه يعمل على توجيه سلوك الفرد نحو المرغوب ورفض غير المرغوب كما انها سياج يحكم تصرفات الانسان ويحميه من خط التردي والانزلاق في هوة كل تأثير سلبي لأي متغير من المتغيرات المعاصرة المتلاحقة[٧٣]

و تعرفها الباحثة بأنها هي موجهات لسلوك الافراد خاصة فى أوقات التغيير السياسى والاجتماعى والتى تمثل خط الدفاع الاول عن تماسك المجتمع واستقراره والتى تحمى المجتمع من التردى والانزلاق الى حافة الفوضى.

تصنيف القيم:

قد تعددت واختلفت وجهات النظر حول تصنيف القيم، تبعا لاختلاف المبادئ والأطر الفلسفية والفكرية وراء كل تصنيف وفيما يلي عرض لأهم انواع القيم:

تصنيف "سبرنجر" والذى قدمه فى كتابه أنماط الناس types of menحيث تصور إمكانية تصنيف الأشخاص إلى ستة أنماط إستناداً إلى القيم التالية حسب محتواها

القيم النظرية:-[٧٤]

وتعبر عن اهتمام الفرد وميله لاكتشاف الحقيقة ومعرفة العالم المحيط به والقوانين الحاكمة له ويتميز الأفراد الذين تسود عندهم هذه القيمة النظرة الموضوعية النقدية والمعرفية والتنظيمية ويكونون عادة من الفلاسفة والعلماء.

القيم الاقتصادية: وتعكس اهتمام الفرد وميله إلى ما هو نافع ويعمل من يؤمن بها على الحصول على الثروة وزيادتها وأصحابها يمتازون بنظرة عملية تقدم الاشخاص والأشياء تبعا لمنفعتها وهم عادة رجال المال والأعمال.

القيم الدينية : وهي موجهات سلوكية تحرك الفرد نحو العمل وتدفعه إلى السلوك بطريقة تتفق ومبادئ الأديان ويتخذها مرجعا رئيسيا للحكم على سلوك بأنه مرغوب فيه أو غي مرغوب فيه وتدخل ضمن هذه القيم مجموعة من القيم الت تستهدف أداء العبادات كالصلاة والزكاة والحج وصوم رمضان والصدق والأمانة والحب والوفاء وغير ذلك مما يقع في دائرة الايمان.

القيم السياسية: ويقصد بها اهتمام الفرد و ميله للحصول على الاشياء والسيطرة ومن يتصف بها يميل إلى السيطرة والتحكم بالآخرين والأشياء.

القيم الجمالية: ويعبر عنها اهتمام الفرد وميله إلى ما هو جميل ومنسق في الشكل وغيره ويتميز الأفراد الذين تسود عندهم هذه القيمة بالفن والابتكار والابداع وتذوق الابداع والجمال.

---

[72]) صلاح الدين محمد الحسيني، "الجودة الشاملة ودور الجامعة في تنمية الانتماء لدى طلاب الجامعة"، مجلة مستقبل التربية العربية تصدر عن المركز العربى للتعليم والتنمية (اسدا)، المجلد (١٩)، العدد(٤١)، ص٣٣١.

[73]) هالة حجاجي عبد الرحمن، دور معلمة رياض الأطفال في ضوء المتغيرات المعاصرة،القاهرة: دار العلم والايمان، ٢٠١١، ص ١٩ .

[74]) صفاء محمد علي، رؤى معاصرة في تدريس الدراسات الاجتماعية، القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٨، ص٣٧.

مدخلات تنمية قيم المواطنة:-[٧٥]

هناك مدخلين في مجال تنمية القيم، الأول مدخل توضيح القيم والثاني المدخل المعرفي النمائي.

أولا: مدخل توضيح القيم: ويستند هذا المدخل على الجانب الإنفعالي في الشخصية الانسانية ويقوم على افتراض أن الاهتمام بالتربية الاخلاقية يجب أن يكون موجها نحو مساعدة التلاميذ على استيضاح قيمهم الشخصية بدلا من تلقينهم مجموعة من القيم، ومن ثم فإن الفروق بين الأفراد في التفكير الاخلاقي يظهر بمجرد النظر في الأسباب التي يبرزون بها أحكامهم القيمية.

ثانيا: المدخل المعرفي النمائي: ويستند على تشكيلات البيئة المعرفية عند الفرد الانساني ويهدف إلى إثارة النمو الاخلاقي من خلال اشتراك التلاميذ في مناقشة المواقف والمشكلات الاخلاقية وسماعهم لمبررات مختلفة يقدمها غيرهم من التلاميذ كحلول مقترحة ومتنوعة لهذه المشكلات.

مراحل تنمية قيم المواطنة:[٧٦]

عملية تنمية القيم توصف بأنها عملية طويلة فالغراس لا تؤتي اكلها الا بعد فترة من الزمن ولهذا فإن عملية غرس القيم تمر بعدة مراحل وهذه المراحل هي:

أولا: مرحلة إختيار القيمة: أو القيم المراد غرسها عند الأطفال تأتي هذه المرحلة بناء على الأهداف المخطط لها مسبقا وتختلف من بلد إلى آخر ومن مجتمع إلى آخر ومن فترة زمنية إلى غيرها ومن ثقافة إلى أخرى فما نراه حسنا قد يراه غيرنا سيئا وما نراه مهما قد يراه غيرنا كماليا.

ثانيا: مرحلة التأطير والتأصيل النظري: هذه المرحلة تمثل الجانب المعرفي والذي يغطي القيمة من كل جوانبها المطلوبة بما يتناسب والمرحلة العمرية وبأسلوب سهل وبسيط وجذاب يسهل على المتلقي فهمه.

ثالثا مرحلة التهيئة الملائمة: تعتبر هذه المرحلة من أهم المراحل لأنها تمهد لبناء وغرس القيمة مثال التهيئة (اختيار الوقت المناسب لتطبيق القيم، اختيار المكان الملائم مراعاة الظروف والامكانات وغيرها).

رابعا مرحلة التطبيق: من خلال وضع الوسائل والأساليب المناسبة لغرس هذ القيمة الغرس الصحيح فكلما كانت الوسائل والأساليب مناسبة كانت نتائج غرس القيمة أكثر نجاحا.

خامسا: مرحلة التقييم: للوقوف على مستوى تمثل الأطفال أو التلاميذ للقيم حسب البرنامج الزمني، من خلال وسائل تقويمية ملائمة لكل مرحلة.

ثانياً:أساليب تنمية قيم المواطنة:-

(١)أسلوب القدوة:

تعتبر القدوة الصالحة في التربية من انجح الوسائل المؤثرة في إعداد المتعلم خلقيا وتكوينه نفسيا واجتماعيا ذلك لأن المعلم هو المثل الأعلى في تطوير المتعلم فإذا كان المربي صادقا أمينا كريما شجاعا عفيفا يتسم بالخلق الصالح ينشأ المتعلم على الصدق والأمانة والخلق والكرم والشجاعة والعفة، إن المتعلم مهما

[75]) عبد الودود مكروم، "الدور الخلقي لمعلم المرحلة الثانوية في مصر (من وجهة نظر عينة من المعلمين والموجهين)"، مجلة دراسات تربوية تصدر عن رابطة التربية الحديثة، المجلد ٩، ج ٥٩، ١٩٩٣، ص ٢٢٤.

[76]) احمد عزت جبر، تنشيط الدماغ عند الأطفال وثلاثون نشاط لغرس القيم عند الأطفال ، عمان، دار الحامد للنشر,٢٠١٣ ، ص ص ٢٥- ٢٦

يكن استعداده للخير عظيما ومهما تكن فطرته نقية سليمة فإنه لا يستجيب لمبادئ الخير وأصول التربية الفاضلة[٧٧].

(٢)اسلوب القصص:

يُعد من الأساليب التربوية المناسبة لأطفال المرحلة الابتدائية نظرا لتناسبها مع هذه المرحلة العمرية التي يميل بطبعها لتقبل الاسلوب لما له من تأثير كبير على نفس السامع وعقله ولما يمكن أن تؤديه القصة من خلال مضامين تربوية من خلال القيم والاتجاهات والميول المطلوبة في نفس الفرد[٧٨] .

(٣)**أسلوب الحوار والمناقشة**:

يُعد من الأساليب التربوية الهامة في اكساب تلاميذ المدرسة الابتدائية لقيم المواطنة نظرا لأنها تجذب الانتباه وتشحذ الذهن وابعاد المتعلمين والمتدربين الانقياد والعمى وتحقيق الاقناع والاقتناع العقلي ثم تحقيق المغذى التربوي المراد تحقيقه من الموقف[٧٩] .

أسلوب الموعظة والنصح والارشاد:

وللموعظة المؤثرة تفتح طريقها إلى النفس مباشرة عن طريق الوجدان وتهزه هزا وتثير كوامنه لحظة من الوقت كالسائل الذي تقلب رواسبه فتملأ كيانه ولكنها إذا تركت تترسب من جديد، لذلك لا تكفي الموعظة وحدها إذا لم يكن بجانبها القدوة والوسط الذي يسمح بتقليد القدوة ويشجع على الاسوة بها، وحين توجد القدوة الصحيحة فإن الموعظة تكون ذات أثر بالغ في النفس وتصبح دافعا من أعظم الدوافع في تربية النفوس[٨٠]

٢-المواطنة

مفهوم المواطنة:

يعد مفهوم المواطنة من المفاهيم التي حولها جدلا كبيرا فهي تختلف تبعا للزاوية التي نتناولها منها وتبعا لهوية من يتحدث بها فلا يوجد تعريف واحد ثابت لكل زمان ومكان.

يعرفها **أحمد عبد الله الصغير** بانها " حب المواطن لوطنه أرضا وشعباً ولكل ما يوجد على تراب وطنه من مخلوقات وموجدات والسعي لخدمة مصالحه وتحقيق أهداف الدولة القومية مع انصياعه للحقوق والواجبات"[٨١] .

تعرفها الباحثة:

"بأنها هي عقد اجتماعي سياسي بين الفرد والدولة والذى يؤسس للدولة المدنية الحديثة التي تقوم على التعاون المجتمعي بين الفرد والدولة في إطار متبادل من الحقوق والواجبات المتوازنة بما يضمن للفرد حقوقه وللدولة هيبتها".

---

[77]) علي رشاد، شخصية المعلم وأداؤه في ضوء التوجهات الاسلامية في التربية، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٩٧، ص ص ٢١-٢٢

[78]) سعيد عبد المعز, القصة وأثرها فى تربية الطفل , القاهرة , عالم الكتب, ٢٠٠٦, ص ١٨

[79]) سعيد إسماعيل القاضى ،أصول التربية الاسلامية , القاهرة , عالم الكتب, ٢٠٠٢ , ص١٩٠

[80]) على أحمد الجمل , القيم و مناهج التاريخ الأسلامي , القاهرة, عالم الكتب ,ط٩,١٩٩٧, ص ٨٤

[81]) احمد عبد الله الصغير،مرجع سابق، ص ٩٣.

التعريف الاجرائي لقيم المواطنة:-

وعلى ضوء هذه التعريفات لك من القيم والمواطنة يمكن تعريف قيم المواطنة في الدراسة الحالية بأنها:

هي مجموعة القيم التي يكتسبها تلميذ المرحلة الابتدائية والتي تسعى المدرسة من خلالها إلى إعداد المواطن المستنير المدرك لدوره الأخلاقي والوطني والقومي المتمتع بثوابت المواطنة الصالحة من الحرية والعدل والتسامح والتعايش والحوار وغيرها من قيم المواطنة.

أبعاد قيم المواطنة:

تحتوي القيم على ثلاثة أبعاد لا يمكن فصل إحداهما عن الأخرى لأنها تندمج وتتداخل لتعبر في النهاية عن وحدة الانسان والسلوك فهي تحتوي على:

(١)البعد المعرفي:

يساعد البعد المعرفي على إدراك موضوع القيمة وتمييزه عن طريق العقل والتفكير [٨٢] فهو يجعل التلاميذ قادرين على التفكير واتخاذ القرارات وحل المشكلات فالمعلومات الخاصة بالنواحي الوطنية تساعد على زيادة الوعي بمؤسسات المجتمع ونظام الحكم فيه والوعي بالحقوق والواجبات والمسئوليات وفهم دور القانون واهميته [٨٣] فالمعرفة تمثل عنصرا جوهريا في توعية المواطن الذي تسعى إليه مؤسسات المجتمع وتُعد المعرفة وسيلة توفر للمواطن بناء مهاراته وكفاءته التي يحتاج إليها[٨٤].

(٢)البعد الوجداني:

ويشير إلى استعدادات الشخص أو ميوله للإستجابة وإخراج المضامين السلوكية للقيمة في التفاعل الحياتي المعاشي وكل ما يتضمن السلوك الحركي الظاهر للتعبير عن القيمة[٨٥]

(٣)البعد المهاري:

ويشمل جميع الاستعدادات السلوكية المرتبطة بالقيمة ومن خلال السلوك يستدل على طبيعة القيمة لدى الفرد وقد لا يكون السلوك مؤشرا صادقا على القيمة وذلك بسبب النفاق والمجاملة كما يشمل امتلاك الفرد العديد من المهارات مثل المشاركة – اتخاذ القرار- اصدار الأحكام- التفكير الناقد، وغيرها حيث أن المواطن الذي يتمتع بهذه المهارات يستطيع تسيير الأمور ويكون أكثر قيمة ومنطقية فيما يقول ويفعل[٨٦]

أهمية قيم المواطنة لتلاميذ المرحلة الإبتدائية:

تُعد قيم المواطنة من المفهومات الأساسية والهامة في مختلف ميادين الحياة فهي تنمي العلاقات الانسانية بكافة صورها وفيا يلي توضيح لأهمية قيم المواطنة.

---

[82]) صفاء محمد علي، مرجع سابق. ص ٢٦

[83]) محمد أمين عطوة، مرجع سابق. ص ١٨٨.

[84]) عبد العزيز احمد داود، مرجع سابق . ص ٢٦٢

[85]) صفاء محمد علي، مرجع سابق. ص ٢٧.

[86]) عبد العزيز احمد داود، مرجع سابق. ص ٢٦٢

يرى **محمد متولي قنديل** أن أهمية قيم المواطنة تتمثل في أنها:[٨٧]

١-تعرف الطفل بوطنه وتراثه الثقافي والديني والاجتماعي والسياسي ومن ثم الاحساس بالشعور الايجابي نحو الوطن.

٢-تزود الطفل بالقدرات والامكانيات المتعددة، هذا فضلا عن غرس بذور الانتاجية لدى هؤلاء الأطفال مما يجعلهم أفراد منتجين صالحين اجتماعيا.

تعرفهم قيم المواطنة بحقوقهم وواجباتهم، حيث أن الوعي بهذه الحقوق ومن وجهة أخرى فإن الوعي بهذه الحقوق وفهم هذه الواجبات يساعد على قيامهم كلاٌ بدوره المناسب.

و ترى **صفاء محمد علي** أن اهمية قيم المواطنة تتمثل في[٨٨]

١-تمثل قوى كامنة ترفع الفرد دون أن يدري إلى أن يسلك السلوك بطريقة معينة دون غيرها معتمدا على ما استقاه من مجتمعه.

٢-تمثل القيم جانبا هاما من الأهداف التربوية التي نسعى إلى تحقيقها لدى المتعلم فتزويد المتعلم بقيم مجتمعه وتقاليده واتجاهاته تفوق في الأهمية مجرد تزويده بالمعلومات والأفكار.

٣-تمثل القيم طاقات للعمل ودوافع للنشاط.

خصائص قيم المواطنة:

تتميز المواطنة بمفهومها الحديث بخصائص معينة وحيث أن قيم المواطنة جزءا من منظومة القيم التربوية التي يستهدفها المجتمع فإنها تستمد خصائصها من خصائص القيم التربوية وفيما يلي إجمالها في النقاط التالية:

(١) ظاهرة إنسانية اجتماعية:

إنسانية لأنها حاضرة في سلوك الانسان وتحدد اتجاه ذلك السلوك وهي الاطار والمرجع والمعيار الدائم لهذا السلوك بالاستهجان والاستحسان [٨٩],كما تُعد اجتماعية كون الانسان مدني اجتماعي بطبعه لا يستطيع العيش بمعزل عن بني جلده من البشر فهو يحتاج إلى من يكون معه في أحزانه وأفراحه لقد جاءت الشرائع كلها تدعو إلى السلام الفردي والاجتماعي حيث أن شعار الاسلام السلام عليكم سواء كان في مقابلة فردية أو اجتماعية[٩٠] .

[87]) محمد متولي قنديل،" قيم الانتماء ودور المعرفة التربوية في غرسها لدى الأطفال الصغار"، مؤتمر حال المعرفة التربوية المعاصرة في الفترة من ٢- ٣ نوفمبر ٢٠١٠، ص ص ١٥٩، ١٦٠.

[88]) صفاء محمد علي، مرجع سابق، ص ١٩.

[89]) ماجدة فتحي سليم،" فاعلية برنامج مقترح في أدب الأطفال لتنمية قيم المواطنة لدى أطفال الروضة"، رسالة دكتوراه، كلية التربية بالوادى الجديد : جامعة أسيوط، ٢٠٠٨، ص ٩٤.

[90]) عطية بن حامد المالكي، مرجع سابق، ص ٢٥.

ظاهرة نسبية:

يقصد نسبية القيم ان معناها لا يتحدد ولا يتضح من النظر إليها والحكم عليها في حد ذاتها مجردة عن كل شئ بل لابد من النظر إلى القيم من خلال الوسط الذي تنشأ فيه والحكم عليها ليس حكما مطلقا، إنما الحكم هو حكم موقفي ذلك بنسبتها إلى المعايير التي يضعها المجتمع في زمن معين[٩١].

التكرار والاستمرار:

من الخصائص الأساسية في القيمة تكرار حدوثها بصفة مستمرة فمن يصدق مرة أو مرات لا يوصف بأنه فاضل في سلوكه، إنما تتأكد القيمة ومن هنا كان تنديد القرآن بأولئك الذين لا يثبتون على طريق الهدى والحق[٩٢].

مصادر اشتقاق قيم المواطنة:

(١) الدين:

يُعد الدين أحد سبل الاعداد للمواطنة إذا تم احترام الأديان وعدم الترويج لبعض الادعاءات باسم الدين واستغلاله استغلالا سيئا، لتزييف الحقائق والوقائع، وفي المجتمعات الاسلامية،حيث دعى الاسلام إلى إذابة الفوارق بين المواطنين فلا فرق بين البشر إلا بالتقوى مع الدعوة إلى الاندماج الكامل والعدل الشامل في إطار وحدة الأمة وضرورة الحفاظ على الوحدة الوطنية والمصالح الكبرى[٩٣] .

(٢)التاريخ:

يمكن اعتبار التاريخ مصدرا من مصادر التربية للمواطنة فهو وسيلة تربوية فعالة تنمي الاعتزاز والافتخار الوطني لدى التلاميذ حيث يثير فيهم بالاعتزاز بالوطن، فالتاريخ ليس مجرد معارف وذكريات ولكن يحمل أمجاد وزعماء وأبطال وعلماء ومصلحين تركوا الفخر والاعتزاز بالوطن وعلمائه[٩٤].

(٣)التقدم العلمي والتكنولوجي:

يشهد العالم ثورة علمية وتكنولوجية متقدمة وتتسابق الدول بزمام الأمور للسيطرة عيلها وامتلاك مقدراتها ولقد بات التقدم العلمي والتكنولوجي من الظواهر التي تميز العصر الحديث ويعود ذلك إلى التأثير العميق الذي يحدثه في كافة الجوانب[٩٥]. ويُعد المجال التربوي هو من أهم الوسائل التي يمكن اللجوء إليها من اجل تحقيق أهداف التربية للمواطنة وبناء الانسان المواطن الذي يسعى لتقدم مجتمعه وازدهاره وفي نفس الوقت مواكبة التحولات التكنولوجية العالمية حتى تتحول مؤسساتها إلى إطار للتنشئة الاجتماعية[٩٦] .

(٤)العادات والتقاليد:

يمكن إعتبار العادات والتقاليد من المصادر التي تستند إليها التربية للمواطنة في تحديد وتحقيق أهدافها كونها تنطوي على أفكار ومبادئ وسلوكيات إيجابية ينبغي تعزيزها وتوجيهها الوجهة الاجتماعية

---

[91]) السيد عبد القادر شريف، التنشئة الاجتماعية للطفل العربي في عصر العولمة، مرجع سابق. ص ١١٤.

[92]) احمد المهدي عبد الحليم، أشتات مجتمعات، القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٣. ص ٢٢٥

[93]) هديل مصطفى الخولي، التعليم والمواطنة "رؤية مستقبلية"، الجيزة:المكتبة الأكاديمية، ٢٠١٢، ص ص ٧٨- ٧٩.

[94]) بهاء الدين عربي محمد عمار: دور التعليم الثانوي الخاص في تعزيز الانتماء الوطني لدى طلابه، رسالة ماجستير، كلية التربية :جامعة اسيوط، ٢٠٠٩، ص ٤٠

[95]) سامي فتحي عمارة، دور استاذ الجامعة في تنمية قيم المواطنة لمواجهة تحديات الهوية الثقافية، مجلة مستقبل التربية العربية (أسد)، المجلد ١٧، العدد ٦٤، يونيه ٢٠١٠، ، ص ٣٨.

[96]) نذير أحمد مصطفى، مرجع سابق، ص ٤٦

التي تدفع نحو بناء المواطنة الصالحة، في ذات الوقت فإن العادات والتقاليد تنطوي على كثير من السلبيات والسلوكيات التي تعيق المسيرة المجتمعية البناءة خاصة في إطار رفضها للحداثة والتجديد كما أن بها الكثير من التعارض، وهذا يقتضي الفحص والتمحيص والتطبيق للأخذ بما هو جديد ومقبول منها ورفض ما هو سلبي ومعيق للتقدم والازدهار المجتمعي[٩٧] .

ثانياً:- ثورة ٢٥ يناير وتداعياتها.

مفهوم ثورة ٢٥ يناير :-

ثورة شعبية سلمية سياسية بهدف اسقاط نظام مبارك طلبا للحرية والعيش والعدالة والكرامة ورفضا للظلم والفساد والاستبداد[٩٨].

تعرفها الباحثة بأنها " تحركات سياسية ذات طابع سلمي قامت من اجل اسقاط نظام مبارك واقامة دولة مدنية حديثة قوامها الحرية والمواطنة والعدالة الاجتماعية والكرامة الانسانية".

أسباب ثورة ٢٥ يناير:

(أ): الاسباب الغير مباشرة:

(١)**الفقر المدقع لمعظم الشعب وثراء فاحش لفئة محدودة**:

كان من مظاهر الثراء الفاحش في سنوات حكم مبارك لا يتمثل في مصدر هذا الثراء فلم تعد الأعمال (كالتجارة والمقاولة والسمسرة) تمثل المصدر الرئيسي كم كان الحال بداية الانفتاح بل أصبح الاستيلاء على أموال الدولة هو أهم مصادر الثراء في مصر فلم يكاد يبقى من فرص الثراء إلا نهب الاصول الموجودة بالفعل وأسهل هذه الاصول في ظل دولة رخوة هي ممتلكات الدولة سواء تمثلت في أرض مملوكة للدولة أو أموال مودعة في بنوك الدولة معروضة للاقراض وفي نفس الوقت فقد أفاد تقرير الامم المتحدة عن التنمية البشرية لعام ٢٠٠٧ أن ١٤ مليون مصري يعيشون تحت خط الفقر وأن أغلب الفقراء في مصر يعيشون في محافظات الوجه القبلي ويركز نحو ثلاثة ارباع الفقراء تقريب في ثلاث محافظات هي المنيا وسوهاج وأسيوط[٩٩].

(٢) **الحرمان من الحرية.**

لقد فتحت العولمة أفاقا رحبة للحرية واصبح الحديث عن حقوق الانسان والفقراء والمرأة حديثا مفتوحا، كما أصبحت تجارب الدول في الحرية والديمقراطية صفحات مفتوحة امام الجميع في هذا الافق وجد الانسان المصري نفسه في افق مسدود من الناحيتين الافقية والرأسية، فمن الناحية الافقية يجد نفسه أمام جهاز امن قوي يتجسس عليه ويعرف كل صغيرة وكبيرة في حياته، وعلى المستوى الرأسي فقد سدت امامه فرص الحراك الرأسي، فقد أدت الميول الاوليجاركية الشريرة إلى أن تحولت المناطق العليا في صنع القرار وحتى المناطق الوسطى حكرا على وجوه قليله العدد[١٠٠].

---

[97]) نذير أحمد مصطفى، مرجع سابق، ص ص ٤٥،٤٦.

[98]) ظافر يوسف" مرجع سابق، ص ٢١.

[99]) احمد زينهم نوار، مظاهر القوة الاخلاقية لثورة ٢٥ يناير وانعكاساتها التربوية"، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، العدد ٢١٢ أكتوبر ٢٠١٢، ص ص ١٦٧- ١٧١.

[100]) أحمد زايد ، مرجع سابق، ص ٢٤.

(ب): الأسباب المباشرة

(١)ملف الطائفية الاخذ في الاشتعال بين الحين والآخر:

ازدادت حدة المواجهات الطائفية وعلت وبشكل مزعج في السنوات السابقة للثورة، وكان انحياز الدولة وتواطؤها أمرا يدعو للريب ففي صبيحة اليوم الأول من عام (٢٠١١) وبينما الأقباط في كنائسهم يحتفلون بعيد الميلاد، وقع حادث مروع أودى بحياة العشرات منهم وهو المعروف بحادث كنيسة القديسين بمدينة الاسكندرية[١٠١].

(٢)انتخابات مجلس الشعب:

أجريت انتخابات مجلس الشعب قبل شهرين من اندلاع الاحتجاجات وحصل الحزب الوطني الحاكم على ٩٥% من مقاعد المجلس أي أن المجلس خلا من أي معارضة تذكر مما أصاب المواطنين بالإحباط، وتم وصف تلك الانتخابات بالمزورة نظرا لأنها تناقض الواقع في الشارع المصري بالإضافة إلى انتهاك حقوق القضاء المصري في الاشراف على الانتخابات فقد اطاح النظام بأحكام القضاء في عدم شرعية بعض الدوائر الانتخابية[١٠٢].

