Scopus Journal ESLS
No:422949206 ISSN:Uni:I.U.U/00190
UNV CDAC
No: 402165492

Scopus journal of Educational Social and legal Sciences LLC Number 422949206

سكوبس للعلوم التربوية والاجتماعية والقانونية (422949206)

ISSN: UNI.I.U.U/00190

سكوبس للعلوم التربوية والاجتماعية والقانونية
تصدر عن
الاكاديمية الدبلوماسية الدولية الجامعية
جورجيا
العدد الاول المجلد الاول سبتمبر 2024

سكوبس
العدد الاول المجلد الاول
Scopus journal

Scopus Journal ESLS
No:422949206 ISSN:Uni:I.U.U/00190
UNV CDAC
No: 402165492

Scopus journal of Educational Social and legal Sciences LLC

Number 422949206

سكوبس للعلوم التربوية والاجتماعية والقانونية (422949206)

ISSN: UNI.I.U.U/00190

سكوبس للعلوم التربوية والاجتماعية والقانونية

تصدر عن:

الاكاديمية الدبلوماسية الدولية الجامعية / جورجيا

العدد الاول المجلد الاول سبتمبر2024

قسيمة اشتراك في مجلة سكوبس للعلوم التربوية والاجتماعية القانونية

لمدة:.....

ابتداء من:.....

الاسم:.....

العنوان:.....

الاشتراك السنوي في مجلة سكوبس للعلوم التربوية والاجتماعية القانونية اجور التجديد

للطلبة: 10 دولار

للأفراد: 20 دولار

للمؤسسات: 40 دولار

طريقة الدفع :

ترسل القسيمة مع رسم الاشتراك إلى

+995579114765

+995571176251

Email: scopusjournal.esls@gmail.com

مجلة سكوبس للعلوم التربوية والاجتماعية القانونية

المجلد الاول– العدد الاول، سبتمبر 2024

رئيس التحرير

أ.د صالح ناصر عليمات

سكرتارية التحرير

د. ليلى حجة د. نجلا ريان د. زايد ذينات أ. عصام بني سلامه

هيئة التحرير الاستشارية

الاســـــــــــــــم	الدولة
الاستاذ الدكتور: محمد خير الغباني رئيس اتحاد الجامعات الدولي	تركيا
الاستاذ الدكتور: أحمد منصور خصاونة رئيس جامعة اربد الاهلية سابقا	الاردن
الاستاذ الدكتور: محمد طالب عبيدات رئيس جامعة جدارا سابقا	الاردن
الدكتورة: نجوى ضيف الله القبيلات الامين العام لوزارة التربية والتعليم الاردنية سابقا	الاردن

مجلة ربعية علمية محكمة للعلوم التربوية والاجتماعية والقانونية تصدر عن

الاكاديمية الدبلوماسية الدولية الجامعية / جورجيا

+995571176251 +995579114765

: scopusjournal.esls@gmail.com

: https://scopusjournal-esls.co.uk

الآراء الواردة في المجلة تعبّر عن رأي كاتبها ولا تعبّر بالضرورة عن رأي المجلة

مجلة سكوبس للعلوم التربوية والاجتماعية القانونية

المجلد الاول– العدد الاول، سبتمبر 2024

الهيئة الاستشارية

الاسم	الدولة
الاستاذ الدكتور: صالح ناصر عليمات	الاردن
الاستاذ الدكتور: مؤيد حميدي جاسم	العراق
الدكتور: محمد نايف الدعجة	الاردن
الاستاذ الدكتور: محمد علي الخوالدة	الاردن
الاستاذ الدكتور: زيان سعيد	الجزائر
الاستاذ الدكتورة: نادية حموتي	المغرب
الاستاذ الدكتور: مناف ميرزا نعمه	العراق

الآراء الواردة في المجلة تعبّر عن رأي كاتبها ولا تعبّر بالضرورة عن رأي المجلة

أولاً: تعليمات النشر

مجلة سكوبس للعلوم التربوية والاجتماعية القانونية

المجلد الأول – العدد الأول، سبتمبر / 1445 كانون الثاني 2024

1. تنشر مجلة سكوبس للدراسات البحوث العلمية الأصيلة للباحثين في العلوم التربوية والاجتماعية والقانونية، مكتوبة باللغة العربية أو الإنجليزية فقط.
2. يطبع البحث على جانب واحد من الورقة مستخدما فراغا مزدوجا وحواشي(2.5 سم من كل جانب على الأقل) ويجب ترقيم الصفحات. 1.....لنهاية البحث.
3. يشترط في البحث ألا يكون قد نشر أو قدم للنشر في أي مكان آخر.
4. تخضع البحوث للتحكيم حسب الأصول العلمية المتبعة ، وفي حال طلب تعديلات على البحث يعاد إلى الباحث لإجراء التعديلات المطلوبة.
5. لا تلتزم المجلة بنشر البحث إلاّ بعد إجراء التعديلات المطلوبة ، أو تتولى هيئة التحرير إجراء بعض التعديلات المطلوبة وفقا لخطة النشر.
6. أن يكون البحث مطبوعا باستخدام برنامج (Word) وفقا للنموذج الموجود في تعليمات النشر التالية:

- أن يكون عنوان البحث الرئيسي بالتنسيق التالي اللغة العربية (Simplified Arabic) حجم 12 بولد(Bold) وللغة الإنجليزية (Times New Roman).
- أن يكون تنسيق العناوين الفرعية (حجم 12 بولد(Bold).
- أن يكون تنسيق متن البحث 12.
- أن لا تزيد عدد كلمات البحث عن 5000 كلمة بحده الاقصى 25 صفحة A4 والمسافة مفرد.
- يجب أن يتضمن البحث العنوان وأن يكون معبرا عن المحتوى وعلية اسم الباحث / الباحثين.

- يرسل البحث الى رئيس تحرير المجلّة بوساطة البريد الالكتروني من خلال البريد الإلكتروني علما أنه لـــن يتم استلام أي نسخ ورقية من البحث.

7. الملخص يجب أن لا يزيد عن 150 كلمة ، ويحتوي على هدف الدراسة ، والمنهج ، والنتائج والتوصيات.
8. ترقم الجداول والأشكال على التوالي حسب ورودها في البحث.
9. عند إجازة البحث للنشر تؤول حقوق الملكية للمجلة.

10. تكتب المصادر والمراجع في الهامش في آخر البحث، يشار إلى المصادر الأساسية أولا والمعاجم بمختلف أنواعها والبقية بالترتيب . وذلك حسب APA الاصدار السابع.

11. في حال نشر البحث لا يجوز لأي جهة أخرى إعادة نشره أو نشر ملخص عنه، نشر ترجمة لـــه فـــي أي وسيلة(كتاب، أو صحيفة، أو دورية أخرى) إلا بموافقة خطية من إدارة المجلة.

12. يتم ابلاغ الباحث عن موعد النشر في مدة لا تزيد شهر من تاريخ استلام البحث.

13. تعتذر المجلة عن إعادة البحوث سواء نشرت أم لم تنشر.

14. تحتفظ المجلة بحقه في نشر البحث وفق خطة تحرير المجلة.

15. يدفع الباحث تكاليف النشر في حال الموافقة على نشر البحث، ولا ينشر أي بحث قبل استلام التكاليف.

16. ترسل البحوث على عنوان رئيس تحرير المجلة :**scopusjournal.esls@gmail.com**

Scopus Journal ESLS
No:422949206 ISSN:Uni:I.U.U/00190
UNV CDAC
No: 402165492

افتتاحية العدد الاول

الاستاذ الدكتور صالح ناصر عليمات

رئيس التحرير المسؤول

تماشيا مع التقدم العلمي والتكنولوجي ومسايرة التطورات العالمية تهدف مجله سكوبس للعلوم التربوية و الاجتماعية والقانونية في مجلدها الاول وضمن العدد الاول ايضا الى تطوير العلوم المعرفية بمجالاتها المتنوعة واكساب الباحثين والعلماء الاجلاء بكل ما هو جديد وحديث للوصول الى الجودة الشاملة في مناحي العلم والمعرفة وضمن معايير عالميه تضاهي المجلات المعتمدة عالميا وتحدد مسارات البحث العلمي الهادفة الى خدمه المؤسسات العلمية وروادها وخدمه المجتمع العلمي ومؤسساته التربوية ومن هذا المنطلق فان المجلة ترحب بكل الباحثين المتميزين بجوانب البحث العلمي واساليبه وشروط النشر في اعدادها من خلال التحكيم الدقيق من قبل لجنه علميه رصينة من الوطن العربي وعلى المستوى العالمي علما بان المجلة مصنفه من الاتحاد الدولي للجامعات Q2 وتراعي شروط النشر العلمي وستبقى هذه المجلة والقائمين عليها في خدمه العلم والعلماء في الشرق الاوسط وعلى المستوى العالمي متمنيا للباحثين المزيد من التقدم لرفعه العلوم بشتى مجالاته وخدمه لمؤسساتهم واوطانهم ومن رؤيه ورساله واضحه وهادفه.

والله من وراء القصد رئيس هيئه التحرير الاستاذ الدكتور/ صالح ناصر عليمات /كليه العلوم التربوية/ جامعه اليرموك/ اربد– الاردن.

Scopus Journal ESLS
No:422949206 ISSN:Uni:I.U.U/00190
UNV CDAC
No: 402165492

المحتويات

	الابحاث	الصفحة
1	افتتاحية العدد	8
2	**دور مديري المدارس في تعزيز ثقافة العمل التطوعي في المدارس العربية داخل الخـــط الأخضـــر وعلاقتهـــا بتنمية المهارات القيادية لدى الطلبة –** صلاح قاسم سواعد– باحث دكتوراة في الادارة التربوية– جامعة اليرموك	11
3	**دور مديري المدارس العربية داخل الخط الأخضر في نشر ثقافة المدرسة المجتمعية من وجهة نظر المعلمين** هدية محمد سواعد– باحثة دكتوراة في الادارة التربوية–	31
4	**درجة تضمين أنماط الذكاءات المتعددة في كتب اللّغة العربيّة للصفوف الثلاثة الأولى في الأردن.** د. عبد الله عبد الرؤوف خلف أبو طبنجة/ وزارة التربية والتعليم الأردنية	49
5	**أثر برنامج تعليمي قائم على المهام في تحسين أداء طالبات الصف الثامن الأساسي في مهارات التحدث** رانيه بدر أحمد عبيدات/ مشرفة تربوية وزارة التربية والتعليم/ الاردن	71
6	**دور معلمي المرحلة الثانوية في لواء قصبة اربد في توجيه طلبتهم لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي من وجهة نظر مديري المدارس.** ندى منصور غرايبه – وزارة التربية والتعليم الأردن	93
7	**الخصخصة وأثرها على الاقتصاد الأردني** إلهام محمود العزام / كلية الشريعة – جامعة اليرموك	113
8	**"دور الإقتصاد الأخضر حول تحقيق أهداف التنمية المستدامة في البنوك التجارية الأردنية"**د. إيمان محمد النمر و د. علي ناصر الخطاب /جامعة البلقاء التطبيقية – كلية القادسية، عمان – الأردن	127
9	**"دور التربية الإسلامية في تحقيق طفولة آمنة"** د. عمر محمد يوسف علاونة	143

Scopus Journal ESLS
No:422949206 ISSN:Uni:I.U.U/00190
UNV CDAC
No: 402165492

دور مديري المدارس في تعزيز ثقافة العمل التطوعي في المدارس العربية داخل الخط الأخضر وعلاقتها بتنمية المهارات القيادية لدى الطلبة

صلاح قاسم سواعد– باحث دكتوراة في الادارة التربوية– جامعة اليرموك– الاردن

الملخص

تهدف الدراسة التعرُّف على دور مديري المدارس في تعزيز ثقافة العمل التطوعي في المدارس العربية داخل الخط الأخضر وعلاقتها بتنمية المهارات القيادية لدى الطلبة. استخدم المنهج الوصفي المسحي الارتباطي، والاستبانة بغرض جمع البيانات؛ وتكونت عينة البحث من (416) معلمًا ومعلمة و (46) مديراً ومديرة، وتوصل البحث إلى عدة نتائج هي: أن دور مديري المدارس في تعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى الطلبة في المدارس العربية داخل الخط الأخضر جاء بمستوى (متوسط) في جميع المحاور فيما عدا محور المجال البيئي والذي جاء بمستوى مرتفع، وتوصلت النتائج كذلك إلى أن درجة توافر المهارات القيادية لدى طلبة المدارس جاءت مرتفعة على جميع المحاور، وتوصلت النتائج كذلك إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة وقوية بين جميع المحاور المتعلقة بثقافة العمل التطوعي وجميع المحاور المتعلقة بالمهارات القيادية لدى الطلبة. وبناءً على النتائج توصى الدراسة تشجيع الإدارة المدرسية من خلال الحوافز بأنواعها للاهتمام بغرس ثقافة العمل التطوعي لدى الطلبة لما له من دور مهم وفعال في تطوير المجتمع.

الكلمات المفتاحيّة: ثقافة العمل التطوعي، المهارات القيادية، الخط الأخضر.

Abstract

The Role of School Principals in Promoting the Culture of Volunteer Work in Arab Schools Within the Green Line and its Relationship to Developing Leadership Skills among Students

The aim of the study is to identify the role of school principals in promoting the culture of volunteer work in Arab schools within the Green Line and its relationship to developing leadership skills among students. The descriptive, correlational survey method and questionnaire were used for the purpose of collecting data. The research sample consisted of (416) male and female teachers and (46) male and female principals, and the research reached several results: that the role of school principals in promoting the culture of volunteer work among students in Arab schools within the Green Line was at an (average) level in all axes. With the exception of the environmental field axis, which came at a high level, the results also concluded that the degree of availability of leadership skills among school students was high on all axes. The results also concluded that there was a positive and strong correlation between all axes related to the culture of volunteer work and all axes related to Leadership skills among students. Based on the results, the study recommends encouraging the school administration, through all kinds of incentives, to pay attention to instilling a culture of volunteer work among students because of its important and effective role in developing society.

مقدمة

يشهد العالم المعاصر متغيرات كثيرة ومتتالية أثرت سلباً على مختلف مجالات الحياة وأدت إلى تفكك العلاقات الاجتماعية، الأمر الذي يحتاج إلى إعادة تحقيق التماسك بين أفراد المجتمع للحفاظ على بقائه واستمراريته، وتعزيز المسئولية الاجتماعية لدى أفراده، وهذا ما يحققه العمل التطوعي، والذي يمثل قيمة كبيرة لتحقيق الرضا والتماسك الاجتماعي بين فئات المجتمع المختلفة.

ويمثل العمل التطوعي الركيزة الأساسية لبناء المجتمع وتماسكه، ويعد رافداً أساسياً لعملية التنمية الشاملة، كما يمثل ظاهرة اجتماعية تجسد السلوك الحضاري للمجتمعات، وميسراً للحكم على مدى تقدم الشعوب والمجتمعات من حيث إتاحة الفرصة أمام أفرادها الراغبين بالعطاء والتطوع، ومدى وعي أفرادها، وما يتمتعون به من إنسانية تظهر في الحرص على رعاية المصالح العامة والخاصة، الأمر الذي أصبحت معه الأجهزة الحكومية في العديد من الدول تبحث عن بناء منظومة متميزة من التحالفات والشراكات مع المواطنين والمؤسسات الأهلية التي يمكنها لعب دور أساسي وفاعل في عملية التنمية (خصاونة والحمد والخطيب، 2018).

وهنالك فوائد يحققها العمل التطوعي تتمثل في تنمية مفهوم الذات لدى الأفراد المتطوعين، وتعزيز انتماء الفرد للمجتمع، وتنظيم حياة الفرد وتنمية جوانب الالتزام والتخطيط لديه، وإشباع حاجات الفرد النفسية والاجتماعية، وتنمية المهارات العملية والاجتماعية للفرد، وتطوير الكفاءة الذاتية لدى الأفراد، وإشغال وقت الفرد بما ينفعه وينفع مجتمعه، وتحويل طاقات الفرد الخام أو العاجزة إلى طاقات قادرة ومنتجة، وتعزيز روح التعاون والتشارك بين الأفراد (الغرايبة وبني أرشد، 2016).

فنشر ثقافة التطوع والتأكيد على إرادة الفرد واعتزازه بالانتماء لوطنه يسهم بصورة مباشرة في الوصول لحلول للمشكلات التي يُعاني منها المجتمع، كما تسهم هذه الثقافة في تقدم المجتمع واستقراره، بينما يؤدي اختفاء هذه الثقافة إلى جعل المجتمع ضعيفاً وهشاً (كسناوي، 2019).

ويعد مديري المدارس من أهم عناصر العملية التربوية، حيث يعملون على تحفيز عناصر العملية التربوية المادية والبشرية وتنشيطها، فهي تتغلغل في جميع أوجه النشاط التربوي، وتهدف إلى تنظيم المدرسة وتوجيه حركة العمل بها على أسس علمية تمكنها من تحقيق أهدافها (رؤوف والزاملي، 2012).

ويمثل مديري المدارس النموذج الأهم لترسيخ ثقافة العمل التطوعي، من خلال حث والطلاب للقيام بالأعمال الخيرية التي تعود بالمنفعة على البيئة المدرسية والمجتمع المحلي، وتهيئة مناخ يسوده الود والاحترام والتقدير من خلال الشعور بالتماسك لكافة الأطراف المعنية (الأفندي، 2013)، ويقوم مديري المدارس بترسيخ مفاهيم العمل التطوعي، ونشر ثقافة التطوع من خلال العديد من البرامج والوسائل التي تحدث تغييراً إيجابياً كبيراً تجاه تعميم الثقافة بين الطلاب وجميع العاملين بها، بما يسهم في رفع الكفاءة التربوية لها وتقوية علاقتها بالمجتمع المحلي (العتيبي، 2016).

كما تسعى المؤسسات التعليمية الناجحة إلى تضمين برامج اكساب وتنمية المهارات القيادة لدى الطلاب من خلال مشاركتهم في الأنشطة المختلفة، ومنها الأنشطة التطوعية، والتي تساعدهم على إعادة تشكيل أفكارهم الخاصة بالقيادة، كما تقدم الخبرات الواقعية التي يتعرضون لها أثناء القيام بالأعمال التطوعية لاكتساب كثير من السلوكيات القيادية (القللي، 2022).

وتنمية المهارات القيادية لدى الطلاب كان ولا يزال هدفاً رئيساً من أهداف التربية، فهو يحتل مكانة بارزة في البحث التربوي المعاصر خاصة عند الحديث عن تطوير التعليم والإصلاح المدرسي، والاهتمام بالطلاب المتميزين في هذا العصر الذي يتميز بالتغير السريع في مختلف جوانب الحياة، ولذلك أصبح الاهتمام بالطلاب ضرورة ملحة من أجل إيجاد جيل قادر على مواكبة التقدم العملي والانفجار المعرفي الهائل في جميع جوانب الحياة ، وقد أكدت البحوث التي أجريت على القيادة للطلبة على أهمية بعض الخصائص التي يجب أن تتوافر لدى هؤلاء الطلبة من القادة كالذكاء، المبادأة في عقد صلة اجتماعية مع الآخرين، وحل المشكلات، والقدرة على صناعة القرار والتفويض، ومهارات التواصل، وإدارة الوقت (السبيعي، 2019).

ونتيجة لأهمية الدور الذي يمكن أن يقوم به مديري المدارس في ترسيخ ثقافة العمل التطوعي، فإن البحث الحالي يحاول التعرف على دور مديري المدارس في تعزيز ثقافة العمل التطوعي في المدارس العربية داخل الخط الأخضر وعلاقتها بتنمية المهارات القيادية لدى الطلاب.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

على الرغم من أهمية العمل التطوعي في ثقافتنا، وما توليه من اهتمام لدعم الأعمال الخيرية، إلا أن مستوى المشاركة لدى الطلاب في معظم الدول لم يرتق إلى المستوى المأمول، فعلى الرغم من وجود اتجاهات إيجابية لديهم نحو العمل التطوعي إلا أنهم لا يمتلكون الدافع نحو المشاركة في الأعمال التطوعية.

ومن خلال عمل الباحث في وزارة التربية، وبناء على خبرته الميدانية العملية التي تجاوزت خمس سنوات في وزارة التربية والتعليم، فقد لاحظ أن هناك قصورا في الميدان التربوي يتمثل في قلة وجود مبادرات من مديري المدارس داخل الخط الأخضر للعمل التطوعي، بل أن هناك قصور ملاحظ من قبل طلاب المدارس نحو أهمية الاعمال التطوعية ودورها في تحقيق التعاون والترابط بين افراد المجتمع، يتمثل ذلك في عدم مشاركتهم

في حملات تنظيف مرافق المدرسة، وعدم المساهمة في حملات التشجير ومبادرات حماية البيئة المدرسية من التلوث، مما أدى إلى إرهاق مؤسسات الدولة وتحميلها أعباء كبيرة في توفير الخدمات لأفراد المجتمع.

لذا يهدف البحث الحالي إلى التعرف على دور مديري المدارس في تعزيز ثقافة العمل التطوعي في المدارس العربية داخل الخط الأخضر وعلاقتها بتنمية المهارات القيادية لدى الطلاب من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما دور مديري المدارس في تعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى الطلاب في المدارس العربية داخل الخط الأخضر؟
2. ما درجة توافر المهارات القيادية لدى طلبة في المدارس العربية داخل الخط الأخضر؟
3. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين دور مديري المدارس في المدارس العربية داخل الخط الأخضر في تعزيز ثقافة العمل التطوعي ودرجة توافر المهارات القيادية لدى الطلبة؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية الآتي:

- التعرف إلى دور مديري المدارس في تعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى الطلاب في المدارس العربية داخل الخط الأخضر.
- التعرف إلى درجة توافر المهارات القيادية لدى طلبة المدارس في المدارس العربية داخل الخط الأخضر.
- الكشف عن وجود علاقة الارتباطية بين دور مديري المدارس العربية داخل الخط الأخضر في تعزيز ثقافة العمل التطوعي ودرجة توافر المهارات القيادية لدى الطلبة.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة بالآتي:

أولًا: الأهمية النظرية

تأتي أهمية الدراسة من أهمية موضوعها، وهو دور مديري المدارس في تعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى الطلاب في المدارس العربية داخل الخط الأخضر ومستوى المهارات القيادية، كما يمكن أن تُسهم هذه الدراسة في إثراء الجانب النظري للبحوث والدراسات التي تناولت ثقافة العمل التطوعي وعلاقتها بمستوى المهارات القيادية للطلبة، وذلك من خلال ما تقدمة هذه الدراسة ويمكن أن تُسهم بسد النقص بالمكتبة العربية، وتُعدُّ هذه الدراسة من الدراسات الحديثة التي أجريت حول هذا الموضوع، كما تبرز أهمية الدراسة أنها ستحتوي على توصيات قد تكون نقطة انطلاق للدراسات المستقبلية، وإجراء المزيد من الدراسات حول هذا الموضوع.

ثانيًا: الأهمية العملية

من المؤمل أن يستفيد من نتائج الدراسة الحالية الآتي:

- المسؤولين عن التعليم بمدارس وزارة التربية والتعليم في المدارس العربية داخل الخط الأخضر؛ حيث ستزودهم نتائج هذه الدراسة بتغذية راجعة عن دور مديري المدارس في تعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى الطلاب في المدارس العربية داخل الخط الأخضر ومستوى المهارات القيادية.

- مديري المدارس في المدارس العربية داخل الخط الأخضر؛ حيث ستزودهنَّ نتائج هذه الدراسة بتغذية راجعة عن دورهم في تعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى الطلاب ومستوى المهارات القيادية؛ لما لها من أهمية بتحقيق التميز لديهم ولدى طلبتهم.
- الطلبة أنفسهم في المدارس العربية داخل الخط الأخضر؛ وذلك من خلال معرفتهم بمستوى المهارات القيادية لديهم.
- الباحثون بحيث يفتح لهم آفاقًا جديدة لإجراء المزيد من الدراسات حول هذا الموضوع، وتناولهم جوانب مختلفة.

مصطلحات الدراسة:

اشتملت الدراسة مجموعة من المفاهيم والمصطلحات وعلى النحو الآتي:

- **الثقافة:** هي قاعدة المعلومات والمعارف المشتركة للمجتمع التي يعتمد عليها ليعرف نظم المعتقدات ونماذج وأنماط السلوك المقبولة من خلال ذاكرة جماعية فعالة (عيسى، وحجازي، والشاذلي، 2009، 24).
- العمل التطوعي اصطلاحًا: " نشاط إرادي يقدم بصورة فردية أو جماعية، وينطلق من مسئولية أخلاقية واجتماعية لمساعدة الآخرين وخدمة وتنمية المجتمع، دون انتظار لعائد مادي، ومن خلال مؤسسات غير حكومية، وبصورة مؤقتة أو مستمرة" (الزهراني ، 2005، 11). ويعرف إجرائيًا بأنه: الأعمال المتعلقة بتقديم خدمة عامة بلا مقابل، والتي يقوم بها الطلبة من تلقاء أنفسهم من دون أي تكليف أو أمر، وتقاس باستجابات أفراد العينة على الأداة المعدة لذلك.
- المهارات القيادية اصطلاحًا: "تلك المهارات التي تنمي قدرة الفرد على اتخاذ القرارات، والتواصل مع الآخرين، وتعلم تنظيم الذات، والوعي الذاتي، وهي أيضا تنمي قدرة الفرد على التأثير على أفعال الأفراد الآخرين، وتعزز لدية العمل مع المجموعات، وذلك من خلال المشاركة في العديد من المنظمات القيادية للشباب" (Karagianni & Montgomery, 2018, 12). **وتعرف إجرائيا** بأنها: قدرة الطلبة على القيام بأعمال أدائية وتنفيذ إجراءات معقدة بسهولة ودقة وإتقان وتتضمن القوة في التأثير، وتقاس باستجابات أفراد عينة البحث على الأداة المعدة لذلك.

حدود الدراسة

تتحدد الدراسة الحالية بالاتي:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الحدود الموضوعية في هذا البحث على دور مديري المدارس في تعزيز ثقافة العمل التطوعي في المدارس العربية داخل الخط الأخضر وعلاقتها بتنمية المهارات القيادية لدى الطلاب.
- **الحدود المكانية:** المدارس العربية داخل الخط الأخضر.
- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2024.
- **الحدود البشرية:** تضمنت المعلمون ومديري المدارس في المدارس العربية داخل الخط الأخضر.

الدراسات السابقة:

توصل الباحثين لعدد من الدراسات التي لها صلة بموضوع دراسته وقد تم ترتيبها زمنيًا من الأقدم إلى الأحدث، كالآتي:

أولاً: دراسات متعلقة بالعمل التطوعي

هدفت دراسة الأفندي (2013) إلى تعرف دور المدرسة في تعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى طلاب المرحلة الثانوية الحكومية في بيت لحم من خلال المنهاج الدراسي، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (134) معلماً ومعلمة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن دور المدرسة في تعزيز ثقافة العمل التطوعي متوسط، ولم توجد فروق تعزى لمتغيري الجنس وسنوات الخبرة.

فيما هدفت دراسة سليمان (2014) إلى التعرف على أراء طلبة الثانوية من الكويتيين بالمدارس الخاصة نحو العمل التطوعي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (342) طالب وطالبة، وتوصلت النتائج إلى أن هناك تنوعاً في الخطط والوسائل المتبعة في المدرسة لتفعيل مشاركة الطلبة، وأن مشاركة الطلبة كانت متوسطة، وأن هناك فوائد عديدة يرى الطالب أنه يكتسبها من خلال التطوع، كالثقة بالنفس والرضا والتعود على العمل الجماعي في فريق واحد وتنمية الإحساس بالمسئولية تجاه الآخرين، كما أسفرت عن أن هناك معوقات تعوق العمل التطوعي لدى الطالب الكويتي من أهمها: عدم وجود وقت فراغ، وعدم القدرة على التوفيق بين الدراسة والعمل التطوعي.

وتمثل الهدف من دراسة الحربي (2015) في تعرف درجة إسهام الإدارة المدرسية في تعزيز العمل التطوعي من وجهة نظر المعلمين والطلاب في محافظة البكرية بالمملكة العربية السعودية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدمت الاستبيان كأداة لجمع المعلومات، وتكونت عينة الدراسة من (175) معلماً، و(406) طالباً من المراحل التعليمية المختلفة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة إسهام الإدارة المدرسية في تعزيز العمل التطوعي من وجهة نظر المعلمين والطلاب كبيرة، كما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق بين الطلاب والمعلمين فيما يتعلق بدرجة إسهام الإدارة المدرسية في تعزيز العمل التطوعي.

وهدفت دراسة ايسموند (Esmond, 2016) إلى تعرف مدى مشاركة الطلاب بالتعليم الجامعي بأستراليا في العمل التطوعي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة أداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من طلاب التعليم الجامعي في أستراليا، وتوصلت نتائج الدراسة إلى إن هناك اتجاها إيجابيا نحو الأنشطة التطوعية بالمجتمع الأسترالي، وأن (70 %) من أفراد الدراسة لهم خبرة واهتمام بالعمل التطوعي لأسباب عديدة، مثل: وضوح النشاط التطوعي، واستثمار الوقت في خدمة المجتمع.

بينما هدفت دراسة ريكس (Rex, 2017) إلى تعرف دور مديري المدارس في تعزيز ممارسة العمل التطوعي بمدينة لوس انجلوس الأمريكية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (120) مدير مدرسة، وتم استخدام الاستبيان لجمع المعلومات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مدير المدرسة لدور كبير في توجيه الطلاب لمشروعات تهتم بقضايا ومشكلات المجتمع المحلي، كما توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق فيما يتعلق بمتغير المنطقة لصالح المناطق الغنية مقارنة بالمناطق الفقيرة.

وتمثل الهدف من دراسة راسكوف وساندين(Raskoff & Sundeen, 2019) إلى معرفة دور المدارس الحكومية في تعزيز ثقافة التطوع وتشجيع المتطوعين لخدمة المجتمع في جنوب كاليفورنيا، مع معرفة الفروق بين المدارس الحكومية والخاصة في ذلك، واستخدمت الاستبانة لجمع المعلومات وتكونت عينة الدراسة من 500 طالب وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن دور المدارس في تعزيز ثقافة التطوع وتشجيع الطلاب المتطوعين لخدمة المجتمع في جنوب كاليفورنيا منخفض بشكل دال، وأنها أقل اهتماماً بالعمل التطوعي وغرس ثقافة التطوع لدى طلابها من المدارس الخاصة، والتي تهتم بدمج طلابها في الأنشطة التطوعية.

فيما هدفت دراسة السعدي والوبر (2020) في التعرف على دور المدرسة في تعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى طلبة مدارس التعليم العام بأمانة العاصمة صنعاء من وجهة نظر معلمي ومعلمات تلك المدارس من خلال المناهج الدراسية، والأنشطة الطلابية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، باستخدام استبانة كأداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (400) معلما ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى أن دور المدرسة في تعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى طلبة مدارس التعليم العام بأمانة العاصمة صنعاء (منخفض)، كما توصلت إلى عدم وجود فروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة للمتغيرات (نوع المدرسة – الفترة الدراسية – المرحلة الدراسية – المؤهل العلمي – سنوات الخبرة).

وهدفت دراسة الحراحشة (2021) إلى تعرف دور الإدارة المدرسية في تعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في تربية قصبة المفرق وعلاقته بتنمية المهارات القيادة لديهم، وتكوّنت عينة الدراسة من (259) معلما ومعلمة، وتكوّنت الأداة من الاستبانة، وأظهرت النتائج أنّ دور الإدارة المدرسية في تعزيز ثقافة العمل التطوعي قد جاء بدرجة مرتفعة على جميع مجالات الأداة ككل. كما أظهرت النتائج أن درجة توافر المهارات القيادية لدى طلبة المرحلة الثانوية قد جاءت بدرجة مرتفعة على جميع مجالات الأداة ككل. وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين تقديرات المعلمين لدور الإدارة المدرسية في المفرق في تعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى طلبة المرحلة الثانوية وبين تقديراتهم لدرجة توافر المهارات القيادية لدى الطلبة.

ثانياً: دراسات متعلقة بالمهارات القيادية

بينما هدفت دراسة أصلان (2018) إلى معرفة دور البرلمان الطلابي في تنمية مهارة القيادة لدى الطلبة المشاركين فيه من وجهة نظرهم، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (100) طالب وطالبة من أعضاء مجلس البرلمان الطلابي في مدارس لواء الكوره بمحافظة أربد، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن تأثير البرلمان الطلابي على مستوى المهارات القيادية التي يمارسها طلبة البرلمان متوسطة بشكل عام، مع وجود اختلاف في درجة قوتها، وأشارت النتائج كذلك إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المهارات القيادية بين الذكور والإناث لصالح الذكور، وفي المرحلة التعليمية لصالح الثانوية، وبين نوع المؤسسة التربوية لصالح الحكومية، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المهارات القيادية تعزى إلى تحصيل الطالب العلمي.

فيما هدفت دراسة الذبياني (2018) إلى التعرف على دور مديري المدرسة في تنمية المهارات القيادية (المباداة، الابتكار، اتخاذ القرار، تحمل المسؤولية) لدى طلاب المدارس الثانوية من وجهة نظر المديرين، وتحديد معوقات قيام مديري المدارس بدورهم في تنمية المهارات القيادية لدى طلاب المدارس الثانوية،

واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، وتم استخدام الاستبيان لجمع المعلومات، وتكونت عينة الدراسة من (139) مديراً، وتوصلت نتائجها إلى أن دور مديري المدرسة في تنمية المهارات القيادية لدى طلاب المدارس الثانوية مرتفع، كما توصلت النتائج إلى أن معوقات قيام مديري المدارس بدورهم في تنمية المهارات القيادية لدى طلاب المدارس الثانوية مرتفعة.

وهدفت دراسة مغلي (Mughli, 2019) إلى التعرف على دور المدارس الخاصة في تعزيز وتعزيز المهارات القيادية لدى الطلاب في الأردن ، استخدم المنهج النوعي القائم على المقابلات لجمع المعلومات، وكانت تدور أسئلة المقابلة حول أربع مهارات قيادية وهي، الثقة بالنفس، والتأثير على الآخرين، والطموحات، والشغف، أجرت الدراسة مقابلات مع 10 من أولياء الأمور الذين يذهب أطفالهم إلى مدارس خاصة في عمان وإربد، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أولياء الأمور كانوا على ثقة من أن المدارس تؤكد بالفعل على هذه الجوانب القيادية من خلال التدريس والأنشطة المدرسية.

بينما هدفت دراسة المطيري (2020) إلى تعرف مستوى المهارات القيادة لدى طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (2053) طالب وطالبة، وتوصلت نتائج أن مستوى المهارات القيادة لدى طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة متوسطة، وتم تقديم تصور مقترح لتنمية المهارات القيادة لدى طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة.

في حين هدفت دراسة الشريدة (2020) إلى التعرف على دور العمل التطوعي في تنمية المهارات القيادية لدى طلاب المدارس في مديرية تربية الطيبة والوسطية، كما اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي المسحي. وتكونت عينة الدراسة من (4052) طالباً وطالبة للصفوف الثامن والتاسع والعاشر، وبلغت عينة الدراسة (413) طالباً وطالبة، واستخدمت الدراسة الاستبانة كأداة للدراسة للوصول إلى أهدافها. وأظهرت نتائج الدراسة أن دور العمل التطوعي في تنمية المهارات القيادية مرتفع.

وهدفت دراسة العنزي (2021) إلى التعرف على درجة المهارات القيادية لدى الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، وتكونت عينة البحث من (50) طالب (45) من الطلبة العاديين و(5) من الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وقد أظهرت النتائج ان المهارات القيادية كانت مرتفعة لدى الطلبة العاديين، وقد جاء بعد الانجاز بالمرتبة الأولى، تلاه تحمل المسؤولية، ثم روح المشاركة، ثم المقدرة، في حين جاء بعد المكانة الاجتماعية بالمركز الأخير، وأظهرت النتائج أن مستوى المهارات القيادية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم كان متوسطاً، كما أظهرت النتائج وجود فروق في درجة ممارسة المهارات القيادية لكل من (العاديين وذوي صعوبات التعلم) لصالح الطلبة العاديين.

بعد الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة استنتج أن موضوع دور مديري المدارس في تعزيز ثقافة العمل التطوعي في المدارس العربية داخل الخط الأخضر وعلاقتها بتنمية المهارات القيادية لدى الطلاب جدير بالدراسة والاهتمام؛ نتيجةً لكون تعزيز ثقافة العمل التطوعي والمهارات القيادية يؤثر إيجابا على الطلبة والمجتمع بشكلٍ عام، ولكون العمل التطوعي يمثل الأداة الأساسية للتكافل المجتمعي، وتطوير سمات وشخصية الطلبة لدى الطلبة، واستناداً لما أشارت إليه الدراسات السابقة فإن الباحثين يحاولون من خلال هذه الدراسة

التعرف على دور مديري المدارس في تعزيز ثقافة العمل التطوعي في المدارس العربية داخل الخط الأخضر وعلاقتها بتنمية المهارات القيادية لدى الطلاب.

منهج الدراسة: أُستخدم المنهج الوصفي المسحي الارتباطي، حيث يُعدُ المنهج الأمثل لمثل هذه الأبحاث.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمديرين في المدارس العربية داخل الخط الأخضر، حيث تم توزيع رابط الاستبانة الإلكترونية على عينة من معلمي ومديري المدارس، وتم أُسترداد (480) استبانة، منهم (416) معلمًا ومعلمة و (46) مديراً ومديرة. ويبين الجدول (1) توزيع أفراد عينة البحث وفق متغيرات: الجنس، سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، المسمى الوظيفي.

الجدول (1) توزيع أفراد العينة وفق متغيرات: الجنس، سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، المسمى الوظيفي

المتغير	المستوى/الفئة	العدد	النسبة المئويّة%
الجنس	ذكر	233	48.5
	أنثى	247	51.5
	المجموع	480	100.0
سنوات الخبرة	أقل من 10 سنوات	249	51.9
	أكثر من 10 سنوات	231	48.1
	المجموع	480	100.0
المؤهل العلمي	بكالوريوس	402	83.8
	دراسات عليا	78	16.3
	المجموع	480	100.0
المسمى الوظيفي	مدير	64	13.3
	معلم	416	86.7
	المجموع	480	100.0

أداة الدراسة: أعدت أداة البحث المتعلقة دور مديري المدارس في تعزيز ثقافة العمل التطوعي وعلاقتها بتنمية المهارات القيادية لدى الطلاب بالرجوع إلى الأدب النظري، والدراسات السابقة؛ كدراسة الذبياني (2018)، والسبيعي (2019)، والسعدي والوبر (2020)، والحراحشة (2021) وتكونت الأداة بصورتها الأوليّة من جزئين: الأول متعلق بدور مديري المدارس في تعزيز ثقافة العمل التطوعي، وتضمن (31) فقرةً موزعةً على أربعة محاور، هي (المجال التربوي، والمجال الاجتماعي، والمجال الصحي، والمجال الصحي)، أما الجزء الثاني فكان متعلقاً بالمهارات القيادية لدى طلاب المدارس العربية داخل الخط الأخضر، وتضمن (35) فقرةً موزعةً على خمسة محاور، هي (التخطيط، والاتصال، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات، والعمل الجماعي).

(أ) صدق الأداة:

تم التحقق من صدق أداة البحث بطريقة الصدق الظاهري وذلك بعرضها على عدد من المحكمين المتخصصين في عدد من الجامعات بلغ عددهم (10) محكمين، وقد طلب منهم تنقيح ومراجعة الاستبانة من حيث درجة وضوح الفقرات وجودة الصياغة اللغوية، وتعديل أو حذف أي فقرة يرى المحكمون أنها لا تحقق الهدف من الاستبانة.

(ب) ثبات الأداة

للتحقُّق من ثبات الأداة؛ طُبّقت على عينة استطلاعيّة عددها (35) معلّما ومعلّمةً ومديراً ومديرة؛ لحساب معامل ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) لكل مجال من مجالات الأداة، وللأداة ككل، ويبيّن الجدول (2 و3) ذلك.

أولاً: فيما يتعلق بدور مديري المدارس في تعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى الطلاب

الجدول (2): معاملات ثبات الاتساق الداخلي لكل مجال من مجالات أداة ثقافة العمل التطوعي وللأداة ككل

المجال	عدد الفقرات	معامل ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)
المجال التربوي	7	0.79
المجال الاجتماعي	7	0.86
المجال الصحي	7	0.89
المجال البيئي	5	0.83
فقرات الأداة مُجتمعةً	26	0.94

يُلاحظ من الجدول (2) أنَّ معاملات ثبات الاتساق الداخلي لمجالات الأداة قد تراوحت بين 0.79 – 0.89)؛ حيث بلغت (0,79) للمجال التربوي، و(0.86) للمجال الاجتماعي، و (0.89) للمجال الصحي، و (0.83)، للمجال البيئي، وقد بلغت قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي لفقرات الأداة مُجتمعةً (0.94)، وجميعها قيمٌ مقبولةٌ لأغراض البحث الحاليّ.

ثانياً: فيما يتعلق بالمهارات القيادية لدى الطلبة

الجدول (3): معاملات ثبات الاتساق الداخلي لكل مجال من مجالات أداة المهارات القيادية وللأداة ككل

المجال	عدد الفقرات	معامل ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)
التخطيط	5	0.76
الاتصال	7	0.89
حل المشكلات	5	0.75
اتخاذ القرارات	6	0.81
العمل الجماعي	5	0.85
فقرات الأداة مُجتمعةً	28	0.96

يُلاحظ من الجدول (3) أنَّ معاملات ثبات الاتساق الداخلي لمجالات الأداة قد تراوحت بين (**0.75** – 0.89)؛ حيث بلغت (0,76) لمحور التخطيط، و(0.89) لمحور الاتصال، و (0.75) لمحور حل المشكلات، و(0.81)، لمحور اتخاذ القرارات، و(0.85) لمحور العمل الجماعي، وقد بلغت قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي لفقرات الأداة مُجتمعةً (0.96)، وجميعها قيمٌ مقبولةٌ لأغراض البحث الحاليّ.

المعيار الإحصائي

لتحديد دور مديري المدارس في تعزيز ثقافة العمل التطوعي وعلاقتها بتنمية المهارات القيادية لدى الطلاب لكل فقرة من فقرات الأداة أُستخدم المعيار الإحصائي المبين في الجدول (4).

الجدول (4): المعيار الإحصائي لدور مديري المدارس في تعزيز ثقافة العمل التطـوعي وعلاقتهـا بتنميـة المهارات القيادية لدى الطلاب

المستوى	المتوسط الحسابي	مستوى الدور
1	من 1.00 – أقل من 1.80	منخفض جدًا
2	من 1.80 – أقل من 2.60	منخفض
3	من 2.60 – أقل من 3.40	متوسط
4	من 3.40 – أقل من 4.20	مرتفع
5	من 4.20 – 5.00	مرتفع جدًا

عرض النتائج ومناقشتها

نتائج السؤال الأول الذي نصَّ على: "ما دور مديري المدارس في تعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى الطلاب في المدارس العربية داخل الخط الأخضر؟".

للإجابة عن هذا السؤال تمَّ حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتقديرات أفراد عينة البحـث على كل محور من محاور الأداة منفردةً، وعليها مُجتمعةً، ويبين الجدول (5) ذلك.

الجدول (5):المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على كل محور من محاور الأداة

الرقم	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الدور
1	المجال التربوي	3.34	0.99	3	متوسط
2	المجال الاجتماعي	3.37	0.96	2	متوسط
3	المجال الصحي	3.29	1.09	4	متوسط
4	المجال البيئي	3.40	1.01	1	مرتفع
	المجالات مُجتمعةً	3.35	1.01		**متوسط**

يُلاحظ من الجدول (5) إنَّ دور مديري المدارس في تعزيز ثقافة العمل التطـوعي لـدى الطـلاب جـاء بمستوى (متوسط)؛ بمتوسط حسابي (2.35)، وانحراف معياري (1.01). حيث جاء محور المجال البيئي فـي المرتبة الأولى بمستوى مرتفع، فيما جاءت باقي المحاور بمستوى متوسط، وهذه النتيجة تؤكد على وجود قـدر متوسط من الاهتمام من قبل مديري المدارس بثقافة العمل التطوعي، والعمل على تعزيزها لدى الطلبة، نتيجـة لإدراكهم لأهمية العمل التطوعي، وضرورة تعزيز ثقافته لدى الطلبة، خاصة وأنه يصقل شخصية الطلبة، وينمي من قدراتهم، ويجعل سلوكهم أكثر إيجابية، ويعرفهم بأهمية دورهم في المجتمع، وإمكانية مساهمتهم الفعالة فـي تطويره وتطوير أنشطته المختلفة، ولكن حصول النتائج المتعلقة بدور مديري المدارس في تعزيز ثقافـة العمـل التطوعي على درجة متوسطة يعكس كذلك وجود جانب من القصور لدى مديري المدارس فيما يتعلـق بتعزيـز ثقافة العمل التطوعي، وهذا قد يكون راجعاً إلى كثرة الأعباء الإدارية والفنية الواقعة على مـديري المـدارس، والاهتمام بالجانب التربوي أكثر من الاهتمام بالجانب المجتمعي، حيث يكون الاهتمام الأكبر بالجانب التحصـيلي والمعرفي لدى الطلبة، وينظر للتطوع وغيره من الأنشطة الطلابية بوصفها أنشطة ثانوية، نتيجة لكونهـا غيـر مدرجة بوضوح في الخطط التربوية، وترتبط بمدى إيمان مديري المدارس بها، ودرجة تبنـيهم لتنميتهـا لـدى الطلبة، خاصة وأن بعض مديري المدارس يرون أن الأعمال التطوعية بمثابـة أعمـال متعلقـة بالمؤسسـات

الخيرية، وأن الطلبة يمكنهم المشاركة فيها بعيداً عن المدرسة، إضافة إلى كون المناهج الدراسية لا تتضمن موضوعات وأنشطة كافية عن العمل التطوعي، وبالتالي فإن هناك حاجة إلى الاهتمام بشكل أكبر بالعمل التطوعي، وإبرازه في المناهج الدراسية، ودعوة مديري المدارس لتنميته لدى الطلبة، لدوره المهم والفعال في خدمة المجتمع وصقل شخصية الطلبة، بما يضمن تخريج جيل من الشباب قادر على خدمة الوطن وتدعيم أنشطته التطوعية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الأفندي (2013) والتي توصلت إلى أن دور المدرسة في تعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى طلاب المرحلة الثانوية الحكومية في بيت لحم متوسط. وتختلف نتائج البحث مع نتائج دراسة الحربي (2015) والتي توصلت إلى أن درجة إسهام الإدارة المدرسية في تعزيز العمل التطوعي من وجهة نظر المعلمين والطلاب في محافظة البكرية بالمملكة العربية السعودية مرتفع، كما تختلف مع نتائج دراسة ريكس (Rex, 2017) والتي توصلت إلى أن دور مديري المدارس في تعزيز ممارسة العمل التطوعي بمدينة لوس انجلوس الأمريكية مرتفع، وتختلف أيضا مع نتائج دراسة راسكوف وساندين (Raskoff & Sundeen, 2019) والتي توصلت إلى أن دور المدارس الحكومية في تعزيز ثقافة التطوع وتشجيع المتطوعين لخدمة المجتمع في جنوب كاليفورنيا منخفض.

المحور الأول: المجال التربوي

الجدول (6): المتوسّطات والانحرافات لتقديرات أفراد عينة البحث على كل فقرة من فقرات المجال التربوي، وعليها مُجتمعةً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الدور
1	يضع استراتيجية واضحة لنشر ثقافة العمل التطوعي بين الطلبة.	3.55	0.83	3	مرتفع
2	يهتم بتكريم الأعمال التطوعية لدى الطلبة.	2.83	1.08	7	متوسط
3	يوفر أنشطة تطوعية لاستثمار أوقات فراغ الطلبة.	3.36	1.03	5	متوسط
4	يتعاون مع المختصين لإعطاء الطلبة محاضرات حول أهمية العمل التطوعي.	3.65	1.06	1	مرتفع
5	يعزز المبادرات الذاتية للتطوع بين الطلبة.	3.56	0.87	2	مرتفع
6	يشرك الطلبة في المناسبات (الوطنية والقومية).	3.46	0.99	4	متوسط
7	يبث الوعي والانتماء بين الطلبة من خلال الأنشطة التطوعية.	2.95	1.12	6	متوسط
	الكلي للمجال	**3.34**	**0.99**		**متوسط**

يُلاحظ من الجدول (6) أنَّ دور مديري المدارس في تعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى الطلاب في المجال التربوي جاء بمستوى متوسط؛ وهذه النتيجة تشير إلى أن دور مديري المدارس في تعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى الطلاب في المجال التربوي متوسط، وهذا يؤكد على وجود قدر متوسط من الرؤية المتعلقة بأهمية العمل التطوعي لدى مديري المدارس، وبالتالي يحاولون غرسه لدى الطلبة من خلال وضع رؤية استراتيجية لنشر ثقافة العمل الطوعي بين الطلبة، ويتعاونون مع المختصين لإعطاء الطلبة محاضرات حول أهمية العمل التطوعي، كذلك يعززون المبادرات الذاتية للتطوع بين الطلبة، حيث حصلت هذه الفقرات على درجة اهتمام مرتفع، ولكنهم في ذات الوقت يهتمون بدرجة أقل بتكريم الأعمال التطوعية لدى الطلبة، ويقل اهتمامهم بتوفير أنشطة تطوعية لاستثمار أوقات فراغ الطلبة، كذلك يقل اشراكهم للطلبة في المناسبات (الوطنية والقومية) التي تعزز التطوع، فضلاً عن توظيفهم للأنشطة التطوعية في بث الوعي والانتماء بين الطلبة بدرجة

متوسطة، وهذا يؤكد على ضرورة الاهتمام بشكل أكبر بغرس ثقافة العمل التطوعي لدى الطلبة من خلال استغلال الجانب التربوي.

المحور الثاني: المجال الاجتماعي

الجدول (7): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتقديرات أفراد العينة على فقرات المجال الاجتماعي

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الدور
1	يتعاون مع أولياء الأمور لغرس قيم التطوع لدى الطلبة.	3.49	0.92	2	مرتفع
2	يشجع الطلبة على مساعدة الآخرين.	3.41	0.82	4	مرتفع
3	يشرك الطلبة في لجان جمع التبرعات للجمعيات الخيرية.	3.14	0.97	6	متوسط
4	يحث الطلبة على المشاركة في الجمعيات الخيرية.	3.22	0.94	7	متوسط
5	ينظم زيارات ميدانية لهيئات العمل التطوعي للتعرف على أهدافها.	3.30	1.14	5	متوسط
6	ينمي الوعي لدى الطلبة بأهمية التكافل بين أفراد المجتمع.	3.54	1.00	1	مرتفع
7	يعزز التنافس البناء بين الطلبة لخدمة المجتمع.	3.48	0.95	3	مرتفع
	الكلي للمجال	3.37	0.96		متوسط

يُلاحظ من الجدول (7) أنَّ دور مديري المدارس في تعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى الطلاب في المجال الاجتماعي جاء بمستوى متوسط؛ وهذه النتيجة تؤكد على أن وجود قدر متوسط من الاهتمام من قبل مديري المدارس نحو تعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى الطلاب في المجال الاجتماعي، نتيجة لكون العمل التطوعي هو بالأساس عمل اجتماعي، يهدف لخدمة المجتمع في المجالات المختلفة، ولقد حصلت عديد من الفقرات في هذا المحور على مستوى متوسط منها الفقرات المتعلقة بتعاون مديري المدارس مع أولياء الأمور لغرس قيم التطوع لدى الطلبة، كذلك تشجيعهم للطلبة على مساعدة الآخرين، كذلك كونه ينمي الوعي لدى الطلبة بأهمية التكافل بين أفراد المجتمع، ويعزز التنافس البناء بين الطلبة لخدمة المجتمع، ولكن هناك فقرات بهذا المحور حصلت على مستوى متوسط وهي اشراكه للطلبة في لجان جمع التبرعات للجمعيات الخيرية، وحثه للطلبة على المشاركة في الجمعيات الخيرية، وتنظيمه لزيارات ميدانية لهيئات العمل التطوعي للتعرف على أهدافها، وبالتالي يجب أن يكون الاهتمام أكبر من قبل مديري المدارس بالجانب الاجتماعي للعمل التطوعي.

المحور الثالث: المجال الصحي

الجدول (8): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتقديرات أفراد العينة على فقرات المجال الصحي

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الدور
1	يشرك الطلبة في حملات التبرع بالدم.	3.14	1.16	6	متوسط
2	ينظم زيارات لمراكز ذوي الاحتياجات الخاصة لمساعدتهم.	3.25	1.06	4	متوسط
3	يُشرك الطلبة في الحملات المتعلقة بنشر الوعي الصحي.	3.25	1.05	5	متوسط
4	يدعو الطلبة لزيارة أصحاب الأمراض المزمنة بالمستشفيات.	3.08	0.97	7	متوسط
5	يدعو الطلبة للمشاركة في جمعيات الهلال الأحمر.	3.49	1.27	1	مرتفع
6	يشرك الطلبة في دورات للتدريب على الاسعافات الأولية.	3.44	0.99	2	مرتفع
7	ينظم ندوات لتوعية الطلبة بأضرار المخدرات.	3.39	1.14	3	متوسط
	الكلي للمجال	3.29	1.09		متوسط

يُلاحظ من الجدول (8) أنَّ دور مديري المدارس في تعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى الطلاب في المجال الصحي جاء بمستوى متوسط؛ وهذه النتيجة تؤكد على وجود اهتمام متوسط من قبل مديري المدارس بتعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى الطلاب في المجال الصحي، نتيجة لوجود قدر متوسط من الإدراك من قبل مديري المدارس بأهمية العمل التطوعي في المجال الصحي، خاصة وأن هذا المجال يتطلب المشاركة والتطوع من قبل أكبر عدد ممكن خاصة في ضوء انتشار العديد من الأمراض والأوبئة التي لم تكن متواجدة من قبل، ولكن حصول عديد من فقرات هذا المجال على مستوى متوسط ومنها مشاركة الطلبة في حملات التبرع بالدم، وزيارة مراكز ذوي الاحتياجات الخاصة لمساعدتهم، والمشاركة في الحملات المتعلقة بنشر الوعي الصحي، ودعوة الطلبة لزيارة أصحاب الأمراض المزمنة بالمستشفيات، ودعوة الطلبة للمشاركة في جمعيات الهلال الأحمر يؤكد على ضرورة وجود اهتمام أكبر من قبل مديري المدارس لتوجيه الطلبة نحو التطوع في الفعاليات الصحية.

د) المحور الرابع: المجال البيئي

الجدول (9): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتقديرات أفراد العينة على فقرات المجال البيئي

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الدور
1	يشجع الطلبة على العناية بالحدائق المدرسية	3.44	0.997	2	مرتفع
2	ينظم حملات نظافة للمرافق المدرسية بشكل دوري	3.42	1.03	4	مرتفع
3	يشرك الطلبة في حملات تشجير المدرسة	3.46	0.99	1	مرتفع
4	يدعو الطلبة للمشاركة في حملات التوعية المرورية	3.43	1.00	3	مرتفع
5	يشارك الطلبة في الأعمال التطوعية المتعلقة بحماية الحيوان	3.29	1.05	5	متوسط
	الكلي للمجال	**3.40**	**1.01**		**متوسط**

يُلاحظ من الجدول (9) أنَّ دور مديري المدارس في تعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى الطلاب في المجال البيئي جاء بمستوى مرتفع؛ وهذه النتيجة تؤكد على أن وجود اهتمام مرتفع من قبل مديري المدارس بتعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى الطلاب في المجال البيئي، وتعزى هذه النتيجة إلى كون المجال البيئي يُعد من أكثر المجالات التي يهتم بها المجتمع ويشرك الطلاب بها، حيث تعد البيئة مجالاً خصباً للعمل التطوعي، حيث يفضلها الطلبة ومديري المدارس، نتيجة لكون آثار العمل التطوعي تظهر بشكل سريع، كما أن التعامل مع البيئة لا يحتاج إلى تسهيلات وموافقات كثيرة من المختصين.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نصَّ على: "ما درجة توافر المهارات القيادية لدى طلبة المدارس في المدارس العربية داخل الخط الأخضر؟".

للإجابة عن هذا السؤال تمَّ حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتقديرات أفراد عينة البحث على كل محور من محاور الأداة منفردةً، وعليها مُجتمعةً، ويبين الجدول (10) ذلك.

الجدول (10): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتقديرات أفراد العينة على كل محور من محاور الأداة منفردةً، ومُجتمعةً

الرقم	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	**التخطيط**	3.40	0.98	5	مرتفعة
2	**الاتصال**	3.58	0.93	2	مرتفعة
3	**حل المشكلات**	3.55	0.97	3	مرتفعة
4	**اتخاذ القرارات**	3.62	0.97	1	مرتفعة
5	**العمل الجماعي**	3.53	0.92	4	مرتفعة
	الكلي	**3.54**	**0.95**		**مرتفعة**

يُلاحظ من الجدول (10) أنَّ درجة توافر المهارات القيادية لدى طلبة المدارس (مرتفعة)؛ بمتوسط حسابي (3.54)، وانحراف معياري (0.95)، وجاءت جميع المحاور: (التخطيط، والاتصال، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات، والعمل الجماعي) بدرجة مرتفعة، وهذه النتيجة قد تعزى إلى اهتمام مديري المدارس بتنمية المهارات القيادية لدى الطلبة من خلال الأنشطة والفعاليات المدرسية، وخاصة تلك المتعلقة بالأعمال التطوعية وغيرها من المهام التربوية، وقد يعود ذلك أيضًا إلى طبيعة المناهج الدراسية، التي تؤكد على أهمية امتلاك الطلبة للمهارات القيادية، فضلاً عن طبيعة المجتمع الذي يهتم ببناء المهارات القيادية لدى أبنائه، لما لهذه المهارات من أهمية في مواجهتهم لمتطلبات ومهام الحياة المختلفة.

المحور الأول: التخطيط

الجدول (11): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتقديرات أفراد العينة على فقرات محور التخطيط

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	تحديد الأهداف بدقة قبل القيام بأي عمل	3.23	1.02	4	متوسطة
2	ترتيب الأفكار قبل القيام بأي عمل	3.63	0.99	2	مرتفع
3	وضع جدولاً زمنيًا لتنفيذ أي عمل	3.78	0.85	1	مرتفع
4	يحرص على تحديد إيجابيات وسلبيات خطة عمله	3.54	1.01	3	مرتفع
5	يخطط للاستفادة من الطاقات والإمكانات المتاحة لتحقيق الهدف	2.85	1.05	5	متوسطة
	الكلي للمجال	3.40	0.98		**مرتفعة**

يُلاحظ من الجدول (11) أنَّ درجة توافر المهارات القيادية لدى طلبة المدارس فيما يتعلق بمحور التخطيط مرتفعة؛ وقد تعزى هذه النتيجة إلى اهتمام مديري المدارس والإدارات المدرسية بتنمية هذه المهارة لدى الطلاب من خلال تعدد المهام المدرسية التي يتم تكليفهم بها، وبوصفها من المهارات الأساسية التي تعين الطلبة على تحديد الأهداف والسعي نحو تحقيقها، وبالتالي فإن كثير من المهام المدرسية تتضمن تنمية هذه المهارة لدى الطلاب.

المحور الثاني: الاتصال

الجدول (12): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتقديرات أفراد العينة على فقرات الاتصال

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	يحرص على التواصل مع زملائه بكفاءة	3.58	0.92	3	مرتفع
2	يجيد مهارة الاستماع للآخرين	3.58	1.01	4	مرتفع
3	يمتلك مهارة الإلقاء	3.52	0.87	6	مرتفع
4	يظهر القدرة على إقناع الآخرين بما لديه من أفكار	3.55	0.99	5	مرتفع
5	يشارك زملائه بالمعلومات المفيدة	3.59	0.93	2	مرتفع
6	يهتم ببناء علاقات إيجابية مع المعلمين	3.71	0.81	1	مرتفع
7	يهتم ببناء علاقات إيجابية مع الطلبة	3.51	0.99	7	مرتفع
	الكلي للمجال	3.58	0.93		مرتفع

يُلاحظ من الجدول (12) أنَّ درجة توافر المهارات القيادية لدى طلبة المدارس فيما يتعلق بمحور الاتصال مرتفعة؛ وقد تعزى هذه النتيجة إلى إدراك مديري المدارس لأهمية امتلاك الطلبة لمهارة الاتصال، حيث تعد هذه المهارة من المتطلبات الأساسية للتواصل وإدارة الحوار من قبل الطلبة مع زملائهم والمعلمين والإدارة المدرسية، وتعلم العديد من المهارات الأخرى كالمناقشة وتقبل واحترام الرأي والرأي الأخر، وبالتالي فإن مديري المدارس يوفرون العديد من الأنشطة التي تؤدي إلى امتلاك الطلاب لهذه المهارة.

المحور الثالث: حل المشكلات

الجدول (13): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتقديرات أفراد العينة على فقرات حل المشكلات،

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	يمتلك المقدرة على تحديد المشكلة	3.81	0.98	2	مرتفع
2	يمتلك المقدرة على التعامل مع المشكلات التي يواجهها	3.86	0.85	1	مرتفع
3	يضع بدائل لمواجهة المشكلات المتوقعة	2.94	1.08	5	متوسطة
4	يمتلك المقدرة على تحليل المشكلات التي يواجهها	3.59	0.98	3	مرتفع
5	يتبع الأساليب العلمية لحل المشكلات التي يواجهها	3.54	0.99	4	مرتفع
	فقرات دور أهداف المناهج مُجتمعةً	**3.55**	**0.97**		

يُلاحظ من الجدول (13) أنَّ درجة توافر المهارات القيادية لدى طلبة المدارس فيما يتعلق بمحور حل المشكلات مرتفعة؛ وقد تعزى هذه النتيجة إلى تؤكد على اهتمام مديري المدارس بتنمية هذه المهارة لدورها المهم والفعال في تحقيق الطلبة للاتزان الانفعالي، فامتلاكهم لمهارة حل المشكلات تجعل الطلبة قادرين على الاعتماد على النفس والتعلم الذاتي، وبالتالي يكونون إيجابيين في العديد من المواقف التي يتواجدون بها، كما تنمي قدرتهم على جمع المعلومات وتحليلها وتقويمها لاختيار أفضل الحلول، وهذه النتيجة قد تعود إلى توفير المدارس للعديد من المواقف التي تتطلب الحلول وتكليف الطلاب بالتعامل معها.

المحور الرابع: اتخاذ القرارات

الجدول (14): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتقديرات أفراد العينة على فقرات اتخاذ القرارات

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	يجيد المقدرة على اتخاذ القرارات في الوقت المناسب	3.52	1.079	6	مرتفع
2	يتبع الأسلوب العلمي في اتخاذ القرارات	3.54	0.969	5	مرتفع
3	يؤمن بالقرارات التي يتخذها	3.71	0.838	2	مرتفع
4	يُقيم البدائل المتاحة قبل اتخاذ القرارات	3.57	0.931	4	مرتفع
5	يوظف مبدأ الشورى قبل اتخاذ القرارات	3.68	1.076	3	مرتفع
6	يبادر ولا يتردد في اتخاذ القرارات المتعلقة بمستقبله	3.73	0.929	1	مرتفع
	فقرات دور أهداف المناهج مُجتمعةً	**3.62**	**0.97**		**متوسط**

يُلاحظ من الجدول (14) أنَّ درجة توافر المهارات القيادية لدى طلبة المدارس فيما يتعلق بمحور اتخاذ القرارات مرتفعة؛ وحصول هذه المهارة على درجة مرتفعة يعود لارتباط هذه المهارة بالمهارة السابقة وهي حل

المشكلات، حيث يسعى الطلبة لحل المشكلات بهدف الوصول إلى القدرة على اتخاذ القرارات، كما تعد مهـــارة اتخاذ القرار من أهم مهارات تحقيق النجاح في حياة الطلبة، لذا تهتم الإدارات المدرسية ومديري المدارس بتنمية المهارات لدى الطلبة.

المحور الخامس: العمل الجماعي

الجدول (15): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات لتقديرات أفراد العينة البحث على فقرات العمل الجماعي

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	يفضل العمل بشكل جماعي	3.59	0.96	2	مرتفعة
2	يمتلك المقدرة على توزيع المهام بين أفراد مجموعته	3.68	0.81	1	مرتفعة
3	يدير (الصراعات والخلافات) بين أفراد المجموعة التي ينتمـــي لها بفاعلية	3.50	0.93	3	مرتفعة
4	يتعامل بالعدل مع أفراد المجموعة التي يديرها	3.45	0.94	5	مرتفعة
5	يدرك قيمة العمل بروح الفريق الواحد	3.47	0.97	4	مرتفعة
	الكلي للمجال	**3.53**	**0.922**		**مرتفعة**

يُلاحظ من الجدول (15) أنَّ درجة توافر المهارات القيادية لدى طلبة المدارس فيما يتعلق بمحـــور العمـــل الجماعي مرتفعة؛ وقد تعزى هذه النتيجة إلى اهتمام المدارس بمهارة العمل الجماعي، لما لهذه المهارة مـــن دور مهم وفعال في بناء المهارات الاجتماعية لدى الطلاب، والتي لا تنشأ إلا من خلال العمل الجماعي، كما تســـهم هذه المهارة في اكتساب الطلبة للمعرفة والمهارات المختلفة، والذي يعد أحد أهداف المؤسسات التربوية، حيـــث يمكن اكتساب العديد من المهارات من خلال العمل الجماعي، وبالتالي فإن الدارس تعمل علـــى تـــوفير المنـــاخ والبيئة الملائمة للعمل الجماعي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية عند مستوى (a≥0.05) بـــين دور مديري المدارس في المدارس العربية داخل الخط الأخضر في تعزيز ثقافة العمل التطوعي ودرجة توافر المهارات القيادية لدى الطلبة؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام معامل ارتباط بيرسون للتعرف على العلاقـــة بين المحاور المتعلقة بدور مديري المدارس في تعزيز ثقافة العمل التطوعي والمحـــاور المتعلقـــة بالمهـــارات القيادية لدى الطلبة، والجدول (16) يوضح ذلك.

الجدول (16): العلاقة بين دور مديري المدارس في تعزيز ثقافة العمل التطوعي ودرجة توافر المهارات القيادية لدى الطلبة

المحاور	التخطيط	الاتصال	حـــــل المشكلات	اتخـــــاذ القرارات	العمـــل الجماعي	الدرجـــة الكليـــة (المهارات القيادية)
المجال التربوي	.801**	.848**	.796**	.788**	.801**	.894**
المجال الاجتماعي	.848**	.893**	.897**	.869**	.893**	.966**
المجال الصحي	.796**	.897**	.875**	.858**	.875**	.942**
المجال البيئي	.788**	.869**	.858**	.867**	.867**	.939**
الدرجة الكلية (تعزيز ثقافة العمل التطوعي)	.894**	.966**	.942**	.939**	.945**	.939**

يتبين من الجدول (16) وجود علاقة ارتباطية موجبة وقوية بين جميع المحاور المتعلقـــة بـــدور مـــديري المدارس في تعزيز ثقافة العمل التطوعي وجميع المحاور المتعلقة بالمهارات القيادية لدى الطلبة، وهذه النتيجـــة

تعد واقعية ومنطقية إلى حد كبير، فلا شك في أن العمل التطوعي في المجالات المختلفة يصقل من المهارات القيادية لدى الكلبة، وبالتالي يكسبهم العديد من المهارات القيادية، فالعمل التطوعي يعد بمثابة عمل جماعي متكامل، وبالتالي فإنه ينمي المهارات المتعلقة بالعمل الجماعي، كذلك فلا يمكن أن يتم العمل التطوعي دون توافر القدرة على التواصل والاتصال بين أطراف مختلفة ومتعددة وبالتالي يكتسب الطلبة مهارة الاتصال مع الآخرين لتقديم مساهماتهم التطوعية، ولا شك في كون العمل التطوعي يتطلب اتخاذ قرارات متعددة، وهذا بلا شك يسهم في تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى الطلبة، كذلك فإن العمل التطوعي لا يتم بشكل عشوائي، ولكنه عمل منظم، وبالتالي فإنه يكسب الطلبة مهارات التخطيط. كما يواجه العمل التطوعي العديد من المشكلات والمعوقات، وبالتالي يشارك الطلبة في اقتراح الحلول لهذه المشكلات، وهذا بالتأكيد يزيد من امتلاك الطلبة لمهارة حل المشكلات، فضلا عن كون العمل التطوعي يجعل الطالب أكثر احتكاكات بالآخرين، وهذا بلا شك يكسبه القدرات المختلفة، ويجعله أكثر وعيا ومعرفة، ويطور من قدراته ومهاراته المختلفة، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة الشريدة (2020) والتي توصلت نتائجها إلى العلاقة الإيجابية، للعمل التطوعي في تنمية المهارات القيادية لدى طلاب المدارس في مديرية تربية الطيبة والوسطية.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها البحث فإن هناك عددًا من التوصيات، تتمثل في الآتي:

1. تشجيع الإدارة المدرسية من خلال الحوافز بأنواعها للاهتمام بغرس ثقافة العمل التطوعي لدى الشباب لما له من دور مهم وفعال في تطوير المجتمع.
2. تسليط الضوء على العمل التطوعي الذي يمارسه الطلاب داخل المدارس أو في خدمة المجتمع من أجل تشجيع الطلاب على الانخراط في العمل التطوعي.
3. توعية مديري المدارس بأهمية ممارسة العمل التطوعي لدوره الفعال والمهم في تطوير المجتمع وتفعيل العمل التربوي.
4. توفير أنشطة تطوعية لاستثمار أوقات فراغ الطلاب.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

أصلان، عمر محمد علي (2018). دور البرلمان الطلابي في تنمية مهارة القيادة لدى الطلبة المشاركين فيه من وجهة نظرهم، **المجلة التربوية المتخصصة، 7**(6)، 26-41.

الأفندي، اسماعيل بن محمد (2013). دور المدرسة في تعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى طلاب المرحلة الثانوية الحكومية في بيت لحم، **مجلة جامعة القدس المفتوحة**، 2، 1-17.

الحراحشة، روزين حسين (2021). دور الإدارة المدرسية في تعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في تربية قصبة المفرق وعلاقته بتنمية المهارات القيادية لديهم، **رسالة ماجستير**، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن.

الحربي، فيحان تركي ناحل (2015). درجة إسهام الإدارة المدرسية في تعزيز العمل التطوعي من وجهة نظر المعلمين والطلبة في محافظة البكرية، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة أم القرى.

خصاونة، آمنة عيسى سالم والحمد، نورا قاسم صالح والخطيب، هيام علي عبد الله (2018). التنشئة الأسرية والتعليمية المؤسسية ودورها في ترسيخ ثقافة العمل التطوعي لدى طلبة جامعة اليرموك، **المجلة الدولية للبحث في التربية وعلم النفس، 6** (1)، 33- 53.

الذبياني، أحمد حسن (2018). دور مدير المدرسة في تنمية المهارات القيادية لدى طلاب المدارس الثانوية الحكومية للبنين بمينة الرياض، **مجلة العلوم التربوية والنفسية، 12** (2)، 89 – 115.

رؤوف، سامي عبد الفتاح والزاملي، أحمد نعيم حسن فهد (2012). "تقويم الاداء الاداري والفني لمديري المدارس الابتدائية في محافظة واسط من وجهة نظر معاونيهم"، **مجلة الاستاذ**، العراق، 200، 1- 125.

الزهراني، علي إبراهيم (2005). **مجالات العمل التطوعي في الميدان التربوي**، مؤسسة الشيخ عبد العزيز بن باز الخيرية، سلسلة مركز الدراسات والبحوث.

السبيعي، بدر محمد زبار (2019). متطلبات تنمية المهارات القيادية لدى طلاب المدارس بمحافظة رنية من وجهة نظر القادة والمعلمين، **مجلة كلية التربية، 35**(6)، 305- 342.

السعدي، محمد زين صالح والوبر، جواد محمد عبده (2020). دور المدرسة في تعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى طلبة مدارس التعليم العام بأمانة العاصمة صنعاء، **مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 17** (1)، 111 – 147.

سليمان، مها عبد النبي (2014). أراء طلبة الثانوية من الكويتيين بالمدارس الخاصة نحو العمل التطوعي، **رسالة ماجستير**، كلية الدراسات العليا، جامعة الكويت.

الشريدة، بشرى وليد (2020) العمل التطوعي ودوره في تنمية المهارات القيادية لدى طلبة المدارس في مديرية الطيبة والوسطية بمحافظة إربد، **مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4** (27) 1- 16.

العتيبي، عبد المجيد بن سلمى الروقي (2016). تفعيل العمل التطوعي في جامعة شقراء: صيغة مقترحة، **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، السعودية، **5** (11)، 24 – 44.

العنزي، عبلة حمد (2021). درجة ممارسة المهارات القيادية لدى الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في دولة الكويت، **المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، 5**(20)، 275 – 294.

