تحت شعار

"النهوض بمستقبل التعليم في المنطقة العربية"

بالشراكة مع وزارات التربية والتعليم في فلسطين واليمن والسودان والصومال وجامعة القدس المفتوحة وجامعة الرازي في اليمن, تنظم الحملة العربية للتعليم - آكيا بالتعاون مع الصندوق العالمي للتعليم لا ينتظر والحملة العالمية للتعليم للجميع

المؤتمر الدولي الثاني بعنوان

القفز على الأشواك

17 - 18 يناير 2024

النهوض بمستقبل التعليم

تحديات يجب تجاوزها للمضي قدماً نحو تحويل التعليم وتحقيق أهداف التنمية

كتاب دراسات وأبحاث المؤتمر

كتاب المؤتمر العلمي الثاني

القفز على الأشواك " تحديات يجب تجاوزها للمضي قدماً نحو تحويل التعليم وتحقيق أهداف التنمية المستدامة"

تنظيم/

الحملة العربية للتعليم- آكيا

بالشراكة مع/

وزارات التربية والتعليم في (اليمن، فلسطين، الصومال، السودان)

وجامعة القدس المفتوحة وجامعة الرازي في اليمن

وبالتعاون مع/

الصندوق العالمي للتعليم لا ينتظر والحملة العالمية للتعليم

والشراكة العلمية للتعليم ومنظمة أوكسفام

فريق إعداد وتحرير كتاب المؤتمر

الإشراف العام/

أ. رفعت صباح – رئيس المؤتمر	د. زاهي عازار – نائب رئيس المؤتمر
رئيس الحملة العالمية للتعليم - فلسطين	رئيس الحملة العربية للتعليم – آكيا- لبنان

رئيس فريق التحرير/

د.يوسف سلمان الريمي – المنسق العام للمؤتمر

رئيس شعبة التخطيط بمركز البحوث والتطوير التربوي - اليمن

الفريق المساعد /

أ.د.منى غنايم	رئيس اللجنة العلمية للمؤتمر- مصر
د. مجدي زامل	النائب الثاني لرئيس المؤتمر- فلسطين
د. أحمد عمار	رئيس اللجنة التحضيرية للمؤتمر- فلسطين
د. وحيد جبران	رئيس اللجنة الإعلامية للمؤتمر- فلسطين
أ.معتصم زايد	نائب رئيس اللجنة التحضيرية – فلسطين

فريق الطباعة والتصميم/

أ. هبه حماد أ. تسنيم الحموز أ. عماد أبو بكر

المراجعة اللغوية: أ.السيد مسعد عبد الجواد محمد - مصر

الطبعة الأولى – يناير 2024م – جميع الحقوق محفوظة للحملة العربية للتعليم - آكيا

فهرس محاور الكتاب

م	المحور	رقم الصفحة
.1	فهرس محاور الكتاب	3
.2	السياق وأهداف المؤتمر ومحاوره	5 - 4
.3	رئاسة المؤتمر وأعضاء اللجان المنظمة للمؤتمر	8-6
.4	كلمات المتحدثون في الجلسة الافتتاحية للمؤتمر	20-9
.5	فهرس الدراسات والأبحاث	23-21
.6	دراسات و أبحاث المحور الأول: مدارس شاملة ومنصفة وآمنة وصحية	140- 24
.7	دراسات و أبحاث المحور الثاني: التعليم والمهارات من أجل الحياة والعمل والتنمية المستدامة	233-141
.8	دراسات و أبحاث المحور الثالث: المعلمون والتدريس ومهنة التدريس	367-234
.9	دراسات و أبحاث المحور الرابع: التعلم الرقمي والتحول	469-368
.10	دراسات و أبحاث المحور الخامس: تمويل التعليم	525-470
.11	البيان الختامي والتوصيات العامة للمؤتمر	532-526

➢ السياق:

يُعدُّ التعليم حقًا أساسيًا من حقوق الإنسان يمكن حقوق الإنسان الأخرى ويدعمها، ويقود التعليم الجيد التقدم في جميع أهداف التنمية المستدامة ويُسرع وتيرته؛ إنه عنصرٌ حيويٌّ لكل جانب من جوانب تقدم بلد ما، ويعزز الإنتاجية والتشغيل يقود الازدهار الاقتصادي والقدرة التنافسية، وينتشل النساء والرجال من الفقر، ويحد من عدم المساواة، ويساعد الناس على التكيف مع عالم سريع التغير، ويُعد التعليم مفتاح المساواة بين الجنسين وبمقدوره أن يُمكِّن الناس ليصبحوا مواطنين نشطين ومسؤولين يساهمون في العدالة الاجتماعية، والعدالة الاقتصادية، والسلام، والقدرة على تحمل تغير المناخ والاستدامة البيئية في جماعاتهم ومجتمعاتهم.[1] يشهد العالم زيادة مقلقة في عدد المتضررين من النزاعات المسلحة والتهجير القسري، بما في ذلك نزوح اللاجئين على نطاق واسع، والأزمات الصحية والكوارث الناجمة عن التغيرات المناخية.. وغيرها من الأزمات، وهذا يعني وضع العراقيل أمام تعليم 222 مليون طفل في سن الدراسة والشباب ودفع قدرة أنظمة التعليم على تحقيق هدفها إلى حافة الهاوية.[2]

وإذا نظرنا إلى واقع التعليم في المنطقة العربية؛ نجد أن أنظمة التعليم في المنطقة العربية تواجه العديد من المشكلات منها ما هو ناتج عن الصراعات سياسية كانت أو مسلحة، أو نتيجة الاحتلال، ومنها ما هو ناتج عن تقليص النفقات الحكومية لتمويل التعليم؛ نتيجة التغيرات المناخية وارتفاع نسبة التضخم وزيادة الدَّين الخارجي.

إذا نظرنا إلى ما نشر من قبل الباحثين من دراسات وتقارير؛ نجد أن أنظمة التعليم في الدول العربية وخاصة تلك الدول التي تعاني من صراعات وأزمات مستمرة، تواجه تحديات كبيرة في تحقيق تلك الالتزامات الهادفة إلى تحويل التعليم وتحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة وفي مقدمة تلك التحديات: قدرتها على تطوير أنظمة التعليم لتكون قادرة على التكيف مع المهارات المتغيرة المطلوبة مهنيًا، مما يجعل التعلم أكثر تركيزًا على الطالب، ومتصلًا ديناميكيًا وشاملًا وتعاونيًا؛ مما يسمح للإبداع بالازدهار. يجب أن تتطور موارد التعلم لتعكس هذه التحولات في كيفية حدوث التدريس والتعلم، وقدرتها على توفير نظم تعليم بديلة لأولئك الذين تركوا وراءهم أو خرجوا من نظام التعليم التقليدي، حتى يتمكنوا من بناء المهارات الأساسية للحياة ويمكنهم متابعة فرص تحسين المهارات وإعادة تشكيلها للتعلم مدى الحياة. في سياق أزمة المناخ العالمية، والتحول التكنولوجي السريع، والتغيرات العميقة في عالم العمل، وانخفاض مستويات الثقة في المؤسسات العامة، وتآكل القيم الديمقراطية وظهور المعلومات المضللة، والتعصب وخطاب الكراهية، ونظرًا لأهمية التعليم في بناء المجتمعات وتحقيق أهداف التنمية الشاملة والمستدامة، وشعورنا في الحملة العربية للتعليم للجميع -بضرورة المُضي قدمًا لعقد هذا المؤتمر؛ للوقوف على حجم الأزمة التي تواجه أنظمة التعليم في الدول العربية ومدى قدرة تلك الأنظمة في احداث التغيير التحويلي في التعليم وتحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة بحلول 2030م. من خلال إتاحة الفرصة للباحثين والخبراء من متخلف الجامعات والمراكز البحثية في الدول العربية لدراسة الواقع الحالي لنظم التعليم في الدول العربية وفقاً لمجموعة من المحاور والقضايا الرئيسية التي سوف يتضمنها كل محور والخروج بالعديد من الرؤى والتصورات المستقبلية التي سوف يتم الاستفادة منها من قبل صناع القرار في تلك الدول لتحويلها إلى مجموعة من الخطط والسياسات والإجراءات المساعدة في الوفاء بالالتزامات التي التزمت بها تلك الدول في قمة تحويل التعليم والمُضي قدماً نحو تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة بحلول 2030م.

[1] المصدر: وثيقة اجتماع اللجنة التوجيهية الرفيعة المستوى المعنية بهدف التنمية المستدامة 4 (اجتماع فريق الخبراء) – خلال الفترة (31 أيار/مايو – 1 حزيران/يونيو 2023م).
[2] المصدر: معهد اليونسكو للإحصاء وGEM. (2022).

أهداف المؤتمر:

يهدف المؤتمر إلى حشد جميع الأطراف المعنية بتطوير التعليم في المنطقة العربية، للخروج بخارطة طريق واضحة المعالم لتحويل التعليم والمضي قدماً نحو تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة. من خلال تسليط الضوء على:

1. زيادة الوعي بخطورة الوضع الحالي لنظم التعليم في الدول العربية وانعكاساته المستقبلية على تخلف تلك الدول في تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة وعدم قدرة تلك الدول على الوفاء بالالتزامات التي خرجت بها قمة تحويل التعليم.
2. تعزيز جهود جميع الأطراف المعنية بمستقبل التعليم في المنطقة العربية لتحفيز نقاش وطني وأقاليمي، وضمان مشاركة مجتمعية واسعة من المؤسسات الشبابية ومنظمات المجتمع المدني والقطاع الخاص.
3. البناء على الدروس والأفكار المكتسبة من الاستجابة التعليمية والابتكار أثناء جائحة كوفيد-19.
4. دمج الأساليب والمنهجيات الجديدة للتعلم في سياسات وممارسات التعليم.
5. رصد جهود الدول العربية في تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، والمبادرات القطرية بشأن التعليم من أجل التنمية المستدامة والمعايير الوسطية للمؤشرات الوطنية والإقليمية.
6. تطوير رؤية مشتركة والتزام بين مختلف الجهات لتطوير وتحويل التعليم بحلول عام 2030.

محاور المؤتمر:

المحور الأول: مدارس شاملة ومنصفة وآمنة وصحية: ويتضمن:

1. الشمول والإنصاف. (الواقع والتحديات والنماذج والرؤى المستقبلية للتطوير).
2. التعليم التحويلي بين الجنسين. (الواقع والتحديات والنماذج والرؤى المستقبلية للتطوير).
3. مدارس آمنة. (الواقع والتحديات والنماذج والرؤى المستقبلية للتطوير).
4. الصحة المدرسية والتغذية. (الواقع والتحديات والنماذج والرؤى المستقبلية للتطوير).
5. التعليم في حالات الطوارئ والأزمات الممتدة. (الواقع والتحديات والنماذج والرؤى المستقبلية للتطوير).

المحور الثاني: التعلم والمهارات من أجل الحياة والعمل والتنمية المستدامة: ويتضمن:

1. التعلم التأسيسي (من منظور التعلم مدى الحياة). (الواقع والتحديات والنماذج والرؤى المستقبلية للتطوير).
2. مهارات التوظيف وريادة الأعمال. (الواقع والتحديات والنماذج والرؤى المستقبلية للتطوير).
3. التعليم من أجل التنمية المستدامة بما في ذلك التعليم البيئي. (الواقع والتحديات والنماذج والرؤى المستقبلية للتطوير).

المحور الثالث: المعلمون والتدريس ومهنة التدريس: ويتضمن:

1. نقص أعداد المدرسين. (الواقع والتحديات والنماذج والرؤى المستقبلية للتطوير).
2. التطوير المهني الأولي والمستمر - طرق التدريس. (الواقع والتحديات والنماذج والرؤى المستقبلية للتطوير).
3. الوضع المهني وظروف العمل. (الواقع والتحديات والنماذج والرؤى المستقبلية للتطوير).
4. القيادة التربوية والابتكار. (الواقع والتحديات والنماذج والرؤى المستقبلية للتطوير).

المحور الرابع: التعلم الرقمي والتحول: ويتضمن:

1. التحول الرقمي لأنظمة التعليم (الواقع والتحديات والنماذج والرؤى المستقبلية للتطوير).

2. الاتصال و تضييق الفجوة الرقمية شاملاً / التقنيات المساعدة (الواقع والتحديات والنماذج والرؤى المستقبلية للتطوير).
3. محتوى تعليمي رقمي مجاني ومفتوح وعالي الجودة (الواقع والتحديات والنماذج والرؤى المستقبلية للتطوير).
4. المواطنة الرقمية والرفاهية والخصوصية والأمن (الواقع والتحديات والنماذج والرؤى المستقبلية للتطوير).

المحور الخامس: تمويل التعليم؛ ويتضمن:

1. حشد المزيد من الموارد، وخاصة المحلية.
2. زيادة الكفاءة والعدالة في التخصيصات والنفقات.
3. تحسين بيانات تمويل التعليم.
4. وأخيراً: تحديد المجالات التي يجب تمويلها.

رئاسة المؤتمر وأعضاء لجـان المـؤتمـر

هيئة رئاسة المؤتمر

م	الاسم	جهة العمل	الدولة	الصفة
.1	أ.رفعت محمود صباح	رئيس الحملة العالمية للتعليم للجميع	فلسطين	رئيس المؤتمر
.2	د. زاهي عازار	رئيس الحملة العربية للتعليم للجميع	لبنان	نائب رئيس المؤتمر
.3	أ.د. مجدي علي سعد زامل	جامعة القدس المفتوحة	فلسطين	نائب ثاني لرئيس المؤتمر
.4	د.يوسف سلمان الريمي	مركز البحوث والتطوير التربوي	اليمن	المنسق العام للمؤتمر
.5	أ.د مهي محمد غنايم	جامعة المنصورة	مصر	رئيس اللجنة العلمية للمؤتمر
.6	أ. د ناجية سليمان عبدالله	جامعة الزاوية	ليبيا	نائب رئيس اللجنة العلمية للمؤتمر
.7	د. أحمد عمار	جامعة فلسطين التقنية-خضوري	فلسطين	رئيس اللجنة التحضيرية للمؤتمر
.8	أ.معتصم زايد	الحملة العربية للتعليم للجميع	فلسطين	نائب رئيس اللجنة التحضيرية للمؤتمر
.9	د.وحيد جبران حمد	الائتلاف التربوي الفلسطيني	فلسطين	رئيس اللجنة الإعلامية للمؤتمر
.10	د.إقبال السمالوطي	الشبكة العربية لمحو الأمية وتعليم الكبار	مصر	رئيس لجنة الصياغة للمؤتمر

أعضاء اللجنة العلمية للمؤتمر:

م	الاسم	جهة العمل	الدولة
.1	د. بلقاسم بلغيث	جامعة تونس	تونس
.2	أ.د. محمد أحمد شاهين	جامعة القدس المفتوحة	فلسطين
.3	أ.د. أمل محمد البدو	جامعة العلوم الإبداعية	الأمارات
.4	أ.د. أحمد سعيد الحضرمي	جامعة الشرقية	سلطنة عمان
.5	د. تركي القباني	جامعة الرازي	اليمن
.6	د. إسراء علاء الدين نوري احمد	جامعة النهرين	العراق
.7	د. صالح النهاري	جامعة صنعاء	اليمن
.8	أ.د. محمد حسن المسوري	مركز البحوث والتطوير التربوي	اليمن
.9	د.ثناء الحلوة	وزارة التربية والتعليم	لبنان
.10	د. حنان عروس	جامعة تونس	تونس
.11	د.نادين الكحيل	برلمان الأكاديميين العرب	لبنان

.12	د.يوسف جبار	وزارة التربية والتعليم	اليمن
.13	د.محمود عبدالمجيد عساف	وزارة التربية والتعليم	فلسطين
.14	د.عايده الخطيب	الجامعة اللبنانية	لبنان
.15	د. أ.د.فايزة أحمد الحسيني	جامعة عين شمس	مصر

أعضاء لجنة السكرتارية والخدمات للمؤتمر:

م	الاسم	المهنة وجهة العمل	الدولة
.1	أ. هبه حماد	سكرتاريا الحملة العربية للتعليم للجميع	فلسطين
.2	أ. عماد الخطيب	سكرتاريا الحملة العربية للتعليم للجميع	فلسطين
.3	أ.معتصم زايد	سكرتاريا الحملة العربية للتعليم للجميع	فلسطين
.4	أ.سامية شنان	سكرتاريا الحملة العربية للتعليم للجميع	فلسطين
.5	أ.تسنيم الحموز	منسقة التعليم وبناء القدرات بالحملة العربية للتعليم للجميع	فلسطين

أعضاء اللجنة التحضيرية والتنظيمية للمؤتمر:

م	الاسم	جهة العمل	الدولة
.1	أ.عبدالقوي الحسام	الائتلاف اليمني للتعليم للجميع	اليمن
.2	أ.رندة مصطفي محمود قدادة	الائتلاف التربوي الفلسطيني	فلسطين
.3	د. أمنة التجانية عبدالعزيز	الائتلاف التربوي السوداني	السودان
.4	أ.عبدالقاهر الحميدي	الائتلاف اليمني للتعليم للجميع	اليمن
.5	أ.السيد مسعد عبد الجواد محمد	الشبكة العربية لمحو الأمية وتعليم الكبار	مصر
.6	أ.جواد محمود عبد القادر ابوعون	الائتلاف التربوي الاردني	الأردن
.7	أ.البتول عبدالحي عبدالحي التاب	الائتلاف التربوي الموريتاني	موريتانيا
.8	أ.عادل بلقاسم	الائتلاف المدني المغربي للتربية والتكوين	المغرب
.9	د. دال أيوب الحتي	الائتلاف التربوي اللبناني	لبنان
.10	أ. حسين أحمد صلاد	جامعة الهلال بمقديشو	الصومال
.11	أ.رشيد عارف العلفي	الائتلاف اليمني للتعليم للجميع	اليمن
.12	د. مليكة غبار	الائتلاف التربوي المغربي	المغرب

أعضاء اللجنة الإعلامية للمؤتمر

م	الاسم	جهة العمل	الدولة
.1	د. عصام العلفي	الائتلاف اليمني للتعليم للجميع	اليمن
.2	أ. آدم محمد آدم حرسي	الائتلاف التربوي الصومالي	الصومال
.3	أ.وسام شريف	الائتلاف التربوي المصري	مصر
.4	أ.أياد صالح	الائتلاف التربوي العراقي	العراق
.5	أ.كمال الميساوي	الائتلاف التربوي التونسي	تونس
.6	د.ناجي منصور الشافعي	الائتلاف التربوي السوداني	السودان
.7	د.خليل رضوان	الائتلاف التربوي الأردني	الأردن
.8	د.ألسي وكيل	الائتلاف التربوي اللبناني	لبنان
.9	أ.محمد عبدالرحمن سيداتي	الائتلاف التربوي الموريتاني	موريتانيا
.10	أ.خديجة اليملاحي	الائتلاف التربوي المغربي	المغرب

أعضاء لجنة الصياغة:

م	الاسم	جهة العمل	الدولة
.1	أ.أحمد المهوك	الائتلاف التربوي التونسي	تونس
.2	أ.عبدالقاهر الحميدي	الائتلاف التربوي اليمني	اليمن
.3	د.حسين أحمد صلاد	الائتلاف التربوي الصومال	الصومال
.4	أ.عبدالله أوه	الائتلاف التربوي الموريتاني	موريتانيا
.5	أ. العربي عماد	الائتلاف التربوي التونسي	المغرب

رؤساء جلسات المؤتمر ونوابهم

م	الاسم	المهنة والجهة والدولة	الصفة
.1	د. أحمد عمار	استاذ مساعد للتربية والدراسات الثقافية جامعة فلسطين التقنية – خضوري - فلسطين	رئيس الجلسة الأولى
.2	أ.معتصم زايد	مسؤول المناصرة في الحملة العربية للتعليم للجميع - فلسطين	نائب رئيس الجلسة الأولى
.3	أ. د. بلقاسم بلغيث	رئيس الجمعية التونسية للجودة في التربية – جامعة تونس - تونس	رئيس الجلسة الثانية
.4	د. السي وكيل	الشبكة العربية لمحو الأمية وتعليم الكبار(عهد) - لبنان	نائب رئيس الجلسة الثانية
.5	أ.د. ناجية سليمان	عضو هيئة التدريس بجامعة الزاوية - ليبيا	رئيس الجلسة الثالثة
.6	د. أحمد بن سعيد الحضرمي	أستاذ إدارة التعليم بجامعة الشرقية - سلطنة عمان	نائب رئيس الجلسة الثالثة
.7	أ. د. مجدي زامل	أستاذ التربية "أصول التربية والإدارة" جامعة القدس المفتوحة - فلسطين	رئيس الجلسة الرابعة
.8	د. نوراة أبو محمد طاهر	أستاذ مساعد بكلية تنمية المجتمع - السودان	نائب رئيس الجلسة الرابعة
.9	د. دال الحتي	رئيس وحدة دراسات الإنترنت والتكنولوجيا الرقمية في المعهد العالمي للتجديد العربي - لبنان	رئيس الجلسة الخامسة
.10	أ. محمد حميد عمر	باحث – جامعة صنعاء - اليمن	نائب رئيس الجلسة الخامسة
.11	أ.د. منى محمد إبراهيم غنايم	أستاذ التخطيط التربوي و اقتصاديات التعليم كلية التربية جامعة المنصورة - مصر	رئيس الجلسة السادسة
.12	د. مفيدة العباسي	دكتوراه في علم النفس - تونس	نائب رئيس الجلسة السادسة

كلمات المتحدثون في الجلسة الافتتاحية للمؤتمر

كلمة الدكتور/ أحمد عمار

رئيس اللجنة التحضيرية للمؤتمر - فلسطين

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيد الخلق ومعلم البشرية محمد صلى الله عليه وسلم

معالي الإخوة الوزراء في فلسطين، اليمن، والسودان والصومال ممثلا عنهم د. نافع عساف، و أ. محمود سر الختم محمد الحوري، أ. إسماعيل يوسف عثمان.

سعادة الأخ د. رفعت الصباح، رئيس الحملة العالمية للتعليم- رئيس المؤتمر.

سعادة أ. د. سمير النجدي، رئيس جامعة القدس المفتوحة- فلسطين.

سعادة أ.د. خليل سعيد الوجيه، رئيس جامعة الرازي – اليمن.

حضرة د. يوسف الريمي، المنسق العام للمؤتمر – اليمن.

حضرة د. زاهي عازار- رئيس الحملة العربية للتعليم للجميع -لبنان.

حضرة أ. ، رئيس الاكاديمية الصومالية للعلوم والثقافة والآداب.

الأخوات والإخوة المشاركين في الأوراق العلمية البحثية.

الأخوات والاخوة اعضاء اللجان العلمية والتحضيرية والإعلامية والفنية والسكرتاريا.

الأخوات والإخوة الحضور.

أهلاً ومرحباً بكم جميعًا في هذا المؤتمر التربوي الدولي الثاني بعنوان: **"القفز على الأشواك تحديات يجب تجاوزها للمُضي قدماً نحو تحويل التعليم وتحقيق أهداف التنمية المستدامة"**، والذي ينظم من قبل الحملة العربية للتعليم –آكيا ، وبالتعاون مع: الصندوق العالمي للتعليم لا ينتظر، والحملة العالمية للتعليم للجميع، وبمشاركة الائتلافات التربوية العربية، وعدد من المراكز البحثية، والجامعات في الدول العربية وبالشراكة الوثيقة مع عدد من وزارات التربية والتعليم في الدول العربية والذي ينظم على مدار يومي الأربعاء والخميس 17-يناير و18 يناير عبر تقنية الزووم؛ والذي استهدف في مشاركاته الأقلام والإبداعات التربوية من كافة أنحاء الوطن العربي لنقدم لكم في هذا المؤتمر صفوة الصفوة من باكورة الأبحاث العلمية المحكمة.

يأتي موعد هذا المؤتمر في وقت عصيب حرج، حيث القصف والتدمير والإبادة الجماعية وقتل الأنفس ما صغر منها وما كبر من أرواح أبناء غزة، وقت يقصف كل ما فوق الأرض من بيوت ومدارس ومساجد وكنائس، وقت يُباد فيه شعب بلا رحمة، ولا شفقة، ولا من مغيث. يقول محمود درويش: "إن سألوكَ عن غزة قل لهم بها شهيد، يسعفه شهيد، ويصوره شهيد، ويودعه شهيد، ويصلي عليه شهيد".

ونقول لمحمود درويش: إن سألوك عن التعليم بغزة فقل لهم مدارس مُهدمة، وكتبًا محروقة، وطلبة مفقودين، وشهيدة وجريحة، ومعلمين شهداء وجرحى ومعتقلين. وأولياء أمور بلا مأوى ولا أبناء ولا آباء. وغزة أدمنت معرفة هذه القيمة النبيلة القاسية.. لم تتعلمها من الكتب ولا من الدورات الدراسية العاجلة ولا من أبواق الدعاية العالية الصوت ولا من الأناشيد. لقد تعلمتها بالتجربة وحدها وبالعمل الذي لا يكون إلا من أجل الإعلان والصورة.

وفي الختام، أتقدم بجزيل الشكر والعرفان لكل من ساهم معنا في الإعداد والتحضير لهذا المؤتمر.

كلمة الدكتور/ يوسف سلمان الريمي

المنسق العام للمؤتمر

مركز البحوث والتطوير التربوي - اليمن

- الإخوة الوزراء وممثليهم.
- الإخوة رؤساء الجامعات.
- الإخوة هيئة رئاسة المؤتمر وأعضاء اللجان المنظمة للمؤتمر.
- الباحثين والباحثات.
- الإخوة والأخوات الحضور.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

تعاني أنظمة التعليم في المنطقة العربية العديد من المشكلات منها ما هو ناتج عن الصراعات سياسية كانت أو مسلحة، أو نتيجة الاحتلال، ومنها ما هو ناتج عن تقليص النفقات الحكومية لتمويل التعليم؛ نتيجة التغيرات المناخية، وارتفاع نسبة التضخم، وزيادة الدين الخارجي. **ففي اليمن**، تسببت الصراعات السياسية والعسكرية الدائرة منذ عام 2011م في تدهور المنظومة التعليمية، إذ تقدر مجموعة التعليم بأن نحو 4.7 مليون طفل بحاجة إلى مساعدات تعليمية، ومنهم 3.7 مليون طفل في حاجة ماسة إلى التعليم. وهذا العدد يشمل حوالي 2.5 مليون طفل خارج المدارس[3] ؛ **أما في ليبيا**، فقد تسببت الصراعات المسلحة في توقف ما يقارب (600) مدرسة من أصل (4200) مدرسة، وهذا وفقًا لتصريحات منظمة اليونيسف، تسببت في حرمان نحو (1.2) مليون تلميذ وتلميذة من مواصلة تعليمهم. **وفي العراق**، وعلى الرغم من انتهاء الصراع الفعلي، إلا أن هناك ملايين الأطفال الذين يعانون من مصاعب في الحصول على التعليم، حيث يفتقر الآلف منهم إلى التعليم الرسمي بشكلٍ كاملٍ إذ إن نسبة (32%) من الأطفال المشردين داخليًا في سن الدراسة (6-17 سنة) الذين يعيشون في المخيمات ونسبة (26%) من الأطفال الذين يعيشون خارج المخيمات لا يحصلون على فرص التعليم الرسمي. [4]

أما الوضع في فلسطين؛ فريد من نوعه بين الأزمات، ولا تزال ترتبط بشكل مباشر بالاحتلال. فما لا يقل عن 1.9 مليون فلسطيني لا يزالون يعانون من الصراع والعنف، والتشريد والحرمان من حق الوصول إلى سبل العيش، إضافة إلى عوامل التهديد الأخرى، تقدر مجموعة التعليم أن (505285) طفلٍ فلسطيني يواجهون صعوبات في الحصول على التعليم الجيد في بيئة آمنة وصديقة للأطفال؛ بسبب القيود العسكرية الإسرائيلية. ويحتاج حوالي (13.973) معلم ومعلمة إلى المساعدة للوصول إلى مدارسهم، وقد أدت صعوبة الحصول على تصاريح لبناء المدارس، أو تجديد التراخيص الموجودة بالفعل إلى محدودية فرص الحصول على التعليم الكافي والجيد لنحو (150.000) طالب وطالبة فلسطيني، مما أرغم السكان على بناء مدارس جديدة دون الحصول على التصاريح اللازمة وجعلها عرضة لهدم سلطات الاحتلال. [5]

[3] الحملة العربية للتعليم، تقرير توجهات مستقبل لتعليم في المنطقة العربية- بناء المستقبل 2020-2050.

[4] المرجع السابق

5 الحملة العربية للتعليم، تقرير توجهات مستقبل لتعليم في المنطقة العربية- بناء المستقبل 2020-2050.

وفيما يتعلق بالجرائم والانتهاكات التي تمارسها قوات الاحتلال الصهيوني في قطاع غزة خلال الفترة (7 أكتوبر 2023م إلى 2يناير 2024م، فإن الأرقام تبين مقتل ما يزيد عن (4156) طالباً استشهدوا و إصابة ما يزيد عن (7818) طالبًا وطالبة ومقتل ما يزيد عن (221) معلمًا وإداريًّا استشهدوا وأصيب (703) معلم ومعلمة وتدمير ما يزيد عن (278) مدرسة حكومية و(65) تابعة لوكالة الغوث وتشغيل اللاجئين "الأونروا" أي أن الاستهداف من قبل قوات الاحتلال طال 90% من الأبنية المدرسية الحكومية التي تعرضت لأضرار مباشرة وغير مباشرة، إضافة إلى 29% من الأبنية المدرسية لا يمكن تشغيلها لتعرضها لهدم كلي أو أضرار بالغة، وأن (133) مدرسة حكومية تم استخدامها كمراكز للإيواء في قطاع غزة.[6] كما تسببت جرائم الحرب في قطاع غزة إلى توقف مايزي عن (600.000) طالب وطالبة عن التعليم، وتوقف ما يزيد عن (20.000)معلم ومعلمة عن أداء دورهم في التعليم.

وبالنسبة للسودان، فهناك حوالي (3) ملايين طفل في سن المدرسة خارج المدارس وحوالي (1.7) مليون طفل في سن المدرسة (4 - 16) سنة بحاجة إلى دعم التعليم في حالات الطوارئ[7]. **ولا يختلف الوضع بالنسبة للصومال**، ففيها قرابة (4.9) مليون طفل صومالي في سن الدراسة؛ منهم قرابة (60%) طفل غير ملتحقين بالمدارس، وخاصة في المناطق الجنوبية، والوسطى،[8]. **وفيما يتعلق بعدد الأطفال غير الملتحقين بالمدارس في المنطقة العربية** فقد وصل العدد إلى قرابة (16)مليون طفل،(10%)منهم في سن التعليم الابتدائي، و(32%) في سن العليم الثانوي، في حين ينهي نحو(84%) من التلاميذ التعليم الابتدائي، وأقل من(40%) التعليم الثانوي، في الوقت الذي تبلغ به نسبة الأطفال الملتحقين لسنة في التعليم قبل الابتدائي(47%) فقط في المنطقة العربية وتنخفض هذه النسبة كثيرًا في البلدان الأقل نمواً وتصل في اليمن إلى ما دون(10%)، هذا بالإضافة إلى الفوارق الواضحة بين المناطق الريفية والحضرية، ناهيك عن التمييز ضد ذوي الإعاقة، وباقي الفئات الأكثر عرضة للتهميش والإقصاء[9]. بالإضافة إلى العديد من التحديات التي تواجه أنظمة التعليم في المنطقة العربية، وفي مقدمتها تدني مستويات الانفاق على التعليم والتحديات المرتبطة بالتغيرات المناخية **و انعكاساتها على أزمة الديون**.

وبالتالي فإن الدول العربية تواجه تحديات كبيرة في تحقيق تلك الالتزامات الهادفة إلى تحويل التعليم وتحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة وفي مقدمة تلك التحديات: قدرتها على تطوير أنظمة التعليم؛ لتكون قادرة على التكيف مع المهارات المتغيرة المطلوبة مهنيًا، مما يجعل التعلم أكثر تركيزًا على الطالب ومتصلًا وديناميكيًا وشاملًا وتعاونيًا، مما يسمح للإبداع بالازدهار. يجب أن تتطور موارد التعلم لتعكس هذه التحولات في كيفية حدوث التدريس والتعلم. وقدرتها على توفير نظم تعليم بديلة لأولئك الذين تركوا وراءهم أو خرجوا من نظام التعليم التقليدي، حتى يتمكنوا من بناء المهارات الأساسية للحياة ويمكنهم متابعة فرص تحسين المهارات وإعادة تشكيلها للتعلم مدى الحياة. في سياق أزمة المناخ العالمية، والتحول التكنولوجي السريع، والتغيرات العميقة في عالم العمل، وانخفاض مستويات الثقة في المؤسسات العامة، وتآكل القيم الديمقراطية وظهور المعلومات المضللة، والتعصب وخطاب الكراهية، ونظرًا لأهمية التعليم في بناء المجتمعات وتحقيق أهداف التنمية الشاملة والمستدامة، وشعورنا في الحملة العربية للتعليم للجميع بضرورة المُضي قُدمًا لعقد هذا المؤتمر للوقوف على حجم الأزمة التي تواجه أنظمة التعليم في الدول العربية ومدى قدرة تلك الأنظمة في احداث التغيير التحويلي في التعليم وتحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة بحلول 2030م.

---

[6] قدس برس 2 كانون ثاني/ يناير 2024: https://qudspress.com/106349/

7 المرجع السابق

8 الحملة العربية للتعليم، تقرير توجهات مستقبل لتعليم في المنطقة العربية- بناء المستقبل 2020-2050.

9 التقرير العربي للتنمية المستدامة 2020.

وينعقد هذا المؤتمر " النهوض بمستقبل التعليم في المنطقة العربية" تحت شعار: القفز **على الأشواك: تحديات يجب تجاوزها للمُضي قُدماً نحو تحويل التعليم وتحقيق أهداف التنمية**"، وذلك بالتعاون مع الصندوق العالمي للتعليم لا ينتظر، والحملة العالمية للتعليم GCE، وبمشاركة رسمية من قبل عدد من وزارت التربية والتعليم العربية، ورؤساء الجامعات، والمراكز البحثية، بالإضافة إلى ممثلي الائتلافات التربوية العربية ومنظمات المجتمع المدني العربية التربوية.

إن الهدف من المؤتمر هو حشد جميع الأطراف المعنية بتطوير التعليم في المنطقة العربية، للخروج بخارطة طريق واضحة المعالم لتحويل التعليم والمُضي قُدماً نحو تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، وذلك من خلال تسليط الضوء على زيادة الوعي بخطورة الوضع الحالي لنظم التعليم في الدول العربية وانعكاساته المستقبلية على تخلف تلك الدول في تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة وعدم قدرة تلك الدول على الوفاء بالالتزامات التي خرجت بها قمة تحويل التعليم، بالإضافة إلى تعزيز جهود جميع الأطراف المعنية بمستقبل التعليم في المنطقة العربية لتحفيز نقاش وطني وإقليمي، وضمان مشاركة مجتمعية واسعة من المؤسسات الشبابية ومنظمات المجتمع المدني والقطاع الخاص.

ولقد ركز المؤتمر على خمسة محاور، هي: مدارس شاملة ومنصفة وآمنة وصحية، التعلم والمهارات من أجل الحياة والعمل والتنمية المستدامة، المعلمون والتدريس ومهنة التدريس، التعلم الرقمي والتحول، تمويل التعليم.

ولقد شارك في تنظيم فعاليات المؤتمر (69) من الخبراء والأكاديميين والباحثين والمختصين من (14) دولة عربية هي: فلسطين، اليمن، لبنان، مصر، ليبيا، الأمارات، سلطنة عمان، العراق، تونس، السودان، الأردن، موريتانيا، المغرب، الصومال، موزعين على ست لجان هي: **هيئة رئاسة المؤتمر**: وتكونت من (10) خبراء من : فلسطين، اليمن، لبنان، مصر، ليبيا). **واللجنة العلمية** وتكونت من (15) باحثًا وأكاديميًا واختصاصيًا في مجال التربية والتعليم، من: فلسطين، الإمارات، سلطنة عمان، اليمن، العراق، لبنان، تونس، مصر. **واللجنة التحضيرية للمؤتمر**: وتكونت من (12) من المختصين والتربويين، من: اليمن، فلسطين، السودان، مصر، الأردن، موريتانيا، المغرب، لبنان، الصومال. **ولجنة السكرتارية** وتتكون من (5) مختصين من سكرتاريا الحملة العربية للتعليم للجميع. **واللجنة الإعلامية** وتضم (10) مختصين من الائتلافات التربوية الأعضاء في الحملة العربية للتعليم للجميع. **ولجنة الصياغة**، وتتكون من (5) مختصين وباحثين تربويين. بالإضافة إلى رؤساء جلسات المؤتمر ونوابهم وعددهم (12) خبيرًا من: فلسطين، اليمن، تونس، سلطنة عمان، مصر، لبنان، السودان.

وقد بلغ عدد الأوراق البحثية المقدمة للمشاركة في فعاليات المؤتمر (36) ورقة بحثية، وبعد تحكيمها من قبل اللجنة العلمية، بلغ عدد الأوراق البحثية المقبولة للمشاركة في فعاليات المؤتمر (25) ورقة بحثية شارك في إعدادها (41) باحثًا وباحثة، من (12) دولة عربية، هي: اليمن، فلسطين، الإمارات، سوريا، العراق، الأردن، مصر، البحرين، العراق، تونس، المغرب، موريتانيا.

يتم مناقشة الأوراق البحثية على مدار يومين، منها (9) أوراق بحثية في اليوم الأول: (5) أوراق بحثية في المحور الأول: مدارس شاملة ومنصفة وآمنة وصحية، و(4) أوراق بحثية في المحور الثاني: التعلم والمهارات من أجل الحياة والعمل والتنمية المستدامة، بالإضافة إلى المتحدثين في الجلسة الافتتاحية للمؤتمر. و(16) ورقة بحثية تم مناقشتها في اليوم الثاني للمؤتمر؛ منها (6) أوراق بحثية في المحور الثالث: المعلمون والتدريس ومهنة التدريس، و(6) أوراق بحثية في المحور الرابع: التعلم الرقمي والتحول، و(4) أوراق بحثية في المحور الخامس والأخير: تمويل التعليم.

وأخيرًا أتقدم بالشكر الجزيل لهيئة رئاسة المؤتمر ولجميع أعضاء اللجان المشاركين في تنظيم المؤتمر.

كلمة السيد / رفعت صباح
رئيس الحملة العالمية للتعليم
رئيس المؤتمر - فلسطين

طابت أوقاتكم جميعًا

ولأنه التعليم ...كان من الأهمية بمكان أن يكون محور جهدنا،

ولأنه حق ... كان من الجدير أن يكون محور تركيزنا.

وفي ظل حديث العام عن التعليم للجميع، كان لزامًا علينا أن نتحدث عن الحياة للجميع، فتحويل التعليم لا يتطلب قمة، بل بحاجة إلى التزامات ومساءلة للذات قبل مساءلة الآخرين في توقيت بتنا فيه عاجزين حتى عن طرح السؤال، أو على الأقل نشعر بالعجز نتيجة الشعور بأن جهدنا سيبقى عبثيا ما لم ينتصر لحق طفل بريء في الحياة.

السيدات والسادة،

عذرًا إن كانت هذه المقدمة غير اعتيادية، فلا مجال للترحيب والتمهيد في ظل واقع يتطلب الدخول مباشرة إلى عمق الموضوع، وأعني به التعليم المنصف والشامل والعادل... وهدف رابع غَدَا بعيد المنال في ظل تحوّل الأطفال والمعلمين إلى هدف، بعيدا عن كل التنظير وبانتصار للواقعية، يداهمنا السؤال تلو السؤال، ونجد أنفسنا ملزمين بإعادة التفكير لا في المواثيق بل في إنسانيتنا، ومن خلال المواثيق بَدَا واضحًا أنها أوهن من بيت العنكبوت، هل صدقنا الوهم؟ وهل صَمتنَا طويلاً حتى بدا وكأننا بُكم صُم؟

في قمة تحويل التعليم تحدث الجميع عن مدارس آمنة، وعن تحول رقمي، وعن تنمية مهنية للمعلمين، ويبدو أن القائمين على القمة نسوا القول: إن كل ما هو مذكور لا يشمل فلسطين، وكثير من دول الجنوب، وبعد أن كنا نظن أن مصطلح العالم الثالث بدأ يتلاشى، سرعان ما اكتشفنا أن ويلات الحرب أعادت استحضار العالم الثالث، وكأن لا قيمة للأشياء بل للشخوص!

يأتي هذا المؤتمر لا ليكون محاولة للنقاش العابر، بل لحوار سابر، ورؤية نقدية، لا لنحدد موقع الأشياء منا، بل وموقعنا من ضميرنا ومن أنفسنا، فنحن مطالبون بالنقد الذاتي، للكشف عما إذا كنا ضحايا وهم صدقناه!

مدارس آمنة؟ متى؟ وكيف؟ و أين؟

وما جدوى السؤال في ظل استهداف البنية التعليمية في قطاع غزة، مئات الآلاف لا زالوا دون مدارس، ودون تعليم، ودون حياة، وكأننا نردد تساؤل غسان كنفاني: ماذا تبقى لكم؟

تبقت لدينا عزيمة وإرادة، فثمة ما يمكن القيام به، فلنعد للتعليم اعتباره انطلاقًا من مقولة **"آرنست همنغوي"** بأن الإنسان قد يُحطّم لكنه لا يُهزم، ومن هنا، فإن تحقيق الهدف الرابع قابل للتحقق والفرصة لا زالت قائمة شريطة أن نستعيد إنسانيتنا، وأن نعيد ترتيب أولوياتنا. نحن بحاجة لإعادة النظر في آليات تداولنا للأمور، وفي منهجيات تفكيرنا، وفي طرائق تعاملنا مع الأمور، فتعزيز الالتحاق، وقبل أن يتطلب إمكانيات، يتطلب قناعات وإيمانًا راسخًا بأن الوقت لا زال متاحًا للتدارك، وعلينا التفكير بإنتاج المعرفة قبل إنتاج الأسلحة، وبتوجيه التمويل نحو ما من شأنه إعادة الاعتبار لإنسانية ضاعت، وباتت في مهبّ الريح.

اليوم، نتطلع لإثارة نقاش موجّه، وعلينا فيما علينا مسؤوليات جمّة وتاريخية، فتحقيق الهدف الرابع لا يمكن أن يكون موضوعيًّا في ظروف غير موضوعية، بل وظالمة، ودون ممارسة النقد التحليلي لن نمتلك البوصلة، ولن نعبر نحو المستقبل، ولن نحقق التنمية المستدامة، ولن نتصالح مع ذواتنا. تعالوا نقتلع أشواك اللامبالاة، وهيّا نركز على تجاوز الإخفاقات، وليكن هذا المسعى قاسما مشتركا بين كل الحملات والجهود، فلدينا ما يمكن فعله علاوة ما يمكن قوله، ودون أن نجمع بين النظرية والتطبيق سنظل عبارة عن بقايا بشر، يسعون نحو بقايا حلم، وبقايا هدف. عذرًا إن حملت كلمتي طابعًا فلسفيًّا لكنها فلسفة الألم قبل فلسفة الحديث، وطموح لا زال يراودنا رغم قساوة المشهد في توقيت باتت فيه رحلة التعليم صعبة.

كلمة الدكتور / محمود سر الختم محمد الحوري

وزير التربية والتعليم السوداني

- السادة/ معالي وزراء التربية والتعليم بالدول العربية
- السيد/ رفعت الصباح رئيس الحملة العالمية للتعليم
- السيد/ زاهي عزار رئيس الحملة العربية للتعليم للجميع
- السيد/ مدير عام الائتلاف السوداني للتعليم للجميع مستر /ناجي الشافعي السادة رؤساء الجامعات والخبراء
- السادة/ والسيدات... الحضور الكريم

كنا نأمل أن تكون كلمتنا في هذه المؤتمر في ظروف أفضل لنتحدث عن العمل على آليات تطوير وجودة التعليم في السودان ...لكنا نعيش وضعًا استثنائيًا بل كارثيًا بسبب الحرب التي اندلعت في 15 أبريل الماضي في العاصمة الخرطوم وامتدت إلى ولايات ومدن أخرى مخلفة وراءها 20 مليون طفل لا يستطيعون الذهاب الي المدرسة اليوم. إن أزمة الحرب في السودان تنذر بأكبر كارثة تعليمية في العالم فلا مدرسة آمنة في مناطق الصراع بل آلاف المدارس تهدمت جدرانها وفصولها وأصبحت المدارس في المدن الآمنة مأوى لملايين النازحين الفارين من الحرب ...لكنا نؤمن بوطننا وبمستقبل أجيالنا وحقهم في العيش بكرامة، ولن تتأتى الكرامة ولا المستقبل بدون صحة أطفالنا ووعيهم واتزانهم النفسي والاجتماعي وذلك بتعليمهم الشامل والجيد ..

ثقتنا بأن الأزمات تزيدنا قوة وتجعلنا نضاعف الجهود من أجل العمل لضمان التعليم لكل طفل تعليمًا شاملاً ومنصفًا وآمنًا وصحيًا لكل طفلة وطفل في السودان..

إن جهودنا الان تنصب في:

1 - تجنيب مدارسنا الباقية الدمار بسعينا لإعلان المدرسة الآمنة؛ لضمان جهود كل المجتمع للمحافظة على مباني وأساسات ومقدرات المدارس وتجريم استهدافها بل العمل على حمايتها من كل فرد .

2 - العمل على حماية الطلاب والمعلمين وأسرهم من الآثار الاقتصادية والنفسية والاجتماعية للحرب.

3 - العمل على بداية عام دراسي مستقر ما أمكن ذلك بعد ضمان أمن ومعينات العمل.

4 - استمرار عمليات التعليم والتعلم في فترت التعطيل من خلال تبني نهج ووسائل التعليم في حالات الطوارئ وذلك بتطوير وتشجيع التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد والمدارس المؤقتة وابتداع المناهج المختلطة والمضغوطة واستخدام الفنون والوسائل المبتكرة لضمان جودة وجاذبية التعليم..

5 - الاستعداد للعمل وحشد الجهود الحكومية والمجتمعية والدولية لإعمار المدارس وتطوير العملية التعليمية بعد وقف الحرب، إننا في هذا التحدي نثق في معلمينا ومجتمعنا وجهودهم معنا للعمل لضمان تعليم جيد لأطفالنا وبالتأكيد نثق في شركائنا من المنظمات المجتمع المدني الوطنية والدولية والمانحين، والمجتمع الدولي ووكالات الأمم المتحدة أن يقف معنا في هذه الأزمة التي توثر بالتأكيد على تمويل التعليم الآن وفيما بعد الحرب .من المؤكد أن اندلاع الحرب في 15 ابريل 2023 واستمرارها حتى الآن من الأسباب الرئيسية التي ستجعلنا بعيدين من تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة مالم يتم إنقاذ الوضع وزيادة دعم المانحين والمجتمع الدولي للعملية التعليمة في ظل هذه الأوضاع المأساوية.

جنَّبَ اللهُ الوطنَ وأطفالنا وكل العالم ويلات ومأسي الحروب. والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

كلمة الدكتور / نافع عساف

وكيل وزارة التربية والتعليم الفلسطينية

طابت أوقاتكم جميعًا، وبالغ التقدير لتنظيم هذا النوع من الفعاليات المندرجة في إطار تعزيز الاهتمام بمسؤولياتنا تجاه أجيالنا، واستحضار **(الحق في التعليم)** باعتباره حقًا غير قابل للتصرف، وهذا على الأقل ما يجب أن يكون.

نقول ذلك ونحن ندرك أنه ورغم أن الهدف الرابع للتعليم للجميع ينص على توفير التعليم المنصف والعادل، وتعزيز الالتحاق، إلا أن استهداف المنظومة التعليمية في قطاع غزة وفي فلسطين عموما، يجعل تحقيق هذا الهدف مستحيلا، فلا زال أكثر من ستمئة ألف طالب في غزة محرومين من الالتحاق بمدارسهم منذ السابع من أكتوبر، هذا علاوة على طلبة رياض الأطفال والجامعات. وترافق ذلك مع استهداف البنية التحتية، حيث طالت الأضرار قرابة 90% من أصل307 بناء مدرسي، تحتضن 442 مدرسة، ووسط استشهاد ما لا يقل عن 4300 طالب/ة، و231 من الكوادر التعليمية، وثمانية آلاف جريح من بينهم طلبة باتوا من ذوي الإعاقة، فكيف لنا أن نتحدث عن تعليم منصف وشامل؟ وهذه الأرقام تخفي خلفها عديد القصص والحكايات.

اليوم، وبعد، أكثر من مئة يوم من العدوان، نجد أن مستقبل التعليم في قطاع غزة ضبابي، والحال ذاته في الضفة الغربية، وهو ما يدفعنا لمطالبة المؤسسات الأممية والحقوقية بتحمل مسؤوليتها لحماية حق الأطفال في التعليم.

لقد شاركت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية في قمة تحويل التعليم، **وكانت لنا رؤيتنا الخاصة بمدارس شاملة ومنصفة وآمنة وصحية**، وجاء العدوان ليهدم كل جهودنا، فالبيئة لم تعد آمنة ولا صحية، حيث الاستهداف المقصود للمنشآت التعليمية والمدارس، وحيث أدنى مقومات البيئة الصحية غير متوافرة، وحيث استهداف حياة الأطفال، والأمر هنا لا يقتصر على الصحة الجسدية بل يشمل الصحة النفسية، والفاقد لا يقتصر على الجانب التعليمي، ومراكز الإيواء شاهد على انعدام كل مقومات الصحة حيث تتفشي الأوبئة ما يهدد سلامة من نجوا من القصف. وبالتالي؛ فإن هذا الموضوع يجب أن يحظى بما يستحقه من اهتمام كبير. ولعلّ من البديهي القول: إن تمويل التعليم عامل مهم وأساسي، وقد بات موضوع التمويل بعد العدوان أكثر إلحاحا، وهوم ما يتطلب تنسيق الجهود الهادفة إلى توفير كل المقومات الكفيلة بإعادة العملية التعليمية إلى المسار، ونحن ندرك أنْ لا معنى للحديث عن الحق في التعليم قبل ضمان الحق في الحياة، ولهذا يجب التركيز الآن على بذل أقصى كل جهد ممكن لتوفير الأمان، كما أن من الصعوبة بمكان الحديث عن أي استحقاق مرتبط بالتحول الرقمي في ظل انعدام الكهرباء وعدم توافر وسائل التواصل.

في ضوء ما سبق، علينا تعزيز العمل في مسارات، تشمل البنية التحتية، والفاقد التعليمي، والجانب النفسي، وتوفير ضمانات لتجنيب التعليم ما لحق به كما بقية قطاعات الحياة من استهداف، ومن هنا، أكرر بأن تحقيق الهدف الرابع من أهداف التعليم للجميع مهمة مستحيلة في ظل الوضع الراهن، مع تقديرنا لجهود الائتلافات التربوية والحملة العالمية للتعليم، والحملة العربية، للإبقاء على موضوع التعليم في فلسطين حاضرا في دائرة الاهتمام، وسيظل سعينا لتوفير مدارس آمنة وصحية جزءًا لا يتجزأ من مسؤوليتنا الأخلاقية تجاه أجيالنا. ما بين قمة تحويل التعليم، والهدف الرابع قَواسم مشتركة، نسعى جاهدين للحفاظ عليها والسعي لتحقيقها، ومتمسكون بخيط الأمل، وعازمون على مواصلة مسيرتنا التعليمية، فالتعليم جسر العبور للتنمية المستدامة، لكن استهداف التعليم في فلسطين فاق كل حد، وتجاوز كل الأعراف والمواثيق، والوقائع على الأرض من حيث مجالات الاستهداف وأعداد المستهدفين تهدد مستقبل جيل بأكمله، وبناء عليه، يغدو الحديث عن اليوم التالي للحرب مستغربا لأن الواقع على الأرض يضع أمامنا الكثير من التحديات. في النهاية، شكرًا لكم على هذا الجهد النوعي، ونأمل أن يكون رافدًا من روافد التأسيس لعمل متواصل؛ لحماية حق أطفالنا في التعليم، ولن تزيدنا المصاعب إلا المزيد من الإصرار على مواصلة السعي لتحقيق الهدف الرابع؛ حتى وإن بدت المهمة شاقة، فعلى جهود معلمينا ومعلماتنا نعتمد، وطوبى لمن لا يزالون يلبون النداء في مدارس الأغوار ومراكز الإيواء وفي كل بقعة من فلسطين.

كلمة أ.د/ سمير النجدي

رئيس جامعة القدس المفتوحة - فلسطين

السيدات والسادة الحضور... السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

طيب الله أوقاتكم بالخير والبركات

أحييكم من القدس الشريف عاصمة فلسطين، متمنياً النجاح لأعمال هذا المؤتمر للنهوض بمستقبل التعليم العالي في المنطقة العربية، الذي ستحظى مخرجاتُه وتوصياتُه باهتمام عالٍ من قبلنا في جامعة القدس المفتوحة.

اسمحوا لي أولاً أن أترحم على أرواح شهداء شعبنا الفلسطيني الذين ارتقوا على مذبح الحرية والاستقلال، وأخص آلاف الشهداء من حملة لواء العلم من العلماء والأساتذة والطلبة والعاملين.

إنه يوم آخر من أيام التحدي والعطاء الفلسطيني في فلسفة المواجهة والإصرار والعمل على مواصلة التطور والرقي، وتجاوز كل الصعوبات، والقفز على أشواك الاحتلال وعراقيله الهادفة إلى طمس الوجود الفلسطيني ومحاولاته البائسة الهادفة إلى تجهيل أبناء شعبنا الفلسطيني الذي حقق قفزاتٍ نوعيةً في مسيرة العلم والتعلم، ليس من منطلق الإيمان بالحق في التعليم فحسب، بل هي إرادة شعب يبحث عن حريته عبر بناء الإنسان ليكون قادراً على مواجهة ظلم الاحتلال وظلامه، وحمْلِ المظلومية التي تعرض لها شعبنا على سراج العلم ليكون قادراً على الإبداع والتميز، وإن إحدى أهم القفزات الوطنية الكبيرة هي تأسيس جامعة القدس المفتوحة التي جاءت تحدياً صارخاً في ظل تقطيع أواصر شعبنا ومدنه وبلداته، فكانت فكرة الجامعة الوصول إلى الكل الفلسطيني، فأسست فروعاً لها في المدن والمحافظات الفلسطينية حملت شعار (جامعة في وطن، ووطن في جامعة) لتساهم في منح فرصة التعليم لكل فلسطيني بشكل فعال، ولولا وجود الجامعة لما سنحت لهم فرصة التعلم، فأسرجت مصباحاً في كل بيت فلسطيني، حتى خرّجت منذ تأسيسها على مدار 32 عاماً ما يزيد على 160000 ألف طالب وطالبة، فساهمت في خدمة المجتمع الفلسطيني وما زالت ترفده بطلبة نموذجيين ومؤهلين علميا ومعرفيا.

وإنه لمن دواعي الفخر والاعتزاز أن تشارك الجامعة في هذا المؤتمر في ظل ظروفٍ استثنائيةٍ وقاهرة بما يشهده الشعب الفلسطيني من عدوان وحشي وجرائم إبادة ينتهجها الاحتلال.

وعلى الرغم من حجم الدمار الكبير الذي تعرضت له جامعتنا في قطاع غزة، شأنها شأن المنشآت المدنية، وأخص استهداف الجامعات والمدارس والمستشفيات، وهو كما تشاهدون لم يبقَ حجرٌ على حجر في حرب إبادة ونزوح وتهجير بلغت ذروتها لأكثر من 100 يوم منذ 7 أكتوبر على قطاع غزة خاصة وعلى أراضينا في الضفة والقدس، استكمالاً لمخطط محو الذاكرة والوعي.. فإننا في جامعة القدس المفتوحة نقول بكل اعتزاز وإيمان وعبر منصة هذا المؤتمر، إن مفردة

التهجير والاستسلام خارج قاموسنا، فنحن شعب لا يعرف اليأس، بل نأسو الجراح ونشمر عن السواعد بتصميم أكبر وإرادة أصلب، وسنبني ما هدمه الاحتلال ونعيد الإعمار.

المؤتمر الكريم....

آمنت جامعة القدس المفتوحة برسالة إنسانية بالحق في التعليم، ونحت نحو التغيير والتجدد، فواكبت التطور التكنولوجي وغيرت أساليبها التربوية، وطوعت نظامها التعليمي نحو التحول الإلكتروني منذ العام 2008 بما نسبته 50% ، فتبنّت "التعليم المدمج" بديلاً عن سياسة التعليم المفتوح، وهو نظام يزاوج بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني الذي يتجاوز حدود الزمان والمكان، ويوفر فرص التعليم والتعلم بجودة عالية وتكلفة ملائمة، ويقوم على المقرر الدراسي المطبوع والمحاضرات الصفية واللقاءات والامتحانات الوجاهية، ومرتكزات التعلم الذاتي، ويوظف التكنولوجيا الحديثة في العملية التعليمية، وبخاصة التعلم الإلكتروني بأدواته ووسائله كافة بأسلوب من التعليم المبرمج والأنشطة العملية والتدريبية لخدمة المتعلم واستقلاليته، ولتكون مكملة للّقاءات الوجاهية ضمن معايير وشروط الالتحاق بأنظمة التعليم التقليدي والحديث.

ووفق رؤية منفتحة على العالم، أطلقت الجامعة حديثاً "برنامج التعليم الدولي"، وإنه في إطار التحول نحو التعلم الرقمي وفق سياسة الانفتاح والتعاون والتطور، عقدت الجامعة العشرات من الاتفاقيات والشراكات مع جامعات عديدة في ربوع العالم العربي والغربي، إلى جانب مساهمتها العلمية والمعرفية في الورش والمؤتمرات العلمية.

لن نقحم أنفسنا بالحديث عن المؤتمر وأهميته، فسيحظى بإثراء من أهل الاختصاص ومن السادة الباحثين المشاركين ببحوثهم القيمة في محاور المؤتمر الخمس، الذي أشرفت على تنظيمه الحملة العربية للتعليم للجميع (آكيا) بالتعاون مع الصندوق العالمي للتعليم لا ينتظر والحملة العالمية للتعليم للجميع، وبمشاركة الائتلافات التربوية العربية وعدد من المراكز البحثية والجامعات في الدول العربية، ونخبة من الأساتذة وطلبة الدكتوراة عبر تقنية الزوم (zoom)، ومن الحق علينا أن نوجه الشكر كلّ الشُكرِ للقائمينَ على هذا المُؤتمرِ المُبارَكِ من اللجانِ التحضيريةِ والعلمية، والشكرُ موصولٌ للسادةِ الباحثينَ لمُشاركتِهم. كما نأمل أن لا تبقى البحوث حبيسة المؤتمر أو المجلات والكتب، بل تشق طريقها إلى التطبيقِ أخذاً واستفادة.

وختاماً، نُشيد بالجهود التي بذلها ويبذلها القائمون على تنظيم هذا المُؤتمر الذي ينعقد في ظل ظروف لها دلالتها البالغة، مُتمنين للمؤتمر تقليم كافة الأشواك، وأن يخرج بنتائج وتوصيات يكون لها انعكاس إيجابي للمضي قدماً نحو تحويل التعليم وتحقيق أهداف التنمية المستدامة على مستوى الدول العربية خدمةً للصالح العام.

لا تنسوا أبناء شعبنا من دعواتكم بقدر ما يسطر من ثبات وصمود على أرض الرسالات السماوية.

حفظ الله مجتمعاتنا العربية الطيبة... والنصر لشعبنا العربي الفلسطيني البطل.

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

كلمة أ.د/ خليل سعيد الوجيه

رئيس الرازي - اليمن

- السادة/ معالي وزراء التربية والتعليم بالدول العربية.
- السيد/ رفعت الصباح رئيس الحملة العالمية للتعليم.
- السيد/ زاهي عزار رئيس الحملة العربية للتعليم للجميع.
- الإخوة/ رؤساء الجامعات والباحثين والباحثات.
- السادة والسيدات ...الحضور الكريم.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

في ظل ظروف دقيقة تمربها المنطقة العربية دفع قطاع التعليم الضريبة الأكبر إذ شهد أكبر تراجع له منذ عشرات السنين؛ فبعد أن كانت وتيرة التعليم في تصاعد مضطرد أصبح و اقع الحال يؤكد من خلال الأرقام حقائق مفزعة.

ولما كان البحث العلمي هو الأداة الفاعلة في حل مشاكل المجتمع يأتي هذا المؤتمر الكريم ليفتح نافذة الأمل حول تجاوز هذه المعضلة من خلال القفز على الأشواك ومواجهة التحديات بعد تشخيصها تشخيصًا دقيقًا.

إننا في جامعة (الرازي) كواحدة من رائدات الجامعات اليمنية الأهلية نؤمن جادين بأهمية تجاوز هذه الأزمة في عدد من أقطار الوطن العربي؛ ومن هنا جاءت مشاركتنا في هذا المؤتمر الموقر لنساهم في الخروج بتوصيات تواكب حجم القضية وتساعد على إعادة التعليم إلى مساره من خلال إيماننا بحق الجميع في التعليم والحياة المُجوَّدَة لأن التعليم هو الحياة، والاستثمار الأمثل في الإنسان، ومفتاح لحل كل مشاكل المجتمع. نبارك للجميع انعقاد هذا المؤتمر بقاماته العلمية السامقة على امتداد رقعة الخريطة العربية.

وفي ختام كلمتي أتقدم بجزيل الشكر والتقدير للحملة العربية للتعليم للجميع، على إتاحة الفرصة لنا للمشاركة في تنظيم فعاليات المؤتمر، وعلى دورها الريادي والتربوي المتميز في سبيل النهوض بو اقع التعليم في المنطقة العربية، وتعزيز الشراكة مع الجامعات والمراكز البحثية، والوزارات المعنية في سبيل تحقيق ذلك.

وفق الله الجميع،

كلمة الدكتور/ زاهي عازار

رئيس الحملة العربية للتعليم - آكيا- لبنان

أصحاب المعالي... أصدقائي أعضاء الائتلافات العربية التربوية... وكافة النشطاء التربويين، اليوم يوم استثنائي في مسيرتنا التربوية وذلك لعدة أسباب. كثرٌ سألوني؛ في هذه الظروف تتابعون إنجاز مؤتمر تربوي، نتكلم فيه عن مستقبل حاضر مدمر ويتدمر ولا نرى إلا الإسوداد، كثرٌ سألوني: لماذا لا تؤجلوا إقامة هذا المؤتمر؟ والحقيقة ننخرط في مسار مليء بالتحديات والقفز فوق الأشواك؛ مسارٌ اعتمدته الحملة العربية للتعلم للجميع، منذ سنوات عدة، هذا التوجه يكتسب اليوم أهمية خاصة، لأن مؤتمرنا ينعقد على هرج الحرب في غزة وفلسطين والعالم العربي كله. صراحة الالتزام التربوي يعني الالتزام الدائم والصبر حتى تصيغ التربية أهدافها؛ التربية والتعليم لا تقعان ضمن الظرفية، ولا يمكن أن تكونا إثراء للظرفية، بمعنى أن النهوض التربوي كان وسيستمر وسيبقى.

قضيتنا الأساسية هي ليست فقط بناء المستقبل التربوي بل هي استعادة مستقبلنا وضمنه مستقبل التربية، وهذا يعني أن هناك محاولات لسلب المستقبل. وينعقد هذا المؤتمر للتأكيد أن التربية جوابٌ ما وأساسي على كل محاولات الهدم والترهيب أولاً؛ وثانياً، وفاءٌ لأهلنا وأطفالنا في غزة وقد رأيناهم فوق ما تبقى من مدارسهم المدمرة يعقدون حلقات لاستعادة هذه المدارس، يؤكدوا أننا فوق الدمار نستمر ونتابع. وهكذا نحن فوق الدمار من غزة وكل العالم العربي نحن هنا اليوم لنتابع ونستمر في هذه الأشكال من الصمود عبر بوابة التربية والتعليم.

نقول أننا وَلَجْنَا التربية التحويلية، أو ما هو معروف بالتعليم التحويلي مؤخراً، لنؤكد أن بعداً أساسياً في التربية التحويلية هو في تعزيز قراءتنا للواقع التربوي على ضوء الاقتصادي والعنفي، وإن التربية التحويلية هي محطة متقدمة جداً في قراءة الواقع حتى نستعيد هذا المستقبل.

هذا المؤتمر المنعقد اليوم في محاوره الخمسة، ينعقد للولوج في مساراً تحويلياً وللولوج في هذا المسار الذي فيه محطات أساسية اليوم لقراءة واقعنا؛ لأن التربية ليست محايدة ونحن نتجاوز لكل ثقافة اللامبالاة على هذا الصعيد لنؤكد أننا في واقع مضطرون أن نفرق بين الفقر والافتقار الذي تتعرض له شعوبنا حيث أولى الضحايا هي التربية. أي أننا نعاني أشكالاً من الإرهاب الاقتصادي الذي ينعكس إرهاباً على التربية والتعليم؛ حكماً إرادياً ولا إرادياً. وعلينا أن نفرق هذا الواقع حتى ننتقل بالتربية والتعليم إلى المنطقة التحويلية والتحدي التحويلي. وهنا يمكننا أن نضيف على شعار التنمية المستدامة" تنمية تحويلية مستدامة" بل ونقول "تربية تحويلية مستدامة من أجل تنمية تحويلية مستدامة" هذا الشعار مهم جدًا بل يحفزنا جدًا في بناء هذا المستقبل المراد. نقول: إن الدرب كله أشواك، وليس فقط على مستوى أي تربية نريد، بل حتى على مستوى المجتمع المدني العربي الذي أُدخل من قِبل الحملة العربية للتعليم والتي لعبت دوراً اساسياً في ربطه بالهم التربوي، ووضع التربية على أولى المهام المناطة في عدد كبير من مكونات هذا المجتمع العربي. وأول تحدي هو أن يقف كل هذا المجتمع المدني العربي في حمل هذا الهم لأنه تحويلياً حتى للمجتمع المجتمع المدني العربي. ونقول: إن التحدي الثاني هو في بناء الجسور الفعالة بين المجتمع المدني العربي والهيئات التربوية الرسمية والحكومية العربية. وهذا ليس بالأمر السهل فهو جزء من الأشواك الصعبة التي علينا تجاوزها. وهذا المؤتمر بالحاضرين والمشاركين وبمحتواه، سيشكل محطةً أساسيةً، تشكل قفزة نوعية تحويلية في هذه التربية المرادة. وأختم كلامي قائلاً : إننا بصدد الانطلاق عبر هذا المؤتمر في نهج جديد في بناء هذه التربية لزرعها في هذا المستقبل العربي حيث التربية من وجهة الواقع الفلسطيني "تعتبر التربية بِدْأية المقاومة ."

شكرا لحسن استماعكم

فهرس الدراسات والأبحاث

فهرس دراسات و أبحاث المحور الأول: مدارس شاملة ومنصفة وآمنة وصحية:

م	عنوان الورقة البحثية	مقدم الورقة	الدولة	رقم الصفحة
.1	إنصاف التعليم في اليمن في القرن الحادي والعشرين رؤية مستقبلية	د. عاتقة محمد يحي الحبابي أستاذ مساعد كلية التربية بجامعة صنعاء	اليمن	42 - 25
.2	و اقع الصحة المدرسية في مدارس مديرية شمال الخليل الحكومية وسبل تطويرها	د. جنان رشاد أبو جودة مشرفة تربوية. شمال الخليل	فلسطين	62 - 43
.3	تقييم برامج التعليم غير الرسمي في اليمن في ضوء معايير التعليم في حالات الطوارئ (INEE).	إعداد/ فهد محمد غالب محمد العاصمي دكتوراه فلسفة في التربية - وزارة التربية والتعليم	اليمن	93 - 63
.4	تدخلات التعافي التعليمي للقيادات التربوية في أوقات الطوارئ (المدرسة الفلسطينية أنموذجاً)	د. محمد عوض شبير دكتوراه في الإدارة التربوية - وزارة التربية والتعليم الفلسطينية	فلسطين	110 - 94
.5	تصور مقترح للحد من تأثير حالات الطوارئ على مؤسسات التعليم العام اليمنية في ضوء معايير شبكة الآيني(INEE)	الباحث/ فهد إسماعيل قايد علي الضراسي طالب دكتوراه في قسم الأصول والإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة إب.	اليمن	140 -111

فهرس دراسات و أبحاث المحور الثاني: التعليم والمهارات من أجل الحياة والعمل والتنمية المستدامة

م	عنوان الورقة البحثية	مقدم الورقة	الدولة	رقم الصفحة
.6	فاعلية وحدة مطورة قائمة على تقنية الو اقع المعزز لتنمية مهارات التفكير البصري في مادة الكيمياء لدى طالبات الصف الأول الثانوي بأمانة العاصمة	أ. بلقيس أحمد محمد المطهر	اليمن	171 - 142
.7	دور الجامعات الاسلامية في التنمية المستدامة من وجهة نظر القادة الأكاديميين في الضفة الغربية	أ. منيرة خليل حميد أ. اسيل حسنات	فلسطين	188 - 172
.8	فاعلية استخدام برنامج جي بي شات في تعزيز فهم الرياضيات للمرحلة الثانوية في مدارس عمان	د. أمل محمد عبد الله البدو	الأمارات	204 - 189
.9	التنمية المهنية المستدامة للمعلم في ضوء أطر مهارات القرن الحادي والعشرين	د. خالد مطهر العدواني	اليمن	233 - 205

فهرس دراسات و أبحاث المحور الثالث: المعلمون والتدريس ومهنة التدريس

م	عنوان الورقة البحثية	مقدم الورقة	الدولة	رقم الصفحة
.10	تطوير مهارات معلِّمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي لمواجهة الأزمات والتحوُّلات الجديدة (الو اقع والتحدِّيات ورؤية مُقترحة)	د. فاطمة العليان دكتوراه في المناهج وطرائق التدريس	سوريا	263 - 235

.11	دور برامج التطوير المهني التربوي المستمر في تحسين الأداء الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين بمدارس مدينة اب	أ. رباب محمد محمد المهدي مكتب التربية والتعليم محافظة اب	اليمن	279 - 264
.12	دور التنمية والتدريب على أداء المعلمين وفق التعليم التحويلي	أ.سليمان موسى جعيفص المعلم وزارة التربية / العراق - محافظة الأنبار	العراق	301 - 280
.13	معوقات جودة التعليم الإلكتروني في كليات جامعة أبين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والهيئة الإدارية	د. غسان ناصر محمد علي أستاذ المناهج وطرائق التدريس المشارك نائب عميد كلية التربية زنجبار جامعة/ أبين د. رمزي علي صالح عبدالودود أستاذ الإدارة التربوية المساعد -جامعة/ أبين-	اليمن	322 - 302
.14	دور التعليم الجامعي باليمن في تنمية مهارات المستقبل لدى الطلبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة عمران	د.مطيع علي علي القهالي أستاذ مساعد - جامعة عمران	اليمن	344 - 323
.15	و اقع مهنة التعليم من منظور التعليم التحويلي في دول الصراع بالمنطقة العربية (فلسطين/ السودان/ الصومال/ اليمن) انموذجاً	د. مريم حثناوي مشرفة التربية الرياضية في مديرية التربية والتعليم- جنين- فلسطين	فلسطين	367 - 345

فهرس دراسات و أبحاث المحور الرابع: التعلم الرقمي والتحول

م	عنوان الورقة البحثية	مقدم الورقة	الدولة	رقم الصفحة
.16	سيناريو مقترح لتطوير التحول الرقمي في النظام التعليمي بمدارس فلسطين	د.حسين أبو ليلة - أستاذ جامعي/فلسطين(غزة)	فلسطين	381 - 369
		د. هلا عبد الرزاق الصلاحات باحثة، أصول التربية– الجامعة الأردنية	الاردن	
.17	التحول الرقمي في مؤسسات التعليم في اليمن. الو اقع والتحديات والطموح و أبعاد ونماذج التحول. "أنموذج مقترح"	د. صادق عسكر. دكتوراه في الإدارة والتخطيط التربوي - مكتب التربية والتعليم إب	اليمن	408 - 382
.18	تحديات التعليم الرقمي في ظل الازمات بالوطن العربي	أ.سنية بدوى سليمان مدير برنامج التعليم - جمعية حواء المستقبل	مصر	422 - 409
.19	مدى تو افر متطلبات تطبيق التعليم الرقمي في كلية العلوم التطبيقية والتربوية جامعة إب اليمنية	أ. د. أحمد عبدالله أحمد القحفة. أستاذ المناهج وطرائق تدريس الرياضيات بجامعة اب . أ. أشرف أحمد عبدالله القحفة معيد بقسم اللغة الإنجليزية بكلية العلوم التطبيقية والتربوية بجامعة أب	اليمن	440 - 423
.20	درجة فاعلية التعلم عن بعد في ظل التحول الرقمي من وجهة نظر معلمي قصبة اربد	د. أثير حسني الكوري - أستاذ مساعد -إدارة تربوية الجامعة الإسلامية بمنيسوتا الولايات المتحدة الأمريكية	الاردن	450 - 441

		د. علي كاظم السندي - أستاذ مساعد -إدارة تربوية الجامعة الإسلامية بمنيسوتا الولايات المتحدة الأمريكية	البحرين	
.21	تصوّر مقترح لمنصة محتوى تعليمي رقمي تشاركي مجاني لتعويض الفاقد التعليمي لطلبة المرحلة الثانوية العامة للتعليم العام في اليمن	أ.محمد حميد حسن عمر باحث دكتوراه- تكنولوجيا التعليم والتعليم الرقمي - كلية التربية جامعة صنعاء- اليمن	اليمن	469 - 451

فهرس دراسات و أبحاث المحور الخامس: تمويل التعليم

م	عنوان الورقة البحثية	مقدم الورقة	الدولة	رقم الصفحة
.22	أشواك في طريق تحويل التعليم في المنطقة العربية ومقترحات لإزالتها - دراسة حالة تمويل التعليم	أ.د. منى غنايم أستاذ التخطيط التربوي و اقتصاديات التعليم كلية التربية جامعة المنصورة مصر	مصر	483 - 471
.23	مداخل الدعم المجتمعي لتعزيز التمويل الذاتي للتعليم المدرسي في المنطقة العربية	د. وحيد جبران حمد - وأخرون الائتلاف التربوي الفلسطيني واستشاري تعليم وتدريب	فلسطين	497 - 484
.24	التمويل الوطني للتعليم: تبني المدارس الفلسطينية انموذجا	د. أحمد عمار استاذ مساعد للتربية والدراسات الثقافية جامعة فلسطين التقنية – خضوري	فلسطين	510 - 498
.25	مبادرات وممارسات مجتمعية ناجحة لدعم تمويل التعليم في الدول العربية	د. رائدة قرابصة - مديرة مدرسة وباحثة تربوية وزارة التربية والتعليم الفلسطيني أ. ميس بدوي - عضو الائتلاف التربوي الفلسطيني	فلسطين	525 - 511

الدراسات والأبحاث المتعلقة بالمحور الأول: مدارس شاملة ومنصفة وآمنة وصحية

د. عاتقة محمد يحيى الحبابي – اليمن
أستاذ مساعد كلية التربية بجامعة صنعاء فرع كلية للعلوم الإنسانية والتطبيقية بالجوف– اليمن
E: atghmo@gmail.com

إنصاف التعليم في اليمن في القرن الحادي والعشرين رؤية مستقبلية

الملخص:

هدف البحث إلى التعرف على الإنصاف في التعليم، كما هدف البحث إلى التعرف على الفرق بين مصطلح العدالة (المساواة) بين الإنصاف، كما تم وضع رؤية مستقبلية لإنصاف التعليم في اليمن في القرن الحادي والعشرين، وقد استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي الوثائقي للتقارير، والمؤشرات والأبحاث والكتب والمصادر العلمية المتخصصة في مجال الإنصاف في التعليم القرن الحادي والعشرين، وقد توصلت الدراسة إلى أن الإنصاف في التعليم يعتبر متطلب رئيسياً لمواكبة التغيرات في القرن الحادي والعشرين، كما يجب على وزارة التربية والتعليم بإنشاء إدارة متخصصة من مهامها السعي نحو تحقيق الإنصاف في التعليم، كما تم عمل رؤية مستقبلية تساهم في تحقيق الإنصاف في التعليم .

الكلمات المفتاحية: الإنصاف – التعليم.

Abstract: The research aimed to identify between equity in education. The research also aimed to identify between the differences between justice reformer (equality) and equity. A future vision for educational equity in Yemen in the twenty-first century was also developed. The current research used descriptive documentary models for reports, indicators, research and books. And scientific sources specialized in the field of equity in education in the twenty-second century. The study concluded that equity in education is considered a major requirement to keep up with changes in the twenty-second century. The Ministry of Education must also specialize in a specialized role in achieving equity in education. Future vision work contributes to achieve equity in education.

. **Keywords**: equity - education.

نبذة تعريفية عن الباحثة:

الاسم رباعي: عاتقة محمد يحي اسماعيل الحبابي، يمنية الجنسية

الوظيفة الحالية: عضو هيئة تدريس جامعة صنعاء – فرع الجوف + مدير إدارة الفنية لدعم مبادرات المجتمع أمانة العاصمة صنعاء، وهي بدرجة أستاذ مساعد بجامعة صنعاء كلية التربية فرع الجوف متخصصة في تدريس مواد إدارية وتربوية. مدير الإدارة الفنية لدعم مبادرات المجتمع مديرية الثورة بأمانه العاصمة صنعاء، شاركت في سبة مؤتمرات علمية على مستوى محافظات الجمهورية اليمنية، أستاذ مساعد في الكليات أهلية.

المقدمة:

يعتبر القرن الحادي والعشرين عهد التغيرات السريعة في مجال المعرفة التي لابد أن تعطى للطالب لمساعدته على مواكبة التغيرات الحديثة، وكذلك لابد من توفير التعليم لجميع الفئات العمرية في كل المجتمعات دون استثناء الذي لابد من مرافقة عملية الإنصاف للجميع من أجل تقديم تعليم نوعي للمجتمع.

تولى الاتفاقات والمعادات الدولية اهتماما كبيرا بحق المساواة وعدم التميز، فإذا كان التعايش والشراكة والتعاون من العناصر الأساسية التي يفترض توفيرها بين الطلاب، فإنها تهتز وتختل في حالة عدم احترام مبدأ المساواة مما يؤدي إلى تهديد الاستقرار وعدم الإنصاف (وزارة التربية والتعليم، 2021، 4).

مشكلة الدراسة:

تعاني كثير من البلدان العربية ومن ضمنها اليمن من عدم وجود إنصاف في المدارس بشكل عام؛ وذلك بسبب تدني مستوى الوعي بأهمية تحقيق الإنصاف بين الطلاب مما أدى إلى تدهور المستوى العلمي وتسرب للطلاب من المدارس، واليمن تعتبر من الدول الأقل فقراً، وأيضاً إلى جانب الأزمات السياسية التي تمر بها البلاد مما سبب انعدام توفير الاحتياجات اللازمة للمدارس وهذا يعتبر من الأسباب التي جعل التعليم في المدارس متدني وجعل التحصيل العلمي لدى الطلاب متدني.

وترى الباحثة أن الاختلافات في البيئة التعليمية للدولة يعتبر أحد العوامل المؤثرة في المستوى الاقتصادي والثقافي والاجتماعي والفكري، كما أنها تؤثر في تطوير البلاد والمنطقة التي بدورها تؤثر على رأس المال البشري للدولة.

لا شك أن العدالة المدرسية تعتبر من المفاهيم المهمة سواء بالنسبة للمعلمين أم المتعلمين على حد سواء، فالمعلم الذي يشعر أنه يعامل طلابه بعدالة في مدرسته سوف يشعره ذلك بالانتماء للمدرسة التي يعمل بها والإخلاص لها، وينعكس ذلك على الطالب بالضرورة، لأن المعلم سوف يعمل على ايجاد بيئة سليمة ومتوافقة، فالاهتمام بمفهوم العدالة المدرسية لدى الطلاب له ما يبرره، إذ أن إدراك العدالة المدرسية من شأنه أن يؤثر في دافعية المتعلم وتفضيلاته المعرفية والأكاديمية ومستوى أدائه وفعاليته الذاتية(جناش، و فارس، ب ت، 48).

يُعتبر التعليم في كل المجتمعات وعبر تاريخ البشرية غاية في حد ذاتها، ووسيلة لتنمية الفرد والمجتمع، و ينبع الاعتراف به كحق من حقوق الإنسان من أنه لا غنى عنه للمحافظة على الكرامة الأصيلة للفرد و تعزيزها (دائرة الحقوق، ب ت، 309).

وتجدر الإشارة أن الحق في التعليم منصوص عليه في مادة (26) من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان عام 1948م وهو يمثل اعترافاً بالقيمة الإنسانية للتعليم الذي يعد وسيلة لا غنى عنها لتحرير وحماية حقوق الإنسان وتحقيق سبل أفضل للمعيشة(رستم، 2009، 4).

وتتبلور مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

ما الرؤية المستقبلية لإنصاف في التعليم في القرن الحادي والعشرين؟

ويتفرع من هذا السؤال عدد من الأسئلة الفرعية التالية:

1- ما هو الإنصاف في التعليم؟

2- ما لفرق بين الإنصاف والعدالة؟
3- ما الرؤية المستقبلية لإنصاف التعليم في اليمن في القرن الحادي والعشرين؟

أهداف البحث:

1- التعرف على الإنصاف في التعليم.
2- معرفة الفرق بين الإنصاف والعدالة.
3- وضع رؤية مستقبلية لإنصاف التعليم في اليمن في القرن الحادي والعشرين.

أهمية البحث:

1- لفت نظر القيادات التربوية إلى مراعاة الإنصاف في التعليم لجميع الطلبة الملتحقين في التعليم.
2- التأكيد على تطوير رأس المال البشري في مراحله الأولى، والتي لها دور في تنمية المجتمع مستقبلا.
3- توزيع الاحتياجات المادية للمدارس بشكل منصف مما يؤدي إلى تحقيق تنمية مستدامة في القرن الحادي والعشرين.
4- الاسهام في تقديم دراسة نظرية قد تفيد السياسات والقيادات التربوية في المستقبل.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: يتناول هذا البحث إنصاف التعليم في اليمن في القرن الحادي والعشرين رؤية مستقبلية.

الحدود الزمانية: تم تطبيق هذا البحث في العام 2023م.

الحدود البشرية: طلبة مدارس التعليم العام في اليمن.

الحدود المكانية: المدارس الحكومية في اليمن.

مصطلحات البحث:

تعريف الإنصاف: عرفت **الأمم المتحدة (ب ت، 1) بأن الإنصاف:** الانتصاف الفعال والجبر. **ويعرف مطر(ب ت، 5) الإنصاف بأنه:** أي إجراء يهدف إلى ضمان تحقيق المساواة. **وعرفت وزارة التربية بجمهورية مصر(ب ت، 18)الإنصاف بأنه:** الوضع الذي يهدف إلى تحقيقه في المجتمع.

التعريف الاجرائي: تعرف الباحثة الإنصاف بأنه: السعي الفعال نحو تحقيق الإنصاف في التعليم العام للمدارس الحكومية باليمن لضمان تحقيق العدالة بين الطلبة.

الإطار النظري للدراسة:

الإنصاف في التعليم:

يعتبر الإنصاف في التعليم من المواضيع الحديثة في القرن العشرين، والذي يسعى إلى توفير الاحتياجات اللازمة لجميع الطلبة في اليمن كلاً حسب احتياجاته، وهذا يمكن الدولة والمجتمع المدرسي إلى تقديم خدمة التعليم على أكمل وجه لكي تكون مخرجاته جيدة وليساهم في تطوير البلاد.

يعتبر العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية تشتمل المادتان 13 و14 من العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية على صياغات تفصيلية للحق في التعليم، حيث تصرح المادة 13 عموماً بحق كل فرد في التعليم أن يساهم في التنمية الكاملة للشخصية الإنسانية، التي تنص تحديداً على النقاط التالية :

- جعل التعليم الابتدائي إلزاميا وإتاحته مجانا للجميع .
- تعميم التعليم الثانوي بمختلف أنواعه، بما في ذلك التعليم الثانوي التقني والمهني، وجعله متاحاً للجميع بكافة الوسائل المناسبة ولا سيما بالأخذ تدريجياً بمجانية التعليم.
- جعل التعليم العالي متاحاً للجميع على قدم المساواة، تبعاً للكفاءة، بكافة الوسائل المناسبة ولا سيما بالأخذ تدريجياً بمجانية التعليم.
- تشجيع التربية الأساسية أو تكثيفها، إلى أبعد مدى ممكن، من أجل الأشخاص الذين لم يتلقوا أو لم يستكملوا الدراسة الابتدائية.
- العمل بنشاط على إنماء شبكة مدرسية، ومواصلة تحسين الأوضاع المادية للعاملين في التدريس.
- احترام حرية الآباء، أو الأوصياء عند وجودهم، في اختيار مدارس لأولادهم غير المدارس الحكومية، شريطة تقيد المدارس المختارة بمعايير التعليم الدنيا (دائرة الحقوق، ب ت، 309- 31).

وكما هو ملاحظ أن التعليم الأساسي والثانوي بأنواعه العام والتقني مجاناً؛ وذلك يعتبر إنصافاً لجميع أبناء المجتمع وأن لديهم الحرية الكاملة في اختيار نوع التعليم بعد الأساسي؛ وذلك لأن في هذه الفترة يبدأ الطالب بتحديد رغبته وميوله التي يريدها وهذا يمكن الطالب من صقل مهاراته وخبراته كما أن هذا الإعلان يشجع للاستثمار في التعليم عن طريق انشاء مدارس أهلية التي لابد عليها أن تخضع للمعايير المعتمدة رسمياً في الدولة مما يجعل الطلاب في المدارس الأهلية يتلقون تعليم مشابه للطلاب في المدارس الحكومية وهذا يعتبر إنصافاً في التعليم، كما لا ننسى الفئة الأشد حرماناً بأن لها الحق في تلقى العلم سواءً كانوا معاقين أو فقراء لهذا يعد الإنصاف في التعليم حق مشروع لجميع فئات المجتمع في اليمن.

لم يحقق التعليم في الدول العربية إحداث التحول المنشود على الرغم من الزيادة في معدلات الالتحاق بالمدارس، والزيادة في حجم الاستثمار في التعليم في الدول العربية، ولعل التحديات الأساسية تكمن في قدم وبدائية أساليب التدريس والتعلم، وسوء نوعيتها، وانعدام المساواة في فرص التعليم، و الخلل في البنى التحتية، ولن تستطيع الدول العربية تسخير إمكانات التعليم مدى الحياة على النحو المطلوب في "الهدف الرابع" نظر إلى التعليم بوصفه مشروعا مجتمعيا، ما لم يسعى لإنتاج مواطنين مبتكرين، يملكون فكراً نقديا، وهذه الرؤية الجديدة أساسية لتحقيق التنمية المستدامة؛ ولنشر قيم المساواة والعدالة والسالم؛ وكذلك لتأمين فرص العمل للشباب (الأمم المتحدة، 2020، 7).

ونستطيع القول إن على المعلمين التنوع في أساليب التدريس وتنوع في الاستراتيجيات لما لها أثر في توصيل المعرفة إلى جميع الطلاب كما أن التنوع يجعل الطلاب أكثر تفاعلاً وعدم تهميشهم أثناء الحصة الدراسية.

إعلان أنشيون: الشمول والإنصاف:

تضمن الإعلان أنشيون للتعليم حتى عام 2030 والذي مثل خارطة طريق للوصول لتحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة وتضمن بنداً واضحاً ورد في الفقرة (7) على أن ضمان الإنصاف والشمول في التعليم وتحقيق الاندماج في التعليم يعد

الركن الأساسي في جدول أعمال التعليم الرامي لتغيير حياة الإنسان؛ لذلك دعا الإعلان بكل وضوح لضرورة التصدي لكل أشكال الاستبعاد والتهميش ولكل أوجه انعدام التكافؤ والمساواة في مجال الانتفاع بفرص التعلم والتعليم والمشاركة، ولكل أوجه التفاوت في نتائج التعلم، و أكد الإعلان أن الاعتراف ببلوغ أي غاية من غاياته لن تتحقق ما لم يبلغها الجميع في إشارة واضحة للإنصاف والشمول، وقد تعهد إعلان بصفته الوثيقة الناظمة للعمل تجاه تحقيق غايات التعليم 2030، بإجراء التغييرات اللازمة في السياسات التربوية والتركيز على الفئات الأشد حرماناً لا سيما الأشخاص المعوقين، لضمان عدم ترك أي شخص دون تعليم (مطر، ب ت، 7-8).

وكما هو ملاحظ أن إعلان أنيشون رفض المساواة وتكافؤ الفرص بين الطلبة لأنها ستؤدي إلى تهميش فئة معينة من الطلبة في التعليم وستقلص من حقوقهم في الفرص التعليمية ولكن دعا إلى الإنصاف في التعليم الذي يعطى كل الطلاب الحق في الحصول على التعليم والاستفادة من كل ما هو موجود في المدرسة وخارجها كما ستمكن المدارس من توفير الاحتياجات حسب الاحتياجات لكل مدرسة التي تسعى إلى تحقيق الإنصاف.

معالم الإنصاف في التعليم:

خرج التقرير العالمي لرصد التعليم 2/2021 بمجموعة من التوصيات العامة ذات العلاقة بالتعليم الشامل والمنصف، وقد ذكر التقرير أن "التعليم العام غالباً ما لا يكون شاملاً للجميع، إذ يخفق عدد كبير من نظم العالم في منح التقسيم الطبقي والتفريق بالاستناد إلى مؤشرات التنوع الاجتماعي في المدارس وهو مؤشر قائم على برنامج التقييم الدولي للطالب (PISA) تبين أن الأرجنتين والبرازيل وشيلي والمكسيك كان لديها مستويات تفريق مرتفعة ومتشابهة عام 2018 (مطر، ب ت، 10-11). لا يمكن تجاهل التأثير السلبي الذي تخلفه الأزمات و النزاعات و الكوارث الطبيعية و الأحداث غير المتوقعة على الأطفال الأكثر ضعفاً، و يلفت التحليل الانتباه إلى التأثير السلبي غير المتناسب الذي تخلفه جائحة كوفيد19-على الأطفال المحرومين و المهمشين، و الذي من المرجح أن يعمق الفوارق القائمة بالنسبة إلى الوصول و التعلم على حد سواء (اليونسكو، 2023، 4).

وترى الباحثة أن عملية التهميش لبعض الطلاب وعدم الإنصاف بين الطلاب قد يكون إما بسبب الكوارث التي تعرضت لها البلاد أو الأمراض، و الأوبئة التي تنتشر بين فترة لأخرى مما يؤدي إلى تدهور الجانب الاقتصادي للبلاد مما انعكس على المجتمع بشكل سلبي، وهذا بدوره سيؤثر على المستوى التعليمي للطلاب.

وقد ذكر مطر (ب ت، 10) معالم للإنصاف منها:

أولاً: على مستوى السياسات:

- **تحرير التمويل من أجل الانصاف في التعليم:**

اقترح إطار العمل الخاص بالتعليم حتى عام 2030 أن تنفق البلدان ما لا يقل عن (4 ٪) من ناتجها المحلي الإجمالي على التعليم، ويشكك البعض حتى في هذا الهدف المتواضع لأن السياقات القطرية تختلف اختلافا كبيرًا.

ويبدو أن البلدان المختلفة تحقق النتائج التعليمية ذاتها بمستويات مختلفة من الإنفاق العام، ومع ذلك، تتوافق الآراء على أنه إذا أريد للبلدان أن تحقق التعليم "الشامل للجميع والمنصف" بحلول عام 2030، فإنها تحتاج إلى إنفاق ميزانياتها، بطرق تمكن

من تحقيق الشمول والإنصاف، وقد رصد "التقرير العالمي لرصد التعليم" أربعة مجالات لسياسات التمويل التي تدعم أهداف الإنصاف والشمول، من حيث مدى دقة استهدافها، والأموال التي تخصصها، وهذه المجالات هي:

1. آليات التمويل الشاملة التي تخصص لتغطية التكاليف التشغيلية للحكومات المحلية أو المدارس.
2. المنح المقدمة إلى المدارس لتغطية تكاليف التنمية.
3. السياسات التعليمية: من قبيل الإعفاء من الرسوم، وتوفير المنح الدراسية والتحويلات العينية، التي تستهدف التلاميذ المحرومين وأسرهم.

كما بينت اليونسكو (2023، 7-8) بعض من السياسات وهي كالتالي:

اتبعت نهج مختلفة لضمان تحقيق نواتج تعليمية أكثر إنصافًا و انصب تركيز بعض البلدان على عمليات التعلم داخل المدارس، في حين ركز البعض الآخر على المؤسسات غير النظامية، و يوفر نموذج الفرصة الثانية، على سبيل المثال، برامج تعليمية للشباب الذين لم يكملوا تعليمهم الابتدائي أو الثانوي، مما يتيح لهم الفرصة لاستدراك علمهم وتعلمهم، و في بعض البلدان الأفريقية، يعرض على الشباب غير الملتحقين بالمدارس إمكانية استدراك علمهم أو إعادة الاندماج في التعليم النظامي، و تشمل البرامج شراكة تعليم الفتيات المراهقات في ملاوي والتي تساعد الفتيات على الاندماج في نظام التعليم النظامي.

وترى الباحثة أن اليونسكو اهتمت بانتشار التعليم على أوسع نطاق ووصوله إلى جميع الفئات وخاصة الذين لم يلتحقوا بالتعليم في سن مبكرة فقد شجعت هذه الفئة وقامت بتوفير لهم الاحتياجات اللازمة لاستكمال الدراسة، كما أنها شجعت الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بالانخراط بالتعليم العام؛ وذلك لا زيادة ثقتهم بأنفسهم، و حتى يتقبلهم المجتمع بإعاقتهم كما هي.

ثانياً: على مستوى المعلمين:

التدريس الشامل إعداد جميع المعلمين لتدريس جميع الطالب بجميع فئاتهم عنصراً هاماً من عناصر التعليم الشامل فلا يمكن تحقيق الإندماج مالم يكن المعلمون أداة دافعة للتغيير ممتلكين القيم والمعارف والمهارات التي تتيح لكل طالب تحقيق النجاح الذي يصبو إليه، وعلى الرغم من وجود اختلافات في معايير المعلمين ومؤهلاتهم إلا أن النظم التعليمية تتجه على نحو متزايد إلى الابتعاد عن تحديد المشاكل التي يواجهها المتعلمون، وتسعى نحو تحديد العوائق التي تحول التعلم، وبغية إتمام هذا التحول ينبغي أن تتيح النظم التعليمية فرصاً لإعداد المعلمين وفرصة للتعلم المهني متجاهلة الافتراضات التي ترى أن بعض الطلاب يعانون من نقص ما أو أنهم عاجزون عن التعلم أو غير قادرين على ذلك؟(مطر، 2023، 7-8)

ثالثا: على مستوى الممارسات التعليمية والبيداغوجيا:

على الرغم من أن جاهزية الإدارة التعليمية وتوفير الخبرة، والثقة الأكاديمية، والأنظمة، وموارد الدعم على مستوى المدرسة تعتبر جميعها عناصر مثالية؛ لضمان الإنصاف في التعليم إلا أنه لابد من توفير مجموعة من استراتيجيات التعليم والتعلم التي تعزز مبدأ الإنصاف في التعليم أيضًا فعلى المعلمين القيام بأنشطة تعليمية في الغرفة الصفية تشمل الأفكار الآتية:

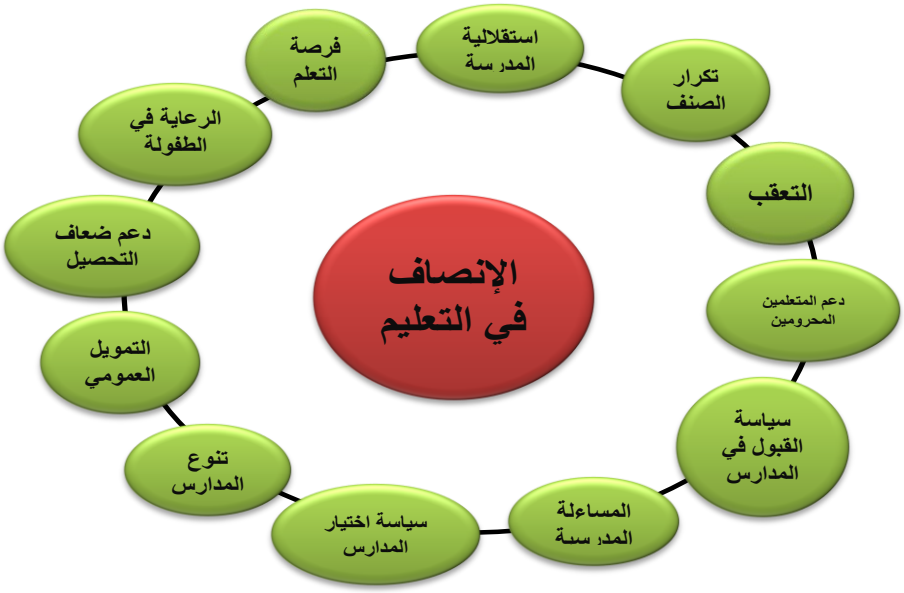
- **توفير مجموعة من الطرق للاستكشاف وإظهار المعرفة**: بدلاً من تحديد مهمة واحدة لجميع الطلبة دون مراعاة لفروق الفردية ويمكن للمعلمين توفير مجموعة خيارات للمتعلمين على هيئة روابط محسوبة لمواقع الويب، أو رسوم بيانية توظيف أكثر من حاسة للوصول للمعرفة وتكون أكثر جاذبية و بهذا سيمكن الطلبة من اختيار طريقتهم المفضلة للتواصل والوصول للمعرفة.

- **مواءمات متفاوتة حسب حاجات المتعلم**: قد يحتاج بعض الطلبة إلى المزيد من الوقت لإكمال الاختبار، وقد يحتاج بعضهم إلى مواءمات من قبيل توفير جهاز كمبيوتر محمول، أو سماعات أذن، أو توفير المواد التعليمية بطريق مختلفة تمكن من القراءة، وقد يكون من المهم توفير مثل هذه المواءمات للطلبة ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة في بيئات التعلم المنزلي.
- **خلق بيئة تعليم يتم فيها قبول الاختلافات**: عبر تشجيع الطلبة على مناقشة الاحتياجات الخاصة بهم مع المعلمين ودعهم ليعرفوا أنك معلم مرن، ومستعد للمساعدة
- **التفاعل والتواصل الناجزبين المعلم/ المدرسة وأولياء الأمور**: عنما يشعر أولياء أمور الطلبة بالترحيب والتواصل مع ما يحدث في المدرسة، والفصل الدراسي يكون الاتصال بين المنزل والمدرسة قويًا وداعمًا.
- **احتضان التنوع والشمول**: إلقاء الضوء على قضايا التنوع والشمول ودمجها(مطر، ب ت، 10-11).

ويمكن للباحثة إضافة سياسة إلى السياسات السابقة وهي السياسة الاجتماعية الذي يمكن للباحثة أن توضحها في عدة نقاط وهي:

1. دعم المجتمع المحلي للمدارس المجاورة له ومساعدتها على تسهيل التعليم للطلاب، وجعله متاح للجميع.
2. مشاركة المجتمع المحلي المدارس التي تسعى لتحقيق الإنصاف لأبنائها الطلاب.
3. مشاركة مجالس الآباء في المدارس الخطة السنوية من أجل تحقيق الإنصاف في المدارس.
4. مشاركة رئيس المجلس الطلابي ونائبة الإدارة المدرسية في عمل الخطة السنوية، ووضع مقترحات تمكن الإدارة من تحقيق الإنصاف في المدارس.

كما رصد التقرير 12 سياسة يمكن أن تؤثر في تحقيق الإنصاف، كما يبينها الشكل التالي:



يتبين لنا من الشكل السابق بأن الأنصاف يشمل على عدة عناصر مترابطة مع بعضها البعض ومتكاملة حتى تؤدي علمها بالشكل المطلوب فهي تتكون من الآتي:

- **استقلالية المدرسة**: فالاستقلالية مهمة لتحقيق الإنصاف فلا تستطيع أي مدرسة أن تسعى لتوفير احتياجاتها الخاصة التي تتناسب مع وضعها، ووضع طلابها، والمجتمع إلا إذا حدثت استقلالية لأن جعل المدارس في وضع المساواة سترتفع مدارس وتهضم

مدارس، بعكس عندما تكون المدرسة لديها استقلالية في ميزانيتها، وقراراتها فهي تستطيع عمل برامج، وخطط مناسبة مع احتياجاتها، وإمكانياتها.

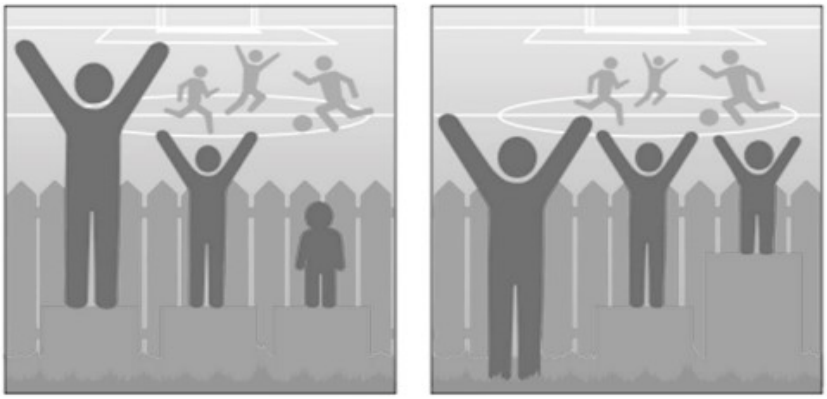
- **تكرار المصنف:** لابد من تكرر عدد من الطلبة حتى تقوم المدرسة بعمل خطط، وبرامج تلبي احتياجاتهم، وفي حالة أن العدد قليل جداً فهذا لا يشجع المدرسة على عمل خطط لفرد واحد ولكن تضع هذا الفرد في توفير الاحتياجات اللازمة له.
- **التعقيب:** على المدارس أن تتابع بعد تنفيذ البرامج والأعمال التي تم تحديدها.
- **دعم المتعلمين المحرومين:** من واجبات المدارس أن تدعم وتساند المتعلمين المحرومين حسب طاقتها وامكانياتها لأن الإنصاف يتمثل في دعم الطاب جميعا حسب ما يحتاج إليه كل طالب.
- **سياسة القبول في المدارس:** على المدارس وضع سياسة خاصة لقبول الطلاب وهذا يعتبر البند الأول في سياسة القبول واستقطابهم.
- **المساءلة للمدارس:** على الجهات الحكومية أن تضع معيار في كل عمل تقوم به المدرسة والمساءلة وهي من واجبات السلطات العليا التي تكون وفق قوانين ولوائح رسمية متبعة.
- **سياسة اختيار المدارس:** لتحقيق الإنصاف في التعليم قد يكون من الصعب تطبيق الإنصاف في جميع المدارس ولكن يتم اختيار المدارس التي محورية وبها إعداد من الطلبة التي يحتاجون وضع خطة لتحقيق الإنصاف.
- **تنوع المدارس:** على الجهات العليا أن تنوع في المدارس بما يلبي واحتياجات المجتمع وغايات واحتياجات الأفراد، من علمي – أدبي- تجاري -بيطري – شرعي- تقني.
- **التمويل:** التمويل يعتبر مهم للمدارس حيث تمكن المدارس من عمل برامج متنوعة للطلاب فعندما يكون التمويل في يد السلطات العليا من الصعوبة أنها تنجح.
- **دعم ضعف التحصيل:** من واجبات المدارس، والإدارة، والمعلمين دعم الطلاب، وتوفير احتياجاتهم العلمية، وتوفير الطرق والأساليب التي تساعدهم على تطوير المستوى المعرفي لديهم، ورفع مستواهم العلمي مع مراعاة الفروق الفردية بينهم.
- **الرعاية في الطفولة:** لتحقيق الإنصاف بين الأفراد على المدارس توفير لطلابها الرعاية المبكرة سواء كانت صحية أو نفسية أو معرفية فالأطفال في المراحل المبكرة تحتاج إلى رعاية حتى يكونوا طلاب معتمدين على أنفسهم.
- **فرصة التعلم:** على المعلمين وإدارة المدارس إتاحة الفرصة لكل طالب في التعلم الذاتي وتشجيعهم عليه لأن نحن في القرن الحادي والعشرين أصبح الطالب هو محور العملية التعليمية والمعلم هو مرشد وموجهه.

وتشكل مدرسة الإنصاف، وتكافؤ الفرص أكبر تحدي لمواجهه السياسة التربوية حيث إن الإنصاف معناه أن تستفيد كل الفئات المجتمعية بنفس القدر من الإنفاق العمومي المخصص للتربية، بغرض منح نفس الفرص للترقي الذاتي، والمجتمعي لكل بنات وأبناء الوطن، حيث يصبح هذا الترقي مبنياً فقط على الاستحقاق والكفاءات الذاتية، دون تأثير عوامل الانتماء - اقتصادي والثقافي والمجالي للأطفال.(المختار، ب ت، 75).

وقد اهتمت جامعة متشيغان بالولايات المتحدة بمدارس الإنصاف فقد عملت على تكوين لجنة للإنصاف بقيادة الدكتور فلينو لتطوير لغة المشاركة وفهم مبادئ الإنصاف للمدارس من الروضة حتى الصف 12 وقد كانت اللجان الفرعية التابعة للتخطيط الإنصاف تعمل على تطوير الخطة التي احتوت الخطة هاسليت للإنصاف على سته أجزاء منها:

(الحوكمة والقيادة- برمجة الدعم المرتكزة على الطلاب- المنهج والشرح- التعليم المهني- المشاركة الأسرية والمجتمعية- التوظيف والاستخدام والتطوير والاستبقاء) (خطة الإنصاف لمدارس هاسليت، 2022، 4)

الفرق بين المساواة والإنصاف:



هذه عدالة هذه مساواة

ركز أفلاطون بشكل أساسي على فكرة المساواة وتكافؤ الفرص التعليمية بين الجميع بما في ذلك الذكور والإناث بصرف النظر عن الطبقات التي ينتمون إليها؛ وذلك حرصاً على الاستفادة من كافة الطاقات الفكرية في خدمة المجتمع خاصة في مهمة الحكم، وتعتبر أفكار أفلاطون وآراءه في التعليم كانت متقدمة إلى حد كبير عن عصره فيما يخص مبدأ المساواة وتكافؤ الفرص في الحصول على التعليم، وقد اقترن مفهوم العدالة والمساواة في الفكر الإنساني ببعضهما البعض بحيث يصعب فصل أو تحديد مفهوم، أو فلسفة محددة لكل منهما على حدة وهو ما يتضح مما توارثته الإنسانية من اسهامات أثناء الفكر والفلسفة وعلى رأسهم أفلاطون فالعدالة في رأي أفلاطون تقوم على العلاقة المتناسقة بين الطبقات المختلفة للمجتمع بحيث يقوم كل فرد في المجتمع بتولي العمل الذي يؤهله له الطبيعة، وبعبارة أخرى تعتبر المساواة علاقة بين أفراد المجتمع بحيث يحدد من خلالها كل منهم الدور الذي يقوم به في الحياة وفقًا لطبيعته، واستعداده الفطري، وما اكتسبه من خبرة، وتدريب ومن أسس وضوابط الدولة المثالية (رستم، 2009، 28-29).