(٣)حادثة مقتل خالد سعيد:

خالد سعيد شاب مصري يبلغ من العمر (٢٥) عاما مقيم بالاسكندرية من أسرة متيسرة الحال، قتل على يد ٢ من الشرطة حيث قاموا بمهاجمة النت كافيه واصطحاب خالد إلى الخارج بحجة قانون الطوارئ بعد أن قاموا بخبط رأسه بالرخام، ثم سحلوه ضرب في الطريق للخارج، حيث لفظ أنفاسه الأخيرة[١٠٣].

التداعيات التربوية لثورة ٢٥ يناير:

تعرض المجتمع المصري عقب ثورة ٢٥ يناير لتحولات سياسية واقتصادية عديدة والتي ألقت بتداعياتها على المجتمع المصري وفيما يلي سوف تلقي الباحثة الضوء على أهم التداعيات السياسية والاقتصادية والاجتماعية لثورة ٢٥ يناير والتي أثرت على المجتمع المصري.

أولا: التداعيات السياسية:

لقد أثرت الثورة بصورة عميقة في بنية القوى السياسية وصورتها وتواجهاتها وأفكارها فشهدت الساحة السياسيية تبعاً لذلك حالة من الفسيفسائية والسيولة الحزبية لقد قفز التيار الإسلامي الى واجهة المشهد السياسي كأبرز قوى رئيسية فى الحركات الإصلاحية فى الوطن العربي على الرغم من أنه لم يشارك فى الثورة بشعاراتها المعتادة وكان المستفيد الأكبر من الثورة[١٠٤].

---

[101] خالد السيد غانم، مرجع سابق، ص ص ٤٣-٤٤.

[102] الحسيني الحسيني مفدى، مرجع سابق، ص ٢٠١.

[103] نورا احمد حسن، مرجع سابق، ص ١٣.

[104] خالد عليوة العرباوى ،" تداعيات مابعد الكتاتورية فى دول الربيع العربى " ، ورقة بحثية للمشاركة فى الندوة الموسمية التى أقامتها وحدة أبحاث القانون والدراسات ، كلية القانون : جامعة كربلاء ،٢٠١٣، ص ٦ .

ثانياً: التداعيات الأقتصادية

رغم ما حققته ثورة ٢٥ يناير من تغيرات إيجابية على المستويات السياسية والأجتماعية فإن هذه التغيرات لم تكن فى صالح الأقتصاد المصري الذي أصابته حالة من الإعياء الشديد نتيجة عدم الأستقرار واستمرار أعمال العنف وتوقف الإنتاج وعودة المستثمرين الأجانب لبلادهم مما أدى الى زيادة التفاوت فى الأوضاع الأقتصادية والإجتماعية بين الفقراء والأغنياء وبين المناطق الريفية والحضرية فى الوقت الذي تخلص فيه الأقتصاد المصري من نظام فاسد التهم موارد الدولة بشكل وضع فئة كبيرة من الشعب المصري تحت خط الفقر رغم ما تمتلكه مصر من موارد طبيعية تجعلها فى مقدمة الدول حيث ارتفعت معدلات الفقر والبطالة[١٠٥].

ثالثاً:التداعيات الإجتماعية :

فقد أحدثت ثورة ٢٥ يناير انقلاباً فى منظومة القيم فرغم انها غيرت الكثير من المفاهيم والقيم التي كانت تشاع عن سلبية الشخصية المصرية وحولت الصفات السلبية لايجابية ودعمت قيم أصيلة مثل الديمقراطية والحرية والمواطنة والعمل الجماعي والإصرار على تحقيق الهدف والعدالة الإجتماعية والحق والمساواة واحترام كرامة الإنسان والشجاعة والإيثار ورفض كل أنواع القمع الفكري والسياسي والمجتمعي[١٠٦].

ثالثاً:- المدرسة الابتدائية ودورها فى تنمية بعض قيم المواطنة لدى تلاميذها .

أولاً:-أهداف التعليم الأبتدائي.

ويجب أن توضع أهداف كل مرحلة في صورة سلوكية يسهل تطبيقها وقياسها وضبطها ولذا سوف ستتناول الباحثة أهداف التعليم الابتدائي.

فقد حددت المادة ١٦ من قانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ أهداف التعليم الابتدائي فيما يلي[١٠٧]:

١-تنمية قدرات واستعدادات التلاميذ واشباع ميولهم.

٢- تزويدهم بالقدر الضروري من القيم والسلوكيات والمعارف والمهارات العلمية والمهنية التي تتفق وظروف البيئات المختلفة.

٣-مساعدة الفرد أن يواصل تعليمه في مرحلة أعلى أو أن يواجه الحياة بعد تدريب مهني مكثف.

إعداد الفرد ليكون مواطنا منتجا في بيئته ومجتمعه.

ويتضح من الأهداف السابقة أن تنمية قيمم المواطنة يعد من أهداف المدرسة الابتدائية .

[105]) نهاد أحمد مكرم، للحراك الاجتماعي في ظل الربيع العربي- مصر نموذجا متاحا من خلال http://www.asbar.com بتاريخ ٢٠١٤/٦/٢٣ .

[106])صفاء صفوت محمد عبد المولي، " الدور التربوي- النفسي والاشباعات المتحققة من التعرض لبعض وسائل الاعلام وتأثيره على النسق القيمي للطفل المصري"، رسالة ماجستير، كلية التربية : جامعة اسيوط، ٢٠١٤، ص ١٠٥.

[107]) جمهورية مصر العربية ، وزارة التربية والتعليم ، قانون رقم (١٣٩) لسنة ١٩٨١، القاهرة : وزارة التربية والتعليم، ١٩٨١

ثالثاً: دور المدرسة الابتدائية :-

أولاً: دور المعلم فى تنمية قيم المواطنة:

يمثل المعلمون أهم عنصر في بيئة المدرسة فهم يعتبرون العصب الذي تقوم عليه المدرسة من حيث كفاءتها في تحقيق أهدافها بل أن نوعية إعداد الطلاب فيها تتوقف إلى حد كبير على نوعية المعلمين الذي يتولون عملية التدريس في المدرسة [١٠٨] ويمكن للمعلم أن يسهم فى تنمية قيم المواطنة لدى التلاميذ من خلال بعض أساليب تنمية القيم مثل أسلوب القدوة والحوار والموعظة.

وتتعدد أدوار المعلم في تنمية قيم المواطنة فيشمل عديدا من المجالات كالتعلم الذاتي والتعاوني، ويتأكد دور المعلم في تنمية قيم المواطنة متمثلا في سلوكاته التي تؤكد على تلك القيم، كما أن دوره يتأكد ويتحقق من خلال العمل المشترك بروح الفريق الذي لا يلغي الطموحات الفردية ولا يهمل القدرات المتميزة، والمواهب النادرة كما يسلحهم بلغة العصر ومهارات التفكير المتقدمة، ويرسخ فيهم قيم الولاء والانتماء والمسئولية المشتركة والهوية والانفتاح على الغير وعلى المستقبل والاعتزاز بالنفس والذات والوصول إلى حلول علمية وعملية للمشاكل يتعين عليهم أن يواجهوها في المستقبل لم تحدد بعد معالمه وهذه كلها تسهم في تنمية المواطنة الصالحة[١٠٩].

ثانياً:- دور الأدارة المدرسية فى تنمية قيم المواطنة:

تمارس الإدارة المدرسية دورا مهما في تنمية قيم المواطنة من خلال تهيئة الجو والمناخ المدرسي الملائم لنمو التلاميذ من حيث تشجيعهم على الايجابية والتفاعل، مما يزيل أسباب التخاذل والتواكل والسلبية، ويحفز روح العمل والانتاج ويشجع المنافسة والممارسات الفردية، ويرعى الابداع ويدحض الاحساس بالغربة المكانية ويتصدى للفساد ويعطي فرصة لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص لغير القادرين في اطار من العدل والتكافؤ والتكامل ويحرر العقول من سيطرة الخرافات وتطهير النفوس من اسر الشهوات وعليها أن تشجع احترام قيمة العلم و ايقاظ و تنمية الشعور الوجداني بالروح الوطنية وتأكيد قيمة الحوار والنقد البناء وتأكيد الهوية والانتماء[١١٠].

ثالثاً دور المقررات الدراسية في تنمية قيم المواطنة لدى التلاميذ:

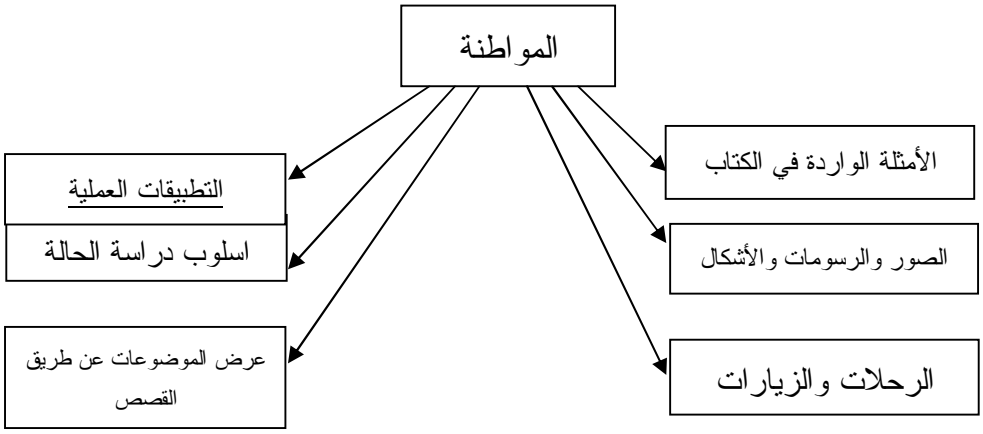
يتوقف نجاح التعليم الاساسي في تحقيق أهدافه بالدرجة الأولى على المناهج التعليمية، فهي جوهر النظام التعليمي وسر هام للتعرف على مدى جودة مخرجه خاصة في ظل التطور الهائل الذي اجتاح العالم من استخدامات الكمبيوتر في العملية التعليمية وتحول سياسات التعلم من الاساليب القديمة التي تعتمد على الحفظ والتلقين إلى الاساليب الحديثة الت يبني على تنمية المهارات والقدرات والفكر الابداعي للتلاميذ[١١١]ويمكن للمقررات الدراسية أن تسهم فى تنمية قيم المواطنة من خلال إستخدام بعض أساليب تنمية القيم كأسلوب القصص والحوار وهناك عدة صور يمكن بها غرس قيم المواطنة في المناهج الدراسية يمكن توضيحها من خلال الشكل التالى

[108]) بهاء عربي محمد محمد عمار، مرجع سابق، ص ٨٨.

[109]) عبد الخالق يوسف سعد، مرجع سابق، ص ٤٩

[110]) محمد ابراهيم عطوة مجاهد، "بعض معوقات التربية البيئية في كليات التربية"، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد ١٧ سبتمبر ١٩٩١، ص ١٥٣.

[111]) ضياء الدين زاهر، توظيف المعلومات في ثقافة الاجيال العربية، القاهرة: الدار العربية، ٢٠١٢، ص ٦٢٧.



الشكل رقم (١):رسم يوضح (صور تنمية قيم المواطنة)

وفيما يلي عرض موجزا لكل عنصر من العناصر السابقة:

١-الأمثلة الواردة في الكتاب المدرسي: والتي تفضل أن تكون مرتبة بالتلميذ حتى يمكن ربط الطالب بمجتمعه.

٢-الصوروالرسومات والأشكال: وفيها يتم التركيز على مظاهر الحياة في المجتمعات التي تدعم قيم المواطنة وبخاصة في كتب الدراسات الاجتماعية ، اللغة العربية والتربية الدينية.

٣-أسولب دراسة الحالة: وفيها يتم ربط الطالب بقضايا مجتمعه وفيه يتم تناول قضايا ومشكلات يتم تناول قضايا ومشكلات يتم مناقشتها من مختلف الجوانب كما الحال في مدخل الاحداث الجارية.

٤-التطبيقات العملية وهنا يتم التركيز على التطبيقات العملية التي تتطلب التركيز على قيم المواطنة مثل الحرية، التسامح، التعاون..... الخ.

٥-مدخل القصص: وهو من الأساليب التي تجذب انتباه التلاميذ وخاصة فيما يتعلق بقيم المواطنة والانتماء مثل قيام المعلم بذكر أبطال وشخصيات تاريخية ضحت في سبيل الدفاع عن الوطن ودورها في المجتمع المصري.

٦-الرحلات والزيارات الميدانية: من الأساليب المهمة في غرس قيم المواطنة والوطنية ويتم ذلك من خلال القيام برحلات الاستكشاف أو الرحلات للمواقع التراثية والأثرية[١١٢].

[112]) ماجد بن ناصر المحروقي، دور المناهج الدراسية في تحقيق أهداف تربية المواطنة، متاحا من خلال http//wwwswideg.jectan.com/geography2008

رابعاً:- دور الأنشطة المدرسية فى تنمية قيم المواطنة:

تُعد الأنشطة جزءا مكملا للمناهج الدراسية ويعول عليها كثيرا في تنمية جوانب شخصيات التلاميذ بطريقة أكثر واقعية وتلقائية، حيث ينخرطون للعمل فيها بعيدا عن الروتين والشكلية وذلك لكونها بعيدة عن نمطية التدريس وأساليبه ونظمه لذا يجب توفير كافة الفرص لنجاحها، كما أنه من الضروري اعطاء الفرص المتعددة لتمكين التلميذ من التعبير عن نفسه ورأيه من خلال تلك الأنشطة، وتهيئة المواقف التربوية أثنائها للتدريب على الرأي والرأي الآخر، كما يحدث أثناء ممارستنا مشاركات ودورات وتفاعلات بين التلاميذ وبعضهم البعض وبينهم وبين معلميهم حيث يسهم ذلك في تربية عادات وممارسات أخلاقية كالعدل والتسامح والاحترام كضرورة للحياة الحضارية[١١٣] و تسهم الأنشطة المدرسية في تنمية وتدعيم قيم المواطنة مثل التعلم الذاتي، والعمل الجماعي التعاوني، والولاء والانتماء للمجتمع وممارسة سلوكيات الديمقراطية والتسامح وسعة الافق وقبول الآخر والمشاركة والعمل بروح الفريق، واتخاذ القرارات والابتكار والابداع وجمع المعلومات حول المشكلات، واقتراح طرق العلاج والنقد الذاتي والبناء وتقبل الذات والآخرين ومواجهة ظواهر العزلة والاغتراب والسلبية والخجل والانطواء[١١٤].

المحور الثانى :- إجـراءات الدراسـة الميدانيـة ونتائجهـا :

تناولت الفصول السابقة الاطار الفكري والفلسفي لقيم المواطنة من حيث المفهوم، الابعاد،مصادر اشتقاقها، أهدافها، أهميتها، التحديات التي تواجه التربية للمواطنة، التغيرات التي أدت إلى تجدد الاهتمام بالتربية للمواطنة، مؤسسات التربية للمواطنة، بعض قيم المواطنة اللازمة بعد ثورة ٢٥ يناير ثم دور المدرسة الابتدائية في تنمية بعض قيم المواطنة لدى تلاميذها ، ثورة ٢٥ يناير من حيث المفهوم، الاسباب التي أدت إلى اندلاع الثورة، دور شبكات التواصل الاجتماعي في ثورة ٢٥ يناير، دور الحركات الاحتجاجية في ثورة ٢٥ يناير، دور الاعلام التنويري في ثورة ٢٥ يناير، التداعيات السياسية والاقتصادية والاجتماعية لثورة ٢٥ يناير، ولقد تم الاعتماد في رصد هذا الاطار على بعض المراجع، والكتب والدراسات ، والبحوث العلمية إلا أن هذه المعلومات غير كافية لإعطاء صورة متكاملة وصادقة للتعبير عن واقع قيم المواطنة في مدارس التعليم الابتدائي بمحافظة أسيوط.

لذا قامت الباحثة بدراسة ميدانية للتعرف على سلوكيات أعضاء المدرسة (الإدارة المدرسية- المعلمون أو العاملون في المدرسة) التي يمكن أن يسلكها من اجل تنمية قيم المواطنة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمحافظة أسيوط، حتى يمكن اعطاء صورة كاملة وصادقة من خلال الدراسة النظرية، وما تسفر عنه الدراسة الميدانية وذلك للإجابة على التساؤل الرابع الذي ينص على : " ما واقع دور كل من المقررات الدراسية والأنشطة الطلابية وأساليب إدارة كل من الفصل والمدرسة في تنمية بعض قيم المواطنة ومن ثم يشتمل هذا الفصل على:

إجراءات الدراسة الميدانية:

وتسير إجراءات الدراسة الميدانية على النحو التالي:

١-تحديد الهدف من الدراسة الميدانية.

---

[113]) عصام توفيق قمر، "دور الأنشطة التربوية في مواجهة المشكلات السلوكية"، مجلة مستقبل التربية العربية تصدر عن المركز العربي للتعليم والتنمية (أسد)، المجلد(٨)، العدد (١٢٥)، ٢٠٠٢، ص ٢٦٥.

[114]) ايهاب جودة أحمد، محمد رشدي ابو شامة، مرجع سابق، ص ٤٣٦.

٢-عينة الدراسة الميدانية وخصائصها وكيفية اختيارها.

٣-الأدوات التي استخدمت في جمع البيانات وكيفية إعدادها.

٤-المعالجة الاحصائية وكيفية تفسير النتائج.

١- أهداف الدراسة الميدانية :

تهدف هذه الدراسة الى التعرف على:

-واقع قيم المواطنة في مدارس التعليم الابتدائي بمحافظة أسيوط.

-وضع تصور مقترح لزيادة فعالية المدرسة الابتدائية في تنمية بعض قيم المواطنة لدى تلاميذها.

٢- عينة الدراسة الميدانية وخصائصها وكيفية اختيارها:

تم اتباع الخطوات التالية لاختيار عينة الدراسة ممثلة للمجتمع الأصلي:

بالنسبة لعينة المدارس:

١-الرجوع إلى إدارة التعليم الابتدائي بمديرية التربية والتعليم بأسيوط حيث أخذت عينة عشوائية من إدارات اسيوط التعليمية، بحيث تصل هذه الادارات محافظة أسيوط من الشمال إلى الجنوب.

٢-أخذ من كل إدارة تعليمية قطاع تعليمي- فيما عدا إدارة اسيوط أخذ قطاعين تعليميين- بطريقة عشوائية.

٣-أخذ بطريقة عشوائية مدرستان من كل قطاع تعليمي إحداهما في المدينة والأخرى في قرية تابعة لها.

وفيما يلي جدول الادارات التعليمية التي تم التطبيق بها وموقعها الجغرافي:

جدول رقم (١):الادارات التعليمية التي تم التطبيق بها وموقعها الجغرافي[١١٥]

م	إدارات اسيوط التعليمية	الادارات التعليمية	الموقع الجغرافي للإدارات التعليمية المختارة بالنسبة لمدينة أسيوط ونهر النيل
١	إدارة أسيوط التعليمية	√	غرب النيل
٢	إدارة أسيوط التعليمية	-	-
٣	إدارة منفلوط التعليمية	√	شمال غرب النيل
٤	إدارة ابو تيج التعليمية	√	جنوب غرب النيل
٥	إدارة القوصية التعليمية	-	-
٦	إدارة ابنوب التعليمية	√	شمال شرق النيل
٧	إدارة البداري التعليمية	√	جنوب شرق النيل
٨	إدارة صدفا التعليمية	-	-
٩	إدارة الغنايم التعليمية	-	-
١٠	إدارة ساحل سليم التعليمية	-	-
١١	إدارة الفتح التعليمية	√	شرق النيل

[115]) إدارة الاحصاء، بيان احصاء التلاميذ حسب الحالة في أكتوبر ٢٠١٥ (المرحلة الابتدائية) أسيوط: مديرية التربية والتعليم، ٢٠١٥.

يتضح من الجدول رقم (١) أن الإدارات التعليمية المختارة مثلت حوالي ٥٤% من مجمل الإدارات التعليمية بمحافظة أسيوط، كما انها مثلت جميع المناطق الجغرافية بمحافظة أسيوط.

والجدول رقم (٢) يوضح القطاعات التعليمية التي تم التطبيق بها بكل إدارة تعليمية وكذلك المدارس التابعة لها.

جدول رقم (٢):القطاعات التعليمية والمدارس التابعة لها التي تم التطبيق بها

م	الإدارات التعليمية المختارة	القطاعات التعليمية التابعة لها	المدارس التي تم التطبيق بها التابعة لكل قطاع تعليمي
١	إدارة أسيوط التعليمية	قطاع غرب النيل قطاع غرب النيل قطاع صلاح سالم	- مدرسة الجامعة الموحدة الابتدائية بمدينة أسيوط. - مدرسة فوزي العنتيل الابتدائية بقرية علوان - مدرسة صلاح سالم الابتدائية بمدينة أسيوط - مدرسة الشهيد أحمد عبد المحسن بقرية درنكة.
٢	إدارة منفلوط التعليمية	قطاع وسط تعليمي	- مدرسة أبى بكر الصديق الابتدائية بمدينة منفلوط. - مدرسة بنى سند الابتدائية بقرية بنى سند
٣	إدارة ابو تيج التعليمية	قطاع بحري	- مدرسة الأمام على بن أبى طالب الإبتدائية بمدينة أبو تيج - مدرسة باقور الإبتدائية بقرية باقور
٤	إدارة ابنوب التعليمية	قطاع ابنوب التعليمي	- مدرسة تحرير بنى زراح الإبتدائية بمدينة أبنوب - مدرسة الشهابية بقرية بنى محمد
٥	إدارة البداري التعليمية	قطاع شرق التعليمي	- مدرسة ممتاز نصار بمدينة البدارى - مدرسة العاشر من رمضان
٦	ادارة الفتح التعليمية	قطاع وسط	- مدرسة الميثاق الإبتدائية بمدينة الفتح - مدرسة منشية المعصرة بقرية المعصرة

بالنسبة لعينة التلاميذ:

تم تطبيق أدوات الدراسة في المدارس المختلفة في العام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦.

عينة الدراسة الأساسية بعد تقنين أداة الدراسة قامت الباحثة بتطبيقها على عينة من تلاميذ الصف الأول ، الثالث والسادس، وقد اشتملت عينة الدراسة على ٢٠٥٩تلميذ وتلميذة

والجدول رقم (٣) يوضح عينة التلاميذ بكل مدرسة من مدارس التطبيق.

جدول رقم (٣): عينة التلاميذ بكل مدرسة من مدارس التطبيق

م	الادارة التعليمية	المدرسة التابع لها	عينة الصف الأول	المجتمع الأصلي	عينة الصف الثالث	المجتمع الأصلي	عينة الصف السادس	المجتمع الأصلي
١	إدارةاسيوط التعليمية	مدرسة الجامعة الموحدة بمدينة اسيوط التابعة لقطاع غرب التعليمى	٤٠	١٩٥٦٩	٥٠	١٨٣٦٦	٥٧	١٧٦٩٦
		مدرسة الشاعر فوزى العنتيل بقرية علوان بقطاع غرب	٦٠		٤٥		٤٧	
		مدرسة صلاح سالم بمدينة اسيوط بقطاع صلاح سالم	٣٨		١٨		٣٨	
		مدرسة الشهيد أحمد عبد المحسن بقطاع صلاح سالم	٦١		٥٨		٨٦	
٢	ادارةمنفلوط التعليمية	مدرسة أبى بكر الصديق الإبتدائية مدرسة بنى سند الإبتدائية	٤٩ ٥٠	١٠٤٧١	٤٧ ٤٤	٩٦٥٨	٤٤ ٦٤	٩٠٢٣
٣	ادارة ابوتيج التعليمية	مدرسة الأمام على بن أبى طالب مدرسة باقور الإبتدائية	٤٣ ٥٠	٩٧٣٠	٥٢ ٤٦	٦٦٩٢	٦٢ ٩٠	٦٧٥٩
٤	ادارة ابنوب التعليمية	مدرسة تحرير بنى زراح الإبتدائية مدرسة الشهابية الإبتدائية	٤٣ ٤٨	٧٩١٣	٥٨ ٤٥	٧٥١٩	٤٢ ٥٥	٧٧٦٠
٥	ادارة البدارى التعليمية	مدرسة ممتاز نصار الإبتدائية مدرسة العاشر من رمضان الإبتدائية	٣٣ ٣٠	٥٨٢٨	٥٤ ٣٠	٥٣٧١	٣٠ ٤٠	٥١٨٣
٦	ادارة الفتح التعليمية	مدرسة الميثاق الابتدائية مدرسة منشية المعصرة	٤٦ ١٠٠	٦٥٧١	٤٧ ٤٦	٦١٣٨	٣٧ ٣٨	٢٠٩٩
الاجمالي		١٤ مدرسة	٦٩١	٦٠٠٨٢	٦٤٠	٥٣٦٤٤	٧٢٨	٤٨٥٢٠

ويتضح من الجدول رقم (٣) أن نسبة عينة التلاميذ والتى تبلغ (٢٠٥٩) إلى أعداد التلاميذ في المجتمع الأصلي والبالغة ١٦٢٢٤٦ تبلغ حوالى 1.26% تقريبا وذلك لكبر حجم اعداد التلاميذ في المجتمع الأصلي.

٣- أدوات الدراسة وإعدادها: تعددت ادوات الدراسة بهدف جمع البيانات التي تتطلبها الدراسة وذلك لتغطية جوانبها المختلفة فتضمنت: **المجتمع الأصلي**

١-استبانة موجهة لتلاميذ المرحلة الابتدائية، للتعرف على واقع دور كلاًمن المعلم الإدارة المدرسية فى تنمية بعض قيم المواطنة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .

٢-استمارة تحليل المحتوى لمقررات المرحلة الابتدائية وخطة النشاط للصفوف (الأول الابتدائي، الثالث الابتدائي، السادس الابتدائي).