العنزي، هدى (2016). المشاركة المجتمعية بين المدرسة والمجتمع المحلي، **مجلة العلوم التربوية**، كلية التربية، جامعة الكويت، ع 123، 31 – 49.

عيسى، نعيم، حجازي، أحمد، والشاذلي محمد (2009) **الثقافة البيئية**. القاهرة: الدار العربية للنشر والتوزيع.

الغرايبة، أحمد محمد عوض وبني ارشيد، عبد الله محمد حمد (2016). العمل التطوعي وعلاقته بتقدير الذات لدى طلبة الجامعة، **رسالة التربية وعلم النفس**، 2، 27 – 55.

القللي، محمد محمد السيد (2022). فعالية برنامج ارشادي سلوكي لتحسين المهارات القيادية والتوافق النفسي لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية النوعية جامعة دمياط، **مجلة كلية التربية، 19**(114)، 347- 384.

كسناوي، نهاد محمود (2019). فاعلية برنامج قائم على النشاط التطوعي في التحصيل الدراسي والاتجاه نحو العمل التطوعي لدى طالبات مقرر طرق تدريس العلوم بجامعة أم القرى، **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 11** (1)، 1-40.

المطيري، حنان فلاح جهيم (2020). مهارات القيادة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بدولة الكويت في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة، أطروحة دكتوراة، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Esmond, J (2011). The untapped potential of Australian university Students to Volunteer, *Australian Journal on Volunteering, 5*(2), 103 – 118.

Karagianni, D., Montgomery, A.J. (2018). Developing leadership skills among adolescents and young adults: a review of leadership programmes, *International Journal of Adolescence and Youth*, *23* (1), 86- 98.

Mughli, H (2019). Private Schools' Role in Promoting and Fostering Students Leadership Skills in Jordan, *Journal of educational and psychological sciences, 1* (2), 98 – 113.

Raskoff, S & Sundeen, R (2012). The Role of Secondary School in Promoting Community Service in Southern California University of South California, *journal of education, 12* (1), 66 – 78.

Rex, H (2017).The role of public schools in fostering a culture of volunteerism and Encouraging Volunteers to serve the Community in Southern California, *Dissertation Abstract, 52*(7), 198 – 217.

Scopus Journal ESLS
No:422949206 ISSN:Uni:I.U.U/00190
UNV CDAC
No: 402165492

دور مديري المدارس العربية داخل الخط الأخضر في نشر ثقافة المدرسة المجتمعية من وجهة نظر المعلمين

هدية محمد سواعد–باحثة دكتوراة في الادارة التربوية–

الملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى دور مديري المدارس العربية داخل الخط الأخضر في نشر ثقافة المدرسة المجتمعية من وجهة نظر المعلمين، استخدم المنهج الوصفي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، تكونت عينة الدراسة من (320) معلمًا ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة، وأظهرت نتائج الدراسة أن دور مديري المدارس العربية داخل الخط الأخضر في نشر ثقافة المدرسة المجتمعية من وجهة نظر المعلمين على الأداة ككل جاءت بدرجة كبيرة؛ وكشفت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دور مديري المدارس العربية داخل الخط الأخضر في نشر ثقافة المدرسة المجتمعية تعزى لمتغيريّ (الجنس)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير (الخبرة)، وجاءت لصالح (5–10 سنوات). وبناءً على ذلك توصي الباحثة باستمرار مديري المدارس بنشر ثقافة المدرسة المجتمعية على الوجه الأمثل، وخاصة في ظل الاحداث والازمات المحيطة بالمجتمع.

الكلمات المفتاحية: مديري المدارس، المدرسة المجتمعية، المعلمين، الخط الأخضر.

The Role of Arab School Principals Inside the Green Line in Spreading Community School Culture From the Teachers' Point of View

Abstract

The study aimed to identify the role of Arab school principals inside the Green Line in spreading community school culture from the teachers' point of view. The descriptive approach was used, and the questionnaire was a tool for collecting data. The study sample consisted of (320) male and female teachers, who were selected in the available manner, and the results showed The study showed that the role of Arab school principals within the Green Line in spreading community school culture from the point of view of teachers on the tool as a whole was to a large degree; The results revealed that there were no statistically significant differences in the role of Arab school principals within the Green Line in spreading community school culture due to the two variables (gender), and the presence of statistically significant differences in the variable (experience), which came in favor of (5-10 years). Accordingly, the researcher recommends that school principals continue to spread school community culture in an optimal manner, especially in light of the events and crises surrounding society.

Keywords: School principals, community school, teachers, green line.

المقدمة:

ازدادت المشكلات المجتمعية في القرن الحالي الذي أصبح فيه العالم قرية صغيرة بفعل التقدم العلمي والتكنولوجي، وتوفر وسائل الاتصال والتواصل الحديثة التي شملت دول العالم بأكملها، والتي تندرج تحتها الدول العربية، ومن أجل تعظيم الجهود والتشاركية في حمل المسؤولية، فلا بد من تضامن أفراد المجتمع ومؤسساته التربوية لمواجهة التحديات المعاصرة، وهذا يتطلب تحديد الدور الذي تقوم به المدارس تجاه المجتمع. ولما كانت المدارس من أهم المؤسسات التربوية التي تؤثر وتتأثر بالمناخ الاجتماعي المحيط بها، فلا بد لها من أن تقدر احتياجات المجتمع عبر إثراء منظومته القيمية والمعرفية، وتوفير مخرجات بشرية قادرة على التعامل مع تطلعات المجتمع ورؤاه المتنامية.

وكانت المدرسة في الماضي شبه معزولة عن الوسط الذي تعيش فيه، ولا يربطها بالبيئة المحلية أي رابط اجتماعي. إذ اقتصرت مهمتها على نقل العملية التعليمية للطلبة داخل حدود المدرسة من خلال المناهج الدراسية التي تُقرها وزارة التربية والتعليم. ومع التطور العلمي والتكنولوجي، والانفتاح على الثقافات الأخرى، وتطور العلوم بفروعها المختلفة، ومن ضمنها الشراكة المجتمعية أصبح من الضروري الانفتاح مع المجتمع المحلي الذي توجد فيه المدرسة، إذ أصبح من المهم توثيق الصلة مع هذه المجتمعات؛ لزيادة فاعلية المدرسة، ونجاح العملية التعليمية التعلمية فيها (عاشور، 2014).

وسعت أغلب الدول لدعم العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي لدورها في تحقيق الأهداف التربوية، فبعد أن كان الانخراط في العمل المدرسي محظور على الوالدين ومؤسسات المجتمع المدني بحجة أنهم غير متخصصين، فقد أصبحت مشاركة المجتمع في العمل التربوي مطلبًا إصلاحيًا للتعليم، وضرورة تربوية لمواجهة محدودية الإمكانات في العملية التعليمية (Christenson, 2001). وبرزت قيمة الشراكة المجتمعية كما أشار قنديل (2005) في التسعينات من القرن العشرين، ونصت عليها المواثيق العالمية بدءًا من مؤتمر القاهرة للسكان والتنمية عام (1994)، ويشير إلى علاقة بين مجموعة أطراف لتحقيق الصالح العام، واستندت على المساواة والاحترام والعطاء المتبادل، الذي يقوم على التكامل، حيث يقدم كل طرف إمكانيات بشرية ومادية وفنية لتعظيم المردود وتحقيق الأهداف.

وبين أحمد وعاشور والعمري (2013) بأن التعليم شهد العديد من التجارب التي تسهم في تقدمه وتطوره، وأبرزها الشراكة المجتمعية التي أثبتت فاعليتها في الارتقاء بالعملية التعليمية؛ حيث إنها تقوم بدور فعال وحيوي في الأوساط التربوية، من خلال العلاقة التبادلية القائمة بين المدرسة وأفراد المجتمع بشكل عام، والأسرة بشكل خاص. وأضاف قرالة (Qaralleh, 2021) بأن المدرسة أول مؤسسة اجتماعية يبدأ منها إصلاح المجتمع؛ فهي تقوم على تعليم أفراد المجتمع وتربيتهم، ولها دور كبير في تنشئة الأفراد تربويًا وعقليًا من خلال مناهجها وأنشطتها التربوية.

وبين (Zaki, 2010) أن ارتباط المدرسة بمؤسسات المجتمع يسهم في نجاح المدرسة، والتقدم في رسالتها التعليمية؛ فالمدرسة تقوم بالعديد من الأنشطة الفعالة، مما يساهم بشكل كبير في زيادة التحصيل العلمي للطلبة، وزيادة مستواهم السلوكي والأكاديمي. وأكد درادكة (2013) أن أنظمة التعليم عالميًا اهتمت بالأسرة ودورها في العملية التعليمية والتنمية البشرية لأفراد المجتمع، بتوفير المعلومات عن البرامج والخدمات المقدمة من المدرسة، وتبادل الأفكار في مجالس الآباء بأنواعها. ويرى فرينش (French, 2014) أن الشراكة بين المدرسة والمجتمع تؤدي إلى نجاحها؛ فهي ركيزة أساسية لتطوير التعليم والارتقاء به. وأكد يحياوي (2018) أن مشاركة الأسرة للمدرسة في العملية التعليمية يدل على مدى إلمامها بما تقوم به المدرسة من جهود تُسهم في تحقيق العديد من

الأهداف المنشودة، فالأسرة المفتاح الأول لتربية الطفل وتعلمه، وهي مصدر المحبة والدفء والاستقرار النفسي لديه.

وحتى تقوم المدرسة بأدوارها في إعداد الأجيال وخدمة المجتمع وتنميتهُ، فلا بد من وجود إدارة مدرسية تُسهم في تسهيل وتطوير نظام العمل بحيث تتم العمليات التربوية، والتعليمية على وجه فعّال، ومساعدة الطلبة على التعليم، وتكمن أهميتها فيما تقدمهُ من خدمات مدرسية للمعلمين والطلبة؛ ليقوموا بأداء عملهم وتحصيلهم في جو من التعاون، والإخاء وتسوده المحبة والاحترام المتبادل (Robert, 2010).

وقد زادت أهمية الإدارة المدرسية في وقتنا الراهن بسبب التغيرات الاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية التي تركت أثرها على تربية الأجيال وإعدادهم للحياة، وبالتالي تغيرت النظرة نحو الإدارة، كما تغيرت نحو العملية التربوية، واهتمت الدراسات بالطلبة والفروق الفردية بينهم، ونموهم المعرفي، وتغير العمل الإداري من الاهتمام بأعمال الإدارة الروتينية إلى الاهتمام بالطلبة، ومساعدتهم وحل مشاكلهم، وإعدادهم للمستقبل (Ceballo, 2014) . وعليه يمكن اعتبار الإدارة المدرسية وسيلة لخلق التعاون المثمر الذي يؤدي إلى تحقيق أهداف المدرسة، وإنها حصيلة العمليات التربوية والتعليمية التي يتم بواسطتها وضع الإمكانات البشرية والمادية في خدمة المدرسة، وتأدية وظيفتها من خلال التأثير الفعال في سلوك المدرسين والطلاب (Okeke, 2014).

وأصبح للمدرسة الحديثة مواصفات هامة، وحتى تقوم بتأدية دورها الهام لا بد من أن يتوافر لمدير المدرسة مؤهلات وصفات قيادية يفهم من خلالها المدرسة والطلبة وأولياء الأمور والمجتمع المحلي، وأن يتعاطى مع الثقافة التي تضم العقيدة، والفن، والأخلاق، والقانون، والعادات، والتقاليد والأفكار المشتركة بين مجموعات الأفراد؛ لذا فهي التي تحكم تصرفاتهم وإحساسهم وتماسكهم وتعتبر محرك النجاح لأي مؤسسة (محي الدين، 2007).

ومفهوم المدرسة في تنمية المجتمع، يهدف إلى الانتقال بالمدرسة من واقعها الحالي التي تقدم خدماتها إلى جزء من بناء المجتمع إلى واقع جديد كمدرسة مجتمعية، تقدم خدماتها إلى جميع فئات المجتمع وشرائحه حيث يتحتم عليها أن تفتح أبوابها ومرافقها والاستعانة بأفراد المجتمع المحلي الذين يسهمون مع المدرسة في خدمة المجتمع ككل، وتقديم البرامج والأنشطة لأفراد المجتمع كافة، بالتنسيق مع المؤسسات والأجهزة الحكومية والخاصة التي تسهم في تحقيق أهدافهم وتنمية مهاراتهم وإثراء طرق حياتهم ومعيشتهم لكي يصبحوا مواطنين قادرين على الإسهام في تطوير مجتمعهم (الخطيب والخطيب، 2006).

وتؤدي الشراكة القوية بين المدرسة والمجتمع المحيط بها إلى نجاحها؛ فهي ركيزة أساسية لتطوير التعليم والارتقاء به، ويتطلب بناء الشراكة المجتمعية من الإدارات الإيمان بمشاركة المجتمع وفهمه من أجل نجاح الشراكات. ويؤكد ويندي (Wendy, 2014) على أن القيادة المدرسية القوية عنصر أساسي لإحداث شراكات مدرسية ومجتمعية. وتدعم الأدبيات افتراض أن مشاركة المجتمع تؤدي إلى زيادة التحصيل الأكاديمي للطلبة؛ إذ يمكن للمدارس أن تكون أكثر نجاحًا من خلال المشاركة المجتمعية مما لو كانت تعمل بمعزل عن غيرها (Zaki, 2010).

وبدأت فكرة المدرسة المجتمعية في الولايات المتحدة الأمريكية خلال عقد الاربعينيات والخمسينيات من القرن العشرين مع نشاط أصحاب الفكر الاجتماعي الذي بدأ عام (1990) ويعتبر ماكس فيبر (Max Weber) وتشيستر برنارد (Chester Bernerd) من مؤسسي الفكرة، وترجع أهمية أفكارهم إلى اهتمامها بتركيب المجتمع، وتركيب المنظمات باعتبارها وحدات ومؤسسات اجتماعيه تعمل على النهوض به في جميع المجالات ومنها المجال التربوي (عاشور، 2012).

واخذ الاهتمام في المدارس المجتمعية يتزايد في السنوات الأخيرة، وأخذت تشكل جزءًا من إستراتيجية تهدف إلى بناء مجتمعات قوية في القرن الحادي والعشرين من خلال العمل على زيادة اهتمام الآباء بالمدارس، ومشاركتهم في شؤونها. ولقد انتشرت فكرة المدارس المجتمعية عبر معظم الدول الغنية والفقيرة، الكبيرة والصغيرة على حد سواء، وتحت مسميات مختلفة. مدارس مستقبلية، أو تطورية، أو رائدة، ولكن رؤيتها واضحة تتمثل في العمل مع المؤسسات المجتمعية العامة والخاصة، لإعداد الأفراد في طور التعليم للحياة، والمساهمة الفاعلة في تطوير الإنسان في تلك المجتمعات وتدريبه وتأهيله وزيادة الوعي لديه، وهناك دول اعتمدت مفهوم المدرسة المجتمعية آلية اصلاح وتطوير النظم التعليمية فيها (Ediger, 2004).

غير أن وزارة التربية والتعليم داخل الخط الأخضر لم تكن بعيدة عن التأكيد على أهمية قيام المدرسة بخدمة وتنمية مجتمعها المحلي، لذلك أطلقت عبارة "المدرسة المجتمعية" لتطبيقها في جميع مدارس مديريات التربية والتعليم التابعة لها. فوضعت لمديري المدارس مهمات في هذا المجال وطلبت إليهم مباشرتها باستمرار عن طريق اشراك الأسرة والمدرسة والمجتمع معًا في إطار ديموقراطي شامل لتقديم الخدمات التربوية المطلوبة للمجتمع المحلي، والتعرف على العلاقات التي تربط بينها، من أجل حل المشكلات وتحسين الجهود المشتركة، وتوسيع فرص التعليم لجميع أفراد المجتمع المحلي.

وأشار حباكة (2010) إلى أن المشاركة المجتمعية بالعملية التعليمية التعلُّمية تتميز بما يأتي: أنها طواعية وغير إلزامية، بل إنها بدافع من الشخص أو المنظمة؛ كما أن إسهامات المشاركة المجتمعية لا تتوقف فقط على النواحي المادية، بل تتعداها إلى الدعم الفني، والمساعدات الأخرى المختلفة والمتنوعة؛ وتُعتبر وسيلة لتعبئة جميع الموارد المختلفة مادية وبشرية داخل المجتمع، وحشد كل الجهود، وتحقيق التعاون والتكامل بينهم من أجل دفع عجلة التقدم والتنمية داخل المجتمع. وبينت الشوابكة (2022) أن المدرسة المجتمعية تُساعد على تدعيم على العلاقة التفاعلية بين أطراف المشاركة حيث يكمل كل طرف الطرف الآخر، بما يؤدي إلى تعظيم المردود من هذه المشاركة؛ وتُسهم في تحسين وخدمة المجتمع، ونشر وتطوير العملية التعليمية التعلُّمية.

في ضوء ما تم عرضه سابقًا يُلاحظ أن حاجة النظام التعليمي في هذا العصر إلى تحقيق التعاون والشراكة بينه وبين مؤسسات المجتمع وأنظمته المحلية ازدادت بشكل كبير؛ نظرًا لما يشهده العصر الحديث من ثورات علمية متلاحقة وتطورات في كثير من المجالات، الأمر الذي انعكس على مؤسسات التعليم التي لم تعد قادرة بمفردها على القيام بأدوارها بمعزل عن المجتمع ومؤسساته، مما فرض عليها الانفتاح على المجتمع، وتعزيز إقامة علاقات شراكة معه بشكل جيد.

وأولت وزارة التربية والتعليم الشراكة المجتمعية اهتمامًا كبيرًا في منظومتها التعليمية، من خلال استحداث مجالس الآباء والأمهات، وعقد اجتماعات دورية مع مجالس المجتمع المحلي للوقوف على أراءهم، والأخذ بمقترحاتهم لتطوير العملية التعليمية، ولعل تجربة المدارس العربية في الشراكة المجتمعية من التجارب العربية الرائدة في هذا المجال من خلال الخطة التطويرية التي يُعدها مديري المدارس للنهوض في العملية التعليمية، والتي لا يمكن إغفال الشراكة المجتمعية في أي بند من بنودها التنفيذية، لأن المدرسة لم تعد معزولة عن المجتمع المحلي. وترى وزارة التربية والتعليم أن من أفضل الطرق لتطوير وتحسين التعليم هو إقامة شراكة حقيقية وفاعلة بين المدرسة وبين المجتمع المحلي، ويتضح ذلك من خلال إصدار أنظمة ولوائح وتعليمات تنظم هذه الشراكة، وتتيح للمدرسة قدرة أكبر على التفاعل مع حاجات المجتمع المحلي.

مشكلة الدراسة

تسعى المدارس العربية إلى تحسين علاقاتها مع مؤسسات المجتمع المحلي للمستوى الذي يسهم في تحقيق الفائدة المرجوة للمدرسة، أو لمؤسسات المجتمع المحلي مقارنة مع ما تقوم به المدارس في الدول المتقدمة من علاقة ومشاركة مع مؤسسات المجتمع المحلي المختلفة، وفي الوقت الحاضر لم يعد التعليم مسؤولية المدارس وحدها، ويتوجب إشراك مؤسسات وقطاعات المجتمع المحلي في تعزيز دور المدرسة في هذا المجال، مما يتوجب كذلك وجود شراكة حقيقية بين المدرسة وبين مؤسسات المجتمع المحلي، كما العلاقة أو الشراكة بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المختلفة متفاوتة نوعًا ما، وهذا ما أشارت إليه وزارة التربية والتعليم من وجود تفاوت في مستوى الشراكة والعلاقة، وربما عدم اهتمام من قبل المدارس أو أفراد ومؤسسات المجتمع المحلي بهذه الشراكة بالمستوى المطلوب. وبهدف الارتقاء بمستويات أداء النظام التربوي ليواكب حاجات المجتمع المحلي والعالمي ومتطلباته المتجددة، ليسهم في التنمية الشمولية المستدامة، وسعياً لتطوير النظام التربوي، أوصى مؤتمر التطوير التربوي بالآتي: تفعيل وتمكين دور الشراكات والقطاع الخاص في تنفيذ خطط واستراتيجيات تكنولوجيا المعلومات في التعليم، تفعيل الشراكة المجتمعية مع مؤسسات المجتمع المحلي (مؤتمر التطوير التربوي، 2015).

ومن خلال عمل الباحثة في القطاع التربوي، واطلاعها على الدراسات السابقة ذات العلاقة بالموضوع لاحظت أن هناك تفاوتًا في دور مديري المدارس في نشر ثقافة المدرسة المجتمعية. وفي ضوء ما تم عرضه تتحدد مشكلة الدارسة في التعرف إلى دور مديري المدارس العربية داخل الخط الأخضر في نشر ثقافة المدرسة المجتمعية من وجهة نظر المعلمين.

أسئلة الدراسة

سعت الدراسة الحالية الاجابة عن أسئلة الدراسة الآتية:

السؤال الأول: ما دور مديري المدارس العربية داخل الخط في نشر ثقافة المدرسة المجتمعية من وجهة نظر المعلمين؟

السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في دور مديري المدارس العربية داخل الخط الأخضر في نشر ثقافة المدرسة المجتمعية تعزى لمتغيري (الجنس، والخبرة)؟

أهداف الدراسة

سعت الدراسة لتحقيق الأهداف الآتية:

أولًا: التعرف دور مديري المدارس العربية داخل الخط الأخضر في نشر ثقافة المدرسة المجتمعية من وجهة نظر المعلمين، وذلك لتعزيزها لتكون ذات طابع حقيقي وإيجابي لديهم.

ثانيًا: الكشف عن دلالة الفروق بين (الجنسين، والخبرة) في دور مديري المدارس العربية داخل الخط الأخضر في نشر ثقافة المدرسة المجتمعية، وذلك لتقصي هذه الفروق والوقوف عليها.

أهمية الدراسة

أولًا: الأهمية النظرية

تكمن أهمية الدراسة من خلال محاولتها التعرف إلى دور مديري المدارس ر في نشر ثقافة المدرسة المجتمعية من وجهة نظر المعلمين، فمهوم المدرسة المجتمعية يقوم على التعاون بين المجتمع المحلي والذي يُعد

ضرورة وأولوية تربوية، فالأساس الذي ينبغي أن يقوم عليه البناء التربوي في هذه العلاقة هو تحقيق النمو المتكامل وذلك لكي تكون هذه العلاقة علاقة إيجابية، فحين يتكامل عمل المجتمع مع عمل المدرسة فإنه ينتج نموًا متكاملا في شخصية الطلبة، أما الجانب السلبي لهذه العلاقة، فإنه يكون بتقصير أحد الطرفين من المدرسة أو المجتمع في القيام بدوره التربوي وبذلك يكون الناتج سلبيًا، وعلى هذا الأساس فإن التعاون بين هذين المجالين من مجالات التربية يعد أمراً هاماً في جميع الأحوال، بل يصبح ضرورة لا غنى عنها للعملية التربوية بمفهومها السليم، إذ إن وجود علاقة متبادلة بين المدرسة والمجتمع يعنى أن التغير الثقافي في المجتمع سيؤثر في أهداف المدرسة ومناهجها وطرق تدريسها، وإذا كان لهذا الاتصال بين المدرسة والمجتمع دلالة فإنها تتمثل في كون المدرسة تمارس دورها التربوي من خلال مضمون اجتماعي تستمد ثقافته من ثقافة المجتمع المحيط بها. وتبرز أهمية الدراسة من أهمية موضوعها في الوقت الحاضر.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية

من المؤمل أن تنعكس نتائج هذه الدراسة على راسمي السياسات، ومتخذي القرارات في قطاع التعليم بشكلٍ عامٍ، وفي وزارة التربية والتعليم بشكلٍ خاصٍ في المساعدة على وضع أطر وأسس وقواعد من شأنها أن تسهم في ترسيخ مفهوم المدرسة المجتمعية، وممارستها على جميع منسوبي وزارة التربية والتعليم بشكلٍ عام، ويمكن أن تقدم نتائج هذه الدراسة أفكارًا جديدة للباحثين، للقيام بأبحاث علمية جديدة، من شأنها الإسهام في حل بعض المُشكلات الناجمة عن عدم تفعيل المدرسة المجتمعية، وتقديم أفكار لمتخذي القرارات على مستوى الإدارة العليا في وزارة التربية والتعليم بشكل عام، وفي العربية داخل الخط الأخضر بشكل خاص حول سُبل تعزيز المدرسة المجتمعية.

حدود الدراسة ومحدداتها

تتحدد نتائج الدراسة في ضوء الحدود الآتية:

- **الحد الموضوعي:** دور مديري المدارس العربية داخل الخط الأخضر في نشر ثقافة المدرسة المجتمعية من وجهة نظر المعلمين.
- **الحد البشري:** المعلمين في المدارس العربية داخل الخط الأخضر.
- **الحد المكاني:** طبقت الدراسة في المدارس العربية داخل الخط الأخضر.
- **الحد الزماني:** طبقت الدراسة ضمن الفصل الدراسي الثاني 2024.
- **محددات الدراسة:** تتمثل محددات الدراسة في مدى توفر مؤشرات الصدق والثبات في أداة الدراسة، وفي مدى تمثيل عينة الدراسة للمجتمع التي منه، وفي مدى صدق وموضوعية المستجيبين على فقرات أداة الدراسة.

التعريفات الاصطلاحية والاجرائية

اشتملت الدراسة الحالية على مجموعة من التعريفات الاصطلاحية والإجرائية، وهي كالآتي:

- **المدرسة المجتمعية:** "مدرسة المستقبل وتتبنى تحطيم الأسوار بين المدرسة والمجتمع، بكل شرائحه وفئاته، وتسعى لإقامة علاقة مجتمعية مبنية على أسس رشيدة بينها، وبين المجتمع المحلي بكل مؤسساته." (البلوي، 2009، 8).
- **المدرسة المجتمعية إجرائيًا:** العلاقة المشتركة والتعاون المستمر بين إدارة المدرسة والمجتمع المحلي؛ من أجل تطوير العملية التعليمية، والارتقاء بالمستوى التحصيلي للطلبة من جهة، والتواصل المشترك، وتنمية المسؤولية المجتمعية من جهة أخرى، وقيست في هذه الدراسة بالدرجة الكلية التي سيحصل عليها أفراد عينة الدراسة على الأداة التي أعدتها الباحثة.

الدراسات السابقة

تم الرجوع إلى عدد من الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، كما تم ترتيبها من الأقدم الى الاحدث وذلك على النحو الآتي:

اجرى إبستين وفان فورهيس (Epstein, Van & Voorhis, 2010) دراسة هدفت الكشف عن دور مديري المدارس الأمريكية في تطوير برامج الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي، استخدم المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، وقد تكونت عينة الدراسة من (320) مديراً ومديرة، يعملون في المدارس الحكومية في مختلف أنحاء الولايات المتحدة الأمريكية، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة بين خصائص المدير وكفاياته الشخصية وبين قدرته على تطوير برامج الشراكة. كما بينت الدراسة وجود علاقة دالة بين حصول المدير على الدعم المالي والدعم المجتمعي وبين قدرته على التخطيط لبرامج الشراكة مع المجتمع وتنفيذها بفعالية، وبينت الدراسة أن وجود فريق عمل واعي ومدرك لأهمية خدمة المجتمع سيمكن المديرين من تبني أدوارهم المجتمعية بفعالية.

بينما سعت دراسة عاشور (2011) التعرف لدور مدير المدرسة في تفعيل الشراكة بين المدرسة وبين المجتمع المحلي من وجهة نظر العاملين في المدارس وأفراد المجتمع المحلي، استخدم المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة لجمع البيانات وتحليلها، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المديرين والمعلمين والعاملين في مدارس التعليم الأساسي في سلطنة عُمان، والبالغ عددهم (9877)، وقد تكونت العينة من (513) من العاملين في المدارس و(80) من أفراد المجتمع المحلي. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن دور مدير المدرسة في تفعيل الشراكة بين المدرسة وبين المجتمع المحلي جاء بدرجة قليلة. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المنطقة التعليمية لجميع مجالات الدراسة فيما عدا الشراكة في الشؤون الإدارية للمدرسة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير مسمى الوظيفة لجميع مجالات الدراسة، فيما عدا الشراكة في تقديم الاستشارات للمدرسة ولصالح المديرين.

وكشفت دراسة كاستو (Casto, 2016) عن الشراكة المرغوب في وجودها بين مدرسة ريفية صغيرة للمرحلة المتوسطة والمجتمع المحلي الخاص بها في الولايات المتحدة الأمريكية، استخدم المنهج النوعي القائم على المقابلات، وأجريت المقابلات مع عينة قصدية بلغ عددها (21) تكونت من إدارة المدرسة، والمقاطعة، والمعلمين، وأولياء الأمور، وأعضاء المجتمع المحلي. واظهرت هذه المقابلات أن هناك شراكة موجودة لعمل الأنشطة الصفية واللاصفية للأطفال، وتعزيز القدرة على الكتابة والقراءة، وتخفيف ضغط الانتقال إلى المرحلة المتوسطة، وتكمن العقبة الأساسية في تنظيم الوقت والموارد؛ لإيجاد الشراكة والمحافظة عليها، كما تؤثر العزلة الجغرافية في الأنشطة التطوعية في المدرسة.

في حين سعت دراسة شلش (2017) التعّرف إلى درجة تطبيق مفهوم المدرسة المجتمعية في مدارس محافظة سلفيت الحكومية في فلسطين، ومعوقات ذلك من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الحكومية، استخدم المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة لجمع البيانات وتحليلها، وتكّون مجتمع الدراسة من مديري مدارس محافظة سلفيت ومديراتها، والبالغ عددهم (72) مديرًا ومديرة، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق مفهوم المدرسة المجتمعية كان كبيرًا، وتبيّن عدم وجود فروق في استجابة المديرين لدرجة تطبيق مفهوم المدرسة المجتمعية تعزى للمتغيرات (الجنس، سنوات الخدمة، المؤهل العلمي، والتخصص).

بينما حددت دراسة جوكتورك ودينكال (Gokturk & Dinckal, 2018) شراكة أولياء الأمور في المدارس الخاصة بتركيا، من خلال تسليط الضوء على كيفية إدراك المعلمين لشراكة أولياء الأمور من الطبقة

الاقتصادية والاجتماعية المتوسطة والعالية، ممن يتشاركون معهم الثقافة نفسها، استخدم المنهج النوعي، حيث أجريت دراسة حالة لعينة الدراسة التي تكونت من (38) معلمًا اختيروا بطريقة العينة المتباينة من خمس مدراس مختلفة، وأظهرت النتائج أن هناك سوء فهم ترتب عليه توتر أولياء الأمور والمعلمين حيال الدور الذي يؤديه كل منهم. فالمعلمون يعتقدون أن الدور التعليمي لولي الأمر يتم بصورة أساسية في المنزل، وعلى العكس من ذلك فإن لدى أولياء الأمور الرغبة في المشاركة باتخاذ القرارات المرتبطة بالتعليم.

وقام العتيبي (2019) بدراسة هدفت التعرف إلى دور مديري المدارس الثانوية بمدينة تبوك في تفعيل الشراكة المجتمعية، استخدم المنهج الوصفي المسحي، وتم جمع البيانات باستخدام أداتي الاستبانة والمقابلة، وتكون مجتمع وعينة الدراسة من جميع مديري ووكلاء المدارس الثانوية بمدينة تبوك البالغ عددهم (76) بواقع (33) من المدراء، و(43) من الوكلاء في مدينة تبوك بالمملكة العربية السعودية، وأظهرت نتائج الدراسة أن دور مديري المدارس الثانوية بمدينة تبوك في تفعيل الشراكة المجتمعية جاءت بدرجة متوسطة. بينما أجرى عبيدات (2021) دراسة هدفت التعرف إلى درجة مساهمة الإدارة المدرسية في تعزيز المسؤولية المجتمعية لدى معلمي التربية الاجتماعية في لواء بني كنانة، وقد تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة لجمع البيانات وتحليلها، وتكونت عينة الدراسة من (150) معلمًا ومعلمة من معلمي التربية الاجتماعية، وأظهرت النتائج وجود درجة متوسطة لمساهمة الإدارة المدرسية في تعزيز المسؤولية المجتمعية لدى معلمي التربية الاجتماعية في لواء بني كنانة.

اجرى النعيمي ودراوشة (2021) دراسة هدفت الكشف عن درجة تطبيق مفهوم المدرسة المجتمعية لمعلمي المرحلة الأساسية في لواء الأغوار الشمالية، استخدام المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة اداة لجمع البيانات وتحليلها، وتكونت عينة الدراسة النهائية من (300) معلماً ومعلمة، وأظهرت النتائج أن درجة تطبيق مفهوم المدرسة المجتمعية لمعلمي المرحلة الأساسية في لواء الأغوار الشمالية جاءت بدرجة تقدير مرتفعة، وكشفت نتائج الدراسة المتعلقة بالفروق الفردية الإحصائية عن عدم وجود فروق تعزى لأثر الجنس في جميع المجالات، ووجود فروق تعزى لأثر المؤهل العلمي، وجاءت الفروق لصالح ماجستير فأعلى، ووجود فروق تعزى لأثر سنوات الخبرة، وجاءت الفروق لصالح من (5–10) في كل من المجال التعليمي، والثقافي، والاجتماعي، والاقتصادي، والصحي والبيئي، والدرجة الكلية.

تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها لموضوع دور مديري المدارس العربية داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المعلمين، إذ لا توجد دراسات سابقة – حسب حدود علم الباحثة– تحدثت عن المدرسة المجتمعية لدى مديري العربية داخل الخط الأخضر، ولا توجد دراسات تناولت تلك العينة.

الطريقة والإجراءات: يتناول هذا الجزء منهج الدراسة ومجتمعها، وعينتها، وأداة الدراسة المستخدمة.

منهج الدراسة: استخدم في الدراسة المنهج الوصفي؛ وذلك لملائمته لأغراض الدراسة.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدراس العربية داخل الخط الأخضر للعام 2024، والبالغ عددهم (40171) معلمًا ومعلمة، وذلك حسب احصائيات وزارة التربية والتعليم.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (320) معلمًا ومعلمة، في المدارس العربية داخل الخط الأخضر للعام 2024، وتم اختيارهم بالطريقة المتيسرة، والجدول (1) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة.

جدول (1): توزع عينة الدراسة حسب الجنس والخبرة.

المتغير	الفئة	العدد
الجنس	ذكر	113
	أنثى	207
الخبرة	أقل من 5 سنوات	128
	من 5 إلى اقل من 10 سنوات	118
	10 سنوات فأكثر	74
	المجموع	**302**

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، ولأغراض تطويرها تم العودة إلى الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، كدراسة (شلش، 2017؛ وعبيدات، 2021)، في بناء أداة الدراسة بصورتها الأولية، حيث تكونت أداة الدراسة بصورتها الأولية من (34) فقرة حسب تدريج ليكرت الخماسي.

صدق الأداة

للتحقق من صدق المحتوى لأداة الدراسة؛ تم عرضها على مجموعة من المحكمين في عدد من الجامعات، والبالغ عددهم (10) مُحكِّمين في مجالات: (الإدارة وأصول التربية، والقياس والتقويم)، حيث طُلب منهم إبداء آرائهم حول الأداة من حيث الصياغة اللغوية ومدى وضوحها، وانتماء كل فقرة للأداة، وأي تعديلات يرونها مناسبة. وقد اعتمدت الباحثة الفقرة التي أجمع عليها (8) محكمين فأكثر أيْ ما نسبته (80%) من المُحكِّمين. حيث حذفت الفقرة (3) من المجال الأول، وفقرة (5) من المجال الثالث، وبهذا أصبحت الأداة في صورتها النهائية مكوَّنًا من (32) فقرة، موزعة على ثلاث مجالات.

ثبات الأداة

تم اختيار عينة الثبات عشوائياً لمعلمي المدارس الثانوية من مجتمع الدراسة، وتكونت من (20) معلمًا ومعلمة، وللتحقق من ثبات أداة الدراسة قامت الباحثة بتطبيقها وإعادة تطبيقها على العينة العشوائية وبفارق أسبوعين بين التطبيق الأول والثاني، وتم حساب معامل كرونباخ آلفا للاتساق الداخلي، كما في الجدول الاتي (2):

جدول (2): قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي والإعادة لأداة دور مديري المدارس العربية داخل الخط الأخضر في نشر ثقافة المدرسة المجتمعية من وجهة نظر المعلمين

المجال	معاملات ثبات:	
	الاتساق الداخلي	الإعادة
تجاه بيئة العمل	30.9	10.9
تجاه الطلبة	0.95	0.93
تجاه المجتمع المحلي	0.94	0.92
الأداة ككل	40.9	30.9

يلاحظ من جدول (2) أنَّ ثبات الاتساق الداخلي للأداة قد بلغ (0.94) في حين أنَّ ثبات الإعادة للأداة قد بلغت قيمته بين (0.93).

معيار تصحيح أداة الدراسة

استخدام مقياس ليكرت للتدرج الخماسي بهدف قياس آراء أفراد عينة الدراسة، حيث تم إعطـــاء موافـــق بدرجة مرتفعة جدًا وتعطى (5)، وموافق بدرجة مرتفعة (4)، وموافق بدرجة متوسطة (3)، وموافـــق بدرجـــة منخفضة (2)، وموافق بدرجة منخفضة جدًا وتعطى (1)، وقد تم تبني النموذج الإحصائي ذي التدريج النســـبي بغرض تصنيف الأوساط الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة إلى خمسة مســـتويات بنـــاءً على المعادلة التالية:

طول الفئة = (أعلى قيمة في تدريج المقياس –أدنى قيمة) مقسوماً على عدد الخيارات (ليكرت الخماسي) فـــإن:
طول الفئة = (5–1) ÷ 5= 0.8

وبذلك يكون معيار الحكم على الدرجة كالاتي:

- من (1) إلى أقل من (1.8) درجة قليلة جداً.
- من (1.8) إلى أقل من (2.6) درجة قليلة.
- من (2.6) الى اقل من (3.4) درجة متوسطة
- من (3.4) إلى اقل من (4.2) درجة كبيرة
- (4.2) فأكثر درجة كبيرة جداً.

متغيرات الدراسة

تتضمن الدراسة المتغيرات الرئيسية التالية:

أولاً: المتغيرات المستقلة

- الجنس، وله فئتان؛ هما: (ذكر، أنثى).
- الخبرة، ولها ثلاثة مستويات: (أقل من 5 سنوات، من 5 إلى أقل من 10، 10 سنوات فأكثر).

ثانياً: المتغير التابع

- دور مديري المدارس العربية داخل الخط الأخضر في نشر ثقافة المدرسة المجتمعية.

الأساليب الإحصائية

استخدمت الباحثة المعالجات الإحصائية اللازمة لتحليل البيانات:

1- للإجابة عن السؤال الأول؛ تم استخدام الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية، والتكـــرارات والنســـب المئوية.

2- للإجابة عن السؤال الثاني؛ تم استخدام الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التبـــاين الثنـــائي (2 way–ANOVA).

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، وهو: ما دور مديري المدارس العربية داخل الخط الأخضر في نشر ثقافة المدرسة المجتمعية من وجهة نظر المعلمين؟ تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدور مديري المدارس العربية داخل الخط الأخضر في نشر ثقافة المدرسة المجتمعية من وجهة نظر المعلمين، مـــن خـــلال المجالات، وذلك كما هو مُبيَّن في جدول(3).

جدول 3: الأوساط الحسابية والانحرافات لدور مديري المدارس الثانوية في نشر ثقافة المدرسة المجتمعية في العربية داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المعلمين، من خلال المجالات

الرتبة	المجال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	تجاه بيئة العمل	3.81	0.70	كبيرة
2	تجاه الطلبة	3.75	0.71	كبيرة
3	تجاه المجتمع المحلي	3.74	0.77	كبيرة
الأداة ككل		3.76	0.61	كبيرة

يلاحظ من جدول (3) أنّ مجال دور مديري المدارس العربية داخل الخط الأخضر في نشر ثقافة المدرسة المجتمعية تجاه بيئة العمل جاء ضمن الترتيب الأول، بوسط حسابي (3.81)، وانحراف معياري (0.70) ودرجة ممارسة كبيرة، في حين أن مجال دور مديري المدارس العربية داخل الخط الأخضر في نشر ثقافة المدرسة المجتمعية تجاه المجتمع المحلي جاء ضمن الترتيب الأخير، بوسط حسابي (3.74) وانحراف معياري (0.77)، ودرجة ممارسة كبيرة. وبلغ الوسط الحسابي لدور مديري المدارس العربية داخل الخط الأخضر في نشر ثقافة المدرسة المجتمعية ككل (3.76)، ودرجة ممارسة كبيرة جدًا. ربما يعود السبب في ذلك إلى أن معلمي المدارس يرون أن مديريهم يمثلون الركيزة الأساسية والمرآة الحقيقية لهم وللمجتمع، وإيماناً بالدور الذي يقوم به بأنه عنصر فعّال في مجتمعه، وأن مجتمعه قدم له الكثير خلال مسيرته العلمية، فيتوجب عليه وفاء هذا الدين، من خلال خدمتهم بشتى الطرق والأساليب والوسائل العلمية لرقي مجتمعه، وحتى يكون ذو سمعه وسيرة عطره. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن مديري المدارس يعملون على تعزيز العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي، وذلك من خلال قيام المدرسة بتشكيل لجان مجتمعية تضم أعضاء من المجتمع المحيط بالمدرسة، وأولياء الأمور، ومعلمين، ومديري المدارس بهدف تعزيز الشعور بالمدرسة المجتمعية تجاه العملية التعليمية، وتقديم نموذج جديد من المشاركة المجتمعية يضم بجنباته عدة مجالات تهتم فيها المدارس بتعزيز الشراكة المجتمعية، وذلك بهدف تحسين العملية التعليمية التعلمية. وقد تعزى هذه النتيجة إلى إيمان مديري المدارس بأهمية المدرسة المجتمعية، والشراكة مع مؤسسات المجتمع في كافة المراحل كالمشاركة في التخطيط والتنفيذ، والمشاركة في التمويل، وفي توفير الخبرات المطلوبة، وفي تأهيل المعلمين وتدريبهم من قبل الخبراء، وتدريب الطلبة في المصانع والمؤسسات والشركات لإكسابهم المهارات العملية في الأنشطة التعليمية في المنزل. اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة عاشور (2011) والتي أظهرت أن دور مدير المدرسة في تفعيل الشراكة بين المدرسة وبين المجتمع المحلي جاء بدرجة قليلة.

كما تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال دور مديري المدارس العربية داخل الخط الأخضر في نشر ثقافة المدرسة المجتمعية، وذلك كما هو مُبيَّن في جدول(4).

جدول (4): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال دور مديري المدارس العربية داخل الخط الأخضر **في نشر ثقافة المدرسة المجتمعية تجاه الطلبة**

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	5	يسعى لتعديل سلوكيات الطلبة السلبية نحو الآخرين	3.85	1.042	**كبيرة**
2	9	يحرص على نشر ثقافة الرقابة الذاتية بين الطلبة	3.84	1.015	**كبيرة**
3	10	يدرب الطلبة على طرق التعلم البناء	3.82	1.057	**كبيرة**
4	7	ينفذ ما يلتزم به أمام طلبته	3.78	0.997	**كبيرة**
5	1	يفتح المجال أمام الطلبة لتبادل الآراء مع المعلمين	3.76	1.084	**كبيرة**
5	2	يوفر أنشطة اجتماعية الطلبة للتعبير عن اهتماماتهم	3.76	1.071	**كبيرة**
6	6	يحفز الطلبة على المشاركة في الأعمال المجتمعية	3.75	1.033	**كبيرة**
7	8	يدعم الطلبة ذوي الكفاءات الاجتماعية	3.71	1.077	**كبيرة**
8	3	يوفر أنشطة تُعزز القيم المجتمعية كالتعاون	3.69	1.093	**كبيرة**
9	11	يقدم خططًا لدعم الطلبة المحتاجين مادياً	3.68	1.051	**كبيرة**
10	4	يربط المحتوى التعليمي بقضايا الطلبة المجتمعية	3.64	1.056	**كبيرة**

يلاحظ من جدول (4) أنَّ المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.85– 3.64)، إذ جاءت الفقرة رقم (5) والتي تنص على " يسعى نحو تعديل سلوكيات الطلبة السلبية نحو الآخرين" في الترتيب الأول، بمتوسط حسابي (3.85)، وانحراف معياري (1.042)، وبدرجة ممارسة كبيرة، ربما يعود السبب إلى أن المدراء يحترمون حقوق الطلبة، ويتعامُلون معهُم بعدالة واحترام وحياديَّة وموضوعيَّة دون تمييز بينهم على أساس العرْق أو النوع الاجتماعي أو المُعتقدات الدينيَّة أو السياسيَّة أو الوضع الاجتماعي أو الإعاقة أو أي شكلٍ من أشكال التمييز الأخرى. وربما يعود السبب أيضًا إلى أن المدراء يقومون بالتشجيع على عمل النشاطات اللامنهجية، وتدريب الطلبة على استراتيجيات الحوار والمناقشة. كما أنهم يطبقون القوانين والتعليمات المدرسية والتثقيف والتدريب من تعديل السلوكيات السلبية وتحويلها الى سلوكيات ايجابية.

وجاءت الفقرة (4) في المرتبة الاخيرة، والتي تنص على " يربط المحتوى التعليمي بقضايا الطلبة المجتمعية" بمتوسط حسابي (3.64)، وبدرجة ممارسة (كبيرة)، ربما يعود السبب في ذلك إلى أن المدراء قريبون من الطلبة، وينظرون إليهم بأنهم أبناءهم فيشعرون بآلامهم ويبذلون قصارى جهدهم لتوظيف العملية التعليمية للطلبة، للمساهمة في وضع الحلول لتجاوز المشكلات التي يعانون منها دون استثناء، الأمر الذي ينعكس عليهم وعلى مجتمعهم بشكل مباشر.

كما تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال دور مديري المدارس الثانوية في نشر ثقافة المدرسة المجتمعية تجاه بيئة العمل، وذلك كما هو مُبيَّن في جدول(5).

جدول (5):الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال دور مديري المدارس العربية داخل الخط الأخضر في نشر ثقافة المدرسة المجتمعية تجاه بيئة العمل

الرتبة	الرقم	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	12	المحافظة على سمعة مدرسته	3.97	0.971	**كبيرة**
2	22	التفرغ لمهنة التدريس بشكل كامل	3.89	1.054	**كبيرة**
3	17	الالتزام بالأنظمة والقوانين المعمول بها	3.84	1.061	**كبيرة**
4	16	الحفاظ على بيئة آمنة للمدرسة	3.83	1.087	**كبيرة**
5	19	التعاون مع زملائه في حل المشكلات التي تواجه مدرسته	3.81	1.022	**كبيرة**
6	13	مساعدة زملائه عند طلبهم للمساعدة	3.80	1.052	**كبيرة**
6	14	الشعور بمسؤوليته الأخلاقية تجاه زملائه	3.80	1.075	**كبيرة**
7	20	مشاركة زملائه في تحمل مسؤولية نجاح مدرسته	3.78	1.049	**كبيرة**
8	15	الالتزام بما تتفق عليه الهيئة التدريسية في الاجتماعات	3.76	1.071	**كبيرة**
9	18	تقديم برامج هادفة للحد من السلوكيات الخاطئة كالعنف	3.74	1.113	**كبيرة**
10	21	تَقَبُّل توجيهات زملائه برحابة صدر	3.73	1.094	**كبيرة**

يلاحظ من جدول (5) أنَّ المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.97– 3.73)، إذ جاءت الفقرة رقم (12) والتي تنص على " يحافظ على سمعة مدرسته " في الترتيب الأول، بمتوسط حسابي (3.97)، وانحراف معياري (0.971)، وبدرجة ممارسة كبيرة، وربما يعود السبب في ذلك إلى التزام المديرين بميثاق أخلاقيات مهنة التعليم والأنظمة والتعليمات النافذة والمعمول بها، وذلك من خلال حفاظه على مستوى واضح من اللباقة في التفاعل اللفظي، وغير اللفظي، مع كافة أركان العملية التعليمية داخل المدرسة وخارجها، ويظهر ذلك أيضاً في التزامه بحضور الاجتماعات واللقاءات والندوات الحوارية مع المجتمع المحلي.

في حين جاءت الفقرة (21) والتي تنص على " يتقبل توجيهات زملائه برحابة صدر" بالترتيب الأخير، بمتوسط حسابي (3.73)، وانحراف معياري (1.094)، وبدرجة ممارسة كبيرة. وربما يعود السبب إلى أن مديري المدارس يمارسون ثقافة الاتصال والتواصل بشكل فعال، أو أن طريقة حوارهم التي اعتادوا عليها تتسم بالمودة والمحبة مما يساعدهم للاستماع للمعلمين وفي الغالب فأن المديرين يتسمون برحابة صدر وقد ظهر ذلك من خلال الاجتماعات واللقاءات المستمرة مع المعلمين.

كما تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال دور مديري المدارس العربية داخل الخط الأخضر في نشر ثقافة المدرسة المجتمعية تجاه المجتمع المحلي، وذلك كما هو مُبيَّن في جدول (6).

جدول (6): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال دور مديري المدارس العربية داخل الخط الأخضر في نشر ثقافة المدرسة المجتمعية تجاه المجتمع المحلي

الرتبة	الرقم	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	26	يقوي صلة الترابط بين المدرسة والمجتمع المحلي	3.81	1.040	كبيرة
2	24	يحترم العادات والتقاليد السائدة في المجتمع	3.80	1.002	كبيرة
2	25	يتابع الأحداث الجارية في المجتمع المحلي	3.80	1.086	كبيرة
3	32	يسهم في إحياء المناسبات الوطنية والدينية	3.79	0.984	كبيرة
4	30	يلبي الدعوات التي توجهها مؤسسات المجتمع	3.75	1.079	كبيرة
4	23	يشارك في أنشطة الجمعيات والمؤسسات الثقافية	3.75	1.077	كبيرة
5	29	يعمل على تضمين مبادئ المسؤولية المجتمعية في المواد الدراسية	3.74	1.155	كبيرة
6	27	يوظف البحوث العلمية ونتائجها لخدمة المجتمع	3.69	1.061	كبيرة
6	31	يقدم برامج في العمل التطوعي لخدمة المجتمع	3.69	1.042	كبيرة
7	28	يشارك بأعمال تطوعية في المجتمع	3.60	1.081	كبيرة

يلاحظ من جدول (6) أنَّ المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.81– 3.60)، إذ جاءت الفقرة رقم (26) والتي تنص على " يقوي صلة الترابط بين المدرسة والمجتمع المحلي " في الترتيب الأول، بمتوسط حسابي (3.81)، وانحراف معياري (1.040)، وبدرجة ممارسة كبيرة، ويعود السبب في ذلك الى أن أغلب المديرين في المدارس هم من نفس البلد أو المنطقة فتربطهم علاقات أسرية وقرابة فيما بينهم، كما أنهم يشاركون أفراد المجتمع المحلي مناسباتهم وأفراحهم بشكل مستمر. وهذا ما أكد عليه صقر (2019) أن للإدارة المدرسية الدور الكبير لنشر ثقافة المدرسة المجتمعية، فهو يسعى لتقوية صلة الترابط بين المدرسة والمجتمع المحلي، ويُسهم في إحياء المناسبات الوطنية والدينية، ويحترم العادات والتقاليد السائدة في المجتمع، ويلبي الدعوات التي توجهها مؤسسات المجتمع، ويقوم بتوظيف البحوث العلمية ونتائجها لخدمة، ويشارك بأعمال تطوعية في المجتمع

في حين جاءت الفقرة (28) والتي تنص على " يشارك بأعمال تطوعية في المجتمع" بالترتيب الأخير، بمتوسط حسابي (3.60)، وانحراف معياري (1.081)، وبدرجة ممارسة كبيرة. وربما يعود السبب في ذلك إلى أن المديرين هم من المجتمع المحلي، وعاشوا عاداته وتقاليده، لذلك فهم يحترمون ويشاركون المجتمع في جميع الاعمال التطوعية، كما أن المدرسة أصبحت شريك رئيس لكل ما يحدث في المنطقة، فأغلب الافراح والمناسبات تحدث في ساحات المدرسة، ويستخدمون معداتها، حتى الاعراس الوطنية، والالعاب الرياضية وغيرها الكثير تحدث داخل أسوار المدرسة فلا يمكن فصلها عن المجتمع المحلي بأي حال من الاحوال.

اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة شلش (2017) والتي أظهرت أن درجة تطبيق مفهوم المدرسة المجتمعية جاء كبيرًا، واختلفت مع نتائج دراسة العتيبي (2019) والتي أظهرت أن دور مديري المدارس الثانوية بمدينة تبوك في تفعيل الشراكة المجتمعية جاءت بدرجة متوسطة.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، وهو: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في دور مديري المدارس العربية داخل الخط الأخضر في نشر ثقافة المدرسة المجتمعية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيري (الجنس، والخبرة)؟

للإجابة عن السؤال الثاني، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات تقديرات عينة الدراسة لدور مديري المدارس الثانوية في نشر ثقافة المدرسة المجتمعية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، كما في جدول (7).

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات تقديرات عينة الدراسة لدور مديري المدارس في نشر ثقافة المدرسة المجتمعية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيري (الجنس، وسنوات الخبرة)

المتغير	المستوى/ الفئة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	3.71	0.80
	أنثى	3.56	0.78
الخبرة	أقل من 5 سنوات	3.65	0.82
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	3.80	0.73
	10 سنوات فأكثر	3.51	0.80

يلاحظ من الجدول (7) وجود فروق ظاهرية في متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدور مديري المدارس في نشر ثقافة المدرسة المجتمعية في المدارس العربية داخل الخط الأخضر من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيرات الجنس، وسنوات الخبرة. ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق تم استخدام تحليل التباين الثنائي، والجدول (8) يبين ذلك:

جدول (8): نتائج تحليل التباين الثاني لتقديرات عينة الدراسة لدور مديري المدارس في نشر ثقافة المدرسة المجتمعية تعزى لمتغيري الجنس، وسنوات الخبرة

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
جنس المعلم	0.784	1	0.784	1.181	0.258
خبرة المعلم	3.841	2	1.921	2.893	0.044
الخطأ	209.694	316	0.664		
الكلي	216.622	319			

يتبين من الجدول (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (α=0.05) في متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدور مديري المدارس العربية داخل الخط الأخضر في نشر ثقافة المدرسة المجتمعية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس. وهذا يعني أن جميع أفراد عينة الدراسة أجمعوا على دور مديري المدارس في نشر ثقافة المدرسة المجتمعية بغض النظر عن جنسهم، فهم يعملون تحت الظروف نفسها، وفي ظل نفس القوانين والأنظمة والتشريعات، ويعيشون في بيئات متشابهة إلى حد ما، مما جعلتهم يشعرون بدور مدير المدرسة المهم في نشر ثقافة المدرسة المجتمعية. ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن مديري المدارس من كلا الجنسين على مقدرة على نشر ثقافة المدرسة المجتمعية وتفعيلها، كما أن أغلب المعلمين يرون أن مديري ومديرات المدارس يمتلكوا مفاهيم إدارية تمكنهن من تفهم محتوى المشاركة المجتمعية، وأساليب تطبيقها، وبالتالي ضمان فاعلية العمل على تطبيقها بشكل يحقق أهداف المدرسة المجتمعية، التي تسعى إليها وزارة التربية والتعليم. ويمكن عزو النتيجة إلى أن المدراء والمديرات يعيشون نفس البيئة التنظيمية، وكذلك يطبق عليهم سياسات وزارة التربية والتعليم، مما يتح لهم حضور دورات مشتركة تعنى بتنفيذ وتطبيق المدرسة المجتمعية بشكلها المثالي، الذي ينعكس إيجابًا على الدور المهم الذي تقوم به المدرسة. اتفقت نتائج الدراسة

الحالية مع نتائج دراسة شلش (2017) والتي أظهرت عدم وجود فروق في استجابة المديرين لدرجة تطبيق مفهوم المدرسة المجتمعية تعزى لمتغير (الجنس). كما يتبين من الجدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (α=0.05) في متوسطات تقديرات عينة الدراسة لدور مديري المدارس في نشر ثقافة المدرسة المجتمعية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الخبرة. ولمعرفة لصالح أي فئة من فئات الخبرة يعود الفرق الدال إحصائيًا، فقد توجب استخدام الاختبارات البعدية، والاختبار المناسب هو اختبار شافيه، والجدول (9) يوضح ذلك:

الجدول (9): نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية حسب متغير الخبرة

(I) خبرة_معلم		الفروق في المتوسطات (J-I)	الخطأ المعياري	الدلالة
من 5–10	5 فأقل	0.1494	0.11358	0.422
	10 فأكثر	.2888*	0.09761	**0.013**

يلاحظ من جدول (9) أن الفروق في متغير الخبرة كانت لصالح أصحاب الخبرة من (5 إلى 10 سنوات) على حساب أصحاب الخبرة (من 10 سنوات فأكثر). ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى شعور أفراد عينة الدراسة من أصحاب الخبرة أقل من عشر سنوات أن أغلب مديريهم يقومون بنشر ثقافة المدرسة المجتمعية وبشكل صحيح نظراً. ويعزى ذلك أيضًا إلى أن تطبيق المدرسة المجتمعية في المدرسة عنصر أساسي لنجاحها في تأدية وظائفها، وعامل ضروري لانسجام المجموعة وتعاونها في تحقيق أهدافها، وشرط من شروط الصحة النفسية والطمأنينة والرضا بين أفراد المجموعة مما يجعلها أوفر إنتاجاً، وهي مطلب أساسي عند المعلمين حديثي التعيين في العملية التعليمية التعلمية، حيث يشعرون بأن تطبيق المدرسة للشراكة المجتمعية يحقق لهم تماسك الجماعة الداخلية وسلامة بنائها، والصلات الودية، والتفاهم العادل، والتعاون الوثيق، والثقة المتبادلة، ورفع الوعي بينهم بأهمية الدور التربوي الذي يهدفون إليه، وإشعارهم بمسئوليتهم الاجتماعية والتربوية، ورفع الروح المعنوية بينهم، ومن ثم يتوافر الجو النفسي العام لصالح العمل بالمدرسة، وزيادة كفاءتهم الإنتاجية بتشجيع الاتصال بينهم، واستغلال إمكانيتهم الفردية والاجتماعية.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة توصى الباحثة بالآتي:

- استمرار مديري المدارس العربية داخل الخط الأخضر بنشر ثقافة المدرسة المجتمعية على الوجه الأمثل، وخاصة في ظل الاحداث والازمات المحيطة بالمجتمع.
- تعزيز مديري المدارس الذين يمارسون الأعمال التطوعية بشكل مستمر، لتكون ذات طابع إيجابي لديهم.
- دعوة الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات المتعلقة بالمدرسة المجتمعية من جوانب أخرى، مثل وعلاقتها بالتميز الإداري.

قائمة المراجع

أحمد، نوال وعاشور، محمد والعمري، خالد. (2013). **الإدارة المدرسية وعلاقتها في تحفيز المجتمع المحلي نحو علاقة تشاركية مع المدارس الحكومية للمرحلة الثانوية في محافظة إربد ومقترحات التطور**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

البلوي، فهد (2009). **انموذج مقترح للمدرسة المجتمعية في مرحلة التعليم الابتدائية في المملكة العربية السعودية واستقصاء مدى امكانية تطبيقه والصعوبات التي قد تواجه هذا التطبيق كما يراها مديرو ادارات التعليم والمشرفون التربويون ومديرو المدارس الابتدائية** . اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك ، الأردن.

حباكة، أمل. (2010). **المشاركة المجتمعية في تعليم الكبار: دراسة مقارنة لبعض الخبرات الأجنبية والإفادة منها في مصر**. المؤتمر السنوي الثامن للمنظمات غير الحكومية وتعليم الكبار في الوطن العربي "الواقع والرؤى المستقبلية"، مركز تعليم الكبار، جامعة عين شمس.

الخطيب، أحمد والخطيب. (2006). **المدرسة المجتمعية وتعليم المستقبل**. عمان، الاردن، دار الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

درادكة، إبراهيم. (2013). **دور الإدارة المدرسية في تفعيل مفهوم المدرسة المجتمعية في مدارس مديرية تربية لواء المزار الشمالي من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين وأولياء أمور الطلبة الله واقتراحات للتحسين**. اطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

شلش، باسم. (2017).درجة تطبيق مفهوم المدرسة المجتمعية في مدارس محافظة سلفيت الحكومية ومعوقات ذلك من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 6**(19)، 16-30.

الشوابكة، تغريد. (2022). **الإدارة المدرسية ودورها في الشراكة بين المدرسة والمجتمع المحلي**. عمان: الأردن، دار الخليج للنشر والتوزيع.

صقر، أحمد. (2019). **المسؤولية المجتمعية في العالم العربي والعالمي**. الإسكندرية: مصر، دار التعليم الجامعي للنشر والتوزيع.

عاشور، محمد. (2011). دور مدير المدرسة في تفعيل الشراكة بين المدرسة وبين المجتمع المحلي في سلطنة عمان. **مجلة الجامعة الاردنية، دراسات العلوم التربوية، 38**(4)، 16-37.

عاشور، محمد. (2012). **المدرسة المجتمعية تعاون وشراكة حقيقية**. عمان، الاردن، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.

عاشور، محمد. (2014). دور مدير المدرسة في تفعيل الشراكة بين المدرسة وبين المجتمع المحلي في سلطنة عُمان. **مجلة دراسات للعوم التربوية، 38**(4)، 1205-1225.

عبيدات، علا. (2021). درجة مساهمة الإدارة المدرسية في تعزيز المسؤولية المجتمعية لدى معلمي التربية الاجتماعية في لواء بني كنانة. **المجلة العلمية لكلية التربية بأسيوط، 37**(9)، 598- 616.

العتيبي، مستور. (2019). دور مديري المدارس الثانوية بمدينة تبوك في تفعيل الشراكة المجتمعية. جامعة اسيوط، **مجلة كلية التربية، 35(6)، 640-665.**

قنديل، أماني. (2005). **دور الجمعيات الأهلية في تنفيذ الأهداف الإنمائية. القاهرة**، الدار المصرية اللبنانية للنشر والتوزيع.

مؤتمر التطوير التربوي (2015). **توصيات لجنة التطوير التربوي**. عمان. الأردن.

النعيمي، ابتسام ودراوشة، نجوى (2021). درجة تطبيق مفهوم المدرسة المجتمعية في مدارس لواء الأغـــوار الشمالية. بحث منشور، **المجلة العربية لنشر البحوث، 1**(29)، 272-294.

الوكيل، مصطفى. (2017). **المشاركة المجتمعية وتطوير مدارس التربية والتعلـــيم**. عمـــان: الأردن، العلـــم والإيمان للنشر والتوزيع.

يحياوي، نجاة. (2018). مشاركة الأسرة للمدرسة وتكامل العلاقة بينهما. دفاتر مخبر المســـألة التربويـــة فـــي الجزائر في ظل التحديات الراهنة، جامعة بسكرة، بحث منشور، استرجع بتاريخ 24-4-2023م من الموقع الالكتروني: http://revues.univ-biskra.dz/index.php/dftr/article/view/2578.

المراجع الاجنبية

Casto, H. G. (2016). Just One More Thing I Have to Do: School-Community Partnerships. ***School Community Journal, 26***(1), 139-162.

Ceballo, R. (2014). Gift and sacrifice: Parental involvement in Latino adolescents' education. ***Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 20***(1), 116.

Christenson, S., & Sheridan, S. M. (Eds.). (2001). ***Schools and families: Creating essential connections for learning.*** Guilford Press.

Ediger, M. (2004). Evaluation of the Community School Concept. ***College Student Journal, 38***(1), 3-9.

Epstein, J. L., & Van Voorhis, F. L. (2010). School counselors' roles in developing partnerships with families and communities for student success. ***Professional School Counseling, 14***(1), 2156759X1001400102.

French, W. L. (2014). ***A role of the rural elementary principal: Increasing reading literacy in third graders living in poverty through advocating community partnerships*** (Doctoral dissertation, Northwest Nazarene University).

Gokturk, S., & Dinckal, S. (2018). Effective parental involvement in education: experiences and perceptions of Turkish teachers from private schools. ***Teachers and Teaching, 24***(2), 183-201.

Okeke, C. I. (2014). Effective home-school partnership: Some strategies to help strengthen parental involvement. South African ***Journal of Education, 34***(3).

Qaralleh, T. J. (2021). The role of school leaders in promoting community partnership. ***Asian Journal of University Education (AJUE), 7***(1), 124-133.

Robert, C. (2010). ***Exploring high-school community relations and a parent involvement program***. Ph.D. Dissertation. Linden wood University.

Wendy, L. (2014). ***A role of the rural elementary principal: Increasing reading literacy in third graders living in poverty through advocating community partnerships***. Ph.D. Dissertation. Northwest Nazarene University.

Zaki, A. (2010). Developing partnership between family and school, a must for distinguished education. ***The 15th Conference-Education Development: Vision, Models and Requirements.*** Saudi Arabia, Riyadh, 766-768.

Scopus Journal ESLS
No:422949206 ISSN:Uni:I.U.U/00190
UNV CDAC
No: 402165492

درجة تضمين أنماط الذكاءات المتعددة في كتب اللّغة العربيّة للصفوف الثلاثة الأولى في الأردن

عبد الله عبد الرؤوف خلف أبو طبنجة/ وزارة التربية والتعليم الأردنية

الملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة تضمين أنماط الذكاءات المتعددة كتب اللّغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى، وبيان مدى التتابع والاستمرارية في تضمين هذه الأنماط. تكوّنت عينة الدراسة من كتب اللّغة العربية للفصلين الأول والثاني لصفوف الأول، والثاني، والثالث، الأساسية، ولتحقيق أهداف الدراسة أعدّ الباحث بطاقة تحليل محتوى تضمّنت (40) مؤشرًا، موزّعة على خمسة أنماط رئيسة للذكاءات المتعدّدة. أظهرت نتائج التحليل أنّ درجة تضمين الذكاءات المتعددة كتب اللّغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى جاء بدرجة (متدنية)، لجميع الذكاءات، وجميع الصفوف، باستثناء الذكاء اللّغوي، فقد كانت نتيجته (مرتفعة)، في جميع الصفوف، باستثناء الصف الثالث، وأظهرت النتائج أيضًا وجود تتابع واستمرارية في الذكاء: (اللغوي، والمنطقي/ الرياضي، والبصري/ المكاني، والشخصي/ الذاتي)، وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بإعادة النظر في محتوى كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى بما يتوافق وأنماط الذكاءات المتعدّدة.

الكلمات المفتاحية: الذكاءات المتعددة، كتب اللغة العربية، الصفوف الثلاثة الأولى.

The Extent to which Multiple Intelligences Styles are Included into For the first three grades Arabic language Textbooks in Jordan.

Abstract

The study aimed to reveal the extent to which multiple intelligences styles are included in the Arabic language books for the For the first three grades in Jordan, and to show the extent of integration, sequence and continuity in including these styles. The sample of the study consisted of Arabic language books for the first and second semesters of the First, Second and third grades, To achieve the objectives of the study, the researcher prepared a content analysis card that included (40) indicators, divided into five main styles of multiple intelligences.

The results of the analysis showed that the extent to which the multiple intelligences were included in Arabic language books for the For the first three grades it came(low) degree, for all intelligences and all grades, except linguistic intelligence, its result was (high), in all grades, except in the third class, the results also showed the presence of sequence and continuity in the intelligences: (Linguistic Intelligence, Logical Mathematical Intelligence, Spatial Intelligence, Interpersonal Intelligence), and in view of these results, the study recommended reconsidering the content of Arabic language books for the For the first three grades in Jordan which corresponds to the styles of multiple intelligences.

Keywords: Multiple intelligences, Arabic language books, the For the first three

مقدمة

اللغة العربية لسان الأمة الإسلامية وهويتها، وهي الوسيلة الأفضل؛ للتّعبير عن المشاعر والاحتياجات الخاصّة بالفرد والجماعة، وتأتي أهميّتها من أنّها إحدى مُكوّنات المُجتمع الرئيسة؛ لذلك حرص أهل العلم واللغة على تعليمها للأجيال وتضمينها كمناهج تعليمية؛ حفاظًا على هويتها ووجودها.

ويشكل المنهاج المدرسي وسيلة مهمة تعتمد عليها المؤسسات التعليمية في تحقيق أهدافها؛ لما له من مكانة بالغة الأهمية في تسيير العملية التعليمية التعلّمية، وهو أحد العوامل المؤثرة في تحقيق الأهداف التربوية؛ كونه وسيلة تقدّم من خلالها المعرفة بشكل منظّم، وتوافقًا مع الأهداف التربويّة المتمثلة بشكل رئيس في السير نحو بناء الفرد بصورة متكاملة (وزارة التربية والتعليم، 2018).

وتأتي أهمية منهاج اللغة العربية من خلال تأليف المناهج وفق معايير تتصف بعناصر تكون بمستوى يلائم الطلبة الذين يدرسون من خلاله فروع اللغة ومهاراتها، ونظرًا لأهمية منهاج اللغة العربية وعلى المستوى الرسمي؛ فإن لوزارة التربية والتعليم الدور الكبير للنهوض باللغة العربية، وصناعة منهاجٍ لغويٍّ قادرٍ على إعداد جيل يتقن لغته ويحبها ويعتز بها ويسعى إلى نهضتها، وقد أدركت وزارة التربية والتعليم في الأردن أهمية المنهاج المدرسي؛ كونه عاملًا أساسيًا في نجاح العملية التعليمية، فبذلت الجهود الكبيرة من أجل تطوير المناهج الدراسية بأحسن صورة، ومن بينها كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى (وزارة التربية والتعليم، 2021).

ويرى الباحث أن الاهتمام بالمناهج الدراسية يعد من أهم ركائز مكونات النظام التربوي، فهو يزود الطلبة بالمعارف والمعلومات، ويواكب التغير والتطور الذي يطرأ على المجتمع تبعًا للتغيرات العلمية والبيئية والثقافية.

ويرى حسين (2005) أن الطالب محور العملية التعليمية؛ لذا لا بد من مراعاة تفكيره، وذكائه، وقدراته العقلية المتعددة، وعدم النظر إلى ذكائه بالنظرة الأحادية القديمة التي تعد الذكاء كياناً عقليًا موحدًا، والنقيض من ذلك أن هناك علماء يفترضون وجود سلسلة فكرية عقلية تتفاعل مع مجموعة من الذكاءات تعرف بالذكاءات المتعددة.

وترجع أصول نظرية الذكاء المتعدد إلى عام (1979) بعد طلب مؤسسة "فانلير"(Vanleer) من جامعة هارفارد (Harvard) القيام بإنجاز بحث علمي يستهدف تقييم وضعية المعارف العلمية، والمهتمة بإمكانات الفرد الذهنية وإبرازها ومدى تحقيقها واستغلالها، وحينها بدأ فريق من العاملين المختصّين بالجامعة أبحاثهم بهدف الكشف عن مدى تحقيق ذلك على أرض الواقع، وكان على رأسهم عالم النفس جيرالد ليسر (Gerald. S. lesser) وأستاذ علم النفس التربوي " هواردجاردنر" (Howard Gardner) وغيرهما من العلماء (المغازي، 2003).

وبعد ذلك بأربعة أعوام جاء "جاردنر" (Gardner, 1983) بنظرية الذكاءات المتعددة في (أطر العقل)، التي حاول فيها توضيح وترسيخ وجود ذكاءات متمايزة، وكان الجديد في نظرية " جاردنر" أنّ العقول الإنسانية لا تعمل بالطريقة نفسها، والبشر ليس لديهم نقاط القوة والضعف نفسها، فقد نجد شخصًا قويًا في ذكاء وضعيفًا في آخر، ويتوقع " جاردنر" أن الجمع بين الوراثة والتدريب المبكر للشخص تجعله قادرًا على تطوير ذكاءات معيّنة أكثر من الآخرين بكثير.

ويرى الباحث أن الذكاءات لا يمكن تحديدها بمجرد القدرات المعرفية التقليدية مثل الذكاء اللغوي والرياضي، بل إن الذكاءات يمكن أن تتجلى في مجموعة متنوعة من المجالات والمهارات المعرفية.

يقول نوفل (2010) كانت نظرية الذكاءات مستخدمة في العصور القديمة، ولم تكن وليدة يومها، فوجود المدوّنات التي تعود إلى (3000) عام تشير إلى الذكاء اللغوي، ووجود أنظمة العدد والتقويم السنوي تشير إلى الذكاء الرياضي، ورسومات الكهوف تشير إلى الذكاء "البصري/المكاني"، ووجود أدوات موسيقية قديمة تشير إلى الذكاء "الموسيقي".