ومما سبق يتبين لنا أن أفلاطون دعا للمساواة بين الطلاب وتوفير الاحتياجات اللازمة لهم التي تساعد على تفوقهم العلمي الذي سينعكس ذلك في مستقبلهم ولم يهتم أفلاطون بالطبقات العائلية فالطلاب عنده سواسية وهذا مما دفع الطلاب يحبونه ويتبعونه.

الأركان الأساسية لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص (المساواة) التعليمية:

تضمنت الأركان الأساسية لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في جميع مراحل التعليم عامة كما بينها الدهشان(2019، 16) وهي:

1- **العدالة في فرص القبول والالتحاق**: وتمثل هذا المستوى في مظهرين أولهما: مجانية التعليم؛ بحيث لا تقف العوامل الاجتماعية والاقتصادية حائلاً بين المواطنين وبين حقه في الحصول على التعليم وفق معايير تفاضل بين المقبولين إذا لم تتسع الأماكن لهم.

2- **العدالة في توفير الخدمات وبيئة تعليمية داخلية:** تعني ضرورة حصول كل فرد على فرصة متكافئة مع غيره في الاستفادة من المدخلات التعليمية التي تقدمها الدولة، وأن توزيع هذه المدخلات بالتساوي بين جميع المدارس؛ إذا لا جدوى من العدالة بين التلاميذ في القبول ثم يتم التمييز بينهم بالتفاوت في مدخلات العملية التعليمية، أو الظروف الداخلية للمدارس.

3- **العدالة في تحقيق التكافؤ الاجتماعي** بين التلاميذ من خلال مراعاة الظروف الاقتصادية، والاجتماعية، والأسرية للطلاب؛ عن طريق تقديم خدمات تعليمية، وصحية، ونفسية، واجتماعية للطلاب، وإلا زادت نسبة الفاقد في التعليم بسبب ظروف الطلاب ذوي الدخول المنخفضة.

4- **العدالة في الالتحاق بفرص العمل بعد التخرج**؛ من خلال اكتساب جميع الطلاب مهارات وتعليم متساوٍ؛ مما يؤهلهم للحصول على فرص متكافئة بناء على شهاداتهم الدراسية عند إكمال مرحلة التعليم في المدرسة، فالتفريق في هذا الجانب يذهب بالكثير من الآمال والطموحات التي تعد دافعاً أساسياً في إقبال الطلاب على التعليم كوسيلة للحراك الاجتماعي.

وقد دعت جميع الهيئات والمنظمات الدولية إلى وجوب تحقيق مبدأ المساواة في جميع الدول؛ تحقيقا لمبدأ التنمية الشاملة المستدامة؛ الذي يتحقق من خلال توفير التعليم لجميع أبناء المجتمع؛ فالاستثمار في البشر هو استثمار آجل يحقق التنمية الاقتصادية، والاجتماعية للبلاد (حباكة، 2022، 326). وقد بين الأمين (2019، 25) أن نظرية العدالة في الفلسفة السياسية عند جون رولز (1971) Rawls هي التي أعطت مقاربة الإنصاف في التعليم زخمها. تقوم هذه النظرية على مبدأين:

(1) كل شخص له حقٍ متساو مع الآخرين بالتمتع بأوسع أساس من الحرية بالتناسب مع حرية مماثلة للآخرين.

(2) اللامساواة الاقتصادية، والاجتماعية يجري تدبيرها على الشكل التالي:

(أ) أن تعطى أعلى فائدة للأقل حظا في المجتمع.

(ب) المؤسسات والمواقع مفتوحة للجميع على أساس التكافؤ المنصف في الفرص.

ويتبن لنا مما سبق أن جون دعا إلى نظرية العدالة في الفلسفة السياسية، و كما هو ملاحظ أنه اهتم بالعدالة من وجهه نظره التي تعني عنده الإنصاف فقد ركز على إعطاء كل فرد حقه بشكل منصف.

وتعتبر فكرة الانصاف هو فكرة حول الصواب والخطأ أو ما يجب أن يكون هذا موجود في عقول الأفراد، أو هو عبارة عن أحكام ذاتية حول ما هو منصف وما هو ظالم وهو يختلف عن المعايير الموضوعية التي تعبر عنها القوانين(صبيرة، و كحلة، وحيدر، 2019، 349). والانصاف بين الجنسين (الاستراتيجيات- السياسات- التعليم) يشير إلى المدخل الذي تستطيع أن تعزز فكرة أن الجنسين يستحقان الاهتمام، وأن حقوق الإنسان تنطبق بالتساوي عليها، وتختفي بالاختلاف كمصادر للثراء البشري وليس كجانب للقصور فعن التعليم القائم على الإنصاف بين الجنسين يعني خلق فرص متكافئة في مجال التعليم بما في ذلك الفرص المتكافئة للتعرف على التجارب وخبرات الجنسين(ميرا، و خليفة، 2004، 112).

ولما كان ضمان الشمول والإنصاف في التعليم وتحقيق الإدماج والإنصاف عن طريق التعليم الركن الأساسي لجدول أعمال التعليم الرامي إلى تغيير حياة الناس، فإننا نتعهد بالتصدي لكل أشكال الاستبعاد والتهميش ولكل أوجه انعدام التكافؤ والمساواة في مجال الانتفاع بفرص التعليم والتعليم والمشاركة ولكل أوجه التفاوت في نتائج التعليم وينبغي لنا أن نعتبر أننا بلغنا أية غاية من الغايات الخاصة بالتعليم ما لم يبلغها الجميع؛ ولذلك فإننا نتعهد بإجراء التغييرات اللازمة في السياسات التربوية، وبالتركيز في جهودنا، ولا سيما الأشخاص على الفئات الأشد حرماناً وهم المعوقين، لضمان عدم ترك أي شخص بدون تعليم (الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة، ب ت ، 7).

الدراسات السابقة:

دراسة حباكة (ب ت) بعنوان" **متطلبات مقترحة لتحقيق مبدأ الفرص التعليمية بمرحلة التعليم الأساسي بمصر في ضوء خبرة فنلندا"**، هدفت الدراسة إلى تحديد متطلبات مقترحة لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بمرحلة التعليم الأساسي بمصر في ضوء خبرة فنلندا، واستخدمت الدراسة لتحقيق أهدافها المنهج المقارن، وتضمنت نتائج الدراسة ما يلي: أن متطلبات تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في سياسات القبول، تضمنت: توفير التعليم بجودة وكفاءة عالية بمرحلة التعليم الأساسي بمصر لجميع أبناء المجتمع، وتوفير الرعاية الصحية والاجتماعية للتلاميذ، وتوفير الوجبات المدرسية المجانية، والزي المدرسي للتلاميذ الأسر الفقيرة، أما عن متطلبات تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في تحقيق المساواة بين الجنسين بمرحلة التعليم الأساسي بمصر، فتضمنت نشر الوعي بأهمية المساواة بين الجنسين، والوقوف على المشكلات التي تقف عقبة أمام تحقيق المساواة بين الجنسين؛ وإيجاد الحلول لها، وتوفير الوعي بين الفتيات وأسرهن بأهمية التعليم، وكيفية التغلب على المشكلات التي قد تواجههن في سبيل الحصول على التعليم وتوفير دعم مادي مشروطة بتعليم الفتيات في الأسر بالمناطق النائية والفقيرة.

منهج البحث: استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي الوثائقي للتقارير، والمؤشرات والأبحاث والكتب والمصادر العلمية المتخصصة في مجال الإنصاف في التعليم، بالإضافة إلى الدراسات، والبحوث العلمية المتخصصة في مجال الإنصاف في التعليم في القرن الحادي والعشرين.

رؤية مستقبلية لمدارس الإنصاف في اليمن في القرن الحادي والعشرين:

لقد اعتمدت الباحثة عند صياغة الرؤية المستقبلة على محاور الخطة التي اتبعتها المدارس الحكومية في اليمن.

أيضا اعتمدت على محاور الاعتماد المدرسي المعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم في اليمن (العديني، 2014، 5) وقد اتبعت الباحثة الخطوات العلمية لصياغة الرؤية المستقبلية وهي كالتالي:

الرؤية: بناء جيل قادر على مواكبة التطورات المعرفية والتقنية.

الرسالة: نسعى إلى بناء جيل متعلم، وتزويده بالمعارف، والعلوم التقنية اللازمة؛ لمواكبة تطورات العالم في القرن الحادي والعشرين.

القيم:

1. الإنصاف في الخدمات التعليمية
2. الإنصاف في التعلم.
3. تعزيز التعليم المهني.
4. التواصل والترابط.

الأهداف الاستراتيجية:

1. القيادة والإدارة المدرسية.

الهدف العام: تطوير أداء القيادات بالمدارس لمواكبة التطورات في القرن الحادي والعشرين.

الأهداف الفرعية:

- التفعيل المستمر لحركة الاتصال بين الأسرة والمجتمع.

- نشر ثقافة التطوير والإنصاف في المدارس.
- عمل خطة مزمنة لتفعيل الإنصاف في التعليم.
- تكوين لجنة لمتابعة تنفيذ الخطة.

2. **التعليم والتعلم:**

الهدف العام: الربط بين عملية التعليم والتعلم ودمجها بالتعليم المهني والتقني بما يواكب تطورات القرن الحادي والعشرين.

الأهداف الفرعية:

- يكتسب الطلاب المهارات المهنية من خلال ربط المادة بالواقع.

3. **خدمات دعم الطالب:**

الهدف العام: عمل برامج تدعم المحتوى التعليمي الذي يكسب الطلاب المعلومات والمعارف ويحقق الإنصاف الشامل في المدرسة.

الأهداف الفرعية:

- رفع المستوى التعليمي للطلاب المتعثرين دراسياً.
- تحديد برامج للطلاب المتعثرين دراسياً.
- تصميم منصات تعليمية.
- تفعيل الأنشطة المدرسية.

4. **الموارد البشرية:**

الهدف العام: بناء هيكل لإدارة الإنصاف وتفعيلها.

الأهداف الفرعية:

- فتح باب الترشيح للمفاضلة والتوظيف في الإدارة.
- فتح إدارة خاصة بالإنصاف في التعليم.

5. **المشاركة المجتمعية:**

الهدف العام: تعزيز آلية الاتصال والتواصل بين الأسرة والمجتمع المحلي.

الأهداف الفرعية:

- تعزيز المشاركة بين المدرسة والمجتمع المحلي.
- تفعيل مجلس الآباء والمعلمين والطلاب.

الرؤية المستقبلية لمدارس الأنصاف في اليمن في القرن الحادي والعشرين			
والقيادة والإدارة المدرسية: الهدف العام: تطوير أداء القيادات الإدارية بالمدارس لمواكبة التطورات في القرن الحادي والعشرين			
الأهداف	الإجراءات	المؤشرات	المنفذون
نشر ثقافة التطوير والإنصاف في المدارس	– تشكيل فريق للإنصاف حيث يتكون من رئيس ونائب ومقرر الفريق وأعضاء. – عمل خطة لنشر ثقافة الإنصاف – عمل بروشورات خاصة بالإنصاف – عمل برامج إذاعية لنشر ثقافة الإنصاف	– تحديد مهام أعضاء الفريق والتوقيع على المهام – وجود خطة خاصة بالإنصاف في التعليم. – وجود نماذج من البروشورات تتحدث عن الإنصاف وأهميته	– مدير المدرسة – الوكيل – الأخصائي – فريق الانصاف
عمل خطة مزمنة لتفعيل الإنصاف في التعليم	– تحديد المعلمين الذي سيشاركون في إعداد الحطة. – تحديد زمن البدء و الانتهاء في إعداد الخطة. – توزيع المشاركين على محاور الخطة بالتساوي وعلى حسب توجه المعلم في المحور. – تحديد إمكانيات المدرسة للبدء في إعداد الخطة حسب الامكانيات.	– وجود قائمة بالمعلمين الذي سيتم مشاركتهم في إعداد الخطة. – وجود المهام الذي تم توزيعها على الفريق، وتوقيع كل عضو بالموافقة. وجود دراسة بالتحليل البيئي الخاص بالمدرسة ليتمكن الفريق من إعداد الخطة.	– المدير – الوكيل – الاخصائي
تكوين لجنة بمتابعة تنفيذ الخطة	– تحديد أعضاء لمتابعة الأعمال. – تحديد أساليب المتابعة التي سيتم من خلالها متابعة تفعيل الإنصاف في المدرسة. – وضع آلية لمتابعة تنفيذ الخطة. – رفع تقارير دورية حول سير عملية المتابعة	– وجود قائمة بفريق المتابعة، مع توقيع العضو بالموافقة. – وجود نماذج من الأساليب المتابعة معتمدة من قبل الإدارة. – وجود تقارير للمتابعة.	– المدير – الوكيل – الأخصائي – رئيس فريق المتابعة
التعليم والتعلم: الهدف العام: الربط بين عملية التعليم والتعلم ودمجها بالتعليم المهني والتقني بما يواكب تطورات القرن الحادي والعشرين.			
الأهداف	الإجراءات	المؤشرات	المنفذون
يكتسب الطلاب المهارات المهنية من خلال ربط محتوى المادة بالواقع العملي	– إعداد الخطة الدراسية اليومية والشهرية والفصلية التي يستطيع الطالب ربط المادة العلمية بالواقع المحيط به والتي تعزز المهارات المهنية. – عمل رحلات ميدانية إلى المعاهد الفنية والتقنية. – تشجيع الطلاب للالتحاق بمعاهد التعليم الفني والتقني وقت الاجازة السنوية. – التنسيق مع إدارة المعاهد الفنية والتقنية بفتح أنشطة وقت الإجازة السنوية.	– وجود خطط يومية وفصلية وسنوية تعزز العمل المهني. – وجود إفادة بإقامة رحلة مدرسية إلى المعاهد الفنية والتقنية وتقرير بالرحلة. – وجود إفادة إلى المعاهد الفنية والتقنية بالتعاون مع المدارس لتشجيع الطلاب للالتحاق بالعاهد وقت الإجازة السنوية. – وجود خطة للمسابقات السنوية للطلاب على مستوى المدرسة والمحافظة.	– إدارة المدرسة – وكيل الأنشطة – الأخصائي

الرؤية المستقبلية لمدارس الأنصاف في اليمن في القرن الحادي والعشرين			
		– وجود تقارير عن الرحلات للطلاب في الصفوف الأولية لمعامل الورش.	
خدمات دعم الطالب: الهدف العام: عمل برامج تدعم المحتوى التعليمي الذي يكسب الطلاب المعلومات والمعارف والمهارات ويحقق الإنصاف الشامل في المدرسة			
الأهداف	الإجراءات	المؤشرات	المنفذون
رفع المستوى التعليمي للطلاب المتعثرين دراسياً	– عمل خطة تسعى لرفع المستوى التعليمي للطلاب المتعثرين دراسياً. – تقسيم الطلاب المتعثرين دراسيا إلى مجموعات حسب المواد – عمل آلية لمتابعة للطلاب المتعثرين دراسياً بصورة دورية. – تنوع في أساليب التقويم لمعرفة مدى تقدم المستوى العلمي للطلاب. – تخصيص حصص داعمة للطلاب.	– وجود خطة مزمنة تساعد على رفع المستوى التعليمي الطلاب. – تحدي المجموعات وتحديد عدد الطلاب في كل مجموعة. – وجود ألية للمتابعة ورفع تقارير بذلك لمعرفة مدي التقدم. – تحديد أساليب التقويم مع مراعات الفروق بين الطلاب. – عمل حصص ارشادية للطلاب أسبوعيا.	– المدير – الوكيل – الأخصائي – المعلمون
مشاركة الطلاب في إعداد البحوث العلمية	تقسيم الطلاب إلي مجموعات تعيين رئيس فريق للمجموعة تحديد موضوعة الأبحاث على أن تكون مرتبطة بالمحتوى التعليمي تحديد موعد استلام البحوث	– وجود كشوفات أسماء المجموعات. – وجود كشوفات بعناوين الابحاث التي سينفذها الطلاب. – عمل إعلان بموعد استلام الأبحاث.	– الأخصائي – المعلمون
تحديد برامج للطلاب المتعثرين دراسياً	– عمل برامج ترفيهية لجذب الطلاب للبقاء في المدرسة. – عمل برامج تزيد من دافعية الطلاب نحو عملية - التعليم والتعلم. – توفي أخصائي اجتماعي ونفسي لعلاج الصعوبات التي تواجه الطلاب. – عمل أنشطة تساعد على ربط المادة التعليمية بالو اقع. – عمل بطاقات التميز للطلاب الذي كانوا متعثرين وتحسن مستواهم العلمي. – عمل ميزانية للحو افز التشجيعية للطلاب المتفوقين	– تحديد نوع البرامج الترفيهية للطلاب مع تحديد التوقين الزمنى. – عمل برامج علاجية للطلاب . – مناقشة الأخصائي الطلاب الذي لديهم مشاكل. – عمل خطة للأنشطة التعليمة ترفيهي. – عمل بطاقات تميز للطلاب والمعلمين وذلك لتشجيع الطرفين – تحديد مبلغ مالي لشراء الهدايا التحفيزية للطلاب.	– الأخصائي الاجتماعي – المعلمون
تصميم منصات تعليمية	– تصميم منتدى تعليم للطلاب مقسم حسب المراحل والمواد الدراسية يتم إنزال برامج تعليمية تساعد الطلاب على الاستذكار – عمل قناة تعليمية في قوقل ينم إنزال حصص نموذجية	– متابعة عدد المشاركات من قبل الأعضاء للمنتدى. – متابعة عدد المشاركات في القناة. – حصر بعدد المشاركين في قناة التلجرام	– مسؤول الأنشطة – مصمم برامج

الرؤية المستقبلية لمدارس الأنصاف في اليمن في القرن الحادي والعشرين			
	– عمل قناة بالتلجرام حسب الصفوف والمواد الدراسية وإنزال الحصص.		
تفعيل الأنشطة المدرسية	– زيارة الطلاب مدارس أخرى وعمل حصص يديرها الطلاب. – عمل إذاعات مدرسية ينفذها الطلاب المتعثرين دراسياً.	– وجود تقارير بالزيارات بين المدارس – وجود تقارير بالإذاعات التي ينفذها الطلاب المتعثرين دراسياً.	– مسؤول الأنشطة – الطلاب

الموارد البشرية:

الهدف العام: بناء هيكل لإدارة الإنصاف وتفعيلها.

الأهداف	الإجراءات	المؤشرات	المنفذون
فتح باب الترشيح للمفاضلة للتوظيف في الإدارة	– عمل إعلان لدخول للانضمام إلى فريق الإنصاف. – فرزملفات المتقدين واختيار الأنسب – عمل اختبارات المفاضلة والإشراف عليها – عمل تكليف للبدء بمباشرة عملهم.	– وجود لوحة إعلان للراغبين للانضمام للفريق الانصاف. – وجود لجنة لفوزالملفات ودراستها واختيار الأنسب. – تعيين فريق الإنصاف بصورة رسمية.	مديرعام الإدارة النائب مديرعام الموار بالوزارة البشرية
فتح إدارة خاصة بالإنصاف في التعليم	– عمل لائحة خاصة بالإدارة تدعم وتابع إنصاف التعليم. – تحديد إجراءات العمل بالإدارة. – تحديد الأعمال مع تحديد المهام لكل عمل. – عمل هيكل تنظيمي خاص بالإدارة – ربط الإدارة بالهيكل التنظيمي بالوزارة	– وجود لائحة خاصة بالإدارة موضح فيها سيرعمل الإدارة من مهام وأعمال ورقابة ومتابعة وغيرذلك. – وجود قائمة بإجراءات العمل مفصلة لتمكن العاملين السير بطريقة صحيحة. – تحديد الأعمال التي يجب أن تقوم بها الإدارة مع تحديد المهام بالتفصيل. – وجود هيكل تنظيمي خاص بالإدارة وربطة بهيكل الوزارة.	– مدير عام الموارد البشرية بوزارة التربية – مدير التعليم العام بوزارة التربية – مدير المكاتب بالمحافظات – مديرالإدارة.

الشراكة المجتمعية:

الهدف العام: تعزيزآلية الاتصال والتواصل بين المدرسة والمجتمع المحلي

الأهداف	الإجراءات	المؤشرات	المنفذون
التفعيل المستمر لحركة الاتصال بين الأسرة والمجتمع.	– عمل آلية لزيادة التواصل بين الأسرة والمدرسة والمجتمع لدعم الإنصاف في التعليم. – عمل سجلات لجميع الاتصالات وتدوينها مع ذكر ملخص الاتصال. – وجود مختص لتفعيل الاتصال بين الأسرة والمجتمع والمدرسة	– تفعيل سجلات التواصل بين الأسرة والمجتمع والمدرسة. – وجود لائحة تحدد مهام المختص – الاشتراك بين المدارس في حل بعض المشاكل المتشابهة	– المدير – الوكيل – فريق الإنصاف في المدرسة

الرؤية المستقبلية لمدارس الأنصاف في اليمن في القرن الحادي والعشرين			
	– عمل آلية تربط بين المدرسة مع جميع المدارس على مستوى المحافظات للاستفادة من خبرات بعضهم لتحقيق الإنصاف في التعليم.		
تعزيز المشارك بين المدرسة والمجتمع	– مشاركة الطلاب في الاحتفالات التي يقيمها المجتمع. – الاستفادة من خبرات الطلاب الخريجين لدعم الطلاب وتشجيعهم – وجود آلية لتفعيل التواصل بين الأسرة والمجتمع	– حضور الطلاب الاحتفالات التي ينفذها المجتمع مع تحديد مهام الطلاب في الاحتفال. – عمل برامج توعوية ينفذها خريجي المدرسة لتوعية الطلاب وزيادة دافعيتهم.	المدير الوكيل الأخصائي
تفعيل مجلس الآباء والمعلمين والطلاب	– عمل خطة لزيادة التفاعل بين المدرسة والآباء – تحديد مهام كل عضو موجود بمجلس الآباء. – عمل مجلس للمعلمين لحل مشاكل المعلمين. – عمل مجلس خاص بالطلاب في المدرسة لمناقشة قضاياهم – مشاركة رئيس المجلس الطلابي اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين بما يتعلق بقضايا الطلاب	– وجود خطة لتفعيل مجلس الآباء مزمنة – اختيار أعضاء مجلس الآباء مع تحديد مهام كل عضو – عمل لائحة خاصة بمجلس المعلمين وتحديد مهام كل عضو – عمل لائحة بمجلس الطلاب وتحديد مهام كل عضو – حضوررئيس المجلس الطلابي ونائبة مجالس الإدارة والمعلمين ومناقشة قضايا الطلاب	المدير الوكيل الأخصائي
تقييم التعليم: الهدف العام: مشاركة المجتمع المدرسي في عملية التقييم لتطوير التعليم وتحقيق الإنصاف لجميع الطلاب في المدرسة			
الأهداف	الإجراءات	المؤشرات	المنفذون
مشاركة الطلاب في عملية التقييم التعليم داخل حجرة الصف	– مشاركة الطالب في تقييم ذاته – مشاركة الطلاب في تقييم زملائهم – مشاركة المجموعات في تقييم المجموعات الأخرى – عمل استمارة تقييم خاصة بالطلاب	– وجود استمارة تقييم – وجود أعمال ليتم عملية التقييم – وجود مجموعات طلابية	معلمون الطلاب
مشاركة الطلاب في تقييم العملية التعليمية	– عمل استمارة تقييم خاصة بالطلاب تحتوي على محاور العملية التعليمية. – عمل مجموعات تساهم في عملية التقييم. – اختيار المراحل المتقدمة للمشاركة في عملية التقييم. – اختيار عينة عشوائية من بقية المراحل للمشاركة في عملية التقييم. – فرز الاستمارات. – معالجة الاستمارات بالبرامج الإحصائية.	– وجود استمارة تقييم خاصة بالطلاب تحتوي على محاور العملية التعليمية. – وجود قوائم بأسماء المجموعات التي تم توزيع الاستمارة لهم. – الاخذ بالنتائج والعمل على حلها أسرع وقت ممكن.	

الاستنتاجات:

- توصلت الدراسة إلى أن الإنصاف في التعليم يعتبر متطلب رئيسياً لمواكبة التغيرات في القرن الحادي والعشرين.
- يجب على وزارة التربية والتعليم بإنشاء إدارة متخصصة من مهامها السعي نحو تحقيق الإنصاف في التعليم.
- عمل رؤية مستقبلية تساهم في تحقيق الإنصاف في التعليم.

التوصيات:

- التغلب على المعوقات الحالية في التعليم والسعي نحو الإنصاف في التعليم.
- تبني مقترح الرؤية المستقبلية كوثيقة فعلية لتطوير التعليم في اليمن.
- الاستفادة من المصفوفة المقترحة كموجه أولي في تبني الرؤية المستقبلية.
- تشكيل إدارة متخصصة بالإنصاف في التعليم.
- إعداد لائحة لإدارة الإنصاف في التعليم.

المقترحات:

- عمل دراسات علمية تهتم بالإنصاف في التعليم في اليمن بما يواكب الانفجار المعرفي.
- الاستفادة من الأبحاث العليمة والعمل على تنفيذها في الواقع.

المراجع:

- الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة ، (ب ت). **التعليم2030 إعلان إنشيون و إطار العمل لتحقيق الهدف الرابع من أهداف التربية المستدامة**، https://tcg.uis.unesco.org)/، تاريخ الاستشهاد 2023/9/15م.
- الأمم المتحدة، (ب ت). **اتفاقية مناهضة التعذيب وغيره من ضروب المعاملة أو العقوبة** متاح على الرابط (https://legal.un.org/avl/pdf/ha/catcidtp/catcidtp_a.pdf) تاريخ الاستشهاد 11/23/ 2023م.
- الأمم المتحدة، 2020،**التقرير العربي للتنمية المستدامة 2020**، متاح على الرابط (https://archive.unescwa.org/ar/)، تاريخ الاستشهاد 2023/9/13م.
- الأمين عدنان، (2019)، الاتجاهات البحثية في المقالات العربية في موضوع الإنصاف في التعليم، إضافات ، العدد 45.
- جناش، فضيلة، و فارس، علي، (ب ت). العلاقة بين العدالة المدرسية والفاعلية الذاتية والدافعية للتعليم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، المجلة الجزائرية للطفولة والتربية، الجزائر، 48)
- حباكة، أمل سعيد، (ب ت). **متطلبات مقترحة لتحقيق مبدأ الفرص التعليمية بمرحلة التعليم الأساسي بمصر في ضوء خبرة فنلندا**، كلية التربية حلوان، مصر.
- دائرة الحقوق، (ب ت). **الحق في التعليم**، الوحدة رقم 16، متاح على الرابط (http://hrlibrary.umn.edu/ /M16.pdf)، تاريخ الاستشهاد 2023/9/13م. .

- **خطة الإنصاف لمدارس هاسليت العامة بالإدارة التعليمية**، (2022).
- رستم، أحمد محمد توفيق، (2009). **دراسة مدى عدالة توزيع الفرص التعليمية في العام قبل الجامعي في مصر**، متاح على الرابط(https://papers.ssrn.com/sol3/.pdf)، تاريخ الاستشهاد 2023/9/13م.
- صبيرة، فؤاد حسن، حكيلة، ريم خليل، و حيدر ، رشا إبراهيم، (2019). العلاقات بين الانصاف التفاعلي وإنصاف الزملاء مع المظاهر الاكتئابية: دراسة ميدانية وفق متغيرات الجنس وعدد سنوات الخبرة ومكان العمل، مجلة جامعة تشرين، العدد(41)، المجلد (5).
- محمد، مطر ، (ب ت). المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، التربية الشاملة والإنصاف، متاح https://alecso.org/congre / edu.pdf)، تاريخ الاستشهاد 2023/9/13م.
- المختار، شعالي ، (ب ت). من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، مجلة علوم التربية، ــ
- منظمة الأمم المتحدة، (2016)إعلان أنشيون وإطار العمل لتحقيق الهدف الرابع – التعليم بحلول عام 2030م متاح على الرابط (https://tcg.uis.unesco.org/.pdf)، تاريخ الاستشهاد 2023/9/13م.
- ميرا، ميهايلا، وخليفة، عادل أمين، (2004). **المساواة بين الجنسين والتعليم للجميع الكل في واحد: الإنصاف والحيادية والاتجاهات المحافظة**، مركز مطبوعات اليونسكو، العدد(1)، المجلد(34)
- وزارة التربية بجمهورية مصر، (ب ت). **المساواة للجميع 2025 الخطة الاستراتيجية 2020- 2025م للمدرس مدينة الاسكندرية الحكومية**، متاح على الرابط (https://resources.finalsite.ne f) تاريخ الاستشهاد 2023/11/23م.
- وزارة التربية والتعليم في البحرين، (2021). **و اقع تكافؤ الفرص في وزارة التربية والتعليم**، وزارة التربية والتعليم، مملكة البحرين متاح على الرابط (https://www.moe.gov.bh/pdf/advert/.pdf).
- العديني، عبد الغني محمد، وأخرون، (2014). الإطار المرجعي للاعتماد المدرسي، اليمن.
- اليونسكو، (2023). **التعليم في أفريقيا إدماج الإنصاف في صميم السياسات التعليمية، الاتحاد الأفريقي**، متاح على الرابط (https://www.gcedclearinghouse.org/).

د. جنان رشاد أبو جودة – فلسطين

مشرفة تربوية. شمال الخليل

jenanabujodeh@hotil.com

واقع الصحة المدرسية في مدارس مديرية شمال الخليل الحكومية وسبل تطويرها

الملخص:

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى واقع الصحة المدرسية في مدارس مديرية شمال الخليل الحكومية وسبل تطويرها. تكون عينة الدراسة من جميع منسقي اللجنة الصحية من المعلمين في مدارس مديرية شمال الخليل في العام الدراسي 2023 / 2024 والبالغ عددهم (112) معلما ومعلما، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، كما استخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أن تقديرات أعضاء اللجان الصحية ومنسقيها لواقع الصحة المدرسية في مدارس مديرية شمال الخليل الحكومية جاءت بدرجة مرتفعة لجميع مجالات أداة الدراسة (الخدمات الصحية، التغذية المدرسية والمقاصف، التثقيف والتعزيز الصحي، والبيئة المدرسية)، وأظهرت وجود فروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير جنس المدرسة، ولم تظهر النتائج فروقا في تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الصحة المدرسية تعزى لمتغيرات: المرحلة الدراسية، موقع المدرسة، سنوات الخبرة (كمنسق اللجنة).

الكلمات المفتاحية: صحة مدرسية.

نبذة تعريفية عن الباحث:

الدكتورة جنان رشاد أبو جودة، حاصلة على بكالوريوس في العلوم تخصص رئيس أحياء / تخصص فرعي كيمياء بتقدير جيد جدا /جامعة بيت لحم، وماجستير أساليب تدريس بتقدير ممتاز / جامعة القدس، دكتوراه فلسفة مناهج وطرق تدريس العلوم بتقدير ممتاز / جامعة عين شمس.

أعمل حاليا مشرفة تربوية في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية ومنسقة البحث والتطوير في مديرية شمال الخليل ومدرس على النظام الجزئي في جامعة القدس المفتوحة سابقا. وشاركت في الدورات والبرامج التدريبية وورش العمل بعدد ساعات يتجاوز (2000 ساعة تدريبية) مدرا ومتدربا خاصة مع معلمي لصفوف الأولية والاساسية في مجال ادارة الصف واستراتيجيات التدريس الحديثة. لدي عدد من المقالات التربوية التي تعكس الواقع التربوي. أشرفت على العديد من رسائل الماجستير في التربية. ولدي العديد من المشاركات في المؤتمرات العلمية والتربوية المحلية والدولية. وكذلك العديد من البحوث التربوية التي تم نشرها في المجلات العلمية المحكمة .

مقدمة الدراسة:

تسعى الدول من خلال سياساتها المختلفة إلى الرقي بمستوى معيشة أفرادها بشكل عام، ولعل من أهم الدلائل على ذلك عملها الدؤوب على تطوير كل من القطاعين الصحي والتربوي، وذلك لتمكين المواطن من الوصول إلى اكتمال الصحة الجسدية والنفسية والاجتماعية، وحتى يتحقق هذا الهدف وجب تظافر الجهود، والتعاون المثمر بين هذين القطاعين، وتشكل المدرسة وحدة الربط الأساسية التي تصل هذين القطاعين بشكل فاعل ومثمر، حيث أنها تقوم بإكساب الطلبة العلم والمعرفة، كما أنها تحرص على أن يتمتعوا بالصحة الجيدة وذلك لبناء جيل المستقبل.

تعتبر التنمية الصحية الشاملة في جميع المجالات أمرا مهما في تحقيق مستوى عال من الصحة للمجتمع عموما، وللأطفال بشكل خاص، من هذا المنطلق أكدت وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية على أهمية التنمية الصحية في المدارس، من خلال أنشطة وبرامج الصحة هاما في المجالات الوقائية والعلاجية، وذلك من المدرسية، التي تلعب دورا خلال مجموعة متكاملة من الأنظمة والخدمات، التي تهدف بمجملها إلى تعزيز الوضع الصحي في المدارس، وبالتالي في المجتمع، كما أن الطلبة هم محور العملية التعليمية واستثمارنا فيهم هو الاستثمار الحقيقي (وزارة التربية والتعليم العالي، 2020).

وانطلاقا من المقولة المأثورة " العقل السليم في الجسم السليم "، نخلص إلى أهمية الدور الذي تقوم به الصحة المدرسة، لذا يتوجب علينا إعطاءها نصيبها الوافر من واجبات رسالتنا التربوية التعليمية، والعمل باستمرار على دعمها وتطويرها. حيث يعد الجانب الصحي القاعدة الصلبة التي تنصب عليها أعمدة هرم التربية والتعليم (تايجي، 2014).

عطفا على ما سبق ومن إيماننا العميق بأهمية الدور الذي تقوم به الصحة المدرسية جاءت هذه الدراسة لتلقي الضوء على واقع الصحة المدرسية الفلسطينية وسبل تطويرها، من خلال التعرف على واقع الصحة المدرسية في المدارس التابعة لمديرية شمال الخليل، وتعد هذه الدراسة تواصلا لسلسلة من الدراسات التي تسلط الضوء على الواقع الصحي المدرسي في فلسطين عموما وفي شمال الخليل بشكل خاص.

مشكلة الدراسة:

من خلال عمل الباحثة في مجال الإشراف التربوي في المدارس التابعة لمديرية شمال الخليل وجدت أن هناك بعض الفجوات فيما يطرح نظريا من قضايا صحية ومدى تطبيقها على أرض الواقع، وعليه يجب الاستعانة بخبرات أعضاء اللجان الصحية ومنسقيها من المعلمين والمنسقين الميدانيين لأخذ آرائهم حول السبل الكفيلة لجسر هذه الفجوات والمساهمة في تطوير وتحسين لهذا المجال. ومن هذا المنطلق تمثلت مشكلة الدراسة في تسليط الضوء على واقع الصحة المدرسية في مدارس مديرية شمال الخليل الحكومية وسبل تطويرها، من خلال التعرف على وجهات نظرهم حول واقع مجالات الصحة المدرسية الأربعة المطبقة في مدارس فلسطين عموما وهي مجال الخدمات الصحية ومجال التغذية المدرسية ومجال التثقيف والتعزيز الصحي ومجال البيئة المدرسية. وتتبلور مشكلة الدراسة في البحث في واقع الصحة المدرسية في مدارس مديرية شمال الخليل وسبل تطويرها، وتحددت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي: " ما واقع الصحة المدرسية في مدارس مديرية شمال الخليل؟".

وينبثق عن السؤال الرئيس السؤالين الفرعيين الآتيين:

1. هل تختلف تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الصحة المدرسية في مدارس مديرية شمال الخليل باختلاف المتغيرات: جنس المدرسة، المرحلة الدراسية، موقع المدرسة، سنوات الخبرة؟
2. ما سبل تطوير الصحة المدرسية في مدارس مديرية شمال الخليل الحكومية؟

فرضيات الدراسة:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الصحة المدرسية في مدارس مديرية شمال الخليل الحكومية تعزى لمتغير جنس المدرسة.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الصحة المدرسية في مدارس مديرية شمال الخليل الحكومية تعزى لمتغير المرحلة الدراسية.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الصحة المدرسية في مدارس مديرية شمال الخليل الحكومية تعزى لمتغير موقع المدرسة.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الصحة المدرسية في مدارس مديرية شمال الخليل الحكومية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

أهداف الدراسة: تتحدد أهداف الدراسة فيما يأتي:

1. تحديد واقع الصحة المدرسية في مدارس مديرية شمال الخليل تبعا للمتغيرات: جنس المدرسة المرحلة الدراسية، موقع المدرسة، سنوات الخبرة.
2. التعرف إلى سبل تطوير الصحة المدرسية في مدارس مديرية شمال الخليل الحكومية.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة من خلال مجالين: الأهمية النظرية والأهمية التطبيقية وذلك على النحو الآتي:

- **الأهمية النظرية:** تكمن الأهمية النظرية لهذه الدراسة فيما تضيفه من معلومات جديدة حول واقع الصحة المدرسية في مدارس مديرية شمال الخليل الحكومية بشكل عام، وأن تكون استنتاجات هذه الدراسة بمثابة قاعدة معلوماتية للعديد من الأبحاث والدراسات المستقبلية، وأن تفتح الباب أمام دراسات علمية حول الصحة المدرسية في مناطق فلسطينية أخرى.
- **الأهمية التطبيقية:** تكمن في إمكانية الاستفادة من مخرجات هذه الدراسة في تعزيز نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف، وبالتالي ينعكس إيجابا على واقع الصحة المدرسية في مدارس مديرية شمال الخليل الحكومية.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** واقع الصحة المدرسية وسبل تطويرها.
- **الحدود المكانية:** مدارس مديرية شمال الخليل.
- **الحدود البشرية:** جميع منسقي اللجنة الصحية من المعلمين والمعلمات.
- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2023 / 2024.

مصطلحات الدراسة:

الصحة المدرسية: هي تعزيز صحة كل من طلبة المدارس والكادر المدرسي والمجتمع من خلال تفعيل مجموعة من البرامج والاستراتيجيات والأنظمة والخدمات، والأنشطة التي تقوم المدرسة بتطبيقها، والقطاعات الصحية الأخرى والمصممة لتعزيز

عوامل الوقاية البدنية والنفسية والاجتماعية، ونشر السلوكيات الصحية في المجتمع من خلال المدارس (منظمة الصحة العالمية، 1989).

وتعرف الباحثة الصحة المدرسية إجرائيا بأنها: درجة ممارسة مديري المدارس لمجموعة من العمليات التربوية والإدارية والفنية من أجل تحسين مستوى صحة الطلبة والكادر المدرسي.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولا: الإطار النظري:

توجه المدرسة في الوقت الحاضر عنايتها إلى توفير الخدمات الصحية للطلبة وتتضمن هذه الخدمات الإشراف على صحتهم الجسمية والعقلية، وإكسابهم الثقافة الصحية اللازمة، وتعد الخدمات الصحية للطلبة جزء من العملية التربوية المتكاملة، وهي ضمن الاحتياجات الطبيعية للطلبة، وكذلك فهي حق لهم، تؤديه الدولة بمختلف مؤسساتها التي تهتم بتربية ورفاهية الأفراد، لكنها ترتكز أساسًا على المدرسة والهيئات الصحية، ويرى عطوي (2014) أن هدف البرنامج الصحي المدرسي هو العمل على أن ينمو الطالب نموا بدنيا وفكريا وخلقيا وروحيا واجتماعيا بصورة طبيعية في جو من الحرية والكرامة حيث أن صحة الطلبة في حد ذاتها هدف رئيسي من أهداف التربية وعليها يتوقف إلى حد كبير تحقيق الأغراض الأخرى للتربية، فلكي يتعلم الطالب يجب أن يتوفر له السلامة والصحة الجيدة.

أهداف الصحة المدرسية: هناك عدة أهداف أساسية لبرنامج الصحة المدرسية والتي أجملها كماش (2017) فيما يأتي:

- تهيئة بيئة صحية أمنة خالية من مصادر التلوث للطلبة.
- وقاية الطلبة من أمراض الطفولة والأمراض المعدية.
- تحقيق التكامل البدني والنفسي والاجتماعي للطلبة.
- اكتشاف الانحرافات الصحية والأمراض المعدية مبكرا والعمل على سرعة اكتشاف وتصحيح الأخطار الصحية وتقديم العلاج المناسب.
- رفع الوعي الصحي والغذائي للطلبة بالتثقيف والتنشئة الصحية.

❖ **أدوار العاملين في الصحة المدرسية:**

أولا: أدور اللجنة الصحية المدرسية:

- **دور منسق الصحة المدرسية:**

يتمثل دور منسق الصحة المدرسية بتوزيع مهام العمل على أعضاء اللجنة الصحية، واستلام الملف الصحي، وتوثيق كل ما يصل إليه أو يرد منه من معلومات صحية تخص الطلبة، ومتابعة برامج التطعيم للصفوف، وفحوصات التقصي، ومتابعة أعمال اللجنة الصحية، والإشراف على تنفيذ الخطة لضمان أفضل النتائج (وزارة التربية والتعليم العالي، 2008).

- **مجالات عمل الصحة المدرسية:**

أشار أبو النصر (2017) أن مجالات الصحة المدرسية تتمثل في المحافظة على صحة الطلبة، ووقايتهم من الأمراض، وعلاجهم منها في حالة حدوثها، والتوعية الصحية والغذائية، والإرشاد الطبي للتلاميذ ولأسرهم وللعاملين في المدرسة، وإشراكهم في برامج الصحة.

وقد تناولت هذه الدراسة مجالات الصحة المدرسية الأربعة المعمول بها رسميا في وزارة التربية الفلسطينية وهي: الخدمات الصحية، والتثقيف والتعزيز الصحي، ومجال البيئة المدرسية، والمجال الرابع التغذية المدرسية (وزارة التربية والتعليم العالي، 2008).

المجال الأول: الخدمات الصحية المدرسية:

وهي تلك الإجراءات المدرسية التي تعمل على تقويم الحالة الصحية للطلبة والعاملين بالمدرسة، والكشف عن المشاكل الصحية لديهم، ومحاولة حلها بالتعاون مع أولياء الأمور، والعمل على المساعدة في التخطيط لعملية العناية بصحة وتربية ذوي الإعاقة وكذلك المساعدة في الوقاية من الأمراض، وإعداد ما يلزم للعناية بمن يداهمهم مرض، وتشتمل هذه الخدمات الصحية المدرسية على: الرعاية الصحية للطلبة وهيئة المدرسة، الفحص الدوري السنوي، تقويم صحة الطلبة، ومتابعة صحتهم، والتطعيم ضد الأمراض المعدية، والتبليغ عن الأمراض المعدية، وإجراءات الوقاية والإسعافات الأولية (كماش، 2017).

المجال الثاني: التثقيف والتعزيز الصحي:

هو مجموعة الأنشطة التعليمية المنظمة التي تسهل اختيار الفرد للسلوك الذي لا يتعارض مع سلامة الجسم والعقل والنفس من أي علل أو أمراض، وتحويل المفاهيم والحقائق والتجارب إلى أنماط سلوكية صحية نافعة غير ضارة (السبول، 2005). ويهدف التثقيف الصحي بحسب السبول (2009) إلى ما يأتي:

- الوقاية من الأمراض من خلال تزويد الطلاب والأهالي بالمعلومات العلمية وفي محاولة لإنجاح الخطة الإستراتيجية للدولة.
- إعطاء المعلومات الكافية واللازمة عن الأمراض خاصة المزمنة، والرفع من مستوى الوعي الصحي وإكسابهم المهارات الصحية.
- النهوض بالسلوكيات والتوجيه الصحيح للممارسات الصحية بشكل واقعي ومنطقي لتحقيق السلامة.
- تقليل حالات الإصابة وبالتالي توفير تكاليف العلاج التي غالبا ما تكون باهظة مقارنة بتكاليف التوعية والوقاية الزهيدة.
- التوثيق لجميع الخطط والبرامج والقياس من فترة إلى أخرى، من خلال المشاركة الجماعية من قبل جميع أفراد المجتمع مع التركيز على الاشتراك المبكر للطلاب صغار السن لغرس مفاهيم الصحة والسلامة.
- النهوض من المفهوم العلاجي إلى المفهوم الوقائي وخلق مجتمع متفوق صحيا ومعرفة أسباب الأمراض والإصابات لتجنبها؛ وبالتالي عدم الحاجة للعلاج مستقبلا.

المجال الثالث: البيئة المدرسية:

تعد المدرسة بيئة كاملة يعيش فيها التلاميذ طوال اليوم الدراسي، وللمدرسة تأثير كبير على الطلبة ونموهم، ويمكن تقسيم البيئة المدرسية إلى قسمين: البيئة الكبرى وهي المجتمع الكبير الذي يعيش فيه التلاميذ ويمارسون نشاطاتهم المتعددة، وتشمل البيئة الكبرى عوامل المناخ من ارتفاع وانخفاض درجة الحرارة، ومعدل هطول الأمطار، أو الجفاف والرياح، وكذلك المستوى الاقتصادي للمجتمع، والعادات والتقاليد، كل هذه العوامل يمكن أن تؤثر بصورة مباشرة أو غير مباشرة على صحة التلاميذ، وكذلك أفراد المجتمع، أما البيئة الصغرى فتتمثل في المدرسة وما يحيط بها (شكر وآخرون، 2007). وتشمل البيئة المدرسية كل الإمكانيات المادية المتوفرة داخل البناء المدرسي، ويتدرج تحت هذا المجال عدة أعمال منها: المشروعات التحسينية في البيئة المدرسية، وصيانة البناء المدرسي، وإنشاء الحدائق المدرسية، والساحات والملاعب، مقصف المدرسة، أو مكتبة أو مختبر، وصيانة الأثاث المدرسي (الصالحي، 2012).

المجال الرابع: التغذية المدرسية:

هي جميع إجراءات السلامة الغذائية والاشتراطات الصحية للمقصف المدرسي، من خلال تحقق عناصر الغذاء الصحي السليم للمقاصف، بحيث يشمل مطابقة الأغذية المباعة في المقصف المدرس ي للائحة المعتمدة في وزارة التربية والتعليم العالي، ومطابقة البنية التحتية للمقصف المدرسي للمواصفات والشروط الصحية، والتزام العاملين بها، هذا بالإضافة إلى الدور المهم في التوعية الغذائية للطلبة وزيادة رصيدهم الثقافي حول أهمية الغذاء الصحي وانعكاسه غلى صحتهم (وزارة التربية والتعليم العالي، 2011).

- **عناصر التغذية المدرسية:**

تشتمل عناصر التغذية المدرسية على الوعي التغذوي وتشجيع تناول الإفطار، والمقاصف المدرسية، وتوفير المواد الغذائية (وزارة التربية والتعليم العالي، 2008). ومن الأمور الواجب مراعاتها لتحسين التغذية في المدارس:

- تعليم الطفل في المدرسة القواعد الأساسية للتغذية السليمة بطريقة بسيطة ومسلية مع المواد العلمية الأخرى بطريقة مباشرة أو تطبيقية.
- تصميم لوحات إرشادية في المدارس وداخل الصفوف توضح أهمية تناول الأطفال وجبة الإفطار في المنزل؛ لضرورة هذه الوجبة في تزويد الجسم باحتياجاته أثناء الدوام المدرسي، وفي المساعدة على رفع مقدرة الطلبة على الاستيعاب والحضور الذهني أثناء الدوام المدرسي.
- التوجيه على أهمية بيع الوجبات الخفيفة لمطعم المدرسة وضرورة احتوائها على حليب وفواكه ومواد منتجة للطاقة.
- التشجيع على جلب مكونات الوجبات الخفيفة من المنزل.
- تنويع الأطعمة المقدمة في المدارس.
- مراعاة الشروط الصحية لمطاعم المدارس حيث ان المطعم المدرسي جزء من النشاط التعليمي للطلبة.
- تصحيح بعض العادات الغذائية الخاطئة مثل عدم تناول كميات كبيرة من الخضراوات والفواكه، والإكثار من السكاكر والمشروبات الغازية (أبو يوسف وعفانة، 2009).

ثانيا: الدراسات السابقة

أولا: الدراسات العربية:

هدفت دراسة صالح (2010) إلى تقييم الحالة الغذائية للطلبة ودراسة العادات الغذائية والنمط الغذائي ونسبة انتشار السمنة، وتكونت عينة الدراسة من (384) طالبا وطالبة من طلبة المدارس الثانوية بمحافظة عمان بالأردن، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: وجود ارتفاع نسبي في كمية الغذاء المستهلك بصورة عامة مما يزيد من احتمالية الإصابة بالسمنة، أما بالنسبة للسلوك الغذائي بصورة عامة فتبين أن (67%) من الطلبة يتناولون فطورهم يوميان وأن (51%) من الطلبة يتناولون الوجبات السريعة، وأن (62%) من الطلبة يتناولون المشروبات الغازية يوميا، مما يشير إلى انتشار عادات غذائية غير صحية بين أفراد عينة الدراسة، كما أظهرت النتائج انخفاضا في مستوى الطلبة الذين يشربون الحليب فكانت نسبتهم (47%).

بينما هدفت دراسة الصرايرة والرشيدي (2012) إلى التعرف على مستوى الصحة المدرسية في المدارس الأساسية بدولة الكويت من وجهة نظر المديرات والمعلمات، وتكونت عينة الدراسة من (140) مديرة، و (670) معلمة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي

التحليلي، كما استخدمت الاستبانة كأداة لها، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أن مستوى الصحة كان متوسطاً، وبينت الدراسة أنه لا وجود لفروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصحة المدرسية في المدارس من وجهة نظر المديرات تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة والسلطة المشرفة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصحة المدرسية في المدارس الابتدائية من وجهة نظر المعلمات تُعزى لمتغيرات المؤهل العلمي، والسلطة المشرفة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصحة المدرسية في المدارس الابتدائية من وجهة نظر المعلمات تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة ولصالح أصحاب الخبرة من (8) سنوات فما دون.

وأجرى الصمادي والسرحان (2018) دراسة هدفت إلى اقتراح استراتيجية إدارية تربوية لتحسين مستوى كفاءة الصحة المدرسية في المدارس الثانوية الحكومية في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (700) مديرا ومديرة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدمت الاستبانة كأداة لها، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أن المدارس الثانوية الحكومية في الأردن تطبق كفاءة الصحة المدرسية بدرجة متوسطة، من وجهة نظر مديري ومديرات هذه المدارس، وأن هناك فرقاً ظاهرياً وذا دلالة إحصائية في درجة مستوى كفاءة الصحة المدرسية في المدارس الثانوية الحكومية في الأردن تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الإناث، كما أشارت النتائج إلى أنه لا توجد فروق تعزى لمتغيرات سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والإقليم.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

هدفت دراسة مالكولم وونيان (Malcolm & Wenyan، 2008) إلى التعرف إلى الوضع الراهن للتعليم والصحة في مدارس مدينة لياونينج بالصين، ودور هذه المدارس في تطبيق مبادرة الصحة المدرسية، وتكونت عينة الدراسة من (500) مديرا ومعلما وطالبا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدمت الاستبانة كأداة لها، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أن (7%) من المدارس أنجزت الأهداف المراد تحقيقها من مبادرة الصحة المدرسية بالرغم من أن نسبة المدارس التي كان عندها علم بسياسة تعليم الصحة تُشكِّل (94%) ممّا يظهر وجود مواقف سلبية منتشرة بين المديرين والمعلمين والطلبة نحو تعلم الصحة وتطبيق برنامج المبادرة المعززة للصحة. وأظهرت نتائج الدراسة مجموعة من العوامل التي تعيق تنفيذ السياسات التربوية المتعلقة بتعزيز الصحة في المدارس كالمعوقات الإدارية وضعف الإشراف الإداري في الترويج لمفهوم تعليم الصحة وقلة توفر المصادر المالية المسخرة لذلك، وعدم توفر الدعم المقدم من المجتمع المحلي، وقلة التدريب المقدم للكوادر العاملة.

بينما هدفت دراسة جنين وديدير (Jeanine & Didier، 2010) إلى التعرف إلى مستوى الرعاية الصحية والطرق الحديثة المستخدمة في تقييم برامج الصحة المدرسية في الدنمارك، وتكونت عينة الدراسة من (20) مديرا، و (100) معلما، و (200) طالبا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كما

استخدمت الاستبانة كأداة لها، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أن هناك جهلا من قبل الطلبة والمعلمين والمديرين حول مفاهيم الصحة المدرسية، وأن برامج الصحة المدرسية المطبقة غير فعالة في دورها، كما أظهرت النتائج أن الوسائل المستخدمة لتعزيز الصحة المدرسية قديمة وغير حديثة.

وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في زيادة وعيها بمتغيرات الدراسة، وفي صياغة الأدب النظري للدراسة، وسوف تستفيد منها لاحقا في تطوير أداة الدراسة وأساليب التحليل الإحصائي، وفي تقديم أهم التوصيات والمقترحات ومقارنتها بنتائج هذه الدراسة ودعمها.

كما إن هذه الدراسة تتشابه مع الدراسات السابقة من حيث: بحثها لموضوع الصحة المدرسية، ومنهج الدراسة المستخدم فيها، لكن ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة متغيراتها ومجتمعها حيث إنها (على حد علم الباحثة) الدراسة الأولى التي تستهدف الكشف عن واقع الصحة المدرسية في مدارس مديرية شمال الخليل الحكومية وسبل تطويرها.

الطريقة والإجراءات:

يتضمن هذا الجزء وصفا لمنهجية الدراسة، ومجتمعها، وعينتها وطريقة اختيارها، والمتغيرات، والإجراءات التي اتبعتها الباحثة في إعداد أداة الدراسة وإجراءات تنفيذها، والتحليل الإحصائي للبيانات.

- **منهج الدراسة:** اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، باعتباره الأنسب في تحقيق أهداف الدراسة، وذلك من خلال جمع البيانات وتحليلها وما تنطوي عليه من رصد الواقع والعلاقة بين المتغيرات ووضعها وصفا وكما.
- **مجتمع الدراسة:** يتكون مجتمع الدراسة من جميع منسقي اللجان الصحية في مدارس مديرية شمال الخليل الحكومية والبالغ عددهم (112) معلما ومعلمة.
- **عينة الدراسة:** تم اختيار عينة عشوائية ممثلة لمجتمع الدراسة، وتم توزيعها حسب متغيرات الدراسة (جنس المدرسة، المرحلة الدراسية، موقع المدرسة، سنوات الخبرة للمعلم كمنسق للجنة الصحية). وقد شملت عينة الدراسة (112) فردا، والجدول رقم (1) يبين خصائص عينة الدراسة الديمغرافية.

الجدول (1) خصائص العينة الديمغرافية

الرقم	المتغير	العدد	النسبة المئوية
1	جنس المدرسة		
	ذكور	47	%41.8
	اناث	43	%38.5
	مختلطة	22	%19.6
2	المرحلة الدراسية		
	أساسية	80	%71.4
	ثانوية	32	%28.6
3	موقع المدرسة		
	مدينة	20	%17.8
	قرية	90	%80.4
	مخيم	2	%1.8
5	عدد سنوات الخبرة		
	أقل من 3 سنوات	30	%26.7
	3 – 5 سنوات	36	%32.2
	أكثر من 5 سنوات	46	%41.1

تشير البيانات في الجدول (1) ان عينة الدراسة تكونت من 112 فردا، وتظهر الخصائص ايضا من خلال باقي خصائص العينة.

أداة الدراسة: في ضوء الهدف الأساسي لهذه الدراسة قامت الباحثة وبالرجوع للأدب التربوي والدراسات السابقة بتطوير استبانة تمهيدا لتطبيق الدراسة ميدانيا، ثم عرضت على لجنة المحكمين، الذين أبدوا ملاحظاتهم حول الاستبانة، وأشاروا إلى

تعديل بعض الفقرات، وحذف بعض الفقرات الأخرى، وبعد استطلاع آراء المحكمين جميعا وتعديل ما يلزم للفقرات، تكونت أداة الدراسة من (40) فقرة، موزعة على أربعة مجالات

بواقع (10) فقرات لكل مجال، وقد تناول الأول منها الخدمات الصحية، وتناول الثاني التغذية المدرسية، بينما تناول الثالث التثقيف والتعزيز الصحي، أما الرابع فتناول البيئة المدرسية، وذلك بهدف قياس واقع الصحة المدرسية في مدارس مديرية شمال الخليل الحكومية وسبل تطويرها، وكانت جمعيها من النوع المغلق وما على المبحوث إلا أن يقوم بوضع إشارة (x) على رمز الإجابة وفق ما يراه مناسبا، وقد تكون سلم الإجابة من خمس درجات وفق مقياس ليكرت الخماسي(موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة) . **بالإضافة الى سؤال من النوع المفتوح وهو: ما هي أهم الاقتراحات المناسبة لتطويرو اقع الصحة المدرسية في مدارس مديرية شمال الخليل.**

صدق أداة الدراسة:

تمّ التحقق من صدق أداة الدراسة بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة والذين أبدوا ملاحظاتهم حولها من حيث عدد الفقرات وصياغتها وترتيبها وإضافة وحذف وتعديل فقرات الاستبانة، وقد تكونت من (40) فقرة مقسمة إلى أربعة مجالات، للإجابة عليها ضمن مقياس خماسي كما يلي (موافق بشدة = 5، موافق = 4، محايد = 3، معارض = 4، معارض بشدة = 1)، وتم التأكد من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، باحتساب معامل الارتباط بين درجات كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس، وذلك كما هو واضح من خلال الجدول (2).

جدول رقم (2) نتائج معامل الارتباط بيرسون (Person correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات أداة الدراسة مع الدرجة الكلية للأداة.

الرقم	قيمة (ر)	الدلالة الإحصائية	الرقم	قيمة (ر)	الدلالة الإحصائية	الرقم	قيمة (ر)	الدلالة الإحصائية
1	*0.398	0.022	16	**0.624	0.000	31	**0.654	0.000
2	*0.360	0.040	17	**0.484	0.004	32	**0.719	0.000
3	**0.533	0.001	18	**0.549	0.001	33	**0.677	0.000
4	*0.404	0.020	19	**0.563	0.001	34	**0.757	0.000
5	**0.484	0.004	20	**0.512	0.003	35	**0.495	0.005
6	**0.644	0.000	21	*0.367	0.036	36	**0.771	0.000
7	**0.446	0.009	22	0.290	0.114	37	**0.573	0.001
8	0.244	0.171	23	**0.442	0.010	38	**0.575	0.001
9	**0.523	0.002	24	**0.705	0.000	39	**0.706	0.000
10	**0.472	0.006	25	**0.660	0.000	40	**0.751	0.000
11	**0.519	0.003	26	**0.697				
12	**0.617	0.000	27	**0.820				
13	**0.484	0.006	28	**0.625				
14	**0.584	0.001	29	**0.557				
15	**0.472	0.007	30	**0.641				

** دال إحصائياً عند (0.01) * دال إحصائياً عند (0.05)

تشير المعطيات الواردة في الجدول (2) إلى أن جميع قيم مصفوفة ارتباط فقرات أداة الدراسة مع الدرجة الكلية للأداة دالة إحصائياً، مما يشير إلى قوة الاتساق الداخلي لفقرات الأداة، وبذلك فإن المقياس يتمتع بمعامل صدق عالٍ.

ثبات أداة الدراسة:

تم حساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي وبحساب معادلة الثبات كرونباخ ألفا، وذلك كما هو موضح في الجدول (3).

جدول رقم (3) نتائج معامل كرونباخ ألفا لثبات أداة الدراسة

المقياس	عدد الفقرات	معامل الثبات كرونباخ ألفا
المجال الأول: الخدمات الصحية	10	0.85
المجال الثاني: التغذية المدرسية	10	0.85
المجال الثالث: التثقيف والتعزيز الصحي	10	0.86
المجال الرابع: البيئة المدرسية	10	0.85
الدرجة الكلية	40	0.93

يتبين من الجدول (3) أن قيم معاملات الثبات (لمجالات الاستبانة) تراوحت بين (0.85) و (0.86)، كما بلغت قيمة معامل الثبات على الدرجة الكلية (0.93)، مما يعني أن أداة الدراسة تتمتع بقيم ثبات مرتفعة، وبالتالي مناسبة لأغراض الدراسة التي وضعت من أجلها.

إجراءات الدراسة:

قامت الباحثة بتنفيذ الدراسة متبعةً الإجراءات الآتية:

- مراجعة الأدب النظري التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة.
- تحديد مجتمع الدراسة والعينة من منسقي اللجان الصحية في مدارس مديرية شمال الخليل.
- تطوير أداة الدراسة بما يتفق مع أهدافها والتأكد من صدقها وثباتها.
- توزيع أداة الدراسة على عينة الدراسة ضمن جدول زمني.
- بعد الانتهاء من تطبيق أداة الدراسة، وجمعها، تم تفريغ استجابات أفراد عينة الدراسة في جداول خاصة بغرض التحليل الإحصائي.
- إجراء التحليل الإحصائي باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).
- استخراج النتائج، ومناقشتها، وتفسيرها، والتعقيب عليها.
- عرض النتائج وإصدار التوصيات المنبثقة من نتائج الدراسة.

متغيرات الدراسة:

تشتمل الدراسة على المتغيرات الآتية:

أ- جنس المدرسة: وله ثلاث فئات (ذكور، إناث، مختلطة).

ب- المرحلة الدراسية: ولها فئتان (أساسية، ثانوية).

ج- موقع المدرسة: وله ثلاث فئات (مدينة، قرية، مخيم).

هـ- سنوات الخبرة: ولها ثلاث فئات (أقل من 3 سنوات، 3 سنوات – 5 سنوات، أكثر من 5 سنوات).

المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها استخدم الباحث التحليلات الإحصائية الآتية: معادلة Cronbach's Alpha للتأكد من ثبات أداة الدراسة، ومعامل ارتباط بيرسون (Person Correlation) للتحقق من الصدق الداخلي للأداة. وتم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، إضافة إلى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة افراد مجتمع

الدراسة حسب المتغيرات المستقلة، كما تم استخدام اختبار T test للعينات المستقلة من مستويين، واختبار (ANOVA) Analysis of variance للمتغيرات المستقلة من أكثر من مستويين. وذلك من خلال برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS).

ومن أجل تفسير المتوسطات الحسابية حول " واقع الصحة المدرسية في مدارس مديرية شمال الخليل الحكومية وسبل تطويرها " باستخدام مقياس خماسي تم الاعتماد على المقياس التالي لتفسير النتائج كما هو واضح من خلال الجدول (4).

جدول (4) مفاتيح التصحيح

المتوسط الحسابي	الدرجة
2.33-1.00	منخفضة
3.67-2.34	متوسطة
5.00-3.68	مرتفعة

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

تم التوصل لنتائج الدراسة من خلال استجابات المنسقين في مدارس مديرية شمال الخليل على أداة الدراسة تبعا لأسئلة الدراسة وفرضياتها، وذلك كما يأتي:

أولا: النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة:

1- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي نصه " ما و اقع الصحة المدرسية في مدارس مديرية شمال الخليل "؟

للإجابة على السؤال تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المبحوثين على فقرات ومجالات واقع الصحة المدرسية في مدارس مديرية شمال الخليل، كما يبينها الجدول (5).

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمجالات و اقع الصحة المدرسية في مدارس مديرية شمال الخليل

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
الصحة المدرسية	4.42	0.44	مرتفعة
التغذية المدرسية	3.95	0.56	مرتفعة
التثقيف والتعزيز الصحي	3.88	0.56	مرتفعة
البيئة المدرسية	3.86	0.67	مرتفعة
الدرجة الكلية	4.03	0.45	مرتفعة

تبين من خلال نتائج الدراسة بأن واقع الصحة المدرسية في مدارس مديرية شمال الخليل، جاءت بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (4.03)، وكانت أعلى المؤشرات هي درجة واقع الخدمات الصحية، فجاءت بمتوسط حسابي مقداره (4.42) وانحراف معياري مقداره (0.44)، ثم يليها مجال التغذية المدرسية بمتوسط حسابي مقداره (3.95)، وانحراف معياري مقداره (0.56)، ثم مجال التثقيف والتعزيز الصحي بمتوسط حسابي مقداره (3.88) وانحراف معياري مقداره (0.56)، وأخيرا مجال البيئة المدرسية بمتوسط حسابي مقداره (3086) وانحراف معياري مقداره (0.67)، فكانت جميعها مرتفعة. أما تقديرات أفراد عينة الدراسة لفقرات مجالات واقع الصحة المدرسية فتوضحها الجداول الآتية:

المجال الأول: الخدمات الصحية:

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لفقرات مجال الصحة المدرسية

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	تقدم التطعيمات اللازمة لجميع الطلبة المستهدفين خلال العام الدراسي	4.68	0.57	مرتفعة
2	تعمل فحوصات نظر لجميع الطلبة المستهدفين خلال العام الدراسي	4.64	0.52	مرتفعة
3	يتوفر في المدرسة مستلزمات الإسعاف الأولي بشكل دائم	4.59	0.54	مرتفعة
4	تجرى فحوصات أسنان لجميع الطلبة المستهدفين خلال العام الدراسي	4.48	0.70	مرتفعة
5	تتعاون إدارة المدرسة مع الطواقم الطبية المسؤولة عن فحوصات الطلبة	4.46	0.62	مرتفعة
6	ترصد الحالات المرضية في المدرسة في سجل خاص	4.44	0.65	مرتفعة
7	تتوافر هواتف الجهات الطبية المساعدة في حالة الطوارئ	4.39	0.73	مرتفعة
8	تحدث البطاقة الصحية لكل طالب في المدرسة كلما استدعى الأمر ذلك	4.28	0.78	مرتفعة
9	يتابع طبيب الصحة الطلبة المحولين إليه	4.12	0.74	مرتفعة
10	تراعى خصوصية الطلبة المفحوصين في المدرسة	4.12	0.80	مرتفعة
	الدرجة الكلية	4.42	0.44	مرتفعة

يوضح الجدول (6) المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لفقرات مجال الصحة المدرسية: فقد جاءت تقديرات أفراد العينة بدرجة مرتفعة وبدرجة كلية (4.42) ، وترى الباحثة، أن هذه النتائج تعبر عن مدى الالتزام بتطبيق فقرات الاستبانة، وذلك تبعا لاستجابات المبحوثين حيث جاءت الفقرة وهي تقديم التطعيمات لجميع الطلبة المستهدفين خلال العام الدراسي بمتوسط حساب (4.68) ، والفقرة الثانية وتنص على "تعمل فحوصات نظر لجميع الطلبة المستهدفين خلال العام الدراسي بمتوسط حسابي (4.46)"، و ثم الفقرة الثالثة يتوفر في المدرسة مستلزمات الإسعاف الأولي بشكل دائم جاءت بمتوسط حسابي (4.59)، و أما الفقرة العاشرة فقد جاءت باقل متوسط حسابي (4.12) .

المجال الثاني: التغذية المدرسية:

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لفقرات مجال التغذية المدرسية

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	تعمل المدرسة افطارات صباحية جماعية للطلبة بشكل دوري	4.41	0.71	مرتفعة
2	يتوفر في المدرسة مقصف مطابق للمواصفات الصحية المطلوبة	4.30	0.80	مرتفعة
3	يلتزم ضامن المقصف بتوفير قائمة الأغذية المسموح توفرها للطلبة	4.16	0.72	مرتفعة
4	يخصص وقت كاف لشراء جميع الطلاب من المقصف	4.13	0.76	مرتفعة
5	تراقب اللجنة الصحية عملية حفظ الأغذية بشكل سليم في المقصف	4.07	0.83	مرتفعة
6	يلتزم العاملون في المقصف بقواعد النظافة العامة	4.03	0.84	مرتفعة
7	يتوفر شهادة خلو من الأمراض للعاملين في مقصف المدرسة	4.00	0.95	مرتفعة
8	يقدم مقصف المدرسة مواد غذائية ذات قيمة عالية	3.83	0.92	مرتفعة
9	يصطف الطلاب بانتظام لشراء احتياجاتهم	3.64	0.90	متوسطة
10	يوجد في المقصف مكان مخصص لشراء ذوي الاحتياجات الخاصة	2.98	0.90	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.88	0.56	مرتفعة

يوضح الجدول (7) المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لفقرات مجال التغذية المدرسية، جاءت بدرجة مرتفعة وتبلغ (3.88)، وكانت أعلى الدرجات هي درجة الفقرة التي تنص على "تعمل المدرسة إفطارات صباحية جماعية للطلبة بشكل دوري فجاءت بمتوسط حسابي مقداره (4.41) ، ثم يليها الفقرة يتوفر في المدرسة مقصف مطابق للمواصفات الصحية المطلوبة بمتوسط

حسابي مقداره (4.30)، ثم الفقرة يلتزم ضامن المقصف بتوفير قائمة الأغذية المسموح توفرها للطلبة بمتوسط حسابي مقداره (4.16)، وأخيرا جاءت الفقرة يوجد في المقصف مكان مخصص لشراء ذوي الاحتياجات الخاصة بمتوسط حسابي مقداره (2.98) .

المجال الثالث: التثقيف والتعزيز الصحي:

الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لفقرات مجال التثقيف والتعزيز الصحي

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	يشارك طلبة ممثلون للصفوف في اللجان الصحية	4.26	0.70	مرتفعة
2	تعقد دورات خاصة بالوعي الصحي للمعلمين	4.14	0.83	مرتفعة
3	تقدم برامج لرفع مستوى الوعي الغذائي للطلبة في المدرسة	4.04	0.72	مرتفعة
4	تقدم برامج لرفع الوعي بالأمن والسلامة للطلبة في المدرسة	4.03	0.72	مرتفعة
5	تنظم برامج لرفع الوعي بالإسعافات الأولية في المدرسة	4.00	0.77	مرتفعة
6	تنظم برامج لرفع الوعي بالصحة الإنجابية للطلبة في المدرسة	3.88	0.79	مرتفعة
7	تنظم مسابقات مدرسية للصف والطالب النظيف	3.84	0.87	مرتفعة
8	تقدم ندوات صحية تثقيفية لأولياء أمور الطلبة في المدرسة	3.54	0.96	متوسطة
9	تقدم برامج لرفع مستوى الوعي الرياضي للطلبة في المدرسة	3.52	0.98	متوسطة
10	يتم التدريب على الإخلاء بالتعاون مع الدفاع المدني سنويا	3.50	0.96	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.88	0.56	مرتفعة

يوضح الجدول (8) المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لفقرات مجال التثقيف والتعزيز، جاءت بدرجة مرتفعة وتبلغ (3.88)، وكانت أعلى الدرجات هي درجة الفقرة يشارك طلبة ممثلون للصفوف في اللجان الصحية فجاءت بمتوسط حسابي مقداره (4.26) ، ثم يليها الفقرة تعقد دورات خاصة بالوعي الصحي للمعلمين بمتوسط حسابي مقداره (4.14)، ثم الفقرة تقدم برامج لرفع مستوى الوعي الغذائي للطلبة في المدرسة بمتوسط حسابي مقداره (4.04) ، وأخيرا جاءت الفقرة يتم التدريب على الإخلاء بالتعاون مع الدفاع المدني سنويا بمتوسط حسابي مقداره (3.50) .

المجال الرابع: البيئة المدرسي

الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لفقرات مجال البيئة المدرسية

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	تجرى فحوصات دورية للمياه في المدرسة	4.59	0.58	مرتفعة
2	يتناسب عدد المشربيات مع مجموع الطلبة	4.31	0.73	مرتفعة
3	تبعد مصادر التلوث البيئي عن مباني المدرسة مسافة كافية	4.03	0.95	مرتفعة
4	يوجد طفايات حريق داخل مرافق المدرسة	3.94	0.90	مرتفعة
5	تتوافر مساحات خضراء كافية في المدرسة	3.90	1.13	مرتفعة
6	يوجد ممرات خاصة لذوي الاحتياجات داخل المدرسة	3.86	0.93	مرتفعة
7	تتناسب مساحة الغرف الصفية مع أعداد الطلبة	3.77	1.13	مرتفعة
8	يوجد نادي بيئي في المدرسة	3.75	1.12	مرتفعة
9	يتوفر مخارج طوارئ في المدرسة	3.32	1.39	متوسطة
10	يتناسب عدد الوحدات الصحية مع مجموع عدد الطلاب في المدرسة	3.15	1.25	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.86	0.67	مرتفعة

يوضح الجدول (9) المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لفقرات مجال البيئة المدرسية ، جاءت بدرجة مرتفعة وتبلغ (3.86)، وكانت أعلى الدرجات هي درجة الفقرة يتناسب عدد المشربيات مع مجموع الطلبة فجاءت بمتوسط حسابي مقداره (4.59) ، ثم يليها الفقرة يتناسب عدد المشربيات مع مجموع الطلبة بمتوسط حسابي مقداره (4.31)، ثم الفقرة تبعد مصادر التلوث البيئي عن مباني المدرسة مسافة كافية بمتوسط حسابي مقداره (4.03) ، وأخيرا جاءت الفقرة يتناسب عدد الوحدات الصحية مع مجموع عدد الطلاب في المدرسة بمتوسط حسابي مقداره (3.15) .

تعزو الباحثة هذا الارتفاع في الدرجات الكلية إلى الاهتمام الذي توليه وحدات الصحة المدرسية على مستوى وزارة التربية والتعليم والمديرية، بقطاع الصحة المدرسية من اجل النهوض بالقطاع التعليمي بشكل عام، والصحي بشكل خاص، وكذلك يوضح هذا الارتفاع مدى تطبيق أعضاء اللجان الصحية من المعلمين والمنسقين للمبادئ الأساسية التي تنادي بها أقسام الصحة المدرسية في المديرية، كما أن للتقدم العلمي والتكنولوجي الأثر الكبير في انتشار الوعي بالعادات الصحية بين الطلبة والمعلمين والمجتمع، ولا يمكن إغفال دور المنافسة من أجل التميز في مدارس المديرية والذي ساهم بدوره في بلوغ هذه الدرجة المرتفعة، فكل مدرسة تحاول جادة من اجل تطوير كافة المناحي المتصلة بالعملية التعليمية التعلمية بما فيها الصحة المدرسية، والمسابقات الصحية التي تجرى طوال العام الدراسي هي ترجمة حقيقية لهذه المنافسة.

كما أن التعاون المثمر مع المؤسسات الصحية وأهمها وزارة الصحة الفلسطينية ممثلة بمديريات الصحة بالمحافظة وقسم الصحة المدرسية في كل منها، والدفاع المدني وما يقوم به من نشاطات ممنهجة طوال العام الدراسي لنشر الوعي بالسلامة العامة، ولا يغيب عن أذهاننا الدور القيادي الذي يتمتع به الكثير من المدراء. وتعد أقسام الصحة المدرسية في المديرية من الوحدات الإدارية الفاعلة المتابعة بشكل حثيث للبرامج والمشاريع الصحية، من خلال انطلاقها بشكل يومي للميدان من اجل الاطلاع والرقابة والتطوير، وتشجيع المبادرات الابداعية لكل الفاعلين في الميدان من اجل صحة مدرسية مميزة، وتعمل كذلك جاهدة من أجل سد الثغرات ان وجدت، وتحقيق العدالة من خلال الاهتمام بالمدارس الأقل حظا، ولها دور ضليع في التعاون مع مؤسسات المجتمع المحلي للنهوض بالوضع الصحي بشكل عام.

وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة صالح (2010)، ودراسة الصرايرة والرشيدي (2012)، ودراسة الصمادي والسرحان (2018)، ودراسة مالكولم وونيان (Malcolm & Wenyan، 2008)، ودراسة جنين وديدير (Jeanine & Didier، 2010).

ثانيا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل تختلف تقديرات أفراد عينة الدراسة لو اقع الصحة المدرسية في مدارس محافظة الخليل الحكومية باختلاف المتغيرات: جنس المدرسة، المرحلة الدراسية، موقع المدرسة، سنوات الخبرة؟

للإجابة على السؤال الثاني تم فحص الفرضيات الصفرية المنبثقة عنه:

نتائج الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لو اقع الصحة المدرسية في مدارس مديرية شمال الخليل الحكومية تعزى لمتغير جنس المدرسة، وللتحقق من صحة الفرضية الصفرية الأولى، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الصحة المدرسية في المدارس المعينة تبعا لمتغير جنس المدرسة.

الجدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الصحة المدرسية في مدارس مديرية شمال الخليل تبعا لمتغير جنس المدرسة

المجال	جنس المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية	ذكور	47	3.93	0.46
	إناث	43	4.12	0.44
	مختلطة	22	4.05	0.41
	المجموع	112	4.03	0.45

يتضح من قيم المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة في الجدول السابق وجود فروق ظاهرة بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الصحة المدرسية تبعاً لمتغير جنس المدرسة، وللتحقق من أن هذه الفروق دالة إحصائيا، تم استخدام تحليل التباين الأحادي. والجدول (11) يوضح ذلك:

الجدول (11) تحليل التباين الأحادي لفحص الفروق بين تقديرات أفراد العينة لواقع الصحة المدرسية تبعا لمتغير جنس المدرسة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المرتفعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.630	2	0.518	4.200	0.016
	داخل المجموعات	47.931	110	0.194		
	المجموع	49.561	112			

يتبين من الجدول السابق بأن الفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الصحة المدرسية، تبعا لمتغير جنس المدرسة، ذات دلالة إحصائية، وعليه ترفض الفرضية الصفرية الأولى. ومن أجل معرفة مصدر هذه الفروق، تم استخدام اختبار توكي للمقارنات الثنائية البعدية.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الصحة المدرسية في مدارس مديرية شمال الخليل، تعزى لمتغير جنس المدرسة، حيث كانت الفروق لصالح مدارس الإناث مقابل مدارس الذكور. ويمكن تفسير الفروق لصالح مدارس الإناث، في أن مدارس الإناث تميل عادة إلى الانضباط والالتزام بالقوانين والقواعد المنظمة للعمل، ويرجع ذلك إلى الطبيعة البشرية، حيث تنزع الطالبات الاناث إلى الاهتمام بالمظاهر الجمالية والترتيب والنظام والنظافة والتفكير بطريقة تفصيلية، في حين أن الطلبة الذكور بطبيعتهم يمتازون بكثرة الحركة والتنقل والعنف، وعدم الاهتمام بنظافة المكان والمظاهر الجمالية بعكس الطالبات.

وقد يكون للمشاكل التي يواجها مدراء ومعلمو مدارس الذكور والتي تتعلق بأمور الضبط وتقليل العنف بين الطلبة، لها دور في ظهور أعباء إضافية تقف حائلا أمام وجود الوقت الكافي للاهتمام بالنواحي الجمالية والتنظيمية المتعلقة بالصحة المدرسية.

وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة صالح (2010)، ودراسة الصرايرة والرشيدي (2012)، ودراسة الصمادي والسرحان (2018)، ودراسة مالكولم وونيان (Malcolm & Wenyan، 2008)، ودراسة جنين وديدير (Jeanine & Didier، 2010).

نتائج الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الصحة المدرسية في مدارس مديرية شمال الخليل الحكومية تعزى لمتغير المرحلة الدراسية. وللتحقق من صحة الفرضية الصفرية الثانية تم استخدام اختبار (ت) لمتغير المرحلة الدراسية، والجدول 12 يوضح ذلك.

الجدول (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الصحة المدرسية في مدارس مديرية شمال الخليل تبعا لمتغير المرحلة الدراسية

المجال	المرحلة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	أساسية	80	4.05	0.41	0.928	110	0.354
	ثانوية	32	3.99	0.51			

يتبين من خلال القيم الواردة في الجدول أن الفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الصحة المدرسية تبعا لمتغير المرحلة الدراسية هي فروق ليست ذات دلالة إحصائية، وعليه تقبل الفرضية الصفرية الثالثة.

تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الصحة المدرسية في مدارس مديرية شمال الخليل، تعزى لمتغير المرحلة الدراسية.

وترجع الباحثة عدم وجود هذه الفروق إلى توحيد الأنظمة والقوانين والتعليمات الصحية الصادرة من مكتب الصحة المدرسية في المديرية، ويتم تزويد أعضاء اللجان الصحية من المعلمين والمنسقين بما هو جديد في مجال الصحة المدرسية، سواء كانوا في المدارس الأساسية أو الثانوية فكل مرحلة لها متطلباتها الخاصة والتي لا تقف عائقا أمام المعايير العامة للحكم على توافر الشروط الصحية، كما أن الدورات التدريبية المتخصصة في النواحي الفسيولوجية المرحلية للطلبة تمكن معلمي اللجان الصحية والمنسقين من سد الفجوات بين ما يمتلكه المعلمون من معارف ومهارات وما ينبغي أن يكونوا عليه، من اجل تحقيق الكفاية الوظيفية وهذا بدوره يلغي هذه الفوارق تبعا لمتغير المرحلة الدراسية.

وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة صالح (2010)، ودراسة الصرايرة والرشيدي (2012)، ودراسة الصمادي والسرحان (2018)، ودراسة مالكولم وونيان (Malcolm & Wenyan، 2008)، ودراسة جنين وديدير (Jeanine & Didier، 2010).

نتائج الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الصحة المدرسية في مدارس مديرية شمال الخليل الحكومية تعزى لمتغير موقع المدرسة.

للتحقق من صحة الفرضية الصفرية الثالثة، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الصحة المدرسية في مدارس مديرية شمال الخليل تبعا لمتغير موقع المدرسة، والجدول (13) يبين ذلك:

الجدول (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الصحة المدرسية في مدارس مديرية شمال الخليل تبعا لمتغير موقع المدرسة

المجال	موقع المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية	مدينة	20	4.09	0.43
	قرية	90	3.99	0.44
	مخيم	2	3.81	0.62
	المجموع	112	4.03	0.45

يتضح من قيم المتوسطات الحسابية في الجدول السابق وجود فروق ظاهرة بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الصحة المدرسية تبعا لمتغير موقع المدرسة، وللتعرف إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائيا، تم استخدام تحليل التباين الأحادي.

الجدول (14) تحليل التباين الأحادي لفحص الفروق بين تقديرات أفراد العينة لو اقع الصحة المدرسية تبعا لمتغير موقع المدرسة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المرتفعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.478	2	0.239	1.202	0.302
	داخل المجموعات	49.084	110	0.199		
	المجموع		112			

يتبين من الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الصحة المدرسية تعزى لمتغير موقع المدرسة، وعليه تقبل الفرضية الصفرية الرابعة.

تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الصحة المدرسية في مدارس مديرية شمال الخليل، تعزى لمتغير موقع المدرسة.

تعزو الباحثة عدم وجود فروق في واقع الصحة المدرسية تبعا لمتغير موقع المدرسة، إلى أن وزارة التربية والتعليم ممثلة بمديريات التربية تحرص على إيصال الخدمات الصحية لجميع المناطق وخصوصا الأقل حظا من أجل تحقيق المساواة، حيث تقوم برفد المدارس بالمستلزمات والحاجات من منطلق العدالة الواعية بحاجات كل منطقة، كما أن لتقارب الظروف الاجتماعية والاقتصادية والثقافية في المديرية دور في جسر هذه الفروق، وما يتمتع به المجتمع الفلسطيني والخليلي بشكل خاص من تكافل ودعم للنهوض بالمدارس الأقل حظا.

وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة صالح (2010)، ودراسة الصرايرة والرشيدي (2012)، ودراسة الصمادي والسرحان (2018)، ودراسة مالكولم وونيان (Malcolm & Wenyan، 2008)، ودراسة جنين وديدير (Jeanine & Didier، 2010).

نتائج الفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لو اقع الصحة المدرسية في مدارس مديرية شمال الخليل الحكومية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

للتحقق من صحة الفرضية الصفرية الخامسة، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الصحة المدرسية في مدارس مديرية شمال الخليل تبعا لمتغير سنوات الخبرة. والجدول 15 يوضح ذلك:

الجدول (15) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لو اقع الصحة المدرسية في مدارس مديرية شمال الخليل تبعا لمتغير سنوات الخبرة

المجال	جنس المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية	أقل من 3 سنوات	30	3.94	0.49
	3-5 سنوات	36	4.07	0.43
	أكثر من 5 سنوات	46	4.04	0.44
	المجموع	30	4.03	0.45

يتضح من قيم المتوسطات الحسابية في الجدول (15) وجود فروق ظاهرة بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الصحة المدرسية في مدارس مديرية شمال الخليل تبعا لمتغير سنوات الخبرة، وللتحقق فيما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائيا تم استخدام تحليل التباين الأحادي تبعا لمتغير سنوات الخبرة، والجدول 16 يوضح ذلك:

الجدول (16) تحليل التباين الأحادي لفحص الفروق بين تقديرات أفراد العينة لو اقع الصحة المدرسية تبعا لمتغير موقع المدرسة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المرتفعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.478	2	0.239	1.202	0.302
	داخل المجموعات	49.084	247	0.199		
	المجموع	49.561	249			

يتضح من الجدول (16) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الصحة المدرسية في مدارس مديرية شمال الخليل تبعا لمتغير سنوات الخبرة. وبالتالي يتم قبول الفرضية الصفرية الخامسة.

تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الصحة المدرسية في مدارس مديرية شمال الخليل، تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

تعزو الباحثة عدم وجود الفروق تبعا لمتغير سنوات الخبرة، إلى أن المعارف والمهارات التي يجب أن يتمتع بها منسق أو عضو اللجنة الصحية هي واضحة ومحددة ومعروفة للجميع، كما أن هذه الممارسات لا يتم إثرائها بحكم التقادم، وإنما هي في حالة تطور وتغير مستمر بفعل البحوث والدراسات التي تزداد

يوما بعد يوم، لذلك لا يظهر تأثير كبير لسنوات الخبرة في هذا الإطار، كما أن للدورات والمحاضرات التي تقوم بها المدارس والمديرية على حد سواء دور في إكساب المعلمين الجدد بالمهارات اللازمة لأداء العمل في مجال الصحة المدرسية، وكما أن متابعة عملهم من قبل قسم الصحة المدرسية في المديرية والإدارة المدرسية، ساهم وبشكل كبير في تخطي سنوات من الخبرة بالعلم والمعرفة والتطبيق والإرشاد، وهذا إن دل على شيء فانه يدل على مدى التعاون بين المعلمين الجدد وذوي الخبرة من اجل تعميم المهارات لتحقيق أهداف الصحة المدرسية.

نتائج السؤال الثالث: ما سبل تطوير الصحة المدرسية في مدارس مديرية شمال الخليل الحكومية؟

يتضح من خلال تحليل إجابات المبحوثين على السؤال المفتوح في الاستبانة، أهم السبل التي تؤدي إلى تطوير الصحة المدرسية في مدارس مديرية شمال الخليل. من وجهة نظرك ما هي أهم الاقتراحات المناسبة لتطوير واقع الصحة المدرسية في مدارس مديرية شمال الخليل؟ والجدول 17 يوضح ذلك:

الجدول (17) إجابات المبحوثين حول الاقتراحات المناسبة لتطوير واقع الصحة المدرسية في مدارس مديرية شمال الخليل

الرقم	التكرار	الاقتراحات
1	105	تفريغ معلمي اللجان الصحية والتخفيف من العبء التدريسي لهم
2	98	زيادة عدد الأذنة وتزويدهم بالتدريب الكافي
3	88	معالجة قضايا التلوث البيئي بالقرب من المدارس مثل: الروث والنفايات
4	86	عمل وجبات صحية وتنفيذ إفطارات جماعية للطلبة
5	80	زيادة الرقعة الخضراء وتشجيع التشجير من خلال الأندية البيئية المدرسية
6	78	دورات ومحاضرات تثقيفية وورشات عمل للمعلمين في الصحة المدرسية
7	76	توعية وتثقيف وعمل نشرات ولوحات إرشادية بالسلامة والصحة الطلابية
8	60	عمل محاضرات صحية واجتماعات دورية لأهالي الطلبة
9	45	تخصيص غرفة مجهزة للإسعاف الأولي في المدارس
10	42	توعية الطلبة بطرق انتقال العدوى والممارسات الصحية الشخصية
11	40	الرقابة المستمرة لمدى التزام الضامن بشروط الطعام الصحي
12	33	توفير مرافق مهيأة لذوي الاحتياجات الخاصة

نلاحظ من الجدول (17) أن أكثر الاقتراحات تكرارا كانت تتعلق بتفريغ معلمي اللجان الصحية وتخفيف العبء التدريسي عليهم، تلاها مقترح زيادة عدد الأذنة وتزويدهم بالتدريب الكافي ، ثم معالجة قضـايا التلوث البيئي بالقرب من المدارس مثل: الروث والنفايات وعمل وجبات صـحية وتنفيذ إفطارات جماعية للطلبة وزيادة الرقعة الخضـراء وتشـجيع التشـجير من خلال الأندية البيئية المدرسـية كذلك عقد دورات ومحاضـرات تثقيفية وورشـات عمل للمعلمين الأعضـاء في اللجان الصـحية، بالإضـافة إلى تعزيز التوعية والتثقيف بعمل النشـرات واللوحات الإرشـادية بخصـوص السـلامة والصـحة الطلابية، بالإضـافة إلى العديد من الاقتراحات البناءة المبينة في الجدول أعلاه.

التوصيات:

في ضوء نتائج هذه الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

1. العمل على تحسين البيئة المدرسية لتتلاءم مع متطلبات ذوي الاحتياجات الخاصة.
2. التأكيد على ضـرورة عقد البرامج التثقيفية الممنهجة والمدروسـة في مجال الصـحة المدرسـية لكل من المعلم والطالب وأفراد المجتمع المحلي على حد سواء.
3. العمل على تزويد المدارس بالمستلزمات اللازمة لمساعدة ذوي الاحتياجات الخاصة.
4. التأكيد على دعم برامج الزراعة والتشجير في المدارس وتشجيعها.
5. ضرورة دعم المقاصف المدرسيـــة وتحويلها إلى جهات غير ربحيـــة كالجمعيات النسويـــة، حيث أنها الأقدر على إعداد وجبات صحية بأسعار مناسبة.

مقترحات بحوث ودراسات مستقبلية:

- عمل دراسة عن واقع البيئة المدرسية ومدى ملاءمتها للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.
- عمل دراسة بحثية تتناول المقاصف المدرسية، وطرق ضمانها (الايجابيات والسلبيات).

قائمة المصادر والمراجع:

أولا: المصادر والمراجع العربية

1. تابجي، إبراهيم (2002)، **الصحة المدرسية و آثارها على التحصيل الدراسي**، الجزائر، وزارة التربيـة الوطنية.
2. حسن، شوقي (2012)، **تطوير المناهج (رؤية معاصرة)**، القاهرة، المجموعة العربية للتدريب والنشر.
3. خليل، محمد الحاج (2006)، **التقويم الذاتي في التربية**، عمان، المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
4. الرواجية، عايدة (2000)، **موسوعة عالم المرأة**، عمان، دار أسامة للنشر والتوزيع.
5. السبول، خالد (2005)، **الصحة والسلامة في البيئة المدرسية**، عمان، دار المناهج للنشر والتوزيع.
6. شكر، فايز، وآخرون (2007)، **الصحة المدرسية**، القاهرة، عالم الكتب.
7. صالح، ابتسام عبد الحميد (2010)، دراسة السلوك الغذائي ومؤشرات المقاييس الجسمية للطلبة من عمر (17 – 25) في مدينة بغداد، **مجلة بغداد للعلوم**، 6(3)،
8. الصالحي، نبيل (2012)، **استراتيجيات الإدارة المدرسيـة في ضوء الاتجاهات المعاصرة**، عمان، الجنادية للنشر والتوزيع.
9. الصرايرة، خالد، والرشيدي، تركي (2012)، مستوى الصحة المدرسية في المدارس الابتدائية في دولة الكويت من وجهة نظر المديرات والمعلمات، **مجلـة جامعـة النجاح للأبحاث**، 26(10)، 2306 – 2348.
10. عطوي، جودت (2014)، **الإدارة المدرسية الحديثة**، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

11. العطيوي، مفرج نجم (2010)، **دور المدرسة في وقاية الطلبة من تعاطي المخدرات من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية في منطقة تبوك ومحافظة جدة**، رسالة ماجستير، جامعة مؤتة، الأردن.

12. قادري، الحاج (2011)، **واقع الممارسة الرياضية في الطور الابتدائي وأثره على النمو النفسي الاجتماعي للتلاميذ**، رسالة ماجستير، الجزائر، جامعة الجزائر.

13. كرزم، جورج عمر، وآخرون (2007)، **الدليل المرجعي في التربية البدنية**، رام الله، مركز العمل النسوي.

14. كماش، يوسف (2017)، **الصحة والتربية الصحية**، عمان، دار الخليج للنشر والتوزيع.

15. منظمة الصحة العالمية (1989)، **الرعاية الصحية الأولية**، سلسلة التثقيف الصحي، (68)، 43 – 51.

16. وزارة التربية والتعليم العالي (2008)، **دليل عمل اللجان الصحية**، رام الله، قسم الصحة المدرسية.

17. وزارة التربية والتعليم العالي (2011)، **دليل المقاصف المدرسية**، رام الله، قسم الصحة المدرسية

ثانيا: المراجع الأجنبية:

- Adams، M. & Joson، L. (2009)، The Rlationship between School Policies and youth tobacco use. Journal School Health، 1(79)، 17 – 20.
- Giuliani، G. (2011)، The comprehensive guide to special education law، jessica kingsely publishers، London، Philadelphia.
- Jeanine، P. & Didier، J. (2010)، Evaluation of health promotion in schools a realistic evaluation approach using mixed methods، Scandinavian، Journal of Public Health، 55(3)، 67 – 75.
- Malcolm، T. & Wenyan، W. (2008)، Health Promotion and education policy and practice in Urbak School in Liaoning Province، China، Global Health Promotion، (15)، 44 – 49.

د. فهد محمد غالب محمد العاصمي - اليمن

وزارة التربية والتعليم

f.alaseme24@yahoo.com

تقييم برامج التعليم غير الرسمي في اليمن في ضوء معايير التعليم في حالات الطوارئ (INEE)

الملخص:

هدفت الدراسة الى تقييم برامج التعليم غير الرسمي في اليمن في ضوء معايير التعليم في حالات الطوارئ(INEE) ، و اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، تم تطبيق استبانة تضم (84) فقرة، تمثل مؤشرات لـ (17) معيار لقياس درجة تحقق الحد الأدنى لمعايير التعليم في حالات الطوارئ (INEE) في برامج التعليم غير الرسمي في اليمن، وطُبقت على عينة طبقية وعشوائية مكونة من (274) شخصاً تمثل أربع جهات رئيسية: القيادات والمشرفين التربويين، ومسؤولي الوكالات المنفذة، ومدراء المدارس والمعلمين والميسرين، وأعضاء مجالس الأباء والأمهات العاملين في برامج التعليم غير الرسمي للعام 2022-2023. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: تحقق معايير مجالي: الوصول الى التعليم وبيئة التعلّم، التعليم والتعلّم بدرجة كبيرة، وتحقق معايير مجالي: المعلمون والعاملون بالمؤسسات التعليمية، والمعايير التأسيسية بدرجة متوسطة، في حين أظهرت الدراسة أن تحقق معايير مجال سياسة التعليم كانت بدرجة قليلة. وتوجد فروق عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجة تقييم برامج التعليم غير الرسمي في اليمن في مجال المعايير التأسيسية تعزى لمتغير الجهات المستهدفة لصالح القيادات والمشرفين التربويين، ومسؤولي الوكالات المنفذة. و توجد فروق عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجة تقييم برامج التعليم غير الرسمي في اليمن في مجال سياسات التعليم تعزى لمتغير الجهات المستهدفة لصالح القيادات والمشرفين التربويين. ولا توجد فروق عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجة تقييم برامج التعليم غير الرسمي في اليمن في مجالات الوصول الى التعليم وبيئة التعلّم، التعليم والتعلّم، والمعلمون والعاملون بالمؤسسات التعليمية تعزى لمتغير الجهات المستهدفة. وأوصت الدراسة بضرورة إيلاء برامج التعليم غير الرسمي في اليمن مزيداً من التطوير والاهتمام .

الكلمات المفتاحية: التقييم، التعليم غير الرسمي، معايير التعليم في حالات الطوارئ (INEE).

نبذة تعريفية عن الباحث:

الباحث / فهد محمد غالب العاصمي، حاصل على درجة الدكتوراه في مناهج الرياضيات وطرائق تدريسها جامعة صنعاء 2023، وشغل عدة مناصب بوزارة التربية والتعليم مدرسا، ومشرف تربوي، ورئيس فريق الجودة والاعتماد المدرسي، ثم مدرس ومشرف مادة الرياضيات في ثانوية جمال عبد الناصر للمتفوقين أمانة العاصمة صنعاء، كما عمل أستاذ مساعد في جامعة اقرأ للعلوم والتكنولوجيا، ويعمل منذ 2022 مدير مشروع تعليم المتسربين في محافظة مارب. وهو عضو في المنظمة اليمنية لتعليم العلوم والرياضيات والتقنية، وعضو اتحاد المدربين اليمنيين. للباحث العديد من الأبحاث الأكاديمية تم نشرها في مجلات علمية محكمة وطنية ودولية، وشارك في عدة ندوات ومؤتمرات علمية داخلية. تتركز اهتمامات الباحث حول تعليم المتفوقين، ومهارات القرن الحادي والعشرين، وتعليم (STEM)، والتعليم الرقمي واستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم، بالإضافة الى اهتماماته في برامج التعليم (الرسمي – وغير الرسمي) في حالات الطوارئ، والتعافي.

مقدمة:

تعد اليمن واحدة من الدول التي تعاني من صراعٍ دامٍ وأزمة إنسانية خانقة، فمنذ اندلاع الحرب في عام 2015م تعرضت مؤسسات الدولة وقطاعاتها المختلفة لأضرار جسيمة أخرجت بعضها عن الخدمة وأصابت الأخرى بالتشظي وفقدان التوازن، وفي قطاع التعليم خلفت الحرب أزمة تعليمية هي الأسوأ في تاريخ اليمن المعاصر وإحدى أضخم الأزمات التعليمية في المنطقة، وأصبحت تأثيرات الحرب والصراع مدمرة وتهدد مستقبل الأجيال القادمة.

فرضت الصراعات العنيفة تحديات وقيوداً على حياة الأفراد وحقوقهم الأساسية، بما في ذلك حقهم في التعليم. ومع أن ضمان التعليم للجميع مجمع عليه دولياً كجزء من حقوق الإنسان الأساسية -حتى في الصراعات- وقد بُحِثت في العديد من النقاشات حول "التعليم في الطوارئ"؛ إلا أن الصراعات تعطله بطرقٍ شتى، وتخلق فجوة معرفية ناجمة عن سنوات من فقدان التعليم وغياب برامج الإدماج التعليمية المناسبة (UNESCO,2015,p.119).

أشار تقرير اليونيسف (2021) إلى أن الصراع في اليمن أدى الى تأثيرات هائلة في قطاع التعليم، حيث تعرضت 30% من المدارس للتلف والتضرر الشديد، مما ترك الطلاب بدون أماكن آمنة للتعلم، كما تسببت الحرب في نزوح الطلاب والمعلمين، حيث اضطر العديد من الأطفال وأسرهم للنزوح وترك منازلهم ومناطقهم الأصلية، هذا النزوح أثر على حياتهم اليومية وعرقل فرصهم للوصول إلى التعليم، بالإضافة إلى ذلك، تم تشتيت المعلمين وتشريدهم، وما فاقم من حدة الوضع هو أن ما يقدر بنحو ثلثي العاملين في مجال التدريس لم يتسلموا رواتبهم بشكل منتظم منذ أكتوبر 2016، بالتالي التوقف عن التدريس لإيجاد سُبل أخرى لإعالة أسرهم، مما أدى إلى نقص في الكوادر التعليمية وتأثير سلبي على جودة التعليم، وأدت الحرب الى نقص حاد في التمويل لقطاع التعليم، نتج عن ذلك نقص في الموارد المالية، والمواد التعليمية، والكتب المدرسية، والتجهيزات الضرورية للمدارس، وهناك تأثيرات نفسية للحرب يعاني منها الأطفال والشباب، إذ يشعرون بالقلق والضيق والخوف، كما يواجهون صعوبات في التواصل والتفاعل الاجتماعي بسبب الظروف الصعبة التي يعيشونها.

وفي خضم أزمة الحرب والصراع لم يسلم اليمن من وباء فيروس كورونا الذي اجتاح العالم مطلع العام 2020. ففي 16 مارس 2020م أغلقت المدارس والجامعات والمؤسسات التعليمية الأخرى أبوابها، وتوقف ما يقرب من 5,8 مليون طفل في المدارس الأساسية والثانوية من دراستهم، وزادت حدة الأزمة الإنسانية وتعطل ما تبقى من هامش النظام التعليمي الهش أصلاً.

كل هذه العوامل أدت الى تضاؤل فرص الالتحاق بالتعليم ومعدلات الانتقال إلى صفوف دراسية أعلى، وارتفعت نسبة التسرب من المدارس، إذ يشير تقرير اليونيسف (2021) الى أن هناك أعداد بل وأجيالا من الشباب عامة، تخطت عمر المدرسة دون الحصول على تعليم، وهناك ما يربو على مليوني طفل في سن الدراسة خارج المدارس بسبب الفقر والنزاع وانعدام فرص التعليم، ومعظم هؤلاء المتسربين من الأطفال واليافعين الأكثر ضعفاً في المناطق الريفية والمجتمعات النازحة والمناطق التي يصعب الوصول إليها. هناك أيضاً قلق متزايد من أن الأطفال غير الملتحقين بالمدارس أو الذين تسربوا من مدارسهم في الآونة الأخيرة قد لا يعودون للدراسة إطلاقاً إذا لم يتم دعمهم بشكل صحيح، وقد يمتد خطر الحرمان من التعليم إلى ما بعد الجيل الحالي مهدداً بالقضاء على التقدم المحرز على مر العقود لا سيما في جانب تعليم الفتيات.

وأشارت دراسة الريمي وآخرون (2023)، الى أن أزمة الحرب وفيروس كورونا قد أدت الى أوضاع تعليمية بالغة في السوء، حيث أشارت الدراسة الى أن نسبة الفاقد التعليمي بلغت (65%)، وتوقفت برامج تدريب المعلمين، وعملية التطوير للمناهج والخطط الاستراتيجية لتوفير التعليم للجميع، وتوقفت طباعة الكتب المدرسية، وتراجع اهتمام الأسر بالتعليم وانتشرت ظاهرة عمالة

الأطفال، بما أسهم في تقليص فرص الالتحاق ورفع معدلات التسرب وعُرّض خمسة مليون طفل لخطر فقدانهم فرص التعليم (ص.7).

ونظراً إلى العدد الكبير في أعداد أطفال اليمن الذين لا يتلقّون تعليماً نظاميّاً، ولقدرات البلد المنهكة وعدم قدرة النظام التعليمي على تقديم تعليم للجميع، وتجنبا للمخاطر التي يتعرّض لها الأطفال والمجتمع بشكل عام؛ برزت حاجةٌ ملحّةٌ للتخفيف من حدّة هذه الحالة، والبحث عن إستراتيجيات وفرص تعليمية بديلة ومناسبة للأطفال والشباب الذين تأثرت تعليمهم جراء النزاع والحرب.

يأتي التعليم غير الرسمي كإحدى الاستجابات التي تتخذها الحكومات المختلفة والمنضمات الإغاثية والإنسانية للحد من الإثار الناجمة عن حالات الطوارئ، وتوفير التعليم لمعظم الفئات المتضررة، وتقدم برامج التعليم غير الرسمي تعليماً بديلاً عن التعليم الرسمي للأطفال والمراهقين والشباب خارج المدرسة وأيضاً للمتعلمين الذين لا يناسبهم نظام التعليم الرسمي، وتوفر تعليماً مرناً ومتجاوباً يتناسب بشكلٍ أفضل مع الظروف الفريدة لهذه المجموعات، وتمكنهم من مواصلة أو إكمال التعليم الذي تخلفوا عنه، و/ أو بناء المهارات الحياتية والمهنية الضرورية (الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ(الآيني)،2020،ص.8).

في ضوء ما سبق فقد قامت بعض المنظمات والوكالات الإغاثية الأممية والدولية بتنفيذ وتمويل برامج تعليم غير رسمي بالتنسيق والشراكة مع وزارة التربية والتعليم في اليمن، حيث بدء الإعداد لتنفيذ برامج تعليم غير رسمي في نوفمبر 2020م، بتمويل ودعم من البنك الدولي، والاتحاد الأوروبي للمساعدات الإنسانية، ومنظمة الطفولة اليونيسف، ومركز الملك سلمان للإغاثة، في عدد من المحافظات اليمنية ومن هذه المشاريع ما يلي:

1- مشروع إعادة التعليم والتعلّم الى اليمن.
2- مشروع الوصول الى التعليم لأطفال النازحين والمجتمعات المضيفة.
3- مشروع الوصول الى خدمة التعليم.

هذه المشاريع تستهدف نحو (110) ألف طفل وطفلة من الأطفال المتسربين أو المعرضين لخطر التسرب، أو الذين انقطعوا عن الدراسة لأقل من عام بسبب النزوح والصراع، من خلال برامج التعليم المسرع، والبرامج الوقائية، وبرامج اللحاق (التعويضي)، خلال الفترة من 2021- 2024.