وفيما يلي شرح عن كيفية بناء وتطبيق أدوات الدراسة:

تقنين الاستبانة:

(١) الصدق Validity:

اعتمدت الباحثة في حساب صدق الاستبانة على ما يلي:

- الصدق المنطقي (صدق المحكمين) **Logical Validity**

تم عرض الصورة الأولية للاستبانة بإدارات أسيوط (إدارة .أسيوط ، الفتح أبو تيج، أبنوب ، البداري ، منفلوط) على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في مجال أصول التربية، والذين كانت لهم دراسات أو أبحاث في هذا المجال أو أحد المتغيرات المرتبطة به

٢) الثبات Reliability :

- طريقة ألفا كرونباك **Alpha Cronbach Method :**

استخدمت الباحثة معادلة ألفا كرونباك وهي معادلة تستخدم لإيضاح المنطق العام لثبات الاختبارات، وبلغت قيمة معامل ثبات المقياس ٠.٨٨٠ ، وهي قيمة مرتفعة تدل على ثبات الاختبار.

- طريقة الاحتمال المنوالي:

استخدمت الباحثة طريقة الاحتمال المنوالي لحساب ثبات المقياس بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية، حيث يتم حساب الاحتمال المنوالي من المعادلة:[١١٦]

- حساب ثبات كل عبارة من عبارات الاستبانة باستخدام المعادلة التالية :

$$\text{ث} = \frac{\text{ن}}{1-\text{ن}} \left(\text{ل} - \frac{1}{\text{ن}}\right)$$

حيث (ن) عدد الاختيارات للعبارة الواحدة

وحيث (ل) الاحتمال المنوالى وهـــو = **أكبر تكرار / عدد أفراد العينة**

١١٦) فؤاد البهي السيد ,علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشرى, القاهرة: دار الفكر العربي, ط ٣, ٢٠١١,ص ٦٥٠.

أ- تم حساب ثبات كل محور من محاور الاستبانة من خلال المتوسط لمعاملات العبارات المكونه له.

ب- تم حساب ثبات الاستبانة ككل من خلال حساب المتوسط لمعاملات ثبات المحاور التي تتكون منها الاستبانة علماً بأن العبارة أو المحور يصبح ثابتاً إذا كانت قيمة (ث) مساوية أو أكبر من (٠.١٩)[١١٧] وفيما يلى الجدول (٤) الذى يوضح معاملات ثبات الاستبانة .

جدول(٤):معاملات ثبات الاحتمال المنوالي لعبارات الاستبانة

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠,٤٤	١٢	٠,٣٠	٢٣	٠,١٧	٣٤	٠,٢٨	٤٥	٠,٤٣
٢	٠,٣٤	١٣	٠,٣٦	٢٤	٠,٢٩	٣٥	٠,٢١	٤٦	٠,٣٤
٣	٠,١٣	١٤	٠,٤٢	٢٥	٠,٣٦	٣٦	٠,٤٢	٤٧	٠,٣٤
٤	٠,٣٨	١٥	٠,٣٥	٢٦	٠,٣٩	٣٧	٠,٣٤	٤٨	٠,١٠
٥	٠,٢٥	١٦	٠,٤٠	٢٧	٠,٣٨	٣٨	٠,٣٤	٤٩	٠,٣٢
٦	٠,٣١	١٧	٠,١٠	٢٨	٠,٤٢	٣٩	٠,٣٢	٥٠	٠,٢٥
٧	٠,٠٩	١٨	٠,٣٢	٢٩	٠,٣٥	٤٠	٠,٣٨	٥١	٠,٠٩
٨	٠,٣٤	١٩	٠,٤٢	٣٠	٠,٢٩	٤١	٠,٤١	٥٢	٠,٣٢
٩	٠,٣٧	٢٠	٠,٠٥	٣١	٠,٤٠	٤٢	٠,٢٨	٥٣	٠,٢٨
١٠	٠,٤٣	٢١	٠,٠٩	٣٢	٠,٢٦	٤٣	٠,٣٤		
١١	٠,١٠	٢٢	٠,٢٠	٣٣	٠,٢٠	٤٤	٠,٣٦		

٤ - المعالجة الإحصائية:

بعد تطبيق الاستبانة على أفراد العينة اتبعت الباحثة في المعالجة الإحصائية لبيانات واستجابات الأفراد الخطوات التالية:

١- تقسيم أفراد العينة تبعاً للدراسة إلي ما يلي:

أ- الصف الأول الابتدائي ن١ = ٦٩١

ب- الصف الثالث الابتدائي ن٢= ٦٤٠

جـ- الصف السادس الابتدائي ن٣ = ٧٢٨

د- إجمالي العينة ن = ٢٠٥٩

٢- حساب تكرارات استجابات العينة تحت درجات الموافقة الثلاث (تتحقق بدرجة كبيرة – تتحقق بدرجة متوسطة – تتحقق بدرجة ضعيفة) وذلك لكل بنود الاستبانة.

درجة الموافقة	تتحقق بدرجة كبيرة	تتحقق بدرجة متوسطة	تتحقق بدرجة ضعيفة
الوزن الرقمي	٣	٢	١

[١]) عبد الله السيد عبد الجواد ، المؤشرات التربوية واستخدام الرياضيات في العلوم الإنسانية ، أسيوط :مكتبة جولدن فنجرز، ١٩٨٣م ، ص٣١١.

٣- تم ضرب التكرار تحت كل درجه موافقة في الأوزان الرقمية المناظرة لكل بند من بنود الاستبانة.

٤- جمع حاصل الضرب السابق لكل بند على حدة والحصول على الدرجة الكلية للبند.

٥- الحصول على نسبة متوسطات الاستجابة وذلك بقسمة الدرجة الكلية للبند على عدد أفراد العينة مضروباً في ثلاثة وذلك لان عدد الاختيارات ثلاثة.

نسبة متوسط الاستجابة = الدرجة الكلية لكل بند

عدد أفراد العينة × ٣

- الحصول على نسبة متوسطات الاستجابة وذلك بقسمة الدرجة الكلية للبند على عدد أفراد العينة مضروباً في ثلاثة وذلك لان عدد الاختيارات ثلاثة.

نسبة متوسط الاستجابة = الدرجة الكلية لكل بند

عدد أفراد العينة × ٣

وتم تحليل استجابات الأفراد في ضوء المعالجة الإحصائية التالية:

١- تراوحت الأوزان الرقمية لدرجه الموافقة على كل بند من بنود الاستبانة بين ثلاثة وواحد .

٢- تم تقدير نسبة متوسط شدة الموافقة على كل بند من بنود الاستبانة كما يلي[118]:

نسبة متوسط شدة الموافقة = أكبر درجة موافقة على البند – أقل درجة موافقة

عدد الاختيارات

نسبة متوسط شدة الموافقة = ٣-١ = ٢ = ٠.٦٧

٣ ٣

٣- وحيث أن عدد أفراد العينة كبير نسبياً، وبالتالي فإن متوسطات إجابات الأفراد فيها تتجمع حول المتوسط الحقيقي، يمكن تقدير الحدود المحتملة للأخطاء لحساب ما يسمى بالخطأ المعياري وذلك بتقدير الخطأ المعياري بالنسبة لمتوسط شدة الموافقة على كل بند من بنود الاستبانة من المعادلة التالية:

٤- الخطأ المعياري = $\sqrt{\frac{أ \times ب}{ن}}$

حيث أن : أ = نسبة متوسط شدة الموافقة على البند = ٠.٦٧

[1] فؤاد البهي السيد، علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشرى، مرجع سابق، ص ٤١٤.

ب = ١- أ = ١- ٠.٦٧ = ٣٣ .

ن = عدد أفراد العينة

٥- تعيين حدود الثقة التي تحصر المدى الذي يحدد وجود متوسطات إجابات الأفراد فيه حول المتوسط الحقيقي (نسبة متوسط شدة الموافقة) كما يلي:-

(أ) تحديد حدود الثقة لعينة البحث كما يلي :-

(١) إذا انحصرت نسبة متوسطات الاستجابات لأفراد العينة للبند بين (٠.٦٧ + الخطأ المعياري × ١.٩٦) ، (٠.٦٧ - الخطأ المعياري × ١.٩٦) اعتبرت استجابات أفراد العينة على تلك البنود متوسطة الموافقة.

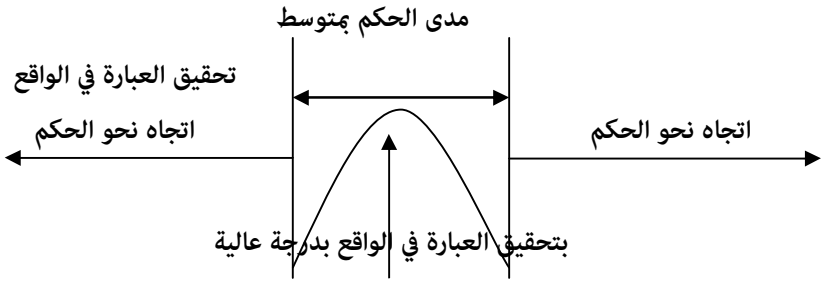
(٢) إذا كانت نسبة متوسطات الاستجابات للأفراد أكبر من أو تساوي (٠.٦٧ + الخطأ المعياري × ١.٩٦) اعتبر أن هناك اتجاهاً لقوة الموافقة على مضمون هذا البند.

(٣) إذا كانت نسبة متوسط الاستجابة للأفراد أقل من أو تساوى (٠.٦٧ - الخطأ المعياري × ١.٩٦) اعتبر أن هناك اتجاهاً لضعف الموافقة على مضمون هذا البند .

٦- تم حساب حدود الثقة وفقاً للعلاقة السابقة لعينة الدراسة وذلك عند ن = ٢٠٥٩ على النحو التالي :-

$$\text{خ . م} = \sqrt{\frac{٠.٦٧ \times ٠.٣٣}{٢٠٥٩}} = ٠.٠١٠$$

وبالتالي حدود الثقة لنسبة متوسط الاستجابة تتراوح ما بين ٠.٦٧ + (٠.٠١٠ × ١.٩٦) = ٠.٦٩ كحد أقصى، وما بين ٠.٦٧ ـ (٠.١٠ × ١.٩٦) = ٠.٦٥ كحد أدنى بهذا تكون حدود الثقة في استجابات أفراد العينة الكلية هي (٠.٦٩ و ٠.٦٥) فإذا زادت نسبة متوسط الاستجابة على العبارة في الاستبانة عن (٠.٦٩) فيكون هناك اتجاه موجب أو قوي بالحكم على تحقيق العبارة في الواقع، وإذا نقصت عن (٠.٦٥) فيكون هناك اتجاه ضعيف نحو الحكم بعدم تحقيق تلك العبارة في الواقع أو ضعفها، أما إذا وقع الوزن النسبي بين الحدين فان الموافقة تكون متوسطة. أما إذا وقع الوزن النسبي بين الحدين فان الموافقة تكون متوسطة ويوضح الشكل رقم (١) هذه الحدود في الحالات الثلاث.



٠.٦٥٦٩٩ ٠.٦٧ ٠.٦٩

اتجاه شدة الاستجابة وحدود الثقة للعينة ككل

٧ – تم حساب حدود الثقة للصف الأول الابتدائي وذلك عند ن = ٦٩٩ على النحو التالي :

$$\text{خ . م} = \frac{٠.٦٣ \times ٠.٣٣}{٦٩٩} = ٠.٠٢$$

خامساً : نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها :

ستقوم الباحثة بعرض النتائج الخاصة بمدي إدراك أفراد العينة لمحاور الإستبانة من حيث درجة التحقق وذلك كما هو موضح بالجدول التالي :

جدول يوضح مقارنة استجابات الصفوف الثلاثة حول محاور الاستبانة باستخدام (كا٢)

المحور	مجمل العينة		النسب المئوية للصف الأول		النسب المئوية للصف الثالث		النسب المئوية للصف السادس		مربع كاى
	ن	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	
الانتماء	+٧٦،٦٪	١٠	+٧٨،٣٢٪	٨	+٧٤،٣٢٪	١٣	+٧٥،٣٦٪	٩	***١١٦،٤٤٦
الحرية	-٤٨،٦٤٪	١٦	-٣٨،٥٣٪	١٦	-٤٠،٧٠٪	١٥	-٤٠،٩٧٪	١٦	***٦٨،٣١
العدل	+٨٣،٨٢٪	٥	+٧٥،١٠٪	١٠	+٨٦،٤٣٪	٥	+٨٩،٩٧٪	٢	***١١٥،٩٣٧١
التعاون	+٧٢،١٧٪	١١	٦٧،٥٦٪	١٣	+٧٨،٥٠٪	١٠	+٧٠،٩٣٪	١١	***١٢٨،٠١
التسامح	+٨٨،٥٧٪	١	-٧٩،٣٣٪	٥	+٩٥،٤٧٪	١	+٩١،٣٧٪	١	***١٣٦،٧١٣٣٣
تحمل السئولية	+٧٠،٧٨٪	١٣	٦٩،٣٣٪	١٢	+٧٦،٩٥٪	١١	٦٦،٧٠٪	١٣	***١٣٩،٧٤
التعايش	-٣٥،١٦٪	١٥	-٢٧،٠٠٪	١٥	-٣١،٣٠٪	١٦	-٤٦،٥٣٪	١٥	***٢٠٨،٩
احترام الملكية	+٨٤،١٤٪	٤	+٧٨،٥٥٪	٧	+٨٧،٦٣٪	٤	+٨٥،٨٨٪	٥	***٦٧،١٦٥

ترشـــــيد الاستهلاك	+٨٢،٤٠٪	٧	+٨٠،٨٣٪	٣	+٧٨،٦٠٪	٩	+٨٧،٣٨٪	٤	***١١٩،٦٩٢٥
الادخار	+٧٢،٩٪	١٢	+٧٠،٩٠٪	١١	+٧٥،٧٣٪	١٢	+٧٠،٠٠٠٪	١٢	***١٣١،٥٦
الحوار	+٨١،٧٨٪	٨	+٧٩،٨٧٪	٤	+٨٤،٥٧٪	٧	+٨١،١٣٪	٨	***٦٦,٠٨٦٦٦٧
العمل	+٨٧،٢٣٪	٣	+٨٧،٩٧٪	١	+٩٢،٤٧٪	٣	+٨٥،٥٠٪	٦	***٧٠،٤٩٣٣٣٣
الوقت	+٨٢،٦٩٪	٦	+٧٩،١٧٪	٦	+٨٤,٢٣٪	٨	+٨٤،٧٧٪	٧	***٩٢،١٢٣٣٣٣
المباداة	+٨٨،١٣٪	٢	+٨٢،٤٠٪	٢	+٩٢،٦٧٪	٢	+٨٩،٦٣٪	٣	***٨٨،٩٣
الـــديمقراطية	+٧٧،٦٣٪	٩	+٧٧،٠٧٪	٩	+٨٥،٨٧٪	٦	+٧١،٦٧٪	١٠	***٦٢،١٢٣٣٣٣
المـــشاركة السياسية	-٦١،٣٨٪	١٤	-٥٦،٩٠٪	١٤	-٦١،٣٣٪	١٤	٦٥،٨٠٪	١٤	***١٦١،٦٩
الاســـتمارة ككل	+٧٥٪	٣	+٧٠،٥٥٪	٤	+٧٦،٦٧٪	١	+٧٥،٢٢٪	٢	***١١٠،٢٤٥

(+):متحققة بدرجة كبيرة.
( ) بدون علامة :متحققة بدرجة متوسطة.
(-):متحققة بدرجة ضعيفة .

*: داله عند مستوى (٠،٠٥)
** : داله عند مستوى (٠،٠١)
***: داله عند مستوى (٠،٠٠١)

يتضح من الجدول السابق أن افراد العينة ككل يرون أن المدرسة الإبتدائية تسهم بدور كبير في تنمية قيم المواطنة لدي تلاميذها، حيث بلغت النسبة المئوية للقيم من منظورالعينة ككل (+٧٥٪)

وتتفق هذه النتيجة مع (**دراسةعبد الخالق يوسف سعد،٢٠٠٤**) التي تشير الى أن المدرسة تعد وكيل المجتمع فى تربية وتنشئة الأجيال، ويتجلي دورها في مجال تنمية الوعي السياسي والوطني حيث تعد المعهد الذي يتلقي فيه الطفل أول دورسه التي تندمج بالممارسة العملية والدورس والممارسات العملية.

وجاءت الفروق فى محاور الاستبانة ككل داله احصائياً عندمستوى (٠,٠٠١) لصالح تلاميذ الصف الثالث، وقد يرجع ذلك إلى أن الفروق فى غالبية محاور الاستبانة جاءت داله احصائياً لصالح تلاميذ الصف الثالث .

وقد احتل محور "**التسامح** "الترتيب الأول من منظور العينة ككل بنسبة (+٨٨,٥٧٪) وعينتى تلاميذ الصف الثالث والسادس وفى المرتبة الخامسة من وجهة نظر تلاميذ الصف الاول، مما يؤكد أن أفراد العينة يرون أن هناك دور كبير للمدرسة الابتدائية فى تنمية قيمة التسامح وقد يرجع ذلك إلى ادرك المدرسة لاحتياجات المجتمع واهمية وجود هذه القيمة بيننا خاصة في ظل المرحلة الراهنة بعد ما شهدت قيمة التسامح تراجعاً مؤسفاً بعد ثورة ٢٥ يناير وتنامي نزعات التعصب ضد الآخر وهذا يتفق مع ما أشارت اليه (**دراسة على كمال معبد، طاهر محمود الحنان،٢٠١٣**) والتي أكدت على صعود قيم الكراهية بعد ثورة ٢٥ يناير وتصدر العنف والصراعات للمشهد بصفة عامة وتدني قيم التسامح .

وقد احتل المحور الخاص **"المبادأة والإيجابية"** المرتبة الثانية من منظور العينة ككل بنسبة (+٨٨,١٣٪) ومن وجهة نظر عينتي تلاميذ الصف الأول والثالث، وفى المرتبة الثالثة من وجهة نظر تلاميذ الصف السادس، وهذه النتيجة تؤكد ان المدرسة الإبتدائية تسهم بدور كبير في تنمية قيم المبأداة والإيجابية لدي التلاميذ من خلال تعزيز وتوضيح دور المعلم والإدارة المدرسية فى القيام بالإعمال التطوعية كتنظيف الشوراع الجانبية للمدرسة وتنظيم المرور والتبرع

لصالح المستشفيات والجمعيات الخيرية وتعد هذه القيمة من أكثر القيم التي نمت بعد ثورة ٢٥ يناير بعد أن تخلص المصريين من واحدة من أهم الخصائص التى تجذرت فى الشخصية المصرية وهى " السلبية "

وجاءت محور" **العمل** " فى المرتبة الثالثة من منظور العينة ككل وبنسبة (+٨٧,٢٣٪) وفى ومن وجهة نظر تلاميذ الصف الثالث وفى المرتبة الاولى من وجهة نظر تلاميذ الصف الاول وفى المرتبة السادسة من وجهة نظر تلاميذ الصف السادس، مما يؤكد أن أفراد العينة يرون ان المدرسة الابتدائية تسهم بدور كبير فى تنمية محورالعمل كاكثر القيم التي نحتاجها بعد ثورة ٢٥ يناير في ظل الظروف الراهنة وسعي الدولة الي أعادت حركة العمل والإنتاج بعد توقف دام لإكثر من أربع سنوات من خلال الإنطلاق والعمل لإنجاز المشروعات القومية في الفترة المقبلة وهذه النتيجةتختلف مع (**دراسة إيمان بشير حسين،٢٠١١**) حيث جاء محور العمل كأقل قيم المواطنة تحققاً .

وقد احتلت محور" **احترام الملكية** " المرتبة الرابعة من منظور العينة ككل بنسبة (+٨٤,١٤٪) وعينة تلاميذ الصف الثالث وفى المرتبة الخامسة من وجهة نظر تلاميذ الصف السادس وفى المرتبة السابعة من وجهة نظر تلاميذ الصف الاول، وهذه النتيجة تؤكد أن أفراد العينة يرون ان المدرسة الابتدائية تسهم بدور كبير فى تنمية محوراحترام الملكية تلك القيمة التي شهدت تراجعاً مؤسفاً بعد ثورة ٢٥ يناير من خلال إعتداء بعض المتظاهرين علي المتلكات العامة وتخريبها وياتى دور المدرسة فى تنمية قيم إحترام الملكية من خلال تعويد التلاميذ على المحافظة على ممتلكات المدرسة ونظافتها،وهذا يتفق مع(**دراسة هيام الشبول،محمد محمود الخوالدة،،٢٠١٤**) والتي تؤكد أن للمدرسة دوراً في تنمية محوراحترام الملكية من خلال توعية النشء بضرورة المحافظة على المرافق العامة للمدرسة، كالمحافظة علي المقاعد والغرفة الصفية وقد برز دور المدرسة الابتدائية فى تنمية محوراحترام الملكية لدى تلاميذ الصف الثالث .

وقد احتل محور "**العدل**" المرتبة الرابعة من منظور العينة ككل بنسبة (+٨٣,٨٢٪) وعينة تلاميذ الصف الثالث وفى المرتبة الثانية من وجهة نظر تلاميذ الصف السادس، وهذه النتيجة تؤكد أن المدرسة الإبتدائية تسهم بدور كبير فيى تنمية محورالعدل بإعتبار العدل جوهر النظام التي نادت به ثورة ٢٥يناير‌وسعت إلى تحقيقه ويمكن للمدرسة أن تسهم في تنمية محورالعدل من خلال إيجاد مناخاً مدرسياً صحيا مشبعا بالفهم والتقدير قائما على العدل والمساواة بين التلاميذ بغض النظر عن أوضاعهم الإجتماعية والإقتصادية .

وجاءت محور" **الوقت** " فى المرتبة السادسة من منظور العينة ككل بنسبة (+ ٨٢,٨٩٪) وعينة تلاميذ الصف الاول وفى المرتبة السابعة من وجهة نظر تلاميذ الصف السادس وفى المرتبة الثامنة من وجهة نظر تلاميذ الصف الثالث، وهذه النتيجة تؤكد أن المدرسة الإبتدائية تسهم بدور كبير في تنمية محورالوقت وذلك من خلال حث التلاميذ على التقيد بمواعيد الحضور والإنصراف وإنجاز الواجبات المدرسية فى المواعيد المحددة وهذه النتيجة تتفق مع (**دراسة مروة مصطفي الأسدى،٢٠٠٦**) التي أشارت الى أن المدرسة الإبتدائية هي إحدى المؤسسات التعليمية التي لها دور كبير فى تنمية محورالوقت وذلك من خلال الممارسات التي تتم داخل المدرسة الإبتدائية والتي لها دور كبير في تنمية محورالوقت لدى تلاميذها وقد دور المدرسة الابتدائية فى تنمية محورالوقت لدى تلاميذ الصف السادس وذلك لكون تلميذ تلك المرحلة اكثر قدرة على الانضباط والتقيد بالمواعيد والتخطيط المسبق للاعمال والاوقات.

واحتل محور **"ترشيد الاستهلاك"** فى المرتبة السابعة من منظور العينة ككل بنسبة (+٨٢,٤٠٪) وفى المرتبة الثالثة من وجهة نظر تلاميذ الصف الاول وفى المرتبة التاسعة من وجهة نظر تلاميذ الصف الثالث وفى المرتبة الرابعة من وجهة نظر تلاميذ الصف السادس وهذه النتيجة تؤكد أن المدرسة الابتدائية تسهم بدور كبير في تنمية محورترشيد الاستهلاك من خلال تدريب التلاميذ على حسن إستخدام مصادر الاستهلاك من المياه والورق والكهرباء وغيرها من مصادر الاستهلاك وذلك من خلال تمثل المعلمين والمديرين لهذه القيمة بإعتبارهم القدوة وقادة العمل التربوي وتتفق هذه النتيجة مع (**دراسة يحيى سعيد العيسرى،٢٠١٢**) والتي أشارت الى حرص القائد التربوي من على أن يكون قدوة حسنة فى ممارسة السلوكيات التي تتسم بروح المواطنة لما لذلك من أهمية فى النهوض بثقافة المواطنة في المجتمع المدرسي .

وجاء محور **"الحوار"** فى المرتبة الثامنة من منظور العينة ككل بنسبة (+٨١,٧٨٪) وعينة تلاميذ الصف السادس وفى المرتبة الرابعة من وجهة نظر تلاميذ الصف الاول وفى المرتبة السابعة من وجهة نظر تلاميذ الصف الثالث، وهذه النتيجة تؤكد أن المدرسة الإبتدائية تسهم بدور كبير فى تنمية الحوار لدي تلاميذها وذلك من خلال إتاحة الفرصة للتلاميذ للحوار فيما بينهم وايجاد بيئة صفية مواتية لاقامة الحوار الجاد البناء باعتبار المدرسة مكانًا للحوار الجاد ففى إطارها يتم الجدل والقاش وتبادل الاراء، فنحن بحاجة الأن أكثر من أى وقت مضى إلى تكريس ثقافة الحوار فى مدراسنا من أجل إزالة روح التعصب وتغيير ثقافة الصمت السائدة في مدراسنا، وهذه النتيجة تختلف مع ما أشارت اليه (**دراسة أحمد حسين عبد المعطي ٢٠٠١**) من أننا نفتقد الحوار داخل مدارسنا وجامعتنا حيث أن غياب النزعة الحوارية فى النظام التربوي من أهم الأسباب التي يرجع اليها ضعف قدرة الأفراد فى المجتمع على الحوار والتشاور والنقد .

وجاء محور " **الديمقراطية** " فى المرتبة التاسعة من منظور العينة ككل بنسبة (+٧٧,٦٣٪) وعينة تلاميذ الصف الاول وفى المرتبة السادسة من وجهة نظر تلاميذ الصف الثالث وفى المرتبة العاشرة من وجهة نظر تلاميذ الصف السادس، وهذه النتيجة تؤكد ان المدرسة الإبتدائية تسهم بدور كبير في تنمية قيم الديمقراطية بإعتبارها جوهر النظام الذي نادت به ثورة ٢٥ يناير من خلال الحرص علي غرس قيم إحترام الرأي والرأي الآخر واعطاء الاخر الحق فى التعبير عن الرأى وتقبل النقد سواء داخل الغرفة الصفية أو من خلال الأنشطة الإثرائية

وجاء محور **"الانتماء"** فى المرتبة العاشرة من منظور العينة ككل بنسبة (+٧٦,٦) وفى المرتبة فى الثامنة من وجهة نظر تلاميذ الصف الاول وفى المرتبة الثالثة عشر من وجهة نظر تلاميذ الصف الثالث وفى المرتبة التاسعة من وجهة نظر تلاميذ الصف السادس، وهذه النتيجة تؤكد أن المدرسة تسهم بدور كبير في تنمية الإنتماء بإعتبارها من أهم قيم المواطنة والتي شهدت تزايداً ملحوظاً لدى المصريين بعد ثورة ٢٥ يناير الامر الذى ظهر جالياً في حمل الأعلام المصرية وتجميل الشوراع والميادين وهذه النتيجة تتفق مع ما أشارت اليه (**دراسة فيروز محمد محمد أبو العينين ٢٠١٣**) من أن قيام ثورة ٢٥ يناير قد أثرت تاثيراً إيجابياً علي شعور الطلاب بزيادة الإنتماء والولاء .