وتسهم عملية التعليم في دعم المتعلمين، وتوظيف قدراتهم، وطاقاتهم، وفق نظرية الذكاءات المتعددة، فثمّة شمولية في جوانب التعلم؛ فهي تعتبر المتعلم كُلًا متكاملًا يجب العمل على تنمية جميع جوانبه، وهناك تفاعل واضح بين أركان العملية التعليمية التعلّمية (المعلم، المتعلم)، بالإضافة إلى الشراكة الحقيقية بينهما؛ بهدف إيجاد منظومة تعليمية تعلميه تصنع الإبداع، والتفكير لدى المتعلمين (نوفل، 2010).

واهتمت نظرية الذكاءات المتعددة في فهم طرق وكيفية تشكّل الإمكانات الذهنية للإنسان، وأحدثت منذ ظهورها ثورة في مجال الممارسات التربوية والتعليمية، حيث غيّرت نظرة المعلمين عن طلابهم، وأوضحت الأساليب المناسبة للتعامل معهم وفق قدراتهم الذهنية، وشكّلت تحديًا مكشوفًا لمفهوم الذكاء التقليدي، الذي لم يكن يعترف سوى بذكاء واحد وثابت لدى الفرد في مختلف مراحل حياته، وقد نادت هذه النظرية باختلاف أنواع الذكاءات بين الأفراد في الأسلوب والاستخدام، ولاسيّما إغناء ثقافة المجتمع، وتنويع بنيته ومفرداته، وتطويره نحو الأفضل (الجراجرة، 2008؛Hanley, 2002)

وقد ساد اعتقاد بأن الطالب الذي يتملك قدرات ذكائية أفضل تبقى ثابتة عنده، وهي غير قابلة للتغيير أو التعديل، وأنّ الذكاء يلازم الإنسان مدى الحياة، لكن الاعتقاد الحديث للذكاء كما ذكر " جاردنر" أنه ليس كمية ثابتة يمكن قياسها، ويمكن تنميته بالتعلم والتدريب، وهو متعدد وله أنواع مختلفة، وكل نوع مستقل عن الآخر، وينمو ويتطور بمعزل عن الأنواع الأخرى (Garadner, 1983).

وقد اختلف العلماء في تعريفهم للذكاء، فمنهم من عرّفه بأنه مجموعة من الخبرات المتراكمة عند الشخص، ومنهم من قال بأنه القدرة على التحليل بسرعة عالية، وربطه البعض بقوة الذاكرة.

وتعدّدت تعريفات الذكاءات لدى علماء النفس؛ نظرا لاختلاف المفهوم الذي يكوّنه حول القدرة العقلية العامة للفرد، والاتجاهات النظرية، فقد عرفها بينيه "Binet" المشار إليه في إبراهيم (2011) "قدرة الفرد على الفهم والابتكار والتوجّه الهادف للسلوك والنقد الذاتي، أي قدرة الفرد على فهم المشكلات والتفكير في حلها، وقياس هذا الحل، أو نقده وتعديله".

وقد عرّف "جاردنر ووالتر" (Gardner & Walter, 1994) الذكاءات بأنها: إمكانية أو قدرة بيولوجية نفسية كامنة لمعالجة المعلومات، والتي نستطيع تنشيطها في بيئة ثقافية؛ لحل المشكلات، أو إيجاد نتاجات ذات قيمة ثقافية تهتم بثقافة ما.

وحدد "جاردنر" (Gardner,1983) مفهوم الذكاء، بالقدرة على حل المشكلات في الحياة الواقعية، وتوليد حلول جديدة للمشكلات.

وعرّف جابر (2005) الذكاء بأنه: "القدرة على فهم الأشياء وحل المشكلات، والتعلم من الخبرة، والذكاء يفسر جزئيًا لماذا يتعلم بعض التلاميذ بسرعة، بينما يجدّ آخرون وفي نفس الصف، ولهم نفس المدرسين، ويحوزون المواد التعليمية نفسها بصعوبة كبيرة".

ويعرّف "جاردنر" الذكاء (Gardner, 1999) بأنه: القدرة على حل المشكلات أو إضافة ناتج جديد يكون ذا قيمة واحدة أو أكثر من الإطارات الثقافية معتمدًا في ذلك على متطلبات الثقافة التي يحيا في كنفها.

ومن خلال التعريفات السابقة يعرف الباحث أنماط الذكاءات المتعددة هي عبارة عن مجموعة من المهارات الذهنية والجسدية والاجتماعية التي يمتلكها الإنسان، ويستخدمها بناءً على المعطيات التي يمتلكها ولكن بنسب متفاوتة، والتي يمكن أن يطوّرها وينمّيها من خلال الممارسة.

ويذكر "جاردنر" أن الذكاء يجب ألّا يعتبر سمة للأشخاص، بل يمكن أن يصوّر على أنه نتاج العلمية الديناميكية التي تتضمن الكفاءة الفردية والقيم والفرص التي يتم منحها من المجتمع (Wiseman, 1997).

وقال "جاردنر" ردًا على النظرية التقليدية: "من أجل تطوير هذه النظرية لم أبدأ بتفحّص الاختبارات الموجودة بين أيدينا، ولم أكن مهتما بالتنبؤ بالنجاح أو الرسوب في المدرسة، وبدلا من ذلك كان أول ما ورد في خاطري، أن هناك أنواعًا مختلفة من العقول قادتني لأن أختبر الحالات النهائية المتميزة بأكبر قدر من الشمولية، ثم أسعى للتوصل إلى نموذج قد يساعدنا على إحراز تقدم في تفسير الكيفية التي يصبح بها الكائن الإنساني ذا كفاءة عالية في هذه الأنواع المختلفة من القدرات "(سيلفر وسترونج وبريني، 2006).

وقد وضع "جاردنر" نظرية الذكاء المتعدد، مخالفًا الاعتقاد الشائع أنّ هنالك ذكاءً واحدًا، فقد أسس هذا العالِم نظريته بناءً على الملاحظات التي يتمتع بها الأفراد، فيما يخص القدرات العقلية الخارقة، والتي يحصلون من خلالها على درجات متوسطة، ودون المتوسطة في اختبارات الذكاء، مما يُصنّف هؤلاء الأفراد في مجال المعاقين عقليا، الأمر الذي استدعى اهتمامه، حيث اعتقد جازمًا أن الذكاء مؤلف من العديد من القدرات المنفصلة؛ التي تعمل كل منها بطريقة مستقلة عن الأخرى (Gardner, 1983).

فقد قدّم لنا "جاردنر" مجموعة من العلامات لتمييز الذكاء عن القدرات العقلية أهمّها: وجود موهوبين – حتى لدى المعاقين عقليا– وهؤلاء الموهوبون تعثروا في البداية وكانوا ذوي ذكاء متعدد، مثل (توماس إديسون) حيث أخرجته والدته من المدرسة لقول المعلم لها بأنّه لا يفهم، وشاعت هذه الفكرة عنه بين الطلاّب، ونعتوه بأنه مُعاق عقليا، وقد أصبح فيما بعد أبا الكهرباء (إبراهيم، 2011: 64). كما ذكر "جاردنر" أن الذكاء لا يعدّ سمةً للأفراد، لكنه نتاج العملية الديناميكية؛ التي تتضمّن الكفاءة الفردية، والقيم، والفرص الممنوحة من المجتمع (Wiseman, 1997).

وقامت نظرية الذكاءات المتعددة على افتراضين أساسيين هما: أنه ليس باستطاعة أي فرد أن يتعلم كل شيء يمكن تعليمه، وإن الناس يختلفون في القدرات، والاهتمامات، وطريقة التعلم، وهنالك العديد من المبادئ التي قامت عليها النظرية، تتمثل بأنه يمكن تحديد أنواع الذكاءات، وتمييزها، ووصفها، وتعريفها، ولا يعدّ الذكاء نوعًا واحدًا، ويمتلك كل فرد ملفًا فريدًا من الذكاءات يميزه عن غيره، وهذه الذكاءات متفاوتة لدى كل فرد، بحيث لا يمكن أن تتشابه ملفات الأفراد، ويعد الذكاء عملية حيوية متغيرة (السرور، 2002).

وتتمثل أهمية أنماط الذكاءات المتعددة في أنها تمنحنا رؤية أوسع لمدى التنوع الذي يمتلكه الإنسان في قدراته العقلية والجسدية والاجتماعية، حيث تمكّننا من الاستفادة من هذا التنوع لتطوير مهاراتنا وقدراتنا الفردية والاجتماعية (عبد الواحد، 2021).

كما أن فهم أنماط الذكاءات المتعددة يساعدنا في التعرف على نقاط القوة والضعف لدينا وتحسين قدرتنا على التعلم وتطوير مهاراتنا. وبالتالي، يمكن لتعلم أساليب جديدة ومختلفة لتطوير الذكاءات المختلفة أن يساعد في تعزيز الأداء الأكاديمي والمهني وتحسين جودة الحياة (عطية، 2019).

وافترض "جاردنر" (Gardner, 1983) عدّة مبادئ للذكاءات المتعددة، ومن أهم هذه المبادئ أنه يمكن تنمية كل ذكاء إلى مستوى مناسب من الكفاءة، وأن الذكاءات تعمل بطرق حيوية ومركبة، وبعدة طرائق

يستخدمها الفتى؛ ليكون ذكيًا ضمن كل فئة، وهي متفاوتة في النمو والتطور، من فرد إلى آخر، ومتفاوتة داخل الفرد ذاته، ويمتلك الفرد خليطًا.

ويرى الباحث أن الذكاءات تأتي بنسب مختلفة، وهي ثمانية أنواع على الأقل، بحيث يعتبر فهمها مفيدًا في الحياة اليومية، حيث يمكن استخدام هذه المعرفة لتطوير علاقاتنا الاجتماعية وتحسين فاعليتنا تفاعلنا مع الآخرين، وتحقيق النجاح في العديد من المجالات في الحياة.

ويتوزّع أفراد المجتمع في نسبة الذكاء على فئات مختلفة بنسب ثابتة تقريبًا في كل المجتمعات، وتكون هذه الفئات معتدلة في التوزيع؛ حيث تتركّز الغالبية من أفراد المجتمع وسط التوزيع، ونسبة قليلة في يمين المنحنى، وتمثل الأذكياء والعباقرة، والشيء نفسه في يسار المنحنى، وتُمثّل منخفضي الذكاء، والمتخلفين عقليًا (بوطه، 2012).

وقام "جاردنر" بتحديد ثمانية أسس للحكم على الفرد بأنه يمتلك ذكاءً أم لا (بوطه، 2012)، وهي:

1. الاستقلال الموضعي في حالة التلف الدماغي: لاحظ "جاردنر" أنّه عند إصابة منطقة معينة في الدماغ دون أخرى يحدث تلف في ذكاء دون التأثير على الذكاءات الأخرى.
2. وجود العباقرة والمتخلفين عقليا، والأفراد الخارقين للطبيعة: يُشير "جاردنر" إلى أنه يمكن لشخص أن يتميز بذكاء مُنفرد في مستويات عالية مع عمل باقي الذكاءات بشكل منخفض.
3. وجود تاريخ نمائي متميز، ومجموعة من الأداءات المحددة المتقنة: يرى "جاردنر" أن النشاط الذي استند إلى ذكاء، له مسار نمائي واضح منذ الطفولة إلى بلوغ ذروته حتى نمط تدهوره التدريجي مع تقدم الشخص في دورة حياته.
4. التطور التاريخي المميز لكل نمط من أنماط الذكاء: يرى " جاردنر" أن الذكاء له جذور عميقة في تطور الشخص، فعلى سبيل المثال يمكن دراسة الذكاء المكاني في الرسومات التي رسمت قديمًا على جدران الكهوف.
5. مساندة من مكتشفات القياس النفسي: يُنادي " جاردنر" بضرورة التقنين لاختبارات الذكاءات المتعددة حسب الفئة المراد اختبارها.
6. دعم من المهام السيكولوجية: يقول "جاردنر" بأنه من خلال الدراسات السيكولوجية للمفحوص نلاحظ أن كل ذكاء بمعزل عن الآخر، فقد يكون الشخص مثلا يتقن القراءة ويخفق في مجال آخر كالرياضيات.
7. وجود عملية جوهرية محورية، أو مجموعة عمليات قابلة للتحديد: يرى " جاردنر" أن لكل ذكاء مجموعة من العمليات والإجراءات المحورية التي تُمكّن الأنشطة المختلفة من القيام بمهامها، فالذكاء الحركي مثلًا يحتاج إلى مجموعة من الإجراءات للقيام به.
8. القابلية للتشفير في نسق رمزي: حيث يرى " جاردنر" أن أقوى المؤشرات للسلوك الذكي هو قدرة الشخص على استخدام الترميز، وباستخدام الترميز يتميز الشخص عن غيره من المخلوقات.

ويرى "جاردنر" (Gardner, 1987) أنّ النجاح في الحياة يعتمد على ذكاءات متعددة، وأن توجيه المتعلمين نحو المجالات التي تناسبهم لتميّزهم بها هو أهم إسهام يقدّمه التعليم لتنميتهم، ولم يركز "جاردنر" على القدرة الرياضية المنطقية، والقدرة اللغوية فقط، بل ركّز أيضًا على قدرات كثيرة ودعا إلى الاهتمام بها، وبناءً عليه أطلق نظرية الذكاءات المتعددة عام (1983)، حيث كانت تتكون من سبعة ذكاءات، وبعدها أضاف الذكاء الثامن، وهو الذكاء الطبيعي، ومن الممكن أن تزداد عدد الذكاءات مع تطوّر الدراسات والبحوث.

ويرى الباحث أن الذكاءات تشمل مجموعة من القدرات المعرفية والذهنية المختلفة، مثل الـذكاء اللغـوي والرياضي والمنطقي والمكاني وغيرها، ويعتبر الذكاء العام المعروف أيضًا بـ"معامل الذكاء" أحـد المؤشـرات التي تُستخدم لقياس الذكاء.

وفيما يلي عرض لأنواع الذكاءات وهي:

أولًا: الذكاء اللغوي (Linguistic Intelligence):

يعرّف الذكاء اللغوي/ اللفظي "بالقدرة على استخدام الكلمات شفويًا بفاعلية، والجـراءة فـي تركيـب الجمل، ونطق الأصوات وتعرّف معاني الألفاظ، ويمثل هذا الذكاء جميع القدرات اللغويـة، الكتابـة والقـراءة والمحادثة والاستماع". (مجيد، 2009).

ويعد الذكاء اللغوي من الذكاءات التي يتم خلالها تطوير قدرات الفرد، ويتجلّى في القدرة على توضيح الأفكار والمناقشة، والإصغاء، ومعالجة اللغة واستخدامها بالتحدّث والكتابة، من خـلال فهـم معـاني الكلمـات الجديدة، ومعرفة المعنى المجازي للكلمات والتراكيب، واستخدام مهارات التفكيـر لمسـتوى التـذكّر والفهـم، وعرض المعنى بطريقة أخرى، واستخدام المراجع العلمية وتكنولوجيا المعلومـات، وقـراءة الفنـون الأدبيـة وكتابتها، ومعالجة الكلمة من حيث المعنى اللغوي والاصطلاحي (مجيد، 2009).

ويرى الباحث أن الذكاء اللغوي هو نوع من الذكاءات المعرفية يتعلق بالقدرة على استخدام اللغة بشـكل فعـال وفهمها بشكل جيد، ويتضمن الذكاء اللغوي القدرة على التعبير عن الأفكار والمشاعر بشكل دقيق وواضح، وفهم اللغة المكتوبة والمنطوقة، واستخدام اللغة بشكل فني وابداعي.

ثانيًا: الذكاء المنطقي/ الرياضي (Logical Mathematical Intelligence):

هو القدرة على التفكير التجريدي، والتصوّري، والاستنباطي، ويتمثل في قدرة الفرد على إدراك العلاقـات، واكتشاف الأنماط العددية والمنطقية، واستخدام الأعداد بفاعلية، والاسـتنتاج والاسـتدلال الجيّـد، والعلاقـات، والتصنيف، والتعميم، والحساب، واختبار الفرضيات (Nelson, 1998).

ويمتلك صاحب هذا الذكاء قدرة على التفكير بشكل مجرّد ومنطقي، ويتمثل في حلّ المشكلات، والقدرة على التخمين، والاستنتاج واكتشاف الأشكال، والتصنيفات، والعلاقة بين الأشكال، وتنظيم الأفكار والتتابع، وتقديم البراهين لعمل الأشياء (إبراهيم، 2011).

وعليه يتبين أن الذكاء المنطقي يمكّن الفرد من القدرة على التحليل، والاستدلال، والاستنتاج، والتفسـير المنطقي، وحلّ الألغاز، والقدرة على النقد البناء، والمقارنة، والتصنيف، والترتيـب، والـربط بـين المسـببات والنتائج، وتحويل المعلومات إلى جداول، أو رموز، أو رسومات بيانية، وبالعكس، والقدرة على التعامـل مـع أنشطة الحساب.

ويرى الباحث أن الذكاء المنطقي الرياضي هو نوع آخر من الذكاءات المعرفية، ويتعلق بالقـدرة علـى التفكير بشكل منطقي ورياضي وحل المشكلات المنطقية والرياضية، ويشمل الذكاء المنطقي الرياضـي القـدرة على تحليل المعلومات، والتفكير النقدي، واستنتاج العلاقات السببية، والقدرة على حل المسائل الرياضية المعقدة.

ثالثًا: الذكاء البصري/ المكاني (Spatial Intelligence):

وهو "قدرة الفرد على تصوير العالم المكاني في عقله، كالطريقة التي يستخدمها التجار في العالم الواسـع، أو طريقة النحّات، أو لاعب الشطرنج" (حسين، 2005: 138).

ويعرفها الحارثي، (2011) "القدرة التي تهتم بالتصوّر البصري للأماكن والرسومات، واستخدام ذلك التصوّر في العمل، وتصوّر العالم المكاني، ويهتم بعمل التصميمات وفق الطرق التي تنسجم بها الأشياء، ويتمثّل في القدرة على فهم العالم المادي المرئي، والقدرة على إعادة تصور الخبرة المرئية في الذهن".

وبناءً على ما سبق يتمثل الذكاء البصري في قدرة الفرد على ترجمة الأحداث والمواقف إلى صور وتخيّلات، واستخدام الشرائح والعروض البصرية، وتخيّل الأشياء، واستخدام الألوان للتعبير عن مواضيع مختلفة، والاهتمام بالتصوير والرسم.

ويرى الباحث أن الذكاء البصري هو نوع آخر من الذكاءات المعرفية، ويتعلق بالقدرة على التفاعل مع العالم المحيط من خلال الاستشعار البصري وتفسير المعلومات البصرية، ويتضمن الذكاء البصري القدرة على التمييز بين الأشكال والألوان، والملاحظة التفصيلية، والتصور الثلاثي الأبعاد، والتفكير المكاني.

رابعًا: الذكاء الحركي/ الجسمي (Bodily-kinestheic Intelligence):

وهو قدرة الفرد على ربط قدراته العقلية مع حركات جسمه للتعبير عن المشاعر والأفكار والقيام بالحركات كالرقص، وممارسة الرياضة، والتمثيل واستخدام اليدين لعمل الأشياء مثل النحت، والجراحة، ويضمّ هذا الذكاء العديد من المهارات النوعية مثل: التآزر، والتوازن، والمرونة، والقوّة، والسرعة، وحركة الجسم، والقدرة اللمسية (Karen, 2001).

ويتمثل الذكاء الحركي بقدرة الفرد على استخدام جسده ومرونته في تمثيل المواقف، والأفكار، والمشاعر بلغة الجسد، وتعابير الوجه، وإشارات اليدين، والعينين، ونبرة الصوت، وأداء المشاهد التمثيلية، ولعب الأدوار، وتقليد الأشخاص، والمحاكاة، والقيام بالأنشطة الحركية المختلفة (بوطه، 2012).

ويرى الباحث أن الذكاء الحركي أو الذكاء الجسمي هو نوع آخر من الذكاءات المعرفية، ويتعلق بالقدرة على استخدام الجسم والحركة بشكل مهاري ومنسق، ويتضمن الذكاء الحركي القدرة على التنسيق الحركي الدقيق، والمرونة الجسمانية، والتوازن، والقدرة على تعلم وتنفيذ الحركات المعقدة.

خامسًا: الذكاء الموسيقي/ الإيقاعي (Musical Intelligence):

يعرف ثابت (2001) الذكاء الموسيقي بأنه "القدرة على إدراك وتحليل الموسيقى، مثل الناقد أو المؤلف أو الموسيقي، والتعبير بالموسيقى كالعازف، ويتضمّن الحساسية للإيقاع واللحن والجرس والنغمة لقطعة موسيقية، كما يعني الفهم الحدسي الكلّي، والقدرة على التفكير في الموسيقى، وسماع القوالب الموسيقية، والتعرّف عليها والتعامل معها ببراعة".

وتبرز أهمية الذكاء الموسيقي في الكشف عن الموهبة لدى الطلبة، وذلك من خلال تلاوة وترتيل الآيات القرآنية، والإنشاء، والإلقاء بصوت حسن.

ويرى الباحث أن الذكاء الموسيقي أو الذكاء الإيقاعي هو نوع آخر من الذكاءات المعرفية، ويتعلق بالقدرة على فهم وتعلم الموسيقى والإيقاعات بشكل حساس ومتقن، و يشمل الذكاء الموسيقي القدرة على استشعار النغمات والأصوات، وتمييز الأصوات والنغمات الموسيقية المختلفة، وفهم التراكيب الموسيقية والإيقاعات، والقدرة على أداء الموسيقى بشكل موهوب.

سادسًا: الذكاء الاجتماعي/ التفاعلي/ البين شخصي (Interpersonal Intelligence):

وهو قدرة الفرد على فهم العلاقات بين الناس، وإدراك مشاعرهم، ودوافعهم، والميل إلى تكوين أصدقاء والتفاعل معهم (Thomas, 2002).

ويعرّف أيضًا بأنه قدرة الفرد على فهم مشاعر الآخرين، والحالات المزاجية لهم والتمييز بينهـا، كمـا يفعل المعالجون النفسيون ورجال الدين، وفهم المؤشرات المختلفة للعلاقات الاجتماعية، والاسـتجابة لهـا فـي توجيه الآخرين(ارمسترونج، ثوماس، 2006).

إضافةً إلى ذلك فإن الذكاء الاجتماعي مهم جدًا في هذه المرحلة العمرية؛ فهو يكشف عن قدرة الطالب على احتواء الآخرين، والمناقشات الجماعية، وإعطاء النصائح للغير بقصد المسـاعدة، وقـدرة التعامـل مـع الموضوعات المتعددة المرتبطة بالواقع الاجتماعي، والانخراط مع الآخرين.

ويرى الباحث أن الذكاء الاجتماعي أو التفاعلي أو البين شخصي هو نوع آخر من الذكاءات المعرفية، ويتعلق بالقدرة على فهم الآخرين والتفاعل الاجتماعي بشكل فعال ومهارة في بناء العلاقات الاجتماعية، ويشـمل الذكاء الاجتماعي القدرة على التعرف على مشاعر الآخرين، وفهم العواطف والمشاعر البشرية، والتعبيـر عـن العواطف بشكل مناسب، والتعاطف والتعاون مع الآخرين.

سابعًا: الذكاء الذاتي/ الشخصي (Intrapersonal Intelligence):

هو قدرة الفرد على معرفة ذاته، وتحديد نقاط القوة والضعف لديه، وتحديد أهدافه ورغباتـه، وتكـوين صورة دقيقة لذاته، وضبطها واحترامها، وربط التعلّم بالخبرات الشخصية بعد التأمّل الذاتي، ويتمثل في تقـدير الذات، واستثمار الخبرة والمهارة، والتعبير عن المشاعر والأحاسيس والعواطف، وتنمية الهوايـات والرغبـات، وإبراز الطموح، ونقل الخبرة وتجسيدها على أرض الواقع، وإبداء الرأي، والنقد، وكتابة اليوميـات (السـلطي، 2015).

ويرى الباحث أن أهمية هذا الذكاء تكمن في أنه يتعلق بالقدرة على فهم الذات وتقدير قواهـا وضـعفها، وتنظيم العواطف والمشاعر الشخصية، وتحقيق التوازن النفسي والعاطفي، ويشمل الذكاء الـذاتي القـدرة علـى التعرف على الأهداف الشخصية وتحديد الأولويات، وتنظيم الوقت والموارد بشكل فعال، وتحمل المسؤولية عن اتخاذ القرارات، وتنمية وتطوير الذات.

ثامنًا: الذكاء الطبيعي/ الواقعي/ البيئي (Natural Intelligence):

هو امتلاك القدرة على تصنيف أنواع الكائنات الحيّة المتعدّدة مثل الحيوانات، والنباتات، ويتضمن الخبرة والحساسية تجاه الظواهر الطبيعية الأخرى، مثل تشكيل الغبار، والسحاب، والقدرة على التمييـز بـين الأشـياء الحيّة وغير الحيّة (Thomas, 2002).

ويتمثّل في قدرة الفرد على إدراك جميع ما يحيط به من كائنـات حيّـة وظـواهر ومـوارد طبيعيـة، وتضاريس، وكيفية التعامل معها والحفاظ عليها، ويتمثّل ذلك في ملاحظة المشكلات والتغيّرات التي تحدث فـي البيئة والطبيعة، والتأمل بالطبيعة، وزيارة المواقع الطبيعية، واقتراح الحلول لبعض المشكلات البيئيـة (بوطـه، 2012).

ويرى الباحث أن هذا النوع من الذكاءات يتضمن القدرة على التعامـل بشـكل فعّـال مـع المشـكلات والتحديات الواقعية في الحياة اليومية، ويتطلب الذكاء الواقعي التفكير العملي والعمليات العقلية المرتبطـة بحـل المشاكل العملية، وتحديد الأهداف ووضع الخطط واتخاذ القرارات العقلانية، والتكيف مع التغيرات والتحـولات في البيئة المحيطة.

وتأسيسًا على ذلك، ينبغي على القائمين على تأليف المناهج المدرسية، تضمين أنماط الذكاءات المتعـددة كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى، والتركيز على إبراز الذكاء اللغوي؛ لأهميته البالغة في تركيزه علـى المهارات الأربع: الاستماع، التحدث، القراءة، والكتابة؛ لتعليم اللغة بالشكل الصحيح.

وأجرى الحسيني (2014) دراسة: هدفت إلى تقويم كتاب لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة في ضوء الذكاءات المتعدّدة، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، ما نوع الأداة وأشارت النتائج إلى تدني اهتمام الكتاب بتناول أنشطة تراعي ذكاءات التلاميذ المتعددة، حيث افتقرت نشاطات الكتاب إلى أغلب مؤشرات الذكاءات: اللغوي والرياضي والبصري والحركي والطبيعي، ويوصي الباحث إلى إجراء مزيد من الدراسات على باقي الذكاءات.

وأجرى الحربي (2018) دراسة: هدفت إلى تحليل محتوى كتاب لغتي الجميلة للصف السادس الابتدائي في السعودية في ضوء أنماط الذكاءات المتعددة، اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي- أسلوب تحليل المحتوى، تألفت العينة من جميع نشاطات التعلم في مقرر لغتي الجميلة (كتاب الطالب، وكتاب النشاط) للصف السادس. أظهرت نتائج الدراسة وجود (37) مؤشرًا من مؤشرات الذكاءات المتعددة، كما تضمنت نشاطات التعلم جميع مؤشرات الذكاء اللغوي (اللفظي)، وجميع مؤشرات الذكاء الموسيقى، وجميع مؤشرات الذكاء البدني (الحركي)، وتضمنت أيضًا ما نسبته (10.7%) من مؤشرات الذكاء الاجتماعي؛ وبذلك تكون مؤشرات الذكاءات المتعددة تتسم بعدم التوازن والتكامل في بناء النشاطات، ويوصي الباحث إلى اجراء مزيد من الدراسات على مراحل مختلفة.

وأجرى البري وسايح والسرور (2018) دراسة: هدفت إلى الكشف عن درجة تضمين كتاب اللغة العربية للصف الثامن الأساسي في الأردن لمهارات الذكاء اللغوي، والذكاء الاجتماعي، وتألفت عينة الدراسة من كتاب اللغة العربية للصف الثامن الأساسي، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها: أن كتاب اللغة العربية تضمن (508) مهارة ذكاء لغوي، وجاءت مهارة القدرة على التواصل مع الآخرين كلاما وكتابة بأعلى تكرار بلغ (63) مرّة، وبنسبة (12.40%)، ومهارة القدرة على إدراك الفرق بين الكلمات في الترتيب والإيقاع بأقل تكرار بلغ (17) مرة، وبنسبة مئوية قدرها (3,34%)، كما أظهرت النتائج أيضًا أنّ كتاب اللغة العربية تضمّن (168) مهارة ذكاء اجتماعي، حيث جاءت مهارة: "إجادة أنماط التواصل اللغوي مع الآخرين"، بأعلى تكرار بلغ (40) مرّة، وبنسبة (80.23%)، ومهارة القدرة على فهم أمزجة الآخرين ونواياهم ومشاعرهم بأقل تكرار بلغ (12)، وبنسبة (7.14%) ويوصي الباحث إلى تطبيق باقي الذكاءات في دراسات مختلفة.

وأجرى العرنوسي والمرشدي (2018) دراسة:هدفت إلى تحليل محتوى كتاب المطالعة والنصوص للصف الثاني المتوسط في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتمثّلت أداة الدراسة بقائمة معايير الذكاءات الثمانية، ضمّت (80) مؤشرًا للذكاءات المتعددة، وأشارت النتائج إلى تضمين الكتاب الذكاءات المتعددة، لكنّها تحقّقت بنسب متفاوتة، فحصل الذكاء اللغوي على الدرجة الأعلى، يليه الذكاء المنطقي، ثم الاجتماعي، ثم البصري، والذاتي، والموسيقي، ثم الطبيعي، وجاء الذكاء الحركي بالمرتبة الأخيرة، ويوصي الباحث القائمين على اعداد المناهج في الاهتمام بالذكاءات المتعددة بشكل متوازن.

وأجرى العجمي (2019) دراسة: هدفت إلى تحليل محتوى كتاب التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي بدولة الكويت في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة، اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي- أسلوب تحليل المحتوى. تكونت عينة الدراسة من الأسئلة التقويمية والأنشطة في الكتاب. أظهرت نتائج الدراسة وجود مؤشرات لأنواع الذكاءات بدرجات متفاوتة، وقليلة نسبيًا، وكان أكثر أنواع الذكاءات تواجدًا الذكاء اللغوي، في حين كان الذكاء الطبيعي في المرتبة الأخيرة، كما يوصي الباحث بإجراء مزيد من الدراسات على ذكاءات ومراحل مختلفة .

وأجرى الصويركي (2020) دراسة:هدفت إلى الكشف عن درجة تضمين وتوزع وتوازن مؤشرات الذكاءات المتعددة في مقررات اللغة العربية للمرحلة الثانوية: المسار العلمي والإداري، في المملكة العربية السعودية،

اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي–أسلوب تحليل المحتوى، وتألفت العينة من أربعة مقررات للمرحلة الثانوية، ممثلة بوحدات تحليل الأنشطة والأسئلة، أظهرت نتائج تحليل الأنشطة والأسئلة معًا حصول الذكاء اللغوي على أعلى نسبة بلغت (51,6%)، وحصول الذكاء الذاتي على أدنى نسبة بلغت (2,3%). أمّا نتائج تحليل الأنشطة، فقد حصل الذكاء اللغوي على نسبة (48,4%)، والذكاء المنطقي على نسبة (20,9%)، وجاءت بقية الذكاءات بنسب منخفضة جدًا، أما نتائج تحليل الأسئلة، فقد حصل الذكاء اللغوي على نسبة (58,8%)، والذكاء المنطقي على نسبة (14,9%)، أمّا بقية الذكاءات فجاءت بنسب منخفضة جدًا، وبذلك توزّعت الذكاءات المتعدّدة بشكل غير متوازن على هذه المقرّرات، ووفق نتائج الدراسة تم تقديم جملة من التوصيات والمقترحات لتحقيق التوازن المطلوب في مقرّرات اللغة العربية وكافّة المقرّرات الدراسية، ويوصي الباحث مؤلفي المناهج للتوازن في توزيع الذكاءات.

وأجرى الطحاينه (2022) دراسة:هدفت إلى الكشف عن مدى تضمين أنماط الذكاءات المتعددة في كتب اللّغة العربية للمرحلة الأساسيّة العليا في الأردن، وبيان مدى التتابع والاستمرارية في تضمين هذه الأنماط . تكوّنت عينة الدراسة من كتب اللّغة العربية للفصلين الأول والثاني لصفوف الثامن، والتاسع، والعاشر، الأساسية في العام الدراسي 2022/2021م، ولتحقيق أهداف الدراسة أعدّ الباحث بطاقة تحليل محتوى تضمّنت (85) مؤشرًا، موزّعة على ثمانية أنماط رئيسة للذكاءات المتعدّدة. أظهرت نتائج التحليل أنّ مدى تضمين الذكاءات المتعدّدة في كتب اللّغة العربية للمرحلة الأساسيّة العليا في الأردن جاء بدرجة (متدنية)، لجميع الذكاءات وجميع الصفوف، باستثناء الذكاء اللّغوي، فقد كانت نتيجته (متوسطة)، في جميع الصفوف، وأظهرت النتائج أيضًا وجود تتابع واستمرارية في الذكاءات: (المنطقي، والحركي، والموسيقي، والطبيعي)، وعدم وجود تتابع واستمرارية في الذكاءات: (اللغوي، والبصري، والاجتماعي، والشخصي) كما يوصي الباحث القائمين على تأليف المناهج إلى تضمين الذكاءات المتعددة بشكل أكبر في جميع كتب اللغة العربية وفي جميع المراحل الدراسية.

بعد استعراض الدراسات السابقة تبين أنها بحثت في أنماط الذكاءات المتعددة ومؤشراتها في كتب اللغة العربية، والتربية الإسلامية فقد تناولت بعض الدراسات الكشف عن درجة تضمين أنماط الذكاءات المتعددة كتب اللغة العربية كدراسة العرنوسي والمرشدي (2018)، دراسة الحسيني (2014)، ودراسة الصويركي (2020)، ودراسة الطحاينه (2022)، ودراسة الحربي (2018)، وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناولها أنماط الذكاءات، والهدف الذي أجريت من أجله، ومع جميع الدراسات في اعتمادها للمنهج المستخدم والمتمثل في"المنهج الوصفي التحليلي"، وتتفق الدراسة الحالية أيضًا مع دراسة العجمي (2018)، التي تناولت تحليل كتاب التربية الإسلامية بدولة الكويت في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة، بوجود قائمة مؤشرات الذكاءات، وتشابهت الدراسة الحالية مع دراسة البري وسايح والسرور (2018)، في المكان الذي أجريت الدراسة فيه، وفي الهدف الذي أجريت من أجله وهو درجة تضمين أنماط الذكاءات المتعددة كتب اللغة العربية للصف الثامن الأساسي في الأردن، إلاّ أنّها انمازت عنها في تناول كتب الصفوف الثلاثة الأولى في الأردن جميعها بشكل خاص، والتي لم يسبق أن تناولها الباحثون – حسب علم الباحث.

وأفاد الباحث من الدراسات السابقة بشكل عام إعداد أداة الدراسة الحالية، والأدب النظري، واعتماد المنهج المستخدم، والمتمثل في المنهج الوصفي التحليلي، وتحديد إجراءات التحليل، والتعرّف على المراجع التي تثري الدراسة الحالية.

ومن هنا تسعى الدراسة الحالية؛ للكشف عن درجة تضمين أنماط الذكاءات المتعددة كتب اللّغة العربيّة للصفوف الثلاثة الأولى، ونتيجة لاطلاع الباحث حول موضوع الدراسة لم يجد دراسات تناولت هذا الموضوع في الأردن –حسب علم الباحث–، تناولت الدراسة الحالية درجة تضمين هذه الذكاءات في كتب اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى في الأردن.

مشكلة الدراسة وسؤالاها:

تنبثق مشكلة الدراسة من حاجة مناهج اللغة العربية إلى المراجعة المستمرة من حيث المضمون؛ حتى تواكب التطور العلمي المتسارع الذي تشهده الأنظمة التربوية الحديثة واستجابتها لنتائج البحوث والنظريات في ميدان التربية وعلم النفس؛ حيث يبقى الكتاب المدرسي أداة المنهج الذي يتضمن مجموعة من الخبرات النامية التي لابد من مراجعتها؛ حتى تواجه تحديات العصر (دروزة، 2006).

ونتيجة لشيوع أنماط الذكاءات المتعددة في أوساط التربويين فقد وظفت في حقل التربية والتعليم، فهي تدعم الاختلافات بين التلاميذ في أنواع ذكاءاتهم وطرق استثمارها، وهناك مدارس قامت بدمج الذكاءات المتعددة في مناهجها وأظهرت تحسنا في نتائج اختبارات الطلبة (Kornhaber,1999)، وزيادة في القدرة على التعامل مع المعرفة والتأثير في نجاحه أكاديميًا (Erin, Kethliamwilkeu, 2000).

ولم تحظَ كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى بالتحليل اللازم وفق أنماط الذكاءات المتعددة في –حدود علم الباحث–، بالإضافة أنه يمكن أن تعزيز تفاعل الطلاب مع المحتوى وتعزيز التنمية الشاملة لمهاراتهم المعرفية واللغوية والاجتماعية والحركية، كما يساعد ذلك في تعزيز تعاطف الطلاب مع بعضهم البعض وتعزيز التعاون والتواصل الفعال بينهم وهذا ما شجع الباحث على القيام بتحليلها في ضوء هذه الأنماط للكشف عن درجة تضمينها.

ومن هنا سعت الدراسة الحالية للكشف عن درجة تضمين كتب اللغة العربية أنماط الذكاءات المتعددة في الأردن؛ لما لكتب اللغة العربية من أهمية في عملية تطوير المناهج بما يتماشى مع العصر الحديث، حيث ينظر إلى مناهج اللغة العربية على أنه منهاج محوري أكثر من غيره من المناهج الدراسية، وبالتحديد فقد سعت الدراسة إلى الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1. ما درجة تضمين أنماط الذكاءات المتعددة كتب اللغة العربيّة للصفوف الثلاثة الأولى؟
2. ما مستوى التتابع والاستمرارية في أنماط الذكاءات المتعددة في كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى؟

أهمية الدّراسة:

تكمن أهمية الدراسة في التعرف على درجة تضمين أنماط الذكاءات المتعددة كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى، إذ يوجد ندرة واضحة في هذا النوع من الدراسات التي تناولت أنماط الذكاءات المتعددة في الصفوف الثلاثة الأولى في الأردن، وبرزت أهمية الدراسة في الجوانب الثلاثة الآتية:

الأهمية النظرية: يتمثل هذا الجانب في تسليط الضوء على أنماط الذكاءات المتعددة كتب اللغة العربية، وإثراء الجانب النظري حول هذه الذكاءات، وأهميتها في إعداد المتعلمين والكشف عن واقع تضمين كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى للذكاءات المتعددة.

الأهمية العملية: قد تسهم الدراسة الحالية في زيادة الاهتمام بمحتوى كتب اللغة العربية في الأردن باعتبارها محورًا للمناهج المختلفة، ويمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة من قبل أصحاب القرار في إعداد وتطوير هذه المناهج، وإعادة النظر في تأليف الكتب وضرورة تركيزها ومراعاتها أنماط الذكاءات المتعددة.

الأهمية البحثية: يمكن أن تحفز هذه الدراسة الباحثين الآخرين لإجراء دراسات وبحوث مستقبلية في مراحل دراسية مختلفة، وأن تكون هذه الدراسة انطلاقة لهم، وإثراء الأدب التربوي بمزيد من المعلومات حول أنماط الذكاءات المتعددة كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى، وباقي المراحل الدراسية.

حدود الدّراسة ومحدداتها:

الحدود الزمانيّة:

تم إجراء الدّراسة خلال الفصل الأول من العام الدّراسي 2023– 2024.

الحدود الموضوعيّة: اقتصرت الدّراسة على تحليل محتوى كتب اللغة العربيّة المقررة للصفوف الثلاثة الأولى بجزأيها، والتي تشمل صفوف الأول والثاني والثالث الأساسيّة، وتم تحليل العناصر الآتية:(الأسئلة والتدريبات والأنشطة الواردة في كتب الصّف الأول والثاني والثالث بجزأيها الأول والثاني، المقررة في جميع مدارس الأردن في العام الدراسي 2024/2023).

كما يتحدد تعميم نتائج الدراسة بأداة الدراسة المستخدمة، وما تحقق لها من مؤشرات صدق وثبات.

التعريفات الإجرائية: تتضمن الدراسة التعريفات الآتية:

الذكاءات المتعددة: إمكانية أو قدرة بيولوجية نفسية كامنة لمعالجة المعلومات، والتي نستطيع تنشيطها في بيئة ثقافية لحل المشكلات، أو إيجاد نتاجات ذات قيمة ثقافية تهتم بثقافة ما (Gardner & Walter, 1994). وتعرف اجرائيًا في هذه الدراسة أنها مجموعة من الذكاءات المتعددة (كالذكاء اللغوي، والذكاء المنطقي/ الرياضي، والذكاء البصري/ المكاني، والذكاء الشخصي/الذاتي) والتي تضمنتها كتب اللغة العربية في المرحلة الأولى من مراحل التعليم في الأردن.

كتب اللغة العربية: كتب اللغة العربية المقررة في الأردن على الطلبة في صفوف الثّامن والتاسع والعاشر الأساسية في العام الدراسي 2024/2023.

الصفوف الثلاثة الأولى: هي المرحلة الأولى من مراحل التعليم العام التي تضم الصفوف (الأول والثاني، والثالث)، وهي الحلقة الأولى من المرحلة الأساسية.

منهج الدّراسة:

اعتمد الباحث المنهج الوصفي التّحليلي، متمثلًا ذلك بالرصد التكراري المنظم لوحدة التحليل المعتمدة، وهو الأنسب لطبيعة الدّراسة، والأكثر ملاءمة لتحقيق أهدافها.

مجتمع الدّراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدّراسة من كتب اللغة العربيّة المقررة على طلبة الصفوف الثلاثة الأولى – التي تبدأ من الصف الأول وحتى الصّف الثالث، أما عينة الدراسة، فقد اقتصرت على الأسئلة والتدريبات والأنشطة الواردة فيكتب الصّف الأول والثاني والثالث بجزأيها الأول والثاني، المقررة في جميع مدارس الأردن في العام الدراسي 2024/2023.

أداة الدّراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة اطلع الباحث على بعض الدراسات السابقة في تحليل محتوى الكتب المقررة في ضوء أنماط الذكاءات المتعددة وهي: دراسة الحربي (2018)، ودراسة العرنوسي والمرشدي (2018)، ودراسة العجمي (2019)، ودراسة الصويركي (2020)، ودراسة البري وسايح والسرور(2018)، والتعرف إلى الأدوات المستخدمة، وفي ضوء ذلك، تبنى الباحث في هذه الدراسة أداة تحليل المحتوى التي أعدها نظرًا لاشتمالها على أنماط الذكاءات المتعددة المتوافرة في عينة الدراسة، وقد حددها بأربعة أنماط، ويندرج تحت كل

نمط مجموعة من المؤشرات الفرعيّة التي تم التّحليل في ضوئها، وقد بلغ عدد هذه المؤشرات (40) مؤشرًا على النحو الآتي:

1-الذكاء اللغوي/ اللفظي: 14 مؤشرًا.

2-الذكاء المنطقي / الرياضي: 14 مؤشرًا.

3-الذكاء البصري / المكاني: 12 مؤشرات.

4-الذكاء الشخصي / الذاتي: 10 مؤشرات.

صدق الأداة

تكونت الأداة في صورتها الأولية من (52) مؤشرًا موزعة على أربعة ذكاءات، وبعد عرضها على مجموعة من المحكمين في تخصص مناهج اللغة العربيّة وأساليب تدريسها، وعلم النفس، من أعضاء هيئة التّدريس في بعض الجامعات الأردنيّة، وعدد من مشرفي اللغة العربيّة؛ من أجل معرفة مدى مناسبة فقرات الأداة وطبيعة الدّراسة، وانتماء المؤشرات للذكاءات التي أدرجت ضمنها، وإبداء ملحوظاتهم عليها، والتأكد من الصّحة اللغويّة، قام الباحث بالأخذ بملحوظاتهم وإجراء بعض التعديلات، من دمج لبعض المؤشرات، وزيادة وحذف بعض المؤشرات الأخرى، ونقل بعض المؤشرات إلى أنماط أخرى، فأصبحت الأداة مكونة من(40) مؤشرًا موزعة على أربعة ذكاءات.

ثبات الأداة

ولأغراض التحقق من ثبات بطاقة التحليل، استخدم الباحث أسلوب التحليل، وإعادة التحليل لمحللين مختلفين، حيث قام الباحث نفسه بتحليل وحدة دراسية عشوائية من كل كتاب من كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى، وتكليف معلم لغة عربية آخر يحمل الخبرة نفسها تقريبًا بتحليل الوحدات نفسها وفق معايير وإجراءات التحليل المتفق عليها، وبعدها حسبت قيم معاملات ثبات المحللين، و**جدول (1)** يبين ذلك.

جدول رقم (1) يبين قيم معاملات ثبات المحللين لبطاقة تحليل المحتوى لأنماط الذكاءات المتعددة كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى.

المدخل/ المجال	الصف الأول	الصف الثاني	الصف الثالث
الذكاء اللغوي	0.88	0.87	0.86
الذكاء المنطقي/ الرياضي	0.93	0.96	0.95
الذكاء البصري/ المكاني	0.91	0.90	0.93
الذكاء الشخصي/ الذاتي	0.94	0.91	0.90
الكلي	**0.92**	**0.91**	**0.91**

يتبين من **جدول رقم (1)** أن قيم معاملات ثبات المحللين لبطاقة تحليل المحتوى لأنماط الذكاءات المتعددة للصف الأول الأساسي تراوحت بين (0.88 و0.94)؛ وللصف الثاني الأساسي تراوحت بين (0.87 و0.96)، وللصف الثالث تراوحت بين (0.86 و0.95)، في حين بلغت للأداة ككل (0.92، 0.91، 0.91) للصفوف الأول والثاني والثالث على التوالي؛ وهذه القيم تدل على صلاحية الأداة ومناسبتها لأغراض هذه الدراسة (الكيلاني والشريفين، 2011: 431).

إجراءات التحليل:

هدفت عملية التحليل إلى تحديد درجة تضمين كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى أنماط الذكاءات المتعددة التي تم ذكرها في أداة الدّراسة، وتم ذلك من خلال الخطوات الآتية:

أولا: تحديد وحدة التحليل:

اعتمدت الدّراسة الحالية على قائمة بمؤشرات أربعة أنماط للذكاءات المتعددة لكتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى المحددة في أداة الدراسة؛ كونها الأنسب لتحقيق هدف الدّراسة، واعتمدت الفكرة الواردة في الأنشطة، والأسئلة، والتدريبات وحدة للتحليل في هذه الدّراسة، حيث قام الباحث بتحليل المحتوى، بناءً على درجة تضمين أنماط الذكاءات المتعددة التي وردت في الأنشطة، والأسئلة، والتدريبات في كتب اللغة العربيّة للصفوف الثلاثة الأولى، أما فئات التحليل، فتمثلت بالمؤشرات البالغ عددها (40) مؤشرًا.

ثانيا: ضوابط عملية التحليل:

من أجل تحقيق عملية التحليل بالشكل المناسب، اتبع الباحث الضوابط الآتية:

1. اشتمل تحليل كتب اللغة العربية على (الأنشطة، والأسئلة، والتدريبات)
2. استخدمت استمارة بيانات خاصة لكل صف من إعداد الباحث لرصد تكرار كل مؤشر من المؤشرات وفق ترميز خاص.

ثالثا: خطوات عملية التحليل:

1. قراءة ودراسة قائمة أنماط الذكاءات المتعددة ومؤشراتها عدة مرات.
2. قراءة متأنية وفاحصة لمحتوى الأسئلة والأنشطة والتدريبات في كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى (أول، ثاني، ثالث)، وتأمل كل ما جاء فيها من أفكار للحكم على درجة تضمينها المؤشر التابع للذكاء من عدمه.
3. ترقيم المؤشرات من (1–40)، حيث تعبر هذه الأرقام عن المؤشرات بالترتيب الذي وردت عليه في بطاقة تحليل المحتوى.
4. وضع رقم المؤشر الذي تعبر عنه الفكرة الواردة في المحتوى بجانبها لتسهيل عملية التحليل والرصد.
5. رصد تكرارات الأرقام – العد باستخدام الحزم– من الكتاب على استمارة بيانات المؤشرات لرصد التكرارات.
6. تفريغ ما تم تسجيله رقميًا في جهاز الحاسوب، بحيث يمكن تحليلها إحصائيًا وتفسيرها والتعليق عليها.

المعيار المستخدم في تقدير درجة التضمين:

للحكم على درجة تضمين أنماط الذكاءات المتعددة كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى استخدم الباحث المعيار الآتي:

1– 0% – 30% (متدنية).

2 – أكبر من 30%– 70% (متوسطة).

3– أكبر من 70%–100% (مرتفعة).

متغيرات الدراسة:

تضمنت الدراسة المتغيرات الآتية:

المتغير المستقل (التصنيفي): الصف وله ثلاثة مستويات: الصف الأول، والثاني، والثالث.

المتغير التابع: درجة تضمين أنماط الذكاءات المتعددة كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن سؤاليّ الدراسة، استخدمت المعالجات الإحصائية الآتية:

- للإجابة عن السؤال الأول؛ حسبت التكرارات، والنسب المئوية لتوزع أنماط الذكاءات المتعددة الرئيسة، والمؤشرات الفرعية المتضمنة في كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى.
- للإجابة عن السؤال الثاني؛ حسبت التكرارات، ومُثلت بيانيًا؛ لمعرفة مدى التتابع والاستمرارية في أنماط الذكاءات المتعددة كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى.

عرض النتائج:

أولًا: نتائج سؤال الدراسة الأول الذي نصَّ على: "ما درجة تضمين أنماط الذكاءات المتعددة كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى؟".

للإجابة عن هذا السؤال؛ حُسبت التكرارات والنسب المئوية لتوزع أنماط الذكاءات المتعددة المتضمنة في كتب اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى، **والجدول (2)** يبين ذلك:

جدول رقم (2) يبين التكرارات والنسب المئوية لتوزع أنماط الذكاءات المتعددة كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى

	الذكاء	الكلي للأنماط		الرتبة	درجة التضمين
		التكرار	النسبة المئوية%		
1	الذكاء اللغوي	462	70.4	1	مرتفعة
2	الذكاء المنطقي/ الرياضي	81	3.12	3	متدنية
3	الذكاء البصري/ المكاني	66	10.0	2	متدنية
4	الذكاء الشخصي/ الذاتي	47	7.2	4	متدنية
	الكُلي	656	% 100.00		

يُلاحظ من الجدول رقم (2) أن أنماط الذكاءات المتعددة كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى توزّعت بنسبة مئوية تراوحت بين (7.2%) و(70.4%)، حيث جاء الذكاء اللغوي بالمرتبة الأولى بتكرار بلغ (462) وبنسبة مئوية (70.4%)، وبدرجة تضمين (مرتفعة)، بينما جاء الذكاء الشخصي/ الذاتي بالمرتبة الأخيرة بتكرار بلغ (47) وبنسبة مئوية (7.2%)، وبدرجة تضمين (متدنية). كما تم حساب التكرارات والنسب المئوية لتوزع أنماط الذكاءات المتعددة الرئيسة المتضمنة في كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى، وفقًا لمتغير الصف (الأول، والثاني، والثالث)، **والجداول الآتية (3، 4، 5)** تبين ذلك:

جدول رقم (3) يبين التكرارات والنسب المئوية لتوزع أنماط الذكاءات المتعددة الرئيسة المتضمنة في كتب اللغة العربية للصف الأول الأساسي

أنماط الذكاء	التكرار	النسبة المئوية	الرتبة	درجة التضمين
الذكاء اللغوي	136	73.1	1	مرتفعة
الذكاء المنطقي/ الرياضي	22	11.8	3	متدنية
الذكاء البصري/ المكاني	16	8.6	4	متدنية
الذكاء الشخصي/ الذاتي	12	6.5	2	متدنية
مجموع التكرارات	**186**			

يُلاحظ من الجدول رقم (3) أن أنماط الذكاءات المتعددة الرئيسة المتضمنة في كتاب اللغة العربية للصف الأول توزعت بنسبة مئوية تراوحت بين (6.5%) و(73.1%)، حيث جاء الذكاء "اللغوي" بالمرتبة الأولى بتكرار بلغ (136) وبنسبة مئوية (73.1%)، وبدرجة تضمين (مرتفعة)، بينما جاء الذكاء "الشخصي/ الذاتي " بالمرتبة الأخيرة بتكرار بلغ (12) وبنسبة مئوية (6.5%)، وبدرجة تضمين(متدنية).

جدول رقم (4) يبين التكرارات والنسب المئوية لتوزع أنماط الذكاءات المتعددة الرئيسة المتضمنة في كتب اللغة العربية للصف الثاني الأساسي.

أنماط الذكاء	التكرار	النسبة المئوية	الرتبة	درجة التضمين
الذكاء اللغوي	152	70.0	1	مرتفعة
الذكاء المنطقي/ الرياضي	28	12.9	2	متدنية
الذكاء البصري/ المكاني	21	9.7	5	متدنية
الذكاء الشخصي/ الذاتي	16	7.4	3	متدنية
مجموع التكرارات	**217**			

يُلاحظ من الجدول رقم (4) أن أنماط الذكاءات المتعددة الرئيسة المتضمنة في كتاب اللغة العربية للصف الثاني توزعت بنسبة مئوية تراوحت بين (7.4%) و(70.0%)، حيث جاء الذكاء "اللغوي" بالمرتبة الأولى بتكرار بلغ (152) وبنسبة مئوية (70.0%)، وبدرجة تضمين (مرتفعة)، بينما جاء الذكاء " الذكاء "الشخصي/ الذاتي " بالمرتبة الأخيرة بتكرار بلغ (16) وبنسبة مئوية (7.4%)، وبدرجة تضمين (متدنية).

جدول رقم (5) يبين التكرارات والنسب المئوية لتوزع أنماط الذكاءات المتعددة الرئيسة المتضمنة في كتب اللغة العربية للصف الثالث الأساسي.

أنماط الذكاء	التكرار	النسبة المئوية	الرتبة	درجة التضمين
الذكاء اللغوي	174	68.8	1	متوسطة
الذكاء المنطقي/ الرياضي	31	12.6	2	متدنية
الذكاء البصري/ المكاني	29	11.5	8	متدنية
الذكاء الشخصي/ الذاتي	19	7.5	3	متدنية
مجموع التكرارات	**253**			

يُلاحظ من الجدول رقم (5) أن أنماط الذكاءات المتعددة الرئيسة المتضمنة في كتاب اللغة العربية للصف الثالث توزعت بنسبة مئوية تراوحت بين (7.5%) و(68.8%)، حيث جاء الذكاء "اللغوي" بالمرتبة الأولى بتكرار بلغ (174)، وبنسبة مئوية (68.8%)، وبدرجة تضمين (متوسطة)، بينما جاء الذكاء "الشخصي/ الذاتي" بالمرتبة الأخيرة بتكرار بلغ (19) وبنسبة مئوية (7.5%)، وبدرجة تضمين (متدنية).

ولمزيد من التحليل فقد حسبت التكرارات والنسب المئوية لمؤشرات كل نمط من أنماط الذكاءات المتعددة الفرعية المتضمنة في كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى، وفقًا لمتغير الصف، وذلك على النحو الآتي:

ثانيًا: نتائج سؤال الدراسة الثاني الذي نصَّ على: "ما مدى التتابع والاستمرارية بين أنماط الذكاءات المتعددة كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى؟".

للإجابة عن سؤال الدراسة؛ حُسبت التكرارات الممثلة لتوزّع أنماط الذكاءات المتعددة كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى، لمعرفة مدى التتابع والاستمرارية في تلك الأنماط، وفقًا لمتغير الصف (الأول والثاني، والثالث)، و**الجدول (6)** يبين ذلك:

جدول رقم (6) يبين التكرارات لتوزّع أنماط الذكاءات المتعددة الرئيسة المتضمنة في كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى.

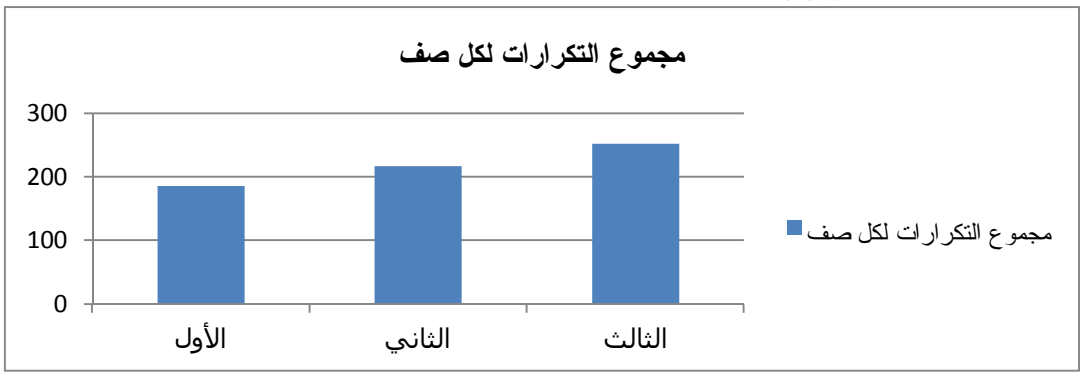
الذكاء/الصف	اللغوي	المنطقي/ الرياضي	البصري/ المكاني	الشخصي/ الذاتي
التكرارات				
الصف الأول	136	22	16	12
الصف الثاني	152	28	21	16
الصف الثالث	174	31	29	19

يُلاحظ من **الجدول رقم (6)** وجود تتابع واستمرارية في أنماط الذكاءات المتعددة الرئيسة المتضمنة في كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى في الذكاءات: (اللغوي، المنطقي/ الرياضي، البصري/ المكاني، الشخصي/ الذاتي)، حيث إنها توزّعت وفقًا لمتغير الصف بتكرارات متفاوتة ومنتظمة.

مجموع تكرارات أنماط الذكاءات المتعددة لكل صف

تم حساب التكرارات لتوزّع أنماط الذكاءات المتعددة المتضمنة في كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى وفقًا لمتغير الصف، ومُثلت العلاقة بين هذه التكرارات والصف بيانيًا لمعرفة مدى التتابع والاستمرارية في أنماط الذكاءات المتعددة لكل صف المتضمنة في كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى؛ والشكل التالي يبين ذلك:

الشكل رقم (1) يبين العلاقة الرياضية بين تكرارات أنماط الذكاءات المتعددة والصف.



يُلاحظ من الشكل رقم (1): أن توزّع تكرارات أنماط الذكاءات المتعددة المتضمنة في كتب اللغة العربية جاء بشكل متتابع ومستمر وما يدل على ذلك أن توزّع تكرارات أنماط الذكاءات المتعددة المتضمنة في كتب اللغة العربية للصفوف مختلفة جاء بشكل منتظم؛ إذ جاء توزّع تكرارات أنماط الذكاءات المتعددة المتضمن في كتاب اللغة العربية للصف الثالث بالمرتبة الأولى بتكرار بلغ (253)، تلاه في المرتبة الثانية الصف الثاني بتكرار (217)، وأخيرًا جاء توزّع تكرارات أنماط الذكاءات المتعددة المتضمنة في كتاب اللغة العربية للصف الأول بتكرار بلغ (186).

مناقشة النتائج والتوصيات

أولًا: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الأول، الذي نص على: "ما درجة تضمين أنماط الذكاءات المتعددة كتب اللغة العربيّة للصفوف الثلاثة الأولى؟"

أظهرت نتيجة السؤال الأول أن أنماط الذكاءات المتعددة الرئيسة المتضمنة في كتب اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى في الأردن، قد توزعت بنسب منتظمة، وقد جاءت الذكاءات وفقا للترتيب الآتي: جاء الذكاء اللغوي في المرتبة الأولى، وبدرجة تضمين (مرتفعة)، تلاه الذكاء المنطقي بالمرتبة الثانية وبدرجة تضمين (متدنية)، ثم الذكاء البصري/ المكاني بالمرتبة الثالثة وبدرجة تضمين (متدنية)، وأخيرًا جاء الذكاء الشخصي/ الذاتي بالمرتبة الرابعة وبدرجة تضمين (متدنية). وهذه النتيجة تبين أن درجة تضمين أنماط الذكاءات المتعددة كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى، قد جاء بدرجة تضمين: (متدنية) -بشكل عام-، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى بنية وطبيعة كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى، والنصوص المتضمنة فيها، حيث تفتقر إلى توزع الذكاءات المتعددة وتضمينها، بالرغم من سعي وزارة التربية والتعليم بإجراء إعادة صياغة المناهج الدراسية لمواكبة تطورات العصر، أو ربما يكون السبب في ذلك أن القائمين على تطوير مناهج اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى من المشرفين، والتربويين، والمعلمين لم يبذلوا الجهد الكافي في تضمين وتوزع هذه الذكاءات، وأظهرت النتائج أيضًا أن تضمين "الذكاء اللغوي" في جميع كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولىجاء بنسبة "مرتفعة" وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن مادة اللغة العربية مادة تعليمية للغة، فمن الضروري أن تهتم بمؤشّرات هذا الذكاء أكثر من غيرها، أو أن القائمين على تأليف المناهج لديهم خبرة في هذا المجال تحديدًا أكثر من غيره، إلّا أنه لم يرقَ إلى المستوى المطلوب.

واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج عدد من الدراسات السابقة منها: دراسة (الصويركي، 2020)، التي أظهرت غياب التوازن في تضمين الذكاءات المتعدّدة، ومجيء الذكاء اللغوي بالمرتبة الأولى، "والذكاء المنطقي/ الرياضي" في المرتبة الثانية، ودراسة العرنوسي والمرشدي (2018) التي بيّنت تضمين الذكاءات في كتاب المطالعة والنصوص للصف الثاني المتوسط كان بنسب متفاوتة، وجاء الذكاء اللغوي في المرتبة الأولى، "والذكاء المنطقي" في المرتبة الثانية، وجاء "الذكاء الطبيعي" في المرتبة الأخيرة، كما واتفقت نتيجة هذه الدراسة أيضًا مع دراسة البري وسايح والسرور (2018)، التي تناولت ذكاءين فقط، وكان "الذكاء اللغوي" في المرتبة الأولى، ودراسة أبو زهرة (2007)، التي كشفت تدنّي تضمين الذكاءات في كتاب اللغة العربية للصف الرابع في مصر، كذلك واتّفقت الدراسة الحالية مع دراسة الحربي (2018)، التي تناولت أربعة ذكاءات، وجاء "الذكاء اللغوي" في المرتبة الأولى مع غياب التوازن في التوزيع، ودراسة الحسيني (2014): التي كشفت عن الافتقار إلى مؤشرات الذكاء، حيث جاء "الذكاء اللغوي" في المرتبة الأولى، و"الذكاء الطبيعي" في المرتبة الأخيرة، وهذا يتوافق مع ما أكدّه "جاردنر" صاحب النظرية، بأن أكثر المدارس تركّز على الذكاء اللغوي والرياضي وتُهمل بقيّة الذكاءات (السلطي، 2015).

ويمكن تفسير مجيء الذكاء "اللغوي" في المرتبة الأولى وبنسبة مئوية (70.4%)، وبدرجة تضمين (مرتفعة)، إلى أنّ محتوى كتاب اللغة العربية يتضمن مؤشرات هذا الذكاء بشكل كبير؛ ليتمكّن المتعلم من تعلّم لغة سليمة؛ وذلك لأهمية اللغة التي هي أداة التواصل الذي يحتاجه الإنسان في حياته بشكل كبير، وكتاب اللغة العربية يحتوي على العديد من الأفكار والمعاني، ويحتاج إلى الشرح، والتحليل والتعداد، والتوضيح، وفهم المعنى، وفك الرموز، وذلك لإثراء الحصيلة اللغوية، إلّا أنه لم يرق إلى المستوى المطلوب.

أمّا عن مجيء الذكاء "المنطقي/ الرياضي" في المرتبة الثانية وبنسبة مئوية (12.3%)، وبدرجة تضمين (متدنية)، فهذه نتيجة تكاد تكون غير مرضية، ويعزو الباحث النتيجة إلى غياب الاهتمام بالجانب المنطقي عند القائمين على المناهج، أو ربّما أنهم لم يلتفتوا إلى العلاقة بين اللغة العربية والتفكير المنطقي، والاستنتاج والتنبؤ والتفكير، وبالنسبة لمجيء الذكاء المنطقي بعد الذكاء اللغوي،- كما ذكرنا سابقًا- تقول السلطي (2015) إنّ هذا يتوافق مع ما أكدّه "جاردنر" صاحب النظرية، بأن أكثر المدارس تركّز على الذكاء اللغوي والرياضي وتُهمل بقيّة الذكاءات.

ويعزو الباحث مجيء الذكاء الشخصي/ الذاتي في المرتبة الثالثة وبنسبة مئوية (12,5%)، وبدرجة تضمين(متدنية)، إلى قلة الاهتمام بصقل الشخصية لدى الطالب، وإبراز مهارات التفكير الناقد، وربما السبب في ذلك عدم إشراك علماء النفس في تأليف المناهج؛ حيث أنّ الطالب في هذه المرحلة التعليمية، بحاجة إلى إبداء رأيه، وإبراز هواياته، وطموحاته، ومشاعره وأحاسيسه؛ لتتولّد عنده الثقة بالنفس.

ويعود السبب في مجيء الذكاء "البصري/ المكاني" بالمرتبة الخامسة وبنسبة مئوية (3,0%) وبدرجة تضمين (متدنية)، إلى قصور واضح في كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا، حيث إن نصوص ومحتوى هذه المرحلة تفتقر إلى الرسومات، والألوان، وخرائط المفاهيم، والتخيّلات.

ثانيا": مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الثاني، الذي نص على: "ما مستوى التتابع والاستمرارية في أنماط الذكاءات المتعددة كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى؟"

أظهرت نتيجة السؤال الثاني وجود تتابع واستمرارية في أنماط الذكاءات المتعددة الرئيسة المتضمنة في كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى في الذكاءات: (اللغوي، المنطقي/ الرياضي، البصري/ مكاني، الشخصي/ ذاتي) حيث بلغ عدد التكرارات للذكاء: "(47) و (66) و (81) و(462)، للصف الأول، والثاني، والثالث على التوالي، وقد يكون هذا التتابع و الاستمرارية جاء عن طريق الصدفة؛ نظرًا لتقارب الأرقام من بعضها، وهذا يتنافى مع درجة وعي المرحلة العمرية الذي يستوجب تضمين الذكاءات بشكل أكبر، ويدل هذا على التخبط والعشوائية في بناء المقررات، وقد يعزى إلى ضعف إلمام القائمين على تأليف مناهج اللغة العربية بالذكاءات المتعددة، وعدم معرفتهم باحتياجات المرحلة العمرية، فوجود التتابع والاستمرارية في الذكاءات بشكل كبير إلى عدم وجوده في الذكاءات الأخرى؛ ربما يعود إلى تعدد فرق التأليف، أو العشوائية والتخبط عند المؤلفين- كما ذكرنا سابقًا- وما نراه جليًا من تدنٍ، وبعثرة، وعدم توازن وتتابع في تضمين الذكاءات المتعددة كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى، قد يؤدي إلى هشاشة في إعداد شخصية الطالب.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء نتائج أسئلة الدراسة يتقدم الباحث بالتوصيات والمقترحات الآتية:

1- الاستفادة من قائمة مؤشرات الذكاءات التي أعدها الباحث في الدراسة الحالية، في بناء محتوى كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى.
2- ضرورة الاهتمام بالذكاءات المتعددة من قبل مخططي المناهج.
3- مراعاة التوازن في تضمين الذكاءات ومؤشراتها في محتوى كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى.
4- إجراء دراسات مستقبلية على كتب اللغة العربية للمراحل الأخرى لأنماط الذكاءات المتعددة.
5- تعميم نتائج هذه الدراسة على القائمين على تأليف المناهج للأخذ بعين الاعتبار بالذكاءات التي يجب توافرها في كتب اللغة العربية في المرحلة التعليمية الأولى.

المراجع العربيّة:

إبراهيم، نبيل. (2011). *الذكاء المتعدد*. عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

ارمسترونج، ثوماس. (2006). *الذكاءات المتعددة في غرفة الصف*. ترجمة: مدارس ظهران الأهلية، دار الكتاب التربوي، المملة العربية السعودية.

بوطه، شذى. (2012). *الذكاء المتعدد أنشطة عملية ودروس تطبيقية*. عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

ثابت، زياد. (2001 :43). *نظرية الذكاءات المتعددة*. غزة: مشكاة التربية، نشرة دورية تصدر عن دائرة التربية والتعليم بوكالة الغوث الدولية.

جابر، عبد الحميد. (2005). *علم النفس التربوي، ط3*. القاهرة: دار النهضة العربية.

الجراجرة، عمر. (2008). *أثر إستراتيجية تدريس قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في التحصيل والتفكير الناقد في مبحث التربية الإسلامية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان للدراسات العليا، الأردن.

الحارثي، إبراهيم. (2011). *تعليم التفكير، ط2*. الرياض: مكتبة الشقيري.

الحربي، هاني. (2018). تحليل محتوى كتاب لغتي الجميلة للصف السادس الابتدائي في ضوء أنماط الذكاءات المتعددة، *مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد 6*، 131-151.

حسين، محمد. (2005). *مدخل إلى نظرية الذكاءات المتعددة*. غزة: دار الكتاب الجامعي للنشر.

حسين، محمد. (2005). *نظريات الذكاء المتعدد، ترجمة ورؤية عربية*. القاهرة: دار الجوهرة.

الحسيني، يحيى. (2014). *تقويم كتاب لغتي الخالدة للمرحلة المتوسطة في ضوء الذكاءات المتعددة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طيبة، المدينة المنورة.

السرور، ناديا. (2002). *تربية المتميزين والموهوبين*. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

السلطي، ناديا. (2015). *التعليم المستند إلى الدماغ*. عمان: دار المسيرة.

سيلفر، هارفي، سترونج، ريتشارد، بريني، ماثيو. (2006). *لكي يتعلم الجميع/ دمج أساليب التعلم بالذكاءات المتعددة*. (ترجمة مدارس الظهران الأهلية)، المملكة العربية السعودية: دار الكتاب التربوي.

الصويركي، محمد. (2020). تحليل محتوى مفردات اللغة العربية للمرحلة الثانوية: المسار العلي والإداري في المملكة العربية السعودية في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة، *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4*، (3) 21-39.

الطحاينة، فالح. (2022). *مدى تضمين أنماط الذكاءات المتعددة في كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن*، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، الأردن.

عبد الواحد، سليمان. (2021). *المخ البشري الذكاء المتعدد*. القاهرة: مصر العربية للطباعة والنشر.

العجمي، ناصر. (2019). *تحليل محتوى كتاب التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي بدولة الكويت في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، الأردن.

عطية، محسن. (2019). *المناهج الحديثة وطرائق التدريس*. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

العرنوسي، ضياء والمرشدي، رضا. (2018). تحليل محتوى كتاب المطالعة والنصوص للصف الثاني المتوسط في ضوء الذكاءات المتعددة، *مجلة بابل للدراسات الإنسانية، جامعة بابل، 8*، (3)، 55-90.

الكيلاني، عبد الله والشريفين، نضال. (2011). *مدخل إلى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية، أساسياته، مناهجه، تصاميمه، أساليبه الإحصائية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

مجيد، سوسن. (2009). *تنمية وتدريس الذكاءات المتعددة للأطفال*. عمان: دار صفاء للنشر.

المغازي، إبراهيم. (2003). *الذكاء الاجتماعي والوجداني والقرن الحادي والعشرين*. مصر: دار الإيمان.

نوفل، محمد. (2010). *الذكاء المتعدد في غرفة الصف النظرية والتطبيق*. عمان: دار المسيرة.

وزارة التربية والتعليم. (2021). *إدارة التخطيط والبحث التربوي*. عمان، الأردن.

وزارة التربية والتعليم. (2018). *الإطار العام والنتاجات العامة والخاصة لمبحث اللغة العربية لمرحلتي التعليم الأساسية والثانوية*. عمان، الأردن.

المراجع الأجنبية

Erin, L. Kethlin L. Wilken M, (2000). *Increasing Ability to Transfer Knowledge through the use of Multiple Intelligences ED 447908.*

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind, The theory of Multiple Intelligences Basic Book.* New York, USA.

Gardner, H. (1987). Beyond IQ: Education and Human Development. *Harvard Educational Review, 57*(2): 187-193

Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed Multiple Intelligence for the 21 century.* New York: Basic Books.

Gardner, H. and Walter, M (1994). *The Development and Education at Intelligences.* New York: Basic Book.

Hanley, C. (2002*). Improving Student Interest and the achievement in social studies using a multiple Intelligence Approach, unpublished master's thesis saint Xavier university*, Chicago.