وتعد هذه البرامج من التعليم غير الرسمي ذات أهمية كبيرة في سياق التعليم في اليمن، كونها تتناول نوع من أنواع التعليم غير الرسمي لشريحة لا يستهان بها من الأطفال، ويجب أن تنال قدراً مهماً من الدراسات بوصفها برامج خاصة لفئة فرصتها بالتعليم محددة.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

في ظل الأوضاع الراهنة التي تمر بها اليمن، ووجود عدد كبير من الأطفال خارج المدرسة، اصبح التعليم غير الرسمي احد الاستجابات التي تتخذها المنضمات الإغاثية والإنسانية للحد من الإثار الناجمة عن حالات الطوارئ، وتوفير التعليم لجميع الفئات المتضررة، من خلال توفير فرص الحصول على التعليم عبر برامج غير رسمية، مثل: البرامج التعويضية والمسرعة والبرامج الوقائية، ولان مثل هذه البرامج تنفذ لأول مره في اليمن بشكل واسع ومن قبل المنظمات والوكالات الدولية، وغياب وجود أي دراسة (بحسب علم الباحث) اهتمت في تقييم هذه البرامج في ضوء معايير عالمية خصوصا تلك المعايير المرتبطة بالتعليم في حالات الطوارئ، راء الباحث القيام بدراسة علمية، تسعى إلى تقييم برامج التعليم غير الرسمي في اليمن في ضوء معايير التعليم في الطوارئ، وفهم

تأثيرها وجودتها على حياة الأطفال والشباب المستفيدين، والإسهام في توفير رؤية واضحة لمدى نجاح هذه البرامج وتحقيق الأهداف المرجوة منها، ومعرفة نقاط القوة لتعزيزها ونقاط القصور والعمل على تلافيها، وبالتالي تسعى الدراسة الى الإجابة عن الأسئلة الأتية:

1- ما برامج التعليم غير الرسمي في اليمن؟
2- ما درجة توافر معايير التعليم في حالات الطوارئ في المجالات الخمسة (المعايير التأسيسية، الوصول الى التعليم وبيئة التعلم، التعليم والتعلم، المعلمون والعاملون بالمؤسسات التعليمية، سياسات التعليم) في برامج التعليم غير الرسمي في اليمن؟
3- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجة تقييم برامج التعليم غير الرسمي في اليمن تعزى لمتغير الجهات المستهدفة (القيادات والمشرفين التربويين، مدراء المدارس والمعلمين، مسؤولو الوكالات المنفذة، مجالس الأباء والأمهات) في ضوء كل مجال من مجالات معايير التعليم في حالات الطوارئ؟
4- ما التحديات التي تواجه تنفيذ برامج التعليم غير الرسمي في اليمن؟
5- ما الموجهات المستقبلية لتطوير برامج التعليم غير الرسمي في اليمن؟

أهداف الدراسة:

تتمثل أهداف الدراسة الحالية في الاتي:

1- التعرف على برامج التعليم غير الرسمي في اليمن.
2- تحديد مدى توافر معايير التعليم في حالات الطوارئ في المجالات الخمسة (المعايير التأسيسية، الوصول الى التعليم وبيئة التعلم، التعليم والتعلم، المعلمون والعاملون بالمؤسسات التعليمية، وسياسات التعليم) في برامج التعليم غير الرسمي في اليمن.
3- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجة تقييم برامج التعليم غير الرسمي في اليمن تعزى لمتغير الجهات (القيادات والمشرفين التربويين، مدراء المدارس والمعلمين، مسؤولو الوكالات المنفذة، مجالس الأباء والأمهات) في ضوء كل مجال من مجالات معايير التعليم في حالات الطوارئ.
4- التعرف على التحديات التي تواجه برامج التعليم غير الرسمي في حالات الطوارئ وطرق التغلب عليها.
5- اقتراح موجهات مستقبلية لتطوير برامج التعليم غير الرسمي في اليمن.

فرضيات الدراسة

للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة تم صياغة الفرضية الآتية:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين متوسطات درجة تقييم برامج التعليم غير الرسمي في اليمن تعزى لمتغير الجهات (القيادات والمشرفين التربويين، مسؤولو الوكالات المنفذة، مدراء المدارس والمعلمين، مجالس الأباء والأمهات) في ضوء كل مجال من مجالات معايير التعليم في حالات الطوارئ.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة بما يلي:

1- من المتوقع أن تساهم هذا الدراسة في فهم أفضل لفعالية برامج التعليم غير الرسمي في اليمن وتحديد المجالات التي يمكن تحسينها وتعزيزها.

2- ستوفر نتائج هذه الدراسة توجيهات هامة للمنظمات العاملة في مجال التعليم في اليمن وتوجيه السياسات واتخاذ القرارات المستنيرة لتعزيز وتطوير برامج التعليم غير الرسمي.

3- ستسهم في توفير رؤى هامة حول تقييم برامج التعليم غير الرسمي في اليمن وفقاً لمعايير التعليم في حالة الطوارئ.

4- ستسهم في استكشاف التحديات والعقبات التي تواجه تنفيذ برامج التعليم غير الرسمي في اليمن.

5- من المتوقع أن تساهم نتائج هذه الدراسة في توفير رؤى قيمة حول جودة وفاعلية برامج التعليم غير الرسمي في اليمن.

6- كما يمكن أن تسهم الدراسة في إغناء المعرفة العلمية حول التعليم في الطوارئ وتوفير إطار للبحوث المستقبلية في هذا المجال.

حدود الدراسة:

- حدود زمانية: تم تطبيق هذه الدراسة في العام 2023م.
- حدود مكانية: محافظات إب، تعز، مارب، حضرموت.
- حدود بشرية: عينة ممثلة من القيادات التربوية بوزارة التربية ومكاتبها في المحافظات والمديريات، ومسؤولي المشاريع في الوكالات المنفذة وشركائهم، ومدراء المدارس، المشرفين التربويين، والمعلمين والميسرين والأخصائيين، وأعضاء مجالس الأباء والأمهات.
- حدود موضوعية: المعايير الدنيا للتعليم في حالات الطوارئ للمجالات: (المعايير التأسيسية، الوصول الى التعليم وبيئة التعلم، التعليم والتعلم، المعلمون والعاملون بالمؤسسات التعليمية، وسياسات التعليم).

مصطلحات الدراسة:

1- التقييم: هو إجراء عملية تقدير، منهجية وغير متحيزة، لنشاط، أو مشروع أو برنامج أو استراتيجية أو سياسة أو قطاع أو أداء مؤسسي وما الى ذلك (الأمم المتحدة، 2016).

ويعرف الباحث التقييم إجرائياً بأنه: عملية جمع المعلومات والبيانات (من عينة الدراسة) بطريقة منهجية وموضوعية لمدى تحقق معايير التعليم في حالات الطوارئ في برامج التعليم غير الرسمي في اليمن في إطار حدود هذه الدراسة.

2- التعليم غير الرسمي تعرفه (الآيني) (2020) بأنه: مصطلح شامل يشير إلى برامج التعليم المخططة لها ذات هيكلية ومنظمة تقع خارج نظام التعليم الرسمي، تنتهي بعض أنواع التعليم غير الرسمي بإعطاء شهادات معتمدة وبعضها الآخر لا ينتهي بذلك، وتتميز برامج التعليم غير الرسمي بتنوعها ومرونتها وقدرتها على الاستجابة السريعة للاحتياجات التعليمية الجديدة للمتعلمين في ظرف معين، فضلا عن طرق التدريس الشاملة الي تركّز على المتعلم (ص.40).

ويعرف إجرائيا في هذه الدراسة على أنه: برامج التعليم والمسرع والوقائي والتعويضي التي تنفذها المنظمات والوكالات الدولية في اليمين، وتستهدف الأطفال الذين تركوا الدراسة من عام دراسي أو أكثر أو الأطفال الذين تجاوز عمرهم سن الدراسة ولم يلتحقوا بالمدارس أو الأطفال المهددون بالتسرب.

3- معايير التعليم في حالات الطوارئ (الآيني): هي معايير وضعتها الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ (INEE) في خمسة محاور وتمثل الحد الأدنى من الممارسات المرتبطة بمجالات التعليم، وتستخدم في حالات الطوارئ بما في ذلك الكوارث الطبيعية والنزاعات المسلحة، وتوفر هذه المعايير إرشادات بشأن كيفية استجابة الحكومات الوطنية وغيرها من السلطات والوكالات الوطنية والدولية.

وتعرف إجرائيا بأنها: المواصفات والمؤشرات الخاصة بمعايير التعليم في حالات الطوارئ التي وضعتها الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ (INEE) اللازم توفرها في برامج التعليم غير الرسمي في اليمن وفقاً للأداة التي تم الاعتماد عليها الباحث.

الإطار النظري والدراسات السابقة

1. مفهوم التعليم غير الرسمي:

تستخدم خطط وسياسات قطاع التعليم والحكومات الوطنية والمانحون متعددو وثنائيو الأطراف والوكالات الإنسانية والمنظمات في الدول طيفاً واسعاً من المصطلحات للإشارة إلى التعليم الذي يتم تقديمه خارج نطاق النظم المدرسية الرسمية، وهذه المصطلحات تم تعريفها وتطبيقها على نحو متضارب بين السياقات. وهناك خلط بين مفهوم التعليم غير الرسمي ومفهوم التعليم غير النظامي، ومفهوم التعليم البديل، فالبعض يعتبرهم نوعاً واحداً، وهناك من يفرق بينهم ويعتبر كل نوع يختلف عن الآخر من حيث الإجراءات والزمن المخصص وتوقيت وأماكن تنفيذ كل نوع، إضافة الى تباين في المخرجات لكل نوع، وهنا سيتم عرض بعض التعريفات لمفهوم التعليم غير الرسمي.

عرفت مفوضية اللاجئين (UNHCR) (2019) برامج التعليم غير الرسمي بأنها: البرامج الي تسمح للمتعلمين بالوصول إلى كفاءات معتمدة تعادل تلك الي يتم اكتسابها في المدارس الرسمية. وعلى أي حال، قاموا بتمييز هذه البرامج عن تلك الي يطلقون عليها "التعليم غير النظامي" أو البرامج التعليمية الي لا تؤدي إلى كفاءات معتمدة (ص.14).

وتعرف منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونيسكو) (2011) التعليم غير الرسمي على أنه: التعليم المؤسسي، والمتعمد، والمخطط له من أحد مقدمي التعليم، وتتمثل الصفة المميزة للتعليم غير الرسمي في كونه إضافة للتعليم الرسمي أو بديل عنه، و/أو مكمل له في إطار عملية التعلم مدى الحياة للأفراد. وغالباً ما يُقدَّم لضمان حق الوصول إلى التعليم للجميع، ويلبي احتياجات الأشخاص من جميع الأعمار لكنه لا يُطبّق بالضرورة هيكل مسار مستمر، وقد يكون قصير الأمد و/أو منخفض الكثافة، وعادةً ما يُقدّم في صورة دورات قصيرة، أو ورش عمل، أو حلقات دراسية. وغالباً ما يؤدي التعليم غير الرسمي إلى مؤهلات غير معترف بها على أنها رسمية أو معادلة للمؤهلات الرسمية من الهيئات التعليمية الوطنية أو حتى بأنها مؤهلات على الإطلاق. يمكن للتعليم غير الرسمي أن يغطي البرامج الي تساهم في محو أمية الشباب والبالغين وتعليم الأطفال غير الملتحقين بالمدارس، وكذلك البرامج المتعلقة بمهارات الحياة، ومهارات العمل، والتنمية الاجتماعية أو الثقافية. ويعرف **إيريري** (2018) التعليم غير الرسمي (NFE) بأنه: "مبادرة تعليمية منهجية ومقصودة، وعادةً ما تكون خارج حدود التعليم الرسمي، حيث يُعدّل المحتوى ليتلاءم مع احتياجات المتعلمين الفريدة في حالات خاصة لتحقيق بعض مخرجات التعلم المتوقعة" (ص.20).

مما سبق يمكن استخلاص مفهوم التعليم غير الرسمي بأنه: برامج التعليم المقدمة بديلا عن التعليم الرسمي للأطفال والمراهقين والشباب خارج المدرسة وأيضاً للمتعلمين الذين لا يناسبهم نظام التعليم الرسمي، وتوفر تعليماً مرناً ومتجاوباً يتناسب بشكل أفضل مع الظروف الفريدة لهذه المجموعات، وتمكنهم من مواصلة أو إكمال التعليم الذي تخلفوا عنه، وتسمح للمتعلمين بالوصول إلى كفاءات معتمدة تعادل تلك الي يتم اكتسابها في المدارس الرسمية.

2. أنواع وخصائص برنامج التعليم غير الرسمي:

هناك نطاق واسع من البرامج الي تلبي احتياجات التعليم المتنوعة للأطفال والشباب الذين هم خارج المدرسة والمتأثرين بالأزمات والصراعات. وفقاً لباكستر وبيثي (2009)، قد يرغب بعض الشباب في إكمال تعليمهم أثناء و/أو بعد انتهاء فترة الأزمات والنزاعات

وذلك بغرض الحصول على شهادة تمكنهم من استكمال تعليمهم أو إيجاد وظائف في المستقبل. قد يرغب آخرون في اكتساب مهارات قابلة للتسويق من خلال التدريب على تجارة أو حرفة جنباً إلى جنب مع أساسيات القراءة والكتابة والحساب. أظهرت مراجعة الدراسات السابقة وجود مسارين أو اتجاهين لبرامج التعليم غير الرسمي بشكل عام: البرامج الأكاديمية، ومن خلالها اكتسب المشاركون معرفة ومهارات تعادل تلك الي يتم اكتسابها في المدارس الرسمية، وبرامج التدريب الفني/المهني أو تدريب سبل العيش، والتي تكون موجهة نحو إيجاد عمل/وظيفة. إن البرامج الأكاديمية، مثل التعليم الأساسي البديل وبرامج التعليم المسرّع وبرامج التعليم التكميلي والبرامج الثانوية البديلة، لديها أهداف وغايات متعلقة بالتعلم التقليدي الأكاديمي والمدرسي، مثل القراءة والكتابة واللغة والرياضيات والدراسات الاجتماعية والعلوم، أما برامج التدريب الفني/المهني وبرامج تدريب سبل العيش فهي تهدف إلى مساعدة المتعلمين الذين يرغبون باكتساب المهارات اللازمة لخلق أو تحسين فرص معيشتهم (الآيني،2020، ص.30).

ومن خلال الاطلاع على الدراسات والأدبيات التي تناولت التعليم غير الرسمي وجد الباحث تصنيفات كثيرة لأنواع مختلفة من برامج التعليم غير الرسمي، وتم الأخذ بالتصنيف الذي أورده فريق عمل التعليم المتسارع (2021) كما في جدول(1).

جدول (1) أنواع البرامج المقدمة للفئات المحرومة من التعليم

	البرامج الاستدراكية	برامج التعليم المتسارع	البرامج التصحيحية	برامج التجسير
المتعلمون المتعلمون الآن/كانوا...	– ملتحقين ببرنامج تعليم نظامي أو غير نظامي سابقاً في أي مرحلة/ صف/ مستوى. – فاتهم شهرين إلى عام واحد من الدراسة تقريباً بسبب تعطيل الدراسة نتيجة أزمة أو نزاع أو نزوح.	– تجاوز سنهم المرحلة الدراسية المناسبة. – غير ملتحقين بالمدرسة (على سبيل المثال، لعامين أو أكثر) أو لم يلتحقوا بالمدرسة مطلقاً. – لم يكملوا المرحلة الابتدائية. – متأثرين بالفقر أو الأزمة أو النزاع أو النزوح.	– مسجلين/ ملتحقين حالياً ببرنامج تعليمي. – يحتاجون دعماً إضافياً في مادة (مواد) دراسية محددة.	– متعلمين نازحين من أي فئة عمرية/صف. – سبق لهم الالتحاق بالمدرسة في وطنهم حيث كانت المناهج الدراسية فيه مختلفة اختلافاً كبيراً عن مناهج البلد المضيف أو درسوها بلغة مختلفة.
الأهداف يساعد البرنامج المتعلمين على...	– استعادة التعلم الذي فقدوه واكتساب المهارات التي فوتّوها أثناء تعطيل الدراسة. – استئناف الدراسة من النقطة التي كانوا سيصلون إليها إذا لم يحدث تعطيل الدراسة. – العودة إلى البرنامج التعليمي نفسه الذي كانوا ملتحقين به قبل تعطيل الدراسة.	– اكتساب مهارات القراءة والكتابة والحساب والمهارات الحياتية الأساسية. – استكمال مناهج المرحلة الابتدائية والحصول على شهادة. – الانتقال إلى مرحلة الدراسة الثانوية أو التدريب المهني أو سُبل العيش.	– -اكتساب المعرفة والمهارات في مادة (مواد) دراسية من خلال الدعم الإضافي الهادف. -النجاح في البرنامج التعليمي المسجلين فيه.	– اكتساب مهارات في لغة التدريس أو اكتساب المعارف والمهارات الأخرى. – النجاح في نظام التعليم في البلد المضيف. – الانتقال إلى نظام التعليم النظامي في البلد المضيف.
التغطية يغطي البرنامج...	– المعرفة والمهارات التي لدى المتعلمين بالفعل لكنهم فقدوها عندما كانوا خارج المدرسة. – المعرفة والمهارات الجديدة التي فاتتهم أثناء تعطيل الدراسة.	– -كل المرحلة الابتدائية الدنيا أو المرحلة الابتدائية بأسرها أو مرحلة التعليم الأساسي بأسرها.	– المواد الدراسية التي يجد الفرد المتعلم أو مجموعة المتعلمين صعوبة في تعلمها.	– لغة تدريس جديدة أو المعارف الأساسية التي يحتاجها المتعلمين لتحقيق النجاح في نظام التعليم الجديد.

3. أهداف برامج التعليم غير الرسمي:

برامج التعليم غير الرسمي تلعب دوراً حاسماً في حالات الطوارئ لتلبية احتياجات التعلم والتنمية الشخصية والمهنية للأفراد المتأثرين بتلك الحالات. وتتضمن أهداف برامج التعليم غير الرسمي في حالات الطوارئ الآيني (2020)، US Agency for International Development (USAID)(2016) ما يلي:

أ. توفير الوصول إلى التعليم: في حالات الطوارئ، يمكن أن يتعرض الأفراد لانقطاع الدروس والتعليم المنتظم، تساعد برامج التعليم غير الرسمي في تعويض هذا الانقطاع وتوفير فرصة للتعلم المستمر سواء كان ذلك من خلال الدروس التكميلية أو الدروس عبر الإنترنت أو البرامج التعليمية المجتمعية.

ب. تعزيز الصمود والاستعداد: تعزز برامج التعليم غير الرسمي الصمود والاستعداد لدى الأفراد في حالات الطوارئ، وتمنحهم المهارات والموارد التعليمية اللازمة للتكيف مع التحديات والمخاطر والمواجهة النفسية والاجتماعية التي يمكن أن تنشأ خلال الأزمات، وتعزيز القدرة على التحمل والتكيف وتعزيز الثقة بالنفس لدى الأفراد.

ج. توفير المهارات المعرفية والعملية: تساعد برامج التعليم غير الرسمي في توفير المهارات المعرفية مثل القراءة والكتابة والحساب، والمهارات العملية التي يحتاجها الأفراد في حالات الطوارئ، على سبيل المثال: المهارات الطبية الأساسية، والإسعافات الأولية، والتغذية، والحماية من الأمراض، والتواصل، والتعاون، وإدارة الأزمات، واستخدام هذه المهارات للحفاظ على سلامتهم الشخصية ومساعدة الآخرين في حالات الطوارئ.

د. تعزيز الاندماج والمشاركة والتفاعل الاجتماعي: يمكن أن يكون الأطفال المتسربين والمحرومين من التعليم عرضة للعزلة الاجتماعية وفقدان الفرص للتواصل والتفاعل مع أقرانهم. تعمل برامج التعليم غير الرسمي في حالات الطوارئ على تعزيز الاندماج والمشاركة المجتمعية، وتمكن الأفراد من الانخراط في النشاطات التعليمية والتعاون مع الآخرين، يتيح ذلك للأطفال بناء علاقات اجتماعية صحية وتعزيز ثقتهم بأنفسهم وقدراتهم، ويسهم في تعزيز الروابط الاجتماعية وتقوية العلاقات المجتمعية في فترات الأزمات.

هـ. توفير فرص المستقبل: التعليم يعتبر أساسياً لتمكين الأطفال من الحصول على فرص أفضل في المستقبل. برامج التعليم غير الرسمي تعزز فرص الأطفال المتسربين والمحرومين من التعليم للحصول على وظائف أفضل، وتمكنهم من مواصلة التعليم العالي وتحقيق طموحاتهم المهنية.

و. يعد التعليم الأداة الأساسية لحماية الأطفال، والشاب المتضررين من الكوارث والصراعات، وتسهم برامج التعليم غير الرسمي في تسهيل إيصال مجموعة من الرسائل الأساسية المنقذة للحياة.

4. الاعتبارات الرئيسية لتصميم وتنفيذ برامج التعليم غير الرسمي:

يقدم التعليم غير الرسمي مجموعة متنوعة من البرامج لتلائم حاجات ملايين الشباب والمراهقين المتسربين من التعليم الذين حالت النزاعات والأزمات دون استمرار تعليمهم، ويمكن لبرامج التعليم غير الرسمي المنظمة وذات الجودة العالية والمعتمدة، والتي تستجيب لاحتياجات الشباب المتأثرين بالنزاعات والأزمات أن تكفل ألا يؤدي تعليمهم المتقطع إلى استبعادهم من التعليم على المدى الطويل. يمكن أن يكون لاستبعاد الشباب على المدى الطويل من التعليم عواقب وخيمة على الكفاح من أجل التصدي للفقر وضمان حصولهم على عمل ذي أهمية يعتمد غالباً على الحصول على شهادة رسمية. من الأمور المحورية لتحقيق هذه الأهداف

تهيئة بيئة سياسة تمكينية تحدد مدى ملاءمة التعليم غير الرسمي والاعتراف به ووضعه داخل قطاع التعليم، ولا سيما بالنسبة للأسر والشباب والمراهقين المتأثرين بالأزمات (الآيني،2021، ص.12).

وضعت شبكة (الآيني،2021) لصانعي القرار، والمانحين والممارسين والجهات المعنية الأخرى، عشرة اعتبارات رئيسية لكيفية تسهيل التوسع وتقديم التعليم غير الرسمي للمراهقين والشباب في البيئات المتأثرة بالأزمات والنزاعات. تهدف الاعتبارات العشرة أن تساعد أصحاب القرار والمانحين والمسؤولين عن تصميم وتنفيذ وتمويل وكتابة السياسات على وضع برامج تعليم غير رسمي متاحة وشاملة، والتي تدعم تقديم البرامج التي ستحقق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، وتزويد الشباب بإمكانية الوصول إلى تعليم جيد وملائم لاحتياجاتهم ومستمر. وتشمل هذه الاعتبارات ما يلي:

- إدماج برامج التعليم غير الرسمي في هيكل التعليم الرسمي.
- إزالة العوائق المالية والإدارية التي تحول دون الوصول إلى فرص التعليم غير الرسمي.
- إدراج مهارات ما بعد مرحلة التعليم الأساسي، وتسهيل الانتقال من التعليم غير الرسمي إلى التعليم الرسمي أو بعد مرحلة التعليم الأساسي أو فرص كسب الرزق.
- اعتماد برامج التعليم غير الرسمي.
- ضمان استدامة التمويل لبرامج التعليم غير الرسمي.
- ضمان التصميم الشامل والوقائي وتطبيق التعليم غير الرسمي.
- إدراج قدر من المرونة في برامج التعليم غير الرسمي من حيث الوقت، والموقع، والتنفيذ.
- ضمان ملاءمة برامج التعليم غير الرسمي لحاجات الشباب والمراهقين.
- وضع برامج شاملة في مجال التعليم غير الرسمي تتناول الصحة وبناء السلام والصحة النفسية والدعم النفسي الاجتماعي (MHPSS) وفرص كسب الرزق للشباب والمراهقين المتضررين من الأزمات والنزاعات.
- تعزيز مشاركة الشباب والمراهقين في وضع برامج التعليم غير الرسمي.

5. سياسات ولوائح برامج التعليم غير الرسمي في اليمن:

بناءً على نداء الاستجابة العاجل لارتفاع عدد الأطفال خارج المدرسة بسبب الحروب والأزمات الاقتصادية، وبناءً على إطلاق اليونسكو (مبادرة عالمية للأطفال خارج المدرسة "OOSCI")، شملت هذه المبادرة (26) دولة، منها "الجمهورية اليمنية"، حيث يستهدف الأطفال خارج المدرسة ببرامج خاصة؛ ليتم إلحاقهم بالتعليم، وتم طرح إطار تنظيمي لبرنامج التعليم المسرع بدعم وتمويل من برنامج الشراكة العالمية للتعليم(GPE)، وعُرف بأنه تعليم لمن فاتهم التعليم الرسمي (غير الدارسين أو من ترك المدرسة)، اعتماداً على برامج التعليم المفتوح مثل: برامج التعليم البديل، تعليم الفرصة الثانية والتعليم المرن، ويتكون من البرامج الآتية:

أ. **التعليم المسرع:** بمعنى إتمام المتعلمين لعدد من السنوات الدراسية خلال فترة أقصر من الزمن، ويصمم عادة للأطفال فوق العاشرة من العمر الذين تسربوا من المرحلة الأساسية.

ب. **مدارس المجتمع:** مدارس توفر فرص تعليمية للأطفال المتسربين من المدارس أو الأطفال الذين لم يلتحقوا بالمدارس، وتعمل هذه المدارس على استقطاب الأطفال وتأهيلهم الى نهاية الصف السادس من مرحلة التعليم الأساسي ويتم دمجهم بعد ذلك بمدارس التعليم الرسمي من الصف السابع.

ج. **التعلم الذاتي في أوقات الطوارئ**: يهدف الى مساعدة الأطفال غير القادرين على الوصول الى المدارس على اكتساب المعارف والمهارات والقيم وفق المناهج المعتمدة لمرحلة التعليم الأساسي.

د. **برنامج الانتساب العام**: وهو برنامج تعليمي يساعد في توفير فرص التعليم للمتسربين من الصف السابع وحتى الصف التاسع من التعليم الأساسي، أو من لديه شهادة من أحد البرامج التعويضية، أو برامج محو الأمية وعمره لا يسمح له العودة للمدرسة، وبالتالي يسجل في احدى المدارس لكي يؤدي الامتحانات النهائية فيها مع طلبة التعليم الرسمي.

وفي إبريل 2020 أصدرت وزارة التربية والتعليم في عدن لائحة لتنظيم وتسيير التعليم غير الرسمي تحت عنوان "مسارات التعليم التعويضي والفرصة الأخيرة"، وحددته بأنه: مسار تعلمي مكمل ومساعد لنظام التعليم العام، وهو مسار مؤقت ينشأ أثناء الطوارئ يهتم بتوفير فرص تعليمية بديلة لمن تسربوا عن التعليم أو لمن لم يلتحقوا بالتعليم وفق مسارات بديلة من سن الثامنة الى نهاية سن الخامسة عشر، ويشمل خمسة برامج كما يلي:

أ. **الصف الواحد المتعدد المستويات**: وهو مسار تعليمي يقوم على الالتزام الدراسي وفق ساعات محددة ومرنة، ومنهج مكثف ومسرع، بما يمكن التلاميذ من إتمام نواتج التعلم للعام الدراسي في فصل دراسي يستهدف الأطفال خارج المدرسة والتعليم من سن الثامنة الى الخامسة عشر (متسربين ومحجمين) ممن أصبح سنه العمري يفوق سنه الدراسي بسنتين أو أكثر وينفذ في مدارس التعليم العام سواء أكانت في مناطق جغرافية لا تصلها الخدمات التعليمية أو في فصول تعليم منفصلة.

ب. **التعليم الذاتي**: هو فرصة مجتمعية للتعليم الإرشادي في المنزل أو في مراكز التعلم المجتمعية التي يتم إنشاؤها بشكل مشترك من قبل وزارة التربية والتعليم والمناطق التعليمية والسلطات المجتمعية وخاصة في المناطق التي يصعب على الأطفال الوصول الى المدرسة فيها بسبب حالات الطوارئ ويستهدف هذه المسار بدرجة رئيسية الأطفال المتسربين في دراستهم من سن 6- 15 سنه، سواء أكانوا في منازلهم أم في مخيمات النازحين.

ج. **الإكمال الصيفي/الفرصة الثانية**: وهو مسار يدعم إكمال الأطفال لتعليمهم أثناء الفترة الصيفية بغرض منحهم فرصة ثانية لإعادة اختبارات أخر العام بعد دراسة مكثفة لمدة شهرين وذلك لتفادي إعادة العام الدراسي.

د. **مدارس المجتمع**: وهي مدارس تستهدف الأطفال المتسربين أو المنقطعين عن التعليم أو الأطفال الذين لم يلتحقوا بالتعليم، وغالبا ما تتضمن صفاً متعدد المستويات ويؤدي المجتمع المحلي دورا رئيسيا في تقديم المبنى والمشاركة في إدارة المدرسة.

هـ. **الدعم التعليمي الوقائي**: ويستهدف الأطفال الذين يواجهون خطر التسرب من المدرسة والذين يحتاجون الى دعم تعليمي أثناء العام الدراسي وذلك لضمان استمرارية تقدمهم في سنوات الدراسة.

6. برامج التعليم غير الرسمي المنفذة في اليمن خلال الأعوام 2021-2023:

في هذا المبحث سيتم الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة والذي نصه: "**ما برامج التعليم غير الرسمي في اليمن؟**" وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بجمع المعلومات حول برامج التعليم غير الرسمي في اليمن، من خلال اجتماعات الكتل الفرعية والوطنية للتعليم (ويعد الباحث أحد العاملين في منظمات المدنية غير الحكومية التي تنفذ أحد مشاريع التعليم غير الرسمي)، حيث تم جمع معلومات حول برامج التعليم غير الرسمي في اليمن من خلال المصادر الآتية:

- المكتب الفني لوزارتي التربية والتعليم في كل من عدن وصنعاء.
- منسقو كتلة التعليم الوطنية والفرعية (في المحافظات المستهدفة بعينة الدراسة).
- مدراء المشاريع في المنظمات المنفذة لبرامج التعليم غير الرسمي في اليمن.

- الاطلاع على مقترحات المشاريع المنشورة في مواقع الوكالات المنفذة لهذه المشاريع.

جدول (2) برامج التعليم غير الرسمي المنفذة والجاري تنفيذها في اليمن

أولاً:	مشروع الوصول إلى التعليم للأطفال النازحين والمجتمعات المضيفة في محافظة مأرب
الجهة الممولة	مركز الملك سلمان، الاتحاد الأوروبي للمساعدات الإنسانية ECHO.
الوكالات المنفذة	UNICEF+NRC بالإضافة الى شريك من المنظمات المحلية.
فترة المشروع	نوفمبر 2021- نوفمبر 2023.
المناطق المستهدفة	محافظة مارب، مديريات: مارب المدينة، مارب الوادي، حريب.
البرامج المنفذة	1- برنامج اللحاق Catch-Up (التعويضي) ويستهدف: الأطفال النازحين داخليًا والمجتمع المضيف في سن المدرسة الذين كانوا يحضرون سابقًا برنامج تعليم رسمي تعطل تعليمهم لمدة أشهر إلى ما يقرب من عام واحد، للصفوف الدراسة من الصف الأول الأساسي الى الصف الثاني الثانوي، لعدد 2800طالب و4200 طالبة، ونفذ البرنامج خلال الفترة مايو- اعسطس 2022، وحقق نسبة وصول لهدف (89%) حيث وصل الى عدد 6128 طالب وطالبة من بين (7000) طالب وطالبة، كان يستهدفهم البرنامج.
	2- البرنامج المسرع ALP ويستهدف: الأطفال النازحين داخليًا والمجتمع المضيف في سن المدرسة الذين لم يسبق لهم الالتحاق ببرنامج تعليمي رسمي أو غير رسمي أو الذين تعطل تعليمهم لمدة أكثر من عام واحد، للصفوف الراسية من الأول الى السادس من التعليم الأساسي. لعدد 2800 طالب و4200 طالبة. ونفذ البرنامج عبر ثلاث دورات من ديسمبر 2022 الى سبتمبر 2023، كل دورة مدتها ثلاثة أشهر بما تعادل عام دراسي كامل. وحقق نسبة وصول (75%) حيث وصل الى عدد 5216 طالب وطالبة من 7000 طالب وطالبة كان يستهدفهم البرنامج.
التدخلات (أنشطة المشروع)	– المسح الميداني لمعرفة تواجد الأطفال المتسربين وتقييم الاحتياجات التعليمية لهؤلاء الطلبة. – تنفيذ جلسات توعوية حول أهمية التعليم بشكل عام وتعليم الفتاة بشكل خاص وفرص التعليم المتاحة، وطبيعة البرامج ومميزاتها ومعاييرها. – تأهيل طفيف (يشمل الطلاء وإصلاح النوافذ والكهرباء ودورات المياه) لعدد (32) مدرسة نظامية التي تم فيها تنفيذ البرنامج التعويضي فيها، حيث وافقت فترة البرنامج الإجازة الصيفية للتعليم النظامي. – إنشاء عدد 136 فصل مدرسي مؤقت وتزويدها بالمقاعد والسبورات اللازمة لاستيعاب طلبة البرنامج المسرع في 31 موقع، وعمل أسورة للمدارس التي تفتقر للسور وكانت (9) مدارس. – إنشاء عدد 140 دورة مياه في مواقع البرنامج المسرع. – تزويد المدارس بوسائل ترفيهية من العاب (حديقة أطفال)، ووسائل تعليمية، وأدوات تدريس، وأدوات نظافة، وحقائب ترفيهية. – توفير حقائب للطلبة مع مستلزماتها. – توفير أدوات للدعم النفسي والمشغولات اليدوية وأدوات الرسم والتشكيل والكولاج والأدوات الرياضية لجميع مدارس البرنامج المسرع. – توفير كادر إداري (مدراء، مشرفين، مرشد مقيم)، تعليمي (معلمين ومعلمات) وميسري (دعم نفسي، ومهارات حياتية، وتوعية بمخاطر الألغام ومخلفات الحرب)، وأخصائيين اجتماعيين، وخدمات (حراسة، وعمال خدمات نظافة)، من الجنسين وتزويدهم بحوافز شهرية طوال مدة تنفيذ البرنامجين. – تدريب المعلمين على استراتيجيات التعليم النشط، وميسري الدعم النفسي والمهارات والتوعية. – تشكيل لجان مدرسية (مجالس أباء وأمهات، ولجان حماية) من المجتمع المحلي، وتدريبهم على المشاركة المجتمعية وبرتوكولات المدارس الآمنة. – توفير خدمات الإحالة للأطفال الأكثر حرماناً.

	– تزويد المدارس بالمياه اللازمة للنظافة.
المنهج الدراسي	في برنامج اللحاق Catch-Up (التعويضي)، تم الاعتماد على المنهج الرسمي، وتم تشكيل لجنة من الموجهين الفنيين لعمل تشذيب واختصار للمنهج الرسمي بما يتوافق مع الفترة المحددة للبرنامج بثلاثة أشهر، ويركز على الموضوعات والوحدات الدراسية الأكثر أهمية. إضافة الى ذلك تم تدريس الطلاب كتاب المهارات الحياتية، ودليل خطوات الأمن والسلامة للحماية من مخاطر الألغام ومخلفات الحرب.
	في البرنامج المسرع ALP، لدى وزارة التربية والتعليم منهج لمواد القراءة والحساب والعلوم تم إعداده من موضوعات المنهج المدرسي الرسمي، بدعم من وكالات دولية مانحة، كما تم تدريس مواد القران الكريم والتربية الإسلامية والاجتماعية، إضافة الى ذلك تم تدريس الطلاب كتاب المهارات الحياتية، ودليل خطوات الأمن والسلامة للحماية من مخاطر الألغام ومخلفات الحرب.
نظام التقييم ومنح واعتماد الشهائد	في برنامج اللحاق Catch-Up (التعويضي)، تم إجراء: تقييم تكويني (بنائي) من خلال تكاليف للطلاب واختبار نصف فصلي، وتقييم نهائي عبر اختبار نهاية الفصل (مدرة البرنامج)، وتوزعت النسب (40%) لأعمال الفصل والاختبار النصفي، و(60%) للاختبار النهائي، بحيث يحسب نجاح الطالب في حال حصل على الأقل (50%) في كل مادة دراسية، وبلغت نسبة النجاح (81%) وتم منح شهائد للطلبة الناجحون، وإلحاقهم بالتعليم النظامي.
	في البرنامج المسرع ALP، لم يتم التدريس وفق مستويات كما نصت عليه اللائحة بل تم التدريس وفق صفوف تبدا من الأول الى السادس الأساسي، حيث يتم دراسة الصف خلال ثلاثة اشهر، وخلال الثلاث الدورات يكون الطالب قد درس ثلاثة صفوف دراسية، أما نظام التقييم فقد تم إجراء اختبارات تشخيصية قبل بدء البرنامج لتحديد وتوزيع الطلاب وفق مستوياتهم المعرفية في الصفوف من أول الى السادس، وتم إجراء تقييم تكويني (بنائي) من خلال تكاليف للطلاب واختبار نصف فصلي(في كل دورة)، وتقييم نهائي عبر اختبار نهاية كل دورة (مدة البرنامج)، وتوزعت النسب (50%) لأعمال الفصل والاختبار النصفي، و(50%) للاختبار نهاية الدورة ، بحيث يحسب نجاح الطالب في حال حصل على الأقل (50%) في كل مادة دراسية، ومن ينجح ينتقل الى الصف الأعلى التالي، ومن يفشل يعيد دراسة الصف مرة ثانية، وبلغت نسبة النجاح (72%) وتم منح شهائد للطلبة الناجحون في نهاية الدورة الثالثة، وإلحاقهم بالتعليم النظامي.
نسبة التنفيذ في الميداني، والنتائج المتحققة	تم تنفيذ المشروع بكافة أنشطته، بنسبة 100%، وكانت النتائج كما يلي: – عدد الطلبة الذين تم الوصول إليهم بلغ 11344 طالب وطالبة من بين 14000 طالب وطالبة مستهدفين وهو ما يشكل نسبة 81%. – بلغت نسبة النجاح 82% في البرنامج التعويضي، و74% في البرنامج المسرع. – عدد الطلبة الذين تم الحاقهم بالتعليم النظامي بلغ 10400 طالب وطالبة بنسبة 74%.
نسبة تحقق الأهداف المرسومة للمشروع	وفقاً للتقييم الذي أجراه الطرف الثالث للمشروع فقد تم تحقق هدف المشروع بشكل عام بنسبة 80%
ثانياً:	**مشروع إعادة التعليم والتعلّم الى اليمن**
الجهة الممولة	البنك الدولي.
الوكالات المنفذة	Sive the children + WFP +UNICEF بالإضافة الى شريك محلي منفذ.
فترة المشروع	ديسمبر 2020- ديسمبر 2024.
المناطق المستهدفة	محافظات: الحديدة، تعز، اب، صنعاء، حضرموت، مارب، عمران، أمانة العاصمة، ذمار، المهرة.
البرامج المنفذة	1- البرنامج التصحيحي(الوقائي)، ويستهدف: التلاميذ ضعيفي التحصيل، مسجلين/ملتحقين ببرنامج التعليم الرسمي ويحتاجون دعماً إضافياً في مادة (مواد) دراسية محددة للصفوف من أول الى الثالث الأساسي لعدد (90) ألف طالب وطالبة في العشر المحافظات المستهدفة، وخلال العام الجاري نفذ في محافظات: إب، تعز، مأرب، حضرموت، وتم الوصول الى (16) ألف تلميذ وتلميذة، وتم تنفيذ البرنامج خلال شهر يونيو- يوليو 2023، وسيتم استكمال تنفيذ البرنامج في بقية المحافظات المستهدفة خلال الفتر القادمة من مدة المشروع.

	2- التعلم الذاتي أو التعلم عن بعد من خلال برنامج تعليمي بديل متعدد الوسائل للصفوف 1-9 أساسي، ويستهدف: الأطفال اللذين لا يستطيعون الالتحاق بالمدرسة بسبب بعد المسافة أو غيرها من الأسباب، لكن هذا البرنامج ما يزال في طور المناقشة وفرص تنفيذه ضئيلة بحسب إفادة القائمون على المشروع.
التدخلات (أنشطة المشروع)	– المسح الميداني لمعرفة تواجد الأطفال المتسربين وتقييم الاحتياجات التعليمية لهؤلاء الطلبة. – تحسينات البنية التحتيّة المدرسية إعادة تأهيل منشآت المياه والصرف الصحي والنظافة الصحية (نقاط المياه، وشبكة الصرف الصحي، ودورات المياه)، وإجراء إصلاحات طفيفة على الفصول الدراسية، وشراء الأثاث المدرس ي مثل الكراس ي والطاولات، وشراء المواد اللازمة للتكيف مع آثار تغيّر المناخ (مثل الفيضانات أو الجفاف)، وإقامة أماكن تعليمية مؤقتة. – تزويد المدارس باللوازم المدرسية الأساسية للمعلمين والتلاميذ على حد سواء، مثل الدفاتر وأقلام الرصاص والمحايات...الخ. – التغذية المدرسية وتشمل الوجبات الخفيفة المدرسيّة (أصابع التمر والبسكويت عالي الطاقة)، وكذلك الوجبات الساخنة المنتجة محليًا من خلال تأمين مطابخ مدرسيّة صحيّة في مجموعة فرعيّة من المدارس المستهدفة. – توفير حافز شهري للمعلمين (الذين ينفذون البرنامج التصحيحي) من الجنسين طوال مدة تنفيذ البرنامجين. – تدريب المعلمين على التعليم المبكر للحساب ومحو الأمية وكذلك المهارات التربوية، والدعم النفسي والاجتماعي، وتقييم التعلم. – دعم قدرات الإدارات التربوية والتعليمية والمدرسية من خلال تدريب مسؤولي التعليم بما في ذلك المسؤولين في الوزارة وعلى مستوى المحافظات والمديريّات وتعزيز القدرات القياديّ ة لمدراء المدارس ورؤسائها والمشرفين على التربية والتعليم، وتوفير المعدّات الأساسيّة لتعزيز نظام معلومات الإدارة التربوية EMIS.
المنهج الدراسي	يتم تدريس مواد القراءة والحساب للصف الأول، ونهج القراءة، والحسابية للصف الثاني، والثالث الأساسي.
نظام التقييم ومنح واعتماد الشهائد	البرنامج التصحيحي يهدف الى إكساب التلاميذ ضعفي التحصيل من المسجلين بالتعليم الرسمي المهارات الأساسية للقراءة والكتابة والحساب ولا يتطلب منح شهائد ويتم تقييم مدى اكتساب التلاميذ لهذه المهارات من خلال إجراء اختبار قبلي-بعدي ومقارنة أداء التلاميذ قبل وبعد تنفيذ البرنامج.
نسبة التنفيذ في الميداني، والنتائج المتحققة	– تم تنفيذ80% من أنشطة البرنامج التصحيحي(الوقائي)، وما يزال المشروع مستمر حتى نهاية 2024م. – لم يتم البدء بتنفيذ التعلم الذاتي أو التعلم عن بعد. – نسبة التحقق للنتائج في الأنشطة التي تم تنفيذها بلغت بمتوسط عام بلغ 85%.
ثالثاً:	**الوصول الى خدمة التعليم**
الجهة الممولة	ECHO + UNICEF.
الوكالات المنفذة	Sive the children بالإضافة الى شريك من المنظمات المحلية.
فترة المشروع	أكتوبر 2022- ديسمبر 2024.
المناطق المستهدفة	محافظة حجة، مديرية: عبس.
البرامج المنفذة	البرنامج المسرع، ويستهدف الأطفال النازحين داخلياً والمجتمع المضيف في سن المدرسة الذين لم يسبق لهم الالتحاق ببرنامج تعليمي رسمي أو غير رسمي أو الذين تعطل تعليمهم لمدة أكثر من عام واحد. للصفوف من 4- 9 من التعليم الأساسي. لعدد (3000) طفل، (3250) طفلة. المشروع حاليا في مرحلة التجهيزات، ومن المتوقع البدء بالتنفيذ الفعلي مطلع عام 2024.
التدخلات (أنشطة المشروع)	– إنشاء فصول دراسية مؤقتة وتزويدها بالمقاعد والسبورات اللازمة لاستيعاب طلبة البرنامج المسرع. – إنشاء دورات مياه في مواقع البرنامج المسرع. – تزويد المدارس بوسائل تعليمية، وأدوات تدريس، وأدوات نظافة، وحقائب ترفيهية.

	– توفير حقائب للطلبة مع مستلزماتها، وحقائب للمعلمين. – تزويد المعلمين بحوافز شهرية طوال فترة البرنامج. – تدريب المعلمين على استراتيجيات التعليم النشط. – تشكيل وتدريب مجالس أباء وأمهات.
نسبة التنفيذ والنتائج المحققة	تم تنفيذ أنشطة المشروع بنسبة 50% وما يزال المشروع مستمرا حتى نهاية 2024م.

7. التحديات التي تواجه تنفيذ برامج التعليم غير الرسمي في اليمن:

يواجه تنفيذ برامج التعليم غير الرسمي في اليمن عدد من الصعوبات والتحديات، سواء من جانب الأطر والسياسات التعليمية، أو الوصول وجمع البيانات، أو من جانب الاستدامة ومنح الشهادات، أو فيما يخص تدريب المعلمين وتعويضهم. وفي هذا المبحث سيتم الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة والذي نصه: " **ما التحديات التي تواجه تنفيذ برامج التعليم غير الرسمي في اليمن؟**" ويمكن عرض أبرز التحديات في النقاط الآتية:

- اختلاف في اللوائح المنظمة للتعليم غير الرسمي بين وزارة التربية في حكومة الأمر الواقع في صنعاء، ووزارة التربية في الحكومة المعترف بها دوليا في عدن، إذ ترفض كل وزارة مخرجات برامج التعليم غير الرسمي المنفذ من قبل الحكومة الأخرى.
- اللوائح الصادرة من كلا الوزارتين يكتنفها العديد من الثغرات في الآلية التنفيذية مما يؤدي الى الاختلاف في تفسير مواد اللائحة وبالتالي اختلاف في الإجراءات التنفيذية.
- غياب الانسجام والتنسيق بين قيادات الوزارة المركزية والسلطات المحلية، وأحيانا يتم رفض التوجيهات والتبرير بأن كل محافظة لها خصوصيتها وظروفها، وتختلف عن غيرها من المناطق وبالتالي يتم فرض إجراءات مخالفة للائحة.
- الروتين الإداري والتعقيدات في الإجراءات الإدارية لدى السلطات أدى (في كثير من الأحيان) الى تأخر في تنفيذ بعض البرامج.
- ندرة توفر بيانات كاملة ودقيقة حول أعداد وأماكن تواجد الأطفال المتسربين، وصعوبة الحصول عليها، ولا سيما في السياقات غير الآمنة وغير المستقرة.
- تشتت مواقع تواجد بعض الأطفال المستهدفين في أماكن بعيدة وبأعداد قليلة مما يجعل الوصول إليهم، وبالتالي عدم قدرتهم على الوصول الى مراكز التعليم.
- حركة النزوح والتنقل من مكان الى أخر حيث يشكل عدم الاستقرار احدى الصعوبات التي تواجه تنفيذ برامج التعليم غير الرسمي.
- عدم تقبل بعض أفراد المجتمع لفكرة هذه البرامج، ويشككون بجدوى وفائدة هذه البرامج (خاصة البرامج التي تختصر العام الدراسي الى ثلاثة أشهر)، بسبب تطبيق هذه البرامج لأول مرة في اليمن.
- غياب وجود منهج خاص بالتعليم المسرع (المكثف)، والاعتماد على المنهج الرسمي مع حذف بعض الوحدات الدراسية والإبقاء على الوحدات المهمة، وتفتقر المناهج الرسمية الى المهارات المتعددة، وتركيزه على الحفظ والتلقين، وهذا ما يجعله ضعيف الأثر عند تطبيقه على طلبة التعليم غير الرسمي في حالة البرامج المسرعة.

- غياب وجود الوسائل التكنولوجية ومتطلبات تشغيلها مثل الكهرباء ومحدودة انتشار وتغطية شبكات الاتصالات لجميع المناطق، وتدني مهارات استخدام التكنولوجيا لدى الأطفال والمعلمين وأفراد المجتمع، فضلا عن قدرة الكثير على توفير مثل هذه الوسائل.
- ضعف أجور ومكافآت المعلمين العاملين بالبرنامج مما يصعب جذب المعلمين المؤهلين ذوي الخبرة والاحتفاظ بهم طوال مدة البرنامج (الموجي،2021، ص.259).
- استدامة/ استمرارية برامج التعليم غير الرسمي، حيث يعتمد تمويل تنفيذ هذه البرامج على الجهات المانحة والوكالات الدولية بنسبة100%، مما يقلل من فرص استمرارية هذه البرامج في حال توقف دعم المانحين، في ظل حكومة غير قادرة على توفير التعليم الرسمي فضلا على التعليم غير الرسمي (الموجي،2021، ص.202).

8. التعليم في حالات الطوارئ:

تعرف الشبكة العالمية لوكالات التعليم في حالات الطوارئ (الآيني) التعليم في حالات الطوارئ بأنه" فرص التعليم النوعي لكل الأعمار في ظرف الأزمات، بما في ذلك تنمية الطفولة المبكرة، التعليم الابتدائي والثانوي الرسمي وغير الرسمي، والتقني والمهني والعالي وتعليم الكبار، يوفر التعليم في حالات الطوارئ الحماية الجسدية والنفسية الاجتماعية المعرفية التي يمكن أن تحافظ على الأرواح وتنقذها (الآيني،2010، ص.117).

وبالنسبة لليونسكو يعد التعليم في حالات الطوارئ "حالة أزمة تنشأ عن الصراعات أو الكوارث التي أدت إلى زعزعة استقرارا النظام التعليمي أو تشويهه أو تدميره، وتتطلب عملية استجابة متكاملة أثناء وبعد حالة الطوارئ (UNESCO,2015,p.5).

9. معايير التعليم في حالات الطوارئ:

التعليم حق إنساني أساسي لجميع الناس، إنه أمر ملح لعشرات الملايين من الأطفال والشباب المتأثرين بالنزعات والكوارث الطبيعية والبشرية، ولكنه غالباً ما يتعطل بصورة ملحوظة في حالات الطوارئ، ليحرم المتعلمين من الحصول على التعليم النوعي الجيد (الآيني،2010، ص.2).

المعايير الدنيا تحدد طبيعة نوعية المستويات الدنيا التي يجب تحقيقيا في توفير الاستجابة التعليمية، وتنقسم إلى خمس مجالات هي: المعايير التأسيسية، وإمكانية الحصول على التعليم والبيئة التعليمية، والتدريس والتعلم، والمعلمون وسائر العاملين في التعليم، وسياسة التعليم. ويشمل كل مجال (المعايير) أهداف الحصول على التعليم الجيد وفق البنود العالمية (أو الخطوات الرئيسية) طرق مقترحة لتحقيق المعيار، والتي لا تكون صالحة للتطبيق في كل نظام تعليمي، وإنما يجب الاسترشاد بها وتطويعها لتناسب كل سياق محلي، وأخيراً الملاحظات الاسترشادية (توضح الممارسة الجيدة والأولويات عند تطبيق المعايير).

10. الاعتبارات الأساسية للتعليم غير الرسمي والحد الأدنى لمعايير الآيني:

الحد الأدنى للمعايير من الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ (الجاهزية والاستجابة والتعافي)، هو الأداة العالمية الوحيدة التي تحدد الحد الأدنى لجودة التعليم والوصول إليه أثناء حالات الطوارئ وصولاً إلى التعافي. يحتوي كتيب الحد الأدنى للمعايير من الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حلات الطوارئ على 19 معياراً، كل منها مصحوباً بالإجراءات الرئيسية والملاحظات الإرشادية. ويهدف الكتيب إلى تعزيز جودة الاستعداد التعليمي والاستجابة والتعافي؛ وزيادة الوصول إلى فرص التعلم الآمنة والمناسبة؛ وضمان المساءلة والتنسيق القوي في تقديم هذه الخدمات، والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3) توضيح الاتساق بين اعتبارات الأساسية للتعليم غير الرسمي والحد الأدنى لمعايير (INEE):

الاعتبارات الأساسية	المجال	المعيار
إدماج برامج التعليم غير الرسمي في هيكل التعليم الرسمي.	المجال الأول: تحليل المعايير التأسيسية.	المعيار الثاني: استراتيجيات الاستجابة.
إلة العوائق المالية والإدارية التي تحول دون الوصول إلى فرص التعليم غير الرسمي.	المجال الثاني: الحصول على التعليم وبيئة التعلم.	المعيار الأول: الوصول إلى فرص متساوية.
إدراج مهارات ما بعد مرحلة التعليم الأساسي وتسهيل الانتقال من التعليم غير الرسمي إلى التعليم الرسمي أو بعد مرحلة التعليم الأساسي أو فرص كسب الرزق.	لمجال الثاني: الحصول على التعليم وبيئة التعلم.	المعيار الأول: الوصول إلى فرص متساوية.
	المجال الخامس: سياسة التعليم.	المعيار الأول: القانون والسياسة.
اعتماد برامج التعليم غير الرسمي.	المجال الثاني: الحصول على التعليم وبيئة التعلم.	المعيار الأول: الوصول إلى فرص متساوية.
	المجال الخامس: سياسة التعليم.	المعيار الثاني: التخطيط والتنفيذ.
ضمان استدامة التمويل لبرامج التعليم غير الرسمي.	المجال الثاني: الحصول على التعليم وبيئة التعلم.	لمعيار الأول: الوصول إلى فرص متساوية.
ضمان التصميم الشامل والوقائي وتطبيق التعليم غير النظامي.	المجال الثاني: الحصول على التعليم وبيئة التعلم.	المعيار الأول: الوصول إلى فرص متساوية.
		المعيار الثاني: الحماية والرفاهية.
		المعيار الثالث: المرافق والخدمات.
	المجال الثالث: التعليم والتعلّمُ.	المعيار الأول: المناهج.
إدراج قدر من المرونة في برامج التعليم غير الرسمي من حيث الوقت، والموقع، والتنفيذ.	المجال الأول: تحليل المعايير التأسيسية.	المعيار الثاني: استراتيجيات الاستجابة.
	المجال الثاني: الحصول على التعليم وبيئة التعلم.	المعيار الأول: الوصول إلى فرص متساوية.
ضمان ملاءمة برامج التعليم غير الرسمي لحاجات الشباب والمراهقين.	المجال الخامس: التعليم والتعلّم.	المعيار الأول: المناهج.
تصميم برامج شمولية لتحقيق بناء السلام والصحة النفسية والدعم النفسي الاجتماعي والمعيشة.	المجال الثاني: الحصول على التعليم وبيئة التعلم.	المعيار الأول: الوصول إلى فرص متساوية.
		المعيار الثاني: الحماية والرفاهية.
		المعيار الثالث: المرافق والخدمات.
تعزيز مشاركة الشباب والمراهقين في وضع برامج التعليم غير الرسمي.	المجال الأول: مشاركة مجتمعية.	المعيار الأول: المشاركة.
		المعيار الثاني: الموارد.
	المجال الأول: تحليل المعايير التأسيسية.	المعيار الأول: التقييم.
		المعيار الأول: التنسيق.
		المعيار الثاني: استراتيجيات الاستجابة.
		المعيار الثالث: الرقابة.
		المعيار الرابع: التقييم.

11. الدارسات السابقة:

من خلال اطلاع الباحث على الدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة الحالية، تم الوقوف على عدد من الدراسات السابقة، وتم عرضها وترتيبها ترتيباً زمنياً من الأحدث إلى الأقدم على النحو الاتي:

دراسة محمد (2023): هدفت الدراسة إلى التعرف على معايير جودة التعليم في حالات الطوارئ في ضوء الأدبيات التربوية المعاصرة، والى أي مدى تحقق هذه المعايير جودة التعليم النظامي، وتعرف واقع التعليم قبل الجامعي في حالات الطوارئ في المجتمع المصري، ووضع تصور مقترح لمعايير ضمان جودة التعليم في حالات الطوارئ على ضوء خبرات بعض الدول، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، كما اقتصرت الدراسة على وضع تصور مقترح لمعايير ضمان جودة التعليم في حالات الطوارئ على ضوء خبرات بعض الدول. وأوصت الدراسة بتفعيل المشاركة المجتمعية للمساهمة في تنفيذ خطة التعليم في حالات الطوارئ، ورفع كفاية أولياء الأمور في آليات التعامل مع أبنائهم من خلال تدريبهم على كيفية متابعتهم ومراقبتهم تعليمياً خلال الحالات الطارئة، وإعداد خطة للتعليم في حالات الطوارئ تتفق مع معايير التعليم في حالات الطوارئ العالمية.

دراسة عبد العظيم (2020): هدفت الدراسة إلى تحليل بعض جوانب إدارة التعليم في سياق حالتين من حالات الطوارئ (نزوح اللاجئين، وانتشار الأوبئة)، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الدراسة الاستبانة، وتم تطبيقها على مجموعة من الخبراء وبعض الأكاديميين التربويين، والقيادات الجامعية، والقيادات التعليمية بلغ عددهم (32) شخص، وذلك لمعرفة معوقات إدارة التعليم في حالات الطوارئ في مصر، والتوصل إلى الإجراءات المقترحة. وقد توصلت الدراسة إلى دليل مقترح يتضمن أهداف عامة، وإجراءات استرشادية لإدارة التعليم قبل الجامعي في حالات الطوارئ في مصر، ويتكون الدليل من ثلاث مراحل: مرحلة الجاهزية والاستعداد، ومرحلة الاستجابة للطوارئ، ومرحلة التعافي وبناء القدرات ويتم تنفيذه من خلال تشكيل وكالة محلية مقترحة لإدارة التعليم في حالات الطوارئ، وتحديد مهامها، وأعضائها، ووضعها القانوني.

دراسة الحجيلي والهدور(2019): هدفت الدراسة الى الكشف عن تحقق معايير الحد الأدنى للتعليم في حالات الطوارئ (INEE) أثناء فترة الحرب في اليمن من وجهة نظر القيادات التربوية في محافظة ذمار، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، تم تطبيق استبانة تضم (80) معيارا لقياس تحقق الحد الأدنى للتعليم (INEE) موزعة على خمسة مجالات على عينة عشوائية طبقية مكونة من (279) من القيادات التربية بمحافظة ذمار، وأظهرت نتائج الدراسة: عدم تحقق معيار الحد الأدنى للتعليم بشكل عام، وعدم تحقق المعايير الخاصة بأربعة مجالات (المعايير التأسيسية، التعليم والتعلّم سياسة التعليم، المعلمون والعاملون بالمؤسسات التعليمية)، في حين أظهرت الدراسة تحقق معايير مجال الوصول الى التعليم وبيئة التعلّم، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة بين متوسطات تقديرات أفراد العينة تبعاً لمتغير مكان العمل على مستوى المعايير ككل، وكذلك على مستوى مجالي (الوصول الى التعليم وبيئة التعلّم، المعلمون والعاملون بالمؤسسات التعليمية) لصالح الريف.

دراسة الصالحي (2016). هدفت الدراسة الى التعرف على درجة توفر معايير التعليم الدولية في حالات الطوارئ بمدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة وسبل تعزيزها، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، ولجمع البيانات صممت الباحثة استبانة موجهة لعينة الدراسة، وأجرت مقابلات مع الخبراء التربويين في وكالة الغوث الدولية، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية والبالغ عددهم (257) للعام الدراسي 2016-2017 أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- أن درجة توافر معايير التعليم الدولية في حالات الطوارئ بمدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة كانت متوسطة وبوزن نسبي (66.%).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة توافر معايير التعليم الدولية في حالات الطوارئ بمدارس وكالة الغوث الدولية في محافظات غزة تعزى لمتغير سنوات الخدمة والمؤهل العلمي، ومتغير الجنس باستثناء الدرجة الكلية ومجال سياسات التعليم يوجد فروق لصالح المديرين.

دراسة قشطة (2015): هدفت إلى إيجاد درجة تطبيق معايير الحد الأدنى من معايير التعليم في حالات الطوارئ في غزة والتي وضعتها الشبكة العالمية المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ (INEE)، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت استبانة على (14) شخصاً من صناع القرار في التعليم، وتوصلت الدراسة إلى أن جميع المعايير والمؤشرات التي حصلت على درجة قليلة من التطبيق كانت لها علاقة مباشرة بمشاركة المجتمع في جميع نشاطات العملية التربوية عند تطبيق الحد الأدنى من معايير (INEE) التعليم في الطوارئ.

التعقيب على الدراسات:

بعد مراجعة الدراسات السابقة وُجِدَ ما يلي:

- جميعها هدفت إلى التعرف على درجة تحقق معايير التعليم في حالات الطوارئ في التعليم النظامي، باستثناء دراسة عبد العظيم (2020) هدفت إلى تحليل بعض جوانب إدارة التعليم في سياق الطوارئ، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة: محمد (2023)، والحجيلي والهدور (2019)، والصالحي (2016) وقشطة (2015) من حيث الهدف، بينما تختلف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة، من حيث طبيعة البرنامج التعليمي فقد طبقت هذه الدراسة على برامج التعليم غير الرسمي.
- جميع الدراسات السابقة استخدمت الاستبانة (معايير الحد الأدنى للتعليم في حالات الطوارئ) كأداة لتحقيق أهداف الدراسة وهو ما يتفق مع الدراسة الحالية.
- هناك تشابه بين هذه الدراسة والدراسات السابقة الى حد كبير في العينة فجميعها كانت عينتها من الخبراء أو القيادة التربويين أو مدراء المدارس باستثناء دراسة محمد (2023).

واستفاد الباحث، من نتائج الدراسات السابقة في إثراء الإطار النظري للدراسة الحالية وتفسير نتائجها ولعل ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة تناولها لبرامج التعليم غير الرسمي وتعد الدراسة الأولى -حسب علم الباحث- التي تناولت تقييم برامج التعليم غير الرسمي والذي يقدم لفئة هامة في المجتمع وهم الأطفال المتسربون والغير ملتحقون بالمدرسة.

منهجية وإجراءات الدراسة:

المنهجية: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي؛ للإجابة عن تساؤلات الدراسة لتناسبه مع طبيعة الدراسة الحالية.

مجتمع الدراسة: تمثل مجتمع البحث بكافة العاملين والقائمين على تنفيذ برامج التعليم غير الرسمي في محافظات: إب، ومارب، وتعز، وحضرموت، من الجمهورية اليمنية، وقد تم حصرها في أربع جهات رئيسية وهي: القيادات التربوية بوزارة التربية ومكاتبها في المحافظات والمديريات والمشرفين التربويين، ومسؤولي الوكالات المنفذة، ومدراء المدارس والعاملين فيها، وأعضاء مجالس الأباء والأمهات، والجدول (4) يوضح عدد أفراد مجتمع الدراسة وعينتها.

عينة الدراسة: العينة الاستطلاعية: تم اختيار عينة استطلاعية قوامها (15) فرداً من مجتمع الدراسة الأصلي بطريقة طبقية عشوائية، بغرض تقنين أداة الدراسة، والتحقق من صلاحيتها، من خلال حساب الصدق والثبات بالطرق المناسبة للتطبيق على جميع أفراد العينة الفعلية، وقد تم احتسابهم ضمن عينة الدراسة التي تم التطبيق عليها.

1- العينة الميدانية للدراسة: تم اختيار العينة الميدانية بطريقة طبقية، ثم بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة الأصلي، بلغ حجمها (274) شخصاً بالنسب الموضحة في الجدول (4)، وتعد هذه النسبة مناسبة لإجراء الأدوات والاختبارات الإحصائية المختلفة على العينة التطبيقية للدراسة، وتمثل العينة الجهات الآتية:

- واضعي السياسة وصانعي القرار والمخططين التربويين في المؤسسات التربوية الرسمية على مستوى المركزي والمستوى المحلي، والمشرفين التربويين وعددهم (32) مبحوثا.
- مسؤولو مشاريع التعليم غير الرسمي (مدير برنامج، مدير مشروع، منسق، مساعدين) في الوكالات الدولة والمحلية المنفذة وعددهم (12) مبحوثا.
- مدراء المدارس والمعلمين والميسرين والأخصائيين وعددهم (150) مبحوثا.
- أعضاء مجالس الأباء والأمهات وعددهم (80) مبحوثا.

جدول (4) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

فئات العينة	أفراد المجتمع					عدد أفراد العينة				المجموع	النسبة من العينة	النسبة من المجتمع
	اب	تعز	مارب	حضرموت	المجموع	اب	تعز	مارب	حضرموت			
القيادات والمشرفين التربويين	26	26	56	20	128	6.5	6.5	14	5	32	12%	25%
مسؤولو الوكالات المنفذة	10	6	24	8	48	2.5	1.5	6	2	12	4%	25%
مدراء المدارس والمعلمين والميسرين والأخصائيين	150	192	778	120	1240	18	24	93	15	150	55%	12%
مجالس الأباء والأمهات	125	160	415	100	800	13	16	41	10	80	29%	10%
المجموع	311	384	1273	248	2216	40	48	154	32	274		12%

أداة الدراسة:

تمثلت أداة الدراسة بقائمة معايير الحد الأدنى للتعليم (INEE) في حالات الطوارئ. المكونة من خمس مجالات رئيسية، و(17) معيار، حيث قام الباحث بتنظيم قائمة وصف للمعايير الفرعية في كل مجال لتكون مؤشرات فرعية تضمنتها أداة الدراسة، وتم عرضها على (7) من المستشارين والخبراء من دكاترة الجامعة ومراكز البحوث في اليمن المتخصصين في مجال التعليم، وتم الأخذ بملاحظاتهم وتعديلاتهم، لتصبح الأداة في صورتها النهائية كما في الجدول (5) الاتي:

المجال	عدد المعايير	عدد المؤشرات	النسبة
المعايير التأسيسية.	5	24	29%
معايير الوصول إلى التعليم وبيئة التعلّم	3	20	24%
معايير التعليم والتعلّم	4	18	21%
معايير المعلمون والعاملون بالمؤسسات التعليمية	3	12	14%
معايير سياسة التعليم	2	10	13%
المجموع	17	84	100%

صدق أداة الدراسة: يقصد بصدق الاستبانة أن تقيس أسئلة الاستبانة ما وضعت لقياسه، وتم التأكد من صدق الاستبانة بطريقتين:

1. **صدق المحكمين:** حيث تم عرض الأداة على (7) محكماً من الأكاديميين وأساتذة الجامعة، لمعرفة آرائهم حول مدى انسجام الاستبانة ووضوحها وشموليتها، حيث شمل ذلك انتماء الفقرات للمقياس ككل وانتماء الفقرات للمحاور (تنتمي، لا تنتمي)، ووضوح الصياغة للمحاور والفقرات (واضحة، غير واضحة)، الأهمية (مهم، غير مهم)، والتعديلات والمقترحات، وقد تم تعديل وصياغة الفقرات بناءً على توصية المحكمين، وفي ضوء ما أبداه المحكمين من مقترحات للتعديل، تم القيام بإجراء التعديلات التي اتفق عليها المحكمين، حيث تم تعديل وحذف عددٍ منها، بالإضافة إلى إعادة صياغة بعض الفقرات لتُشير بشكل مباشر ومختصر لما تهدف له الفقرة، واستقرت فقرات الاستبانة كما هو موضح في الجدول رقم(5).
2. **صدق الاتساق الداخلي:** تم حساب الاتساق الداخلي للاستبانة من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية .وكانت قيمة معامل الارتباط دالة إحصائيا في جميع الفقرات أي أن جميع الفقرات ترتبط ببعضهما البعض وبالدرجة الكلية للاستبانة وهذا يؤكد أن الاستبانة تتمتع بدرجة جيدة من الصدق والاتساق الداخلي.

ثبات أداة الدراسة: لغرض التحقق من ثبات أداة الدراسة بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (15) فرداً من مجتمع الدراسة، وتم استخراج معامل الثبات للاتساق الداخلي باستخدام معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ Alpha Cornpach. وقد بلغ (0.90)، ما يدلل على ثبات عالٍ للاستبانة.

جدول رقم (6) قيمة ألفا كرونباخ للفقرات المدرجة تحت مجالات الدراسة

المجال	عدد الفقرات	قيمة ألفا كرونباخ
المعايير التأسيسية.	24	0.90
معايير الوصول إلى التعليم وبيئة التعلّم.	20	0.88
معايير التعليم والتعلّم.	18	0.87
معايير المعلمون والعاملون بالمؤسسات التعليمية.	12	0.86
معايير سياسة التعليم.	10	0.87
المجموع	84	0.90

الوزن النسبي: تم استخدم مقياس ليكرت الخماسي في إعداد أداة الدراسة، فقد تبنت الدراسة المعيار الموضح في الجدول رقم (7)، للحكم على اتجاه كل فقرة عند استخدام مقياس ليكرت الخماسي، وذلك بالاعتماد بشكل رئيس على قيمة المتوسط الحسابي والوزن النسبي لتحديد مستوى الموافقة على فقرات ومحاور الدراسة.

جدول (7) متوسط قيم درجة تو افر معايير التعليم في حالات الطوارئ في برامج التعليم غير الرسمي في اليمن

الدرجة	المتوسط الحسابي
متوفر بدرجة كبيرة جداً	5-4.2
متوفر بدرجة كبيرة	4,19-3,4
متوفر بدرجة متوسطة	3,39-2,6
متوفر بدرجة قليلة	2,59 -1,8
متوفر بدرجة قليلة جداً	1.79 -1.2

إجراءات تطبيق الدراسة: بعد تجهيز أداة الدراسة وحساب صدقها وثباتها، تم أنشاء الاستبانة إلكترونياً باستخدام جدول غوغل درايف، وتوزيع الرابط على عينة الدراسة عبر الايميل والبعض عبر تطبيق واتس اب، وتم استقبال استجابات العينة المفحوصة، وتفريغها على جدول اكسل، والانتقال إلى عرض النتائج ومناقشتها.

المعالجات الإحصائية: لمعالجة البيانات تم استخدام البرنامج الإحصائي SPSS لحساب ما يلي:

- اختبار ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) وطريقة التجزئة النصفية لمعرفة ثبات فقرات الاستبانة.
- درجة قياس pearson Correlation Coefficient معامل ارتباط بيرسون ويستخدم هذا الاختبار لإيجاد صدق الاستبانة الداخلية.
- تحليل التباين أحادي الاتجاه.

نتائج الدراسة:

1- عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، الذي نصه: ما برامج التعليم غير الرسمي في الجمهورية اليمنية؟

تمت الإجابة على هذا السؤال في مبحث الإطار النظري (ص12-14) من هذه الدراسة

2- عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، الذي نصه: ما درجة توافر معايير التعليم في حالات الطوارئ في المجالات الخمسة (المعايير التأسيسية، الوصول الى التعليم وبيئة التعلم، التعليم والتعلم، المعلمون والعاملون بالمؤسسات التعليمية، وسياسات التعليم) في برامج التعليم غير الرسمي في اليمن؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة. وكانت النتائج كما في الجدول رقم (8).

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة لأداة الدراسة في مجالاتها الخمسة

رتبة المجال	رقم المجال	المجال	عدد الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التوافر
1	2	الوصول إلى التعليم وبيئة التعلّم	20	3.59	0.58	كبيرة
2	3	التعليم والتعلّم	18	3.40	0.66	كبيرة
3	4	المعلمون والعاملون بالمؤسسات التعليمية	12	3.34	0.79	متوسطة
4	1	المعايير التأسيسية.	24	3.0	0.70	متوسطة
5	5	سياسة التعليم	10	2.36	0.67	قليلة
		المجموع	84	3.2	0.76	متوسطة

من خلال الجدول رقم (8) نلاحظ الاتي:

- درجة توافر معايير التعليم في الطوارئ ككل في برامج التعليم غير الرسمي بدرجة متوسطة بمتوسط (3.2)، وانحراف معياري (0.76). وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت الية دراسة الصالحي (2016)، ودراسة قشطة (2015) التي أشارت الى تحقق معايير (الآيني) بدرجة متوسطة، وتختلف مع نتيجة دراسة الحجيلي والهدور (2019) التي أشارت الى عدم تحق معايير (الآيني).

يأتي في المرتبة الأولى مجال "الوصول إلى التعليم وبيئة التعلّم" بدرجة توافر كبيرة بمتوسط (3.59)، وانحراف معياري (0.58). يليه في المرتبة الثانية مجال "التعليم والتعلّم" بدرجة توافر كبيرة بمتوسط (3.40)، وانحراف معياري (0.66). وفي المرتبة الثالثة يأتي مجال" المعلمون والعاملون بالمؤسسات التعليمية" بدرجة توافر متوسطة، بمتوسط (3.34)، وانحراف معياري (0.79). ومجال "المعايير التأسيسية" يأتي رابعاً بدرجة توافر متوسطة بمتوسط (3)، وانحراف معياري

(0.70). فيما أتى في المرتبة الأخيرة والخامسة مجال" سياسة التعليم" بدرجة توافر قليلة، بمتوسط (2.36)، وانحراف معياري (0.67)،

- تتفق هذه النتائج مع دراسة الصالحي (2016)، ودراسة قشطة (2015) بتحقق معايير المجالات الخمسة.
- تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الحجيلي والهدور (2019) في تحقق معايير مجال "الوصول إلى التعليم وبيئة التعلّم"، وفي عدم تحقق معايير مجال "سياسية التعليم"

ولمزيد من التفصيل تم معالجة البيانات الخاصة بمعايير كل مجال من المحالات الخمسة لأداة الدراسة كما يلي:

أولا: معايير مجال المعايير التأسيسية:

بناءً على استجابات عينة الدراسة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وذلك على مستوى كل معايير هذا المجال والجدول (9) يوضح ذلك.

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة معايير مجال المعايير التأسيسية

رتبة المعيار	المعيار	المعيار	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة توافر المعيار
1	المعيار3: المراقبة	تجري مراقبة دورية لأنشطة استجابة التعليم وحاجات التعلّم المتنامية للجماعات المتأثرة.	3.62	0.057	كبيرة
2	المعيار2: إستراتيجيات الاستجابة	تشمل إستراتيجيات استجابة التعليم الشمولي وصفاً واضحاً للسياق، ولمعوقات الحق في التعليم والإستراتيجيات لتخطي تلك المعوقات.	3.43	0.23	متوسطة
3	المعيار1: التقييم	يتم إجراء تقييمات تعليم لحالة الطوارئ في أوقات محددة وبطريقة شمولية، شفّافة وتشاركية.	3.25	0.46	متوسطة
4	المعيار1: التنسيق	يتم وضع آليات تنسيق للتعليم وتدعم الأطراف المعنية العاملة لضمان إمكانية الحصول على التعليم واستمرارية التعليم الجيد	2.71	0.75	متوسطة
5	المعيار1: المشاركة	يشارك أعضاء المجتمع بنشاط وشفافيّة وبدون تميز في تحليل، تخطيط، تصميم، تنفيذ، ومراقبة وتقييم استجابات التعليم.	2.40	0.89	قليلة

من خلال جدول (9) يلاحظ الاتي:

- توافر معيار المراقبة بدرجة كبيرة، ويعزو الباحث ذلك الى وجود نظم واليات رقابية فاعلة لدى الوكالات المنفذة مما انعكس بشكل إيجابي على معيار المراقبة، وبالمثل في معيار الاستجابة توفر بدرجة كبيرة، لاعتماد الوكالات على تقارير ودراسات ومسوحات وتقييمات ميدانية متعددة، وهو ما جعل استراتيجيات الاستجابة شاملة وواضحة.
- توافر معيار التنسيق بدرجة متوسطة، وبمتوسط أقل من المتوسط الافتراضي، ويمكن عزو ذلك الى إهمال دور المجتمع المحلي والمستفيدين في عملية التنسيق باعتبارهم متلقين خدمة واكتفاء الوكالات المنفذة بالتنسيق مع السلطات فقط.
- توافر معيار المشاركة بدرجة قليلة يعزو الباحث ذلك الى أن هذه المشاريع ممولة كليا من قبل مانحين دوليين، وبالتالي أهمل دور المجتمع في المشاركة الفعلية والاكتفاء بالمشاركة الصورية فقط. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة قشطة (2015) بان درجة تحقق معيار المشاركة بدرجة قليلة.

ثانياً: مجال الوصول الى التعليم وبيئة التعلم:

بناءً على استجابات عينة الدراسة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وذلك على مستوى كل معايير هذا المجال والجدول (10) يوضح ذلك.

جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة معايير مجال الوصول الى التعليم وبيئة التعلم

رتبة المعيار	المعيار	المعيار	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة توافر المعيار
1	المعيار1: تكافؤ في فرص التعليم	يمكن لكل الأفراد التمتع بفرص الحصول على التعليم الجيد والملائم.	3.77	0.54	كبيرة
2	المعيار2: الحماية والراحة	البيئات التعلميّة آمنة وتروّج للحماية وللرفاه النفس-اجتماعي للمتعلمين، والمعلمين، وسائر العاملين في التعليم.	3.74	0.29	كبيرة
3	المعيار3: المرافق والخدمات	تروّج مرافق التعليم لسلامة ورفاه المتعلمين، والمعلمين، وسائر العاملين في التعليم، ويتم ربطها بخدمات الصحة، والتغذية، والحماية والخدمات النفسية-اجتماعية.	3.4	0.69	كبيرة

من خلال الجدول (10) أعلاه يلاحظ الاتي:

توافر معايير مجال الوصول الى التعليم وبيئة التعلم بدرجة كبيرة، ويعزو الباحث ذلك الى أن تنفيذ هذه المشاريع قد صاحبها تنفيذ تدخلات أخرى من شانها تعمل على تحسين البيئة التعليمية، كما تم توضيح هذه الأنشطة في جدول رقم (2) في مبحث الإطار النظري للدراسة.

ثالثاً: مجال التعليم والتعلم:

بناءً على استجابات عينة الدراسة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وذلك على مستوى كل معايير هذا المجال والجدول (11) يوضح ذلك.

جدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة معايير مجال التعليم والتعلم

رتبة المعيار	المعيار	المعيار	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة توافر المعيار
1	المعيار4: تقييم نتائج التعلم	يتم استخدام الأساليب الملائمة لتقييم نتائج التعلّم والتحقق من صحتها.	3.79	0.36	كبيرة
2	المعيار2: التدريب والدعم	يتلقى المعلمون وسائر العاملين في التعليم التدريب المناسب الدوري والمنظّم وفقاً لحاجاتهم وظروفهم.	3.69	0.73	كبيرة
3	المعيار1: المناهج	يتم استخدام مناهج مناسبة ثقافياً واجتماعياً ولغوياً لتأمين التعليم الرسمي وغير الرسمي الملائم للسياق الخاص وحاجات المتعلمين.	3.27	0.49	متوسطة
4	المعيار3: التدريس وعمليات التعلّم	تكون عمليات التدريس والتعلّم مرتكزة على المتعلّم، تشاركية وشمولية.	2.76	0.63	متوسطة

من خلال الجدول (11) أعلاه يلاحظ الاتي:

- توافر معياريي تقييم نوتج التعلم، والتدريب والدعم بدرجة كبيرة، ويعزو الباحث ذلك الى أن الإجراءات التي تتبعها الوكالات المنفذة وأساليب التقييم المعتمدة كانت مناسبة لطبيعة ومتطلبات مثل هذه البرامج، كما أن التدريبات كانت احدى الأنشطة الرئيسية في هذه المشاريع، فكان لتنفيذها دور كبير في تلبية الاحتياجات اللازمة للفئات المستهدفة لتنفيذ برامج التعليم غير الرسمي.
- توفر معيار المناهج بدرجة متوسطة وبمتوسط اعلى من المتوسط الافتراضي يعد مؤشر إيجابي، ويمكن عزو ذلك الى توفير مناهج تتناسب مع تلك البرامج المنفذة من حيث المدة الزمنية وتركيزها على الأساسيات، وإضافة مواد أخرى مثل المهارات الحياتية، وهذه عوامل ساعدت في توفير المعايير بهذه الدرجة، لكن هذه المناهج تحتاج الى تطوير بشكل أكبر بما يساعد في رفع درجة توافر المعايير فيها.
- توافر معيار التدريس وعمليات التعلم بدرجة متوسطة وبمتوسط أقل من المتوسط الافتراضي يعد مؤشر غير صحي، ويمكن عزو ذلك الى أن المعلمين والمتعلمين لم يتعودوا على أساليب التدريس التفاعلية والنشطة وما يزالون يتبعون الأساليب التقليدية في عملية التدريس، وهذا لا يتناسب مع طبيعة وخصائص برامج التعليم غير الرسمي.

رابعاً: مجال المعلمون وسائر العاملين في التعليم:

بناءً على استجابات عينة الدراسة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وذلك على مستوى كل معايير هذا المجال والجدول (12) يوضح ذلك.

جدول (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة معايير مجال المعلمون وسائر العاملين في التعليم

رتبة المعيار	المعيار	المعيار	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة توافر المعيار
1	المعيار1: التوظيف والاختيار	يتم توظيف عدد كافٍ من المعلمين وسائر العاملين في التعليم المؤهلين من خلال عملية تشاركية شفّافة، مرتكزة على معايير الاختيار التي تعكس التنوّع والمساواة.	3.93	0.68	كبيرة
2	المعيار2: ظروف العمل	يتعرّف المعلمون وسائر العاملين في التعليم على ظروف العمل ويتم تحديد التعويض المناسب لهم.	3.59	0.83	كبيرة
3	المعيار3: الدعم والإشراف	تعمل آليات الدعم والإشراف للمعلمين وسائر العاملين في التعليم بفعالية.	2.89	0.64	متوسطة

من خلال جدول (12) أعلاه يلاحظ الاتي:

- توافر معياريي التوظيف والاختيار، وظروف العمل بدرجة كبيرة، ويعزو الباحث ذلك الى أن التمويل المقدم من المانحين كان مناسبا وقد ساعد على توفير العدد اللازم من المعلمين واعتماد معايير شفافة للاختيار والمفاضلة، وهذا عمل على رفع درجة توافر هذا المعيار، كما أن وجود عقود العمل، وتحديد قيمة المكافئة والتوقيع على مدونة السلوك، والشفافية في صرف الحوافز، كانت عوامل ذات أهمية في رفع درجة توافر معيار ظروف العمل.
- توفر معيار الدعم والإشراف بدرجة متوسطة وبمتوسط أقل من المتوسط الافتراضي، يمكن عزو ذلك الى قلة وضوح الية الإشراف وقلة الخبرة لدى القائمين على تنفيذ هذه البرامج، كون بعضهم أول مرة ينفذ هذه البرامج في اليمن.

خامساً: مجال سياسة التعليم:

بناءً على استجابات عينة الدراسة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وذلك على مستوى كل معايير هذا المجال والجدول (13) يوضح ذلك.

جدول (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة معايير مجال سياسة التعليم

رتبة المعيار	المعيار	المعيار	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة توافر المعيار
1	المعيار1: القانون وتشكيل السياسة	تقوم سلطات التعليم بتحديد الأولوية لاستمرارية وتعافي التعليم الجيد، بما في ذلك إمكانية الاستفادة المجانية من التعليم وشموليته.	2.67	0.75	متوسطة
2	المعيار2: التخطيط والتنفيذ	تأخذ أنشطة التعليم بعين الاعتبار السياسات التعليمية الدولية والوطنية، والقوانين، والمعايير، والخطط، والحاجات التعلميّة للجماعات المتأثرة.	2.06	0.46	قليلة

من خلال جدول (13) أعلاه يلاحظ الاتي:

- توفر معيار القانون وتشكيل السياسة بدرجة متوسطة وبمتوسط أقل من المتوسط الافتراضي، يمكن عزو ذلك الى الحالة والوضع التي تمر بها اليمن، والذي أدى الى غياب الدور الفعال للسلطات في قطاع التعليم، وغياب توفير سياسات تعليمية شاملة ومناسبة قادرة على استيعاب متطلبات الوضع التعلمي في البلاد.
- توفر معيار التخطيط والتنفيذ بدرجة قليلة، يعزو الباحث ذلك الى الانقسام الحاصل في المؤسسات الحكومية والتعليمية وانعدام الإمكانيات لدى السلطات، وعدم إعطاء التعليم واحتياجاته أولوية من قبل المؤسسات التعلمية في اليمن.

4-3- عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث، الذي نصه: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجة تقييم برامج التعليم غير الرسمي في اليمن تعزى لمتغير الجهات (القيادات والمشرفين التربويين، مدراء المدارس والمعلمين، مسؤولو الوكالات المنفذة، مجالس الأباء والأمهات) في ضوء مجالات معايير التعليم في حالات الطوارئ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم فرض الفرضية الصفرية الآتية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجة تقييم برامج التعليم غير الرسمي في اليمن تعزى لمتغير الجهات (القيادات والمشرفين التربويين، مدراء المدارس والمعلمين، مسؤولو الوكالات المنفذة، مجالس الأباء والأمهات) في ضوء كل مجال من مجالات معايير التعليم في حالات الطوارئ.

ولاختبار صحة الفرضية قام الباحث بحساب تحليل التباين الأحادي لمعرفة هل توجد فروق أم لا ولصاح أي جهة.

جدول رقم (14) يبين نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه لمعرفة الفروق بين متوسطات درجة تقييم برامج التعليم غير الرسمي في اليمن وفقاً لمتغير الجهات (القيادات والمشرفين التربويين، مدراء المدارس والمعلمين، مسؤولو الوكالات المنفذة، مجالس الأباء والأمهات) في مجال المعايير التأسيسية

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الجهات المستهدفة	بين المجموعات	26.106	3	8.702	571.744	0.00 دالة عند مستوى (0.05)
	داخل المجموعات	4.109	270	0.15		
	المجموع	30.215	273			

أظهرت النتائج الواردة في جدول (14) أن قيمة(ف) المحسوبة أكبر من قيمة(ف) الجدولية أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجهات المستهدفة في مجال المعايير التأسيسية لمعايير التعليم في الطوارئ وهذه الفروق ظهرت بين كلٍ من جهة مدراء المدارس والمعلمين، وجهة مجالس الأباء والأمهات من ناحية وبين جهتي: القيادات والمشرفين

التربويين، ومسؤولي الوكالات المنفذة من ناحية أخرى، وكان الفرق لصالح جهتي القيادات والمشرفين التربويين، ومسؤولي الوكالات المنفذة.

ويعزو الباحث ذلك إلى: أن التنسيق والتشاور والمشاركة يتم بشكل أكبر مع الجهات الرسمية (القيادات والمشرفين التربويين)، وبين ومسؤولي الوكالات المنفذة، وفي المقابل يتم تقبل الأمر لدى مدراء المدارس والمجتمع وفقاً للتوجيهات والتعميمات التي تصلهم من مكاتب التربية.

جدول رقم (15) يبين نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه لمعرفة الفروق بين متوسطات درجة تقييم برامج التعليم غير الرسمي في اليمن وفقاً لمتغير الجهات (القيادات والمشرفين التربويين، مدراء المدارس والمعلمين، مسؤولو الوكالات المنفذة، مجالس الأباء والأمهات) في مجال الوصول الى التعليم وبيئة التعلم

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الجهات المستهدفة	بين المجموعات	.045	3	.015	2.055	0.106 غير دالة عند مستوى (0.05)
	داخل المجموعات	1.967	270	.007		
	المجموع	2.012	273			

أظهرت النتائج الواردة في جدول (15) أن قيمة(ف) المحسوبة أقل من قيمة(ف) الجدولية أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجهات المستهدفة في مجال الوصول الى التعليم وبيئة التعلم لمعايير التعليم في الطوارئ.

جدول رقم (16) يبين نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه لمعرفة الفروق بين متوسطات درجة تقييم برامج التعليم غير الرسمي في اليمن وفقاً لمتغير الجهات المستهدفة (القيادات والمشرفين التربويين، مدراء المدارس والمعلمين، مسؤولو الوكالات المنفذة، مجالس الأباء والأمهات) في مجال التعليم والتعلم

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الجهات المستهدفة	بين المجموعات	.016	3	.005	0.094	0.963 غير دالة عند مستوى (0.05)
	داخل المجموعات	15.756	270	.058		
	المجموع	15.772	273			

أظهرت النتائج الواردة في جدول (16) أن قيمة(ف) المحسوبة أقل من قيمة(ف) الجدولية أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجهات المستهدفة في مجال التعليم والتعلم لمعايير التعليم في الطوارئ.

جدول رقم (17) يبين نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه لمعرفة الفروق بين متوسطات درجة تقييم برامج التعليم غير الرسمي في اليمن وفقاً لمتغير الجهات المستهدفة (القيادات والمشرفين التربويين، مدراء المدارس والمعلمين، مسؤولو الوكالات المنفذة، مجالس الأباء والأمهات) في مجال المعلمون وسائر العاملين في التعليم

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الجهات المستهدفة	بين المجموعات	.003	3	.001	0.064	0.979 غير دالة عند مستوى (0.05)
	داخل المجموعات	3.710	270	.014		
	المجموع	3.713	273			

أظهرت النتائج الواردة في جدول (17) أن قيمة(ف) المحسوبة أقل من قيمة(ف) الجدولية أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجهات المستهدفة في مجال المعلمين وسائر العاملين في التعليم لمعايير التعليم في الطوارئ.

جدول رقم (18) يبين نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه لمعرفة الفروق بين متوسطات درجة تقييم برامج التعليم غير الرسمي في اليمن وفقاً لمتغير الجهات (القيادات والمشرفين التربويين، مدراء المدارس والمعلمين، مسؤولو الوكالات المنفذة، مجالس الأباء الأمهات) في مجال سياسات التعليم

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الجهات المستهدفة	بين المجموعات	10.223	3	3.408	179.873	0.00 دالة عند مستوى (0.05)
	داخل المجموعات	5.115	270	.019		
	المجموع	15.339	273			

أظهرت النتائج الواردة في جدول (18) أن قيمة(ف) المحسوبة أكبر من قيمة(ف) الجدولية أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً للجهات المستهدفة في مجال سياسات التعليم لمعايير التعليم في الطوارئ، وهذه الفروق ظهرت بين جهة القيادات والمشرفين التربويين من ناحية، وبين الجهات الثلاث الأخرى من ناحية ثانية، وكان الفرق لصالح جهة القيادات والمشرفين التربويين.

ويعزو الباحث ذلك إلى: أن جهة القيادات والمشرفين التربويين تعد جهة رسمية وهم المعنيين بإصدار السياسات واللوائح ومعنيين بالدعم والتمويل، وبالتالي يعتبرون أن اللوائح والسياسات الموجودة كافية وتخدم برامج التعليم غير الرسمي في اليمن، بينما الجهات الثلاث الأخرى ترى أن اللوائح والسياسات الموجودة غير كافية ويجب على الجهات ذات العلاقة بذل مزيدا من الجهود لتطوير ودعم وتمويل برامج التعليم غير الرسمي في اليمن.

4-4- عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع، الذي نصه: ما هي التحديات التي تواجه تنفيذ برامج التعليم غير الرسمي في اليمن؟ تمت الجابة على هذا السؤال في مبحث الإطار النظري (ص،14-15) من هذه الدراسة.

4-5- عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس، الذي نصه: ما الموجهات المستقبلية لتطوير برامج التعليم غير الرسمي في اليمن؟

للإجابة عن هذا السؤال، وبالنظر الى نتائج هذه الدراسة، ومعرفة أوجه القصور عند تنفيذ برامج التعليم غير الرسمي في اليمن، قام الباحث بالاطلاع على الأدبيات والدراسات والوثائق المرجعة ومذكرات سياسات التعليم غير الرسمي في حالات الطوارئ، وتم استخلاص موجهات مقترحة لتطوير برامج التعليم غير الرسمي في اليمن فيما يلي عرض لأبعاد الرؤية المستقبلية المقترحة والموجهات الخاصة بكل بعد:

البعد الأول: السياسات التعليمية واستراتيجيات التعليم غير الرسمي:

1- العمل على إيجاد مظلة تنسيقية وطنية لبرامج التعليم غير الرسمي، بحيث تمثل مختلف أصحاب المصلحة من مؤسسات التعليم الرسمية، والمنظمات الدولية والمحلية، والمانحين وشركاء التنمية، بحيث تعمل هذه اللجنة على التخطيط الاستراتيجي التكاملي التشاركي لبرامج التعليم غير الرسمي، تحديد أدوار ومسؤوليات كافة الأطراف ذات العلاقة.

2- وضع أطر حاكمية قوية تتجسد في مجموعة شاملة من السياسات والأطر التعليمية، الذي يدعم تطوير وتعزيز التعليم غير الرسمي. وينبغي أن تشمل هذه السياسات معايير الجودة والتدريب والتطوير المهني للمعلمين والمسؤوليات المشتركة بين الحكومة والشركاء الآخرين.

3- إدراج معالجة قضايا التسرب المدرسي ضمن خطة التعافي بحيث تشمل توفير فرص التعليم للأطفال والشباب المحرومين (متسربين، غير ملتحقين) من التعليم من جهة، ومن جهة أخرى العمل على معالجة أسباب التسرب ووقف أي تسرب من التعليم الرسمي.

4- توفير الدعم والتمويل الملائم لتطوير برامج التعليم غير الرسمي. يمكن أن تشمل الجهود المبادرات الحكومية والمنظمات غير الحكومية والشركات والمؤسسات الدولية والمجتمع المحلي. وتخصيص ميزانية خاصة ضمن الميزانية الوطنية لبرامج التعليم غير الرسمي.

5- تخصيص الموارد المالية اللازمة لتحقيق استراتيجية التعليم غير الرسمي. يمكن استكشاف آليات التمويل المختلفة، بما في ذلك التمويل الحكومي والتبرعات والشراكات مع القطاع الخاص والمنظمات الدولية.

6- وضع الية اضحة مرنة وملزمة للجميع تحدد فيها اليات الانتقال من برامج التعليم غير الرسمي الى التعليم الرسمي.

7- يجب أن تشجع الاستراتيجية على التعاون والشراكات بين الحكومة والمنظمات غير الحكومية والمجتمع المدني والقطاع الخاص، وضرورة عقد لقاءات تنسيقة منتظمة، بهدف تعزيز التعليم غير الرسمي وتوفير الدعم المالي والفني والموارد اللازمة.

البعد الثاني: الوصول العادل والاستكمال:

1- إيجاد قاعدة بيانات شاملة وموثوقة حول الأطفال المستهدفين وفئاتهم وأماكن تواجدهم، وتوسيع فرص الوصول إلى التعليم غير الرسمي للأفراد في جميع أنحاء اليمن، بما في ذلك المناطق النائية والمهمشة. يمكن تحقيق ذلك من خلال توفير مراكز تعليمية قريبة من المجتمعات واستخدام التكنولوجيا لتقديم المحتوى التعليمي عن بُعد.

2- تحليل احتياجات الأطفال المستهدفين التعليمية والنفسية والنمائية والاجتماعية.

3- تحقيق شمولية التعليم غير الرسمي، بحيث يكون التعليم متاحًا ومناسبًا للأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة والأطفال في حالة النزوح والفئات العمرية المختلفة.

4- عقد ندوات وورش تعريفية قبل بداية برامج التعليم غير الرسمي، بحيث تشارك فيه كافة الجهات المعنية من إدارات تربوية وتعليمية ومدرسية وقيادات مجتمعة وسلطات محلية، وذلك للتعريف بالبرنامج وأهميته وطبيعته، والفئات المستهدفة، ومعايير الالتحاق، والنظام المدرسي، لحشد الدعم والمناصرة وتسهيل عملية تنفيذ برامج التعليم غير الرسمي.

5- تنظيم حملات توعوية وتثقيفية وبثها عبر مختلف وسائط الاعلام والتعاون مع المجتمع المحلي للتوعية بأهمية التعليم، والتعريف بخدمات التعليم المتاحة، والعمل على تأكيد وتعميق دور الأباء والامهات في تفهم طبيعة وخصائص برامج التعليم غير الرسمي.

6- التنوع في برامج التعليم غير الرسمي بما يتيح لجميع الأطفال الإلتحاق بالبرنامج الذي يتناسب مع ظروفهم وامكانياتهم. مثل: برامج التعليم عن بعد، وبرامج التعلم الذاتي، وغيرها. من خلال استخدام أنظمة اون لاين، والمنصات التعليمية، لتقديم مواد تعليمية غير رسمية عبر الإنترنت، مما يوفر فرص التعلم للأفراد في أي وقت ومن أي مكان.

7- أن تكون مواعيد وأماكن عقد الحصص الدراسية ضمن برنامج التعليم غير الرسمي مرنة كما يتطلبه المجتمع، والمعلمين، وقبل كل شيء، ما تتطلبه الاحتياجات المحددة للمتعلمين من الذكور والإناث من أجل ضمان الاتساق في الحضور والإكمال.

البعد الثالث: جودة البرامج غير الرسمي:

1- تعزيز التكامل بين التعليم الرسمي والتعليم غير الرسمي، حيث يمكن أن تُكّمل برامج التعليم الرسمي المُقدَمة في المدارس الرسمية برامج التعليم غير الرسمي لتعزيز وتعميق المفاهيم والمهارات المكتسبة. كما ينبغي أن تُدرج الاستراتيجية

استخدام التكنولوجيا في التعليم غير الرسمي، مما يساعد على توسيع نطاق الوصول وتحسين جودة التعليم. يمكن استخدام التكنولوجيا لتقديم المحتوى التعليمي، وتوفير منصات تفاعلية للتعلم، وتعزيز التواصل والتفاعل بين المعلمين والطلاب.

2- التركيز على التعلم القائم على المشاريع: يمكن أن يتضمن تطوير برامج التعليم غير الرسمي نهجاً يعتمد على المشاريع، حيث يتعلم الطلاب من خلال تنفيذ مشاريع عملية وتطبيق المفاهيم والمهارات التي اكتسبوها في سياقات حقيقية. هذا يعزز التفاعل والتعاون والابتكار لدى الطلاب.

3- تعزيز البحث والتطوير في مجال برامج التعليم غير الرسمي، بهدف تحسين الأساليب والممارسات وتطوير حلول مبتكرة. يمكن أن يتضمن ذلك الاستفادة من الأبحاث العلمية والخبرات المتاحة وتبادل المعرفة بين الجهات المختلفة.

4- تعزيز نظم التقييم والمراقبة لضمان الجودة والتحسين المستمر في برامج التعليم غير الرسمي. يجب أن يتم تقييم البرامج بانتظام لضمان تحقيق الأهداف المرجوة وتحديد المجالات التي تحتاج إلى تحسين، ويجب أن تتم مراقبة الجودة لضمان تقديم تعليم ذو جودة عالية ومتسقة.

5- تعديل آليات التقويم بشكلها التقليدي الذي يتمحور حول الامتحانات النهائية، وإعطاء وزن نسبي للامتحانات المرحلية/التكوينية أكبر من الامتحانات النهائية. كما يجب تنويع استخدام طرق بديلة لتقييم الطلاب؛ بحيث يعتادها الطلاب والمعلمين، ويتعين التأكد من أن أي بديل قادر على قياس الأداء على نحوٍ عادلٍ.

البعد الرابع: البيئة التعليمية والمدرسية:

1- اجراء مسوحات ميدانية شاملة لتحديد الاحتياجات التعليمية اللازمة لتنفيذ برامج التعليم غير الرسمي من فصول دراسية وأدوات وأثاث مدرسية ووسائل تعليمية، ومساحات آمنة ومياه وكافة مكونات البيئة التعليمية.

2- تزويد المتعلمين والمعلمين بالمعلومات اللازمة حول آليات الإبلاغ عند التعرض لأي شكل من أشكال الانتهاكات.

3- العمل على توفير بيئة تعلمية آمنة ومحفزة تساعد على زيادة الالتحاق والبقاء للأطفال الملتحقين ببرامج التعليم غير الرسمي.

البعد الخامس: مناهج التعليم غير الرسمي:

1- توفير مناهج دراسية ومواد تعليمية وأساليب تعليم وتعلم تتناسب مع احتياجات وقدرات وطبيعة الفئات المستهدفة.

2- توفير مقررات تمهيدية تتناسب مع الفئة العمرية للمتعلمين والملتحقين بالبرنامج ممن لم يسبق لهم الالتحاق بأي مؤسسة تعليمية، وذلك لرفع مستوى الاستعداد لديهم.

3- تطوير مناهج دراسية مكثفة بنظام المستويات ومواد تعليمية محدثة وفعّالة تتناسب مع الفئة العمرية للمتعلمين والملتحقين ببرامج التعليم غير الرسمي، ينبغي أيضاً توفير التدريب والدعم المستمر للمعلمين والأكاديميين الذين يعملون في مجال التعليم غير الرسمي.

4- إعطاء الالولوية لاكتساب مهارات القراءاة والكتابة والحساب باعتبارها أسس التعلم.

5- دمج المهارات الحياتية، ومفاهيم ومبادئ وأساليب تحقيق الرفاهية النفس اجتماعية في المناهج الدراسية لمواجهة خبرات المتعلمين في السياقات الهشة والمتأثرين بالنزاع.

6- تضمين التربية الرياضية، والفنون، والأنشطة الدرامية في برامج التعليم غير الرسمي.

7- توفير مواد داعمة للمعلمين (ادلة المعلمين) تساعدهم على تصميم وتنفيذ وسائل تعليمة منخفظة التكلفة.

8- ينبغي ضمان أن يوفر الجدول الزمني لبرنامج التعليم المسرّع وقتاً كافياً لتغطية المنهاج الدراسي.

9- استخدام التكنولوجيا والابتكار في برامج التعليم غير الرسمي في اليمن. يمكن استخدام الأدوات التكنولوجية المتقدمة والتطبيقات الذكية لتحسين تجربة التعلم وتوفير محتوى تعليمي مبتكر ومصادر تعلم إلكترونية.

البعد السادس: المعلمون والعاملون في المدارس:

1- توفير حوافز مادية للطلاب مثل الوجبات الغذائية وفرص الإحالة والمساعدات غير المباشرة لحمايتهم من الفقر الغذائي وأمراض سُوء التغذية، وذلك لتشجيع الفئات المحرومة على الالتحاق بالبرنامج والاستمرار فيه.

2- إيلاء مهنة التعليم والمعلمين مزيداً من التقدير والقيمة والمكانة، والتعاون مع المعلمين ودعمهم وضمان سلامتهم ورفاهيتهم حتى يتمكنوا من توفير بيئة تعليمية جيدة، وتوفير الرواتب والحوافز الملائمة للمعلمين (وجميع العاملين في مجال التعليم) لتجنب تركهم العمل، وتهيئة الظروف التي تمنح المعلمين الاستقلالية والحرية والمرونة للعمل بشكل تعاوني.

3- تعزيز التدريب والتطوير المهني للمعلمين والموظفين العاملين في برامج التعليم غير الرسمي. يجب توفير الفرص للمعلمين لتطوير مهاراتهم التدريسية والتواصلية والتقنية، وتبادل الممارسات الجيدة والتعلم من التجارب الناجحة.

4- وجود نموذج مبني على المدرسة لتطوير المعلمين، وإطار مؤهلات للتطوير المهني المستمر.

5- توصيات ومقترحات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

1- النأي بقطاع التعليم عن الصراعات السياسية والتجاذبات الطائفية والمناطقية.

2- تكثيف التوعية المجتمعية حول طبيعة وخصائص ومميزات، ومعايير برامج التعليم غير الرسمي.

3- العمل على إيجاد مسارات تعليمية تمكن جميع الأطفال والشباب المحرومين من التعليم من الحصول على التعليم بما يتناسب مع ظروفهم الجغرافية والاجتماعية والتعليمية.

4- الأخذ بموجهات الرؤية المقترحة لتطوير برامج التعليم غير الرسمي في اليمن.

5- إجراء دراسة لتقييم فعالية برامج التعليم غير الرسمي باستخدام المبادئ من ناحية النتائج: الوصول والإنصاف، والإنصاف في مخرجات التعلم التي تفي بالمعايير المحددة، والإكمال، والانتقال إلى مسارات متعددة من التعليم الرسمي أو التدريب المهني.

6- تقييم مساهمة برامج التعليم غير الرسمي وفعاليتها من حيث التكلفة في توفير قنوات وطنية وعالمية يمكن من خلالها الحصول على تعليم أساسي جيد، وخاصة للبيئات الهشة وغير الآمنة وغير المستقرة.

المراجع العربية:

1- الأمم المتحدة (2016). قواعد التقييم في منظومة الأمم المتحدة، فريق الأمم المتحدة المعني بالتقييم.

2- الآيي (2021). مذكرة سياسات خلق بيئة تعليمية غير رسمية ترتكز على تمكين المراهقين والشباب: *قضايا واعتبارات في سياقات الأزمات والصراع*، مايو، 2021.

3- إيريري (2018). التعليم البديل وسبل عودة الشباب غير الملتحقين بالمدارس في أفريقيا جنوب، الصحراء الكبرى، *مؤسسة ماستركارد*.

4- الحجيلي، نصر محمد والهدور، زيد احمد ناصر (2019). تحقق معايير الحد الأدنى للتعليم في الطوارئ (INEE) أثناء فترة الحرب في اليمن من وجهة نظر القيادات التربوية بمحافظة ذمار، *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 5(2)، الجزائر: جامعة الوادي،57-100.

5- الريمي، يوسف سلمان وآخرون (2023). تأثيرات جائحتي الصراع والحرب وكوفيد -19 على التعليم العام في اليمن وزيادة الفاقد التعليمي- التعلمي، *المجلة التربوية الشاملة*، م(1)، ع(1)، أكتوبر 2023م.

6- الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ (INEE).(2021). مذكرة السياسة: *خلق بيئة تعليمية غير نظامية تمكينية للمراهقين والشباب*. الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ.

https://inee.org/ar/creating-enabling-non-formal-education-environment adolescents-and-youth

7- الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ (INEE).(2021). *التعليم غير الرسمي للمراهقين والشباب في سياق الأزمات والصراعات*: وثيقة مرجعية و تصنيف مقترح نيويورك.

https//:inee.org/ar/resources/non-formal-education-adolescents-and-youth-crisis-and-conflict-proposed-taxonomy-and

8- الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ(الآيني). (2010)، *الحد الأدنى لمعايير التعليم*: الجهوزية، الاستجابة، التعافي، ترجمة رامي شمس الدين، نيويورك.

9- الصالحي، رولا روحي (2016). *درجة توافر معايير التعليم الدولية في حالات الطوارئ بمدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة وسبل تعزيزها*، (رسالة ماجستير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

10- عبد العظيم، محمد أحمد (2020). دليل مقترح لبعض جوانب إدارة التعليم قبل الجامعي في مصر في حالات الطوارئ) نزوح اللاجئين، وانتشار الأوبئة): دراسة تحليلية، *مجلة كلية التربية*، جامعة بني سويف: مصر، عدد أكتوبر، 2020، ج(1).

11- فريق عمل التعليم المتسارع (2021.) *البرامج التعليمية لدعم المتعلمين المهمشين*.

12- قشطة، عواد سليمان (2015). درجة تطبيق الحد الأدنى من معايير (INEE) للتعليم في حالات الطوارئ في غزة. بحث مقدم إلى المؤتمر التربوي الخامس بعنوان: *التداعيات التربوية والنفسية للعدوان على غزة*، غزة: كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة بالتعاون مع ومؤسسة مريسي ماليزيا

13- محمد، شيماء علي (2023) معايير ضمان جودة التعليم في حالات الطوارئ، *المجلة التربوية لتعليم الكبار*، كلية التربية، جامعة أسيوط، م(5)، ع(2)، إبريل، 2023، ص ص 29-63.

14- الموجي، مروة محمد (2021). تطوير برامج التعليم المسرع في سياقات الطوارئ والأزمات (رؤية استراتيجية مقترحة). *مجلة التربية*، جامعة الأزهر كلية التربية بالقاهرة، العدد (189)، ج (2)، يناير 2021م.

15- اليونيسف (2021). عندما يتعرقل التعليم- *تأثير النزاع على تعليم الأطفال في اليمن*.

16- اليونسكو(2011). قائمة مصطلحات اليونيسكو/التصنيف الدولي الموحد للتعليم (إسكد، 2011)، مبادرة بانكوك التابعة لمنظمة اليونيسكو.https//:bangkok.unesco.org/content/flexible-learning-strategies-out-school-children-oosc-and-youth.

المراجع الإنجليزية:

1- UNESCO (2015) Education for All 2000-2015: Achievements and Challenges, *Education for All Global Monitoring Report 2015.*

2- UNESCO (2011) The hidden crisis: *Armed conflict and education* , Education for All Global Monitoring Report 2011.