وجاء محور **"التعاون"** فى المرتبة الحادية عشر من منظور العينة ككل بنسبة (+٧٢,١٧) عينة تلاميذ الصف السادس وفى المرتبة الثالثة عشر من وجهة نظر تلاميذ الصف الاول وفى المرتبة العاشرة من وجهة نظر تلاميذ الصف الثالث، وهذه النتيجة تؤكد على أن المدرسة الإبتدائية تسهم بدور كبير فى تنمية قيم التعاون من خلال تشجيع روح التنافس بين التلاميذ وتكوين فرق العمل وأن يكون أعضاء المدرسة الإبتدائية متمثلين لهذه القيمة بإعتبارهم قدوات يحتذي بهم التلاميذ فى سلوكياتهم هذا يتفق مع ما أشارت اليه (**دراسة هناء**

فرغلى على،٢٠٠٩) أن إعتماد مبدأ فرق العمل في كافة الأنشطة المدرسية مع متابعة سلوك التلاميذ فى هذه الفرق يسهم فى تكوين محورالتعاون لدى التلاميذ.

وجاء محور "**الادخار**" فى المرتبة الثانية عشر من منظور العينة ككل بنسبة (+٧٢,٩٪) وعينتى تلاميذ الصف الثالث والسادس وفى المرتبة الحادية عشر من وجهة نظر تلاميذ الصف الاول، وهذه النتيجة تدل على أن أفراد العينة يرون أن للمدرسة الابتدائية دورا فى تنمية محورالادخار من خلال حث التلاميذ على استقطاع جزء من مصروفهم لشراء إحتياجتهم، وذلك باعتبار أسلوب النصح والارشاد أحد أهم أساليب تنمية قيم المواطنة والتى لها بالغ الاثر فى نفوس التلاميذ، وهذه النتيجة تتفق مع (**دراسة هناء فرغلى، ٢٠٠٩**)، والتى أشارت إلى أهمية التربية بالنصح والموعظة باعتبارها من أساليب التربية للمواطنة وذلك بتوجيه التلاميذ وارشادهم بأسلوب يخاطب عقولهم ووجدانهم .

وجاء محور "**تحمل المسئولية** " فى المرتبة الثالثة عشر من منظور العينة ككل بنسبة (٧٠,٧٨٪) وعينة تلاميذ الصف السادس وفى المرتبة الثانية عشر من وجهة نظر تلاميذ الصف الاول وفى المرتبة الحادية عشر من وجهة نظر تلاميذ الصف الثالث، وهذ النتيجة تدل أن أفراد العينة يرون وجود دورا للمدرسة الابتدائية فى تنمية محورتحمل المسئولية من خلال تحديد عمل معين لكل طفل فى حدود امكاناته وتشجيع التلاميذ على تحمل المسئوليات الموكلة اليهم .

وجاء محور "**المشاركة السياسية**" فى المرتبة الرابعة عشر من منظور العينة ككل بنسبة (+٦٨,٣٨٪) وعينة تلاميذ الصف الاول والثالث والسادس، وهذه النتيجة تدل على أن أفراد العينة يرون أن المدرسة تسهم بدور متوسط فى تنمية محورالمشاركة السياسية وقد يرجع ذلك قلة الانشطة ذات الطابع السياسى فهذه الانشطة غير مفعلة داخل المدارس، وهذه النتيجة تتفق مع ماشاهدته الباحثة أثناء زيارتها الميدانية أن هذه الانشطة موجودة فى النشرات الوزارية لكنها غير مفعلة على أرض الواقع .

وجاء محور "**التعايش**" فى المرتبة الخامسة عشر من منظور العينة ككل بنسبة (-٣٥,١٦٪) وعينة تلاميذ الصف الاول والثالث وفى المرتبة السادسة عشر من وجهة نظر تلاميذ الصف الثالث، وهذه النتيجة تدل على أن أفراد العينة يرون أن المدرسة الابتدائية تسهم بدور ضعيف فى تنمية محورالتعايش مع الاخر وقد يرجع ذلك إلى تدنى هذه القيمة بعد ثورة ٢٥ يناير الامر الذى ظهر جليا فى تنامى نزعات التعصب السياسية والمذهبية التى تلغى مساحات الحوار والتفاهم مع الاخر المختلف، وهذه النتيجة تتفق مع (**دراسة على كمل معبد، طاهر محمود الحنان، ٢٠١٣**) والتى تشير إلى تدنى قيم التعايش وتصدر العنف والصراعات للمشهد بصفة عامة فى ظل لاانتشار الايدولوجية المتطرفة فى المجتمع .

وجاء محور " **الحرية** " فى المرتبة السادسة عشر والاخيرة من منظور العينة ككل بنسبة (- ٤٦,٦٤٪) وعينة تلاميذ الصف الاول والسادس وفى المرتبةالخامسة عشر من وجهة نظر تلاميذ الصف الثالث، وهذه النتيجة تدل على أن أفراد العينة يرون أن المدرسة الابتدائية تسهم بدور ضعيف فى تنمية قيم الحرية وقد يرجع ذلك إلى أن العلاقة بين التلميذ والمدرسة مازالت سلطوية الطابع تركز على الجوانب المعرفية فقط دون أن تتيح للتلاميذ مجالا للتعبير عن أراؤهم رغم أن الحرية كانت أحد أهم شعارات ثورة ٢٥ يناير " عيش – حرية – عدالة اجتماعية " وهذه النتيجة تختلف مع (**دراسة فيروزمحمد محمد أبو العنين،٢٠١٣**) والتى اكدت على إرتفاع سقف الحريات خاصة حرية الرأى والتعبير بعد ثورة ٢٥ يناير.

جاءت الفروق فى محاور " التعاون - التسامح – تحمل المسئولية – احترام الملكية – العمل – الادخار – الحوار – المبأداة والايجابية – الديمقراطية " دالة احصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) لصالح تلاميذ الصف الثالث وقد يرجع ذلك إلى أن خصائص نمو تلاميذ تلك المرحلة تساعد على وذلك لكون تلميذ تلك المرحلة تكون لديه طاقات واضحة للعمل الجماعى حيث تتسع دائرة الطفل الاجتماعية وتزداد تشعبها أكثر من تلميذ الصف الاول، هذا فضلا على أنه يكون أكثر قدرة على ضبط انفعالاته تجاه الاخرين ومن ثم فهو يستطيع التجاوز عن أخطاء الاخرين ومن ثم يكون اكثر قدرة على التسامح مع الاخرين، كما أنه اكثرقدرة واستعداد لتحمل المسئوليات الموكلة اليه ومن ثم يجب التخطيط لأنشطة يمارس فيها تحمل المسئولية وكذلك لديه القدرة على التمييز بين الصواب والخطا ومن ثم فهو يستطيع التمييز بين الملكية الخاصة والعامة، ويميل تلميذ تلك المرحلة ايضا إلى كل ماهو عملى ملموس، وكذلك فان تلميذ تلك المرحلة تكون حصيلته اللغوية قد نمت بشكل واضح ومن ثم فهو يستطيع اقامة حوار جاد وهادف مع الاخرين، كما أنه يكون قد تاهل اجتماعيا عن ذى قبل ومن ثم فهو أكثر ايجابية فهو يستطيع الدخول فى جماعات وانشطة ذات طابع تطوعى وخدمى، فضلا على أن طفل هذه المرحلة يكون اكثر قدرة على تقبل انتقادات الاخرين

وهذا يتفق مع مااشار اليه (**حامد عبد السلام زهران، ١٩٩٥**) والذى أكد على أن التلميذ فى فى مرحلة الطفولة المتوسطة يميل إلى كل ماهو عملى فيبدو الاطفال وكأنهم عمال صغار فهو يود أن يشعر أنه يفعل شيء لنفسه، كماأنه فى هذه المرحلة يمر باستقرار وثبات انفعالى ومن ثم فهو يستطيع ضبط انفعالاته وتكون درجة تسامحه قد زادت بشكل كبير يضاف إلى ذلك نمو المسئولية الاجتماعية والذى يعد اساسا محددا للسلوك المعبر عن الايثارية والكرم كما أنه يعرف المزيد عن المعايير والقيم والاتجاهات الديمقراطية والضمير ومعانى الخطا والصواب.[١١٩]

وجاءت الفروق فى محاور " العدل، ترشيد الاستهلاك، الوقت، المشاركة السياسية " داله احصائيا عند مستوى (٠,٠٠١) لصالح تلاميذ الصف السادس، وقد يرجع ذلك أن التلميذ فى تلك المرحلة يكون قد نضج عقليا ويستطيع ادراك معنى العدل ويستطيع رفض التمييز والتعبير عن ذلك بشكل واضح وصريح، فضلا على أنه يستطيع التمييز بين الاساليب السليمة والخاطئة فى استخدام مصادر الاستهلاك المختلفة، وكذلك ادراك محورالوقت والتخطيط المسبق للاعمال والاوقات والتمييز بين الاساليب السليمة والخاطئة فى استثمار الوقت، كما انه يستطيع ادراك الكثير من المفاهيم السياسية لذا فان الانشطة المدرسية ذات الطابع السياسى "كالبرلمان المدرسى وانتخابات الاتحادات الطلابية " تكون على مستوى الصفوف الثلاثة الاخيرة من المرحلة الابتدائية .

وهذا يتفق مع مااشارت اليه(**كريمان بدير،٢٠٠٧**) من ان الطفل فى هذه المرحلة يزداد اهتمامه باوجه النشاط الخارجه عن المنهج، كما انه يستطيع ادراك معانى المجردات مثل " العدل – الصدق- الامانه "، فضلاً عن نمو الادراك الحسى لدى طفل هذه المرحلة خاصة ادراك الزمن والتتابع الزمنى للاحداث.[١٢٠]

وجاءت الفروق فى محاور " الانتماء، الحرية، التعايش " داله احصائيا عند مستوى دلاله (٠,٠٠١) لصالح تلاميذ الصف الاول، وقد يرجع ذلك الى اهمية غرس بذور الانتماء الوطنى فى مرحلة مبكرة لكى ينشءالطفل متشبعا بتلك القيمة الهامة، بينما يعد ادراك الطفل لقيمة الحرية فى هذه المرحلة المبكرة من عمره امرا غير منطقيا حيث ان الطفل فى

[119]) حامد عبد السلام زهران، مرجع سابق، ص ص٢٧٧،٢٧٥،٢٧٦ .

[120]) كريمان بدير، الأسس النفسية لنمو الطفل , القاهرة : دار الميسرة للنشر،٢٠٠٧، ص١٥٩،١٥٨.

مرحلة الطفولة المبكرة التى يمثلها تلميذ الصف الاول لايستطيع ادراك مثل هـذه المعـانى المجـردة، فى حين ان ادراك تلميذ تلك المرحلة قيمة التعايش اكثر من تلاميذ الصف الثالث والـسادسيرجع إلى أن الطفـل فى تلك المرحلة لايعرف التمييز بين زملائه على اساس الجنس او الـدين فهـو يتعامـل معهـم مـن منطلـق انـسانى اوسع مايكون عن التمييزالجنسى والدينى او الطبقى .

وهذا يتفق هذا مع مااشار اليه (**حامـد عبـد الـسلام،١٩٩٥**) مـن ان طفـل هـذه المرحلـة يحتـاج إلى الاهتمام بالتربية الاجتماعية والتى تركـز عـلى الانـتماء للمجتمـع، كـما ان الطفـل مـازال متمركـزا حـول ذاتـه ومازالت مفاهيمه غامضة وبسيطة، فضلا على ان الطفل فى هذه المرحلة لاتظهر لديه اثر التعصب الـدينى او العنصرى او الجنسى .[١٢١]

المحور الثالث: خلاصة النتائج والتصور المقترح:

أولا: خلاصة النتائج:

اسفرت الدراسة عن العديد من النتائج التي يرجع بعضها إلى الاطار النظري ويرجع البعض الآخر إلى الدراسة الميدانية وهذه النتائج يمكن عرضها على النحو التالي:

(١) نتائج الاطار النظري:

١- إن مفهوم المواطنة من المفاهيم التي دار حولها جدلا كبيرا فهي تختلف تبعا للزاوية التي نتناولها منها وتبعا لهوية من يتحدث بها، فلا يوجد تعريف واحد ثابت لكل زمان ومكان.

٢- بينت الدراسة أن مفهوم المواطنة قد لقي اهتمام واضح على مر العصور التاريخية وتجلى هذا الاهتمام في العصر الاسلامي.

٣- للتربية للمواطنة أهمية كبيرة في الدين الاسلامي وظهر ذلك في حث الدين الاسلامي على الكثير من قيم المواطنة الصالحة من الانتماء، العدل، الحرية، التسامح، التعايش وتحمل المسئولية.

٤- استخلصت الدراسة بعض القيم التي تمثل ركائز أساسية يقوم عليها مبدأ المواطنة وهذه القيم هي الانتماء، الحرية، العدل، التعاون، التسامح، تحمل المسئولية والتعايش مع الآخر.

٥- بينت الدراسة أن من أهم الآثار المترتبة على غرس قيم المواطنة تحقيق التماسك الاجتماعي والوحدة الوطنية.

(٢) نتائج الدراسة الميدانية :

أسفرت الدراسة الميدانية عن عديد من النتائج، منها مايلى :

<u>نتائج الاستبانة الموجهة لتلاميذ المرحلة الابتدائية</u>

يرى افراد العينة ككل أن المدرسة الإبتدائية تسهم بدور كبير في تنمية قيم المواطنة لدي تلاميذها، حيث بلغت النسبة المئوية للعينة ككل (٠.٨٧)

[١٢١])حامد عبد السلام زهران،علم نفس النمو "الطفولة والمراهقة"، مرجع سابق، ص ص٢٥٧،٢٤٦

وتتفق هذه النتيجة مع (**دراسة عبد الخالق يوسف سعد،٢٠٠٦**) التي تشير الى أن المدرسة تعد وكيل المجتمع فى تربية وتنشئة الأجيال، ويتجلي دورها في مجال تنمية الوعي السياسي والوطني حيث تعد المعهد الذي يتلقي فيه الطفل أول دورسه التي تندمج بالممارسة العملية والدورس والممارسات العملية .

وقد احتل محور "**التسامح** "الترتيب الأول من منظور العينة ككل بنسبة (+٨٨.٥٧%) وعينتى تلاميذ الصف الثالث والسادس وفى المرتبة الخامسة من وجهة نظر تلاميذ الصف الاول، مما يؤكد أن أفراد العينة يرون دور للمدرسة الابتدائية فى تنمية قيمة التسامح وقد يرجع ذلك إلى ادرك المدرسة لاحتياجات المجتمع واهمية وجود هذه القيمة بيننا خاصة في ظل المرحلة الراهنة بعد ما شهدت قيمة التسامح تراجعاً مؤسفاً بعد ثورة ٢٥ يناير وتنامي نزعات التعصب ضد الآخر وهذا يتفق مع ما أشارت اليه (**دراسة على كمال معبد، طاهر محمود الحنان،٢٠١٣**) والتي أكدت على صعود قيم الكراهية بعد ثورة ٢٥ يناير وتصدر العنف والصراعات للمشهد بصفة عامة وتدني قيم التسامح .

وقد احتل المحور الخاص "**المبادأة والإيجابية**" المرتبة الثانية من منظور العينة ككل بنسبة (+٨٨.٤٠%) ومن وجهة نظر عينتي تلاميذ الصف الأول، والثالث، وفى المرتبة الثالثة من وجهة نظر تلاميذ الصف السادس، وهذه النتيجة تؤكد ان المدرسة الإبتدائية تسهم بدور كبير في تنمية قيم المبأداة والإيجابية لدي التلاميذ من خلال تعزيز وتوضيح دور المعلم والإدارة المدرسية فى القيام بالإعمال التطوعية كتنظيف الشوراع الجانبية للمدرسة وتنظيم المرور والتبرع لصالح المستشفيات والجمعيات الخيرية وتعد هذه القيمة من أكثر القيم التي نمت بعد ثورة ٢٥ يناير بعد أن تخلص المصريين من واحدة من أهم الخصائص التى تجذرت فى الشخصية المصرية وهى "السلبية"

وجاءت قيمة "**العمل**" فى المرتبة الثالثة من منظور العينة ككل وبنسبة (+٨٧.٢٣%) وفى ومن وجهة نظر تلاميذ الصف الثالث وفى المرتبة الاولى من وجهة نظر تلاميذ الصف الاول وفى المرتبة السادسة من وجهة نظر تلاميذ الصف السادس، مما يؤكد إدراك العينة الايحابى لقيمة العمل كاكثر القيم التي نحتاجها بعد ثورة ٢٥ يناير في ظل الظروف الراهنة وسعي الدولة الي أعادت حركة العمل والإنتاج بعد توقف دام لإكثر من أربع سنوات من خلال الإنطلاق والعمل لإنجاز المشروعات القومية فى الفترة المقبلة وتختلف مع (**دراسة إيمان بشير حسين ٢٠١١،١٣٥**) حيث جاءت قيمة العمل كأقل قيم المواطنة تحققاً .

وقد احتلت قيمة "**احترام الملكية**" المرتبة الرابعة من منظور العينة ككل بنسبة (+٨٤.١٤%) وعينة تلاميذ الصف الثالث وفى المرتبة الخامسة من وجهة نظر تلاميذ الصف السادس وفى المرتبة السابعة من وجهة نظر تلاميذ الصف الاول، وهذه النتيجة تؤكد إدراك المدرسة الابتدائية لإهمية قيمة احترام الملكية تلك القيمة التي شهدت تراجعاً مؤسفاً بعد ثورة ٢٥ يناير من خلال إعتداء بعض المتظاهرين علي المتلكات العامة وتخريبها ويأتى دور المدرسة فى تنمية قيم إحترام الملكية من خلال تعويد التلاميذ على المحافظة على ممتلكات المدرسة ونظافتها،وهذا يتفق مع(**دراسة هيام الشبول،محمد محمود الخوالدة، ٢٠١٤،٨١**) والتي تؤكد أن للمدرسة دوراً في تنمية قيمة احترام الملكية من خلال توعية النشء بضرورة المحافظة على المرافق العامة للمدرسة، كالمحافظة علي المقاعد والغرفة الصفية وقد برز دور المدرسة الابتدائية فى تنمية قيمة احترام الملكية لدى تلاميذ الصف الثالث .

وقد احتل محور " **العدل** " المرتبة الرابعة من منظور العينة ككل بنسبة (+٨٣.٨٢%) وعينة تلاميذ الصف الثالث وفى المرتبة الثانية من وجهة نظر تلاميذ الصف السادس، وهذه النتيجة تؤكد أن المدرسة الإبتدائية تسهم بدور كبير فيى تنمية قيمة العدل بإعتبار العدل جوهر النظام التي نادت به ثورة

٢٥يناير وسعت إلى تحقيقه ويمكن للمدرسة أن تسهم في تنمية قيمة العدل من خلال إيجاد مناخاً مدرسياً صحيا مشبعا بالفهم والتقدير قائما على العدل والمساواة بين التلاميذ بغض النظر عن أوضاعهم الإجتماعية والإقتصادية».

وجاءت قيمة " **الوقت** " فى المرتبة السادسة من منظور العينة ككل بنسبة (+ ٨٢.٨٩%) وعينة تلاميذ الصف الاول وفى المرتبة السابعة من وجهة نظر تلاميذ الصف السادس وفى المرتبة الثامنة من وجهة نظر تلاميذ الصف الثالث، وهذه النتيجة تؤكد أن المدرسة الإبتدائية تسهم بدور كبير في تنمية قيمة الوقت وذلك من خلال حث التلاميذ على التقيد بمواعيد الحضور والإنصراف وإنجاز الواجبات المدرسية فى المواعيد المحددة وهذه النتيجة تتفق مع (**دراسة مروة مصطفي الأسدى،٢٠٠٦،٩٢)** التي أشارت الى أن المدرسة الإبتدائية هي إحدى المؤسسات التعليمية التي لها دور كبير فى تنمية قيمة الوقت وذلك من خلال الممارسات التي تتم داخل المدرسة الإبتدائية والتي لها دور كبير في تنمية قيمة الوقت لدى تلاميذها وقد دور المدرسة الابتدائية فى تنمية قيمة الوقت لدى تلاميذ الصف السادس وذلك لكون تلميذ تلك المرحلة اكثر قدرة على الانضباط والتقيد بالمواعيد والتخطيط المسبق للاعمال والاوقات .

واحتل محور " **ترشيد الاستهلاك**" فى المرتبة السابعة من منظور العينة ككل بنسبة (+٨٢.٤٠%) وفى المرتبة الثالثة من وجهة نظر تلاميذ الصف الاول وفى المرتبة التاسعة من وجهة نظر تلاميذ الصف الثالث وفى المرتبة الرابعة من وجهة نظر تلاميذ الصف السادس وهذه النتيجة تؤكد أن المدرسة الابتدائية تسهم بدور كبير في تنمية قيمة ترشيد الاستهلاك من خلال تدريب التلاميذ على حسن إستخدام مصادر الاستهلاك من المياه والورق والكهرباء وغيرها من مصادر الاستهلاك وذلك من خلال تمثل المعلمين والمديرين لهذه القيمة بإعتبارهم القدوة وقادة العمل التربوي وتتفق هذه النتيجة مع (**دراسة يحيى سعيد العيسرى،٢٠١٢،٤١٠)** والتي أشارت الى حرص القائد التربوي من على أن يكون قدوة حسنة فى ممارسة السلوكيات التي تتسم بروح المواطنة لما لذلك من أهمية فى النهوض بثقافة المواطنة في المجتمع المدرسي .

وجاء محور "**الحوار**" فى المرتبة الثامنة من منظور العينة ككل بنسبة (+٨١.٧٨%) وعينة تلاميذ الصف السادس وفى المرتبة الرابعة من وجهة نظر تلاميذ الصف الاول وفى المرتبة السابعة من وجهة نظر تلاميذ الصف الثالث، وهذه النتيجة تؤكد أن المدرسة الإبتدائية تسهم بدور كبير فى تنمية الحوار لدي تلاميذها وذلك من خلال إتاحة الفرصة للتلاميذ للحوار فيما بينهم وايجاد بيئة صفية مواتية لاقامة الحوار الجاد البناء باعتبار المدرسة مكانًا للحوار الجاد ففى إطارها يتم الجدل والقاش وتبادل الاراء، فنحن بحاجة الأن أكثر من أى وقت مضى إلى تكريس ثقافة الحوار فى مدراسنا من أجل إزالة روح التعصب وتغيير ثقافة الصمت السائدة في مدراسنا، وهذه النتيجة تختلف مع ما أشارت اليه **(دراسة أحمد حسين عبد المعطي ٢٠٠١)** من أننا نفتقد الحوار داخل مدارسنا وجامعتنا حيث أن غياب النزعة الحوارية فى النظام التربوي من أهم الأسباب التي يرجع اليها ضعف قدرة الأفراد فى المجتمع على الحوار والتشاور والنقد .

وجاء محور "**الديمقراطية**" فى المرتبة التاسعة من منظور العينة ككل بنسبة (+٧٧.٦٣%) وعينة تلاميذ الصف الاول وفى المرتبة السادسة من وجهة نظر تلاميذ الصف الثالث وفى المرتبة العاشرة من وجهة نظر تلاميذ الصف السادس، وهذه النتيجة تؤكد ان المدرسة الإبتدائية تسهم بدور كبير في تنمية قيم الديمقراطية بإعتبارها جوهر النظام الذي نادت به ثورة ٢٥ يناير من خلال الحرص علي غرس قيم إحترام الرأي والرأي الآخر واعطاء الاخر الحق فى التعبير عن الرأى وتقبل النقد سواء داخل الغرفة الصفية أو من خلال الأنشطة الإثرائية " .

وجاء محور "**الانتماء**" فى المرتبة العاشرة من منظور العينة ككل بنسبة (+٧٦.٦) وفى المرتبة فى الثامنة من وجهة نظر تلاميذ الصف الاول وفى المرتبة الثالثة عشر من وجهة نظر تلاميذ الصف الثالث وفى المرتبة التاسعة من وجهة نظر تلاميذ الصف السادس، وهذه النتيجة تؤكد أن المدرسة تسهم بدور كبير في تنمية الإنتماء بإعتبارها من أهم قيم المواطنة والتي شهدت تزايداً ملحوظاً لدى المصريين بعد ثورة ٢٥ يناير الامر الذى ظهر جالياً في حمل الأعلام المصرية وتجميل الشوراع والميادين وهذه النتيجة تتفق مع ما أشارت اليه **(دراسة فيروز محمد محمد أبو العينين ٢٠١٣،١٨٧)** من أن قيام ثورة ٢٥ يناير قد أثرت تاثيراً إيجابياً علي شعور الطلاب بزيادة الإنتماء والولاء .

وجاء محور "**التعاون**" فى المرتبة الحادية عشر من منظور العينة ككل بنسبة (+٧٢.١٧) عينة تلاميذ الصف السادس وفى المرتبة الثالثة عشر من وجهة نظر تلاميذ الصف الاول وفى المرتبة العاشرة من وجهة نظر تلاميذ الصف الثالث، وهذه النتيجة تؤكد على أن المدرسة الإبتدائية تسهم بدور كبير فى تنمية قيم التعاون من خلال تشجيع روح التنافس بين التلاميذ وتكوين فرق العمل وأن يكون أعضاء المدرسة الإبتدائية متمثلين لهذه القيمة بإعتبارهم قدوات يحتذي بهم التلاميذ فى سلوكياتهم هذا يتفق مع ما أشارت اليه (**دراسة هناء فرغلى على ٢٠٠٩،٢١**) أن إعتماد مبدأ فرق العمل في كافة الأنشطة المدرسية مع متابعة سلوك التلاميذ فى هذه الفرق يسهم فى تكوين قيمة التعاون لدى التلاميذ.