Karen, G. (2001). Multiple Intelligences Theory: A framework for personalizing science curricula. *Jouranl of School Science and Mathematics, 101* (4), 3-14.

Kornhaber. M. (1999). *Project Sumit: Outcomes Available*. URL: http//www.Pzharvard.edu./sumit.html.out.come.htmil

Nelson, k. (1998). *Developing Students Multiple Intelligences***.** New York: Holistic Palmade, G. (2001). Iess methods Enpedagogie. Oueidatbeyrouth: Paris.

Thomas, H. (2002). Mutiple Intelligences and Protfolios. Heinemann: USA Ucak, Esra: Bag, Huseyin; Usak, Muhammet. Enhancing Learning Through Multiple Intelligences in Elementary Science Education. *Journal of Baltic Science Education, 2* (10), 61-69.

Wiesman, Kim. (1997). *Identification of Multiple intelligences for High School Students in Theoretical and Applied Science Courses*. Ph.D. University of Nebraska, Abstracts International, V58-04A, P1257.

Scopus Journal ESLS
No:422949206 ISSN:Uni:I.U.U/00190
UNV CDAC
No: 402165492

أثر برنامج تعليمي قائم على المهام في تحسين أداء طالبات الصف الثامن الأساسي في مهارات التحدث

رانيه بدر أحمد عبيدات/ مشرفة تربوية وزارة التربية والتعليم/ الاردن

الملخّص

هدفت الدراسة الكشف عن أثر برنامج تعليمي قائم على المهام في تحسين أداء طالبات الصف الثامن الأساسيّ في مهارات التحدث، على عيّنة مكوّنة من (54) طالبًا من طالبات الصف الثامن الأساسي في إحدى مدارس اربد، بني كنانه. استخدم الدراسة التصميم شبه التجريبي للمجموعات غير المتكافئة، حيث تضمن التصميم مجموعة تجريبية (27 طالبة) وأخرى ضابطة (27 طالبة). كما تمّ تطبيق برنامج تعليميّ قائم على المهام، بالإضافة إلى اختبار يقيس خمس مهارات للتذوق الأدبيّ. أظهرت نتائج الدراسة أثرًا ذا دلالة إحصائية للبرنامج التعليميّ القائم على المهام في تحسين مهارات التحدث لدى طالبات الصف الثامن الأساسي.

الكلمات المفتاحية: المهام، مهارات التحدث، الصف الثامن الأساسي.

The Effect of a Task-Based Educational Program on Improving the Speaking Skills of Eighth-Grade Female Students

Abstract

The study aimed to investigate the effect of a task-based educational program on improving the speaking skills of eighth-grade female students. The study sample consisted of 54 eighth-grade students from a school in Irbid, Bani Kenanah. The study employed a quasi-experimental design with non-equivalent groups, including an experimental group (27 students) and a control group (27 students). A task-based educational program was implemented, in addition to a test measuring five literary appreciation skills. The results of the study showed a statistically significant effect of the task-based educational program in improving the speaking skills of eighth-grade female students.

Keywords: Tasks, Speaking Skills, Eighth Grade

مقدمة

تمثل اللغة العربية الأساس الذي يعتمد عليه التعليم، فهي لغة القرآن الكريم واللغة الرسمية في جميع دول الوطن العربي، بالإضافة إلى أنها لغة التواصل والتفاهم بين أفراد المجتمع، ومن أبرز سماتها أنها وسيلة التعلم والتعليم، وأداة التفكير، ويتميز التعليم في الأردن في الوقت الراهن بزيادة الوعي بأهمية التعليم باعتباره أساس كل تنمية ومحور كل حضارة، وخاصة فيما يتعلق باللغة العربية، وقد ظهر في الآونة الأخيرة اهتمام كبير وغير مسبوق بضرورة تطوير واعتماد منهجيات جديدة كأسس لتدريس اللغة العربية.

تعتبر مهارة التحدث من المهارات الأساسية، فهي تساهم في تأسيس المتعلم لغويًا، حيث يتمكن من التواصل مع الآخرين والتعبير عن آرائه وأفكاره، وتُمكّن مهارة التحدث المتعلم من التعبير بلغة صحيحة، مع تنظيم الأفكار والمعاني واختيار الألفاظ والأساليب اللغوية المناسبة، فالمتحدث الجيد يمتلك القدرة على التعبير بوضوح عن احتياجاته باستخدام عبارات بسيطة وأسلوب ملائم وأداء جيد ونطق صحيح، وينبغي على المتحدث أن يراعي القواعد اللغوية التي تشمل الأصول، والصيغ، والنحو، والدلالة، والسياق عند التحدث (عبد الباري، 2009).

وفي الأدب التربوي، وردت عدة تعريفات للتحدث، منها أنه فن يتم من خلاله التفاعل والتواصل بين الطرفين، ونقل المعلومات والخبرات والمبادئ والمشاعر والعواطف والأفكار والحقائق من شخص لآخر، (الشعيبي، 2021). ويتفق هذا التعريف مع ما ذكره البرغوثي (2020) الذي يرى أن التحدث هو نقل كل ما يدور في العقل والخاطر إلى المستمع، بحيث يكون هذا النقل واضحًا ودقيقًا في التعبير، وسليمًا في الأداء، وقويًا في التأثير، ويتمكن المتكلم من إيصال الفكرة للمستمع بطريقة تجعله يستمع وينصت إليه، ومن ناحية أخرى.

ويعرّف الحاج (2020) التحدث بأنه مهارة إنتاجية إبداعية يتم من خلالها توليد الأصوات اللغوية، وفهمها ثم إصدارها. وترتبط هذه العملية بعدة عمليات فسيولوجية مثل التنفس واهتزاز الأحبال الصوتية في الحنجرة، وتعتمد المهارة أيضًا على حركة اللسان بين الأسنان والشفتين وسقف الحلق.

وتعرف الباحثة عملية التحدث بأنها نقل المشاعر والمعتقدات والاتجاهات والأفكار والأحداث للقراء تتطور من خلال استخدام لغة سليمة ودقيقة، ننقل من خلالها الأفكار، والمعتقدات والاتجاهات.

ويهدف تعليم وتنمية مهارة التحدث لدى الطلبة في المرحلة الأساسية إلى تزويدهم بحصيلة لغوية مناسبة لمرحلتهم العمرية، واستخدامها في التعبير عن حاجاتهم ومشاعرهم وخبراتهم بعبارات مناسبة وخالية من الأخطاء والتشويه، وبالإضافة إلى ذلك يهدف تعليم مهارة التحدث إلى تزويد الطلبة بالأفكار والمعاني الجميلة والألفاظ المناسبة، والتدريب على الأداء السليم، وتوظيف معرفتهم باللغة من تراكيب ومفردات، وهذا يسهم في تعزيز إحساسهم بالثقة، ويحفزهم على التقدم والتطور والقدرة على النجاح والإنجاز، كما يساعد ذلك في تهيئة الطلبة لمواجهة المواقف الحياتية المختلفة التي تتطلب فصاحة اللسان والقدرة على عرض الأفكار بوضوح وعبارات سليمة مؤثرة ومتسلسلة ومترابطة، تعبر عن الحدث أو الموقف الذي يمر به المتعلم، مما يسهم بشكل مباشر في تقوية شخصياتهم في كافة جوانبها (Nation, 2019).

وتحتل مهارة التحدث المرتبة الثانية بعد مهارة الاستماع، فالتحدث أو الكلام هي خاصية تميز البشر عن غيرهم من المخلوقات، إذ أن الكلام والنطق يكشفان عن مكنونات الإنسان، ويُقال أن لسان المرء هو ترجمان قلبه، كما أنها دليلاً واضحاً على تفكير الإنسان ونظرته للحياة والوجود وكل ما حوله، فهي تمثل ترجمة فعلية لأفكاره، ومشاعره، وأحاسيسه، وكل ما يدور في عقله (Harmer, 2015).

وتتلخص أهمية مهارات التحدث في اللغة في كونها أحد الجوانب العملية لتعلم اللغة (Goh & Burns, 2012). كما تعتمد هذه المهارة على ثقافة المتحدث، حيث تتعلق بإنتاج وإيصال المعنى إلى المتلقي، فقد أكد التربويون على ضرورة الاهتمام بمهارات الإنتاج اللغوي، مثل التحدث لأنها تمثل الجانب الوظيفي من اللغة، من خلال صياغة الأفكار وإخراجها بكلمات تعبر عن المعنى بشكل مضمون وواضح (Argawati & Suryani, 2017).

ويمتاز التحدث بطبيعة خاصة قد تكون معقدة إلى حد ما، حيث يتضمن سلسلة مترابطة ومتفاعلة من العمليات الفرعية، وتبدأ هذه السلسلة بحافز أو مثير يدفع الشخص نحو التحدث، والذي قد يُكَون فكرة أو مشهداً أو غيرها من المثيرات، ويتبع ذلك عملية التفكير لتنظيم وترتيب الأفكار المتعلقة بموضوع الحديث، ويليها اختيار المفردات والجمل اللغوية المناسبة للتعبير عن تلك الأفكار، وتنتهي العملية بنطق المتحدث بالكلمات والتراكيب التي اختارها وإفصاحه بها للمستمعين (Brown, 2014).

ويمثل التحدث كل ما يصدر عن الفرد من كلام منطوق أو حركات أو إشارات بهدف تحقيق غرض ما، وبناءً على ذلك فإن التحدث يندرج تحته نوعين رئيسيين حسب الغرض المقصود كما لخصهما الوائلي (2021) بالنوعيين الآتيين:

أولًا: التحدث الوظيفي، ويُقصد به التحدث الذي يمارسه الفرد من أجل تحقيق متطلب محدد أو استجابة لمقتضيات موقف حياتي، مثل مواقف الشراء أو البيع أو تقديم الإرشادات والتوجيهات، وفي هذه الحالة، يمثل التحدث وسيلة لغوية لتحقيق أهداف اجتماعية وتنظيم أمور الحياة، وتحقيق المنفعة المتبادلة بين الأفراد، وتقوية الروابط الفكرية والثقافية بينهم، وعادةً ما يتسم التحدث الوظيفي بالاختصار والوضوح والموضوعية، مع قلة الاهتمام بالأساليب الجمالية والاستعدادات الخاصة، لأن غايته هي تحقيق مطلب محدد وإيصال المعنى كما هو دون زيادة أو نقصان.

ثانيًا: التحدث الإبداعي، ويُقصد به التحدث الذي يختار فيه المتحدث عبارات لغوية منتقاة بعناية ودقة، تكون سليمة اللفظ وحسنة التركيب، كما يهدف هذا النوع من التحدث إلى ترك أثر عميق في نفوس المستمعين، مثل تنمية القيم والأخلاق، ويقوم هذا النوع من التحدث على الفكر والذوق الأصيل والنقي والعميق، والصياغة اللغوية السليمة عالية الجودة، كما له دور بارز في تنمية الشخصية المبدعة وتهذيب النفس وتزويد الفرد بثروة فكرية ولغوية هائلة، وعادة ما يتميز التحدث الإبداعي بتنوع العبارات واتساعها، والاهتمام بجودة الأساليب الممتعة والمؤثرة التي تغلب عليها الذاتية عند طرح الأفكار.

وترى الباحثة أن التحدث وسيلة رئيسة في العملية التعليمية، وفي كافة المراحل الدراسية، ولا يستطيع المعلم التخلي أو الاستغناء عنها في تدريس أي مادة دراسية، سواء في المواد العلمية أو الأدبية.

وتعتبر اللغة بمثابة عملية تعزز التواصل والتفاعل الاجتماعي، بالإضافة إلى ذلك يعتبر النهج القائم على المهام بمثابة تحول في تدريس اللغة نحو نهج أكثر تركيزًا على الطالب، وينصب التركيز الأولي على استخدام اللغة بدلاً من الشكل، ويتم تشجيع الطلاب على استخدام اللغة بفعالية وعفوية من خلال المهام، ولذلك فإن المهام الجيدة تقود الطلاب إلى التركيز على معنى النص، واستخدام اللغة بشكل هادف وفعال.

ويعد النهج القائم على المهام (Task-Based Approach) كاستراتيجية تعليمية تعتمد على توجيه عملية التعلم حول أداء المهام ذات الصلة بالعالم الحقيقي، بدلاً من التركيز على نقل المعلومات بطريقة تقليدية، ويهدف هذا النهج إلى تعزيز التعلم من خلال إشراك المتعلمين في مهام حقيقية ذات مغزى تجعلهم يستخدمون اللغة أو المهارات المكتسبة في سياقات عملية وتطبيقية.

ويظهر النهج القائم على المهام كرد فعل على الأساليب التقليدية مثل طريقة الترجمة النحوية وهي طريقة تتمحور حول المعلم وتركز على النموذج، وهو أحد الأساليب التواصلية الحديثة في تدريس اللغة الإنجليزية، ويؤكد على التفاعل واستخدام اللغة الحقيقية كهدف نهائي في عملية التعلم.

ويعتبر النهج القائم على المهام بمثابة تحول في تدريس اللغة نحو نهج أكثر تركيزًا على الطالب، وينصب التركيز الأولي على استخدام اللغة بدلاً من الشكل، ويتم تشجيع الطلبة على استخدام اللغة بحماس وعفوية من خلال المهام، ولذلك فإن المهام الجيدة تقود الطلبة إلى التركيز على معنى النص، واستخدام اللغة بشكل هادف وفعال، وعلاوة على ذلك فإن جوهر التعلم المبني على المهام هو إشراك الطلاب بشكل فعال في نص القراءة، وهذا يزيد من نطاق التواصل والتفاعل بين الطلبة (البجه، 2005).

ويعرف أليس (Ellis, 2003) النهج القائم على المهام بأنه طريقة للتعليم تركز على استخدام اللغة لتحقيق نتيجة معينة، حيث يتم التركيز على إتمام مهمة معينة بدلاً من مجرد دراسة اللغة بشكل منفصل. ويشدد على أن المهام يجب أن تكون لها صلة بحياة المتعلمين وأن تكون ذات مغزى بالنسبة لهم.

ويصف نونان (Nunan, 2004) التعليم القائم على المهام بأنه إطار تعليمي يرتكز على فكرة أن تعلم اللغة يكون أكثر فعالية عندما يتمكن المتعلمون من استخدام اللغة لتحقيق مهام محددة تتطلب التواصل الحقيقي.

ويرى ويليس وويليس (Willis and Willis, 2007) أن التعليم القائم على المهام نهج يركز على تمكين المتعلمين من استخدام اللغة في مهام ذات مغزى تعكس الاستخدام الواقعي للغة، مما يعزز القدرة على التواصل الفعلي في المواقف المختلفة.

ويفصل ريشاردز ورودجيرز (Richards & Rodgers, 2014) في تعريفهما إلى أن التعليم القائم على المهام يعتمد على مفهوم أن اللغة تُكتسب بشكل أفضل من خلال الممارسة العملية للغة في سياقات تشبه الحياة الحقيقية، حيث يتعلم المتعلمون من خلال المشاركة في مهام تعزز التفكير النقدي وحل المشكلات.

ويتكون التعلم المبني على المهام أساسًا من ثلاث مراحل يتم تشغيلها بالتسلسل، والتي يمكن تلخيصها كما يأتي:

المهام التمهيدية (Pre-task): يتضمن هذا الجزء إعداد المتعلمين للمهام الرئيسية عن طريق تقديم الموضوع وتوضيح المفاهيم والمفردات الضرورية، والتي يمكن أن تشمل أنشطة تدعم الفهم الأولي وتساعد على تقليل التوتر وبناء الثقة بين المتعلمين (Skehan, 2014).

المهام الرئيسية (Main task): وهي الأنشطة المركزية التي يقوم بها المتعلمون، حيث يتم تشجيعهم على استخدام اللغة أو المهارات المستهدفة في سياق أداء المهام العملية، ويمكن أن تشمل هذه المهام أنشطة تواصلية، مشروعات، لعب أدوار، أو حل مشكلات، بهدف تعزيز التفاعل العملي والتطبيقي للمعرفة المكتسب (Samuda& Bygate, 2008).

مرحلة ما بعد المهام (Post-task): تتضمن هذه المرحلة مراجعة وتقييم أداء المتعلمين وتحليل استخدامهم للغة أو المهارات، ويمكن أن تشمل أنشطة تصحيح الأخطاء، والتغذية الراجعة، والمناقشات لتحسين الأداء المستقبلي، مما يساعد على تعزيز التعلم المستمر وتطوير مهارات المتعلمين بشكل فعال (Van den Branden, 2006).

ويُعَد النهج القائم على المهام من الاستراتيجيات التعليمية الفعّالة التي توفر فوائد متعددة تعزز من جودة العملية التعليمية وتحقق نتائج إيجابية ملموسة. من بين هذه الفوائد، يأتي التطبيق العملي في مقدمتها، حيث يتيح هذا النهج للمتعلمين استخدام ما يتعلمونه في سياقات حقيقية، مما يعزز فهمهم واحتفاظهم بالمعلومات بشكل

أفضل. بالإضافة إلى ذلك، تسهم المشاركة في مهام حقيقية في زيادة دافعية المتعلمين واهتمامهم بالعملية التعليمية، حيث يصبح لديهم حافز أكبر للانخراط في الأنشطة التعليمية (Van den Branden, 2006).

ومن ناحية أخرى، يُعزز النهج القائم على المهام تطوير مهارات التواصل لدى المتعلمين، إذ يشجعهم على استخدام اللغة أو المهارات المستهدفة بشكل تواصلي وعملي. هذا بدوره يسهم في تطوير مهارات التواصل الفعالة التي تعد ضرورية في الحياة العملية والمهنية. كما يُسهم النهج في تعزيز التعلم النشط، حيث يشجع المتعلمين على الانخراط بفعالية في عملية التعلم، مما يعزز المشاركة والتفاعل الإيجابي داخل الصف الدراسي (Becker & Thomas, 2020).

وترى الباحثة أن النهج القائم على المهام ليس فقط أداة تعليمية فعّالة، بل هو أيضاً وسيلة لتحفيز المتعلمين وتطوير مهاراتهم بشكل متكامل، مما يسهم في تحقيق أهداف التعليم الشاملة بشكل أكثر فعالية وكفاءة.

وتُعَد تطبيقات النهج القائم على المهام متنوعة وفعّالة في عدة مجالات تعليمية وتدريبية، حيث يمكن تطبيقه والتي لخصها سامودا وبيقاتا (Samuda & Bygate, 2019) على النحو التالي:

تعليم اللغات: يستخدم هذا النهج بشكل واسع في تدريس اللغات، حيث يقوم المتعلمون بأنشطة تتطلب استخدام اللغة في سياقات حقيقية. يساعد هذا في تطوير مهارات التحدث والاستماع والكتابة والقراءة بشكل عملي وتفاعلي، مما يعزز من كفاءة التواصل اللغوي.

التدريب المهني: يمكن استخدام النهج القائم على المهام في التدريب المهني، حيث يتم تنفيذ مهام تحاكي المواقف الحقيقية في بيئة العمل. هذا يمكن المتدربين من اكتساب المهارات العملية والخبرات التي يحتاجونها لأداء وظائفهم بكفاءة، مما يعزز من جاهزيتهم لسوق العمل.

التعليم المدرسي: يمكن تطبيق هذا النهج في مختلف المواد الدراسية لتعزيز التعلم العملي والتطبيقي. يتيح للطلاب فرصة استخدام المفاهيم والنظريات التي يتعلمونها في الصف في مهام ومشاريع عملية، مما يعزز من فهمهم ويجعل التعلم أكثر تفاعلاً ومتعة.

مبادئ التعلم المستند إلى المهام:

مبدأ الوضعية: يجب أن يرتبط تعليم اللغة المستند إلى المهام بواقع حياة الطلاب من منظور "التعلم" لتصميم المهام. يتعين على المعلمين إنشاء وضعيات تعليمية حقيقية وبيئات تعلم واقعية للطلاب، بالإضافة إلى حل المشكلات العملية والمشكلات المماثلة. يجب أيضًا فهم مستوى فهم الطلاب الحالي وإنشاء مجموعة متنوعة من الوضعيات من زوايا مختلفة. من خلال مهام التعلم المختلفة، يمكن تمكين الطلاب من حل المشكلات في المهام الحقيقية، مما يعزز ثقتهم في التعلم ويحفز اهتمامهم وحماسهم للمشاركة في تعلم اللغة في الفصل الدراسي.

مبدأ الأصالة: تتطلب المهام أن تكون ذات معنى حقيقي وتقترب من الأنشطة الحياتية الواقعية. في الحياة الواقعية، يحتاج الطلاب إلى المشاركة في مختلف الأنشطة، وحل كافة أنواع المشاكل، والتعامل مع أنواع مختلفة من الأشخاص. يتم استخدام التعليم في الفصل الدراسي لمحاكاة هذه الأنشطة الحياتية من خلال التمرين. عبر إكمال أنواع مختلفة من المهام، يكتسب الطلاب قدرات التواصل باللغة ومهارات حل المشكلات، مما يمكنهم من إدراك العلاقة الوثيقة بين تعلم اللغة وحياتهم الحقيقية ومعانيها.

مبدأ الكل: يجب أن تشمل المهمة عملية استلام المعلومات ومعالجتها ونقلها. في بعض الأحيان، يجب دمج المعرفة من مجالات أخرى في المهمة، مما يزيد من اهتمام تعلم اللغة الإنجليزية ويحسن قدرة الطلاب على إدارة المعلومات والمعرفة.

مبدأ الجدوى: يتعلق مبدأ الجدوى بتصميم المهام وفقًا لقدرات الطلاب على استخدام اللغة وخصائصهم الفسيولوجية والنفسية. يجب تصميم مهام تمكن الطلاب من استخدام اللغة الإنجليزية بشكل طبيعي أثناء إكمال المهمة. ينبغي تجنب المهام المملة والمعقدة للغاية، لتمكين الطلاب من إكمال المهمة باستخدام اللغة الصينية للتواصل.

مبدأ تدريب القدرات الشاملة: يهدف تصميم المهام إلى تعزيز قدرة الطلاب على استخدام اللغة الإنجليزية بشكل شامل، كما يهتم بتحسين قدرتهم على التعلم الذاتي وحل المشكلات.

مبدأ التقييم: بعد انتهاء الطلاب من المهمة، يتم إعداد تقييم شامل غير لغوي، مثل تقرير البحث، والألوان المائية، وقائمة البريد، والمنتجات اليدوية. تُعَد هذه الأنشطة أحد الأسس الرئيسية لتقييم التعلم، حيث يتم عرض النتائج القابلة للملاحظة والتبادل. هذا يسهل على الطلاب رؤية إنجازاتهم التعليمية وتجربة النجاح، مما يحفزهم على المشاركة في دراسة اللغة الإنجليزية واستخدامها بشكل نشط. على سبيل المثال، يمكن لطلاب الصف الرابع بعد إكمال تقديم النفس والحديث عن عنوان المنزل، تصميم بطاقة اسم إنجليزية خاصة بكل طالب، وتقديم بطاقاتهم الشخصية في المجموعة، ثم وضع كل بطاقة اسم في قائمة البريد المصممة للصف بأكمله.

كما يعتمد تعليم اللغة المستند إلى المهام على نهج منهجي يتضمن عدة خطوات رئيسية، والتي لخصها ريشاردز ورينانديRichards & Renandya, 2021)) كما يلي:

أنشطة التسخين: يقدم هذا المرحلة الموضوع أو نقطة اللغة من خلال أنشطة جذابة مثل الأغاني، والقوافي، أو الحوارات اليومية لتحضير الطلاب للمهمة.

المرحلة الأولية للمهمة: يقوم المعلم بإكمال المهمة ليظهر معرفته باللغة، ويقدم المهمة، ويشرح خطوات تنفيذ المهمة.

المرحلة أثناء المهمة: يقوم الطلاب بإكمال عدة مهام فرعية، سواء بشكل فردي أو في مجموعات، حيث يشكلون سلسلة مهام أو دورة مهام. يلعب المعلم دور المشرف، والمنظم، والميسر، والشريك في إكمال المهام استنادًا إلى احتياجات الطلاب.

المرحلة بعد المهمة: يقوم الطلاب بتقديم أو عرض نتائج مهامهم، سواء بشكل فردي أو في مجموعات، مما يتيح الفرصة للتفكير والمناقشة.

الواجب المنزلي: استنادًا إلى المهمة، يُكلف المعلم الطلاب بواجب منزلي ذي صلة للطلاب الفرديين أو المجموعات لتعزيز التعلم خارج الفصل الدراسي.

وفي الوقت الحاضر، أصبحت مسألة دمج المهارات محطّ اهتمام العديد من الباحثين المشاركين في مجال تعلّم اللغات الثانية. في النهج التقليدي لتعليم اللغات، كانت مهارة واحدة مع جوانبها المختلفة محور الاهتمام. بمعنى آخر، اعتُبرت مهارات اللغة عناصر منفصلة بحيث اختار بعض الباحثين استخدام مصطلح المنهج التركيبي أو العملية في الصف(Bruton, 2002).

هدفت دراسة المقداد (2021) إلى تقييم فاعلية استخدام استراتيجيات التعليم القائم على المهام في تعزيز مهارات التحدث لدى طلاب اللغة الإنجليزية في المدارس الثانوية. استخدمت الدراسة منهج شبه تجريبي، حيث تم تقسيم الطلاب إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تلقت التعليم باستخدام استراتيجيات التعليم القائم على المهام، ومجموعة ضابطة تلقت التعليم التقليدي. أظهرت النتائج أن الطلاب في المجموعة التجريبية حققوا تحسناً ملحوظاً في مهارات التحدث مقارنة بالطلاب في المجموعة الضابطة، مما يدل على فعالية استراتيجيات التعليم القائم على المهام في تحسين مهارات التحدث.

هدفت دراسة السيد (2021) إلى فحص تأثير استراتيجية التعليم القائم على المهام في تحسين مهارات الاستماع لدى طلاب اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، حيث تم تقسيم الطلاب إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تلقت تعليمها باستخدام استراتيجيات التعليم القائم على المهام، ومجموعة ضابطة تلقت تعليمها بالطريقة التقليدية. أظهرت النتائج أن الطلاب في المجموعة التجريبية أظهروا تحسناً كبيرًا في مهارات الاستماع مقارنة بالطلاب في المجموعة الضابطة، مما يشير إلى فعالية التعليم القائم على المهام في تحسين مهارات الاستماع.

هدفت دراسة البشير (2020) إلى تقييم فاعلية استخدام التعليم القائم على المهام في تحسين مهارات الكتابة لدى طلاب اللغة الفرنسية. اعتمدت الدراسة على منهج شبه تجريبي، حيث تم تقسيم الطلاب إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تلقت التعليم باستخدام استراتيجيات التعليم القائم على المهام، ومجموعة ضابطة تلقت التعليم التقليدي. أظهرت النتائج أن الطلاب في المجموعة التجريبية أظهروا تحسناً كبيرًا في مهارات الكتابة مقارنة بالطلاب في المجموعة الضابطة، مما يدل على فعالية التعليم القائم على المهام في تحسين مهارات الكتابة.

هدفت دراسة الجلاهمة (2019) إلى استكشاف أثر استخدام التعليم القائم على المهام في تنمية مهارات اللغة العربية لدى طلاب المرحلة الثانوية. اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، حيث تم تقسيم الطلاب إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تلقت التعليم باستخدام استراتيجيات التعليم القائم على المهام، ومجموعة ضابطة تلقت التعليم التقليدي. أظهرت النتائج أن الطلاب في المجموعة التجريبية حققوا تحسناً ملحوظاً في مهارات اللغة العربية مقارنة بالطلاب في المجموعة الضابطة، مما يدل على فعالية التعليم القائم على المهام في تحسين مهارات اللغة.

هدفت دراسة الرمحي (2019) إلى تقييم فاعلية استخدام التعليم القائم على المهام كاستراتيجية لتحسين مهارات الكتابة في اللغة العربية. اعتمدت الدراسة على منهج شبه تجريبي، حيث تم تقسيم الطلاب إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية درست باستخدام استراتيجيات التعليم القائم على المهام، ومجموعة ضابطة درست باستخدام الطرق التقليدية. أظهرت النتائج تحسناً كبيرًا في مهارات الكتابة لدى الطلاب في المجموعة التجريبية مقارنة بالطلاب في المجموعة الضابطة، مما يؤكد فعالية استراتيجيات التعليم القائم على المهام في تحسين مهارات الكتابة.

الدراسات التي تم استعراضها تبرز فعالية التعليم القائم على المهام (Task-based Learning) في تحسين مهارات مختلفة لدى الطلاب في مراحل تعليمية متنوعة، سواء في اللغة العربية، الإنجليزية، أو الفرنسية. التعقيب على هذه الدراسات يمكن تلخيصه كما يلي:

التعليم القائم على المهام في تنمية مهارات اللغة العربية (الجلاهمة، 2019):

نتائج الدراسة: أظهرت تحسناً ملحوظاً في مهارات اللغة العربية لدى الطلاب الذين استخدموا استراتيجيات التعليم القائم على المهام مقارنةً بالطلاب الذين تلقوا التعليم التقليدي.

التعقيب: هذه النتائج تدعم فعالية استراتيجيات التعليم القائم على المهام في تعزيز مهارات اللغة العربية، مما يشير إلى أن هذه الاستراتيجيات يمكن أن تكون أكثر فاعلية من الطرق التقليدية في تطوير المهارات اللغوية.

تحسين مهارات الاستماع باستخدام التعليم القائم على المهام (السيد، 2021):

نتائج الدراسة: حقق الطلاب في المجموعة التجريبية تحسناً كبيراً في مهارات الاستماع مقارنةً بالمجموعة الضابطة.

التعقيب: تشير النتائج إلى أن التعليم القائم على المهام يمكن أن يكون فعالاً في تحسين مهارات الاستماع، مما يوفر دعماً إضافياً لفوائد هذه الاستراتيجية في تعليم اللغة الإنجليزية.

تحسين مهارات الكتابة في اللغة الفرنسية (البشير، 2020):

نتائج الدراسة: أظهرت المجموعة التجريبية تحسناً ملحوظاً في مهارات الكتابة مقارنةً بالمجموعة الضابطة.

التعقيب: تؤكد هذه الدراسة فعالية التعليم القائم على المهام في تحسين مهارات الكتابة، مما يدعم توسيع استخدام هذه الاستراتيجية لتشمل لغات أخرى بجانب اللغة العربية.

تعزيز مهارات التحدث في اللغة الإنجليزية (المقداد، 2021):

نتائج الدراسة: أظهرت المجموعة التجريبية تحسيناً ملحوظاً في مهارات التحدث مقارنةً بالمجموعة الضابطة.

التعقيب: تدعم الدراسة الفائدة الكبيرة لاستراتيجيات التعليم القائم على المهام في تحسين مهارات التحدث، مما يعزز إمكانية استخدام هذه الاستراتيجيات في تعلم اللغات بشكل عام.

تحسين مهارات الكتابة في اللغة العربية (الرمحي، 2019):

نتائج الدراسة: تحسنت مهارات الكتابة لدى الطلاب في المجموعة التجريبية بشكل كبير مقارنةً بالمجموعة الضابطة.

التعقيب: الدراسة تؤكد مرة أخرى فعالية التعليم القائم على المهام في تحسين مهارات الكتابة، مما يشير إلى أن هذه الاستراتيجية يمكن أن تكون مفيدة بشكل خاص في تعليم الكتابة.

الاستنتاج العام:

وتدعم جميع الدراسات المذكورة فعالية التعليم القائم على المهام في تحسين مجموعة متنوعة من المهارات اللغوية، بما في ذلك الكتابة، الاستماع، والتحدث. يشير هذا إلى أن هذه الاستراتيجية يمكن أن تكون أداة تعليمية فعالة في تعزيز المهارات اللغوية لدى الطلاب في مختلف اللغات والمراحل التعليمية. من المهم استمرار البحث في هذا المجال لاستكشاف كيفية تحسين وتطبيق هذه الاستراتيجيات بفعالية أكبر في سياقات تعليمية متنوعة.

وتتميز الدراسة عن الدراسات السابقة في أنها تهدف إلى الكشف عن أثر برنامج تعليميّ قائم على المهام في تحسين مهارات التحدث لدى طالبات الصف الثامن الأساسيّ، وقد قامت الدراسة إلى اعداد برنامج تعليمي لأغراض هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة وسؤالاها

شهدت المناهج الأردنيّة حركة بناء وتطوير وتعديل في جميع المراحل الدراسيّة، ونتيجة لذلك ظهرت تحديات عديدة في تدريس المواد الدراسيّة وضعف في اللغة العربيّة، حيث إنّ متطلبات العصر الحديث وتحدياته تتطلّب من المربّين المشاركة في إعداد جيل من الطلبة المستمرين في التعلّم طوال حياتهم. وهذا لن يحدث إلا من خلال جعلهم قادرين على تحمّل مسؤوليّة تعلّمهم، والذي يعد من أهمّ التحديات التي تواجه تطوير المعرفة بناءً على بيئة التعلّم، ليصبح الطلبة جاهزين لدورهم في الحياة.

وفي ضوء خبرة الباحثة في مجال التدريس، وتعليم اللغة العربيّة كمعلمة ومشرفة تربوية، فقد لحظت أنّ هناك قصورًا وتدنّيًا في مستويات طالبات الصف الثامن الأساسيّ في مهارات التحدث، حيثُ تبيّن أنّ هناك تدنّيًا في مستوى الطالبات في مهارات التحدث، ومن هنا نادى المتخصّصون في التربية بالابتعاد عن التلقين في التدريس، وتقديمها بطريقة متميّزة ومتجدّدة، مع عدم الاقتصار على طريقة واحدة، ومن هذه الطرائق استخدام برامج تعليميّة قائمة على المهام؛ لما تتمتّع به من نشاط وتشويق، وتشير أغلب الدراسات التي تناولت المهام

إلى أهمّيتها في العمليّة التربويّة التعليميّة، ومدى تأثيرها على التعليم ونتاجات التعلم، ورفع المستوى الأكاديميّ، حيث نجحت هذه العادات في إثارة حماسة الطالب وجذب انتباهه وتشويقه للمادة التعليميّة المطروحة أيًّا كانت.
ولذا حاولت الدراسة الحاليّة الإجابة عن السؤال الآتي:

- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين متوسطي المجموعة التجريبيّة والضابطة في مهارات التحدث منفردة تعزى إلى طريقة التدريس (برنامج المهام، الاعتياديّة).

أهمّيّة الدراسة

تكمن أهمّيّة الدراسة في الكشف عن:

1. أثر برنامج تعليميّ قائم على المهام في تحسين مهارات التحدث لدى طالبات الصف الثامن الأساسيّ.
2. تفيد الباحثين في مجال المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، وتفتح أمامهم المجال لإعداد برامج تعليميّة أخرى في تنمية مهارات التحدث لدى طلبة المرحلة الأساسيّة.
3. تزود مخطّطي المناهج بتغذية راجعة حول استخدام برنامج المهام للمراحل الدراسيّة المختلفة، وقدرة هذه البرامج على مواكبة التطوّرات الفكريّة والتكنولوجيّة للأجيال القادمة.
4. تمنح المعلّمين نتائج بحثيّة يمكن الإفادة منها في توظيف برنامج المهام في تدريس اللغة العربيّة.

التعريفات الإجرائيّة

البرنامج التعليمي: مجموعة من الإجراءات التعليميّة والتدريسيّة التي يتدرّب المتعلّم من خلالها على ممارسة مهام تعليمية، من خلال أنماط تعلّم مختلفة بهدف تنمية مهارات التحدث.

النهج القائم على المهام: قدرة الطالبات على تفسير جوانب التحدث والكشف عن الحركة النفسيّة والإحساس بالجوانب الجماليّة وتقويمه، مقيسة في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار التحدث المعدّ من قبل الباحثة.

مهارات التحدث: مجموعة من أنماط الأداء العقليّ المستمر والثابت والتي تساعد طالبات الصف الثامن الأساسيّ صياغة أهداف واضحة تتعلق بالمهارات اللغوية والمعرفية، والتي تترجم إلى عمليّات عقليّة يمكن أن تسهم في تنمية مهارات التحدث

حدود الدراسة ومحدّداتها

الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على عينة من طالبات الصف الثامن الأساسي.

الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة في مدرسة فاطمة الزهراء الأساسية المختلطة في مديرية التربية والتعليم للواء بني كنانة إربد، الأردن.

الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة لمدة أربعة أسابيع، بواقع حصتين في الأسبوع، في الفصل الدراسي الثاني للعام 2023/ 2024.

الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على خمس مهارات للتحدث، هي: الطلاقة، والتنغيم، والتنظيم، وحسن التواصل، والذاتية.

وأداة الدراسة وما تحقق لها من مؤشرات صدق وثبات.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

استخدمت الباحثة المنهج شبة التجريبيّ، حيث طبّق على عيّنة عشوائيّة من طالبات الصف الثامن الأساسي، مقسمة إلى مجموعتين، ضابطة وتجريبية، هي:

المجموعة التجريبية: طالبات الصف الثامن الأساسي اللواتي درسن مهارات التحدث في كتاب اللغة العربية المقرّر وفق البرنامج التعليمي القائم على المهام.

المجموعة الضابطة: طالبات الصف الثامن الأساسي اللواتي درسن مهارات التحدث في كتاب اللغة العربية المقرر وفق الطريقة الاعتياديّة.

أفراد الدراسة

تكون أفراد الدراسة من (54) طالبة من طالبات الصف الثامن الأساسي في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2024/2023م، في مدرسة فاطمة الزهراء الأساسية المختلطة التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء بني كنانة إربد. جرى اختيار المدرسة بالطريقة المتيسرة، وجرى تعيين مجموعتين عشوائيًا، شعبة (أ) تجريبيّة، وشعبة (ج) ضابطة.

وبلغ عدد أفراد المجموعة التجريبيّة (20) طالبًا، تلقّوا التدريب على مهارات التحدث باستخدام البرنامج القائم على المهام، وبلغ عدد أفراد المجموعة الضابطة في الشعبة الثانية (21) طالبًا أيضًا، تلقّوا التدريب على مهارات التحدث باستخدام الطريقة الاعتيادية.

أداتا الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، أعدت الباحثة برنامج قائم على المهام، واختبار لمهارات التحدث، وفيما يأتي تعريف لأداتي الدراسة، وإجراءات إعدادهما:

أولًا: البرنامج التدريبي القائم على المهام

مجموعة من اللقاءات الهادفة إلى إكساب الطالبات المتدرّبين مهارات التحدث، باستخدام استراتيجيات تتلاءم مع أهداف البرنامج.

بناء البرنامج التدريبي

قبل البدء بإعداد البرنامج التدريبي تم الاعتماد على الأساس النظري الذي بني عليه برنامج المهام ويشمل ذلك ما يلي:

1. الاستناد إلى الأطر النظريّة للمهام ووصفها.
2. فلسفة البرنامج وأهدافه القائمة على ما يجب أن يتعلّمه الطالبات وكيفيّة فعل الأشياء وليس معرفتها فقط، مع التأكيد على المهارات والقدرات التي يكتسبها الشخص نفسه.
3. الدراسات السابقة في هذا المجال.
4. البرامج التي أجريت سابقًا للتدريب على المهام.

بعد دراسة الجوانب السابقة تم التخطيط للبرنامج وفقًا للخطوات الآتية:

أولا: الأسس العامة لبناء البرنامج.

الاعتبارات التي تم مراعاتها عند تصميم البرنامج:

أ- إعداد برنامج قائم على المهام لطلبة الصف الثامن الأساسيّ.

ب- الاهتمام بالمهام التي تلائم مستوى الطلبة في الصف الثامن الأساسيّ.

ثانيا: تحديد الإطار المرجعي العام للبرنامج:

تم تحديد مجموعة من التساؤلات والاستفسارات من البداية، حيث حددت هذه التساؤلات الإطار المرجعي العام للبرنامج الذي تم تصميمه، وأهمّ هذه التساؤلات ما يلي:

1. تحديد الفئة المستهدفة في التدريب أو المستفيدين من البرنامج الذي خطّط تصميمه، وهم طلبة الصف الثامن الأساسيّ.
2. التحديد الدقيق للجانب النظري الذي يستند إليه البرنامج والمتمثل بالتركيز على تدريب الطالبات على المهام وذلك لتنمية مهارات التحدث.
3. تحديد اللقاءات والإجراءات والأنشطة والمواقف الحياتية الهادفة إلى تدريب الطالبات على المهام ذات العلاقة بمهارات التحدث.
4. تحديد الاستراتيجيات التربوية التي تمّ إتباعها في تنفيذ البرنامج للسعي لتحقيق أهدافه. ويحتوي البرنامج على استراتيجيات متنوعة في تنمية مهارات التحدث.
5. البرنامج الزمني الذي تم تنفيذ البرنامج فيه والوقت الذي يستغرقه التنفيذ. إضافة إلى وجود لقاء تمهيدي واختبار قبلي واختبار بعدي.
6. إعداد أساليب التقويم وأدواته.

صدق البرنامج

للتحقق من صدق البرنامج قامت الباحثة بعرضه على مجموعة من المحكمين، والمختصين في مجال مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، ومعلمي اللغة العربية التابعين لوزارة التربية والتعليم، بحيث تم تزويد كل محكم بنسخة من البرنامج، وتم تعديل وحذف وإضافة على البرنامج بناءً على آراء المحكمين.

ثانيًا: اختبار مهارات التحدث:

قامت الباحثة بإعداد اختبار تحصيلي لقياس مدى تحصيل الطالبات في مهارات التحدث، وقد تكون الاختبار بصورته النهائية من (20) فقرة، من نوع الاختيار من متعدد، اشتملت كل فقرة على أربعة بدائل، من بينها إجابة صحيحة واحدة، بواقع علامة لكل سؤال، و(10) أسئلة مقالية، ولكل سؤال علامتان، وحسبت العلامة الكلية للاختبار من (40) درجة.

صدق الاختبار

للتحقق من صدق الاختبار قامت الباحثة بعرضه على مجموعة من المحكمين والمختصين في مجال مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، ومعلمي اللغة العربية التابعين لوزارة التربية والتعليم، بحيث تم تزويد كل محكم بنسخة من الاختبار، وتم تعديل وحذف وإضافة الفقرات بناءً على آراء المحكمين.

ثبات الاختبار

للتحقق من ثبات الاختبار طبّق الباحثان الاختبار في صورته النهائيّة على عينة استطلاعية، عددها (27) طالبًا من خارج أفراد الدّراسة، ثم أعيد تطبيق الاختبار مرة أخرى على المجموعة نفسها بعد مرور أسبوعين، حيث تمّ حساب معامل الارتباط بين التطبيقين: الأول والثّاني باستخدام معادلة بيرسون، ومعاملات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) والجدول (1) يبين معاملات ثبات الإعادة ومعاملات الاتساق الداخلي لاختبار التحدث.

جدول (1): معاملات ثبات الإعادة (معامل ارتباط بيرسون)، ومعاملات ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ الفا) لكل مهارة من مهارات اختبار التحدث وللمهارات مجّتمعة.

المهارة	معاملات ثبات الاعادة (بيرسون)	معاملات ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ الفا)
الطلاقة	.77	.9
التنغيم	.81	.81
التنظيم	.79	.83
حسن التواصل	.80	.79
الذاتية	.80	.84
الكلي	.81	.82

يتبيّن من الجدول (1) أن نتائج ثبات الإعادة لاختبار التحدث منفردة ومجتمعة تراوحت من (77. إلى 81.)، مما يدل على أن اختبار مهارات التحدث يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات (عودة، 1993)، كما تراوحت معاملات الاتساق الداخلي (كرونباخ الفا) من (78. إلى 83.)، حيث إن أقل قيمة مقبولة للاتساق الداخلي هي 70. (Nunnally, 1978)، فهذا يدل على أن هناك تجانسًا وظيفيًا عاليًا بين فقرات كل مهارة من مهارات التحدث منفردة ومجتمعة (Doran, 1980) .

وتم تصحيح الأسئلة الإنشائية من اختبار التحدث من قبل معلمَين من معلمي اللغة العربية وفقًا لنموذج تصحيح مهارات التحدث، ثم حسب معامل الاتفاق بينهما باستخدام معامل ارتباط بيرسون، والجدول (2) يُبين معاملات ثبات التوافق بين المصححين (المقدرين) على مهارات التحدث منفردة ومجتمعة. وقد تراوحت معاملات التوافق بين المقدّرين على مهارات التحدث منفردة ومجتمعة من (78. إلى 90.) وجميعها أكبر من 74.، مما يشير إلى درجات مقبولة من التوافق بين المقدّرين في تقديرهم لمهارات التحدث منفردة ومجتمعة (Winter, 2009).

الجدول (2) معاملات ثبات التوافق بين المصححين (المقدرين) على مهارات التحدث منفردة ومجتمعة

المهارة	معامل ثبات التوافق
الطلاقة	.78
التنغيم	.89
التنظيم	.86
حسن التواصل	.89
الذاتية	.90
الكلي	.87

ولتقدير مستويات الصعوبة لكل فقرة من فقرات اختبار مهارات التحدث، اعتمدت النسبة المئوية للطالبات الذين أجابوا إجابة صحيحة عن الفقرة. أما القدرة التمييزية؛ فقد قدّرت من خلال إيجاد معامل ارتباط الفقرة بالمقياس (معامل الارتباط الثنائي النقطي) للفقرات من نوع الاختيار من متعدد، كما حسبت مستويات الصعوبة، مقدرة بمتوسط الأداء على الفقرة والقيمة التمييزية (معامل ارتباط بيرسون بين العلامة على الفقرة والعلامة الكلية) للفقرات الإنشائية. ويُبين الجدول (3) مستويات الصعوبة، ومستويات التمييز لفقرات اختبار التحدث.

الجدول (3): مستويات الصعوبة ومستويات التمييز لفقرات اختبار (أسئلة) مهارات التحدث

الرقم	مستوى الصعوبة	معامل التمييز	الرقم	مستوى الصعوبة	معامل التمييز
.1	0.54	0.50	.16	0.73	0.44
.2	0.61	0.49	.17	0.68	0.45
.3	0.56	0.50	.18	0.64	0.48
.4	0.73	0.44	.19	0.62	0.49
.5	0.64	0.48	.20	0.69	0.46
.6	0.54	0.50	.21	0.67	0.47
.7	0.79	0.40	.22	0.60	0.49
.8	0.51	0.50	.23	0.74	0.44
.9	0.40	0.49	.24	0.76	0.43
.10	0.37	0.44	.25	0.73	0.44
.11	0.52	0.51	.26	0.68	0.45
.12	0.38	0.49	.27	0.64	0.48
.13	0.32	0.45	.28	0.62	0.49
.14	0.54	0.50	.29	0.69	0.46
.15	0.61	0.49	.30	0.67	0.47

يتضح من الجدول (3) أن مستويات الصعوبة لفقرات اختبار التحدث قد تراوحت من (0.32 إلى 0.79)، وهذا يشير إلى أن الفقرات متوسطة الصعوبة، وحيث إن دوران (Doran, 1980) قد أشار بأنّ أي فقرة ضمن توزيع لمستويات الصعوبة من (0.44 إلى 0.51) يمكن أن تكون مقبولة، وينصح بالاحتفاظ بها؛ مما يشير إلى أن فقرات اختبار التحدث تتمتع بمستويات مقبولة من التمييز.

المعالجات الإحصائيّة

استخدم الباحثان معامل ارتباط بيرسون، ومعامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا، ومعامل الصعوبة والتمييز، ومعامل ثبات التوافق بين المصححين لحساب ثبات الاختبار، وللإجابة عن سؤالي الدّراسة حُسبت المتوسطات الحسابية المشاهدة والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدلة لأداء مجموعتي الدّراسة الضابطة والتجريبيّة على اختبار مهارات التحدث مُجتمعةً. ولفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية البعدية وفقًا لمتغير طريقة التدريس استخدم تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA). وحُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدّلة لأداء مجموعتي الدّراسة على كل مهارة من مهارات التحدث، ولفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية وفقًا لمتغير طريقة التدريس؛ استخدم تحليل التباين الأحادي المتعدد المصاحب (MANCOVA). وأخيرًا استخدم مؤشر مربع إيتا (Eta Square) لمعرفة حجم الأثر (الفاعلية) (Effect Size) لطريقة التدريس.

عرض النتائج ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلّقة بالإجابة عن السؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05) بين متوسطي أداء المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات التحدث منفردة تُعزى إلى طريقة التدريس (برنامج المهام، والطريقة الاعتيادية)؟

وللإجابة عن السؤال تم تحديد دلالة الفروق بين متوسطي أداء المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات التحدث منفردة (الألفاظ والتراكيب، والأفكار والمعاني، والعاطفة، والصور والأخيلة، والموسيقا)، وفقًا لمتغير استراتيجيّة التدريس (برنامج المهام، الاعتيادية)، ولتحقيق هذا الهدف، استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات التحدث منفردة، وفقًا لمتغير استراتيجيّة التدريس (برنامج المهام، الاعتيادية)، والجدول (4) يُبيّن المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء المجموعة التجريبية والضابطة القبلي والبعدي في مهارات التحدث منفردة.

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأداء القبلي والبعدي لمجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) في مهارات التحدث منفردة

المهارة	استراتيجية التدريس	عدد الفقرات	الأداء القبلي		الأداء البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الطلاقة	التجريبية	8	2.407	1.118	7.852	2.381
	الضابطة		1.704	1.235	4.000	2.094
	الكلي		2.056	1.220	5.926	2.952
التنغيم	التجريبية	7	3.444	1.948	6.963	2.028
	الضابطة		2.556	1.695	4.148	2.143
	الكلي		3.000	1.863	5.556	2.508
التنظيم	التجريبية	4	1.333	1.074	3.185	1.594
	الضابطة		.926	1.299	1.926	1.796
	الكلي		1.130	1.198	2.556	1.798
حسن التواصل	التجريبية	6	2.185	1.570	5.000	2.434
	الضابطة		1.556	1.450	2.593	2.406
	الكلي		1.870	1.530	3.796	2.687
الذاتية	التجريبية	5	1.852	1.099	3.259	1.095
	الضابطة		1.556	1.050	1.852	1.406
	الكلي		1.704	1.118	2.556	1.436

يتّضح من الجدول (4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأداء المجموعة التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية في مهارات التحدث منفردة، وفقًا لمتغير استراتيجيّة التدريس (برنامج المهام، الاعتيادية)، حيث كان متوسط أداء المجموعة التجريبية أكبر من متوسط أداء المجوعة الضابطة في مهارات التحدث منفردة.

وبهدف ضبط أثر أو عزل الفروق القبلية في أدائهم (الأداء على الاختبار القبلي)، واختبار الدلالة الإحصائية لفروق الأداء بين المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات التحدث منفردة؛ تمّ استخدام تحليل التباين المصاحب الأحادي متعدّد المتغيّرات (One Way MANCOVA)، والجدول (5) يبيّن نتائج تحليل التباين الأحادي المتعدد المصاحب.

الجدول (5): نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب متعدّد المتغيّرات (MANCOVA) لأداء المجموعة التجريبية والضابطة البعدي في مهارات التحدث منفردة وفقًا لمتغيّر استراتيجيّة التدريس (برنامج المهام، الاعتيادية) بعد ضبط أثر الأداء القبلي

مصدر التباين	المهارة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف(F)	مستوى الدلالة	حجم الأثر
الطلاقة (متغير مصاحب)	الطلاقة	.560	1	.560	.118	.733	.002
	التنغيم	.824	1	.824	.182	.672	.004
	التنظيم	4.711	1	4.711	1.628	.208	.033
	حسن التواصل	.233	1	.233	.040	.843	.001
	الذاتية	.020	1	.020	.013	.910	.000
التنغيم (متغير مصاحب)	الطلاقة	27.866	1	27.866	5.850	.020	.111
	التنغيم	6.391	1	6.391	1.408	.241	.029
	التنظيم	4.550	1	4.550	1.572	.216	.032
	حسن التواصل	7.044	1	7.044	1.200	.279	.025
	الذاتية	.294	1	.294	.188	.667	.004
التنظيم (متغير مصاحب)	الطلاقة	.639	1	.639	.134	.716	.003
	التنغيم	.034	1	.034	.008	.931	.000
	التنظيم	.023	1	.023	.008	.930	.000
	حسن التواصل	3.583	1	3.583	.611	.438	.013
	الذاتية	1.779	1	1.779	1.134	.292	.024
حسن التواصل (متغير مصاحب)	الطلاقة	.327	1	.327	.069	.795	.001
	التنغيم	.761	1	.761	.168	.684	.004
	التنظيم	.769	1	.769	.266	.609	.006
	حسن التواصل	8.756	1	8.756	1.492	.228	.031
	الذاتية	7.841	1	7.841	4.997	.030	.096

الذاتية (متغير مصاحب)	الطلاقة	2.004	1	2.004	.421	.520	.009
	التنغيم	4.136	1	4.136	.911	.345	.019
	التنظيم	5.675	1	5.675	1.961	.168	.040
	حسن التواصل	.882	1	.882	.150	.700	.003
	الذاتية	.131	1	.131	.084	.774	.002
استراتيجية التدريس	الطلاقة	215.503	1	215.503	45.243	.000	.490
	التنغيم	105.501	1	105.501	23.246	.000	.331
	التنظيم	19.983	1	19.983	6.905	.012	.128
	حسن التواصل	90.003	1	90.003	15.339	.000	.246
	الذاتية	21.269	1	21.269	13.556	.001	.224
الخطأ	الطلاقة	223.872	47	4.763			
	التنغيم	213.312	47	4.539			
	التنظيم	136.012	47	2.894			
	حسن التواصل	275.770	47	5.867			
	الذاتية	73.741	47	1.569			
المجموع	الطلاقة	2358.000	54				
	التنغيم	2000.000	54				
	التنظيم	524.000	54				
	حسن التواصل	1161.000	54				
	الذاتية	462.000	54				
المجموع المعدل	الطلاقة	461.704	53				
	التنغيم	333.333	53				
	التنظيم	171.333	53				
	حسن التواصل	382.759	53				
	الذاتية	109.333	53				

***قيمة ويلكس لامبدا (Wilks Lambda) = 478.، وهي ذات دلالة إحصائية عند α>05.**

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب متعدّد المتغيّرات في الجدول (5)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α>05.) بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات التحدث (الطلاقة، التنغيم، التنظيم، حسن التواصل، والذاتية).

وللمقارنة بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية والضابطة بعد ضبط أثر الفروق القبلية في مهـــارات التحدث منفردة، استخرجت المتوسطات الحسابية المعدّلة لأداء مجموعتي الدراسة في مهارات التحدث منفـــردة. والجدول رقم (6) يُبيّن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعة التجريبية والضابطة في مهـــارات التحدث منفردة، قبل وبعد ضبط الفروق القبلية.

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعة التجريبية والضابطة في مهارات التحدث منفردة، قبل وبعد ضبط الفروق القبلية

مهارات التحدث	المجموعة	قبل التعديل		بعد التعديل	
		المتوسط	الانحراف المعياري(SD)	المتوسط المعدل	الخطأ القياسي (SE)
الطلاقة	التجريبية	7.852	2.382	8.040a	.432
	الضابطة	4.000	2.093	3.811a	.432
التنغيم	التجريبية	6.963	2.027	7.035a	.422
	الضابطة	4.148	2.144	4.076a	.422
التنظيم	التجريبية	3.185	1.595	3.199a	.337
	الضابطة	1.926	1.795	1.912a	.337
حسن التواصل	التجريبية	5.000	2.435	5.163a	.480
	الضابطة	2.593	2.407	2.430a	.480
الذاتية	التجريبية	3.259	1.096	3.220a	.248
	الضابطة	1.853	1.407	1.891a	.248

يتبيّن من الجدول (6)، وجود فروق بين أداء المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات التحدث منفردة ولصالح المجموعة التجريبية. وبناءً على نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب متعدّد التغيّرات، فإنّ لبرنـــامج المهام أثرًا ذا دلالة إحصائية في تحسين أداء المجموعة التجريبية في مهارات التحدث منفردة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالـــة الإحصائية (α=0.05) بين متوسطي أداء المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات التحدث مجتمعة تُعزى إلى طريقة التدريس (برنامج المهام، الاعتياديّة)؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم تحديد دلالة الفرق بين متوسطي أداء المجموعة التجريبية والضـــابطة فـــي مهارات التحدث مجتمعة، وفقًا لمتغير استراتيجيّة التدريس (برنامج المهام، الاعتياديّة)، ولتحقيق هـــذا الهـــدف، استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء المجموعة التجريبية والضـــابطة فـــي مهـــارات التحدث مجتمعة، وفقًا لمتغير استراتيجيّة التدريس (برنامج المهام، الاعتيادية)، والجدول (7) يبيّن المتوســـطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء المجموعة التجريبية والضابطة القبلي والبعدي فـــي مهـــارات التحـــدث مجتمعة. ويتبيّن من الجدول (7) وجود فرق ظاهري بين متوسطي أداء المجموعة التجريبيـــة والضـــابطة فـــي مهارات التحدث مجتمعة، حيث كان متوسط أداء المجموعة التجريبية أكبر من متوسط أداء المجوعة الضابطة.

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لـلأداء القبلـي والبعـدي لمجمـوعتي الدراسـة (التجريبية والضابطة) على مهارات التحدث مجتمعة

استراتيجية التدريس	العدد	الأداء القبلي		الأداء البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	27	11.221	4.502	26.258	7.353
الضابطة	27	8.295	5.021	14.518	7.069
الكلي	54	9.758	4.948	20.388	9.282

ولاختبار دلالة الفرق في أداء المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات التحدث مجتمعة بعد ضبط أثـر الأداء القبلي، استخدم تحليل التباين الأحادي المصاحب (One way ANCOVA). والجدول (8) يبـيّن نتـائج تحليل التباين الأحادي المصاحب لاختبار دلالة الفرق في أداء المجموعة التجريبيـة والضـابطة فـي مهـارات التحدث مجتمعة.

الجدول (8): نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) لأداء أفراد مجموعتي الدراسة على مهارات التحدث مجتمعة وفقا لمتغيّر استراتيجيّة التدريس (الاعتيادية وبرنامج المهام) بعد ضبط أثر الأداء القبلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف (F)	مستوى الدلالة الاحصائية	مربّع إيتا (حجـم الأثر)
الاختبار القبلي	115.982	1	115.982	2.265	.138	.044
استراتيجية التدريس	1968.927	1	1968.927	38.786	.000	.433
الخطأ	2588.944	51	50.764			
المجموع	27013.000	54				
المجموع المعدل	4565.833	53				

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب في الجدول (8)، وجود فرق ذي دلالة إحصـائية (α<.05) بين متوسطي أداء المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات التحدث مجتمعة. وللمقارنة بـين متوسـطي أداء المجموعة التجريبية والضابطة بعد ضبط أثر الفروق القبليـة فـي مهـارات التحـدث مجتمعـة، اسـتخرجت المتوسطات الحسابية المعدّلة لأداء مجموعتي الدراسة في مهارات التحدث مجتمعة. والجدول رقـم (9) يبـيّن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعة التجريبية والضابطة في مهارات التحدث مجتمعة، قبـل وبعد ضبط الفروق القبلية.

الجدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعة التجريبية والضابطة في مهارات التحدث مجتمعة، قبل وبعد ضبط الفروق القبلية.

	المجموعة	قبل التعديل		بعد التعديل	
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الخطأ القياسي
استراتيجية التدريس	التجريبية	26.258	7.3515	26.714a	1.405
	الضابطة	14.518	7.067	14.061a	1.405

يتبيّن من الجدول (9) وجود فرق بين أداء المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات التحدث مجتمعة ولصالح المجموعة التجريبية. وبناءً على نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب، فإنّ لبرنامج المهام أثرًا ذا دلالة إحصائية في تحسين أداء المجموعة التجريبية في مهارات التحدث مجتمعة.

ولإيجاد فاعلية استراتيجيّة التدريس (برنامج المهام، الاعتيادية) في مهارات التحدث مجتمعة، حُسب حجم الأثر باستخدام مربع إيتا (Eta Square)، ويبيّن الجدول (8) أن لاستراتيجيّة التدريس (برنامج المهام، الاعتيادية) أثراً قيمته، 432.، في تباين الأداء على مهارات التحدث مجتمعة؛ وهذا يعني أنّ متغيّر استراتيجيّة التدريس (برنامج المهام، الاعتيادية) يفسّر 43.2% من التباين في الأداء لمجموعتي الدراسة في مهارات التحدث. أظهرت نتائج الدراسة أثرًا لبرنامج قائم على المهام في تحسين مهارات التحدث منفردة ومجتمعة فرقًا ذا دلالة إحصائية، وهذا يؤكّد دور البرنامج القائم على المهام في تحسين أداء أفراد المجموعة التجريبية في مهارات التحدث منفردة ومجتمعة.

ويمكن تفسير هذه النتائج بأن برنامج المهام كان له أثرًا إيجابيًا في معالجة النصوص الأدبيّة، إذ اختيروا وفق أسس تقوم على فاعلية الطالبات ونشاطهم، وإثارة دافعيتهم للتعلم، وأن التدريبات والأنشطة المصاحبة للبرنامج أتاحت الفرصة للطالبات في كيفية التعامل مع النصوص الأدبيّة. وأتاحت أيضًا فرصة أفضل لتعلم الطالبات والتفاعل مع المادة المقروءة، باستخدام الحوار والنقاش بين الطالبات من جهة، وبين الطالبات ومعلمهم من جهةٍ أخرى؛ ولذا أظهر الطالبات حماسًا نحو التعلم وفق المهام مما طور لديهم مهارات التحدث. كما أن للبرنامج أثر في تحسين عملية التعلم، حيث حدد مواقع الخلل وكيفية تجاوزها، مما أدى إلى تراجع الأخطاء، وزيادة وعي الطالبات بأن إنجاز المهمات لا يعود إلى صعوبة المادة أو سهولتها بل إلى الجهود والاستراتيجيات التي يوظفها أثناء تعلمه.

وتأتي هذه النتيجة متفقة مع ما أشار إليه الأدب التربوي من أهمية التحدث لما له من خصائص متعددة، والاستمتاع بمواطن الجمال وتناول القبح والحسن في العمل الأدبيّ (عبد الباري، 2009)، وأهمية المهام لما تقوم به من تطوير الطلبة ومساعدتهم على إنتاج المعلومات والمعارف.

وترتكز على الشخص نفسه بدلًا من حشو أدمغة الطلبة بالمعلومات لأنها تساعد على اكتساب ثقافة تعليمية تؤثر في بناء مجتمع متيقظ ومهتم بإنتاج المعرفة وتتفق هذه النتيجة مع ما جاء به (الجلاهمة، 2019).

وتدعم نتائج الدراسة الحالية نتائج الدراسات السابقة، كدراسة السيد (2021) حول إلى فحص تأثير استراتيجية التعليم القائم على المهام في تحسين مهارات الاستماع لدى طلاب اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، ودراسة المقداد (2021) التي أكدت تقييم فاعلية استخدام استراتيجيات التعليم القائم على المهام في تعزيز مهارات التحدث لدى طلاب اللغة الإنجليزية في المدارس الثانوية، ودراسة الرمحي (2019) التي خلصت إلى تقييم فاعلية استخدام التعليم القائم على المهام كاستراتيجية لتحسين مهارات الكتابة في اللغة العربية، ودراسة البشير (2020) التي كشفت تقييم فاعلية استخدام التعليم القائم على المهام في تحسين مهارات الكتابة لدى طلاب اللغة الفرنسية.

التوصيات: في ضوء النتائج التي توصل إليها الباحثان يمكن التقدّم بالتوصيات الآتية:

- ضرورة تنمية الوعي بأهمية المهام، وأساليب تطبيقها بالنسبة للمتعلمين، ومعلمي المواد الدراسية المختلفة.
- الدعوة إلى عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية، وتعريفهم ببرنامج المهام، ومراحله، وإجراءات تطبيقه داخل الفصول الدراسية.
- الدعوة إلى إجراء مزيد من الدراسات التي تتناول المهام على باقي مهارات اللغة وفي مراحل دراسية مختلفة.

قائمة المراجع

البجة، عبد الفتاح. (2005). *أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها*. العين: دار الكتاب الجامعي.

البرغوثي، سامية (2022). "تأثير التعلم القائم على المشاريع في تحسين مهارات التحدث لدى الطلاب". *مجلة البحوث التعليمية والتربوية، 27*(1)، 45-62.

البرغوثي، وليد (2020). "استراتيجيات التعليم القائم على المهام في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها: دراسة ميدانية". *مجلة الدراسات التربوية والإنسانية، 22*(1)، 101-120.

البشير، ف. الزهراء. (2020). فاعلية استخدام التعليم القائم على المهام في تحسين مهارات الكتابة لدى طلاب اللغة الفرنسية. *مجلة العلوم التربوية، 18*(3)، 433-450.

الجلاهمة، ع. م. (2019). أثر استخدام التعليم القائم على المهام في تنمية مهارات اللغة العربية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 33*(6)، 1125-1146.

الحاج، نادية (2022). "تأثير التعليم القائم على المهام على تحسين فهم النصوص المقروءة لدى طلاب اللغة العربية". *مجلة البحوث التعليمية والتربوية، 26*(3)، 223-240.

الرمحي، سامي (2019). "التعليم القائم على المهام كاستراتيجية لتحسين مهارات الكتابة في اللغة العربية: دراسة تطبيقية". *مجلة العلوم الاجتماعية، 30*(4)، 567-580.

السيد، م. أ. (2021). تأثير استراتيجية التعليم القائم على المهام في تحسين مهارات الاستماع لدى طلاب اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. *مجلة البحوث التربوية، 25*(4)، 789-810.

الشعيبي، علي (2021). "استراتيجيات تعزيز مهارة التحدث في اللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية". *مجلة العلوم التربوية، 19*(2)، 87-102.

عبد الباري، ماهر. (2009). *التحدث طبيعته، نظرياته، مقوماته، معاييره، قياسه*. عمان: دار الفكر.

المقداد، جمال (2021). "فاعلية استخدام استراتيجيات التعليم القائم على المهام في تعزيز مهارات التحدث لدى طلاب اللغة الإنجليزية في المدارس الثانوية". *مجلة التربية الحديثة، 28*(2)، 145-160.

الوائلي، أ. ب. (2021). أثر التعليم التفاعلي في تحسين مهارات التحدث لدى الطلاب. *مجلة العلوم التربوية، 20*(3)، 85-102.

المراجع الاجنبية

Argawati, N. O., & Suryani, L. (2017). Teaching writing using think-pair-share viewed from students' level of risk-taking. *English Review: Journal of English Education, 6*(1), 109-116.

Becker, H., & Thomas, M. (2020). *Task-Based Language Teaching in Action: Case Studies from the Classroom.* Springer.

Brown, H. D. (2014). *Principles of Language Learning and Teaching.* Pearson Education.

Bruton, A. (2002). From tasking purposes to purposing tasks. *ELT Journal, 56*(3), 280-288.

Ellis, R. (2018). *Task-Based Language Teaching: Theory and Practice.* Cambridge University Press.

Goh, C. C. M., & Burns, A. (2012). *Teaching Speaking: A Holistic Approach.* Cambridge University Press.

Harmer, J. (2015). *The Practice of English Language Teaching.* Pearson Education.

Nation, I. S. P. (2019). *Teaching ESL/EFL Listening and Speaking.* Routledge.

Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching.* Cambridge University Press.

Richards, J. C., & Renandya, W. A. (2021). *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice.* Cambridge University Press.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching.* Cambridge University Press.

Samuda, V., & Bygate, M. (2008). *Tasks in Second Language Learning.* Palgrave Macmillan.

Samuda, V., & Bygate, M. (2019). *Tasks in Second Language Learning.* Palgrave Macmillan.

Skehan, P. (2009). *Interlanguage.* Oxford University Press.

Skehan, P. (2014). *Processing Perspectives on Task Performance.* John Benjamins Publishing.

Van den Branden, K. (2006). *Task-Based Language Education: From Theory to Practice.* Cambridge University Press.

Willis, D., & Willis, J. (2007). *Doing Task-Based Teaching.* Oxford University Press.

Scopus Journal ESLS
No:422949206 ISSN:Uni:I.U.U/00190
UNV CDAC
No: 402165492

دور معلمي المرحلة الثانوية في لواء قصبة اربد في توجيه طلبتهم لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي من وجهة نظر مديري المدارس

د. ندى منصور غرايبه – وزارة التربية والتعليم/ الأردن

الملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن دور معلمي المرحلة الثانوية في لواء قصبة اربد في توجيه طلبتهم لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي من وجهة نظر مديري المدارس. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. تكونت عينة الدراسة من (58) مديرًا ومديرة تم اختيارهم عشوائيًا من المدار الحكومية والخاصة. أظهرت نتائج الدراسة. كشفت نتائج الدراسة إلى أنه تراوحت الأوساط الحسابية لتقديرات عينة الدراسة للمجالات الثلاثة بين (3.56– 3.89)، وبدرجة كبيرة، وأظهرت النتائج عدم وجود أثر دال إحصائيًا لمتغيري الجنس والخبرة في تقديرات أفراد عينة الدراسة حول تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور معلمي المرحلة الثانوية في توجيه طلبتهم لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي، في حين يوجد أثر دال إحصائيًا لمتغير ملكية المدرسة في تقديرات أفراد عينة الدراسة حول درجة تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور معلمي المرحلة الثانوية في توجيه طلبتهم لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي في المجالات الثلاثة. كما توصي الدراسة بإجراء دراسات مستمرة لتقييم مدى فعالية التوجيه في استخدام وسائل التواصل الاجتماعي والتأكد من أن هذه الجهود تُحدث تأثيرًا إيجابيًا ومستدامًا على الطلبة.

الكلمات المفتاحية: وسائل التواصل الاجتماعي، معلمي المرحلة الثانوية، مديري المدارس.

Abstract

The study aimed to explore the role of secondary school teachers in the Kasbah Irbid district in guiding their students' use of social media from the perspective of school principals. The study employed a descriptive-analytical approach. The study sample consisted of 58 principals, selected randomly from both public and private schools. The results revealed that the mean scores of the study sample's estimates for the three domains ranged between (3.56-3.89), with a high degree. The findings indicated no statistically significant effect of gender and experience variables on the estimates of the study sample regarding the role of secondary school teachers in guiding their students' use of social media. However, there was a statistically significant effect of the school ownership variable on the study sample's estimates regarding the role of secondary school teachers in guiding their students' use of social media across the three domains. The study also recommends conducting continuous studies to evaluate the effectiveness of guidance in using social media and ensuring that these efforts have a positive and sustainable impact on students.

Keywords: Social Media, Secondary School Teachers, School Principals.

المقدمة

يشهد عالمنا الحالي في ظل الانفجار المعرفي والتطور التكنولوجي المهول نقلة نوعية في عالم الاتصال أثرت على كل مناحي الحياة الاقتصادية والاجتماعية والصحية والتربوية والتعليمية كان لها دور في تقريب المسافات والغاء الحدود وجعل الأفراد يتواصلون عبر شاشة صغيرة تجمعهم في عالم افتراضي مليء بالأفكار والمعلومات.

تتبنى التكنولوجيا دورًا محوريًا في بناء مجتمع المعرفة فهي تعزز من فاعلية النظام التعليمي من خلال توفير الوسائل التعليمية المتقدمة والمحتوى التفاعلي عبر الانترنت حيث تعمل التكنولوجيا على تحسين جودة التعليم وتوفير فرص متساوية للوصول الى المعرفة كما يسهم استخدام الوسائل المتعددة والتكنولوجيا في تسهيل عمليات التعلم وتطوير مهارات التفكير النقدي والابداع، وتتيح منصات التعلم عن بعد للطلبة مرونة الوصول، وتحقيق التعلم بمهارات وقدرات تجعلهم مسلحين بها ضمن اطار قيمي وديني، وينبغي للمجتمعات الاستفادة من هذه التحولات التقنية لتجاوز قيود التعلم التقليدي وتحضير أجيال مستعدة لتحديات وتطلعات العصر (خزاعلة، 2014).

وتعد وسائل التواصل الاجتماعي كأحدث انجازات تكنولوجيا الاتصالات فقد أثرت بشكل جذري على أسلوب تفاعلنا وتواصلنا في المجتمع كما أنها أتاحت سرعة فائقة في التواصل والتفاعل من خلال مشاركة الملفات والفيديوهات وانشاء المدونات فقد تجاوزت دور التسلية لتصبح أداة رئيسية في الاعلام التفاعلي (الدليمي، 2020).

فقد حققت منصات التواصل الاجتماعي مثل الفيس بوك وتويتر وانستجرام وسناب تشات شعبية هائلة وأصبحت وسيلة فعالة لنقل المعلومات بسرعة وبشكل واسع الانتشار وتمتد فوائد التواصل الاجتماعي الى مجالات عدة مثل التسويق وتأثير العلامات التجارية على الرأي العام والثقافة الى جانب تحفيز الابداع والابتكار وعلى الرغم من هذه الفوائد يتعين علينا أن نكون واعين للتحديات المحتملة مثل قضايا الخصوصية وانتشار المعلومات غير الصحيحة (وداعة الله، 2020).