3- UNHCR (2019).Refugee education: 2030 A strategy for refugee inclusion. Retrieved from https//:www.unhcr.org/en-s/publications/education5/d651da88d7/education-2030-strategy-refugee-education.html.

4- US Agency for International Development (USAID) (2016). *Accelerated education programs in crisis and conflict: building evidence and learning.*

5-

د. محمد عوض شبير – فلسطين
وزارة التربية والتعليم الفلسطينية
moh2013shber@gmail.com

تدخلات التعافي التعليمي للقيادات التربوية في أوقات الطوارئ (المدرسة الفلسطينية أنموذجاً)

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية لبيان الإطار المفاهيمي للتعافي التعليمي في أوقات الطوارئ. الكشف عن الأدوار التي لعبتها القيادات التربوية للتعافي التربوي في المدرسة الفلسطينية، وبيان تدخلات التعافي التعليمي (النموذج الو اقعي) التي عملت من خلاله القيادات التربوية في المدرسة الفلسطينية في أوقات الطوارئ. تقديم مقترحات لتطوير العمل المستقبلي للتعافي التعليمي في أوقات الطوارئ للقيادات التربوية الفلسطينية. واعتمد الباحث أسلوب البحث الكيفي ونموذج دراسة الحالة في سياق الدراسة. وتوصلت لنتائج أهمها أن القيادات التربوية الفلسطينية في سياق عملها للتعافي التعليمي مارست أدوراً فاعلة بصورة جيدة حيث إن حالة الأزمات والطوارئ في السياق الفلسطيني تأخذ طابع الاستمرارية ما استدعى حالة من الاستجابة والقيام بأدوار، وبناء تدخلات تكفل حماية الحق في التعليم والحفاظ عليه، كما أن هذه التدخلات يجب تطويرها مستقبلاً وتحديثها لتنسجم مع السياقات العالمية. وأوصت الدراسة بـ ضرورة عمل القيادات التربوية الفلسطينية على توفير البيئات التعلميّة الآمنة وتروّج للحماية وللرفاه النفس-اجتماعي للمتعلمين، والمعلمين، وسائر العاملين في التعليم .

الكلمات المفتاحية: التعافي التعليمي، التعليم وقت الطوارئ، القيادات التربوية

نبذة تعريفية عن الباحث:

- الدكتور محمد عوض توفيق شبير، حاصل على درجة الدكتوراه في الإدارة التربوية.
- عمل مدير مدرسة بوزارة التربية والتعليم الفلسطينية.
- ماجستير أصول التربية الجامعة الإسلامية- غزة.
- لديه بكالوريوس علم نفس عام الجامعة الإسلامية- غزة.
- مشرف تربوي غير متفرغ جامعة الأقصى – غزة.
- باحث مشارك في العديد من المؤتمرات العلمية والأيام الدراسية والملتقيات العلمية محلياً ودولياً.
- له العديد من الدراسات العلمية المحكمة المنشورة في مجلات علمية محلية ودولية.

مدرب استشاري في مجال التنمية المجتمعية، والتعليم، والصحة النفسية.

المقدّمة:

تسعى الأنظمة التّربويّة لتحقيق حالة من الاستقرار الدّائم داخل المنظومة التّعليميّة، وتوفير كلّ السّبل الكفيلة بأداء المؤسّسة التّعليميّة دورها على الوجه الأفضل، وبالجودة والفاعليّة المطلوبتين عبر تعزيز دور المنظومة التّعليميّة في الصّمود أمام التّحدّيات التي قد تعيق دورها في أداء رسالتها، وكذلك تمكينها من التّأهّب للاستجابة الفعّالة لكلّ المتغيّرات، لاسيما الأزمات النّاتجة عن الطّوارئ والكوارث بمختلف تصنيفاتها. كما أنّه من الواضح أنّ هشاشة الأنظمة التّعليميّة سيجعلها تضعف أمام المخاطر المحتملة؛ وبالتّالي سوف يترتب على هذا انهيار لأنظمة الدّولة التّعليميّة، وهذا سيُضاعف حجم الخسائر التي يدفع ثمنها الجميع، وبالتّحديد الأطفال، والطّلبة الملتحقون بالمدارس، وحينها سنقف أمام تدخّلات بطيئة متواضعة للتعافي التعليمي.

وعليه، فإنّ قوّة الأنظمة التّعليميّة سيجعلها قادرة على التّعافي التّعليميّ السّريع، والتّحول المبكّر، والاستجابة الفاعلة أمام الطوارئ والأزمات من خلال الجهوزيّة والاستعداد الأمثل على الدوام.

وفي هذا الصّدد يشير (أسامة عبد الرحمن، 2010: 12). بأنّ التّعليم يواجه في معظم دول العالم أزماتٍ حقيقيّةً، وإنْ اختلفتْ أبعادها وتنوعتْ أشكالها، وتفاوتت درجاتها من دولة إلى أخرى، ولا بدّ من التّسليم بأنّ طبيعة العمليّة التّعليميّة ذاتها يمكن أن تضيف أبعادا جديدة إلى هذه الأزمة في عصر يتّسم بالتّغيّر الشّديد في العلم و التّكنولوجيا ونمط الاستهلاك.

يجب أن تكون بدائل واستراتيجيات وأساليب إداريّة جديدة، للتّعامل مع مواقف الحياة المختلفة، ولذلك ظهرت إدارة الأزمات التي تتطلّب السّعي الدّائم لتوفير متطلباتها ومواجهة التّغيّرات والتّطوّرات في جميع الميادين، خاصّة الميدان التّربويّ التّعليميّ إذ أنّ تغيّر دور مدير المدرسة من مجرد القيام بالواجبات الإداريّة الرّوتينيّة إلى قيامه بدور قياديّ مهمّ يتجسّد في تغيير الأساليب الإدارية لمواجهة الأزمات وتطويرها، حيث تصبح الإدارة مسؤولة ومكّلفة بمنع حدوث الأزمات والكوارث عن طريق تحليل المخاطر والتّهديدات، والعمل على وضع الحلول المناسبة لمنع وقوعها.

تؤمّن الأزمات الفرص لتعليم كلّ أعضاء المجتمع مهاراتٍ وقيما جديدة: من مثل التّعليم الشّموليّ، المشاركة والصّبر، حلّ النّزاعات، حقوق الإنسان، الحفاظ على البيئة والوقاية من الكوارث. إنه لأمر حتميّ أن يكون التّعليم في حالات الطّوارئ وصولا إلى مرحلة التّعافي مناسباً ٍوذا صلة. ويجب أن يعلّم مهارات القراءة والكتابة والحساب الأساسية، وأن يؤمّن المناهج المناسبة لحاجات المتعلّمين، ويشجع على التّفكير النّقديّ.

يمكن للتّدريس أن يبني ثقافة آمنة ومقاومة عبر التّدريس عن الأخطار، والتّرويج للمدارس كمراكزَ للحدّ من مخاطر الكوارث في المجتمع، وتمكين دور الأطفال والشّباب كقادة في الوقاية من الكوارث. (الشبكة المشتركة لوكالات التّعليم في حالات الطوارئINEE).

وعليه، فإنّ تطوير أدوارنا في الاستجابات التّعليميّة في حالات الطّوارئ والأزمات سيساعدنا على ضمان بقاء حقّ الأطفال في التّعليم قائما، فالنّزاعات المسلّحة، والنّزوح القسريّ، والكوارث النّاجمة عن المناخ، وحالات الطّوارئ الصّحيّة، وغيرها من الأزمات، تزيد من الحواجز التي تحول دون توفير تعليم آمن جيّد، سيما بالنسبة للأطفال والشباب المعرضين للخطر، حيث تواجه الفتيات والفتية والنّساء والرّجال هذه الحواجز التي تحول دون الحصول على التّعليم بطرق شتّى، ممّا يفضي إلى تفاقم أوجه عدم المساواة بين الجنسين وأوجه الضّعف الموجودة مسبقا. ويبدو ذلك جليّا بشكل خاص خلال جائحة «كوفيد-19» التي لا تزال تسبّب اضطرابات لم يسبق لها مثيل في التّعليم في جميع أنحاء العالم بالنّسبة للملايين من الفتيات والفتيان المتضرّرين من الأزمات. (https://www.educationcannotwait.org).

وعليه فإنّ تعزيز نهج المساواة القائم على أساس أنّ لكلّ الأطفال حقوق متساوية، ويجب أن يحصلوا على فرص متساوية للحصول على التّعليم والاستفادة منه بشكل متساوٍ، ويدعونا هذا للعمل معاً على كيفية جعل التّعليم في حالات الطّوارئ أكثر انفتاحاً للجميع، خاصّة هؤلاء الذين غالباً ما يَستثنون من التّعليم.

وفي السّياق الفلسطينيّ فإنّ المنظومة التّعليميّة تعدّ من أكثر المؤسّسات معاناة جرّاء الأزمات المتلاحقة بفعل الاحتلال الإسرائيليّ، وما يفعله من ممارسات همجيّة من شأنها أن تدمّر النّظام التّعليمي، لولا حالة الصّمود الكبيرة التي يتبنّاها صنّاع القرار التّربويّ والتّعليمي في فلسطينَ، علاوة على الأزمات الأخرى، التي يدفع ثمنها الطلبةُ الفلسطينيون، من مثل الانقسام السّياسيّ، وتبعات الحصار المفروض على قطاع غزة، والشّكوى من اكتظاظ الفصول الدّراسيّة، وانخفاض قدرة المعلمات والمعلمين على المتابعة نتيجة لذلك، إضافة إلى انعكاسات الأزمات اليوميّة، كانقطاع الكهرباء عليهم، سواء داخل المدرسة أو البيت، ونزيد على ذلك الظّروف الاقتصادية السيّئة لعائلاتهم، والتي سيدفعون ثمنها حتماً، ما لم يتمّ إنهاء الانقسام والبدء ببرنامج إصلاحي للواقع المفروض.

وعلى صعيد الجهود البحثيّة في هذا السّياق فقد تصدّى كثير من الباحثين، الذين خاضوا بالبحث والتّحليل مثل هذا النوع من الدّراسات ذات الموضوعات المشابهة، إيماناً بأهميّة الموضوع المطروح حيث تتقاطع تلك الدّراسات مع الدّراسة الحاليّة في قواسم مشتركة كثيرة، من حيث: المتغيرات، والأهداف، والتفسيرات التّحليلية التي قدمتها، ويستعرض الباحث تلك الأدبيات السّابقة في سياق هذه الدراسة، ومن تلك الدراسات دراسة(حميدة،2023) والتي سعت في البحث في كيفيّة تفعيل دور المشاركة المجتمعيّة في إدارة الأزمات المدرسيّة بمرحلة التّعليم الأساسي في محافظة الفيوم، على ضوء معايير الشّبكة الدّوليّة المشتركة للتّعليم في حالات الطوارئ والأزمات.

قدّمت الباحثة آليات مقترحة لتفعيل دور المشاركة المجتمعيّة في إدارة الأزمات المدرسيّة بمرحلة التّعليم الأساسيّ في محافظة الفيوم، على ضوء معايير الشبكة الدولية المشتركة للتعليم في حالات الطوارئ و الأزمات، وتوصل البحث إلى مجموعة من النتائج من أهمها ضعف مشاركة المجتمع المحلّ في دعم العمليّة التّعليميّة قبل حدوث الأزمات وأثنائها وبعدها ، و عدم وجود لجنة تعليم مجتمعيّ بكلّ مدرسة، تسهم في حشد المساهمات الماديّة والعينيّة من المجتمع المحلّ أثناء الأزمات ، وفي تحديد حاجات المتعلّمين التّعليميّة، لضمان أنّ البرامج التّعليميّة المقدّمة أثناء الأزمة تحترم حقوق المتعلّمين، ومناسبة للفئة العمريّة المقدّمة لهم، وتعكس حاجات المجتمع المحليّ.

وكذلك دراسة(الرّوبي، وعلي:2023) والتي تناولت: تقديم رؤية مقترحة للتّعافي من الفاقد التعليمي لجائحة كورونا لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ، "دراسة ميدانية" حيث سعت إلى بحث الفاقد التّعليميّ النّاتج عن جائحة كورونا، وذلك من خلال دراسة ماهيّة الفاقد التّعليمي وأسبابه واستراتيجيات التّعافي منه، وكذلك الكشف عن واقع الفاقد التّعليميّ لدى تلاميذ الحلّقة الأولى من التّعليم الأساسيّ، وإجراءات التّعافي التي تمّ تنفيذُها في المدارس، بالإضافة إلى المعوّقات التي حالت دون ذلك، وقد كشفت الدّراسة التّحليليّة عن انقطاع التّلاميذ عن الدّراسة قرابة خمسة أشهر خلال عاميّ 2020 و2021، وضعف اهتمام وزارة التّربية والتّعليم الفنيّ بمشكلة الفاقد التّعليمي لجائحة كورونا، وتوصّلت الدّراسة الميدانيّة إلى نتائج منها:

حدوث فاقد تعليميّ لدى التّلاميذ في المهارات اللغويّة والمهارات الحسابيّة والمهارات الاجتماعيّة بدرجة كبيرة، وبالنّسبة لتنفيذ اجراءات التّعافي فقد تراوحت ما بين متوسطة إلى قليلة، وكانت أكثر الإجراءات تنفيذا هي توجيه الطّلاب وأولياء الأمور نحو

القنوات التّعليمية الأكثر تعليما، وجاءت المعوّقات كلّها بدرجة متوسّطة، وفى ضوء الدّراسة النّظريّة والميدانيّة تمّ وضع رؤية مقترحة للتّعافي من الفاقد التّعليمي لجائحة كورونا.

وأوضحت دراسة(خلف الله، وشبير:2023) دور مديري المدارس الأساسية (الدّنيا) بفلسطين في معالجة آثار الفاقد التّعليميّ النّاتج عن جائحة (كوفيد_19) وسبل تطويره. فقد هدفت الدّراسة للتّعرف إلى دور مديري المدارس الأساسية (الدّنيا) بالمحافظات الجنوبية لفلسطين في معالجة آثار الفاقد التّعليميّ النّاتج عن جائحة (كوفيد_19)، والكشف عن دلالة الفروق في التّقديرات تبعا للمتغيّرات التّصنيفيّة للبحث، واقتراح مجموعة مقترحات لتطوير دور المديرين في معالجة آثار ذلك الفاقد. استخدم الباحثان المنهج الوصفي بأسلوبيه التّحليليّ والبنائيّ، واستخدما الاستبانة أداة رئيسة، والتي طبقت على عيّنة بلغت (153) معلما، واستخدما طريقة المجموعة البؤريّة (المركّزة)، وتوصلت الدّراسة إلى العديد من النّتائج، أهمها: **أنّ** تقدير عينة الدراسة لدور مديري المدارس الأساسيّة بالمحافظات الجنوبيّة لفلسطين في معالجة آثار الفاقد التّعليميّ النّاتج عن جائحة (كوفيد_19)؛ حصل على وزن نسبي (70.24%) أي بدرجة مرتفعة، وفي ضوء هذه النّتائج اقترحت مجموعة الخبراء عددا من سبل التحسين، أهمها: إعداد دليل تدريبيّ توجيهيّ لمدير المدرسة وللمعلّمين؛ للعمل وفقًا له في التّعامل مع مشكلة الفاقد التّعليميّ، وكيفية إجراء الاختبارات وتشخيص التّمكّن من المهارة.

وأوضحت دراسة(إسماعيل،2022) إجراءات مقترحة للتّعافي التّعليميّ الفعّال والعادل بمصر، من آثار جائحة(كوفيد-19) في ضوء خبرتيّ أستراليا وكندا، حيث هدفت للوقوف على تأثير جائحة(كوفيد-19) على السياق العالميّ، وتأثيرها على التّعليم، وأهداف التّعافي التّعليميّ، والمنظورات الدّوليّة لتحقيق التّعافي التّعليميّ من جائحة(كوفيد-19)، ويتمثل الهدف الرئيس للدّراسة في تحقيق التّعافي الفعّال والعادل للنّظام التّعليميّ في مصر من جائحة (كوفيد-19) في ضوء خبرتي أستراليا وكندا، وتوصلت الدّراسة إلى استخلاص مجموعة من الدّروس المستفادة من دراسة الخبرات، وأوجه تميّزها، وذلك ساهم في صياغة إجراءات مقترحة لتحقيق التّعافي التّعليميّ الفعال والعادل من آثار جائحة(كوفيد-19) في مصر.

كما قدمت**(حليمة، وفاطمة المتتشري،2020)** دراسة حول إدارة الأزمات والتّعليم الطارئ عن بعد في ضوء التّجربة السّعوديّة والتّجارب الدّوليّة – جائحة كورونا أنموذجاً، وتناولت فيها استعراض للتّجارب الدوليّة التي خاضتها دول العالم لاستكمال العمليّة التّعليميّة في ظل انتشار الوباء كأزمة كبرى، وتهديد للمسيرة التّعليميّة، وتبني الأنظمة التّعليميّة أسلوب إدارة الأزمات لمواجهة هذا الوباء، والتّعريف بالتّجربة السّعوديّة، وجهود اليونسكو في هذا الشأن، مع محاولة استشراف مستقبل التّعليم عن بعد، والتعلّم الإلكتروني بعد كورونا، وما هي الفرص المتاحة أمام الأنظمة التعليمية لمواصلة التعليم؟

مشكلة الدراسة:

يعيش الميدان التّربويّ الفلسطينيّ حالة استثنائية من الطّوارئ المستمرّة، وقد أشارت الأدبيات بأن حالات الطّوارئ التي تؤثر على التّعليم هي جميع المواقف التي تدمر فيها الكوارث الطبيعيّة أو الكوارث التي هي من صنع الإنسان في غضون فترة زمنية قصيرة، والظروف المعتادة للحياة ومرافق الرّعاية والتّعليم للأطفال، وقد تؤدي إلى تعطيل أو إنكار أو إعاقة التقدم أو تأخير إقرار الحق في التّعليم. ويمكن أن تكون هذه الحالات ناجمة عن النّزاعات المسلّحة الدّوليّة بما في ذلك الاحتلال العسكري، وغير الدّوليّة، وحالات ما بعد الصراع، والأوبئة وجميع أنواع الكوارث الطّبيعيّة، وعليه فإنّ الدّراسة الحاليّة من المؤمّل أن تجيب على التّساؤلات البحثيّة المنبثقة من واقع الميدان التربوي في فلسطين التّالية:

1. ما الإطار المفاهيميّ للتّعافي التّعليميّ في أوقات الطّوارئ؟

2. ما الأدوار التي لعبتها القيادات التّربويّة للتّعافي التّربويّ في أوقات الطّوارئ في المدرسة الفلسطينيّة؟
3. ما هي تدخلات التّعافي التّعليمي(النّموذج الواقعيّ) التي عملت من خلاله القيادات التّربوية في المدرسة الفلسطينيّة في أوقات الطّوارئ؟
4. كيف يمكن تطوير العمل المستقبليّ للتّعافي التّعليميّ في أوقات الطّوارئ من قبل القيادات التّربويّة الفلسطينيّة؟

أهداف الدراسة: تسعى الدراسة إلى تحقيق جملة الأهداف التّالية:

1. بيان ماهية التّعافي التّعليميّ في أوقات الطوارئ؟
2. الكشف عن الأدوار التي لعبتها القيادات التّربويّة للتّعافي التّربويّ في أوقات الطّوارئ في المدرسة الفلسطينيّة
3. إظهار تدخلات التّعافي التّعليميّ(النّموذج الواقعيّ) التي عملت من خلاله القيادات التّربويّة في المدرسة الفلسطينيّة في أوقات الطوارئ.
4. تقديم مقترحات لتطوير العمل المستقبليّ للتّعافي التّعليميّ في أوقات الطّوارئ للقيادات التّربويّة الفلسطينيّة.

أهميّة الدّراسة: تتمثل أهميّة هذه الدّراسة فيما يلي:

أولًا: الأهمّيّة النّظريّة:

- أهمّيّة دور القيادات التّربوية في معالجة القضايا والمشكلات التّعليمية المدرسيّة، والحدّ من العراقيل التي تحول دون تحقيق الأداء الأفضل، وخطورة النّتائج المترتّبة على المستوى التّعليميّ في أوقات الطّوارئ
- الدّراسة الحاليّة تعدّ إضافة علمية؛ تفيد الباحثين والمهتمّين والمختصّين في الحقل التّربويّ للاستفادة من نتائجها، والبناء على مخرجاتها من توصيات ومقترحات كنموذج واقعيّ لدراسة حالة.
- تشكّل نتائج الدّراسة منطلقا للباحثين المهتمّين بهذا النّوع من الدراسات كنموذج لاستلهام التّجربة من خلاله.

ثانيا: الأهمّيّة التّطبيقيّة:

- تعدّ الدّراسة البحثيّة الحاليّة مهمّة بشكل كبير، خاصّة لصُنّاع القرار التّربويّ الفلسطينيّ؛ إذ تضعهم في صورة الأداء الواقعيّ والمتوقّع للتّعامل مع الأزمات التّعليميّة وكيفيّة التعايش معها عبر تدخلات التّعافي التّعليميّ الفاعلة ومدى جودتها.
- يتوقع من هذه الدّراسة أن ترسم خطوطًا عريضة للقيادات التّربويّة الفلسطينيّة من خلال تحديدها لأدوارهم التّعليميّة والتّربويّة في معالجة الأزمات التّعليميّة، وبيان التّدخلات التّربويّة المطلوبة للتّعافي منهم في أوقات الطّوارئ.
- قد يستفيد من هذه الدراسة كل من وزارة التّربية والتّعليم الفلسطينيّة ممثلةً بقسم الإدارات التّربويّة، وقسم الإشراف التّربويّ؛ في وضع خطط لصقل قدرات القيادات التّربويّة وخبرتها في معالجة الأزمات التّعليميّة النّاتجة عن حالات الطّوارئ التي تؤثر على العمليّة التّعليميّة.

حدود الدّراسة: تتحدّد الدّراسة في إطار الحدود التّالية:

- **حدّ الموضوع:** إذ اقتصر إطار تطبيق الدّراسة الحاليّة في بيان تدخلات التّعافي التّعليمي للقيادات التّربويّة في أوقات الطّوارئ (المدرسة الفلسطينيّة أنموذجاً) دراسة حالة .

- **الحدّ البشريّ:** القيادات التّربويّة(مديري المدارس، مديري الإدارات التّعليميّة) في المدارس الفلسطينيّة الحكوميّة بالمحافظات الفلسطينية.
- **الحدّ المؤسّساتيّ:** المتمثّل في المدارس الحكوميّة بالمحافظات الفلسطينيّة.
- **الحدّ المكانيّ:** المحافظات الفلسطينية الخمس.
- **الحدّ الزّمانيّ:** الفصل الدّراسيّ الأول من العام الدراسي (2024/2023م).

مصطلحات الدّراسة:

- **التّعافي التّعليميّ:** هو استعادة قدرة النّظم التّعليميّة على تقديم الخدمات التّعليميّة لمختلف الطلبة، بصورة فعّالة عادلة، والقدرة على التّكيّف مع المستجدّات التي فرضتها جائحة(كوفيد- 19) المستجدة. (اسماعيل،2022: 276).
- **تدخلات التّعافي التّعليميّ:** يعرّف الباحث تدخلات التّعافي التّعليميّ إجرائياً بأنّها الجهود المختلفة من برامج، ومبادرات، ومشاريع، وسياسات، ونُظم، وأطر عمل تمّ طرحها في الميدان لخدمة المؤسّسة التّعليميّة للأخذ بيدها نحو زيادة قدرتها وفاعليتها على تجاوز الأزمات المترتّبة على أوقات الطوارئ وصولاً لتحقيق حالة من التّمكين التّربويّ.
- **القيادات التربويّة:** سيقتصر التّعريف في هذا السياق على تعريف مديري المدارس حيث يُعرّف كما عرّفته وزارة التّربية والتعليم (2014:11) بأنّه: "المسؤول الأول أمام الجهات الرّسميّة عن كل ما يجري داخل مدرسته، ومهمته تيسير العمل التّربويّ، والتّعليميّ، والاجتماعيّ، والإداريّ، والإبداعيّ وتسييرهم، ويُعدّ المرجعيّة الأولى للعاملين والطلبة وأولياء الأمور كافّة، ويناط بـه مجموعة من المهام والمسؤوليات".
- **أوقات الطّوارئ:** تُعرّف حالات الطّوارئ التي تؤثر على التّعليم على أنّها جميع المواقف التي تدمّر فيها الكوارثُ الطّبيعية أو الكوارث التي هي من صنع الإنسان في غضون فترة زمنيّة قصيرة، والظّروف المعتادة للحياة، ومرافق الرّعاية والتّعليم للأطفال، وقد تؤدّي إلى تعطيل أو إنكار أو إعاقة التّقدّم أو تأخير إقرار الحقّ في التّعليم. ويمكن أن تكون هذه الحالات ناجمة عن النّزاعات المسلّحة الدّوليّة، بما في ذلك الاحتلال العسكري، وغير الدّوليّة، وحالات ما بعد الصراع، والأوبئة وجميع أنواع الكوارث الطبيعية(https://ar.wikipedia.org).

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

يوضح الباحثان الخطوات والإجراءات التي تمّت في الجانب الميداني من هذه الدراسة، وذلك على النّحو التّالي:

منهج الدراسة: اتبع الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفيّ بأسلوبيه التّحليليّ والبنائيّ؛ لملاءمته لموضوع الدّراسة وأهدافها، علاوة على نمط البحث الكيفيّ بأسلوب دراسة الحالة المعتمدة على القيام بدراسة وحدة معينة مثل مجتمع محليّ أو أسرة أو قبيلة أو منشأة صناعيّة أو خدميّة، دراسة تفصيليّة عميقة بغرض استيفاء جميع جوانبها، والخروج بتعميمات تنطبق على الحالات المماثلة لها.

مجتمع الدّراسة: تمثل مجتمع الدّراسة في جميع القيادات التّربويّة العاملة في المدارس الفلسطينيّة في المحافظات الجنوبيّة والشّماليّة لفلسطين خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2024/2023م)، والبالغ "عددهم (2333)، (وزارة التربية والتعليم العالي،2023).

استعراض النّتائج والإجابة على التّساؤلات البحثيّة:

الإجابة على التّساؤل الأول والذي ينصّ على:

ما الإطار المفاهيميّ للتّعافي التّعليميّ في أوقات الطّوارئ؟

إنّ الحالات الطّارئة التي يشهدها العالم بسبب انتشار النّزاعات المسلّحة في أنحاء مختلفة من العالم، أو بسبب الكوارث الطّبيعية أو الكوارث التي يسبّبها الإنسان، وتؤدّي إلى وجود عدد متزايد من المشرّدين واللاجئين الذين يتركون منازلهم وأوطانهم بحثاً عن أماكن آمنة، تمنحهم المأوى المؤقّت، فضلاً عن احتياجاتهم المتزايدة من المساعدات الإنسانية.

مثل هذه الأوضاع الطارئة تحول دون حصول عدد كبير من الأطفال على حقّهم في التّعليم؛ ولهذا فقد أخذ التّعليم يكتسب أهميّة ملحّة وضرورة حثيثة، كبند أساسيّ من بنود الاستجابة للحالات الطّارئة من قبل المجتمعات المدنيّة والمنظّمات الإنسانيّة المختلفة.

كما أنّ التّعليم في حالات الطّوارئ ومناطق الصّراع هو عملية التّعليم، وتعزيز جودة التّعليم للأطفال والشّباب

والكبار في المناطق المتضرّرة من الأزمات، حيث تشمل حالات الطّوارئ: النّزاعات والأوبئة والكوارث النّاجمة عن الأخطار الطّبيعيّة.

وتحمي أنظمة التّعليم المعزّزة الأطفال والشّباب من الاعتداء، وسوء المعاملة والاستغلال، وتدعم بناء السّلام، وتوفّر السّلامة الجسديّة والنّفسيّة للأطفال أوقات الأزمات، ويساعد التّعليم على بناء القدرة على الصّمود والتّماسك الاجتماعيّ عبر المجتمعات، وهو أمر أساسي للانتعاش المستدام.

حقّ التّعليم في حالات الطّوارئ:

التّعليم حقّ لكلّ فرد، ومع ذلك، تواجه الدّول صعوبات في ضمان الحقّ في التّعليم وحمايته في أوقات الطّوارئ، لا سيما للفئات الضّعيفة المهمّشة بالفعل، كالأشخاص ذوي الإعاقة، ويرجع ذلك إلى فقدان القوّة وانعدام القانون الذي يكفل الحقّ في التّعليم، أو تدمير البنية التّحتيّة أو بسبب إعادة توجيه الموارد، بحيث تزيد حالات الطّوارئ من فرص انتهاك الحقّ في التّعليم. لذلك من المهمّ أن يعمل القانون الدّوليّ والمجتمع الدّوليّ، لتقليل الآثار الضّارة لحالات الطّوارئ.

وفي حالات الطّوارئ، ينطبق قانون حقوق الإنسان في جميع الحالات، ولا تضيع حقوقه بسبب الصّراع أو المجاعة أو الكوارث الطّبيعيّة، الحقّ في التّعليم غير قابل للتّقييد، مما يعني أنه لا يُسمح للدّول بالحدّ مؤقتًا من التّمتّع به أثناء حالة الطوارئ.

واعتمادًا على طبيعة حالة الطّوارئ، ينطبق هذا في مجالات مختلفة من القانون الدّوليّ وتشمل هذه: القانون الدّوليّ لحقوق الإنسان، والقانون الإنسانيّ الدّوليّ (أو قانون النّزاعات المسلّحة) والقانون الدولي للاجئين والقانون الجنائيّ الدّوليّ، بالإضافة إلى ذلك، سيتمّ تطبيق (القانون غير الملزم) مثل إعلان المدارس الآمنة الصّادر عام (2015). وأثناء حالات الطّوارئ، قد يتمّ المساس بقدرة الدّولة على ضمان الحقّ في التّعليم، ويلتزم الفاعلون الآخرون، الأمم المتحدة والمنظّمات غير الحكوميّة والدّول الأخرى وما إلى ذلك بتقديم المساعدة والتّعاون الدّوليين، وفي حالات الطوارئ، لا يُنظر إلى التّعليم عمومًا على أنه منقذ للحياة على الفور، ومع ذلك لا ينبغي التقليل من قيمة التّعليم لأولئك المتأثرين بحالات الطّوارئ حيث يظهر الآباء والمتعلّمون أنفسهم على أنّه أمر حاسم لتحقيق الاستقرار، والحماية العاطفيّة والجسديّة والاستمراريّة، وعلى المدى المتوسط يمكن للتّعليم أن يساعد الجنود الأطفال والمشردين داخليا والمهاجرين واللاجئين وجميع المتضرّرين من حالات الطّوارئ على الاندماج مرة أخرى في المجتمع، وعلى المدى الطويل، قد يلعب التّعليم دورًا في منع حالات الطّوارئ https://ar.wikipedia.org.

أهداف التّعافي التّعليميّ: تسعى برامج التّعافي التّعليميّ لتحقيق جملة من الأهداف أبرزها:

1. اتّخاذ جميع الإجراءات الممكنة لتخطيط الأولويات وتحديدها، وكفالة عودة جميع المتعلّمين إلى المدارس.

2. أن تتّخذ المدارس جميع التّدابير لإعادة فتح أبوابها بأمان.
3. أن يتلقى الطّلاب تعليماً علاجياً فعّالاً، وخدمات شاملة للمساعدة في تعويض خسائر التّعلم وتحسين الرّفاهيّة العامّة.
4. إعداد المعلّمين ودعمهم لتلبية احتياجاتهم التّعليميّة.
5. دعم القوى العاملة التّعليميّة بشكل عامّ.
6. تسريع التّعلم، والتّغلب على فجوة التّعلم الرّقميّ(UNESCO:2012, P15).

أهميّة برامج التّعافي التّعليميّ:

1. **التّعليم كعلاج:** يمكن أن تسبّب التّجارب المؤلمة آثارًا جسديّة وعاطفيّة ومعرفيّة طويلة الأمد، ويمكن أن يكون هذا ضارا عند تجربته خلال الفترات الحسّاسة لنموّ الدّماغ، حيث إنّ مستويات الإجهاد يمكن أن تعطّل بنية الدّماغ وتطوّره، وكذلك الأنظمة البيولوجيّة الأخرى مع تأثيرات سلبيّة على التّعلّم والسّلوك والصّحة البدنيّة والعقليّة مدى الحياة، ويمكن أن يحفّز التّعليم المرونة، ويغذّي التّطوّر الاجتماعيّ والعاطفيّ للمتعلّمين، ويمنح الأطفال والمجتمعات الأمل في المستقبل، ويساعد على إعادة بناء المجتمعات من خلال شفاء بعض الصّدمات، وتشجيع التّماسك الاجتماعيّ والمصالحة، وبناء السّلام على المدى الطّويل، ويمكن للمدارس مساعدة الأطفال المهاجرين واللاجئين في التّعامل مع الصّدمات من خلال الدّعم النّفسيّ والاجتماعيّ المتكامل مع تدخلات التّعلّم الاجتماعيّ والعاطفيّ، والمساعدة في بناء الثّقة بالنّفس، والمرونة ومهارات التّنظيم العاطفيّ، وتعليم الأطفال على إنشاء علاقات قائمة على الثّقة مع الآخرين.
2. **التّعلم الاجتماعيّ والعاطفيّ.** تعالج برامج التّعلم الاجتماعيّ والعاطفيّ الصّدمات كجزء من هدفها الأوسع لتحسين سلوك الأطفال والشّباب، والأداء الأكاديميّ، حيث ترتبط السّمات الاجتماعيّة والعاطفيّة والمعرفيّة للتّطوّر البشريّ في الدّماغ وهدفها الجوهريّ التّعلّم، وتستخدم برامج التّعلّم الاجتماعيّ والعاطفيّ أشكالًا نشطة من التّعلّم، كالتّعلّم القائم على المشروعات، ولعب الأدوار والمناقشات الجماعيّة.
3. **بيئات مدرسيّة آمنة:** يمكن أن تكون إعدادات التّعليم مفتاحًا للتّخفيف من آثار الصّدمة وعكس مسارها، ومن المؤكد أنّ البيئات المدرسيّة الآمنة التي يشعر فيها الطّلاب بالرّعاية والدّعم والمشاركة والتّحفيز، لا تساعد الطّلاب على التّعامل مع الصّدمات فحسب، بل تسهّل تعلّمهم أيضا. يمكن أن يكون لصدمة العنف في المدارس - سواء أكانت ناجمة عن العواقب المباشرة أو غير المباشرة للنّزاع- تأثير سلبيّ ليس فقط على الالتحاق والجودة والإنجاز، بل على الصّحة العقليّة للطّلاب، ويجب أن تهدف التّدخّلات التّعليميّة لتعزيز السّلامة المدرسيّة إلى تحسين البنية التّحتيّة للمدارس وحمايتها، وكذلك الطّرق المؤدّية إلى المدرسة من التّهديدات الخارجيّة كالهجمات أو آثار الكوارث الطّبيعيّة، والتّهديدات الداخليّة كالعنف في المدرسة أو التّنمّر.
4. **مدرّسون مدرّبون.** تعرّض المعلمون في حالات الطّوارئ لمعدّلات أعلى من الصّدمات، سواء بشكل مباشر أو من خلال تفاعلهم مع الطّلاب ويمكن أن يكون الضّغط العاطفيّ للعمل في بيئة مؤلمة، أو مع الأفراد المصابين بصدمات نفسيّة آثارا سلبيّة على الصّحة العقليّة للمعلّمين، والتي لا تؤدي فقط إلى تكاليف شخصيّة ومهنيّة، بل تحدّ من فعاليتها في مساعدة النّاجين من الصّدمات، حيث يتيح التّدريب المهنيّ للمعلمين التّعرف بشكل أفضل على التأثير القويّ للاستجابة لصدمات الآخرين والتّخفيف منها.

يمكن للمعلّمين أن يكونوا قدوة مهمّة للمتعلّمين المهاجرين، واللاجئين الذين قد لا يكونون على معرفة بالعديد من الشّعوب الوافدة في البلد المستقبلة، إذ أنّ قدرتهم على تحسين أوضاع حياة المتعلّمين شيء أساسيّ، لأنّ الدّعم المقدّم من شخص بالغ موثوق به

يمكن أن يعالج آثار العناء الطويل الأمد، خاصّة بالنّسبة للمهاجرين غير المصحوبين بذويهم، واللاجئين القصّر أو أولئك الذين ليس لديهم دعم الوالدين.

آليات تحقيق التّعافي التّعليميّ بعد أوقات الطّوارئ:

يمكن تحقيق حالة التّعافي التعلّيمي والتّربويّ عقب أوقات الطّوارئ، وتحقيق نهضة في التّعلّم عبر عدّة ممارسات منها:

1. **تنفيذ جهود " للوصول إلى الجميع":** الوصول إلى كلّ طفل هو القاسم المشترك لتعافي التّعليم، وتتّخذ معظم البلدان ترتيبات على مستويي التّعليم الابتدائي والثّانوي، من قبيل إعادة الالتحاق التّلقائيّ بالمدارس، وحملات تعبئة مجتمعيّة لإعادة الأطفال إلى المدارس، مع ذلك، لم تقم ربع البلدان - لغاية الآن- بجمع معلومات حول الأطفال الذين عادوا إلى المدارس، وأولئك الذين لم يعودوا إليها، بغية تحقيق تحوّل حقيقيّ في أنظمة التّعليم، علينا إزالة العوائق التي تُقصي الجماعات المستضعفة، وضمان التّكريس الكامل للحقّ في التّعليم في الأطر القانونيّة والتّنظيميّة الوطنيّة، وتعزيز نماذج التّعليم المرنة، والاستثمار في تعزيز أنظمة معلومات إدارة التّعليم بغية الحصول على معلومات مصنّفة وفي الوقت الحقيقيّ.
2. **تقييم مستويات التعلّم لدى الأطفال...** بغية توجيه السياسات والتّدريس، وبوسع أنشطة التّقييم المتنوعة، بما في ذلك استخدام التّقييمات التّكوينيّة، وتقنيات متنوعة من قبيل التّقييمات المرقمنة، أن تساعد الطّلاب أن يصبحوا أكثر إدراكاً لكيفيّة تعلّمهم وما يتعلمونه، ومساعدة المعلّمين على فهم العوامل التي يمكن أن تعيق تقدّم تعلّم الطلاب أو تيسّره.
3. **إيلاء الأولويّة لمعايير المناهج وتدريسها؛ لتلائم الطّلاب حسب المرحلة التي وصلوا إليها في تعلّمهم:**علينا إيلاء الأولويّة للمعارف والمهارات الأساسيّة في المناهج لمساعدة الأطفال على التّعافي بسرعة أكبر من خسارة التّعلّم وقد كان الأطفال في العديد من البلدان يفتقرون إلى المهارات التأسيسيّة حتى قبل الجائحة، كما أن المناهج المُثقلة تجعل من الصّعب عليهم استدراك ما فاتهم - سيّما بعد فترات طويلة من إغلاق المدارس. وعلى الرغم من خسارة وقت التّدريس أثناء الجائحة، أبلغ أقل من نصف البلدان عن تنفيذ تعديلات على المناهج في مستويي التعليم الابتدائي والثانوي. بغية دعم إحداث تحول في المناهج، يتعين على البلدان أن تضمن تحقيق انسجام أقوى بين المناهج والتقييم والتدريس، وإشراك المعلمين في تصميم تعديلات المناهج وتيسيرها.
4. **زيادة فاعلية التّدريس من خلال تدابير ثبت نجاحها:** يجب على البلدان تنفيذ تدخلات متعدّدة السّنوات قائمة على الأدلّة، وأن توفّر دعماً مكثّفاً للمعلّمين الذين يقفون في الخطوط الأماميّة للدّفع بالتّعافي في الغرف الصفيّة، ولتحقيق تحوّلٍ أطولَ أجلاً، يجب على البلدان تحسين أنظمة ترخيص المعلّمين واعتمادهم، وجعل التّدريس مهنة جذّابة، من خلال تحسين رفاهيّة المعلّمين عبر تقديم أجر ملائم، وظروف عمل جيّدة، ويجب أن يكون التّطوير المهنيّ للمعلّمين مستمراً ومكيّفاً ومركّزاً، وأن يتضمّن تدريبات على **المهارات الرّقميّة والاستخدام الفعّال للتّكنولوجيا**، وينبغي إشراك المعلّمين إشراكاً فعّالاً في تصميم هذه السّياسات وتخطيطها، وذلك من خلال حوار اجتماعيّ بشأن تطوير السّياسات.
5. **تطوير العافية العامّة للأطفال:** إلى جانب التّأثيرات السلبيّة للجائحة على التعلّم، فقد هدّدت الصّحة العقليّة العامّة للأطفال وعافيتهم، وتُمثِّل إعادة فتح المدارس فرصة استثنائيّة لضمان تمتّع جميع الأطفال ببيئة تعلّم آمنة داعمة، وزيادة إمكانياتهم في الحصول على الخدمات الأساسية، ومع ذلك، أبلغ أقل من ثلثي البلدان عن تنفيذ دعم نفسي- اجتماعي للصّحة العقليّة للطّلاب والمعلّمين في مرحلتي الدراسة الابتدائيّة والثّانويّة، بغية تعزيز القدرة على الصّمود أمام الصّدمات المستقبليّة، فإنّ فهم احتياجات المتعلّمين والمعلّمين أمر أساسيّ لضمان أنّ المدارس توفّر خدمات شاملة من خلال نهج قائم

على المجتمع بأكمله، بالتّعاون فيما بين القطاعات بما في ذلك التّعليم، وحماية الأطفال، والصّحة، والتّغذية https://www.unicef.org/ar .

ينبغي علينا في الوقت الحالي تكامل الخبرات، وتعزيز الرّؤى التي ترتقي لمستوى التّحدي الماثل، فقد شكّل التّعليم ولا يزال محطّة من المحطّات القابلة لأن تكون صياغة رؤية وطنيّة أو أيّة خطّة طوارئ، منطلقا لجهد تُصهر فيه الجهود كافّة، من أجل تقديم تدخلات عمليّة واقعيّة، تراعي محدوديّة إمكانيات بعض الأسر الفلسطينيّة، وبالتّالي فإنّ تبني أيّ خيار في خطّة الطّوارئ يجب أن يستلهم بالضّرورة توفير الفرص العادلة والمنصفة للجميع.

الإجابة على التّساؤل الثّاني والذي ينص على:

ما الأدوار التي لعبتها القيادات التّربوية للتّعافي التّربويّ في أوقات الطّوارئ في المدرس الفلسطينيّة؟

بالنّظر لقضية التّعافي التّعليميّ وطبيعته، فإن الأطراف المناط بها عمليّة التّدخّل متعدّدة بدءا من الإدارة التّربويّة، ثمّ الإدارة التّعليميّة، وصولًا للإدارة المدرسيّة، وانتهاءً بالإدارة الصّفيّة، باعتبار القيادات التربويّة (مدير المدرسة) مشرفا تربويّا مقيما، نرى أنّ الأدوار والمعالجات الفعليّة له كبيرة، كما أنّ التّدخلات التّربويّة لمديري ومديرات المدارس متعدّدة في هذا المجال الأمر الذي يضع على كاهل المدراء تحمّل جزء كبير من المسؤولية في تحقيق التّعافي التّعليميّ.

ومن خلال التّتبع الميداني للإجراءات العلاجيّة للتّعافي التّعليمي لمديري المدارس، فقد رصد الباحث مجموعة من التّدخلات العلاجيّة، التي جاءت في بعض الأحيان مرسومة عبر الخطط الوزاريّة، ومديريات التّربية والتّعليم بشكل مركزيّ، وفي أحيان أخرى جاءت بصورة فرديّة على مستوى المدرسة نظرا لوجود خصوصيات متفاوتة بين المدارس، واختلاف البيئات التّعليميّة من محيط جغرافيّ لمحيط آخر داخل المنطقة الواحدة، مما استدعى رسم سياسات مختلفة داخل المدارس، وعمل برامج خاصّة بكل مدرسة.

ويظهر دور مدير المدرسة كقائد فعّال في أوقات الأزمات من خلال قدرته على الاعتماد على المهارات والأساليب التي تكون تفاعليّة استباقية، وإدارة التّهديدات بشكل استباقيّ، وإعطاء الأولويّة للاتّصال المفتوح، والعمل بشكل تعاونيّ للتّحوّل والبناء بشكل أفضل، إضافة إلى الاستفادة من الخبرات والتّجارب ذات العلاقة لتسهيل الانتقال من الأزمة، ودعم الصّحة النفسيّة للمجتمع المدرسيّ، مع حفاظ مدير المدرسة على صحته النّفسيّة؛ ليتمكن من الاستمرار في القيادة في مثل هذه الأوقات.Aitsl, 2020

في السنوات الأخيرة، نوقش دور القائد في الإدارة الفعّالة للمدرسة على نطاق واسع في المجتمع التّعليميّ الدولي ووجدت دراسة للقيادة التّربوية اتبعت المنهج التّأريخيّ، إذ أن منصب القائد يتمّ إعادة تشكيله باستمرار، وتكييفه مع الظّروف الاجتماعية والثّقافية والاقتصاديّة الحاليّة، وأشارت الدّراسة إلى أنّ مدير المدرسة فرد تمّ تعيينه كممثّل إداريّ من سلطة أعلى لتعزيز مصالح محدّدة من خلال تنسيق الوحدات التّعليميّة التي لها وظيفة محدّدة وإدارتها، وعدّت سلوك المدير أحد أهمّ العوامل في بناء مدارس ناجحة، فهو مسؤول عن تنظيم الحياة المدرسيّة، وضمان الامتثال للقوانين، وتعميمات وزارة التّربية والتّعليم، وإصدار الأوامر الرّسميّة، وهو الفرد الذي يخطط لتنفيذ المناهج الدّراسيّة، ومتابعة أداء الموظّفين والطّلبة وتوجيههم نحو أهداف المدرسة، وأضافت الدّراسة أنّ مدير المدرسة الذي يعمل كقائد للمجتمع المدرسيّ هو أيضا موظّف معيّن في السّلطات التّعليميّة كقائد، يسعى جاهدا لتلبية توقّعات الأشخاص الذين يخدمهم، من المعلّمين والطّلبة، ويحل المشاكل الإداريّة والتّعليمية، ويتفاعل مع الآباء والمجتمع المحليّ، بصفته موظفًا معينًا، وهو يسعى لتلبية توقّعات رؤسائه في التّسلسل الهرميّ للهرم، وبالتّالي، على القائد تحويل المدارس إلى بيئات حيث يمكن للمدرّسين والطّلبة المشاركة في الأنشطة التي تساعدهم في تحقيق النّجاح والتّعامل مع القضايا والتّحديات التي يواجهونها(Constantia et al. ,2021).

الأدوار التي لعبتها القيادات التّربويّة للتّعافي التّربويّ في أوقات الطّوارئ في المدارس الفلسطينيّة.

شكلت الأدوار التي لعبتها القيادات التّربويّة للتّعافي التّربوي في أوقات الطّوارئ في المدارس الفلسطينيّة محوراً رئيسا وعنصراً هامّاً في تحقيق حالة التّعافي التّعليميّ عبر المرونة التي أظهرتها تلك القيادات، والاستجابة الفاعلة للتّعاطي مع المتغيّرات على الأرض الأمر الذي شكل حيّزاً لاستيعاب التّغيرات التي يجب أن تحدث في الميدان بغية تحقيق التّعافي التّعليمي من خلال حشد الجهود، وتجميع كلّ العناصر الفاعلة داخل المنظومة التّعليميّة لتكون حاضرة في العمل كمناصرين لخطط التّعافي.

وفي هذا الصّدد كان تبنّي القيادات التّربويّة الفلسطينيّة للنّماذج العالميّة واضحاً عبر استلهام التّجارب والاستئناس بالنّجاحات، حيث لوحظ أنّ القيادات التّربويّة عملت من خلال توجهات دولية من أبرزها:

ما أطلقت اليونسكو واليونيسف والبنك الدّوليّ في مهمّة مشتركة، أسمتها مهمّة :استعادة التّعليم 2021 ، وركزت على ثلاث أولويات، وعدّت استعادة التّعافي واحدا منها وتتمثّل هذه الأولويات في:

1. **الأولويّة الأولى: عودة جميع الطّلبة إلى مدرسة آمنة داعمة :** بحيث يحصلون فيها على تعليم شخصيّ سواء أكان كاملا أم جزئيا قبل نهاية عام 2021 ، ويتمّ توفير دعم شامل لإعادة تعليمهم وصحتهم ورفاهيتهم إلى المسار الصّحيح.
2. **الأولويّة الثّانية: استعادة فقدان التّعلم**، من خلال برامج التّعليم العلاجيّ والتّعليم التكيّفيّ، وتطوير المهارات الاجتماعيّة والعاطفيّة لدى الطّلبة.
3. **الأولويّة الثّالثة: إعداد المعلّمين وتمكينهم**، فالمعلّمون في الصّفوف الأماميّة لإخماد الحريق، ويحتاجون للدّعم لكي يتمكنوا من مساعدة الأطفال، من خلال تعليم ما كان ينبغي عليهم تعليمه في العام الدّراسيّ الماضي، بالإضافة إلى تدريس منهج العام الحاليّ، سيحتاجون إلى التّدريب والدّعم الإضافيّ المحتمل، لتنفيذ التّعليم العلاجيّ، والتّعلّم الاجتماعيّ العاطفيّ (Giannini et al., 2021) .

وعليه فقد شكلت تلك الأولويّات مسارات عمل للقيادات التّربويّة الفلسطينيّة في السير قُدماً نحو تحقيق التّعافي التّعليمي وفي هذا الصّدد تُشير(كاليوبي قازي، أندرياس بلوم، كيكو ميوا، آريا شيندي،2021) بأنّ هذه الجهود تُعدّ بالغة الأهميّة في منطقة تشهد فيها نواتج التّعلم ركوداً و تراجعاً، لأنّ التّعافي من الجهل أصبح أمراً أكثر إلحاحاً، وسيكون لتسلسل السّياسات والتّدخلات أهميّة بالغة لتحقيق النّجاح.

- **وكإجراء يأتي في المقام الأول:** ستكون لإعادة فتح المدارس، وعودة الطّلاب إلى الفصول الدّراسيّة أهميّة قصوى، ومن أجل المساعدة في توجيه البلدان، دخل البنك الدّوليّ واليونيسف واليونسكو في شراكة لوضع مبادئ توجيهيّة لإعادة فتح المدارس على نحو آمن، وتسريع العودة الآمنة إلى التّعليم داخل الفصول الدّراسيّة.
- **ثانياً: سيكون من المهمّ فهم مدى الخسارة في التّعلم** من خلال إجراء تقييمات موجزة سريعة، وأشير- بالاستعانة بهذه البيانات- يمكن للحكومات بعد ذلك تخصيص دعمٍ إضافيّ، وإعادة النّظر فيما تركّز عليه المناهج الدّراسيّة، وتعديل الجداول الزّمنيّة للمدارس؛ لزيادة تأثير التّعافي إلى أقصى حدّ ممكن.
- **ثالثاً: الدّعم التّعويضيّ**، مثل الدّروس الإضافية، والأشكال الأخرى من الدّعم التي توجّه إلى الفئات الرئيسة (الذين يعانون من الحرمان الأكاديميّ والاقتصاديّ، وذوي الاحتياجات التّعليميّة الخاصّة، والفئات الأكثر عرضة للتّسرّب من التّعليم، والذين لم ينجحوا في التّعلم عن بعد). وبينما يُعدّ هذا النّهج هو الأكثر صعوبة، فإنّه يأتي في الوقت المناسب،

وهو ضروريّ لسدّ الفجوة في التّعلّم غير المكتمل التي حدثت في السنوات الأخيرة. وسوف يستفيد الأطفال على نحو أكثر فاعلية من الدّعم التّعويضيّ إذا ما أُحسن توجيهه وكان مناسباً لمستواهم من حيث المهارات.

- **أخيراً: يجب ألا يقتصر الدّعم على الطّلاب**، بل يجب أن يمتدّ إلى المعلّمين، فهم يعملون في بيئة تعلّم جديدة، حيث تتوافر لهم هوامش أكبر من مستويات التّعلّم، وتتنوع احتياجات الطّلاب الاجتماعيّة والنفسيّة، ومن المحتمل ألا يتصدّى التّدريب التّقليديّ الذي يتلقاه المعلمون لهذه المشكلات، وستكون هناك حاجة إلى نقل أنشطة التّوجيه والإرشاد، وإنشاء شبكات الممارسين من أجل المعرفة؛ لتكون في صدارة عملية التّطوير المهنيّ للمعلّمين.

الإجابة على التّساؤل الثّالث والذي ينصّ على:

ما هي تدخلات التّعافي التّعليمي(النموذج الو اقعيّ) التي عملت من خلاله القيادات التّربويّة في المدرسة الفلسطينيّة في أوقات الطوارئ؟

تتنوع حالات الطّوارئ التي تعرّض لها السياق الفلسطيني، أبرزها الاحتلال بممارساته العنجهيّة، فيما يتعلق بصراع الوجود الفلسطينيّ مع محتلّ قذر بكل ممارساته، يضاف لتلك الطّوارئ حالات التّصعيد المتفرّقة كالاجتياحات المتكرّرة، والاعتقالات، ونقص الامكانات وضعفها، والاغلاقات، وفيروس كورونا، وحالات الحظر والحصار، والكثافة الطّلابية غير المتقبّلة، وانقطاع التّيّار الكهربائيّ المستمرّ.

هذا الاستعراض دفع بالقيادات التّربوية للقيام بجملة من التّدخلات، اسهمت في تحقيق حالة التّعافي التّعليمي والتّكيف مع الواقع النّاتج عن الحالة الصّعبة التي أوجدتها ظروف الطوارئ.

حيث تم بناء تدخلات عمليّة داخل الميدان تمثلت في:

1. التّخفيف من المناهج الدّراسيّة: كي يتمكّن الطّلبة من التّركيز على بعض الموضوعات وتعلّمها جيدا.
2. مدّ الوقت المتاح للتّعلّم خلال العام الدراسيّ: من خلال الفصول الصّيفيّة أو العطلة النّصفيّة.
3. توجيه اهتمامٍ مخصصٍ لبعض المتعلّمين عبر فصول التّعليم العلاجيّ والتّعلّم بالتّرفيه واللعب.
4. تنظيم برامج التّعليم المعجّل والتّعلم المتسارع، إذ تختصر هذه البرامج سنوات من الدّراسة في بضعة أشهر.
5. توظيف تقنيات التّعليم والتّطبيقات التّعليميّة الإلكترونيّة على نحو فعّال مثمر، وتسخير التّكنولوجيا لدعم الفئات الأكثر ضعفًا، والمتعلّمين ذوي الاحتياجات الإضافية من خلال المنصات الإلكترونية المختلفة.
6. تمديد الفصل الدّراسيّ الثّاني وتأخيره، وبدء العام الدراسيّ القادم مبكرا.
7. تحفيز المعلّمين وتزويدهم بفرص التّطوير المهنيّ عن بعد؛ لدعم تعاطيهم مع التعليم المتسارع، والتعليم وقت الطّوارئ.
8. التركيز على الفئات الأكثر هشاشة، والمتعلمين الأكثر حاجة للدّعم والمساندة، والمتعلمين ذوي الحاجات التّعليميّة، والاهتمام بالطلبة الأكثر حاجة أو تهميشا، مثل الفتيات غير الملتحقات بالمدرسة، أو الذين يجبرون على العمل بسبب الوضع الاقتصادي، أو الطّلبة ذوي الإعاقة، أو الذين يعيشون في بيئات منزلية مسيئة والذين يمكن أن تكون المدرسة عونا لهم .
9. توفير مناهج مرنة تتيح المجال لاستخدام أكثر فاعلية للتّكنولوجيا في تحقيق التّمايز والتّخصيص حسب احتياجات الطلاب.
10. وضع نظام وبرنامج واضحين لتعويض الطّلبة عن الفاقد التّعليمي الذي حدث.

11. الانتقال إلى التّعليم عن بعد، والتّعليم المدمج، وتأهيل المعلّمين وعمل مواءمات على المنهاج، وأساليب التّقويم، ومراقبة الإجراءات الصحيّة في حال التّعليم.
12. تنفيذ جملة من المبادرات المدرسيّة خاصّة بتعويض الطّلبة للمهارات الأساسيّة والمعارف العامّة.
13. تصميم بطاقات تعليميّة علاجيّة على مستوى المدرسة.
14. تخصيص حصص معينة وأجزاء من الحصص الأساسية لتمكين الطلبة من المهارات الأساسية.
15. تنفيذ برامج مراجعة عاجلة في بداية العام، والفصل الدّراسيّ، وبداية الوحدات الدّراسيّة لتمكين الطلبة في مبحثي اللّغة العربيّة، والرّياضيات، وبالتحديد في المهارات اللازمة للبناء عليها مثل مراجعة الحروف الهجائية، وجداول الضرب.
16. تكثيف الواجبات البيتية، والمهمات التعليمية للطلبة.
17. تنفيذ حصص تعليمية إضافية للطلبة ضعاف التحصيل.
18. إشراك أولياء الأمور في دعم المدرسة في تنفيذ برامجها العلاجية للطلبة.
19. توفير القرطاسية والمستلزمات التي يحتاجها المتعلّمون والمعلّمون ضمن البرامج العلاجية.
20. 21.الاهتمام بالفئات الأشد حاجة والأكثر فقرًا نظرًا لأن الفاقد لدى تلك الأسر كان أكبر بسبب الغياب التام عن التواصل مع المدرسة بسبب عدم التواصل الإلكتروني لوجود فجوة رقمية كانت واضحة في لحظة الانقطاع عن الدراسة.
21. تشجيع الطلبة المحرّزين وتحفيزهم للتّقدّم في المستويات الدراسية.
22. تنفيذ مسابقات مدرسية تعزّز من المعالجات للفاقد التعليمي وتحقيق التعافي التعليمي.

وعليه فقد كانت الرؤية لدى القيادات التربوية الفلسطينية بضرورة التحرك باستمرار باتجاه التعافي التعليمي نتيجة لحالات الطوارئ وقد اتّسمت تلك التحركات بـ

1. **الاستجابات العاجلة للأزمات المتلاحقة في فلسطين:** حيث جاءت الاستجابات العاجلة تخفيفًا لحدّة المواقف غير المتوقعة، ومحدّدة الأبعاد نتيجة للأزمات، وعليه فقد فكّر القائمون على العمليّة التّعليميّة في فلسطين بطرق بديلة؛ لاستكمال العام الدّراسيّ من خلال مشروعات تعليمية قادرة على التّكيّف مع الطّوارئ وصولاً للتّعافي التّعليميّ.
2. **الاستمراريّة في التّعامل الممتدّ مع الأزمات وتداعياتها:** زاد الإيمان لدى القيادات التّربويّة الفلسطينيّة بأنّ أمد الأزمات في الميدان التّعليميّ الفلسطينيّ قد يمتدّ نتيجة للظّروف التي يعيشها السّياق الفلسطينيّ، ولن تكون تلك الأزمات عابرة حيث ساد اعتقاد مبدئيّ، أنّ الأزمات لن تكون عابرة، وعلى السّياق الفلسطينيّ أن يتكيّف معها؛ تخفيفا للأضرار الواقعة على جميع المجالات الاقتصاديّة والتّعليمية، لما تكبّدته من أعباءَ شديدةٍ، ولهذا شرعت الدّولة في وضع إجراءات لتسيير العمليّة التّعليميّة.

وعليه فإنّ القيادات التّربويّة الفلسطينيّة عملت ضمن إطار عمل إنسانيّ تنمويّ لضمان حقّ حصول الطّلبة الفلسطينيين على التّعليم الجيّد والآمن للجميع، في حالات الطّوارئ، ومرحلة التعافي بعد الأزمات، حيث سخرت كلّ الإمكانات لهذا الغرض رغم ضيق الحال وصعوبة العمل في الميدان.

الإجابة على التّساؤل الرّابع والذي ينصّ على:

كيف يمكن تطوير العمل المستقبليّ للتّعافي التّعليميّ في أوقات الطّوارئ من القيادات التّربويّة الفلسطينيّة؟

في سياق القفز على الأشواك والمُضي قُدماً والتّطلع نحو المستقبل ينبغي على القيادات التّربويّة الفلسطينيّة تطوير أدائها للتّعامل مع الأزمات، وأوقات الطّوارئ نظراً لأنّ الأزمات التي يعيشها الشّعب الفلسطينيّ ليست أزمات عابرة أو موسميّة تأخذ طابع الاستمراريّة، وعليه فإنّ هذا الأمر يتطلّب منّا ضمان حالة التّعافي التّعليميّ لطلابنا، وفق رؤية وطنيّة جامعة، تأخذ بيد النّظام التّعليميّ الفلسطينيّ نحو الاستقرار، وزيادة فعاليته في أداء دوره باستمراريّة، وعليه فإنّ العمل المستقبليّ للقيادات التّربويّة يجب أن يتميّز بـ:

1. التّركيز على المتعلّمين الأكثر حاجة للدّعم والمساندة، والمتعلّمين من ذوي الإعاقة، وذوي الحاجات التّعليميّة، والاهتمام بالطلبة الأكثر حاجة أو تهميشا، مثل أولئك الذين يعيشون في بيئات منزلية مسيئة، والذين يمكن أن تكون المدرسة ملاذا لهم، وتخصيص موارد إضافيّة لدعمهم، كحزم الدّعم التّكميلية، وتوزيع الأجهزة المستهدفة، والمساحات الآمنة، والمتطوّعين المجتمعيين .
2. التّخطيط المدرسيّ المسبق بما يضمن وضع خطط وبرامج للتّعافي التّعليميّ.
3. إعداد دليل تدريبي توجيهيّ للمعلمين للعمل وفقه في التّعامل مع توجهات التّعافي التّعليمي، وكيفيّة إجراء الاختبارات وتشخيص التّمكّن من المهارة.
4. التّنسيق الدّائم مع المشرفين التّربويين لتحديد التّوجهات الكفيلة بعلاج المشكلات التّعليميّة بغية تحقيق التّعافي التّعليميّ والحصول على الدّعم والإسناد الدّائمين؛ للحدّ من تلك المشكلات، وكذلك تنمية مهارات المعلّمين بصورة أشمل في التّعامل مع البرامج العلاجية المقترحة للتّعافي التّعليميّ.
5. مرونة البرامج والخطط الدّراسيّة وخطط المنهاج؛ لتستجيب للمخرجات المطلوبة المنوي تحقيقها لخدمة غايات التّعافي التّعليمي.

الالتزامات والموجهات المستقبلية لتحقيق التّعافي التّعليمي في المدرسة الفلسطينيّة:

في هذا الصّدد تشير(الشّبكة المشتركة لوكالات التّعليم في حالات الطّوارئ:2010) حول الحدّ الأدنى لمعايير التّعليم الجهوزية، الاستجابة، التّعافي بضرورة: ما يلي.

- يجب على سلطات التّعليم، المسؤولة عن ضمان حق التّعليم للجميع، أن تقود عملية تنسيق استجابة التّعليم، ويجب على الأطراف المعنيّة- الإنسانيّة العالميّة -أن تقدّم الدّعم، وتنمّي قدرات سلطات التّعليم، ومنظمات المجتمع المدنيّ والفاعلين المحليين مع الانتباه إلى عدم التّعدّي على أدوارهم المشّروعة .
- يجب أن يتمّ تحليل السّياق المحليّ، والطّبيعة المتطوّرة لحالة الطّوارئ وفهمهما بشكل مناسب؛ من أجل الاستجابة بفعالية، ولضمان أنّ استجابات التّعليم لن تتسبّب بأي أذى
- يجب أن يتمّ التّحليل في قطاع التّعليم جنباً إلى جنب مع القطاعات الإنسانيّة الأخرى، لأنّ الهدف تحديد طبيعة حالة الطّوارئ، وأسبابها ونتائجها على الناس، وقدرة السّلطات المحليّة على أداء واجباتها القانونيّة والإنسانية.
- يجب على التّحليل أن يأخذ بعين الاعتبار الظّروف الاقتصاديّة والدّينية والمعتقدات المحليّة، والممارسات الاجتماعية.

6. **المشاركة الشّمولية للمجتمع:** يجب أن تضمن سلطات التّعليم والأطراف المعنيّة الأخرى، مشاركة المجتمع في التّحليل، والتّخطيط، والتّصميم، والتّنفيذ، ومراقبة استجابات التّعليم وتقييمها. بحيث يكون بإمكان أيّ عضو في المجتمع المتأثّر أن يشارك، بغض النظر عن العمر والجنس والعرق والدين.
7. **يجب على سلطات التّعليم والأطراف الأخرى المعنيّة في التّعليم أن تُشرِك المجتمع في تحديد:**
   - حاجات التّعليم لكلّ المتعلّمين.
   - الموارد الموجودة محلّيًا من النّاحية الماديّة، والمواد، والموارد البشريّة.
   - العلاقات الموجودة والمتغيّرة بين الأطفال، والشّباب، والكبار، الذكور والإناث.
   - ديناميكيّة السّلطة داخل المجتمع، بما في ذلك العلاقات بين مجموعات اللغة الواحدة، وأخرين قد يتم استثناءهم.
   - المسائل الأمنيّة، المخاوف والتّهديدات.
   - طرائق حماية مراكز التّعليم، والموظفين والمتعلّمين من الهجوم المحتمل، بما في ذلك العنف المبني على الجنس (الجندر).
8. **البناء للمدى الطويل:** يجب على العاملين في التّعليم والمجتمعات أن يشاركوا في التدريبات حول الأدوار والمسؤوليات على المدى الطويل، وقد تشمل تدريبات حول حشد الموارد وإدارتها، صيانة المرافق، نشر الوعي حول الإعاقة والإجراءات الخاصة لضمان مشاركة الأطفال والشباب.
9. **حشد الموارد:** ينبغي تأمين أموال كافية لتنفيذ برامج تعليم جيدة ومحدّدة بإطار زمنيّ بنجاح خلال حالات الطوارئ وصولاً إلى حالة التعافي، ويجب بذل كل الجهود لضمان مقاربات شموليّة، شفّافة ومنسّقة عند تأمين التمويل، بما في ذلك النداءات السريعة العاجلة وعمليات النداءات الموحدة عبر الأمم المتحدة. في حالات الطوارئ الصعبة، يمكن لصندوق الأمم المتحدة المركزي والصّناديق الأخرى الاستجابة لحالة الطوارئ، وتأمين التّمويل للتّعليم. كذلك يجب تيسير إمكانية وصول الشركاء المحليين إلى الموارد.
10. **التعاون داخل قطاع التّعليم ومع القطاعات الأخرى:** لأنّ التّعاون داخل قطاع التعليم مع القطاعات الأخرى أمر أساسي في رفع مستوى جودة التّدخلات وشموليتها ومنفعتها، يجب على الأطراف المعنيّة في التعليم أن تُوائِم تقييمات الحاجات عبر إجراء تقييمات مشتركة، تقدّم التقييمات المنسّقة أدلة أقوى على أثر حالات الطّوارئ، وتسهّل الاستجابات المناسبة.

يتوجب على القيادات التّربوية الفلسطينيّة في رحلة التّعافي التّعليمي صياغة توجهاتها بما يضمن الفاعليّة والجودة المطلوبتين على النّحو التّالي:

1. يجب أن تؤمن استجابات التعليم تدريجياً حاجات الجماعات المتأثرة من التعليم الشّموليّ والجيّد.
2. ضرورة تصميم وتنفيذ استراتيجيات الاستجابة بطرق لا تسبّب الأذى للمجتمع أو مؤمني الخدمات ولا تزيد من سوء أثر حالة الطوارئ.
3. يجب أن تشمل استراتيجيات الاستجابة تنمية القدرات لدعم سلطات التعليم وأعضاء المجتمع للقيام بتقييمات وتطبيق أنشطة استجابة فاعلة.

4. يجب أن يتم تحليل المعوقات، بما في ذلك معوقات الجنس والجندر، التي تمنع الحصول على مختلف مستويات وأنواع وأنشطة التعليم، وذلك من أجل معالجة تلك المعوقات. ينبغي التمتع بالمرونة اللازمة لتأمين تعليم شمولي وللاستجابة للطلب المتزايد على التعليم.
5. تحديث استراتيجيات الاستجابة: يجب على الأطراف المعنية في التعليم مراجعة وتحديث استراتيجياتهم للاستجابة بشكل دوري أثناء حالات الطوارئ، وصولاً إلى مرحلة التعافي والنمو.
6. تمتين البرامج الوطنية: يجب مواءمة استجابات التعليم في حالات الطوارئ مع برامج التعليم المحلية ويجب أن تقوّيها. يشمل هذا التخطيط الوطني والمحلي، والإدارة والتنظيم، بالإضافة إلى البنية التحتية المادية ودعم وتدريب المعلمين أثناء الخدمة. يجب على استجابات التعليم في حالات الطوارئ أن تعمل مع سلطات التعليم لبناء نظام أفضل للمستقبل.

وختاماً فإن العمل لتحقيق التعافي التعليمي والنجاح في تحقيق ذلك، ليس بالأمر السهل، أو الذي يتم بسرعة، فهو يواجه مجموعة من التحديات التي لا بد من الانتباه إليها وآخذها بالاعتبار، والسعي إلى التعامل معها بحكمة وصبر ومثابرة، ويعتبر مديري المدارس القيادات التربوية حجر الزاوية في إنجاح برامج تحقيق التعافي التعليمي. حيث إنه خلال أوقات الأزمات، غالباً ما تصبح إمكانية الحصول على التعليم، الذي هو حق ومورد حيوي، محدودة جداً .يلعب التعليم دوراً هاماً في مساعدة الجماعات المتأثرة في التكيّف مع وضعها وخلق حالة من الاستقرار في حياتها .يمكن للتعليم أن يؤمن معرفة منقذة للحياة ومهارات للبقاء، ويمكنه أن يقدم فرصاً للتغيير والتي قد تحسَن إنصاف ونوعية التعليم.

التوصيات:

1- ضرورة عمل القيادات التربوية الفلسطينية على توفير البيئات التعلميّة الآمنة وتروّج للحماية وللرفاه النفس-اجتماعي للمتعلمين، والمعلمين، وسائر العاملين في التعليم.
2- يجب أن ترتكز استراتيجيات الاستجابة للطوارئ على الخطط الوقائية المناسبة ضماناً لناجح خطط التعافي التعليمي مستقبلاً.
3- حشد الجهود والموارد الكفيلة بنجاح برامج التعافي التعليمي ويجب تطوير الجهود بالمشاركة الفعّالة للمجتمع عبر المشاركة لكل الأطراف.
4- صياغة إطار عمل وطني للقيادات التربوية الفلسطينية يتسم بطابع إنساني وتنموي لضمان حق الحصول على التعليم الجيد والآمن للجميع في حالات الطوارئ ومرحلة التعافي بعد الأزمات.
5- العمل على توفير كل الموارد الكافية لضمان استمرارية أنشطة التعليم الجيدة والمتساوية، وضمان إزالة كل عوائق الارتياد المدرسي.

المراجع:

- أسامة عبد الرحمن(2010 ،) إدارة ألازمات في المؤسسة التّعليمية، دار زهور المعرفة و البركة ، القاهرة .
- الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئINEE، الحد الأدنى لمعايير التعليم :الجهوزية، الاستجابة، التعافي.
- إسماعيل محمود حسن(2022) إجراءات مقترحة للتعافي التعليمي الفعال والعادل بمصر من آثار جائحة كوفيد - 19 في ضوء خبرتي أستراليا وكندا، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، م16، ع7، سبتمبر2022.
- إطار عمل (الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ:2010) حول الحد الأدنى لمعايير التعليم الجهوزية_ الاستجابة_ التعافي .
- حميدة، مروة مصطفى(2023) تفعيل دور المشاركة المجتمعية في إدارة الأزمات المدرسية بمرحلة التعليم الأساسي فى محافظة الفيوم على ضوء معايير الشبكة الدولية المشتركة للتعليم في حالات الطوارئ و الأزماتINEE ، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، م14، ع9_ يوليو 2023.
- خلف الله، محمود، وشبير محمد عوض(2023) دور مديري المدارس الأساسية (الدنيا) بفلسطين في معالجة آثار الفاقد التعليمي الناتج عن جائحة (كوفيد _ 19) وسبل تطويره. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، م31، ع3، 427_ 445.
- الروبي، حنان أحمد، و سلوى علي(2023) رؤية مقترحة للتعافى من الفاقد التعليمى لجائحة كورونا لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي "دراسة ميدانية"، مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف، م20، ع118، يوليو2023، 231_305.
- كاليوبي قازي، أندرياس بلوم، كيكو ميوا، آريا شيندي (2021) تعزيز التعافي: كيفية تعامل الطلاب والأنظمة مع الوضع المعتاد الجديد في التعليم، https://blogs.worldbank.org/ar/arabvoices/ramping-
- المنتشري، حليمة، وفاطمة المنتشري(2020) إدارة الأزمات والتعليم الطارئ عن بعد في ضوء التجربة السعودية والتجارب الدولية – جائحة كورونا أنموذجاً. https://www.new- .
- مقال بعنوان: انطلاقة من تعافي التعليم نحو تحقيق تحول في التعليم https://www.unicef.org/ar/%D8%A7%D9%86%D8%B7%D9%84%%
- الموسوعة الحرة(ويكيبيديا) التعليم في حالات الطوارئ و مناطق الصراع https://ar.wikipedia.org/wiki/%
- وزارة التربية والتعليم التعليم العالي. (2014). الدليل الإجرائي لمدير المدرسة، صادر عن دائرة الإدارات المدرسية، فلسطين.
- وزارة التربية والتعليم التعليم العالي. (2023). الكتاب الإحصائي الصادر عن وزارة التربية والتعليم، فلسطين.

https://www.educationcannotwait.org/ar/news-stories/press-releases/ydw-

UNESCO, World Bank, UNICEF, 2021: Mission: Recovering Education in 2021.

- Aitsl (2020). The role of school leadership in challenging times. The Australian Institute for Teaching and School Leadership Limited (Aitsl). Available at: https://www.aitsl.edu.au/research/spotlight/the-role-of-school-leadership-in-challenging-times

- Constantia D., Papademetriou C., Glykeria R., Anastasia R. & Aikaterini V. (2021). The Impact of COVID-19 on the Educational Process: The Role of the School Principal. J Educ (Boston). 2021 Jul 19. Retrieved from: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8355146/

الباحث/ فهد إسماعيل قايد علي الضراسي - اليمن

طالب دكتوراه في قسم الأصول والإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة إب.

Email: fahadismail78@gmail.com

تصور مقترح للحد من تأثير حالات الطوارئ على مؤسسات التعليم العام اليمنية في ضوء معايير شبكة الآيني (INEE)

الملخص:

منذ منتصف القرن العشرين تعّرضت دول العالم لحالات طوارئ متعددة، ولم تكن الدول العربية ومنها الجمهورية اليمنية بمنأى عن ذلك، فعلى مدى تاريخها تعرضت للعديد من الكوارث الطبيعية كالزلازل والسيول والأوبئة والأمراض المعدية، فضلًا عن الحروب والنزاعات المسلحة...إلخ، كل ذلك انعكس سلبًا على منظومة اَلتَّعلِيم بشكل عام وفي طليعتها مؤسسات اَلتَّعلِيم العام؛ الأمر الذي دفع الباحث إلى إعداد هذه الدراسة التي تهدف إلى تقديم تصور مقترح للحد من تأثير حالات الطوارئ على مؤسسات التعليم العام اليمنية في ضوء معايير شبكة الآيني، ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في تشخيص ورصد أبرز تداعيات حالات الطوارئ على قطاع التعليم العام في الجمهورية اليمنية، وقد خلصت الدراسة إلى جملة من الاستنتاجات أهمها: وجود عدد من المعوقات أو التحديات التي تنال من الحق في اَلتَّعلِيم أو تنتهكه، أو تُعرقل تطوره أو تؤخر تحقيقه، وفي ضوئها تم صياغة مجموعة من الرؤى والتوجهات والمتطلبات للحد من تلك التداعيات في ضوء معايير شبكة الآيني، و اقتصرت عملية التحليل على الوصف الكيفي للوثائق الرسمية والأدبيات النظرية ذات العلاقة والدراسات السابقة. وبناءً على استنتاجات الدراسة تم تقديم التوصيات الملائمة، من أهمها: نشر ثقافة السلام والتسامح لمحاربة العنف وخطاب الكراهية.

الكلمات المفتاحية: حالات الطوارئ، التعليم في حالة الطوارئ، شبكة الآيني.

نبذة تعريفية عن الباحث:

فهد اسماعيل قايد علي الضراسي يعمل مُعلمًا لمادة الكيمياء في مدارس التعليم الثانوي بمحافظة إب- اليمن، حاصل على بكالوريوس تربية/ كيمياء من جامعة إب 2000, وعلى الماجستير في الإدارة والتخطيط التربوي من نفس الجامعة 2021, وحاليًا طالب باحث في مرحلة الدكتوراه في الفلسفة في التربية/ إدارة وتخطيط تربوي، كلية التربية/جامعة إب. وهو عضوًا في الشبكة المشتركة لوكالة التعليم في حالة الطوارئ، وكذلك عضوًا في منصة أريد للعلماء الباحثين والخبراء الناطقين بالعربية، وحاصل على وسام باحث ناشط، لعام 2021 من منصة أريد العلمية. شارك في (6) مؤتمرات علمية، ولديه (5) مشاركات علمية من أبحاث ودراسات محكمة في مجال: التعليم الرقمي، والشفافية الإدارية، والمواطنة وبناء السلم الاجتماعي. حضر العديد من الدورات والندوات في مجال: التعليم، والتعليم في حالة الطوارئ، والتعليم الرقمي، وكذلك في المجال الإنساني، وأدوات الذكاء الصناعي...إلخ. تتركز اهتماماته البحثية حول التعليم في حالة الطوارئ، وتحسين عملية التعليم والتعلم باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي وأدوات التكنولوجيا الرقمية/ التعليم الرقمي وفقًا لمتطلبات القرن الحادي والعشرين.

أولًا-الإطار العام للدراسة:

المقدمة:

اَلتَّعلِيمُ حقُ أصيل وأساس من حقوق الإنسان أكدته العديد من المعاهدات الدَّولِيَّة والإقليمية، وَيُعَدُّ كذلك أحد أهداف التَّنمِية المستدامة، وعامل رئيس في تحقيق أهداف التَّنمِية الأخرى؛ بيد أَنَّ حالات الطوارئ تنتهك بشكل كبير هذا الحق، وتحول دون الانتفاع منه، وتُشكل عائقًا رئيسًا أمام تحقيق الأهداف الإنمائية.

وتتزايد حالة الطوارئ في جميع أنحاء العالم مع تزايد حدة الصراعات والنزاعات المسلحة، والكوارث الطبيعية، وانتشار الأمراض والأوبئة... إلخ، كل ذلك انعكس سلبًا على اَلتَّعلِيم بشكل واضح ومتزايد، سواءً على مستوى الأفراد، أو على منظومة اَلتَّعلِيم بشكل كامل، وفي طليعتها مؤسسات اَلتَّعلِيم العام؛ إذ شكَّلت تحديًا رئيسًا أمام تحقيق مبدأ اَلتَّعلِيم للجميع (Nicolai & Hine, 2015, vii)؛ وهذا ما أكدته منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو)، في ملخص تقريرها العالمي لرصد اَلتَّعلِيم "اَلتَّعلِيم الشامل للجميع: الجميع بلا استثناء"؛ حيثُ أشار إلى أَنَّ العالم يشهد التعطل الأكبر غير المسبوق في تاريخ اَلتَّعلِيم، وَإِنَّ أكثر من(90%) من الطلاب قد تأثروا بإغلاق المدارس، ولا تزال الحواجز التي تحول دون اَلتَّعلِيم الجيد كبيرة جدًا بالنسبة إلى الكثير من المُتَعَلِّمِين (UNESCO,2020a,7)؛ الأمر الذي أدى إلى حرمان ملايين الأطفال من اَلتَّعلِيم، وانخرط الكثير منهم في أسوأ أشكال عمالة الأطفال أو تم الاتجار بهم لأغراض الاستغلال الجنسي، أو ممارسة الأعمال الخطرة (التحالف لحماية الطفل في العمل الإنساني، 2019، 124)، كما أَنَّ الأطفال في حالة الطوارئ يصبحوا أكثر عُرضة للتطرف (Nicolai et al., 2015, 19)، والاختطاف، وقد يتحولون إلى عناصر إرهابية انتحارية (الأمم المتحدة، 2015، 31)، ناهيك عن كونهم أكثر عُرضة لحوادث العنف والاغتصاب (الآيني، 2016، 11).

كذلك في حالات الطوارئ قد تستخدم المدارس لتكون معسكرات تدريبية، أو مناطق تمركز عسكري، أو يتم استخدامها كمحاجر صحية، أو مأوى للنازحين (منظمة أنقذوا الأطفال، 2018، 14). كما قد تؤدي حالة الطوارئ إلى تقليص ميزانيات اَلتَّعلِيم الحكومية والجهات المانحة (EAA,2012,14)؛ الأمر الذي ينتج عنه تعطل دفع الرواتب للمعلمين، فيضطر البعض منهم للهجرة، أو يلجؤون إلى البحث عن أعمال أخرى، وقد يطلب منهم التدريس في بيئات معقدة يصعب عليهم التكيف معها؛ الأمر الذي ينعكس سلبًا على أدائهم التربوي واَلتَّعلِيمي (Herrera,2011,11).

كل ذلك أدى بقضية اَلتَّعلِيم أن تفرض نفسها في حالة الطوارئ كحق من حقوق الإنسان المتأصلة، وأحد محاور الإغاثة الإنسانية، كما شهد التعليم في حالة الطوارئ اعترافًا دوليًا متزايدًا بين الجهات المانحة الدَّولِيَّة ووكالات التَّنمِية والمنظمات غير الحكومية والأكاديميين بأهميته والدور الحيوي الذي يمكن أن يقوم به في تحقيق التعافي في أثناء وبعد النزاعات والحروب المسلحة والكوارث الطبيعية والأزمات الأخرى (Barakat et al.,2013,124)؛ فعقدت العديد من المؤتمرات والمشاورات العالمية حول اَلتَّعلِيم في حالات الطوارئ، والتفكير ببدائل للتعليم في مثل هذه الحالات، وتكوين شبكات وكيانات مشتركة تهتم بمجال اَلتَّعلِيم بوصفه عملًا إنسانيًا وتنمويًا لضمان حصول جميع الأشخاص الذين يعيشون في نطاق الطوارئ والمتضررين من الأزمات على فرص تعليمية ذي جودة عالية، وآمنة، ومناسبة، وتوج ذلك الاهتمام بتأسيس الشبكة المشتركة لوكالات اَلتَّعلِيم في حالات الطوارئ (الآيني)(Inter-agency Network for Education in Emergencies(INEE) (Mendizabal & Hearn,2011,24)، وهي "شبكة عالمية مفتوحة تضم أعضاء يعملون سويًا ضمن إطار عمل إنساني وتنموي لضمان حصول جميع الأشخاص الذين

يعيشـــون في نطاق الطوارئ والمتضـــررين من الأزمات على فرص تعليمية ذي جودة عالية، وآمنة، ومناســـبة" (INEE,2018,8)، وأطلقت الآيني عددًا من المعايير التي حددت الحد الأدنى لمســـتوى جودة اَلتَّعلِيم وإمكانية الوصـــول إليه في حالات الطوارئ، وأصبحت تلك المعايير مرجعًا أساسيًّا في مجال اَلتَّعلِيم في حالات الطوارئ (INEE,2020a,5).

وفي السياق نفسه تؤكد العديد من الدراسات العالمية والعربية أهمية ضمان الحق في اَلتَّعلِيم الصحيح والمنصف لجميع الأطفال في مختلف الظروف، ضمن بيئة تعليمية آمنة، تضمن الرفاهية النفسية والاجتماعية لجميع الأطفال، منها: دراسة كلٍّ من ليرتش (2017) Lerch، وتنفير ومشـــهدي (2020) Tanveer and Mashhadi، وموريارتي (2020) Moriarty، وعبد العظيم (2020)، وأبو عليوة (2021)، ومطر(2022).

وعلى المستوى الوطني، يُعَدُّ الحق في اَلتَّعلِيم مبدأً من المبادئ الأساسية، نص عليه دستور الجمهورية اليمنية (1994)، بوصفه حقًا أساسيًّا لجميع المواطنين تكفله الدولة وفقًا للقانون، وتهيئ له الظروف المناسبة لتنمية ملكاته في جميع المجالات، كما جاء في المادة (54) من الدستور (المركز الوطني للمعلومات، 1994، 398).

فضـــلًا عن قيام وزارة التربية واَلتَّعلِيم بالعديد من الجهود للتخفيف من آثار حالات الطوارئ، ومن أبرزها: تعزيز قدرات المجتمع المحلي للإسهام في توفير تعليم جيد للجميع، إضافةً إلى تحسين في البنية التحتية والمرافق المدرسية، وتوفير مساحات تعليمية أخرى وفقًا لحاجات الطلبة...إلخ (الريمي، 2021، 9).

ناهيك عن التزام شركاء العمل الإنساني ببذل كل الجهود الممكنة لمساعدة المدنيين اليمنيين في حالة الطوارئ، للتخفيف من آثارها السلبية في اَلتَّعلِيم، من خلال: تقديم المساعدات في مجالات التغذية، والصحة، والمياه والصرف الصحي والنظافة، والمأوى، والحماية (UNOCHA,2019.24).

وعلى الرغم من تلك الجهود؛ فَإِنَّ نظام التعليم العام في الجمهورية اليمنية أصبح في أضعف أحواله ولا يزال آخذًا في التدهور بفعل الحروب والنزاعات المسلحة، وتفشي الأمراض والأوبئة، وهذا ما أكدته العديد من التقارير الدَّولِيَّة، كالتقرير الصادر عن منظمة اليونسيف لسنة2021 بعنوان "عندما يتعرقل اَلتَّعلِيم"، كما أشارات إلى ذلك العديد من الدراسات كدراسة كلٍّ من: الخطيب (2021)، والسياني(2021)، والريمي(20121)؛ الأمر الذي دفع الباحث إلى دراسة واقع التعليم العام في الجمهورية اليمنية؛ لتشخيص ورصد أبرز التحديات التي تضعف من فاعليته في ظل حالة الطوارئ، وصياغة مجموعة من الرؤى والتوجهات للحد من تلك التأثيرات في ضوء معايير شبكة الآيني، من خلال التصور المقترح التي تهدف إليه هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من تنامي الجهود التي سعت إليها الحكومة اليمنية للتخفيف من آثار حالات الطوارئ جراء ما تتعرض إليه البلاد من كوارث، وعلى الرغم من استجابة العديد من الجهات والمنظمات الإنسانية الدَّولِيَّة لاحتياجات اَلتَّعلِيم في حالات الطوارئ؛ فَإِنَّ العديد من الدراسات كدراسة كلٍّ من: الخطيب (2021)، والسياني (2021)، والريمي (20121) تشير إلى أَنَّ هناك تأثيرات عديدة لحالات الطوارئ على قطاع اَلتَّعلِيم العام، أبرزها: تدني الموارد المخصصة للتعليم من الميزانية العامة للدولة، وغياب الدعم المقدم من شركاء اَلتَّعلِيم الأساسي والثانوي، فضلًا عن تناقص أعداد المعلمين نتيجة لنزوح وهجرة عدد منهم داخل اليمن أو خارجه، ناهيك عن عجز الحكومات والوزارات المعنية بـاَلتَّعلِيم في توفير أنواع تعلم بديلة لتعويض الفاقد اَلتَّعلِيميّ للدارسين، وعدم تكافؤ فرص وصـــول المُتَعَلِّمِين إلى البدائل اَلتَّعلِيمية، علاوة على تسيس اَلتَّعلِيم، وعدم وجود رؤية وقيادة موحدة بسبب انقسام وزارة التربية واَلتَّعلِيم بين صنعاء وعدن.

ويعزز ذلك -أيضًا- ما لمسه الباحث من خلال خبرته التربوية، وعمله لأكثر من عشرين عامًا معلمًا في مدارس اَلتَّعلِيم العام، ومعايشته للظروف المأساوية الراهنة التي تواجه المؤسسات اَلتَّعلِيمية. كما لاحظ الباحث وجود العديد من المعايير التي تفتقر إليها أنظمة اَلتَّعلِيم في البلاد، والتي من شأنها الارتقاء بالعملية اَلتَّعلِيمية والوصول إلى فرص التَّعَلُّم الآمنة في الظروف الاستثنائية.

وبناءً على مصادقة صانعو السياسات في المجال الإنساني على معايير الآيني بوصفها أحد آليات توفير الحق في اَلتَّعلِيم في حالة الطوارئ، وكذلك توصيات العديد من الدراسات التي تؤكد على ضرورة إعداد آليات وخطط لتفعيل اَلتَّعلِيم في حالة الطوارئ تتفق مع معايير الآيني التي تفتقر إليها أنظمة اَلتَّعلِيم المَحلِّية، إلى جانب غياب الدراسات على المستوى المحلي، والتي من شأنها إعداد آليات ذات رؤى واضحة ومحددة تتفق مع تلك المعايير؛ تبرز الحاجة إلى اقتراح تصور يستند على دراسة السياق المحلي، ويتضمن عددًا من الآليات والإجراءات لمساعدة صانعي السياسات اَلتَّعلِيمية في الجمهورية اليمنية في تطبيق معايير الآيني للحد من تأثير حالات الطوارئ في مؤسسات التعليم العام اليمنية، بدءًا من التأهب والاستعداد وصولًا إلى مرحلة التعافي؛ وعليه، فَإِنَّ الباحث يحدد مشكلة دراسته بالسؤال الرئيس الآتي: **ما التصور المقترح للحد من تأثير حالات الطوارئ في مؤسسات التعليم العام اليمنية في ضوء معايير شبكة الآيني؟** ويتفرع عنه الأسئلة الفرعية الآتية:

1- ما الإطار المفاهيمي للتعليم في حالات الطوارئ؟
2- ما معايير الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ؟
3- ما تأثيرات حالات الطوارئ وانعكاساتها في قطاع التعليم العام في الجمهورية اليمنية بحسب ما أشارات إليه بعض الدراسات المَحلِّية، والوثائق الرسمية، والتقارير الدَّولِيَّة والمَحلِّية المتخصصة؟
4- ما الآليات والوسائل المقترحة للحد من تأثير حالات الطوارئ في قطاع التعليم العام في الجمهورية اليمنية في ضوء معايير شبكة الآيني؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى إعداد تصور مقترح للحد من تأثير حالات الطوارئ في مؤسسات التعليم العام اليمنية في ضوء معايير شبكة الآيني، من خلال التعرف على:

1- الإطار المفاهيمي للتعليم في حالات الطوارئ.
2- معايير الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ.
3- تأثيرات حالات الطوارئ وانعكاساتها في قطاع التعليم العام في الجمهورية اليمنية بحسب ما أشارات إليه بعض الدراسات المَحلِّية، والوثائق الرسمية، والتقارير الدَّولِيَّة والمَحلِّية المتخصصة.
4- الآليات والوسائل المقترحة للحد من تأثير حالات الطوارئ في قطاع التعليم العام في الجمهورية اليمنية في ضوء معايير شبكة الآيني.

أهمية الدراسة: يمكن للباحث أن يوضح أهمية دراسته من الناحيتين النظرية والعملية بالآتي:

تُمثل هذه الدراسة استجابة علمية تندرج في سياق مساعي جهود الحكومة الوطنية للبلاد لتطوير العملية اَلتَّعلِيمية في مؤسسات اَلتَّعلِيم اليمنية، وفقًا للرؤى والاستراتيجيات وتقارير المنظمات المَحلِّية والدَّولِيَّة بأهمية اَلتَّعلِيم في حالة الطوارئ؛ الأمر الذي يجعل من هذه الدراسة ذات قيمة علمية ومعرفية، تسهم في خدمة متطلبات التَّنمِية الشاملة على مختلف المجالات.

تُعَدُّ هذه الدراسة بما قد تتوصل إليه من استنتاجات وتوصيات إضافةً متواضعة للمكتبة الجامعية للاستفادة منها من قبل الباحثين والمهتمين في اَلتَّعلِيم في حالات الطوارئ.

من المتوقع أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة الجهات الآتية:

- صانعوا القرارات والسياسات اَلتَّعلِيمية في الجمهورية اليمنية في اتخاذ الإجراءات المناسبة للاستعداد والاستجابة الملائمة، والحد من الفاقد اَلتَّعلِيميّ الكبير الذي يهدد مستقبل الطلبة الدارسين في مدارس اَلتَّعلِيم العام.
- الجهات المانحة والمنظمات الإنسانية، في مساعدة قطاعات اَلتَّعلِيم لتجاوز حالات الطوارئ.
- أطراف النزاع، بتجنب المرافق اَلتَّعلِيمية الصراعات المسلحة وجعلها مناطق آمنة.
- الباحثون في مجال اَلتَّعلِيم في حالة الطوارئ في فتح المجال أمامهم لإجراء بحوث ودراسات علمية تثري هذا النوع من اَلتَّعلِيم.

حدود الدراسة: اقتصرت الدراسة الحالية على تقديم تصور مقترح للحد من تأثير حالات الطوارئ في قطاع التعليم العام في الجمهورية اليمنية في ضوء معايير شبكة الآيني. خلال العام الدراسي 2023/ 2024.

مصطلحات الدراسة:

تتضمن الدراسة الحالية المصطلحات العلمية التي شملها عنوان الدراسة، وقام الباحث بتعريفها إجرائيًّا كالآتي:

حالات الطوارئ: ظروف استثنائية تنتج عن الحروب والنزاعات المسلحة، أو انتشار الأمراض الوبائي (COVID-19)، والتي تؤثر في استمرارية العملية اَلتَّعلِيمية في مدارس اَلتَّعلِيم العام في الجمهورية اليمنية؛ الأمر الذي يتطلب اتخاذ تدابير وإجراءات مستعجلة لمواجهة تلك الظروف.

شبكة الآيني(INEE): شبكة عالمية مفتوحة، تضم العديد من المنظمات غير الحكومية والوكالات المانحة، والمؤسسات الأكاديمية التي وضعت عددًا من المعايير يمكن الاستفادة منها في النهوض بالتَّعلِيم العام في الجمهورية اليمنية في ظل حالات الطوارئ.

معايير شبكة الآيني: مجموعة من المؤشرات الدالة عن الإجراءات والممارسات التي ينبغي أن يسترشد بها صانعو السياسات اَلتَّعلِيمية في الجمهورية اليمنية وتكيفها لتناسب السياق المحلي، بما يحقق الحد الأدنى لمستوى جودة اَلتَّعلِيم بمدارس اَلتَّعلِيم العام المتضررة من الحروب والنزاعات، والأمراض الوبائية، ضمن خمسة مجالات/ محاور، بدءًا من التأهب والاستعداد وصولًا إلى مرحلة التعافي.

مؤسسات التعليم العام: هي المؤسسات التي تقدم التعليم الأساسي والثانوي لمدة (12) عام موزعة على مرحلتين، وتدار وتمول من قبل حكومة الجمهورية اليمنية وتخضع لإشراف وزارة التربية والتعليم.

ثانيًا-منهجية الدراسة وإجراءاتها:

- **منهج الدراسة:** تقتضي طبيعة موضوع الدراسة وأهدافها استخدام المنهج الوصفي التحليلي؛ كونه المنهج العلمي الملائم الذي يتناسب مع طبيعة المشكلة المستهدفة بالدراسة.
- **مجتمع الدراسة:** في ضوء طبيعة مشكلة الدراسة وأهدافها، حدد الباحث مجتمع دراسته وعينتها في الأدبيات النظرية التي توفرت لديه والمتعلقة بموضوع دراسته، والمتمثلة في الرسائل والأطروحات الجامعية، والبحوث والتقارير العلمية، والوثائق والتقارير الرسمية، والمؤلفات والمطبوعات والمقالات المنشورة التي استطاع الباحث الوصول إليها ورقيًّا أو إلكترونيًّا.

- **أداة الدراسة:** بناءً على أهداف الدراسة ومتغيراتها، اعتمد الباحث أسلوب تحليل المحتوى بوصفه أداة مناسبة لجمع البيانات والمعلومات المتعلقة بدراسته؛ حيث يشير صابر وخفاجة (2002، 158) إلى أَنَّهُ "ليس من المفترض في كل بحث مسحي أن يحصل الباحث على البيانات المطلوبة من مصادر ميدانية ولكن يمكن أن يحصل على ما يلزم من معلومات بتحليل المحتوى من الكتب العلمية والرسائل، والمجلات، ووسائل الاتصال الجمعي".
- **إجراءات الدراسة:** قام الباحث بإجراءات دراسته وفقًا للخطوات الآتية: الرجوع إلى المصادر ذات العلاقة بموضوع الدراسة، والمتمثلة بالآتي:
  - الأدبيات والبحوث والدارسات العلمية ذات العلاقة بموضوع الدراسة.
  - القوانين والتشريعات الوطنية والتقارير الدولية والمحلية والاستراتيجيات والرؤى الوطنية المتعلقة بالتعليم العام في الجمهورية اليمنية.
- **تحليل الأدبيات وعرض النتائج.**
- **استخلاص مجموعة من الاستنتاجات وتقديم عدد من التوصيات والمقترحات.**

ثالثًا-الدراسات السابقة:

في هذا المحور يستعرض الباحث موجزًا مُلخصًا لبعض الدراسات المحلية والعربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة، مرتبة زمنيًا من الأقدم إلى الأحدث، وانتهى الباحث إلى التعقيب عليها، وذلك على النحو الآتي:

استعراض الدراسات:

دراسة الحجيلي والهدور (2019) التي هدفت إلى الكشف عن تحقق/عدم تحقق معايير الحد الأدنى للتَّعلِيم في حالات الطوارئ (INEE) في أثناء فترة الحرب في اليمن من وجهة نظر القيادات التربوية في محافظة ذمار، واستخدمت الدراسة أداة الاستبانة في جمع البيانات وفق المنهج الوصفي المسحي، وخلصت إلى عدم تحقق معايير مجالات الحد الأدنى للتعليم في حالات الطوارئ في أثناء فترة الحرب في اليمن بشكل عام.

وتطرقت دراسة موريارتي (2020) Moriarty إلى الدور الذي لعبته الشبكة المشتركة بين الوكالات للتعليم في حالات الطوارئ (INEE) لمواجهة جائحة كوفيد، واستخدمت الدراسة أسلوب تحليل المحتوى في جمع البيانات، في إطار المنهج الوصفي المسحي، وتوصلت الدراسة إلى أنَّ هناك عددًا من الإجراءات التي اتخذتها الآيني لدعم استمرار تعليم الأطفال خلال جائحة كوفيد، ومن أهمها: تطوير مجموعة من الموارد لدعم الاستجابة اَلتَّعلِيمية خلال الجائحة؛ لضمان حصول الجهات الفاعلة في حالة الطوارئ والمدارس والحكومات على المعرفة والقدرات المطلوبة للحفاظ على اَلتَّعلِيم المستمر، كما طورت الآيني موارد مناصرة تحث الحكومات والجهات المانحة وجميع أصحاب المصلحة على إعطاء الأولوية للتعليم في استجاباتهم لفيروس كوفيد- 19؛ لحماية الأطفال والشباب من خلال التخطيط لإعادة فتح المدارس بشكل آمن، مع توصيات للحفاظ على سلامة الأطفال والتَّعَلُّم في أثناء وبعد أزمة.

وهدفت دراسة الخطيب (2021) إلى معرفة أثر جائحة كوفيد- 19 في نظام اَلتَّعلِيم العام في اليمن، واستخدمت الدراسة أسلوب تحليل المحتوى في جمع البيانات، في إطار المنهج الوصفي المسحي، وكان من أبرز نتائجها: أن جائحة كوفيد- 19 أثرت في إغلاق جميع المدارس في الجمهورية اليمنية، ونتج عنه فاقد تعليمي تعلّمي كبير أثر في نمو وتطور ما يزيد عن(6) مليون طفل، كما

ارتفعت معدلات التسرب متجاوزة (3) مليون طالب وطالبة، في ظل عجز الحكومات والوزارات المعنية بالتَّعلِيم في توفير أساليب أو أنواع تعلم بديلة لتعويض الفاقد التَّعلِيميّ لدى الطلبة، وعدم تكافؤ فرص وصول جميع الطلبة إلى البدائل التَّعلِيمية.

وتطرقت دراسة الريمي (2021) إلى معرفة واقع التَّعلِيم العام في الجمهورية اليمنية قبل بدء الصراع والحرب، وتأثيرات الصراع والحرب في قطاع التَّعلِيم العام في الجمهورية اليمنية، واستخدمت الدراسة أسلوب تحليل المحتوى في جمع البيانات، وفق المنهج الوصفي المسحي، وخلصت الدراسة إلى أن تاثيرات الصراع والحرب في إتاحة التَّعلِيم العام في الجمهورية اليمنية متعددة، أبرزها: خروج عدد كبير من المدارس عن الخدمة نتيجة تدميرها كليًّا أو جزئيًّا أو تم استخدمها من قبل الجماعات المسلحة أو استخدمت سكنًا للنازحين؛ الأمر الذي أدى إلى ارتفاع أعداد المتسربين من التَّعلِيم العام، كما تعرض الأطفال للعديد من المخاطر منها: الالتحاق بالجماعات المسلحة، أو عمالة الأطفال، أو القتل...إلخ، فضلًا عن انقطاع مرتبات ما يقدر بنحو ثلثي العاملين في مجال التَّعلِيم من إداريين ومعلمين ومشرفين وغيرهم.

في حين اقتصرت دراسة السياني (2021) على معرفة الجهود الحكومية والمنظمات الدَّوليَّة والمَحلِّية والمجتمع المحلي للتعامل مع تأثير الصراع والحرب، وجائحة كوفيد-9 1 في التَّعلِيم، وجوانب القصور في ذلك، والرؤى والتوصيات المستقبلية المقترحة لمواجهة تلك التأثيرات، واستخدمت الدراسة أسلوب تحليل المحتوى في جمع البيانات، وفق المنهج الوصفي المسحي، وتوصلت الدراسة إلى أَنَّهُ على الرغم من قيام وزارة التربية والتَّعلِيم والمنظمات الداعمة بالعديد من الجهود لمواجهة أثار الحرب وكوفيد- 19، فَإِنَّ هناك العديد من جوانب القصور لمواجهة أثار الحرب وكوفيد- 19، أهمها: عدم توفر الخطط لإدارة مخاطر الأزمات في وزارة التربية والتَّعلِيم، وتركيز أطراف الصراع على استثمار كل شيء في الصراع، وانقسام الإدارة التَّعلِيمية وفقًا لأطراف الصراع واحدة في صنعاء وأخرى في عدن، وتوقف مخصصات التَّعلِيم في أثناء فترة الصراع والحرب.

واستقصت دراسة مواطنة لحقوق الإنسان(2021) التأثيرات المتعددة للنزاع المسلح في الجمهورية اليمنية، منذ بداية حدوثه في 2014 على التعليم الحكومي العام. واعتمدت الدراسة على المقابلة أداة لجمع البيانات وفق المنهج النوعي، وخلصت إلى أَنَّ تأثيرات النزاع المسلح في التعليم الحكومي العام في الجمهورية اليمنية متعددة، أبرزها: تدمير العديد من المدارس، أو تم استخدامها كثكنات عسكرية، واضطرار العديد من الطلبة للتوقف عن الدراسة لفترات متفاوتة بسبب الحرب، فضلًا عن تجنيد العديد من الطلاب للقتال في صفوف أحد أطراف النزاع المسلح.

وهدفت دراسة ظاهر وسلامة (2022) Daher and Salameh, إلى التعرف على دور وزارة التربية والتَّعلِيم العالي الفلسطينية في مواجهة التحديات التي تواجهها بسبب التَّعلِيم عن بعد كتعليم طارئ، واستخدمت الدراسة المقابلة أداة لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى أَنَّ هناك مجموعة من الإجراءات التي اتخذتها وزارة التربية والتَّعلِيم العالي لمواجهة تحديات التَّعلِيم عن بعد في حالات الطوارئ، ومن أبرزها: تأهيل المعلمين للتعليم عن بعد، وتنمية مهاراتهم في استخدام الأدوات التكنولوجية، وتدريب الطلاب على كيفية إدارة برنامج (Teams) سواء بمفردهم أو مع والديهم، وكذلك تدريبهم على أداء المهام سواء كانت مهام منتدى أو أوراق عمل أو اختبارات، كما عززت البنية التحتية، لمواكبة التَّعلِيم عن بعد بطرقة فَعَّالة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

خلص الباحث من خلال استعراض الدراسات السابقة إلى الآتي:

اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث هدفها الرئيس المتمثل بإعداد تصور مقترح للحد من تأثير حالات الطوارئ في مؤسسات التعليم العام اليمنية في ضوء معايير شبكة الآيني (INEE).

اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في استخدامها للمنهج الوصفي، وتركيزها على التحديات التي تواجه منظومة التعليم العام في أثناء حالات الطوارئ، وأهمية التعليم في مثل تلك الحالات.

أوجه استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في صياغة أو بلورة مشكلة الدراسة الحالية وأسئلتها، وبناء إطارها النظري والمنهجي، كما ساعدت الباحث في الاهتداء إلى مصادر ومراجع وبحوث ودراسات تتعلق بموضوع دراسته، فضلًا عن أن نتائج تلك الدراسات كانت بمثابة المنطلق التي انطلقت منها هذه الدراسة.

رابعًا-الإطار النظري للدراسة:

يتضمن هذا الجزء عرضًا لأهداف الدراسة، والإجابة عن أسئلتها الفرعية؛ من خلال نتائج التحليل لمحتوى أدبيات الدراسة، وتم عرضه وفقًا لتراتبية أسئلة الدراسة، وذلك على النحو الآتي:

المحور الأول- الإطار المفاهيمي للتعليم في حالة الطوارئ:

يتناول هذا المحور عرضًا موجزًا لموضوع التعليم في حالة الطوارئ من حيث: المفهوم، والأهداف، وانعكاسات حالات الطوارئ على اَلتَّعلِيم، وأهمية التعليم في حالات الطوارئ، وبرامج اَلتَّعلِيم في حالة الطوارئ، وانتهاء بمسؤولية الاستجابة للتعليم في حالات الطوارئ، والذي يُمثل بدوره إجابة السؤال الأول من الدراسة، ويحقق الهدف الأول منها، ويمكن عرض إعداد إجراءاته على النحو الآتي:

مفهوم التعليم في حالة الطوارئ:

حظي التعليم في حالة الطوارئ باهتمام الكثير من الكُتَّاب والباحثين، ونتيجة لذلك تعددت تعريفاته، ويمكن استعراض بعضها على النحو الآتي:

عرفه ستيفنسن Stephensen (2010,20) بِأَنَّهُ: "ضمان إعمال الحق في اَلتَّعلِيم في سياقات حالات الطوارئ، أي: الوصول الآمن إلى اَلتَّعلِيم الجيد في أثناء حالات الطوارئ".