وجاء محور "**الادخار**" فى المرتبة الثانية عشر من منظور العينة ككل بنسبة (+٧٢.٩%) وعينتى تلاميذ الصف الثالث والسادس وفى المرتبة الحادية عشر من وجهة نظر تلاميذ الصف الاول، وهذه النتيجة تدل على أن أفراد العينة يرون أن للمدرسة الابتدائية دورا فى تنمية قيمة الادخار من خلال حث التلاميذ على استقطاع جزء من مصروفهم لشراء إحتياجتهم، وذلك باعتبار أسلوب النصح والارشاد أحد أهم أساليب تنمية قيم المواطنة والتى لها بالغ الاثر فى نفوس التلاميذ، وهذه النتيجة تتفق مع **(دراسة هناء فرغلى، ٢٠٠٩)**، والتى أشارت إلى أهمية التربية بالنصح والموعظة باعتبارها من أساليب التربية للمواطنة وذلك بتوجيه التلاميذ وارشادهم بأسلوب يخاطب عقولهم ووجدانهم .

وجاء محور "**تحمل المسئولية**" فى المرتبة الثالثة عشر من منظور العينة ككل بنسبة (٧٠.٧٨%) وعينة تلاميذ الصف السادس وفى المرتبة الثانية عشر من وجهة نظر تلاميذ الصف الاول وفى المرتبة الحادية عشر من وجهة نظر تلاميذ الصف الثالث، وهذ النتيجة تدل أن أفراد العينة يرون وجود دورا للمدرسة الابتدائية فى تنمية قيمة تحمل المسئولية من خلال تحديد عمل معين لكل طفل فى حدود امكاناته وتشجيع التلاميذ على تحمل المسئوليات الموكلة اليهم .

وجاء محور "**المشاركة السياسية**" فى المرتبة الرابعة عشر من منظور العينة ككل بنسبة (+٦٨.٣٨%) وعينة تلاميذ الصف الاول والثالث والسادس، وهذه النتيجة تدل على أن أفراد العينة يرون أن المدرسة تسهم بدور متوسط فى تنمية قيمة المشاركة السياسية وقد يرجع ذلك قلة الانشطة ذات الطابع السياسى فهذه الانشطة غير مفعلة داخل المدارس، وهذه النتيجة تتفق مع ماشاهدته الباحثة أثناء زيارتها الميدانية أن هذه الانشطة موجودة فى النشرات الوزارية لكنها غير مفعلة على أرض الواقع .

وجاء محور"**التعايش**" فى المرتبة الخامسة عشر من منظور العينة ككل بنسبة (-٣٥.١٦%) وعينة تلاميذ الصف الاول والثالث وفى المرتبة السادسة عشر من وجهة نظر تلاميذ الصف الثالث، وهذه النتيجة تدل على أن أفراد العينة يرون أن المدرسة الابتدائية تسهم بدور ضعيف فى تنمية قيمة التعايش مع الاخر وقد يرجع ذلك إلى تدنى هذه القيمة بعد ثورة ٢٥ يناير الامر الذى ظهر جليا فى تنامى نزعات التعصب

السياسية والمذهبية التى تلغى مساحات الحوار والتفاهم مع الاخر المختلف، وهذه النتيجة تتفق مع **(دراسة على كمل معبد، طاهر محمود الحنان، ٢٠١٣)** والتى تشير إلى تدنى قيم التعايش وتصدر العنف والصراعات للمشهد بصفة عامة فى ظل لانتشار الايدولوجية المتطرفة فى المجتمع .

وجاء محور "**الحرية**" فى المرتبة السادسة عشر والاخيرة من منظور العينة ككل بنسبة (- ٤٦.٦٤%) وعينة تلاميذ الصف الاول والسادس وفى المرتبةالخامسة عشر من وجهة نظر تلاميذ الصف الثالث، وهذه النتيجة تدل على أن أفراد العينة يرون أن المدرسة الابتدائية تسهم بدور ضعيف فى تنمية قيم الحرية وقد يرجع ذلك إلى أن العلاقة بين التلميذ والمدرسة مازالت سلطوية الطابع تركز على الجوانب المعرفية فقط دون أن تتيح للتلاميذ مجالا للتعبير عن أراؤهم رغم أن الحرية كانت أحد أهم شعارات ثورة ٢٥ يناير " عيش – حرية – عدالة اجتماعية " وهذه النتيجة تختلف مع (**دراسة فيروز محمد محمد أبو العنين،٢٠١٣)** والتى اكدت على إرتفاع سقف الحريات خاصة حرية الرأى والتعبير بعد ثورة ٢٥ يناير.

(١) مفهوم التصورالمقترح :

يقوم التصور على مجموعة من المقترحات التي تتناول تنمية قيم المواطنة لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية.

(٣) فلسفة التصور المقترح:

تُعد التربية للمواطنة ضرورة حياتية وأمر ضروري في ظل الظروف الراهنة وما شهدته البلاد عقب ثورة الخامس والعشرين من يناير من تحولات عديدة من تنامي نزعات التعصب السياسية والمذهبية والمجتمعية وصعود قيم الكراهية وتدني قيم المواطنة من الحوار والتسامح والتعايش وغيرها من قيم المواطنة الصالحة ومن ثم اصبحت التربية للمواطنة ضرورة ملحة بهدف إحداث تغيير داخلي فيما يتعلق باتجاهات التلاميذ نحو قيم المواطنة وتزويدهم بالمعارف والقيم والاتجاهات الاجتماعية والسياسية والأخلاقية وذلك من خلال تدريبهم على الحوار والمناقشة والتعامل مع الآخرين وتقبلهم والتعاون والتسامح وابداء الرأي بحرية.

(٤) منطلقات التصور المقترح :

١-طبيعة المدرسة الابتدائية كمؤسسة تربوية وتعليمية تتوجه إليها الانظار دائما في غرس قيم المجتمع ومقدراته كل ذلك يحدث على اعتبار انهم قادة المستقبل ووسيلة التنمية الشاملة وغايتها.

٢-العمل على تطوير المناهج التعليمية وطرائق التدريس في تنمية قيم المواطنة بما تتضمنه من محتوى معرفي ومواقف تسهم اسهاما كبيرا في هذا الجانب بالإضافة للأنشطة التي تؤدي دورا بارزا في غرس قيم المواطنة من خلال تجسيد روح التعاون والتسامح والعدل.

٣-أهمية توفير المناخ الداعم لتنمية قيم المواطنة ودمج أبعادها داخل المناهج التعليمية من خلال إرادة سياسية تتعامل مع التعليم على أنه أمن قومي.

٤-تعاون كل مؤسسات الدولة ومؤسسات المجتمع المدني في تنمية قيم المواطنة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء تداعيات ثورة ٢٥ يناير.

(٥)أهداف التصور المقترح:

يتمثل الهدف الأساسي للتصورفى تفعيل دور المدرسة الابتدائية في تنمية قيم المواطنة لدى تلاميذها مع العمل على إزالة المعوقات التي تحول دون تحقيق ذلك عن طريق ما يأتي:

- تعزيز الالتزام بأساسيات السلوك السليم والمواطنة الصالحة مثل الانتماء وحرية التعبير والرأي واحترام الرأي الآخر والعدل والتسامح وغيرها من قيم المواطنة الصالحة.
- توفير المناخ التعليمي المناسب لغرس قيم المواطنة وممارستها في البيئة الدراسية.
- توعية المعلمين والإداريين بقيم المواطنة التي ينبغي تمثيلها لغرسها لدى التلاميذ.
- ارشاد القائمين على تخطيط وتصميم المناهج الدراسية بالقيم الواجب تضمينها داخل المقررات الدراسية.

(٦)آليات تنفيذالتصور المقترح:

تقترح الباحثة في هذا المجال ما يلي:

١-المعلم:

إن المعلم بعد ثورة ٢٥ يناير لابد أن يكون قدوة فكرية و نفسية واجتماعية فضلا عن كونه قدوة تربوية ولكي يسهم المعلم في غرس قيم المواطنة لدى التلاميذ فيجب أن:

١-يظهر اعتزازه باللغة العربية في حواره مع التلاميذ.

٢-يُضمن محتوى المقررات الدراسية بموضوعات تعزز الولاء والانتماء.

٣-أن يترجم القيم كالانتماء والتعاون والتسامح إلى سلوكيات.

٤-أن يتمتع بدرجة عالية من المرونة دون افراط أو تفريط.

٢-دور الإدارة المدرسية .

١-ضرورة تمثل قيم المواطنة باعتبارالإدارة المدرسية القدوة التى يحتذى بها التلاميذ فى سلوكياتهم.

٢-تفعيل القرارات الوزارية الخاصة بتنمية قيم الانتماء والمواطنة وتحقيق الانضباط المدرسى مثل القرار رقم (١٨) لسنة ٢٠١٣، والقرار رقم (٢١) لسنة ٢٠١٠، والقرار رقم (٢٣٤) لسنة ٢٠١٤.

٣-ضرورة توافر سمة العدل باعتبارها أبرز السلوكيات التى يجب توافرها فى القائد التربوى.

٥-ايجاد مناخا مدرسيا صحيا مشبعا بالفهم والتقدير للاخر المختلف قائما على المساواة وعدم التمييز بين مشجعا على التعايش مع الاخر المختلف.

٣-المقررات الدراسية:

تمثل المقررات الدراسية أهمية كبرى لاكساب الخبرات والثقافات المختلفة حيث إن هذه المناهج بمنزلة الوعاء الذي تصب فيه المجتمعات أهدافها التربوية فلا يجب أن تترك التربية للمواطنة للمصادفة بل

يجب أن تكون هدفا رئيسيا للتعليم، ويجب أن يتم تدريس التربية للمواطنة بشكل منتظم ابتداء من مرحلة رياش الأطفال وحتى التعليم العالي الجامعي سواء كوحدات أو كأنشطة أو كجزء من المقررات.

ولكي تسهم المقررات الدراسية في غرس قيم المواطنة لدى التلاميذ فيجب أن:

١-مراعاة خصائص المرحلة العمرية عند تضمين قيم المواطنة فى المقررات الدراسية .

٢-تضمين قيم المواطنة بشكل واضح وصريح وليس بشكل ضمنى.

٣-ضرورة تقديم محتوى دراسي متوازن يشتمل على القيم السياسية والاقتصادية والاجتماعية ويقدمها بتوازن ضمن الصفوف والمراحل الدراسية المختلفة.

٤-الربط بين أهداف وموضوعات المقررات الدراسية واحتياجات المجتمع.

٤-الأنشطة المدرسية:

للأنشطة دورا هاما في بناء الانسان المواطن الذي تقع عليه أعباء النهوض الحضاري وبناء الأوطان عن طريق توفير بيئة صفية مناسبة للتلاميذ لتنمية ميولهم واتجاهاتهم.

ولكي تسهم الأنشطة في غرس قيم المواطنة لدى التلاميذ يجب أن:

١-مراعاة خصائص المرحلة العمرية عند التخطيط للانشطة التربوية والبرامج الدراسية.

٢-تفعيل الأنشطة التربوية داخل المدارس كى لاتصبح مجرد حبر على ورق.

٣-تدعيم الأنشطة باعتبارها متطلباً اساسياً لترسيخ قيم المواطنة وليس عملاً هامشياً.

٤-الأهتمام بالأنشطة ذات الطابع السياسى " كالبرلمان المدرسى والاتحادات الطلابية والمناظرات" خاصة فى الصف السادس كون خصائص المرحلة تساعد على ذلك .

(٧)ضمانات تحقيق أهداف التصور المقترح:

- ثورة ٢٥ يناير وما تمثله من رغبة قوية في التغيير والاصلاح الشامل للمجتمع المصري ومحاولة استشراف الطريق نحو امتلاك آليات للانطلاق الواعي المنهج سياسيا وثقافيا واقتصاديا وتعليميا.

- وجود الإرادة السياسية والشعبية في التغيير وفق أسس علمية.

- الاستفادة من كل مؤسسات الدولة في الارتقاء بالمنظومة التعليمية معلمين وقيادة وإدارة بما يتناسب مع التغيرات التي أوجدتها ثورة ٢٥ يناير.

- إحداث تغيرات أساسية في المقررات الدراسية بما يتناسب مع التغيرات التي أوجدتها ثورة ٢٥ يناير.

تعقيب:

ومما سبق يتأكد أهمية تنمية قيم المواطنة لدى أطفالنا لمواجهة التهديدات التي تواجهنا سياسياً و ثقافياً واجتماعياً عقب ثورة ٢٥ يناير مما يجعل تعزيز ثقافة المواطنة وتنميتها خاصة في تلك المرحلة التاريخية الهامة من تاريخ الامة، قضية قومية لا يمكن التنازل عنها وأن هناك حاجة ماسة لتعليم معارف ومهارات وقيم خاصة بالمواطنة في جميع مراحل تكوين الانسان بدءا من مراحل التكوين الأولى للطفل مرورا بجميع المراحل التعليمية،ولما كانت التجربة الانسانية تشير إلى أن أي مشروع نهضوي لابد أن يرتكز على امتزاج وتداخل عمليتي التغيير السياسي وجهود التنمية الاجتماعية والاقتصادية، ويُعد التعليم مفتاح هذا المشروع النهضوي مما يعني أن المؤسسة التعليمية ليست معنية فقط بنقل المعلومات والمعارف للتلاميذ انما معنية بالدرجة الأولى بترسيخ الوعي بقيم المواطنة لدى الأفراد حيث أن ذلك هو الضمان الوحيد للحفاظ على أي انجاز مستقبلي وتجديد روح الثورة.

المراجع

١. إيناس إبراهيم حويل, " الاتجاهات المعاصرة فى التربية للمواطنة لدى تلاميذها فى ضوء بعض الخبرات الأجنبية " **المؤتمر الدولى السادس لمعهد الدراسات التربوية : جامعة القاهرة بعنوان" التعليم فى مطلع الالفية الجديدة : الجودة- الاتاحة- التعلم مدى الحياة** ، فى الفترة من ١٥-١٦ يوليو٢٠٠٩, ص ص ٣-٤٢.

٢. احمد زينهم نوار، مظاهر القوة الاخلاقية لثورة ٢٥ يناير وانعكاساتها التربوية"، **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، العدد ٢١٢ أكتوبر ٢٠١٢، ص ص ١٦٧- ١٧١.

٣. احمد عبد الله الصغيرالبنا، " تصور مقترح لدور المدرسة في تربية تلاميذها للمواطنة العالمية في ضوء التوجهات العالمية (دراسة تحليلية)" **مجلة التربية** تصدرعن كلية التربية: جامعة اسيوط ، المجلد الثامن والعشرون، العدد الثاني، ابريل ٢٠١٢، ص ص ٨٤- ١١٦.

٤. أحمد عزت جبر, **تنشيط الدماغ عند الأطفال خمسة وثلاثون نشاط لغرس القيم عندالأطفال** ، عمان: دار الحامد للنشر,٢٠١٣ .

٥. بهاء الدين عربي محمد عمار, "دور التعليم الثانوي الخاص في تعزيز الانتماء الوطني لدى طلابه"، رسالة ماجستير، كلية التربية :جامعة اسيوط، ٢٠٠٩، ص ٤٠ .

٦. حامد عبد السلام زهران, **" علم نفس النمو"الطفولة والمراهقة"**, القاهرة : عالم الكتب,ط١٩٩٥,٥ .

٧. خالد بن ناصر العوهلي: "مدى توافر قيم المواطنة ومفاهيمها في كتب التربية الوطنية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين"، **مجلة دراسات في التعليم العالي**، تصدر عن مركز تطوير التعليم الجامعي: جامعة اسيوط، العدد (٧) يوليو ٢٠١٤، ص ص ١٦١- ١٩٢.

٨. زياد بركات, ليلي على ,"مظاهر المواطنة المجتمعية فى المقررات الدراسية فى العلوم الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين" **ورقة بحث علمية مقدمة الى المؤتمرالعلمي الرابع جامعة جرش الأهلية " التربية والمجتمع الحاضر والمستقبل** " المنعقد بتاريخ ٢٩-٣١ د.ت, ص ٦.

٩. سامي فتحي عمارة: دور استاذ الجامعة في تنمية قيم المواطنة لمواجهة تحديات الهوية الثقافية، **مجلة مستقبل التربية العربية** (أسد)، المجلد ١٧، العدد ٦٤، يونيه ٢٠١٠، ص ص ٥ – ١١١.

١٠.سعيد إسماعيل القاضى ،**أصول التربية الاسلامية** , القاهرة , عالم الكتب, ٢٠٠٢.

١١.سعيد عبد المعز , **القصة وأثرها فى تربية الطفل** , القاهرة : عالم الكتب , ٢٠٠٦ , ص ١٨.

١٢.شيماء مكي " فاعلية وحدة مقترحة في مقرر التاريخ في ضوء ابعاد ثورة ٢٥ يناير لتنمية أسس المشاركة السياسية والانتماء الوطني لدى تلاميذ الصف الأول الاعدادي " رسالة ماجستير، كلية التربية: جامعة أسيوط،٢٠١٤.

١٣.صفاء صفوت محمد عبد المولى،" الدور التربوي- النفسي والاشباعات المتحققة من التعرض لبعض وسائل الاعلام وتأثيره على النسق القيمي للطفل المصري"، رسالة ماجستير، كلية التربية : جامعة اسيوط، ٢٠١٤.

١٤.صفـــاء محمـد علـي، **رؤى معاصرة في تدريس الدراسات الاجتماعية**، القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٨، ص٣٧.

١٥.ضيـــاء الديـــن زاهـــر، **توظيف المعلومات في ثقافة الاجيال العربية**، القاهرة: الدار العربية، ٢٠١٣.

١٦.ظـــافـر يوســف" أثر ثورة ٢٥ يناير كانون ثاني على القضية الفلسطينية، رسالة ماجستير"، كلية الدراسات العليا: جامعة النجاح، نابلس، فلسطين، ٢٠١٢.

١٧.عبـد الله السيـد عبد الجـواد ، **المؤشرات التربوية واستخدام الرياضيات في العلوم الإنسانية** ، أسيوط :مكتبة جولدن فنجرز، ١٩٨٣م.

١٨.عبـد الـودود مكـرم، **القيم ومسئوليات المواطنة رؤية تربوية**، القاهرة: دار الفكرالعربي، ٢٠٠٤.

١٩."الدور الخلقي لمعلم المرحلة الثانوية في مصر (من وجهة نظر عينة من المعلمين والموجهين)، **مجلة دراسات تربويـة** تـصدر عن رابطة التربية الحديثة , المجلد التاسع , جزء التاسع والخمسون , ١٩٩٣ م.

٢٠.عصـام الديـن هـــلال وآخـــرون, **التربية وقضايا العصر** , القاهرةالانجلو المصرية , ٢٠١٠.

٢١.عصام توفيق قمر , "دور الأنشطة التربوية فى مواجهة المشكلات السلوكية لدى طـلاب المرحلـة الثانويـة ", **مجلـة مـستقبل التربية العربية** , المجلد الثامن , العدد الخامس والعشرون , ٢٠٠٢ , ص ٢٦٥.

٢٢.علـى أحمـد الجمـل , **القيم و مناهج التاريخ الأسلامي** , القاهرة, عالم الكتب ,ط١٩٩٧,٩.

٢٣.علـي رشـاد، **شخصية المعلم وأداؤه في ضوء التوجهات الاسلامية في التربية**، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٩٧.

٢٤.فـــؤاد البهـي السيـد ,**علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشرى**, القاهرة: دار الفكر العربي, ط ٣, ٢٠١١.

٢٥.كريمـان بديـــر, **الأسس النفسية لنمو الطفل** , القاهرة , دار الميسرة للنشر,٢٠٠٧.

1)Bryony Hoskinsa, Jan German Janmaata and Ernesto Villalbab: "Learning Citizenship through Social participation outside and inside School international , multilevel Study of young People's learning of Citizenship"; **British Educational Research Journal ;**Vol 38; No 3, June 2012 PP. 419- 440 **.**

2) Naboth H. A. Nwafor ,Uzoma J **Nwog**u; Citizenship and Citizenship Education Challenges In Nigeria: A critical Appraisal" International Journal; of Academic Research Vol:4;No. 6 ; November 2012; PP 192-197.

استخدام برنامج حاسب آلى متعدد الوسائط فى تحسين مهارات التواصل غير اللفظى لدى الأطفال الصم

أ.د. ماجدة هاشم بخيت*

د.لمياء أحمد محمود كدوانى**

أ. رشا عبد الهادى أحمد سيد الحباك***

ملخص

هدف الدراسة : تحسين بعض مهارات التواصل غير اللفظى (الإستقبالية – التعبيرية) لدى الأطفال الصم .

مجموعة الدراسة : اقتصرت مجموعة الدراسة الحالية على مجموعة مكونة من (٢٠) طفلا وطفلة من الأطفال الصم بمعهد الأمل الإبتدائى بنين للصم وضعاف السمع بمدينة أسيوط فى الفصل الدراسى الثانى من العام الدراسى ٢٠١٥/٢٠١٦

أدوات الدراسة : لتحقيق هدف الداسة تم إعداد الأدوات التالية:

١-قائمة بمهارات التواصل غير اللفظى المصور للأطفال الصم .

٢-برنامج حاسب آلى متعدد الوسائط .

٣-مقياس مهارات التاوصل غير اللفظى المصور للأطفال الصم .

٤-دليل المستخدم (المعلمة / المعلم)

نتائج الدراسة : توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين رتب متوسطى درجات مجموعة الدراسة فى التطبيق القبلى والبعدى لصالح مجموعة الدراسة ، مما يدل على فعالية البرنامج .

* أستاذ الفئات الخاصة وعميد كلية رياض الأطفال-كلية رياض الأطفال -جامعة أسيوط.

** مدرس بقسم العلوم التربوية-كلية رياض الأطفال -جامعة أسيوط

*** معلم أول إلكترونيات وكمبيوتر-بمدرسة منفلوط الثانوية الصناعية المشتركة.

The effectiveness of multimedia computer program to improve some nonverbal communication skills which the deaf children have.

Abstract

Study Aims: Improving some nonverbal communication skills which the deaf children have (Receptive-Expressive).

Study Group: the recent study group Confined to group which consists of (20) deaf children in the Al-Amal primary institute for deaf and hearing-impaired children in Assuit in second term of 2015/2016.

Instruments of the study: to achieve the aim of the study, the following instruments had been prepared:

- List of illustrated nonverbal communication skills for deaf children.
- Multimedia computer program.
- Measurement of illustrated nonverbal communication skills for deaf children.
- User guide (teacher).

Study results: The study results were as follow: The existence of significant differences between the average statistical degrees of study group on after and before applications for the study group, thus this indicates to the effectiveness of the program.

مقدمــة :

أنعم الله سبحانه وتعالى على الفرد الإنسانى بمجموعة من الأنظمة والأجهزة الحسية لمساعدته على الإحساس بالمثيرات من حوله وإدراك وفهم ما يحيط به ، فحاسة السمع تمثل همزة الوصل بين الإنسان والعالم المحيط به ، فالسمع يعتبر مع باقى الحواس نافذة الإنسان على العالم الخارجى ، وبدونها لعاش الإنسان فى ظلمة مطبقة وصمت رهيب ويكون معزولا عن الحياة . **"عبد المطلب القريطى " (٢٠٠٥، ٢٩٧)** ، ولذلك ترى" **ايمان كاشف "(٢٠٠٩، ٣٤)** أن أى قصور فى حاسة السمع يؤدى إلى فقدان الفرد عملية التواصل والتفاعل مع كافة جوانب البيئة المحيطة به .

ويضيف "**عادل عبد الله" (٢٢٣،٢٠٠٤)** أن أخطر ما يترتب على الإعاقة السمعية هو عدم إستطاعة الطفل المشاركة الإيجابية فى عملية إكتساب اللغة اللفظية التى تعد أكثر أشكال الإتصال والتفاهم بين الناس ، مما يؤدى إلى ظهور آثار سلبية واضحة على الفرد وعلى جوانب شخصيته وبشكل عام تؤثر الإعاقة السمعية على الفرد عقليا وانفعاليًا واجتماعيًا و لغويًا وجسميًا وحركيًا وكذلك تجعله فى حاجة إلى تعلم طرق وأساليب خاصة للتواصل كى يتغلب على تلك الآثار الناجمة، ومن هذه الأساليب التواصلية (التدريب السمعى ، قراءة الشفاه، التواصل اليدوى ، التواصل الكلى) .

كما يشير" **إيهاب الببلاوى" (٤٣،٢٠٠٣)** أن الطفل ضعيف السمع لا يستطيع التعبير عن نفسه أو التواصل مع الأخرين بسبب إضطراب نطقه مما يؤدى به إلى الوقوع فى العديد من المشكلات التى من بينها تجنب المستمعين له وتجاهله أو الإبتعاد عنه بسبب صعوبة التواصل والتفاعل معه وعدم مقدرتهم على فهمه ومن ثم استجاباتهم له بصورة غير مناسبة ، مما يؤدى إلى حدوث حالة من الإرتباك بينهم وبينه مما يترتب عليه إخفاق الطفل أو فشله فى التوافق مع الآخرين أو ممارسة حياته الإجتماعية بشكل طبيعى، مما يؤدى به إلى الوقوع فى المشكلات النفسية . كالخجل والإحباط والإنطواء والقلق الإجتماعى وغيرها من الآثار النفسية والإجتماعية الأخرى.

كما يرى **"زياد كامل" (٢١٥،٢٠١٢)** إن حاسة السمع تعد واحدة من أهم الحواس التى يعتمد عليها الفرد فى تفاعلاته مع الآخرين أثناء مواقف الحياة المختلفة نظرا لكونها بمثابة الاستقبال المفتوح لكل المثيرات والخبرات الخارجية والتى من خلالها يستطيع الفرد التواصل مع الآخرين .

ولذلك أكد" عبد المطلب القريطى" (٢٠٠٥، ٣٣٥) على حاجة المعاقين سمعيا إلى تدريبهم على طرق التواصل الفعالة التى تتلائم ودرجة إعاقتهم بهدف تمكينهم من التعبير عن أفكارهم وحاجاتهم وتفاعلهم مع بعضهم البعض ومع الآخرين والإندماج فى الحياة الإجتماعية.