ويعرف حسانين (2013) وسائل التواصل الاجتماعي على أنها مواقع اجتماعية افتراضية تندرج تحت خدمات الجيل الثاني للويب هدفها تحقيق الترابط بين الأفراد على مستوى العالم عن طريق تقديم خدمات التواصل الاجتماعي (مجانا) والمتمثل في تبادل الخبرات والتجارب والأفكار والآراء والملفات والصور وأفلام الفيديو في جميع مجالات الحياة السياسية والاجتماعية والاقتصادية والتعليمية والثقافية والعلمية والتكنولوجية والرياضية والفنية الترفيهية والدينية.

وعرفتها حلس (2019) بأنها "المواقع التي تتيح للمستخدمين انشاء حسابات شخصية مجانية وتكوين علاقات مع مستخدمين آخرين للمواقع نفسها وتبادل المعلومات والأفكار والآراء والملفات والصور"

كما تعرف وسائل التواصل الاجتماعي على أنها "مجموعة من التطبيقات المستندة الى الانترنت التي تبنى على أسس تكنولوجية من الويب (2.0) والتي تسمح بإنشاء وتبادل المحتوى الرقمي الذي ينتجه المستخدم" (Kaplan & Haehieing, 2010).

كما تشير وسائل التواصل الاجتماعي الى "الطرق الجديدة في الاتصال في البيئة الرقمية بما يسمح للمجموعات الأصغر من الناس بإمكانية الالتقاء والتجمع على الانترنت وتبادل المنافع والمعلومات وهي بيئة تسمح للأفراد والمجموعات بإسماع صوتهم وصوت مجتمعهم الى العالم أجمع (العبيد 2015).

وتعد مواقع التواصل الاجتماعي من أهم ما توصلت له التكنولوجيا وأكثرها شيوعاً حول العالم، وقد حظيت بأهمية كبيرة في الدول المتقدمة والنامية على حد سواء، فقد باتت مهمة جدا في القطاعات التعليمية والتربوية لخدمة العملية التعليمية وتوسع آفاق الطلبة والمعلمون، حيث يتم من خلالها تداول المعلومات، فهي بمثابة مستودع رقمي هائل يتم تحديثه بشكل مستمر، كما أنها أصبحت تناسب جميع الأعمار والاهتمامات والمؤسسات (عبد المنعم، 2016).

ونتيجة للتطور التكنولوجي وما نجم عنه من انتشار لوسائل التواصل الاجتماعي وانفتاح على العالم بأسره، برزت لنا العديد من المستجدات وما تحله في طياتها من مفاهيم وقيم دخيلة وملوثات أثرت علة منظومتنا القيمية والاجتماعية فكان لا بد من تدخل المعلمين والمعلمات لتوجيه الطلبة خاصة في المرحلة الثانوية (الصوافي،2021).

وفي الجانب التعليمي كان لزامًا في هذا العصر الرقمي دمج وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية لما لها من دور في جعل المتعلم محورها وتحوله من متلقي الى مشارك من خلال تنمية التفكير الابداعي وتنشيط مهارات التفكير العليا وممارسة المهارات العملية والقدرة على البحث عن المعلومات والوصول اليها وجعل التعلم أكثر متعة وأكثر رسوخا وثباتا (Sharana, 2023).

ويتمثل دور المعلم في اعداد الطلاب نحو الاستخدام الأمثل للتكنولوجيا الرقمية ضمن منظومة قيمية تعرفهم بحقوقهم وواجباتهم من خلال توجيههم لاستخدام التكنولوجيا بشكل مناسب وبطريقة أبعد ما تكون عن كونها مجرد قوانين وقيود بقدر ما تكون توجيهات ومنارات تضيئ طريق الطلاب وتصوب مسارهم من الوقوع في مصائد المخالفات الدينية والأخلاقية وتمكنهم من تكوين رقابة داخلية ذاتية لديهم تجعلهم أكثر حذرا من دخول المواقع اللاأخلاقية أو ارتكاب الجرائم الالكترونية كالسب والشتم والتشهير واختراق المواقع وسرقة البيانات وغيرها من السلوكيات وأكثر التزاما بمعايير السلوك المقبول وضمن العرف الاجتماعي السائد كما يتجلى دور المعلم في استكمال التعليم والتعلم وتمنية الأداء أي الحكم على مدى مصداقية المعلومات وصوابها (عبد العاطي، 2021).

وأشار الحربي (2015) الى أن الطالب عليه أن يحسن استخدام وسائل التواصل الاجتماعي بكل ما هو جيد ونافع جاعلًا الله نصب عينيه قادرا على أن يحمي نفسه من أي معتقدات فاسدة وملتزما بالقيم فلا ينشر ما هو مخالف أو مسيء لأحد كالترويج الاشاعات الى جانب اجادته والمامه بالتعامل مع الاجهزة التكنولوجية والهواتف الذكية من التقاط وتخزين واسترجاع للمعلومات.

ويعد مدير المدرسة المسؤول الأول عن سير العمل في المدرسة، وتحقيق السياسات التربوية، والذي له التأثير الفاعل في تكوين الفرد وإثارة قابليته بفاعلية على تكوين علاقات متبادلة ومرضية مع الآخرين، ومقدرة تحمل مدير المدرسة للمسؤوليات المكلف بها بالشكل الصحيح والمطلوب يجعله قادراً على تعزيز المجتمع المدرسي الهادف في إطار البيئة المدرسية الإيجابية والآمنة، ولذلك فإن المدير المتميز والناجح يقوم بمسؤولياته وواجباته على أكمل وجه حتى يصبح بإمكانه توجيه وتحويل مدرسته إلى مدرسة متميزة بكل المعاني والمضامين.

ومن أبرز أدوار الإدارة المدرسية كما يراها المعيوف (2018) يمكن تلخيصها فيما يأتي:

1. الأدوار المتعلقة بالنظم كالتخطيط الاستراتيجي، والتنمية المهنية، والتعلم، والتعليم.
2. الأدوار المتعلقة بالعمليات، وهي الأدوار التي تساعد القائد على إحداث التطوير في المدرسة كاتخاذ القرارات والاتصال الفعال، وقيادة التغيير، والتطوير المستمر.

3. الأدوار المتعلقة بالدعم المدرسي، وهي الأدوار التي تساعد على توفير بيئة مدرسية داعمة للمعلمين والطلبة والمستفيدين من المدرسة.
4. الأدوار المتعلقة بالإدارة اليومية، وهي الأدوار التي يقوم بها مدير المدرسة، وتؤدي إلى تطوير أداء المدرسة، وتحسين اتجاهات العاملين نحوها، بالإضافة إلى زيادة ثقة العاملين في إدارتهم.

وجاء عطوي (2014) ليبين ويركز على أهم وظائف الإدارة المدرسية من خلال تحديد أهم واجبات مدير المدرسة باعتباره المسؤول الأول عن الإدارة المدرسية ومنها تحسين العملية التعليمية، وتنظيم وإدارة وتنسيق العمل المدرسي، والإشراف على برنامج النشاط المدرسي وتحسينه، وتوجيه الطلبة، وتفويض السلطة والمسؤوليات، والعلاقات العامة والعمل مع البيئة.

وقد أشار صالح (2020) إلى المسؤوليات الأساسية لمدير المدرسة والتي من خلالها تحقق الإدارة الإحاطة الكاملة بأهداف المرحلة وتفهمها والتعرف على خصائص طلابها، ورعاية الطالب ونموه من جميع الجوانب وتهيئة البيئة التربوية الصالحة لبناء شخصيته وإكسابه الخصل المدرسية الناجحة.

وهدفت دراسة ماك نمارا (McNamara, 2022) إلى الكشف عن تصورات مديري المدارس لوسائل التواصل الاجتماعي وتأثيره على المناخ المدرسي، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. تكونت عينة الدراسة من جميع مديري المدارس الثانوية في الولايات الشمالية الشرقية بالولايات المتحدة الأمريكية. أظهرت النتائج أنه استخدام المديرين لوسائل التواصل الاجتماعي يساعد في بناء وتحقيق المشاركة مع المجتمع، كما بينت أن مديري المدارس يستخدمون وسائل التواصل الاجتماعي لبناء العلاقات، وتعزيز العدالة ونشر السلوكيات المرغوبة.

فقد هدفت دراسة الشكيلي (2019) إلى معرفة واقع استخدام المستحدثات التكنولوجية في عملية التواصل بين إدارات المدارس والمعلمين فيها من أعضاء الهيئة التدريسية بمحافظة الداخلية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. تكونت عينة الدراسة من (150) معلم ومعلمة ومدير ومديرة. أظهرت نتائج الدراسة إلى أن المستحدثات التكنولوجية تستخدم بنسبة عالية عند التواصل في مجال الإنماء المهني، وقد استخدمت هذه المستحدثات في مجال الأنشطة التربوية بنسبة أقل، كما أثرت المعوقات الشخصية والتنظيمية والبيئية على فاعلية الاتصال الإداري وذلك على مستوى المدرسة. هذا بالإضافة إلى أن درجة توافر المتطلبات البشرية والمالية والإدارية والتنظيمية للاتصال الإلكتروني كانت بدرجة متوسطة.

وهدفت دراسة السيد وزيود (2019) التعرف الى تصورات معلمي المرحلة الأساسية العليا في الأردن نحو أهمية استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية وتكونت عينة الدراسة من (2133) معلما ومعلمة واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي والاستبانة كأداة لها وأظهرت الدراسة أن تصورات معلمي المرحلة جاءت بدرجة متوسطة نحو أهمية استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية.

وهدفت دراسة بومان (Bowman, 2018) إلى التعرف على ممارسات مديري المدارس الابتدائية بولاية تكساس الأمريكية وتصوراتهم حول استخدام وسائل التواصل الاجتماعي للتواصل مع أصحاب المصلحة. استخدمت الدراسة المنهج النوعي. تكونت عينة الدراسة من (18) مدير مدرسة. أظهرت نتائج الدراسة أن وسائل التواصل الاجتماعي تُعتبر أداة فعالة لدى مديري المدارس، حيث يمكنها تعزيز العلاقات العامة بشكل إيجابي.

وهدفت دراسة تاينهارا (Tienhaara, 2016) إلى التعرف على كيفية استخدام وسائل التواصل الاجتماعي لتعزيز العلاقات والاتصالات داخل المدارس والمجتمعات، وفوائد هذا الاستخدام كما يراه المشرفون على مدارس مقاطعة ولاية واشنطن بالولايات المتحدة الأمريكية. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المقارن. تكونت عينة الدراسة من (174) مشرفاً. توصلت نتائج الدراسة إلى أن وسائل التواصل الاجتماعي تُعتبر أداة فعالة في تحسين العلاقات العامة والاتصالات، كما أظهرت أن حجم المدرسة يؤثر على مدى إدراك المشرفين لعملية التواصل الاجتماعي.

وهدفت دراسة هامبتون (Hampton, 2016) إلى وصف وتحليل مفاهيم استخدام وسائل التواصل الاجتماعي من قبل الإداريين في المدارس كأداة فعالة للتواصل مع أصحاب المصلحة في الولايات المتحدة الأمريكية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، تكونت عينة الدراسة من (159) مدير مدرسة. أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئات العمرية في تصورات مديري المدارس حول استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في تواصلهم مع أصحاب المصلحة. وأكدت الدراسة على أن المديرين لديهم أفكار فعالة بشأن استخدام وسائل التواصل الاجتماعي مع أصحاب المصلحة، لكنها أشارت أيضاً إلى مخاوف وتردد المديرين حول استخدام هذه الوسائل.

ومن خلال العرض السابق لبعض الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة، يُلاحظ أن هذه الدراسات اختلفت باختلاف الأهداف التي سعت إلى تحقيقها، واختلاف البيئات التي أجريت فيها، فقد هدفت بعض الدراسات إلى دور وسائل التواصل الاجتماعي وعلاقتها ببعض المتغيرات، ولم يقع بين يدي الباحث دراسات هدفت إلى الكشف دور معلمي المرحلة الثانوية في لواء قصبة اربد في توجيه طلبتهم لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي.

وتتميز الدارسة الحالية عن نظيراتها من الدارسات السابقة، في أنها الدراسة الأولى– في حدود علم الباحثة – التي أجريت في الأردن، للكشف عن دور معلمي المرحلة الثانوية في لواء قصبة اربد في توجيه طلبتهم لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي من وجهة نظر مديري المدارس.

وتختلف عينة الدراسة مع عينات الدراسات السابقة؛ حيث طُبقت على مديري المدارس، في حين أن أغلب الدراسات السابقة طبقت على الطلبة، وتم الاستفادة من الدارسات السابقة، في إثراء الإطار النظري للدارسة الحالية، وتحديد المحاور الرئيسية لها، وبناء أداة الدراسة، والاستفادة من النتائج التي توصلت لها الدارسات السابقة وما تضمنته من مقترحات وتوصيات.

مشكلة الدراسة

تُعَدُّ وسائل التواصل الاجتماعي أداة قوية في العملية التعليمية، حيث تسهم في تعزيز التواصل بين المعلمين والطلاب وتوفير مصادر تعليمية متنوعة. ومع ذلك، فإن الاستخدام غير الموجه لهذه الوسائل قد يؤدي إلى مشكلات متعددة مثل التشتت أو التعرض لمحتوى غير مناسب، وفي هذا السياق فإن معلمو المرحلة الثانوية لهم دورًا حاسمًا في توجيه الطلبة نحو الاستخدام الأمثل لهذه الوسائل.

وعلى الرغم من الفوائد العديدة لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي في التعليم، إلا أن هناك حاجة ملحة لدراسة كيفية توجيه المعلمين طلبتهم لاستخدام هذه الوسائل بشكل فعال وآمن، وجاءت هذه الدراسة للكشف عن دور معلمي المرحلة الثانوية في لواء قصبة إربد في توجيه طلبتهم لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي، وذلك من وجهة نظر مديري المدارس.

ومن خلال خبرة الباحثة في المجال التربوي فقد لاحظت تفاوتاً في توجيه معلمي المدارس طلبتهم لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي، مما ينعكس ذلك على أدائهم الأكاديمي.

أسئلة الدراسة

جاءت هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما دور معلمي المرحلة الثانوية في لواء قصبة اربد في توجيه طلبتهم لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي من وجهة نظر مديري المدارس؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدور معلمي المرحلة الثانوية في لواء قصبة اربد في توجيه طلبتهم لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي من وجهة نظر مديري المدارس، تعزى لمتغيرات (الجنس، ملكية المدرسة، سنوات الخبرة)؟

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية: تحاول هذه الدراسة الكشف عن دور معلمي المرحلة الثانوية في لواء قصبة اربد في توجيه طلبتهم لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي من وجهة نظر مديري المدارس، وعلى أمل أن تسهم هذه الدراسة في دعم القاعدة النظرية للبحوث ذات العلاقة بالدراسات المتخصصة باستخدام التواصل الاجتماعي.

الأهمية العملية: تسعى هذه الدراسة إلى تقديم تغذية راجعة لوزارة التربية والتعليم عن دور معلمي المرحلة الثانوية في لواء قصبة اربد في توجيه طلبتهم لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي من وجهة نظر مديري المدارس، وتفيد المشرفين في تحديد الحاجات التدريبية للمعلمين وبالتالي رفع كفاءاتهم المهنية في عملية التوجيه لاستخدام منصات التواصل الاجتماعي، والكشف عن جوانب القصور المراد تنميتها، وتطوير العملية التعليمية بشكل عام.

حدود ومحددات الدراسة

التزمت الدراسة الحالية بالحدود والمحددات الآتية:

الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على بيان دور معلمي المرحلة الثانوية في لواء قصبة اربد في توجيه طلبتهم لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي من وجهة نظر مديري المدارس.

الحدود البشرية: طبقت هذه الدراسة على عينة من مديري المدارس الحكومية والخاصة التي تدرس المرحلة الأساسية العليا.

الحدود المكانية: اقتصرت هذه الدراسة على جميع المدارس الحكومية والخاصة التابعة للواء قصبة اربد في الأردن.

الحدود الزمانية: طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2023/ 2024).

المحددات الإجرائية: تتحدد نتائج الدراسة الحالية بالأداة التي استخدمت فيها لجمع البيانات، من حيث صدقها ومؤشرات ثباتها، وما وفرته من شروط تتعلق باختيار أفراد العينة، وطبيعة المنهج المستخدم فيها، وطبيعة التحليل الإحصائي.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

وسائل التواصل الاجتماعي: "مواقع الإنترنت التي تساعد مستخدميها على التواصل مع الآخرين من خلال إرسال الوسائط المتعددة على اختلاف أنواعها (نص، صورة، صوت، فيديو، وغيرها من الوسائط)، كما أنها تساعد على نشر الأخبار، نظراً لسهولة استخدامها" (أبو حسين، 2022).

وتعرف اجرائيًا بالأنشطة والتصرفات التي يقوم بها معلمو المرحلة الثانوية لتوجيه طلبتهم نحو استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية. يتم قياسه من خلال استبيان يضم مجموعة من الأسئلة حول الأساليب والتوجيهات التي يقدمها المعلمون لطلابهم.

وجهة نظر مديري المدارس: ويقصد بها تقييمات وآراء مديري المدارس حول دور المعلمين في توجيه طلبتهم لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي. يتم قياسها من خلال مقابلات واستبيانات تستهدف مديري المدارس لجمع آرائهم وتقييماتهم.

منهج الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي للكشف عن دور معلمي المرحلة الثانوية في لواء قصبة اربد في توجيه طلبتهم لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي من وجهة نظر مديري المدارس، حيث تعد الاستبانة أداة أساسية فيه لجمع البيانات المطلوبة وتحليلها نظراً لكونها مناسبة لطبيعة هذه الدراسة وأهدافها.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الحكومية والخاصة في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة اربد والبالغ عددهم (98) حسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم الأردنية للعام الدراسي (2023/ 2024).

عينة الدراسة:

تألفت عينة الدراسة من (58) مديرًا ومديرة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وتم توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة.

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتطوير أداة الدراسة لتقيس دور معلمي المرحلة الثانوية في لواء قصبة اربد في توجيه طلبتهم لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي من وجهة نظر مديري المدارس، وبعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بمشكلة الدراسة البحثية كدراسة الشكيلي (2019) والسيد وزيود (2019) وبومان (Bowman, 2018) والاستعانة بمعايير استخدام منصات التواصل الاجتماعي، قامت الباحثة باستخدام المصادر الأولية والثانوية للحصول على المعلومات اللازمة لإتمام الدراسة، تم التوصل إلى مقياس مكون من (26) فقرة في صورته النهائية، وقد تم توزيعهن على ثلاثة مجالات؛ هي: مجال التوجيه المعرفي وله (12) فقرة ذوات الأرقام من (1 – 12)، ومجال التوجيه القيمي الأخلاقي وله (7) فقرات ذوات الأرقام من (13– 19)، ومجال التوجيه الاجتماعي وله (7) فقرات ذوات الأرقام من (20 – 26)، وقد تبنى سلم ليكرت للتدرج الخماسي، وعلى النحو الآتي: (موافق بدرجة كبيرة جداً (5) درجات، الإجابة موافق بدرجة كبيرة (4) درجات، الإجابة موافق بدرجة متوسطة (3) درجات، الإجابة موافق بدرجة قليلة درجتان، الإجابة موافق بدرجة قليلة جدا درجة واحدة).

عينة الدراسة

الجدول (1): توزع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، وملكية المدرسة

المتغير التصنيفي	مستويات المتغير التصنيفي	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	28	48.0
	أنثى	30	52.0
	الكلي	**58**	**100.0**
سنوات الخبرة	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	18	31.0
	10 سنوات فأكثر	40	69.0
	الكلي	**58**	**100.0**
ملكية المدرسة	حكومية	44	76.0
	خاصة	14	24.0
	الكلي	**58**	**100.0**

يبين الجدول (1) أن 48% (العدد=28) كانوا من الذكور، وكان 52% (العدد= 52) من الإناث، وكان 31% (العدد= 18) من عينة الدراسة خبرتهم من 5 إلى أقل من 10 سنوات، و69% (العدد= 40) خبرتهم 10 سنوات فأكثر، وكان 76% (العدد= 44) من المدارس الحكومية، و24% (العدد= 14) دراسات عليا.

صدق وثبات المقاييس

للتحقق من صدق البناء والثبات لمقاييس الدراسة، تم تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (20) مشاركًا من مجتمع الدراسة، ومن خارج عينتها.

مقياس وسائل التواصل الاجتماعي

الصدق الظاهري

للتحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة؛ تم عرضها بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة تدريس من المتخصصين في مجالات: الإدارة التربوية والقياس والتقويم، في الجامعات الأردنية وفي وزارة التربية والتعليم، وذلك بغرض إبداء ملاحظاتهم حول مدى مناسبة البنود من الناحية اللغوية، ومدى مناسبتها من الناحية المنطقية للمجالات التي أدرجت ضمنها، وأي ملاحظات أو تعديلات يرونها مناسبة، وقد تم الأخذ بكافة ملاحظات المحكمين التي تمثلت في مجملها في حذف وإعادة الصياغة اللغوية لبعض البنود.

صدق البناء

للتحقق من صدق البناء لمقياس وسائل التواصل الاجتماعي، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها، وحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس، وحساب معامل الارتباط المصحّح بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها (Corrected item-total correlation). والجدول (2) يبيّن ذلك.

جدول (2): مؤشرات صدق مقياس وسائل التواصل الاجتماعي

المجال	الفقرة	معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية --- لمجالها	للمقياس	معامل الارتباط المصحّح بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها
التوجيه المعرفي	1	.74**	.59**	.63
	2	.77**	.80**	.66
	3	.89**	.62**	.82
	4	.87**	.62**	.79
	5	.70**	.39*	.57
	6	.71**	.83**	.58
التوجيه القيمي الأخلاقي	7	.57**	.62**	.37
	8	.74**	.65**	.57
	9	.87**	.79**	.77
	10	.86**	.68**	.76
	11	.76**	.58**	.61
التوجيه الاجتماعي	12	.86**	.68**	.80
	13	.86**	.80**	.78
	14	.65**	.45**	.51
	15	.73**	.73**	.61
	16	.84**	.89**	.76
	17	.88**	.81**	.82
	18	.43**	.37*	.34

****ذات دلالة إحصائية عن (α =0.01)**

يتضح من الجدول (2) أن معاملات الارتباط (بيرسون) بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها قد تراوحت بين (0.70) و(0.89) لمجال التوجيه المعرفي، وبين (0.57) و(0.87) لمجال التوجيه القيمي الأخلاقي، وبين (0.43) و(0.88) لمجال التوجيه الاجتماعي، وتراوحت معاملات الارتباط بين الفقرة والعلامة الكلية للمقياس (0.37) و(0.89)، وجميعها أعلى من علامة القطع (0.30) (Bryman & Cramer, 1997)، مما يشير إلى صدق بناء الأداة، وفقًا لما ورد في (Brown, 1983).

كما تراوحت معاملات الارتباط المصحح بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها بين (0.57) و(0.82) التوجيه المعرفي، وبين (0.37) و(0.77) لمجال التوجيه القيمي الأخلاقي، وبين (0.34) و(0.82) لمجال التوجيه الاجتماعي، وجميعها أعلى من علامة القطع (0.30) التي وردت في (Brown, 1983)، مما يشير إلى صدق بناء المقياس.

ثبات الأداة: للتحقق من ثبات مقياس وسائل التواصل الاجتماعي، تم حساب معاملات كرونباخ ألفا (الاتساق الداخلي)، والإعادة، لمجالات المقياس، وذلك كما هو مبين في الجدول (3).

جدول (3): مؤشرات ثبات المقاييس الفرعية لمقياس وسائل التواصل الاجتماعي

المجال	كرونباخ الفا	الإعادة
التوجيه المعرفي	0.87	0.82
التوجيه القيمي الأخلاقي	0.82	0.84
التوجيه الاجتماعي	0.88	0.86
الكلي	**.89**	**.87**

يُلحظ من جدول (3) أن معامل ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) للمجالات الثلاثة تراوحت بين (0.82–0.88)، وللمقياس الكلي (0.89)، في حين بلغ معامل ثبات الإعادة للمجالات الثلاثة تراوحت بين (0.82–0.86)، وللمقياس الكلي (0.87)، وجميعها أعلى من علامة القطع (0.70). وهذا يؤشر إلى ثبات مقياس الشفافية الإدارية (Cronbach, 1951).

معيار تصحيح أداة الدراسة

فيما يتعلق بالحدود التي اعتمدتها أداة الدراسة عند التعليق على المتوسط الحسابي للمتغيرات الواردة في نموذج أداة الدراسة لتحديد درجة الموافقة فقد حددت الباحثة ثلاثة مستويات هي (مرتفع، متوسط، منخفض) بناءً على المعادلة الآتية:

طول الفترة= (الحد الأعلى للبديل– الحد الأدنى للبديل) / عدد المستويات المطلوبة (5–1) /3 = 3/4 =1.33

وبذلك تكون المستويات كالتالي:

- درجة موافقة منخفضة من 1– أقل من 2.33.
- درجة موافقة متوسطة من 2.34–أقل من 3.67.
- درجة موافقة كبيرة من 3.68– 5.

متغيرات الدراسة

أولا: المتغير المستقل الرئيسي: معلمي المرحلة الثانوية في لواء قصبة اربد في توجيه طلبتهم لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي.

ثانيا: المتغيرات المستقلة الوسيطة: المتغيرات المستقلة المتعلقة بالمديرين وتشمل: الجنس (ذكور وإناث)، ملكية المدرسة (مدارس حكومية، مدارس خاصة)، والخبرة (أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر).

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدّراسة، تم استخدام أساليب الإحصاء الوصفي والتحليلي، من خلال برنامج الرزمة الإحصائية (SPSS) على النحو التّالي:

- للإجابة عن السؤال الأول: تم إستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- للإجابة عن السّؤال الثاني: تم إستخدام تحليل التباين الثلاثي متعدد المتغيرات (Three Way MANOVA)، وتحليل التباين الثلاثي.

نتائج الدراسة

نظمت النتائج وفق منهجية محددة في العرض، حيث عرضت في ضوء أسئلتها كما يلي:

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: "ما دور معلمي المرحلة الثانوية في لواء قصبة اربد في توجيه طلبتهم لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي من وجهة نظر مديري المدارس"؟

للإجابة عن هذا السؤال، تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية دور معلمي المرحلة الثانوية في لواء قصبة اربد في توجيه طلبتهم لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي من وجهة نظر مديري المدارس، وفي المجالات الثلاثة (التوجيه المعرفي ، التوجيه القيمي الأخلاقي، التوجيه الاجتماعي). والجدول (4) يُبيّن ذلك.

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة دور معلمي المرحلة الثانوية في لواء قصبة اربد في توجيه طلبتهم لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي من وجهة نظر مديري المدارس (للمجالات الثلاثة)

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
التوجيه المعرفي	3.89	.76	1	كبيرة
التوجيه القيمي الأخلاقي	3.64	1.01	2	كبيرة
التوجيه الاجتماعي	3.56	.70	3	كبيرة
الكلي	**703.**	**4.7**		**كبيرة**

كما يُلحظ من جدول (4)، تراوحت الأوساط الحسابية لتقديرات عينة الدراسة للمجالات الثلاثة بين (3.56– 3.89)، وبدرجة كبيرة؛ إذ جاء مجال التوجيه المعرفي في المرتبة الأولى بوسط حسابي (3.89)، وانحراف معياري (0.76)، وبدرجة ممارسة كبيرة، وجاء مجال التوجيه القيمي الأخلاقي في المرتبة الثانية، بوسط حسابي (3.64)، وانحراف معياري (1.01)، وبدرجة ممارسة كبيرة، وأخيرًا جاء مجال التوجيه الاجتماعي في المرتبة الثالثة، بوسط حسابي (3.56)، وانحراف معياري (0.70)، وبدرجة ممارسة كبيرة.

كما حسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدور معلمي المرحلة الثانوية في لواء قصبة اربد في توجيه طلبتهم لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي من وجهة نظر مديري المدارس، لكل مجال على حدة، والجداول من (5– 7) تبين ذلك.

1. مجال التوجيه المعرفي

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التوجيه المعرفي

رقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
9	يشارك المعلم الطلبة في الأنشطة الأكاديمية من خلال وسائل التواصل الاجتماعي.	4.05	1.02	1	كبيرة
7	يستكمل المعلم عملية التعلم مع الطلبة خارج أوقات الدوام الرسمي باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي.	3.96	.97	2	كبيرة
8	يشجع المعلم المواهب الأدبية والعلمية لدى الطلبة من خلال وسائل التواصل الاجتماعي	3.93	.98	3	كبيرة
3	ينظم المعلم الفعاليات الثقافية كالمحاضرات والندوات والمعارض من خلال استخدام وسائل التواصل الاجتماعي.	3.92	1.03	4	كبيرة
1	ينشر المعلم المعلومات الجديدة التي تخدم المادة التعليمية لمجموعات الطلبة لدي من خلال وسائل التواصل الاجتماعي.	3.90	.93	5	كبيرة
4	يتبادل المعلم المعلومات مع الطلبة من خلال وسائل التواصل الاجتماعي.	3.90	.98	6	كبيرة
6	يشجع المعلم الروح التشاركية لدى الطلبة في الشؤون الأكاديمية من خلال وسائل التواصل الاجتماعي.	3.89	1.01	7	كبيرة
2	يحرص المعلم على تنمية مهارات البحث العلمي لدى الطلبة من خلال	3.88	.88	8	كبيرة

	وسائل التواصل الاجتماعي.				
10	يشجع المعلم الطلبة على التعلم الذاتي المستمر من خلال وسائل التواصل الاجتماعي.	3.86	.87	9	كبيرة
5	يحرص المعلم على متابعة الطلبة لمواقع التواصل الاجتماعي التي تنشر شروح للدروس المنهجية.	3.82	.96	10	كبيرة
12	يكلف المعلم الطلبة بواجبات مدرسية تتطلب البحث في مواقع التواصل الاجتماعي المفيدة.	3.83	.89	11	كبيرة
11	يشجع المعلم الطلبة على مهارات البحث العلمي من خلال وسائل التواصل الاجتماعي.	3.87	.92	12	كبيرة
	الكلي	**03.9**	**3.8**		**كبيرة**

يُلحظ من جدول (5) أن الأوساط الحسابية لدور معلمي المرحلة الثانوية في توجيه طلبتهم لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي في مجال التوجيه المعرفي تراوحت بين (3.82– 4.05)، بدرجة كبيرة، وجاءت ممارسة الفقرات جميعها بدرجة كبيرة. وجاءت الفقرة "يشارك المعلم الطلبة في الأنشطة الأكاديمية من خلال وسائل التواصل الاجتماعي" في المرتبة الأولى، في حين جاءت الفقرة "يحرص المعلم على متابعة الطلبة لمواقع التواصل الاجتماعي التي تنشر شروح للدروس المنهجية" في المرتبة (الأخيرة).

2. مجال التوجيه القيمي الأخلاقي

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة لفقرات مجال الإخلاص

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
17	يوجه المعلم الطلبة لعدم دخول المواقع غير الاخلاقية	4.62	.49	1	كبيرة جدًا
18	يعزز المعلم مخافة الله في نفوس الطلبة في استخدام مواقع التواصل الاجتماعي.	4.45	.50	2	كبيرة جدًا
13	يوعي المعلم الطلبة بخطورة نشر المعلومات والصور الشخصية على مواقع التواصل الاجتماعي.	3.70	1.18	3	كبيرة
15	يحذر المعلم الطلبة من ارسال ملفات تحتوي على فيروسات مدمرة للآخرين.	3.68	1.23	4	كبيرة
16	يحث المعلم الطلبة على الالتزام بالأنظمة والقوانين والمحافظة على حقوق الآخرين.	3.68	1.05	4	كبيرة
14	يحذر المعلم الطلبة من اقامة العلاقات اللاأخلاقية عبر مواقع التواصل الاجتماعي.	2.22	.53	6	قليلة
12	يطلب المعلم من الطلبة اعداد تقارير عن المخاطر الأخلاقية لمواقع التواصل الاجتماعي	2.20	.53	7	قليلة
	الكلي	**3.51**	**.51**		**كبيرة**

يُلحظ من جدول (6) أن الأوساط الحسابية لتقديرات عينة الدراسة في مجال التوجيه القيمي الأخلاقي قد تراوحت بين (2.20– 4.62)، بدرجة من قليلة إلى كبيرة جدًا، وجاءت ممارسة الفقرة "يوجه المعلم الطلبة

لعدم دخول المواقع غير الأخلاقية"، أعلى الدرجات وبدرجة كبيرة جدًا، وجاءت ممارسة الفقرة "يطلب المعلم من الطلبة اعداد تقارير عن المخاطر الأخلاقية لمواقع التواصل الاجتماعي" بدرجة قليلة، وفي المرتبة الأخيرة.

3. مجال التوجيه الاجتماعي

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة لفقرات مجال التوجيه الاجتماعي

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
29	يحذر المعلم الطلبة من الإدمان على استخدام مواقع التواصل الاجتماعي.	4.59	.49	1	كبيرة جدًا
31	يرشد المعلم لطلبة الى احترام خصوصية الآخرين.	4.57	.50	2	كبيرة جدًا
25	ينبه المعلم الطلبة من خطورة ارتكاب الجرائم الالكترونية مثل (اختراق الملفات، السب والشتم)	3.68	1.20	3	كبيرة
27	ينصح المعلم الطلبة بضرورة تحديد وقت محدد لتصفح مواقع التواصل الاجتماعي.	3.68	1.21	3	كبيرة
28	يعقد المعلم اجتماعات مع اولياء امور الطلبة لمناقشة مواضيع حول مواقع التواصل الاجتماعي.	3.59	1.07	5	كبيرة
26	يستضيف المعلم بعض المتخصصين لمناقشة الطلبة بإيجابيات وسلبيات مواقع التواصل الاجتماعي.	3.58	1.09	6	كبيرة
30	يناقش المعلم قضايا اجتماعية مع الطلبة واولياء الامور من خلال مواقع التواصل الاجتماعي.	3.51	1.14	7	كبيرة
	الكلي	**3.89**	**.76**		**كبيرة**

يُلحظ من جدول (7) أن الأوساط الحسابية لتقديرات عينة الدراسة في مجال التوجيه الاجتماعي قد تراوحت بين (3.51– 4.59)، وبدرجة من كبيرة إلى كبيرة جدًا، فقد جاءت ممارسة الفقرة "يحذر المعلم الطلبة من الإدمان على استخدام مواقع التواصل الاجتماعي" في المرتبة الأولى وبدرجة كبيرة جدًا، وجاءت ممارسة الفقرة "يناقش المعلم قضايا اجتماعية مع الطلبة واولياء الامور من خلال مواقع التواصل الاجتماعي" في المرتبة الآخيرة وبدرجة كبيرة.

ثانيًا: نتائج السؤال الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدور معلمي المرحلة الثانوية في لواء قصبة اربد في توجيه طلبتهم لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي من وجهة نظر مديري المدارس، تعزى لمتغيرات (الجنس، ملكية المدرسة، سنوات الخبرة)"؟

للإجابة عن هذا السؤال، حسبت الأوساط الحسابية والانحرافات لتقديرات أفراد عينة الدراسة حول دور معلمي المرحلة الثانوية في لواء قصبة اربد في توجيه طلبتهم لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي من وجهة نظر مديري المدارس ، تعزى لمتغيرات (الجنس، ملكية المدرسة، سنوات الخبرة). والجدول (8) يبين ذلك.

جدول (8): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حول دور معلمي المرحلة الثانوية في لواء قصبة اربد في توجيه طلبتهم لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي من وجهة نظر مديري المدارس، تعزى لمتغيرات (الجنس، ملكية المدرسة، سنوات الخبرة)

المجال	المتغير التصنيفي	مستويات المتغير التصنيفي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التوجيه المعرفي	الجنس	ذكور	3.54	.88
		إناث	3.36	.83
	ملكية المدرسة	حكومية	3.29	.89
		خاصة	3.63	.82
	سنوات الخبرة	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	3.57	.82
		10 سنوات فأكثر	3.30	.91
التوجيه القيمي الأخلاقي	الجنس	ذكور	3.72	1.02
		إناث	3.48	.96
	ملكية المدرسة	حكومية	3.41	1.01
		خاصة	3.83	.97
	سنوات الخبرة	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	3.73	.97
		10 سنوات فأكثر	3.49	1.02
التوجيه الاجتماعي	الجنس	ذكور	3.54	.52
		إناث	3.45	.51
	ملكية المدرسة	حكومية	3.43	.54
		خاصة	3.57	.48
	سنوات الخبرة	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	3.54	.50
		10 سنوات فأكثر	3.43	.56
مجتمعة	الجنس	ذكور	3.67	.74
		إناث	3.53	.68
	ملكية المدرسة	حكومية	3.47	.73
		خاصة	3.74	.68
	سنوات الخبرة	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	3.68	.69
		10 سنوات فأكثر	3.51	.74

يُلحظ من جدول (8) وجود فروق ظاهرية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة حول دور معلمي المرحلة الثانوية في لواء قصبة اربد في توجيه طلبتهم لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي من وجهة نظر مديري المدارس، تعزى لمتغيرات (الجنس، ملكية المدرسة، سنوات الخبرة). ولتحديد الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرية، استخدم تحليل التباين الثلاثي متعدد المتغيرات (بدون تفاعل) ((Three-Way MANOVA، باستخدام اختباري (Hotelling's Trace). و(Wilks' Labda)، والجدول (9) يبيّن ذلك.

جدول (9): نتائج تحليل التباين الثلاثي متعدد المتغيرات للتحقق من الدلالة الإحصائية لاثر المتغيرات الديموغرافية في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور معلمي المرحلة الثانوية في توجيه طلبتهم لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي

المتغير	القيمة	Fقيمة	درجة الحرية	درجة حرية الخطأ	الدلالة الإحصائية
الجنس	.016	1.203	5.000	387.000	.307
الخبرة	.956	1.765	10.000	774.000	.063
ملكية المدرسة	.069	5.330	5.000	387.000	.000

أظهرت نتائج اختباري (Hotelling's Trace) و(Wilks' Labda) عدم وجود أثر دال إحصائيًا لمتغيري الجنس والخبرة في تقديرات أفراد عينة الدراسة حول تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور معلمي المرحلة الثانوية في توجيه طلبتهم لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي، في حين يوجد أثر دال إحصائيًا لمتغير ملكية المدرسة في تقديرات أفراد عينة الدراسة حول درجة تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور معلمي المرحلة الثانوية في توجيه طلبتهم لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي في المجالات الثلاثة. ولتحديد الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرية في المجالات الثلاثة منفردة، استخدم تحليل التباين الثلاثي، والجدول (10) يبيّن ذلك.

جدول (10): نتائج تحليل التباين الثلاثي لدلالة الفروق بين الأوساط الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدور معلمي المرحلة الثانوية في توجيه طلبتهم لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي في المجالات الثلاثة وفقًا لمتغيّرات الجنس، وسنوات الخبرة، وملكية المدرسة

المصدر	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	الإحصائي F	الدلالة الإحصائية
الجنس	التوجيه المعرفي	1.533	1	1.533	2.136	.145
	التوجيه القيمي الأخلاقي	2.867	1	2.867	2.976	.085
	التوجيه الاجتماعي	.440	1	.440	1.688	.195
الخبرة	التوجيه المعرفي	4.403	2	2.202	3.067	.048
	التوجيه القيمي الأخلاقي	4.058	2	2.029	2.106	.123
	التوجيه الاجتماعي	.763	2	.381	1.465	.232
ملكية المدرسة	التوجيه المعرفي	8.942	1	8.942	12.457	.000
	التوجيه القيمي الأخلاقي	13.939	1	13.939	14.467	.000
	التوجيه الاجتماعي	1.284	1	1.284	4.929	.027
الخطأ	التوجيه المعرفي	280.663	391	.718		
	التوجيه القيمي الأخلاقي	376.717	391	.963		
	التوجيه الاجتماعي	101.821	391	.260		
الكلي المعدل	التوجيه المعرفي	297.361	395			
	التوجيه القيمي الأخلاقي	399.825	395			
	التوجيه الاجتماعي	104.732	395			

مستوى الدلالة (α=0.05)

يتبيّن من الجدول (10):

- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور معلمي المرحلة الثانوية في توجيه طلبتهم لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي في المجالات الثلاث منفردة.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الأوساط الحسابية في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور معلمي المرحلة الثانوية في توجيه طلبتهم لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي في المجالات الثلاثة منفردة وفقًا لمتغير الخبرة.
- وجود فروق دالة إحصائيًا بين الأوساط الحسابية للمدارس الحكومية والمدارس الخاصة في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور معلمي المرحلة الثانوية في توجيه طلبتهم لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي في المجالات الثلاثة منفردة.

ولتحديد الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرية في المجالات الثلاثة مجتمعة، استخدم تحليل التباين الثلاثي (بدون تفاعل) (Three-Way ANOVA)، والجدول (11) يبيّن ذلك.

جدول (11): نتائج تحليل التباين الثلاثي لدلالة الفروق في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور معلمي المرحلة الثانوية في توجيه طلبتهم لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي في المجالات الخمسة مجتمعة وفقًا للمتغيرات الديموغرافية

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	الإحصائي F	الدلالة الإحصائية
الجنس	1.012	1	1.012	2.035	.154
الخبرة	1.862	2	.931	1.871	.155
ملكية المدرسة	5.688	1	5.688	11.436	.001
الخطأ	194.473	391	.497		
الكلي المعدل	204.117	395			

مستوى الدلالة (α=0.05)

يتبيّن من الجدول (11)

- عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين الوسطين الحسابيين للذكور والإناث في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور معلمي المرحلة الثانوية في توجيه طلبتهم لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي في المجالات الثلاثة مجتمعة.
- عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين الوسطين الحسابيين لتقديرات عينة الدراسة حول درجة ممارسة أفراد عينة الدراسة لدور معلمي المرحلة الثانوية في توجيه طلبتهم لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي في المجالات الثلاثة مجتمعة وفقًا لمتغير الخبرة.
- وجود فرق دال إحصائيًا بين الوسطين الحسابيين للمدارس الحكومية والمدارس الخاصة في تقديراتهم طلبتهم لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي في المجالات الثلاثة مجتمعة، ولصالح المدارس الخاصة.

تفسير النتائج

تفاوتت مستويات الحساسية لتقديرات عينات الدراسة بين الحالات الثلاث بشكل كبير. قد يشير هذا إلى اعتقاد المعلمين بأهمية دور وسائل التواصل الاجتماعي في توجيه الطلبة في المجالات الثلاثة. هذه النتيجة توضح أن وسائل التواصل الاجتماعي حظيت بأعلى مستوى من الاهتمام والتطبيق في التعليم، كما أنها أثرت بشكل إيجابي على أسلوب التعليم والتفاعل مع الطلبة بطرق أكثر تفاعلية وتطوراً، فنحن نعيش في عصر السرعة والتكنولوجيا، والتي أصبحت جزءاً أساسياً من العملية التعليمية.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة عبد الرزاق (٢٠١٣) ودراسة صوديك ويديبيل، موهاندج، التي أظهرت أن وسائل التواصل الاجتماعي كانت فعّالة في العملية التعليمية بدرجة كبيرة. بينما اختلفت هذه النتيجة مع دراسة الموشام ودراسة السيد وزيود (٢٠١٨)، التي أظهرت أن درجة استخدام المعلمين لوسائل التواصل الاجتماعي كانت منخفضة إلى متوسطة، حيث جاء المجال المعرفي في المرتبة الأولى.

وقد تعكس هذه النتائج الفعالية المحلية والفعالية العالية لوسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية، وضرورة استخدامها في التعليم. وأظهرت النتائج أن المجال القيمي جاء في المرتبة الثانية، مما قد يُعزى إلى اعتقاد المعلمين بضرورة توعية الطلبة بالآثار السلبية والدينية لمواقع التواصل الاجتماعي. إذ أن لوسائل التواصل الاجتماعي دور في إبعاد الطلبة عن قيمهم الأخلاقية.

كما أظهرت النتائج أن المجال الاجتماعي جاء في المرتبة الأخيرة. قد تعكس هذه النتيجة اعتقاد المعلمين بضرورة توجيه الطلبة من الناحية الاجتماعية، لما لها من تأثير وأضرار على الأفراد والمجتمع. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة بوهنيك ودين، التي أظهرت أن وسائل التواصل الاجتماعي لها دور كبير في المجال الاجتماعي.

وفي مجال التوجيه المعرفي، جاءت الفقرة "شارك المعلم الطلبة في الأنشطة الأكاديمية من خلال وسائل التواصل الاجتماعي" في المرتبة الأولى. يمكن أن يُعزى ذلك إلى رغبة المعلمين في مساعدة الطلبة في الأنشطة الأكاديمية، وهي فرصة غير متاحة دائمًا داخل المدرسة بسبب ضيق الوقت وانشغال المعلمين بالشرح والتدريس والمهام الكتابية وتصحيح الواجبات. ووسائل التواصل الاجتماعي توفر مرونة الوصول للجميع خارج أوقات الدوام الرسمي، مما يسهل على المعلمين دعم الطلبة.

بينما جاءت الفقرة "استغلال وسائل التواصل الاجتماعي في توفير الشرح للدروس بطريقة جيدة" في المرتبة الثانية. يُعزى ذلك إلى قدرة هذه الوسائل على توصيل المعلومات للطلبة وتمكينهم من مراجعة واستذكار الدروس بعد انتهاء الحصة الصفية، وهذا النوع من المنصات التعليمية يدعم شرح المعلمين داخل الحصة ويساندها.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة بومان (Bowman, 2018) وتاينهارا (Tienhaara, 2016) التي أظهرت فعالية وسائل التواصل الاجتماعي في تعزيز الأنشطة الأكاديمية.

جاءت الفقرة "يحذر المعلم الطلبة من الإدمان على استخدام مواقع التواصل الاجتماعي" بدرجة كبيرة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المعلمين يعرفون أن الطلبة يستخدمون مواقع التواصل الاجتماعي بكثرة ويقضون ساعات طويلة في استخدامها، غالبًا لأغراض التسلية والمتعة وليس للدراسة، مما ينعكس سلبًا على دراستهم ويؤدي إلى تراجع مستواهم التحصيلي.

أما الفقرة "يناقش المعلم موضوعات اجتماعية مع الطلبة وأولياء الأمور من خلال مواقع التواصل الاجتماعي" فقد جاءت بدرجة كبيرة. يمكن تفسير هذه النتيجة بأن المعلمين يلجأون إلى مناقشة القضايا

الاجتماعية عبر وسائل التواصل الاجتماعي نظرًا لضيق الوقت خلال الدوام الرسمي، وعدم تفرغهم للالتقاء بأولياء الأمور والطلبة. استخدام وسائل التواصل الاجتماعي يتيح لهم مناقشة هذه القضايا بشكل فعّال، ويشمل كافة الطلبة وأولياء الأمور.

عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بناءً على الخبرة

أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الأوساط الحسابية لتقديرات أفراد العينة بناءً على متغير الخبرة. يمكن تفسير هذه النتيجة بأن المعلمين، بغض النظر عن خبرتهم، لديهم نفس النظرة نحو أهمية ودور وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية وضرورة دمجها في التعليم. هذا يشير إلى أن البنية المدرسية والمهام التعليمية متشابهة لجميع المعلمين، مما يجعل التوجيه والتوعية جزءًا من مهامهم الأساسية بغض النظر عن مستوى خبرتهم. هذه النتيجة تختلف مع دراسة السيد والزيود (2018) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائيًا بناءً على متغير الخبرة.

عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بناءً على الجنس

أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الأوساط الحسابية لتقديرات أفراد العينة بناءً على متغير الجنس. يمكن تفسير هذه النتيجة بأن كلا الجنسين (الذكور والإناث) يدركون تمامًا مسؤولية تعليم وتوجيه الطلبة، ويعتبرون أنفسهم قدوة لهم بغض النظر عن الجنس. كما أنهم يرون أهمية ودور وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية وتسهيل عملية التعليم. الظروف المدرسية التي يعيشونها متشابهة وتفرض الحاجة إلى استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في التعليم. هذه النتيجة تختلف مع دراسة السيد والزيود (2018) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح الإناث.

وجود فرق دال إحصائيًا بين المدارس الحكومية والخاصة

أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيًا بين الوسطين الحسابيين لتقديرات أفراد العينة لصالح المدارس الخاصة. يمكن تفسير هذه النتيجة بعدة عوامل، منها:

البنية التحتية: المدارس الخاصة عادة ما تكون مجهزة ببنية تحتية أفضل مقارنةً بالمدارس الحكومية. تتضمن هذه البنية التحتية مختبرات حاسوب ونقاط اتصال بشبكة الإنترنت، مما يسهل على المعلمين والطلاب استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية. في المقابل، تفتقر العديد من المدارس الحكومية، وخاصة المستأجرة منها، إلى هذه الإمكانيات.

المسائلة والرقابة: هناك مستوى أعلى من المسائلة والرقابة في المدارس الخاصة. حيث يتلقى المدراء في المدارس الخاصة توجيهات من المشرفين بضرورة دمج وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية. يتم التأكيد على توجيه وتوعية الطلبة حول استخدام هذه الوسائل ومتابعتهم بشكل دقيق.

الخبرة والتدريب: المعلمون في المدارس الخاصة غالبًا ما يكون لديهم خبرة أكبر في مجال استخدام وسائل التواصل الاجتماعي، حيث يخضعون لدورات تدريبية تؤهلهم للتعامل مع هذه الوسائل بشكل فعال.

التوصيات

بناءً على النتائج التي تم الحصول عليها من الدراسة، يمكن اقتراح التوصيات التالية:

1. تعزيز التفاعل الاجتماعي الإيجابي عبر وسائل التواصل الاجتماعي من خلال أنشطة تُعزّز الوعي بأهمية بناء علاقات اجتماعية سليمة ومحترمة عبر الإنترنت.

2. إجراء دراسات ومبادرات لمعرفة الأسباب وراء الفروقات بين القطاع العام والقطاع الخاص، والعمل على تطوير استراتيجيات متكاملة تسهم في تقليل الفجوة بين القطاعين، مع التأكيد على تقديم فرص متساوية للطلاب في كلا النوعين من المدارس.
3. تصميم برامج تدريبية للمعلمين تتناسب مع خصائص واحتياجات كل مدرسة، سواء كانت حكومية أو خاصة، وذلك لضمان تزويدهم بالمهارات اللازمة لتوجيه الطلاب بشكل فعال في استخدام وسائل التواصل الاجتماعي.
4. تشجيع التعاون بين المعلمين وأولياء الأمور لضمان توجيه متكامل ومستدام للطلاب في استخدام وسائل التواصل الاجتماعي بشكل إيجابي وبناء.
5. إجراء دراسات مستمرة لتقييم مدى فعالية التوجيه في استخدام وسائل التواصل الاجتماعي والتأكد من أن هذه الجهود تُحدث تأثيرًا إيجابيًا ومستدامًا على الطلاب.

المراجع العربية

الحربي، محمد حضور تميم. (2015). *أثر ثورة المعلومات على تشكيل الرأي العام في الدول النامية: دراسة حالة الأردن (2011-2015)*. (رسالة ماجستير غير منشورة) معهد بيت الحكمة، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

حسانين، بدرية. (2013). *توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في تعليم العلوم وتعلمها بمراحل التعليم قبل الجامعي. المؤتمر العلمي العربي السابع حول التعليم وثقافة التواصل الاجتماعي*. سوهاج، مصر، 159-220.

حلس، رندة. (2019). *الاضطرابات السلوكية وعلاقتها بأساليب التنشئة الأسرية كما يدركها الأبناء المراهقين من مستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي* (رسالة ماجستير غير منشورة) الجامعة الإسلامية، غزة.

خزاعلة، فاطمة. (2015). *الاتصال وتكنولوجيا التعليم*. عمان: دار أمجد للنشر والتوزيع.

الدليمي، عثمان. (2019). *مواقع التواصل الاجتماعي: نظرة عن قرب*. عمان: دار غيداء للنشر والتوزيع.

السيد، جهاد والزيود، محمد. (2019). تصورات معلمي المرحلة الاساسية العليا في الأردن نحو أهمية استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية التعلمية ، *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 33* (8) 431-426.

الشكيلي علي. (2019). *درجة امتلاك مديري المدارس للنضج الوظيفي في محافظة مسقط وعلاقتها بالفاعلية التنظيمية للمدرسة*. (رسالة ماجستير غير منشورة) عمان، جامعة نزوى.

صالح، محمد (2020). دور الإدارة المدرسية والإشراف التربوي في تفعيل العملية التربوية: المفهوم والواقع وسبل التطوير. *مجلة رواق الحكمة، 7*، 143-162.

الصوافي، عبد الحكيم (2015). *استخدام وسائل التواصل الاجتماعي لدى طلبة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان وعلاقته ببعض المتغيرات*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة نزوى.

عبد العاطي، حماده. (2021). *المواطنة الرقمية في السياق التربوي*. عمان: دار الجنان للنشر والتوزيع.

عبد المنعم، ر. (2016). *المنصات التعليمية: المقررات التعليمية المتاحة عبر الإنترنت*. الأردن: دار المنهل للنشر والتوزيع.

العبيد، إبراهيم. (2015). آثار شبكات التواصل الاجتماعي على طلاب كلية التربية بجامعة القصيم من وجهة نظرهم التوتير نمودجاً ، *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 8* (3) 642–745.

عطوي، جودت (2014). *الإدارة المدرسية الحديثة: مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية*. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

المعيوف، معاذ. (2018). *القيادة الإدارية النظرية والتطبيق*. الرياض: معهد الإدارة العامة للنشر والتوزيع.

وداعة الله، محمد. (2020). *مواقع التواصل الاجتماعي وقضايا الشباب الجامعي*. عمان: دار الخليج للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية

Bowman, H. (2018). *School Administrators' Use of social media with Stakeholders to Build Social Capital* (Doctoral dissertation). The University of Houston-Clear Lake.

Hampton, S. C. (2016). *Social media as a tool to effectively communicate with stakeholders: School administrators and superintendents' perceptions.* The University of Southern Mississippi

Kaplan, A. M., & Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of social media. *Business Horizons, 53* (1), 59-68. https://doi.org/10.1016/j.bushor.2009.09.003

McNamara, K. (2022). *Principals' Perceptions of Social Media and Its Influence on School Climate in Small Northeastern States*. (Doctoral dissertation). Johnson & Wales University.

Sharana, K. (2023). *Role of Social Media In Education*. ttps://www.theasianschool.net/blog/role-of-social-media-in education/

Tienhaara, J. (2016). Washington state school district superintendent use of social media for public relations and communication (Doctoral dissertation, Seattle Pacific University).

Scopus Journal ESLS
No:422949206 ISSN:Uni:I.U.U/00190
UNV CDAC
No: 402165492

الخصخصة وأثرها على الاقتصاد الأردني

إعداد: إلهام محمود العزام طالبة دكتوراة في الاقتصاد والمصارف الإسلامية /كلية الشريعة – جامعة اليرموك

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى استعراض الأدبيات الاقتصادية حول سياسة الخصخصة كأداة من أدوات الإصلاح الاقتصادي، والتعرف على مفهومها والأهداف المتوخاة منها، والأثار المترتبة عليها، مثل الأثار الاقتصادية والأثار الاجتماعية، وتسليط الضوء على شروط وأدوات نجاحها ومشروعيتها. ومن نتائج هذه الدراسة أن الآثار الاقتصادية للخصخصة إيجابية إلى حد كبير، حيث تعد مطلب أساسي من متطلبات الإصلاح الاقتصادي، حيث تبين أن القطاع الخاص أكثر كفاءة على إدارة الملف الاقتصادي، في حين تتفرغ الحكومة إلى رسم السياسات الإستراتيجية مع التركيز على توفير الخدمات الأساسية مثل الأمن والعدالة والتعليم والصحة. وحتى تنجح الخصخصة ويتم الإستفادة القصوى من آثارها الإيجابية مع التقليل من آثارها السلبية يتعين وجود شروط تتهيأ لها وأهمها: تهيئة الرأي العام للقيام بالخصخصة، تهيئة المناخ العام لتنفيذ برنامج الخصخصة، مثل تدني مستويات الفساد، تطوير السوق المالية، والتخفيف من الأثر الاجتماعي للخصخصة.

الكلمات المفتاحية: الخصخصة، القطاع عام، القطاع خاص، اقتصاد السوق.

Abstract

This study aimed to review the economic literature on privatization policy as a tool for economic reform, and to identify its concept, the objectives sought from it, and its implications, such as economic and social effects, and to shed light on the conditions and tools for its success and legitimacy. Among the results of this study is that the economic effects of privatization are largely positive, as it is a basic requirement for economic reform, as it was found that the private sector is more efficient in managing the economic file, while the government devotes itself to formulating strategic policies with a focus on providing basic services such as security. Justice, education and health.

In order for privatization to succeed and to make maximum use of its positive effects while minimizing its negative effects, conditions must be in place for it, the most important of which are: preparing public opinion to carry out privatization, creating the general climate for implementing the privatization program, such as low levels of corruption, developing the financial market, and mitigating the social impact of privatization. Keywords: privatization, public sector, private sector, market economy.

المقدمة

حظيت سياسية الخصخصة منذ تطبيقها في الدول المتقدمة بجدل كبير، بين من يؤيدها من يعارضها بشدة، في الوقت الذي أصبحت تتسابق فيه الدول المتقدمة إلى اقتحام الميدان الأنجح في مجال الاقتصاد سواء كسياسة عامة أو كعملية مؤقتة لتحقيق غايات وأهداف محددة. وعليه جاءت دول متقدمة مثل بريطانيا واليابان لتطبيق برامج الخصخصة بهدف زيادة الإنتاجية وتحسين الأداء والإستغلال الأمثل للموارد الاقتصادية المتاحة، وتحقيق أهداف اقتصادية ذات اهمية كبرى مثل تخفيف الضغوط الاقتصادية على موازنة الدولة، إضافة إلى رفع مستوى الجودة وتطوير نظم المراقبة والحوكمة داخلها، والتوسع في حجم القطاع الخاص ومساهمته في نمو الاقتصاد الوطني.

خلال عقد الثمانينات نهجت الدول النامية سياسات الإصلاح الاقتصادي على ضوء الأزمات الاقتصادية التي شهدها العالم، ومن ضمن هذه السياسات تطبيق برامج الخصخصة الذي تعد أهم ركائز برامج الإصلاح الاقتصادي. بعدها قامت دول مثل أوروبا الشرقية والاتحاد السوفياتي سابقاً بتحويل نظامها الاقتصادي إلى نظام السوق وتطبيق برامج الإصلاح الاقتصادي التي تعد الخصخصة أهم برامجها ومعززاتها.

لم تكن الدول العربية بمعزل عن الأزمات الاقتصادية التي اجتاحت العالم، فقد مرت بمشاكل اقتصادية عظمى مثل العجز في الميزانية، لذى تبنت العديد من الدول مثل الاردن والجزائر ومصر برامج إصلاح اقتصادي كانت الخصخصة أهم أركانها، والتي تعد حلاً فعالاً من الحلول التي قدمها صندوق النقد الدولي للخروج من الازمات الاقتصادية والنهوض بالاقتصاد المحلي.

يقول الاقتصاديين أن الخصخصة بمفهومها العام هي العملية التي يتم من خلالها نقل الخدمات أو الممتلكات من القطاع الحكومي إلى القطاع الخاص، وبناء عليه يتم بيع كافة الأصول التي تملكها الدولة للجهات الخاصة، أو يتم تخفيف وأحيانا إلغاء القيود والإجراءات التي سبق فرضها على المنافسة بين مؤسسات القطاع العام والخاص، ويكون لهذا الإجراء عادة تأثير مباشر على الاقتصاد الحكومي وتحديداً ما يخص العوائد والإيرادات، وبلا شك فإن هذا التأثير سيكون في صالح أي حكومة رشيدة تتطلع إلى مستقبل زاهر.

وبنظره سريعة على الواقع الاقتصادي، نرى أن الخصخصة قد فرضت نفسها وانتشرت بشكل سريع، مما أدى إلى توسع القطاع الخاص على حساب القطاع العام، فهي اليوم تعد سياسة الواقع، مما يتوجب أن ننظر اليها من ناحية شرعية ايضاً.

مشكلة الدراسة واسئلتها

تتجه دول العالم المتقدمة والنامية إلى تفعيل برامج الإصلاح الاقتصادي، ووجدت في الخصخصة الملاذ الآمن حسب رؤية صندوق النقد الدولي، لتطبيق الإصلاح المنشود، وعليه شرعت دول عربية كثيرة ومن بينها الأردن في تطبيق برامج الخصخصة من خلال خصخصة شركات كبرى مثل شركات الكهرباء والمياه والاتصالات، وشركة البوتاس العربية، وشركة مناجم الفوسفات الاردنية وغيرها الكثير، فكانت المحصلة النهائية هي أن التجربة الاردنية أصبحت تؤكد أن الخصخصة وسيلة وليست غاية، وأن نجاحها أو فشلها يعتمد على البيئة التنظيمية، وبنية السوق ودرجة الشفافية والمنافسة والمحاسبة، وثمة أدلة كثيرة على أن التسلسل بالخطوات من البدء بإطار تنظيمي قوي ومن ثم تنظيم السوق في الانتقال الى نموذج الخصخصة الملائم للقطاع، ثم الرقابة على الاداء الذي من شأنه ان يزيد فرص نجاح الخصخصة وادامتها، لكن تبق مخاطرها كبيرة إذا نفذت بغير هذه الشروط، لذلك يجب العناية بالتفاصيل لتقليل مخاطر الفشل.

لذلك جاءت هذه الدراسة للإجابة على الأسئلة التالية:

- ماهي الخصخصة وما هو موقف الرأي العام منها؟
- هل حققت الخصصة الأهداف المنشودة كنوع من أنواع برامج الإصلاح الاقتصادي؟
- ما هي نتائج الخصخصة في الواقع الاردني وهل عملت على رفع الكفاءة الإنتاجية للمشروعات وتعزيز القدرة التنافسية من خلال إزالة التشوهات الاقتصادية؟
- هل عملت الخصخصة على معالجة هدر المال العام وتحفيز الإدخارات المحلية وجذب الإستثمارات الخارجية وهل زادت برامج الخصخصة من الإيرادات الحكومية؟
- ما هو موقف الفكر الإسلامي من برامج الخصخصة؟

أهداف الدراسة

- تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مفهوم الخصخصة، وعلى الدور الذي يقوم به القطاع الحكومي والقطاع الخاص في النشاط الاقتصادي، وماهي الدوافع والأسباب التي تدفع الحكومات إلى التخلي عن جزء أو كل ملكيتها وإدارتها لصالح القطاع الخاص سواء كانوا محليين أو حتى مستثمرين أجانب.
- كما جاءت هذه الدراسة لإلقاء الضوء على موقف الرأي العام من برامج الخصخصة من الناحية الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، وتوضيح أثار الخصخصة في الاقتصاد الأردني.
- وتهدف الدراسة إلى إلقاء الضوء على نتائج الخصخصة من حيث تحقيق الاهداف المرجوة منها مثل زيادة الإنتاجية والإيرادات الحكومية.
- وتهدف هذه الدراسة أيضاً إلى معرفة موقف الفكر الإسلامي من برامج الخصخصة والإصلاح الاقتصادي والأثار المترتبة على ذلك.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في الجمع بين توضيح لمفهوم الخصخصة بشكل عام وإلقاء الضوء على تقارير لجنة التخاصية الصادر عن لجنة التخاصيه في رئاسة الوزراء وبيان الأثار الاقتصادية لبرامج الاصلاح الاقتصادي والتي تعد الخصخصة أهم ركائزها على الاقتصاد الاردني، كما تركز الدراسة على بيان أثر الخصخصة على النمو الاقتصادي ومستويات البطالة بشكل خاص.

فرضية الدراسة

- الفرضية الأولى تفترض الدراسة عدم وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين برامج الخصخصة وبين النمو الاقتصادي عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$).
- الفرضية الثانية عدم وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين يرامج الخصخصة وانخفاض معدلات البطالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$).

الاطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظري

الخصخصة من أهم ركائز برامج الإصلاح الاقتصادي التي تبناها كل من البنك الدولي وصندوق النقد الدولي، لكن تنفيذها ليس بالأمر السهل وتحتاج الى وقت كافٍ، فهي عملية معقدة ولها أبعاد تشريعية وسياسية واقتصادية واجتماعية، لذا وقبل اتخاذ قرار الخصخصة يجب أن ينظر الى الظروف والمتغيرات الوطنية عند وضع استراتيجية وبرنامج الخصخصة، وعليه يجب أولاً التعرف على مفهوم الخصخصة.

مفهوم الخصخصة

في بداية الثمانينات ظهرت كلمة privatization في الادبيات السياسية والاقتصادية، وقد تُرجم إلى اللغة العربية إلى لفظ الخصخصة أو التخاصية، وقد تعدد تعريفها وفقا لتعدد المجالات التي تنفذ هذه الاستراتيجية.

يستخدم **مفهوم الخصخصة** أو التخاصية لأداء معنى تحويل الملكية أو الإدارة العامة الى القطاع الخاص (privatization), أو تحويل شركات القطاع العام إلى قطاع خاص، وذلك بهدف تحسين الإنتاج وتشغيل أكبر قدر من الأيدي العاملة، لتطوير الإنتاج وتحسينه (عمر، 2008).

وورد في تعريف الخصخصة أنها إحدى أدوات السياسة الاقتصادية التي تقضي بتحويل الملكية أو التحكم بالموجودات المستخدمة لتسليم السلع وتقديم الخدمات من القطاع العام إلى القطاع الخاص (شحادة،2002).

وقد يستعمل المفهوم للإشارة إلى الإجراءات التي تتخذها الحكومة لزيادة دور القطاع الخاص في النشاط الاقتصادي، لذا اتخذت دول مثل مصر والاردن وتونس إجراءات للإنتقال من اقتصاد يخضع لسيطرة الحكومة إلى اقتصاد يخضع ويعتمد على السوق، فالخصخصة هي مجموعة السياسات المتكاملة التي تستهدف للتحول بشكل جزئي أو كلي لمؤسسات انتاجية او خدمية تملكها الدولة إلى القطاع الخاص، لتفعيل آليات السوق وتحقيق الميزات التنافسية، والاستفادة من مبادرات القطاع الخاص، من اجل تحقيق التنمية الاقتصادية والعدالة الاجتماعية (ثابت،2004).

تتعد الرؤى التي من خلالها يمكن تفسير سياسة الخصخصة وتختلف باختلاف الدول التي نهجت هذه السياسة، ففي الدول المتقدمة تعتبر الخصخصة ضرورة وظيفية وحاجة مجتمعية لبلدان بلغت مرحلة معينة من التنمية الاقتصادية، فالتفسير الوظيفي للخصخصة هو حل عملي لعدد من المشكلات التي ظهرت في الدول الصناعية المتقدمة مثل تراجع الاستثمارات وارتفاع البطالة فجاءت وظيفة الخصخصة من أجل رفع الكفاءة الاقتصادية وزيادة التنافسية وتوسيع قاعدة الملكية. وقد يختلف الأمر في الدول النامية حيث فرض عليها تطبيق برامج الإصلاح الاقتصادي للخروج من أزمة الديون واستعادة النمو الاقتصادي بعدما تعثر الكثير من اقتصاديات العديد من الدول، والتي خضعت لهيمنة الرأسمالية، وهكذا تكون دخلت في دائرة التبعية للدول الكبرى التي أصبحت تدير الاقتصاد العالمي.

في خضم الحديث عن الخصخصة، وجب أيضا التطرق إلى مفهوم اقتصاد السوق والاقتصاد المختلط، لتحقيق فهم أعمق لموضوع الدراسة.

اقتصاد السوق

يشير هذا المصطلح إلى النظام الاقتصادي الذي يعتمد على مؤشرات الأسعار في اتخاذ قرارات الاستثمار والإنتاج والتوزيع التي تخلقها قوى العرض والطلب. يُعد وجود أسواق عناصر الإنتاج إحدى أبرز سمات اقتصاد السوق، وتلعب تلك الأسواق دورًا رئيسًا في تخصيص السلعة الرأسمالية وعوامل الإنتاج. تتدرج اقتصادات السوق من الأقل تنظيمًا، كالسوق الحر وأنظمة الاقتصاد القائمة على مبدأ عدم التدخل، حيث ينحصر نشاط الدولة في توفير السلع العامة والخدمات العمومية وحماية الملكية الخاصة، إلى نماذج قائمة على التدخل الاقتصادي حيث تلعب الحكومة دورًا نشطًا في تصحيح إخفاقات السوق ودعم الرعاية الاجتماعية. يمتاز الاقتصاد الموجه من طرف الدولة بدور الدولة التوجيهي في قيادة النمو الكلي للسوق عبر تنمية وتطوير السياسة الصناعية أو التخطيط التأشيري مثلًا –توجّه الاقتصاد لكنها لا تحل محل التخطيط الاقتصادي– وهو نموذج من الاقتصاد يُشار إليه أحيانًا بالاقتصاد المختلط.

ومن أبرز خصائص السوق، التنافس بين مزويدي السلع والخدمات الذي بدوره يدفع إلى زيادة جودة الإنتاج وتخفيض الثمن، أما تدني وقلة التنافس بوجود منتج واحد أو عدد قليل من المنتجين يدفع نحو تحقيق الربح عن طريق زيادة السعر وليس تحسين السلعه أو الخدمة.

الاقتصاد المختلط

وللاقتصاد المختلط مفهومان:

اولاً :المفهوم السياسي للاقتصاد المختلط الذي يشير إلى درجة تدخل الدولة في اقتصاد السوق، إذ يصور الدولة على أنها تتدخل في السوق على افتراض أن السوق هو الآلية الطبيعية لتخصيص الموارد ويقتصر التعريف السياسي على الاقتصاد الرأسمالي ويستبعد الامتداد للأنظمة غير الرأسمالية، إذ يهتم بالسياسة العامة ونفوذ الدولة في السوق.

ثانياً: المفهوم غير السياسي للاقتصاد المختلط والذي يشير إلى خلط الملكية العامة والخاصة للمؤسسات في الاقتصاد ولا يهتم بالأشكال السياسية والسياسة العامة.

وفيما يتعلق بموضوع الدراسة **(الخصخصة)** فقد أدى الصراع الإيديولوجي بين الفكر الرأسمالي والفكر الماركسي في أواخر القرن التاسع عشر، والذي تطور إلى صراع فعلي بين الرأسمالية والإشتراكية خلال القرن العشرين، إلى إعطاء تفسير واضح لمفهوم القطاع العام والقطاع الخاص، فاعتبر الفكر الماركسي أن ملكية القطاع العام لوسائل الإنتاج تمثل قمة التحرر الإنساني من قيود التبعية لأصحاب رؤوس الأموال. في المقابل اعتبر الفكر الرأسمالي أن الملكية الخاصة والسوق الحر يمثلان قمة الحرية للإنسان، حيث يمتلك كل إنسان إنتاج ما تصنعه يداه وتقوم آلية السوق بتوزيع الموارد بين المنتجين "اليد الخفية" وبشكل مثالي لتصل إلى المستهلك.

وتقوم سياسات وإجراءات الخصخصة بمعناها الدقيق على تطبيق النظرية الاقتصادية الليبرالية القائمة على أن النشاط الاقتصادي يكون عند حده الأقصى من الكفاءة حين تسود المنافسة التامة، أي يكون الاقتصاد في حالة التوازن التنافسي الذي تنظمه آلية السعر. وعليه ليست سياسة الخصخصة إلا جانباً من السياسية الليبرالية التي تسعى إلى تحرير الأسوق جميعها وتحقيق كفاءة الاداء الاقتصادي من خلال تحقيق شروط التنافس الحر.

وعندما يتم التساؤل لماذا الخصخصة؟ نقول أن هناك العديد من الدوافع والأسباب التي تقف وراء اتخاذ قرار الخصخصة ولعل أبرزها:

- وجود حماس قوي ورغبة حقيقة من الحكومة لإنهاء مهامها والتزاماتها في أنشطة معينة.
- تلجأ الحكومات للخصخصة عند التضارب الخطير أو التأثير السلبي على أسعار الأسهم؛ حيث تحتاج العديد من الشركات إلى إعادة بناء هيكلي ومالي لعملياتها لإنقاذ الأسهم.
- تتعاظم الحاجة للخصخصة عند وجود عرضٍ مغري للدخول في الشراكات أو شراء أسهم مؤسسات القطاع الخاص أو حتمية الإندماج المؤسسي.