ويشير الصالحي (2016، 24) إلى التعليم في حالة الطوارئ بِأَنَّهُ: "عبارة عن مجموعة من التدابير، والإجراءات السريعة والمؤقتة، والمنظمة التي تتخذها المؤسسة اَلتَّعلِيمية، من أجل استئناف العملية اَلتَّعلِيمية في ظل ظروف طارئة ومفاجئة ومباغتة، كالحروب والكوارث الطبيعية وانتشار الأمراض التي تؤثر تأثيرًا مباشرًا في عناصر العملية اَلتَّعلِيمية؛ وهو ما يتطلب اتخاذ الإجراءات المناسبة لتوفير الحماية للطلبة، والعاملين، والمرافق اَلتَّعلِيمية، وكذلك من أجل التكيف مع الظروف الصعبة واستمرار العملية اَلتَّعلِيمية".

وتُفسر الآيني INEE (2018,4) مصطلح اَلتَّعلِيم في حالات الطوارئ بأَنَّهُ: "توفير فرص التَّعَلُّم الجيدة لجميع الأعمار في حالات الأزمات، بما في ذلك تنمية الطفولة المبكرة واَلتَّعلِيم الابتدائي والثانوي وغير الرسمي والتقني والمهني واَلتَّعلِيم العالي وتعليم البالغين".

مما سبق يمكن القول إِنَّ اَلتَّعلِيم في حالة الطوارئ هو: اَلتَّعلِيم في حالات الكوارث الطبيعية، والحروب والنزاعات المسلحة، وانتشار الأمراض الوبائية، والتي تؤدي إلى زعزعة استقرار النظام اَلتَّعلِيمي، وتحول دون وصول الطلبة إلى نظم اَلتَّعلِيم الوطنية؛ الأمر الذي يتطلب إجراءات فورية عاجلة بما يُمكّن حصول جميع الطلبة من اَلتَّعلِيم الجيد في بئية تعليمية آمنة.

أهداف التعليم في حالات الطوارئ:

يهدف اَلتَّعلِيم في حالات الطوارئ بشكل عام إلى ضمان استمرار توفير الجودة في اَلتَّعلِيم لتلبية احتياجات الأطفال المتضررين من حالات الطوارئ المتعددة من خلال بيئة تعليمية آمنة ومستدامة، ووفقًا لستيفنسن (Stephensen (2010,65، فَإِنَّ أهداف اَلتَّعلِيم في حالات الطوارئ هي مايجب أن يحققه اَلتَّعلِيم في حالات الطوارئ في أثناء العمل الإنساني، وحددها بالأهداف الآتية:

- ضمان استمرارية اَلتَّعلِيم الجيد في بيئة آمنة.
- ضمان المساواة في الحصول على فرص التَّعَلُّم للأفراد من جميع الأعمار والجنس.
- ضمان وجود عدد كافٍ من المعلمين والعاملين في مجال اَلتَّعلِيم.
- ضمان الأجور المناسبة وظروف العمل وآليات الدعم والإشراف للمعلمين والعاملين في مجال اَلتَّعلِيم.
- ضمان التدريب المناسب وتنمية القدرات للمعلمين والعاملين في مجال اَلتَّعلِيم.
- ضمان توافر مواد التدريس والتَّعَلُّم الأساسية.
- ضمان توافر مرافق المياه والصرف الصحي الأساسية.
- ضمان دعم المجتمع والمشاركة في اَلتَّعلِيم من خلال إدارة المدرسة واللجان وجمعيات الآباء والمعلمين ولجان اَلتَّعلِيم المجتمعي.
- ضمان توافر اَلتَّعلِيم البديل وغير النظامي خارج المدرسة.
- ضمان توفير الحماية الجسدية، والمعرفية، والنفسية من خلال اَلتَّعلِيم.
- ضمان الحماية من انتهاكات حقوق الإنسان من خلال اَلتَّعلِيم.
- ضمان نقل رسائل البقاء والمعارف والمهارات المنقذة للحياة لبيئة الأزمات من خلال اَلتَّعلِيم.
- ضمان دعم بناء السلام من خلال اَلتَّعلِيم.
- ضمان دعم إعادة الإعمار واستئناف التَّنمية بسرعة.

ويرى الباحث أَنَّ أهداف اَلتَّعلِيم في حالة الطوارئ ينبغي أن تكون مرنة وقابلة للتغيير بحيث تلائم حالات الطوارئ التي تواجهها المؤسسات اَلتَّعلِيمية والمجتمعات المتضررة، ولتحقيق تلك الأهداف، لا بد من وجود أسس ومبادئ واضحة ترتكز عليها تلك الأهداف، تضمن توفير اَلتَّعلِيم الذي يحتاجه الأطفال والشباب المستهدفين من اَلتَّعلِيم في حالة الطوارئ، بما يحقق لهم الغايات المنشودة من اَلتَّعلِيم.

انعكاسات حالات الطوارئ على اَلتَّعلِيم:

يتضح حجم التداعيات الخطيرة لحالات الطوارئ على اَلتَّعلِيم من خلال المؤشرات التي وردت في التقارير الدَّولِيَّة، ومنها التقرير العالمي لرصد اَلتَّعلِيم "اَلتَّعلِيم الشامل للجميع: الجميع بلا استثناء"، الصادر عن منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو)؛ حيثُ أشار إلى أَنَّ العالم يشهد التعطل الأكبر غير المسبوق في تاريخ اَلتَّعلِيم، وَإِنَّ أكثر من (90%) من الطلاب قد تأثروا بإغلاق المدارس، ولا تزال الحواجز التي تحول دون اَلتَّعلِيم الجيد كبيرة جدًا بالنسبة إلى الكثير من المُتَعَلِّمِين (UNESCO,2020a,7)؛ وكذلك تقرير "لنفي بما قطعناه من وعود" الصادر عن صندوق الأمم المتحدة المعني بالتَّعلِيم في حالات

الطوارئ والأزمات الذي أشـــار إلى أنَّ عدد الأطفال في ســـن المدرســـة المتأثرين بحالات الطوارئ عالميًا والذين يحتاجون إلى دعم تعليمي قد ارتفع من (75) مليونًا في عام 2016 إلى (222) مليونًا، منهم (119.6) مليونًا لايحققون الحد الأدنى من الكفاءة في معرفة القراءة والكتابة والحساب على الرغم من ذهابهم للمدرسة (United Nations,2022,2).

الأمر الذي أدى إلى حرمان ملايين الأطفال من اَلتَّعلِيم، وانخرط الكثير منهم في أسوأ أشكال عمالة الأطفال، أو تم إجبارهم على التجنيد، وهذا يُعَدُّ في حد ذاته مســاسًــا بحق تعليم الأطفال وحياتهم، وأصـبح المعلمون والطلبة والآباء كذلك في أثناء النزاع هدفًا للعنف (الأمم المتحدة، 2008، 9)، كما أنَّ الأطفال في حالة الطوارئ يصبحوا أكثر عُرضة للتطرف (Nicolai et al., 2015, 19)، والاختطاف أو يتحولون إلى عناصـــر إرهابية انتحارية، أو يُجري بيعهم في أســـواق النخاســـة كرقيق، محرومين من أهم حقوقهم الإنسانية الأساسية (الأمم المتحدة، 2015، 31).

كذلك في حالات الطوارئ قد تستخدم المدارس لتكون معسكرات تدريبية، أو مناطق تمركز عسكري، أو تستخدم محاجر صـــــــــحية، أو مأوى للنازحين (منظمة أنقذوا الأطفال، 2018، 14). كما قد تؤدي حالة الطوارئ إلى تقليص ميزانيات اَلتَّعلِيم الحكومية والجهات المانحة (EAA,2012,14)؛ الأمر الذي ينتج عنه تُعطل دفع الرواتب للمعلمين، أو هجرة البعض منهم ولجوئهم إلى البحث عن أعمال أخرى، وقد يطلب منهم التدريس في بيئات معقدة يصـــعب عليهم التكيف معها؛ الأمر الذي ينعكس ســـلبًا على أدائهم التربوي واَلتَّعلِيمي، وَمِنْ ثَمَّ فَإِنَّ العملية اَلتَّعلِيمية لا تحقق أهدافها التي وضـــعت من أجلها (Herrera,2011,11)، علاوة على ذلك، فَإِنَّ الضـــائقة النفســـية لموظفي اَلتَّعلِيم وعائلاتهم بســـبب حالة الطوارئ، وما يتبع تلك الضـــائقة من مخاطر صـــحية، يمكن أن تؤدي إلى ارتفاع معدلات التغيب، وترك بعض المعلمين وظائفهم؛ وهو ما يقوض الجهود المبذولة في تحقيق رسالة المدرسة ووظائفها (UNESCO,2020b,3).

تأســيسًــا على ما ســبق، من المهم أن تتخذ الحكومات، والمجتمع الدولي إجراءات للحد من تأثير هذه الانعكاســات، وتوفير اَلتَّعلِيم وبشكل مستمر بالقدر المتاح، وبالمساواة للجميع؛ لما له من دور مهم في معالجة التداعيات المشار إليها.

أهمية التعليم في حالات الطوارئ:

تتجلى أهمية اَلتَّعلِيم في حالة الطوارئ في كونه يُخفف من أثر الصراع والكوارث بخلـــق شـــعور لـــدى الأشخاص بطبيعة الأمور والاســـتقرار والبنيوية والأمل خلال فترة الأزمة، ويُوفر لبنات البناء الأســـاســـية لإعادة بناء المجتمع وتحقيق الاســـتقرار الاقتصادي للغد (United Nations, 2008, 10). كما يمكن للبرامج اَلتَّعلِيمية في حالة الطوارئ أن توفر الاســـتقرار والشـــعور بالحيـاة الطبيعيـة والأمـل للأطفـال والشباب، ومسـاحات آمنـة يمكـن للوالديـن ومقدمي الرعايـة الوثوق بها، (الأمم المتحدة، 2015، 2)، وفي السياق ذاته، يُعَدُّ اَلتَّعلِيم في سياقات الطوارئ إطارًا وقائيًّا؛ إذ يوفر المعرفة والمهارات المنقذة للحياة التي تتنـاول الحمايـة الذاتيـة مـن الاعتـداء الجنسي، والاسـتغلال الاقتصـادي، وقضـايـا السـلامة والأمن، والدعم النفسي والاجتماعي، ويزود أيضًا الأطفال والشباب والكبار بالمهارات والمعلومات اللازمة لمنع الكوارث والنزاعات والأمراض (UNESCO et al.,2015,9)، وكذلك تعميق الوعي للمخاطر الناجمة عن حقول الألغام، وتجنب عدوى الأمراض الفيروسية (الآيني، 2016، 11)، إضـافةً إلى إكسـابهم المهارات التي يحتاجونها من أجل حياة منتجة تساعدهم، وتسهم إيجابًا على مجتمعهم (Shivshanker et al.,2020,3).

ويمكن للتعليم في سياقات الطوارئ أن يسهم بشكل مباشر في الاستقرار السياسي والإقتصادي والاجتماعي للمجتمعات، من خلال دعم حل النزاعات وبناء السـلام، ومواجهة الأسـباب الكامنة للعنف، وذلك باتخاذ إجراءات لتجاوز حالة عدم

الاستقرار، ومداواة الجروح الجسدية، والنفسية التي خلفها الصراع (Henao,2017,22)، علاوة على ذلك، فَإِنَّ اَلتَّعلِيم في سياقات الطوارئ يُعَدُّ مفتاح السلام العالمي والتَّنمِية المستدامة (UNESCO,2019,36)، بل يُعَدُّ الركيزة الأساسية لتعزيز صمود الفرد، والعائلة، والمجتمع؛ لذلك فهو ضرورة من أجل تحقيق أهداف التَّنمِية الشاملة (الآيني، 2021، 15).

وبذلك فاَلتَّعلِيم في حالات الطوارئ يحمل أهمية مزدوجة في تنمية مهارات المُتَعَلِّمِين، ومنع استغلالهم، وتأهيلهم للعمل والحياة، وتفادي حرمانهم من الحق في اَلتَّعلِيم، وفي الوقت نفسه يُحقق المجتمع فوائد اقتصادية واجتماعية من الاستثمار في اَلتَّعلِيم بزيادة معدل الملتحقين بسوق العمل، وزيادة المشاركين في الإنتاج، ويزيد من التماسك الاجتماعي، كما يستفيد المجتمع من انتشار الوعي بين الأفراد، ويزيد من إيجابية التعامل مع حالات الطوارئ المتعددة بالسلوكيات السليمة (عبد العظيم، 2020، 184).

مما سبق يمكن القول إن اَلتَّعلِيم في حالات الطوارئ، يصبح اليوم أكثر أهمية من أي وقت مضى، وتنعكس أهميته في دوره الحيوي في معالجة الإشكاليات التي تنشأ في مثل هذه الظروف؛ حيث يمكن أن يؤدي دورًا حاسمًا في تحسين حالة الناس وتخفيف آثار حالات الطوارئ التي يمرون بها، ويساعد في تنمية مهارات المُتَعَلِّمِين وتأهيلهم للعمل والحياة، ومنع استغلالهم، وتفادي حرمانهم من الحق في اَلتَّعلِيم، كما يُعَدُّ مفتاحًا لتحقيق التَّنمِية الشاملة والاستقرار الاجتماعي والاقتصادي.

برامج اَلتَّعلِيم في حالة الطوارئ:

تختلف الجهود المبذولة لضمان الوصول إلى التَّعَلُّم في أثناء حالات الطوارئ من بلد إلى آخر؛ لذلك سارعت العديد من البلدان في جميع أنحاء العالم إلى اعتماد أساليب تعليمية بديلة لضمان استمرار التَّعَلُّم، ويحتل اَلتَّعلِيم عن بعد مكان الصدارة من خلال المنصات اَلتَّعلِيمية، أو التلفزيون والراديو، أو التَّعَلُّم المنزلي/ التقليدي، أو توظيف وسائل التواصل الاجتماعي... إلخ، ويمكن للباحث التطرق إلى أبرز البرامج المستخدمة في حالة الطوارئ، وعلى النحو الآتي:

1-اَلتَّعلِيم عن بعد:

على الرغم من تعدد مسميات عملية التَّعَلُّم واَلتَّعلِيم التي تتم بواسطة الوسائط التكنولوجية أو الإلكترونية، فهناك اَلتَّعلِيم الإلكتروني، والتَّعَلُّم عن بعد، واَلتَّعلِيم الافتراضي... إلخ؛ إِلَّا أَنَّهَا تشترك جميعها في أَنَّ اَلتَّعلِيم فيها يكون عن بُعد (القيق والهدمي، 2021، 347)، وتتيح الحرية للمتعلم التَّعَلُّم في أي زمان ومن أي مكان من خلال توظيف وسائط تقنية متعددة ومنصات تعليمية تدعم العملية اَلتَّعلِيمية لتحقيق أهدافها (المقاطي، 2021، 189). ومن أبرز تلك المنصات وفقًا لكروفورد وزملائه (Crawford et al., 2020, 12) الآتي: منصة(Skype)، ومنصة زوم (Zoom)، ومنصة مودل (Moodle)، ومنصة بلاك بورد (Blackboards)، ومنصة درايف جوجل (Drive Google)، ومنصة كلاس روم (Google Classroom)، ومنصة مايكروسوفت تيمز (Microsoft Teams)...إلخ.

علاوة على ذلك، هناك طلب كبير على الشبكات الاجتماعية وأدوات المراسلة الفورية، ففي بعض الأحيان، يتم استخدامها بديلًا للاتصال للمنصات اَلتَّعلِيمية الأخرى، وتشكل حجر الزاوية الذي تقوم عليه عملية التَّعَلُّم بين المعلم والطالب عندما لا يكون هناك اتصال مستدام، ومن تلك الشبكات: شبكة الوتس آب (WhatsApp)، وشبكة التلجرام (Telegram)، وشبكة الفيس بوك (Facebook)، وغيرها من الشبكات الأخرى (Hinojoza &Suárez, 2017, 46).

ولكي يكون التَّعَلُّم عن بعد ناجحًا في الحالات الطارئة، هناك العديد من الإجراءات تضمنها دراسة القحطاني (2021، 261)، والمتمثلة بالآتي:

مراعاة التصميم اَلتَّعلِيمي للفصول الافتراضية لخصائص وقدرات وسلوك الطلبة، وتوفير مقررات دراسية تتناسب مع طبيعة اَلتَّعلِيم عن بعد في حالات الطوارئ قدر الإمكان.

تلبية الاحتياجات النفسية للطلبة في حالات اَلتَّعلِيم الطارئ عن بعد، وإنشاء برامج نفسية داعمة لهم، وأخذ ذلك بعين الاعتبار في حالات مستقبلية طارئة.

توفير المواد التَّعلِيمية الافتراضية الخاصة بالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وصعوبات التَّعَلُّم في سياق الظروف الطارئة الراهنة والمستقبلية.

ضرورة التفات أعضاء هيئة التدريس لمسألة دعم الطلبة في ظل اَلتَّعلِيم المقدم في سياق الظروف الطارئة.

التخفيف قدر الإمكان من الكم الكبير في المقرر الدراسي الواحد، ومراعاة الظروف الراهنة للطلبة في سياق اَلتَّعلِيم الطارئ عن بعد وحالات طوارئ مستقبلية.

زيادة التفاعل الافتراضي بين المعلمين والطلبة في ظل اَلتَّعلِيم الطارئ عن بعد لتحسين أداء أنشطة تعلم الطلبة خلال الظروف الراهنة والمماثلة.

2-التَّعلِيم المُسَرَّع:

يُعَدُّ اَلتَّعلِيم المُسَرَّع أحد الاستجابات التي تتخذها الحكومات المختلفة للحد من الآثار الناجمة عن حالات الطوارئ، وأحد آليات توفير الحق في اَلتَّعلِيم لجميع الفئات المتضررة من حالات الطوارئ (الموجي، 2021، 166).

ويرى باكستر وبيثكي Baxter and Bethke (2009,45) أنَّ مصطلح اَلتَّعلِيم المُسَرَّع في حالات الطوارئ، يستخدم عمومًا للإشارة إلى أنَّ الأطفال يكملون عددًا من سنوات اَلتَّعلِيم في فترة زمنية أقصر، وغالبًا ما يتم التركيز فيه على تدريس المواد الضرورية فقط للطلاب لاجتياز الامتحان الابتدائي وإسقاط المواد غيرالأساسية.

وعرفت الآيني (2013، 49) برنامج التَّعَلُّم المُسَرَّع بِأَنَّهُ: "برنامج يعزز فرص الحصول على اَلتَّعلِيم الإبتدائي والثانوي للمتعلمين الذين خسروا فترات طويلة من الدراسة، والفئات المحرومة، وغيرهم من المُتَعَلِّمِين خارج المدرسة، وتمكن هذه البرامج المُتَعَلِّمِين من استكمال المنهج الرئيس في مدة أقل عبر دمج عدة مراحل ببعضها".

وتساعد برامج اَلتَّعلِيم المُسَرَّع الطلبة على التدرج في الكفاءات على مستوى الصف الدراسي بوتيرة أسرع من خلال إعطاء الأولوية لتعليم مهارات القراءة والكتابة والرياضيات والمهارات الاجتماعية والعاطفية الأساسية التي تمكنهم من النجاح في جميع مجالات المحتوى اَلتَّعلِيمي، ويمكن لبرامج اَلتَّعلِيم المُسَرَّع أن تساعد الأطفال والشباب الذين تجاوزوا سن الدراسة وغير الملتحقين بالمدارس والذين فاتهم قدرٌ كبيرٌ من الدراسة على إكمال المرحلة الابتدائية والانتقال إلى المرحلة الثانوية (AEWG,2017,2).

مسؤولية الاستجابة للتعليم في حالات الطوارئ:

يتوفر طيف واسع من الجهات الإنسانية الفاعلة في مجال اَلتَّعلِيم، وتكون إحدى مسؤولياتها الرئيسة ضمان حصول جميع الأشخاص المتضررين من الأزمات وعدم الاستقرار على فرص تعليمية جيدة وآمنة تتفق مع الحد الأدنى لمعايير اَلتَّعلِيم من الآيني (INEE,2020b,4). ويتأثر سير التعاون بين السلطات الوطنية، والجهات المانحة والإنسانية والإنمائية بقوة نظام اَلتَّعلِيم

موضع البحث، ونوع الأزمة ومراحل تطورها؛ حيث يمكن للظروف السياسية وتداعيتها، وكذلك ضعف الأنظمة الرسمية أن تعيق من الاستجابة للجهود المبذولة من قبل الجهات الإنسانية (الآيني، 2021، 17).

ومن هذه الجهات: وكالات الأمم المتحدة والمنظمات غير الحكومية والوسطاء، بما في ذلك الصناديق العالمية المخصصة للاستجابة اَلتَّعلِيمية التي تؤدي دورًا رئيسًا في توفير ومناصرة اَلتَّعلِيم في حالة الطوارئ، ولكل منها تصوراتها وخطتها الخاصة إزاء إحتواء حالات الطوارئ في اَلتَّعلِيم، وَتُعَدُّ مجموعة اَلتَّعلِيم العالمية من أهم تلك الجهات الفاعلة التي تهدف إلى تعزيز التأهب على نطاق المنظومة وتنسيق القدرات التقنية اللازمة للاستجابة لحالات الطوارئ الإنسانية، وهي تعمل بشكل وثيق مع شبكة الآيني، وتحرص على تنفيذ إطار عملها تماشيًا مع المعايير العالمية للشبكة (Nicolai et al. ,2015,14).

المحور الثاني-معايير الشبكة المشتركة لوكالات اَلتَّعلِيم في حالة الطوارئ (INEE MS):

يتناول هذا المحور ماهية المعايير الدنيا للشبكة المشتركة لوكالات اَلتَّعلِيم في حالات الطوارئ، بما يتضمنه من حيثيات علمية نظرية وفكرية، شملت كل من: مفهوم شبكة الآيني، وإطارها الاستراتيجي، مع التطرق بشكل مختصر إلى معاييرها من حيث مفهومها وأهدافها ومجالاتها الذي يُمثل بدوره إجابة عن السؤال الثاني من الدراسة، ويحقق هدفها الثاني، ويمكن عرض إعداد إجراءاته على النحو الآتي:

مفهوم شبكة الآيني:

حظي مفهوم الشبكة باهتمام الكثير من الكُتاب والباحثين، واهتمامًا خاصًا من قبل المنظمات الدَّوليَّة والإقليمية، إلَّا أَنَّ الباحث يرى أَنَّ كل التعريفات تخرج من مشكاة واحدة، وتنصب في مفهوم واحد، وهو أَنَّهَا: "شبكة عالمية مفتوحة، تضم ممثلين من المنظمات غير الحكومية ووكالات الأمم المتحدة والوكالات المانحة والحكومات والمؤسسات الأكاديمية والباحثين والأفراد الذين يعملون معًا ضمن إطار عمل إنساني وإنمائي لضمان تمتُّع جميع الأفراد المتأثرين بحالات الطوارئ بالحق في تعليم جيد، وملائم، ومنصف ضمن بيئة تعلم آمنة"(الآيني، 2021، 9).

الإطار الاستراتيجي لعمل شبكة الآيني:

وفقا للآيني (INEE,2018,8-11) فَإِنَّ الإطار الاستراتيجي لشبكة الآيني يُعبر عن رؤيتها في كيفية الوصول إلى أهدافها الكبرى، ويمكن استعراضه بشكل مختصر على النحو الآتي:

1-الرؤية: حصول جميع الأشخاص المتضررين من الأزمات وعدم الاستقرار على فرص تعليمية ذى جودة عالية، في بيئة آمنة ومناسبة.

2-الرسالة: ضمان الحق في الوصول إلى تعليم جيد وآمن وملائم لجميع الأشخاص الذين يعيشون في سياقات الطوارئ والأزمات من خلال الوقاية والتأهب والاستجابة مرورًا بمرحلة التعافي.

3-المبادئ التوجيهية: وفقًا للمبادئ الإنسانية، فَإِنَّ المبادئ التوجيهية لشبكة الآيني تتمثل في الآتي:

- يُعَدُّ اَلتَّعلِيم أحد الحقوق الأساسية لجميع الأفراد بما في ذلك المتضررين من الأزمات وعدم الاستقرار، وينبغي إدراجه في كافة الاستجابات الإنسانية.
- يُساعد اَلتَّعلِيم على حماية الأفراد في أثناء الأزمات، كما يضع أساسًا مستدامًا للتخلص منها.

- ينبغي العمل بنشاط على استدامة سياسة اَلتَّعلِيم وخدماته وكذلك تنسيقه عبر أنشطة إنمائية إنسانية مستمرة قبل وفي أثناء وخلال عملية التخلص من الأزمات.
- يجب أن تلتزم عملية اَلتَّعلِيم بمعايير الجودة، وأن تكون مسؤولة عن النتائج شأنها شأن غيرها من المساعي الإنسانية والإنمائية الأخرى.
- لا يمكن تناول الأزمات التي تزعزع استقرار العملية اَلتَّعلِيمية مجالات عاجلة فورية فحسب، بل وفرص التغيير الإيجابي.
- تعتمد الآثار الإيجابية والدائمة على الإجراءات التعاونية عن طريق طائفة متنوعة من أصحاب المصالح.
- يُسلم احترام التنوع بالاختلافات بين الأفراد، ويعترف أيضًا بقيمة هذه الاختلافات.
- تعتمد المناقشات المجدية وعملية اتخاذ القرارات على إتاحة الفرصة للمهمشين للتعبير عن رأيهم بشكل استباقي.

4-الهدف العام:

تهدف شبكة الآيني بشكل عام إلى تعزيز إمكانية الحصول على تعليم ذو الجودة العالية، والامن المناسب لجميع الأشخاص المتأثرين بحالات الطوارئ والأزمات وعدم الاستقرار، من خلال الحد منها والتاهب والاستجابة لها والتعافي منها، وترى الآيني أَنَّ هذا الهدف يمكن تحقيقه من خلال الأولويات الاستراتيجية الأربع الآتية:

- تقديم القيادة الفكرية والمناشدة والمناصرة العالمية.
- تعزيز القدرة على تقديم تعليم آمن وذو جودة عالية ومناسب ومنصف للجميع.
- تقديم المعرفة والمحافظة عليها وتنظيمها لتنفيذ السياسات والممارسات.
- تدعيم وتعزيز وتنويع عضوية الشبكة العالمية لوكالات اَلتَّعلِيم في حالات الطوارئ.

معايير الآيني للحد الأدنى للتعليم في حالات الطوارئ:

تُعَدُّ معايير الآيني بمثابة أداة فورية وفَعَّالة لتعزيز الحماية واَلتَّعلِيم الجيد في حالات الطوارئ، وتمثل نقطة انطلاق مشتركة لتمكين الحكومات والوكالات الإنسانية للعمل معًا لضمان الوفاء بالحق في اَلتَّعلِيم (Anderson et al.,2006,3).

ووفقًا لليونسيف، فَإِنَّ معايير الآيني تُعَدُّ الخطوة الأولى نحو ضمان أن توفر المبادرات اَلتَّعلِيمية في حالات الطوارئ أساسًا متينًا وسليمًا لإعادة الإعمار بعد الصراع والكوارث والأزمات الأخرى (UNICEF,2013,vi)، كما أَنَّهَا تُحدد طبيعة نوعية المستويات الدنيا التي يجب تحقيقها في توفير الاستجابة اَلتَّعلِيمية، وتُرَكز على ضمان الجودة والتنسيق في الإستجابة الإنسانية، وتأمين الحقوق والحاجات اَلتَّعلِيمية للطلبة المتأثرين بحالات الطوارئ، فضلًا عن أَنَّهُ يمكن استخدامها من خلال سلطات اَلتَّعلِيم المَحلِّية، والمنظمات الدَّوليَّة (عبد العظيم، 2020، 187). وَتُعَدُّ كذلك بمثابة إطار عمل منسجم لتنسيق الأنشطة اَلتَّعلِيمية للحكومات الوطنية، والوكالات الإنسانية؛ إِذْ إِنَّهَا غالبًا ما تكون متناسقة مع معايير اَلتَّعلِيم الوطنية للدول المختلفة، ناهيك عن أَنَّ جوهرها ينصب على المجتمع المحلي واحتياجاته (أبو عليوة، 2021، 41).

مفهوم المعايير: عرفتها شبكة الآيني على النحو الآتي:

- "معايير عالمية جديدة لتعزيز الجودة وضمان الوصول إلى اَلتَّعلِيم الآمن والمساءلة عنه في حالات الطوارئ" (INEE,2020a,5).

- "دليل توجيهي للممارسين وصانعي السياسات، تهدف إلى تحسين جودة الاستعداد التربوي والاستجابة والتعافي وزيادة القدرة على الوصول إلى فرص التَّعَلُّم الآمنة وضمان المسؤولية في تقديم هذه الخدمات في حالة الطوارئ" (الآيني، 2020، 5).
- " في حين عرفها أبو عليوة (2021، 41)، بِأَنَّهَا: "دليل توجيهي للممارسين وصانعي السياسات، قابلة للتطبيق على مجموعة واسعة من تدابير الاستجابة للأزمات العالمية، وترتكز على صكوك واتفاقيات عالمية لضمان الحق في اَلتَّعلِيم، وتهدف إلى تحقيق الحد الأدنى من متطلبات اَلتَّعلِيم الجيد والكرامة الإنسانية، وتُحسن من اتخاذ القرارات المناسبة المتعلقة بِاَلتَّعلِيم في الوقت المناسب في مرحلة التعافي من الأزمة".
- ويعرفها الباحث بِأَنَّهَا: المرجع الأساسي للتعليم في حالات الطوارئ، وتمثل الحد الأدنى لمستوى جودة اَلتَّعلِيم ضمن خمسة مجالات/ محاور، يمكن من خلالها وصول جميع الأطفال المتأثرين بالطوارئ إلى تعليم مستدام وبجودة عالية، ضمن بيئة آمنة وصحية.

أهداف معايير الآيني:

تسعى معايير الآيني إلى تحقيق العديد من الأهداف المتعلقة بتحسين اَلتَّعلِيم في حالات الطوارئ، بما في ذلك تطوير استراتيجيات اَلتَّعلِيم والتَّعَلُّم المناسبة للأوضاع الطارئة، وتعزيز الوعي بأهمية اَلتَّعلِيم في تلك الأوضاع، ومن أهم تلك الأهداف ما ذكرته الآيني (INEE,2020b,5)، والمتمثلة بالآتي:

- تعزيز جودة الاستعداد التربوي والاستجابة والتعافي.
- زيادة الوصول إلى فرص التَّعَلُّم الآمنة وذات الصلة لجميع المُتَعَلِّمِين، بغض النظر عن عمرهم أو جنسهم أو قدراتهم.
- ضمان المساءلة والتنسيق القوي في توفير اَلتَّعلِيم في حالات الطوارئ حتى الانتعاش.
- تأمين الاستجابة الإنسانية النوعية والمنسقة.
- تأمين الحقوق والحاجات اَلتَّعلِيمية للناس المتأثرين بالكوارث من خلال عمليات تصون كرامتهم.
- مما سبق يمكن القول إنَّ معايير الآيني تسعى إلى النهوض بجودة اَلتَّعلِيم في حالات الطوارئ باستخدام مناهج وأساليب تعليمية مرنة وملائمة ضمن بيئة تعليمية أمنة تضمن وصول جميع الطلبة إلى فرص اَلتَّعلِيم المناسبة وتؤمن حقوقهم وحاجاتهم اَلتَّعلِيمية، بغض النظر عن جنسهم أو عرقهم أو لغتهم أو بيئتهم أو قدراتهم ...إلخ.

مجالات تطبيق معايير الآيني في سياق الطوارئ:

تتبنى الدراسة الحالية خمسة مجالات وفقًا لأبعاد شبكة الآيني، ويشمل كل مجال معايير خاصة به تتكامل فيما بينها لتصل إلى (19) معيارًا في كل المجالات، وهي تمثل مؤشرات أو محددات ينبغي الاسترشاد بها وتكيفيها لتناسب كل سياق محلي، ويعبر عن تلك المحددات كما وردت في كتاب الحد الأدنى لمعايير اَلتَّعلِيم من الآيني (2014) بالمجالات الآتية:

المجال الأول- المعايير التأسيسية:

تُعَدُّ معايير هذا المجال ضرورية لتحقيق استجابة تعليمية فَعَّالة ومستدامة؛ إذ تُعزز دور الأفراد والمجتمعات المَحلِّية المتاثرة بحالات الطوارئ كشركاء في تحقيق تلك الاستجابة، كما أَنَّهَا تقدم قائمة من الموارد بمختلف أنواعها وتعدد مصادرها، بحيث تسهم في توفير فرص تعليمية مناسبة لمختلف الفئات العمرية.

المجال الثاني- الحصول على اَلتَّعلِيم وبيئة التَّعَلُّم: من خلال هذ المعايير يضمن جميع الأطفال والشباب المتأثرين بحالات الطوارئ الحصول على فرص تعليمية جيدة وملائمة وبشكل متكافئ دون أي تمييز ضمن بيئة تعلمية آمنة وسليمة ومتاحة للجميع تشجع سلامة ورفاهية المُتَعَلِّمِين والمعلمين وغيرهم من الهيئة اَلتَّعلِيمية.

المجال الثالث- اَلتَّعلِيم والتَّعَلُّم: تُركز معايير هذا المجال على العناصر الأساسية التي تستند عليها عملية اَلتَّعلِيم والتَّعَلُّم في حالة الطوارئ، سواء كانت متعلقة بالمناهج التعليمية ومحتواها أو المهارات التي ينبغي أن يتمتع بها المعلمون لإيصال ذلك المحتوى بفاعلية إلى التلاميذ، بما في ذلك استخدام أساليب تعلم وأدوات تقييم ملائمة تعكس نتائج التَّعَلُّم وتتناسب مع المحتوى اَلتَّعلِيمي الذي تلقاه الطلبة الدارسين.

المجال الرابع- المعلمون والعاملون الآخرون في اَلتَّعلِيم: تُركز المعايير الموجودة في هذا المجال على إدارة وتنظيم الموارد البشرية في مجال اَلتَّعلِيم.

المجال الخامس- سياسة اَلتَّعلِيم: تُركز المعايير الموجودة في هذا المجال على مجموعة القواعد التشريعية المنظمة لحماية وتلبية الحق بِاَلتَّعلِيم واستمراريته في حال الطوارئ.

المحور الثالث- و اقع التعليم العام في ظل حالات االطوارئ:

سعت الجمهورية اليمنية خلال العقد الأول من القرن الحادي والعشرين إلى تعزيز كفاءة النظام التعليمي وتحسين جودته في مختلف الجوانب، فأصدرت العديد من القوانين والتشريعات الهادفة إلى توفير بيئة قانونية لإصلاح التعليم ووصول الجميع إليه دون استثناء، ومن أبرزها: القانون العام للتربية والتعليم رقم (45) لسنة 1992م، وقانون العمل رقم (5) لسنة 1995م، وقانون حقوق الطفل رقم (45) لسنة 2002م.

فضلًا عن مصادقة اليمن على عددٍ من الصكوك الدولية لحقوق الإنسان، ومن أبرزها: اتفاقية حقوق الطفل، والبرتوكول الملحق بشأن اشتراك الأطفال في النزاعات المسلحة، والحد الأدنى لسن الزواج، و حظر أسوأ أشكال عمل الأطفال، والاتفاقية الخاصة بإزالة كافة أشكال التمييز ضد النساء (مجلس الوزراء، 2004، 7).

إلى جانب ذلك شهد قطاع التعليم العام في الجمهورية اليمنية تطورًا واسعًا ملموسًا على مختلف مستوياته وأنواعه ومراحله، ونُفذت العديد من الاستراتيجيات التي هدفت إلى زيادة معدل التحاق الأطفال بالتعليم، وتحسين نوعية التدريس، وتطوير المناهج الدراسية، وإصلاح الإدارة المدرسية، ومعالجة التحديات التي يواجهها أطفال وشباب اليمن، لاسيما المتعلقة بالتعليم والصحة والتوظيف...إلخ، ومن هذه الاستراتيجيات: الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم الأساسي (20003-2015)، الاستراتيجية الوطنية للتعليم الثانوي (2007-2015)، والاستراتيجية الوطنية للطفولة المبكرة (2011-2015). علاوة على جعل رسوم التعليم مجانية للفتيات ابتداءً من الصف الأول وحتى الصف السادس، وللأولاد ابتداءً من الصف الأول وحتى الصف الثالث (وزارة التربية والتعليم، 2014، 64)؛ الأمر الذي أسهم في تحقيق العديد من الإنجازات، لاسيما في مجال إتاحة التعليم الأساسي والثانوي والاقتراب من تحقيق أهداف الألفية وأهداف التنمية المستدامة وتوفير التعليم للجميع؛ بيد أنَّ سلسلة الاضطرابات والصراعات السياسية التي شهدتها اليمن منذ عام 2011، والتي تصاعدت وتيرتها وتفاقمت آثارها في مارس 2015، في أسوأ موجات اقتتال تحدث على أرضه منذ سنوات، تسببت في أضرار جسيمة وأفضت إلى أزمة إنسانية هائلة، أثرت على جميع القطاعات، لاسيما قطاع التعليم، وفي طليعته مؤسسات اَلتَّعلِيم العام؛ إذ أدت إلى تراجع كبير في تلك المؤشرات وتوقفت

معظم تلك البرامج والاستراتيجيات، وأغلقت المدارس، وحُرم ملايين الأطفال من حقهم في التعليم، ولم يتوقف الأمر على ذلك، بل جاءت جائحة (COVID -19) لتشكل ضغطًا إضافيًّا على النظام التعليمي، وأضافت مستوى آخر إلى المعاناة، وبرزت العديد من المشكلات والصعوبات أدت إلى تفاقم مواطن الضعف السابقة، وخلق أعباء إضافية على القطاع التعليمي المنهك بفعل الحروب والنزعات المسلحة.

وعلى الرغم من تبني اليمن للعديد من الجهود الرامية إلى إصلاح نظام التعليم, إلا إنَّها ظلت قاصرة عن تحقيق الطموحات والغايات المنشودة ولم تفلح جهود وزارة التربية والتعليم بكل إداراتها المختلفة بالحد من تلك الصعوبات في ظل حالة الطوارئ؛ إذ يتضح حجم التداعيات الخطيرة لحالات الطوارئ على نظام اَلتَّعلِيم في الجمهورية اليمنية، لاسيما في العقد الأخير من القرن العشرين من خلال المؤشرات التي وردت في التقارير الدَّوليَّة، ومنها تقرير"التقييم المستمر للاحتياجات في الجمهورية اليمنية: المرحلة الثالثة" الصادر عن البنك الدولي لسنة 2020، وتقرير"عندما يتعرقل اَلتَّعلِيم" الصادر عن منظمة اليونسيف لسنة 2021، و"تقريرالأوضاع لشهر أغسطس" الصادر عن المنظمة الدولية للهجرة لسنة 2021، وجميعها تؤكد في مجملها إلى أَنَّ اليمن تواجه أسوأ أزمة إنسانية في العالم؛ حيث يحتاج ثلثا سكان البلاد إلى مساعدة إنسانية عاجلة بفعل الأزمة المزدوجة من الحرب ووباء فيروس كورونا.

وفي السياق نفسه شخصت ورصدت العديد من الدراسات أبرز تداعيات حالات الطوارئ- الحروب والنزاعات المسلحة، وجائحة كوفيد- على قطاع التعليم العام في الجمهورية اليمنية منها: دراسة كلٍّ من الخطيب (2021)، والسياني (2021)، والريمي (20121).

لذا فَإِنَّ هذا المحور يتناول تشخيص ورصد أبرز تداعيات الحروب والصراعات المسلحة، وجائحة كوفيد (COVID -19) على قطاع التعليم العام في الجمهورية اليمنية بحسب ما أشارات إليه بعض الدراسات المَحلِّية، والوثائق الرسمية، والتقارير الدَّولِيَّة والمَحلِّية المتخصصة، وهو ما يُمثل إجابة للسؤال الثالث من الدراسة، ويحقق الهدف الثالث منها، ويمكن عرض إعداد إجراءاته على النحو الآتي:

تأثيرات الصراع والحرب على قطاع التعليم العام في الجمهورية اليمنية:

شهدت اليمن حالة من التحول السياسي والإضطرابات منذ أحداث عام2011، تلاها في نوفمبر من نفس العام توقيع اتفاق إنتقال السلطة في الرياض وتشكيل حكومة الوحدة الوطنية، ومن ثم مؤتمر الحوار الوطني من مارس 2013 حتى يناير2014، وقُدمت قائمة توصياته إلى الحكومة من أجل صياغة الدستور الجديد، ولكن هذه الجهود تعثرت بسبب الوضع السياسي المتدهور (وزارة التربية والتعليم، 2014، 10)، وتحولت الاضطرابات السياسية إلى صراعات مسلحة في يونيو 2014، تصاعدت حدتها في 25 مارس، 2015، إلى حرب وحشية؛ حيث اجتاح العنف معظم أنحاء البلاد، وأصبحت العملية التعليمية تعاني من إشكاليات مستجدة تراكمت فوق إشكالياتها التقليدية في فترة ما قبل الحرب؛ إذ توقف التعليم لفترات متقطعة في مناطق عدة نتيجة الاشتباكات المسلحة، واضطر أغلب الأطفال إلى التوقف عن الذهاب إلى المدرسة، ثم توسعت دائرة الخلل بتوقف صرف مرتبات المعلمين بانتظام منذ أواخر العام 2016؛ حيث أصبحت قدرة المعلم على أداء واجبه ضعيفة حتى وإن قام بالتدريس شكليًّا (محمد، 2020، 3). وتعرض كثير من التربويين وطلبتهم للقتل أو السجن أو التعذيب (شمسان، 2022، 536)

فضلًا عن توقف صرف النفقات التشغيلية للمؤسسات التعليمة؛ الأمر الذي تسبب في إلحاق أضرار فادحة بالمدارس الحكومية، وأثر ذلك بشكل كبير على الحق في التعليم خاصة عند الأطفال (المركز الوطني للمعلومات، 2021، 1).

إلى جانب ذلك يشير تقرير "خارج أسوار المدارس تداعيات الحرب وآثارها في التعليم" الصادر عن مركز الدراسات والإعلام التربوي (2015) إلى أَنَّ الأطفال يدفعون فاتورة الحرب الراهنة من صحتهم النفسية وربما لسنوات لاحقة، لاسيما وَأَنَّ معظم مدارس اليمن لا يوجد فيها متخصصون في الإرشاد النفسي، ويؤكد التقرير أَنَّ الخطورة ليس في تدمير المدارس أو توقفها عن العمل فحسب، بل عندما تستخدم المؤسسات التعليمية والمناهج الدراسية بوصفها وسيلة للدعاية والإعلان الحربي؛ إذ تعزز سلوكيات العنف والكراهية وتهدد قيم التسامح والمحبة والتعايش وتشكل مناخًا مناسبا لتعميق وانتشار مظاهر التطرف والإرهاب. كما يتناول تقرير "تقويض المستقبل" الصادر عن مواطنة لحقوق الإنسان (2020)، وقائع الهجمات والاعتداءات على المدارس والمرافق التعليمية في الجمهورية اليمنية ما بين شهر مارس/ آذار من العام 2015، وشهر ديسمبر/ كانون الأول من العام 2019، ويشير إلى أَنَّ الهجمات المسلحة أدت إلى أضرار فادحة بالمدارس؛ إذ باتت العديد من المدارس بمثابة أماكن خطرة ومحظورة بفعل بقايا الأسلحة والأجسام المتفجرة من مخلفات القذائف، سواء بداخل أو في محيط تلك المدارس الواقعة على خطوط التماس أو بالقرب منها، وشكلت في محصلتها اعتداء سافرًا على مبادئ القانون الإنساني الدولي والقانون الدولي لحقوق الإنسان الذي يكفل حماية خاصة للأعيان المدنية والمدنيين في فترات النزاع.

ووفقًا للتقرير الصادر عن منظمة اليونسيف (2021)، بعنوان عندما يتعرقل التعليم، فَإِنَّ اليمن لا يزال يمثل أسوأ أزمة إنسانية في العالم؛ حيث يحتاج ثلثا سكان البلاد إلى مساعدة إنسانية عاجلة ويأتي الأطفال في مقدمة ذلك؛ حيث يحتاج (11.3) مليون طفل إلى شكل من أشكال المساعدة الإنسانية أو الحماية، ولا يزال الوضع الأمني مريعًا ولا يمكن التنبؤ به، مع وجود قيود شديدة على إيصال المساعدات الإنسانية، وهناك ما يربو على مليوني طفل في سن الدراسة خارج المدارس، وقدرت منظمة اليونسيف، أَنَّ الحرب تسببت بتضرر (2.507) مدرسة إِمَّا تم تدميرها كليًّا أو جزئيًّا أو تم استخدمها من قبل النازحين أو سيطرت عليها الجماعات المسلحة، وهناك ما يقرب من (8.1) مليون طفل بحاجة إلى مساعدات تعليمية طارئة في جميع أنحاء اليمن، إضافة إلى ما يقرب من(4) ملايين طفل إضافي معرضون لخطر فقدانهم فرص الحصول على التعليم نتيجة لتوقف كثير من المعلمين عن التدريس لإنشغالهم في أعمال أخرى نتيجة انقطاع رواتبهم، فضلًا عن تعرض المعلمين والطلاب للقتل والإصابات والصدمات النفسية، كما لا توجد مساحة كافية في الفصول الدراسية الموجودة، وبات من الصعب للغاية ضمان جودة التدريس والتعليم في هذه الأجواء. علاوة على ذلك يواجه الأطفال مخاطر أكبر لتجنيدهم من قبل الجماعات المسلحة، في حين أَنَّ الفتيات يتعرضن لمخاطر أكبر لمنعهن من مواصلة الدراسة، وعند ذهابهن إلى المدارس لا يشعرن بالأمان أو الراحة في الذهاب إلى المدارس التي تخلو من المعلمات أو المراحيض ودورات المياه المستقلة.

في حين خلصت التقارير الصادرة عن برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (UNDP) للأعوام 2019a و2019b و2021، حول تأثير الحرب والنزاع على التنمية في الجمهورية اليمنية ومسارات التعافي إلى أَنَّ النزاع قد تسبب في تراجع التنمية البشرية بأبعادها المختلفة لأكثر من عقدين من الزمن، وتسبب كذلك في إفقار الملايين من الناس، وانتشار الجوع والمرض، وتعطيل التعليم، وتفاقم أوجه عدم المساواة بين الرجال والنساء، كما كان له آثار مدمرة على رأس المال البشري في جميع الجوانب، فضلًا عن أَنَّ النزاعات والصراعات قلصت الإنفاق على التعليم وتحويل الأموال بعيدا نحو الأغراض العسكرية والدفاعية. وبسببها انخفض المعدل الإجمالي للالتحاق بالتعليم الابتدائي والتعليم الثانوي، وانخفض كذلك متوسط التحصيل الدراسي بين الدارسين.

وأوردت اليونسيف(2016) في تقريرها بعنوان "أطفال على حافة الهاوية"، أَنَّهُ خلال عام واحد قُتل أكثر من (900) طفل، وأصيب أكثر من(1300) طفل، وسُجلت حالة انتهاك لأكثر من (1560) طفل، كما يُشير التقرير إلى أَنَّ الأطراف المتحاربة جندت أطفالًا لا تتجاوز أعمارهم (10) سنوات، ووفقا للتقرير، فَإِنَّ العنف أجبر الناس على الفرار بين عشية وضحاها، وارتفعت مستويات النزوح من(334) ألف في نهاية عام2014 إلى (2.4) مليون في فبراير2016، نصفهم من الأطفال.

ووفقًا لآخر تقييم ديناميكي للاحتياجات في الجمهورية اليمنية (2020)، قدر البنك الدولي أَنَّ إجمالي الاحتياجات المقدرة لتعافي وإعادة إعمار قطاع التعليم في الجمهورية اليمنية تتراوح ما بين(411-502) مليون دولار أمريكي على مدى خمس سنوات، وأشار التقرير إلى أَنَّهُ من أصل (501) مدرسة أساسية خضعت للتقييم في (16) محافظة، تعرضت (163) مدرسة لأضرار جزئية، بينما تدمرت (14) مدرسة تدميرًا كليًا، في حين بلغت عدد المدارس الثانوية التي تعرضت لأضرار جزئية (30) مدرسة من أصل (97) مدرسة، بينما تدمرت(4) مدارس تدميرًا كليًّا، ومن أصل (280) مدرسة أساسية وثانوية، تعرضت (93) مدرسة لأضرار جزئية.

وفي السياق ذاته، تشير العديد من الدراسات والبحوث العلمية، ومنها دراسة كلٍّ من: السياني (2021)، والريمي (20121) إلى أَنَّ هناك تأثيرات عديدة لحالات الطوارئ على قطاع اَلتَّعلِيم العام أبرزها: عدم تمكن وزارة التربية والتعليم من طباعة وتوزيع الكتاب المدرسي وهو الوسيلة الأهم في العملية التعليمية بسبب تدني المخصصات المالية للتعليم إلى أدنى مستوى، ناهيك عن عجز الحكومات والوزارات المعنية بِاَلتَّعلِيم في توفير أنواع تعلم بديلة لتعويض الفاقد اَلتَّعلِيميّ للدارسين، والإخلال بتحقيق مبدأ المساواة والإنصاف في توفير التعليم، علاوة على انقسام الإدارة التعليمية وفقًا لأطراف الصراع.

تأثيرات جائحة كوفيد على قطاع التعليم العام في الجمهورية اليمنية:

طال تأثير جائحة فايروس كورونا النظم التعليمية في جميع أنحاء العالم ولم يكن اليمن بمنأى عن ذلك؛ حيث ظهرت أولى حالات الإصابة بفايروس كورونا (COVID-19) وفقًا لنشرة المستجدات الاقتصادية والاجتماعية في الجمهورية اليمنية الصادرة عن وزارة التخطيط والتعاون الدولي لسنة 2020 في (10) أبريل من العام 2020 بمدينة الشحر بمحافظة حضرموت، ومن ثم انتشر فيروس كورونا المستجد بشكل سريع في جميع أنحاء اليمن في ظل نظام صحي يفتقر إلى التجهيزات والمعدات الطبية فضلًا عن تدمير أجزاء كبيرة من بنيته التحتية نتيجة الحروب والصراعات المسلحة، كما أَنَّ إمكانية الوصول إلى المرافق الصحية كانت محدودة بسبب الأوضاع الأمنية. وما فاقم من انتشار الجائحة بشكل أكبر ما ذكره المقطري (2020، 180)، من أَنَّهَا أتت في ظل الحرب الدائرة، ووجود أكثر من سلطة تدير البلاد، إضافة إلى أَنَّ اقتصاد اليمن يشهد ركودًا كبيرًا، وعجزًا حادًا في الموارد المالية، فضلًا عن عجز السلطات عن تلبية الحاجات الأساسية للمواطنين وتوفير الخدمات الأساسية لهم.

وبحسب نشرة المستجدات الاقتصادية والاجتماعية، فقد أغلقت المدارس أبوابها في (16) مارس 2020، وتوقف ما يقرب من(5.8) مليون طفل في المدارس الأساسية والثانوية من دراستهم. كما منع الوباء الطلاب من أداء الامتحانات الوزارية في الوقت المحدد.

وأسهمت جائحة كورونا في مضاعفة التحديات لدى قطاع التعليم العام في الجمهورية اليمنية، نتج عنها جملة من الأضرار والتداعيات بحسب ما أشارت إليه الأدبيات والتقارير الموثقة، ويمكن للباحث استخلاص الانعكاسات والتداعيات الآتية:

- توقف التعليم بشكل كامل.

- الإنهاء المبكر للعام الدراسي.
- تعرض كثير من الطلبة لصدمات نفسية.
- زيادة عمالة الأطفال (الإرياني، 2020، 16-17).
- ويضيف الخطيب (2021، 35) الآثار والتداعيات الآتية:
- انقطاع جميع المعلمين والمعلمات عن المدارس.
- استخدام عدد من المدارس كحجر صحي.
- ارتفاع معدلات التسرب عن التعليم، وزيادة في حجم الفاقد التعليمي التعلمي.
- عجز الحكومات والوزارات المعنية بالتعليم عن توفير أساليب أو أنواع تعلم بديلة لتعويض الفاقد التعليمي لدى الطلبة، وعدم تكافؤ فرص الوصول إلى البدائل التعليمية.

عدم توافر بيئة تعليمية مناسبة لتطبيق أنواع جديدة من التعليم مثل التعلم الذاتي، والتعليم الإلكتروني، والتعليم عن بعد.

وعلى الرغم من مصادقة اليمن على عددٍ من الصكوك الدولية لحقوق الإنسان، وإصدارها للعديد من القوانين والتشريعات الهادفة إلى وصول جميع الطلبة للتعليم دون أي استثناء، وسعيها الحثيث للتخفيف من آثار حالات الطوارئ، فَإِنَّ عددًا من الدراسات والتقارير الدولية والمحلية تشير إلى أَنَّ هناك جوانب قصور في الاستجابة والتخفيف من تأثير حالات الطوارئ على التعليم في الجمهورية اليمنية؛ إذ يشير التقرير الصادر عن وزارة المياة والبئية اليمنية (2015) بعنوان "تقرير وطني مرحلي عن تنفيذ إطار عمل هيوغو (2013-2015)"، إلى أَنَّ اليمن يفتقر إلى قوانين أو تشريعات خاصة للحد من مخاطر الكوارث، وغياب خطة وطنية للحد من الكوارث تأخذ على عاتقها مسالة التوعية على كافة المستويات، وأيضًا نقص الوعي على المستوى الرسمي والشعبي بأهمية هذا الموضوع وضرورته الملحة، إضافة إلى عدم تخصيص جزء من الموازنة العامة للدولة لإدارة الطوارئ والكوارث، فضلًا عن عدم وجود شبكة موحدة لتبادل المعلومات تستخدم بطرق مثلى، وتداخل المسؤوليات وضعف التنسيق بين الجهات ذات العلاقة، كما يؤكد تقرير"خطة التعليم الانتقالية" الصادر عن وزارة التربية والتعليم اليمنية (The Ministry of Education,2019) إلى أَنَّ هناك عوائق كثيرة تحول دون وصول جميع الطلبة إلى التعليم، منها: بيئة مدرسية غير آمنة، وبعد مسافة المدرسة عن الطلبة، فضلًا عن أَنَّ العديد من المدارس تفتقر إلى مرافق المياه والصرف الصحي والنظافة الصحية والمياة النظيفة، ونقص المواد الترفيهية لمعالجة الآثار النفسية والاجتماعية، علاوة على ذلك أَنَّ معظم المدارس بدون أسوار وتفتقر إلى حماية للنوافذ، وكذلك عدم وجود مساحة كافية للسلالم والممرات، ناهيك عن توقف معظم مبادرات تدريب المعلمين، لاسيما فيما يتعلق بالتدريب على حالة الطوارئ، إضافة إلى النقص الحاد في الكتب المدرسية والوسائل التعليمية، وكذلك أساليب التدريس التقليدية هي السائدة، بما في ذلك ضعف الخبرة في تطوير الأسئلة عند المعلمين في ظل نظام امتحاني ضعيف، مع تطبيق نظامين مختلفين...إلخ.

وفي ذات السياق، أظهرت نتائج دراسة ردمان (2016) أَنَّ مدارس التعليم العام اليمنية تعاني من نقص حاد في توافر المتطلبات الأساسية لتحقيق الجودة في عمليات التعليم والتعلم، والمعلمين، ومصادر التعليم والتعلم، والبيئة التعليمية.

في حين خلصت نتائج دراسة الحاوري (2019) إلى ضعف كفاءة وفاعلية وزارة التربية والتعليم في أثناء حدوث الأزمات التربوية نتيجة لعدم استخدامها الأساليب العلمية في مواجهة الأزمات، وَأَنَّهُ لا يوجد بديوان عام الوزارة ولا مكاتبها وحدة لإدارة

الأزمات تتكفل بمهمة التخطيط والإعداد والمتابعة والتنسيق، ويضيف الحاوري أنَّ هناك ضعف لدى الوزارة بمسألة التدريب في مجال إدارة الأزمات التربوية، ولم يكن لديها الاهتمام الكافي بالتقويم والمتابعة للاستفادة من تلك الأزمات، وأخذ الدروس والعبر لمواجهة الأزمات القادمة. وأرجعت دراسة السياني (2022) جوانب القصور إلى: عدم توفر الخطط لإدارة مخاطر الأزمات في وزارة التربية والتعليم، كما لا تتوافر خطط إستراتيجية وتنفيذية تنظم إدارة الأزمات في التعليم، فضلًا عن تركيز أطراف الصراع على استثمار كل شيء في الصراع، وانقسام الإدارة التعليمية وفقًا لأطراف الصراع، ولم يتم التعامل مع التعليم بحيادية حتى من قبل المسؤولين عن العملية التعليمية.

مما سبق يتضح الآثار والتداعيات الخطيرة لحالات الطوارئ على قطاع التعليم العام في الجمهورية اليمنية، ويعزو الباحث ذلك إلى غياب المعايير التي تفتقر إليها أنظمة اَلتَّعلِيم في البلاد، والتي من شأنها الارتقاء بالعملية اَلتَّعلِيمية والوصول إلى فرص التَّعَلُّم الآمنة في الظروف الاستثنائية. وبناءً على مصادقة صانعو السياسات في المجال الإنساني على معايير الآيني بوصفه أحد آليات توفير الحق في اَلتَّعلِيم في حالة الطوارئ، وكذلك توصيات العديد من الدراسات التي تؤكد ضرورة إعداد آليات وأدلة وخطط لتفعيل اَلتَّعلِيم في حالة الطوارئ تتفق مع معايير الآيني؛ تم إعداد التصور المقترح لمعالجة تلك الآثار في ضوء معايير الآيني، وعلى النحو الآتي:

التصور المقترح

في ضوء ما تم عرضه من الأدبيات، والدراسات العلمية المتعلقة بموضوع الدراسة، وأطره النظرية، واستنادا إلى المعطيات السابقة لواقع التعليم العام في ظل حالة الطوارئ؛ تم إعداد التصور المقترح لمعالجة الآثار والتداعيات السلبية لحالات الطوارئ على قطاع التعليم في الجمهورية اليمنية في ضوء معايير الآيني، والذي يُمثل بدوره إجابة السؤال الرئيس للدراسة، ويحقق الهدف الرابع منها، ويمكن عرض إعداد إجراءاته على النحو الآتي:

منطلقات ومبررات التصور المقترح:

يستند التصور المقترح إلى عددٍ من المنطلقات والمبررات تُمثل مرتكزات أساسية يقوم عليها التصور المقترح، والمتمثلة بالآتي:

- وجود ما يقرب من (263) مليون طفل خارج المدارس على مستوى العالم.
- ضمان توفير حق التعليم للجميع وفقًا للقوانين والمواثيق الدولية والمحلية.
- تأكيد أهداف التنمية المستدامة وإطار عمل التعليم 2030 على ضرورة توفير التعليم الجيد المنصف والشامل للجميع ضمان التعليم الجيد المنصف والشامل للجميع وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع.
- الاهتمام والدعم الكبير الذي يحظى به التعليم في حالات الطوارئ من قبل الهيئات والمنظمات الإنسانية المحلية والدولية.
- مصادقة صانعي السياسات في المجال الإنساني على معايير الآيني بوصفه أحد آليات توفير الحق في اَلتَّعلِيم في حالة الطوارئ، وكذلك توصيات العديد من الدراسات التي تؤكد ضرورة إعداد آليات وأدلة وخطط لتفعيل اَلتَّعلِيم في حالة الطوارئ تتفق مع معايير الآيني.
- التحديات والظروف الصعبة التي يمر بها اليمن نتيجة حالات الطوارئ المتعددة.

- الأزمات المتفاقمة التي عصفت بمنظومة التعليم اليمني بشكل عام، والتعليم العام على وجه الخصوص.
- الواقع الحالي للتعليم العام في الجمهورية اليمنية في ظل حالة الطوارئ شكّل كذلك منطلقات أساسية في إعداد التصور المقترح من خلال إعادة صياغة تلك النتائج بصورة إجرائية مناسبة للحد من تأثيرات حالات الطوارئ على منظومة التعليم العام في ضوء معايير شبكة الآيني.

أهداف التصور المقترح:

يهدف هذا التصور إلى تقديم آليات وإجراءات ينبغي أن تقوم بها سلطات التعليم العام في الجمهورية اليمنية للحد من تأثير حالات الطوارئ على مؤسسات التعليم العام اليمنية في ضوء معايير شبكة الآيني، من خلال تحقيق الأهداف الآتية:

- تُعزيز دور الأفراد والمجتمعات المَحلِّية المتأثرة بحالات الطوارئ كشركاء في تحقيق استجابة تعليمية فَعَّالة ومستدامة.
- ضمان حصول جميع الطلبة على فُرص تعليمية آمنة وملائمة تشجع سلامة ورفاهية المُتَعَلِّمين والمعلمين وغيرهم من الهيئة اَلتَّعلِيمية وبشكل متكافئ دون أي تمييز.
- ضمان توافر العناصر الأساسية التي تستند عليها عملية اَلتَّعلِيم والتَّعَلُّم في حالة الطوارئ.
- إدارة وتنظيم الموارد البشرية في مجال اَلتَّعلِيم.
- تطوير وتنفيذ خطط تعليم وطنية ومحلية تستجيب لحالات الطوارئ الحالية والمستقبلية، وتأخذ في الحسبان السياسات والقوانين والمعايير والخطط اَلتَّعلِيمية الدَّولِيَّة والحاجات التَّعَلُّمية للسكان المتأثرين.

محتوى التصور المقترح:

في ضوء أهداف التصور المقترح، تبلورت مجموعة من الرؤى والإجراءات لمعالجة آثار وتداعيات حالات الطوارئ على قطاع التعليم العام في ضوء معايير شبكة الآيني بالمجالات الآتية:

المجال الأول- المعايير التأسيسية:

مجموعة من الإجراءات الأساسية التي ينبغي أن تقوم بها سلطات التعليم العام في الجمهورية اليمنية، والهادفة إلى إشراك المجتمع المحلي المتأثر بالطوارئ في جميع مراحل الاستجابات التعليمية، والتنسيق بين مختلف الجهات الفاعلة والقطاعات، بما في ذلك عملية التقويم، والرصد والتقييم، وعلى النحو الآتي:

- مشاركة أعضاء المجتمع المحلي بنشاط وشفافيّة ومن دون تمييز في تحليل الاستجابات التربوية وتخطيطها وتصميمها وتنفيذها ومراقبتها وتقييمها.
- إشراك المجتمع المحلي في تحديد موارد المجتمع وحشدها واستعمالها في تنفيذ فرص تعلم مناسبة للفئات العمرية.
- وضع آليات تنسيق للتعليم مع الأطراف ذات العلاقة لضمان الوصول إلى التعليم النوعي واستمراريته.
- تجري مع لجنة المجتمع التعليمي تقييم أولي للعملية التعليمية في سياق الطوارئ بطريقة شمولية وشفافة.
- تشرك الأطراف المعنية الأخرى في مراقبة جميع أنشطة الاستجابة التعليمية.
- تعزز العلاقة بين المدارس ومجتمعاتها المحلية.

المجال الثاني- الحصول على اَلتَّعلِيم وبيئة التَّعَلُّم:

مجموعة من الإجراءات والممارسات التي ينبغي أن تقوم بها سلطات التعليم العام في الجمهورية اليمنية، يضمن من خلالها جميع الطلبة الحصول على فرص تعليمية جيدة وملائمة وبشكل متكافئ دون أي تمييز ضمن بيئة تعلمية آمنة وسليمة، وعلى النحو الآتي:

- تحدد مع المجتمع المحلي السياسات التمييزية التي تحد من تحقيق تكافؤ فرص الحصول على التعليم الملائم للجميع.
- تُفعل قانون التعليم الإلزامي والمجاني حتى الصف الثاني عشر لكلا الجنسين.
- توفر الضمان الاجتماعي للأسر المحتاجة بالتنسيق مع وزارة الشؤون الاجتماعية.
- تضع استراتيجيات من شأنها أن تحافظ على خلو بيئات التعلم، والطرق المؤدية إليها من مصادر الأذى للمتعلمين والمعلمين وغيرهم من أعضاء الهيئة التعليمية.
- تلتزم بقواعد ومعايير البناء المراعية لجميع الحالات الطارئة عند تصميم مرافق تعليمية موقتة أو ودائمة.
- تراعي أن تكون المدارس ومساحات التعلم الموقتة قريبة من السكان الذين تخدمهم.
- تراعي أن تعزز المرافق التعليمية سلامة ورفاهية المتعلمين وجميع العاملين في قطاع التعليم.
- ترفع مستوى وعي العامة حول معنى واستخدام اتفاقات جنيف ونظام روما الأساسي للمحكمة الجنائية الدَّوليَّة التي تحظر الهجمات ضد المدنيين ومنهم التلاميذ والمعلمين، ومباني اَلتَّعلِيم في أوقات الحرب.
- القيام بالعملية اَلتَّعلِيمية بطرق تشجع التفاهم المتبادل، والسلام والتسامح، وتساعد في تفادي العنف والنزاع.
- إعادة تأهيل المدارس والمؤسسات التعليمية المتضررة جزئيًا وإجراء صيانة ثانوية للمدارس وبناء فصول دراسية مؤقتة.
- توفر وسائل نقل مجانية خاصة بالمعلمين والطلبة بالتنسيق مع الجهات الخارجية.

المجال الثالث- اَلتَّعلِيم والتَّعَلُّم:

مجموعة من الإجراءات والممارسات التي ينبغي أن تقوم بها سلطات التعليم العام في الجمهورية اليمنية، لتزيد من فاعلية التعليم والتعلم في سياق الطوارئ، وعلى النحو الآتي:

- تعزز المناهج التنوّع والاختلافات بين المجتمعات.
- خلو المناهج من كل أشكال التحيز والعنصرية.
- تدمج المعارف والمهارات الحياتية المحددة بسياق الطوارئ في المناهج المدرسية.
- تدمج أنشطة الدعم النفسي والاجتماعي في المناهج التعليمية.
- تستشير جميع المعلمين وغيرهم من الهيئة التعليمية حول دافعهم وحاجاتهم وأولويات تنمية القدرات لديهم.
- تشجع أن تكون عمليات التدريس والتعلّم مرتكزة على المتعلّم، ومشتركة وجامعة للجميع.

المجال الرابع- المعلمون والعاملون الآخرون في اَلتَّعلِيم:

مجموعة من الإجراءات والممارسات التي ينبغي أن تقوم بها سلطات التعليم العام في الجمهورية اليمنية لإدارة وتنظيم الموارد البشرية لقطاع التعليم في سياق الطوارئ، وعلى النحو الآتي:

- تجري مع كافة الشركاء تقييم مشترك لمعرفة احتياجات المدارس من المعلمين في سياق الطوارئ.

- تشرك الأطراف ذات العلاقة في اختيار المعلمين بناء على أوصاف الوظائف والكفاءات المراعية لسياق الطوارئ.
- تتخذ إجراءات شفافة في عملية الاختيار والتعيين.
- تناقش مع الأطراف المعنية الأخرى احتياجات الدعم والإشراف للمعلمين وأفراد الهيئة التعليمية.
- تمنح المعلمين وغيرهم من الهيئة التعليمية التعويض المناسب، وبشكل عادل ومستدام.
- تضع آلية دفع مناسبة لتعويض جميع العاملين في العملية التعليمية.
- تدعم البرامج التدريبية في مجال إدارة الطوارئ.
- تبحث عن مصادر دعم لمواجهة الأزمات سواءً من المنظمات المحلية أو غير المحلية.

المجال الخامس- سياسة اَلتَّعلِيم:

مجموعة القواعد التشريعية المنظمة المحددة لطبيعة الإجراءات والممارسات التي ينبغي أن تقوم بها سلطات التعليم العام في الجمهورية اليمنية، والتي تمكنها من تحقيق مبدأ التعلم للجميع وفقًا للصكوك والإعلانات القانونية الدولية، وعلى النحو الآتي:

- تُعِدُّ قوانينها وتشريعاتها بما يتناسب مع القوانين الإنسانية الدولية المنظمة لحماية وتلبية الحق بالتعليم واستمراريته في حال الطوارئ.
- تشرك الأطراف المعنية الأساسية بتطوير وتنفيذ خطط وطنية ومحلية للتعليم تستجيب لحالات الطوارئ الحالية والمستقبلية.
- تضع خطتها المتعلقة بحالات الطوارئ في التعليم وفقًا لمعايير وسياسات التعليم الوطنية والدولية.
- تنسق مع الأطراف ذات العلاقة وضع آلية تمويل كافية لتوفير التعليم في حالات الطوارئ.
- تشكل لجان طوارئ على مستوى كل مدرسة لتسهيل عملية التنسيق.
- تنشئ إدارة للتعليم في حالة الطوارئ على مستوى الوزارة ومكاتبها.
- تسن تشريعات من شأنها أن تقدم التسهيلات لتشجيع القطاع الخاص على الاستثمار المجدي وغير الربحي في مجال التعليم والتدريب.

معوقات تطبيق التصور المقترح:

من المتوقع أن يعتري التصور المقترح بعض المعوقات التي يمكن أن تؤثر بدرجة أو بأخرى في تنفيذه، ويتوقع الباحث المعوقات الآتية:

- القيود المتأصلة في السياقات المتأثرة بحالات الطوارئ، مثل شحة الموارد، نقص التمويل، وتهالك البنية التحتية والتقنية...إلخ.
- التدني الكبير في حجم الدعم المقدم من شركاء التعليم.
- ضعف شبكة الإنترنت وارتفاع تكاليفها وعدم توفرها في أغلب المدارس اليمنية.
- عدم توفر إدارة على مستوى الوزارة خاصة بالتعليم في حالة الطوارئ، أو بالتعليم البديل.

خامسًا-الاستنتاجات والتوصيات:

الاستنتاجات:

بعد استقراء الأطر النظرية ذات العلاقة بموضوع الدراسة وتحليلها، وبناءً على ما تم عرضه، واستنادًا إلى الوصف الكيفي لنتائج التحليل، يمكن استخلاص أهم الاستنتاجات كالآتي:

- يُعد اَلتَّعلِيم في سياقات الطوارئ إطارًا وقائيًا؛ إذ يوفر المعرفة والمهارات المنقذة للحياة، ويوفر مساحات آمنة للتعلم التي من الممكن أن توفر الحماية الجسدية والنفسية والمعرفية، ويسهم بشكل مباشر في الاستقرار السياسي والاقتصادي والاجتماعي للمجتمعات من خلال دعم حل النزاعات وبناء السلام.
- الحاجة الماسة للحد من حجم التداعيات الخطيرة لحالات الطوارئ على نظام اَلتَّعلِيم في الجمهورية اليمنية في ضوء معايير شبكة الآيني، خاصة في ظل الظروف والتحديات الراهنة التي نواجهها.
- وجود عدد من المعوقات أو التحديات التي تنال من الحق في اَلتَّعلِيم أو تنتهكه، أو تُعرقل تطوره أو تؤخر تحقيقه، ولعل أبرزها: غلق عدد كبير من المدارس أو استخدمها كمحاجر صحية أو ملاجي للنازحين أو تم الاستيلاء عليها من قبل الأطراف المتصارعة؛ وهو ما يعرضها للتدمير الكلي أو الجزئي؛ الأمر الذي أدى إلى حرمان ملايين الأطفال من الوصول إلى اَلتَّعلِيم؛ وهذا ما يُعرضهم لاكتساب سلوكيات غير سليمة، فضلًا عن انخراط الكثير منهم في أسوأ أشكال عمالة الأطفال أو العمل غير القانوني، أو يتم تجنيدهم ضمن الجماعات والقوات المسلحة، أو الاتجار بهم لأغراض الاستغلال الجنسي، علاوة على تدني المخصصات المالية للتعليم وتوقف كثير من المعلمين عن التدريس لانشغالهم في أعمال أخرى نتيجة انقطاع رواتبهم، فضلًا عن تعرض كثير من المعلمين والطلبة للقتل والإصابات والصدمات النفسية، إضافة إلى أنَّ المؤسسات التعليمية أو المناهج الدراسية قد تسهم في تأجيج الصراع عندما تستخدم كوسيلة للدعاية والإعلان الحربي؛ الأمر الذي يعزز سلوكيات العنف والكراهية ويهدد قيم التسامح والمحبة والتعايش.
- معايير الآيني هي الأداة العالمية الوحيدة التي توضح الحد الأدنى من جودة اَلتَّعلِيم والوصول إليه في أثناء حالات الطوارئ وحتى التعافي، ويمكن الاستفادة منها وتطبيقها ضمن السياق المحلي للحد من التداعيات السلبية لحالات الطوارئ على قطاع التعليم العام.

التوصيات:

بناءً على ما سبق، وفي ضوء الاستنتاجات التي توصلت إليها الدراسة؛ يوصي الباحث الجهات المعنية بالعديد من الآليات العلمية الإجرائية التي يمكن أن تسهم في تطبيق معايير الآيني، وتحد من المعوقات والتحديات التي تواجه قطاع التعليم العام في ظل حالة الطوارئ، وأبرز تلك التوصيات تتمثل في الآتي:

- تفعيل القوانين المتعلقة بحقوق الطفل، وكذلك الاتفاقيات والصكوك الدولية التي صادقت عليها اليمن، والتي من شأنها أن يصل جميع الأطفال المتأثرين بالطوارئ إلى فرص التَّعَلُّم الآمنة بغض النظر عن عمرهم أو جنسهم أو قدراتهم، وتأمين حقوقهم وحاجاتهم اَلتَّعلِيمية من خلال عمليات تصون كرامتهم.
- تنفيذ استراتيجيات وخطط وطنية تهدف إلى التغلب على الأثار السلبية التي فرضتها حالات الطوارئ.

- تفعيل الإدارة العامة للمشاركة المجتمعية بقطاع تعليم الفتاة بوزارة التربية والتعليم بهدف تعزيز المشاركة المجتمعية وتوعية المجتمع المحلي وأولياء الأمور للحشد والمناصرة لاستمرار العملية التعليمية في حالة الطوارئ.
- تخصيص صندوق للتعليم في حالات الطوارئ؛ لتغطية تكاليف الإجراءات الاستثنائية.
- نشر ثقافة السلام والتسامح لمحاربة العنف وخطاب الكراهية.
- إطلاق مبادرة تجريم استخدام مباني المنشأة التعليمية في أي صراع أيًّا كان نوعه.
- ربط المؤسسات التعليمية مع مختلف الجهات والمنظمات الداعمة للتعليم، وتوطيد العلاقة بينهما للحصول على الدعم لمواجهات حالات الطوارئ والحد منها.
- إنشاء إدارة عامة للتعليم في حالة الطوارئ على مستوى وزارة التربية والتعليم ومكاتبها في المحافظات.
- مراجعة المناهج الدراسية وتنقيتها من أي موضوعات أو جمل أو رسائل تحث على الكراهية والعنف أو التعصب الديني أو المذهبي أو السياسي.
- العمل على حيادية المدارس وإبعادها عن مختلف التأثيرات.
- تشكيل وتفعيل مجالس الآباء والأمهات في معظم مدارس الجمهورية.
- توفير فرص تعليم بديلة مرنة وملبية لحاجات ومتطلبات الأطفال واليافعين المنقطعين عن التعليم.
- توفير أدوات النظافة والحقائب الصحية والمياه النظيفة، بالتنسيق مع الجهات الداعمة.
- توفير خدمة الإنترنت مجّانا للطلاب وسائر العاملين في ميدان التعليم.
- دراسة حالة موظفي التعليم المنقطعين أو الغائبين عن العمل لمعرفة إن كانت الظروف هي التي حالت دون حضورهم والتعاون معهم.
- الالتزام بتنفيذ المبادئ التوجيهية لإعلان المدارس الآمنة بشأن حماية المدارس والجامعات من الاستخدام العسكري في أثناء النزاع المسلح، مع الامتثال التام لمبادئ وأحكام القانون الإنساني الدولي.

المراجع:

أبو عليوة، نهلة سيد. (2021). إدارة أزمة التعليم المصري في ظل جائحة كورونا باستخدام معايير اينيINEE(نظرة تحليلية). **مجلة الإدارة التربوية**، (31)، 55-13.

الإرياني، ياسمين.(2020). **تقرير اليمن: هل يدفع فيروس كورونا باليمن إلى حافة الهاوية**. اليمن: مركز صنعاء للدراسات الاستراتيجية.

الأمم المتحدة. (2008). **الحق في التعليم في ظل حالات الطوارئ**. الجمعية العامة.

الأمم المتحدة.(2015). **تقرير الأمين العام عن الأطفال والنزاع المسلح**. الجمعية العامة، الجلسة 746.

الآيني. (2013). **الملاحظات الارشادية للشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ بشأن التعليم المراعي لظروف النزاع**. الشبكة المشتركة لوكالات للتعليم في حالات الطوارئ، نيويورك، الولايات المتحده الإمريكية.

الآيني.(2014). **الآيني.(2013). الحد الأدنى لمعايير التعليم: الجهوزية، الإستجابة، التعافي**. الشبكة المشتركة لوكالات للتعليم في حالات الطوارئ، نيويورك، الولايات المتحده الإمريكية.

الآيني.(2016). **الدعـــم النفـــسي والاجتماعي والتعـــلّم العاطفي والاجتماعي للأطفال والشباب في سياقات الطوارئ**. الشبكة المشتركة لوكالات للتعليم في حالات الطوارئ، نيويورك، الولايات المتحده الإمريكية.

الآيني. (2020). **التعليم غير الرسمي للمراهقين و الشباب في سياق الأزمات والصراعات : وثيقة مرجعية و تصنيف مقترح**. الشبكة المشتركة لوكالات للتعليم في حالات الطوارئ، نيويورك، الولايات المتحده الإمريكية.

الآيني. (2021). **تناسق العمل الإنساني و التنموي في قطاع التعليم: العمل معًا في سياق الأزمات**. الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ، نيويورك.

البنك الدولي. (2020). **التقييم المستمر للاحتياجات في اليمن: المرحلة الثالثة**. واشنطن.

التحالف لحماية الطفل في العمل الإنساني.(2019). **المعايير الدنيا لحماية الطفل في العمل الإنساني**.

الحاوري، عبد الغني. (2019). تصـــور مقترح لإنشـــاء وحدة لإدارة الأزمات بوزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية في ضـــوء الخبرات العربية والعالمية. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 15**(3)، 309-323.

الحجيلي، نصر محمد، والهدور، زايد أحمد ناصر.(2019). تحقق معايير الحد الأدنى للتعليم في حالات الطوارئ(INEE) أثناء فترة الحرب في اليمن من وجهة نظر القيادات التربوية بمحافظة ذمار. **مجلة العلوم النفسية، 5**(2)، 75-100.

الخطيب، خليل محمد مطهر. (2021). تأثيرات جائحتي الحرب وكوفيد- 19على التعليم العام في اليمن. **تأثيرات جائحة كوفيد-19على التعليم العام في اليمن**[ندوة]. صنعاء، اليمن.

ردمان، عمر سيف أحمد. (2016). **نموذج مقترح لتطوير التعليم العام في اليمن في ضوء بعض محاور نظام الجودة والاعتماد**. أطروحة دكتوراه. جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية.

الريمي، يوسـف سـلمان أحمد.(2021). تأثيرات جائحتي الحرب وكوفيد- 19على التعليم العام في اليمن. **تأثيرات الصـراع والحرب على التعليم العام في اليمن** [ندوة]. صنعاء، اليمن.

السياني، حمود محمد غالب. (2021). تأثيرات جائحتي الحرب وكوفيد- 19على التعليم العام في اليمن. **دور الحكومات والمنظمات المحلية والدولية في مواجهة تأثيرات الحرب وكوفيد- 19على التعليم العام في اليمن، وجوانب القصـــوروالتحديات والرؤى العاجلة والمستقبلية لمواجهة تلك التأثيرات** [ندوة]. صنعاء، اليمن.

شـــمســـان، عبد الكريم عبدالله أحمد. تدريب مديري المدارس لتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصـــالات في التعليم بحالات الطوارئ. **مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، 21**، 533-563.

صـــابر، فاطمة عوض، وخفاجة، ميرفت علي. (2002). **أســـس ومبادئ البحث العلمي**. الاســـكندرية، مصـــر: مكتبة ومطبعة الاشعاع الفنية.

الصـــالحي، رولا روحي. (2016). **درجة توافر معايير التعليم الدولية في حالات الطوارئ بمدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة وسبل تعزيزها**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

عبد العظيم، محمد أحمد (2020). دليل مقترح لبعض جوانب إدارة التعليم قبل الجامعي في مصـــر في حالات الطوارئ (نزوح اللاجئين، وانتشار الأوبئة:) دراسة تحليلية. **مجلة كلية التربية**، (1)، 164-256.

القحطاني، نورة بنت سعد بن سلطان. (2021). تجربة الطلبة للتعليم الطارئ عن بعد في جامعتي الملك سعود الحكومية والفيصل الاهلية بمدينة الرياض"الاجراءات والتحديات". **مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 15**(9)، 215-269.

القيق، زيد، والهدمي، آلاء.(2021). الصعوبات التي واجهت معلمي المدارس في التعليم عن بعد أثناء جائحة كورونا. **المجلة العربية للنشر والتوزيع**، (29)، 342-371.

مجلس الوزراء. (2004). **مشاركة الجمهورية اليمنية في دراسة الأمين العام للأمم المتحدة حول العنف ضد الأطفال**. المجلس الأعلى للأمومة والطفولة، الجمهورية اليمنية.

محمد، لبيب شائف. (2020). **دور مجالس الأباء والأمهات في المساءلة المجتمعية لتحسين أداء مدارس التعليم العام**. ورقة سياسات عامة: مؤسسة رنين اليمن.

مركز الدراسات والإعلام التربوي. (2015). **خارج أسوار المدارس تداعيات الحرب و آثارها على التعليم**، اليمن.

المركز الوطني للمعلومات. (1992). **قانون رقم (45) لسنة1992م بشأن القانون العام للتربية والتعليم**. صنعاء، اليمن.

المركز الوطني للمعلومات.(1994). **دستور الجمهورية اليمنية**. صنعاء، اليمن.

المركز الوطني للمعلومات.(1995). **قرار جمهوري بالقانون رقم (5) لسنة 1995م بشأن قانون العمل**. صنعاء، اليمن.

المركز الوطني للمعلومات.(2002). **قانون رقم (45) لسنة 2002م بشأن حقوق الطفل**. صنعاء، اليمن.

المركز الوطني للمعلومات.(2003). **الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم الأساسي(2003-2015)**. صنعاء، اليمن.

المركز الوطني للمعلومات.(2007). **الاستراتيجية الوطنية للتعليم الثانوي(2007-2015)**. صنعاء، اليمن.

المركز الوطني للمعلومات.(2011). **الاستراتيجية الوطنية للطفولة المبكرة(2011-2015)**. صنعاء، اليمن.

المركز الوطني للمعلومات. (2021). **التقرير الشهري عن الوضع العام في الجمهورية اليمنية 2021**. صنعاء، اليمن.

مطر، محمود أمين. (2022). الممارسات التقويمية لدي معلمي المرحلة الأساسية بغزة في ظل جائحة كورونا ومدى تحقيقها لمعايير الشبكة المشتركة للتعليم في حالات الطوارئINE. ***مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 30***(6)، 72-96.

المقاطي، صالح إبراهيم. (2021). واقع التدريس عن بعد في ضوء جائحة كورونا من وجهة نظر أعضاء هئية التدريس وطلاب الدراسات العليا بجامعة شقرة. **مجلة العلوم التربوية، (3)، 182-292.**

المقطري، صالح ياسين. (2020). اليمن: تداعيات جائحة كورونا في زمن الحرب. **مجلة حِكامة، 1**، 179-193، 179، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات.

المنظمة الدولية للهجرة. (20121). **تقريرالأوضاع لشهر أغسطس**.سويسرا.

منظمة أنقذوا الأطفال. (2018). **تحسين بئيات التعليم معًا في حالات الطوارئ**. لندن، المملكة المتحدة.

مواطنة لحقوق الإنسان. (2020). **تقرير تقويض المستقبل الهجمات على المدارس في اليمن**. صنعاء، اليمن.

الموجي، مروة محمد سمير.(2021). تطوير منظومة برامج التعليم المسرع في سياقات الطوارئ والأزمات (رؤية استراتيجية مقترحة). **مجلة التربية**، (189)، 142-265.

وزارة التخطيط والتعاون الدولي. (2020). **نشرة المستجدات الاقتصادية والاجتماعية**.اليمن.

وزارة التربية والتعليم.(2014). **التقرير القطري حول الأطفال خارج المدرسة**. صنعاء، الجمهورية اليمنية بالتعاون مع منظمة البونسيف.

وزارة المياة والبئية اليمنية. (2015). **تقرير وطني مرحلي عن تنفيذ إطار عمل هيوغو (2013-2015)**. اليمن.

اليونسيف. (2016). **أطفال على حافة الهاوية**. منظمة الأمم المتحدة للطفولة.

اليونسيف. (2021). **عندما يتعرقل التعليم" تأثير النزاع على تعليم الأطفال في اليمن"**. مكتب الأمم المتحدة لتنسيق الشؤون الإنسانية، نيويورك.

AEWG.(2017). **Accelerated Education: 10 Principles for Effective Practice**. Accelerated Education Working Group.

Anderson, Allison, Martone, Gerald, Robinson,Jenny Perlman, Rognerud, Eli & Sullivan, Joan.(2006). **Standards put to the test- Implementing the INEE Minimum Standards for Education in Emergencies, Chronic Crisis and Early Reconstruction**. Humanitarian Practice Network (HPN), London,United Kingdom.

Barakat,Sultan, David, Connolly,Frank Hardman & Sundaram, Vanita.(2013).The role of basic education in post-conflict recovery. **Comparative Education,49**(2),124-142.

Baxter, Pamela, and Bethke, Lynne.(2009). **Alternative education Filling the gap in emergency and post-confl ict situations**. International Institute for Educational Planning, Paris, France.

Crawford, J., Butler-Henderson, K., Rudolph, J., Glowatz, M., Burton, R., Magni, P., & Lam, S. (2020), COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. **Journal of Applied Learning & Teaching, 3**(1),9-28.

Daher,Wajeeh& Salameh, Huda. (2022). The Role of a Ministry of Education in Addressing Distance Education during Emergency Education. **Health Psychol. Educ**,**12**,478-439.

EAA.(2012). **Conflict-sensitive education policy A Preliminary Review**. Education Above All, Doha.

Herrera, Marcela. (2011). **La educación en contextos de crisis: un reto para la cooperación internacional**.Universidad Complutense de Madrid Instituto Complutense de Estudios Internacionales.

Henao, Carlos Alberto. (2017). **Education y Posconflicto en el Colomblano. Trabajo de grado para optar al título de Magister en Educación y Derechos Humanos**. Universidad Autónoma Latinoamericana, Facultad de Posgrados.

Hinojoza, Ángel Alberto Rea& Suárez ,César Quinga.(2017). Educación en tiempos de emergencia, una educación en transición. Revista Killkana.**Sociales, 4**(2), 43-50.

INEE. (2018). **Strategic Framework (2018-2023)**. Inter-agency Network for Education in Emergencies, New York,USA.

INEE.(2020a). **20 years of INEE: Achievements and Challenges in Education in Emergencies**. Inter-agency Network for Education in Emergencies, New York,USA.

INEE.(2020b) **Education in Emergencie Professional Development Competency Framework**. Inter-agency Network for Education in Emergencies, New York,USA.

Lerch, J. (2017). **Beyond Survival: The Rise of Education in Emergencies as Global Field and Profession**. Unpublished Doctoral Dissertation, Stanford University, California: USA

Mendizabal, Hearn,s.(2011). **Inter-Agency Network for Education in Emergencies: A community of practice, a catalyst for change**.International Institute for Educational Planning, Paris, France.

Moriarty, Kate. (2020). Collective impacts on a global education emergency: The power of network response. **Prospects**(49),81-85.

Nicolai, S. & Hain, S. & Wales, J. (2015). **Education in Emergencies Situations and prolog and crisis.** Paper introduced to Oslo summit for developing education. Oslo: overseas development institute.

Nicolai,Susan and Hine, Sébastien.(2015).**Investment for education in emergencies**. London: University of London.

Shivshanker, Anjuli., Walls, Elena, Malik, Saima, Pagel, Rebecca, & Ying, Chris. (2020). **Guidance for USAID Education Sector Implementing Partners: Monitoring, Evaluation, and Learning During the COVID-19 Pandemic**. United States Agency for International Development.

Stephensen,M.(2010). **The Role of Education in Emergencies : An examination of the Education Cluster activities in fulfilment of the right to education during humanitarian crises**. Master of Philosophy in Comparative and International Education, Department for Educational Research, Universyiy of Oslo.

Tanveer, S. Mashhadi , A, F.(2020). Perception of Secondary School Teachers Regarding Emergency Education in Pakistan. ***Pakistan Social Sciences Review,4***(111)218-227.

The Ministry of Education. (2019). **Transitional education plan**.yemen.

UNDP. (2019a). **Assessing The Impact Of War on development in Yemen**. United Nations Development Programme. Sana'a, Republic of Yemen

UNDP. (2019b). **Assessing the Impact of War in Yemen on Achieving the Sustainable Development Goals**. United Nations Development Programme. Sana'a, Republic of Yemen.

UNDP. (2021). **Assessing the Impact of War in Yemen: Pathways for Recovery**. United Nations Development Programme. Sana'a, Republic of Yemen.

UNESCO, UNICEF, World Bank, UNFPA, UNDP, UN Women &UNHCR. (2015). **Education 2030.Incheon Declaration, Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all**.Incheon, Republic of Korea.

UNESCO (2019). **Global education monitoring report summary: Migration, displacement and education: Building bridges, not walls** United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

UNESCO. (2020a). **Global education monitoring report summary:Inclusion and education: all means all**. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

UNESCO .(2020b). **Supporting teachers in back-to-school efforts**. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

UNICEF. (2013). **School in a Box Kit Guidance UNICEF Education Kit Handbook**. United Nations International Children's Emergency Fund.

United Nations. (2008). **Promotion and protection of all human rights, civil, political, economic, social and cultural rights, including the right to development**. New York.

United Nations.(2022). **Report" Education Cannot Wait"**. United Nations, New York.

UNOCHA.(2019). **Humanitarian response plan**. United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs.

الدراسات والأبحاث المتعلقة بالمحور الثاني:
التعليم والمهارات من أجل الحياة والعمل والتنمية المستدامة

أ. بلقيس أحمد محمد المطهر - اليمن

ماجستير مناهج العلوم وطرائق تدريسها.

وزارة التربية والتعليم

belque.a.a@gmail.com

فاعلية وحدة مطورة قائمة على تقنية الواقع المعزز لتنمية مهارات التفكير البصري في مادة الكيمياء لدى طالبات الصف الأول الثانوي بأمانة العاصمة

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على فاعلية وحدة مطورة قائمة على تقنية الواقع المعزز لتنمية مهارات التفكير البصري في مادة الكيمياء لدى طالبات الصف الأول الثانوي. ولتحقيق هذا الهدف أُستخدِم المنهج شبه التجريبي بتصميم مجموعتين تجريبية وضابطة بقياس (قبلي- بعدي). وتكونت عينة الدراسة من (60) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي في مدرستين بأمانة العاصمة صنعاء، أُختيرت المدرستين بالطريقة القصدية بينما العينة تم اختيارها بالطريقة العشوائية، وقد مثلت المجموعة التجريبية (30) طالبة من مدرسة فاطمة الزهراء، تم تدريسهن الوحدة المطورة للكيمياء العضوية القائمة على تقنية الواقع المعزز، في حين مثلت المجموعة الضابطة (30) طالبة من مدرسة البتول درسن وحدة الكيمياء العضوية بالطريقة الاعتيادية. وللإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من فرضياتها أعدت الباحثة قائمة بمهارات التفكير البصري، واختبار التفكير البصري، وحدة مطورة قائمة على تقنية الواقع المعزز، كما تطلبت الدراسة إعداد دليل للمعلم وتقنية الواقع المعزز، وبعد تحليل النتائج إحصائيًا أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار مهارات التفكير البصري البعدي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير البصري لصالح التطبيق البعدي، كما تحقق الوحدة المطورة القائمة على تقنية الواقع المعزز فاعلية مرتفعة قدرها (1.56) في تنمية مهارات التفكير البصري في مادة الكيمياء لدى طالبات الصف الأول الثانوي. وفي ضوء هذه النتائج خرجت الدراسة بعدد من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: التفكير البصري، الواقع المعزز، الكيمياء.

نبذة تعريفية عن الباحثة:

الاسم: بلقيس أحمد محمد المطهر، تعمل حالياً رئيس قسم التعليم العام في منطقة الثورة بوزارة التربية والتعليم-الجمهورية اليمنية. وهي باحثة في مرحلة الدكتوراه تخصص مناهج وطرائق تدريس العلوم. مدرسة بعدد من الكليات والمعاهد الفنية والمهنية. مدرب في مجال التعليم التابعة لمنظمة اليونيسف وGIZ. شاركت في مؤتمر علمي داخل اليمن. حاصله على شهادة التوفل للغة الإنجليزية.

المقدمة:

يشهد العالم في القرن الحادي والعشرين تطورًا سريعًا وثورة معلوماتية واسعة النطاق، فقد أدى التطور التكنولوجي إلى العديد من التغييرات في مختلف مجالات الحياة ومنها المجال التربوي؛ لذا تسعى المؤسسات التعليمية إلى الاستفادة من المستحدثات التكنولوجية، وتوظيفها في سياق العملية التعليمية؛ لتحسين كفاءة عمليتي التعليم والتعلم، وتقديم المحتوى التعليمي بواسطة تقنية تفاعلية تُنمي مهارات التفكير لدى المتعلمين، وتزيد من تحصيلهم وإثارة دافعيتهم، وإشباع حاجاتهم.

إن طبيعة تدريس العلوم تختلف عن بقية المواد الأخرى؛ وذلك لوجود عدد من المفاهيم ذات الطبيعة المجردة وغير المحسوسة، وهذا أوجد شيئين رئيسيين أولهما، صعوبة في تدريس العلوم، وثانيهما محاولات التربويين في إيجاد طرائق ووسائل تساعد على تدريس العلوم (عبدالله سعيدي، و سليمان البلوشي، 2009: 673)، كما أنه في الوقت الحاضر لم يعد طلبة المدارس يرغبون في التعلم من خلال قراءة الكتب ونسخ النصوص، بل يرغبون في استغلال مزايا التكنولوجيا لاستخدامها في الفصل الدراسي. (Bani Ahmad,2021: 352)

جاءت التطورات الهائلة في التكنولوجيا الحديثة، وساعدت في إيجاد وسيلة جديدة في المعرفة والتفكير، بل وأسهمت في تطوير المعرفة عبر آلياتها (علاء جاسم وسهاد القيسي، 2017: 310)، كما أن دمج التكنولوجيا في التعليم مكنت الطالب من تلقي المادة العلمية بالأسلوب الذي يتناسب مع قدراته من خلال الطريقة المرئية والمسموعة والمقروءة، وعملت على خلق بيئة تعلمية تفاعلية تتجاوز قيود المكان والزمان من خلال تقنيات إلكترونية جديدة. (حيدر العجرش، 2017: 22)

من أبرز تلك التقنيات تقنية الواقع المعزز (Augmented Reality)، التي ظهرت في أواخر التسعينات وبدأت في الانتشار أوائل القرن العشرين، حيث مرت تقنية الواقع المعزز بتطورات عدة حتى وصلت إلى ماهي عليه الآن، وكانت الألفية الثالثة مرحلة انتقالية لتقنية الواقع المعزز من الاستخدام المحدود إلى الانتشار (Aukstakalnis, 2016: 2)، وتعتبر تقنية الواقع المعزز تقنية بصرية تجمع بين العالم الحقيقي والعالم الافتراضي في الوقت الفعلي، حيث يعرض محتوى رقمي تم إعداده مسبقًا في بيئة واقعية. (Siti & et.al, 2019: 65)

كما تُعد تقنية الواقع المعزز من مستحدثات التعليم التي تسمح بتفريد المواقف التعليمية وإثرائها؛ لأنها توفر فرصاً كافية للطالب للتعلم بشكل ذاتي، وله مطلق الحرية في تكرار الاستماع للنص أو مشاهدة الصور والرسوم المصاحبة له؛ فهي غير محددة بمكان أو زمان (رامي العبد الله، 2018: 103)، كما أن توظيفها في المواقف التعليمية يساعد الطلبة على المشاركة في التعلم بشكل كبير ويزيد من تحفيزهم وتحصيلهم، وتساهم في تفاعلهم مع خبرات التعلم بدافعية أكبر. (Davider, 2017:56)

إن لاستخدام تقنية الواقع المعزز في التعليم وداخل البيئة الصفية أهمية كبيرة، خاصة عند تدريس المواضيع الأكثر صعوبة في المواد الدراسية؛ لأنها تضيف مثيرات بصرية مختلفة لتدريس هذه المواضيع مقارنة بالطرق التقليدية، كما تُمكن المعلم من القيام بعملية التدريس بشكل متميز يخلق نوعًا من التفاعل يعمل على زيادة جاذبية التعلم.

وإذا ما تتبعنا الدراسات والأبحاث التي تناولت الواقع المعزز؛ سنجد أنها قد نالت اهتمامًا كبيرًا، فقد أوصت نتائج الدراسات المرتبطة بالواقع المعزز كدراسة جارزون وآخرون (Garzón& et.al, 2019) والتي قامت بتحليل نتائج تطبيق الواقع المعزز في البيئات التعليمية المختلفة إذ تم تحليل (61) دراسة نشرت ما بين الفترة (2012- 2018) إلى ضرورة الاهتمام بتطبيقات الواقع المعزز؛ وذلك لأن لها تأثيرًا فعالًاعلى عملية التعلم، وزيادة عمق التعلم، وتغيير اتجاهات الطالب إلى اتجاهات إيجابية نحو المواد الدراسية.

وقد جاءت أهم توصيات المؤتمر الدولي الحادي عشر لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات الذي عقد في أكتوبر(2017) بأندونيسيا؛ للتأكيد على ضرورة توظيف الواقع المعزز في العملية التعليمية، كما أوصى المؤتمر الدولي الأول لكلية التربية – جامعة بنها بعنوان تطبيقات التكنولوجيا في التربية المنعقد في الفترة من (12-13 فبراير2017) بأهمية توظيف التطبيقات الحديثة للتكنولوجيا ومنها الواقع المعزز، وجاء المؤتمر الدولي للرؤية ثلاثية الأبعاد في (16 سبتمبر 2019) والذي سلط الضوء على أهمية تطبيق الواقع المعزز وتأثيره على المتلقي وكيفية توظيفه بشكل أفضل في مجالات الحياة. (إيمان محمد، 2020: 18)

يعتبر موضوع التفكير من المواضيع التربوية المهمة؛ حيث تعتبر تنمية مهارات التفكير أحد أهداف تدريس العلوم، وذلك لما تتضمنه مناهج العلوم من أنشطة وخبرات وتجارب علمية، يكون لها دور بالغ في تنشيط ذهن الطالب واستثارة قدراته العقلية (إبراهيم البعلي، 2006: 15)، ويعد التفكير أرقى أشكال النشاط المخي المنتج الذي يمتلكه الإنسان والذي يميزه عن سائر المخلوقات فالتفكير من أهم الخواص التي خص الله بها البشر، حيث يعتبر التفكير من الظواهر النمائية التي تتطور عبر مراحل العمر المختلفة (عدنان العتوم، وآخرون، 2006: 17)، وهو أحد العمليات العقلية التي يقوم بها العقل البشري كاستجابة للمثيرات عن طريق حاسة أو جميع الحواس. (نوره المقبل، وجبر الجبر، 2016: 177)

فيما يعتبر التفكير البصري أحد أشكال التفكير الذي يمثل ضرورة تفرضها متطلبات العصر، ويشير أحمد أبو زايده (2013: 35) بأن التفكير البصري سلسلة من العمليات العقلية التي يقوم بها الدماغ البشري عند تعرضه لمثير يتم استقباله عن طريق حاسة البصر، وتخزينه في الذاكرة واسترجاعه منها عند الحاجة، بينما مهارات التفكير البصري منظومة من العمليات التي يقوم بها الطالب والتي تنمي قدرته على قراءة الأشكال البصرية وترجمتها، واستخلاص المعلومات منها، وتحويل اللغة البصرية التي تحملها إلى دلالة لفظية وعبارات مفهومة مقروءة أو مكتوبة. (آمال الكحلوت، 2012: 44)

من أجل هذا ظهرت الكثير من الحركات الإصلاحية الحديثة في تعليم العلوم منها حركة معايير الجيل الثاني لتعليم العلوم والتي بلورت الهدف العام لإطار تعليم العلوم والهندسة لضمان أن يكون الطالب في نهاية الصف الثاني عشر: لديه تقدير لجمال العلم وسحره، ويمتلك معارف كافية في العلوم والهندسة التي تمكنه من الاشتراك في مناقشات عامة في موضوعات مرتبطة بالعلوم والهندسة، ويكون مستهلكًا حصيفًا للمعلومات العلمية والتقنية المرتبطة بحياته اليومية، ويكتسب مهارات تمكنه من الاعتماد على نفسه في المستقبل. (عبد اللطيف حيدر، 2016: 488)

إن من أهداف تدريس العلوم لطلبة المرحلة الثانوية فيما يخص العلوم_ ومنها الكيمياء_ تنمية المعارف والمهارات العلمية والحياتية والقيم، وتطوير قدراته الذاتية لإعداده للحياة وتنمية مهارات التفكير والدافعية لدى المتعلم وذلك من خلال تطوير المناهج واستراتيجيات التدريس والأساليب المستخدمة في تدريس العلوم. (وزارة التربية والتعليم، 2013: 5-16)

وتعد المرحلة الثانوية من المراحل المهمة في تنمية مهارات التفكير بأنواعها المختلفة، لأن الطلبة في هذه المرحلة يحملون فكرًا نشطًا وحماسا وحيوية، وتزداد قدرتهم على العمليات العقلية مثل التخيل والتفكير، كما يتصفون بالفضول وحب الاستطلاع. (فهيم مصطفي، 2002: 20)

في ضوء ما سبق وما لهذه التقنية من أهمية في مجالات متعددة، فقد برزت الحاجة إلى توظيف هذه التقنية لطلبة المرحلة الثانوية في مقررات الكيمياء من خلال بناء وحدة مطورة قائمة على تقنية الواقع المعزز لدراسة فاعليتها لتنمية مهارات التفكير البصري.

❖ مشكلة الدراسة وأسئلتها:

جاءت المشكلة من خلال عمل الباحثة كمعلمة لمادة الكيمياء لمدة ثمان سنوات شعرت بوجود قصور في تنمية مهارات التفكير البصري؛ نظرًا لتقليدية التعليم ومحدودية استخدام وتوظيف التكنولوجيا الحديثة في المواقف التعليمية، لذلك اختارت الباحثة توظيف تقنية الواقع المعزز؛ وذلك لملاءمتها لطبيعة الفئة المستهدفة، وحاجة البيئة التعليمية لتقنية تركز على تنمية مهارات التفكير البصري.

ومن خلال الاستطلاع لآراء مشرفي ومعلمي الكيمياء وقراءة الدراسات السابقة نستخلص حاجة الميدان التربوي الملحة لتنمية مهارات التفكير البصري، ولعدم وجود دراسات تناولت استخدام تقنية الواقع المعزز (AR) على المستوى المحلي نظرًا لحداثة هذه التقنية في حدود علم الباحثة، ومع انتشار فيروس كورونا وما فرضه من حاجة للمكوث في المنزل أصبح للتحول الرقمي دورًا كبيرًا في تيسير العملية التعليمية، وجدت الباحثة أن ربط تقنية الواقع المعزز على محتوى مادة الكيمياء يمكن أن ينمي مهارات التفكير ومنها مهارات التفكير البصري.

استنادًا إلى ما سبق فإن مشكلة الدراسة تحددت في السؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية وحدة مطورة قائمة على تقنية الو اقع المعززلتنمية مهارات التفكير البصري في مادة الكيمياء لدى طالبات الصف الأول الثانوي بأمانة العاصمة؟

وللإجابة عن السؤال الرئيس تم صياغة الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما مهارات التفكير البصري التي ينبغي تنميتها لدى طالبات الصف الأول الثانوي بأمانة العاصمة؟
2. ما صورة الوحدة المطورة القائمة على تقنية الواقع المعزز (AR) لتنمية مهارات التفكير البصري في مادة الكيمياء لدى طالبات الصف الأول الثانوي بأمانة العاصمة؟
3. هل تحقق الوحدة المطورة القائمة على تقنية الواقع المعزز فاعلية عالية بناءً على معامل الكسب لبلاك في تنمية مهارات التفكير البصري في مادة الكيمياء لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟

فرضيات الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم صياغة الفروض الآتية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير البصري.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير البصري.

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى:

1. تحديد مهارات التفكير البصري المراد تنميتها لدى طالبات الصف الأول الثانوي بأمانة العاصمة.
2. بناء وحدة مطورة قائمة على تقنية الواقع المعزز (AR) لتنمية مهارات التفكير البصري في مادة الكيمياء لدى طالبات الصف الأول الثانوي بأمانة العاصمة.
3. التحقق من فاعلية توظيف تقنية الواقع المعزز (AR) لتنمية مهارات التفكير البصري في مادة الكيمياء لدى طالبات الصف الأول الثانوي بأمانة العاصمة.

4. قياس الفروق بين درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير البصري.

أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة أهميتها في أنها:

1. تواكب الاتجاهات العالمية الحديثة حيث ستقدم نوعًا جديدًا من مستحدثات التعليم يتمثل في تقنية الواقع المعزز (AR).
2. إفادة صناع القرار وذلك عند تخطيط مناهج الكيمياء بإدخال تقنية الواقع المعزز في المناهج الدراسية.
3. قد تفيد المشرفين التربويين من خلال عقد دورات تدريبية وورش عمل لتنمية مهارات المعلمين في كيفية استخدام تقنية الواقع المعزز، وتنمية مهارات التفكير البصري لدى طلبتهم.
4. لفت نظر الباحثين في المستقبل باعتبارها دراسة سابقة تساعد في ابتكار تقنيات وأساليب واستراتيجيات جديدة من شأنها تطوير المناهج الدراسية.
5. مساعدة الباحثين من خلال معرفتهم بأدوات الدارسة المستخدمة في تنمية مهارات التفكير البصري.