ويشهد الواقع منذ العقدين الأخيرين العشرين والحادى والعشرين تقدما هائلا فى المجالات العلمية والتكنولوجية وذلك بسبب العديد من الإختراعات فى مجالات شتى أهمها جهاز الحاسوب الذى تطور بشكل كبير جدا وهو جهاز إتصال ومرسل للرسائل وباحث عن المعلومات وكثير من المهمات الأساسية التى يقوم بها الحاسوب ولم يكن ميدان التربية والتعليم بمعزل عن هذا التقدم والتطور . فقد كان من الطبيعى أن يتأثر بهذا التطور التكنولوجى ويؤثر فيه بمستوى عالى من التفاعل المتبادل بينهما . "محمد أبو شقير ومجدى عقل "(٢٠١٠، ٦٥٠)

وترى "سماح مرزوق " (٢٠١٠، ٣٧٤) أن التطورات فى المجالين التربوى والتكنولوجى ساعدت فى زيادة الاهتمام بتقديم برامج تتناسب مع قدرات التلميذ الأصم عن طريق استخدام الكمبيوتر فى تعليم هذه

الفئة ، كونه يتميز بالإثارة والتشويق والتحفيز على التعلم ، خاصة وأن التلميذ الأصم يعتمد ويركز على البصر أكثر من باقى الحواس ، كما ذكر "ايهاب الببلاوى "(٢٠٠٥، ١٦) أن نتاج تلك التكنولوجيا ظهور نوع جديد من البرامج المتوافرة حاليا للأشخاص الذين يعانون من اضطرابات التواصل ، وذوى الإعاقة السمعية فأصبح الكمبيوتر قادرا على مساعدتهم على التواصل بطريقة أكثر فاعلية عن ذى قبل .

وأكدت ذلك "ماجدة عبيد "(٢٠١٠، ٤٨) أن التعليم أو التدريب بمساعدة الكمبيوتر يُعد من أهم وأفضل أساليب التدخل التى يمكننا أن نلجأ إليها فى سبيل إكساب الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة بصفة عامة والأطفال المعاقين سمعيا بصفة خاصة الكثير من المهارات اللازمة كى يتمكنوا من تحقيق التواصل مع الآخرين المحيطين بهم ، إذ يوفر وسيلة آمنة يمكن للطفل بموجبها أن يتفاعل ويتواصل مع بيئته المحيطة بما فيها ومن فيها حيث يقدم مواقف تحاكى الواقع فتعده بالتالى إلى الاندماج مع الآخرين فى الحياة ، لذا كان من واجب التربويين أن ينظروا فى كيفية توظيف الكمبيوتر فى التعلم .

وتعد الوسائط المتعددة من نتاج جهد المتخصصين فى هذا المجال والذى يعد من أفضل الجهود المستخدمة حديثا فى مجال التعليم والتعلم " السيد مرعى " (٢٠٠٩، ٦٩) .

فقد أكدت الكثير من الدراسات والبحوث على أهمية الوسائط المتعددة كاستراتيجية لإكساب الأطفال بعض المهارات فقد أوضحت نتائج دراسة "محمد عطا" (٢٠٠٧) فاعلية الوسائط المتعددة فى تنمية الذكاء الرياضى المنطقى والذكاء البصرى المكانى لدى طفل الروضة ودراسة "مسك العبسى" (٢٠٠٦) فى اكساب طفل الروضة بعض مفاهيم الإدراك المكانى ، كما أثبتت دراسة (2005) "Mary" فعالية الوسائط المتعددة فى تعليم الأطفال الصم وكذلك دراسة (2009) "Poobrasert" التى توصلت إلى فعالية نظام الوسائط المتعددة فى تدعيم تعليم الأطفال الصم ، كما أكدت دراسة (2013) "Nikolaraizi" دور التعليم عبر الوسائط المتعددة فى دعم الفهم القرائى ومحو الأمية البصرية لدى الأطفال الصم .

مشكلة الدراسة :

تشير أدبيات البحث في مجال الإعاقة السمعية إلى خطورة تأثيرها على الصم ، إذ تعوق عملية التعلم وإكساب المهارات والخبرات اللازمة لاستثمار ما قد يتمتع به من استعدادات وقدرات ربما لا يختلف فيها المعاق سمعيًا عن غيره من العاديين ، كذلك تحد من مشاركاته وتفاعلاته واندماجه في المجتمع الذي يعيش فيه ، كما تعوق نموه الانفعالي والعاطفي ، كما يصفه "عبد المطلب القريطي" بأن عالم المعاق سمعيًا عالم غريب بارد قاحل من أي معنى لأي صوت يدفعه للشعور ، أو لتفهم وتذوق مضمون ومغزى للظواهر الطبيعية والحوادث اليومية والقيم والعلاقات الاجتماعية ، يظل يحملق في ما حوله من مناظر تبدو له ساكنة غامضة محرومة من المقدرة على السؤال ، يعتريه شعور طاغ من الخوف دون جدوى نظرًا لعالم السكون المطبق من حوله ، وتشير "زينب محمود شقير" بأن الطفل المعاق سمعيًا عادة ما يواجه العديد من المواقف في الحياة تعوزه فيها وسيلة التخاطب مع أفراد المجتمع ، فيقف عاجزًا محبطًا ، وقد يتولد عن هذا الإحباط الاتجاهات العدوانية والعنف أو الميل إلى العزلة عن المجتمع العادي بسبب تميز الأصم بالتشكك في المجتمع الذي يعيش فيه ، أو قد يلجأ بعضه إلى الانحراف وارتكاب الجرائم الجنسية ، أو السرقة ، تحقيقًا لانتصار يخرج بعض إحباطاته . (نقلاً عن "ماجدة هاشم ، ٢٠٠٦") .

كما أشار "عبد المطلب" (٢٠٠١ ، ٣٣١) إلى أن غالبية البحوث التى اهتمت بدراسة خصائص المعاقين سمعياً العقلية واللغوية والانفعالية والتحصيلية إلى التأكيد على تأثير الإعاقة السمعية على خصائص النمو

لدى الأفراد لأهم وسائل الاتصال والتفاعل الاجتماعى وهى اللغة اللفظية ومن ثم صعوبة فهمهم للآخرين وفهم الآخرين لهم . كما يؤكد "طلعت منصور" (٢٠٠١) على أن الصمم إعاقة سمعية شديدة إلى درجة تعوق الطفل عن معالجة المعلومات اللغوية من خلال السمع ، سواء باستخدام أجهزة للتكبير الصوتي أم بدونها ، الأمر الذي يؤثر بشكل ضار على الأداء التربوي للطفل .

وأضاف **"مصطفى القمش وخليل المعايطة" (٢٠١٢، ١٠٢)** أن من الصعوبات التى تواجه الطفل المعاق سمعيا عند إلتحاقه بالمدرسة وتجعله ينفر منها فى أول عهده بها ما يتمثل فى أن الطفل يخلو ذهنه من الخبرات التى يحظى بها الطفل العادى عن إسمه مثلا وأسماء والديه وإخوته وأقاربه والحى الذى يسكن فيه وأسماء تلك الأشياء التى يستخدمها أو ما إلى ذلك من خبرات مختلفة بالإضافة إلى خوفه من الآخرين لعدم قدرته على فهمهم وعدم قدرتهم على فهمه من ناحية اخرى وبالتالى فانه يؤثر العزلة على التفاعل معهم أو الإشتراك فى أنشتطهم الإجتماعية .

وترى الدراسة الحالية أن هذه المشكلات يمكن التغلب عليها أو تخفيف ضغوطها من خلال برامج تساعد الأطفال الصم على كسر طوق العزلة من خلال الإنفتاح والتواصل مع الآخرين بحيث يصبح الطفل أكثر فاعلية تنعكس على أدائه اليومى ، ولكى يصبح التواصل فعالا ومؤثرا مع هؤلاء الأطفال المعاقين سمعيا فهم بحاجة إلى الفرصة لكى يمارسوا مهارات تواصل مناسبة . وعلى ذلك فتحسين مهاراتهم يحتاج إلى استخدام أساليب واستراتيجيات مناسبة وأن تكون فى سياق الحياة اليومية وتزويدهم بنماذج يحتذى بها لتقليدها فى التواصل وغيرها من العوامل التى تساعد على تحسين مهارات التواصل لديهم.

وتعتبر برامج الكمبيوتر متعدد الوسائط إذا ما أحسن توظيفها من أفضل أساليب التعلم لهذه الفئة نظرا لما توفره لهم من متعة وإثارة وإستغلال لحاسة البصر ، وذلك نظرا لخصائصها التى تتميز بها كمنظومة تعليمية كاملة تتكون من عدة وسائط تشمل النصوص المكتوبة والصوت المسموع والصور والرسوم الثابتة والمتحركة ، وتعمل معا كوحدة وظيفية واحدة لتحقيق أهداف واضحة ومحددة .

ولذلك انبثقت مشكلة الدراسة الحالية من خلال ما يلــي :

١- **اطلاع الدراسة الحالية على بعض الدراسات السابقة فى مجال الإعاقة السمعية وخاصةً الأطفال الصم كالدراسات التي تناولت علاقة مشكلة التواصل ببعض المشكلات السلوكية والانفعالية لديهم كنتائج دراسات كل من** "ماجدة بخيت" (٢٠٠٦) ، ودراسة "ماجدة جلالة" (٢٠٠٩)، ودراسة "ماجدة عبيد" (٢٠١٠) ، ودراسة "يامن الجهنى" (٢٠١٣) .

ثانيا : الإطلاع على بعض الدراسات فى مجال تنمية مهارات التواصل لدى الأطفال المعاقين سمعيا للتعرف على أنسب طرق التواصل المستخدمة مع الأطفال الصم ، فبعض الدراسات أثبتت فاعلية استخدام أساليب التواصل اللفظى فى تنمية بعض الجوانب منها: دراسة "عبير أمين" (٢٠٠٦) ، "أمينة عثمان" (٢٠١١) ، ودراسة "هدى سيف الدين" (٢٠١٣) .

كما أن بعض الدراسات أثبتت فاعلية أسلوب التواصل الكلى مع الأطفال المعاقين سمعيًا منها دراسة "مرفت إبراهيم " (٢٠١٠) .

وهناك دراسات أخرى أكدت على أهمية استخدام أسلوب التواصل غير اللفظى كأسلوب فعال للتواصل خاصة مع الأطفال الصم ، من هذه الدراسات دراسة "على حنفى" (٢٠٠٧) ، ودراسة "رامى نتيل وآخرين" (٢٠٠٧) ، ودراسة "إيمان كاشف" (٢٠٠٩) ودراسة "مصطفى رفاعى" (٢٠١٣) .

واختلفت الدراسة الحالية عن هذه الدراسات في أنها استخدمت برنامج حاسب آلي متعدد الوسائط لتحسين مهارات التواصل غير اللفظي للأطفال الصم .

ثالثاً : الاطلاع على الدراسات السابقة التى تناولت تكنولوجيا الوسائط المتعددة فى مجال تعليم الأطفال العاديين بشكل عام والأطفال الصم بوجه خاص :

فمن الدراسات التي أثبتت فعالية استخدام برامج الحاسب الآلي متعدد الوسائط مع الأطفال العاديين دراسة "محمود الحفناوى" (٢٠٠٨) ، ودراسة "أزهار حسن" (٢٠١٠) ، ودراسة "أسماء عبد الواحد" (٢٠١٢) ،ودراسة "دعاء عبد الغنى" (٢٠١٣)، ودراسة "سومية على" (٢٠١٤)، ودراسة "شيماء خليل" (٢٠١٥) .

أما الدراسات التي تناولت مدى فاعلية تعليم الأطفال الصم باستخدام الوسائط المتعددة في تنمية وتحسين بعض المهارات المختلفة دراسة أمل شاهين (٢٠٠٣) ، ودراسة (2005) "MARY" في تحسين بعض مهارات التواصل من خلال برامج الكمبيوتر كاستخدام المديولات التعليمية فى تحسين مهارات التواصل اللغوى والإجتماعى للطفل الأصم ودراسة "رحاب شومان" (٢٠٠٥) فى زيادة الحصيلة اللغوية لدى مجموعة من الأطفال الصم ، ودراسة "زينب بندارى" (٢٠٠٩) فى تنمية مهارات التواصل لدى الأطفال المعاقين سمعياً، وودراسة "ماهر شرداقة وابراهيم الزريقات" (٢٠١٠) لتنمية اللغة التعبيرية لدى مجموعة من الأطفال ذوى الإعاقة السمعية، ودراسة "محمود ملكاوى وإبراهيم أبو عليم" (٢٠١٠) لتدريب النطق بالطريقة اللفظية لضعاف السمع فى مرحلة رياض الأطفال ، ودراسة "أسماء عطية" (٢٠١٢) لشرح مهارات تشغيل واستخدام الحاسب الآلى، ودراسة "رباب منصور" (٢٠١١) فى تعلم مهارات الاتصال في مادة اللغة الإنجليزية لدى الأطفال الصم ، ودراسة "مصطفى رفاعى" (٢٠١٢) فى تعليم الأطفال العاديين لغة الإشارة الوصفية بهدف دمجهم مع أقرانهم الصم فى أثناء ممارسة الأنشطة الصفية ، ودراسة "نايف الثقفى" (٢٠١٢) فى تحسين بعض المهارات الأكاديمية لدى الأطفال ذوى الإعاقة السمعية ، ودراسة "سماء على" (٢٠١٣) فى تنمية مهارات استخدام الحاسب الآلى للمعاقين سمعياً ، ودراسة "رباب الباسل" (٢٠١٤) فى تنمية مهارات الإتصال لدى تلاميذ الصم وضعاف السمع في المرحلة الإعدادية .

واختلفت الدراسة الحالية مع هذه الدراسات في أنها استخدمت برنامج حاسب آلي متعدد الوسائط في تحسين بعض مهارات التواصل غير اللفظي لدى الأطفال الصم تتراوح أعمارهم من ٦ : ٨ سنوات .

وهذا ما دعا إلى عقد عدة مقابلات شخصية مع معلمي ومعلمات الأطفال الصم وكذلك الأخصائيين النفسيين بمعهد الأمل الابتدائي بنين للصم وضعاف السمع فى الصفوف الأولى وأيضا بعض الموجهين والمختصين فى التربية الخاصة فى مجال الإعاقة السمعية للتعرف على أهم الصعوبات التى تواجه الطفل الأصم فى السنوات الدراسية الأولى ، وجاءت نتائج هذه المقابلات بأن الأطفال يعانون من جملة مشكلات تتمثل فى افتقارهم إلى مهارات التعبير عن ذواتهم وصعوبة فهم الآخرين لمطالبهم واحتياجاتهم خلال عملية التكيف داخل المدرسة ، وهذا يرجع إلى أن كل أسرة تستخدم إشارات معينة للتواصل مع طفلها الأصم ، هذه الإشارات تختلف عن الإشارات التى يستخدمها معلميهم والمحيطين بهم فى المدرسة الأمر الذى ينعكس على صعوبة التواصل والتى تؤدى أحيانا إلى الاضطرابات السلوكية المتمثلة فى الإحباط والعزلة وصعوبة الاختلاط بالآخرين. وتأكيداً على وجود مشكلة التواصل لدى هؤلاء الأطفال قامت الباحثة بإعداد استبانة لإستطلاع آراء معلمى الأطفال الصم وعددهم ١٥ ، وقد اتفق أكثر من ٨٤% من معلمي الأطفال الصم على افتقار هؤلاء الأطفال لمهارات التواصل التي تساعدهم على التواصل الفعال مع معلميهم والمحيطين بهم ، وذلك للتعرف

على أهم مهارات التواصل (الاستقبالية – التعبيرية) لتضمينها في برنامج حاسب آلي متعدد الوسائط لتحسين مهارات التواصل غير اللفظي للأطفال الصم من خلال اللعب والتعلم والابتكار والتواصل مع الآخرين.

ولذلك تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة التالية :

١) ما مهارات التواصل غير اللفظى التى ينبغى توافرها لدى الأطفال الصم ؟

٢) ما التصور المقترح لبرنامج الحاسب الآلى متعدد الوسائط لتحسين مهارات التواصل غير اللفظى لدى الأطفال الصم ؟

٣) ما فعالية برنامج حاسب آلى متعدد الوسائط لتحسين مهارات التواصل غير اللفظى لدى الأطفال الصم قبل وبعد تطبيق البرنامج ؟

٤) ما فعالية برنامج حاسب آلى متعدد الوسائط لتحسين مهارات التواصل غير اللفظى لدى الأطفال الصم بعد مرور شهر من التطبيق البعدي للبرنامج ؟

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية الى :

١) إعداد مقياس لبعض مهارات التواصل غير اللفظى للأطفال الصم .

٢)إعداد برنامج حاسب آلى متعدد الوسائط يتناسب مع خصائص الأطفال الصم بهدف تحسين مهارات التواصل غير اللفظى التى يحتاج إليها كل طفل أصم فى حياته اليومية لتحقيق التواصل مع الآخرين بفهمهم له وفهمه لهم .

٣)التحقق من فعالية البرنامج المقترح فى تحسين مهارات التواصل غير اللفظى لدى الأطفال الصم قبل وبعد تطبيق البرنامج .

٤) التحقق من فعالية البرنامج المقترح في تحسين مهارات التواصل غير اللفظي لدى الأطفال الصم بعد مرور شهر من التطبيق البعدي .

٥)مساعدة المعلمين والأخصائيين النفسيين والاجتماعيين بكيفية التواصل مع الأطفال الصم من خلال استخدام الحاسب الآلي الذي يشرح لغة الإشارة .

أهمية الدراسة:

تتلخص أهمية الدراسة الحالية فى :

١) تأتي الدراسة الحالية مسايرة للاهتمام المتزايد على المستوى الدولي والمحلي بالاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة ولا سيما الطفل الأصم الحاضر الغائب (حاضر بجسده ولكنه غائب عن التواصل معهم) .

٢) مساعدة الطفل الأصم على تحسين مهارات التواصل لديه والتى تساعده على زيادة قدرته على التعبير عن مشاعره وآراءه وبالتالى الإندماج فى الحياة الإجتماعية والتفاعل مع الآخرين.

٣)التغلب على الصعوبات التى تواجه المعلمين فى التواصل مع الطفل الأصم عند انتقاله من المنزل الى المدرسة .

٤)تنمية مهارات التواصل غير اللفظى لدى الأطفال الصم لما تلعبه هذه المهارات من دور هام فى عملية إكسابهم خبرات ومهارات تعد ضرورية بالنسبة لعملية التواصل .

٥)توجيه أنظار المهتمين بالفئات الخاصة والمشرفين والمعلمين بتوظيف واستخدام توظيف برامج الحاسب الآلى فى تنمية مهارات التواصل التى يحتاج إليها الأطفال الصم في التعامل معهم .

٦) إدخال الأطفال الصم دائرة إهتمام الدراسات المستقبلية المتطورة.

٧) تقديم الدراسة الحالية مقياسًا لبعض المهارات غير اللفظية المصورة بأبعاده المتعددة تمكن للمهتمين بالمعاقين سمعيًا استخدامه .

٨)تقديم الدراسة الحالية دليلاً إرشاديًا لمستخدم البرمجية للمعلمين والمعلمات مع الأطفال الصم الذي يتناول المنهج المطور (حقي ألعب وأتعلم وأبتكر) .

حدود الدراسة :

تقتصر الدراسة الحالية على الحدود التالية :

الحدود البشرية: مجموعة من الأطفال الصم بمعهد الأمل للصم وضعاف السمع بأسيوط تتراوح اعمارهم من (٦-٨) سنوات .

الحدود المكانية:

تم تطبيق البرنامج فى معهد الأمل للصم وضعاف السمع بأسيوط .

الحدود الزمانية :

تم تطبيق أدوات الدراسة فى العام الدراسى ٢٠١٦/٢٠١٥

الحدود الموضوعية :

اقتصرت الدراسة الحالية على تحسين مهارات التواصل غير اللفظى وهي :

١ - الإستقبالية، والتي تضمنت فيها المهارات الفرعية التالية: (التمييز البصري، التذكر البصري، إدراك العلاقات بين المجموعات، إدراك مفهوم الأعداد، إدراك مفهوم الأحجام والأطوال، إدراك مفردات الحركة الأساسية، التوسع الاستبقالي).

٢ - المهارات التعبيرية، وتتضمن المهارات الفرعية التالية: (التعبير عن أجزاء الجسم، التعبير عن الألوان، التعبير عن الانفعالات، التعبير عن المهن وأدواتها، التعبير عن وظائف الأشياء المستخدمة في الحياة اليومية، التعبير عن مفردات الحركة الأ ساسية، التعبير عن الأحجام والأطوال، التعبير عن مفهوم العدد، التعبير عن البيئة المحيطة، التوسع التعبيري) التى تضمنها برنامج الحاسب الآلى متعدد الوسائط .

اعداد مواد وأدوات الدراسة :

قامت الباحثة بإعداد مواد والأدوات التالية :

١- مواد الدراسة :

أ - قائمة بمهارات التواصل غير اللفظى اللازمة للأطفال الصم .

ب - برنامج حاسب آلى متعدد الوسائط لتحسين مهارات التواصل غير اللفظى .

ج - دليل إرشادى لمستخدم البرمجية (المعلمة / المعلم).

٢- أدوات الدراسة :

أ – مقياس مهارات التواصل غير اللفظى المصور للأطفال الصم .

مصطلحات الدراسة:

الفعالية : Effectiveness

يعرف **"محمد السيد الكسبانى" (٤٨،٢٠١٠)** الفعالية بالقدرة على تحقيق النتيجة المقصودة وفق معايير محددة مسبقا أو هى القدرة على إنجاز الأهداف والمدخلات لبلوغ النتائج المرجوة والوصول إليها بأقصى حد ممكن .

وتعرف الدراسة الحالية الفعالية بأنها قياس حجم التحسن فى مهارات التواصل الإستقبالية والتعبيرية لمجموعة الدراسة نتيجة تطبيق برنامج حاسب آلى متعدد الوسائط قائم على إستخدام لغة الاشارة وأبجدية الأصابع ويقاس بمقياس مهارات التواصل غير اللفظي المصور للأطفال الصم.

برنامج حاسب آلى متعدد الوسائط:a computer program to multimedia

عرفه **" نبيل جاد عزمى" (٢٠١١، ١٠)** بأنها برامج الكمبيوتر التى تتكامل فيها عدة وسائط للاتصال مثل النص ، والصوت والموسيقى ، والصور الثابتة ، والمتحركة ، والرسوم الثابتة ، والمتحركة والتى يتعامل معها المستخدم بشكل تفاعلى

الوسائط المتعددة :

يعرفها "كمال زيتون" (٢٠٠٤ ، ٢٣٠) بأنها استخدام الكمبيوتر في عروض ودمج النصوص ، والرسومات والصوت والصورة ، بروابط وأدوات تسمح للمستخدم بالاستقصاء والتفاعل والابتكار والاتصال .

وتعرف الدراسة الحالية برنامج الحاسب الآلي متعدد الوسائط أنه يتكون من مجموعة من النوافذ تحتوي على النصوص المكتوبة والرسومات والصور الثابتة والمتحركة فى نظام متكامل يرتكز على لغة الاشارة وأبجدية الأصابع بهدف تحسين مهارات التواصل غير اللفظى (الإستقبالية والتعبيرية) للأطفال الصم .

مهارات التواصل Communication Skills:

يعرف **"عبد الحليم السيد" (٢٠٠٣، ١٧٣)** مهارات التواصل بأنها المهارات التى تشير إلى مختلف الطرق المستخدمة فى تبادل الأفكار والآراء والمعتقدات بين الأفراد من خلال الأساليب الشائعة مثل الكلام الشفهى واللغة المكتوبة والإشارات والايماءات وتشمل على:

- **مهارة الإرسال:** وتعبر عن قدرة الفرد فى توصيل المعلومات للآخرين لفظيا أو غير لفظى من خلال التحدث والحوار أو الإشارات .

- **مهارة الإستقبال :** وتعنى مهارة الفرد فى الإنتباه وتلقى الرسائل وإدراكها وفهم مغزاها والتعامل معها فى ضوئها .

التواصل غير اللفظى :Nonverbal Communication

تعرف **"سهير شاش" (٢٠١٤، ٢٣)** التواصل غير اللفظى بأنه الرمزية غير اللفظية التى تعتمد على تناقل الرسائل غير اللفظية كرموز تحمل معانى معينة لدى كل من المرسلين والمستقبلين . ويقسم التواصل غير اللفظى الى :

أ - لغة الإشارة: وتتكون من الإشارات البسيطة أو المعقدة التى يستخدمها الإنسان فى التواصل مع الآخرين.

ب - لغة الحركة او الإنفعال: وتتضمن جميع الحركات التى يأتيها الإنسان لينقل إلى غيره ما يريد من معان أو مشاعر.

ج - لغة الاشياء:- يقصد بها ما يستخدمه المرسل من الأدوات والحركات , للتعبير عن معان أو أحاسيس يريد نقلها للمتلقى .

وتعرف الدراسة الحالية مهارات التواصل وهي :

أ - مهارات التواصل الاستقبالية : ويقصد بها قدرة الطفل الأصم على الإنتباه إلى أى رسالة توجه إليه وفهمها وتنفيذها .

ب- مهارة التواصل التعبيرية : ويقصد بها قدرة الطفل الأصم على التعبير عن مشاعره وآرائه من خلال لغة الإشارة وأبجدية الأصابع.

الأطفال الصم : the deafness children

هم الأطفال الذين لا تقل درجة السمع عندهم عن (٧٠) ديسبل وهي تعيق مقدرة الطفل على فهم الكلام من خلال السمع (طلعت منصور ، ٢٠٠٢ ، ١٤) .

كما يعرف **"طارق عامر و ربيع محمد" (٢٠٠٨، ٣١)** الطفل الأصم بأنه الشخص الذى يعانى من فقدان حاسة السمع بدرجة تعوقه عن التواصل مع الآخرين إلا باستخدام طرق وفنيات خاصة تساعده على التواصل اعتماداً على حاسة الإبصار .