وفيما يخص الطريقة التي تتم فيها الخصخصة وماهي سبل تطبيقها، فمهما اختلفت أشكال ومظاهر الخصخصة باختلاف الدول واختلاف توجهات الحكومات وأهدافها وتطلعاتها، ومدى تقبل الرأي العام الداخلي أشكال وأساليب الخصخصة مثل:

1. الخصخصة الكاملة وهو بيع الأصل للقطاع الخاص الداخلي أو الخارجي مثل قطاع الإتصالات.
2. خصخصة العمليات ويقصد بها تخلي الحكومة عن بعض الوظائف والأنشطة للقطاع الخاص بهدف رفع الكفاءة الاقتصادية لإدارة الاموال داخل الدولة.

3. الخصخصة بطريقة الامتيازات وهو قيام القطاع الخاص بإدارة خدمة عامة مثل قطاع النقل.
4. نظام العقود (عقود الإدارة – عقود الايجار) ويعني السماح للقطاع الخاص باستثمار الموارد المملوكة للقطاع الحكومي.
5. البيع الجزئي للأسهم أو الحصص والذي تتطلبها المرحلة الانتقالية للخصخصة.
6. خصخصة الاكتئاب وتعني طرح اسهم شركة للبيع إلى العاملين في المؤسسة وإدارتها.
7. لبيع الكلي المباشر، وهو الشكل الأشهر في عمليات الخصخصة ويتم عن طريق أو المزادات العلنية في الأسواق المالية، كما يمكن أن يتم البيع أحياناً مقابل الديون الخارجية للدولة.

المتطلبات الأساسية لنجاح الخصخصة

يتطلب إنجاح سياسة الخصخصة توافر عدة شروط وتتضمن

- الإفصاح عن الوضع المالي للشركات المراد خصخصتها.
- الشفافية يعني الإتفاق على أساليب الخصخصة والإعلان منذ البداية وتحديد الجهات المختصة بتطبيق هذه الأساليب والمعايير المطبقة في الإختيار والتفاوض، بالإضافة إلى العلنية والبعد عن الغموض والسرية في الطرق والأساليب يعطي برامج الخصخصة المساندة المطلوبة بين أجهزة الإعلام والرأي العام.

2.2 الدراسات السابقة

يوجد العديد من الدراسات العالمية عن تطبيق برامج الخصخصة في بلدانهم وسبل نجاحها في إنعاش الاقتصاد لديهم ومن هذه الدراسات :

ناقش Dieter (1991) كل من النهج الإيجابية والرفاهية الاقتصادية للتعامل مع المشاكل المعقدة للإنتقال من الملكية العامة إلى الملكية الخاصة مثل توقع زيادة الكفاءة والتنظيم، كما أشار إلى دور النقابات العمالية في عملية الخصخصة.

وأشار كل من Robert W & Poole,Jr (1996) في كتابهم The Privatization Process A Worldwide Perspective أن الحكومات في جميع أنحاء العالم تقوم بتقليص حجمها وإعادة هيكلتها، وان المصطلح الأكثر شيوعا لوصف عملية نقل الاصول والوظائف من القطاع العام الى الخاص هو الخصخصة.
حيث أظهرت دراستهم إلى أنه تم بيع ما قيمته 80 مليار دولار من الشركات المملوكة لدولة الولايات المتحدة إلى المستثمرين في جميع انحاء العالم وبذلك يصل إجمالي ما بيع في السنوات العشر الأخيرة إلى نحو 468 مليار دولار.

أضاف كل من Bortolottu & Siniscalco(2004) أن بريطانيا شرعت في أول برنامج خصخصة واسع النطاق في آواخر سبعينات القرن العشرين، حيث لم تكن نظريات الخصخصة تطورت بعد، وكان السبب في الشروع بها هو عدم الرضا عن أداء قطاع الشركات المملوكة للدولة والحاجة الى تسوية المالية العامة.

وفي دراسة ل Estrin & pelletier (2018) استعرضوا الادلة التجريبية حول الخصخصة في البلدان النامية، مع التركيز بشكل خاص على الأثار التوزيعية للخصخصة، حيث أشاروا أيضاً إلى أنه لم تعد الملكية الخاصة وحدها قادرة على توليد مكاسب اقتصادية، بل أنه يجب توفر شروط مثل البنية التحتية التنظيمية المناسبة، وتحقيق اصلاحات جيدة وتنفيذ سياسات تكميلية والإهتمام بالفقر والأثار الاجتماعية لتحقيق أثر إيجابي وهذه الشروط يصعب تحقيقها في البلدان النامية.

واخيراً اضاف Xoliqulova(2022) في دراسة له عن أثر برامج الخصخصة في اوزبكستان والمشاكل التي واجهتها ونتائج العمل المستمر لمعالجتها، حيث تم إنشاء نظام من المؤسسات لإدارة املاك الدولة وتحويلها إلى أشكال أخرى من الملكية كطريق للإصلاح الاقتصادي.

يرى "Badushiba "مدير البنك المركزي الإيطالي أن الخصخصة "هي سياسة ومرحلة من سياسات التحرر الاقتصادي، تعمل على تحويل المشروعات العامة إلى مشروعات خاصة، باستخدام العديد من الأساليب المتاحة والملائمة". وبالمقابل عرف البنك الدولي الخصخصة على انها "الزيادة في مشاركة القطاع الخاص في إدارة وملكية الأنشطة والأصول التي تسيطر عليها الحكومة وتملكها"(لطفي 2010، حبش 2011).

وما يميز هذه الدراسة عن غيرها أنها تتطرق إلى الأثار الاقتصادية والاجتماعية على المجتمع الاردني، وهل كان هناك أثر على متغيرات الدراسة (النمو الاقتصادي، مستويات البطالة).

الخصخصة في الاردن

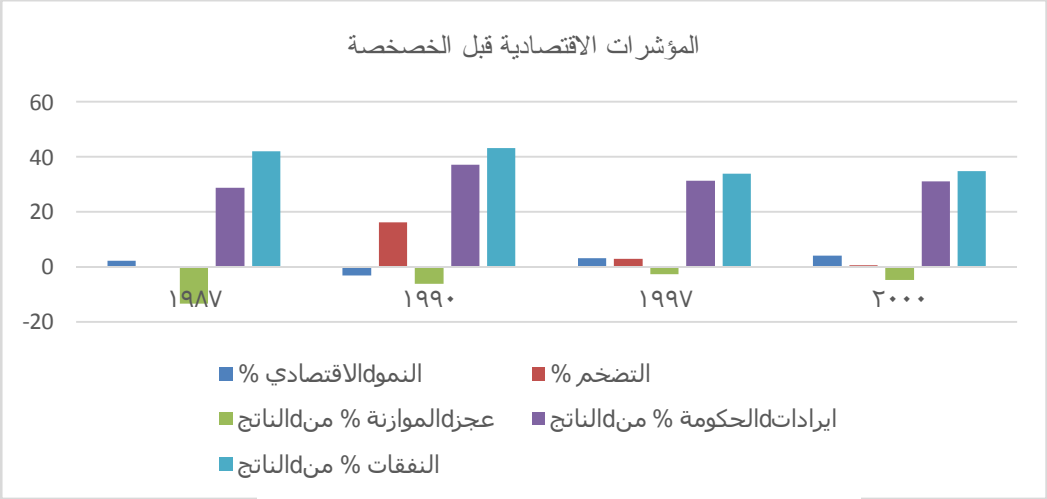
الخصخصة في الاقتصاد الأردني

شهد الأردن في خمسينات القرن الماضي إنشاء عدد من شركات القطاع الخاص، منها شركات الفوسفات وشركة الطيران وشركة النقل (شركة باصات عمان) وشركة الكهرباء الاردنية وغيرها، لكن محدودية إمكانيات القطاع الخاص والأوضاع السياسية آنذاك استدعت تدخل الدولة بشكل كبير في النظام الاقتصادي من اجل توفير الخدمات العامة للمجتمع، وفي الستينات قامت الحكومة بالإستحواذ على عدد من الشركات الإستراتيجية مثل شركة الإسمنت ومصفاة البترول، واستمرت الحكومة ببسط نفوذها بشكل أكبر خاصة بعد تدفق المساعدات من الخارج مع ارتفاع اسعار النفط العالمية والتي كانت تسمى(طفرة النفط 1973-1979).

وبالثمانينات وقع الاردن بأزمة اقتصادية وكان من أهم أسبابها تفاقم مستويات الانفاق العام بحجم أكبر من موارده ومقوماته المحلية، وتراجع حوالات العاملين في الخارج ونقص حجم طلب الاسواق الخليجية على الصادرات الاردنية، وهذا بدوره أثر سلباً على ميزان المدفوعات والاحتياطي من العملات الأجنبية، ولم تفلح المساعدات الخارجية بتغطية هذه النفقات التي كانت تعتبر من أعلى النسب على مستوى دول العالم في تلك الفترة، وتفاقم الوضع الاقتصادي بعد تراجع قيمة الدينار الاردني أمام الدولار بعد ازمة 1988، وبعد سنوات من الأزمة وعجز الموازنة وعجز الحساب الجاري، أصبحت الاردن بحاجة الى مجموعة من الاصلاحات الاقتصادية خاصة بعد تداعيات حرب الخليج 1990 (رئاسة الوزراء،2014).

ودفع التراجع في المؤشرات الاقتصادية الأردن بعد عام 1994 إلى توقيع اتفاقية مع البنك الدولي سميت بملحق التسهيلات التمويلية، وتنص هذه الإتفاقية على تبني الأردن لحزمة من الإصلاحات والسياسات لمعالجة الإختلالات الهيكلية التي يعاني منها الاقتصاد الأردني وتعزيز فرص النمو الاقتصادي على المدى البعيد. والجدول (1) والشكل (1) يوضحان بعض المؤشرات الاقتصادية قبل سياسة الخصخصة.

المؤشر%	1987	1990	1997	2000
النمو الاقتصادي	2.3	-3	3.3	4.1
التضخم	-0.2	16.2	3	0.7
عجز الموازنة من الناتج	-13.4	-6.2	-2.5	-4.7
ايرادات الحكومة من الناتج	28.8	37.2	31.5	31.1
النفقات من الناتج	42.2	43.4	34	34.8
الاحتياطات من العملة الاجنبية /مليون دينار	413	848	2200	3331



الشكل (1) من إعداد الباحثة

وفي سنة 1996 أدرجت سياسة الخصخصة كمكون أساسي لبرنامج الإصلاح الاقتصادي، وفي عام 1998 بدأ الأردن برنامج الخصخصة في إطار خطة لإعادة هيكلة الاقتصاد وتحقيق استقرار مالي ونقدي. ويليه في عام 1999 أقرت الحكومة قانون التخاصية والذي يتضمن مبررات لسلوك هذا النهج من الإصلاح الاقتصادي وفق المادة 3 من قانون التخاصية الاردني رقم 25 لسنة 2000 وهي :

1. رفع كفاءة المشاريع الاقتصادية وزيادة قدرتها الانتاجية والتنافسية.
2. الإسهام في تشجيع الاستثمارات المحلية والعربية والدولية وتوفير مناخ استثماري جاذب.
3. تحفيز الإدخارات الخاصة وتوجيهها نحو الإستثمار تعزيزاً لسوق رأس المال المحلي.
4. تخفيف العبء المالي على خزينة الدولة.
5. إدارة المشاريع الاقتصادية بأساليب حديثة واستخدام تقنية متطورة بهدف تمكين المشاريع من إيجاد أسواق مستقرة وقدرتها على المنافسة في الأسواق العالمية.

أساليب التخاصية

ومن أهم الأساليب المتبعه في تنفيذ برامج التخاصية وكما نص عليه القانون الاردني المادة رقم25:

- تحويل ملكية المشروعات العامة إلى خاصة كلياً أو جزئياً مثل شركة الإتصالات .
- اتفاقيات الإمتياز وحقوق الإنتفاع مثل مطار الملكة علياء الدولي .
- عقود التأجير مع الحفاظ على الملكية الحكومية مثل السوق الحرة .
- عقود الإدارة مع الإبقاء على الملكية الحكومية مثل شركة مياهنا.
- البناء والتشغيل وإعادة الملكية B.O.T .(وهو من الأنظمة الحديثة التي تعتمدها الدول لتنفيذ المشاريع الضخمة في البنية التحتية وغيرها، حيث يُمنح إمتياز لبناء مشروع معين وتنفيذه وتشغيلة لشركة متخصصة، بعد أن تكون الدولة قد قررت خطوطه العريضه وأهدافه (علال.2020).

كما يوجد أنظمة أخرى مثل نظام (B.O.O) ويعني البناء / التملك / التشغيل بدون تعهد بالتحويل إلى الحكومة، نظام (B.O.O.T) ويعني أن المستثمر يمتلك المشروع لفترة معينة ثم يتم تحويله للحكومة، ونظام (B.T.O) ويعني البناء/ التحويل والتشغيل، ويوجد أنظمة كثيرة على نفس السياق

(B.O.R /B.R.T/B.L.T/D.B.F.O.....)، أن مثل هذه العقود تسمح للقطاع الخاص بتطـوير المرافـق ومشروعات البنية التحتية حيث يأخذ على عاتقه التصميم والبناء والتشغيل(تقرير التخاصية،2014).

بعد أن رافق لغط وشكوك حول آليات تنفيذ برامج التخاصية، قامت الحكومة بتشكيل لجنة تابعة لرئاسـة الوزراء فيعام 2014 برئاسة دولة الدكتور عمر الرزاز لتقييم أثر الخصخصة على الاقتصـاد الـوطني، ويعـد تقرير هذه اللجنة هو آخر تقرير تم إصداره والذي قام بالقاء الضوء على القطاعات التي تم خصخصتها، وعلـى الأثار المترتبة على مشروع التخاصية سواء على المنشأة أو العاملين أو الاقتصاد ككل، ومن أبـرز المشـاريع التي تم خصخصتها (قطاع التعدين، قطاع النقل الجوي، قطاع الإتصالات، قطـاع الكهربـاء، قطـاع الإدارة والتشغيل). وتم القاء الضوء على نقاط القوة والضعف في عمليات الخصخصة التي تمت في الاردن، حيث اقـر التقرير سلامة وقانونية غالبية الاجراءات بإستثناء بعض الشركات.

ومؤخراً تم إنشاء وحدة الشراكة بـين القطـاع العـام والقطـاع الخـاص تحـت مـا يسـمى P.P.P (Public–Private partnership) ويمثل هذا النوع من الشراكة عادة تمويلاً خاصاً للمشروعات والخـدمات الحكومية مباشرة، ثم أخذ الضرائب من دافعي الضرائب أو المستخدمين بموجب عقد الشراكة.

بالنسبة للعوائد فلا يوجد مقارنة ما بين ما كانت تتقاضاه الخزينة قبل التخاصية وبعدها، فعوائد الإتصالات وحدها بلغت عشرة أضعاف عما كانت عليه قبل التخاصـية، وأعـداد العـاملين ارتفعـت لعشـرات الآلاف، والاستثمارات الإجماليّة أصبحت تتجاوز الـ400 مليون دولار على أقل تقدير، والأمر لا يختلف بالنسبة للمطار الذي كانت الحكومة في السابق تقدم دعما له يقترب من 18 مليون دينار سنوياً، فـي حـين أن الخزينـة الآن تتقاضى أكثر من2.55 مليار دينار بمساهمة تقدر 8.9% من الناتج المحلي الإجمـالي، ولا تتحمـل أي كلـف تشغيلية أو استثمارية لكامل مشروع المطار الذي تديره وتشغله مجموعة اسـتثمارية فرنسـية ينتهـي عقـدها التشغيلي في العام 2032.

كذلك الأمر بالنسبة لوضع الحكومة في شركات التعدين وغيرها من الشركات التي مـا زالـت الحكومـة تحتفظ بحصص استراتيجية بالشراكة مع مستثمرين أجانب، وعوائد الخزينة كبيرة من تلك المسـاهمات إضـافة لرسوم التعدين والضرائب المختلفة والرسوم الجمركية، فالبوتاس على سبيل المثال تورد للخزينـة مـا يقـارب الـ112 مليون دينار ما بين توزيعات أرباح وضرائب ورسوم، وهو أضعاف ما كانت تتقاضاه الخزينـة قبـل خصخصتها. وإذا امعنا النظر أكثر في الوضع المالي لبعض الشركات قبل وبعد الخصخصة لوجدنا الفرق على إيرادات الدولة واضحة فمثلاً:

اولاً: قطاع الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات

كانت شركة الاتصالات الأردنية تعاني من ضعف واضح في الاداء، ولم تكن قادرة على تلبية المتطلبـات المتنامية للعملاء، وكان نطاق إنتشارها محدوداً، وكانت تغطي 60 خط /1000 من السكان، وهي نسـبة قليلـة جداً، كما يتطلب الحصول على خط هاتف الإنتظار سنوات، بالإضافة إلى سوء في نوعية الخدمـة، عـدا عـن إرتفاع تكلفة الإتصال خاصة الدولية منها، وهذا حمل الاقتصاد كلفاً عالية، وبناءاً عليه تم خصخصـة الشـركة على أربع مراحل منذ عام 2000 حتى عام 2008 لصالح شركة فرانس تيليكوم ومجموعة مسـتثمرين بقيمـة سوقية لامست المليار دينار، ويعد قطاع الاتصالات من أنجح القطاعات التي تم خصخصتها، وتعد مـن أسـرع القطاعات نمواً في الاقتصاد الأردني، حيث تساهم بنسبة9.8 % من إجمالي الناتج المحلـي الإجمـالي بإسـعار الاساس، ومعدل نمو 3.4% وإيرادات سنوية تتجاوز 2.3 مليار دولار، وتوظف بشكل مباشـر حـوالي 24.7 الف موظف(تقرير البنك المركزي،2022).

وتشير إحدى الدراسات إلى وجود أثر المباشر وغير مباشر لقطاع الاتصالات على القطاعات الأخرى، وهذا ما يعرف بالترابطات الأمامية والخلفية(forward and backward linkages) حيث يساهم هذا القطاع بنسبة 7.7% في انتاجية قطاع الصناعات التحويلية، ويساهم بنحو 22%من إنتاجية قطاع التعليم، و41.6% من انتاجية قطاع الخدمات المالية الوسيطة. لكن استمرار الحكومة في بيع كامل أسهمها في شركة الاتصالات الأردنية بعد تخاصيتها يعد خطأ إستراتيجي حكومي ليس له علاقة بالخصخصة، بقدر ما هو رغبة حكومي في توفير مخصصات مالية لتمويل نفقاتها المتزايدة.

ثانياً: قطاع التعدين الصناعات الاستخراجية والتحويلية (الاسمنت، البوتاس، الفوسفات)

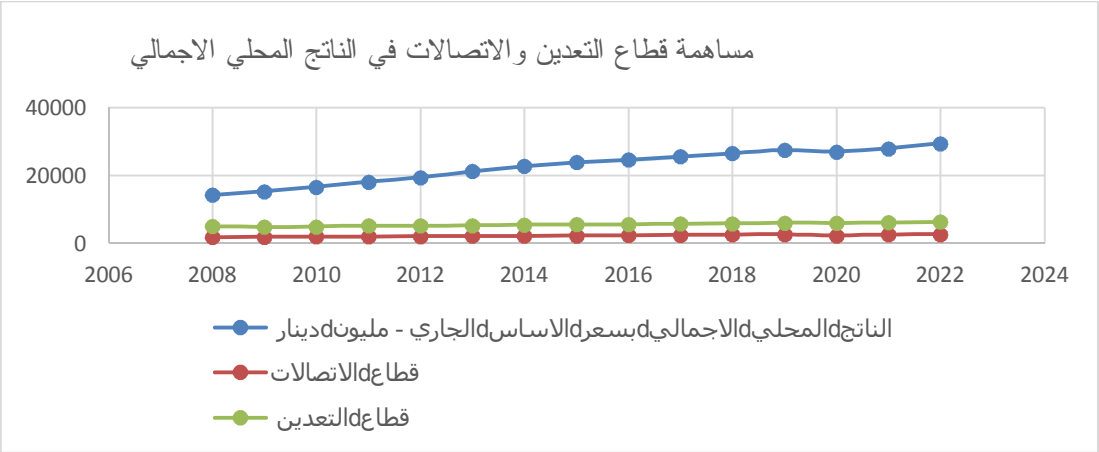
يعد قطاع التعدين أحد أكبر القطاعات الصناعية وتشكل الفوسفات والبوتاس أهم الموارد الطبيعية في الأردن، وعلى الرغم من هذه الشركات كانت تغطي نفقاتها في معظم السنوات، إلا أنها كانت عاجزة عن دفع الفوائد السنوية التي كانت تقدر 90 مليون دولار مما حمل الشركات مديونية ضمنية بنسبة ملكيتها، وبلغت خسائر شركة البوتاس 56 مليون دينار في عام 2003 وهو العام الذي تم فيه خصخصتها بسبب أطفاء ديونها السابقة، وشركة الفوسفات تم خصخصتها في عام 2006 بنسبة استحواذ بلغت 75% لصالح شركة بروناي التي حققت أرباح قياسية خلال سنتين تتجاوز أرباحها على مدى سنوات الشركة قبل الخصخصة مع انخفاض مديونيتها إلى النصف خلال سنة من بيعها، أما شركة الاسمنت فتم خصخصتها عام 2008 لصالح شركة لافارج بنسبة استحواذ بلغت 51%(رئاسة الوزراء،2014).

في حين بلغت مساهمة قطاع التعدين 9.5% من الناتج المحلي الإجمالي، وقيمة صادرات بلغت 30.4% من حجم الصادرات الوطنية، مع تشغيل 10 الاف شخص، وبلغت ايرادات القطاع 3.11 مليار دينار وبلغت ايرادات الصناعات التحويلية 1.94 مليار دينار والصناعات التحويلية بلغت 1.16 مليار دينار. إن الخصخصة في الاردن كانت ومازالت محل جدل، خاصة حول نقطة الرفض لتنازل الحكومة عن كامل اسهمها في الشركات، وانسحاب الحكومة من النشاط الاقتصادي، أو حول سعر البيع(وكالة الأنباء الاردنية،2019).

نلاحظ في الجدول رقم (2) والشكل رقم (2) مدى مساهمة كل من قطاع التعدين وقطاع الإتصالات في الناتج المحلي الإجمالي من عام 2008 –2022.

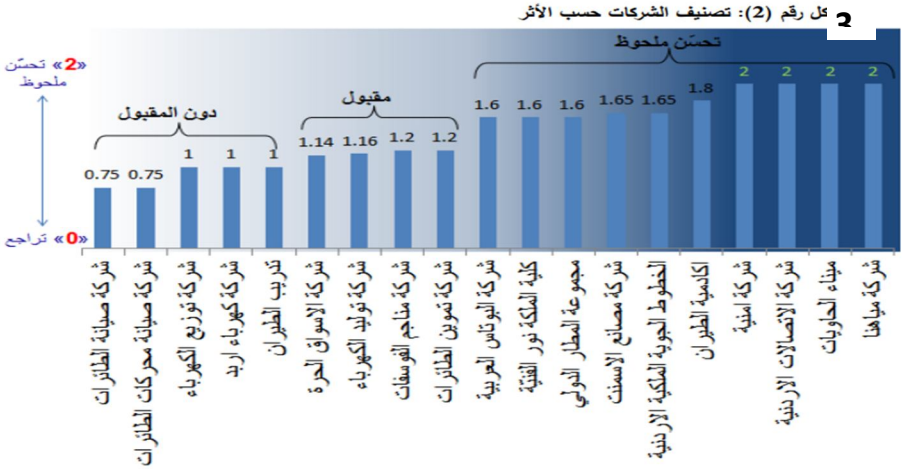
سنة	الناتج المحلي الاجمالي بسعر الاساس الجاري – مليون دينار	قطاع الاتصالات	قطاع التعدين
2008	14264.5	1876.61274	5066.365
2009	15331.6	1909.316403	4815.077
2010	16640.6	1993.872567	4982.78
2011	18176.4	2059.792293	5237.828
2012	19475.1	2142.519649	5253.366
2013	21250.2	2226.475447	5297.363
2014	22724.4	2263.550373	5488.415
2015	23858.2	2329.552643	5616.781
2016	24678.6	2396.514393	5613.629
2017	25570.8	2500.43566	5839.429
2018	26548.8	2622.337467	5923.96
2019	27474.7	2690.1849	6074.167
2020	27024.5	2360.8742	6014.407
2021	27956.8	2616.3358	6163.986
2022	29424.2	2704.561712	6366.243

(الجدول (2)البنك المركزي الأردني،2023)



من إعداد الباحثة

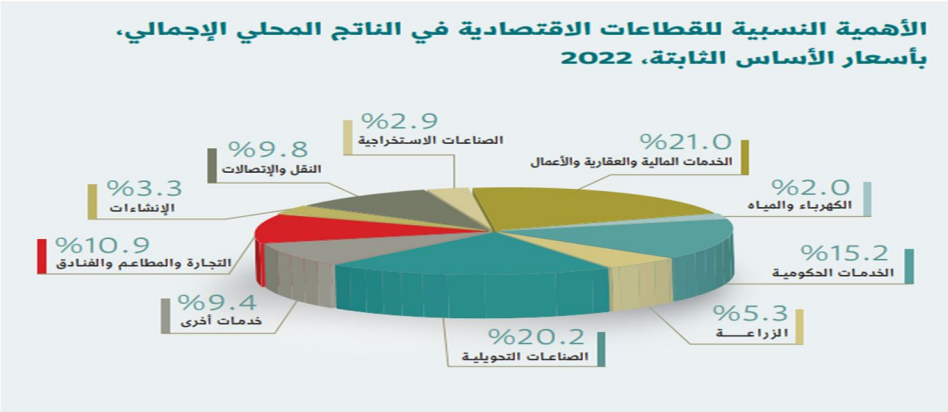
ومن الجدير بالذكر ان بعض المشروعات التي تم خصخصتها قد تم إعادة هيكلتها إداريا وماليا ً من أجل تهيئتها للخصخصة، وبالنظر للأثر الاقتصادي والاجتماعي للشركات التي تم خصخصتها حسب تقرير لجنة التخاصية فهناك شركات كان لها تحسن ملحوظ في ادائها وشركات كان أثرها مقبول وشركات كانت دون المقبول الشكل(3).



(لجنة التخاصية،2014)

نستنتج مما سبق ارتفاع مساهمة كل من قطاع الإتصالات وقطاع التعدين في الناتج المحلي الإجمالي، وإن من المبررات الأساسية والتي دعت الحكومة الأردنية إلى تبني ساسة الخصخصة كجزء من برنامج الإصلاح الاقتصادي هو التخفيف من أعباء الخزينة، ووقف الدعم للمشاريع المتعثرة وتشجيع الاستثمار المحلي والخارجي علاوة على توفير مناخ إستثماري جاذب، مما يسهم بأثار إيجابية على مؤشرات الاقتصادية الكلية، فقد ترتب على تطبيق الخصخصة إلى ارتفاع مساهمة القطاع الخاص في إجمالي في تكوين رأس المال الثابت، وارتفعت مساهمة القطاع الخاص في الناتج المحلي الإجمالي من 72.3% عام 1995 إلى 84.8% عام 2022 (البنك المركزي،2022).

الشكل(3)



البنك المركزي،2022

الخصخصة في نظر الإسلام

تعد الخصخصة جزء من موضوع واسع يتعلق بوظائف الدولة في المجتمع، فالخصخصة تتعلق بالجانب الاقتصادي، وهنالك جدل حول شرعيتها، منهم من نادي إلى وجوب أن تفرض الدولة هيمنتها على الجانب الاقتصادي، وتهميش دور القطاع الخاص، وهذا يتوافق مع الفكر الإشتراكي، الذي يعتبر الثروة ملكاً للجميع، فالخصخصة تتناقض مع النظام الإشتراكي، ومنهم من اعتبرها تهميش لدور الدولة وانسحابها من التدخل الاقتصادي، وهذا يتوافق مع الفكر الرأسمالي، وعلية تعتبر الخصخصة وليدة النظام الرأسمالي، ومنهم من ينظر لها على أنها إعادة هيكلة لدور الحكومة في الجانب الاقتصادي، فالنظام الإسلامي يقر جميع أشكال الملكية العامة والخاصة، فالإسلام ينظر إلى سياسة الخصخصة على أنها تحول مقبول لسياسة اقتصادية في إطار الشريعة الإسلامية وعلى أسس محددة وبشكل لا يتعارض مع مبادئه، فالخصخصة في النظام الإسلامي الاقتصادي لا تعتبر مرفوضة رفضاً قطعياً، لكنها مقبولة ضمن عدة شروط.(إبراهيم،2011) أهمها:

- إعتبار المال وسيلة وليس غاية، وأن المال الذي ينبغي تأمينه يجب أن يعود بالنفع على المجتمع.
- تحديد الكيف، فقد نهى الإسلام عن بعض المعاملات التي تكون مضرة للمجتمع وتحديد الكيف الذي يتضمن تحديد الكم ومثاله تحريم الربا.
- تحديد ضريبة ثابتة وضريبة على الشركات التي تم خصخصتها متحركة لتأمين النفقات العامة في المجتمع.

فالإسلام يقر الملكية الخاصة مع استمرار قوامته على اداء القطاع الخاص، ووضع الضوابط الشرعية للنشاط الاقتصادي، ومراقبة تنفيذ الأحكام الشرعية.

وفيما يتعلق بالأردن فقد تم إصدار قانون صكوك التمويل الإسلامي رقم 2012/30 لتفعيل الشراكة بين القطاع العام والقطاع الخاص بموجب تمويل مشاريع حكومية من خلال صكوك اسلامية ويشترط القانون على وجود وثائق متساوية القيمة تمثل حصصا شائعة في ملكية المشروع تصدر بأسماء مالكيها مقابل ما يقدمون من اموال لتنفيذ المشروع واستغلاله وتحقيق العائد لمدة تحدد في نشرة الاصدار وفق مبادئ الشريعة الاسلامية واحكامها.

النتائج والتوصيات

النتائج

منذ نهاية سبعينيات القرن العشرين انتشرت سياسة التخاصية في اغلب دول العالم، وتبنت الحكومة الأردنية سياسة الخصخصة منذ أواخر عام 1996 بصفتها جزءاً من سياسة الإصلاح الاقتصادي، المدعومة من صندوق النقد الدولي. وذلك لتحقيق عدد من الاهداف الاقتصادية أهمها رفع كفاءة المشروعات المختلفة، وتحسين وتوسيع القاعدة الإنتاجية، والقدرة التنافسية، ووقف هدر المال العام، والحد من اللجوء إلى الإقتراض الخارجي، كل هذا من أجل تحقيق النمو الاقتصادي. أن الخصخصة جاءت في توقيتها المناسب، وأنها قرار حكومي مميز وناجع وأحدثت وفورات حكومية وجودة أداء، ساهمت في استحداث وظائف جديدة ورفع مستوى الخدمات المقدمة للمواطن الأردني.

- ارتبط مفهوم الخصخصة عند شريحة واسعة من المجتمع بقيام الدولة بتحويل أصولها في المنشآت الإنتاجية والخدمية للقطاع الخاص، وتخليها عن الإلتزامات المترتبة عليها تجاهها والحقوق المترتبة لها كالإيرادات والأرباح وغيرها.
- الخصخصة في واقع الحال لا تعني بالضرورة تخلي الدولة عن ملكيتها لنشاط أو منشأة معينة، إذ يمكن أن تكون من خلال الإضطلاع بأدوار محددة على الصعيد التشغيلي أو الإداري وغيرها من أوجه المشاركة الفاعلة. فعلى مدار العقود السابقة، تطورت أنماط متعددة للكيفية التي يمكن للدولة من خلالها التخلي عن بعض أدوارها لصالح القطاع الخاص، تراوحت بين إناطة جانب من إدارة المنشآت الحكومية لهذا القطاع من خلال ما أصبح يعرف بعقود الإدارة أو الخدمات، وبين تخلي الدولة عن ملكيتها في هذه المنشآت لصالح ذلك القطاع لقاء أثمان معينة .
- لا تكمن أهمية الخصخصة فيمن يملك أو من يدير، وإنما تكتفي بتوزيع المسؤوليات والمخاطر التي تترتب على كل من أنماطها المختلفة، وطبيعة الحوافز التي تتولد عنها.

التوصيات

من أبرز هذه التوصيات

- ضرورة متابعة الشركات التي تم خصخصتها في الإلتزام بتنفيذ الشروط المتفق عليها قبل التعاقد وأهمها حقوق العاملين في هذه الشركات وضمان عدم التسريح لهم، وذلك لأن قيام بعض الشركات بتسريح عدد من موظفيها بعد الخصخصة مثل شركة الإسمنت.
- إختيار ممثلين للحكومة ذات كفاءة عالية في مجالس إدارة الشركات التي تم خصخصتها لمراقبة أداء الشركات بكفاءة عالية.
- النظر إلى نوعية الخدمة المقدمة للمواطنين وكلفتها على المستهلك ومساهمتها في تحفيز النمو والتنمية الاقتصادية.
- التنبه إلى مخاطر الخصخصة التي تكمن بالتثمين الغير سليم للأصول، وعدم الشفافية في عملية تقديم العطاءات.

قائمة المصادر والمراجع

ابراهيم، عبداللطيف.2011. الخصخصة بين الاقتصاد الاسلامي والاقتصاد الوضعي دراسة مقارنة. دبي. ص65.

تقرير لجنة التخاصية لرئاسة الوزراء.2014.

تقرير وزارة التخطيط والاستثمار،2022.

تقرير البنك المركزي،2022.

ثابت، عبد الحميد،2014، ترويج قضايا الخصخصة (تجارب عالمية)، المؤتمر العالمي الثالث للاقتصاد الاسلامي، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ص7-9.

الجليطي، الجوهرة،(2018)،الخصخصة الاثر الاقتصادي والرؤية الوطنية، صحيفة مال.

حبش، ح. (2011). الخصخصة واثرها على حقوق العاملين بالقطاع العام. سوريا، منشورات الحلبي الحقوقية.

شحادة، كمال، 2002، "عبر عن الخصخصة" خواطر برسم الدول العربية، برنامج الامم المتحدة للتنمية، وحدة معلومات التنمية للدول العربية، ص8.

صابر، سلوى، 2011، تأثير برنامج الخصخصة على اقتصاديات الدول العربية، المجلة العلمية لقطاع كليات التجاره، جامعة الازهر، ص436-49

علال، نزيهة.2020. عقد البناء والتشغيل ونقل الملكية (B.O.T) كنظام للشراكة العمومية الخاصة في مشاريع البنية التحتية. مجلة دائرة البحوث والدراسات القانونية والسياسية. الجزائر. ص94.

عمر، احمد،(2008)، معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتاب، الطبعة الاولى.

كنعان. طاهر، رحاحلة. حازم، (2016) الدولة واقتصاد السوق: قراءات في سياسات الخصخصة وتجاربها العالمية والعربية، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات.

لطفي، ع. (2010). برنامج الخصخصة في الوطن العربي. العراق، دار الفلاح للنشر.

محمد، سهير ،2014، الخصخصة وأثرها التوزيعية تحليل اجتماعي مع دراسة حالة خصخصة قطاع الاسمنت في مصر، المجلة العلمية لقطاع كليات التجارة، جامعة الازهر، ص24-87.

الدعجة، هديل.2019 وكالة الأنباء الأردنية. مقال.

المراجع الاجنبية

Bortolotti,Bernardo. & Siniscalco, Domenico.2004. The Challenges of Privatization an International Analysis. Published in United States by Oxford University.

Bos, Dieter, 1991. "Privatization: A Theoretical Treatment," OUP Catalogue, Oxford University Press.

Estrin, Saul. Pelletier, Adeline. 2018. Privatization in Developing Countries: What Are the Lessons of Recent Experience?.World Bank Research Observer.Volume 33 Issue 1. Pages 65-102.

Fran M. Collyer, Theorising Privatization Policy, Network Analysis and Class , Electronic Journal of Sociology, 2003, www.sociology.org/content/vol./7.3/01-collyer.

Terry L.Anderson, Peter J.Hill, 1996, Privatization Process A Worldwide Perspective. Rowman & Littlefield Publishers,Inc.

Xoliqulova ،Yulduz, 2022. Steps In The Process Of Denationalization and Privatization of Property in Uzbekistan.

Scopus Journal ESLS
No:422949206 ISSN:Uni:I.U.U/00190
No: 402165492

"دور الإقتصاد الأخضر حول تحقيق أهداف التنمية المستدامة في البنوك التجارية الأردنية"

The Role of the Green Economy in Achieving Sustainable Development Goals in " Jordanian Commercial Banks

إعداد

د. إيمان محمد النمر د. علي ناصر الخطاب

جامعة البلقاء التطبيقية – كلية القادسية / عمان – الأردن

ملخص البحث

تهدف الدراسة إلى تسليط الضوء على ظاهرة الاقتصاد الاخضر وإبراز الدور الذى تؤديه الظاهرة في تحقيق أهداف التنمية المستدامة المتمثلة في الابعاد البيئية والاجتماعية والاقتصادية للحفاظ على البيئة، والاستخدام الامثل لمواردها وذلك من خلال انشاء مشاريع صديقة للبيئة باستخدام التكنولوجيا في مجال الطاقة المتجددة، مما ينجم عن ذلك تقليل استهلاك الموارد، وبعد تشجيع المجتمع الدولي على الاستثمار في البيئة بهدف تحقيق التنمية المستدامة في المنطقة العربية والانتقال إلى اقتصاد يراعي الجوانب البيئية، ويتم تحقيق متطلبات هذا الاقتصاد من خلال استخدام عقلاني للموارد الاقتصادية المحدودة، وحماية البيئة من المخاطر التي تواجهها بشكل مستدام، وزيادة معدل النمو الاقتصادي وتقليل ظاهرة الفقر والبطالة في نفس الوقت. الاقتصاد الأخضر نموذج جديد من نماذج التنمية الاقتصادية سريعة النمو، والذي يقوم أساساً على المعرفة للاقتصاديات البيئية والتي تهدف إلى معالجة العلاقة المتبادلة ما بين الاقتصاديات الإنسانية والنظام البيئي الطبيعي، ودور البنوك التجارية الداعم الأكبر لإستغلال تلك الموارد وتوجيه الإستثمارات نحوها.

الكلمات المفتاحية: الاقتصاد، الاقتصاد الاخضر، التنمية المستدامة، البنوك التجارية الاردنية.

Abstract

The study aims to spot to the phenomenon of the green economy and to explain the role it plays in achieving sustainable development goals, which encompass environmental, social, and economic dimensions for preserving the environment and optimizing its resources. This is achieved through the establishment of environmentally friendly projects using technology in the field of renewable energy, resulting in reduced resource consumption. Furthermore, it encourages the international community to invest in the environment with the aim of achieving sustainable development in the Arab region and transitioning to an economy that considers environmental aspects. The requirements of this economy are met through the rational use of limited economic resources, protecting the environment from the risks it faces sustainably, increasing the rate of economic growth, and simultaneously reducing poverty and unemployment. The green economy is a new model of rapidly growing economic development, which is primarily based on knowledge of environmental economies aimed at addressing the interrelationship between human economies and the natural ecosystem, as well as the role of commercial banks as the main supporter of utilizing those resources and directing investments towards them.

Keywords: economy, green economy, sustainable development, Jordanian commercial banks.

المقدمة

واجهت المنطقة العديد من التحديات المالية وانتشار ظاهرة الفقر وزيادة معدلات البطالة. ولهذا السبب، تم تطوير المنطقة العربية لتتناسب مع الظروف البيئية والتغيرات المناخية وتأثيرها على القطاعات الاقتصادية. ونتيجة لذلك بادر المجتمع الدولي بتشجيع الاستثمار في البيئة لتحقيق التنمية المستدامة في المنطقة العربية والانتقال إلى اقتصاد يركز على الجوانب البيئية، وهذا ما يُعرف بالاقتصاد الأخضر أو الاقتصاد البيئي. يهدف الاقتصاد الأخضر إلى تحقيق التوازن بين التنمية المستدامة وحماية البيئة وخلق فرص عمل في مجالات مثل الطاقة المتجددة وإدارة النفايات والمياه والزراعة والصناعة وغيرها من القطاعات ذات الصلة بالاقتصاد الأخضر (هارون، 2019).

تعد دراسة الاقتصاد الأخضر وتأثيره على التنمية المستدامة من أهم المواضيع الحيوية بالنسبة لمعظم الباحثين، وخاصة في السنوات الأخيرة. يعتبر الاقتصاد الأخضر آلية تهدف في المقام الأول إلى تحسين وتطوير رفاهية الإنسان والحد من المخاطر البيئية. من الناحية البيئية، يساهم الاقتصاد الأخضر في تحسين المناخ من خلال الحد من التلوث. كما يلعب دورًا هامًا في توفير فرص العمل والاستثمار، وتوفير الموارد المادية والبشرية، مما يساهم في القضاء على الفقر والفجوات الاجتماعية، وبالتالي يحافظ على الموارد لصالح الأجيال القادمة ويضمن مستقبلهم (Al-Taai, 2021).

حيث تدعو برامج الامم المتحدة للتنمية والمنظمة الدولية للتنمية الصناعية وحتى المنظمة العربية للتنمية الصناعية والتعدين الى تطبيق التنمية المستدامة من خلال التقيد بالصناعات الصديقة للبيئة او تلك الاقل ضرر بالبيئة والتي يمكن التحكم في مخلفاتها. لذلك، ينبغي أن يكون الاقتصاد الأخضر محورًا رئيسيًا في المناقشات العلمية، ليكون محط اهتمام الباحثين والمهتمين بالتطبيقات العملية، نظرًا للدور الكبير الذي يلعبه في تحقيق التنمية المستدامة. وذلك من خلال الحفاظ على البيئة واستخدام الموارد بشكل عقلاني وفعال (الجوزي وبوزيدة، 2018).

تسعى وزارة البيئة الأردنية إلى تطبيق مفهوم الاقتصاد الأخضر، الذي يهدف إلى تحقيق نمو اقتصادي مستدام مع الحفاظ على البيئة وعناصرها المختلفة. وتولي الوزارة اهتمامًا خاصًا بالعدالة الاجتماعية والحد من الفقر والبطالة، كجزء من البعد الاجتماعي لهذا المفهوم، حيث تركز جهود الوزارة في ستة قطاعات رئيسية، وهي: الطاقة، المياه، النفايات، الزراعة، السياحة، والنقل. وتتم هذه الجهود من خلال التعاون والتنسيق مع القطاع العام والقطاع الخاص ومؤسسات المجتمع المدني، وتهدف الوزارة من خلال اعتماد نموذج الاقتصاد الأخضر إلى مواجهة التحديات الوطنية، سواء كانت اقتصادية أو بيئية أو اجتماعية. كما نسعى للمساهمة في تحقيق المتطلبات الدولية، وخاصة تلك المتعلقة بأهداف التنمية المستدامة والتغير المناخي.

مشكلة الدراسة

تنبع مشكلة الدراسة من أهمية الموضوع بالنسبة لجميع الدول التي تسعى إلى تحقيق التنمية المستدامة، حيث يعتبر الاقتصاد الأخضر الركيزة الأساسية في هذا السياق. ومن هذا المنطلق، تظهر معالم مشكلة هذه الدراسة فيما يلي:

كيف يساهم الاقتصاد الاخضر في تحقيق التنمية المستدامة؟

أهداف الدراسة

يتمحور هدفنا من مناقشة هذا الموضوع حول تحقيق ما يلي:

- ابراز أهمية الاقتصاد الاخضر، وتأثيره على تحقيق التنمية المستدامة.

- دراسة واقع الاقتصاد الاخضر في الاردن لتحقيق التنمية المستدامة.
- الاستفادة من الخبرات السابقة في مجال الاقتصاد الاخضر إلى تحقيق أفضل الطرق التي تساعد في تحقيق التنمية المستدامة في الاردن.
- التعرف على الجهود التي تبذلها الأردن في سعيها نحو تحقيق الاقتصاد الأخضر في البنوك التجارية الاردنية.

أهمية الدراسة

تبدأ في ظل تراجع النمو الاقتصادي في بعض الدول العربية، وانخفاض مستوى الحياة في بعض الحالات، تظهر مشاكل مثل البطالة والفقر. ومع تفاقم التلوث والضغط على الموارد المتاحة، يصبح من الضروري التركيز على الاقتصاد الأخضر لما له من دور فعال في تحقيق اهداف التنمية المستدامة.

محاور الدراسة

تم تجزئة الدراسة إلى محاور التالية:

1. الاطار النظري للاقتصاد الاخضر والتنمية المستدامة
2. توضيح دور الإقتصاد الأخضر في تحقيق أهداف التنمية المستدامة في البنوك التجارية الاردنية.
3. واقع تطبيق وتنفيذ مشاريع الاقتصاد الاخضر لتحقيق التنمية المستدامة في الاردن.

الاقتصاد الاخضر

مفهوم الاقتصاد الاخضر : هناك العديد من المفاهيم التي تتعلق بمفهوم الاقتصاد الاخضر، منها:

برنامج الأمم المتحدة للبيئة: وضع تعريف للاقتصاد الاخضر باعتباره "اقتصاد يؤدي الى او يساهم في تحسين رفاه الانسان والعدالة الاجتماعية، مع الحد بشكل كبير من المخاطر البيئية والندرة الايكولوجية" (برنامج الامم المتحدة للبيئة، 2011).

وعرفته اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لاسيا والاسكوا بأنّه "استراتيجية تعمل على استدامة النمو الاقتصادي وأيضا خلق فرص العمل اللازمة للحد من الفقر ومواجهة تفاقم الموارد" (UNESCAP, 2012).

أهمية الاقتصاد الاخضر

تكمن أهمية الاقتصاد الأخضر في تحقيق التنمية المستدامة حيث يسعى إلى الحفاظ على البيئة والاستغلال الامثل للموارد، وتتضح الاهمية في الاتي: (بلهادف ويوسفي، 2015)

- مواجهة التحديات البيئية: من خلال خفض انبعاثات غازات الاحتباس الحراري، وتحسين كفاءة استخدام الموارد، وتقليل حجم النفايات وإعادة تدويرها بطريقة صحيحة وسليمة، وحماية التنوع البيولوجي ووقف استنزاف الغابات والثروة السمكية.
- التخلص من الفقر: من خلال تبني الاقتصاد الأخضر يمكن خلق فرص عمل كبيرة في مختلف القطاعات الاقتصادية. وذلك عن طريق إدارة الموارد الطبيعية بشكل رشيد، والحفاظ على النظم البيئية، لضمان استفادة مستدامة من هذه الموارد وتحسين أوضاع الفقراء مباشرة، بالإضافة إلى خلق فرص عمل جديدة في قطاعات الزراعة والطاقة والنقل والصحة. يجب استغلال هذه القطاعات بشكل كبير، خاصة في الدول النامية (الحسيني، 2015).

- تحفيز النمو الاقتصادي: من المتوقع أن تكون الاستثمارات الخضراء محفزًا للنمو الاقتصادي، حيث ستساهم في تسريع النمو الاقتصادي العالمي على المدى الطويل بنسبة تفوق النمو الناتج عن السيناريو الحالي. هذا ما أشارت إليه منظمة الأمم المتحدة في عام 2011 في تقريرها.
- تحقيق التنمية المستدامة بأبعادها البيئية والاقتصادية والاجتماعية (الشمري واخرون، 2016).

مبررات الاهتمام بالاقتصاد الاخضر

تم الاهتمام بتطبيق الاقتصاد الأخضر في العديد من دول العالم نظرًا لأسباب متعددة، من أهمها:

- يسهم الاقتصاد الاخضر بشكل كبير في تحسين جودة حياة الأفراد وتوسيع الفرص الوظيفية في السوق المحلي.
- تشير الأدلة والتقارير الدولية إلى أن الاقتصاد الأخضر يمكن أن يحقق التنمية المستدامة من خلال تحويل الاستثمارات التي تسبب مشاكل بيئية إلى استثمارات خضراء صديقة للبيئة.
- يعتبر الاقتصاد الاخضر من النماذج سريعة النمو، دون أي تأثير سلبي على البيئة أو استنزاف الموارد الطبيعية (كافي، 2017).

قياس الاقتصاد الاخضر

نقف أولاً على كيفية قياس الاقتصاد الأخضر وأفضل الطرق لقياسه يأتي مؤشر الاقتصاد الأخضر (GGI) كأحد الطرق الرئيسية لقياسه. يعتبر GGI أول مقياس يهتم بقياس الاقتصاد الأخضر، وقد تم تطويره من قبل المعهد العالمي للنمو الأخضر global green growth institute (GGGI). يغطي هذا المؤشر 115 دولة، ويتكون من 36 مؤشر فرعي يغطي أربعة أبعاد رئيسية (Acosta et al., 2019).

- الاستخدام الفعال والمستدام للموارد
- حماية رأس المال الطبيعي
- الفرص الاقتصادية الخضراء
- الشمول الاجتماعي

التنمية المستدامة

مفهوم التنمية المستدامة

تضمنت التقرير الصادر عن معهد الموارد البشرية عشرين تعريف واسع النطاق للتنمية المستدامة، تغطي الجوانب الاجتماعية والبيئية والاقتصادية والتكنولوجية وهي: (جحيش وبن رحمون، 2023)

الجانب الاجتماعي: تعني الجهود المبذولة إلى تحقيق استقرار النمو السكاني وتحسين مستوى الخدمات الصحية والتعليمية، وتركز بشكل خاص على المناطق الريفية.

الجانب البيئي: تعني استخدام الموارد الطبيعية للأراضي الزراعية والموارد المائية، ويعرف برنامج الأمم المتحدة في نفس السياق التنمية مستدامة هي تنمية تلبي احتياجات الأجيال الحالية دون المساس بقدرات الأجيال القادمة.

الجانب الاقتصادي: تعني التنمية المستدامة توظيف الموارد المتاحة من اجل تحسين مستوى المعيشة بالإضافة الى اجراء تخفيض في استهلاك الطاقة والموارد.

الجانب التكنولوجي: تعني نقل المجتمع إلى عصر الصناعات النظيفة التي تعتمد على التكنولوجيا المحافظة على البيئة، حيث تقلل من انبعاث الغازات الملوثة والتي تؤدي إلى احتباس الحرارة وتدمير طبقة الأوزون.

أهداف التنمية المستدامة

هنالك العديد من الاهداف التي تسعى التنمية المستدامة الى تحقيقها سنذكرها على النحو التالي: (قهـــواجي وبن حسان، 2016).

- تحقيق حياة أفضل للسكان: يتم من خلال عمليات التخطيط وتنفيذ السياسات التنموية، وذلك عبـــر التركيـــز على مختلف جوانب النمو وكيفية تحقيق نمو جديد للمجتمع سواء كان اقتصاديًا أو اجتماعيًا أو نفسيًا.
- تسعى التنمية المستدامة إلى تحقيق استغلال أمثل واستخدام عقلاني للموارد، من خلال تخطـــيط ودراســـة استغلال هذه الموارد بشكل يضمن عدم استنزافها وتدميرها، وذلك للحفاظ على احتياجات الأجيال القادمة.
- الاستثمار في التكنولوجيا الحديثة التي تدعم التنمية المستدامة عن طريق استغلالها بما يحقق تنمية للأفـــراد والمجتمع دون ان يكون له اثار سلبية.

مبررات التنمية المستدامة

هنالك العديد من المبررات نورد منها:

- انتشار العديد من الامراض التي تهدد صحة الانسان بسبب التلوث.
- من المتوقع زيادة الإنتاج العالمي، مما سيؤدي إلى زيادة مستويات التلوث وهدر الموارد.
- حفظ الثروات الطبيعية لضمان حقوق الأجيال القادمة.

ابعاد التنمية المستدامة

التنمية المستدامة تتأثر بالبعد الاقتصادي والبعد الاجتماعي والبعد البيئي، حيث تتفاعل هذه الأبعاد معًا لتشكيل التنمية المستدامة (الغامدي، 2010).

البعد الاقتصادي: تم تحديد مجموعة من الأهداف لتحقيق التنمية المستدامة في البعد الاقتصادي:

1. تعزيز الاستدامة في استخدام المياه من خلال زيادة كفاءتها والحد من الهدر الناتج عنها.
2. زيادة حصة الفرد من الدخل القومي.
3. يعتبر البعد الاقتصادي أساساً لتحقيق التنمية المستدامة، حيث يتم من خلاله تعزيز الاستثمار المستدام وتنمية الأنشطة الاقتصادية التي تحد من التأثير السلبي على البيئة، بالإضافة إلى الاهتمام بإنتاج الســـلع والخـــدمات البيئية (ديب ومهنا، 2019).

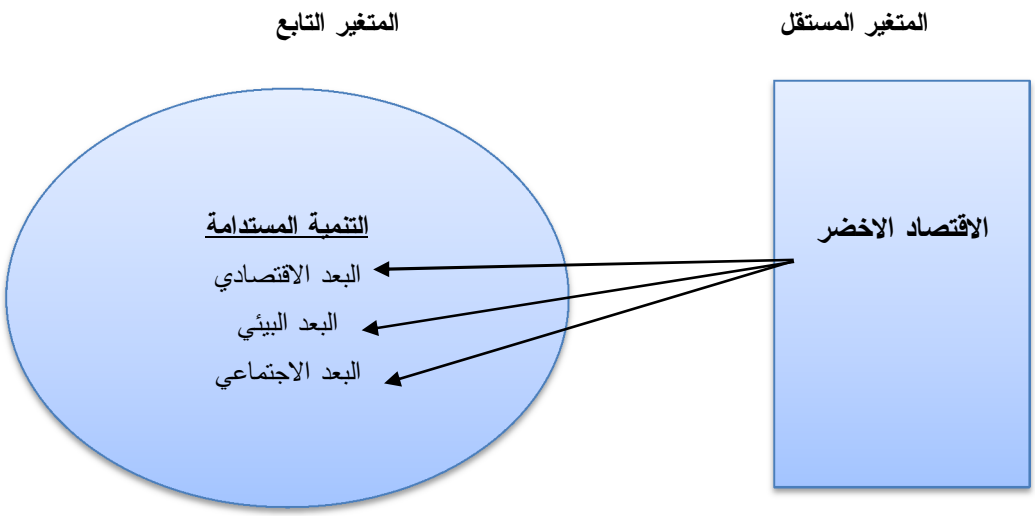
البعد الاجتماعي: تحقيق التنمية المستدامة في البعد الاجتماعي يتطلب تحديد مجموعة من الأهداف، ومن بينها: (الشدوح والصفدي، 2015)

1. تقديم الرعاية الصحية والعلمية لأفراد المجتمع.
2. تحقيق العدالة في توزيع الثروة والدخل القومي.

البعد البيئي: يتم تحقيق البعد البيئي من خلال: (عبد القوي، 2014)

1. مكافحة التصحر.
2. زيادة وعي الاشخاص بالتحديات البيئية الموجودة.
3. مساهمة الاقتصاد الاخضر في تحقيق التنمية المستدامة

أنموذج الدراسة



الشكل(1) العلاقة بين الاقتصاد الاخضر والتنمية المستدامة.

المصدر من إعداد الباحثين (الحبيب ونصيرة، 2014).

يتضح من الشكل(1) دور الاقتصاد الاخضر في خلق الوظائف الخضراء والمساهمة في الحد من الفقر يجب أن يتم الوصول إلى التنمية المستدامة من خلال الانتقال إلى اقتصاد منخفض الكربون، والانتقال نحو مصادر الطاقة المتجددة بدلاً من مصادر الطاقة الأحفورية. وهذا يواجه مجموعة من التحديات مثل تغير المناخ، وندرة المياه، والطاقة، والتنوع البيولوجي. وبالتالي، يجب التوجه نحو الاقتصاد الأخضر للوصول إلى مستوى التنمية المستدامة اقتصادياً واجتماعياً وبيئياً.

الجهود التي تبذلها الأردن في تحقيق الاقتصاد الأخضر

تمكنت الأردن من تنفيذ خططها بنجاح، لمواجهة التحديات الكبيرة والأعباء الاقتصادية الضخمة ناتجة عن تقلب أسعار الطاقة والديون المتزايدة. كما أشارت إلى أهمية تطوير مصادر الطاقة المتجددة والبديلة، لتخفيف العبء الاقتصادي. تم تقليل استيراد الطاقة في الأردن بنسبة تقدر بحوالي 10% من الناتج المحلي الإجمالي في عام 2017، مقارنة بنسبة تقدر بحوالي 18% في عام 2014. هذه الزيادة في الكفاءة دفعت بجذب استثمارات في مجال الطاقة المتجددة، مما ساهم في تنفيذ مشاريع الطاقة الشمسية والرياح التي وصلت إلى 1500 ميغاواط. وبهذا، تم تحقيق حوالي 20% من الطاقة الكهربائية المولدة بواسطة الطاقة المتجددة بحلول عام 2020. يعني هذا أن الأردن حقق نجاحًا كبيرًا في تحقيق أهدافها في هذا المجال (هارون، 2019).

أشارت إدارة الدراسات والبحوث عام 2016 ووفقًا لتقرير الاسكوا، تخطط الحكومة الأردنية لزيادة إنتاج الكهرباء المتجددة خلال الفترة من 2015 الى 2020 من خلال تنفيذ المشاريع التالية: 600 ميغاواط من طاقة الرياح، وما بين 300 إلى 600 ميغاواط من توليد الطاقة الشمسية، وما بين 30 إلى 50 ميغاواط من الكتل الحيوية. ويُقدر حجم الاستثمار المطلوب في قطاع الطاقة المتجددة بحوالي 2.1 مليار دولار في عام 2020 .

الدراسات السابقة

دراسة **(جحيش وبن رحمون، 2023)** بعنوان: " الاقتصاد الاخضر في الجزائر كأداة أساسية لتحقيق التنمية المستدامة " هدفت الدراسة إلى تسليط الضوء على أهمية الاقتصاد الأخضر في الجزائر كوسيلة أساسية لتحقيق التنمية المستدامة. وقد توصلت الدراسة إلى أن الاقتصاد الأخضر يعتبر من أهم النماذج الاقتصادية السريعة النمو، وتوفر التكنولوجيا الحديثة والتحكم باستغلالها واعتماد الكفاءات التي وصلتها بالتنمية المستدامة والحفاظ على البيئة والاستخدام الأمثل لمواردها وتحقيق الازدهار الاقتصادي والاجتماعي كما يعد أداة مهمة يتم من خلالها الوصول إلى تنمية مستدامة بحيث تهدف للمحافظة على البيئة من خلال حسن استغلال مواردها وتعزيز النشاط الاقتصادي وتحقيق العدالة الاجتماعية وتقليل المخاطر البيئية، وأن تبني الاقتصاد الأخضر في الجزائر وتطبيقه على أرض الواقع يساهم في تحقيق تنمية مستدامة وأن تطبيقه على أرض الواقع يسهم في تحقيق التنمية المستدامة. أوصت الدراسة الى تحديث القوانين والسياسات المتعلقة بالاقتصاد الاخضر والعمل على تثقيف المستهلكين عن التنمية المستدامة والمحافظة على البيئة والموارد الطبيعية، والاهتمام بالبحث والتطوير في ذلك المجال.

دراسة **(مصطفى، 2020)** بعنوان: "الاقتصاد الاخضر كمطلب لتحقيق التنمية المستدامة". هدفت الدراسة الى خلق التوازن في استعمال رأس المال الطبيعي واستخدامه على نحو منصف وتحقيق التنمية المستدامة وضمان حق الاجيال اللاحقة في العيش البيئة السليمة، وجهود الدولة على وضع المخططات والاستراتيجيات والقوانين القطاعية الدالة على وجود الممهد للتوجه نحو الاقتصاد الاخضر والانتقال بشكل سليم وبتظافر الجهود وتخطيط مسبق ومحكم يراعي الاجراءات المتصلة بالاقتصاد الوطني وخصوصية المجتمعات المحلية ومدى قابليتها للانتقال الى نموذج الاخضر. أوصت الدراسة الى خلق توازن في استخدام رأس المال بشكل منصف يضمن للأجيال اللاحقة بحقها في بيئة سليمة استجابة لأبعاد التنمية المستدامة. مراعاة الجوانب الاجتماعية والاقتصادية للفئات الفقيرة عند التخطيط للسياسات القطاعية المتعلقة بالاقتصاد الأخضر بما يخدم أبعاد وأهداف التنمية المستدامة.

دراسة **(هارون، 2019)** بعنوان " الاقتصاد الاخضر كطريق إلى التنمية المستدامة في فلسطين " هدفت الدراسة إلى استكشاف واقع توجه الجامعات الفلسطينية نحو الاقتصاد الأخضر، وتحديد مكانة الاقتصاد الأخضر في التنمية المستدامة، في تحقيق تنمية اقتصادية، عن طريق انشاء مشاريع صديقة للبيئة، وباستخدام التكنولوجيا في مجال الطاقة المتجددة، ويدعو الى تطبيق على القطاعات القائمة، وتغيير انماط استهلاكها غير المستدام، وتوفير فرص عمل جديدة، تعمل عمى الحد من الفقر، والبطالة، الى جانب تقليل كثافة استخدام الطاقة، واستهلاك الموارد، وانتاجيا. وفي والسعي لتطبيق اقتصاد مبني على استراتيجية الانتقال الى الاقتصاد الاخضر. استنتجت الدراسة أن الاقتصاد الأخضر يعد المحرك الرئيس لتنمية المستدامة، إذ يساهم في خلق وتوفير فرص عمل أكثر، عن طريق استحداث وظائف عديدة من خلال الاقتصاد الاخضر في القطاعات مثل كقطاع الطاقة المتجددة، والزراعة، والسياحة .وتعزيز العدالة الاجتماعية، ومن شأنه منح الفئات الفقيرة، الفرصة لزيادة الدخل، وبالتالي يساعد على الحد من الفقر من جهة، وحماية البيئة من جية أخرى. واستحدثت الدول الوظائف الخضراء، حيث أن هناك العديد من الدول العربية مثل الامارات، والأردن، واليمن، استخدمت ذلك الاقتصاد، وقد نجحت في تطبيق استراتيجيات حسب ما تمكنو من الموارد الطبيعية والبشرية، واستثمارها بشكل رشيد.

وتوصلت الى ان الاقتصاد الأخضر هو المحرك الرئيسي لتحقيق التنمية المستدامة في فلسطين، من خلال تقليل ظاهرة الفقر وخلق فرص عمل جديدة. تتمتع فلسطين بموارد طبيعية وبشرية غير مستغلة بشكل كافٍ. والعمل

عمى تشجيع الاستثمارات المحلية والأجنبية، لدعم كافة القطاعات الخاصة بالاقتصاد الاخضر، خاصة في قطاع الكهرباء والمياه، العمل بين القطاع العام والقطاع الخاص، وجعلها وسيمة ناجحة للمحافظة على الموارد الطبيعية، وخلق فرص عمل والتشديد على ضرورة تخصيص جزء من الاستثمارات في مجالات التأهيل، والبحث عن المعلومات الجيدة، ومعرفة ما يحدث من تطورات مناخية وتكنولوجية، خاصة أن المنطقة العربية أصبحت من المناطق المعرضة لمخاطر التقلبات المناخية.

دراسة **(الجوزي وبوزيدة، 2018)** بعنوان: " الاقتصاد الأخضر كمدخل لتحقيق التنمية المستدامة –حالة الجزائر– " هدفت الدراسة إلى تسليط الضوء على دور الاقتصاد الأخضر في حماية البيئة وتحقيق التنمية المستدامة. يعتمد هذا الاقتصاد على استخدام مواردنا المحدودة بشكل عقلاني، وقد توصلت الدراسة إلى أن الاقتصاد الأخضر يساهم في خلق بيئة مواتية لتحقيق التنمية المستدامة، كما أنه يعتبر حافزًا لتحقيق معدلات نمو اقتصادي مستدامة. استنتجت الدراسة الى الانتقال الاقتصاد الاخضر وتحقيق أهداف التنمية المستدامة بالدور الاكبر في القضاء على الفقر وتقليص الفجوة الاجتماعية بين الافراد المجتمعية والقضاء على المشاكل البيئية ورفع معدلات النمو الاقتصادي.

اوصت الدراسة الى زيادة الاهتمام بالبحث العلمي والتطوير تبني افكار مشاريع تخرج في الجامعات والقيام بتطبيقها في المؤسسات الصناعية، تعزيز مفهوم الاقتصاد الاخضر والتوسع في سياسة الاعانات والضريبة الخضراء ودعم الاستثمار الاخضر، نشر الوعي وحفظ الموارد واعادة تدويرها، والاستفادة من مناخ العديد من الاقاليم ودعم الدراسات المتخصصة في دراسة آثار الطاقة المتجددة والاستغلال الفاعل والأمن للطاقات.

دراسة (سبتي وبن تركي، 2020) بعنوان: " **Green Economy the Trail to sustainable Development: Opportunities and Risks**

" **الاقتصاد الاخضر الطريق نحو التنمية المستدامة: الفرص والمخاطر**"

هدفت الدراسة الى محاولة الابراز حول لاقتصاد الاخضر ليس بديل للتنمية المستدامة، وهو نهج اقتصادي على العالم وتحقيق الاهداف التنمية المستدامة وحث الدول في العالم لوضع استراتيجيات خاصة بالانتقال الى بقية العالم للاقتصاد الاخضر والأخذ بالاعتبارات لتجنب المخاطر، أوصت الدراسة الى والاقتصاد الأخضر هو الطريق إلى التنمية المستدامة التي لا يمكن أن تحل محلها وكيف الاقتصاد الأخضر عدة أنشطة اقتصادية لجعل أهداف التنمية المستدامة حقيقية، وتناسب المبادئ الأساسية مع البلدان المتقدمة النمو والبلدان النامية أيضا، ويختار كل بلد الاستراتيجية الخضراء التي تعمل مع ظروفه، و تقدم المنظمات الدولية (مثل برنامج الأمم المتحدة للبيئة) مساعدتها لأي بلد. والانتقال إلى الاقتصاد الأخضر ضرورة لجميع البلدان التي لا يتعين عليها أن تضع استراتيجيتها الخاصة بها فحسب، بل يتعين عليها أيضا أن تتعاون مع بقية العالم حتى وإن كانت تتنافس في السيناريو العالمي، وجلب المزيد من النمو المزيد من الفوضى لحماية البيئة، لأن جميع الصناعات ملوثة ولا يمكن التضحية بالنمو من أجل البيئة، ويهدف الاقتصاد الأخضر إلى تصحيح السوق. لأن السوق كانت تعمل على أساس معلومات خاطئة لا تتضمن التكلفة البيئية وتقوم على سياسات عامة غير ملائمة تتيح الفرصة للموصلين المجانيين، ويُعيد الحكم الرشيد توجيه الاستثمار الرأسمالي في اتجاه الاستثمار الأخضر والابتكارات الخضرا، وتحفيز العمل الجماعي لتطوير مؤسسات فعالة يقلل من التكلفة والوقت اللازمين للانتقال إلى الاقتصاد الأخضر.

منهجية وإجراءات الدراسة

منهجية الدراسة

لتحقيق اهداف الدراسة اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي بهدف توضيح العلاقة بين المتغيرات (الاقتصاد الاخضر، التنمية المستدامة)، حيث تم استخدام المنهج الوصفي لتوضيح مختلف المفاهيم المتعلقة بالدراسة، بينما تم استخدام المنهج التحليلي لبيان دور الاقتصاد الاخضر في تحقيق التنمية المستدامة لدى مجتمع البنوك التجارية.

مجتمع وعينة الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من عينة عشوائية بسيطة متجانسة، ممثلة للمجتمع المسحوب منه وهو مجتمع الدراسة حيث تم توزيع (120) استبانة بواقع (10) استبانة لكل بنك وعلى جميع افراد عينة الدراسة من مدراء، ورؤساء أقسام، ومحاسبين. واستجاب منهم (85) فرداً في البنوك التجارية الاردنية، أي ما نسبته 70.1%، وعددهم (12) بنكاً تبعاً لجمعية البنوك الاردنية وبورصة عمان للأوراق المالية وكأعضاء في لجنة التمويل الأخضر.

مصادر جمع البيانات

- **بيانات أولية:** جمعتها الباحثة من خلال أداة قياس (الاستبانة) أعدت حسب مشكلة وعناصر وفرضيات الدراسة.
- **بيانات ثانوية:** تم الاستعانة لجمع البيانات من كتب ودوريات ومجلات ومحركات البحث في شبكة الانترنت والمواقع.

أداة الدراسة

تم العمل على تصميم استبانة تتناسب مع موضوع الدراسة واهدافها بعد الاطلاع على الدراسات السابقة للبحث و الاساليب والبرامج الاحصائية المستخدمة في تحليل نتائج الاستبيان. وتم استخدام برامج حزمة التحليل الاحصائي SPSS.

اختبار ثبات أداة الدراسة

الصدق والثبات للاستبانات الموزعة

استخدم الباحثان كرونباخ ألفا لبيان موثوقية وصدق الاستبيان حيث ان نسبة 60% يعتبر مقبولة احصائياً لجميع متغيرات الدراسة (Sekaran & Bougie, 2017).

صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة أو ثبات الأداة أو الثقة (Instrument Reliability)، لتأكيد ثبات الأداة وزع الباحثان على عينة مكونة من (120) من أفراد العينة، حيث تم استخدام اختبار كرونباخ ألفا، ويعتبر الثبات بين 60-70% يعتبر مقبولاً، وما دون 60% تعتبر الأداة ضعيفة وغير قابلة للقياس، وقد ظهرت النتائج حسب الجدول التالي:-

جدول رقم (1) ثبات الأداة (كرونباخ ألفا)

المتغيرات	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
الاقتصاد الأخضر	11	.71
التنمية المستدامة	10	.75

يبين الجدول رقم (1) ان جميع متغيرات الدراسة فوق 70% ولهذا اعتبرت ذلك جيد للأداة ويمكن خضاعها للتحليل الإحصائي.

جدول رقم (2) عينة الدراسة

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	55	%64.7
	أنثى	30	%35.2
العمر	30 سنة فأقل	24	%28.2
	من31–40 سنة	12	%14.1
	من41 فأكثر	49	%57.6
المؤهل العلمي	دبلوم	8	%0.09
	بكالوريوس	71	%83.5
	ماجستير	6	%0.07

فقد تبين من نتائج الجدول رقم (2) أن 64.7% من أفراد عينة الدراسة هم من الذكور، وأن 35.2% من الإناث من أفراد العينة، ومتغير العمر يتضح أيضاً من النتائج أن 28.2 من أفراد عينة الدراسة هم ممن تبلغ أعمارهم 30 سنة فأقل، وما نسبته 14.1% للأعمار التي تتراوح من 31–40 سنة، وأن نسبة 57.6% هي للأعمار من41 فأكثر لأفراد عينة الدراسة، وتبين من نتائج جدول الدراسة بأن المؤهل لأفراد عينة الدراسة نسبة 0.09% للأفراد التي تحمل شهادة دبلوم، وما نسبته 83.5% لحملة شهادة البكالوريوس، وحملة شهادة الدراسات العليا كانت ما نسبته 0.07% لأفراد عينة الدراسة.

قياس الارتباط بين متغيرات الدراسة

جدول (3) المتغير المستقل الاقتصاد الأخضر

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
1	مدى تأثير الاقتصاد الاخضر على خلق فرص عمل جديدة في البنوك التجارية الاردنية في البعد الاقتصادي	2.451	0.722	7
2	استثمار البنوك التجارية في تقنيات خضراء مبتكرة في البعد الاقتصادي	2.354	0.754	8
3	نسبة ارتفاع معدلات المخاطر في البنوك الممولة للمشاريع الخضراء في البعد الاقتصادي	2.354	0.797	9
4	مدى الاهتمام بتقليل انبعاثات الكربون في البعد البيئي	2.645	0.550	2
5	استخدام البنوك التجارية لمصادر الطاقة المتجددة مثل الطاقة الشمسية والرياح في البعد البيئي	2.580	0.564	4
6	فعالية البنوك التجارية في ادارة النفايات وإعادة تدويرها في البعد البيئي	2.193	0.703	11
7	تحسين مبادرات الاقتصاد الاخضر من ظروف وأداء البنوك التجارية	2.483	0.625	6
8	تسعى البنوك تقديم برامج توعية وتدريب للموظفين حول الممارسات البيئية المستدامة	2.322	0.747	10
9	مشاركة البنوك التجارية في مبادرات مجتمعية لتعزيز الاستدامة البيئية	2.903	0.675	3
10	ستخدام البنوك التجارية لتكنولوجيا الطاقة النظيفة	2.585	0.396	1
11	خصيص البنوك ميزانية للبحث والتطوير في مجال التكنولوجيا الخضراء	2.516	0.676	5

تبين من الجدول اعلاه رقم (3) أن متوسط الاجابات حسب افراد العينة في البحث حول عبارة عن متغير المستقل الاقتصاد الاخضر تتراوح المتوسطات ما بين 2.193 و 2.903 والانحرافات المعيارية ما بين 0.396 و 0.797 وتبينت العبارة رقم 9 وهو مشاركة البنوك التجارية في مبادرات مجتمعية لتعزيز الاستدامة البيئية في المرتبة الاولى والمتوسط الحسابي قيمته 2.903، ويرجع ذلك الى ان البنوك التجارية تحرص بشكل كبير على المشاركة لدعم الاقتصاد الاخضر، وجاءت العبارة رقم 6 بما يتعلق فعالية البنوك التجارية في ادارة النفايات وإعادة تدويرها في البعد البيئي بمتوسط حسابي 2.193 وانحراف معياري 0.703، وعليه يمكن تفسير النتائج من الجدول على انه متوافقة مع اهمية الاقتصاد الاخضر حسب عينة الدراسة.