حدود الدراسة:

حددت الدراسة بالحدود الآتية:

- **الحد الموضوعي:** مهارات التفكير البصري (مهارة تمييز الشكل البصري، مهارة تحليل الشكل البصري، مهارة إدراك العلاقات في الشكل البصري، مهارة تفسير المعلومات على الشكل البصري) في وحدة الكيمياء العضوية باستخدام تقنية الواقع المعزز.
- **الحد المكاني:** مدرستي فاطمة الزهراء والبتول الثانوية للبنات بمديرية الثورة بأمانة العاصمة.
- **الحد البشري:** طالبات الصف الأول الثانوي.
- **الحد الزماني:** الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2020-2021) م

مصطلحات الدراسة: تضمنت الدراسة المصطلحات الآتية:

- **أولًا: فاعلية:** تعرف فاعلية لغة بأنها: "وصف كل ما هو فاعل" (مجمع اللغة العربية،1972: 695) وعرفها كلٌ من حسن شحاته، وزينب النجار (2003: 230) اصطلاحًا بأنها: "الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية باعتبارها متغيرًا مستقلًا في أحد المتغيرات التابعة ". وتعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها: مقدار التغير الذي يحدثه المتغير المستقل وهو الواقع المعزز على المتغير التابع وهو مهارات التفكير البصري، ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في اختبار مهارات التفكير البصري من خلال معادلة الكسب المعدل لبلاك (الكسب المعدل لبلاك≤1.2)
- **ثانيًا: الوحدة المطورة:** يُعرف محسن عطية (2008: 216) الوحدة الدراسية بأنها " عبارة عن تنظيم خاص لمادة دراسية وطريقة في التدريس، تضع الطلبة في موقف تعليمي متكامل يتطلب منه أداءات وأنشطة متنوعة تؤدي إلى مرورهم بخبرات معينة تؤدي إلى بلوغ الأهداف المطلوب تحقيقها". وتعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها: عبارة عن مجموعة المعلومات والمعارف والمهارات ذات العلاقة بوحدة الكيمياء العضوية، التي تم اختيارها بطريقة علمية سليمة لتناسب طالبات

الصف الأول الثانوي، وتتطلب منهن القيام ببعض الأنشطة بهدف تنمية مهارات التفكير البصري لديهن باستخدام تقنية الواقع المعزز.

- **ثالثًا: تقنية الواقع المعزز:** ترى نهى الدفراوي (2021: 422) أنها: " تقنية تسمح بتفاعل المستخدمين مع العالم الحقيقي مدعما بالعالم الافتراضي، حيث يجمع الواقع المعزز بين العناصر ثلاثية الأبعاد التي تم إنشاؤها بواسطة الكمبيوتر مع الواقع الحقيقي وفي الوقت الحقيقي". فيما يرى كلٌ من امين، وجوفيلكار (Amin, Govilkar,2015: 25) بأنها:" تلك التكنولوجيا التي توفر التكامل بين المحتوى الرقمي والمعلومات المتوفرة في العالم الحقيقي، وتمكن المتعلم من الوصول المباشر إلى المعلومات الضمنية المرفقة مع السياق، كما تعزز تصور المتعلم للعالم الحقيقي الواقعي من خلال إثراء ما يشاهده ويسمعه ويشعر به في البيئة الحقيقية". وتعرفها الباحثة نظريًا بأنها: تقنية تقوم على تعزيز الواقع الحقيقي بمحتوى رقمي من اختيار الباحثة، ويتكون من رسوم تفاعلية ثنائية أو ثلاثية الأبعاد أو ملفات فيديو خاصة بالكيمياء العضوية على شاشة الأجهزة الذكية من أجل استخدام المعلومات المناسبة في الوقت والمكان المناسبين.
- **رابعًا: مهارات:** تعرف المهارة لغة بأنها: "أحكمه وصار به حاذقًا، فهو ماهر". (مجمع اللغة العربية، 1998: 889) ويُعرفها أحمد اللقاني (1996، 187) اصطلاحًا بأنها:" أداء سهل دقيق قائم على ما يتعلمه الإنسان حركيًا وعقليًا مع توفير الوقت والجهد". كما يعرفها كلٌ من حسن شحاته وزينب النجار (2003: 302) اصطلاحًا بأنها: " أي شيء تعلمه الفرد ليؤديه بسهولة ودقة ".
- **خامسًا: مهارات التفكير البصري:** عرفت كلٌ من ندى العبايجي، ونعيمة الزبيدي (2019: 47) التفكير البصري بأنه: " نمط من أنماط التفكير تترجم قدرة الفرد على فهم الأشكال البصرية وإيجاد العلاقة بينها عن طريق حاسة البصر، وقدرته على تحويل اللغة البصرية التي يحملها ذلك الشكل إلى لغة إما لفظية أو مكتوبة" ويرى بياجيه بأن التفكير البصري:" قدرة عقلية مرتبطة بصورة مباشرة بالجوانب الحسية البصرية، حيث يحدث هذا التفكير عندما يكون هناك تناسق متبادل بين ما يراه المتعلم من أشكال ورسومات وعلاقات وما يحدث من ربط ونتاجات عقلية معتمدة على الرؤيا والرسم المعروض". (Furth & Wachs, 1974). تعرف الباحثة مهارات التفكير البصري إجرائيًا بأنها: قدرة الطالبات على التمييز البصري للأشكال البصرية المتضمنة في وحدة الكيمياء العضوية، والقدرة على إدراك وتحليل وتفسير المعلومات على هذه الأشكال البصرية باستخدام تقنية الواقع المعزز، بهدف التوصل إلى لغة مكتوبة لما تم رؤيته، وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبات في اختبار مهارات التفكير البصري.
- **سادسًا: الكيمياء:** العلم الذي يهتم بدراسة المادة وتركيبها وخواصها والتغيرات المختلفة التي تطرأ عليها عند حدوث التفاعلات مع المواد الأخرى أو عند حدوث تغيرات في الطاقة. (داود الحدابي وآخرون، 2017: 10)
- **سابعًا: طالبات الصف الأول الثانوي:** مجموعة الطالبات اللآتي يدرسن في مدارس أمانة العاصمة صنعاء (طالبات مدرستي فاطمة الزهراء والبتول الثانوية بمديرية الثورة) والتي يتراوح أعمارهن بين عمر(15-16) سنة.

الخلفية النظرية للدراسة:

يتضمن هذا الجزء محورين أساسيين هما: المحور الأول: تقنية الواقع المعزز (AR)، مفهومها، وتطورها، وآلية عملها وأهميتها في التعليم، أنواعها، ومبررات استخدامها، تطبيقاتها في التعليم، والمحور الثاني: التفكير البصري، مفهومه، نشأته، أدوات التفكير البصري، مهاراته، أهمية استخدامه في التعليم، أساليب تنمية مهاراته، وآلية تدريسه وفيما يأتي بيان ذلك على النحو الآتي:

المحور الأول: تقنية الو اقع المعزز (AR):

شهدت السنوات الأخيرة استخدامًا متزايدًا يومًا بعد يوم لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم والتدريب، وتعتبر تقنية الواقع المعزز (AR) أحد هذه المستحدثات التكنولوجية التي تناولتها العديد من الدراسات الأجنبية والعربية؛ نتيجة لاستخدامها الواسع في كافة مجالات الحياة وخاصة مجال التعليم؛ لتوفير هذه التقنية الكثير من الإمكانيات لعمليتي التعليم والتعلم.

مفهوم الو اقع المعزز (AR):

تعددت مسميات الواقع المعزز ومن خلال الدراسات السابقة نجد مترادفات كثيرة منها: الواقع المزيد، الواقع المدمج، الواقع المحسن، الحقيقة المدمجة، الحقيقة المعززة، وتعتبر هذه المصطلحات مسمى واحد للواقع المعزز؛ حيث أنه الأكثر انتشارًا في الأبحاث كما يختصر إلى (AR) اختصارًا لـ (Augmented Reality) وفيما يأتي عرض لبعض التعريفات:

عرفته نهى الدفراوي (2021: 422) أنه: " تقنية تسمح بتفاعل المستخدمين مع العالم الحقيقي مدعما بالعالم الافتراضي، حيث يجمع الواقع المعزز بين العناصر ثلاثية الأبعاد التي تم إنشاؤها بواسطة الكمبيوتر مع الواقع الحقيقي وفي الوقت الحقيقي".

حيث أشار لينوز (Linowes, 2021: 3) أن (AR): "منصة حوسبة من الجيل التالي حيث يتم دمج المحتوي الرقمي بسلاسة في تجارب العالم الحقيقي".

ويرى المركز القومي للتعلم الإلكتروني (2019 :5) أنه: "شكل من أشكال تعزيز العالم الحقيقي بمحتوى افتراضي يتم إنتاجه بواسطة الكمبيوتر كإضافة ملفات الصوت والصور والفيديو، والمعلومات النصية، والرسوم المتحركة، والرسوم ثنائية الأبعاد، وثلاثية الأبعاد، وحتى المعلومات الشمية واللمسية في تصورات المستخدمين للعالم الحقيقي يمكن دمجها ايضًا ".

وأشار كلٌ من ديارسامي وجولد ستون (Duraisamy& Gladston, 2019: 1) انه: "عبارة عن تقنية متقدمة تعتمد على تراكب الكائنات التي يتم إنشاؤها بواسطة الكمبيوتر مثل رسومات ثنائية الأبعاد أو ثلاثية الأبعاد أو نصوص أو صوت أو فيديوهات على مشهد من العالم الحقيقي يتم التقاطها بواسطة الكاميرا، من أجل الكشف عن معلومات مفيدة للمستخدم ومساعدته".

ويرى تشن (Chen, 2014: 980) أنه: "بيئة تشتمل على عناصر من الواقع الافتراضي تم إنشاؤها بواسطة الكمبيوتر مثل النصوص والفيديو والرسومات عادة ما تكون وجهة نظر العالم الحقيقي، يعزز تراكب البيانات إدراك المستخدم للعالم الحقيقي والتفاعل معه".

من خلال ما سبق عرضه يمكن القول بأن جميع التعريفات اتفقت على أن تقنية الواقع المعزز ماهي إلا دمج للواقع الحقيقي مع محتوى إلكتروني من خلال وسائط تعليمية متعددة مسموعة ومرئية (فيديوهات وصور ومجسمات ثلاثية الأبعاد ومخططات مفاهيمية) ومن ثم عرضها بشكل متفاعل ومتزامن مع الواقع الحقيقي من خلال الأجهزة الذكية واللوحية والتطبيقات القائمة عليها.

خصائص تقنية الو اقع المعزز (AR):

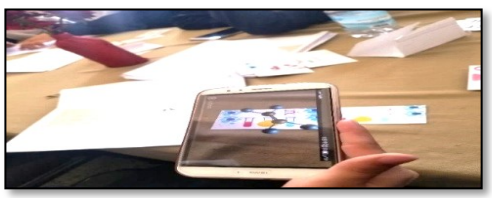
تتســم تقنية الواقع المعزز بالعديد من الســمات التي شـجعت التربويين على اســتخدامها للأغراض التعليمية، ويمكن تحديد الخصائص كما عرضها اويو وآخرون كالآتي:(Wu & et.al, 2013 : 40)

1. تقديم محتوى ثلاثي الأبعاد: حيث يتم إتاحة كائنات ثلاثية الأبعاد بحيث تندمج مع الكائنات الحقيقية التي تســهم في تعزيز عملية التعلم.
2. سهولة الحركة: حيث يمكن للمتعلم الذي يمتلك أجهزة ذكية أن يشاهد الدمج بين الواقع الحقيقي والواقع الافتراضي في بيئة التعلم.
3. سهولة الوصول: حيث يسهل الوصول إلى الكائنات الافتراضية المعززة للكائنات الحقيقية في أي مكان وزمان.
4. التفاعل: حيث يسهل من خلال الواقع المعزز تفاعل المتعلمين مع المعلمين ومع بعضهم البعض بفاعلية وسهولة.
5. المرونة: حيث يمكن للطلاب والمعلمين الحصول على الخدمة في أي مكان.
6. **سهولة الاستخدام:** لا يحتاج استخدام تقنية الواقع المعزز لأي مهارات حاسوبية أو مهارات خاصة.
7. **التعاون:** حيث يســتطيع المتعلمين التعاون مع بعضــهم من خلال تقنية الواقع المعزز مما يعزز التعاون بين المتعلمين وبعضهم البعض، وينمي لديهم المهارات الاجتماعية.

أنماط تقنية الو اقع المعزز (AR):

يشار إلى أن تقنية الواقع المعزز لها نمطين مهمين (عبدالله عطار، وإحسان كنسارة، 2015: 189) وهما:

1. **بدون اســتخدام علامات (Markerless AR):** هذا النمط لا يعتمد على اســتخدام علامات إنما يســتعين بموقع الكاميرا الجغرافي عن طريق خدمة (GPS)، أو ببرامج تمييز الصورة لعرض المعلومات، ومن الأمثلة على ذلك:
   أ. تطبيق الجوال Google Translate.
   ب. تطبيق Layer.
   ج. تطبيق Aurasma.
   د. تطبيق Element 4D.
   هـ. تطبيق Anatomy 4D
2. **باستخدام علامات (Markars AR):** يعتمد هذا النمط على استخدام علامات (Markers) بحيث تستطيع الكاميرا التقاطها وتمييزها لعرض المعلومات المرتبطة بها.



شكل (1) استخدام التقنية باستخدام العلامات

المصدر (من صور تطبيق الدراسة الحالية)

في هذه الدراســة اســتخدمت الباحثة النمط الثاني باســتخدام علامات (Markers)، حيث تم ربط أنشــطة وحدة الكيمياء العضوية بصور تعتبر كعلامات لعرض المحتوى الرقمي الذي تم إضافته على تقنية الواقع المعزز.

آلية عمل تقنية الواقع المعزز (AR):

من أجل إنشاء الواقع المعزز نحتاج إلى مجموعة من الأدوات والتقنيات والبرامج التي أشار إليها كلٌ من ميتا وآخرون ولينوز (Linowes, 2021: 7-10)، (Mehta & et.al, 2017) وفيما يأتي بيان للخطوات الأساسية لعمل الواقع المعزز:

1. **إنشاء Vuforia: إعداد موقع (Vuforia) وإنشاء حساب فيه لمطوري التقنية، بمجرد تسجيل الدخول تتوفر صفحة للمطور، تعمل هذه الصفحة كمفتاح ترخيص لإنشاء برنامج (Unity) باستخدام (Vuforia) بمساعدة إدارة الترخيص.**
2. **برنامج Unity:** هو عبارة عن تطبيق تم تطويره بواسطة (Unity Technologies) والذي يوفر إطارًا لتصميم التطبيقات ثنائية وثلاثية الأبعاد.
3. **تكوين نموذج معزز على نص** بعد أن يصبح النظام جاهزًا بوحدات التعرف على الصور والنصوص، يتم زيادة النموذج ثلاثي الأبعاد فوق النص أو الوسائط المحددة، يتم العثور عليه ضمن مجلد (Model) في Assets).
4. **إضافة فيديو على صورة:** لإضافة مقطع فيديو على هدف صورة، يتم استيراد الموضوعات المتقدمة لـ Vuforia إلى (Unity)، يضاف الفيديو فوق الصورة باستخدام تشغيل الفيديو الجاهز على هدف الصورة. تتم إضافة مكونات متعددة مثل معالج الأحداث القابل للتتبع وتشغيل عناصر التحكم في الفيديو ومعالج النقر وخيارات القائمة وما إلى ذلك. أخيرًا يتم تحديد Video (Prefab) ضمن هدف الصورة وإضافة مكون تشغيل الفيديو. يتضمن ذلك تشغيل مقطع فيديو معين عند تحديد الصورة أو النص.
5. **تعيين ونشر النظام:** بعد تطوير النظام، فإن أهم خطوة هي نشره على منصات تجعله قابلاً للاستخدام. يوفر (Unity) ميزة نشر النظام على منصات متعددة مثل android وiOS وما إلى ذلك. يتم تغيير اسم الشركة ومعرف الحزمة في إعدادات الإنشاء للنظام المراد نشره هذه التغييرات حيث تمت إضافة معرف الحزمة واسم الشركة إلى إعدادات بناء نشر النظام.
6. **تشغيل التطبيق:** بعد نشر التطبيق، يتم توفير حزمة للتثبيت، بعد تثبيت الحزمة سيبدأ النظام وستبدأ وحدة الكاميرا، يتعين على المستخدم فقط تمرير الكاميرا فوق النص أو الصورة المقدمة وسيتم تقديم الواقع المعزز المقابل لها.

في هذه الدراسة استخدمت الباحثة هذه الخطوات التي تم توضيحها سابقًا في إنتاج تقنية الواقع المعزز في مادة الكيمياء لوحدة الكيمياء العضوية للصف الأول الثانوي ماعدا تكوين نموذج معزز على نص.

أهمية توظيف تقنية الواقع المعزز (AR) في التعليم:

تظهر في النظام التعليمي التقليدي العديد من المشاكل والمعوقات؛ لذا ظهرت الحاجة إلى وجود تقنيات جديدة تُسهم في توفير حلول عملية لهذه المشاكل، من هذه التقنيات تقنية الواقع المعزز حيث ظهرت العديد من الدراسات والأبحاث التي اهتمت بتطبيق تقنية الواقع المعزز في العملية التعليمية، ويمكن توضيح أهمية تقنية الواقع المعزز في تدريس العلوم كالآتي: (أمل قشطة، 2018: 23)

1. تعطي الموقف التعليمي مزيدًا من الديناميكية والنشاط.
2. تقديم الخبرات التعليمية من خلال نماذج ثلاثية الأبعاد وفيديوهات تعليمية تُمكن المتعلم من مشاهدة وتحليل الموضوعات من جوانب مختلفة، وهذا يُعطي فهمًا أعمق للموضوعات، ويُقدم صورة ذهنية صحيحة وشاملة للخبرات التعليمية.
3. توفر تقنية الواقع المعزز بيئة تعلم استكشافية.

4. تجعل المتعلم مشـــاركًا نشـــطًا في العملية التعليمية بدلًا من كونه مجرد متلقي للمعلومة فيشـــعر بقيمة ذاته وبأهمية العلوم، بدلًا من التعامل مع هذه المعلومات في قالب نصي ثابت.
5. تعزز التعلم التعاوني بين الطلاب من خلال تحميل البرنامج على الهواتف الذكية، والمشـــاركة الفعالة في حل المشـــكلات التعليمية.
6. تقدم المادة العلمية بطريقة جذابة ومشوقة تتلاءم مع متطلبات جيل التقنية.

وأضاف أحمد سلامة (2019: 25) إن أهمية التقنية تكمن فيما يأتي:

1. تعمل على زيادة كفاءة المعلم في التعليم، فهي تساعد المعلم على شرح المعلومة بشكل أكثر كفاءة.
2. تساعد على تطوير العديد من المهارات في عملية التعلم.

كما أشار رامي مشتهي (2015: 28) إلى أن أهمية تقنية الواقع المعزز تعود للأسباب الآتية:

1. لا تحتاج إلى بيئة تعليمية محددة، ويمكن تطبيقها في الفصل الدراسي.
2. تراعي الفروق الفردية.
3. تعمل على تفعيل حواس الطلاب عن طريق تقديم خبرات تعليمية في تجربة واقعية.

فيما يرى كاي وآخرون (Cai& et.al, 2017) أن اســـتخدام تقنية الواقع المعزز يســـاعد في التغلب على بعض تحديات تدريس العلوم المتمثلة في نقص الأجهزة المعملية وارتفاع ثمنها أو صـــعوبة التجريب، ويســـاعد في خلق موقف تعليمي يناســـب الأنماط المختلفة للتعلم، كما يزيد من الانتباه والتركيز والرضا عن التعلم.

وتضـــيف الباحثة أن تقنية الواقع المعزز تســـاعد في اســـتيعاب المادة العلمية؛ وذلك يعود إلى أن الطالب قادر على الإعادة والاســـتزادة للمعلومات في الوقت والمكان المناســـب له، كما أنها تســـاعد على إنجاز الواجبات البيتية فعندما يصـــعب على الطالب إنجازه يستطيع توجيه كاميرا جهازه اللوحي على النقطة التي تُشكل لديه صعوبة لإيجاد حل لها.

تطبيقات تقنية الو اقع المعزز(AR) في التعليم:

ما نشهده من تطور في تكنولوجيا المعلومات فرضت على النظام التعليمي مواكبة التطورات التقنية، وكان لتنقية الواقع المعزز نصـيب في اسـتخدامها؛ لعرضـها المحتوى التعليمي بشـكل إبداعي ومشـوق للطلبة. وقام الباحثون بإجراء العديد من الدراسـات حول الواقع المعزز في مجال الكيمياء وهذا قدم فرصـــة لشـــرح المفاهيم المجردة وتعديل مفاهيم خاطئة لديهم، كما توفر فهم التراكيب الكيميائية والروابط الكيميائية والمعادلات الكيميائية بطريقة أسهل، كما استخدمت تقنية الواقع المعزز في شرح بعض الظواهر الفيزيائية التي تحدث في عالمنا والتي يصـــعب على الطلبة فهمها، وتوضـــيح بعض التجارب الفيزيائية، كما أتاحت تقنية الواقع المعزز للطلبة في مجال دراســـة الأحياء وعلم التشـــريح رؤية أعضـــاء الجســـم الداخلية مثل الدماغ والتعرف على مكوناته والقلب وطريقة عمله، والعمليات الحيوية التي تتم داخل جسم الإنسان مثل عملية الهضم لدى الإنسان، وساعد تطبيق الواقع المعزز في الهندســـة في عمل التصـــميمات في مراحلها الأولية للمشـــاريع المختلفة وفي إدراك الأشـــكال الهندســـية، وتنمية الاتجاه والكفاءة الذاتية في مادة الرياضيات، كما تخدم طلبة الحاسوب في مساعدتهم على أداء مهام صعبة مثل تركيب الأجزاء الداخلية للحاسوب، وقد تساعد الطلبة في معرفة أهم الشخصيات التاريخية، ومعايشة الأحداث التاريخية ومشاركتهم لها، وتتيح للطلبة التعرف على الظواهر الجغرافية ودراسة الكرة الأرضية والمجموعة الشمسية، كما تساعد الطلبة على تنمية المفردات اللغوية، وتعمل على تنمية بعض المهارات مثل مهارة القراءة والكتابة والاستماع.

على الرغم من أن تقنية الواقع المعزز لم يتم تصـميمها في البداية لأغراض تعليمية، إلا أن تطبيقاتها في التعليم تزداد أهمية والدليل على ذلك الأبحاث والدراسات المتنوعة للمراحل التعليمية المختلفة وفي مناهج مختلفة.

المحور الثاني: التفكير البصري:

أنعم الله سبحانه وتعالى علينا بنعم عظيمة ومن أعظمها نعمة العقل وهو آلة التفكير، حيث حث الله الإنسان على التفكير في ملكوت السماوات والأرض، وقد جاءت في القرآن الكريم آيات كثيرة تحث على التفكير كما في سورة آل عمران ﴿الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللَّهَ قِيَامًا وَقُعُودًا وَعَلَىٰ جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَالأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَذا بَاطِلاً سُبْحَانَكَ فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ (191)﴾، كما جاءت آيات توبخ القوم الذين عطلوا عقولهم وتفكيرهم كما في سـورة الحج ﴿أَفَلَمْ يَسِـيرُوا فِي الْأَرْضِ فَتَكُونَ لَهُمْ قُلُوبٌ يَعْقِلُونَ بِهَا أَوْ آذَانٌ يَسْـمَعُونَ بِهَا فَإِنَّهَا لَا تَعْمَى الْأَبْصَـارُ وَلَكِن تَعْمَى الْقُلُوبُ الَّتِي فِي الصُّـدُورِ(46)﴾ ، فتوجهات الله لنا تأتي من منطلق حكمته وعلمه بمصلحة الإنسان فباستخدام العقل يستطيع الإنسان أن يجد أنسب الحلول للمشكلات التي تواجهه في حياته.

التفكير البصري:

مفهوم التفكير البصري":

عرفته أماني أبو كلوب (2019: 726) أنه:" العملية العقلية الذهنية المرتبطة بحاسـة البصـر والتي تعمل على ربط ما نراه في البنية العقلية ويتم علاجه من خلال القدرة على تحديد أبعاد الصـورة والتعرف عليها وإدراك العلاقات فيها وإيضـاح المدلولات والتركيز على التفاصيل بهدف إيجاد معنى لها".

وأشار بياجيه بأن التفكير البصري: قدرة عقلية مرتبطة بصورة مباشرة بالجوانب الحسية البصرية، حيث يحدث هذا التفكير عندما يكون هناك تناسق متبادل بين ما يراه المتعلم من أشكال ورسومات وعلاقات وما يحدث من ربط ونتاجات عقلية معتمدة على الرؤيا والرسم المعروض. (Furth & Wachs, 1974)

في ضوء ما تم عرضه حول مفهوم التفكير البصري، ترى الباحثة أنه لا يوجد اختلاف جوهري حول مفهوم التفكير البصري فجميعها تؤكد في أنه نشاط عقلي مرتبط بالجانب البصري، ويستطيع الفرد من خلاله تحويل اللغة البصرية التي يحملها الشكل إلى لغة لفظية مكتوبة أو منطوقة.

طرائق التفكير البصري:

طرائق التفكير البصري تعتمد عليه الرؤية وما يمكن مشاهدته، والتخيل وما يمكن تصوره، والتعبير عنه بالرسم أو الكتابة، وهذا ما أشارت إليه دراسة حسن مهدي (2006: 26) أن هناك ثلاث طرائق للتفكير البصري وهي كالتالي:

1. التفكير من خلال رؤية الأجسام من حولنا.
2. التفكير بالتخيل عبر قراءة كتاب.
3. التفكير بالرسم أو بالكتابة

مهارات التفكير البصري:

قبل أن نتعرف على مهارات التفكير البصري، يجب أن نسأل أنفسنا ما هو الفرق بين التفكير ومهارات التفكير؟

يعتبر التفكير عملية كلية نقوم عن طريقها بمعالجة عقلية للمدخلات الحسية والمعلومات المسترجعة لتكوين الأفكار واستدلالها أو الحكم عليها وهي عملية غير مفهومة تمامًا، بينما مهارات التفكير عملية محددة نمارسها عن قصد في معالجة المعلومات بعد جمعها وحفظها وتخزينها للوصول إلى استنتاجات ووضع القرارات كمهارات تحديد المشكلة. كما تعمل المهارات مجتمعة بنظام متكامل ولكن يختلف ترتيبها من مهمة إلى أخرى بحسب الهدف والغاية من عملية التفكير. (طارق عامر، وإيهاب المصري، 2016: 41)

تناولت الباحثة أربع مهارات للتفكير البصري شكل (2-16)، لملاءمتها لطالبات المرحلة الثانوية وارتباطها بوحدة الكيمياء العضوية في مادة الكيمياء للصف الأول الثانوي وهي:

1. مهارة التمييز البصري: وتعني القدرة على التعرف على الشكل البصري المعروض وتمييزه عن الأشكال الأخرى.
2. مهارة تحليل المعلومات على الشكل البصري: وتعني التركيز على التفاصيل الدقيقة والاهتمام بالبيانات الجزئية والكلية، بمعنى القدرة على تجزئة الشكل البصري إلى مكوناته الأساسية.
3. مهارة إدراك العلاقات المكانية: وتشير إلى القدرة على رؤية العلاقات وتحديدها والربط بينها وإدراك موضع الأشياء في الفراغ بالنسبة لما يحيط بها.
4. مهارة تفسير المعلومات على الشكل البصري: وتشير إلى القدرة على ترجمة وتفسير كل جزئية من جزئيات الشكل البصري المعروض حيث أن الشكل البصري يحتوي على رموز وإشارات توضح المعلومات المرسومة وتفسرها.

شكل (2) مهارات التفكير البصري (تصميم الباحثة)

استنادًا إلى ما سبق عرضه من مهارات التفكير البصري يمكن القول بأنها قدرة الطلبة على تمييز الأشكال البصرية المتضمنة في المادة التعليمية والقدرة على تحليل وإدراك وتفسير المعلومات على هذه الأشكال البصرية بهدف التوصل إلى معنى لما تم رؤيته.

أهمية تعليم مهارات التفكير البصري:

تعود أهمية تعليم مهارات التفكير البصري في أنها تساعد على تنمية عمليات العلم المختلفة كالملاحظة والتفسير والتحليل، وتعمل على رفع كفاءة الطلبة التفكيرية من خلال استخدام مهارات التفكير البصري، وتزيد من مستواهم التحصيلي مما يشعرهم بالثقة بأنفسهم، وتعمل على إعداد جيل من المفكرين بصريًا قادرين على اتخاذ القرار الصحيح. (أمل رجب، 2012: 56)

كما ترى آلاء أبو ليلة (2017: 36) أن أهمية تعليم مهارات التفكير البصري يساعد على توضيح المفاهيم المراد تعليمها وتقريبها من فكر الطلاب ويزيد من فاعليتهم للتعلم وإيجابيتهم.

ويضيف محمد عبد القادر (2018: 37) إلى أهمية التفكير البصري ما يأتي:

- يساعد في ربط الخبرات المراد اكتسابها بالصورة السابقة للخبرة، وبالتالي حفظها وبقائها في الذهن لمدة أطول.
- تسهيل تعليم الطلبة، وذلك من خلال استنتاج الأفكار والمبادئ العلمية المتضمنة في الشكل المعروض بأقل وقت.

كما حدد محمد سلامة (2019: 62) أن تعلم مهارات التفكير البصري تجعل الأشخاص الذين يفكرون تفكيرًا بصريًا يمتلكون حلولًا بديلة لمشاكلهم، فتح الطريق لممارسة أنواع مختلفة من التفكير مثل التفكير الناقد والابتكاري.

فيما تضيف الباحثة إلى ما سبق في أنها تساعد الطلبة على تنمية المشاركة النشطة بينهم من خلال طرح الأسئلة والردود المساعدة من المعلم، كما تنمي القدرة لديهم على فهم الرسائل البصرية التي حولهم نتيجة للتقدم العلمي والتكنولوجي، ويحقق التعلم ذي المعنى على المدى الطويل، وتزيد من الدافعية لديهم وتساعدهم في توظيف ما تعلموه بطريقة فعالة، وتنمية بعض المهارات مثل التعبير والإصغاء لوجهات النظر.

علاقة التفكير البصري بتقنية الواقع المعزز في التعليم:

إن الثورة التكنولوجية بصورتها المتسارعة والتي نعيش أحداثها اليوم قد جاءت بوسائل وأساليب لم تقتصر أهميتها على خدمة الإنسان وممارسته الوظيفية بل أصبح لها دورًا فاعلًا في زيادة معلوماته ورفع مستوى قدراته وكفاياته ومهاراته ومسايرته لآخر تطورات العلم والتكنولوجيا، لذا زاد الاهتمام بمستحدثات التعليم في المجتمعات التي تهدف لتطوير عملية التعليم وتسهيل اكتساب المعلومات المعرفية والمهارية بأقل وقت وديمومته إلى أقصى ما يمكن، والعصر الذي نعيشه اليوم هو عصر البصريات حيث تستخدم في شتى مجالات الحياة، حيث بدأ الاهتمام بالتفكير البصري في العملية التعليمية فالطلبة والمعلمين بحاجة إلى التفكير البصري واستدعاء الأفكار والمهارات من خلال البصر.(محمد غيدان، 2018: 197)

أسهم التفكير البصري في تطور تكنولوجيا التعليم وصاحب كل المراحل، على المستويين النظري والتطبيقي، حيث أدى إلى بروز كثير من المفاهيم والنظريات مثل: نظرية الاتصال التعليمي، والتصميم التعليمي كمدخل للعملية التعليمية، والتعليم المبرمج وغيرها. (طه مطر،2018:198).

تعتبر تقنية الواقع المعزز من مستحدثات تكنولوجيا التعليم التي توفر مجالًا واسعًا للتفكير من خلال ما تحتويه من محتوى رقمي متنوع، كما تعزز التقنية جوانب التفكير المختلفة وخصوصًا التفكير البصري؛ نظرًا لأنها تحتوي على صور ومجسمات ثلاثية الأبعاد وفيديوهات ومخططات.

كما وفرت تقنية الواقع المعزز للمتعلمين فرصة للتعلم الذاتي الغير مقيد، وبيئة مناسبة للحوار والمناقشة الآمنة، والتعبير عن آرائهم بحرية تامة، وهذا من شأنه أن يساعد في تنمية مهارات مختلفة لدى المتعلمين ومنها مهارات التفكير البصري وهذا ما لاحظته الباحثة أثناء تطبيق هذه الدراسة.

الدراسات السابقة:

يتضمن هذا الجزء عرضًا لبعض الدارسات التي تم الحصول عليها والمرتبطة بتقنية الواقع المعزز ومهارات التفكير البصري، وذلك للوقوف على منهجيتها والإفادة منها، ومقارنة نتائجها مع النتائج التي تم التوصل إليها، ولتنظيم استعراض الدراسات السابقة تم تصنيفها حسب المتغيرات الرئيسة إلى محورين هما: المحور الأول دراسات تتعلق بتقنية الواقع المعزز والمحور الثاني دراسات تتعلق بتنمية مهارات التفكير البصري، وفيما يلي عرض لهذه الدراسات:

المحور الأول: دراسات تتعلق بتقنية الواقع المعزز:

من الدراسات التي تناولت تقنية الواقع المعزز:

أظهرت نتائج دراسة نهى الدفراوي (2021) فاعلية تصميم تطبيقات الواقع المعزز ثلاثي الأبعاد 3D في تنمية المعارف والمهارات الخاصة بالفيزياء وتحسين جودة مخرجات التعلم في الفيزياء لدى طلاب المرحلة الثانوية بجمهورية مصر ، واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي والمنهج التجريبي ، تكونت عينة الدراسة من (30) طالباً من طلاب الصف الثاني ثانوي بالبحيرة، ولجمع البيانات تم إعداد اختبار التحصيل المعرفي في الفيزياء وبطاقة ملاحظة الأداء المهاري في التجارب العملية في الفيزياء، ومقياس الاتجاه نحو تطبيقات الواقع المعزز، كما أشارت نتائج دراسة Bani Ahmad (2021) إلى أثر الواقع المعزز في تحسين التفكير البصري لدى طالبات الصف العاشر في مادة الرياضيات في الأردن. واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، تكونت عينة الدراسة من (57) طالبة تم اختيارهن بالطريقة القصدية من طالبات الصف العاشر في مدارس جرش النموذجية تم تقسيمهن إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد أظهرت نتائج دراسة (Rukmani& Vasimalairaja, 2021) فاعلية الواقع المعزز لتعزيز التفكير الجانبي لدى طلاب المدارس الثانوية في مادة الأحياء، اعتمدت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (108) طالبًا من مدرسة سيفاجانجاي في الهند، تم توزيعهم إلى مجموعتين تجريبية تكونت من (54) طالبًا وضابطة عددها (54) طالبًا، وأشارت نتائج دراسة (Cai& et.al, 2020) أن دمج تقنية الواقع المعزز في الفصول الدراسية تعزز بشكل كبير الكفاءة الذاتية للطالب في تعلم مفاهيم الفيزياء وحفزت الطلاب على التعلم بشكل عميق، استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (98) طالبًا من طلاب الصف الحادي عشر في المدرسة الثانوية في الصين، توزعوا إلى مجموعتين تجريبية و ضابطة ، كما أظهرت نتائج دراسة دانية العباسي، وحنان الغامدي (2019) أثر تقنية الواقع المعزز في تبسيط المفاهيم المجردة في مادة الكيمياء والوصول إلى مستوى الفهم العميق عند طالبات الصف الأول الثانوي، وقد اتبعت الباحثتان المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعتين التجريبية والضابطة، وتكونت عينة الدراسة من (70) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي، وقد تم تقسيمهن إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، لجمع البيانات تم إعداد اختبار تحصيلي ومقياس اتجاه ومقابلة مع (10) طالبات من المجموعة التجريبية، وقد أشارت نتائج دراسة (Chen, 2013)فاعلية الواقع المعزز في تسهيل تعلم الكيمياء للطلاب (تعلم بنية البروتين)، واستيعابهم للمفاهيم المجردة، و استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، تكونت عينة الدراسة من (96) طالبًا من طلاب الكيمياء في جامعة واشنطن، تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات، حيث دُرست المجموعة الأولى من خلال الطريقة التقليدية، أما المجموعة الثانية درسوا عن طريق الواقع المعزز، لجمع البيانات تم إعداد استبيان ومقياس الكفاءة الذاتية للكيمياء واختبار تحصيلي.

ثانيًا: أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

1. تتفق هذه الدارسة مع الدراسات التي تناولت المرحلة الثانوية كدراسة نهى الدفراوي (2021)، ودراسة Rukmani& Vasimalairaja, 2021)، ودراسة (Cai& et.al, 2020)، ودراسة Bani Ahmad (2021)، ودراسة دانية العباسي، وحنان الغامدي (2019).
2. تتفق مع أغلب الدراسات ذات المنهج شبه التجريبي، والتي اعتمدت على تصميم المجموعتين مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة منها دراسة (Rukmani& Vasimalairaja, 2021)، واختلفت مع بعض الدراسات حيث استخدمت المنهج شبه التجريبي التي اعتمد على تصميم المجموعة الواحدة (قبلي- بعدي) كدراسة نهى الدفراوي (2021).
3. تتفق مع جميع الدراسات السابقة في استخدام تقنية الواقع المعزز كمتغير مستقل، واتفقت مع دراسة Bani Ahmad (2021) في المتغير التابع مهارات التفكير البصري، واختلفت مع بقية الدراسات السابقة في المتغير التابع.

4. أظهرت جميع نتائج الدراسات السابقة وكذلك الدراسة الحالية فاعلية توظيف تقنية الواقع المعزز في تحقيق الأهداف المرجوة في العملية التعليمية وفقًا للمتغيرات التابعة.

المحور الثاني: دراسات تتعلق بمهارات التفكير البصري:

أظهرت نتائج دراسة أحمد محمد (2020) تنمية مهارات التفكير البصري باستخدام نموذج تدريسي مقترح في الأحياء يوظف الواقع المعزز في ضوء نظرية ماير المعرفية ، واعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي بتصميم مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد أُختيرت عينة قوامها (68) طالبًا من طلاب الصف الثاني ثانوي تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبيه وضابطة، ولجمع البيانات تم إعداد اختبار لمهارات التفكير البصري ومقياس للميل نحو مادة الأحياء، كما أسفرت نتائج دراسة عائشة عودة (2018) عن فاعلية توظيف فيديو قائم على بعض متغيرات الإنفوجرافيك في تنمية مهارات التفكير البصري، وبقاء أثر التعلم في مادة العلوم الحياتية لدى طالبات الصف الحادي عشر بغزة، وقد اتبعت الدراسة المنهج التجريبي، وتطلبت الدراسة إعداد اختبار لمهارات التفكير البصري واختبار تحصيلي، كما أشارت نتائج دراسة نفين محرم (2017) إلى فاعلية استراتيجية (PDEODE) البنائية في تصويب التصورات الخطأ وتنمية مهارات التفكير البصري في الفيزياء لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي بتصميم قبلي بعدي لمجموعتين تجريبية وضابطة، ولجمع البيانات قامت الباحثة بإعداد اختبار للتصورات الخطأ في الفيزياء واختبار لمهارات التفكير البصري، وقد أشارت نتائج دراسة سماح الأشقر (2017) إلى أثر استخدام استراتيجية (خطط- لتتوسع) في تدريس الكيمياء لتنمية مهارات التفكير البصري والثقة بالنفس لطلاب الصف الأول الثانوي ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي بتصميم مجموعتين تجريبية وضابطة، لجمع البيانات تم إعداد اختبار مهارات التفكير البصري ومقياس الثقة بالنفس، وأظهرت نتائج دراسة مصطفي عبدالرؤف (2013) فاعلية خرائط التفكير في تنمية مهارات التفكير البصري وعادات العقل والتحصيل الأكاديمي في الكيمياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مصر، واعتمدت المنهج شبه التجريبي بتصميم مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد اختيرت عينة قوامها (87) طالبًا تم تقسيمهم عشوائيًا إلى مجموعتين تجريبية و ضابطة، وعولجت البيانات باستخدام اختبار(t) لعينتين مستقلتين ومربع إيتا، كما أشارت نتائج دراسة أمل رجب (2012) إلى فاعلية استراتيجية التمثيل الدقائقي للمادة في تنمية المفاهيم الكيميائية ومهارات التفكير البصري في العلوم لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة، واعتمدت المنهج شبه التجريبي والوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (70) طالبة وزعت توزيعا عشوائيا إلى مجموعة تجريبية وضابطة، وتطلبت الدراسة اختبارًا للمفاهيم الكيميائية واختبارًا لمهارات التفكير البصري.

أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

1) الدراسة الحالية هدفت إلى تنمية مهارات التفكير البصري، وهي بهذا تتفق مع جميع الدراسات السابقة، واختلفت مع بعض الدراسات في عدم وجود متغير تابع آخر.
2) اتفقت الدراسة الحالية على استخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية مهارات التفكير البصري ودراسة أحمد محمد (2020)، واختلفت مع بقية الدراسات السابقة.
3) استخدمت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي، وهي بذلك تتفق مع معظم الدراسات السابقة.
4) استخدمت الدراسة الحالية اختبار مهارات التفكير البصري كأداة للدراسة، وهي بذلك اتفقت مع جميع الدراسات السابقة.

5) اختلفت الدراسة الحالية مع كل الدراسات السابقة في البيئة التي تم تنمية مهارات التفكير البصري فيها وهي أمانة العاصمة اليمن.

6) اتفقت هذه الدراسة مع جميع الدراسات السابقة في أهمية تنمية مهارات التفكير البصري في جميع المراحل التعليمية.

جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة تمثلت في الآتي:

1) صياغة وبلورة مشكلة الدراسة الحالية وفرضياتها.
2) إثراء الإطار النظري وتنظيمه.
3) تحديد منهج الدراسة وبعض الخطوات الإجرائية وكيفية تطبيقها.
4) تصميم أدوات ومتطلبات الدراسة.
5) تحديد نوع الأساليب الإحصائية المناسبة لاختبار صحة الفروض.
6) مقارنة النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية بنتائج الدراسات السابقة وتفسيرها.

ثالثاً: منهجية وإجراءات الدراسة:

- **منهج الدراسة:** استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي؛ إذ يعد من أنسب المنهجيات البحثية التي تدرس أثر المتغير المستقل على المتغير التابع في حالة تعذر استخدام المنهج التجريبي، كما في المجالات التربوية التي يصعب فيها عملية الضبط لجميع المتغيرات الخارجية، ويُعرف على أنه" البحث الذي يجري تحت ظروف ضبط مقننة مقصودة بمتغيرات الموقف التي من شأنها أن تؤثر في الظاهرة أو المتغير المبحوث". (محسن عطية، 2009: 175) وقد تم اعتماد التصميم القائم على مجموعتين تجريبية وضابطة مع قياس (قبلي_ بعدي)، وهو أحد أنواع التصاميم شبه التجريبية التي تتميز بقدرة عالية على ضبط العوامل المؤثرة في الصدق مقارنة بمجموعة التصاميم الأولية (سامي ملحم، 2007: 429-430)، حيث كانت المجموعة الأولى تجريبية تم تدريسها وحدة" الكيمياء العضوية" باستخدام تقنية الواقع المعزز، والمجموعة الثانية ضابطة تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية.
- **مجتمع الدراسة:** يتكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف الأول الثانوي بأمانة العاصمة للعام الدراسي 0 202-2021م، حيث بلغ عدد الطالبات (24789) طالبة بحسب إحصائية مكتب التربية بأمانة العاصمة. (البوابة الذكية، 2021).
- **عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من (60) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي، تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة، حيث مثلت المجموعة التجريبية (30) طالبة من طالبات مدرسة فاطمة الزهراء، بينما مثلت المجموعة الضابطة (30) طالبة من طالبات مدرسة البتول في المديرية نفسها.
- **متغيرات الدراسة:** شملت الدراسة الحالية على المتغيرات الآتية:

- **المتغير المستقل:** ويتمثل في الوحدة المطورة وفق تقنية الواقع المعزز
- **المتغير التابع:** وتمثلت في مهارات التفكير البصري: وشملت (مهارة التمييز البصري، مهارة إدراك العلاقات المكانية، مهارة التحليل البصري، مهارة التفسير البصري). للتأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) فقد تم ضبط المتغيرات الآتية:

1. **الجنس:** تم ضبط متغير الجنس بحيث طبقت الدراسة على الإناث.

2. **التحصيل:** تم الحصول على درجات الطالبات من نتائج الفصل الدراسي الأول لمادة الكيمياء لسنة 2021م من كشوفات المدرسة، ولمعرفة تكافؤ المجموعتين من حيث متغير التحصيل تم استخدام اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين ويعد أحد الاختبارات الإحصائية المستخدمة في أبحاث العلوم الإنسانية، ويستخدم للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي عينتين غير مترابطتين. (محمد عباس وآخرون، 2006: 325)، والجدول رقم (2) يوضح النتائج التي تم الحصول عليها.
3. **الفئة العمرية:** تم مقارنة أعمار الطالبات للمجموعتين من خلال بياناتهن المحددة في ورقة الاختبار القبلي حيث تراوحت أعمارهن بين (15- 16) سنة.
4. **المستوى الاجتماعي:** تم اختيار عينة الدراسة من منطقة تعليمية واحدة وهي منطقة الثورة، كما تقع المدرستان في نفس الحي.
5. **التكافؤ في التطبيق القبلي لأداة الدراسة:** تم تطبيق أداة الدراسة قبلياً على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة ومن ثم التحليل للبيانات باستخدام اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين للتأكد من تكافؤهما والجدول رقم (2) يوضح ذلك

جدول (2) اختبار(t-test) لتعيين تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة

أبعاد التكافؤ	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (t)	مستوى الدلالة	الدلالة عند 0.05
التحصيل	التجريبية	30	30.20	8.711	0.466	0.643	غير دالة
	الضابطة	30	29.17	8.482			
اختبار مهارات التفكير البصري	التجريبية	30	4.17	1.663	0.909	0.367	غير دالة
	الضابطة	30	4.53	1.456			

نلاحظ من الجدول (2) أن قيمة "ت" غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل لمادة الكيمياء للفصل الدراسي الأول، ولاختبار مهارات التفكير البصري القبلي وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين.

رابعًا: متطلبات الدراسة وأدواتها:

لتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد الآتي:

1. قائمة بمهارات التفكير البصري.
2. تصميم وحدة الكيمياء العضوية وفق تقنية الواقع المعزز.
3. تصميم تقنية الواقع المعزز.
4. دليل المعلم.
5. اختبار مهارات التفكير البصري.

1. إعداد قائمة مهارات التفكير البصري:

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة الذي نص على: ما مهارات التفكير البصري التي ينبغي تنميتها لدى طالبات الصف الأول الثانوي بأمانة العاصمة؟

قامت الباحثة بإعداد قائمة بمهارات التفكير البصري بعد الاطلاع على الدراسات السابقة منها دارسة فيصل السلمي (2020)، ودراسة عائشة عودة (2018)، ودراسة صباح الريمي (2017)، ودارسة أمل رجب (2012)، ودارسة آمال الكحلوت (2012)، من خلال الخطوات الآتية:

أ. الهدف من إعداد قائمة مهارات التفكير البصري

ب. إعداد الصورة الأولية لقائمة مهارات التفكير البصري.

للتأكد من قائمة مهارات التفكير البصري المراد تنميتها لدى طالبات الصف الأول الثانوي في مادة الكيمياء بأمانة العاصمة، فقد تم عرض القائمة في صورتها الأولية على مجموعة من السادة المحكمين لإبداء آرائهم حولها من حيث: الصياغة العلمية واللغوية السليمة، مناسبة هذه المهارات لمستوى الطالبات جدول رقم (3).

جدول (3): قائمة مهارات التفكير البصري في وحدة الكيمياء العضوية

المهارة	التعريف الإجرائي
مهارة التمييز البصري	القدرة على التعرف على الشكل البصري أو الصورة وتمييزها عن الأشكال والصور الأخرى.
مهارة تحليل المعلومات على الشكل البصري	القدرة على التركيز في التفاصيل الدقيقة والاهتمام بالبيانات الجزئية والكلية.
مهارة إدراك العلاقات المكانية	القدرة على رؤية العلاقات وتحديدها والربط بينها وإدراك موضع الأشياء في الفراغ بالنسبة للأشياء المحيطة به.
مهارة التفسير على الشكل البصري	القدرة على ترجمة وتفسير ما ورد في الشكل البصري من صور وبيانات والتوصل إلى معنى لما تم رؤيته.

2. بناء وحدة الكيمياء العضوية وفق تقنية الو اقع المعزز

الوحدة الدراسية عبارة عن تنظيم خاص لمادة دراسية وطريقة في التدريس تضع الطلبة في موقف تعليمي متكامل يتطلب منهم أداءات وأنشطة متنوعة تؤدي إلى مرورهم بخبرات معينة تؤدي إلى بلوغ الأهداف المطلوب تحقيقها. (محسن عطية، 2008: 216)، وللإجابة على السؤال الثاني من أسئلة الدراسة تم بناء وحدة الكيمياء العضوية وفق تقنية الواقع المعزز لتنمية مهارات التفكير البصري لطالبات الصف الأول الثانوي وفق الخطوات الآتية:

أ. مخرجات التعلم العامة للوحدة.

ب. مخرجات التعلم لكل درس في الوحدة.

ج. تضمين تقنية الو اقع المعزز في محتوى الوحدة.

د. طرائق تدريس الوحدة المطورة.

هـ. الأنشطة التعليمية المصاحبة للوحدة.

و. التقنيات والوسائل التعليمية المستخدمة.

ز. تقويم الوحدة المطورة.

بعد الانتهاء من بناء الوحدة عُرضت في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال مناهج العلوم وطرائق تدريسها، ومشرفي العلوم، ومعلمي الكيمياء، حيث تم تعديل الوحدة المطورة بعد جمع الملاحظات من المحكمين، وإخراجها في صورتها النهائية.

تصميم تقنية الو اقع المعزز(AR): يوجد هناك نماذج عدة للتصميم التعليمي، وبعد الاطلاع على العديد من الدراسات السابقة والأدب التربوي تم اختيار النموذج العام للتصميم التعليمي ADDIE في تصميم التدريس لهذه المجموعة؛ وذلك لملاءمته لموضوع الدراسة، ولما يتميز به من الوضوح وإمكانية التطبيق. (نبيل عزمي: 2015)

1. **مرحلة التحليل (Analysis)**
2. **مرحلة التصميم (Design)**
3. **مرحلة الإنتاج والتطوير (Development)**
4. **مرحلة التطبيق (Implementation)**
5. **التقويم (Evaluation)**

3. دليل المعلم:

أشـــار توفيق مرعي وآخرون أن دليل المعلم عبارة عن "مجموعة من الإجراءات تُعرف المعلم بما لم يشـــتمل عليه الكتاب، وبخطوات تنظيم التعلم لكل موضـــوع من موضـــوعاته، وبمصـــادر التعلم اللازمة لتنظيم تعلم كل موضـــوع لاســـيما الوســـائل التعليمية التعلمية، والأنشـــطة غير الصـــفية والاختبارات التي تســـاعد المعلم على تنظيم التعلم، وكراســـات المتعلمين". (توفيق مرعي، ومحمد الحيلة، 2000: 253). من أجل القيام بإجراءات الدراســـة وتحقيق أهدافها أُعد دليل المعلم للاســـترشـــاد به أثناء عملية التدريس، ويوضـــح هذا الدليل كيفية تدريب الطلبة على تنمية مهارات التفكير البصـــري لديهم بواســـطة الوحدة المطورة وفق تقنية الواقع المعزز، وقد مرت عملية الإعداد بالخطوات الآتية:

أ. الاطلاع على الدراسات السابقة التي لها علاقة بمتغيرات الدراسة الحالية، منها تقنية الواقع المعزز ومهارات التفكير البصري، والاستفادة من إجراءاتها في إعداد دليل المعلم.

ب. اختيار المحتوى العلمي، حيث تم اختيار وحدة الكيمياء العضوية من كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي للأسباب الآتية:

- لأهمية هذه الوحدة التعليمية وصعوبتها لدى الطلبة.
- لاحتواء الوحدة على مواضيع تساعد في تنمية مهارات التفكير البصري للطلبة.

ج. تصـميم تقنية الواقع المعزز وإعداد واجهات البرنامج بما يتناسـب مع طلبة الصـف الأول الثانوي، وبما يتناسـب مع مواضـيع الوحدة؛ من أجل تنمية مهارات التفكير البصري.

د. إعداد الدليل في صـــورته الأولية لتنفيذ عملية التدريس للوحدة المطورة بواســـطة تقنية الواقع المعزز لتنمية مهارات التفكير البصري.

هـ. عرض الصـــورة الأولية لـدليل المعلم على مجموعـة من المحكمين من ذوي الاختصـــاص في مجال مناهج العلوم وطرائق تدريسـها، ومشـرفي العلوم، ومعلمي الكيمياء، كما تم إرسـال نسـخ إلكترونية لدليل المعلم لأسـاتذة في بعض البلدان العربية مثل (العراق، السعودية)

و. تعديل دليل المعلم بعد جمع الملاحظات ومناقشتها مع المحكمين، وإخراجه في صورته النهائية.

4. اختبار مهارات التفكير البصري:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة للاستفادة منها في إعداد اختبار مهارات التفكير البصري، مر إعداده بالخطوات الآتية:

- **تحديد الهدف من الاختبار:** هدف الاختبار إلى قياس مدى فاعلية الوحدة المطورة وفق تقنية الواقع المعزز في تنمية مهارات التفكير البصري لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

- **تحديد مهارات التفكير البصري:** تم تحديد مهارات التفكير البصري في خطوات إعداد قائمة بمهارات التفكير البصري التي تم الإشارة إليها مسبقًا وقد أدرجت في اختبار مهارات التفكير البصري.
- **تحديد محتوى الاختبار:** اختيرت الوحدة الثامنة "الكيمياء العضوية"؛ وذلك لكثرة احتوائها على مواضيع تعزز مهارات التفكير البصري، وصعوبة تعلمها من قبل الطلبة.
- **إعداد جدول المواصفات:** عرف هلال السفياني (2019: 75) جدول المواصفات بأنه: " مخطط تفصيلي يربط العناصر الأساسية للمحتوى بمجالات التقييم ومهاراته الفرعية، ويحدد الأهمية النسبية لكل منها، أي انه يقيس مدى تحقق صدق المحتوى"

قامت الباحثة بإعداد جدول المواصفات لاختبار مهارات التفكير البصري في ضوء مخرجات التعلم، وذلك بهدف:

- أن يقيس الاختبار مخرجات التعلم.
- وضع أسئلة شاملة للوحدة وتنوعها.
- تحديد بنود الاختبار بشكل دقيق.

تحديد عدد الفقرات التي تخص كل مهارة من مهارات التفكير البصري ويمثل جزئية من المحتوى. والجدول رقم (4) يوضح ذلك:

جدول (4): مواصفات الاختبار لمهارات التفكير البصري

الموضوعات	مهارات التفكير البصري				مجموع الاسئلة	الأوزان النسبية للموضوعات
	التمييز البصري	تحليل المعلومات	إدراك العلاقات	تفسير المعلومات		
مقدمة في الكيمياء العضوية - حصة واحدة		8				%6.67
الروابط الكيميائية - حصة واحدة	1	9				%6.67
المركبات الهيدروكربونية - حصة واحدة		10				%6.66
الالكانات(4حصص)	2,3	12,13	17,18	23		%26.67
الالكينات(4 حصص)	4,7	15,16	19,20	24		%26.67
الالكاينات(4 حصص)	5,6	11,14	21,22	25		%26.66
مجموع الأسئلة	7	9	6	3	25	%100
الأوزان النسبية للمهارات	%25	%33.3	%22.2	%19.5		

الجدول رقم (4) يوضح الأوزان النسبية لكل مهارة من مهارات التفكير البصري حيث كانت مهارة تحليل المعلومات على الشكل البصري ذات الوزن الأعلى (33.3%)، بينما كانت مهارة التمييز البصري ذات الوزن (25%)، ويأتي بعدها مهارة إدراك العلاقات المكانية بوزن نسبي (22.2%)، ومهارة التفسير البصري تأتي في الترتيب الأخير بوزن نسبي (19.5%)، وتكون الاختبار في صورته النهائية من (25) سؤالًا.

- **صياغة فقرات الاختبار:** صيغت فقرات الاختبار من نوع الاختيار من متعدد بأربعة بدائل؛ حتى يغطي عينة كبيرة من محتوى الوحدة الدراسية، وخلوه من ذاتية المصحح.
- **وضع تعليمات الاختبار:** بعد تحديد فقرات الاختبار، وصياغتها وُضعت تعليمات الاختبار التي تهدف إلى شرح فكرة الإجابة عن الاختبار، وعدد بنوده، وطريقة الإجابة عن البنود.

- **التحقق من صلاحية فقرات الاختبار:** للتحقق من صحة الفقرات قامت الباحثة بعرضه في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المختصين.
- **تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية:** تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالبة من طالبات الصف الثاني الثانوي، وذلك بهدف ما يأتي:
  - **التحقق من وضوح الأسئلة والتعليمات الخاصة بالاختبار.**
  - **تحديد زمن الاختبار:** بهدف تحديد زمن الاختبار قامت بتطبيق الاختبار على أفراد العينة الاستطلاعية في الساعة الثامنة، وتركت الباحثة الوقت مفتوحًا أثناء التطبيق لجميع الطالبات، ثم قامت بتسجيل الزمن الذي استغرقته أول خمس طالبات وآخر خمس طالبات، وبعد ذلك تم حساب متوسط الزمن باستخدام المعادلة الآتية:

$$\text{متوسط الزمن} = \frac{\text{زمن إجابة أول خمس طالبات} + \text{زمن إجابة آخر خمس طالبات}}{10} = 44.5 = 45 \text{ دقيقة}$$

صدق الاختبار: وقد استخدام نوعين من أنواع الصدق هما:

- **الصدق الظاهري:** يعني أن" الأداة تقيس ما وضعت له وذلك من خلال رأي الخبراء" (سعيد التل وآخرون، 2007: 128)، وقد تم إعداد الاختبار في صورته الأولية والذي تكون من (25) سؤالًا، وعرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين لتحديد ما يعرف بصدق المحكمين، وقد أتفق المحكمين على صدق الاختبار وملاءمته مع بعض التعديلات مثل تعديل بعض الفقرات واستبدال بعض البدائل، وقد أصبح الاختبار في صورته النهائية مكونًا من (25) فقرة.
- **صدق البناء (الاتساق الداخلي):** يقصد بالاتساق الداخلي الارتباطات الداخلية بين فقرات الاختبار بالدرجة الكلية للاختبار أو الارتباطات الداخلية فيما بين الفقرات، ويعد الاتساق الداخلي أحد الدلائل المتاحة في مجال صدق التكوين كما ترى انستازي، واوربينا المشار اليهما في صفوت فرج (2007: 277-284). للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لاختبار مهارات التفكير البصري، تم حساب معامل ارتباط (بيرسون) بين كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية، كما تم إيجاد معامل ارتباط كل بعد من أبعاد الاختبار والدرجة الكلية للاختبار وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS).

جدول (5) معامل ارتباط فقرات الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار

رقم السؤال	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم السؤال	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.512**	0.000	13	0.435**	0.001
2	0.719**	0.000	14	0.696**	0.000
3	0.606**	0.000	15	0.703**	0.000
4	0.381**	0.003	16	0.349**	0.006
5	0.488**	0.000	17	0.498**	0.000
6	0.782**	0.000	18	0.402**	0.001
7	0.689**	0.000	19	0.425**	0.001
8	0.708*	0.000	20	0.834**	0.000
9	0.521**	0.000	21	0.765**	0.000
10	0.555**	0.000	22	0.758**	0.000
11	0.605**	0.000	23	0.668**	0.000
12	0.663**	0.000	24	0.655**	0.000
			25	0.664**	0.000

** دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)

نلاحظ من الجدول(5) وجود ارتباطات ذات دلالة إحصـــائية عند (0.01) بين كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (**0.349 - **0.834) وهي قيم مرتفعة؛ مما يعد مؤشـــرا إيجابيا على صـــدق الاتساق الداخلي لاختبار مهارات التفكير البصري.

الثبات: المقصـــود بالثبات" هو مدى خلو الاختبار من الأخطاء غير المنتظمة التي تشـــوب القياس، أي الدقة في القياس". (صـــلاح الدين علام، 2006: 131)، وللتأكد من ثبات اختبار مهارات التفكير البصـــري تم حســـاب معامل الفا كرونباخ، والحصـــول على النتائج الموضحة في الجدول (6)

جدول (6) نتائج معامل الفا كرونباخ

مهارات التفكير البصري	عدد فقرات الاختبار	قيمة الفا
الدرجة الكلية للاختبار	25	0.928

يتضـــح من الجدول (6) أن قيمة معامل الفا كرونباخ لاختبار مهارات التفكير البصـــري (0.928) وهي قيمة مناســـبة، لتطبيق الاختبار على عينة الدراسة والوثوق به.

استنادًا إلى ما سبق يتضح أن الأداة تتسم بدرجة مناسبة من الصدق والثبات مما يؤهلها للتطبيق على عينة الدراسة، وصلاحيتها لتحليل النتائج، والإجابة على أسئلة الدراسة.

نتائج الدارسة ومناقشتها وتفسيرها.

- **النتائج المتعلقة بالفرضـية الأولى والذي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصـائية عند مسـتوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسـطي درجات الطالبات في المجموعة التجريبية والمجموعة الضـابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير البصري.**

للتحقق من صحة الفرضية تم استخدام اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات اختبار مهارات التفكير البصري لكل من طالبات المجموعة الضابطة وطالبات المجموعة التجريبية، والجدول (7) يوضح ذلك.

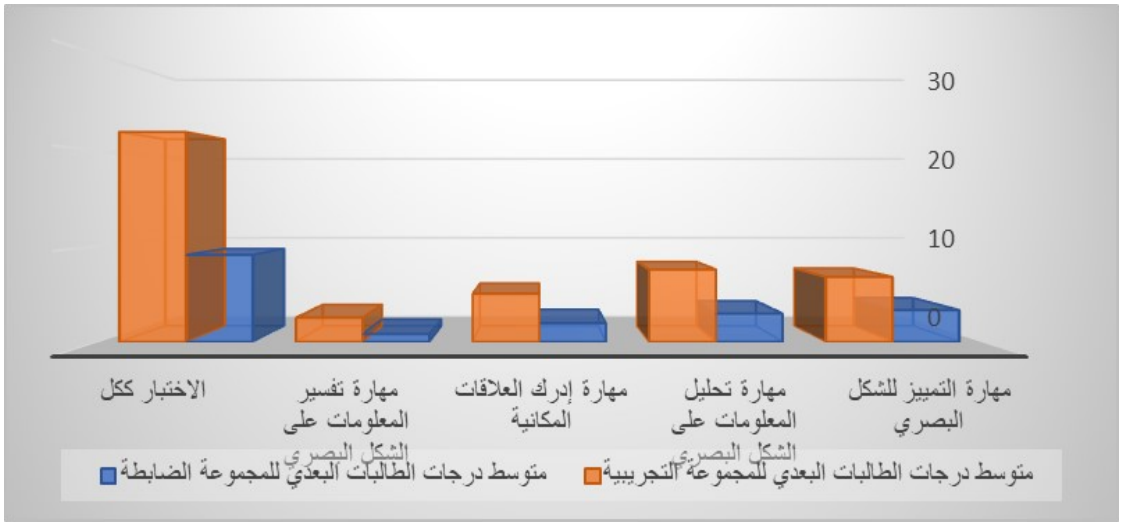
جدول (7): نتائج اختبار(t-test) لعينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لتنمية مهارات التفكير البصري

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
مهارة التمييز البصري	تجريبية	30	6.800	0.610	11.618	58	0.000	داله احصائيًا
	ضابطة	30	3.33	1.516				
مهارة تحليل المعلومات على الشكل البصري	تجريبية	30	7.567	1.455	12.267		0.000	داله احصائيًا
	ضابطة	30	2.967	1.450				
مهارة إدراك العلاقات المكانية	تجريبية	30	5.033	1.401	8.474		0.000	داله احصائيًا
	ضابطة	30	1.967	1.401				
مهارة تفسير المعلومات على الشكل البصري	تجريبية	30	2.533	0.730	8.194		0.000	داله احصائيًا
	ضابطة	30	0.833	0.745				
الدرجة الكلية	تجريبية	30	21.933	3.362	15.370		0.000	داله احصائيًا
	ضابطة	30	9.100	3.100				

من الجدول (7) نجد أن:

بلغ المتوسط الحسابي في التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية (21.933) وهو أكثر من المتوسط الحسابي في التطبيق البعدي للمجموعة الضابطة الذي يساوي (9.100)، وبلغت قيمة (ت) المحسوبة للاختبار ككل (15.370) وبمستوى دلالة (0.000) وهو مستوى دلالة أقل من ($\alpha \leq 0.05$)؛ مما يدل على وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار مهارات التفكير البصري لصالح المجموعة التجريبية. والشكل (3) يوضح الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير البصري ككل، وكل مهارة على حدة.

شكل (3) يوضح الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير البصري ككل، وكل مهارة على حده



وبناءً على نتائج اختبار الفرضية الأولى فإنه ترفض الفرضية الصفرية، وتقبل الفرضية البديلة التي تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير البصري لصالح المجموعة التجريبية.

- **النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية والتي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير البصري.**

للتحقق من صحة الفرضية تم استخدام اختبار (t-test) لعينتين مترابطتين للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات اختبار مهارات التفكير البصري لطالبات المجموعة التجريبية (قبلي –بعدي)، والجدول (8) يوضح ذلك.

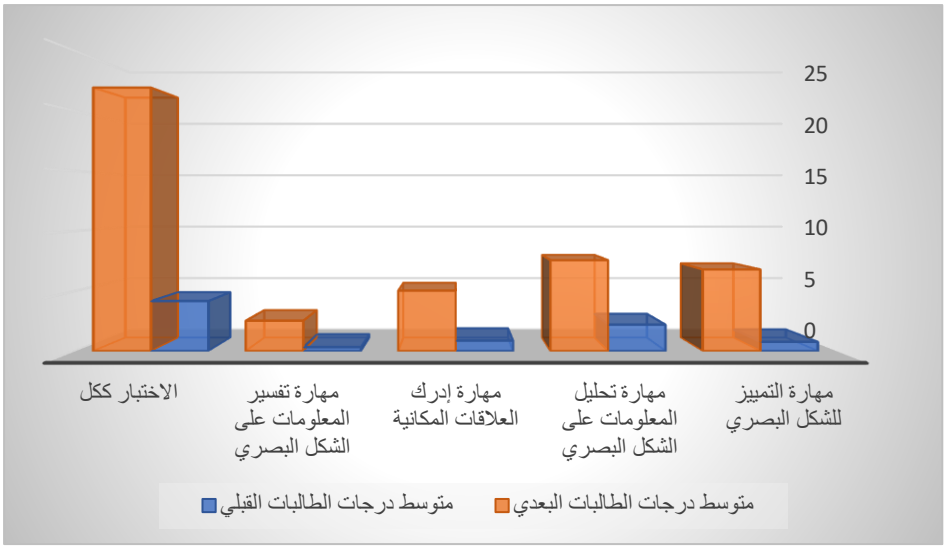
جدول (8): نتائج اختبار(t-test) لعينتين مترابطتين للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات في المجموعة التجريبية في اختبار مهارات التفكير البصري (قبلي- بعدي)

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
مهارة التمييز البصري	قبلي	30	0.77	0.774	38.684	29	0.000	داله احصائيًا
	بعدي	30	6.80	0.610				
مهارة تحليل المعلومات على الشكل البصري	قبلي	30	2.20	1.215	18.043		0.000	داله احصائيًا
	بعدي	30	7.57	1.455				
مهارة إدراك العلاقات المكانية	قبلي	30	0.87	0.681	14.467		0.000	داله احصائيًا

	بعدي	30	5.03	1.402			
مهارة تفسير المعلومات على الشكل البصري	قبلي	30	0.33	0.479	13.590	0.000	داله احصائيًا
	بعدي	30	2.53	0.730			
الدرجة الكلية	قبلي	30	4.17	1.663	29.232	0.000	داله احصائيًا
	بعدي	30	21.93	3.362			

بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية في التطبيق البعدي (21.93) وهو أكثر من المتوسط الحسابي في التطبيق القبلي الذي يساوي (4.17)، وبلغت قيمة ت المحسوبة لاختبار ككل (29.232) وبمستوى دلالة (0.000) وهو مستوى دلالة أقل من ($\alpha \leq$ 0.05؛ مما يدل على وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية للتطبيقين (قبلي_بعدي) لصالح التطبيق البعدي الشكل (4) يوضح الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق (قبلي-بعدي) لاختبار مهارات التفكير البصري ككل، وكل مهارة على حده.

شكل (4) يوضح الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق (قبلي- بعدي) لاختبار مهارات التفكير البصري ككل، وكل مهارة على حده



وبناءً على نتائج اختبار الفرضية الثانية فإنه تم رفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة، والتي تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ 0.05) بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير البصري لصالح التطبيق البعدي.

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي ينص على: هل تحقق الوحدة المطورة القائمة على تقنية الو اقع المعزز فاعلية مرتفعة بناءً على معامل الكسب لبلاك في تنمية مهارات التفكير البصري في مادة الكيمياء لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم تطبيق معادلة بلاك لقياس فاعلية تقنية الواقع المعزز على درجات طالبات المجموعة التجريبية كالآتي: (Blake, 1966: 99)

$$p = \frac{y - x}{d - x} + \frac{y - x}{d}$$

وجدول (9) يوضح معامل الكسب المعدل لبلاك كالآتي:

جدول (9): يوضح معامل الكسب المعدل لبلاك

المجموعة التجريبية	الدرجة النهائية للاختبار	متوسط التطبيق القبلي	متوسط التطبيق البعدي	نسبة الكسب لبلاك	الدلالة
نتائج الاختبار	25	4.17	21.93	1.56	داله

من الجدول (9) نجد أن معامل الكسب لبلاك (1.56) وهو أكبر من (1.2) الذي حدده بلاك.

بناءً على نتائج هذا السؤال؛ فقد تبين أن **الوحدة المطورة القائمة على تقنية الواقع المعزز تحقق فاعلية مرتفعة قدرها (1.56) في تنمية مهارات التفكير البصري في مادة الكيمياء لدى طالبات الصف الأول الثانوي.**

مناقشة النتائج:

يتبين من النتائج السابقة تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير البصري على مستوى كل مهارة وعلى مستوى الاختبار ككل، مما يؤكد على فاعلية تقنية الواقع المعزز في تنمية مهارات التفكير البصري.

وقد يعود هذا التفوق إلى توظيف تقنية الواقع المعزز في محتوى وحدة الكيمياء العضوية حيث تم تدريس الوحدة بطريقة ممتعة بعيدة عن طرائق التعليم التقليدية وتحويل صفحات الكتاب من صفحات مجردة إلى صفحات تفاعلية ثلاثية الأبعاد وفيديوهات ومخططات وصور ثنائية الأبعاد، ساعدت الطالبات من خلال حاسة البصر على التخيل والتعرف على الأشكال والقدرة على التمييز بسهولة؛ نظرًا لأن الخبرة التعليمية أصبحت أكثر متعة وتشويقًا وتأثيرًا، وهذا يتفق مع نتائج الدراسات التي أثبتت فاعلية توظيف تقنية الواقع المعزز كدراسة أحمد سلامة (2019)، ودراسة أحمد محمد (2020)، ودراسة رحمة الحسامية (2020) .

كما أن تقنية الواقع المعزز تدعم التفاصيل الدقيقة في الشكل البصري ويمكن أن تأخذ مساحة أبعد من البيئة الصفية، وهذا يزيد من قدرة الطالبات على رؤية العلاقات وتحديدها بشكل أكبر وتفسير الشكل البصري؛ نظرًا لبقاء الشكل البصري في ذهن الطالبات مدة أطول، وهذا يدعم ويتفق مع نتائج الدراسات التي استخدمت تقنية الواقع المعزز في تنمية مهارات التفكير البصري كدراسة Bani Ahmad (2021)، ودراسة فاطمة محمد (2019).

ويعود ايضًا إلى أن التقنية وفرت بيئة صفية مُعينة على التعلم، وإتاحة التفاعل مع التطبيق بصورة فردية أو جماعية وإعطاء الطالبات الفرصة الكافية للتفكير البصري، مما زاد من دافعية الطالبات للمشاركة الإيجابية والشعور الإيجابي تجاه المادة التعليمية، وهذا يتفق مع ما جاء في دراسة (Maulana& et.al, 2020)، ودراسة دانية العباسي وحنان الغامدي (2019)، ودراسة رامي المشتهي (2015)، كما ساعدت التقنية على تنمية مهارات التفكير البصرية في عملية التعلم؛ نظرًا لتحمل الطالبات مسؤولية عملية التعلم وكّن مشاركات نشيطات بدلًا عن كونهن مجرد متلقيات سلبيات.

وقد تعودُ هذه النتائج إلى حداثة تقنية الواقع المعزز حيث وفرت نماذج مرئية من صور وفيديوهات ومجسمات ثلاثية الأبعاد ومخططات جمعت بين حاستي السمع والبصر، مما يجعل عملية الاحتفاظ بالمعلومة أسهل وأسرع. خروج التقنية عن النمطية والرتابة في عملية التعليم زاد من دافعية الطالبات وتركيزهن، سهولة استخدام البرنامج ساعد في شعور الطالبات بالثقة بالنفس وحول البيئة الصفية إلى بيئة آمنه للطالبة مما جعلها قادرة على طرح أفكارها بكل ثقة. وفرت التقنية جو من المرح داخل الفصل

ســـاهم في تكوين اتجاهات إيجابية للمادة العلمية وللمعلمة، وهذا بدوره يســـاعد في تنمية مهارات التفكير ومنها مهارات التفكير البصـــري، وهذا ما يدعم ويتفق مع نتائج دراســـة إســـلام أحمد (2016)، ودراســـة نهى الدفراوي (2021)، ودراســـة (Yildirima, 2021).

التوصيات:

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج توصي الباحثة بالآتي:

1. الاهتمام بالمســـتحدثات التكنولوجية وتوظيفها في التعليم بصـــورة عامة، وتوظيف تقنية الواقع المعزز بصـــورة خاصـــة في تدريس المناهج الدراسية.
2. توجيه انتباه القائمين على إعداد المناهج إلى أهمية تضـــمين وتوظيف تقنية الواقع المعزز في مناهج العلوم عامة والكيمياء خاصة.
3. الاهتمام بتدريب المعلمين قبل الخدمة وأثناءها على أســـاليب واســـتراتيجيات ووســـائل تســـاعد على تنمية مهارات التفكير البصري لدى الطلبة المعلمين.
4. أن يأخذ واضعي المناهج في الاعتبار تنمية مهارات التفكير البصري من خلال الموضوعات الدراسية المناسبة.
5. تشكيل فريق أو مجموعة من ذوي الاختصاص والخبرة في تقنية الواقع المعزز لدمج تقنية الواقع المعزز في أساليب التدريس الحديثة.
6. تشجيع المعلمين على استخدام تقنية الواقع المعزز في تدريس المواد الدراسية لما له من أثر في زيادة التحصيل وتنمية مهارات التفكير المختلفة ومنها مهارات التفكير البصري.

المقترحات:

بناءً على ما أظهرته الدراسة من نتائج تقترح الباحثة القيام بالدراسات الآتية:

1. دراسة مشابهة للدراسة الحالية في مواد دراسية مختلفة مثل الفيزياء، الأحياء، التاريخ،... الخ.
2. دراســـة فاعلية تقنية الواقع المعزز على متغيرات تابعة مختلفة مثل مهارات التفكير الناقد، الحس العلمي، التصـــورات الخاطئة، وغيرها.
3. دراسة فاعلية تقنية الواقع المعزز في تنمية مهارات التفكير البصري لمراحل دراسية أخرى في مادة الكيمياء.
4. دراسة تهدف إلى التعرف على الصعوبات التي تواجه المعلمين في إعداد واستخدام تقنية الواقع المعزز.

المراجع العربية:

- إبراهيم البعلي (2006). وحدة مقترحة في الفيزياء قائمة على الاســـتقصـــاء لتنمية مهارات التفكير والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي. **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، 2(11)، 14- 25.
- أحمد حسين اللقاني (1996). **معجم المصطلحات التربوية المعرّفة في المناهج وطرق التدريس**. القاهرة: عالم الكتب.
- اســـلام جهاد احمد (2016). فاعلية برنامج قائم على تكنولوجيا الواقع العزز(AR) في تنمية مهارات التفكير البصـــري في مبحث العلوم لدى طلاب الصف التاسع بغزة.**رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية جامعة الازهر.
- أماني عطية أبوكلوب (2019). مدى اكتســـاب طلبة الصـــف الثالث الأســـاسي لمهارات التفكير البصـــري المتضـــمنة في كتاب العلوم والحياة. **مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، 27(3)، 719-746.

- أمل قشـطة (2018). أثر اسـتخدام نمطين للواقع المعزز لتنمية المفاهيم العلمية والحس العلمي في مبحث العلوم لدى طالبات الصف السابع الاساسي. **رسالة ماجستيرغير منشورة**. كلية التربية الجامعة الاسلامية بغزة.
- باسـمة صـالح عبدالجبار (2018). فاعلية اسـتخدام تقنية الواقع المعزز Augmented Reality لتنمية مهارات التفكير العلمي بمقرر العلوم بالمرحلة الابتدائية. **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة محمد بن سعود.
- توفيق أحمد المرعي، و محمد محمود الحيلة (2000). **المناهج التربوية الحديثة :مفاهيمها وعناصـرها وأسـسـها وعملياتها**. عمان الاردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- حسـن ربحي مهدي (2006). فاعلية اسـتخدام برمجيات تعلمية على التفكير البصـري والتحصـيل في تكنولوجيا المعلومات لدى طالبات الصف الحادي عشر. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية الجامعة الاسلامية بغزة.
- حيدر العجرش (2017)**. التعلم الإلكتروني رؤية معاصرة**. بغداد: مؤسسة دار الصادق الثقافية.
- دانيه عبدالعزيز العباسـي، و حنان عبدالله الغامدي (2019). أثر تقنية الواقع المعزز في تبسـيط المفاهيم المجردة في مادة الكيمياء والوصـول لمسـتوى الفهم العميق عند طالبات الصـف الأول الثانوي. **المجلة الفلسـطينية للتعليم المفتوح والتعلم الالكتروني**، *8(14)*، 63-74.
- دعاء محمد أبو زيد (2021). فاعلية بيئة الواقع المعزز في تنمية مهارات إنتاج الرحلات المعرفية لدى طلاب الدراسـات العليا. **مجلة كلية التربية. جامعة المنصورة**. (113)، 611-639.
- رامي العبدالله (2018). تطوير كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضـوء تقنية الواقع المعزز. ***مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية***، (41)، 103-113.
- رامي رياض مشـتهي (2015). فاعلية توظيف تقنية الحقيقة المدمجة في تنمية مهارات التفكير الابداعي والاتجاه نحو العلوم لدى طلاب الصف التاسع الاساسي بغزة. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية الجامعة الاسلامية بغزة.
- رحمة تحسـين الحسـامية (2020). أثر تقنية الواقع المعزز في التحصـيل الدراسـي وفي التفكير البصـري لطالبات الصـف الثالث الأساسي لمادة العلوم في لواء القويسمة/عمان. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية العلوم التربوية. جامعة الشرق الأوسط عمان.
- سـعد علي زاير، وسـماء تركي داخل، و أسـراء فاضـل أمين (2019). **التفكير ومهاراته التعليمية: رؤية نظرية تطبيقية**. بغداد: مكتب نور الحسن للطباعة.
- صباح حمود الريمي (2017). مستوى التفكير البصـري لدى طلبة الصـفوف الثلاثة الأخيرة من التعليم الأسـاسـي. **رسـالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية جامعة صنعاء.
- صـفوت عبد العزيز، وبشـائر الفضـلي (2018). أثر الواقع المعزز على تنمية عمليات العلم في مادة الأحياء لدى طالبات المرحلة الثانوية بدولة الكويت. **مجلة منارات لدراسات العلوم الاجتماعية**،1(1)، 280-313
- صفوت فرج (2007). **القياس النفسي**. جمهورية مصر العربية: مكتبة الأنجلو المصرية.
- صـلاح الدين محمود علام (2006). **القياس والتقويم التربوي والنفسـي: أسـاسـياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصـرة**. القاهرة: دار الفكر العربي.
- طارق عبدالرؤوف عامر، و إيهاب عيسـى المصـري (2016). **التفكير البصـري: مفهومه- مهاراته- اسـتراتيجيته**. القاهرة مصر: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- عبد اللطيف حيدر (2016). **تجويد التعليم بين التنظير والواقع**. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج

- عبدالله بن سعيد سعيدي، و سليمان بن محمد البلوشي (2009). **طرائق تدريس العلوم :مفاهيم وتطبيقات عملية**. عمان الاردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- عدنان يوسف العتوم، عبدالناصر ذياب الجراح، و موفق بشارة (2006). **تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية**. عمان الاردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- علاء حسين جاسم، و سهاد عادل القيسي (2017). دور التكنولوجيا الحديثة بالتعليم الإلكتروني للإعلام، **مجلة علوم الانسان والمجتمع**،310-.330 متاح على الرابط: https://www.researchgate.net/publication/328653497
- فاطمة على محمد (2019). اثر استخدام تقنية الواقع المعزز(Augmented reality) في تدريس العلوم على مستوى التحصيل لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. **رسالة ماجستيرغير منشورة**. جامعة الكويت.
- فهيم مصطفي (2002).**مهارات التفكير في مراحل التعليم العام**. القاهرة: دار الفكر العربي.
- فيصل ناعم السلمي (2020). واقع استخدام مهارات التفكير البصري في المرحلة الابتدائية. **المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية**، 4(18)، الصفحات 603-632 متاح على الرابط: .Doi:10.21608/jasep.2020.117906.
- محسن على عطية (2008). **المناهج الحديثة وطرائق التدريس**. الاردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- محسن على عطية (2015). **التفكير أنواعه ومهاراته واستراتيجيات تعليمه**. عمان الاردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- محمد خليل عباس، ومحمد بكر نوفل، ومحمد مصطفي العبسي، و فريال محمد أبوعواد (2006). **مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس**. الاردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- محمد عبد القادر (2018). أثر توظيف استراتيجية الرؤوس المرقمة في تنمية مهارات التفكير البصري في الرياضيات والميل نحوها لدى طلاب الصف الرابع الأساسي بغزة. **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية غزة.
- محمد عبد الله غيدان (2018). مستحدثات التعليم وعلاقتها بالتفكير البصري عند طلبة قسم التربية الفنية. **مجلة الأكاديمي**، 89، 197-210. متاح على:
ISSN 2523-2029 (Online) ISSN 1819- 5229
- المركز القومي للتعلم الالكتروني (2019). **الواقع المعزز (Augmented Reality)** . مصر:National e-learning center. متاح على الرابط www.nelc.edu.eg
- مصطفي محمد عبدالرؤف (2013). فاعلية خرائط التفكير في تنمية مهارات التفكير البصري وعادات العقل والتحصيل الأكاديمي في الكيمياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي .**مجلة كلية التربية-جامعة كفر الشيخ**، 4(37)، 161-223.
- نبيل جاد عزمي (2015). **بيئات التعلم التفاعلية**. القاهرة مصر: دار الفكر العربي.
- نهى الدافراوي (2021). تصميم تطبيقات الواقع المعزز ثلاثي الابعاد D3 لتحسين جودة مخرجات التعلم في الفيزياء لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة كلية التربية. جامعة طنطا**، *82(2)*، 408-477 .
- نيفين عبدالحميد محرم (2017). فعالية استراتيجية PDEODE البنائية في تصويب التصورات الخطأ وتنمية مهارات التفكير البصري في الفيزياء لدى طلاب المرحلة الثانوية. **رسالة ماجستير غير منشورة**. كلية التربية جامعة المنصورة
- ولاء محفوظ الآغا (2017). أثر استخدام استراتجية المنظم الشكلي في تنمية التفكير البصري وحل المسألة الهندسية لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية الجامعة الإسلامية بغزة.

المراجع الأجنبية:

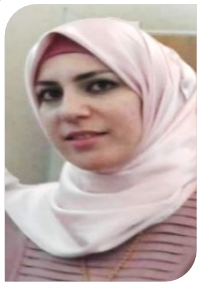
- Amin, D, & Govilkar, S. (2015). Comparative study of augmented reality SDKs. **International Journal on Computational Science &Applications**, 5(1), 11-26.
- Aukstakalnis, Steve. (2016). **Practical Augmented Reality: A Guide to the Technologies Applications,and Human Factors for AR and VR**. Indiana United States: https://www.informit.com.
- Bani Ahmad, F. (2021). The Effect of Augmented Reality in Improving Visual Thinking in Mathematics of 10th-Grade Students in Jordan**.**

  International Journal of Advanced Computer Science and Applications,12(5), 352-360.
- Behmke,..D,.Kerven,..D,.Lutz,..R,.Paredes,..J,.Pennington,..R. (2018). Augmented Reality Chemistry. **the Interdisciplinary STEM Teaching and Learning Conference**. Georgia Southern
- Cai, S, Chiang, F, Sun, Y, Lin, C & Lee, J. (2017). Applications of augmented reality-based natural interactive learning in magnetic field instruction**. Interactive Learning Environments**, 25(6), 778-791.
- Cai, S, Liu,C, Wang, T, Liu, E, & Liang, J. (2020). Effects of learning physics using Augmented Reality on students self-efficacy and conceptions of learning. **British Journal of Educational Technology**, 1-17.
- Caudell, T, & Mizell, P. (1992). Augmented reality. An application of heads-up display technology to manual manufacturing processes. **Hawaii international conference on system sciences** . (2), 659-669
- Chen,Y. (2013). Learning Protein Structure With Peers in an AR Enhanced Learning Enviroment**. unpublished Doctor`s thesis**, University of Washington.
- Davider.,S. (2017). Working Memory & Augmented Reality's Tragectory:A literatrue Review Of AR In Education, Online Learning, Workforce Training, And Working Memory Research. **Journal of Educational Technology**, 14(3), 55-63.
- Duraisamy, Aadharshika, & Gladston ,Angelin. (2019). Augmented Reality Indoor Navigation Using Handheld Devices. **International Journal of Virtual and Augmented Reality**,

  DOI: 10.4018/IJVAR.2019010101.
- Furth,H, & Wachs,H. (1974). **Thinking Goes to School: Piaget's Theory in Practice**. Newyork: Oxford University Press.
- Garónz, J, Pavón, J, & Baldiris, S. (2019). Systematic review and meta-analysis of augmented reality in educational settings. **Virtual Reality** , https://www.researchgate.net/publication/331102516.
- Linowes, Jonathan. (2021). **Augmented Reality with Unity AR Foundation**. Birmingham, UK: Packt Publishing.

- Maulana, I., Asrowi., & Suryani, N. (2020). The Use of Mobile-Based Augmented Reality In Science Learning To Improve Learning Motivation. **Journal of Educational Technology & Online Learning**, 3(3), 363-371.
- Mehta, Soham,Pratish, Jain, Aayushi, Vora, & Abhijit, Jos. (2017). **Augmented Reality Books: An Immersive Approach to Learning Information.Technology**..Mumbai,.India: https://www.researchgate.net/publication/322137851.
- Rukmani, S, & Vasimalairaja, M. (2021). Effectiveness Of Augmented Reality To Enhanca Lateral Thinking Of High School Student. **Xilkogretim Online**,20(5), 4381-4375..
- Siti, Fatimah, Wawan, Setiawan, Enjun Junaeti, & Ahmed. (2019). Development of Smart Content Model-based Augmented Reality to Support Smart Learning. **Journal of Science Learning**, 2(2), 65-70.
- Wu, H, Lee, S, Chang, H, & Liang, J. (2013). Current Status, Opportunities, And Challenges of Augmented Reality In Education. **Computers and Education**, 62 (13). 41–4

أ. منيرة خليل حميد
وزارة الاوقاف والشؤون الدينية
muneerahmied@gmail.com



أ. اسيل حسنات
وزارة التربية والتعليم جامعة القدس
assel2002.2020@gmail.com

دور الجامعات الاسلامية في التنمية المستدامة من وجهة نظر القادة الأكاديميين في الضفة الغربية

الملخص:

هدفت الدراسة الى التعرف على دور الجامعات الإسلامية في التنمية المستدامة من وجهة نظر القادة الأكاديميين في الضفة الغربية، تكون مجتمع الدراسة من الهيئة التدريسية والإداريين والعمداء، وتم اختيار عينه عشوائية بلغت (44) من المجتمع الاصلي، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي ولتحقيق اهداف الدراسة قامت الباحثتان بتطبيق استبانة مكونه من(40) فقرة موزعة على أربعة أبعاد وتوصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في دور الجامعات الإسلامية في التنمية المستدامة تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمسمى الوظيفي، وتوصلت الدراسة ان الجامعات الاسلامية من وجهة نظر القادة لا تطبق الاستدامة، فجاءت الدرجة الكلية تراوحت ما بين (2.96-3.74)، وجاء " البعد التربوي " بالمرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (3.74)، ومستوى مرتفع، بينما جاء "البعد البيئي" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (2.96)، ومستوى منخفض، واوصت الباحثتان بضرورة الاهتمام برأس المال البشري والاستثمار فيه وتطويره من خلال الملتقيات والندوات وورشات العمل والمؤتمرات والأبحاث العلمية التي تلبي متطلبات الاستدامة.

الكلمات المفتاحية: القادة الأكاديميين، التنمية المستدامة، الجامعات الإسلامية، الاستدامة، الجامعة المستدامة.

نبذة تعريفية عن الباحثة الاولى:

منيرة حميد طالبة دكتوراه في جامعة القدس، حاصلة على بكالوريوس خدمة اجتماعية، ماجستير ارشاد تربوي نفسي، تعمل لدى وزارة الاوقاف والشؤون الدينية، منسقة للجان، شاركت بعدة مؤتمرات دينية وتربوية واجتماعات اقليمية، ونشرت عدة ابحاث ومقالات علمية، عضوة بعدة جمعيات خيرية، وناشطة اجتماعيا.

نبذة تعريفية عن الباحثة الثانية:

طالبة دكتوراة لدى جامعة القدس، تعمل لدى وزارة التربية والتعليم، ماجستير أساليب تدريس، ودبلوم تأهيل تربوي، ودبلوم التطوير المهني، بكالوريوس كيمياء، مشاركة في عدة مؤتمرات تعليمية وبحثية، وحاصلة على العديد من الجوائز؛ مؤخراً: الجائزة الوطنية لأفضل معلم على مستوى فلسطين لعام 2022.

المقدمة:

الجامعات تعتبر قمة هرم المؤسسات التعليمية، حيث تلعب دورًا أساسيًا في تعزيز المستوى الفكري والثقافي والعلمي للطلاب في عصر المعرفة والمعلومات، المستقبل يعتمد بشكل كبير على مساهمة الجامعات، حيث تمثل قلعة المعرفة والتنمية المجتمعية، تعتبر الجامعات مركزًا مهمًا لنقل المعرفة والتكنولوجيا، وتلعب دورًا حيويًا في توجيه المجتمع نحو مستقبل مستدام، تقدم الجامعات مجموعة متنوعة من التخصصات التي تسهم في تحسين الجوانب الصحية والاجتماعية والتربوية والسياسية والإنسانية والتطبيقية، يعتبر التعليم الجامعي أساسيًا لتطوير رأس المال البشري والاستفادة من التقنيات لحل مشاكل المجتمع بفعالية إلى جانب ذلك، يلعب التعليم الجامعي دورًا رئيسيًا في تحقيق الخطط التنموية ويشكل عنصرًا أساسيًا للتنمية المستدامة، بشكل عام، تتعامل الجامعات مع العديد من الجوانب الاجتماعية والثقافية والسياسية.(الحلبي، 2022)

ولهذا اهتمت معظم الدول بدراسة سبل تطبيق التعليم من اجل الاستدامة في انظمتها التعليمية المختلفة، ويقع عليها مهام عديدة سواء كان على مستوى البيئة من خلال الاهتمام بالأنشطة البيئية او على مستوى القيام بالأبحاث المختصة بالاستدامة وان تعد بيئة مناسبة للطلاب والعاملين بتطوير قدراتهم واكسابهم ممارسات مستدامة. (Disterhef et al., 2012)

ولان الجامعات يقع على عاتقها مسؤولية كبرى في تحقيق التنمية المستدامة حيث يتطلب منها ادراج مفاهيم ومبادئ الاستدامة في مناهجها وتركيز الابحاث على جوانب الاستدامة وهذا ما دعت الية اليونسكو الى تعزيز البحث وتطوير المعرفة في سياق التعليم من أجل الاستدامة، مع التركيز على تعزيز التميز والمشاركة في مجال التعليم العالي، وذلك من خلال مشاركة شبكات مؤسسات التعليم العالي، ويهدف هذا الجهد ايضا الى ملء الادوار الاساسية للجامعات وتعزيز البحث وخدمة المجتمع المحلي لزيادة المعرفة العالمية والمحلية في تعزيز مجال التعليم من اجل التنمية المستدامة.(UNSCO, 2009)

ولا بد من التأكيد ان التعليم الجامعي يساهم في تنمية التفكير النقدي واكتساب المهارة لحل مشكلات البناء عالم مستدام بيئا واقتصاديا واجتماعيا للأجيال الحالية والاجيال المستقبلية2009. (Tareef A.B., Abu-Hula)

علاقة الجامعة بالاستدامة:

تعتبر الجامعات نظام مفتوح وتفاعلي نشط وكيان مستقل قادر على التخطيط أعماله والتنسيق بين اجزاءها الدخيلة المختلفة، وله حدود واطر خارجية مرنه يستطيع من خلالها التفاعل مع الجهات والمجموعات الخارجية ويمكن فهم هذه التفاعلات والعمليات المعقدة بأفضل وجه ممكن من خلال تحميلها على مستوى النظم لذلك فان اتحاد ودمج العمليات والانشطة الادارية والبحث العلمي والتعليم والتدريس والتوعية المجتمعية مع بعضها البعض يدعم عملية التحول نحو الاستدامة وتحقيق التميز والريادة للجامعة في هذا المجال اذ هي علاقة شموليه تشمل الجامعة بأكملها بهدف التأثير على جميع جوانبها ومكوناتها في وقت واحد بشكل متزامن. (Beriger & dom bont, 2008)

مشكلة الدراسة:

ان دور الذي يمكن أن تؤديه الجامعات في تحقيق التنمية المستدامة لا ينحصر في الإعداد والتوعية فقط ولكن يمتد إلى جميع وظائفها من تعليم وبحث وخدمة مجتمع، وجميع العمليات التي تتم داخل الحرم الجامعي كالاستخدام الجيد لمواردها وتقليل استهلاكها من الطاقة، ولذا جاء هذا البحث استجابة لمتطلبات تحقيق أهداف استراتيجية التنمية المستدامة في فلسطين، واستجابة للتوجهات الدولية في مجال التعليم من أجل التنمية المستدامة أو التعليم من أجل الاستدامة والتي تدعو إلى تطبيق

التعليم من أجل الاستدامة في جميع المراحل التعليمية، وخاصة التعليم الجامعي لملاءمة وظائفه في نشر مبادئ الاستدامة ولدوره الكبير في إعداد الأجيال المستقبلية. (الحلبي، 2022)

وقد أشار التقرير النهائي لليونسكو (UNESCO, 116,2014), إلى أنه بالرغم من وجود تطور في تحقيق تعليم جامعي من أجل التنمية المستدامة على المستوى العالمي إلا أن الدول العربية هي أبعد الدول عن إعادة توجيه تعليمها العالي تجاه التنمية المستدامة.

وفي دراسة دويكات (2012) عن دور الدراسات العليا في تحقيق التنمية المستدامة في فلسطين ينت نتائج الدراسة على ان التعليم العالي في فلسطين لديه مشاكل عدة منها عدم التناسب بين التعليم التقني والتعليم الجامعي– في الدراسات العليا دون الانتباه للجودة ونوعية ليرامج – ضعف التنسيق بين الجامعات – الانتاج العلمي بالجامعات الفلسطينية ال يرتقي لمستوى الأمم الاخرى.(دويكات، 2012)

لهذا تسعى وزارة الأوقاف والشؤون الدينية الفلسطينية من خلال الجامعات الاسلامية التي تشرف عليها في مدينة قلقيلية ومدينة الخليل، تخريج نوعية متخصصة من الطلاب المتميزين والملتزمين دينيا وعلميا وأخلاقيا ونشر العلوم الشرعية وإبراز الوجه المشرق للدعوة الإسلامية في فلسطين والعالم، وبناء جيل من المبدعين والمبدعات قادر على الحوار والنقاش والتوجيه والإرشاد، وذلك من خلال المواد المنهجية المختلفة والأنشطة المدرسية المتعددة (ابو ناموس، 2017) ، ولذا جاء هذا البحث استجابة لمتطلبات تحقيق أهداف استراتيجية التنمية المستدامة في فلسطين، لان استقراء ارض الواقع يشير ان هنالك تحديات عدة تواجه تحقيق التنمية وابرزها ضعف الملائمة بين مخرجات التعليم العالي وسوق العمل مما يولد هدرا في مخرجات التعليم، فهي غير قادرة على تزويد الخريجين بالمهارات والمعارف والقيم التي قادرين من خلالها على تلبية متطلبات العمل المستدام وفي ضوء ما تقدم يثار التساؤلات البحثية التالية:

1- ما اثر دور الجامعات الاسلامية في التنمية المستدامة من وجهة نظر القادة الاكاديميين في الضفة الغربية؟
2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) دور الجامعات الاسلامية في التنمية المستدامة من وجهة نظر القادة الأكاديميين تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والمسمى الوظيفي)؟

فرضيات الدراسة:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة نحو دور الجامعات الاسلامية في التنمية المستدامة تعزى لمتغير (المؤهل العلمي).
2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة نحو دور الجامعات الاسلامية في التنمية المستدامة تعزى لمتغير (سنوات الخبرة).
3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة نحو دور الجامعات الاسلامية في التنمية المستدامة تعزى لمتغير (المسمى الوظيفي).

الاهمية:

1- لوضع اساسيات تعليمية جديدة تجعل من الاستدامة اسلوبا لرفع مستوى جودة الحياة للأجيال القادمة وان تكون شاملة لرؤية الجامعة ورسالتها.

2- تسهم الدراسة في تعزيز دور الجامعات الاسلامية للمشاركة في القضايا الملحة في المجتمع بما يواكب التوجهات الحديثة في مجال الاستدامة.

3- معرفة الدور الذي تلعبه الجامعات الاسلامية في تلبية متطلبات الاستدامة في المجتمع الفلسطيني الذي يساهم بلا ادنى شك في تحديد نقاط القوة والضعف الذي يتصف بها في هذا الدور.

حدود الدراسة:

- **الحدود المكانية** :يقتصر البحث على الجامعات الاسلامية في مدينة الخليل ،ومدينة قلقيلية التابعات لوزارة الاوقاف والشؤون الدينية.
- **الحدود الزمانية**: اقتصرت الدراسة على الفصل الدراسي الاول من عام 2023-2024م.
- **الحدود بشرية:** اقتصرت هذه الدراسة على جميع العاملين بالجامعات الاسلامية من هيئه تدريسية واداريين وعمداء ونوابهم.
- **الحدود الموضوعية:** نتمكن من الوقوف على دور الجامعات الاسلامية في تحقيق جوانب الاستدامة من وجهة نظر الهيئة التدريسية والادارية وشمل خمس مجالات – البعد التربوي التقني-البعد المالي ومصادر التعلم والاثاث- البعد الاجتماعي- البعد البيئي- البعد الاقتصادي وتم اختيارهم لانهم اهم مجالات القياس للاستدامة لدى الجامعات بطريقة تعددية وشاملة.

مصطلحات الدراسة:

- **الاستدامة**: في اللغة مصدر استدام في معجم اللغة العربية المعاصرة واستدام ، يستديم، ، استدام ، فهو مستديم والمفعول مستدام " استدام الشيء استمر، ثبت، ودام "استدام الشيء: طلب استمراره، ثبت ودام "(عمر، 2008، ص790).
- **الاستدامة اجرائيا:** استمرارية الجامعة وازدهارها ومرونتها وقدرتها على استيعاب التحديات بأفضل الطرق فاعلية وكفاءة وقيمة مضافة مع المحافظة على هيكلها العام ووظائفها الاساسية وقدرتها التشغيلية وجاهزيتها وجدواها الاقتصادية في الوقت الحاضر المستقبل، بشرط المحافظة على البيئة والموارد الصفية وعدم التأثير عليها بشكل سلبي وذلك في اربع ابعاد البيئي والاقتصادي والاجتماعي والتقني.
- **التنمية المستدامة:** عرفتها (بارعيدة والزبيدي، 2012, 593) بانها التنمية التي تسعى لتحقيق احتياجات الافراد الحاضرين دون تدمير احتياجات الاجيال المقبلة أبعادها.
- **القادة الاكاديميين**: هم القادة المسؤولين عن المشاركة في الادارة الجامعية بشكل مباشر سواء على مستوى القيادة العليا ام على مستوى الكليات والعمادات والاقسام الادارية ويقوم هؤلاء القادة بتنفيذ الاعمال الادارية و الاكاديمية وترتبط بالتطورات الداخلية والخارجية.(AL Salteen,2014,88)

وتعرف الباحثة القادة الاكاديميين اجرائيا: بانهم من يشغلون المناصب ادارية بالإضافة لعملهم كأعضاء هيئة تدريسية وهم العمداء ونوابهم ورؤساء الاقسام الاداري والاكاديمية واعضاء هيئة تدريسية في الجامعات الاسلامية التابعة لوزارة الاوقاف والشؤون الدينية ، وبلغ عددهم (57) موظف.

- **الجامعة المستدامة**: هي المؤسسة التعميمية التي تعمل على دمج مبادئ الاستدامة ومتطلباتها في الرسالة والرؤية المستقبلية باعتبارها من حاضنات المعرفة الاكاديمية التي تمنح خريجيها المعرفة الممزوجة بالاستدامة. (Ting et al.,2012.20g)

دراسات سابقة:

- هدفت دراسة(الخالدي، مقيمح، 2022). **بعنوان تقييم و اقع الاستدامة مؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس في الجامعات الجزائرية**، حيث استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي واستخدم اداة الاستبانة الالكترونية كأداة لجمع البيانات ووزعت على عينة عشوائية(762) بنسبة 72% واستخدما اسلوب الاحصائي الوصفي والاستدلال التحليلي واختبار فرضيات الدراسة واستخدم برنامج spss وتوصلت الدراسة الى ان مؤسسات التعليم العالي لا تطبق الاستدامة من وجهة نظر الهيئة التدريسية في الجامعات الجزائرية ، ووصت الدراسة بضرورة اهتمام الجامعات الجزائرية بوضع رؤية واستراتيجية واضحة للاستدامة من خلال تشكيل لجان مختصة بالبيئة والاستدامة والاستفادة من تجارب الجامعات الناجحة في مجال الاستدامة في الجامعات.

- هدفت الدراسة أمبو سعيدي و الدائري (2022). **درجة اكتساب طلبة الدراسات العليا بجامعة السلطان قابوس لمبادئ الاستدامة في التعليم من وجهة نظرهم**، الكشف عن درجة اكتساب طلبة الدراسات العليا بجامعة السلطان قابوس لمبادئ الاستدامة في التعليم من وجهة نظرهم، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، إذ جُمعت البيانات بواسطة مقياس مُكَّون من(30)عبارة، مقسم إلى ثلاثة محاور رئيسة، وهي: الاستدامة الأكاديمية (التعليم)، والاستدامة البحثية (البحث العلمي)، والاستدامة الاجتماعية (خدمة الجامعة والمجتمع)، وقد تمَّ التأكد من ثباته باستخدام ثبات الاتساق الداخلي، حيث بلغ معامل كرونباخ ألفا (.974) وطُبِّق على عّينة مكونة من (206) طالبًا وطالبة من طلبة الدراسات العليا من مختلف الكليات بجامعة السلطان قابوس، خَلُصت النتائج إلى أنّ درجة اكتساب طلبة الدراسات العليا لمبادئ الاستدامة جاءت بدرجة مرتفعة بشكل عام، وجاء محور الاستدامة البحثية في المرتبة الأولى، يليه محور الاستدامة الأكاديمية، ثُمَّ محور الاستدامة الاجتماعية، كما كشفتْ الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيًا في النوع الاجتماعي (ذكور، إناث) في محور الاستدامة الاجتماعية لصالح الذكور، وفي المستوى الدراسي في محور الاستدامة الأكاديمية لصالح برنامج الماجستير. كما كشفت الدراسة أيضًا عن وجود تفاعل في درجة اكتساب مبادئ الاستدامة وفقًا لِمُتغَّيرات (النوع الاجتماعي، ومستوى الدراسة، والكلية)، وأوصت الدراسة بضرورة تضمين مبادئ الاستدامة في وظائف الجامعة الثلاث: (التعليم، والبحث العلمي، والجامعة وخدمة المجتمع) وتنفيذ دورات تدريبية لأعضاء الهيئة التدريسية؛ لتدريبهم على تعليم مبادئ الاستدامة لطلبة الدراسات العليا.

- هدفت الدراسة العمري، ماجد (2019). ***دور إدارات الجامعات الحكومية السعودية في التحول نحو الاستدامة في ضوء بعض الخبرات العالمية***. إلى إبراز أمثل الخبرات العالمية في تحول إدارات الجامعات نحو الاستدامة، حيث شملت هذه الخبرات عشر جامعات من أربع دول؛ هي: أمريكا، كندا، بريطانيا، هولندا، كما هدفت إلى تشخيص دور إدارات الجامعات الحكومية السعودية في التحول نحو الاستدامة، والوقوف على أبرز التحديات، وتحديد المتطلبات الإدارية اللازمة لتفعيل دور إدارات الجامعات الحكومية السعودية في التحول نحو الاستدامة، وبناء تصور مُقترح لدور إدارات الجامعات الحكومية السعودية في التحول نحو الاستدامة الأكاديمية والبحثية والاجتماعية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي بأسلوبيه الوثائقي والمسحي، وتكون مُجتمع الدراسة من (1264) قائدًا أكاديميًّا في خمس جامعات؛ هي: الملك عبد العزيز، الملك سعود، الملك فهد للبترول والمعادن، الملك

خالد، وجامعة الحدود الشمالية، وتكونت عينة الدراسة من (97) قائدًا أكاديميًا يُمثلون (3.5٪) من مُجتمع الدراسة؛ تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وتم تطبيق أداة الدراسة (الاستبانة) عليهم في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي(1439/1438)هـ، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن الدور الذي تقوم به إدارات الجامعات الحكومية السعودية لتحقيق التحول نحو الاستدامة يُعتبر مُتوسطًا؛ ويحتاج لمزيد من الجهود والتطوير، ومن أهم توصيات الدراسة الى نشر وتوثيق أفضل خبرات ومُمارسات وتطبيقات الاستدامة في مجال التعليم والتدريب والتوعية والتثقيف، وتنظيم واستضافة الأنشطة البحثية والمؤتمرات والندوات وورش العمل واللقاءات العلمية المرتبطة بالاستدامة.