وتعرف الدراسة الحالية الأطفال الصم بأنهم الأطفال الذين يعانون فقدانا من السمع لدرجة تجعل من المستحيل عليهم فهم الكلام المنطوق مع استعمالهم المعينات السمعية أو بدونها ولكنهم يحتاجون فى تعليمهم إلى طرق تواصل خاصة مثل التواصل غير اللفظى عن طريق لغة الاشارة.

منهج الدراسة :

استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبى ذى المجموعة الواحدة والقياس القبلى والبعدى لفعالية برنامج حاسب آلى متعدد الوسائط فى تحسين بعض مهارات التواصل غير اللفظى لدى الأطفال الصم .

عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة الحالية من ٢٠ طفلا وطفلة من الأطفال الصم بمعهد الأمل الإبتدائى للصم وضعاف السمع بمدينة أسيوط للعام الدراسى ٢٠١٦/٢٠١٥ م.

فروض الدراسة:

١ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب متوسطي درجات الأطفال مجموعة الدراسة على مقياس مهارات التواصل غير اللفظى المصور قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق البعدى".

٢ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب متوسطي درجات الأطفال مجموعة الدراسة على مقياس مهارات التواصل غير اللفظى المصور في التطبيقين البعدي والتتبعي (بعد مرور شهر واحد من تطبيق البرنامج) ".

٣ - يوجد تأثير دال إحصائيا لبرنامج الحاسب الآلى متعدد الوسائط فى تحسين بعض مهارات التواصل غير اللفظى لدى الأطفال الصم"

نتائج الدراسة وتفسيرها :

أولا : بالنسبة للفرض الأول :

للتحقق من صحة الفرض الذي ينص على أنه " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب متوسطي درجات الأطفال مجموعة الدراسة على مقياس مهارات التواصل غير اللفظى المصور قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق البعدى".** تم استخدام اختبار ويلكوكسون للعينات اللابارامترية للأزواج المرتبطة من خلال البرنامج الإحصائي Spss، وجدول (١) يوضح ذلك:

جدول (١):متوسط ومجموع الرتب وقيمة Z ومستوى الدلالة للفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لدرجات الأطفال عينة الدراسة على مقياس مهارات التواصل غير اللفظى المصور

الأبعاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
مهارة التمييز البصرى	الموجبة	١٨	١٠,٥٠	١٨٩,٠٠	-٣,٩٥	٠,٠١
	السالبة	٢	٢,٥	٥,٠٠		
مهارة التذكر البصرى	الموجبة	١٧	٩,٥	١٦١,٥	-٣,٩٢	٠,٠١
	السالبة	٣	٢,٦	٧,٨		
إدراك العلاقات بين المجموعات	الموجبة	١٦	٨,٧٤	١٣٩,٨٤	-٣,٨٩	٠,٠١
	السالبة	٤	٣,٢١	١٢,٨٤		
إدراك مفهوم الأحجام والأطوال	الموجبة	١٨	١٠,٢	١٨٣,٦	-٣,٨٨	٠,٠١
	السالبة	٢	٤,٢	٨,٤		
إدراك مفهوم الأعداد	الموجبة	١٩	٩,٦	١٨٢,٤	-٣,٩١	٠,٠١
	السالبة	١	٢,١	٢,١		
إدراك مفردات الحركة الأساسية	الموجبة	١٨	١٠,٣	١٨٥,٤	-٣,٩٠	٠,٠١
	السالبة	٢	٢,٥	٥		
التوسع الإستقبالى	الموجبة	١٧	١٠,٨	١٨٣,٦	-٣,٩٢	٠,٠١
	السالبة	٣	٢,٠١	٦,٠٣		
التعبير عن أجزاء الجسم	الموجبة	١٦	١٠,٨	١٧٢,٨	-٣,٨٤	٠,٠١
	السالبة	٤	٢,٦	١٠,٤		
التعبير عن الألوان	الموجبة	١٧	٩,٦	١٦٣,٢	-٣,٩٥	٠,٠١
	السالبة	٣	٢,٥	٧,٥		
التعبير عن الإنفعالات	الموجبة	١٨	٨,٦	١٥٤,٨	-٣,٩١	٠,٠١
	السالبة	٢	٢,٤	٤,٨		
التعبير عن المهن	الموجبة	١٧	١٠,٧	١٨١,٩	-٣,٩٠	٠,٠١
	السالبة	٣	٢,٦	٧,٨		
التعبير عن وظائف الأشياء المستخدمة فى الحياة اليومية	الموجبة	١٧	١٠,٩	١٨٥,٣	-٣,٨٩	٠,٠١
	السالبة	٣	٢,٨	٨,٤		
التعبير عن مفردات الحركة الأساسية	الموجبة	١٨	١٠,٢	١٨٣,٦	-٣,٨٨	٠,٠١
	السالبة	٢	٢,٥	٥		
التعبير عن الأحجام والأطوال	الموجبة	١٩	١٠	١٩٠	-٣,٨٧	٠,٠١
	السالبة	١	٣	٣		
التعبير عن مفهوم الأعداد	الموجبة	٢٠	١٠,٥	٢١٠	-٣,٩٢	٠,٠١
	السالبة	٠	٠	٠		
- التعبير عن البيئة المحيطة	الموجبة	١٨	٩,٨٧	١٧٧,٦٦	-٣,٩٠	٠,٠١
	السالبة	٢	٢,٥٤	٥,٠٨		
التوسع التعبيرى	الموجبة	١٧	٩,٤٧	١٦٠,٩٩	-٣,٨٦	٠,٠١
	السالبة	٣	٣,٦٥	١٠,٩٥		
المقياس	الموجبة	١٨	٩,٥٤	١٧١,٧٢	-٣,٨٨	٠,٠١
	السالبة	٢	٢,٥٤	٥,٠٨		

يتضح من جدول (١) ما يلي:

- توجد فروق بين رتب متوسطي درجات أفراد الأطفال عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لأبعاد مقياس مهارات التواصل غير اللفظي المصور للأطفال الصم، وذلك عند مستوى دلالة ٠.٠١، لصالح التطبيق البعدي ، مما يؤكد صحة الفرض الأول من فروض الدراسة الحالية ، وهذا يبرهن على فاعلية برنامج الحاسب الآلى متعدد الوسائط ذلك فى تحسين بعض مهارات التواصل غير اللفظى (الإستقبالية) فمن الجدول السابق يتضح :

١ - فعالية البرنامج في تحسين مهارة (التمييز البصري) لدى أطفال مجموعة الدراسة ، وقد ساعد احتواء البرنامج على شاشات للمحتوى جذبت انتباه الطفل وزادت من دافعيته لتعلم الأنشطة التي بداخلها، مما ساعد على إدراك أطفال المجموعة الاختلافات والتشابهات بين الصور المرئية من (حروف، أرقام، صور) .

- أيضًا من الجدول السابق يتضح فعالية البرنامج في تحسين مهارة (التذكر البصري) لدى أطفال مجموعة الدراسة، ويرجع هذا التحسين إلى خاصية المرونة التي تمتع بها البرنامج من حيث إمكانية عرض لقطات الفيديو الإشارية عدة مرات متتالية حسب حاجة أطفال المجموعة لتعلم الأنشطة مما زاد من تحسين الذاكرة البصرية لاستدعاء ما تم مشاهدته وتعلمه من قبل .

- أيضًا ساعد تصميم شاشات الأسئلة التي قدمت التعزيزات أو التغذية الراجعة الفورية للطفل على إثارة دافعية الطفل لأداء المهمة المطلوبة منه للحصول على التعزيز كما ساعد على الوقوف على مستوى إدراك وتعلم الطفل لكل جزء من أجزاء البرنامج.

- كما يتضح من الجدول السابق مهارة (إدراك العلاقات بين المجموعات) ويرجع ذلك لتنوع أنماط التفاعل داخل شاشات البرنامج ، مثل استجابة النقاط النشطة (كالضغط على حرف أو رقم أو صورة) واستجابة المنطقة المستهدفة (السحب والإسقاط) (Drag & Drop) وربطها بلقطات الفيديو الإشارية ساعد على توضيح الأنشطة وتوصيل الفكرة من النشاط إلى أطفال المجموعة وربط الصور بالمدلول الإشاري لها، ويتضح أيضًا من الجدول فعالية البرنامج في تحسين كل من المهارات الفرعية (إدراك الأحجام والأطوال) ومهارة (إدراك مفهوم الأعداد) ومهارة (إدراك مفردات الحركة الأساسية) وذلك من خلال توظيف البرنامج للصور الثابتة والمتحركة وربطها بلقطات الفيديو الإشارية بشكل جذاب ساعد أطفال المجموعة على إدراك الفروق بين الأحجام والأطوال والسرعة، حيث تعبر الصور تعبيرًا بصريًا عن الأشياء.

– أما بالنسبة لفعالية البرنامج في تحسين مهارة التوسع الاستقبالي، فترجع إلى استخدام البرنامج للفلاشات المتحركة ولقطات الفيديو، مما أدى إلى تبسيط المعلومات وتحسين قدرة الطفل على الفهم، وبالتالي تحسنت مهارة (التوسع الاستقبالي).

٢ – كما يتضح من الجدول السابق فعالية برنامج الحاسب الآلي متعدد الوسائط في تحسين مهارات التواصل التعبيرية حيث وفر البرنامج بيئة تعلم متنوعة ووفر مجموعة من البدائل والخيارات تمثلت في الحرية في عرض أنشطة كل جزء من أجزاء البرنامج والانتقال من جزء إلى آخر حسب احتياجات كل طفل من أطفال المجموعة .

أيضًا استخدام الفلاشات المتحركة ولقطات الفيديو الإشارية دفع الطفل إلى تقليل مترجمة الإشارة في أداء الإشارات الخاصة بكل محتويات الشاشة ، مما أدى إلى تحسن مهارات التواصل التعبيرية الفرعية (التعبير عن أجزاء الجسم، التعبير عن الألوان، التعبير عن الانفعالات، التعبير عن المهن، التعبير عن وظائف الأشياء المستخدمة فى الحياة اليومية، التعبير عن مفردات الحركة الأساسية، التعبير عن الأحجام والأطوال، التعبير عن مفهوم الأعداد، التعبير عن البيئة المحيطة، التوسع التعبيري) .

تفسير النتائج المتعلقة بالفرض الأول :

أوضحت نتائج اختبار صحة الفرض الأول أن استخدام برنامج الحاسب الآلى متعدد الوسائط للأطفال الصم أدى إلى تحسين مهارات التواصل غير اللفظى لديهم ويرجع ذلك إلى ثلاثة أسباب رئيسية هى :

١- استخدام الوسائط المتعددة كمستحدث تكنولوجى وبديل عن الطرق التقليدية فى تحسين مهارات التواصل غير اللفظى لدى الأطفال الصم :

كان لإستخدام برنامج الحاسب الآلى متعدد الوسائط أثر إيجابى فى تزويد الأطفال ببعض مهارات التواصل غير اللفظى بطريقة تجعل الأطفال الصم منتبهين لما يُعرض عليهم من معلومات مما أدى إلى زيادة تفاعل الأطفال وجذب انتباههم ، وذلك لأن البرنامج يُمثل شكلا جديدا من أشكال التعلم غير المألوفة بالنسبة لهم، وباعتباره يحتوى على مجموعة من المثيرات كالصور الثابتة والمتحركة ولقطات الفيديو وطريقة العرض مما شجع الأطفال على التفاعل مع محتوى شاشات البرنامج وبالتالى أدى إلى تحسن مهارات التواصل غير اللفظى (الإستقبالية – التعبيرية) لديهم . تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من:

"أمل شاهين" (٢٠٠٣) والتى أثبتت أن الاستخدام الأمثل لتكنولوجيا التعليم والمساهمة فى تطوير المناهج المقدمة للأطفال الصم يساعد فى تحسين مهارات التواصل اللغوى والإجتماعى لديهم.

دراسة "رحاب شومان" (٢٠٠٥) والتى استخدمت الوسائط المتعددة فى بناء قاموس الكترونى للإتصال غير اللفظى كطريقة مناسبة لتعليم الأطفال الصم الأبجدية الإشارية لمساعدتهم على زيادة الحصيلة اللغوية وتكوين جمل صحيحة وكذلك دراسة (رباب الباسل، ٢٠١٤) التى استخدمت قاموس الكترونى بلغة الإشارة لتنمية مهارات الإتصال لدى الأطفال الصم وضعاف السمع.

دراسة "وفاء يس" (٢٠٠٨) والتى طوعت برنامج الحاسب الآلى كوسيلة تكنولوجية حديثة لتنمية الإستعدادا اللغوى للقراءة لدى الأطفال ضعاف السمع . كما أوصت بعمل دراسات مقارنة بين الطريقة الشفوية – التى استخدمتها – وبين الطريقة الإشارية فى تعليم الأطفال المعاقين سمعيا ، ودراسة "زينب بندارى" (٢٠٠٩) والتى برهنت على فعالية استخدام برامج الحاسب الآلى متعدد الوسائط كبديل للوسائل التعليمية التقليدية فى تنمية مهارات التواصل للأطفال الصم .

دراسة "ماهر شرداقة والزريقات" (٢٠١٠) و"محمود ملكاوى وابراهيم أبو عليم" (٢٠١٠) فى التأكيد على أهمية البرامج المحوسبة فى تعليم الأطفال ضعاف السمع فى مرحلة رياض الأطفال . و"نايف الثقفى" (٢٠١٢) فى التأكيد على أهمية استخدام الحاسب الآلى فى تحسين المهارات الأكاديمية لذوى الإعاقة السمعية .

دراسة "رباب منصور" (٢٠١١) والتى أثبتت فعالية الوسائط المتعددة فى تنمية مهارات التواصل لدى التلاميذ الصم .

ودراسة (2013) "Poobrasert" التي استخدمت تكنولوجيا الوسائط المتعددة فى تحفيز الطلاب الصم على التعليم مقارنة بالطرق التقليدية القائمة على الطباعة .

ودراسة "سماء على" (٢٠١٣) أثبتت فعالية التلميحات البصرية فى عروض الوسائط المتعددة فى تعليم الأطفال الصم مهارات استخدام برامج الحاسب الآلى .

٢ – تفعيل حاسة الإبصار لدى الأطفال الصم لتحسين مهارات التواصل غير اللفظى فى المرحلة العمرية الأولى :

فقد اعتمد برنامج الحاسب الآلى متعدد الوسائط على الربط بين حاسة الإبصار لدى الأطفال الصم كبديل لحاسة السمع وذلك باستخدام المواد البصرية من صور ثابتة ومتحركة ولقطات فيديو فى إكساب مهارات التواصل غير اللفظى (الإستقبالية) حيث يعتمد إكتسابها على الرؤية ، بالإضافة إلى تنمية جانب الأداء المهارى لمهارات التواصل غير اللفظى (التعبيرية) وتتفق هذه النتيجة مع الدراسات السابقة التالية :

دراسة (2005) "Mary" التى توصلت إلى فاعلية تقديم مجموعة من القصص على CD-ROM باستخدام الوسائط المتعددة بصيغة نصوص مطبوعة وصور ولغة إشارة فى تحسين القراءة لدى الأطفال الصم، دراسة "رحاب شومان" (٢٠٠٥) والتى وظفت الرسوم المتحركة داخل قاموس اليكترونى بهدف تنمية التحصيل الدراسى للأطفال الصم فى مادة اللغة العربية وبالتالى زيادة الإتصال غير اللفظى لديهم.

دراسة (2006) "Ming" التى قدمت برنامج وسائط متعددة شمل دمج مجموعة من الرسوم والصور ولقطات الفيديو لجعل القراءة أكثر متعة وإثارة بهدف تغيير اتجاهات الطلاب العاديين نحو كفاءة الصم للعمل، ودراسة (2013) "Nikolarizi" التى استخدمت برنامج وسائط متعددة شمل على النصوص ولقطات الفيديو بلغة الإشارة والصور والتى أكدت أن التعليم عبر الوسائط المتعددة له دور هام فى محو الأمية البصرية، دراسة (أسماء عطية ، ٢٠١٢) التى قدمت برنامج وسائط متعددة قائم على الألعاب التعليمية استخدمت فى بناءه الصور والفيديو المصور بلغة الإشارة لشرح مهارات تشغيل واستخدام الحاسب الآلى.

دراسة "سماء على" (٢٠١٣) التى استخدمت التلميحات البصرية فى برامج الوسائط المتعددة فى تنمية مهارات استخدام برامج الحاسب الآلى والتى أدت إلى جذب انتباه المتعلمين المعاقين سمعيا بالإضافة إلى وجود لقطات فيديو للمعلم الذى يتحدث بلغة الإشارة الوصفية الذى كان له أثر فعال فى تسهيل عمليات ادراك وفهم المعلومات، دراسة "رباب الباسل" (٢٠١٤) والتى قامت بتحويل الكلمات المكتوبة إلى فيديو مصور بلغة الإشارة باستخدام قاموس الكترونى بهدف تنمية مهارات الإتصال لدى التلاميذ الصم وضعاف السمع.

٣- استخدام لغة الإشارة كأسلوب للتواصل غير اللفظى له أثر فعال فى تحسين مهارات التواصل لدى الأطفال الصم :

كان لتوظيف لقطات الفيديو الإشارية داخل برنامج الحاسب الآلى متعدد الوسائط لترجمة محتوى البرنامج من صور إلى لغة الإشارة أثره الواضح فى نقل خبرة مباشرة متقنة من جانب مؤدية لغة الإشارة إلى مجموعة الدراسة مما أدى إلى مساعدة هؤلاء الأطفال على التواصل الفعال باستخدام لغة الإشارة مع أقرانهم والمعلمة والمحيطين بهم، ويرجع ذلك إلى مرونة البرنامج فى إتاحة الفرصة لإعادة لقطات الفيديو الإشارية عدة مرات متتالية أثناء تدريب الأطفال على البرنامج ويتفق هذا مع نتائج الدراسات التى استخدمت الأساليب التعليمية التى تعتمد على لغة الإشارة كأسلوب مناسب للتواصل مع الأطفال الصم منها :

دراسة "أمل شاهين" (٢٠٠٣) و (2005) "Mary" و"رحاب شومان" (٢٠٠٥) و"على حنفى" (٢٠٠٧) و"زينب بندارى" (٢٠٠٩) و "إيمان كاشف" (٢٠٠٩) و"محمد عبد اللطيف" (٢٠١٠) و"رباب منصور" (٢٠١١) و "مصطفى رفاعى" (٢٠١٣) و "سماء على" (٢٠١٣) و(2013) "Nikolarizi" و"رباب الباسل" (٢٠١٤) .

ثانيا : بالنسبة للفرض الثانى

للتحقق من صحة الفرض الذي ينص على أنه " لا **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب متوسطي درجات الأطفال مجموعة الدراسة على مقياس مهارات التواصل غير اللفظى المصور للأطفال الصم في التطبيقين البعدي والتتبعي (بعد مرور شهرين من تطبيق البرنامج)** ".تم استخدام اختبار ويلكوكسون للعينات اللابارامترية للأزواج المرتبطة من خلال البرنامج الإحصائي Spss، وجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول(٢):متوسط ومجموع الرتب وقيمة Z ومستوى الدلالة للفروق بين التطبيقين البعدي والتتبعي لدرجات الأطفال عينة الدراسة على مقياس مهارات التواصل غير اللفظى المصور

الأبعاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
مهارة التمييز البصرى	الموجبة	١١	٦,٢٥	٦٨,٧٥	-٠,٦٢٥	غير دال عند ٠,٠١
	السالبة	٩	٧,٥٢	٦٧,٦٨		
مهارة التذكر البصرى	الموجبة	١٢	٥,٢٥	٦٣	-١,٢٣	غير دال عند ٠,٠١
	السالبة	٨	٧,٤٥	٥٩,٦		
إدراك العلاقات بين المجموعات	الموجبة	٨	٧,٦٢	٦٠,٩٦	-١,٢١	غير دال عند ٠,٠١
	السالبة	١٢	٥,٦٣	٦٧,٥٦		
إدراك مفهوم الأحجام والأطوال	الموجبة	١٤	٤,٥	٦٣	-٠,٤٥٢	غير دال عند ٠,٠١
	السالبة	٦	٨,٦٢	٥١,٧٢		
إدراك مفهوم الأعداد	الموجبة	٧	٧,٩	٥٥,٣	-٠,٨٥٦	غير دال عند ٠,٠١
	السالبة	١٣	٤,٦	٥٩,٨		
إدراك مفردات الحركة الأساسية	الموجبة	١٣	٥,٨	٧٥,٤	-٠,٦٣٢	غير دال عند ٠,٠١
	السالبة	٧	٩,٨	٦٨,٦		
التوسع الإستقبالى	الموجبة	١٢	٤,٦	٥٥,٢	-٠,٦٢٤	غير دال عند ٠,٠١
	السالبة	٨	٧,٨	٦٢,٤		
التعبير عن أجزاء الجسم	الموجبة	١١	٥,٩	٦٤,٩	-١,٠٢	غير دال عند ٠,٠١
	السالبة	٩	٧,٥	٦٧,٥		
التعبير عن الألوان	الموجبة	١١	٨,٥	٩٣,٥	-١,١٥	غير دال عند ٠,٠١
	السالبة	٩	٨,٤٢	٧٥,٧٨		
التعبير عن الإنفعالات	الموجبة	١٢	٨,٥	١٠٢	-١,١٤	غير دال عند ٠,٠١
	السالبة	٨	٩,٦٥	٧٧,٢		
التعبير عن المهن	الموجبة	١١	٨,٤	٩٢,٤	-٠,٦٨٧	غير دال عند ٠,٠١
	السالبة	٩	٩,٨٤	٨٨,٥٦		
التعبير عن وظائف الأشياء المستخدمة فى الحياة اليومية	الموجبة	٩	٩,٤٥	٨٥,٠٥	-٠,٨٢٥	غير دال عند ٠,٠١
	السالبة	١١	٧,٦٢	٨٣,٨٢		
التعبير عن مفردات الحركة الأساسية	الموجبة	٨	٨,٦٥	٦٩,٢	-٠,٩٦٥	غير دال عند ٠,٠١
	السالبة	١٢	٦,٥	٧٨		
التعبير عن الأحجام والأطوال	الموجبة	١٢	٦,٢١	٧٤,٥٢	-٠,٦٣٢	غير دال عند ٠,٠١
	السالبة	٨	٩,٦٤	٧٧,١٢		
التعبير عن مفهوم الأعداد	الموجبة	١٣	٧,٦٢	٩٩,٠٦	-٠,٥٢٦	غير دال عند ٠,٠١
	السالبة	٧	٩,٦٥	٦٧,٥٥		
- التعبير عن البيئة المحيطة	الموجبة	١٣	٧,٥٢	٩٧,٧٦	-٠,٣٢١	غير دال عند ٠,٠١
	السالبة	٧	٩,٦٨	٦٧,٧٦		
التوسع التعبيرى	الموجبة	١٢	٥,٦٢	٦٧,٤٤	-٠,٢٤٧	غير دال عند ٠,٠١
	السالبة	٨	٧,٥٢	٦٠,١٦		
المقياس	الموجبة	١١	٧,٦٥	٨٤,١٥	-١,١٠	غير دال عند ٠,٠١
	السالبة	٩	٨,٦٢	٧٧,٥٨		

يتضح من جدول (٢) ما يلي:

- لا توجد فروق بين رتب متوسطي درجات أفراد الأطفال عينة الدراسة في التطبيقين البعدي والتتبعي لأبعاد مقياس مهارات التواصل غير اللفظي المصور للأطفال الصم، وذلك عند مستوى دلالة ٠.٠١ . مما يشير إلى صحة الفرض الثانى من فروض الدراسة الحالية ، وهذا يبرهن على استمرار فعالية برنامج الحاسب الآلى متعدد الوسائط بعد تطبيقه .

تفسير النتائج المتعلقة بالفرض الثانى :

أوضحت نتائج اختبار صحة الفرض الثانى أن استخدام برنامج الحاسب الآلى متعدد الوسائط للأطفال الصم أدى إلى ثبات المعلومة لمدة أطول فى أذهان هؤلاء الأطفال وهذا يعنى أن البرنامج أسهم فى تحسن مهارات التواصل غير اللفظى (الإستقبالية – التعبيرية) وبقى هذا الأثر بعد تطبيق البرنامج لمدة شهر من تطبيقه ويرجع ذلك إلى ما تناوله البرنامج من:

١- الأنشطة والتدريبات التى تم توظيفها فى البرنامج : كانت من الأنشطة المجبة التى جذبت الأطفال الصم مما جعلها تثبُت فى أذهانهم لفترة من الزمن .

٢- التعزيز المادى والمعنوى : والذى كان يقدم عند نجاح الطفل الأصم فى أداء المهمة المطلوبة منه سواء من (المادى) أو تعزيز البرنامج له عند الإجابة الصحيحة (المعنوى) ، وهذا كان يدفعه إلى أداء المهمة المكلف بها للحصول على التعزيز ، مما أدى إلى تحفيز الأطفال وتشجيعهم على التفاعل مع أنشطة البرنامج وجعل عملية التعلم ممتعة بالنسبة لهم .

٣- التدريب المستمر : وذلك على كل نشاط من أنشطة البرنامج إضافة إلى التكرار فى عرض لقطات الفيديو الإشارية لعدة مرات مما ساعد الأطفال الصم على التذكر لأن الطفل الأصم لا يتقن المهارة إلا بعد التكرار .

٤- اعتمد برنامج الحاسب الآلى متعدد الوسائط فى تعليم الأطفال الصم على الجلسات الفردية مما أدى إلى مقابلة الفروق الفردية بين أطفال المجموعة مما وفر المناخ المناسب لاتقان الطفل لمهارات التواصل حسب سرعته الذاتية .

وتتفق هذه النتائج مع دراسة كل من ماجدة بخيت (٢٠٠٦) والتى أوصت بضرورة تطوير البرامج التربوية والعلاجية المقدمة للأطفال الصم والتى تلبى احتياجاتهم وتساعد فى حل مشكلاتهم والتى تراعى الفروق الفردية بينهم ، وماجدة جلالة (٢٠٠٩) التى أرجعت التحسن فى بعض السلوكيات الاجتماعية لدى الأطفال المعاقين سمعيا إلى توفير البرنامج التدريبى للمناخ النفسى المناسب لنمو مهارات التواصل لديهم ، ويامن الجهنى (٢٠١٣) والتى أكدت على حاجة الطفل الأصم إلى وسائل وأساليب تعليمية تساعده على التواصل .