جدول (4) المتغير التابع التنمية المستدامة

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
1	يوجد أولويات محددة حول تطبيق التنمية المستدامة في البيئة الاردنية	2.912	0.667	1
2	مدى فعالية البنوك التجارية في تقليل انبعاث الكربون كبعد بيئي	2.451	0.675	5
3	تبني البنوك التجارية ممارسات للحفاظ على الموارد الطبيعية كبعد بيئي	2.645	0.608	2
4	مراقبة البنوك التجارية وتقييم تأثيراتها البيئية بشكل منتظم	2.451	0.722	4
5	مدى تأثير ممارسات التنمية المستدامة على النمو الاقتصادي في البنوك التجارية	2.452	0.722	3
6	مساهمة مبادرات التنمية المستدامة في تقليل التكاليف التشغيلية في البنوك التجارية	2.338	0.723	7
7	مدى رضا العملاء في البنوك التجارية عن العوائد المالية الناتجة عن تبني ممارسات التنمية المستدامة	2.387	0.688	6
8	تحسين ممارسات التنمية المستدامة من حياة الموظفين في البنوك التجارية	2.161	0.760	9
9	تأثير البنوك التجارية في تحسين المجتمع المحلي من خلال مبادرات التنمية المستدامة	2.261	0.860	8
10	قدرة الشركة على توفير برامج تدريبية وتعليمية لتعزيز وعي الموظفين حول التنمية المستدامة	2.221	0.788	10

تبين من الجدول اعلاه رقم (4) أن متوسط الاجابات حسب افراد العينة في البحث حول عبارة التنمية المستدامة تتراوح المتوسطات ما بين 2.161 و 2.912 والانحرافات المعيارية ما بين 0.760 و 0.667 وتبينت العبارة رقم 1 ان يوجد أولويات محددة حول تطبيق التنمية المستدامة في البيئة الاردنية في المرتبة الاولى والمتوسط الحسابي قيمته 2.912 وانحراف معياري 0.667، ويرجع ذلك الى ان التنمية المستدامة تحرص بشكل كبير على وجود أولويات عند تطبيقها في البيئة الأردنية، وجاءت العبارة رقم 8 بما يتعلق تحسين ممارسات التنمية المستدامة من حياة الموظفين في البنوك التجارية وبمتوسط حسابي 2.161 وانحراف معياري 0.760، وعليه يمكن تفسير النتائج من الجدول على انه متوافقة مع اهمية التنمية المستدامة حسب عينة الدراسة.

اختبار فرضيات الدراسة

لإختبار فرضيات الدراسة فقد استخدم الباحثان الإنحدار المتعدد وكانت النتائج على النحو التـــالي يـــتم ادخـــال جميع المتغيرات المستقلة والتابعة دفعة واحدة.

الفرضية الاولى H01 : لا يوجد أثر ذو دلالة احصائية عند مستوى معنوية (P< 0.05) للإقتصـــاد الأخضـــر على البعد البيئي للتنمية المستدامة في البنوك التجارية الاردنية .

الفرضية الثانية H02: لا يوجد أثر ذو دلالة احصائية عند مستوى معنوية (P< 0.05) للإقتصـــاد الأخضـــر على البعد الاقتصادي للتنمية المستدامة في البنوك التجارية الاردنية .

الفرضية الثالثة H03 : لا يوجد أثر ذو دلالة احصائية عند مستوى معنوية (P< 0.05) للإقتصاد الأخضر على البعد الاجتماعي للتنمية المستدامة في البنوك التجارية الاردنية .

الفرضية الرابعة Ho4 : لا يوجد أثر ذو دلالة احصائية عند مستوى معنوية (P< 0.05) للإقتصاد الأخضـــر على البعد الاجتماعي للتنمية المستدامة في البنوك التجارية الاردنية .

جدول رقم (5) يبين نتائج الانحدار المتعدد للمتغيرات

التنمية المستدامة (التابع)	المتغييرات المستقلة	R	R squire	F	Sig	Bita	T	معامل تضخم التباين
	الاقتصاد الأخضر	0.496	0.246	48.57	0.000	0.205	0.002	1.088

تبين في الجدول رقم (5) العلاقة بين المتغيرات في الدراسة باستخدام الانحدار الخطي المتعدد وتميز فيه المتغير المستقلة (الاقتصاد الأخضر) هو متغير تفسيري والمتغير التابع (التنمية المستدامة)، واظهرت النتائج من نموذج الانحدار المتعدد ان نموذج الانحدار المعنوي من خلال قيمة (F) البالغة (48.57) بدلالة (0.000) أصغر من مستوى المعنوية (0.01) .

تفسير النتائج أن المتغيرات المفسرة هي 24.6% من التباين الحاصل في المتغير التابع وبالنظر الى معامل التحديد R squire، كما جاءت في Bita التي توضح العلاقة بين المتغير التابع والمستقل وهي التمويل الاخضر بقيمة (0.205) ذات دلالة احصائية ويمكن استنتاج من قيمة T والدلالة المرتبطة بها. وهذا يعني انه كلما تحسن المتغير المستقل (الاقتصاد الاخضر) بمقدار وحدة واحدة يتحسن المتغير التابع (التنمية المستدامة) بمقدار (0.205) وحدة، نتائج اختبار التعددية الخطية وكشفت النتائج ان عامل تضخم التباين للنموذج هي (1.088) أصغر من 3 فيشر الى عدم وجود مشكلة تعددية خطية بين المتغيرات في النموذج.

وصف المتغيرات في البحث

توضح الدراسة حول الآراء في العينة عن طبيعة تلك المتغيرات لوصف وتشخيص اهميتها وتحديد العلاقة التأثير SPSS من خلال برنامج .

الاستراتيجية المتبعة في الدراسة

هي استراتيجية دراسة الحالة.

النتائج

- يساهم الاقتصاد الأخضر في خلق بيئة مناسبة لتحقيق التنمية المستدامة.
- استخدام موارد الطاقة المتجددة يلعب دوراً هاماً في تحقيق التنمية المستدامة، مما يسهم في تحقيق نمو اقتصادي مستدام وغير مسبوق.
- تتسم العلاقة بين الاقتصاد الأخضر والتنمية المستدامة بالتكامل، حيث يسهم التحول نحو الاقتصاد الأخضر في دعم جوانب التنمية المستدامة كتحسين الكفاءة البيئية وتقليل تأثيرها البيئي من خلال الانبعاثات الكربونية وتحسين كفاءة استخدام الموارد.
- اهمية التخطيط بصورة عامة، والتخطيط الاقتصادي بصورة خاصة في عملية التنمية المستدامة.
- ضرورة تقاسم الثروات الطبيعية بين الاجيال المختلفة، بحيث لا تعاني الاجيال اللاحقة من شحة في الموارد.
- تعزيز الابتكار المالي في المنتجات والخدمات المالية كالقروض الخضراء والصناديق الاستثمارية المستدامة يشجع بها العملاء لتبني ممارسات صديقة للبيئة
- تقليل المخاطر للاستثمار في المشاريع الخضراء والمرتبطة بالتغيرات البيئية واختلافها عن الاستثمارات التقليدية.
- تعزيز الصورة المؤسسية بتبني ممارسات مستدامة تعزز البنوك التجارية ورفع ولاء العملاء له، الامتثال التنظيمي للتحول نحو الاخضر يساعد البنوك الامتثال للوائح والمعايير البيئية الدولية والمحلية فيقلل العقوبات.

6. التوصيات

- تركيز الجهود على تعزيز الاستثمارات المحلية والأجنبية، لدعم جميع الصناعات الخاصة ذات الصلة بالاقتصاد الأخضر.
- تطوير سياسات واستراتيجيات فعالة لضمان تحقيق النجاح في مجال الاقتصاد الأخضر.
- الدعوة إلى اعتماد استراتيجيات وطنية واقليمية لكفاءة الطاقة والطاقة الأنظف والطاقة المتجددة، باعتماد أنظمة لتصنيف الأراضي البلدية عمرانياً، وبوضع سياسة صناعية وطنية توفر إطاراً مؤسسياً وتنظيمياً للصناعات المنخفضة الكربون والقدرات البحثية والتطويرية.
- العمل على توظيف استثمارات مستمرة في مجال ترشيد استخدام المياه في كل المجالات وفي النقل العام في المدن وفي خطوط السكك الحديدية لنقل المسافرين والبضائع.
- دعوة القطاعين العام والخاص للتعاون وجعل مثل هذه الاستثمارات وسيلة ناجحة للحفاظ على الموارد الطبيعية وخلق فرص عمل للمواطنين.
- التشديد على ضرورة تخصيص جزء هام من الاستثمارات في مجالات التأهيل واعادة التأهيل والابتكار والبحث العلمي باعتبار أن مستقبل الاقتصاد الأخضر لن يكون جيداً خارج الاعتماد على المعلومة الجيدة والمعرفة المتطورة باستمرار في وقت أصبح تعرض مناطق العالم المعرضة لمخاطر التقلبات المناخية.

قائمة المراجع

المراجع العربية

بلهادف، رحمة ويوسفي، رشيد. (2015). الاستثمار في الطاقات المتجددة خيار استراتيجي للانتقال نحو الاقتصاد الاخضر في إطار الاستغلال المستدام للنفط العربي، مجلة الاستراتيجية والتنمية، 9(5)، 244-278.

جحيش، يسرى وبن رحمون، جنات. (2023). الاقتصاد الأخضر في الجزائر كأداة أساسية لتحقيق التنمية المستدامة . مجلة المشكلة الاقتصادية والتنمية، 2(1)، 202-210.

الجوزي، فتحية وبوزيدة حميد. (2018). الاقتصاد الأخضر كمدخل لتحقيق التنمية المستدامة -حالة الجزائر-. المجلة العلمية المستقبل الاقتصادي، 6(1)، 308-321.

الحسيني، أسامة محمد. (2015). الاقتصاد الاخضر البيئة والتنوع البيولوجي(ط1)، جامعة القاهرة، مصر

ديب، ريدة ومهنا، سليمان. (2019). التخطيط من أجل التنمية المستدامة، مجلة جامعة دمشق للعلوم الهندسية، 25(1)، 488-517.

الشدوح، وليد والصفدي، حسين. (2015). مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية والعلوم العامة في المدارس الحكومية التابعة لمديرات التربية والتعليم في محافظة إربد بمفاهيم التنمية المستدامة، مجلة جرش للبحوث والدراسات، 16(1) 8-21.

الشمري، هاشم والزبيدي، حميد والجوراني، ابراهيم. (2016). الاقتصاد الاخضر مسار جديد في التنمية المستدامة (ط1)، دار الايام للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

عبد القوي، أشرف بهجات. (2014). "تطوير منهج التسويق الحالي بالمدرسة الثانوية التجارية في ضوء متطلبات التنمية المستدامة"، مجلة العلوم التربوية، 22(1)، 9-33.

الغامدي، عبد الله جمعان. (2010). التنمية المستدامة بين الحق في استغلال الموارد الطبيعية والمسؤولية عن حماية البيئة"، مجلة الاقتصاد والادارة، 23(1)، 185-220.

قهواجي، أمينة وبن حسان، حكيم. (2016). المسؤولية الاجتماعية لمنظمات الأعمال ودورها في تحقيق التنمية المستدامة، المؤتمر الدولي الثالث عشر: دور المسؤولية الاجتماعية للمؤسسات الصغيرة والمتوسطة في تدعيم إستراتيجية التنمية المستدامة- الواقع والرهات، 14-15 نوفمبر 2016.

كافي، مصطفى يوسف. (2017). التنمية المستدامة(ط2)، دار الاكاديميين للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

مصطفى، عبدي.(2020). الاقتصاد الاخضر كمطلب لتحقيق التنمية المستدامة. مجلة المنارة للدراسات القانونية والإدارية، عدد خاص، 97-119.

هارون، سمر.(2019). الاقتصاد الأخضر: كطريق إلى التنمية المستدامة في فلسطين. مجلة البحوث الاقتصادية والمالية، 6(2)، 250- 275.

الحبيب، ثابتي ونصيرة، بركنو.(2014).الملتقى الدولي: سياسات الاقلال من الفقر في الدول العربية في ظل العولمة، التقرير العربي الثاني لبرنامج الأمم المتحدة، 91-92 .

إدارة الدراسات والبحوث، (2016). آفاق الاقتصاد الاخضر في المنطقة العربية، مجلة اتحاد المصارف العربية، ع(429)، 56-60.

برنامج الامم المتحدة للبيئة (2011). نحو اقتصاد أخضر مسارات إلى التنمية المستدامة والقضاء على الفقر– مرجع لواضعى السياسات، برنامج الامم المتحدة، باريس www.unep.org

ثانيا: المراجع باللغة الاجنبية

Acosta, L.A., C.O. Balmes, R.J et al. (2019). Assessment and Main findings on the Green Growth Index, GGGI Insight Brief No. 3, Green Growth Performance Measurement, Global Green Growth Institute, Seoul, Korea.

Al-Taai, S. H. H. (2021, June). Green economy and sustainable development. In IOP Conference Series: Earth and Environmental Science, 779(1), 012007

UNESCAP (2012). Green Growth, Resources and Resilience, Environmental Sustainability in Asia and the Pacific, The Asian Development Bank, Bangkok,.39.

Sebti, Khadidja & Benterki, Azzedine, (2020). Green Economy the Trail to sustainable Development: Opportunities and Risks, Journal of Financial, Accounting and Managerial Studies, 7(1), 2352-9962.

Sekaran, U., & Bougie, R., (2017). Research Methods Business, e-book, John Wiley Limited, ISBN:1119388147.

Scopus Journal ESLS
No:422949206 ISSN:Uni:I.U.U/00190
UNV CDAC
No: 402165492

"دور التربية الإسلامية في تحقيق طفولة آمنة"

د/ عمر محمد يوسف علاونة

المقدمة

الحمد لله رب العالمين الذي لا رب قبله ولا رب بعده، وهو رب كل شئ ومليكه، الذي علم بالقلم، وعلم الإنسان مالم يعلم، ولا إله في هذا الوجود إلا هو سبحانه الحكيم العليم، والصلاة والسلام على من لا نبي بعده، سيدنا محمد أشرف الخلق والمرسلين الذي قدم للبشرية منهجا، ومنهاجا كاملا، ومتكاملا في التربية الفاضلة، بالتحلية والتخلية، فكان نعم المربي، ونعم المعلم، وعلى آله وصحبه أجمعين، ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين . . وبعد ،،،،،

بداية: إن موضوع العناية بالطفولة موضوع كبير، وله تفاصيل عديدة، ويندرج تحته العديد من المحاور، والموضوعات الهامة؛ ذلك نظرا لحساسية موضوع الطفولة ودقته، كيف لا وتربية الناشئة والقيام على تربية الأطفال أمر شاق ومضني، ومن يتمرس فيها بتفهم وروية يجد أنها غاية المتعة واللذة ، لأننا نتعامل مع كائن لعوب ومسل وذكي، ولذا فإنني وجدت في نفسي الحماسة للبحث في غمار هذا الموضوع، وأن أكتب في دور التربية الإسلامية في تحقيق طفولة آمنة، خاصة وأننا أصبحنا نعيش في زمن ترويع الطفولة ، وإرهاب الطفولة ، وضياع الطفولة، والقسوة على الطفولة ، فأصبح أطفالنا يعانون من مشكلات جمة : نفسية، وعاطفية، وسلوكية ، ومعرفية، واجتماعية، وغيرها.. ، وذلك ؛ إما لجهلنا بطريقة التعامل مع الطفل، أو لعدم إدراكنا ؛ من هو هذا الطفل الذي بين أيدينا، أو ما هي القيمة العالية لهذا الطفل؟ كمن بيده جوهرة نفيسة وهو لا يدرك أن الذي بيده هو جوهرة بالفعل، تجده يلعب ويلهو بها، ثم يرميها في النهاية بعد أن يملها، أوتراه يهمل بها، وللأسف أن هذا هو واقع تعاملنا مع أطفالنا .

إن التربية الإسلامية كانت ولا تزال سباقة في تعليم البشرية كيف تتعامل مع مرحلة الطفولة بشكل واقعي وعملي ، وليس برفع الشعارات وحسب ، لأن الطفل لم يعد بحاجة كي تتذكره الإنسانية في يوم واحد بالسنة هو اليوم العالمي للطفل ، ثم تأكل حقوقه وتهضمه إياها طيلة أيام السنة.

إن الفلسفة التربوية الناجحة هي تلك التي تهدف إلى الإجابة على الأسئلة الفلسفية التالية : من نربي؟ أي إنسان نريد أن نربي ؟، أو أي إنسان نريد أن نبني ؟ فهذا التساؤل يتناول الطبيعة الإنسانية بكل مكوناتها، وهي تعني كافة مراحل تخلق الإنسان من طفولته حتى مماته، وتعني تناول الشخصية الإنسانية بكل جوانبها. لماذا نربي؟ أي ما هي الأهداف أو الغايات التي ننشدها جراء هذه التربية والتي نود تحقيقها على المدى القريب أو البعيد؟. كيف نربي؟ أي ما هي الطرق المتبعة في التربية وماهي الأنشطة والوسائل المساعدة لهذه الطرق؟. وما هو الإطار الذي فيه نربي ؟ أي ما هو الفكر والفلسفة المتبناة وما هو المنهج المتبع الذي يحكم هذه العملية التربوية برمتها؟ .

لذا فالتربية الإسلامية لها ما يميزها من أهداف وغايات عليا، ولها طرق مثلى ، وفلسفة واضحة المعالم لا لبس فيها ولا غموض، وسيأتي التفصيل فيها لاحقا .

فها هي الآيات القرآنية ما انفكت عن تذكير الإنسان بالوالد والولد ، حتى أن الله تعالى يقسم بهما في قوله سبحانه:﴿**وَوَالِدٍ وَمَا وَلَدَ**﴾[سورة البلد:3] وهذا لم يأت من فراغ ، إذ أن العلاقة بين الوالد والولد تبادلية مشتركة ؛ فكما تزرع تحصد، وإذا أراد الآباء أن يرتاحوا عند الكبر عليهم أن يحسنوا إلى أولادهم منذ الصغر ، ثم يوصينا الله تعالى في أولادنا حيث يقول تعالى : ﴿**يُوصِيكُمُ اللَّهُ فِي أَوْلَادِكُمْ**﴾[سورة النساء :11] فماذا نريد أكثر من هذه الوصية الإلهية بالأولاد ؟ ، ولماذا يوصينا الله تعالى بهم ؟ ، فالطفل في منظور التربية الإسلامية كائن اجتماعي ومجتمعي له حقوق وعليه واجبات تجاه خالقه ، ودينه، ووالديه ، ومجتمعه، وأمته، وبيئته، ووطنه، وهذا كله لا يتأتى إلا بالعلم والتعلم ، ذلك أن تغيير السلوك في الطفل نحو الأفضل ونحو الكمال المنشود لا يمكن أن نحققه إلا بالتربية الإسلامية عقيدة، وعبادة، وتعاملا، وسلوكا ، وممارسة، وبإكسابه الخلق القويم .

قال تعالى في كتابه الكريم : ﴿ **يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا قُوا أَنفُسَكُمْ وَأَهْلِيكُمْ نَاراً وَقُودُهَا النَّاسُ وَالْحِجَارَةُ عَلَيْهَا مَلَائِكَةٌ غِلَاظٌ شِدَادٌ لا يَعْصُونَ اللَّهَ مَا أَمَرَهُمْ وَيَفْعَلُونَ مَا يُؤْمَرُونَ** ﴾[سورة التحريم: 6]

فالوقاية للنفس ونعني بها الوالدين أولا، وأهليكم تعني الزوجة ومن نزل منها والذرية أي الإبن أو الطفل ثانيا، والوقاية هنا ليست فقط من النار ؛ بل من كل ما هو ضار وفاسد ومن كل شيء يحرف مسار الفطرة ويجتالها عن جادة الحق والخير والصواب : أي من الانفتاح المعرفي اللامحدود، أو الفوضى التكنولوجية اللاأخلاقية، أو عالم (الإنترنت) المربي العصري الآن، أو ما يسمى (بالشبكة العنكبوتية) العالمية الأم اليوم، أو التلفاز الأب اليوم ، أو الصديق المنحرف ، وغير ذلك ..هذا يعني أننا معاشر الآباء والأمهات بحاجة اليوم إلى احترافية عالية حتى نكون قادرين على تربية أطفالنا، وحمايتهم من هذه المنزلقات الخطيرة ، فيأخذوا ما هو نافع ويدعوا ما هو ضار، وبالأخص ، ونحن في زمن الفضاءات المفتوحة والمعارف المتناثرة، حيث كثرت العوامل التي تؤثر في تربية أطفالنا في أهم وأخطر مراحل أعمارهم وهي السن المبكرة من الوعي والإدراك، فما السبيل ؟ وأين النجاة ؟ وكيف نحصن أطفالنا الذين هم ثروة المستقبل لهذه الأمة من كل هذه العواصف في وقت لا نملك فيه إلا أن نندمج في هذه القرية الصغيرة ؟

أيها الأب ، وأيتها الأم إن إعطاؤكما الولد والذرية هذا يعني أنكما أمام مسؤوليات عظيمة ، ومهمات جسام، بالأخص ونحن نعيش في ظل العولمة الثقافية الشرسة ، والمتسارعة بشكل جنوني ، ومن غير ضوابط أخلاقية.

قال تعالى : ﴿**وَوَهَبْنَا لَهُ إِسْحَاقَ وَيَعْقُوبَ كُلاًّ هَدَيْنَا وَنُوحاً هَدَيْنَا مِن قَبْلُ وَمِن ذُرِّيَّتِهِ دَاوُودَ وَسُلَيْمَانَ وَأَيُّوبَ وَيُوسُفَ وَمُوسَى وَهَارُونَ وَكَذَلِكَ نَجْزِي الْمُحْسِنِينَ** ﴾ [سورة الأنعام: 84] .

فمنحة ونعمة الولد والذرية حسب نص الآية تحتاج منا أن نقابلها بالإحسان لا بالعقوق والنكران، وبالشكر ان لا الكفران، قال تعالى :﴿**وَإِنْ تَعُدُّوا نِعْمَتَ اللَّهِ لَا تُحْصُوهَا إِنَّ الْإِنْسَانَ لَظَلُومٌ كَفَّارٌ**﴾[سورة ابراهيم:34]، والإحسان للطفل يكون قبل ولادته بأن نحسن اختيار أم له ، خاصة وأننا في زمن أصبحت فيه الأم المربية عملة نادرة ، وأن نحسن إلى الطفل أثناء حمل أمه به فلا نجعلها تعيش اضطرابات نفسية وعصبية مهولة ، وأن نحسن إلى الطفل بعد ولادته باتباع منهج و وصايا الرسول ــ صلى الله عليه وسلم ــ في تربيته، وسنفرد لهذا الكلام كله مساحة أكبر في الصفحات القادمة .

إذا كان هذا الطفل هو التركة الحقيقية التي يخلفها الوالد بعد وفاته ، فالواجب أن نربيه تربية فاضلة ، وننشئه تنشئة صالحة ، عن أبي هريرة رضي الله عنه أن الرسول ــ صلى الله عليه و سلم ــ قال: "إذا مات الإنسان انقطع عمله إلا من ثلاث: صدقة جارية، أو علم يُنتفع به أو ولد صالح يدعو له"[1]

قال جلَّ وعل : ﴿ **وَأْمُرْ أَهْلَكَ بِالصَّلاةِ وَاصْطَبِرْ عَلَيْهَا لا نَسْأَلُكَ رِزْقًا نَّحْنُ نَرْزُقُكَ وَالْعَاقِبَةُ لِلتَّقْوَى**﴾[سورة طه: 132].

وهذه قصة أسوقها من حياة الصالحين عسى أن نتعلم منها كيف نعزز في أطفالنا النجابة، والفراسة، وكيف نحترم الطفولة في أطفالنا من غير كبت وقهر وضجر وتعقيد : " دخل وفد على عبد الملك بن مروان، وكان معهم طفل صغير، فغضب عبد الملك من دخول الطفل مع الوفد، وعد ذلك إهانة له ، فوقف الطفل قائلا: أيها الأمير، إن دخولي عليك لم ينقص قدرك ، ولكنه شرف لي، أصابتنا سنة أذابت الشحم، وسنة أكلت اللحم، وسنة دقت العظم، ومعكم فضول أموال، فإن كانت لنا فعلام تحبسونها عنا ؟ وإن كانت لله فأعطوها لعباده، وإن كانت لكم فتصدقوا بها علينا . فقال عبد الملك بن مروان: والله ما ترك لنا هذا الطفل من عذر، أو ما ترك لنا في واحدة عذرا"[2] لننظر كيف كان الأطفال بعقول الكبار، وحكمة الشيوخ، وفصاحة الشعراء، وفطنة العلماء.

وتأتي أهمية البحث في هذا الموضوع نظرا لأن الأطفال هم أمل الغد الآتي، وإذا ما أرادت هذه الأمة أن تتطور وتتقدم علميا وتقنيا وثقافيا واجتماعيا وسياسيا وأخلاقيا ودينيا، فعلى الفرد والمجتمع والأسرة والمؤسسات والأنظمة أن تولي الطفولة الاهتمام الأكبر، وأن تعنى بالتنشئة الحسنة لهم الصحية والبدنية والنفسية والروحية والعقلية والقيمية، وأن توفر لهم البيئة التعليمية ــ التعلمية، وبكافة الوسائل والطرق الممكنة والأساليب المتنوعة والخبرات المختلفة .

فكيف عملت الشريعة الإسلامية على حماية الطفولة، وكيف ضمنت لها أمانها ؟، ثم للنظر إلى واقعنا، حيث يتبادر في الذهن الأسئلة والأفكار التالية والتي تدلل على الطفولة الحائرة والبائسة في عالمنا العربي:

كيف نتعامل مع أطفالنا ؟،وهل نحب أطفالنا بأقدار متساوية؟، وهل نكسب أطفالنا قدرا كافيا من الحنان؟، وهل تعلم أيها الأب أيتها الأم أن شخصية طفلك تتشكل منذ العام الثاني أو الثالث من العمر؟، ثم ، ماذا قدمنا لأطفالنا؟ هل تفوقوا علينا أم تفوقنا عليهم؟، وماذا تفعل عندما يخطئ ابنك؟ هل تعاقبه على قدر الذنب ، أم أكبر منه، أم لا عقاب البتة؟، ولماذا تفقد الصبر بسرعة مع أحد أبنائك؟، وما طبيعة الأجواء التي يعيش فيها أطفالنا؟، وهل تصرفاتنا مع الأطفال تقودهم إلى التوحش والوحشية، أم إلى الطهر والبراءة والنقاء؟، وهل أصبح طفلنا ديكتاتورا صغيرا يسرق من أمه الوقت فيحرمها من أن تتمتع بصحبة الكبار؟، ثم، كم مرة نجلس مع أطفالنا؟، وكم ساعة يجلس أطفالنا أمام أفلام الجريمة والغرام وأمام الإنترنت والتلفاز؟، وأين الرقابة من الوالدين؟ إذا كان أطفالنا هم بهجة الحياة وزينتها، فلماذا لا نشاركهم بهجة الحياة وزينتها؟، وهل باتت الأم الشرقية أو العربية تحرص على أن تكون نسخة طبق الأصل عن المرأة الغربية مجرد إمرأة أو أما بالإسم؟، ثم، كم طفلا قد ألقينا بهم في دور الحضانة، وأحضان الملاجئ ، وأحضان المربيات الأخريات ، وقذفنا بهم إلى الشوارع والأزقة حيث براثن الرذيلة والإنحراف والتسول؟، فإلى متى سنبقى نتعامل مع أطفالنا على أنهم دمى متحركة، حتى إذا كبروا ووعوا جفوناهم وقسونا عليهم؟! وإلى متى نستبد بأطفالنا بسوء معاملتنا لهم، وبعدم قدرتنا على تصحيح

---

(1) أخرجه مسلم، كتاب الوصية ، باب ما يلحق الإنسان من الثواب بعد وفاته، برقم :1631.

(2) المنذري، عبد العظيم (1968) الترغيب والترهيب من الحديث الشريف (أربعة أجزاء)، بيروت، دار إحياء التراث العربي، (باب الرحمة بالصغير وتوقير الكبير).

أخطائهم وإحسان توجيههم؟!، وكيف نعالج النضج العاطفي والبلوغ الجنسي عند أطفالنا؟، ومتى نمسك العصا من الوسط دون إفراط أو تفريط؟، ولماذا لا نخلق في أطفالنا خيال المخترع والمبدع والمفكر والمنتج؟، وهل كل الألعاب محرمة على أطفالنا؟، فليس العيب أن نشتري لأبنائنا لعبة ما، ولكن العيب أن لا نعلم طفلنا جدوى تلك اللعبة أو عدم جدواها، فنحن لا نريد طفلا مائعا بنفس الوقت، فلا مانع من أن نعلم طفلنا اللعب بالطائرة أو الدبابة ، وكيف تصنع هذه الآليات، وليس في هذا دعوة لتقديس أخلاق القتل والجريمة، فالدفاع عن الوطن فريضة مقدسة لا يمكن تجاهلها، والشعور بالإنتماء للوطن يحتاج إلى تربية كبيرة من غير عدوانية، ولا ظلم للآخرين، وهذا حال أي أمة تريد أن يكون لها مكان تحت الشمس.

ومن ثم ، لماذا لا يكون الحزم مع أطفالنا في إطار من الحب؟، فالتربية الناجحة لا يمكن أن تتحقق في أجواء من الكراهية والتهديد والوعيد.

أخيرا وليس آخرا: أوليس رائعا أننا ونحن نربي أطفالنا نربي أنفسنا ؟

من هنا سأتناول في هذا البحث العديد من المحاور والتي سأقدم من خلالها إجابات شافية على بعض تلك الأسئلة والتعليق على تلك الأفكار، وذلك على النحو الآتي :

أولا . الفصل الأول

ــ تعريف التربية في اللغة

ــ تعريف التربية في الإصطلاح

ــ تعريف الإسلام لغة واصطلاحا

ــ مصطلح التربية الإسلامية

ثانيا. الفصل الثاني :

ــ تعريف لمعنى الطفل والطفولة.

ــ مواضع ورود كلمة طفل في القرآن .

ــ حقوق الطفل في الإسلام.

ــ صور اهتمام الإسلام بالطفولة.

ــ نماذج مشرقة في تعامل النبيــ صلى الله عليه وسلم ــ مع الأطفال: (سيرة النبي العدنان في تربية الولدان).

راجيا أن يحوز هذا الجهد على تقديركم، فإن أصبت فمن الله، وإن قصرت فمن نفسي والشيطان، وما توفيقي إلا بالله عليه توكلت، وهو رب العرش العظيم.

الفصل الأول:

أولا: تعريف التربية في اللغة :

تشير المعاجم والقواميس اللغوية إلى أن لكلمة تربية أصولا لغوية ثلاثة[3] وهي :

1.ربا يربو بمعنى زاد ونما ، منها قوله تعالى : ﴿ **وَمَا آتَيْتُم مِّن رِّبًا لِّيَرْبُوَ فِي أَمْوَالِ النَّاسِ فَلَا يَرْبُو عِندَ اللَّهِ وَمَا آتَيْتُم مِّن زَكَاةٍ تُرِيدُونَ وَجْهَ اللَّهِ فَأُولَئِكَ هُمُ الْمُضْعِفُونَ** ﴾[سورة الروم: 39]،وقوله تعالى :﴿ **يَمْحَقُ اللَّهُ الرِّبَا وَيُرْبِي الصَّدَقَاتِ** ﴾[سورة البقرة:276]و قوله تعالى:﴿ **وَتَرَى الْأَرْضَ هَامِدَةً فَإِذَا أَنْزَلْنَا عَلَيْهَا الْمَاءَ اهْتَزَّتْ وَرَبَتْ** ﴾ [سورة الحج:5].

2.ربي يربى: نشأ وترعرع ، وعليه قول ابن الأعرابي:

ومن يك سائلا عني فإني بمكة منزلي وبها ربيت

3. رب يرب أي أصلحه ، وساسه ، وتولى أمره ، وقام على رعايته ، وجوده ، وطيبه، منها قوله تعالى على لسان فرعون لموسى عليه السلام: ﴿ **أَلَمْ نُرَبِّكَ فِينَا وَلِيدًا** ﴾ [سورة الشعراء: 18]

ومنها قولنا العالم الرباني ، أي الراسخ في العلم

من ذلك تكون معاني التربية في اللغة هي : الزيادة ، والنمو ،والنشوء ، والترعرع، والإصلاح، وتولي الأمر، والسياسة ، وتولي الأمر ، والقيام على الشيء ، والمحافظة ، والتغذية[4]، وتستعمل مجازا بمعنى التهذيب، وعلو المنزلة ، فيقال ربى فلان في رباوة قومه أي في أشرافهم[5].

فالتربية بهذا تكون عملية تنمية، وتوعية، وتمرين، وتثقيف، وتدريب، وإصلاح، وسياسة، وتعليم وتعلم، وتوجيه ، وتدرج في البلوغ نحو الكمال شيئا فشيئا، وحالا فحالا، وهي عملية بناء للشخصية الإنسانية بكل جوانبها[6] .

وقد أشار الباني[7] إلى العناصر التي تتكون منها التربية بناء على هذه التعاريف اللغوية، وهي:

1. المحافظة على فطرة الناشئ ورعايتها.
2. تنمية مواهبه واستعداداته كلها.
3. توجيه هذه الفطرة وهذه المواهب نحو كمالها وصلاحها اللائق بها.
4. التدرج في هذه العملية، وهو ما يشير إليه الأصفهاني بقوله: "حالا فحالا" والبيضاوي بقوله... " شيئا فشيئا" .

ثانيا : تعريف التربية في الإصطلاح :

والتربية كمصطلح تأخذ من هذه المعاني كلها، فهي: (عملية تحقق النمو المتزن لجميع استعدادات الفرد الجسمية ، والنفسية ، والعقلية وتتدرج معه حتى يصل إلى كماله، فهي إذاً تنمي مواهبه ، وتنشئه على ما يصل به إلى الصلاح في مستقبل أمره).(الحمدان، وصقر(8)

والتربية هي: الحياة، وهي عملية تكيف بين الفرد وبيئته ، وهي مجموعة من العمليات التي يستطيع بها المجتمع أن ينقل معارفه، وأهدافه المكتسبة، ليحافظ على بقائه. (9)

---

(3) عبد الرحمن الباني ، (1983) ، مدخل إلى التربية في ضوء الإسلام، ص12.

(4) جمال الدين محمد ، ابن منظور (1997) ، لسان العرب ، ط6، ص13 .

(5) جار الله محمود، الزمخشري (1960) ، أساس البلاغة، تحقيق عبدالرحيم محمود، ص153.

(6) مقداد يالجن، (1986) ، جوانب التربية الإسلامية الأساسية ، ص17 .

(7) عبد الرحمن الباني، (1983) ، مدخل إلى التربية في ضوء الإسلام، ص14.

(8). الحمدان، وفاء، صقر، وسميرة، (1995)، مذكرة طرق التدريس، منشورات كلية التربية بجدة، قسم الدراسات الإسلامية، ص 11 .

ثالثا : تعريف الإسلام لغة واصطلاحا :

لغة: من أسلم ، يسلم ، إسلاما ، بمعنى استسلم وخضع.(10) قال تعالى: ﴿ **ضَرَبَ اللَّهُ مَثَلًا رَجُلًا فِيهِ شُرَكَاءُ مُتَشَاكِسُونَ وَرَجُلًا سَلَمًا لِرَجُلٍ هَلْ يَسْتَوِيَانِ مَثَلًا الْحَمْدُ لِلَّهِ بَلْ أَكْثَرُهُمْ لَا يَعْلَمُونَ** ﴾ [سورة الزمر:83]، وقال جل وعلا:﴿**وَلَهُ أَسْلَمَ مَنْ فِي السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ طَوْعًا وَكَرْهًا**﴾ [سورة آل عمران:83]،وقال جل وعلا: ﴿**وَمَنْ يَبْتَغِ غَيْرَ الْإِسْلَامِ دِينًا فَلَنْ يُقْبَلَ مِنْهُ وَهُوَ فِي الْآخِرَةِ مِنْ الْخَاسِرِينَ** ﴾ [سورة آل عمران:85]، وقال جل وعلا:﴿**مَاكَانَ إِبْرَاهِيمُ يَهُودِيًّا وَلَا نَصْرَانِيًّاوَلَكِنْ كَانَ حَنِيفًا مُسْلِمًا**﴾[سورة آل عمران:67]، وقال جل وعلا: ﴿ **هُوَ سَمَّاكُمْ الْمُسْلِمِينَ مِنْ قَبْلُ** ﴾ [سورة الحج:78]. فالمقصود أنَّ لفظ الإسلام هنا بمعنى الإستسلام ، والإنقياد، والخضوع ، والطاعة ، والإذعان لله رب العالمين .

الإسلام اصطلاحا هو: الإستسلام لله بالتوحيد ، والإنقياد له بالطاعة والخلو من الشرك(11) .

والذي نختاره هوالتعريف الذي أشار إليه الخوالدة(12) بأن الإسلام هو" كل ما أنزله الله تعالى على رسوله _ صلى الله عليه وسلم _ لتنظيم علاقة العباد بربهم ، وعلاقاتهم بعضهم ببعض ، وبمن حولهم من الأشياء والمخلوقات".

ووصف التربية بالإسلامية يميزها عن أنواع التربية الأخرى من غربية أو شرقية وغيرها، فهي تنشـــئة على مبادئ الإسلام وغاياته ومنهجه الرباني في كل أمور الحياة .

وتدل الكلمتان معاً على معنى اصطلاحي دارج في المؤسسات التعليمية هو " مقررات العلوم الدينية الشرعية " كالتوحيد والفقه والحديث والعقيدة والقرآن والسيرة النبوية..الخ. وأنا أرى أن ربط مفهوم التربية الإسلامية بمقررات التربية الإسلامية وحسب يجعل من مفهوم التربية الإسلامية قاصرا ، فالتربية الإسلامية تعني تقديم هذا الدين للمتربين، وتبسيط معارفه وشرح تراثه العظيم، وترجمته ترجمة سلوكية حية تظهر عظمته وتبعث على الاعتزاز به فهي قالب لتقديم هذا الدين العظيم الذي جاء يتمم دعوات الأنبياء، ويختم الرسالات، ويربي البشرية على التوحيد الخالص ويدعو الناس إلى عمارة الأرض، وحماية البيئة ونصرة الطفل وإنصافه بكل حقوقه، فهو دين يدعو الناس لتأمل الكون والتفكر في نظامه وسننه وإعمال العقل فيما حولهم لتحصيل خيري الدنيا والآخرة.

والتربية الإسلامية المستمدة من مصادرها الأصيلة؛ كتاب الله وسنة رسول الله ــ صلى الله عليه وسلم ــ تحرص على أن تربي الفرد تربية إيمانية فريدة ، وتربي المجتمع بوضع الأطر العامة والمفصلة للنواحي الاجتماعية والسياسية والأخلاقية .

رابعا : مصطلح التربية الإسلامية :بعد هذا التطواف في معاني التربية اللغوية والإصطلاحية نحتار التعريف التالي للتربية الإسلامية اصطلاحا فهي :"تنمية جميع جوانب الشخصية الإسلامية الفكرية، والعاطفية، والجسدية، والاجتماعية، وتنظيم سلوكها على أساس مبادئ الدين الإسلامي وتعاليمه، بغرض تحقيق أهداف الإسلام في حياة الفرد والجماعة في كافة مجالات الحياة ".(13).

---

(9) ناصر أحمد الخوالدة(2001) طرائق تدريس التربية الإسلامية وأساليبها وتطبيقاتها، ص 24.

(10) ابراهيم أنيس وزملاؤه (1972) ، المعجم الوسيط (جزءان) ، ط2 .

(11) مرجع سابق ، ص12.

(12) ناصر أحمد الخوالدة ، طرائق تدريس التربية الإسلامية وأساليبها وتطبيقاتها (2001) ص 30.

(13) ابراهيم، صبحي طه (1986) ، التربية الإسلامية وأساليب تدريسها، ط2، ص9 .

النتائج لهذه التعريفات حسب رؤية الباحث:

يمكننا بناء على ما تقدم أن نستنتج الحقائق التربوية التالية :

1.أن التربية عملية موجهة نحو الإنسان وهي عملية نمو متكامل لجميع أبعاد الشخصية الإنسانية: الروح، و الجسد ، والعقل ، والقلب ، والعاطفة، والوجدان، والنفس، والعلاقات الاجتماعية. ومنها نستدل بالخطابات الإلهية المتكررة في القرآن الكريم للإنسان: (يا أيها الإنسان)، (يا أيها الناس)، (يعقلون، يعلمون، يذكرون، يبصرون ، يسمعون ...)

2. أن التربية عملية معقدة نظرا لتعدد أهدافها. قال تعالى : ﴿**وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خليفة قَالُوا أَتَجْعَلُ فِيهَا مَنْ يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ الدِّمَاءَ وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ قَالَ إِنِّي أَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ** ﴾ [سورة البقرة: 30].

3. أنها عملية مخططة وهادفة أي لها غاية، ولها أهداف بينة وطرق واضحة. قال تعالى:﴿ **وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ** ﴾ [سورة الذاريات :56].

4. أن عملية التربية لا تتم في فراغ إذ لا بد لها من أوساط تتم فيها من معلم ، ومتعلم ، وبيئة طبيعية ، واجتماعية ، ونعني بها: الوطن الدولة، الأسرة، المدرسة، المجتمع، الشارع ، الأصدقاء والأقران.

عن ابن عمر (رضي الله عنهما) قال : سمعت رسول الله " صلي الله عليه وسلم " يقول : كلكم راعٍ وكلكم مسئول عن رعيته : الإمام راعٍ ومسئول عن رعيته ، والرجل راعٍ في أهله ومسئول عن رعيته ، والمرأة راعية في بيت زوجها ومسئولة عن رعيتها ، والخادم راعٍ في مال سيده ومسئول عن رعيته ، وكلكم راعٍ ومسئول عن رعيته " (14)

5. أنها عملية مستمرة ترافق الإنسان طوال حياته لا تنتهي إلا بمماته،

قال تعالى : ﴿ **وَقُلْ رَبِّ زِدْنِي عِلْمًا** ﴾ [سورة طه: 114].

6. أنها عملية تفاعلية لا تلقينية، فهي أخذ وعطاء وهي ترفض السلبية والانغلاق. روي عن علي رضي الله عنه أن النبي ــ صلى الله عليه وسلم ــ قال : " أدبوا أولادكم على ثلاث خصال : حُب نبيكم ، وحب أهل بيته ، وقراءة القرآن، فإن حملة القرآن في ظل الله يوم لا ظل إلا ظله مع أنبيائه وأصفيائه " (15)

7. أنها عملية متدرجة: لا تأتي دفعة واحدة، منها قول النبي: "مروا أولادكم بالصلاة وهم أبناء سبع واضربوهم عليها وهم أبناء عشر وفرقوا بينهم في المضاجع ". (16)

8. أنها عملية منظمة لا عشوائية تحتاج إلى تخطيط. منها قول النبي عليه الصلاة والسلام لمعاذ بن جبل رضي الله عنه عندما أرسله إلى اليمن :بم تقضي يا معاذ ؟ قال: بكتاب الله ، قال: فإن لم تجد؟ قال: بسنة نبيه، قال: فإن لم تجد ؟ قال: أجتهد رأيي ولا آلو. فضرب النبي ــ صلى الله عليه وسلم ــ صدره وقال: الحمد لله الذي وفق رسول رسول الله إلى ما يرضي رسول الله . (17)

9. إن التربية الإسلامية هي التربية الآمنة، والوحيدة التي بإمكانها أن تراعي حقوق الطفل بكافة جوانب شخصيته، وأن تسهم في بناء الطفولة الراشدة والآمنة من خلال خصائصها التي تميزها عن غيرها من المدارس

---

(14) صحيح البخاري ، الأدب المفرد (94) حديث رقم 7138

(15) أورده السيوطي في الجامع الصغير، ج1 ، باب الألف، ص 25

(16) سنن أبي داود: حديث حسن صحيح برقم 495، كتاب الصلاة باب متى يؤمر الغلام بالصلاة

(17) سنن أبي داود: حديث صحيح برقم 3592 ، كتاب الأقضية ، باب: اجتهاد الرأي في القضاء.

والفلسفات التربوية الأخرى. قال تعالى:﴿ **وَعَدَ اللَّهُ الَّذِينَ آَمَنُوا مِنْكُمْ وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ لَيَسْتَخْلِفَنَّهُمْ فِي الْأَرْضِ كَمَا اسْتَخْلَفَ الَّذِينَ مِنْ قَبْلِهِمْ وَلَيُمَكِّنَنَّ لَهُمْ دِينَهُمُ الَّذِي ارْتَضَى لَهُمْ وَلَيُبَدِّلَنَّهُمْ مِنْ بَعْدِ خَوْفِهِمْ أَمْنًا يَعْبُدُونَنِي لَا يُشْرِكُونَ بِي شَيْئًا وَمَنْ كَفَرَ بَعْدَ ذَلِكَ فَأُولَئِكَ هُمُ الْفَاسِقُونَ** ﴾ **[سورة النور: 55].**

مما تقدم نجد أن التربية الإسلامية مرتبطة ارتباطا وثيقا بالتعليم من ذلك قـــول أحــد التربويين : " أعطني معلما أعطيك مجتمعا ، أعطني معلما أعطيك أمة " . وما جاء في المثل الصيني الشهير : " أذا أطعمت ابنك سمكا فإنه يأكل مرة ، ولكن إذا علمته كيف يصطاد السمك ؛ فإنه يأكل طول حياته ".

فالعلاقة بين التربية والإسلام علاقة توأمية ، فالتربية الإسلامية فريضة إسلامية ، وتطبيق الشريعة الإسلامية في أرض الواقع لا يكون إلا بتربية النفس والمجتمع على الإيمان بالله تعالى ، وبتهذيب الفرد كي يكون قادرا على حمل الأمانة . قال تعالى : ﴿ **إِنَّا عَرَضْنَا الْأَمَانَةَ عَلَى السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَالْجِبَالِ فَأَبَيْنَ أَنْ يَحْمِلْنَهَا وَأَشْفَقْنَ مِنْهَا وَحَمَلَهَا الْإِنْسَانُ إِنَّهُ كَانَ ظَلُومًا جَهُولًا** ﴾[سورة الأحزاب:72] ، فالإسلام أمانة بكل تعاليمه ، وكذلك الطفل بين يدي أمه ، وأبيه ، والمجتمع أمانة ، فكيف نتعامل مع هذه الأمانة ؟ ، وكيف نؤديها حقها ؟

وقد أشار الإمام أبو حامد الغزالي إلى هذا المعنى بقوله: «الطفل أمانة عند والديه ، وقلبه الطاهر جوهرة نفيسة ساذجة خالية من كل نقش وصورة، وهو قابل لكل ما نقش ، ومائل إلى كل ما يمال به إليه ؛ فإن عود الخير وعلمه، نشأ عليه وسعد في الدنيا والآخرة هو وأبواه وكل معلم له ومؤدب». [(18)] فهي علاقة سبب بنتيجة فتطبيق الإسلام كذلك يحقق التربية ، وبه يكون الإنسان خير أنموذج للبشرية ؛ لذا فالتربية الإسلامية ضرورة إنسانية لتتخلص مما تعانيه من ويلات وظلم ضد الطفولة وضد الكرامة البشرية ،وبما أن التربية الإسلامية تتميز بكونها: " ربانية المصدر والغاية والهدف وأنها عالمية وإنسانية ، وشاملة ومتكاملة ، ومتوازنة ، وواقعية ، ومستمرة ومتدرجة ، وعلمية وعملية ، وأخلاقية ، و محافظة ومتجددة." [(19)] ، فهي الحصانة الوحيدة لأطفالنا أجيال اليوم رجال الغد وصناع المستقبل من كل ما هو دخيل على هذه الأمة من تيارات وافدة وأفكار هدامة وغيرها ؛ كي يكونوا كما ترجو أمتهم منهم وتأمل ، فالتربية الإسلامية شريان الحياة لهذه الأمة ، وتفعيلها في حياة الفرد والمجتمعات هو الضمانة الوحيدة لبقائها ،وهي الركن المتين الذي به تحافظ الأمة على هويتها الثقافية وتراثها الكبير، وهي السبيل لعودتها إلى سدة العالم بما تملكه من مقومات حضارية وقيم تربوية فريدة وجعلها خير أمة أخرجت للناس كما أراد لها رب العزة جل في علاه أن تكون .

قال الشاعر : إن الغصون إذا قومتها اعتدلت وليس ينفعك التقويم للحطب

---

(18) إحياء علوم الدين ، أبو حامد الغزالي (2005) /1468/8.

(19) طرائق تدريس التربية الإسلامية، د. صالح ذياب هندي (2009) ص 32ــ 35.

الفصل الثاني :

أولا. تعريف لمعنى الطفل والطفولة:

الطِّفْل الصغير من كل شيء بيِّن الطَّفَل والطَّفالة والطُّفولة والطُّفولية، والصَّبيُّ يُدْعى طِفْلاً حين يسقط من بطن أُمه إلى أَن يَحتلم، والطِّفْل المولود، وولَدُ كلِّ وحْشِيَّة أَيضاً طِفْلٌ، وأَطْفَلَتِ المرأَةُ، والظَّبْيَة والنَّعَم إِذا كان معها ولدٌ طِفْلٌ.

الطاء والفاء واللام أصل صحيحٌ مطّرد، ثم يقاس عليه، والأصل المولود الصغير؛ يقال هو طِفْلٌ، والأنثى طِفلة. وأصلها عربي .وجاء في القاموس المحيط أن كلمة طفل تعني: العشب الصغير الذي يطل وهو طفل النبات أصابه التراب فأفسده ، ولم يطل. وكلمة طفل مشتقة من طفولة وطفالة ، أي نعم ورق وصار طفلا. [20]

ثانيا . مواضع ورود كلمة طفل في القرآن :

وردت كلمة الطفل أو الأطفال في القرآن في أربعة مواضع فقط وهي: في قوله تعالى : ﴿ **يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنْ كُنْتُمْ فِي رَيْبٍ مِنَ الْبَعْثِ فَإِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ تُرَابٍ ثُمَّ مِنْ نُطْفَةٍ ثُمَّ مِنْ عَلَقَةٍ ثُمَّ مِنْ مُضْغَةٍ مُخَلَّقَةٍ وَغَيْرِ مُخَلَّقَةٍ لِنُبَيِّنَ لَكُمْ وَنُقِرُّ فِي الْأَرْحَامِ مَا نَشَاءُ إِلَى أَجَلٍ مُسَمًّى ثُمَّ نُخْرِجُكُمْ طِفْلًا ثُمَّ لِتَبْلُغُوا أَشُدَّكُمْ وَمِنْكُمْ مَنْ يُتَوَفَّى وَمِنْكُمْ مَنْ يُرَدُّ إِلَى أَرْذَلِ الْعُمُرِ لِكَيْلَا يَعْلَمَ مِنْ بَعْدِ عِلْمٍ شَيْئًا** ﴾[سورة الحج :4]،. وفي قوله تعالى : ﴿ **أَوِ الطِّفْلِ الَّذِينَ لَمْ يَظْهَرُوا عَلَى عَوْرَاتِ النِّسَاءِ**﴾[سورة النور: 31] وفي قوله تعالى:﴿**وإذا بلغ الأطفال منكم الحلم فَلْيَسْتَأْذِنُوا كَمَا اسْتَأْذَنَ الَّذِينَ مِنْ قَبْلِهِمْ كَذَلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمْ آيَاتِهِ وَاللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ** ﴾[سورة النور: 59] وفي قوله تعالى : ﴿ **هُوَ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ تُرَابٍ ثُمَّ مِنْ نُطْفَةٍ ثُمَّ مِنْ عَلَقَةٍ ثُمَّ يُخْرِجُكُمْ طِفْلًا ثُمَّ لِتَبْلُغُوا أَشُدَّكُمْ ثُمَّ لِتَكُونُوا شُيُوخًا وَمِنْكُمْ مَنْ يُتَوَفَّى مِنْ قَبْلُ وَلِتَبْلُغُوا أَجَلًا مُسَمًّى وَلَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ** ﴾[سورة غافر: 67].

النتائج التي توصل إليها الباحث بعد دراسة هذه التعريفات لكلمة طفل و بعد التأمل بالآيات القرآنية التي وردت فيها ؛ نشير إلى الآتي :

1. الطفل هو كل مولود من ذكر أو أنثى إلى وقت البلوغ.

2. الطفل يحتاج إلى رعاية وعناية وتدريب وتمرين وتعليم لتنمية مواهبه وقدراته ؛ فكما أن تعليم الطفل القدرة على المشي والقدرة على النطق يحتاج إلى مران وممارسة وخطوات عملية ، كذلك الحال في إكسابه المعارف وفي جعله قادرا على التفكير والتمييز بين الصحيح والسقيم، والغث والسمين يتطلب أيضا كل هذه العمليات.

3. الحفاظ على فطرة الطفل من الإنحراف أو التأثر بالعوامل الخارجية بالتوعية والتثقيف ؛ قال تعالى :﴿**فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا فِطْرَةَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ اللَّهِ ذَلِكَ الدِّينُ الْقَيِّمُ وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ** ﴾[سورة الروم:30]، وفي الحديث الصحيح حديث عياض بن حمار: عن النبي صلى الله عليه وسلم عن الله تعالى قال": إني خلقت عبادي حنفاء فاجتالتهم الشياطين فحرمت عليهم ما أحللت لهم وأمرتهم أن يشركوا بي ما لم أنزل به سلطانا "[21] ،وعن أبي هريرة رضي الله تعالى عنه أن النبي ــ صلى الله عليه وسلم ــ قال: "ما من مولود إلا يولد على الفطرة ، فأبواه يهودانه أو يمجسانه أو ينصرانه " [22]. فلم يقل نبينا المعلم والمربي يسلمانه لأن الإسلام دين الفطرة، والأصل بالمولود أنه يأتي نقي الفطرة على التوحيد الخالص لله رب العالمين.

---

(20) الفيروزأبادي ، مجد الدين (1952) القاموس المحيط، ص 83 ، ط2، القاهرة، مطبعة مصطفى البابي الحلبي.

(21) صحيح مسلم، باب الصفات التي يعرف بها في الدنيا أهل الجنة وأهل النار ، ج 10 ص 314 ، 4/ 2197

(22) صحيح مسلم، كتاب القدر ، باب معنى كل مولود يولد على الفطرة ، برقم 2047، 4/2048 .

وهي الفطرة التي فطرهم عليها يوم أن قال سبحانه و تعالى: ﴿ **وَإِذْ أَخَذَ رَبُّكَ مِنْ بَنِي آدَمَ مِنْ ظُهُورِهِمْ ذُرِّيَّتَهُمْ وَأَشْهَدَهُمْ عَلَى أَنْفُسِهِمْ أَلَسْتُ بِرَبِّكُمْ قَالُوا بَلَى شَهِدْنَا أَنْ تَقُولُوا يَوْمَ الْقِيَامَةِ إِنَّا كُنَّا عَنْ هَذَا غَافِلِينَ**﴾[سورة الأعراف:172]

والإشارة التربوية الثانية التي نستنبطها من هذا الحديث أنه ليس من الضرورة بمكان كي ينشأ الطفل يهوديا أو نصرانيا أن يكون أبواه يهوديين أو نصرانيين ؛ بل أن الطفل قد ينشأ يهوديا أو نصرانيا تبعا لأخلاق والديه المسلمين هوية المتهودين أو المتنصرين بأخلاقياتهما وسلوكياتهما فيقلدهما الإبن بما يراه ويسمعه منهما ، فالطفل يتأثر كثيرا بما يجري حوله من ممارسات صائبة كانت أم خاطئة ، فهو جهاز استقبال بارع وذكي في تخزين المعلومات وترجمة الوقائع والطفل ليس كائنا غبيا كما قد يتخيل البعض.

لذا عد الفيروز أبادي أن الطفولة أولى مراحل الحياة ، فهي كالعشب أول ما يخرج من الأرض إذا أصابه التراب أفسده ، وأنها بهذه المرحلة بحاجة إلى عناية ما بعدها عناية ، يقول تعالى : ﴿ **وَاللَّهُ أَنْبَتَكُمْ مِنَ الْأَرْضِ نَبَاتًا** ﴾[سورة نوح: 17] ،ويقول تعالى:﴿**وَاللهُ أَخْرَجَكُم مِّن بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لاَ تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالأَبْصَارَ وَالأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ** ﴾[سورة النحل: 78] ؛علما بأن هذه المرحلة هي مرحلة الضعف كما أسماها القرآن الكريم ﴿ **يُرِيدُ اللَّهُ أَنْ يُخَفِّفَ عَنْكُمْ وَخُلِقَ الْإِنْسَانُ ضَعِيفًا** ﴾[سورة النساء: 28]، ومنها قوله تعالى: ﴿ **اللَّهُ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ ضَعْفٍ ثُمَّ جَعَلَ مِنْ بَعْدِ ضَعْفٍ قُوَّةً ثُمَّ جَعَلَ مِنْ بَعْدِ قُوَّةٍ ضَعْفًا وَشَيْبَةً يَخْلُقُ مَا يَشَاءُ وَهُوَ الْعَلِيمُ الْقَدِيرُ**﴾[سورة الروم:54] ويقول عز من قائل: ﴿ **هُوَ أَعْلَمُ بِكُمْ إِذْ أَنْشَأَكُمْ مِنَ الْأَرْضِ وَإِذْ أَنْتُمْ أَجِنَّةٌ فِي بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ** ﴾[سورة النجم:32]

ولهذا كله أوصى الله تعالى عباده في أولادهم، يقول تعالى:﴿**يُوصِيكُمُ اللَّهُ فِي أَوْلَادِكُمْ**﴾[سورة النساء :11]

4. إذا تأملنا الآيات القرآنية التي وردت فيها كلمة طفل نجد أنها في سورة الحج ، والحج كما نعلم فريضة إسلامية ومن أركان هذا الدين ، وهذا يدلل على ضرورة أن نعلم أطفالنا العبادات الدينية وأن نجعلهم يتعرفون على الأماكن والبقاع المقدسة كي يرتبطوا بتراث أمتهم وتاريخها وسيرة نبيها وسنته ــ صلى الله عليه وسلم ــ وأن يتمثل أبناؤنا الآثار التربوية للحج وسائر العبادات في سلوكهم.

5. جاءت كلمة طفل في هذه الآية في معرض الحديث عن منكري البعث والحساب وذكرت هؤلاء بمراحل خلقهم وهي تمثل إعجازا علميا فما كان في زمن النبي كاميرات لتصور مراحل التخلق هذه ، وفيها إشارة عقائدية وهي أن الله تعالى قد كتب رزقك ورزق ولدك مذ كان نطفة،

كما جاء في الصحيحين عَنْ عَبْدِ اللهِ بنِ مَسْعُوْدْ رَضِيَ اللهُ عَنْهُ قَالَ: حَدَّثَنَا رَسُوْلُ اللهِ صلى الله عليه وسلم وَهُوَ الصَّادِقُ المَصْدُوْقُ": إِنَّ أَحَدَكُمْ يُجْمَعُ خَلْقُهُ فِيْ بَطْنِ أُمِّهِ أَرْبَعِيْنَ يَوْمَاً نُطْفَةً، ثُمَّ يَكُوْنُ عَلَقَةً مِثْلَ ذَلِكَ، ثُمَّ يَكُوْنُ مُضْغَةً مِثْلَ ذَلِكَ، ثُمَّ يُرْسَلُ إِلَيْهِ المَلَكُ فَيَنفُخُ فِيْهِ الرُّوْحَ، وَيُؤْمَرُ بِأَرْبَعِ كَلِمَاتٍ: بِكَتْبِ رِزْقِهِ وَأَجَلِهِ وَعَمَلِهِ وَشَقِيٌّ أَوْ سَعِيْدٌ. "[23]

6. وردت كلمة طفل كذلك في سورة غافر في معرض الحديث عن أطوار خلق الإنسان ، وهذا يجعلنا نستنبط بأن التربية عملية متدرجة بمراحل تماما كخلق الله تعالى للإنسان على مراحل مرتبة متتالية ، وهذا يعني أن لا نستعجل النتائج في استجابات أطفالنا وأن العمليات التربوية تحتاج إلى تأن كبير وضبط للأعصاب خاصة إذا

(**23**) . أخرجه البخاري– كتاب بدء الخلق، باب: ذكر الملائكة، (3208)، وأخرجه مسلم– كتاب: القدر، باب: كيفية خلق الآدمي في بطن أمه وكتابة رزقه وأجله وعمله وشقاوته وسعادته، (2643).

علمنا أن العلم الحديث أثبت أن كل مرحلة من مراحل خلق الإنسان تمر نفسها بأطوار عديدة تصدقه الآية القرآنية في قوله تعالى:﴿ **مَا لَكُمْ لَا تَرْجُونَ لِلَّهِ وَقَارًاوَقَدْ خَلَقَكُمْ أَطْوَارًا** ﴾[سورة نوح : 13: 14] ، ويذكر الله تعالى الإنسان بأصل خلقه كي لا يطغى و يتكبر ولا يعيث في الأرض فسادا .

7 . وفي سورة النور يأتي الحديث عن الآداب التي يجب أن يتربى عليها الطفل، وهي آداب الإستئذان على الآخرين، وإن كانوا أما أو أبا، وكذلك في أدب عدم النظر إلى عورات النساء، وفي ذلك إشارة نفسية قالها علماء النفس المحدثون بأن أول مشهد تقع عليه عيون أبنائنا يبقى في ذاكرتهم زمنا طويلا، وقد يلعب دورا كبيرا في تكوين شخصية الطفل ؛ فلنحرص بأن لا تقع عيون أبنائنا على مشهد غرامي أو صور دموية ؛ فالأمر جد خطير فهلا ارعوينا ذلك في أطفالنا ، فيا لروعة القرآن ويالبديع إعجازه ويالعظمة بيانه.

8. والجميل في هذه السورة القرآنية أن كلمة طفل تأتي في سورة النور، وكأن الله تعالى يريد أن يوحي إلينا بمعنى دقيق هو: أن الطفل عندما يشق طريقه إلى الحياة إنما هو لينير كهوف هذه الحياة ويعمرها بالخير والصلاح ، وفي ذلك إشارة إلى قوله تعالى: ﴿ **الْمَالُ وَالْبَنُونَ زِينَةُ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَالْبَاقِيَاتُ الصَّالِحَاتُ خَيْرٌ عِنْدَ رَبِّكَ ثَوَابًا وَخَيْرٌ أَمَلًا**﴾[سورة الكهف:46].وفيه إشارة كذلك بضرورة أن نربي أطفالنا بالنور الإلهي الذي أكرمنا الله عزوجل به ونعني به الكتاب والسنة المطهرة، وما جاء فيهما من تعاليم سامية وقيم فضلى؛ كي يكون قادرا من القيام بمسؤولية الإستخلاف في هذه الأرض، قال تعالى: ﴿ **وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خليفة قَالُوا أَتَجْعَلُ فِيهَا مَنْ يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ الدِّمَاءَ وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ قَالَ إِنِّي أَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ** ﴾ [سورة البقرة: 30]

ثالثا. حقوق الطفل في الإسلام :

قبل أن نتحدث عن الحقوق التي حرص الإسلام على توفيرها للطفولة كي لا تكون طفولة أبنائنا طفولة ضائعة ، وطفولة شقاء وحرمان وتعاسة؛ لنقف قليلا على واقع طفولتنا العربية التي نجدها في معاناة كبيرة ، فقد أشار العطار إلى[24]:أن واقع الطفولة في العالم العربي في غاية القسوة ، فهناك حوالي 10 ملايين طفل عربي محرومون من التعليم، وإن هناك 20 مليون طفل معاق لا يلقى سوى 25 % منهم العناية. فالطفل من حقه أن يحظى بالحب والحنان والاهتمام والاحترام والإحساس بالأمان والرعاية الصحية والحماية من العنف أو الاستغلال، ومن حقه أن يلعب ويضحك ويتعلم بلا معاناة، ومن حقه التعبير عن رأيه والحصول على معلومات، والمساهمة في الأنشطة الفنية والثقافية، وإلى الرعاية الحقة من القائمين على المؤسسات التى لها صلة بالطفولة، وإلى الأمن النفسي، وعدم الخوف من الجار والصديق، إنهم بحاجة إلى الحماية من الإهمال والنبذ.. إنهم بحاجة إلى الحماية من كل من لا يخاف الله فيهم وفي براءتهم. فكل يوم نرى الأطفال في كل أنحاء العالم يموتون من الجوع والفقر، فنرى أيتاماً ينقصهم الأمن والدفء والحنان، كما أن كثيراً منهم يعانون من ويلات الحروب ويعيشون كلاجئين، ومنهم من هو محروم من أبسط حقوقه وهو التعليم والرعاية الصحية. وفى الوقت الذي تتعدد فيه الوثائق الداعية إلى حماية الطفل وإقرار حقوقه وحرياته، وتعقد المؤتمرات والندوات الدولية لمناقشة حقوق الطفل.. تشهد الإنسانية ما لم تشهده من قبل من انتهاكات صارخة لحقوق الطفل في أماكن عديدة من عالمن العربي. وقد أشار السعدي إلى هذا الواقع المرير للطفولة بقوله [25]:ففي فلسطين نجد معاناة أطفالها من الممارسات والانتهاكات الصهيونية العدوانية الموجهة لقتل الأطفال وإصابتهم بعاهات مستديمة، وإهدار إسرائيل

(24) محمد محمود العطار (2006) حقوق الطفل في العالم العربي، شؤون عربية، العدد128.

(25) محمد سعدي (2007) انتكاسة حقوق الإنسان في الوطن العربي، المستقبل العربي، العدد 335.

لكل القيم ولحقوق الإنسان والمواثيق الدولية، هو ما يحرم أطفال فلسطين من كل الحقوق التى أرستها الشرائع السماوية والقوانين الدولية. وقد أشار العقباوي إلى[26]: أن الكثير من السوء والأذى يمارس في حق الطفل العربي ، حيث يقضي الكثير من الأطفال نهارهم في المزارع والمصانع والمحاجر في ظل ظروف عمل سيئة ، وأطفال يعملون كخدم في المنازل أو يعيشون في الشوارع.. وآخرين يباعون كالرقيق في العمل في الدعارة ،وأطفال يتم اختطافهم وسط أهاليهم للعمل بالتسول .. هذه الصور ليست لصغار يعيشون بعيداً عنا ، ولكنها صور واقعية لملايين الأطفال من وطننا العربي تنُتهك حقوقهم في كل لحظة وفي كل يوم.. ولأنهم يجهلونها.. لا يطالبون بها..ولكنها واجبة على الحكومات ومؤسسات المجتمع المدني ، لأن احترامها يعد أحد المعايير الأساسية والدولية التي تقيس مدى تقدم الدول ، ولأن المواثيق الدولية والاتفاقات الدولية الخاصة بحقوق الأطفال صادقت عليها معظم دول العالم عام**2002**. مما تقدم ندرك مليا مدى الواقع الأليم الذي يحيط بواقع الطفل العربي والطفل المسلم، ولا يجب أن ننسى أطفال العراق وما تعرضوا له نتيجة جحيم الحرب المسعورة، حيث أكثر من خمسة ملايين طفل عراقي قد تيتموا وتشردوا وتحطمت نفسياتهم، فمن لهذه الطفولة المعذبة والمضطهدة اليوم؟ وأين هي حقوق الطفل التي يزعمون؟ فهاهم يبيحون للأطفال ممارسة رغباتهم الجنسية بكل حرية تحت غطاء ما يسمى بالجنس الآمن، وفي الوقت نفسه يقتلون الطفولة ويرعبونها ويلحقون بها كافة صنوف الأذى والحرمان والقهر والخوف والقلق. فالذي نراه، مخالفا تماماً لذلك الاهتمام الكبير الذي أولاه الإسلام للطفل خاصة وللإنسان عامة فيما يتصل بالحقوق الواجبة لهما التي حفلت بها الشريعة الإسلامية من قرآن كريم وسنة نبوية شريفة قبل أكثر من أربعة عشر قرنا من الزمان ،إنه ولاريب عصر وأد الطفولة .

والآن لنستعرض أبرز هذه الحقوق التي جاء بها الإسلام، ولنتعرف كيف قدمها للبشرية على أسس فكرية، وقواعد أخلاقية تضمن للطفولة والإنسانية أمنها وأمانها وكمالها، والتي لا تزال الطفولة بأمس الحاجة إليها، ونقسم هذه الحقوق إلى قسمين هما : أ. الحقوق العامة: ونقصد بها كافة الحقوق التي منحها الإسلام للإنسان كإنسان بأن يكون طفلا ؛ لأن النظرة في التعامل مع الطفل يجب أن تكون على أساس احترام إنسانيته، ويتساوى فيها كافة البشر من حياتهم للماتهم . ب . والحقوق الخاصة بالطفل في الإسلام : وهي الحقوق التي تخص الطفل قبل ولادته وبعدها. وسنتناول الحديث عن هذه الحقوق من خلال النقاط التالية[27]:

أولا. حقوق الإنسان في الإسلام جزء لا يتجزأ من الإسلام عقيدة وشريعة، تتجسد في: 1. تنظيم علاقة الإنسان بربه، قال تعالى: ﴿**وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ** ﴾[سورة الذاريات :56]، وقال تعالى: ﴿ **وَأَنَّ هَذَا صِرَاطِي مُسْتَقِيمًا فَاتَّبِعُوهُ وَلَا تَتَّبِعُوا السُّبُلَ فَتَفَرَّقَ بِكُمْ عَنْ سَبِيلِهِ ذَلِكُمْ وَصَّاكُمْ بِهِ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ** ﴾[سورة الأنعام:153].

2. تنظيم علاقته بنفسه، قال تعالى :﴿ **مَنْ عَمِلَ صَالِحًا فَلِنَفْسِهِ وَمَنْ أَسَاءَ فَعَلَيْهَا وَمَا رَبُّكَ بِظَلَّامٍ لِلْعَبِيدِ**﴾[سورة فصلت:46]، وقال تعالى: ﴿ **كُلُّ امْرِئٍ بِمَا كَسَبَ رَهِينٌ** ﴾ [سورة الطور:21]

3. تنظيم علاقته بغيره من الناس، قال تعالى: ﴿**وَإِذْ أَخَذْنَا مِيثَاقَ بَنِيَ إِسْرَائِيلَ لاَ تَعْبُدُونَ إِلاّ اللّهَ وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَاناً وَذِي الْقُرْبَىَ وَالْيَتَامَىَ وَالْمَسَاكِينِ وَقُولُواْ لِلنَّاسِ حُسْناً وَأَقِيمُواْ الصَّلاَةَ وَآتُواْ الزَّكَاةَ ثُمّ تَوَلّيْتُمْ إِلاّ قَلِيلاً مّنْكُمْ وَأَنتُمْ مّعْرِضُونَ**﴾[سورة البقرة:83] فالآية اشتملت على الجوانب العقدية، والفقهية، والأخلاقية، والأدبية.

---

(26) أحمد شوقي العقباوي (2004) أطفال في خطر! الهلال، عدد يوليو .

(27) رأفت فريد سويلم (2002) الإسلام وحقوق الطفل، رابطة الجامعات الإسلامية، القاهرة .

4. وتنظيم علاقته مع الكون بكل مافيه من سماوات ، وجبال ، وبحار ، وأنهار ، و كائنات ، وحيوانات ، ودواب ، وغيرها...على أنها علاقة تفكير ، و تسخير ، ومودة ، ورحمة ، واستمتاع وانتفاع. قال تعالى : ﴿ **اللَّهُ الَّذِي سَخَّرَ لَكُمُ الْبَحْرَ لِتَجْرِيَ الْفُلْكُ فِيهِ بِأَمْرِهِ وَلِتَبْتَغُوا مِنْ فَضْلِهِ وَلَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ وَسَخَّرَ لَكُمْ مَا فِي السَّمَوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ جَمِيعًا مِنْهُ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ**﴾[سورة الجاثية:12 ،13] .

عن الشريد ــ رضي الله عنه ــ قال : سمعت رسول الله ــ صلى الله عليه وسلم ــ يقول : " من قتل عصفورا عبثا عج إلى الله يوم القيامة يقول : يارب إن فلانا قتلني عبثا، ولم يقتلني منفعة "[28]. وعن جابربن عبدالله ــ رضي الله عنه ــ عن النبي ــ صلى الله عليه وسلم ــ قال :" ما من مسلم يغرس غرسا إلا كان ما أكل منه له صدقة وما سرق منه صدقة، وما أكل السبع فهو له صدقة، وما أكلت الطير فهو له صدقة ولا يرزؤه أحد إلا كان له صدقة ." [29].