- هدفت الدراسة الحلبي (2022). **دورالتعليم الجامعي في التنمية المستدامة من وجهة نظرأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية.** التعرف على أثر التعليم الجامعي على التنمية المستدامة في فلسطين، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة رئيسية لجمع البيانات من عينة الدراسة المكونة(117) من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية ، وأظهرت الدراسة مجموعة من النتائج، أهمها: أن التعليم الجامعي في فلسطين له أثر إيجابي على التنمية المستدامة في مستوى كفاءة الكادر الاكاديمي من أعضاء الهيئة التدريسية، وأن المؤهلات الاجتماعية والبيئية والاقتصادية لها الاثر الإيجابي في تحقيق التنمية المستدامة ، ولكن الجامعات الفلسطينية تعاني من العديد من التحديات والمعيقات التي تواجه تحقيق التنمية المستدامة، وأوصت الدراسة بتركيز الجهود على إجراء البحوث والدراسات المرتبطة بالتنمية المستدامة، وأوصت تشجيع الجامعات الفلسطينية على رعاية المبدعين من الهيئة التدريسية والطلبة المميزين وتحفيزهم بوسائل مختلفة.

- هدفت دراسة الجازوي، والعشيبي، والبرعصي(2022). **في دراسة بعنوان دور الجامعات الليبية في تلبية متطلبات التنمية المستدامة من وجهة نظر اعضاء الهيئة التدريسية العاملين بها**، التعرف على دور الجامعات الليبية في التنمية المستدامة فيما يتعلق في ابعادها الاقتصادي والبيئي والاجتماعي واستخدم الباحثون اداة دراسة الاستبانة ومجتمع الدراسة وتم اخذ عينة عشوائية من مجتمع الدراسة وتم تجميع (216) استبانة واستبعاد خمسة لكونها غير صالحة للتحليل، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة بان هناك ضعف في مستوى مساهمة الجامعات الليبية في تلبية متطلبات التنمية المستدامة فيما يتعلق بأبعادها الثلاث واصوت الدراسة بضرورة تركيز جهود الجامعات على تعزيز دورها في تحقيق التنمية المستدامة بأبعادها المختلفة الامر الذي من شأنه الارتقاء بمستويات المعيشة في المجتمع الليبي وتحقيق حياة افضل للأفراد مع الحفاظ على الاجيال القادمة.

- هدفت دراسة saleem,.et al (2023). **التعليم من اجل الاستدامة والتطويروالاستدامة في الجامعات الماليزية لفهم ممارسات وتصورات التعليم من اجل التنمية المستدامة في الفصول الدراسية الجامعية في ماليزيا**، واستكشاف كيف ان المناهج الشاملة والتعددية الموجهة نحو التعليم من اجل التنمية المستدامة مرتبطة بمعرفتهم ومواقفهم وسلوكهم الذي يتعلق بالاستدامة، استخدم الباحثين المنهج الوصفي التحليلين واتبعت الدراسة مسح التصورات لعينة من الطلبة(6782) و(1013)من المعلمين في اربع جامعات، وتسجيل وجهات نظرهم حول البيئة والتنمية المستدامة والوعي بالاستدامة واستخدم الباحثين الاستبيان كأداة البحث على مقياس اليكرت، وبينت النتائج ان التعلم من اجل الاستدامة والمناهج الشاملة والتعددية موجود ة على نطاق واسع بالجامعات مع وجود ارتباط بين مناهج التعليم من اجل التنمية المستدامة والوعي بالاستدامة، ووصت الدراسة بضرورة تطوير نهج موجهة نحو العمل بشكل كامل نحو الاصالة والقيمة، واكدت على اهمية التعليم المستدام في سياق التعليم العالي بانه يوفر ادلة تجريبية لتطوير المناهج نحو العمل، واكد ضرورة توفر الشمولية والتعددية بالتعليم.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق لبعض الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة والتي دور الجامعات في تحقق الاستدامة، جاءت الدراسة الحالية منسجمة مع العديد من أهداف الدراسات السابقة في الكشف عن دور الجامعات في تحقيق الاستدامة لنتفق معها.

الدراسة الحالية في العديد من الجوانب التربوية مع الدراسات السابقة منها: اختيار مجتمع الدراسة حيث طبقت الدراسة الحالية على الجامعات الاسلامية ، واتفقت مع دراسة العمري(2019) ودراسة الخالدي (2022) ودراسة الجازوي والعشيبي (2022)، واختلفت في مجتمع الدراسة مع دراسة الدائري وامبوسعيد(2022)، saleemet&al(2023)،الحلبي(2022)،واتفقت مع معظم الدراسات، باختيار العينة العشوائية البسيطة، والاداة وهي الاستبانة والمنهج المستخدم وهو المنهج الوصفي التحليلي، واختلفت بالمنهج مع دراسة العمري(2019) باستخدام المنهج الوصفي المسحي الوثائقي.

استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في أداة الدراسة وتم التعديل عليها، وتحديد المجتمع وعينة الدراسة واختيار المعالجات الإحصائية المناسبة للإجابة عن أسئلة الدراسة، ومعالجة البيانات التي تم الحصول عليها من خلال الاستبانة، الاطار العام، وتتشابه الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في تناولها موضوع دور الجامعات في تحقيق الاستدامة ولكن بعض الدراسات السابقة ركزت على المحاولات تطبيق التعليم من اجل الاستدامة في مجالات متفرقة كالأنشطة المنهجية او التعليم او النوعية او المبادرات للجامعات المستدامة ولكن دراستنا الحالية تناولت وضع اطار شامل لأبعاد التنمية المستدامة واتفقت معها دراسة الحلبي(2022) ولكنها اختلفت بنوعية الجامعات، حيث ان دراستنا ركزت فقط على الجامعات الاسلامية في الضفة الغربية ولم تتناولها اي دراسة سابقة حسب علم الباحثة.

الطريقة والإجراءات:

مجتمع البحث وعينته: تكون مجتمع البحث من العاملين بالجامعات الاسلامية في فلسطين في العام الدراسي 2024-2023م.

وأجري على عينة قوامها (44) من العاملين بالجامعات الاسلامية في فلسطين تم اختيارهم بطريقة عشوائية والجدول (1) يبين توزيع عينة البحث تبعاً لمتغيراتها المستقلة.

الجدول (1): توزيع أفراد عينة بحث العاملين بالجامعات الاسلامية

المتغيرات	المستويات	التكرارات	النسب المئوية%
المؤهل العلمي	بكالوريوس فما دون	11	5.02
	ماجستير	13	9.52
	دكتوراه	02	45.5
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	02	45.5
	من 6-10 سنوات	7	15.9
	من 11-15 سنة	5	11.4
	أكثر من 15 سنة	12	7.32
التخصص	علوم إنسانية	44	100.0
المسمى الوظيفي	مشرف أكاديمي	52	56.8
	إداري	19	43.2
المجموع		44	100.0

منهج البحث: اتبع في هذه البحث المنهج الوصفي نظرا لملائمة طبيعتها حيث يتم في هذا المنهج جمع البيانات وإجراء التحليل الإحصائي لاستخراج النتائج المطلوبة.

أداة البحث: اعتمادا على أدبيات البحث والدراسات السابقة واستشارة الخبراء تم بناء استبانة لجمع البيانات من عينة البحث اشتملت على (40) فقرة موزعة إلى (4) أبعاد كما في الجدول رقم (2).

جدول رقم (2) فقرات الاستبانة تبعا لأبعاد البحث

م	البعد	عدد الفقرات	الفقرات
1	البعد التربوي	10	1-10
2	البعد الاجتماعي	10	11-20
3	البعد البيئي	10	21-30
4	البعد الاقتصادي	10	31-40
	المجموع	40	

تقنين أداة البحث:

- **صدق الأداة:** تم عرض أداة البحث على عدد من المحكمين من ذوي الاختصاص في العلوم التربوية وأوصوا بصلاحيتها بعد إجراء تعديلات أشاروا إليها، وقد تم إجراء تلك التعديلات وإخراج الاستبانة بصورتها النهائية.
- **ثبات الأداة:** للتحقق من ثبات الأداة استخدمت معادلة كرونباخ ألفا لاستخراج الثبات فبلغت نسبته الكلية على فقرات الاستبانة (.972) وهي نسبة ثبات تؤكد إمكانية استخدام الأداة.
- **المعالجة الإحصائية:** بعد جمع البيانات تم إدخال بياناتها للحاسب لتعالج بواسطة البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (spss) وقد استخدمت النسب المئوية والمتوسطات الحسابية الموزونة واختبار (ت) وتحليل التباين الأحادي.

نتائج الدراسة:

أولا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نصه: ما دور الجامعات الاسلامية في التنمية المستدامة من وجهة نظر الهيئة التدريسية؟

من أجل الإجابة عن هذا السؤال، استخدمت المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لكل فقرة من فقرات كل بعد من أبعاد الاستبانة.

وقد أعطي للفقرات ذات المضمون الإيجابي (5) درجات عن كل إجابة (أوافق بشدة)، و(4) درجات عن كل إجابة (أوافق)، و(3) درجات عن كل إجابة (محايد)، ودرجتان عن كل إجابة (أعارض)، ودرجة واحدة عن كل إجابة (أعارض بشدة)، ومن أجل تفسير النتائج أعتمد الميزان الآتي للنسب المئوية للاستجابات:

جدول رقم (3) ميزان النسب المئوية للاستجابات

درجة الاستجابات	النسبة المئوية
منخفضة جدا	أقل من 50%
منخفضة	من 50%-59%
متوسطة	من 60-69%
مرتفعة	من 70-79%
مرتفعة جدا	من 80% فما فوق

وتبين الجداول (4)، (5)، (6)، (7) النتائج، ويبين الجدول (8) خلاصة النتائج.

1) النتائج المتعلقة بالبعد الأول (البعد التربوي).

جدول رقم (4) المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للبعد الأول

رقم الفقرة	الفقرات	متوسط الاستجابة*	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الاستجابة
3	يمتلك اعضاء الهيئة الاكاديمية قدرة على استخدام الانترنت في الحصول على المعلومات	4.2500	65147.	85.00	مرتفعة جدا
9	يمتلك اعضاء الهيئة الاكاديمية مهارات التخطيط للمحاضرة الجامعية	4.1136	68932.	82.27	مرتفعة جدا
2	يمتلك اعضاء الهيئة الاكاديمية قدرة على استخدام التقنيات الحديثة مثل التعليم الالكتروني والحاسوبي للوصول الى المعلومات حول المقررات الدراسية	4.0227	79207.	80.45	مرتفعة جدا
4	يمتلك اعضاء هيئة الاكاديمية قدرة على استخدام الوسائل والتقنيات الحديثة المتنوعة في التدريس	3.9773	69846.	79.55	مرتفعة
10	تحتوي الجامعة على الكفاءات اللازمة التي تحقق اهداف التنمية المستدامة	3.9091	85775.	78.18	مرتفعة
1	لدى أعضاء الهيئة الاكاديمية معرفة بأهداف التعليم العالي	3.8864	81315.	77.73	مرتفعة
7	تتوافق مناهج الجامعة مع متطلبات العصر	3.7500	86603.	75.00	مرتفعة
8	لدى اعضاء الهيئة الاكاديمية معرفة بطرق التعامل مع فئات الطلبة : متأخرين دراسيا	3.6364	74991.	72.73	مرتفعة
6	لدى اعضاء الهيئة الاكاديمية معرفة بالطرق والبرامج الاثرائية للطلبة المبدعين	3.4318	89955.	68.64	متوسطة
5	تستخدم الجامعة المكافآت من اجل تشجيع الموظفين على تقديم خدمة افضل وبجودة عالية	.50002	1.22948	50.00	منخفضة
	الدرجة الكلية	3.7477	58885.	74.95	مرتفعة

أقصى درجة للفقرة (5) درجات

يتضح من الجدول (4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة للبعد التربوي بلغ (3.74)، ومستوى مرتفع، أما المتوسطات الحسابية لفقرات للبعد التربوي، فقد تراوحت ما بين (2.50-4.25)، وجاءت الفقرة: " يمتلك اعضاء الهيئة الاكاديمية قدرة على استخدام الانترنت في الحصول على المعلومات " في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (4.25)، ومستوى مرتفع جدا، بينما جاءت الفقرة: " تستخدم الجامعة المكافآت من اجل تشجيع الموظفين على تقديم خدمة افضل وبجودة عالية "، بمتوسط حسابي بلغ (2.50)، ومستوى منخفض. وتفسر الباحثة ذلك باهتمام الجامعة على توظيف الكادر المؤهل القادر على استخدام التكنولوجية وتوظيفه في عملية التعلم، ولكن قد تكون الجامعة تعاني من نقص الموارد المالية لتقديم مكافئات لهم، واتفقت هذه الدراسة مع دراسة الخالدي، ومقمح (2022)، واختلفت مع دراسة الحلبي(2022) وكانت المتوسط الحسابي بشكل مرتفع، ودراسة(saleem at.al 2022) التي أكدت وجود ارتباط قوي بين التعليم والاستدامة وانها تستخدم الشمولية .

2) النتائج المتعلقة بالبعد الثاني (البعد الاجتماعي).

جدول رقم (5) المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للبعد الثاني

رقم الفقرة	الفقرات	متوسط الاستجابة*	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الاستجابة
13	تعزيز ثقافة الانتماء للعقيدة والوطن والمجتمع لدى اعضاء الهيئة الاكاديمية لزرعها في نفوس الطلبة لرفع مستوى الترابط الاجتماعي القائم على اساس مكارم الاخلاق	4.1136	81315.	82.27	مرتفعة جدا
18	تساهم انشطة الجامعة في رفع مستوى التعليم وتقليل نسبة الامية في المجتمع	4.0455	74567.	80.91	مرتفعة جدا
14	تعطي الجامعة مساحة لأعضاء الهيئة الاكاديمية لاتباع سلوك تربوي يساعد على غرس القيم الانسانية والمعايير الدولية النبيلة لدى الطلبة	3.7955	95429.	75.91	مرتفعة
17	تعتمد الجامعة على مبدأ تعزيز المساواة بين الجنسين في انشطتها الاجتماعية	3.6818	85651.	73.64	مرتفعة

12	تقوم الجامعة بتنمية القدرات لدى اعضاء الهيئة الاكاديمية والطلبة وتوجيهها جهة الانتماء وخدمة المجتمع من النواحي الاخلاقية والتنموية والبعد عن الماديات بقدر الامكان	3.5227	99974.	70.45	مرتفعة
16	تتوفر في الجامعة بيئة اجتماعية تعاونية	3.4318	94985.	68.64	متوسطة
19	تشارك الجامعة بتعريف المجتمع بثقافة العصر الحديث وعن مبادئ العولمة ومنظمة التجارة الدولية والتنمية المستدامة وغيرها من المفاهيم	3.3864	1.12510	67.73	متوسطة
11	تعتمد الجامعة على اسلوب المشاركة في اتخاذ القرار.	3.2727	1.04244	65.45	متوسطة
15	تتجه الجامعة نحو التعليم الصناعي والحرفي لتنمية كوادر بشرية حرفية تساهم في الاستثمار الجيد مع المجتمع.	.68182	1.13655	53.64	منخفضة
20	تفرض الجامعة سياسة واضحة لتفعيل دور البحث العلمي الاكثر فائدة لتلبية حاجات المجتمع	.63642	1.29563	52.73	منخفضة
	الدرجة الكلية	3.4568	69764.	69.14	متوسطة

أقصى درجة للفقرة (5) درجات

يتضح من الجدول (5) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة للبعد الاجتماعي بلغ (3.45)، ومستوى متوسط، أما المتوسطات الحسابية لفقرات للبعد الاجتماعي، فقد تراوحت ما بين (2.63-4.11)، وجاءت الفقرة: " تعزيز ثقافة الانتماء للعقيدة والوطن والمجتمع لدى اعضاء الهيئة الاكاديمية لزرعها في نفوس الطلبة لرفع مستوى الترابط الاجتماعي القائم على اساس مكارم الاخلاق " في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (4.11)، ومستوى مرتفع جدا، بينما جاءت الفقرة: " تفرض الجامعة سياسة واضحة لتفعيل دور البحث العلمي الاكثر فائدة لتلبية حاجات المجتمع "، بمتوسط حسابي بلغ (3.45)، ومستوى منخفض،تفسر الباحثة ذلك بان القادة الأكاديميين لا يساهمون مساهمة جوهرية في تلبية متطلبات التنمية المستدامة المرتبطة بالبعد الاجتماعي المرتبطة بتفعيل دور البحث ، وادخالها ضمن انشطة الجامعة وخططها التي تزيد بالوعي بالتنمية، وعضو الهيئة التدريسية هو الاساس في تحديد توجيه البحث العلمي ولان الاستدامة قد تكون مرتبطة ببعض التخصصات أكثر من غيرها بالتالي لا تكون مرتبطة بمجال تخصصهم وبعيد عن قضايا الاستدامة، ولكن يجب عليهم متابعة ما جديد وان يكون لهم نظرة مستقبلية بمجال تخصصات الجامعة ، وان تعزيز ثقافة الانتماء للعقيدة والوطن جاء مرتفعا لارتباط الموطن الفلسطيني بارضة وشعبة لما يمر به من احتلال، ولان الجامعة مرتبطة بالتخصصات الدينية وهذا ساهم بالارتباط القوي بالعقيدة والانتماء، واتفقت هذه الدراسة مع دراسة الجازوي، والعشيبي، والبرعصي(2021) ودراسة العمري(2019)، ودراسة الخالدي، مقيمح (2022)، جاءت النتائج بدرجة متوسطة واختلفت مع دراسة الحلبي(2022) والتي بينت ان الهيئة التدريسية تساهم بدرجة كبيرة في التوجه للتنمية المستدامة فالمتوسطات الحسابية كانت مرتفعة، ودراسة(saleem.at.al, 2022).

(3) النتائج المتعلقة بالبعد الثالث (البعد البيئي).

جدول رقم (6) المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للبعد الثالث

رقم الفقرة	الفقرات	متوسط الاستجابة*	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الاستجابة
27	تقوم الجامعة بتوفير البيئة الصحية داخل الجامعة وتوفير بيئة نظيفة للحفاظ على صحة الطلبة وتوفير الامن والسلامة وحماية الطلاب والعاملين من الحوادث	3.9318	84627.	78.64	مرتفعة
26	تحفز الجامعة طلبتها المشاركة في مشروعات النظافة والتشجير داخل الجامعة وخارجها	3.2500	1.16389	65.00	متوسطة
23	تمارس الجامعة الاستدامة في الحرم الجامعي في استخدام الكهرباء والماء واستخدام اقل ورق	3.1364	1.06947	62.73	متوسطة

28	تساهم الجامعة في حل المشكلات البيئة المحيطة بالجامعة من خلال دراسة المشاكل البيئة وايجاد حلول علمية للحفاظ على الثروات الطبيعية	3.0682	1.16933	61.36	متوسطة
29	تربط الجامعة بين البيئة والتنمية المستدامة من خلال مقرراتها التدريسية وتدريسه كمتطلب جامعي	.90912	1.13748	58.18	منخفضة
30	تشجع الجامعة على انشاء وحدات فكرية تربط رجال الاعمال مع العلماء بهدف وضع اليات تسخير الموارد الطبيعية للاستثمار المستديم	.90912	96009.	58.18	منخفضة
25	تشارك الجامعة في تقييم الاثر البيئي للمشروعات التي تخص هياكلها	.77272	1.07538	55.45	منخفضة
24	تشجع الجامعة طلبتها واعضاء الهيئة الاكاديمية والموظفين للعمل على المبادرات بيئة تخص الحرم الجامعي مثل اعادة التدوير وركوب الدراجات والمحافظة على الطاقة	.68182	1.02917	53.64	منخفضة
21	تستخدم الجامعة الوقود البديل الصديق للبيئة	.61362	1.16571	52.27	منخفضة
22	تراقب الجامعة الغازات المنبعثة منها والمسببة للاحتباس الحراري والعمل على التقليل منها والحفاظ على البيئة المحيطة بالجامعة	.36362	1.10160	47.27	منخفضة جدا
	الدرجة الكلية	.96362	84140.	59.27	منخفضة

أقصى درجة للفقرة (5) درجات.

يتضح من الجدول (6) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة للبعد البيئي بلغ (2.96)، ومستوى منخفض، أما المتوسطات الحسابية لفقرات للبعد البيئي، فقد تراوحت ما بين (2.36-3.93)، وجاءت الفقرة: " تقوم الجامعة بتوفير البيئة الصحية داخل الجامعة وتوفير بيئة نظيفة للحفاظ على صحة الطلبة وتوفير الامن والسلامة وحماية الطلاب والعاملين من الحوادث " في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (3.93)، ومستوى مرتفع، بينما جاءت الفقرة: " تراقب الجامعة الغازات المنبعثة منها والمسببة للاحتباس الحراري والعمل على التقليل منها والحفاظ على البيئة المحيطة بالجامعة "، بمتوسط حسابي بلغ (2.96)، ومستوى منخفض جدا، وتفسر الباحثة ذلك ان الجامعة لا تساهم في تلبية متطلبات التنمية المستدامة وذلك لنقص في المبادرات والبرامج وحملات التوعية بأساليب مكافحة التلوث البيئي والذي يعد مهما في هذه الآونة، ولا تطبيق انظمة لإعادة تدوير النفايات بالحرم الجامعي للحفاظ على البيئة، والاهتمام بالمبادرات الخضراء والاستفادة من تجارب الجامعات الاخرى داخل الوطن وخارجه، واتفقت مع دراسة خالدي، مقمح (2022) ودراسة الجازوي، والعشيبي، والبرعصي(2021) ودراسة العمري(2019) وجاءت نتائج هذا البعد بدرجة متوسطة ، واختلفت هذه الدراسة مع دراسة الحلبي (2022) وكان المتوسط الحسابي بشكل مرتفع والتوجه نحو البيئة بشكل ايجابي، ودراسة (saleem.at.al 2022)، ودراسة امبو، سعيدي، الدائري(2022).

(4) النتائج المتعلقة بالبعد الرابع (البعد الاقتصادي).

جدول رقم (7) المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للبعد الرابع

رقم الفقرة	الفقرات	متوسط الاستجابة*	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الاستجابة
39	تعمل الجامعة على نشر ثقافة العمل الحر لدى طلبتها من اجل دفع عملية التنمية	3.3409	96311.	66.82	متوسطة
32	تشارك الجامعة بتعريف المجتمع بثقافة العصر الحديث وعن مبادئ العولمة ومنظمة التجارة الدولية والتنمية المستدامة وغيرها من المفاهيم	3.3182	1.09487	66.36	متوسطة
38	تهتم الجامعة بربط خطط التعليم الجامعي بخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية	3.1591	1.03302	63.18	متوسطة
36	تنفذ الجامعة انشطة تثقيفية لزيادة الانتاج المحلي ودعمه	3.0909	1.13748	61.82	متوسطة

33	تراعي الجامعة نوعيات المهن بالمجتمع وتؤام مخرجات التعليم لمتطلبات مهن سوق العمل.	3.0682	1.06526	61.36	متوسطة
35	تعتمد الجامعة على اولوية الاحتياج في تنفيذها للمشاريع المتنوعة	3.0000	1.03430	60.00	متوسطة
34	تسعى الجامعة لبناء قاعدة انتاجية صلبة وطاقة مجتمعة متجددة مرتكزة على موارد ذاتية محلية متنوعة متشابكة ومتكاملة	.97732	99974.	59.55	منخفضة
31	تشجيع الجامعة بتزويد اعضاء الهيئة الاكاديمية بتخصصات حديثة مساندة لتخصصاتهم وخاصة تخصصات تقنية وفنية مما يشجع رؤوس الاموال على الاستثمار وذلك لتوفير البنية التحتية العلمية والبحثية المتميزة لنمو المشاريع الاستثمارية الحديثة	.93182	1.08687	58.64	منخفضة
40	تقدم الجامعة نتائج الأبحاث التي تعمل على النمو الاقتصادي	.93182	92504.	58.64	منخفضة
37	تقوم الجامعة بتمويل الأبحاث العلمية النوعية والمتميزة ومساعدة اعضاء الهيئة الاكاديمية في المشاركة بالمؤتمرات واللقاءات الدولية	.90912	1.27258	58.18	منخفضة
	الدرجة الكلية	3.0727	89815.	61.45	متوسطة

أقصى درجة للفقرة (5) درجات.

يتضح من الجدول (7) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة للبعد الاقتصادي بلغ (3.07)، ومستوى منخفض جدا، أما المتوسطات الحسابية لفقرات للبعد الاقتصادي، فقد تراوحت ما بين (2.90-3.34)، وجاءت الفقرة: " تعمل الجامعة على نشر ثقافة العمل الحر لدى طلبتها من اجل دفع عملية التنمية " في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (3.34)، ومستوى متوسط، بينما جاءت الفقرة: " تقوم الجامعة بتمويل الأبحاث العلمية النوعية والمتميزة ومساعدة اعضاء الهيئة الاكاديمية في المشاركة بالمؤتمرات واللقاءات الدولية "، بمتوسط حسابي بلغ (2.90)، ومستوى منخفض، تفسر الباحثة ذلك عدم ادخال التنمية المستدامة في رؤية ورسالة الجامعة لنشر ثقافة التنمية المستدامة من خلال المؤتمرات والندوات، ووجود نقص في انشطة الاستدامة البيئية المجتمعية، وعدم الاهتمام بالأجيال القادمة، بالإضافة لعدم تخصيص موازنات مالية للبحث العلمي ، الذي يعتبر الوظيفة الثانية للجامعة، ولان الجامعة تهتم بأمور الخطابة والوعظ اكثر منة غيرها من التخصصات، واتفقت هذه الدراسة مع دراسة خالدي، مقيمح(2022) ودراسة وامبو سعيد والدائري(2022) دراسة الجازوي، والعشيبي، والبرعصي(2021) كانت النتائج بدرجة متوسطة الى ضعيفة، واختلفت هذه الدراسة مع دراسة الحلبي (2022) جاءت المتوسط الحسابي للبعد الاقتصادي بشكل مرتفع، ولكنها اوصت بزيادة تمويل الأبحاث العلمية، ودراسة(saleem at.al 2022).

(5) خلاصة النتائج وترتيب الأبعاد والدرجة الكلية للاستجابات:

جدول رقم (8) المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للأبعاد والدرجة الكلية للاستجابات

الرقم	البعد	متوسط الاستجابة*	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الاستجابة
1	البعد التربوي	3.7477	58885.	74.95	مرتفعة
2	البعد الاجتماعي	3.4568	69764.	69.14	متوسطة
4	البعد الاقتصادي	3.0727	89815.	61.45	متوسطة
3	البعد البيئي	.96362	84140.	59.27	منخفضة
	الدرجة الكلية	3.4136	64832.	68.27	متوسطة

أقصى درجة للفقرة (5) درجات.

يتضح من الجدول (8) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة دور الجامعات الاسلامية في التنمية المستدامة من وجهة نظر الهيئة التدريسية بلغ (3.14)، وبتقدير متوسط، وتفسر الباحثة ارتفاع البعد التربوي بسب توفير المؤهلات التربوية والتقنية لدى القادة الاكاديميين وانخفاض نسبة البعد البيئي عدم وجود التزام من قبل القادة الاكاديميين في الجامعات بالأبعاد البيئية من الاشجار والنظافة ومراقبة الغازات في المنطقة والمتسببة للاحتباس الحراري التي تساهم في تحقيق التنمية المستدامة وعدم توعيتهم بأهداف التنمية والمنافسة بالمجالات العلمية للكوادر وتعزيز فهم الاخلاقيات البيئية داخل الجامعة والمجتمع، واتفقت هذه النتائج مع دراسة الخالدي ،مقيمح(2022)، ودراسة الجازوري والعشيبي والبرعصي (2022) ، ودراسة الحلبي(2022) ودراسة(saleem.at.al 2022).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نصه:

هل توجد فروق في استجابات أفراد عينة الدراسة نحو دور الجامعات الاسلامية في التنمية المستدامة من وجهة نظر القادة الأكاديميين تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المسمى الوظيفي)؟ ويتعلق بهذا السؤال فرضيات الدراسة:

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى التي نصها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة نحو دور الجامعات الاسلامية في التنمية المستدامة تعزى لمتغير (المؤهل العلمي).

لفحص الفرضية استخدم تحليل التباين الأحادي (ANOVA) والجدول (9) يبين النتائج

الجدول (9) نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق تعزى لمتغير (المؤهل العلمي)

البعد	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
البعد التربوي	بين المجموعات	620.	2	310.	890.	419.
	داخل المجموعات	14.290	41	349.		
	المجموع	14.910	43			
البعد الاجتماعي	بين المجموعات	1.226	2	613.	1.276	902.
	داخل المجموعات	19.702	41	481.		
	المجموع	0.9282	43			
البعد البيئي	بين المجموعات	.1772	2	1.088	1.579	192.
	داخل المجموعات	8.2652	41	689.		
	المجموع	30.442	43			
البعد الاقتصادي	بين المجموعات	3.765	2	1.882	.4962	095.
	داخل المجموعات	30.922	41	754.		
	المجموع	34.687	43			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.282	2	641.	1.565	122.
	داخل المجموعات	16.792	41	410.		
	المجموع	18.074	43			

دال إحصائيا عند مستوى (0.05)ANOVA

يتبين من الجدول رقم (9) السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة نحو دور الجامعات الاسلامية في التنمية المستدامة من وجهة نظر الهيئة التدريسية تعزى إلى متغير (المؤهل العلمي) على جميع الأبعاد وعلى الدرجة الكلية حيث كان مستوى الدلالة لقيم (ف) عليها اكبر من (0.05) وبهذا نقبل الفرضية الصفرية، تفسر الباحثة ذلك ان الوزارة تعمل توفير الكوادر والمؤهلات العلمية القادرة على التوجه نحو الاستدامة، واتفقت مع دراسة الحلبي(2022) ودراسة(saleem.at.al,2022).

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية التي نصها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة نحو دور الجامعات الاسلامية في التنمية المستدامة تعزى لمتغير (سنوات الخبرة).

لفحص الفرضية استخدم تحليل التباين الأحادي (ANOVA) والجدول (10) يبين النتائج:

الجدول (10) نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق تعزى لمتغير (سنوات الخبرة)

البعد	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
البعد التربوي	بين المجموعات	.9372	3	979.	3.270	031.
	داخل المجموعات	11.973	40	992.		
	المجموع	14.910	43			
البعد الاجتماعي	بين المجموعات	.9462	3	982.	.1842	105.
	داخل المجموعات	17.982	40	450.		
	المجموع	0.9282	43			
البعد البيئي	بين المجموعات	.4202	3	807.	1.151	340.
	داخل المجموعات	8.0222	40	701.		
	المجموع	30.442	43			
البعد الاقتصادي	بين المجموعات	3.971	3	1.324	1.724	177.
	داخل المجموعات	30.716	40	768.		
	المجموع	34.687	43			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	3.100	3	1.033	.7602	055.
	داخل المجموعات	14.974	40	374.		
	المجموع	18.074	43			

دال إحصائيا عند مستوى (0.05)ANOVA.

يتبين من الجدول رقم (10) السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة نحو دور الجامعات الاسلامية في التنمية المستدامة من وجهة نظر الهيئة التدريسية تعزى إلى متغير (سنوات الخبرة) على الأبعاد (2، 3، 4) وعلى الدرجة الكلية حيث كان مستوى الدلالة لقيم (ف) عليها اكبر من (0.05) وبهذا نقبل الفرضية الصفرية، ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية على البعد الثاني حيث كان مستوى الدلالة لقيم (ف) عليها أصغر من (0.05)، ولمعرفة الفروق من مستويات متغير سنوات الخبرة لدور الجامعات الاسلامية في التنمية المستدامة من وجهة نظر القادة الاكاديميين استخدم اختبار (LSD) والجدول رقم (1,10) يبين ذلك:

جدول (1,10) نتائج اختبار (LSD) للفروق على متغير سنوات الخبرة

البعد	المستوى	أقل من 5 سنوات	من 6-10 سنوات	من 11-15 سنة	أكثر من 15 سنة
البعد التربوي	أقل من 5 سنوات		.04571	.66000*	.47667*
	من 6-10 سنوات	-.04571		61429.	43095.
	من 11-15 سنة	-.66000*	-.61429		-.18333
	أكثر من 15 سنة	-.47667*	-.43095	18333.	

يتضح من الجدول (1,10) السابق أن الفروق في الاستجابات كانت على النحو الآتي:

البعد الأول (التربوي):

- فئة أقل من 5 سنوات مع فئة من 11-15 سنة لصالح فئة من 11-15 سنة.

- فئة أقل من 5 سنوات مع فئة أكثر من 15 سنة لصالح فئة أكثر من 15 سنة.

وتفسر الباحثة ذلك كلما زادت سنوات الخبرة زاد الادراك لأهمية التنمية المستدامة داخل الجامعة فهم أكثر على تحديد متطلبات العمل ومدى جودته في ظل المغيرات الحديثة.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة نحو دور الجامعات الاسلامية في التنمية المستدامة تعزى لمتغير (المسمى الوظيفي).

لفحص الفرضية تم استخدام اختبار (t) والجدول رقم (11) يبين النتائج:

جدول رقم (11) نتائج اختبار(ت) تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي

رقم	البعد	مشرف أكاديمي		إداري		(ت)	الدلالة
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
1	البعد التربوي	3.7280	.65161	3.7737	.51082	-.252	.802
2	البعد الاجتماعي	3.2920	.72106	3.6737	.61810	-1.847	.072
3	البعد البيئي	.74002	.81904	3.2579	.79744	-2.101	.042
4	البعد الاقتصادي	.79202	.89019	3.4421	.78550	-2.522	.016
	الدرجة الكلية	3.2718	.66687	3.6001	.58869	-1.699	.097

دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)

يتبين من الجدول رقم (11) السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة نحو دور الجامعات الاسلامية في التنمية المستدامة من وجهة نظر الهيئة التدريسية تعزى لمتغير (المسمى الوظيفي) على جميع الأبعاد وعلى الدرجة الكلية حيث كان مستوى الدلالة لقيم (ت) عليها اكبر من (0.05) وبهذا نقبل الفرضية الصفرية، وتفسر الباحثة ذلك ان جميع القادة الاكاديميين بالجامعة بغض النظر عن مسماهم (اداري، عضو هيئة تدريسيه، عميد) ، انهم يعملون بنفس الاهتمام بدور الجامعة في التنمية المستدامة.

أهم نتائج الدراسة:

- ضعف اهتمام الجامعة بأصحاب الاداء المتميز من خلال دفعهم وتعزيزهم لتطوير أنفسهم وقدراتهم مما يؤثر سلبا على التنمية المستدامة وضعف القادة الأكاديميين بالتنبؤ باحتياجات ومتطلبات الاجيال القادمة مما يقود القادة الى استغلال الموارد المتاحة دون الالتفات الى استدامتها.
- تساهم الجامعات الاسلامية مساهمة ضعيفة في تلبية متطلبات التنمية المستدامة المرتبطة بالبعد البيئي بالإضافة الى ضعف تنسيقها مع مؤسسات حماية البيئة.
- تساهم الجامعة بالبعد الاجتماعي بدرجة متوسط حيث هنالك قصور في انشطتها بتدعيم البرامج والخطط التي تخفف من ظاهرة الفقر في المجتمع.
- تساهم الجامعات الاسلامية بالتنمية المستدامة المرتبطة بالبعد الاقتصادي جاءت بدرجة متوسطة من حيث ان الجامعة المستدامة تبني وتصمم مناهجها وتخصصاتها لتخريج طلبة قادرين على خلق فرص العمل في السوق وهذا يعني ان تتمحور مناهجه وطرق التدريس واستثمار الأبحاث والافكار والمخترعات لتمكين الجامعة من ان تسهم في التنافسية العالمية، وبهذا المعنى تتحول الشهادة الجامعية من كونها وثيقة التوظيف المستدام الى كونها بطاقة دخول الى عالم العمل.
- وبينت النتائج انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة تعزى للمؤهل العلمي والمسمى الوظيفي وسنوات الخبرة.

التوصيات:

- عمل دليل استرشادي (مؤشرات نوعية وكمية) في تحقيق التنمية المستدامة في الجامعات الاسلامية خاصة.
- اقامة المؤتمرات والندوات والملتقيات التي من شانها ايجاد حلول لمشاكل التنمية المستدامة في الجامعات الاسلامية.
- الاهتمام برأس المال البشري والاستثمار فيه سواء كانوا طلبة او أساتذة او إداريين لتنمية روح الابداع والابتكار لديهم بما يضمن تنمية الجامعة وتطورها.
- زيادة إنفاق الجامعة على موازنتها على البحث العلمي مع رفع مستوى الخدمات.
- وضع استراتيجية لتطبيق التعلم من اجل الاستدامة ويتحقق ذلك من خلال **مقترحات**:
  - تشكيل ثقافة تدعيمية داعمة لقضايا الاستدامة من خلال رؤية ورسالة الجامعة
  - تحديد اهداف التعليم وضع خطط لتنفيذ والمتابعة اهداف من اجل الاستدامة.
  - توفير قيادة واعية بأهمية التعليم من اجل الاستدامة بالجامعة ودعمها بالموارد المادية والمالية لتطبيق السياسات والمشاريع المرتبطة بالقيادة المستدامة بالإضافة الى مكافئات للمشاركة بالأنشطة وقضايا الاستدامة محليا وعالميا.
  - بناء شبكة للربط بين الجامعات للاستفادة من خبراتهم في مجال الاستدامة وتتعاون مع مراكز بحثية دولية لأجراء البحوث البيئية بسبب وجود قصور بذلك.
  - انشاء هيكل اداري يختص بالأشراف على التعليم من اجل الاستدامة بالجامعة ويقوم بمهمات الاتية (تطوير وتطبيق رصد استراتيجية الاستدامة، تنظيم اهداف التعليم من اجل الاستدامة، تنظيم جهود نشر ثقافة الاستدامة، الاشراف ومتابعة برامج الاستدامة)، واعادة النظر في البرامج القائمة وادخال تخصصات جديدة تناسب وتلبي حاجات الاستدامة.

الخاتمة:

أن الدور التنموي للجامعات يتحقق بالعمليات والوظائف الاساسية للجامعة الاسلامية ذات علاقة بالمجتمع، والتي تتضمن انتاج معرفة متقدمة يمكنها فهم العالم والتوجه نحو العالمية وكذلك تعزيز التدريس المستدام والنشاط البحثي الذي أصبح أهم اتجاهات العالم اليوم ومن ثم التوجه نحو الانفتاح المعرفي والمشاركة الجيدة وتطبيقها بما يحقق التنمية المستدامة، وتستمر وتستدام في حالة الالتزام المتواصل بما فرضة الله من التزامات وعدم التفريط بها.

المصادر والمراجع

اولا: المراجع العربية:

- ابو ناموس، محمد. (2017). *دور كليات الشريعة في اعداد الداعية القادر على مواجهة الغزو الفكري بمواقع التواصل الاجتماعي*. مؤتمر التعليم الشرعي وسبل تطوره، جامعة النجاح الوطنية.
- أحمد، عمر. (2008). *معجم اللغة العربية المعاصرة، القاهرة. عالم الكتاب*.
- أمبو سعيدي ، عبد الله ،الدائري، هدى. (2022). درجة اكتساب طلبة الدراسات العليا بجامعة السلطان قابوس لمبادئ الاستدامة في التعليم من وجهة نظرهم، (رسالة ماجستير منشورة). *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الانسانية والاجتماعية*، مجلد 19 (3). https://doi.org/10.36394/jhss/19/3/5

- -الحلبي، حامد.(2022). دور التعليم الجامعي في التنمية المستدامة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية. *مجلة جامعة فلسطين الاهلية للأبحاث والدراسات*، *11* (3).
- الجازوري، صالح، العشيبي، منصور، البرعصي، عبد السلام. (2022). دور الجامعات الليبية في تلبية متطلبات التنمية المستدامة من وجهة نظر اعضاء الهيئة التدريسية العاملين بها. *مجلة البحوث والدراسات الاقتصادية – الاكاديمية الليبية للدراسات العليا فرع درنه*، المجلد *14* (6).
- خالدي، حسنية، مقيمح، صبري.(2022). بعنوان تقييم واقع الاستدامة مؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس في الجامعات الجزائرية. *مجلة ميلاف للبحوث والدراسات*، جامعة أوت20 الجزائر، مجلد *8*(1) ص 87-105. https://www.asjp.cerist.dz/en/article/198710.10 -87
- السلاطين، علي. (2014). *القيادات الاكاديمية في مؤسسات التعليم العالي*. عمان . دار حامد النشر والتوزيع.
- العمري، ماجد.(2019). *دور إدارات الجامعات الحكومية السعودية في التحول نحو الاستدامة في ضوء بعض الخبرات العالمية: تصور مقترح* { رسالة دكتوراه غير منشورة، *كلية العلوم الاجتماعية* جامعة الأمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية}.
- بارعيدة، ايمان، الزبيدي ، شريفة. (2020). تصدر مقترح لتضمين ابعاد التنمية المستدامة في محتوى كتاب الجغرافيا بالتعليم الثانوي. *مجلة الجامعة الاسلامية*، للدراسات التربوية والنفسية، العدد (3)، ط (92)، غزة.
- عبد الحليم، منتصر، الصوالحي، عطية. أحمد، محمد خلف الله.(2005). *المعجم الوسيط*، إصدارات مجمع اللغة العربية، القاهرة. مكتبة الشروق الدولية، ط (4).
- دويكات، خالد. (2012). دور الدراسات العليا والبحث العلمي في تحقيق التنمية المستدامة في فلسطين، جامعة القدس المفتوحة.

ثانيا: المراجع الاجنبية:

-Disterheft, A.,Caeiro, S., Ramas, M.,& Azeiteiro, U. M. (2012). Environmental Management Systems Implementation Process and Practice in European Higher Education Institutions. *Journal of Cleaner Production*, Vol. (31), p 80-90.

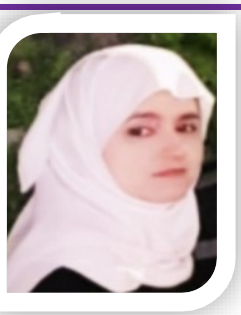
-NESCO. (2014). Shaping The Future We Want. UN Decade of Education for Sustainable Development (2005- 2014), Final Report. Paris. UNESCO.

- Saleem, A., Aslam, S., Sang, G., Dare, P.S. and Zhang, T. (2023). Education for sustainable development and sustainability consciousness: evidence from Malaysian universities. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, *24*(1), 193-211. https://doi.org/10.1108/IJSHE-05-2021-0198

-Tareef A.B., Abu-Hula I. (2009).Teaching for Sustainable Development in Higher Education Institutions: University of Jordan as a Case Study, *Student Journal College*, Vol.*43*(4),pp 1287-1305.

- Ting,L & others .(2012). proposed implementation strategies for energy sustainability on a malay sian university campus, Business ,strategy series,Vol.(13)No, pp 208-214.

- UNESCO. (2009).World Conference on Education for Sustainable Developmen.Bonn,Germany. Retrieved from www.esd-world- conference (2009).org on 5-10-20.



د. أمل محمد عبدالله البدو – الأمارات

مركز الشرق الاوسط لجامعات امريكا الوسطى، الامارات العربية المتحدة -

Amal_bado@hotmail.com

فاعلية استخدام برنامج جي بي شات في تعزيز فهم الرياضيات للمرحلة الثانوية في مدارس عمان

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى تقصي أثر استخدام برنامج جي بي شات في تعزيز فهم الرياضيات للمرحلة الثانوية في مدارس عمان لطلبة الصف الأول ثانوي العلمي في مادة الرياضيات. وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي. وتكوّنت عينة الدراسة من (112) طالب وطالبة من طلبة الصف الأول ثانوي العلمي في مدارس قصبة عمان في الفصل الثاني للعام الدراسي 2022\2023. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى الأثر الإيجابي لتدريس مادة الرياضيات باستخدام برنامج جي بي شات على تعزيز فهم مادة الرياضيات مقارنة مع الطلبة الذين درسوا الموضوعات نفسها بالطريقة التقليدية. حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير الدراسة .

الكلمات المفتاحية:

برنامج جي بي شات، الاستراتيجيات والأساليب التدريسية الحديثة، البرامج الالكترونية، فهم الرياضيات

نبذة تعريفية عن الباحثة:

الدكتورة أمل محمد عبد الله البدو؛ تعمل حالياً عضو هيئة تدريس في مركز الشرق الاوسط لجامعات امريكا الوسطى. في الامارات العربية المتحدة بدرجة استاذ مشارك وحاصلة على درجة الدكتوراه في تكنولوجيا تعليم، وهي محاضرة في مركز الشرق الاوسط لجامعات امريكا الوسطى. ومتخصصه في تدريس مادة الإحصاء ومناهج البحث العلمي ومواد تكنولوجيا التعليم. نائب الأمين العام للرابطة الدولية للباحث العلمي ورئيس اللجنة العلمية والتوثيق. مدرب دولي معتمد / البورد الدولي لعلماء التنمية البشرية. مقيم دولي معتمد من أكاديمية publons. عضو هيئة تحرير في عدد من المجلات العربية. قمت بنشر 56 بحث علمي في عدد من المجلات العربية والعلمية المحكمة. قمت بتأليف كتاب بعنوان توظيف التكنولوجيا المعاصرة في تدريس الرياضيات، وكتاب دليل الباحث في كتابة البحث العلمي والإجراءات الإحصائية. شاركت في العديد من المؤتمرات الدولية والمحلية.

المقدمة:

تعتبر مادة الرياضيات واحدة من أهم وأساسيات المواد التي يتعين على الطلبة دراستها خلال مرحلة التعليم الثانوي. فهي تمثل لغة العلوم والتكنولوجيا، وتشكل أساسًا لفهم العديد من العلوم والمجالات الأخرى. إضافة إلى ذلك، تسهم الرياضيات في تنمية مهارات حياتية مهمة مثل التفكير النقدي وحل المشكلات واتخاذ القرارات. ومع ذلك، تعتبر مادة الرياضيات من بين المواد الأكثر تحديًا في الثانوية، وواجه العديد من الطلبة صعوبات في فهمها وتطبيقها.

تجسيد هذه الصعوبات يمكن أن يترتب عليها تأثير سلبي على تقدم الطلبة وثقتهم بأنفسهم في هذا المجال. لذلك، يصبح من الضروري البحث عن استراتيجيات وطرق تدريس جديدة وفعالة لمساعدة الطلبة على تحسين فهمهم للرياضيات والتفوق فيها. هذا البحث يأتي كجزء من جهود مستمرة لتعزيز جودة التعليم وتحفيز الاهتمام بمادة الرياضيات وزيادة نسبة الطلبة الناجحين في هذا المجال.

لذلك ظهرت الدعوات إلى تطوير طرق التدريس بحيث يشترك الطالب في تعلمه ويكون مسؤولاً عنه بحيث تندمج المعلومات الجديدة اندماجاً حقيقياً في عقله مما يكسبه الثقة بالنفس، ويبني معرفته بنفسه من خلال تفاعلات اجتماعيّة مع الآخرين، وكذلك يكون هناك تفاعل بينه وبين المعلم من جهة وتفاعل وتعاون بين زملائه الطلبة من جهة أخرى. وتطلب إعادة النظر في نظم التعليم برمتها، وفحص أساليبه وطرائق تدريسه ومحتويات مناهجه، كما وجب مواكبة التعليم لتطورات العصر ومستجداته، وظهور عدد كبير من الاكتشافات والاختراعات التكنولوجية المتقدمة التي تستطيع تطوير النظم التربوية.

في هذا السياق، تناولت هذه الدراسة إستراتيجيات وطرق تدريس حديثة ومبتكرة التي يمكن أن تسهم في تحسين فهم الطلبة لمادة الرياضيات وتقليل صعوبتها. وتركز على استكشاف أساليب مختلفة تهدف إلى جعل عملية تعلم الرياضيات أكثر تفاعلاً ومتعة وفهمًا. وتمحورت هذه الدراسة حول استخدام تكنولوجيا التعليم والتعلم الحديثة، بالإضافة إلى تحليل مفاهيم التعليم النشط والمشاركة.

مشكلة الدراسة:

في سياق التعليم في مدارس المرحلة الثانوية في عمان، تظهر صعوبات عديدة تواجه الطلبة في فهم واستيعاب مادة الرياضيات. هذه الصعوبات تشمل تجريد المفاهيم الرياضية، وعدم تطابق اللغة الرياضية مع لغة الطلبة، ونقص الاهتمام والمشاركة الفعالة في الدروس. بالإضافة إلى ذلك، يظهر الطلبة أحيانًا ميلًا لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي وتطبيقات الدردشة على الإنترنت بشكل مكثف في حياتهم اليومية.

إنّ تحسُن تحصيل الطلبة في أي مادة دراسيّة إنّما يدل عن مدى تحقيق العملية التَعْلِيمِيّة للأهداف الدراسيّة، كما ويؤكد حسن سير العملية التَعْلِيمِيّة في اتجاهها الصحيح محققةً بذلك أهداف العملية التَعْلِيمِيّة، والرياضيّات من المواد التي تحتاج إلى تطوير أساليب تعليمها حيث إنّ التعليم التقليدي يُلبي بعض الحاجيات الأساسية للفرد والمجتمع، ولكن في هذا العصر يجب الإنتقال إلى أساليب تعليم قادرة على التكيف مع المتغيرات المستقبلية.

أمام هذا السياق، تثير التساؤلات حول إمكانية استخدام التكنولوجيا وتحديداً برنامج الدردشة الشهير "جي بي شات" كأداة تعليمية لتعزيز فهم الرياضيات بين الطلبة في مدارس عمان. هل يمكن لبرنامج جي بي شات أن يكون وسيلة فعّالة للتفاعل مع الرياضيات وتقديم شروح ومفاهيم رياضية بطريقة تجعل الدروس أكثر جاذبية وفهم؟ وما هي الآثار المحتملة لاستخدام برنامج جي بي شات على فهم وأداء الطلبة في مادة الرياضيات في سياق التعليم الثانوي في عمان؟

أهداف الدراسة:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (α=0.05) في تحصيل طلبة الحادي عشر العلمي في مادة الرياضيّات على الاختبار القبلي والبعدي تُعزى إلى أسلوب التدريس باستخدام برنامج جي بي شات.

أهمية الدراسة:

- استخدام برنامج جي بي شات سيسهم في تعزيز تفاعل الطلبة مع مواد الرياضيات وزيادة مستوى اهتمامهم بها.
- يساعد استخدام برنامج جي بي شات في تعزيز تفاعل الطلبة مع الأسئلة والمشكلات الرياضية وزيادة مشاركتهم الفعالة في الدروس.
- من الممكن أن يقدم برنامج جي بي شات بيئة تعليمية تفاعلية تسهم في تحسين فهم الطلبة للمفاهيم الرياضية.
- استخدام برنامج جي بي شات قد يساهم في تعزيز التفاعل بين الطلبة والمعلمين وتحسين عملية توجيه الطلبة في دروس الرياضيات.
- من المحتمل أن يكون لاستخدام برنامج جي بي شات تأثير إيجابي على تحسين أداء الطلبة في اختبارات الرياضيات.

حدود الدراسة: تحددت نتائج هذه الدراسة بالمحددات التالية:

1. محددات بشرية: تناولت الدراسة عينة من طلبة الحادي عشر العلمي والبالغ عددهم (112) طالبة في إحدى مدارس البنات التابعة لقصبة عمان الأولى.
2. محددات مكانية: يقتصر تطبيق هذه الدراسة في المدارس التابعة لمنطقة قصبة عمان الأولى .
3. محددات زمانية: طُبقت هذه الدراسة خلال الفصل الدّراسيّ الثاني من العام الدّراسيّ 2023/2022م.

مصطلحات الدراسة:

استخدام برنامج الجي بي شات في عملية التعليم: هو الاستفادة من واجهة الدردشة النصية والتواصل اللحظي عبر الإنترنت كوسيلة لتبادل المعرفة وتسهيل الدروس التعليمية. ويشمل ذلك إنشاء بيئة تعليمية رقمية تمكن المعلمون من التفاعل مع الطلبة وتوجيههم، وتشجيع النقاش والتبادل الفعّال للمعلومات. كما تستخدم هذه الطريقة لجعل الدروس أكثر تفاعل ومشاركة وتوفير فهمًا أفضل للمواد التعليمية.

تعزيز فهم الطلبة للرياضيات: يشير إلى الجهود المبذولة لتحسين وتعميق استيعاب وفهم الطلبة للمفاهيم الرياضية ومهارات الحساب والتفكير الرياضي. وتعتبر هذه العملية تكميلية للتعليم الرياضي الروتيني وتهدف إلى تعزيز التحفيز والاهتمام بالرياضيات من خلال استراتيجيات وأساليب تعليمية مبتكرة. ويتضمن توجيه الطلبة نحو الاستقلالية والتفكير النقدي، وتعزيز الثقة بأنفسهم في مواجهة التحديات الرياضية.

الأدب النظري:

يعتبر العديد من الأشخاص أن مادة الرياضيات صعبة للعديد من الأسباب. إليك بعض الأسباب الشائعة التي تجعل مادة الرياضيات صعبة للبعض:

التجريد: الرياضيات تعتمد بشكل كبير على المفاهيم التجريدية والمنطقية، وهذا يمكن أن يكون تحديًا بالنسبة للبعض الذين يجدون صعوبة في التفكير بشكل منطقي أو التعبير عن الأفكار بوضوح.

تراكم المفاهيم: في الرياضيات، يتعين على الطلبة فهم مجموعة من المفاهيم الأساسية قبل الانتقال إلى المفاهيم الأكثر تعقيدًا. وإذا تم فقدان التفاهم في أي من هذه المفاهيم الأساسية، فإن ذلك يمكن أن يؤثر على الفهم العام للمادة.

اللغة الخاصة بالرياضيات: الرياضيات لها لغة خاصة بها تشمل رموزاً ومصطلحات خاصة، وهذا يمكن أن يكون مصدر ارتباك للعديد من الطلبة الذين لا يفهمون هذه اللغة بسهولة.

التحديات الرياضية: الرياضيات تتطلب حلاً للمشكلات والتحديات الرياضية. وبالنسبة للبعض، قد يكون البحث عن الحلول والتفكير بطرق مختلفة تجريبية محفزة.

التقدم السريع: في بعض الأحيان، يجب على الطلبة التقدم بسرعة في تعلم مفاهيم رياضية جديدة دون الحصول على الفرصة الكافية لفهمها بعمق، مما يزيد من الضغط عليهم.

عدم التوجيه الجيد: في بعض الحالات، يمكن أن يؤدي نقص التوجيه الفعال والدعم من قبل المعلمين أو الوالدين إلى تفاقم صعوبة مادة الرياضيات.

نظرية الذات: عندما يعتقد الطلبة أنهم غير قادرين على فهم الرياضيات أو أنهم "ليس لديهم رأس رياضي"، فإن ذلك يمكن أن يكون عائق نفسي يزيد من صعوبة التعلم. (أحمد، 2021)

أن استخدام الوسائل الحديثة في التعليم أدى إلى حدوث تغيرات إيجابية في تحسين مستوى التحصيل الدارسي لدى الطلبة، وتحسين قدرات الطلبة في العديد من المجالات، كالمجال الحركي والثقافي والقدرات المعرفية، وهنا تمكن أهمية الدور الذي يمكن أن تعلبه البرامج والتطبيقات الحديثة في تحسين هذه الجوانب، ويعُد موضوع التحصيل الدراسي من المواضيع المهمة التي احتلت مكانا بارزا في العملية التربوية (عبد الرزاق ،2019).

ولقد تطورت التكنولوجيا بصورة عامة وتكنولوجيا التعليم والاتصالات ونظم المعلومات على وجه الخصوص، بالتوافق مع التطورات في مجالات الحياة المختلفة، وانعكس ذلك بشكل واضح على تطور نظم التعليم المتعددة، فظهر التعليم المبرمج، والتعليم الإلكتروني، إذ زاد الاهتمام بهما بدرجة كبيرة في فترة بداية القرن الحادي والعشرين التي تتصف بالتقدم التقني، والتغيرات السريعة، والتحولات الجوهرية في التطبيقات العلمية والتقنية، بحيث تستوعب تطورات العصر المتنوعة وتغيراتها الكثيرة (بطاينة،2021، 2).

إنّ استخدام مزايا الأدوات التكنولوجية في تصميم وعرض محتوى المنهاج ونشاطاته وطرق تقييمه قد تميزت عن الأسلوب التقليدي المعتمد على الكتب الورقية والسبورة التقليدية من حيث طريقة تفاعل المتعلم مع المحتوى؛ إذ مكنت برامج تصميم المحتوى المحوسب من إمكانية تقديم تغذية راجعة فورية للمتعلم خلال عملية تفاعله مع المحتوى، فضلاً عن تعدد وسائط العرض بين المكتوبة والمسموعة والمرئية وإضافة عنصر الحركة، والإثارة، وسهولة النسخ والنقل والأرشفة والتحكم بسرعة العرض ومستويات الصعوبة إلى جانب ربط المتعلم بمصادر إثرائية إضافية يمكنه الرجوع لها حسب طبيعة اهتماماته الخاصة.

وأساس التعلم هو الاتصال، لأنه ينقل المعلومات بين المتصلين، لذا استخدم الإنسان كل ما يسره الله تعالى ووضعه بين يديه من وسائل للاتصال؛ ليؤثر في الغير ويقنعهم بأهمية وخير ما يحمل من أفكار ومعتقدات.

إن غاية أي وسيلة اتصال نقل فكرة من شخص (أو مجموعة أشخاص) إلى الآخرين بغية التأثير والمشاركة، كما أن الاتصال والتعليم مصطلحان متجانسان متقاربان فكلاً منهما يؤدي إلى تغيير في السلوك كما أن هناك اتفاقاً على أن التعلم تغيير في سلوك المتعلم نتيجة تعرضه لمثير أو عدة مثيرات، بينما وظيفة الاتصال تغيير الأداة التي تعزز تغيير هذا السلوك (كفافي وآخرون، 2008).

ومع معطيات عصرنا الحالي جاءت تكنولوجيا الاتصال لتكون الميزة التنافسية للمؤسسات التعليمية التي تقوم على طابع الديناميكية، حيث انتقلت هذه التكنولوجيا من الطبيعة المادية إلى اللامادية، وهذا التحول الهائل فرض على المؤسسة التعليمية داخل المملكة اليوم ضرورة التماشي مع التغيرات والتأقلم مع المحيط الجديد المعتمد اعتماداً كلياً على التكنولوجيا، فأصبحت المؤسسات التعليمية مطالبة بأن تكون ذات رد فعل مستمر ومسبق. إن هذه التحولات أثبتت ضرورة إدخال تكنولوجيا الاتصال الحديثة إلى نشاط المؤسسات التعليمية سواء كانت مؤسسات عامة أو خاصة.

ومع تطور الثورة التكنولوجية في تقنيات التعلم ظهر كثير من الطرق والأساليب الجديدة في التعلم مثل الإنترنت والوسائط التخزينية الرقمية وأجهزة الحاسب الآلي وتوفير بيئة تعليمية متعددة المصادر بطريقة متزامنة وغير متزامنة وذلك لوضع التفاعل المنشود بين المعلم وطلابه (سالم، 2004).

وتعد التكنولوجيا الاتصالية إحدى المساهمات الجديدة لتقنيات التعليم لأنها تلبي احتياجات الطلبة وذلك من خلال مراعاة الفروق الفردية فيما بينهم وتحقيق أهداف التعلم واستخدام التكنولوجيا في العملية التعليمية في تطور مهاراتهم وهذا سينعكس في استخدام التكنولوجيا المتقدمة في حياتهم المهنية، كما أن المعلمين يستخدمون التكنولوجيا المتقدمة في عملية التعلم وذلك لتمكين الطلبة من أداء دور أكثر نشاطاً في التعلم من خلال مشاركتهم وتحمل مسئوليتهم في التعليم.

وقد أصبح امتلاك المهارات الأساسية لاستخدام تقنيات التعلم من أهم الأبعاد المهمة في العملية التعليمية وإحدى هذه المهارات هي مهارات الاتصال التقني لما لها دور مهم في تحسين التواصل بين المعلم والطلبة، وأصبح التعليم وتزويد الطلبة بالمعلومات يحتاج إلى استخدام الحاسوب وغيره من وسائل التكنولوجيا الحديثة، وبالطبع استخدامها يفرض معرفة ومهارة يجب أن يمتلكها كل من المعلم والطالب (سيمنز وكونول، 2011).

ويمكن استخدام التكنولوجيا في تعليم الرياضيات لتوجيه الأفراد نحو الفهم الأفضل وتقديم تجارب تعليمية مشوقة. إليك بعض الاستراتيجيات والأدوات التكنولوجية الحديثة التي يمكن استخدامها في تدريس مادة الرياضيات:

- التعلم الإلكتروني والمنصات التعليمية عبر الإنترنت: يمكن استخدام منصات التعلم عبر الإنترنت مثل Khan Academy و Courseraلتوفير دروس رياضيات مبسطة وتفاعلية تستند إلى شرح مرئي وأنشطة تفاعلية.
- التطبيقات التعليمية: هناك العديد من التطبيقات التعليمية التي تهدف إلى تعزيز فهم الرياضيات وممارسة المهارات الحسابية. مثل Photomath لحل المعادلات بالصورة و GeoGebraللهندسة و Desmosلرسم الرسوم البيانية.
- ألعاب التعلم: تُستخدم ألعاب التعلم لتحفيز الطلبة وتحفيزهم على تطبيق المفاهيم الرياضية. مثل Prodigy و Math Jeopardy.
- منصات التفاعل الحية: يمكن استخدام منصات مثل Nearpod و Kahootلإنشاء اختبارات تفاعلية وأسئلة تتيح للطلاب المشاركة والتفاعل مباشرة.
- الوسائل المتعددة الوسائط: يمكن استخدام موارد متعددة الوسائط مثل الفيديوهات التعليمية والصور والمحاكاة لتوضيح المفاهيم الرياضية بطرق مبسطة.
- برمجة وروبوتات: يمكن تعليم الطلبة البرمجة والتحكم في الروبوتات لتطبيق مفاهيم الرياضيات عملياً وبشكل تفاعلي.
- تقديم عروض تقديمية متحركة: استخدام أدوات مثل Prezi أو Microsoft PowerPoint لإنشاء عروض تقديمية متحركة تسهل شرح المفاهيم الرياضية بشكل بصري وجذاب.
- منصات التعلم الاجتماعي: تشجيع الطلبة على مناقشة المفاهيم الرياضية والتعاون مع زملائهم باستخدام منصات التعلم الاجتماعي مثل Edmodo وGoogle Classroom . (البدو، 2021)

الاستراتيجيات والأساليب التدريسية الحديثة التي تعتمد على التكنولوجيا والتي يمكن أن تساعد في تجاوز صعوبات مادة الرياضيات وتحفيز الفهم والتعلم الفعال. إليك بعض الأمثلة على هذه الاستراتيجيات:

- منصات التعلم عبر الإنترنت: هناك العديد من المنصات التعليمية عبر الإنترنت التي تقدم دروسًا تفاعلية وتفاعلية في مادة الرياضيات. مثل منصات تعلم الرياضيات على الإنترنت مثل Khan Academy , Coursera . هذه المنصات توفر شروحًا مصورة وتمارين تفاعلية تساعد الطلبة على فهم المفاهيم بشكل أفضل.
- تطبيقات الهواتف الذكية والألواح الرقمية: هناك العديد من التطبيقات التعليمية المخصصة لمادة الرياضيات التي تقدم تمارين وألعاب تفاعلية لتحفيز التعلم. مثل Photomath و GeoGebraوألعاب تعليمية مثل Prodigy. هذه التطبيقات تجعل عملية التعلم ممتعة وتساعد في تحسين الفهم.
- التعلم بالفيديو: استخدام مقاطع الفيديو التعليمية يمكن أن يكون فعالًا في شرح المفاهيم الرياضية بشكل بصري. ويمكن للمعلمين أو الطلبة إنشاء مقاطع فيديو توضيحية أو الاستفادة من مصادر مثل YouTube للوصول إلى شروح مرئية. (بطاينة، 2021)
- التعلم بالألعاب: الألعاب التعليمية تساهم في تشجيع التفاعل والمشاركة النشطة. يمكن استخدام الألعاب لتعزيز مفاهيم رياضية وتقديم تحديات مشوقة للطلاب.
- منصات التعلم الاجتماعي: يمكن للمنصات الاجتماعية التعليمية مثل Edmodo و Google Classroom تعزيز التفاعل بين المعلمين والطلبة وتقديم موارد تعليمية بشكل منظم.

- التعلم الذكي :(AI) تقنيات التعلم الآلي تسمح بتخصيص المحتوى التعليمي والتقديم بناءً على احتياجات كل طالب. هذا يساعد في توجيه الطلبة إلى المواد والتمارين التي تناسب مستواهم.
- الواقع الافتراضي (VR) والواقع المعزز :(AR) تقنيات VR و ARيمكن أن تجعل تعلم الرياضيات أكثر تفاعلاً من خلال تقديم تجارب تعليمية ثلاثية الأبعاد وتفاعلية.
- منصات التعلم على مدار الحياة: من خلال استخدام منصات التعلم على مدار الحياة مثل edX وCoursera، يمكن للأفراد تحسين مهاراتهم الرياضية وتعلم المفاهيم الجديدة في أي وقت. (حوراني، 2021)

استخدام برنامج الجي بي شات في عملية التعليم:

استخدام برنامج الجي بي شات في عملية التعليم هو عملية توظيف التطبيق أو البرنامج الذي يتيح للمستخدمين التواصل اللحظي والكتابة النصية عبر الإنترنت لتحقيق أهداف تعليمية محددة. يشمل هذا الاستخدام مجموعة من الإجراءات والممارسات الأساسية:

- إنشاء بيئة تعليمية: تبدأ العملية بإنشاء بيئة تعليمية على منصة الجي بي شات أو التطبيق المخصص. يتضمن ذلك إعداد قاعدة البيانات وإعداد الغرف أو القنوات التي سيتواجد فيها المشاركون.
- تحديد الأهداف التعليمية: يتعين على المعلمين تحديد الأهداف التعليمية للدرس أو الجلسة التعليمية التي سيتم عقدها عبر الجي بي شات. يجب تحديد ما يجب على الطلبة تعلمه وتحقيقه خلال الجلسة.
- إشراك الطلبة: يتعين على المعلمين إشراك الطلبة بنشاط في الدرس من خلال طرح أسئلة ومناقشات ومهام. يمكن أن يتم ذلك من خلال مشاركة نصوص أو مصادر تعليمية أو حتى تقديم تمارين عملية.
- التواصل اللحظي: يعتمد التعلم عبر الجي بي شات على التواصل اللحظي بين المعلم والطلبة، أو بين الطلبة أنفسهم. يتيح الجي بي شات للمشاركين التفاعل مع المحتوى التعليمي وطرح الأسئلة والملاحظات والمناقشات بشكل فوري.
- متابعة وتقييم الأداء: يمكن للمعلمين تقييم أداء الطلبة ومتابعة تقدمهم خلال الجلسة التعليمية. يمكن استخدام تقنيات مثل التقييم الفوري والاختبارات الصغيرة لتحقيق ذلك.
- مشاركة المواد الإضافية: يمكن للمعلمين مشاركة مواد تعليمية إضافية مثل ملفات PDF، صور، وفيديوهات لتوضيح المفاهيم بشكل أفضل.

أهمية استخدام البرامج الإلكترونية في تدريس الرياضيات:

- زيادة الإشراك والفهم: تشير العديد من الدراسات إلى أن استخدام البرامج الإلكترونية يمكن أن يزيد من مشاركة الطلاب وفهمهم للمفاهيم الرياضية. يتيح البيئات الإلكترونية التفاعلية للطلاب التفاعل مع المواد بشكل مباشر واستكشاف الرياضيات بشكل ممتع.
- توفير ردود فعل فورية: تمثل إحدى أهم فوائد البرامج الإلكترونية في تقديم ردود فعل فورية. يمكن للطلاب معرفة أخطائهم فورًا وتصحيحها، مما يساهم في تحسين الأداء وتدقيق الفهم.
- تخصيص التعليم: تسمح البرامج الإلكترونية بتخصيص التعليم وتلبية احتياجات كل طالب على حدة. يمكن تقديم تمارين ومواد تعليمية تناسب مستوى الطالب ومعدل تقدمه.

- زيادة الاهتمام والمشاركة: يمكن للبرامج الإلكترونية جعل تعليم الرياضيات أكثر جاذبية بالنسبة للطلبة من خلال استخدام الرسومات والألعاب والتفاعل البصري.
- التعلم على مهل: يمكن للبرامج الإلكترونية أن تسمح للطلبة بالتعلم بمعدلهم الخاص وفي أي وقت يناسبهم، مما يجعلها خيارًا مرنًا لتعلم الرياضيات.
- التواصل والتعليم عن بُعد: أثبتت البرامج الإلكترونية جدوى كبيرة في الأوقات التي تتطلب فيها التعليم عن بعد، مما سمح بمواصلة التعلم وتقديم المحتوى الرياضي عبر الإنترنت. (خليل وآخرون، 2022)

طريقة استخدام برامج الرسم خلال جلسات الجي بي شات بالطرق التالية:

- تقديم البرامج والأدوات المناسبة: قدم قائمة بالبرامج والأدوات المناسبة للرسم عبر الإنترنت وأوضح كيفية الوصول إليها. يمكن أن تشمل هذه الأدوات برامج رسم مجانية مثل "Paint" أو "Sketchpad" عبر الويب.
- توضيح الأهداف: قبل البدء في الرسم، يحدد المعلم أهدافًا معينة للنشاط. على سبيل المثال، يمكن أن يكون الهدف رسم مثلث يمثل زاوية معينة أو رسم دالة رياضية معينة.
- توجيههم بشكل دقيق: يقدم المعلم توجيهات دقيقة حول كيفية استخدام الأدوات في البرنامج. على سبيل المثال، كيفية استخدام أداة الرسم واختيار الألوان والأشكال.
- التحفيز للإبداع: يحث المعلم الطلبة على التفكير بإبداع وتطوير رسوماتهم. أشجعهم على إضافة تفاصيل إضافية أو تحسين رسوماتهم.
- مشاركة الرسومات: يطلب المعلم من الطلبة مشاركة رسوماتهم مع الآخرين في الجلسة. حيث يمكنهم تقديم توجيهات أو تعليقات بناءة لبعضهم البعض.
- استخدام الرسم في الشرح: يمكنك استخدام الرسومات التي قام الطلبة بإنشائها في شرح الدروس. يمكنك مثلاً استخدام رسومات لشرح الدوال المثلثية أو للرياضيات الأخرى.
- توثيق الأعمال: يطلب المعلم من الطلبة الاحتفاظ بنسخ من رسوماتهم كوسيلة لمراجعة الدروس في المستقبل.
- الإيجابية والتشجيع: يقدم المعلم تقديرًا للجهود التي يبذلها الطلبة في الرسم. تحفيزهم للاستمرار في استخدام الرسم كوسيلة لتعزيز فهمهم وتواصلهم.

كيف يراعى البرنامج الفروق الفردية للطلبة وعزز تعلمهم الذاتي؟

تخصيص المحتوى: يمكن للبرنامج تقديم محتوى مخصص بناءً على مستوى كل طالب. يمكن أن يكون هناك مسارات مختلفة أو نشاطات إضافية لتحدي الطلاب المتقدمين، أو شروح إضافية للطلاب الذين يحتاجون إلى دعم إضافي.

توجيه فردي: يمكن للبرنامج تقديم توجيه فردي لكل طالب استنادًا إلى أدائه واحتياجاته. يمكن أن يقدم تقييمات فردية وتوجيهات مخصصة لتعزيز فهم كل طالب.

متابعة التقدم: يتيح للبرنامج تتبع تقدم الطلاب وتحديد المفاهيم التي يحتاجون إلى مساعدة إضافية في فهمها. يمكن أن تستخدم هذه المعلومات لتوجيه الطلاب إلى الموارد الإضافية.

تعزيز التعلم الذاتي: يمكن أن يشجع البرنامج على التعلم الذاتي من خلال توفير موارد تعلم إضافية، وتشجيع الطلاب على استكشاف المواد بشكل فردي وتطوير مهارات البحث.

مرونة في الوقت والمكان: يمكن للبرنامج أن يكون متاحًا في أي وقت ومن أي مكان، مما يسمح للطلاب بالوصول إليه والعمل وفقاً لأوقاتهم ومعدلات تقدمهم الفردية.

تقديم تحديات وتوسيع: يمكن أن يقدم البرنامج تحديات إضافية أو نشاطات توسيعية للطلاب الذين يتقدمون بشكل أسرع، مما يحفزهم على استكشاف مفاهيم أكثر تعقيدًا.

تكامل مع توجيه المعلم: يجب أن يكون البرنامج جزءًا من استراتيجية شاملة للتعلم تشمل التوجيه الفردي من قبل المعلم. يمكن أن يوفر التوازن بين البرنامج والتفاعل المباشر مع المعلم تجربة تعلم أفضل.

كيف عزز البرنامج التعلم الذاتي؟

توفير موارد تعلم متنوعة: يمكن للبرنامج توفير مجموعة واسعة من الموارد التعليمية، مثل مقاطع الفيديو التوضيحية، والأنشطة التفاعلية، والتمارين العملية. هذا يمنح الطلاب فرصة للاختيار من بين مصادر مختلفة وفقًا لأسلوب تعلمهم الخاص.

تقديم تحفيز إضافي: يمكن للبرنامج توفير تحديات إضافية أو ألعاب تفاعلية تشجع الطلاب على تجاوز المستويات والتطور في فهمهم. هذا يشجع على التحفيز الشخصي والتفاعل النشط.

تقديم ردود فعل فورية: يمكن للبرنامج تقديم ردود فعل فورية بمجرد إجابة الطلاب على الأسئلة أو حل المشكلات. هذا يساعد الطلاب على فهم أخطائهم وتصحيحها فورًا، مما يعزز التعلم الفعال.

تتبع التقدم الشخصي: يوفر البرنامج أدوات لتتبع تقدم الطلاب، مما يسمح لهم بفحص أدائهم وفهم المفاهيم التي يحتاجون إلى تعزيزها. يمكن أن يسهم هذا في تحفيزهم لضبط استراتيجياتهم التعلمية الشخصية.

تمكين الطلاب لتحديد أهدافهم: يمكن للبرنامج تشجيع الطلاب على وضع أهداف تعلم شخصية، ويقدم لهم الأدوات اللازمة لتحقيقها. هذا يشجع على المسؤولية الذاتية والتفاعل الفعّال مع عملية التعلم.

توفير أدوات البحث: يمكن للبرنامج أن يقدم أدوات بحث مدمجة أو روابط إلى مصادر إضافية لتوسيع المعرفة. يمكن للطلاب استخدام هذه الأدوات لاستكشاف المزيد من المواضيع بمفردهم.

تحديث المحتوى بانتظام: يمكن للبرنامج أن يحتوي على محتوى يتم تحديثه بانتظام ليكون متوافقًا مع التطورات والابتكارات في المجال. هذا يساعد الطلاب على متابعة أحدث المعلومات.

الدراسات السابقة:

في دراسة ل (العنزي، 2018). بعنوان واقع استخدام التقنية في تدريس الرياضيات للمرحلة الابتدائية في مدارس مدينة عرعر من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. هدف البحث إلى التعرف على واقع استخدام التقنية في تدريس الرياضيات للمرحلة الابتدائية في مدارس مدينة عرعر من وجهة نظر معلمها، وأستخدم الباحثان المنهج الوصفي (المسحي)، وتكون مجتمع البحث من جميع معلمي ومعلمات الرياضيات في مدينة عرعر للعام 1438/1439هـ، وتمثلت الأداة في استبانة تم توزيعها على عينة عشوائية بلغ عددهم (170) معلماً ومعلمة، وتوصل البحث إلى أبرز النتائج التالية: كان تقدير مجال استخدام التقنية في تدريس الرياضيات على متوسط (2.19) بتقدير (منخفض). حصل مجال معوقات استخدام التقنية على متوسط (226) بتقدير (منخفض)

2- لم تظهر أي فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات العينة تبعا لمتغيري الجنس وسنوات الخبرة، باستثناء فرق واحد يتعلق بمجال معوقات استخدام التقنية تبعاً لمتغير الجنس ولصالح (الذكور). وقد خلصت الدراسة إلى بعض التوصيات منها: الحاجة إلى توظيف أساليب تدريس الرياضيات القائمة على النشاط والتفاعل مع الأدوات التعليمية وخاصة طلاب المدارس الابتدائية إضافة إلى إعداد برامج ودورات تدريبية وإرشادية لمعلمي الرياضيات لتعلم كيفية استخدام وتوظيف التقنيات الحديثة في تدريس الرياضيات.

وفي دراسة (للأخرس، 2018). بعنوان أثر تطبيق استراتيجية التعليم الإلكتروني على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات في الصفوف الأساسية في محافظة العاصمة من وجهة نظر معلمي ومعلمات الرياضيات. هدفت هذه الدراسة التعرف إلى أثر التعلم الإلكتروني على تحصيل طلبة الصفوف الأساسية لمادة الرياضيات مقارنة بالطريقة التقليدية والتعرف على فاعلية التعلم الإلكتروني في تحصيل طلبة الصفوف الأساسية لمادة الرياضيات وفق متغيرين التخصص والجنس. وكانت عينة الدراسة ثمانية وستين معلما ومعلمة يقومون بتدريس مادة الرياضيات من القطاع الحكومي والخاص، وكان من نتائج هذه الدراسة: بأنه يوجد أثر لتطبيق استراتيجية التعليم الإلكتروني على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات في الصفوف الأساسية في محافظة العاصمة ومنها أنه لا يوجد فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس أو التخصص.

وفي دراسة (البدو، 2021) هدفت الدراسة الحالية التعرف على فعالية المنصات التعليمية في تطبيق التعلم عن بعد في المرحلة الثانوية بدولة الإمارات، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وكانت عينة الدراسة عشوائية، حيث تكونت من (306) طالباً و (86) معلماً من مدارس إمارة الشارقة ودبي. تمّ بناء إستبانتين تم توجيههما للطلبة والمعلمين في مدارس إمارة الشارقة ودبي، حيث تمّت صياغتهما بما يتناسب مع أهداف البحث. وكانت نتائج الدراسة أن مدى فعالية المنصات التعليمية في العملية التّعليميّة (من وجهة نظر المعلمين) بدرجة مرتفعة، وأن مدى فعالية المنصات التعليمية في العملية التّعليميّة (من وجهة نظر الطلبة) بدرجة متوسطة أو مرضية، وأنه لا يوجد فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين إجابات عينة الدراسة من المعلمين عن فعالية استخدام المنصات التعليمية حسب متغير المؤهل العلمي وسنوات الخبرة. أيضا يوجد فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين إجابات عينة الدراسة من الطلبة عن فعالية استخدام المنصات التعليمية حسب متغير المادة الدراسية لصالح المواد الأدبية.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: اتبعت الباحثة المنهج شبه التجريبي.

اختارت الباحثة عينة الدراسة بصورة قصدية وذلك لتقارب المدرستين جغرافيا واجتماعيا، وباختيار شعبتين في كل منهما والبالغ عددهم (125) طالباً وطالبة وبعد استبعاد الطلبة اللذين تغيبوا عن أحد الإمتحانين أصبح حجم العين (112) طالباً وطالبة.

وبتحديد شعبتين لكل من الطالبات والطلاب في كل مدرسة، كان عدد الطالبات الإناث في الفصلين (62)، وعدد الطلاب في الفصلين (63). وقد تكونت عينة الدراسة (125) طالبا وطالبة موزعين على أربع شعب. كل شعبة لدى الطلاب والطالبات أحدهما يمثل المجموعة التجريبية والآخر المجموعة الضابطة. تحتوي مدرسة الإناث على شعبتين وعدد الطالبات في الشعبة الأولى (30)

والشعبة الثانية (32)، وتم الاقتصار على (58) طالبة لغياب (3) طالبات عن الاختبار القبلي وغياب (1) عن الاختبار البعدي، مما استدعى استبعادهم عن التجربة. وتحتوي مدرسة الذكور على شعبتين، وعدد الطلاب في الشعبة الأولى (31)، أما الشعبة الثانية (32)، وتم الاقتصار على(54) وذلك لغياب (5) طلاب عن الاختبار القبلي وغياب (4) عن الاختبار البعدي. فتم استبعادهم جميعا من التجربة. والجدول رقم (2) يوضح توزيع عينة الدراسة.

وكان لاختيار المدرستين للأسباب الآتية:

1- إبداء تعاون إدارة المدرسة مع الباحثة.
2- قرب المسافة بين المدرستين.
3- تقارب طلاب المدرسة من النواحي الاجتماعية والاقتصادية.

الاستعداد للدراسة الميدانية:

- قامت الباحثة بزيارة المدرستين التي تم اختيارهما، وبالاتفاق مع الإدارة على نهج تطبيق الدراسة من الاختبار التحصيلي وتطبيق البرنامج التعليمي.
- طبقت الباحثة الاختبار التحصيلي القبلي.
- التقت الباحثة بمعلمين مادة الرياضيات والاتفاق على آلية استخدام برنامج الجي بي شات في الأنشطة الصفية والواجبات المنزلية.
- قامت الباحثة وبمساعدة أستاذ وأستاذة الحاسوب في المدرستين بتثبيت البرنامج التعليمي على الحواسيب الموجودة داخل مختبر الحاسوب وعند الطلبة.
- التقت الباحثة بطالبات وطلاب الصف الأول ثانوي العلمي الذين يمثلون عينة البحث، وشرحت لهم وأهداف الدراسة وأدواتها والمدة المحددة للانتهاء.

وبذلك بدأت تطبيق الدراسة، وتم ذلك بعد اتخاذ خطوات منظمة لتجهيز أدوات البحث وهي كالتالي:

- إجراء العينات الاستطلاعية في الاختبار التحصيلي واستخدام البرنامج التعليمي.

1- إجراء التطبيق القبلي لأدوات الدراسة:

التطبيق القبلي لأدوات الدراسة:

- للتحقق من تكافؤ المجموعات قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف الأول ثانوي العلمي على اختبار التحصيل القبلي حسب متغيري المجموعة والجنس كما في الجدول (1).

جدول (1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف الأول ثانوي العلمي على اختبار التحصيل القبلي حسب متغيري المجموعة والجنس

المجموعة	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
تجريبية	ذكر	14.78	4.108	27
	أنثى	15.30	3.417	27
	المجموع	15.04	3.752	54
ضابطة	ذكر	13.37	3.934	27
	أنثى	15.39	3.730	31
	المجموع	14.45	3.926	58

المجموع	ذكر	14.07	4.046	54
	أنثى	15.34	3.557	58
	المجموع	14.73	3.837	112

ولبيان الفروق الدالة إحصائيا بين هذه المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثنائي كما هو موضح في الجدول (2).

جدول (2) تحليل التباين الثنائي لأثر متغيري المجموعة والجنس والتفاعل بينهما على أداء طلبة الصف الأول ثانوي على اختبار التحصيل القبلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المجموعة	12.091	1	12.091	.836	.363
الجنس	44.832	1	44.832	3.100	.081
الجنس × المجموعة	15.656	1	15.656	1.083	.300
الخطأ	1561.947	108	14.462		
المجموع	1633.964	111			

يبين الجدول (-) الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0 = 0.05) تعزى لأثر المجموعة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0 = 0.05) تعزى لأثر الجنس.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0 = 0.05) تعزى لأثر التفاعل بين المجموعة والجنس، وهذا يدل على تكافؤ المجموعات من حيث المجموعة والجنس والتفاعل بينهما.

التطبيق البعدي لأدوات الدراسة:

- أعادت الباحثة تطبيق الاختبار التحصيلي القبلي ذاته لأفراد عينة الدراسة في يوم الأحد في تأريخ 18 مارس 2023 وباتباع الضوابط والإجراءات المتبعة ذاتها.

صدق الاختبار التحصيلي:

تأكدت الباحثة من صدق الاختبار بطريقة:

- صدق المحكمين: (الصدق الظاهري).
- عرضت الباحثة الاختبار على المحكمين المتخصصين في مناهج وطرق التدريس ومشرفين وأساتذة جامعيين ومعلمين في الرياضيات للتأكد من تحقيق الأسئلة للأهداف السلوكية ودقتها وشموليتها ومناسبتها لأعمار وخصائص الفئة المستهدفة، وقد تكونت أسئلة الاختبار من (31) سؤالا من نوع اختيار البديل أو البدائل الصحيحة من أربعة بدائل بناء على ما ورد في الأدبيات السابقة من معايير بناء الاختبارات التحصيلية.

حساب معامل ثبات الاختبار التحصيلي:

- بعد الانتهاء من إعداد الاختبار وتحكيمه، تم تطبيقه على عينة استطلاعية تكونت من (20) طالبا وطالبة من خارج عينة الدراسة للتأكد من ثبات الاختبار، وثبات الاختبار.

- فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest) بتطبيق الاختبار، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (20)، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين إذ بلغ (0.91).
- وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كودر ريتشاردسون -20، وبلغ (0.87) وعدت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.
- وقد استخدمت الباحثة طريقة التجزئة النصفية، وهي تقوم على تقسيم الاختبار نظريًا إلى نصفين متكافئين، وتعامل الأسئلة ذات الأرقام الفردية على أنها اختبار أول، والأسئلة ذات الأرقام الزوجية اختبار ثان، وتصحح الفقرات ويحسب معامل الارتباط بين الفقرات الفردية والزوجية(عبدالهادي،2001).
- طريقة التجزئة النصفية =0.84
- وتم استخدام معادلة سبيرمان براون Sperman Brown =0.81
- تم حساب معاملات الصعوبة والتمييز، وتبين أن معاملات الصعوبة تراوحت بين (0.35 - 0.75) وجميعها تقع بين الدرجة المقبولة من 0.20- 0.80 ، بالنسبة لمعاملات التمييز فجميعها كانت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01.، و0.05. لذلك لم يتم حذف أي من الفقرات.

طريقة تطبيق البرنامج التعليمي:

- يمكن للمعلم مشاركة ملفات ووثائق تعليمية مع الطلاب مباشرة في البرنامج. ويمكن أن تشمل هذه الملفات رسومات وصور توضيحية أو ملفات تعليمية إضافية.
- طلب من الطلاب رسم منحنيات دوال مثلثية محددة باستخدام الجي بي شات.

استخدام لغة البرمجة:

اختر لغة البرمجة التي يدعمها الجي بي شات، مثل Python.

استخدام مكتبة الرسم: استخدم مكتبة الرسم لرسم منحنيات الدوال المثلثية. على سبيل المثال، في Python يمكنك استخدام مكتبة matplotlib.

تحديد الدالة: اختر الدالة المثلثية التي تريد رسمها، مثل الساين أو الجيب أو التانجنت.

تحديد نطاق الرسم: قم بتحديد نطاق الزوايا الذي تريد رسم الدالة فيه.

البرمجة التفاعلية: قم بكتابة برنامج يتيح للطلاب إدخال قيم للزوايا ورؤية الدالة المثلثية المتغيرة بناءً على هذه القيم.

عرض الرسم: استخدم الجي بي شات لعرض الرسوم البيانية المولدة من البرنامج.

فيما يلي مثال بسيط باستخدام Python ومكتبة:matplotlib

- اقتراح برامج رسم متنوعة للطلبة بحيث يقوم كل طالب بتنزيلها على جهازه واستخدامها في الحل.
- توفير أمثلة على مشكلات الحياة الواقعية التي يمكن حلها باستخدام هذه الدوال.
- تقديم موارد إضافية، مثل روابط إلى مواقع أو تطبيقات أخرى تقدم شرحًا تفاعليًا لرسم الدوال المثلثية.
- طلب من الطلاب مشاركة أفكارهم حول كيفية استخدام الدوال المثلثية في حل مشكلات الرياضيات والفيزياء.
- يمكن تسجيل الدرس بالكامل ليمكن الطلبة مراجعته في وقت لاحق. ويكون هذا مفيدًا للطلبة الذين يحتاجون إلى مراجعة المفاهيم بشكل مستقل.

- تخصيص الجلسة لتلبية احتياجات الطلبة الفردية. حيث يوجه المعلم توجيه االطلبة بشكل فردي أو مجموعات صغيرة وتقديم الدعم حسب الحاجة.
- يمكن للمعلم والطلاب الالتقاء عبر الإنترنت وتنظيم دروس وجلسات تعليمية بشكل مرن.

-الأساليب الإحصائية المستخدمة (المعالجة الإحصائية)

تم معالجة البيانات إحصائيا باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS) بعد تفريغ إجابات أفراد العينة على الاختبار التحصيلي، وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

1- معامل الارتباط لبيرسون لحساب معامل الثبات للاختبار التحصيلي.
2- حساب معاملات الصعوبة لأسئلة الاختبار.
3- حساب معاملات التمييز لأسئلة الاختبار.
4- اختبار (ت)
5- تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)

نتائج الدراسة:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في تحصيل طلبة الصف الأول ثانوي العلمي تعزى إلى طريقة التدريس باستخدام برنامج الجي بي شات.

للتحقق من هذه الفرضية فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية؛ لأداء طلبة الصف الأول ثانوي العلمي في اختبار التحصيل تبعا لمتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف العاشر على اختبار التحصيل تبعا لمتغير المجموعة

المجموعة	القبلي		البعدي		العدد
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
(تجريبية)	15.04	3.752	23.31	4.563	54
(ضابطة)	14.45	3.926	18.02	4.968	58
المجموع	14.73	3.837	20.57	5.449	112

يلاحظ من الجدول (3) أن هناك فرقاً ظاهرياً لأداء عينة الدراسة القبلية في كلتا المجموعتين (التجربة والضابطة) في اختبار التحصيل القبلي والبعدي للطلبة، وبناء على اختلاف الإحصائيات الوصفية ظاهرياً المتعلقة باختبار التحصيل، فقد تقرر استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب (One way ANCOVA)، وذلك بوصف أن علامات الطلبة في اختبار التحصيل القبلي متغير مشترك، وبعد تحييد أثر القياس القبلي، والجدول (4) يوضح هذه النتائج.

الجدول (4)نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب لأداء طلبة الصف الأول ثانوي على اختبار التحصيل وفقا للمجموعة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة الإحصائي (ف)	مستوى الدلالة (ح)	حجم الأثر
الاختبار القبلي (المصاحب)	1090.553	1	1090.553	83.707	.000	.434
المجموعة	644.523	1	644.523	49.471	.000	.312
الخطأ	1420.078	109	13.028			
الكلي المعدل	3295.429	111				

يبين الجدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر المجموعة حيث بلغت قيمة ف (49.471)، وبدلالة إحصائية بلغت (0.000)، ويتبين من المتوسطات المعدلة في الجدول (4)، أن هذا الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية التي تعرضت لبرنامج الجي بي شات، إذ بلغ المتوسط الحسابي المعدل لعلامات الطلبة في المجموعة التجريبية (23.065) في حين كان المتوسط الحسابي المعدل لعلامات الطلبة في المجموعة الضابطة (18.250)؛ ومن أجل الكشف عن مدى فاعلية برنامج التعليم في تحصيل الطلبة، تم إيجاد حجم الأثر من خلال إيجاد مربع ايتا (η^2) فكان (0.312)، وهذا يعني أن 31.2% من التباين في تحصيل الطلبة يرجع للبرنامج بينما يرجع المتبقي لعوامل أخرى غير متحكم بها.

الجدول (5) المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري لأداء طلبة الصف االأول ثانوي العلمي على اختبار التحصيل حسب متغير المجموعة

المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
تجريبية	23.065	.492
ضابطة	18.250	.475
المجموع	20.657	.341

من الجداول السابقة نستنتج توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في تحصيل طلبة الصف الأول ثانوي العلمي تعزى إلى طريقة التدريس باستخدام برنامج الجي بي شات، ويمكن تفسير تفوق أداء طلبة المجموعة التجريبية على أداء طلبة المجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي:

1- يعد برنامج الجي بي شات المتعلمين محورا للعملية التعليمية، فلقد راعى الفروق الفردية للطلبة وعزز تعلمهم الذاتي، ورتب عملية التعلم وفق سرعة الطلبة وقدراتهم وخصائصهم.
2- إن برنامج الجي بي شات قسم المحتوى التعليمي إلى وحدات صغيرة؛ مما سهل تعلمها من قبل الطلبة، ويسر لهم استخدامها بشكل مرن وبوقت ومجهود أقل.
3- وفر برنامج الجي بي شات التغذية الراجعة؛ مما عزز إجابة الطلبة بشكل إيجابي، وساعدهم على تحقيق نتاجات التعلم بشكل فعال والوصول إلى مرحلة الإتقان.
4- شمل برنامج الجي بي شات على الوسائط المتعددة مثل الأشكال والصور والصوت، التي تلعب دورا مهما في جذب انتباه الطلبة وإثارة حواسهم نحو عملية التعلم بشكل تفاعلي.

التوصيات:

1. ضرورة الاستفادة القصوى من المواقع التعليمية الإلكترونية التي تزودها شبكة الإنترنت من مصادر التعلم الموثوقة لتعلم الرياضيات؛ لما لها من أثر في تنويع مصادر المعرفة وفعالية اكتسابها.

2. تصميم منهج دراسي مستند إلى برنامج الجي بي شات يشمل مواد تعليمية وأنشطة تعليمية تستهدف مواد الرياضيات. ويمكن تنفيذ هذا المنهج بالتعاون مع المعلمين والطلبة.
3. ضرورة وجود تعاون مشترك فعال بين الباحثين في تكنولوجيا التعليم والمشرفين التربويين والمختصين في المواد العلمية وفي علم الحاسوب لمتابعة أحدث ما وصلت إليه طرائق التدريس وعلم الحاسوب من خدمات التعليم الإلكتروني وتصاميم البرامج المحوسبة.

المراجع:

- الأخرس، يوسف عبدالكريم جميل. (2018). أثر تطبيق استراتيجية التعليم الإلكتروني على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات في الصفوف الأساسية في محافظة العاصمة من وجهة نظر معلمي ومعلمات الرياضيات. دراسات العلوم التربوية، المجلد 45 العدد 4 ملحق 4.
- أحمد، إيمان أحمد عبدالله .(2021). أثر الاختلاف بين روبوتات الدردشة التفاعلية وتطبيق Microsoft Teams في تنمية بعض مهارات معالجة الصور الرقمية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط. المجلد 37، العدد 12.2، ديسمبر 2021، الصفحة 43-85
- البدو، أمل محمد عبدالله . (2021). فعالية المنصات التعليمية في تطبيق التعلم عن بعد بالمرحلة الثانوية بدولة الإمارات في مجلة أوراق المجلة الدولية للدراسات الأدبية والإنسانية ، مخبر الموسوعة الجزائرية ، جامعة باتنة1 ، الجزائر. المجلد3، العدد (1)، 175- 204
- بطاينه، هند محمد أحمد .(2021). درجة تطبيق التكنولوجيا والتقنيات في التعليم بالمدارس الابتدائية في لواء قصبة إربد من وجهة نظر معلماتها. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط. المجلد 37، العدد 12.2، الصفحة 106-130
- حوراني، نجاة عبد سالم. (2021). دور التطبيقات الإلكترونية في التعلم عن بعد في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية بمحافظة المفرق. مجلة العلوم التربوية والنفسية. مج5, ع21. 97 – 110
- خليل ، فرحات محمد و المرضي ، عبد الله حمدينة وثابت، رحمة محمود. (2022). استخدام تطبيقات ومنصات التعليم الإلكتروني " التعليم عن بعد" في مؤسسات التعليم العالي خلال جائحة كورونا: دراسة تطبيقية على كلية الإعلام بجامعة بنغازي. المجلّة الليبية لبحوث الإعلام. عدد 2.
- كفافي، علاء الدين أحمد، والضبيان، صالح موسى، وجمال الدين، هناء مرسي، وكفافي، وفاء محمد، ومحمد، وائل عبد الله، ووهدان، جمال السيد.(2008). مهارات الاتصال والتفاعل في عمليتي التعليم والتعلم . عمان:دار الفكر.
- سالم، أحمد. (2004). تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني. الرياض: مكتبة الرشد.
- عبد الرزاق، قصير .(2019). دور تكنولوجيا التعليم في تحسين مستوى التحصيل الدراسي لطلبة علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية. مجلة الابداع الرياضي، 10)3(، 178-187.
- العنزي، عبد العزيز بن رواف والمسعد، أحمد بن زيد. (2018). واقع استخدام التقنية في تدريس الرياضيات للمرحلة الابتدائية في مدارس مدينة عرعر من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. مجلة العلوم التربوية والنفسية العدد الثالث والعشرون – المجلد الثاني. كلية التربية، جامعة االملك سعود، المملكة العربية السعودية.
- الموسى، عبد الله بن عبد العزيز.(2011). التعلم الإلكتروني مفهومه، خصائصه، فوائده، عوائقه. ورقة عمل مقدمة إلى مدرسة المستقبل، جامعة الملك سعود ،تم استرجاعه بتاريخ 2022/11/9 من الموقع الإلكتروني التالي:
https://thorya88gmalcom.blogspot.com/2010/04/blog-post_6691.html

- Siemens, G. and Conole, G. (2011). Special Issue Connectivism: "Design and Delivery of Social Networked Learning. International Review of Research in Open and Distance Learning". 12(3): 1-4.

د. خالد مطهر العدواني - اليمن
دكتوراه في المناهج وطرائق التدريس - وزارة التربية والتعليم - اليمن
kadwany@gmail.com

التنمية المهنية المستدامة للمعلم في ضوء أطر مهارات القرن الحادي والعشرين

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على التنمية المهنية المستدامة للمعلم في ضوء أطر مهارات القرن الحادي والعشرين، وذلك من خلال استقصاء الدراسات السابقة والأدب التربوي الذي تناول اطر مهارات القرن الحادي والعشرين والتنمية المهنية المستدامة، وقد تم تحقيق ذلك من خلال أربعة مجالات تتمثل في الآتي:

1. المجال الأول: التنمية المهنية المستدامة للمعلم.
2. المجال الثاني: أطر مهارات القرن الحادي والعشرين.
3. المجال الثالث: برامج التنمية المهنية للمعلم في إطار مهارات القرن الحادي والعشرين.
4. المجال الرابع: تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى المعلمين.

وتوصلت الدراسة إلى أن الإطار التي قدمته شراكة مهارات القرن الحادي والعشرين يعد الأفضل والأكثر مناسبة لتحقيق التنمية المهنية المستدامة للمعلمين، وأوصت الدراسة بضرورة إعادة النظر في برامج تنمية المعلمين وتقديم برامج مستدامة قائمة على أطر مهارات القرن الحادي والعشرين وتحقيق التنمية المهنية المستدامة للمعلمين في ضوء تلك الأطر.

كلمات مفتاحية: التنمية المهنية – التنمية المستدامة – مهارات القرن الحادي والعشرين.

نبذة تعريفية عن الباحث:

د. خالد مطهر العدواني ؛ دكتوراه في المناهج وطرائق التدريس، يعمل في وزارة التربية والتعليم – الجمهورية اليمنية، ومدرس بعدد من الكليات والمعاهد الفنية والمهنية، ومحكم ومستشار في مجال البحث العلمي، ومدرب في مجال جودة التعليم والبحث العلمي والإجرائي ومهارات القرن الحادي والعشرين. لديه العديد من الأعمال البحثية والعلمية حيث بلغ عدد الأبحاث المحكمة والمنشورة في مجلات علمية محلية ودولية (26) بحثًا علميًا، ولديه (23) كتاب ودليل تدريبي في مجال التدريس والتدريب والتفكير وجودة التعليم. وشارك في العديد من الفعاليات العلمية حيث شارك في (14) مؤتمر علمي دولي داخل اليمن وخارجها، إضافة إلى (16) ندوة ولقاء ومنتدى علمي دولي. عضو منصة أريد للعلماء والباحثين والخبراء الناطقين بالعربية، وعضو باحث ومدرب معتمد في المجلس العربي للتعليم والتدريب الالكتروني، واختصاصي تعليم وتدريب عن بعد ومدرب إلكتروني متخصص. كبير مدربي البورد العربي للاستشارات والتدريب والتنمية البشرية، وكبير مدربي مؤسسة الحمدي للتنمية الإنسانية، وكوتش ومدرب معتمد من عدة جهات محلية وعالمية، وكوتش ومشرف تربوي لعدد من المدارس الأهلية.

مقدمة:

نعيش في عالم سريع التغير، كثير الأحداث والتطورات، تتسارع فيه التكنولوجيا ويغزوه الذكاء الاصطناعي، مما أدى إلى توجه الدول بجميع أنظمتها إلى التحول الرقمي لمواكبة تلك المتغيرات ولتستوعب المستحدثات الناتجة عن انتشار الذكاء الاصطناعي، وخاصة في الأنظمة التعليمية التي تعد المسؤولة عن استيعاب تلك المتغيرات ومواجهتها وتنميتها لدى الأجيال القادمة.

وبناء على ذلك ظهرت أدوار جديدة للمعلم، فرضت ظهور توجهات معاصرة حديثة في التربية ونظم التنمية المهنية للمعلمين تقوم على مبدأ الاستدامة ومواكبة مهارات المستقبل، بحيث تضمن نجاح المعلم في مهنته.

فالنمو المهني في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة عملية مستمرة طوال الحياة المهنية للمعلم ولا تتوقف إلا بانتهاء خدمته (الجنوبي، 2017، 77)، فالتنمية المهنية تمثل حاجة مستمرة وملحة في المجتمع المدرسي، وهي أحد مجالات الإصلاح المدرسي الحقيقية، التي تهدف إلى تحقيق النمو المستمر لجميع الأفراد في المجتمع المدرسي (السعود وحسنين، 2016، 182)؛ لذا كانت التنمية المهنية المستدامة اتجاه حديث في إعداد معلم القرن الحادي والعشرين.

ومن هذا المنطلق يرى الحربي والجبر (2016) أن على معلم القرن الحادي والعشرين امتلاك مهارات متعددة تعمل على تغيير دوره كي يصبح معلماً فعالاً في القرن الحادي والعشرين، وتذكر سليمان (2020) أن الحاجة لمهارات القرن الحادي والعشرين تعد قضية ملحة عبر مختلف إطارات العمل، وترتبط هذه الحاجة بالتغيرات التي تحدث في المجتمع وبشكل خاص التطور السريع للتكنولوجيا وتأثيرها على طريقة الحياة والعمل والتعلم، وترى أبو جزر (2018) أن لمهارات القرن الحادي والعشرين دوراً كبيراً في إعداد الأفراد لمواجهة التغيرات المتسارعة، وتهيئتهم إلى مستقبل مليء بالاختراعات، والاكتشافات، والتقنيات غير المألوفة، وتمكنهم من مواصلة التعلم والإبداع، والوصول إلى المعرفة، واستخدامها بشكل أمثل، وحل المشكلات والقضايا التي تواجههم مع الآخرين بشكل فعال وإيجابي.

وانطلاقاً من طبيعة دور المعلم الذي يمثل أحد أهم الأركان الأساسية في العملية التعليمية، ينبغي الاهتمام بإعداده وتدريبه جيداً، وهذا يفرض على المعلمين تطوير قدراتهم ومهاراتهم لأداء مهامهم بدرجة عالية من الكفاءة (الديري، 2019، 4)؛ لذا أوصت دراسة (عبد العال، 2018) بأن يكون تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين من الأهداف الأساسية لبرامج إعداد المعلم عامة.

وفي ضوء ذلك بينت عدد من الدراسات ضرورة تأهيل المعلمين وتدريبهم في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، حيث أوضحت دراسة (Hoaglund & Box, 2014) بضرورة تطوير برنامج إعداد المعلمين في الجامعة على ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، بينما توصلت دراسة (Witte & Latham, 2015) إلى عدم وجود مقررات لتدريس مهارات القرن الحادي والعشرين في برامج إعداد المعلمين في المستقبل، واهتمت دراسة (Farisi, 2016) بتطوير ثلاث مهارات أساسية لمعلم القرن الحادي والعشرين في العصر الرقمي وهي: (مهارات التعلم والابتكار، المعلومات، مهارات الإعلام والتكنولوجيا، المهارات الحياتية والمهنية)، وخلصت نتائج هذه الدراسة إلى أن قائمة مهارات القرن الحادي والعشرين كانت جميعها على نحو مهم بدرجة شديدة من وجهة نظر المعلمين، وأن أداء تدريس المعلمين تحتاج إلى تطوير وتحسين على ضوء تلك المهارات.

كما تناولت العديد من الدراسات أطر مهارات القرن الحادي والعشرين وإمكانية الاستفادة منها في تطوير الأداء المهني للمعلمين من تلك الدراسات (حفني، 2015؛ الهويش، 2018؛ الحريري، 2020)، وانطلاقًا مما سبق سعى الباحث إلى تحديد أطر مهارات القرن الحادي والعشرين وإمكانية تحقيق التنمية المهنية المستدامة في ضوئها.

أسئلة الدراسة:

يتمثل السؤال الرئيس في الآتي:

ما التنمية المهنية المستدامة للمعلم في ضوء أطر مهارات القرن الحادي والعشرين؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما التنمية المهنية المستدامة للمعلم؟
2. ما أطر مهارات القرن الحادي والعشرين؟
3. ما برامج التنمية المهنية للمعلم في إطار مهارات القرن الحادي والعشرين؟
4. كيف يمكن تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى المعلمين؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة لتحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرف على التنمية المهنية المستدامة للمعلم.
2. تحديد أطر مهارات القرن الحادي والعشرين.
3. التعرف على برامج التنمية المهنية للمعلم في إطار مهارات القرن الحادي والعشرين.
4. التعرف على كيفية تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى المعلمين.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في تقديمها توصيف محدد للأطر التي تناولت مهارات القرن الحادي والعشرين وإمكانية تحقيق التنمية المهنية المستدامة للمعلمين في ضوء تلك الأطر مما يجعلها مرجًا يسترشد به صناع القراء والقائمين على تنمية المعلمين وتدريبهم ويستفيد منها أيضًا المعلمين الراغبين في تنمية أنفسهم تنمية مهنية مستدامة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين.

مصطلحات الدراسة:

التنمية المهنية المستدامة:

يعرفها الباحث إجرائيًا بأنها: نشاط مستمر يركز على المعلم من أجل تحقيق تنمية شاملة في معارفه ومهاراته وقدراته الأكاديمية والفنية والتربوية لتجاوز احتياجاته في الوضع الراهن والمستقبلي في ضوء أطر مهارات القرن الحادي والعشرين.

مهارات القرن الحادي والعشرين:

يعرفها الباحث إجرائيًا بأنها: مجموعة من المهارات الضرورية لضمان استعداد المعلمين للتعلم، والابتكار، والحياة، والعمل، والاستخدام الأمثل للمعلومات والوسائط والتكنولوجيا في القرن الحادي والعشرين بما يحقق التنمية المهنية المستدامة للمعلمين.

المنهجية: قام الباحث بمراجعة بعض الدراسات السابقة التي تناولت التنمية المهنية المستدامة للمعلمين وأطر مهارات القرن الحادي والعشرين، ومن ثم استقصاء أطر مهارات القرن الحادي والعشرين وإمكانية تحقيق التنمية المهنية المستدامة للمعلمين في ضوئها.