ثالثا : بالنسبة للفرض الثالث

للتحقق من صحة الفرض الذي ينص على أنه **"يوجد تأثير دال إحصائيا لبرنامج الحاسب الآلى متعدد الوسائط فى تحسين بعض مهارات التواصل غير اللفظى لدى الأطفال الصم".** تم حساب مقدار التأثير من المعادلة التالية والتي تصلح للعينات الصغيرة:

$$\text{ر} = \frac{Z}{\text{ن}}$$

حيث ر مقدار التأثير، Z قيمة ويلكوكسون، ن حجم العينة

جدول (٣):حجم الأثر لأبعاد مقياس مهارات التواصل غير اللفظي المصور للأطفال الصم

الأبعاد	العدد	قيمة Z	مقدار r	التأثير
مهارة التمييز البصرى	٢٠	٣,٩٥	٠,٨٨٣	كبير
مهارة التذكر البصرى	٢٠	٣,٩٢	٠,٨٧٧	كبير
إدراك العلاقات بين المجموعات	٢٠	٣,٨٩	٠,٨٧٠	كبير
إدراك مفهوم الأحجام والأطوال	٢٠	٣,٨٨	٠,٨٦٨	كبير
إدراك مفهوم الأعداد	٢٠	٣,٩١	٠,٨٧٤	كبير
إدراك مفردات الحركة الأساسية	٢٠	٣,٩٠	٠,٨٧٢	كبير
التوسع الإستقبالى	٢٠	٣,٩٢	٠,٨٧٧	كبير
التعبير عن أجزاء الجسم	٢٠	٣,٨٤	٠,٨٥٩	كبير
التعبير عن الألوان	٢٠	٣,٩٥	٠,٨٨٣	كبير
التعبير عن الإنفعالات	٢٠	٣,٩١	٠,٨٧٤	كبير
التعبير عن المهن	٢٠	٣,٩٠	٠,٨٧٢	كبير
التعبير عن وظائف الأشياء المستخدمة فى الحياة اليومية	٢٠	٣,٨٩	٠,٨٧٠	كبير
التعبير عن مفردات الحركة الأساسية	٢٠	٣,٨٨	٠,٨٦٨	كبير
التعبير عن الأحجام والأطوال	٢٠	٣,٨٧	٠,٨٦٥	كبير
التعبير عن مفهوم الأعداد	٢٠	٣,٩٢	٠,٨٧٧	كبير
التعبير عن البيئة المحيطة	٢٠	٣,٩٠	٠,٨٧٢	كبير
التوسع التعبيرى	٢٠	٣,٨٦	٠,٨٦٣	كبير
المقياس	٢٠	٣,٨٨	٠,٨٦٨	كبير

يتضح من جدول (٣) أن حجم الأثر لكلا من الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس التواصل غير اللفظي المصور للأطفال الصم يتراوح بين ٠.٨٥٩ : ٠.٨٨٣، وذلك يؤكد فعالية البرنامج المقترح فى تحسين بعض مهارات التواصل غير اللفظى لدى الأطفال الصم.

بالنسبة لحساب فاعلية البرنامج فى تحسين مهارات التواصل :

لقياس فعالية البرنامج الحاسب الآلى متعدد الوسائط المقترح فى تحسين بعض مهارات التواصل غير اللفظى لدى الأطفال الصم تم استخدام معادلة الكسب المعدل لبلاك (Black) .

$$\text{نسبة الكسب المعدل} = \frac{\text{ص- س}}{\text{د- س}} + \frac{\text{ص- س}}{\text{د}}$$

حيث : " ص" متوسط الدرجة فى القياس البعدى ،" س " : متوسط الدرجة فى القياس القبلى، د : النهاية العظمى للإختبار .

حيث تتراوح نسبة الكسب المعدلة بين (صفر ،٢) ويقترح (Black) أنه إذا بلغت هذه النسبة ١.٢ فانه يمكن اعتبار البرنامج ذى فاعلية حيث : ص = متوسط درجات الأطفال فى القياس البعدى.

س = متوسط درجات الأطفال فى القياس القبلى . د = النهاية العظمى للمقياس .

جدول (٤): نسبة ودلالة الكسب المعدل لمجموعة البحث فى مقياس التواصل غير اللفظى المصور للأطفال الصم

الأبعاد	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معدل بلاك	الدلالة
مهارة التمييز البصرى	قبلي	٢٠	١٣,٨٥٠٠	١,٢٨٦٩٧	١,٤٠	كبير
	بعدي	٢٠	٣٠,٠٥٠٠	٨٢٥٥٨.		
مهارة التذكر البصرى	قبلي	٢٠	٨,٥٥٠٠	١,٥٧١٩٦	١,١٢	متوسط
	بعدي	٢٠	١٩,٠٥٠٠	١,٧٠٠٦٢		
إدراك العلاقات بين المجموعات	قبلي	٢٠	١٣,٦٠٠٠	١,٢٥٣٣٦	١,٤٣	كبير
	بعدي	٢٠	٣٣,٣٥٠٠	١,١٣٦٧١		
إدراك مفهوم الأحجام والأطوال	قبلي	٢٠	٤,٦٥٠٠	٨٧٥٠٩.	١,٣٣	كبير
	بعدي	٢٠	١٠,٧٠٠٠	١,٣٦٠٧٤		
إدراك مفهوم الأعداد	قبلي	٢٠	٤,٥٠٠٠	١,١٠٠٢٤	١,٥٨	كبير
	بعدي	٢٠	١١,٨٠٠٠	١,٣٦١١١		
إدراك مفردات الحركة الأساسية	قبلي	٢٠	٤,٦٠٠٠	٨٢٠٧٨.	١,٢٧	كبير
	بعدي	٢٠	١٠,٤٠٠٠	١,٠٩٥٤٥		
التوسع الإستقبالى	قبلي	٢٠	٤,٦٠٠٠	٨٨٢٥٨.	١,٣٢	كبير
	بعدي	٢٠	١٠,٦٥٠٠	١,١٣٦٧١		
التعبير عن أجزاء الجسم	قبلي	٢٠	٥,٣٥٠٠	٩٢٣٣٠.	٠,٩١	متوسط
	بعدي	٢٠	١٢,٨٥٠٠	١,٦٣١١١		
التعبير عن الألوان	قبلي	٢٠	٤,٢٥٠٠	١,٨٦٠٢٥	١,١٧	متوسط
	بعدي	٢٠	١٥,٦٥٠٠	٧٤٥١٦.		
التعبير عن الإنفعالات	قبلي	٢٠	٢,٧٥٠٠	١,١١٨٠٣	١,٦٨	كبير
	بعدي	٢٠	١٤,٣٠٠٠	١,٤٥٤٥٨		
التعبير عن المهن	قبلي	٢٠	٣,٦٥٠٠	٤٨٩٣٦.	١,٥٢	كبير
	بعدي	٢٠	١٤,٢٠٠٠	١,٩٠٨٤٣		
التعبير عن وظائف الأشياء المستخدمة فى الحياة اليومية	قبلي	٢٠	٥,٠٥٠٠	٨٨٧٠٤.	١,٤٦	كبير
	بعدي	٢٠	١٤,٥٥٠٠	١,٤٣١٧٨		
التعبير عن مفردات الحركة الأساسية	قبلي	٢٠	٢,٥٥٠٠	٦٨٦٢٣.	١,٤٣	كبير
	بعدي	٢٠	٧,٢٠٠٠	٧٦٧٧٧.		
التعبير عن الأحجام والأطوال	قبلي	٢٠	٢,٨٥٠٠	٤٨٩٣٦.	١,٥٢	كبير
	بعدي	٢٠	١٢,٨٥٠٠	١,١٨٢١٠		
التعبير عن مفهوم الأعداد	قبلي	٢٠	٥,٤٠٠٠	١,٥٦٩٤٥	١,٣٩	كبير
	بعدي	٢٠	١٤,٢٥٠٠	٢,٠٤٨٧٥		
التعبير عن البيئة المحيطة	قبلي	٢٠	٥,٨٠٠٠	١,٤٣٦٢٧	١,١٧	متوسط
	بعدي	٢٠	١٣,١٠٠٠	١,٤٨٣٢٤		
التوسع التعبيرى	قبلي	٢٠	٧,٠٥٠٠	١,٠٥٠٠٦	١,٠٣	متوسط
	بعدي	٢٠	١٢,٩٥٠٠	١,٤٣١٧٨		
المقياس	قبلي	٢٠	١٠٠,٠٥	٤,٥٠١١٧	١,٣٧	كبير
	بعدي	٢٠	٢٥٨,٩٠	٨,٤٩٠٨٦		

يتضح من جدول (٤) ما يلي:

فعالية البرنامج فى تنمية مهارات التواصل (الإستقبالية)حيث أظهرت النتائج أن قيم معدل بلاك أكبر من (١.٢) لكل المهارات الإستقبالية الفرعية ماعدا مهارة التذكر البصرى كانت معدل بلاك ذو قيمة متوسطة (١.١٢) وترجع النتيجة إلى مناسبة برنامج الحاسب الآلى متعدد الوسائط لخصائص أطفال العينة

واستخدامه وسائط تعليمية تعتمد على إثارة حاسة الإبصار لديهم سواء كان ذلك بالصور الثابتة أو المتحركة أو لقطات الفيديو الإشارية أدت إلى تفاعل الأطفال الصم معها مما أدى إلى تحقيق الأهداف المنشودة بما يلبى احتياجاتهم، ايضا يتضح من الجدول السابق فعالية البرنامج فى تنمية مهارات التواصل (التعبيرية) حيث أظهرت النتائج أن قيم معدل بلاك أكبر من (١,٢) فى ستة مهارات فرعية هى (التعبير عن الإنفعالات، التعبير عن المهن، التعبير عن وظائف الأشياء المستخدمة فى الحياة اليومية، التعبير عن مفردات الحركة الأساسية، التعبير عن الأحجام والأطوال، التعبير عن مفهوم الأعداد، التوسع التعبيرى) أما معدل بلاك كان ذو قيمة متوسطة فى أربع مهارات فرعية من مهارات التواصل التعبيرية وهى (التعبير عن أجزاء الجسم، التعبير عن الألوان، التعبير عن البيئة المحيطة، التوسع التعبيرى)، اما بالنسبة لقيمة معدل بلاك للمقياس ككل فقد بلغت (١,٣٧) وتعد هذه القيمة معبرة عن فعالية البرنامج لأنها أكبر من محك الفاعلية (١,٢) وذلك يوضح أن للبرنامج فاعلية أكبر فى تحسين مهارات التواصل غير اللفظى (الإستقبالية – التعبيرية) لدى الأطفال الصم.

تفسير النتائج المتعلقة بالفرض الثالث :

وترجع هذه النتيجة إلى أن استخدام برنامج الحاسب الآلى متعدد الوسائط وفر مناخاً مناسبا لإدارة المناقشات والحوار بلغة الإشارة بين الأطفال والمعلمين، وبين الأطفال بعضهم البعض الأمر الذى عزز عملية التواصل غير اللفظى أدى بدوره إلى تحسين المهارات التعبيرية لديهم ، وتتفق هذه النتائج مع دراسة Nikolarizi (2013) التى اثبتت أن استخدام الأطفال الصم الموارد البصرية لبرمجيات الوسائط المتعددة كان له دورا فى تدعيم الفهم القرائى لديهم، ودراسة "سماء على" (٢٠١٣) التى اثبتت أن لإستخدام التلميحات البصرية المستخدمة فى برامج الوسائط المتعددة ولقطات الفيديو الإشارية أثر فعال فى عملية فهم وادراك المعلومات ، كدراسة "ماهر شرداقة وإبراهيم الزريقات" (٢٠١٠) أشارت إلى فاعلية البرامج التعليمية المحوسبة فى تنمية اللغة التعبيرية للأطفال ذوى الإعاقة السمعية البسيطة ودراسة "محمود ملكاوى وإبراهيم أبو عليم" (٢٠١٠) والتى أثبتت فاعلية برنامج محوسب فى تحسين نطق كلمات اللغة العربية لدى الأطفال ضعاف السمع فى مرحلة رياض الأطفال .

التوصيات :

- ضرورة بناء برامج الوسائط المتعددة للأطفال الصم فى ضوء احتياجاتهم الفعلية .
- ضرورة توظيف المستحدثات التكنولوجية فى الأنشطة التعليمية للأطفال الصم .
- ضرورة الإهتمام بتصميم برامج التعليم الفردى وفقا لنتائج الدراسات والبحوث التربوية فى هذا المجال .
- الإهتمام بتصميم برامج الوسائط المتعددة بلغة الإشارة للعاملين فى مجال الإعاقة السمعية.
- عقد دورات فى لغة الإشارة لآباء وأقارب الأطفال الصم .

المقترحات:

استكمالا لجوانب الدراسة ، تقترح الدراسة إجراء مزيد من الدراسات والبحوث تتناول النقاط التالية:

- إجراء دراسة تتناول فاعلية الوسائط المتعددة فى تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال الصم .
- إجراء دراسة تتناول فاعلية الوسائط المتعددة لتعديل بعض السلوكيات الخاطئة لدى الأطفال الصم .
- إجراء دراسة تتناول الواقع الإفتراضى فى تنمية مهارات الإدراك المكانى لدى الأطفال الصم .
- إجراء دراسة تتناول تدريب العاملين مع الأطفال الصم لتنمية قدراتهم على التعامل معهم .
- إجراء دراسة للتعرف على أنسب طرق التواصل مع الأطفال الصم .
- إجراء دراسة تتناول تدريب المعلمات والأمهات على كيفية التواصل مع الأطفال الصم

المراجع

-**أسماء محمود محمد محمود عطيه (٢٠١٢) :** فاعلية برنامج قائم علي الألعاب الألكترونية التعليمية لتنمية التحصيل والتفكير الابتكاري لدي التلاميذ المعاقين سمعيا بالحلقة الأولي من التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

-**ايهاب الببلاوى (٢٠٠٥) :** اضطرابات التواصل ، الرياض جامعة الملك سعود.

-**أزهار حسين حسن (٢٠١٠):** فاعلية برنامج كمبيوتر باستخدام الوسائط المتعددة في توعيه الأطفال بالتحرش الجنسي، رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

-**أسماء اسماعيل أحمد عبد الواحد (٢٠١٢):** فاعلية برنامج كمبيوتر متعدد الوسائط تفاعلي لإكساب بعض المفاهيم التاريخية لطفل الروضة ، رساله ماجستير، كلية رياض اطفال، جامعة القاهرة.

-**السيد محمد مرعي (٢٠٠٩):** الوسائط المتعددة ودورها في مواجهة الدروس الخصوصية، مصر، مكتبة الأنجلو المصرية .

-**أمل رياض محمد شاهين (٢٠٠٣) :** فاعلية بعض المديولات التعليمية في تحسين التواصل اللغوي والأجتماعي للطفل الأصم بالحلقة الأولي من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير، معهد البحوث والدراسات التربوية، جامعة القاهرة .

-**أمينة محمد عثمان (٢٠١١) :** فاعلية برنامج تعليمي لتحسين مهارات التواصل اللفظي لدى الأطفال ضعاف السمع ٣- ٦ سنوات: المركز السوداني للسمع، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا . متاح http://search.shamaa.org/ بتاريخ ٢٠١٥/٥/٧

-**إيمان فؤاد كاشف (٢٠٠٩) :** مشكلات ذوى الإحتياجات الخاصة وأساليب إرشادهم، القاهرة، دار الكتاب الحديث.

-**ايهاب الببلاوى (٢٠٠٣) :** اضطرابات النطق ، دليل اخصائى التخاطب والمعلمين والوالدين ، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

- **دعاء مصطفي عبد الغني (٢٠١٣)** : العلاقة بين استخدام الكمبيوتر والنمو اللغوي لطفل ما قبل المدرسة، رسالة ماجستير، معهد الدارسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس.

- **رامى أسعد ابراهيم نتيل و محمد وفائ / علاوى الحلو (٢٠٠٧):** السمات المميزة لشخصيات المعاقين سمعيا وبصريا وحركيا فى ضوء بعض المتغيرات ، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإسلامية) المجلد الخامس عشر، العدد الثانى ، ص ص ٨٧٥-٩٢٤ .

- **رباب محمد عبد الحميد الباسل (٢٠١٤)** : أثر استخدام القاموس الإلكترونى بلغة الإشارة على تنمية مهارت الإتصال لدى التلاميذ الصم وضعاف السمع، بحث مقدم فى مؤتمر آفاق فى تكنولوجيا التربية ، ٧-٦ أغسطس.

- **رباب محمد عبد الحميد منصور(٢٠١١)** : أثر إختلاف أساليب عرض الوسائط المتعددة فى برامج الكمبيوتر على تعلم مهارات الإتصال لدى تلاميذ الصم ، رسالة دكتوراه ، معهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة، ص ص ١٢٠ - ١٥٢.

- **رحاب أحمد منير عبدالله شومان (٢٠٠٥) :** قاموس اليكتروني للاتصال غير اللفظي باستخدام الرسم المتحرك في تنمية التحصيل الدراسي لأطفال الصم في مادة اللغة العربية ، رساله ماجستير ، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

- **زياد كامل اللالا وزملائه (٢٠١٢) :** اساليب التربية الخاصة ، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- **زينب محمد فتحي ابراهيم بندارى (٢٠٠٩):** فعالية برنامج قائم على استخدام انظمة التعليم المرئية الالكترونية لتنمية مهارات التواصل لدى الأطفال المعاقين سمعيا، رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

- **سماء عبد الفتاح عبد العزيز على (٢٠١٣):** أثر التلميحات البصرية لعروض الوسائط المتعددة للمعاقين سمعيا فى تنمية مهارات استخدام برامج الحاسب الآلى، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الفيوم.

- **سماح عبد الفتاح مرزوق (٢٠١٠):** تكنولوجيا التعليم لذوى الإحتياجات الخاصة، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- **سهير محمد سلامة شاش (٢٠١٤):** اضطرابات التواصل (التشخيص -الأسباب – العلاج)، ط٢، القاهرة ، مكتبة زهراء الشرق.

- **سوميه محمد أحمد على (٢٠١٤):** برنامج قائم علي الكمبيوتر في تصويب الفهم الخاطئ لبعض مفاهيم الرياضيات لدي طفل الروضة، رساله ماجستير، كلية التربية، جامعة اسيوط.

- **شيماء حسن متولى خليل (٢٠١٥):** فاعلية استخدام برمجية في التربية المرورية علي تنمية بعض المفاهيم والوعي المرورى لطفل الروضة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة سوهاج .

- **شيماء محمد عطية حامد (٢٠١١):** فاعلية التدخل المبكر فى تنمية النمو اللغوى للأطفال ضعاف السمع، رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة .

- **طارق عبد الرؤوف عامر و ربيع عبد الرؤوف محمد (٢٠٠٨) :** الإعاقة السمعية مفهومها – أسبابها – تشخيصها ، القاهرة ، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

- **طلعت منصور (٢٠٠٢) :** الاتجاهات المعاصرة في الرعاية المتكاملة للأطفال الصم – التعرف – التقدير – التدخل ، مجلة الطفولة والتنمية ، العدد (٧) ، ص ص ١٣ – ٣٦ .

- **عادل عبد الله محمد (٢٠١١)** : مقدمة فى التربية الخاصة ، القاهرة ، دار الرشاد للطبع والنشر والتوزيع.

- **عبد الحليم محمود السيد (٢٠٠٣):** علم النفس الإجتماعى المعاصر، القاهرة ، إيتراك للنشروالتوزيع.

- **عبد المطلب أمين القريطى (٢٠٠١):** سيكلوجية ذوى الإحتياجات الخاصة وتربيتهم، القاهرة ، دار الفكر العربى.

- **عبد المطلب أمين القريطى (٢٠٠٥) :** سيكلوجية ذوى الاحتياجات الخاصة وتربيتهم ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية.

- **عبير صديق أمين (٢٠٠٦)** : فاعلية التكامل بين الروضة والأسرة فى استخدام مهارات التواصل لإعداد الطفل ضعيف السمع للصف الأول الإبتدائى، رسالة دكتوراه ، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.

- **على عبد النبى حنفى (٢٠٠٧):** استقصاء أراء معلمي الصم حول استخدام القاموس الإشاري العربي الموحد للصم في معاهد الأمل وبرامج دمج الصم بمدينة الرياض ، المجلة العربية للتربية الخاصة ، العدد الحادى عشر ص ص٥٣- ١٠٢.

- **كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٤) :** تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والاتصالات، ط٢، القاهرة : عالم الكتاب للنشر والتوزيع.

- **ماجدة السيد عبيد (٢٠١٠)** : المشكلات التى تهدد أمن وسلامة الطلاب المعاقين سمعيا وبناء برنامج مقترح لتحسين فرص السلامة لهم ، مجلة الجامعة الإسلامية ، سلسلة الدراسات الإنسانية، المجلد الثامن عشر، العدد الثانى، ص ص ٥١٩-٤٧٩ .

- **ماجدة السيد عبيد (٢٠١٢):** مقدمة فى ارشاد ذوى الاحتياجات الخاصة وأسرهم ، عمان ، دار صفاء للنشر والتوزيع .

- **ماجدة حسن عبد الهادي جلالة (٢٠٠٩) :** برنامج لتنمية السلوك الاجتماعي لدى الأطفال المعوقين سمعيا ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس .

- **ماجدة هاشم بخيت (٢٠٠٦)** : الخصائص السيكلوجية للأطفال المعاقين سمعيا فى أسيوط والوادى الجديد ، المؤتمر العلمى الأول لكلية التربية بالوادى الجديد، جامعة أسيوط، في الفترة (٥ - ٦ مارس)، ص ص ١٧٩-١٩٤.

- **ماهر تيسير شرداقة ، ابراهيم عبد الله الزريقات (٢٠١٠) :** فاعلية برنامج تعليمى محوسب لتنمية اللغة التعبيرية لدى عينة من الطلبة ذوى الإعاقة السمعية البسيطة، مجلة دراسات العلوم التربوية ، المجلد ٣٩ ، العدد٢ ، ص ص ٥٢٣-٥٤٠ .

- **محمد السيد الكسباني (٢٠١٠):** مصطلحات فى المناهج وطرق التدريس ،الأسكندرية، مؤسسة حورس الدولية.

- **محمد سليمان أبو شقير ، مجدى سعيد عقل (٢٠١٠)** : فعالية برنامج محوسب قائم على أسلوب التعليم الخصوصى فى اكتساب مهارات العروض التقديمية لدى الطلبة ذوى الإحتياجات الخاصة ، مجلة الجامعة الإسلامية ، سلسلة الدراسات الإسلامية ، المجلد الثامن عشر ، العدد الثانى ، يونيو ، ص ص ٦٤٩- ٦٨١ . متاح على : http://www.iugaza.edu.ps/are/research بتاريخ ٢٠١٥/٥/٢

- **محمد محمود محد عطا (٢٠٠٧) :** فاعلية برنامج متعدد الوسائط فى اكتشاف وتنمية بعض مجالات الذكاءات المتعددة لدى طفل الروضة ، رسالة دكتوراه ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة .

- **محمود زايد ملكاوى ، ابراهيم حسين أبو عليم (٢٠١٠):** "فاعلية برنامج حاسوبي للتدريب النطقى بالطريقة اللفظية لضعاف السمع فى مرحلة رياض الأطفال " ، مجلة جامعة دمشق، المجلد ٢٦، العدد الثالث، ص ص ٧٨٣-٨١٧

- **محمود محمد محمد السيد الحفناوي (٢٠٠٦) :** محتوى برنامج وسائط متعددة مقترح في تنمية المفاهيم البيئية لدى أطفال مرحلة الرياض ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة .

- **مرفت عبد السلام ابراهيم (٢٠١٠)** : فعالية التدخل المبكر فى تنمية مهارات التواصل لدى الطفل الأصم ، رسالة ماجستير ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة .

- **مسك اسماعيل طه العبسي (٢٠٠٦) :** فعالية برنامج كمبيوتر باستخدام الوسائط في اكساب بعض المفاهيم الإدراك المكاني لأطفال الرياض في الجمهورية اليمنية ، رساله ماجستير ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة.

- **مصطفى أحمد عبد العزيز رفاعى (٢٠١٣)** : تصور مقترح لبرنامج متعدد الوسائط لدمج الطلاب العاديين مع أقرانهم الصم فى الأنشطة الصفية، رسالة ماجستير ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة .

- **مصطفى نورى القمش ، خليل عبد الرحمن المعايطة (٢٠١٢) :** سيكلوجية الأطفال ذوى الإحتياجات الخاصة ، مقدمة فى التربية الخاصة ، عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- **نايف دخيل الله حسين الثقفي (٢٠١٢) :** فاعلية برنامج استخدام الحاسوب في تحسين بعض المهارات الأكاديمية لدي الأطفال ذوي الإعاقة السمعية، رسالة ماجستير ،كلية التربية ،جامعة عين شمس.

- **نبيل جاد عزمى (٢٠١١)** : التصميم التعليمى للوسائط المتعددة ، المنيا ، دار الهدى للنشر والتوزيع .

- **هدى محمد محمد عفيفي سيف الدين (٢٠١٢) :** فاعلية برنامج اللفظ المنغم في تنمية القدرة علي التواصل اللغوي وحجم الحصيلة اللغوية للأطفال ضعاف السمع، رساله دكتوراه ، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

- **يامن محمد الجهنى (٢٠١٣)** : مشكلات الأصم فى معاهد الصم فى الجمهورية العربية السورية فى ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية ، رسالة ماجستير ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة .

- Nikolaraizi, Magda; Vekiri, Ioanna; Easterbrooks, Susan R(2013) Investigating deaf students' use of visual multimedia resources in reading comprehension. American Annals of the Deaf. Vol.157(5), Win 2013, pp. 458-473.

- Poobrasert, Onintra (2009) An evaluation of life: Bone numbing! a multimedia support system for students with deafness. Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering. Vol.69 (11-B), 2009, pp. 6931.

- Mary, Marsha Gentry, Kathleen. Chinn (2005) Effectiveness of multimedia reading materials When used with Children Who are deaf .American Annals of the deaf , Vol.149, N.5, PP.349-403.