ثانيا. حقوق الإنسان واقع عملي وممارسة سلوكية ، وليست مجرد تصور نظري، أو مثالية تخالف الواقع، أو شعارات جوفاء بعيدة عن التطبيق ، وهي متعلقة بابن آدم ، أي بجنس الإنسان في كل زمان ومكان، قال تعالى : ﴿ **لَا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا لَهَا مَا كَسَبَتْ وَعَلَيْهَا مَا اكْتَسَبَتْ** ﴾[سورة البقرة: 286] وقال تعالى : ﴿ **وَمَا جَعَلَ عَلَيْكُمْ فِي الدِّينِ مِنْ حَرَجٍ** ﴾[سورة الحج: 78] .

ثالثا. إن حقوق الإنسان في الإسلام لها صفة الإلزام للمسلمين، لأنها من مقررات الدين، ولأنها تتضمن جزاءات دنيوية ودينية على من يخالفها. قال تعالى : ﴿ **فَمَنْ يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ خَيْرًا يَرَهُ وَمَنْ يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ شَرًّا يَرَهُ** ﴾[سورة الزلزلة:7،8] . أما الإعلان العالمي لحقوق الإنسان فليس من شأنه حماية تلك الحقوق ، ولا يعطيها صفة الإلزام ، لأنه لا يتضمن أية جزاءات لمخالفة أحكامه، أو ضمانات لتنفيذها. [30]

رابعا. إن نظرة الإسلام إلي الإنسان وحقوقه تشمل كل البشر من غير تفرقة بين عربي وأعجمي، ولا بين أحمر وأسود ، فليس في الإسلام تمييز بين الجنس واللون والعرق، قال تعالى :﴿ **يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ** ﴾[سورة الحجرات: 13]

خامسا. إن الشريعة الإسلامية منحت الإنسان حقوقاً باعتبار إنسانيته في كل طور من أطوار حياته ، من ولادته إلى وفاته ؛ بل إننا نجد أحكاماً تتعلق بالجنين ، فحّرم الشرع الإجهاض وقدر دية محددة تجب على من تسبب في إسقاطه. وهناك حقوق للإنسان تترتب على علاقاته الاجتماعية ، مثل حقوق الوالدين والأقارب وذوي الأرحام ، وحقوق الجار والضيف. [31] قال تعالى : ﴿ **وَاعْبُدُوا اللَّهَ وَلَا تُشْرِكُوا بِهِ شَيْئًا وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَانًا وَبِذِي الْقُرْبَى وَالْيَتَامَى وَالْمَسَاكِينِ وَالْجَارِ ذِي الْقُرْبَى وَالْجَارِ الْجُنُبِ وَالصَّاحِبِ بِالْجَنْبِ وَابْنِ السَّبِيلِ وَمَا مَلَكَتْ أَيْمَانُكُمْ إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ مَنْ كَانَ مُخْتَالًا فَخُورًا**﴾[سورة النساء:36] .

لنتأمل هذه الآية التي تسمى بالحقوق العشرة ، أو الوصايا العشرة كيف أنها تنظم حياة الإنسان مع كافة أطراف المجتمع ، وقد أشار العلامة الشيخ الدكتور يوسف القرضاوي في أحد اللقاءات المتلفزة بأن ابن الزنا أي الطفل الذي يأتي عن طريق غير شرعي يعد على شاكلة (ابن السبيل) الذي جاء إلى الحياة ولا ذنب له بالكيفية التي جاء بها، فالواجب التوعية والتنبيه على أهمية رعاية وحماية هذا الطفل من المخاطر التي قد تحيق به إذا تركناه

---

(28) رواه النسائي وابن حبان في صحيحه ــ الترغيب والترهيب 3/ 204،ومعنى عج: أي شكا إلى الله بصوت مرتفع

(29) رواه مسلم في صحيحه كتاب المساقاة – باب فضل الغرس والزرع وبرقم (1552) ..

(30) رأفت فريد سويلم (2002) الإسلام وحقوق الطفل، رابطة الجامعات الإسلامية، القاهرة

(31) مرجع سابق .

ملقى في الحاويات أو على قارعة الطريق ؛ كي لا يقسو عليه الزمان وتدور به الأيام لترميه في براثن الإنحلال والفساد والرذيلة ، وكي لا يحيف عن الطريق القويم ، ولا يكون في المستقبل إنسانا منحرفا أو طفلا مستغلا من مرضى القلوب والنفوس ، أو تجار الذمم الذين لاهم لهم إلا الكسب أيا كان مصدره .

فخلاصة القول: إن حقوق الإنسان في الإسلام تتسم بالسبق والعمق والشمول الذي يظهر لكل من يمعن النظر في هذه الشريعة الإلهية السمحة ، وقد اهتم الإسلام وهو النظام الإلهي الذي ينظم حياة الإنسان بكل جوانبها ومراحلها بمرحلة الطفولة ، من خلال حرصه على حقوق الأطفال ووضع الأسس والأساليب التى تهدف إلى بناء شخصية الطفل وتكامله . ومن يدرس تعامل الشريعة الإسلامية مع الأطفال يدرك الحرص والاهتمام والعناية التي أولاها الإسلام لمرحلة الطفولة ، ويدرك أيضاً بأن الإسلام قد تضمن حقوقاً شاملة للطفل ، يقوم بها الكبار أفراداً ومؤسسات ، وذلك ابتداءً من مرحلة ما قبل ولادة الطفل، وطيلة مراحل طفولته المختلفة ، كما أولى الإسلام أهمية كبيرة للبيئة التي ينمو فيها الطفل نظراً لأهميته في مساعدة الطفل على النمو المتكامل والمتوازن لشخصيته وجسمه، مما يجعله نافعاً لنفسه وأسرته ومساهماً إيجابيًّا في حياة مجتمعه وأمته .

سادسا .يتضح اهتمام الإسلام بمرحلة الطفولة في حديث القرآن الكريم عن الأطفال الذي يفيض بالعناية والمودة والرحمة ، فالله يقسم في كتابه العزيز بالطفولة ، مما يؤكد أهميتها في نظر الإسلام ، قال تعالى: ﴿**وَوَالِدٍ وَمَا وَلَدَ**﴾[سورة البلد:3] ،كما يعتبر القرآن الكريم الأطفال مصدر سعادة وسرور وطمأنينة لوالديهم فيقول عز وجل: ﴿ **وَالَّذِينَ يَقُولُونَ رَبَّنَا هَبْ لَنَا مِنْ أَزْوَاجِنَا وَذُرِّيَّاتِنَا قُرَّةَ أَعْيُنٍ وَاجْعَلْنَا لِلْمُتَّقِينَ إِمَامًا** ﴾ [سورة الفرقان: 74]، كما تزخر السيرة النبوية بأفعال وأقوال الرسول ــ صلى الله عليه وسلم ــ وتؤكد اهتمام الإسلام بالأطفال وحمايتهم ورعايتهم وتربيتهم، فرسول الله ــ صلى الله عليه وسلم ــ كان أنموذجاً للتعامل الحسن مع الأطفال، ومراعاة أحوالهم وطفولتهم حتى في عبادته وخشوعه بين يدي ربه،" فقد كان يصلي ومعه أمامة ابنة ابنته زينب، بنت أبي العاص، فإذا ركع وضعها، وإذا رفع رفعها" [(32)]

وعن عبد الله بن شداد قال بينما رسول الله ــ صلى الله عليه وسلم ــ يصلي بالناس إذ جاءه الحسين فركب عنقه وهو ساجد، فأطال السجود بالناس حتى ظنوا أنه قد حدث أمر. فلما قضى صلاته قالوا: «قد أطلت يا رسول الله حتى ظننا أنه قد حدث أمر، فقال: إن ابني ارتحلني فكرهت أن أعجّله حتى يقضي حاجته»[(33)]

وعن أبي هريرة أن الأقرع بن حابس أبصر النبي –صلى الله عليه وسلم– يقبّل الحسن فقال: إن لي عشرة من الولد ما قبلت واحداً منهم، فقال – صلى الله عليه وسلم–:«إنه من لا يرحم لا يُرحم»[(34)]، وعن أنس ــ رضي الله عنه ــ كان رسول الله – صلى الله عليه وسلم– «يزور الأنصار ويسلم على صبيانهم، ويمسح برؤوسهم»[(35)] ، ويؤكد عليه الصلاة والسلام أن رعاية الأطفال واجبة على والديهم خاصة ، وكل أفراد المجتمع عامة، ويرغب في حبهم لأنهم قربى إلى الله تبشر برحمته وتقي من عذابه، خاصة إن كان في الأسرة طفل فيه عاهة أو إعاقة ما ،فقد حرصت الشريعة الإسلامية على ضرورة العناية بهذه الفئة من المجتمع، فعَنْ مُصْعَبِ بْنِ سَعْدٍ قَالَ رَأَى سَعْدٌ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ أَنَّ لَهُ فَضْلًا عَلَى مَنْ دُونَهُ فَقَالَ النَّبِيُّ ــ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ ــ هَلْ

---

(32) أخرجه البخاري في صحيحه؛ كتاب الأدب، باب رحمة الولد وتقبيله ومعانقته، الفتح 10/ 426/، برقم 5995

(33) النسائي: كتاب صفة الصلاة، باب هل يجوز أن تكون سجدة أطول من سجدة (1141) ، وأحمد (16076

(34) أخرجه البخاري في صحيحه؛ كتاب الأدب، باب رحمة الولد وتقبيله ومعانقته ــ الفتح 10/ 426، برقم 5997

(35) رواه النسائي وغيره وصححه الألباني في صحيح الجامع/ 4947 والصحيحة/1278.

تُنْصَرُونَ وَتُرْزَقُونَ إِلَّا بِضُعَفَائِكُمْ [36].ويقول تعالى:﴿ **وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُمْ مِنْ أَنْفُسِكُمْ أَزْوَاجًا لِتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُمْ مَوَدَّةً وَرَحْمَةً إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ**﴾[سورة الروم:21].

ومن هنا يؤكد الإسلام على أهمية الأسرة في حياة الطفل، لأنها البيئة الطبيعية اللازمة لرعايته وتربيته، ففيها تبدأ عملية التربية والتعليم وهي المدرسة الأولى التي ينشأ الطفل فيها على القيم الإنسانية والأخلاقية والدينية، لذا فقد رغب الإسلام في تكوين الأسرة والتخطيط لها وتنظيمها لتكون بيئة مناسبة للطفل، تضمن له الاستقرار والطمأنينة والعيش بأمان والنمو المتوازن نفسيًّا وجسديًّا واجتماعيًّا ووجدانيا ،وقد أوجب الإسلام على الأبوين خاصة، وكافة الأفراد والأسرة والمجتمع عامة المحافظة على الأطفال، وحمايتهم، ووقايتهم من كل آفات الحياة الجسمية والخلقية، والحرص على نظافة الأطفال وبيئتهم حماية لهم من الأمراض والأوبئة، وضمانا لسلامة نمو عقولهم وأجسادهم ليشعروا الطفل بالأمان والراحة في محيط بيئة مناسبة لضمان سلامة نموه ، ولا يجب أن نغفل عن أن الأسرة هي التي تصنع الفرد وبالتالي هي التي تصنع المجتمع، فإذا كانت الأسرة صالحة صلح المجتمع وإذا كانت فاسدة فسد المجتمع، وهي بالنسبة للمجتمع بمثابة القلب من الجسد ،ويمكن القول: بأن الإسلام قد وضع نظماً شاملة لتربية الأطفال، عمادها بناء الشخصية المتكاملة والاستقلالية الذاتية، فقد اهتم الإسلام برعاية الأطفال صحيا وهذا ما نسميه التربية الصحية، قال تعالى : ﴿ **يَا بَنِي آدَمَ خُذُواْ زِينَتَكُمْ عِندَ كُلِّ مَسْجِدٍ وكُلُواْ وَاشْرَبُواْ وَلاَ تُسْرِفُواْ إِنَّهُ لاَ يُحِبُّ الْمُسْرِفِينَ** ﴾[سورةالأعراف:31] ، ورعاية الأطفال وجدانيا أو ما يسمى بالتربية الوجدانية العاطفية، قال تعالى على لسان نبيه الكريم إبراهيم عليه السلام دعاءه المأثور لأهل بيته وذريته: ﴿ **رَبَّنَا هَبْ لَنَا مِنْ أَزْوَاجِنَا وَذُرِّيَّاتِنَا قُرَّةَ أَعْيُنٍ** ﴾ [سورةالفرقان:74]ودعائه كذلك لهم بصلاح العقيدة، وهو ما نسميه بالتربية العقائدية: ﴿ **وَاجْنُبْنِي وَبَنِيَّ أَنْ نَعْبُدَ الْأَصْنَامَ**﴾[سورة إبراهيم:35]ويدعو لهم بأن يكونوا مقيمين للصلاة وهي التربية العبادية: ﴿ **رَبِّ اجْعَلْنِي مُقِيمَ الصَّلَاةِ وَمِنْ ذُرِّيَّتِي**﴾[سورة إبراهيم:40].نلاحظ بأن إبراهيم عليه السلام قد دعا لنفسه أولا ولأهل بيته ولذريته من بعده ثانيا ، لماذا؟ لأنه القدوة لهم وهم الذين سيتأسون به ، فالأدنى ينظر إلى من هو أعلى منه على أنه المثال والقدوة ، فنرى الصغير يقلد الكبير والضعيف يحاكي من هو أقوى منه، والإبن يقلد أباه، والبنت تشابه أمها ، والمتعلم يتأثر بأستاذه .

رابعا ــ صور اهتمام الإسلام بالطفولة: صور

اهتمام الإسلام بحقوق الأطفال وحرصه على سلامة نموهم وحسن تربيتهم كثيرة ومتعددة، ومن هذه الصور :

أولاً. حسن الإختيار للزوجة (الأم) وللزوج (الأب) : تبدأ حقوق الطفل في الإسلام مبكرا قبل زواج الوالدين عند بداية مرحلة البحث عن الشريك الآخر للحياة الزوجية، وذلك من خلال حث الأبوين على حسن اختيار كل منهما للآخر بمعايير الشريعة الإسلامية، وهي: التدين والتكافؤ وخلو الزوجين من الأمراض المعدية أو الوراثية الخطيرة، نظراً لأهمية ذلك في تحديد الكثير من خصائص الطفل الذي يجئ إلى الدنيا، وقد اكتسب من والديه الصفات الوراثية التي تحدد الكثير من خصائصه النفسية والجسمية وأخلاقهما البيئية التي سينشأ فيها الطفل والعناية التي سيحظى بها في مجالات الحياة المختلفة، مثل الحنان والأمن والصحة والتغذية والتربية والتعليم، ولذلك حرصت الشريعة الإسلامية على التوصية بحسن اختيار الأبوين لبعضهما، وألا يكون جمال المرأة أو حسبها أو ما لها عوامل أساسية في اختيار الزوجة، بل دعا الإسلام إلى اختيار الزوجة ذات الدين، والخلق الفاضل مما يضمن حسن أخلاق المرأة أو عفافها، لأن أولادها سيرثون من أخلاقها وصفاتها وسلوكها، يقول

(36) صحيح البخاري، كتاب الجهاد باب من استعان بالضعفاء 3/ 1061 برقم 2739.

الرسول الكريم: «تنكح المرأة لأربع: لمالها ولحسبها ولجمالها ولدينها، فاظفر بذات الدين تربت يداك»[37] ، وعن هشام بن عروة، عن أبيه ، عن *عائشة ، قالت :"* قال رسول الله – صلى الله عليه وسلم –:« تخيروا لنطفكم وأنكحوا الأكفاء وأنكحوا إليهم»[38]، وعَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ، قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ ــ صلى الله عليه وسلم ــ: " إِذَا خَطَبَ إِلَيْكُمْ مَنْ تَرْضَوْنَ دِينَهُ وَخُلُقَهُ فَزَوِّجُوهُ إِلاَّ تَفْعَلُوا تَكُنْ فِتْنَةٌ فِي الأَرْضِ وَفَسَادٌ عَرِيضٌ[39]

كما قال في الزواج من غير الأقارب القريبين لضمان حق الأطفال في صحة جسمية وعقلية جيدة: «اغربوا لا تضووا»[40]. أي تزوجوا من غير الأقارب حتى لا يهزل نسلكم، والضاوي هو نحيل الجسم وفي هذا تحذير نبوي من الإعاقات الوراثية والذهنية التي أشار إليها علماء النفس حديثا المترتبة على الزواج من القريبات، فهذا الحديث يشكل إعجازا علميا نبويا وسبقا إسلاميا للعلم الحديث. وكذلك المباعدة بين الولادات، قال تعالى: ﴿ **وَحَمْلُهُ وَفِصَالُهُ ثَلَاثُونَ شَهْرًا** ﴾[سورة الأحقاف:15] مما يساعد الأم على استرداد صحتها، فتعوض ما فقدت من عناصر حيوية في الحمل الأول، مما يجعل الجنين يأخذ حقه الكامل في بطن أمه وينمو بشكل طبيعي.

ثانيا. حق الطفل في الحياة والبقاء والنمو: يبدأ حق الطفل في الحياة منذ أن يبدأ جنيناً في بطن أمه، فقد حرم الإسلام الإجهاض، إلا إذا تعرضت حياة الأم لخطر محقق، كما حرم الإسلام الإضرار بالجنين بوجه عام، وأباح لأمه الحامل الإفطار في رمضان، فقال – صلى الله عليه وسلم–: «إن الله تعالى وضع عن المسافر الصوم وشطر الصلاة وعن الحامل أو المرضع الصوم »[41] ، وفى حال استحقاق الأم الحامل عقاباً بحد شرعي أو قصاص فقد وجه الإسلام بتأخير تنفيذ ذلك حتى تضع الأم حملها وترضع طفلها حتى يكمل مدة الفطام. ويرتبط بحق الطفل في الحياة حقه في البقاء والنمو، لأن الإسلام يريد الإنسان قويًّا صحيحاً معافى، وهذا يستوجب الرعاية الصحية والتغذية الملائمة للأم الحامل حتى تلد وتكمل الإرضاع لطفلها، ولذا فقد كلف والد الطفل بالإنفاق على أمه الحامل حتى تكمل مدة الرضاعة، يقول الله تعالى: ﴿وَإِنْ كُنَّ أُولَاتِ حَمْلٍ فَأَنْفِقُوا عَلَيْهِنَّ حَتَّى يَضَعْنَ حَمْلَهُنَّ فَإِنْ أَرْضَعْنَ لَكُمْ فَآتُوهُنَّ أُجُورَهُنَّ وَأْتَمِرُوا بَيْنَكُمْ بِمَعْرُوفٍ وَإِنْ تَعَاسَرْتُمْ فَسَتُرْضِعُ لَهُ أُخْرَى ﴾[سورة الطلاق:6] . فالعقل السليم في الجسم السليم. وقد نعى الله تعالى على العرب قبل الإسلام وأدهم لأطفالهم لا لشيء إلا لكونهم من الإناث ، قال تعالى :﴿**وإذا الموؤودة سئلت . بِأَيِّ ذَنْبٍ قُتِلَتْ** ﴾[سورة التكوير:8،9] .وقال تعالى:﴿**وَإِذَا بُشِّرَ أَحَدُهُمْ بِالْأُنْثَى ظَلَّ وَجْهُهُ مُسْوَدّاً وَهُوَ كَظِيمٌ{58} يَتَوَارَى مِنَ الْقَوْمِ مِن سُوءِ مَا بُشِّرَ بِهِ أَيُمْسِكُهُ عَلَى هُونٍ أَمْ يَدُسُّهُ فِي التُّرَابِ أَلاَ سَاء مَا يَحْكُمُونَ{59}**﴾[سورة النحل] .. فلا فرق بين الذكر والأنثى في حقهما في الحياة ، والمساواة بينهما واجبة في طريقة التعامل والمنع والعطاء.

كما أناط الشرع بالأبوين مسؤولية الحفاظ على حياة الطفل ورعايته ونموه، وجعل الإسلام الطفل أمانة في أعناق الأبوين سيحاسبهما الله عليها قال تعالى :﴿ **وَلَا تَقْتُلُوا أَوْلَادَكُمْ مِنْ إِمْلَاقٍ نَحْنُ نَرْزُقُكُمْ وَإِيَّاهُمْ** ﴾[سورة

---

(37) البخاري، (1958/5) ، كتاب النكاح، باب الأكفاء في الدين، حديث رقم (4802).

(38) أخرجه الحاكم في المستدرك [176/2] برقم 2687،وابن ماجه في سننه، كتاب النكاح، باب الأكفاء.

(39) سنن الترمذي، كتاب النكاح ،باب مَا جَاءَ فِي إِذَا جَاءَكُمْ مَنْ تَرْضَوْنَ دِينَهُ فَزَوِّجُوهُ ، ج3 ص394– 395، برقم1107

(40) أورده الغزالي في الإحياء وقال العراقي في المغني ج2 ص41: "قال ابن الصلاح: لم أجد له أصلاً معتمداً . قلت إنّما يعرف من قول عمر أنّه قال لآل السائب "قد أضويتم فانكحوا في النوابغ" رواه إبراهيم الحربي في غريب الحديث، وقال: معناه تزوجوا الغرائب قال: ويقال: أغربوا لا تضووا .

(41) أخرجه الترمذي في الصوم، باب: ما جاء في الرخصة في الإفطار للحبلى والمرضع 14 برقم 1543، والنسائي في الصيام، 715 برقم 3430

الأنعام:151]، ورعاية الأطفال وحمايتهم مما يضر بهم في دنياهم وأخراهم مسؤولية عظيمة، وهي تتطلب العناية بهم وحمايتهم مما يضر بهم، قال تعالى: ﴿**يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا قُوا أَنْفُسَكُمْ وَأَهْلِيكُمْ نَارًا وَقُودُهَا النَّاسُ وَالْحِجَارَةُ عَلَيْهَا مَلَائِكَةٌ غِلَاظٌ شِدَادٌ لَا يَعْصُونَ اللَّهَ مَا أَمَرَهُمْ وَيَفْعَلُونَ مَا يُؤْمَرُونَ** ﴾[سورة التحريم:6]. يقول الرسول الكريم: «كلكم راع وكلكم مسؤول عن رعيته، فالوالد راع في أهله ومسؤول عن رعيته، والمرأة راعية في مال زوجها وولده ومسؤولة عن رعايتها»[42] ، وفي الحديث: عن خيثمة قال: كنا جلوسا مع عبد الله بن عمرو إذ جاءه قهرمان له، فدخل فقال: أعطيت الرقيق قوتهم؟ قال: لا. قال: فأنطلق فأعطهم، وقال: قال رسول الله ــ صلى الله عليه وسلم ــ " كفى بالمرء إثما أن يحبس عمن يملك قوته".[43] .ويقول: «ما من عبد استرعاه الله رعية فلم يحطها نصيحة إلا لم يجد رائحة الجنة»[44] . ومن مظاهر اهتمام الإسلام بحماية حياة الطفل وبقائه ونموه، الاهتمام الذي أولاه الإسلام للرضاعة الطبيعية، لأن الرضاعة من الثدي هي التغذية المثالية للطفل الحديث الولادة، وذلك لما توفره الرضاعة الطبيعية من حنان وشعور بالأمان للطفل وهو يرضع، بالإضافة إلى العناصر الغذائية الطبيعية التي يشتمل عليها حليب الأم واحتوائه على مناعة خاصة ضد الجراثيم، مما يساعد على النمو السليم وتفادي الكثير من الأمراض. وقد دلل القرآن الكريم في أكثر من موضع على أهمية الرضاعة الطبيعية للطفل:﴿**وَأَوْحَيْنَا إِلَى أُمِّ مُوسَى أَنْ أَرْضِعِيهِ** ﴾[سورة القصص:7]، ورغب الإسلام في إكمال مدة الرضاعة حيث حدد القرآن المدة اللازمة للرضاعة بقوله تعالى: ﴿ **وَالْوَالِدَاتُ يُرْضِعْنَ أَوْلَادَهُنَّ حَوْلَيْنِ كَامِلَيْنِ لِمَنْ أَرَادَ أَنْ يُتِمَّ الرَّضَاعَةَ** ﴾ [سورة البقرة:233]. وقد أوصى النبي الكريم بعدم إهمال حاجات الطفل حتى لو كان المسؤول عنه مشغولاً بشيء مهم، فعن أنس بن مالك قال: إن النبي – صلى الله عليه وسلم– قال: «إني لأدخل في الصلاة فأريد إطالتها فأسمع بكاء الصبي فأتجوز في صلاتي مما أعلم من وجد أمه من بكائه»[45]. إن هذه الأمثلة من القرآن والسنة تؤكد اهتمام الإسلام بحق الطفل في الحياة والبقاء والنمو السليم، من خلال تكليف الإسلام ذوي الطفل والمسؤولين عنه بتوفير الحياة السعيدة الآمنة المستقرة التي تضمن عدم تعرضه للأذى، وتساعده على نمو متوازن نفسيًّا وجسميًّا واجتماعيًّا.

ثالثاً. حق الطفل في تربية حسنة : لقد حمل الإسلام الوالدين مسؤولية تربية الطفل وتعليمه وتهذيب أخلاقه وغرس القيم الدينية لديه، وتنمية قدراته العقلية والجسمية، فعن ابن عباس رضي الله عنه قال: قال ــ صلى الله عليه وسلم ــ : «أكرموا أولادكم، وأحسنوا أدبهم ،» وفي رواية أخرى:"إلزموا أولادكم"[46] ويقول أيضاً: «ما نحل والد ولدا من نحل أفضل من أدب حسن».[47]

وقد أوصى الإسلام الوالدين بالعناية بالأطفال واحترامهم، لأن ذلك يغرس فيهم نوازع كريمة، وهي دعوة للاهتمام بالأطفال، وعدم تركهم للآخرين كالمربين والخدم، مما قد ينتج عنه اهتزاز معايير الأخلاق في نفوسهم.

---

(42) صحيح البخاري ، الأدب المفرد (94) حديث رقم 7138

(43) أخرجه مسلم ، أخرجه مسلم (107) ك الإيمان ، باب بيان غلظ تحريم إسبال الإزار والمن بالعطية وتنفيق السلعة بالحلف وبيان الثلاثة الذين لا يكلمهم الله يوم القيامة ولا ينظر إليهم ولا يزكيهم ولهم عذاب أليم

(44) صحيح البخاري 9 / 80. كتاب الأحكام باب من استرعي رعية فلم ينصح لها

(45) صحيح البخاري كتاب الجماعة والإمامة، باب من أخف الصلاة عند بكاء الصبي حديث رقم:675

(46) ابن ماجة: السنن، كتاب الآداب، باب بر الوالدين والإحسان إلى البنات ، حديث رقم 3671، ج 2، ص1211.

(47) رواه ابن ماجة والشهاب. انظر: ابن ماجة: السنن، كتاب الأدب، باب رقم 3، حديث رقم3671، ج2 ، ص 1211. الشهاب: المسند، رقم 665، ج1، ص389.

وقد نبه على التربية الإسلامية كثير من الأئمة والمفكرين كالغزالي وابن خلدون ومسكاويه وابن سحنون وغيرهم..على أهمية تربية الطفل والعناية به في سنوات عمره الأولى، حيث أشاروا إلى أن مرحلة الطفولة هي الوقت المناسب لغرس الأخلاق الفاضلة، وتربية العواطف والعقول، وبسطوا في الحديث عن أهمية التربية في كتبهم، مستشهدين بالقرآن الكريم وبالسنة النبوية الشريفة ، من ذلك قوله ــ صلى الله عليه وسلم ــ:" إنَّكم لا تَسَعُونَ النَّاسَ بأموالِكم، ولكنْ يَسَعُهُم منْكم بَسْطُ الوجْهِ وحُسْنُ الخُلُق. "[48]

كما يؤكد اهتمام الإسلام بتنمية شخصية الطفل ما رواه ابن عمر – رضي الله عنه– أنه كان في مجلس الرسول صلى الله عليه وسلم، عندما سأل أصحابه فقال: «ضرب الله مثلاً للمؤمن من الشجرة التي لا يسقط ورقها، أتدرون ما هي ؟ فسكتوا، فقال الرسول: «إنها النخلة»، وكان ابن عمر مع أبيه، فلما انصرفا إلى بيتهما قال عبد الله لأبيه: لقد كنت أعرف ما قاله الرسول لكن خفت أن أقول أمام الصحابة، فقال أبوه: أما لو قلت لكان ذلك أحب إلّي من حُمر النعم»[49] ، وهذا يظهر مدى حرص عمر – رضي الله عنه – على تنمية شخصية ابنه، ورؤيته مساهماً في حوار الكبار، وصاحب رأي فيما يطرح من آراء أو ملاحظات. فما هي الحكمة في تشبيه رسول الله ــ صلى الله عليه وسلم ــ المؤمن بالنخلة؟

وإذا أمعنا النظر في هذا التشبيه النبوي فإننا سوف ندرك المعاني التالية:

أولاً: ثبات الشكل الظاهري، ثانياً: ثبات الأصل وسمو الفرع، ثالثاً: النفع الدائم، رابعاً: مقابلة السيئة بالحسنة، خامساً: دنو القطوف مع سمو الأخلاق ،سادساً: يؤكل ثمرها كل حين، سابعاً: محكومية الحركة، ثامناً: تتجدد أوراقها في العام مرة، تاسعاً: أهمية البرعم الطرفي أي أنها تموت إذا قطع برعومها وكذلك الإنسان بلا عقل ، عاشراً: معلومية التلقيح أي أنها تحتاج إلى تلقيح كحاجة الإنسان للمعرفة والتربية ، الحادي عشر: حلو الطعم عديم الرائحة، الثالث عشر: تفاوت الدرجات، الرابع عشر: النخلة لا يتساقط ورقها. [50] وهذا ما ينبغي أن يكون عليه حال المؤمن في كافة حركاته وسكناته، ومظهره ومخبره، إنسانا كاملا بأخلاقه وسلوكياته ، وإنسانا متطورا ساعيا للعلم والمعرفة، وفاعلا في أسرته ومجتمعه ووطنه وأمته .

إن اهتمام الدين الإسلامي الحنيف بمرحلة الطفولة واضح وواسع يشمل كل مجالات حقوق الأطفال ، ويوفر الرعاية التي يحتاجها الطفل لينمو بشكل متوازن جسميًّا وخلقيًّا وفكريًّا واجتماعيًّا، وغير ذلك من جوانب شخصية الإنسان المختلفة ومن محاسن حقوق الطفل في الإسلام، التي يتفوق بها على غيره من مؤسسات حقوق الإنسان الحديثة:

حق الطفل في التسمية الحسنة : فقد كان النبي – صلى الله عليه وسلم– يغير الأسماء القبيحة أو التي تحمل مدلولاً رديئاً إلى أسماء حسنة وجميلة، فعندما حاول علي –رضي الله عنه– عدة مرات تسمية أحد أولاده حرباً كان – عليه الصلاة والسلام– في كل مرة يغيره بأسماء حسنة فسماهم الحسن والحسين ومحسن ، فعن علي ــ رضي الله تعالى عنه ــ قال: لمَّا وُلِدَ الحسن سمَّيته حربًا، فجاء رسول الله ــ صلى الله عليه وسلم ــ : "أَرُونِي ابْنِي، مَا سَمَّيْتُمُوهُ؟" قال: قلتُ: حربًا. قال: "بَلْ هُوَ حَسَنٌ". فلمَّا وُلِدَ الحسين سمَّيته حربًا، فجاء رسول الله ــ أَرُونِي ابْنِي، مَا سَمَّيْتُمُوهُ؟" قال: قلتُ: حربًا. قال: "بَلْ هُوَ حُسَيْنٌ". فلما وُلِدَ الثالث سمَّيته حربًا، فجاء النبي فقال:

---

(48) رواه الحاكم وصححه. انظر: المستدرك، باب الترغيب من بلوغ المرام، حديث رقم428 ، ج1، ص212

(49) فتح الباري شرح صحيح البخاري ، كتاب العلم ، باب الفهم في العلم 668 19، 3

(50) / برنامج موسوعة الإعجاز العلمي في القرآن والسنة / www.55a.net.

"أَرُونِي ابْنِي، مَا سَمَّيْتُمُوهُ؟" قلتُ: حربًا. قال: "بَلْ هُوَ مُحْسِنٌ". قال: "سَمَّيْتُهُمْ بِأَسْمَاءِ وَلَدِ هَارُونَ شَبَر وَشُبَيْر وَمُشْبِر".[51]

وتعتبر التسمية بالقبيح من الأسماء من عقوق الأب لإبنه، فكما ورد عن عمر بن الخطاب أن رجلاً ذهب يشكو إليه عقوق ولده، فلما تحرى عمر، في القضية، علم أن الأب لم يحسن اختيار أمه ولم يختر له اسماً حسناً، فقد سماه جعراناً، ولم يعلمه شيئاً من كتاب الله؛ هنالك قال الفاروق للأب: لقد عققته قبل أن يعقك».[52] وفي هذا دعوة للوالدين كي يحسنا اختيار الأسماء لأولادهم ذكورا و إناثا ، ذلك لأن الإسم جزء من شخصية الإنسان ويجب عدم التهاون في هذا الشأن البتة، ولنا في رسول الله أسوة حسنة.

خامسا: نماذج مشرقة في تعامل النبي ــ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وسَلَّمَ ــ مع الأطفال :

كان النَّبيُّ ــ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وسَلَّمَ ــ شديدَ الاهتمام بالأطفال؛ فقد دعا إلى تأديبهم، وغرس الأخلاق الكريمة في نفوسهم، وحث على رحمتهم والشفقة عليهم، فقال ــ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وسَلَّمَ ــ:(من لم يرحمْ صغيرَنا، ويعرف حَقَّ كبيرِنا، فليس منا) [53]،ولقد كانَ ــ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وسَلَّمَ ــ على عظيم قدره، وعلو منزلته، هو الذي يبدأ بالسلام على الأطفال حباً لهم، ورِفقاً بهم، وتلطفاً معهم، ولإشعارهم بمكانتهم وإعطائهم الثقة بأنفسهم، وكان يمدحهم ويثني عليهم، وكان لا يكثر عتابهم ويعذرهم ويرفق بهم، وكان لا يأنف من الأكل معهم، ولو رأى منهم مخالفة للأدب، فكان ينصح لهم ويأمرهم بما يصلحهم ؛ كما نصح عمرو بن أبي سلمة بآداب الطعام بلين ورفق ورحمة، لما رأى منه مخالفة الأدب. عن عمر بن أبي سلمة قال: (كنتُ غلاماً في حجر رسول الله ــ صلى الله عليه وسلم ــ وكانت يدي تطيش في الصحفة فقال لي رسول الله ــ صلى الله عليه وسلم ــ : يا غلام! سم الله ، وكل بيمينك ، وكل مما يليك ، فما زالت تلك طعمتي بعد) [54]، وكان يوصيهم بالخير، ويعلمهم التوحيد والدين، فلم تكن هذه الرفقة والشفقة العظيمة عليهم تمنعه من نصحهم وإرشادهم وإصلاحهم، وكل هذا الاهتمام منه ــ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وسَلَّمَ ــ بالأطفال جاء لعلمه بأنهم في أشد الحاجة إلى الرعاية والعطف والحنان أكثر من غيرهم، وذلك لتنمية ثقة الطفل بنفسه حتى ينشأ قوياً ثابت الشخصية، مَرِحَاً عَطُوفاً على غيره، وعضواً فَعَّالاً في مجتمعِهِ. [55]

والآن لنرى بعضا من الأساليب الحكيمة في تعامل النَّبيّ ــ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وسَلَّمَ ــ مع الأطفال، وكيف كان تواضعه، وحبه لهم، ورحمته بهم، وشفقته عليهم، والغرض من ذلك تحفيز القلوب، وحثها على التأسي بقدوتنا وإمامنا محمد بن عبد الله – عليه أفضل الصلاة وأتمُّ التسليم–، فمن تلك النماذج المشرقة ما يلي:

1.تبريكه وتحنيكه ودعاؤه ــ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وسَلَّمَ ــ للأطفال: كان ــ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وسَلَّمَ ــ يؤتى بالصبيان، فيبرك عليهم، ويحنكهم، ويدعو لهم، فعن عائشة ــ رَضِيَ اللهُ عَنْهُا ــ قالت:" كان رسول الله ــ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وسَلَّمَ ــ يُؤتى بالصبيان، فيبرك عليهم، ويُحنكُهم، ويدعو لهم ".[56].

---

(51) أحمد (769) وقال شعيب الأرناءوط: إسناده حسن رجاله ثقات رجال الشيخين غير هانئ بن هانئ. والموطأ – رواية محمد بن الحسن (660)، والحاكم (4773) وقال: هذا حديث صحيح الإسناد ولم يخرجاه

(52) (أخرجه الحاكم) في المستدرك /كتاب معرفة الصحابة 3/ 165

(53) رواه أبو داود، كتاب الأدب، باب في الرحمة، رقم (4943).

(54) أخرجه البخاري، كتاب الأطعمة، باب التسمية، رقم: (2309)

(55) مبدأ الرفق في التعامل مع المتعلمين من منظور التربية الإسلامية"، ص (123–124) لصالح بن سليمان المطلق. http://www.islamprophet.ws/ref/52

(56) . أخرجه البخاري، كتاب الدعوات، باب الدعاء للصبيان بالبركة ومسح رؤوسهم (155/11) رقم (6355)

يقول ابن حجر ــ رحمه الله ــ في الفتح: ومن فوائد هذا الحديث: الرفق بالأطفال، والصبر على ما يحدث منهم، وعدم مؤاخذتهم، لعدم تكليفهم. [57].

وعن أنس قال: ذهبتُ بعبد الله بن أبي طلحة الأنصاري إلى رسول الله–صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وسَلَّمَ– حين ولد، ورسول الله –صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وسَلَّمَ– في عباءةٍ يهنأ بعيراً له فقال: (هل معك تمر؟) فقلت: نعم. فناولته تمرات، فألقاهن في فيه فلاكهن ثم فغر فا الصبي فمجه في فيه، فجعل الصبي يتلمضه، فقال رسول الله ــ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وسَلَّمَ ــ : (حُبُّ الأنصار التمر) وسمَّاه عبد الله. [58]

وعن أنس قال: غدوت إلى رسول الله ــ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وسَلَّمَ ــ بعبد الله بن أبي طلحة ليحنِّكه فوافيته في يده الميسم يسم إبل الصدقة. [59]

2. سلامه ــ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وسَلَّمَ ــ على الأطفال

عن أنس بن مالك ــ رَضِيَ اللهُ عَنْهُ ــ قال: أتى رسول الله ــ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وسَلَّمَ ــ على غِلْمانٍ يلعبون فسلَّم عليهم. [60]

لقد كان ــ صلى الله عليه وسلم ــ بهذه الأساليب يدخل السرور والفرح إلى نفوس هؤلاء الناشئة وبسلامه عليهم يدلل على وجوب التقدير للطفل في هذه المرحلة، وتعويدهم على محادثة الكبار واحترامهم ، وهذا من حكمته عليه الصلاة والسلام، ونلمح كذلك الأثر التربوي للعب وأهميته في حياة الطفل من خلال إقرار النبي للأطفال بتسليمه عليهم وهم يلعبون

3.مسحه ــ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وسَلَّمَ ــ رؤوس الأطفال:

عن أنس ــ رَضِيَ اللهُ عَنْهُ ــ قال: كان رسول الله ــ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وسَلَّمَ ــ يزور الأنصار، ويُسلِّم على صبيانهم ويمسح على رؤوسهم. [61].

وعن عبد الله بن جعفر ــ رَضِيَ اللهُ عَنْهُما ــ قال: مسح رسول الله ــ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وسَلَّمَ ــ بيده على رأسي، قال: أظنه قال ثلاثاً، فلما مسح قال: اللهم اخلف جعفراً في ولده. [62].

وعن مصعب بن عبد الله ــ رضي الله تعالى عنه ــ قال : ولد عبد الله بن ثعلبة قبل الهجرة بأربع سنين، وحمل إلى رسول الله – صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وسَلَّمَ– فمسح وجهه، وبرك عليه عام الفتح، وتوفي رسول الله – صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وسَلَّمَ– وهو ابن أربع عشرة. [63]

من هذه الأحاديث ندرك كيف كان النَّبيّ– صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وسَلَّمَ– يشعر هؤلاء الصغار بلذة الحب والعطف، والرحمة والحنان ، وذلك بالمسح على رؤوسهم الأمر الذي يشعر الطفل بوجوده، وحب الكبار له، واهتمامهم به.

---

(57) فتح الباري في شرح صحيح البخاري، ابن حجر العسقلاني (10/ 434).

(58) رواه مسلم، كتاب الآداب، باب استحباب تحنيك المولود عند ولادته وحمله (1689/3) رقم (2114)

(59) أخرجه البخاري، كتاب الزكاة، باب وسم الإمام إبل الصدقة بيده (429/3) رقم (1502)

(60) رواه أبو داود، كتاب الأدب، باب السلام على الصبيان، رقم (5202)

(61) رواه النسائي وابن حبان وصححه الألباني انظر صحيح الجامع رقم (4947)

(62) أخرجه الحاكم في المستدرك، وسكت عنه، (372/1)، وقال الذهبي: صحيح.

(63) رواه الحاكم في المستدرك (279/3)

وعن جابر بن سمرة قال: صليت مع رسول الله –صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وسَلَّمَ– صلاة الأولى ثم خرج إلى أهله وخرجت معه، فاستقبله ولدان، فجعل يمسح خدي أحدهم واحداً واحداً. قال: وأما أنا فمسح خدي قال: فوجدت ليده برداً أوريحاً كأنما أخرجها من جُؤنة عطارٍ. (64)

وعن أنس قال: انتهى إلينا رسول الله ــ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وسَلَّمَ ــ وأنا غلام في الغلمان، فسلم علينا، ثم أخذ بيدي فأرسلني برسالة وقعد في ظل جدار، أو قال إلى جدار حتى رجعت إليه. (65)

4. مداعبته وملاطفته ــ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وسَلَّمَ ــ للأطفال:

عن أنس ــ رَضِيَ اللهُ عَنْهُ ــ قال: كان رسول الله ــ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وسَلَّمَ ــ يلاعب زينب بنت أم سلمة ويقول: (يا زوينب، يا زوينب) مراراً. (66).

وعن أبي هريرة ــ رَضِيَ اللهُ عَنْهُ ــ قال: كان رسول الله ــ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وسَلَّمَ ــ ليدلع لسانه للحسين بن علي فيرى الصبي حمرة لسانه، فيهش إليه، أي يسرع إليه. (67)

وروى الطبراني عن جابر – رَضِيَ اللهُ عَنْهُ – قال: كنا مع رسول الله –صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وسَلَّمَ– فدعينا إلى الطعام، فإذا الحسين يلعب في الطريق مع صبيان فأسرع النَّبيّ – صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وسَلَّمَ– أمام القوم ثم بسط يده فجعل – الغلام– يفر من هاهنا وهناك، فيضاحكه رسول الله – صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وسَلَّمَ– حتى أخذه فجعل إحدى يديه في ذقنه، والأخرى بين رأسه وأذنيه، ثم اعتنقه وقبله، ثم قال: (حسين مني وأنا منه، أحب الله من أحبه، الحسن والحسين سبطان من الأسباط). (68) ، وروى البخاري في الأدب المفرد والطبراني عن أبي هريرة ــ رَضِيَ اللهُ عَنْهُ ــ قال: سمعت أُذناي هاتان وبصرت عيناي هاتان، ورسول الله ــ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وسَلَّمَ ــ أخذ بيديه جميعاً، بكفي الحسن والحسين، وقدميه على قدم رسول الله ــ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وسَلَّمَ ــ ورسول الله ــ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وسَلَّمَ ــ يقول: (ارْقه) قال: فرقى الغلام، حتى وضع قدميه على صدر رسول الله ــ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وسَلَّمَ ــ،ثم قال رسول الله ــ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وسَلَّمَ ــ:(افتح فاك)، ثم قبّله، ثم قال: (اللهم إني أحبه فأحبه). (69) ، وقد وقف بين يديه ذات مرة محمود بن الربيع، وهو ابن خمس سنين، فمجَّ ــ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وسَلَّمَ ــ في وجهه مجة من ماء من دلو يمازحه بها، فكان ذلك من البركة أنه لما كبر لم يبق في ذهنه من ذكر رؤية النَّبيّ إلا تلك المجة، فعد بها من الصحابة ، وحدث بها بقوله: عقلت مجة مجنيها رسول الله ــ صلى الله عليه وسلم ــ (70).

وعن أنس ــ رَضِيَ اللهُ عَنْهُ ــ قال: كان رسول الله ــ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وسَلَّمَ ــ أحسنُ الناسِ خُلقاً وكان لي أخ، يُقال له أبو عُمير وهو فَطيم كان إذا جاءنا قال: (يا أبا عُمير ما فعل النُّغير؟!) النغير: طائر كان يلعب به(71).قال الحافظ ابن حجر ــ رحمه الله ــ في الفتح: إن هذا الحديث فيه جواز الممازحة وتكرير المزاح،

---

(64) رواه مسلم، كتاب الفضائل، باب طيب رائحة النَّبيّ ولين مسه والتبرك بمسحه (1814/4) رقم (2329).

(65) رواه أبو داود وصححه الألباني في صحيح أبي داود رقم (4335).

(66) رواه الضياء المقدسي، وصححه الألباني في الصحيحة رقم (2141)

(67) رواه أبو الشيخ في كتاب "أخلاق النَّبيّ ــ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وسَلَّمَ ــ وآدابه"، وحسنه الألباني في السلسلة الصحيحة رقم (70)

(68) رواه البخاري في الأدب، والترمذي وابن ماجه والحاكم، وحسنه الألباني، في صحيح الجامع، رقم (3146).

(69) رواه االبخاري كتاب المناقب، باب مناقب الحسن والحسين (119/7) رقم (3749)

(70) أخرجه البخاري، كتاب العلم، باب متى يصح سماع الصغير، رقم (75).

(71) أخرجه البخاري، كتاب الأدب، باب الكنية للصبي وقبل أن يولد للرجل (598/10) رقم (3947) ، ومسلم كتاب الآداب، باب استحباب تحنيك المولود عند ولادته وحمله إلى صالح (1692/3) رقم (2150)

وأنها إباحة سنة لارُخصة، وأن ممازحة الصبي الذي لم يميز جائز وتكرير زيارة الممزوح معه، وفيه ترك التكبر والترفع، ومنه التلطف بالصديق، صغيراً كان أو كبيراً، والسؤال عن حاله[72].

أهم الإشارات والفوائد التربوية التي يمكن استخلاصها من هذا الحديث[73] :

1. على الرغم من حجم الدعوة التي يقوم بها الرَّسُول ــ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وسَلَّمَ ــ،ورغم كثرة المشاغل التي تواجهه والعبادات التي يقوم بها من عبادة وتربية وجهاد وتسيير أمور الدولة الإسلامية إلا أنه جعل له وقتاً لتربية أطفال المسلمين، وهذا الوقت المستقطع يعتبر بحد ذاته مكسباً تربوياً.

2. استخدام الرَّسُول ــ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وسَلَّمَ ــ أسلوب التكنية للطفل الصغير، فقال له: ((يا أبا عُمير!))، وهذه التكنية تشعر إخوانه وأهله بأن ابنهم كأنه أصبح في مصاف الشباب، وتكنية الولد تكسر الميوعة في النداء ، وتكسبه ثقة بنفسه.

3. تمتعت الجملة التي قالها ــ عليه الصلاة والسلام ــ بصفات تربوية عظيمة، وهي:

أ. الجملة كانت قصيرة من حيث عدد الكلمات؛ حيث كان عد الكلمات ست كلمات وعدد أحرفها اثني عشر، وتلك الكلمات مناسبة لسن الصغير.

ب. الجملة سهلة النطق، وخالية من الكلمات الحوشية الصعبة، فمن السهل أن ينطق الصغير بها؛(يا / أبا/ عُمير/ ما/ فعل/ النُّغير/).

ج. الجملة سهلة الاستيعاب، ومضمونها معروف؛ من الإمكان أن يستوعبها الطفل ويعرف مضمونها، والجملة سهلة الحفظ، لوجود السجع، والسجع محبب لنفس الطفل، ويستجيب له استجابة نفسية يعبر عنها بابتسامة وضحكة.

د. فواصل الجملة مناسبة لنفس الطفل؛ نلاحظ في الجملة فواصلها مناسبة للوقت الزمني الذي يردده الطفل، فالجملة تبدأ: يا أبا عمير! هذا المقدار مناسب لنفس الطفل . ما فعل النغير، هذا المقدار مناسب لنفس الطفل. بداية الجملة: نداء–سكته–استراحة–استفهام أغلقت الجملة. يا أبا عمير ما فعل النغير؟!

4. نلاحظ كيف نزل الرَّسُول ــ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وسَلَّمَ ــ للمستوى العقلي للطفل (أبا عمير) وهذا مما يدخل السرور في نفس الطفل وأهله، ويعتبر ذلك سلوكاً تربوياً، ودعوياً حيث تزداد محبة أهل الطفل لرسول الله ــ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وسَلَّمَ ــ، وأيضاً يثمر التفاعل بين الرَّسُول ــ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وسَلَّمَ ــ والطفل ، ولعلَّ من أسباب الأمراض النفسية التي تصيب الشباب ولها أبعاد طفولية وذلك نتيجة لحرمانهم العطف من والديهم فيصابون بالأمراض كالإنطواء، والتوحد، والغيرة، والتبرير، وغيرها..

5. عندما يكبر (أبو عمير) ويعلم بأن رسول الله ــ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وسَلَّمَ ــ قد داعبه، فإن ذلك يدعو إلى ازدياد محبته لرسول الله ــ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وسَلَّمَ ــ ، ومنها تتهيأ نفسه لتلقي الجوانب التربوية والعبادية والجهادية من رسول الله ــ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وسَلَّمَ ــ. [74]

فأساس نجاح أي معلم هو في محبة المتعلمين له وتقديرهم له ،وفي قدرته على التأثير عليهم بأخلاقه العالية، وشخصيته القوية، وعلمه الغزير، وحكمته النافعة، وحسن تعامله معهم .

---

(72) فتح الباري في شرح صحيح البخاري، ابن حجر العسقلاني (584/10)

(73) راجع "من أساليب الرَّسُول في التربية دراسة تحليلية" لنجيب خالد العامر صـــ (96) وما بعدها lamprophet.ws/ref/52

(74) راجع "من أساليب الرَّسُول في التربية دراسة تحليلية" لنجيب خالد العامر صـــ (96) وما بعدها lamprophet.ws/ref/52

الخاتمة

مما تقدم يتبين لنا مدى الحرص الكبير للتربية الإسلامية لتحقيق الطفولة الآمنة من خلال حسن الرعاية، وتلبية احتياجات الطفولة، فكلما أشعرنا الطفل بالأمان كلما عززنا لديه الثقة بوالديه وبالمجتمع والبيئة من حوله، وكانت نفسه هادئة مطمئنة، وكان فاعلا في حياته معطاء منتجا لا خاملا متكاسلا، وإن العودة إلى السيرة والسنة النبوية ليضيء للطفولة دياجير الظلمات الحالكة، ويحقق لها السعادة التي تفتقدها، ويخلصها من القسوة التي تتعرض لها، وينقذها من الهلع والرعب والخوف الذي يلفها مع أصوات القنابل والمدافع وهدير الطائرات المخيف الذي يشكل العنف الدولي، والإجرام في حق الطفل والطفولة، فالطفولة الآمنة لا يمكن أن تتحقق في ظل أجواء من القلق واللاإنسانية، وفي ظل الخلافات الزوجية والأسرية التي تحرق البيت نفسه، وهي معول هدم للطفولة الآمنة ، فكيف للطفولة أن تنشأ في ظل أجواء من التهديد والذعر أو ما يسمى بالعنف الأسري؟. من هنا علينا أن نتذكر قوله تعالى: ﴿ وَالَّذِينَ آمَنُوا وَاتَّبَعَتْهُمْ ذُرِّيَّتُهُمْ بِإِيمَانٍ أَلْحَقْنَا بِهِمْ ذُرِّيَّتَهُمْ وَمَا أَلَتْنَاهُمْ مِنْ عَمَلِهِمْ مِنْ شَيْءٍ كُلُّ امْرِئٍ بِمَا كَسَبَ رَهِينٌ ﴾ [سورة الطور:21]، لنلحظ من خلال هذه الآية ملمحا تربويا هاما وخطيرا وهو: بأن الأبناء يلحقون بالآباء وليس العكس، وفي هذا تكريم إلهي للآباء، وفيه بيان لعظم المسؤولية التي تقع على عاتق الآباء والأمهات في تربية أولادهم، فهم إما أن يذهبوا بأبنائهم إلى الجنة بالتربية الحسنة أو إلى النار وذلك بسوء التربية أو بعدم قيام الآباء بدورهم وواجبهم تجاه أبنائهم وبناتهم. ومن خلال ما سبق ذكره، نخلص إلى استعراض أبرز حقــوق الطفل على أبويه .

تبدأ حقوق الطفل على أبويه قبل الزواج ، وتستمر مدى الحياة ، وتكون على أشدها خلال الطفولة ثم البلوغ والشباب، وهذا بيان لأهمها :

1. السعي للزواج من امرأة صالحة ذات دين .
2. السكن في بيئـــة ملتزمـــة بدينها ، لتوفير البيئة الصالحة للأولاد.
3. اتباع السنة في المعاشرة الزوجية ، والدعاء بالمأثور.
4. اتباع السنة في استقبال المولود، كأن يؤذن في أذنيه بعد ولادته، ويحنكه بنفسه ،أو يذهب به إلى عالم صالح يدعو له ويحنكه ، ويعد له العقيقة.
5. عدم تسخط البنات، واستقبال البنت بنفس الفرحة التي يستقبل بها الولد.
6. أن يتخير له اسماً حسناً، ذكراً كان أو أنثى، كما ورد في السنة المطهرة.
7. أن يختنه ذكراً كان أو أنثى ، والختن من سنن الفطرة ، ويستحب أن يكون بعيد الولادة بأيام قليلة لسهولته على الطفل.
8. أن يختار له مرضعة صالحة ، وأفضل مرضعة للطفل أمـــه ، لما للبنها من توافق مع الطفل ، كما أن للرضاعـــة من الأم أثـــر طيب في النمو النفسي والعاطفي للطفل.
9. أن ترعاه أمه وتحضنه ، خاصة خلال مرحلتي المهد والطفولة المبكرة ، ولا تتركه للخادمات أو المربيات مهما كن مخلصات في عملهن ، فالأم لا تعوض عند الطفل بالدنيا كلها.
10. وعلى الوالدين أن يعلما طفلهما كتاب الله عز وجل ، قبل كل شيء ، ثم ما يلزمه من العلوم في دينه ، ثم يعلمانه صنعة من علوم الدنيا.
11. أن يعلمه أبوه السباحة والرماية وركوب الخيل ، والهدف إعداده جسدياً ونفسياً للجهاد في سبيل الله.
12. ألايرزقه إلا طيباً، من الكسب الـــحلال.

13. أن يعلمه الصلاة ويدربه عليها في سن السابعة ، ويواظب على هذا التدريب والتعليم حتى ترسخ عنده ، ويصحبه إلى المساجد للصلاة ، وسماع الدروس ، والمواعظ من العلماء.

14. أن يدربه على الصوم منذ السابعة ، ويراعي الفصول وطول اليوم.

15. أن يدرب بناته على الحجاب منذ السابعة ، ويتبع كافة السبل التربوية من ترغيب وترهيب وتشويق وتعزيز لهذا السلوك الإسلامي عندها.

16. أن يكون الوالدان قدوة حسنة لأطفالهم داخل البيت وخارجه ، فالأطفال يتعلمون من اقتدائهم بأفعال والديهم أضعاف ما يتعلمونه من أقوالهم.

17. أن يعلماه آداب الاستئذان وسائر الآداب الاجتماعية، بالقول والعمل، والتلقين والقدوة.

18. أن يوفر له الرفقة الصالحة ، ويهيأ له رفقتهم والتفاعل معهم ، كمشاركته في المخيمات الإسلامية وغيرها.

19. أن يعده للحياة العملية ، كالدراسة وتعليمه مهنة نافعة له في دينه ودنياه ،أن يسهر على تخطيط مستقبله النافع

20. أن يعوله حتى سن الرشد، ويقدم له ما يحتاجه وأن يساعده بعد الرشد إن كان الولد فقيراً والوالد غنياً .

21. أن يعدل الوالدان بين أولادهم ، ويساوون بينهم في الحب والعطف والمعاملة المالية ، وخاصة بين الذكور والإناث ، أو أبناء الزوجات إذا كان للرجل أكثر من زوجة.

22. أن يبحثا لولدهما عن الزوجة الصالحة ذات الدين ، وأن يبحثا لابنتهما عن الزوج الصالح ذي الدين ، وينفقا على ولدهما أو بنتهما من مالهما الخاص ــ إذا كانا أغنياء ــ من أجل زواجهما وبناء الأسرة المسلمة.

23. أن يرشد الوالدان أولادهم بعد الزواج إلى سعادة الدنيا والآخرة.

24.أن يزور الوالدان أولادهم وبناتهم في بيوتهم الجديدة ، وأن لا تضعف رابطة الأبوة بعد زواج الأولاد.

أخيرا يمكن القول : بأن كلامنا هذا يبقى حبرا على ورق؛ إذا لم يتم التطبيق العملي والجاد لكل ما سبق ذكره مع الفهم والتدبر، فلننظر إلى العناية الإلهية والتكريم الرباني للإنسان والتذكير بحقوقه حتى بعد مماته، وذلك في قوله سبحانه: ﴿ **فَبَعَثَ اللَّهُ غُرَابًا يَبْحَثُ فِي الْأَرْضِ لِيُرِيَهُ كَيْفَ يُوَارِي سَوْءَةَ أَخِيهِ**﴾]سورة المائدة:31[.ونحن الآن في القرن الحادي والعشرين في عصر الحداثة والتقدم المعرفي وحقوق الأطفال والحرية إلا أننا نرى مع كل هذا زمنا تمتهن فيه الكرامة الإنسانية ولا تراعى فيه أدنى معايير القيم الأخلاقية، فترى أطفالا في الشوارع والطرقات ممزقة أجسادهم وجثثا هنا وهناك، وظلما ووحشية واستبدادا ما عرفت البشرية له نظيرا في كل تاريخها .

وقد ذكرنا الله سبحانه وتعالى بنعمة المولود والذرية في أكثر من موضع حيث يقول عز من قائل :

﴿ **وَاللَّهُ جَعَلَ لَكُمْ مِنْ أَنْفُسِكُمْ أَزْوَاجًا وَجَعَلَ لَكُمْ مِنْ أَزْوَاجِكُمْ بَنِينَ وَحَفَدَةً وَرَزَقَكُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ أَفَبِالْبَاطِلِ يُؤْمِنُونَ وَبِنِعْمَةِ اللَّهِ هُمْ يَكْفُرُونَ** ﴾]سورة النحل:72[.

وقال تعالى في قصة شعيب ــ عليه السلام ــ : ﴿ **قَالُواْ يَا شُعَيْبُ مَا نَفْقَهُ كَثِيرًا مِّمَّا تَقُولُ وَإِنَّا لَنَرَاكَ فِينَا ضَعِيفًا وَلَوْلاَ رَهْطُكَ لَرَجَمْنَاكَ وَمَا أَنتَ عَلَيْنَا بِعَزِيزٍ** ﴾]سورة هود:91[

وقال تعالى في معرض ذكر دعاء نبيه زكريا له سبحانه: ﴿ **رَبِّ هَبْ لِي مِن لَّدُنْكَ ذُرِّيَّةً طَيِّبَةً إِنَّكَ سَمِيعُ الدُّعَاءِ**﴾ [سورة آل عمران:38].

وقال جل من قائل: ﴿**فَبَشَّرْنَاهُ بِغُلَامٍ حَلِيمٍ. فَلَمَّا بَلَغَ مَعَهُ السَّعْيَ قَالَ يَا بُنَيَّ إِنِّي أَرَى فِي الْمَنَامِ أَنِّي أَذْبَحُكَ فَانظُرْ مَاذَا تَرَى قَالَ يَا أَبَتِ افْعَلْ مَا تُؤْمَرُ سَتَجِدُنِي إِن شَاء اللَّهُ مِنَ الصَّابِرِينَ** ﴾]سورة الصافات:101،102[

وقال تعالى : ﴿ **قَالُوا لَا تَخَفْ وَبَشَّرُوهُ بِغُلَامٍ عَلِيمٍ** ﴾]سورة الذاريات:28[.

النتائج التربوية في ظلال هذه الآيات القرآنية :

1. إننا إذا أمعنا النظر في الآيات القرآنية آنفة الذكر ، فإننا نجد أن الله الواهب والخالق والمعطي يتحدث عن الطفل، فيذكره تارة بمسمى:(البنين والحفدة) وأنها نعمة لا ينبغي الكفر بها، والكفر بها لا يكون إلا بعقوقها، وذلك بعدم صيانتها من الآفات الداخلية والخارجية ، وبالإهمال لها، وعدم إعطاء الطفولة حقها، وبسوء التربية لها، وكذلك بالعدوان عليها، وقد اعتبر الله تعالى ذلك باطلا لا يمكن قبوله والرضى به.
2. وتارة يذكر الطفولة باسم (الرهط) ، والرهط هم الأهل والعشيرة وما فيها من أبناء وبنين قد وصلوا سن الرشد والقوة والشباب، وهذه المرحلة هي مرحلة العطاء والبذل والتضحية والإنتاج والإبداع وليس الخمول والتكاسل واللامبالاة أو كما يسميها البعض بمرحلة المراهقة تأثرا بالنظريات الغربية. وقد أشار سبحانه إلى ذلك من خلال قصة شعيب عليه السلام ، وأن الرهط بكل هذه المعاني يوفرون الأمن والأمان للأسرة و للمجتمع والأمة كلها والعكس صحيح أيضا، فالمربي يغرس ويرعى غرسه ويراقبه، ويعطيه كل اهتماماته، ويتعب عليه في البداية ليريحه عند كبره، وبغية أن يأكل من غرس يده ثمار النجاح والتفوق والإبداع والبر والطاعة والإحترام والتقدير، وهذا حال التربية التي هي أشبه بعملية الزراعة للغراس والعناية بها .
3. وتارة يتكلم سبحانه عن الطفولة باسم الذرية الطيبة، ولا تكون الذرية طيبة إلا بحسن التنشئة والتربية، وإن المؤمن ينبغي أن لا ينشد في حياته مجرد الذرية وحسب، فالإهتمام بالنوعية والجودة ينبغي أن يكون أكثر من الكم، فقليل نافع خير من كثير ضار، وقليل صالح خير من كثير فاسد، مع الأخذ بعين الإعتبار الرغبة في تكثير الصالح والنافع ، وهذا ما يسمى بالتربية البنائية أو التكوينية.
4. وتارة يتحدث الله سبحانه عن الطفل بمرحلة التمييز ،وذلك بتسميته (غلام)،والغلام هو الطفل من سن ستة إلى تسع أو عشر سنين حيث يكون فيها مميزا مدركا ، ويحسن التصرف ، لذا عبر عنه سبحانه بقوله: (حليم وعليم) وهاتان الصفتان لا تتحققان في الطفل إلا بعد التربية الخلقية، وبعد وجود البيئة الصالحة الراعية لهذا الطفل والمؤثرة فيه إيجابا لا سلبا، فقد وصل إبراهيم عليه السلام بحسن تربيته لإبنه إلى أقصى درجات الطاعة والبر، حتى وإن لزم الأمر ذبحه وتقديمه قربانا لله تعالى ، فما دام الآمر هو الله تعالى فالأب والإبن لايملكان ردا لهذا الأمر وليس عليهما إلا الإمتثال للآمر، وهذا ما ينبغي أن تكون عليه حال الأسر العربية والمسلمة اليوم

وفي هذا رسالة تربوية توجيهية للآباء والأمهات أن يكونوا حليمين على أبنائهم رفيقين بهم، وأن يكون الأبناء كذلك مع آبائهم خاصة عند كبرهم.

5. إن تقدم الأمم والشعوب لا يمكن أن يتحقق بمنأى عن رعاية الطفولة، ويجب توفير البيئة الآمنة كي تعطينا طفولة آمنة.
6. الأطفال هم ثروة المستقبل؛ بل والمستقبل كله بأيديهم وهم صانعوه، فإذا أردنا مستقبلا مشرقا علينا أن نعض بالنواجذ على التربية الإسلامية بكل أصولها ومنابعها ومشاربها ومبادئها وأسسها.
7. بناء على كل ما تقدم ذكره، يمكننا القول: بأن التربية الإسلامية هي الكفيلة بتحقيق الطفولة الآمنة، بما فيها من قيم عليا، وتعاليم سامية، وأحكام راشدة، ومفاهيم تربوية واضحة، وبكل ما فيها من تجدد ومرونة وحيوية في الأخذ والعطاء.
8. قال تعالى : ﴿ **هُوَ أَنْشَأَكُمْ مِنَ الْأَرْضِ وَاسْتَعْمَرَكُمْ فِيهَا** ﴾] سورة هود:61[من خلال هذه الآية نخلص إلى القول : إن الغاية من خلق الإنسان في هذا الكون هو لأجل عمارة هذا الكون، عمارة هدى ورشاد، وعمارة

قائمة على الحب والود والاستمتاع والإنتفاع ، وعمارة تقوم على الإصلاح لا الإفساد، والبناء لا الهدم ، والأمن و الأمان ، لا الخوف والحرمان، وذلك بإيجاد الطفل الصالح، أي المتحلي بالأخلاق، والملتزم بالآداب الحسنة ، وبتكوين الطفل المتعلم ،والطفل المثقف ، والطفل القوي بدنيا وجسمانيا، والطفل المطمئن روحيا و نفسانيا ، والطفل المتواصل اجتماعيا ، والطفل المنتج والمفكر والمبدع ، والمفيد لأمته ومجتمعه ووطنه.

التوصيات :

1. يوصي الباحث بضرورة التركيز على دور الإعلام الهادف في ترسيخ مفاهيم الطفل و الطفولة لدى الأسر العربية والمسلمة ولدى المجتمعات، من أجل تحسين التعامل مع الطفل، ومن أجل تغيير الطرائق المنحرفة المتبعة في تربية أطفالنا.
2. ويوصي الباحث بعقد مؤتمرات سنوية حول قضية الطفولة، لأننا أمام محاور عديدة وخطيرة، ولأن موضوع رعاية الطفولة يجب أن ينال جهودا كثيرة وكبيرة من الباحثين والمتخصصين نظرا لأهميته البالغة.
3. كما ويوصي الباحث بالمؤسسات المعنية بشؤون الأسرة للتركيز على عقد دورات توعوية تثقيفية لأولياء الأمور فيما يتعلق بتربية الطفل ومناقشة القضايا المتعلقة فيه، وذلك نحو تربية عصرية آمنة للطفولة تتواءم مع مستجدات الحياة وظروفها المختلفة.

ختاما: أرجو أن أكون قد قدمت التصور الكافي والشافي للطفولة الآمنة من خلال فلسفة التربية الإسلامية ، وحرصها على بناء الطفولة الراشدة والطفولة الناضجة في ظلال القيم الإسلامية النبيلة ، راجيا أن يحوز هذا البحث على القبول لديكم . وما توفيقي إلا بالله العلي العظيم .

قائمة المراجع :

ـــ القرآن الكريم .

ـــ الحديث النبوي الشريف .

ـــ ابراهيم، صبحي طه (1986)، التربية الإسلامية وأساليب تدريسها، ط2 ، عمان، دار الأرقم .

ـــ أحمد شوقي العقباوي، أطفال في خطر! عدد يوليو ((2004الرياض، الهلال.

ـــ أنيس، ابراهيم وزملاؤه (1972) المعجم الوسيط، ط2، استانبول، المكتبة الإسلامية .

ـــ الأصفهاني، الراغب الحسن بن محمد(1988) كتاب التعريفات، ط3، بيروت، دار الكتب العلمية .

ـــ الألباني، محمد ناصر الدين الألباني (2004) صحيح الجامع الصغير للطبراني، المكتب الإسلامي .

ـــ الألباني، محمد ناصر الدين الألباني (1988) صحيح سنن النسائي، المكتب الإسلامي للنشر، لبنان .

ـــ الباني، عبد الرحمن ، (1983) مدخل إلى التربية في ضوء الإسلام، بيروت، المكتب الإسلامي.

ـــ البخاري، محمد بن اسماعيل (د.ت) صحيح البخاري (مجموعة أجزاء)، بيروت، المكتبة الثقافية .

ـــ برنامج موسوعة الإعجاز العلمي في القرآن والسنة / www.55a.net.

ـــ التبريزي، محمد بن عبدالله (1979) مشكاة المصابيح، تحقيق محمد ناصر الألباني، الجزء الثالث ، ط2، بيروت المكتب الإسلامي .

ـــ الترمذي، محمد بن عيسى (2002) سنن الترمذي (الجامع الصحيح)، بيروت ، دار ابن حزم.

ـــ الحاكم ، أبو عبد الله محمد بن عبد الله الحافظ الكبيرالنيسابوري(2007) المستدرك على الصحيحين ، دار الكتب العلمية، بيروت.

ـــ ابن حبان، محمد أبو حاتم (1993) صحيح ابن حبان بترتيب ابن بلبان ، ط2، بيروت ، مؤسسة الرسالة .

ـــ الحمدان، وفاء، صقر، وسميرة (1995) مذكرة طرق التدريس، منشورات كلية التربية بجدة، قسم الدراسات الإسلامية .

ـــ ابن حنبل، أحمد (1983) المسند، (مجموعة أجزاء)، ط4، بيروت، المكتب الإسلامي.

ـــ الخوالدة، ناصر (2001) طرائق تدريس التربية الإسلامية وأساليبها وتطبيقاتها العملية، دار حنين للنشر، عمان .

ـــ أبو داود، سليمان بن الأشعث السجستاني الأزدي (د.ت) سنن أبي داود، بيروت، دار الكتب العلمية .

ـــ رأفت، فريد سويلم (2002) الإسلام وحقوق الطفل، القاهرة، رابطة الجامعات الإسلامية.

ـــ الزمخشري ،جار الله محمود (1960) أساس البلاغة، تحقيق عبدالرحيم محمود، بيروت، دار المعرفة .

ـــ سعدي ، محمد (2007) انتكاسة حقوق الإنسان في الوطن العربي، المستقبل العربي، العدد 335.

ـــ السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن (1981) الجامع الصغير في أحاديث البشير(مجلدان)، بيروت ، دار الفكر

ـــ ابن سعد ، محمد بن سعد (1980) ، الطبقات الكبرى ، بيروت ، دار بيروت .

ـــ العامر ، نجيب خالد ، من أساليب الرَّسُول في التربية دراسة تحليلية،slamprophet.ws/ref/52

ـــ أبو العباس ، أحمد بن علي بن أحمد بن عبدالله القلقشندي المتوفى (821هـــ) ، نهاية الأرب في معرفة أنساب العرب، دار الكتب العلمية، بيروت ، لبنان.

ـــ عبد الباقي، محمد فؤاد (1945) المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم ، القاهرة ، دار الكتب المصرية .

ـــ العطار، محمد محمود (2006) حقوق الطفل في العالم العربي، شؤون عربية، العدد128.

ـــ الغزالي، محمد بن حامد(2005) إحياء علوم الدين (أربعة أجزاء)، ط4، بيروت ، دار الكتب العلمية .

ــ ابن عدي ، أبو أحمد عبد الله بن عدي الجرجاني (2005) الكامل في ضعفاء الرجال، دار الكتب العلمية، بيروت ، لبنان.
ــ العسقلاني، ابن حجر: أحمد بن علي بن حجر، فتح الباري (د. ت) (1984) : تحقيق فؤاد عبد الباري ومحب الدين الخطيب، الرياض ، رئاسة إدارات البحوث العلمية والإفتاء والدعوة والإرشاد .
ــ الفيروزأبادي، مجد الدين (1952)، القاموس المحيط،ط2، القاهرة، مطبعة مصطفى البابي الحلبي.
ــ ابن ماجه ، محمد بن يزيد بن ماجه القزويني (د. ت) ، سنن ابن ماجه ، ، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي ، بيروت، دار الفكر .
ــ مسلم ، الحجاج بن مسلم (د. ت) صحيح مسلم بشرح الإمام النووي (مجموعة أجزاء) بيروت ، مؤسسة مناهل العرفان .
ــ المطلق، صالح سليمان، مبدأ الرفق في التعامل مع المتعلمين من منظور التربية الإسلامية، http://www.islamprophet.ws/ref/52
ــ المنذري، عبد العظيم (1968) الترغيب والترهيب من الحديث الشريف (أربعة أجزاء) بيروت ، دار إحياء التراث العربي.
ــ ابن منظور، جمال الدين محمد بن منظور (1997) لسان العرب، ط6، بيروت، دار صادر.
ــ النسائي ، أحمد بن شعيب أبو عبد الرحمن النسائي (1411هـ) سنن النسائي الكبرى، دار الكتب العلمية، بيروت ، ط1.
ــ هندي، صالح ذياب(2009) طرائق تدريس التربية الإسلامية، ط1،عمان، دار الفكر.
ــ يالجن، مقداد (1986) جوانب التربية الإسلامية الأساسية، بيروت، دار الريحاني.