دراسات سابقة:

نظرًا لأهمية مهارات القرن الحادي والعشرين فقد أجريت العديد من الدراسات التي اهتمت بتلك المهارات في التنمية المهنية للمعلمين ومن تلك الدراسات دراسة (Mark, 2017) التي هدفت إلى تحديد المهارات اللازمة للمعلمين وعلاقتها بالأداء التدريسي لديهم، مطبقةً المنهج الارتباطي الوصفي على عينة الدراسة البالغة (42) معلمًا، واستخدمَت استبانتي مهارات القرن الحادي والعشرين والأداء التدريسي، إذ أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية بين مهارات القرن الحادي والعشرين لدى المعلمين والأداء التدريسي لديهم.

بينما دراسة غندورة (2018) هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات الدراسات الاجتماعية في ضوء أهداف التربية المستقبلية من وجهة نظرهن بالمرحلة الثانوية في السعودية، واستخدم المنهج الوصفي المسحي والتحليلي، وتكونت العينة من (35) معلمةً، وتمثلت الأداة في استبانة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الاحتياجات بشكل عام لتلك المهارات كانت بدرجة كبيرة.

بينما دراسة الهويش (2018) هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من (215) معلمًا ومعلمةً، و(209) مشرفٍ تربويّ، وتمثلت الأداة في استبانة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن جميع مهارات القرن الحادي والعشرين كانت احتياجات تدريبية ذات وزن نسبي مرتفع من وجهة نظر المعلمين.

ودراسة البلوي والبلوي (2019) هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات الرياضيات للمرحلة الابتدائية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين بمدينة تبوك، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من (25) معلمةً، وتمثلت الأداة في الاستبانة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المتوسط العام لجميع المجالات لاستجابات عينة الدراسة حول الاحتياجات التدريبية كانت بدرجة متوسطة.

أما دراسة الحارثي (2020) هدفت إلى تحديد أهم مهارات القرن الحادي والعشرين التي يمكن تضمينها في برامج الإعداد التربوي للمعلم، والكشف عن واقع تضمين تلك المهارات في هذه البرامج، واستخدم المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (73) عضو هيئة تدريس بكلية التربية بجامعة الملك خالد، وتمثلت الأداة في استبانة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن جميع المهارات مهمة بدرجة كبيرة جدًّا، ومتوفرة في برنامج إعداد المعلم التربوي بدرجة متوسطة.

كما هدفت دراسة الزهراني، وآخرون (2020) إلى تحديد قائمة بمهارات القرن الحادي والعشرين المراد إكسابها لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، والتعرف على درجة امتلاكهم لها، واستخدم المنهج الوصفي، تكونت العينة من (112) معلمةً، وتمثلت الأداة في الاستبانة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية يمتلكون مهارات القرن الحادي والعشرين بدرجة متوسطة.

وهدفت دراسة (Turhan, Demirci, 2021) إلى تحديد مهارات القرن الحادي والعشرين لمعلمي ما قبل الخدمة ومدى توافقها مع قوائم مهارات القرن الحادي والعشرين المعاصرة والمهارات الذاتية للقرن الحادي والعشرين والمقارنة والمناقشة من حيث المناهج ومجالاتهم. وتكونت العينة من (130) معلمًا، وتمثلت الأداة في استبانة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين على دراية بمهارات القرن الحادي والعشرين، وأن أكبر التأثيرات على مهارات القرن الحادي والعشرين لمعلمي العلوم والرياضيات قبل الخدمة هي المناهج والتعليم الذي يتم تدريسه.

بينما هدفت دراسة الجراح والمعايطة (2021) إلى استقصاء تقديرات معلمي الدراسات الاجتماعية في مديرية التربية والتعليم لمنطقة الكرك لدرجة امتلاكهم لمهارات القرن الحادي والعشرين في ضوء متغيري التخصص وعدد سنوات الخدمة، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، وتكونت العينة من (153) معلمًا ومعلمةً، وتمثلت الأداة في الاستبانة، وتوصلت نتائج الدراسة أن تقديرات معلمي الدراسات الاجتماعية لدرجة امتلاكهم للمجالين الأول والثالث (التعلم والإبداع) و(الحياة والمهنة) كانت مرتفعة، والمجال الثاني (المعلومات والإعلام والتكنولوجيا) كانت متوسطة.

كما هدفت دراسة العدواني وآخرون (2022) إلى التعرف على مهارات القرن الحادي والعشرين اللازمة لمعلمي الجغرافيا في المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية من وجهة نظرهم، واستخدم المنهج الوصفي من نوع المسح الاجتماعي، وتمثلت الأداة في استبانة مكونة من (42) مهارةً موزعةً على ثلاثة مجالات رئيسة، وطبقت على عينة بلغت (202) معلم ومعلمة من معلمي ومعلمات الجغرافيا في المرحلة الثانوي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة أهمية مهارات القرن الحادي والعشرين تتراوح ما بين درجة كبيرة جدًا ودرجة متوسطة، وأن المجالات الرئيسة كانت بدرجة كبيرة جدًا، وكان مجال التعليم والإبداع الأكثر أهمية يليه مجال الثقافة الرقمية ثم مجال المهارات الحياتية والمهنية.

بينما دراسة راصع (2022) هدفت إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين في مدارس محافظة إب، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، وتكونت العينة من (172) معلمًا ومعلمةً، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة الاحتياجات التدريبية كانت بدرجة كبيرة.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من العرض السابق للدراسات السابقة أنها اهتمت بمهارات القرن الحادي والعشرين لدى المعلمين، فمنها من سعت لتحديد الاحتياجات التدريبية كدراسة (غندورة، 2018؛ الهويش، 2018؛ البلوي، البلوي، 2019؛ راصع، 2022)، بينما سعت دراسات أخرى إلى استقصاء تقديرات المعلمين حول تلك المهارات كدراسة (الحارثي، 2020؛ الجراح والمعايطي، 2022؛ العدواني وآخرون، 2022)، بينما سعت دراسة (الزهراني وآخرون، 2020) إلى معرفة درجة امتلاك المعلمين لمهارات القرن الحادي والعشرين، وقد استخدمت جميع الدراسات المنهج الوصفي والاستبانة، وطبقت جميع الدراسات على عينة من المعلمين وأعضاء هيئة التدريس، وتتفق الدراسة الحالية مع تلك الدراسات واستفادت منها في تناول تنمية المعلمين في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، وتتميز عنها تحليلها للدراسات السابقة والأدب النظري للوصول إلى أهداف الدراسة.

محاور الدراسة:

المحور الأول: التنمية المهنية المستدامة للمعلم:

مفهوم التنمية المهنية المستدامة للمعلم:

تعرف التنمية المهنية بأنها "محاولة لتحقيق تنمية متكاملة في شخصية المعلم من الناحية العلمية، والثقافية والاجتماعية المرتبطة بحياته، بالإضافة إلى البرامج والأنشطة التي تستهدف رفع كفاءته وزيادة تأهيله للقيام بواجبه على الوجه الأكمل"(الأسدي وآخرون، 2016، 21).

والتنمية المهنية المستدامة تعني "استدامة عمليات التعلم والتدريب والتطوير بشكل مستمر، ومن أهم سمات التدريب أن ينطلق البرنامج التدريبي من واقع مشكلات العمل والواقع المدرسي؛ ويسعى لإكساب مهارات وتقديم حلول قابلة للتطبيق"(حسن، 2014، 417).

وتعرفها متولي (2019، 280) بأنها "عملية مستمرة مخطط لها بصورة منظمة قابلة للتنفيذ؛ من أجل الارتقاء بمستوى أداء المعلم، من خلال إكسابه المهارات اللازمة، وتزويده بالمعلومات، وتنمية الاتجاهات الإيجابية لديه، لتحسين مستوى التعلم والتعليم، استجابة للمتغيرات وحاجات المجتمع".

كما تعرفها الذبياني (2014، 115) بأنها "نشاط مستمر يركز على المعلم من أجل تحقيق تغيير هادف في معارفه ومهاراته وقدراته الفنية لمقابلة احتياجات محددة في الوضع الراهن والمستقبلي في ضوء متطلبات عمل المعلم الحالية والمستقبلية".

ومن التعريفات السابقة يتضح أن التنمية المهنية المستدامة عملية مستمرة ومنظمة تؤدي إلى تنمية مهارات المعلمين الشخصية، والمهنية، والاجتماعية، والثقافية بصورة متكاملة، مما يساعدهم في مواجهة تحديات العصر الحالي ومتغيراته من انفجار معرفي وتطور تكنولوجي.

أهمية التنمية المهنية المستدامة للمعلم:

إن الحاجة إلى التنمية المهنية حاجة قائمة باستمرار؛ نظرًا لأن المعلم لا يمكن أن يعيش مدى حياته بمجموعة محددة من المعارف والمهارات في ظل الحاجات الداخلية والتقدم المعرفي الهائل الذي يتميز به العصر الحالي (حمادة، 2015، 15)؛ لذا تعد التنمية المهنية من الاستراتيجيات المطلوبة لخروج النظم التعليمية من أزمتها، والاستجابة لمتطلبات ثورة المعلومات، ومتابعة الجديد في مجال التكنولوجيا والمعرفة، فمن خلالها يتم تحديث معارف المعلمين، وصقل خبراتهم ومهاراتهم المهنية (الأسدي وآخرون، 2016، 20)، والاهتمام بالتنمية المهنية للمعلمين يشكل أحد الركائز التي تؤثر على جودة التعليم المدرسي، ويتضح ذلك من خلال تركيز التنمية المهنية على غرس الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التعليم (الذبياني، 2014، 125).

فالتنمية المهنية المستدامة تمتد على مدار عمل الفرد كمعلم، وبذلك فهي عملية مستمرة، وتتم من خلال مجموعة من الأنشطة والبرامج لإمداد المعلم بمجموعة من الخبرات التي تؤهله لمواجهة التطورات التي يتميز بها العصر الحالي، وتستهدف أنشطتها زيادة معارف المعلم وقدراته لرفع كفاءته المهنية وحل مشكلاته (البسيوني وآخرون، 2021، 388).

مما سبق يتضح أن التنمية المهنية المستدامة للمعلمين تؤدي إلى زيادة قدراتهم وكفاياتهم، وتحسين جودة العملية التعليمية، فهي تعد أحد أهم المقومات الرئيسة للمؤسسات التعليمية الفعالة، بما تمثله من تحسين مستمر للمعلمين لتلبية احتياجات محددة ومتجددة، وتواكب المتغيرات والمستحدثات المعاصرة.

خصائص التنمية المهنية المستدامة للمعلم:

تتصف التنمية المهنية المستدامة بعدد من الخصائص أهمها (الذبياني، 2014، 127):

1. **أنها عملية هادفة:** ومقصودة ومخطط لها في ضوء احتياجات المعلم والمتعلم والمؤسسة التعليمية والمجتمع.
2. **تتميز بالشمولية:** فهي تراعي مختلف جوانب المعلم النفسية، والمعرفية، والمهارية، والتثقيفية، كما تراعي حاجات المعلم، والمدرسة، والمجتمع.
3. **تتصف بالاستمرارية:** فهي تستغرق حياة المعلم، وتستمر مدى حياته المهنية.
4. **تتأكد فيها مسؤولية المعلم:** ولذلك فهي تتطلب وجود الدافع والقدرة والرغبة في النمو والتحسن.

5. **تتطلب تفاعل المعلم:** حيث يتطور المعلم مهنيًا من خلال تفاعله المستمر مع أقرانه وأفراد المجتمع.
6. **تتسم بالتطوروالتغير المستمر:** حيث تتجدد باستمرار في ضوء ما يستجد من المعارف والتوجهات الحديثة، ويتم تحديثها من خلال عدة مصادر وأساليب مختلفة.

وتلك الخصائص تجعل من التنمية المهنية المستدامة ضرورة من ضروريات التطوير المهني للمعلمين في القرن الحادي والعشرين؛ لذا لا بد من تطبيقها بفاعلية في نظامنا التعليمي.

مبادئ التنمية المهنية المستدامة للمعلم:

من أهم مبادئ التنمية المهنية المستدامة للمعلم ما يأتي (يوسف، 2020، 118):

1. **التعلم للعمل:** الذي يتضمن اكتساب المعلم الكفايات التي تؤهله بشكل عام لمواجهة المواقف الحياتية المختلفة، وانتقاء مهارات العمل.
2. **التعلم للتعايش مع الآخرين:** الذي يتضمن اكتساب مهارات فهم الذات والآخرين، وإدراك أوجه التكافل والتعاون، والاستعداد لحل النزاع، وإزالة الصراع، وتسوية الخلافات.
3. **التعلم للمعرفة:** ويتضمن كيفية البحث عن مصادر المعلومات، وتعلم كيفية التعلم للإفادة من فرص التعلم مدى الحياة.

وهذه المبادئ ترتبط بدرجة كبيرة بمهارات القرن الحادي والعشرين التي يحتاج لها معلمو الجغرافيا وينبغي تنميتها لديهم.

أهداف التنمية المهنية المستدامة للمعلم:

تحقق التنمية المهنية مجموعة من الأهداف أهمها (متولي، 2019، 291):

1) الربط بين النظرية والتطبيق في المجالات التطبيقية.
2) تنمية مهارات توظيف تقنيات التعليم المعاصر، واستخدامها في توصيل المعلومة للمتعلم بشكل فاعل.
3) تمكين المعلم من مهارات استخدام مصادر المعلومات، والبحث عن كل ما هو جديد ومتطور، والإسهام بشكل فاعل في معالجة القضايا التعليمية بأسلوب علمي ومتطور.
4) الإسهام في تكوين مجتمعات تعليم وتعلم متطورة تقدم خدمات للمجتمع، ومواكبة المستجدات في مجال تخصصه، وترسيخ مبدأ التعلم المستمر، والاعتماد على مبدأ التعلم الذاتي.
5) تعميق الالتزام بأخلاقيات مهنة التعليم والتعلم، وتطوير كفايات ومهارات التقييم بأنواعها، وخصوصًا مهارات التقييم الذاتي.

ويرى الباحث أن التنمية المهنية للمعلم تهدف إلى إضافة معارف، وتنمية مهارات، وقيم مهنية؛ لتحقيق تربية فعالة وتعلم إيجابي للمتعلمين.

التعليم من أجل تحقيق أهداف التنمية المستدامة:

يرمي التعليم من أجل التنمية المستدامة إلى تنمية الكفاءات التي تمكن الأفراد من التأمل بتصرفاتهم والإحاطة بواقعها الاجتماعي والثقافي والاقتصادي والبيئي حالياً وفي المستقبل على الصعيدين المحلي والعالمي. ومن الضروري أيضاً تمكين الأفراد من التصرف في الأوضاع المعقدة بأسلوب مستدام مما قد يتطلب منهم اتباع مسارات جديدة، ومن المشاركة في العمليات الاجتماعية والسياسية، ليسهموا في توجيه مجتمعاتهم صوب التنمية المستدامة (اليونسكو، 2017، 5).

وينص الهدف 4 من أهداف التنمية المستدام على: التعليم الجيد.

ويتفرع منه ستة أهداف رئيسة هي:

4-1: تعليم ابتدائي وثانوي مجاني وجيد للجميع.

4-2: نوعية جيدة من النماء والرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة للجميع.

4-3: فرص الحصول على التعليم التقني والمهني والتعليم العالي للجميع.

4-4: القضاء على التفاوت بين الجنسين في التعليم.

4-5: تعليم الكتابة والقراءة والحساب للجميع.

4-6: المعرفة والمهارات لجميع المتعلمين لدعم التنمية المستدامة.

ومن خلال الهدف الرابع يتبين أنه يتعين على التعليم الإسهام في بلورة رؤية جديدة إزاء التنمية العالمية المستدامة. حيث يحدد الإطار 2- الغاية 4-7 المندرجة ضمن أهداف التنمية المستدامة إطار التعليم لتحقيق التنمية المستدامة حيث ينص على "ضمان أن يكتسب جميع المتعلمين بحلول عام 2030 المعارف والمهارات اللازمة لدعم التنمية المستدامة، بما في ذلك التعليم لتحقيق التنمية المستدامة واتباع أساليب العيش المستدامة، وحقوق الإنسان، والمساواة بين الجنسين، والترويج لثقافة السلام ونبذ العنف، والمواطنة العالمية، وتقدير التنوع الثقافي، وتقدير مساهمة الثقافة في التنمية المستدامة".(اليونسكو، 2017، 6).

ويزداد الإقرار على الصعيد الدولي بالدور الرئيسي الذي يؤديه التعليم من أجل التنمية المستدامة في تحقيق التنمية المستدامة. وحظيَ هذا الدور بالإقرار في مؤتمرات القمة العالمية الكبرى الثلاثة المعنية بالتنمية المستدامة ألا وهي مؤتمر الأمم المتحدة المعني بالبيئة والتنمية الذي نظم عام 1992 في ريو دي جانيرو، ومؤتمر القمة العالمي للتنمية المستدامة الذي نظم عام 2002 في جوهانسبرغ في جنوب أفريقيا، ومؤتمر الأمم المتحدة للتنمية المستدامة الذي استضافته ريو دي جانيرو في البرازيل أيضاً عام 2012. وتشيد اتفاقات عالمية رئيسة أخرى بالتعليم من أجل التنمية المستدامة (اليونسكو، 2017، 5).

ومن أهداف التعليم من أجل التنمية المستدامة ما يأتي (أبو النصر ومحمد، 2017، 95-113):

1. إنهاء الفقر والجوع بجميع صورهما وضمان الكرامة والمساواة .
2. ضمان التعليم الجيد المنصف والشامل للجميع وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة.
3. حماية الموارد الطبيعية لكوكبنا والمناخ للأجيال الحالية والقادمة.
4. تمكين الناس من الحصول على حياة مزدهرة ملبية لطموحاتهم ومنسجمة مع الطبيعة.
5. التشجيع على قيام مجتمعات يسودها السلام تخلو من الخوف والعنف.
6. تنشيط الشراكة وتعزيز روح التضامن العالمي.

وتحدد (اليونسكو، 2017) عمليات التعلم التي ينبغي تنفيذها من أجل تحقيق أهداف التنمية المستدامة من خلال التعليم من أجل التنمية المستدامة وذلك على النحو الآتي:

1- دمج التعليم من أجل التنمية المستدامة في شتى السياسات والاستراتيجيات والبرامج.
2- دمج التعليم من أجل التنمية المستدامة في المناهج والكتب الدراسية.
3- دمج التعليم من أجل التنمية المستدامة في برامج إعداد المعلمين.
4- توفير التعليم من أجل التنمية المستدامة في قاعات الدرس وفي غيرها من بيئات التعلم.
5- كيفية تقييم نتائج التعلم وجودة البرامج التعليمية في مجال التعليم من أجل التنمية المستدامة؟

ومما سبق يتبين أنه لا يوجد تنمية مستدامة بلا تعليم جيد وأن الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة يتم من خلال تحقيق بنية الأهداف الأخرى ولن تتحقق أهداف التنمية المستدامة إلا بتحقيق الهدف الرابع.

المحور الثاني: أطر مهارات القرن الحادي والعشرين:

يحفل مجال التربية بعدد من الأطر المفاهيمية المتنوعة لمهارات القرن الحادي والعشرين، والتي أعدت من قبل جهات متنوعة، ولقد تناولتها كل جهة من هذه الجهات بشكل خاص ومختلف ولكن في الإجمالي هناك تشابه وترابط بين جميع الجهات (بطين، 2019، 23)، ويعود عدم وجود قائمة موحدة لمهارات القرن الحادي والعشرين نظراً لتباين أهداف التعليم بين المنظمات والكيانات الاقتصادية الدولية؛ ومن ثم تتباين مكونات مهارات القرن الحادي والعشرين وأطر عملها (العيد، 2019، 38).

ونتيجة لتعدد المؤسسات والمنظمات المهتمة بمهارات القرن الحادي والعشرين، فقد تنوعت المهارات، وشملت جوانب التفكير المختلفة، والمعرفة والتكنولوجيا وأدواتها، والعمل، والحياة؛ مما يؤكد أهميتها لأفراد المجتمع في إعدادهم أو في تنميتهم، وأصبح على الأفراد ضرورة تحديث مهاراتهم التي يمتلكونها على نحو مستمر (متولي، 2019، 269).

وفيما يأتي سنتناول أطر مهارات القرن الحادي والعشرين بشيء من التفصيل:

1) إطار منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية:

وضعت منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية إطار لمهارات القرن الحادي والعشرين من خلال مبادرتين: الأولى، برنامج تحديد وتعريف المهارات، والثانية البرنامج الدولي لتقييم الطلاب (PISA)، حيث شكلت المبادرة الأولى الإطار النظري للثانية، وفي هذا الإطار تقسم مهارات القرن الحادي والعشرين إلى ثلاثة مجالات رئيسة وردت في عدد من الدراسات كالآتي (العيد، 2019، 36؛ الشمراني، 2020، 158):

1. **استخدام الأدوات تفاعلياً**، وتتضمن:
   - استخدام اللغة، والرموز، والنصوص بشكل تفاعلي.
   - استخدام المعارف والمعلومات بشكل تفاعلي.
   - استخدام التكنولوجيا بشكل تفاعلي.
2. **التفاعل مع مجموعات متباينة**، وتتضمن:
   - الاتصال بشكل جديد مع الآخرين.
   - التعاون والعمل في فريق.
   - إدارة وحل الصراعات.
3. **التصرف بشكل مستقل**، وتتضمن:
   - التصرف داخل نطاق الصورة الأكبر.
   - تخطيط وتنفيذ خطط حياتية ومشروعات شخصية.
   - الدفاع والتأكيد على الحقوق، الاهتمامات، الحدود والاحتياجات.

2) **إطار الجمعية الأمريكية للكليات والجامعات:**

من خلال المناقشات مع المئات من الكليات والجامعات حول أهداف تعلم الطلاب الذي يبدأ بالمدارس وينتهي بالكليات والجامعات، ومن خلال تحليل توصيات وتقارير المجتمع لرجال الأعمال، وضعت الجمعية الأمريكية للكليات والجامعات إطاراً لمواصفات الخريج في القرن الحادي والعشرين في صورة نواتج تعلم (الشمراني، 2020، 160)، تتمثل في الآتي (هنداوي، 2020، 159):

1. **معرفة:** وتتمثل في المعرفة عن الثقافات البشرية وعن العالم الطبيعي والفيزيقي وذلك من خلال دراسة العلوم والرياضيات والعلوم الاجتماعية والإنسانية، التاريخ واللغات، والفنون.
2. **مهارات عملية وعقلية:** وتتضمن الاستقصاء والتحليل، والتفكير الناقد والابتكاري، التواصل الشفهي والتحريري، الثقافة الكمية، ثقافة المعلومات، العمل في فريق وحل المشكلات.
3. **المسؤولية الاجتماعية والشخصية:** وتتضمن: المعرفة المدنية والانخراط المحلي والعالمي، والمعرفة بتنوع الثقافات، والتفكير والعمل الأخلاقي، ومهارات وأسس التعلم مدى الحياة.
4. **التعلم التكاملي:** ويتضمن: الإبداع والإنجاز المتقدم عبر دراسات عامة ومتخصصة.

3) **إطار المختبر التربوي للإقليم الشمالي المركزي:**

توصل المختبر التربوي للإقليم الشمالي المركزي إلى مهارات القرن الحادي والعشرين من خلال مجموعة من العمليات تضمنت مراجعة الأدبيات السابقة في هذا المجال، والأبحاث التي تناولت بالتحليل خصائص جيل شبكة المعلومات، ومراجعة للتقارير التي تناولت خصائص القوى العاملة المتطلبة في القرن الحادي والعشرين، واستطلاع آراء التربويين(البلوي والبلوي، 2019، 402)، ونتيجة لذلك تم تقسيم مهارات القرن الحادي والعشرين إلى أربع مجموعات رئيسة هي (بطين، 2019، 28؛ عبد الحميد، 2019، 184؛ الشمراني، 2020، 159):

1. **مهارات العصر الرقمي:** وهي المهارات الضرورية لاستمرار الحياة والعمل ومجتمعات المعرفة مثل قدرة الفرد على استخدام أدوات الاتصال والتكنولوجيا الرقمية، وشبكات الإنترنت، وصولاً إلى إدارة وتقويم وإنتاج المعلومات وهي تشمل (الثقافة الأساسية، والثقافة العلمية، والثقافة الاقتصادية، والتقنية البصرية والمعلوماتية، وفهم الثقافات المتعددة، والوعي الكوني).
2. **مهارات التفكير الإبداعي:** وتتمثل في قدرة الأفراد على (التكيف وحل تعقيدات الحياة، والتوجيه الذاتي، وحب التعلم والاكتشاف، والإبداع، والسيطرة على المخاطر وتحملها، واكتساب مهارات التفكير العليا، والتفكير السليم).
3. **مهارات الاتصال الفعال:** وهي المهارات التي تمكن الفرد من العمل مع الفريق، والمهارات الشخصية، وتحمل المسؤولية الشخصية والاجتماعية والمدنية، والاتصال التفاعلي.
4. **مهارات الإنتاجية العالية:** وتتمثل في قدرة الفرد على تحديد أولوياته، واستخدام الأدوات التكنولوجية بفاعلية في العالم الرقمي في حل ما يواجه من مشاكل، وفي إنجاز مهامه اليومية.

وأوضح المختبر التربوي للإقليم الشمالي أن مهارات القرن الحادي والعشرين لا تتعارض مع المهارات التعليمية التقليدية وإنما هي توسيع للمهارات التعليمية التقليدية وتكييفها مع التكنولوجيا الجديدة وبيئات العمل الجديدة (محمد، 2018، 95).

4) إطار الاتحاد الأوروبي:

قام الاتحاد الأوروبي بدراسات عن الكفايات والمهارات اللازمة للتعلم مدى الحياة في المنزل، والعمل وفي التعليم والتدريب، وذلك بإجراء بحوث ميدانية في العديد من البلدان بهدف قياس هذه المهارات، وانتهت هذه الدراسات والبحوث إلى ثلاثة أبعاد لهذه المهارات هي (العيد، 2019، 33):

1. **البعد العاطفي:** ويشمل الدافع للتعلم واستراتيجياته، والتوجه نحو التغيير، ومفهوم الذات وتقديرها، وبيئة التعلم.
2. **البعد المعرفي:** ويشمل تحديد الاقتراحات واختبارها، واستخدام القواعد واختبارها، واستخدام الأدوات العقلية.
3. **البعد وراء المعرفي:** ويشمل المشكلات وحلها، والدقة والثقة فيما وراء المعرفة.

وسعى الاتحاد الأوروبي لتطوير الكفاءات الأساسية للتعلم مدى الحياة، وتشتمل على: التواصل باللغة الأم وبلغة أجنبية، والكفاءة في الرياضيات والعلوم والتكنولوجيا، والكفاءة الرقمية، وتعلم كيفية التعلم، والكفاءة الاجتماعية والمدنية، وروح المبادرة وريادة الأعمال، والوعي الثقافي والقدرة على التعبير (هاني، 2019، 65)

5) إطار مهارات الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم:

حددت الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم مجموعة من المهارات ترى من الضروري تضمينها في المناهج التعليمية؛ لبناء المتعلم في القرن الحادي والعشرين بناءً فكرياً واجتماعياً وثقافياً مع الاستفادة الكاملة من الأدوات الرقمية المتاحة (العيد، 2019، 34) وتلك المهارات على النحو الآتي (الخزيم، 2020، 35):

1. **مهارات الإبداع والابتكار:** وتتضمن إظهار التفكير الإبداعي والبناء المعرفي وتطوير المنتجات المبتكرة وتطبيق المعرفة الحالية لتوليد الأفكار أو المنتجات أو العمليات.
2. **مهارة التواصل والتعاون:** وتتضمن استخدام الطلاب للوسائط والبيئات الرقمية والتواصل والعمل بشكل تعاوني ودعم التعلم الفردي والمساهمة في تعلم الآخرين، وتطوير التواصل الثقافي والعالمي.
3. **مهارة البحث:** وتتضمن استخدام الأدوات الرقمية لجمع المعلومات وتقييم استخدامها، وتحديد مصادر ووسائل المعلومات بالشكل المناسب.
4. **التفكير الناقد وحل المشكلات وصنع القرار:** وتتضمن استخدام الطلاب مهارات التفكير الناقد للتخطيط وإجراء البحوث، وجمع وتحليل البيانات للتوصل إلى حل المشكلات واتخاذ القرارات باستخدام الأدوات والموارد الرقمية المناسبة.
5. **المواطنة الرقمية:** فهم الثقافات والقضايا المجتمعية المتعلقة بالتكنولوجيا والممارسات الأخلاقية والاستخدام المسؤول للمعلومات والتكنولوجيا.
6. **عمليات ومفاهيم التكنولوجيا:** وتتضمن فهم واستخدام أنظمة التكنولوجيا واختيار واستخدام التطبيقات على نحو فعال.

6) إطار المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم "الكسو":

أصدر البرنامج العربي لتحسين جودة التعليم وتطوير مناهج التدريس وتوظيف تقنيات المعلومات والاتصال في التعلم، والمنبثق عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، وثيقة مرجعية لكفايات القرن الحادي والعشرين، تتضمن ثلاث كفايات أساسية هي (يونس، 2016، 66):

1. **الكفايات المعرفية:** وتشمل، حل المسائل المركبة، والتفكير الناقد، واستخدام التكنولوجيا الحديثة في مجالي المعلومات والاتصالات واستثمارها، والإبداع واستخدام طرائق عمل واستراتيجيات مناسبة.
2. **الكفايات الاجتماعية**، وتشمل: التواصل مع الغير، والتعاون والتشارك، والعيش معاً.
3. **الكفايات الوجدانية**، وتشمل: تعرف الذات وإمكاناتها وحدودها.

وتقسم مهارات القرن الحادي والعشرين بحسب المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم "ألكسو" إلى ثلاثة مجالات رئيسة كما يلي(أبو جزر، 2018، 55-56؛ محمد، 2019، 204):

1. **مهارات التفكير المتقدمة**، وتتضمن: التفكير النقدي والتحليلي، وحل المشكلات، والتفكير الإبداعي المبتكر، والذكاء اللفظي.
2. **المهارات الشخصية**، وتتضمن: مهارة التواصل، والعمل الجماعي، القيادة واتخاذ القرار، والتكيف مع التغيير، والإدارة الذاتية، والثقة بالنفس، والذكاء العاطفي، وإدارة الوقت، والمظهر الخارجي والمهني، وأخلاقيات العمل، والدافعية نحو العمل والروح الإيجابية، وتقدير التنوع في بيئة العمل.
3. **مهارات تكنولوجيا المعلومات**، وتتضمن: محو الأمية الحاسوبية، الطباعة، استخدام الإنترنت، مهارة استخدام مايكروسفت أوفيس، محو الأمية المعلوماتية، محو أمية وسائل الإعلام.

7) إطار مشروع تقييم وتدريس مهارات القرن الحادي والعشرين (ATC21ST):

يعد مشروع تقويم تدريس مهارات القرن الحادي والعشرين(AT21CS) التي قدمت جامعة ملبورن بأستراليا من أهم المشاريع التي حدد مهارات القرن الحادي والعشرين، وهو يدعو إلى شراكة وتعاون دوليين بين الأكاديميين، والحكومات، وثلاث شركات تقنية كبرى بهدف تمكين الطلاب من تحقيق النجاح في القرن الحادي والعشرين، وقد بدأ الباحثون في المشروع باستعراض وتحليل للمهارات الأكثر شمولاً وحداثة لدى إحدى عشرة منظمة دولية رئيسة(العيد، 2019، 35)، وقام بإعداد هذا المشروع تحالف جامعة ملبورن بأستراليا، وشركة سيسكو، وشركة إنتل، وشركة مايكروسوفت في أستراليا وفنلندا والبرتغال وسنغافورة والمملكة المتحدة والولايات المتحدة(العريني، 2020، 266). وخلص الباحثون إلى تنظيم مهارات ومعارف واتجاهات وقيم وأخلاقيات القرن الحادي والعشرين إلى أربعة مجالات تضم عشر مهارات رئيسة كما يأتي(العريني، 2020، 266):

1. **طرق التفكير:** وتتضمن الإبداع والابتكار، والتفكير الناقد، وحل المشكلات وصنع القرار، ومهارات ما وراء المعرفة.
2. **طرق العمل:** وتتضمن الاتصال، والتعاون والعمل الجماعي في فريق.
3. **أدوات العمل:** وتتضمن الثقافة المعلوماتية وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات.
4. **العيش في العالم:** وتتضمن المواطنة المحلية والعالمية، والمسؤولية الذاتية والاجتماعية، ومهارات العمل والمهنة، والكفاءة والوعي الثقافي.

8) إطار دعائم التعلم الأربع لمنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو):

تشير اليونسكو إلى أن التعليم في القرن الحادي والعشرين يرتكز على أربع دعائم رئيسة وهي(أبو جزر، 2018، 54-55):

1. **التعلم للمعرفة:** ويقصد بذلك توفير الأدوات المعرفية اللازمة لفهم العالم، والجمع بين الثقافة العامة، وبين إمكانية البحث المنسق في عدد من المواد، والإفادة من الفرص التي تتيحها التربية مدى الحياة.
2. **التعلم للعمل:** ويشير إلى توفير المهارات التي من شأنها تمكين الأفراد من المشاركة على نحو فعال في الاقتصاد، والمجتمع العالميين، لاكتساب كفاءة تؤهل لمواجهة مواقف عديدة وللعمل الجماعي.

3. **التعلم للعيش مع الآخرين:** ويعني توجيه الأفراد نحو القيم التي تنطوي عليها حقوق الإنسان، والمبادئ الديمقراطية، والتفاهم، والاحترام بين الثقافات، والسلام بين جميع مستويات المجتمع، والعلاقات الإنسانية، وذلك لتمكين الأفراد، والمجتمعات من العيش في سلام ووئام.
4. **التعلم لإثبات الذات:** وتعني إتاحة القدرة على التحليل الذاتي، وتوفير المهارات الاجتماعية لتمكين الأفراد من تنمية أقصى إمكاناتهم من النواحي النفسية، والاجتماعية، والعاطفية، والمادية، بحيث يصبح الفرد متكاملاً، ومتوازناً من جميع النواحي.

9) إطار كفاءات ومهارات القرن الحادي والعشرين في سنغافورة:

لقد استخدم إطار كفاءات القرن الحادي والعشرين (CC21) كوثيقة مرجعية هدفها تخريج متعلمين لديهم الثقة في أنفسهم، ومواطنين معنيين بشؤون وطنهم، ومساهمين نشطاء(رايمرز وتشونغ، 1440هـ، 53). ويحوي ثلاث طبقات، هي: القيم الأساسية، والكفاءات النفسية والاجتماعية، والكفاءات الناشئة في القرن الحادي والعشرين (جيان وآخرون، 2016، 33)، وتفصيل تلك القيم والكفاءات على النحو الآتي:

القيم الأساسية: (جوهر مهارات القرن الحادي والعشرين):

وقد تم تحديد تلك القيم على النحو الآتي (رايمرز وتشونغ، 1440هـ، 45):

- **الاحترام:** يُظهر المتعلم الاحترام عندما يؤمن بقيمته الخاصة والقيمة الجوهرية لجميع الناس.
- **المسؤولية:** يكون المتعلم مسؤولاً إذا ما أدرك أن لديه واجباً تجاه نفسه وأسرته والمجتمع والدولة والعالم بأسره، ومن ثم يضطلع بمسؤولياته بحب والتزام.
- **النزاهة:** التمسك بالمبادئ الأخلاقية والشجاعة الأدبية للوقوف إلى جانب الحق.
- **مراعاة الآخرين:** أن يتسم سلوكه بالعاطفة والرحمة ومساهم في بناء مجتمع وعالم أفضل.
- **التكيف:** يكون المتعلم مرناً إذا ما أمتلك القوة العاطفية والمثابرة في مواجهة التحديات، وأظهر شجاعته وتفاؤله وقدرته على التكيف وسعة حيلته.
- **الانسجام:** يُقدر المتعلم الانسجام إذا ما سعى لتحقيق السعادة الداخلية وتعزيز التماسك الاجتماعي، وإذا ما قدر مفهوم الوحدة وتنوع المجتمع ذو الثقافات المتعددة.

الكفاءات العاطفية والاجتماعية (الطبقة الوسطى):

وقد تم توضيح تلك الكفاءات على النحو الآتي (رايمرز وتشونغ، 1440هـ، 55):

- **الوعي الذاتي:** يعد المتعلم مدركاً لذاته إذا ما تمكن من فهم مشاعره الخاصة ونقاط قوته وميوله وكذلك نقاط ضعفه.
- **إدارة الذات:** يمكن للمتعلم إدارة نفسه بفاعلية إذا ما كانت لديه القدرة على إدارة مشاعره الخاصة، ويكون ذاتي الدافع ومنضبطاً ويُظهر مهارات مميزة في تحديد الأهداف والمهارات التنظيمية.
- **الوعي الاجتماعي:** القدرة على التمييز بدقة بين وجهات النظر المختلفة، وإدراك قيمة التنوع، إلى جانب احترام الآخرين والتعاطف معهم.
- **إدارة العلاقات:** وذلك من خلال التواصل بفاعلية، بالإضافة إلى القدرة على العمل مع الآخرين لحل المشكلات وتقديم المساعدة لهم.

- **اتخاذ قرارات مسؤولة:** القدرة على تحديد وتحليل الموقف بكفاءة، والتفكير في عواقب اتخاذ القرارات استناداً إلى الاعتبارات الأخلاقية والأدبية والشخصية.

كفاءات القرن الحادي والعشرين (الطبقة الخارجية):

تتمثل الطبقة الخارجية من إطار الكفاءات تلك الكفاءات المستحدثة للقرن الحادي والعشرين والتي تعد ضرورة لمواكبة التغيرات الدولية التي يشهدها العالم (رايمرز وتشونغ، 1440هـ، 47)، ويمكن تلخيص تلك الكفاءات على النحو الآتي:

- محو الأمية المدنية، الوعي العالمي والمهارات عبر الثقافات.
- التفكير النقدي والابتكاري.
- الاتصالات والتعاون ومهارات المعلومات مع ثورة الإنترنت.

10) الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين:

لقد بدأت المناداة بمهارات القرن الحادي والعشرين في جميع التخصصات بواسطة مؤسسة الشراكة لمهارات القرن الحادي والعشرين التي أنشئت من خلال شراكة بين قسم التربية بأمريكا ومجموعة المؤسسات التجارية منها (شركة ميكروسوفت، والرابطة القومية للتربية) وقد أصبحت هذه الشراكة الآن من أهم قادة تنمية وتعليم مهارات القرن الحادي والعشرين في العالم(بطين، 2019، 25)، ونتيجة هذا العمل الجماعي توصلت الشراكة إلى المهارات الضرورية للقرن الحادي والعشرين، وطالبت بضرورة تناغم هذه المهارات مع (المناهج الدراسية، وطرق التدريس، وأساليب التقويم، والتنمية المهنية للمعلمين وبيئات التعلم)، من أجل صنع أنظمة داعمة لإكساب الطالب لتلك المهارات (الشمراني، 2020، 159).

وقد قسمت شراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين هذه المهارات في ثلاث مجموعات رئيسة، تتفرع إلى مهارات فرعية وهي كالآتي:

- **مهارات التعلم والابتكار:** وتتمثل في مهارات الإبداع والابتكار والتفكير الناقد والتعاون وحل المشكلات.
- **مهارات المعلومات والوسائط والتكنولوجيا:** والتي تتكون من الثقافة المعلوماتية والإعلامية، وثقافة التواصل التكنولوجي.
- **مهارات الحياة والعمل:** التي تتكون من المرونة، والتلاؤم، والتوجيه الذاتي، والتعبير عن الثقافات، والإنتاجية، والمساءلة.

وسيتم مناقشة تلك المهارات بالتفصيل فيما يأتي:

أولاً: مهارات التعلم والابتكار:

وفقاً لشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين فإن مهارات التعلم والابتكار هي مهارات تميز بين المعلم والمتعلم اللذان يعدان للحياة والعمل في القرن الحادي والعشرين عن غيرهما؛ فهي المهارات المسؤولة عن تنمية قدرات المعلم والمتعلم على النجاح المهني والشخصي في القرن الحادي والعشرين(متولي، 2019، 283)؛ لأنها تتيح لهم استخدام طرق جديدة ومبتكرة للتفكير في إيجاد حول للمشكلات الحياتية التي تواجههم(محمد، 2019، 200)، فهي مفاتيح لفتح أبواب التعلم المستمر مدى الحياة (الشهراني، 2020، 268)؛ لذا لابد من تضمين برامج التنمية المهنية للمعلم على العديد من الأنشطة التي تؤهل المعلمين لممارسة تلك المهارات(عبد القادر، 2014، 699).

وتتكون مهارات التعلم والابتكار من المهارات الآتي:

1) مهارات الإبداع والابتكار: إن التفكير الإبداعي هو عملية تحسس للمشكلات ومواطن الضعف وأوجه القصور وفجوات المعرفة، وهو إدراك الثغرات والاختلال في المعلومات والعناصر المفقودة وعدم الاتساق الذي لا يوجد له حل (يوسف، 2020، 119)، ويعرف الابتكار والإبداع بأنه: استخدام المعرفة والفهم لخلق طرق جديدة للتفكير لإيجاد حلول جديدة لمشكلات جديدة ولخلق منتجات وخدمات جديدة (العيد، 2019، 41)، كما يرى (جمال الدين، 2020، 77) أن الكفايات المرتبطة بالإبداع والابتكار من أهم كفايات المستقبل، فهي تسمح بالتعامل مع متطلبات التكنولوجيا الجديدة والمنتجات الجديدة.

ويتضمن الإبداع والابتكار المهارات الفرعية الآتية (متولي، 2019، 284):

1. **التفكير بشكل خلاق:** استخدام أسلوب أو أكثر من أساليب تكوين الأفكار؛ ليكون أفكاراً جديدة جديرة بالاهتمام، ويضيف وينقح ويحلل أفكاره؛ لتحسين جهوده الابتكارية إلى أقصى درجة.
2. **العمل الابتكاري مع الآخرين:** أن يطور المتعلم أفكاره وينفذها، ويتواصل مع أفكار الآخرين، ويضمن مدخلات العمل الجماعي والتغذية الراجعة داخل عمله، ويظهر أصالة وابتكارية في العمل، ويفهم محددات العالم الحقيقي لتكييف أفكاره.
3. **تنفيذ الابتكارات:** العمل على الأفكار المبتكرة؛ للوصول إلى إسهام ملموس مفيد للمجال الذي يعمل فيه الابتكار.

2) التفكير الناقد وحل المشكلات:

تعد مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات إحدى المهارات الرئيسة للتعلم والتفكير، ويعرف التفكير الناقد وحل المشكلات بأنه: تطبيق مهارات التفكير العليا على مشكلات وقضايا جديدة باستخدام طرق تفكير مناسبة وفعالة لتحليل المشكلة واتخاذ القرارات حول أكثر الطرق فعالية لحل المشكلة (عمر، 2018، 118). فمهارات التفكير الناقد تعد من الضروريات الملحة لمواكبة متطلبات العصر والتكيف معها؛ لتطوير المجتمع الأمر الذي يمكن الفرد من تطوير قدراته الفكرية مما ينعكس على النجاح الدراسي لكلٍ من المعلم والمتعلم (يوسف، 2020، 119).

فمهارات التفكير الناقد تعد مصدراً للتطوير والتغيير في فكر المتعلم على وجه الخصوص، كما يسهم في تحويل التدريس من الصورة التقليدية إلى تدريس فعال (عبد القادر، 2014، 700)، وتتكون مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات من المهارات الفرعية الآتية (متولي، 2019، 284؛ العيد، 2019، 41):

1. **استخدام التفكير بشكل خلاق:** القدرة على استخدام أنواع مختلفة من المنطق (الاستقرائي، والاستنتاجي، والاستدلالي) بما يتناسب مع الموقف.
2. **استخدام التفكير المنظومي:** القدرة على تحليل الموقف إلى أجزاء تتفاعل مع بعضها البعض؛ لإنتاج مخرجات نهائية في نظم معقدة.
3. **إصدار الأحكام وصنع القرارات:** القدرة على تحليل الأفعال وتقييم الأدلة والحجج، وإتقان مهارة تحليل وتقييم وجهات النظر الرئيسة، وتقييم الحلول في ضوء تفسير المعلومات؛ لاستخلاص أفضل الاستنتاجات وتقييم الخبرات وعمليات التعلم.
4. **حل المشكلات:** وذلك من خلال أنواع مختلفة من المشكلات غير الروتينية، ومحاولة حلها بالطرق التقليدية والمبتكرة، والتمكن من تحديد وطرح الأسئلة المهمة؛ لتوضيح وجهات النظر المختلفة للوصول إلى حلول أفضل.

وتعد تلك المهارات أهدافاً أساسية لجميع المواد الدراسية، ويجدر بالمعلم معرفة كيفية تنميتها لدى المتعلمين، مما يؤكد ضرورة الاهتمام بتنميتها لدى المعلم أولاً، ثم تدريبه على كيفية تنميتها لدى المتعلمين(الهويش، 2018، 270).

وحل المشكلات هي صياغة المشكلة وتشخيصها وتفسيرها، واستخلاص النتائج والحلول الإبداعية الجديدة، يحددون ويطرحون أسئلة مهمة توضح وجهات نظر متنوعة، وتؤدي إلى حلول أفضل(العتيبي، 2020، 332)، ويقصد بمهارة حل المشكلات في برامج التنمية المهنية أن يكون المعلم قادراً على أن يحل أنواع مختلفة من المشكلات (غير الروتينية) بطرق إبداعية، قائمة على أسس علمية لا تخضع للصدفة(عبد القادر، 2014، 701).

وتنقسم مهارات حل المشكلات غير الروتينية إلى ستة عناصر هي(عمر، 2018، 119):

1. حصر المعلومات للوصول إلى تشخيص.
2. القدرة على معرفة إذا كانت استراتيجية حل المشكلات مناسبة للحل، والانتقال إلى استراتيجية أخرى إذا كانت الحالية لا تعمل.
3. توليد حلول جديدة إبداعية.
4. تكامل المعرفة التي تبدو غير مترابطة.
5. إدراك الأنماط التي لا يلاحظها المبتدئون.
6. المعرفة بكيفية ربط المعرفة مفاهيمياً.

3) مهارات الاتصال والتعاون:

يقصد بالتعاون إبراز روح العمل الجماعي والقيادة، والتكيف مع مختلف الأدوار والمسؤوليات، والعمل بشكل مثمر مع الآخرين، واحترام وجهات النظر المختلفة(عمر، 2018، 120)، والعمل مع الآخرين باحترام وفعالية لخلق واستخدام وتشارك المعرفة، والحلول الابتكارية(رزق، 2015، 100)، والتواصل الفعال هو استخدام طائفة واسعة من الأشكال والسياقات لمجموعة واسعة من الأغراض واستخدام وسائل الإعلام والتقنيات المتعددة(العيد، 2019، 42)، وترى (أبو جزر، 2018، 58) أن مهارة التواصل الفعال لها أهمية كبيرة في حياة الفرد، حيث يستطيع من خلالها التعبير عن الأفكار بطريقة لفظية وغير لفظية، وتفيده في العمل بفاعلية مع مجموعات متنوعة.

تتكون مهارات الاتصال والتعاون من المهارات الفرعية الآتية:

1. **التواصل بوضوح:** وتعني القدرة على التعبير عن الأفكار الجديدة، وعرضها بوضوح وبصورة مقنعة باستخدام مدى واسع من مهارات التواصل اللفظية وغير اللفظية(العتيبي، 2020: 332)، ويتطلب ذلك تنمية مهارة الاستماع بشكل فعال، والاستفادة من وسائل الإعلام والتقنيات المتعددة، ومعرفة كيفية التحكم في فاعليتها، وتقييم أثرها(متولي، 2019، 285).
2. **المشاركة والتعاون مع الآخرين:** القدرة على العمل مع الفرق المختلفة للوصول إلى أفكار جديدة مبتكرة، والوصول للتوافقات وتثمين المساهمات الفردية في إطار العمل التشاركي (العتيبي، 2020، 332)، وتنقسم مهارات التواصل الاجتماعي إلى خمسة مكونات هي: (تحديد النقاط الأساسية في فكرة ما؛ ليعبر عنها سواء بصورة لفظية أو غير لفظية، ومراعاة المنظور الاجتماعي، والقدرة، والإقناع، والتفاوض) (متولي، 2019، 285).

وهذه المهارات يمكن تعلمها من خلال العديد من الطرق، ولكن من الأفضل تعلمها اجتماعياً من خلال الاتصال والتعاون المباشرين مع الآخرين، ويجب أن يكون الفرد قادرًا على (الخزيم، 2020، 38):

1. التعبير عن الأفكار واستخدام المهارات الشفهية والمكتوبة، وغير اللفظية وذلك في سياقات متنوعة.
2. الاتصال؛ لتحقيق أهدافٍ متنوعةٍ.

3. البرهنة على القدرة على ممارسة العمل بفاعلية واحترام مع فرق متنوعة.
4. تحقيق المرونة والرضا وتحمل المسؤولية في العمل التعاوني وإضافة قيمة للمساهمات الفردية لكل عضو في الفريق.

وبالرغم من أهمية هذه المهارات إلا أن النظم التعليمية تمارس الطرق التقليدية التي تركز على الحفظ والتلقين، وتؤدي إلى إضعاف مهارات التعاون والتواصل بين المتعلمين، فضلاً على أنها لا تسمح بالعمل في مجموعات (عبد القادر، 2014، 701)

ثانياً: مهارات المعلومات والوسائط والتكنولوجيا:

هي مهارات التفكير الوظيفية المتعلقة بالمعلومات والإعلام والتكنولوجيا (محمد، 2019، 201)، وتعني القدرة على صنع وتقييم وتوظيف المعلومات والإعلام والتقنية بفاعلية مع الحرص على تطبيق الاشتراطات الأخلاقية والقانونية(العيد، 2019، 42)، وحتى يكون الفرد فاعلاً في القرن الحادي والعشرين يجب أن يمتلك مجموعة من المهارات الوظيفية والمهمة المتعلقة بالإعلام وتكنولوجيا المعلومات(الشهراني، 2020، 268)، ومن خلال هذه المهارات يستطيع الأفراد التعامل بمهارة مع التغيرات التقنية التي يتميز بها هذا العصر والتي تتصف بوفرة المعلومات، والتغير السريع في أدوات التكنولوجيا، والقدرة على التعاون وتقديم المساهمات الفردية على نطاق غير مسبوق(عمر، 2018، 121). ويجب أن يمتلك المعلمون القدرة على تحديد احتياجاتهم من المعلومات والوصول إليها وتقييمها، ومن ثم استخدامها بالكفاءة المطلوبة والقدرة على تحليل ونقد الرسائل الإعلامية، وذلك بهدف الوصول إلى الفهم الصحيح (عبد القادر، 2014، 702).

وتتكون مهارات المعلومات والوسائط والتكنولوجيا من المهارات الفرعية الآتية:

1) الثقافة المعلوماتية:

هي الثقافة التي تخص الوصول للمعلومات بكفاءة (الوقت) وبفاعلية (المصدر)، واستخدامها وتكاملها وإدارتها وتقويمها(العتيبي، 2020، 333) والإفادة منها بدقة لحل المشكلات بطرق إبداعية(العيد، 2019، 43)، ولكي يكون الفرد مثقفاً معلوماتياً فإن ذلك يتضمن تقدير مصداقية وموثوقية المعلومات التي يحصل عليها، بما في ذلك مصدرها والطرق التي اشتقت منها المعلومات والبيانات لكي تفسر الحجج تفسيراً نقدياً(رزق، 2015، 101). وتمثل الثقافة المعلوماتية أساساً لا غنى عنه للتعلم المستمر مدى الحياة، فهي ضرورية لكل التخصصات في كل بيئات التعلم وكافة مستويات التعليم، وتتضمن ثقافة المعلومات المهارات الفرعية الآتية (متولي، 2019، 285):

1. الوصول للمعلومات بكفاءة، وتقييمها تقويماً ناقداً كاملاً.
2. استخدام وإدارة المعلومات بدقة وإبداع لمعالجة قضية أو حل مشكلة، وأن يدير تدفق المعلومات من مصادرها المتنوعة.
3. فهم الجوانب القانونية والأخلاقية المتعلقة بالوصول إلى المعلومات واستخدامها وتطبيق القوانين المتعلقة بها.

ومن الكفايات اللازمة للمعلم المتعلقة بالثقافة المعلوماتية التعرف على مصادر المعلومات الإلكترونية، واستخدام الإنترنت في العملية التعليمية من بحث وبريد إلكتروني وغيرها من استخدامات الإنترنت التعليمية، والقدرة على تقييم مصادر المعلومات الإلكترونية المتاحة عبر الإنترنت، ومعرفة المبادئ الأساسية للتصميم التعليمي، وتصميم ونشر الصفحات التعليمية على الإنترنت، واستخدام الوسائط المتعددة في عملية التعلم، واستخدام المصطلحات المتعلقة بتكنولوجيا المعلومات (يوسف، 2020، 126). ويضيف (الخميسي، 2019، 115) الكفايات الآتية:

1. مشاركة المعلومات الصحيحة في مواقع التواصل الاجتماعي.
2. توفير محتوى رقمي دقيق ذو صلة بمجالات تعليمية متنوعة.

3. تطوير أنماط التعلم على الشبكة والتعلم عن بعد.
4. التحقق من دقة وصحة المعلومات على الشبكة.
5. تقييم المصادر المختلفة في الشبكة.

2) الثقافة الإعلامية (مهارات الثقافة الوسائطية):

ويقصد بها مهارات فهم وتطبيق الوسائط، والقدرة على تحليل الوسائط وإنتاج وابتكار مواد وسائطية(رزق، 2015، 101)، كما تعني فهم بنية الإعلام وكيفية التعامل مع ما يقدمه، والتمكن من استخدام أدواته ولغته في بيئات متعددة الثقافات(العيد، 2019، 43). وتتضمن مهارات ثقافة وسائل الإعلام المهارات الفرعية الآتية(العيد، 2019، 43):

1. **يحلل وسائل الإعلام:** وهو أن يكون المتعلم قادراً على أن يفهم كيف ولماذا تبنى الرسالة الإعلامية وما الهدف منها.
2. **يبتكر منتجات إعلامية:** ويقصد بها أن يكون المتعلم قادراً على أن يفهم، ويستخدم أكثر أدوات وسائل الإعلام مناسبة.

3) ثقافة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات:

وهي التطبيق الفعال للتكنولوجيا واستخدامها كأداة بحث ووصول للمعلومات، مثل استخدام محركات البحث وأدوات التصفح، والاستفادة من التكنولوجيا الرقمية مثل الحواسيب وأجهزة المشاهدة والاستماع الرقمية والهواتف الذكية(العتيبي، 2020، 333)، كما ارتبط استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بمجموعة من المهارات الأساسية الضرورية للنجاح في القرن الحادي والعشرين، مثل زيادة قدرة الحوسبة في تحليل البيانات، والنمذجة العلمية المتقدمة، والحصول على الأشكال المختلفة من المعرفة الرقمية(العيد، 2019، 44).

ويرى (متولي، 2019، 286) أن دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات أمر ضروري للاستخدام والتطبيق في القرن الحادي والعشرين، ويعرف التعامل الفعال مع التكنولوجيا على أنه خلق القدرة على تحديد واستخدام التكنولوجيا بفاعلية وكفاءة كأداة للوصول إلى المعرفة وتنظيمها وتقييمها وتشاركها.

وتتكون مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصال من المهارات الفرعية الآتية:

1. **تطبيق التكنولوجيا بفاعلية:** أي استخدام التكنولوجيا كأداة للبحث، والتنظيم، والتقييم، وتوصيل المعلومات(العيد، 2019، 44).
2. **استخدام التقنية الرقمية:** (أجهزة كمبيوتر، أجهزة المساعد الشخصي، ومشغلات الوسائل، وجي بي إس GPS، ... إلخ)، وأدوات الاتصال والإنترنت، وشبكات التواصل الاجتماعي على نحو ملائم؛ للوصول للمعلومات وإدارتها وإنتاجها، بهدف العمل والمشاركة بنجاح في اقتصاد المعرفة.
3. **الجوانب الأخلاقية:** أي التعرف على الجوانب الأخلاقية والقانونية المرتبطة بالوصول إلى تقنيات المعلومات واستخدامها(متولي، 2019، 286).

ويرى (الهويش، 2018، 270) أنه من الضرورة أن يتعرف المعلم ويتقن مهارات استخدام الحاسوب ومصادر المعلومات المختلفة بما يدعم تدريسه ويحسن من أدائه المهني؛ وذلك نتيجة لطبيعة العصر الذي نعيشه، ويؤكد ذلك ما ذكره (محمد، 2018، 95) من احتياج النظام التربوي على نطاق واسع في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين إلى دمج التكنولوجيا داخل الصف بطريقة ذات صلة وقابلة للتكيف؛ لذا ترى (أبو جزر، 2018، 59) أن مهارات تكنولوجيا المعلومات ووسائل الإعلام تساعد

المعلم وتمكنه من مواكبة التطور من خلال القدرة على التعامل مع وسائل الإعلام، والوصول للمعلومات بفاعلية، والاستخدام الأمثل للوسائل التكنولوجية الحديثة الذي يشهدها عالمنا المعاصر اليوم.

أما دور المعلم في ظل تكنولوجيا التعليم فهو يتلخص في الآتي(يوسف، 2020، 125):

- **باحث:** وتعني البحث عن كل ما هو جديد ومتعلق بالموضوع الذي يقدمه لطلابه، وكذلك ما هو متعلق بطرق تقديم المقررات.
- **مصمم للخبرات التعليمية:** هذه الخبرات مكملة لما يكتسبه المتعلم داخل وخارج القاعات الدراسية، كما أن عليه تصميم بيئات التعلم الإلكترونية النشطة بما يتناسب مع اهتمامات الطلاب.
- **تكنولوجي:** وهي المهارات التي يتقنها المعلم للتمكن من استخدامات الشبكة في عملية التعلم، مثل إتقان إحدى لغات البرمجة، وبرامج تصفح المواقع، واستخدام برامج الحماية للملفات والمستحدثات التكنولوجية وغيرها.
- **مقدم محتوى:** من خلال المواقع التعليمية يتميز بسهولة الوصول إليها واسترجاعها والتعامل معها.
- **مرشد وميسر للعمليات:** أصبح دور المعلم الأكبر تيسير وتسهيل الوصول للمعلومة، وتوجيه وإرشاد المتعلمين في أثناء تعاملهم مع المحتوى من خلال الشبكة، أو من خلال تعاملهم مع بعضهم بعضا في دراسة المقرر أو مع المعلم.
- **مقوم:** عليه أن يعرف أساليب مختلفة؛ لتقويم طلابه، وأن تكون لديه القدرة على تحديد النقاط والضعف لدى طلابه.
- **قائد للعملية التعليمية:** حيث يقع عليه العبء الأكبر في تحديد عدد الملتحقين بالمقرر، ومواعيد اللقاءات الافتراضية، وأساليب عرض المحتوى، وأساليب التقويم، وطريقة تحاور المتعلمين معًا.

ثالثاً: مهارات الحياة والعمل:

هي تلك المهارات التي يستطيع من خلالها الشخص توجيه نفسه ذاتياً، ويصبح متعلماً مستقلاً، وقادراً على التكيف مع التغير، وإدارة المشروعات، وتحمل المسؤولية، وقيادة الآخرين (عمر، 2018، 121)، وتظهر أهمية هذه المهارات في أن القرن الحادي والعشرين يتسم بالتغير المستمر في جميع مجالات الحياة؛ مما يتطلب أن يمتلك الفرد القدرة على التكيف مع تلك المتغيرات والتعامل معها بمرونة وتكييفها لصالحه(محمد، 2018، 96)؛ لذا ينبغي على المعلم أن يتحلَّى بمرونة في العمل والتكيف، ويتمثل ذلك في القدرة على التعامل مع كل ما هو جديد ومتغير، والتكيف مع الظروف سريعة التغير في الحياة والعمل والاستجابة بفاعلية للطوارئ أو المواقف المحرجة والتعامل مع الضغوط، والتكيف مع مختلف الشخصيات، وأنماط التواصل والثقافات (عبد القادر، 2014، 702)، ويرى (الهويش، 2018، 270) أن الاهتمام بالمهارات الحياتية والاجتماعية كمهارات التكيف والمرونة والقيادة والتعاون والإنتاجية أصبحت من أهم عوامل نجاح المعلم في عملية التدريس.

وتتضمن المهارات الحياتية والمهنية المهارات الفرعية الآتية:

1) مهارات المرونة والتكيف:

أي القدرة والرغبة في التعامل مع كل ما هو جديد ومتغير بما في ذلك التكيف مع الظروف سريعة التغير في الحياة والعمل والاستجابة بفاعلية للطوارئ (رزق، 2015، 102)، وتعني التكيف مع الأدوار والمسؤوليات المختلفة، والعمل بفاعلية في مختلف البيئات، والاستفادة من التغذية الراجعة، والتفاعل بالحوار والمناقشة والموازنة بين مختلف الآراء والحلول(العيد، 2019، 44)، ويقتضي ذلك اكتساب مهارات خاصة؛ للتكيف مع التغيير والتكيف مع قوانين ووظائف وأدوار ومسؤوليات وسياقات مختلفة، وتغير الأولويات(متولي، 2019، 286-287).

وتشمل المهارات الفرعية الآتية:

1. **التكيف مع التغيير:** أي التكيف مع القوانين والأدوار والمسؤوليات (رزق، 2015، 102)، والقدرة على الرغبة في التكيف والتأقلم مع الظروف الجديدة، والتعامل مع ضغوط العمل، والتكيف مع مختلف الشخصيات وأنماط التواصل والثقافات، والتكيف الجسدي مع مختلف بيئات العمل(متولي، 2019، 287)، وأن يعمل بفاعلية في مناخ يتسم بالغموض وتغير الأولويات(عمر، 2018، 122).
2. **المرونة:** أي القدرة على الاستجابة لردود الأفعال على نحو فعال وإيجابي (رزق، 2015، 102)، ويتعامل بإيجابية مع النجاح والإخفاق والنقد، وأن يفهم ويتفاوض ويوازن بين مختلف وجهات النظر والمعتقدات للوصول إلى حلول علمية(العيد، 2019، 44)، خاصة في البيئات متعددة الثقافات(متولي، 2019، 287).

2) المبادرة والتوجيه الذاتي:

وهي القدرة على وضع أهداف قابلة للقياس، واختيار الأولويات والقيام بمبادرات في تطوير العمل، والقدرة على التأمل بطريقة ناقدة لخبراتهم الماضية؛ لتوجيه تقدمهم في المستقبل(العتيبي، 2020، 334)، والعمل على وضع أهداف منطقية ومتابعة تحقيقها بالتخطيط لها استراتيجياً وعملياً، والعمل باستقلالية، وامتلاك مهارات التعلم الذاتي(العيد، 2019، 44)، والقدرة على إدارة الوقت والجهد، وتقييم جودة التعلم بشكل مستقل، وتقييم أي نواتج من تجربة التعلم(متولي، 2019، 287).

وتتضمن مهارات المبادرة والتوجيه الذاتي المهارات الفرعية الآتية:

1. **إدارة الأهداف:** ويقصد بها القدرة على صياغة أهدافاً مع معايير نجاح، ملموسة وغير ملموسة، والموازنة بين الأهداف الاستراتيجية والتنفيذية.
2. **إدارة الوقت:** أي الاستفادة من الوقت وإدارة عبء العمل بكفاءة.
3. **العمل باستقلالية:** ويقصد به القدرة على رصد وتحديد وترتيب الأولويات، وإنجاز المهام دون إشراف مباشر(العيد، 2019، 45).
4. **التعلم الذاتي المستمر:** ويعني القدرة على الذهاب أبعد من التمكن من المهارات، وتوسيع تعلم الفرد لاكتساب الخبرات، وأن يبادر إلى اكتساب مستويات أعلى من المهارات، وأن يبدي التزامه بعملية التعلم باعتبارها عملية مستمرة مدى الحياة، وأن ينقد الخبرات السابقة للتقدم في المستقبل. (متولي، 2019، 287).
5. **إدارة الذات:** وتشمل مهارة الإدارة والتنمية الذاتية المكونات الآتية(عمر، 2018، 123):
   - القدرة على العمل عن بعد في فرق افتراضية.
   - القدرة على العمل بشكل مستقل.
   - الدافعية الذاتية، والمراقبة الذاتية.
   - الرغبة والقدرة على اكتساب معلومات ومهارات جديدة مرتبطة بالعمل.

3) مهارات اجتماعية ومهارات عبر الثقافات:

وتعرف المهارات الاجتماعية بأنها: القدرة على التفاعل مع الآخرين على نحو فعال، يعرف متى يكون الاصغاء ملائمًا ومتى يكون التحدث ملائماً، والتعامل مع الاختلافات الثقافية والأفكار المختلفة (العتيبي، 2020، 334)، والعمل بشكل مناسب ومثمر مع الآخرين، والاستفادة من الذكاء الجمعي للمجموعات (متولي، 2019، 287)، والتفاعل بفاعلية؛ لتحقيق الاحترام المتبادل، واحترام اختلاف الثقافات والخلفيات الاجتماعية، والانفتاح والتقبل للاختلاف (العيد، 2019، 45).

وتتضمن المهارات الاجتماعية المهارات الفرعية الآتية (عمر، 2018، 123):

1. **التفاعل بكفاءة مع الآخرين:** وتعني القدرة على أن يعرف متى من المناسب أن يتكلم، ومتى يستمع، وأن يقود فريق العمل بطريقة مهنية.
2. **العمل بفاعلية في فرق متنوعة:** ويقصد به أن يحترم الاختلافات الثقافية ويعمل بكفاءة مع الناس من مختلف الخلفيات الثقافية، ويستجيب بعقل منفتح لمختلف الأفكار والقيم، وأن يستفيد من الاختلافات الاجتماعية والثقافية؛ لخلق أفكار جديدة وزيادة كل من الابتكار وجودة العمل.

4) الإنتاجية والمساءلة:

الإنتاجية والمساءلة هي القدرة للوصول إلى الأهداف، وإنجاز العمل ضمن جداول زمنية محددة، ومقارنة العمل في ضوء معايير محددة، والقدرة على إنتاج معرفة ثقافية أو مادية تخدم الأهداف، والالتزام بالتعلم من أجل العمل مدى الحياة (العتيبي، 2020، 334).

فالإنتاجية هي القدرة على أداء مهمة أو ابتكار منتج باستخدام تحديد الأهداف وتحقيقها، وتحديد الاحتياجات وترتيب الأولويات(متولي، 2019، 288)، وإدارة الوقت والعمل أخلاقياً والتعاون، وترجع أهمية الإنتاجية إلى أنها الطريقة التي يتحدد بها النجاح والفشل في عالم العمل؛ حيث تقاس الإنتاجية بإنتاج منتج من نوعية معينة مع إطار زمني محدد(عمر، 2018، 123)، بينما المساءلة تتعلق بتحمل المسؤولية عن الإجراءات اللازمة لخلق المنتج أو أداء المهمة(العيد، 2019، 45)، ويظهر الأفراد القدرة على المساءلة من خلال إدارة فعالة للوقت وتخصيص موارد مناسبة لتلبية مطالب الإنتاج، وإدراك الأفراد والفرق للترابط بين أفعالهم على جميع المستويات(العتيبي، 2020، 334).

وتتضمن مهارات الإنتاجية والمساءلة المهارات الفرعية الآتية:

1. **إدارة المشروعات:** ويقصد بها القدرة على وضع الأهداف وتحقيقها حتى في مواجهة العوائق وضغوط المنافسة، ووضع الأولويات، وتخطيط وإدارة العمل؛ لتحقيق النتائج.
2. **الوصول إلى النتائج:** أي القدرة على عرض سمات إضافية مرتبطة بإنتاج منتجات عالية الجودة، بما في ذلك القدرة على العمل الإيجابي الخلاق وإدارة الوقت والمشروعات، والقيام بمهام متعددة، والإسهام بواقعية ودقة، والتعاون والتآزر مع الفرق، وتقدير التنوع بين أفراد الفرق، وتحمل المسؤولية عن النتائج (متولي، 2019، 288).

5) القيادة والمسؤولية:

هي العمل على تحقيق هدف مشترك واستخدام التواصل الفردي؛ لتدريب الآخرين على اكتساب المهارات، والقدرة على استخدام مهارات اتصال شخصية ومهارات حل المشكلات؛ للتأثير بالآخرين وتوجيههم نحو الهدف(العتيبي، 2020، 334)، وتعني القدرة على إحداث تأثير وقيادة الآخرين والتأثير الإيجابي؛ لدفع الآخرين إلى بلوغ أقصى إمكاناتهم والتصرف بمسئولية؛ لتحقيق الأهداف مع مراعاة التنوع في اهتمامات الآخرين وقدراتهم وتشمل مهارات القيادة والمسؤولية قدرة الأفراد على العمل مع وضع مصلحة المجتمع الأكبر في الاعتبار(العيد، 2019، 46).

وتتضمن مهارات القيادة والمسؤولية المهارات الفرعية الآتية (متولي، 2019، 288):

1. **توجيه وقيادة الآخرين:** ويقصد بذلك القدرة على استخدام المهارات الشخصية ومهارات حل المشكلات؛ للتأثير وتوجيه الآخرين تجاه تحقيق الأهداف، والاستفادة من أوجه القوة لدى الآخرين في تحقيق الأهداف وأن يلهمهم؛ للوصول إلى أفضل ما يستطيعون من خلال القدوة، وأن يبدي نزاهة وسلوكاً أخلاقياً في استخدام النفوذ والسلطة.

2. **المسؤولية عن الآخرين:** ويقصد به التصرف بمسؤولية، مع وضع مصالح المجتمع في الاعتبار.

من خلال العرض السابق لتصنيف أطر مهارات القرن لحادي والعشرين للعديد من المنظمات يستخلص الباحث أن هناك اتفاقاً أو إجماعاً قوياً على نوعية مهارات القرن الحادي والعشرين على الرغم من اختلاف جهات إصدارها؛ لتتضمن مهارات التواصل، والتعاون والشراكة، والمهارات المرتبطة بتقنيات الاتصال والمعلومات، والوعي الاجتماعي والثقافي، والإبداع والتفكير الناقد، وحل المشكلات.

المحور الثالث: برامج التنمية المهنية للمعلم في إطار مهارات القرن الحادي والعشرين:

أصبحت مسألة التطوير المهني للمعلمين قضية حاسمة من أجل تحسين مهنة التدريس ونوعية المتعلمين؛ لذا من الضروري تطوير قدرات المعلم التدريسية والكفاءات المهنية لمواكبة متطلبات القرن الحادي والعشرين (Alhazmi and Ahmed, 2022, 6818)؛ لأن التعليم للقرن الحادي والعشرين يتطلب معلمًا من طراز القرن الحادي والعشرين: مثقفًا، مبدعًا، متأملًا (عمر، 2018، 88)، وأن الإبداع والعاطفة والالتزام ضرورات عند المعلم الخبير الذي يعرف متى؟ وكيف؟ يعلم المتعلمين كيف يكونون متعلمين ناجحين (صبري وتوفيق، 2017، 145)؛ لذلك أصبحت هناك حاجة ماسة لتنمية وتدريب المعلمين على مهارات القرن الحادي والعشرين بشكل مستمر ومتواصل؛ لكونها عملية أساسية، لا يمكن الاستغناء عنها لتحسين الأداء، وتلبية متطلبات القرن الحادي والعشرين (Abualrob, 2019, 7).

والتنمية المهنية للمعلمين تهدف إلى تحديث خبرات المعلم وتطويرها، وتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لديه من حيث المهارات الفردية والتدريسية، ومهارات استخدام تكنولوجيا التعليم، وغيرها(عبد الحميد، 2019، 271)، ويجب تطوير برامج التطوير المهني أثناء الخدمة، والبيئات التعليمية ومحتويات الدورات التدريبية بهدف تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى المعلمين (Alhazmi and Ahmed, 2022, 6816 ؛ Sutcu, 2022, 19)، وترى العتيبي (2020، 347) أنه ينبغي مساعدة المعلم على تطوير مداركه وقدراته من خلال تدريبه وتهيئته لاستيعاب مهارات القرن الحادي والعشرين؛ لكي يتمكن من استخدامها مع طلابه، وتمكنه من التنمية المهنية اللازمة لذلك.

ويقدم دليل "التطوير المهني"، وهو دليل تطبيقي لمهارات القرن الحادي والعشرين، عددًا من التوصيات الإرشادية لبناء مجتمع مهني ذي فاعلية في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلبة، موجهة إلى العاملين في قطاع التعليم، تؤكد على الآتي (الهويش، 2018، 274):

1. بناء برامج تطوير مهني مكثف تركز على محتوى وطرق تدريس مهارات القرن الحادي والعشرين لتدريس المحتوى المعرفي والموضوعات البينية.
2. دمج مهارات القرن الحادي والعشرين في برامج إعداد المعلمين، وإدخالها في معايير تأهيل المعلمين.
3. بناء القدرات من خلال العمل بوصفه فريقًا متكاملًا من الإدارة والمعلمين المتميزين لبناء بيئة داعمة للتطوير المهني، ولبناء علاقات المشاركة والتعاون.
4. بناء القيادات التربوية المتخصصة والقادرة على بناء مجتمع مهني فاعل، يستطيع أن يوفر التطوير المهني للمعلمين في مؤسسات يسهل الوصول إليها.

5. تطوير مجتمعات تعليم مهني مبنية على مهارات القرن الحادي والعشرين، من خلال تقديم برامج التنمية المهنية إلكترونيًا على الإنترنت، وخلق بيئة تنمية مهنية من خلال بناء ونشر المواقع الإلكترونية المساندة للمعلمين لعملهم في تخطيط وتقديم دروس مهارات القرن الحادي والعشرين.

وقد أثبتت نتائج العديد من الدراسات السابقة (عبد العال، 2018؛ العبد اللطيف، 2020؛ KULOGLU, 2022; Hacioglu. 2021; Anagun, 2018) أهمية تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى المعلم من خلال برامج التنمية المهنية، ومن تلك النتائج ما يأتي:

1. أن تدريب المعلمين بما يتناسب مع مهارات القرن الحادي والعشرين يزيد من النمو المهني لدى المعلمين.
2. هناك علاقة بين التفكير الابتكاري وتقدير الذات لدى المعلمين.
3. هناك علاقة ارتباطية طردية قوية بين توافر المهارات الحياتية للمعلمين والتحصيل الدراسي للمتعلمين.
4. هناك علاقة ارتباطية ما بين المهارات الحياتية والأداء الوظيفي لدى المعلمين.
5. أن اكتساب المعلمين لمهارات القرن الحادي والعشرين هو شرط أساسي لاكتساب تلاميذهم لها.
6. أن المعلم الذي يمتلك مهارات القرن الحادي والعشرين يتميز بأنه متعلم ذاتي، ومستخدم الأدوات الرقمية مع طلابه، ومتعاون، ومبتكر، ويؤمن بالتطور المهني المستمر، ويركز على المتعلم والتعلم الذاتي، ويتعامل مع طلابه كمنتجين.

وبناءً على تلك النتائج قدمت دراسة كلٌّ من (عبد القادر، 2014؛ حفني، 2015؛ غندورة، 2018، 392؛ عبد العال، 2018؛ عبد الحميد، 2019؛ Hakkinen, 2017; Yamtinah and Shidiq, 2019) عددًا من التوصيات تمثلت في: إعادة توجيه التنمية المهنية للمعلم في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين وإدراجها ضمن برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة، وإقامة دورات وورش تتضمن تدريبهم على استخدامها، وتقديم برامج تدريبية تركز على تنمية المهارات الحياتية لدى المعلمين، وتنمية مهارات الابتكار، ومهارات التفكير الناقد وحل المشكلات، ومهارات التعاون والاتصال، والثقافة المعلوماتية والإعلامية، وثقافة المعرفة والتواصل والتكنولوجيا، والمرونة والتكيف، والمبادرة والتوجيه الذاتي، والمهارات الاجتماعية عبر الثقافية، والإنتاجية والمساءلة، والقيادة والمسؤولية، وإعداد المعلم الباحث والمبتكر، والمعلم الرقمي، وتكوين فرق تدريب تركز على الارتقاء بجهود ومبادرات تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين للمعلمين.

وبناءً على ذلك يرى الباحث أهمية تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى المعلمين من خلال برامج تدريبية فاعلة بما يلبي احتياجاتهم من تلك المهارات، بحيث يصبحون قادرين على ممارسة مهارات التعلم والإبداع، والثقافة الرقمية، والمهارات الحياتية والمهنية كجزء من ممارساتهم الشخصية والتدريسية.

المحور الرابع: تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى المعلمين:

لقد أوصت دراسة العامري ونجم الدين (2022) بضرورة إعداد برنامج تدريبي أثناء الخدمة لتنمية مهارات التدريس للقرن الحادي والعشرين لدى المعلمين، وعقد دورات وورش تدريبية لهم أثناء الخدمة؛ لإكسابهم مهارات التفكير الابتكاري، والاهتمام بتنمية الكفايات الرقمية لديهم.

كما أوصت دراسة جاسم وعجيد (2018) بعمل برامج تدريبية للمعلمين على استخدام الحاسب الآلي والإنترنت، وصقل المهارات الفنية الإلكترونية لديهم، وكيفية إثراء البيئة التعليمية باستخدام المدونات التعليمية الإلكترونية واليوتيوب، والفيس بوك، والويكي. وتوصي جاب الله (2020، 129) بضرورة نشر الوعي بأهمية العمل على تنمية مهارات التعليم والعمل في القرن

الحادي والعشـــرين لدى المعلمين، وأهم الاســـتراتيجيات والأســـاليب التدريســـية المناســـبة لذلك من خلال الدورات التدريبية للمعلمين.

دور المعلم في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين:

يشير الدخيل (2016، 54) إلى أن دور المعلم في القرن الحادي والعشرين يتمثل في الآتي:

1. الانفتاح على العمل مع الزملاء وقادة المدارس، وأخذ زمام المبادرة.
2. عدّ التدريس التعاوني وسيلة لمقاربة الإدارة الصفية.
3. اغتنام فرص التطوير المهني في المدرسة، واشتراك الزملاء فيها.

وأوضحت شراكة القرن الحادي والعشرين دور المعلم في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين في الآتي (متولي، 2019، 293):

- دمج مهارات القرن الحادي والعشرين وتوافر الفرصة لتطبيقها عبر مجالات المحتوى الدراسي، وفي أدوات واستراتيجيات التدريس والممارسات والأنشطة التعليمية.
- تقديم أســـاليب تعلم مبتكرة تعتمد على الكفاءة في التعلم، واســـتخدام التقنيات الداعمة للمنهج الدراســـي، وتأكيد مهارات حل المشكلات، ومهارات التفكير العليا.
- تشجيع المتعلمين على التكامل بين ما يتعلمه في المدرسة والمجتمع.
- التشـــجيع على تبادل المعرفة بين المجتمعات وذلك باســـتخدام التواصـــل وجهًا لوجه، أو من خلال وســـائل الاتصـــال المخلوطة والافتراضية.

بينما ترى العريني (2020، 269) أن دور المعلم في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين تتمثل في الآتي:

1. بناء صف مرتكز على المتعلم وتفريد التدريس.
2. بناء القدرات الإنتاجية للمتعلمين من خلال تشجيع وإتاحة الفرص لتوظيف الأدوات التكنولوجية المتاحة.
3. التعاون بين المعلمين والمتعلمين لجعل بيئة التعلم شـبيهةً بالواقع عـــن طـــريـــق إنتاج المصـادر والعروض والمشـروعات الرقمية.
4. دعم التعلم القائم على المشروعات، والتعامل مع الخبراء في أي مكان عبر الإنترنت.
5. إدارة التكنولوجيا الحديثة والابتكار في استخدام أساليب تدريس لم تطبق من قبل.
6. استمرارية التعلم وفق مبدأ التعلم مدى الحياة.

ويرى العبد اللطيف (2020، 35) أنه على المعلم القيام بدور الوسـيط بين المتعلمين ومصـادر المعرفة، وأن يكون مقومًا لأداء المتعلمين، ومسـتخدمًا جيدًا لأدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصـالات؛ لتيسـير عملية التعلم وموجهًا للمتعلمين في تعلمهم الذاتي، ومرشـدًا للتفكير الإبداعي، وخبيرًا وماهرًا في مهنة التدريس.

إن المعلمين يلعبون دورًا مهمًا في مســـاعدة المتعلمين على تنمية مهارات القرن الحادي والعشـــرين لدى المتعلمين من خلال تطبيق الأساليب والاستراتيجيات المبتكرة، وتقنيات التعلم الحديثة التي تساعد على دمج تلك المهارات مع معرفة المحتوى، وزيادة مشـــاركة المتعلمين في بيئة التعلم (الحربي والتونســـي، 2021، 571)، وأن يكون قائدًا، ويضـــمن التعلم الذاتي، وينظم البيئة التعليمية، ومتعاونًا من أجل تعزيز هذه المهارات (KULOGLU, 2022, 92).

ويسعى المعلم إلى مساعدة المتعلمين على اتباع أساليب تفكير متطورة، تتناسب مع تكنولوجيا دائمة التحديث والتطوير، إضافة إلى توجيه وتحفيز المتعلمين على التعلم والبحث عـــن المعارف الجديدة واختيارها، ومعالجتها واســـتخدامها (هيثم، 2016، 116)، فهو

مرشدهم إلى مصادر المعرفة وطرق التعلم الذاتي التي تمكنهم من متابعة تعلمهم وتجديد معارفهم دومًا وأبدًا (الأسدي وآخرون، 2016، 20)، وتنمية قدرات المتعلم وجعله قادرًا على استخدام مهارات التفكير العليا من خلال التحليل، والاستنتاج، والمقارنة والربط، وتهيئة بيئة التعلم وجعلها بيئة تعليمية حية (التميمي والساعدي، 2020، 68)، ويتطلب ذلك التواصل مع زملائه المعلمين والعمل معهم بصورة تعاونية في رصد المشكلات، وفي دراستها واستخلاص نتائجها ومضامينها؛ حتى لا تكون ممارساتهم ممارسات معزولة (قندوز، 2015، 265).

الخاتمة:

مما سبق يتبين أن الإطار المقترح لمهارات القرن الحادي والعشرين من قبل شراكة مهارات القرن الحادي والعشرين يعد الأكثر توسعًا وتنظيمًا وقابليةً للتطبيق بين الأطر المختلفة لهذه المهارات، حيث صنف مهارات القرن الحادي والعشرين بالشكل الذي يمكن إكسابها للطلاب وتقييمها، حيث يتميز بالشمول والحداثة والوضوح وقابلية التطبيق، وقد وضعت إطارًا للتعلم يتناسب مع متطلبات القرن الحادي والعشرين.

كما يتضح أنه من الضرورة تبني التنمية المهنية المستدامة للمعلمين في ضوء تلك الأطر مما يزيد من النمو المهني لدى المعلمين؛ لكونها تعزز من تقدير الذات وتحقيق المزيد من الأداء الوظيفي لدى المعلمين.

فالمعلم الذي يمتلك مهارات القرن الحادي والعشرين يتميز بأنه متعلم ذاتي، ومستخدم الأدوات الرقمية مع طلابه، ومتعاون، ومبتكر، ويؤمن بالتطور المهني المستمر، ويركز على المتعلم والتعلم الذاتي، ويتعامل مع طلابه كمنتجين.

التوصيات:

بناءً على ما سبق يوصي الباحث بالآتي:

- ضرورة إعادة النظر في برامج تنمية المعلمين وتقديم برامج مستدامة قائمة على أطر مهارات القرن الحادي والعشرين وتحقيق التنمية المهنية المستدامة للمعلمين في ضوء تلك الأطر.
- عقد دورات وورش تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة؛ لإكسابهم مهارات التفكير الناقد والإبداعي ومهارات التواصل والتعاون.
- صقل المهارات الفنية الإلكترونية لدى المعلمين، وكيفية إثراء البيئة التعليمية باستخدام الأدوات الرقمية المناسبة.
- تدريب المعلمين على أهم الاستراتيجيات والأساليب التدريسية المناسبة لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين.

المقترحات:

يقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية:

- فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى المعلمين.
- أثر استخدام مهارات القرن الحادي والعشرين في تحقيق التنمية المهنية المستدامة لدى المعلمين واتجاهاتهم نحوها.
- علاقة التنمية المهنية المستدامة للمعلمين بتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لديهم.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع باللغة العربية:

1. أبو النصر أبو النصر، مدحت؛ ومحمد، ياسمين مدحت (2017). التنمية المستدامة مفهومها – أبعادها – مؤشراتها، المجموعة العربية للنشر والتوزيع، القاهرة.
2. أبو جزر، صابرين محمود(2018). إثراء كتب التربية الإسلامية الفلسطينية للصفين العاشر والحادي عشر بمهارات القرن الحادي والعشرين، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
3. الأسدي، سعيد جاسم؛ المسعودي، محمد حميد؛ التميمي، هناء عبد الكريم(2016). التنمية المهنية القائمة على الكفاءات والكفايات التعليمية، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
4. البسيوني، محمد سويلم؛ محمد، إبراهيم رفعت إبراهيم؛ حسن، شيماء محمد علي؛ زغلول، منال مسعد مسعد(2021). فاعلية برنامج قائم على التنمية المستدامة ومهارات القرن الحادي والعشرين في تنمية الأداءات التدريسية لدى معلمي الرياضيات، مجلة كلية التربية - جامعة بورسعيد، العدد(36)، 380-428.
5. بطين، عبد الرحمن عبد الهادي (2019). تقويم محتوى الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين ومدى اكتساب طلبة الصف التاسع لها، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية - غزة.
6. البلوي، عواطف فالح؛ والبلوي، عائشة محمد (2019). تصور لبرنامج تدريبي مقترح لتنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات الرياضيات للمرحلة الابتدائية بمدينة تبوك، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد(107)، 387-433.
7. التميمي، رائد رمثان؛ الساعدي، حسن حيال (2020). التنمية التعليمية المستدامة: أفكار ودراسات، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
8. جاب الله، عبد الحميد صبري عبد الحميد(2020). فاعلية برنامج مقترح في الجغرافيا قائم على نظرية تريز لتنمية مهارات التعليم والعمل في القرن الحادي والعشرين لدى طلاب الصف الأول الثانوي، مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، جامعة عين شمس، 44(2)، 87-136.
9. جاسم، مرتضى سعيد؛ عجيد، فاضل مسعد(2018). درجة امتلاك مدرسي مادة الجغرافية في المرحلة الإعدادية لكفايات التعليم الإلكتروني عبر الإنترنت من وجهة نظرهم، مجلة كلية التربية الأساسية، 24(101)، 443-464.
10. الجراح، عبد الله عزام؛ المعايطة، لينا محمد(2021). تقدير معلمات الدراسات الاجتماعية في مديرية التربية والتعليم لمنطقة الكرك لدرجة امتلاكهم لمهارات القرن الحادي والعشرين في ضوء متغيري التخصص وعدد سنوات الخدمة، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 26(1)، 263-287.
11. جمال الدين، نادية يوسف(2020). التعلم الوجداني الاجتماعي ضرورة لاكتساب مهارات القرن الحادي والعشرين ولجودة الحياة في مجتمع المعرفة، بحوث في التربية النوعية، العدد(37)، 65-89.
12. الجنوبي، موضي علي(2017). إعداد معلم التعليم الأساسي في ضوء المتغيرات العالمية المعاصرة، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد(29)، 71-87.
13. جيان، ليو؛ روي، ووي؛ تشنغ، وليو؛ مان، وشي؛ بينيان، وزو؛ تان، وكريس، خيا، وليو(2016). التعليم من أجل المستقبل: التجربة العالمية لتطوير مهارات وكفاءات القرن الحادي والعشرين، مؤتمر القمة العالمي للابتكار في التعليم، مؤسسة قطر، على الرابط: https://www.wise-qatar.org
14. الحارثي، عبد الرحمن بن محمد (2020). آليات تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في برامج الإعداد التربوي للمعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، المجلة الدولية، جامعة سوهاج، العدد(72)، 9-50.

15. الحربي، عبد الله بن عبد الكريم؛ والجبر، جبر بن محمد(2016). وعي معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في محافظة الرس بمهارات المتعلمين للقرن الحادي والعشرين، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 5(5)، 24-38

16. الحربي، نادية بنت خالد؛ التونسي، نبيلة بنت طاهر(2021). مدى ممارسة المعلمات لمهارات القرن الحادي والعشرين في تدريس مقرر لغتي الخالدة من وجهة نظر معلمات المقرر ومشرفاته، مجلة التربية - جامعة الأزهر، العدد(192)، الجزء(1)، 560-605.

17. الحريري، رافدة(2020). مهارات القرن الحادي والعشرين، المجلة الدولية للابتكار التربوي، 8(1)، 70-91.

18. حسن، محمود محمد(2014). بحوث الفعل والإصلاح المدرسي (تطور تجربة برنامج بحوث الفعل بكلية التربية - جامعة أسيوط)، المؤتمر العلمي الثالث والعشرون: تطوير المناهج، رؤى وتوجهات، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مجلد(2)، 406 -427.

19. حفني، مها كمال(2015). مهارات معلم القرن الـ21، المؤتمر العلمي الرابع والعشرون: برامج إعداد المعلمين في الجامعات من أجل التميز، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة، في الفترة 12-13 أغسطس، 288-311.

20. حمادة، سوسن(2015). الاتجاهات الحديثة للتدريس والتطوير المهني للمعلم، دار أمجد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

21. الخزيم، خالد بن محمد؛ البلوي، عبد الله بن مرزوق(2020)، مستوى الممارسات التدريسية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية لتنمية مهارات التعلم والإبداع وفق متطلبات القرن الحادي والعشرين، مجلة تربويات الرياضيات، 23(5)، 28-56.

22. الخميسي، مها عبد السلام (2019). فاعلية استراتيجية حل المشكلات التعاوني في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، المجلة المصرية للتربية العلمية، 22(4)، 95-131.

23. الدخيل، عزام بن محمد(2016). مع المعلم لمحات في أهمية دور المعلم في العملية التربوية والتعليمية وعبر مسح تاليس في عدد من أهم دول العالم في التعليم، ط(3)، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان.

24. الديري الينوسكو الينوسكو (2017). التعليم من أجل تحقيق أهداف التنمية المستدامة - اهداف التعلم، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، قطاع التربية، اليونسكو - فرنسا.

25. الذبياني، منى سليمان(2014). تجارب بعض الدول في إعداد المعلم وتنميته مهنياً وإمكانية الإفادة منها في المملكة العربية السعودية، دراسات تربوية ونفسية (مجلة كلية التربية بالزقازيق)، ع(85)، ج(2)، 103-159.

26. راصع، بجاش حميد(2022). الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين في مدارس محافظة إب، المؤتمر العلمي الثاني لطلبة الدراسات العليا في الجامعات اليمنية، المنعقد خلال الفترة 20-21 ديسمبر 2021، جامعة إب، كتاب المؤتمر ط(1)، ج(1)، 167-195.

27. رايمرز، فرناندو إم، وتشونغ، كوني كيه(1440هـ). التدريس والتعلم والإعداد للقرن 21 الأهداف والسياسات والمناهج التعليمية في ست دول، ترجمة: محمد وهبي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.

28. رزق، فاطمة مصطفي (2015). استخدام مدخل STEM التكاملي لتعلم العلوم في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين ومهارات اتخاذ القرار لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد(62)، 79-128.

29. الزهراني، عتيقة بن علي بن عطية؛ الدعيس، رقية ناجي إسماعيل؛ عيسى، كوسوبي(2020). واقع مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بمدينة الدمام، المؤتمر التربوي الدولي الثاني للدراسات التربوية والنفسية: التربية ومستجدات العصر - نحو تربية أكثر إبداعاً، كلية التربية، جامعة المدينة العالمية - ماليزيا، المجلد(2)، 389-405.

30. السعود، راتب سلامة، وحسنين، إبراهيم علي(2016). التنمية المهنية للقيادات الإدارية التربوية "اتجاهات معاصرة"، ط(1)، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

31. سليمان، تهاني محمد(2020). فعالية برنامج قائم على مدخل المعلم كعالم (TAS) في تنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى طلاب الشعب العلمية بكلية التربية، المجلة المصرية للتربية العلمية، 23(5)، 1-49.

32. الشمراني، صالحة سعيد (2020)، أثر استخدام استراتيجية التعلم القائم على المشروعات في تدريس الفيزياء على تنمية مهارات القرن الواحد والعشرين لدى طالبات الصف الأول الثانوي، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد(124)، 151-170.

33. صبري، عبد العظيم؛ توفيق، رضا(2017). إعداد المعلم في ضوء تجارب بعض الدول، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، مصر.

34. العامري، فوزية الحسن؛ نجم الدين، حنان عبد الجليل(2022). درجة امتلاك معلمات الدراسات الاجتماعية للكفايات الرقمية في ضوء التحول الرقمي في المملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 6(23)، 61-88.

35. عبد الحميد، وفاء سعد(2019). فاعلية برنامج مقترح في ضوء مهارات القرن 21 في تنمية الأداء التدريسي للطالب معلم العلوم، مجلة البحث العلمي في التربية، العدد(20)، ج(3)، 169-221.

36. عبد القادر، مها محمد (2014). إعادة توجيه التنمية المهنية للمعلم في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، مجلة التربية، جامعة الأزهر، العدد(159)، ج(4)، 671-794.

37. العبد اللطيف، محمد فائق (2020). فاعلية برنامج تدريبي يستند إلى أسلوبي التعلم المتمازج والتلعيب في اكتساب المعرفة وتطبيق مهارات القرن الحادي والعشرين التدريسية لدى معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية، رسالة دكتوراه، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان، الأردن.

38. العتيبي، ريم بنت حمود (2020). واقع مهارات القرن الحادي والعشرين في التعليم من وجهة نظر المعلمات، مجلة القراءة والمعرفة، العدد(230)، 323-354.

39. العدواني، خالد مطهر؛ الصلاحي، عبد السلام؛ الفقية، نجاة(2022). مهارات القرن الحادي والعشرين اللازمة لمعلمي الجغرافيا في المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية من وجهة نظرهم، مجلة الأندلس للعلوم الانسانية والاجتماعية، 9(59)، 162-194.

40. العريني، حنان بنت عبد الرحمن (2020)، تقويم الأداء التدريسي لمعلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، مجلة تربويات الرياضيات، 23(4)، 252-291.

41. عمر، عاصم محمد (2018). برنامج مقترح في التربية البيئية قائم على استراتيجية دراسة الدرس وأثره في التنمية الثقافة البيئية ومهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلاب كلية التربية، المجلة المصرية للتربية العلمية، 21(7)، 83-165.

42. العيد، سمية إبراهيم (2019). تحليل محتوى كتب التكنولوجيا للمرحلة الأساسية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين ومدى اكتساب طلبة الصف العاشر لها، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية - غزة.

43. غندورة، ريمين بنت عباس حسن(2018). الاحتياجات التدريبية اللازمة لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمات الدراسات الاجتماعية من وجهة نظرهن بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، مجلة الفنون والآداب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، كلية الإمارات للعلوم التربوية، العدد(31)، 376-394.

44. قندوز، أحمد (2015). بحوث العمل مقاربة اجرائية للتنمية المهنية للمدرسين: المسوغات - المنهج - الأهمية - المضامين، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد(21)، 257-266.

45. متولي، شادية عبد الحكيم (2019). برنامج تدريبي قائم على التعلم الذاتي في ضوء أهداف التنمية المهنية المستدامة لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لمعلمي الدراسات الاجتماعية، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، العدد(111)، 216-311.

46. محمد، إيمان جمال (2019). تطوير منهج الجغرافيا في ضوء بعض تحديات القرن الحادي والعشرين لتنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، 30(119)، 541-620.

47. محمد، كريمة عبد اللاه (2018). برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات الأداء التدريسي لمعلمي الفيزياء بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، المجلة المصرية للتربية العلمية، 21(8)، 81-129.

48. هاني، مرفت حامد محمد(2019). تصور مقترح لمنهج العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء المناهج القائمة على التميز وفاعليته في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، المجلة المصرية للتربة العلمية، 22(1)، 49-89.

49. هنداوي، عماد محمد(2020)، أثر استخدام استراتيجية التعلم الخدمي في تعلم الكيمياء لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلاب معلمي الكيمياء بكلية التربية، المجلة المصرية للتربية العلمية، 23(3)، 151-195.

50. الهويش، يوسف بن محمد بن إبراهيم(2018). التنمية المهنية لمعلمي المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، جامعة عين شمس، 42(1)، 246-282.

51. هيثم، هيثم عاطف علي (2016). تنمية الكفايات الإلكترونية للمعلمين في عصر تكنولوجيا المعلومات، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

52. يوسف، فاطمة مصطفي (2020). المعلم العصري وتحديات القرن الواحد والعشرين، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4(19)، 110-130.

53. يونس، إدريس سلطان (2016). تقويم منهج الجغرافيا بالمرحلة الثانوية العامة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، العدد(76)، 63-92.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

1. Abualrob, M. M. (2019). The Role of Science Teachers in Developing the 21st Century Skills for the Elementary School Students. Interdisciplinary Journal of Environmental and Science Education, 15(1). https://doi.org/10.29333/ijese/6368
2. Alhazmi, M; Ahmed, E (2022). A Proposed Perception to Developing the Professional Competencies of Early Childhood Teachers in The Light of the 21st Century Skills, Journal of Positive School Psychology, 6(6), 6814-6832.
3. Anagun, S. S. (2018). Teachers' Perceptions about the Relationship between 21st Century Skills and Managing Constructivist Learning Environments. International Journal of Instruction, 11(4), 825-840.
4. Hacioglu, Y. (2021). The effect of STEM education on 21st century skills: Preservice science Teachers' evaluations. Journal of STEAM Education, 4(2), 140-167.
5. Hakkinen, P., Jarvela, S., Makitalo-Siegl, K., Ahonen, A., Naykki, P., & Valtonen, T. (2017). Preparing teacher-students for twenty-first-century learning practices (PREP 21): a framework for enhancing collaborative problem-solving and strategic learning skills. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 23(1), 25-41. https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1203772
6. KULOGLU, A; KARABEKMEZ, V, (2022). The Relationship Between 21st-century Teacher Skills and Critical Thinking Skills of Classroom Teacher, International Journal of Psychology and Educational Studies, 9(1), 91-101
7. Mark, A. (2017). The 21st century Skills and Job Performance of Teachers, Journal of Education and Practice. 8(32), 7-12.
8. Sutcu, D, N.; Sutcu, k (2022). Examination of preservice teachers' competence perceptions of 21st century skills by C&RT analysis. E-International Journal of Educational Research, 13(2), 18-38. https://doi.org/10.19160/e-ijer.1035968
9. Turhan, G, M; Demirci, L, A (2021). What Are the 21st-Century Skills for Pre-service Science and Mathematics Teachers: Discussion in the Context of Defined 21st-Century Skills, Self-skills and Education Curricula, Journal of Educational Issues, 7(1), 92-112. https://doi.org/10.5296/jei.v7i1.18278
10. Yamtinah, S; Shidiq, A, S (2019). Pre-service chemistry teachers' attitudes and attributes toward the twenty-first century skills, Journal of Physics: Conf. Series, (1157), https://doi:10.1088/1742-6596/1157/4/042014
11. Witte. S, Gross. M, & Latham. D (2015). Mapping 21st Century Skills: Investigating the Curriculum Preparing Teachers and Librarians, Education For information, 31(4), 209-225.
12. Hoaglund Hoaglund. A, Birkenfeld. K, & Box. J(2014). Professional Learning Communities: Creating a Foundation For Collaboration Skills in Pre-Service Teachers, Education, 134(4), 521-528.
13. Farisi Farisi. M(2016). Developing the 21st-Century Social Studies Skills through Technology Integration, Turkish Online Journal of Distance Education, 17(1), 16-30.

الدراسات والأبحاث المتعلقة بالمحور الثالث:
ا لمعلمون والتدريس ومهنة التدريس

د. فاطمة العليان - سوريا

دكتوراه في المناهج وطرائق التدريس

مدرّسة في كلية التربية الثالثة- جامعة دمشق

fatmahriri@gmail.com

تطوير مهارات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لمواجهة الأزمات والتحوّلات الجديدة (الواقع والتحدّيات ورؤية مقترحة)

الملخص:

هدف البحث إلى تعرّف و اقع مهارات معلّمي الحلقة الأولى من التّعليم الأساسي في الجمهوريّة العربيّة السوريّة لمواجهة الأزمات والتّحوُّلات الجديدة، وتحديد مجموعة التّحدّيات الّتي تعوق تطوير هذه المهارات لديهم و اقتراح رؤية لتطويرها، خاصّة في الفترة الأخيرة الّتي شهدت توالي عديد من الأزمات والكوارث وما وازى ذلك من التّحوُّل نحو التّكنولوجيا المتقدّمة ورقمنة التّعليم، كما هدف البحث لتحديد الفروق الإحصائيّة بين إجابات المعلّمين وفق متغيّرات (الجنس، المؤهّل العلميّ، وعدد أعوام الخبرة). استخدمت الباحثة المنهج الوصفيّ، وأعدّت الاستبانة اللازمة لتعرُّف و اقع المهارات وتحدّيات تطويرها لدى المعلّمين و اقتراح الرُّؤية المناسبة، وتكوّنت الاستبانة من (52) عبارة تمَّ تقسيمها إلى ثلاثة محاور، ضمَّ المحور الأوّل و اقع المهارات وأخذ (30) عبارة موزّعةً إلى ثلاثة مجالات، ومحور التّحدّيات من (15) عبارة، ومحور المهارات اللازمة لصياغة الرُّؤية المُقترحة من (7) عبارات. وقد وزّعت الاستبانات على عيّنة متيسّرة من معلّمي الحلقة الأولى من التّعليم الأساسي في خمس محافظات، تكوّنت من (223) معلماً ومعلمة. وبعد تحليل البيانات أظهرت النّتائج وجود درجةٍ منخفضة لو اقع المهارات لدى المعلّمين، ودرجة مرتفعة للتحدّيات، بالإضافة إلى درجة مرتفعة للمهارات المقترحة، كما تبيّن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (0.05) بين إجابات المعلّمين على الاستبانة وفق متغيرات (الجنس والمؤهل العلمي وعدد أعوام الخبرة). وبناءً على النتائج تمَّت صياغة رؤية مقترحة لتطوير لمهارات اللازمة للمعلّمين لمواجهة الأزمات والتحوُّلات الجديدة. وقد أوصت الباحثة بضرورة إدراج المهارات في محتوى برامج إعداد المعلّمين قبل الخدمة وبعدها، وتبنّي الرُّؤية المُقترحة، وتوجيه مزيد من الدراسات والبحوث حول التطوير المهني لمعلّمي الصفوف في الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ. - الكلمات المفتاحيّة: المهارات الرّقميّة، التّفكير وحلّ المشكلات، الإبداع، التّواصل، إدارة الأزمات.

نبذة تعريفية عن الباحثة:

الدكتورة فاطمة العليان؛ حاصلة على شهادة الدكتوراه في المناهج وطرائق التدريس عام 2018، عضو هيئة تدريسية وباحثة سورية، منذ خمس سنوات، ومتخصصة في تدريس مواد طرائق تدريس التعليم الأساسي، نشرت عشر أبحاث في مجلات محلية وعربية، ولها ثلاث وثلاثون مشاركة في مؤتمرات محلية ودولية، أيضاً متخصصة في العلوم السكانية قسم حماية الأسرة، وفي إدارة الموارد البشرية لأكثر من خمسة أعوام، ولها مشاركات تطوعية لأكثر من سبعة أعوام.

خلفيَّة البحث ومشكلته:

مقدِّمة:

إنَّ ميدان التَّربيَّة والتَّعليم كغيره من الميادين سرعان ما يتأثَّر بالأزمات والطَّوارئ المجتمعيَّة المحيطة الَّتي تلقي بفيضِ ظلالها على أطراف العمليَّة التَّعليميَّة جميعها، والَّتي غالباً ما تكون سلبيَّة، وفي الجهة الموازية فإنَّ هذه الأطراف تتأثَّر أيضاً بما يحدث من تحوُّلات جديدة في هذا العصر الرَّقميّ الَّذي فرض ظهور عديد من التَّقنيَّات والمستحدثات التُّكنولوجيَّة غير المألوفة سابقاً وذلك نتيجةً للتَّطوُّرات المعرفيَّة والتّقنيَّة، مما يجعل هذه المؤسسات التَّربويَّة والتَّعليميّة أمام تحدّيات عديدة لمواجهة آثار هذه التَّطورات والسّعيّ للمعالجة الإيجابيَّة لها. وعند النَّظر إلى الوضع العالميّ للتَّعليم فيُلاحظ توالي حدوث الأزمات والطَّوارئ والتَّحوُّلات الجديدة في أغلب الدُّول، وعادةً ما تسارع هذه الدُّول إلى إيجاد الوسائل اللازمة لمواجهتها -غالباً ما تنصبُّ على طرائق التَّعليم وتقنياته ومهارات المعلِّمين في كيفيَّة هذه المواجهة وآلياتها- والَّتي من أبرزها التَّحوُّلات الرَّقميَّة والتَّوجُّه نحو استخدام الذَّكاء الاصطناعيّ، إضافةً إلى الأزمات المتمثِّلة بالحروب والجوائح المرضيَّة والأزمات الاقتصاديَّة.

ولذا فقد أصبح من المهمّ "دمجُ التَّركيز بشكل أكثر وضوحاً على التّكنولوجيا الرَّقميَّة في الممارسات التَّربويَّة في المناهج وتكييفها بما يتلاءم مع التَّحوُّلات التَّكنولوجيَّة" (Undheim, 2022, 2)، بالإضافة إلى تحديث طرائق التَّدريس الَّتي يتمُّ استخدامها مع الأطفال في المرحلة الأساسيَّة، في تعليم مختلف المواد الأساسيَّة والمكمّلة في هذه المرحلة (Qureshi, et al, 2022, 1).

إذْ يمكن القول أنَّ التَّقنيَّات الرَّقميَّة أحدثت تغييرات كثيرة في طبيعة التَّعليم ونطاقه، ودفعت أنظمة التَّعليم في جميع أنحاء العالم إلى اعتماد استراتيجيَّات وسياسات لتكامل تكنولوجيا المعلومات والاتِّصالات وغيرها من التَّحوُّلات الأخرى والأزمات الطَّارئة. وقد أثار هذا الأخير قضايا تتعلَّق بجودة التَّدريس والتَّعلم باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتِّصالات، وخاصَّةً فيما يتعلق بفهم وتكييف وتصميم أنظمة التَّعليم وفقاً للاتِّجاهات التّكنولوجيَّة الحاليَّة. وقد تمَّ التَّأكيد على هذه القضايا خلال جائحة (كوفيد-19) الأخيرة التي أدَّت إلى تسريع استخدام التّقنيَّات الرَّقميَّة في التَّعليم، ممَّا أثار تساؤلات حول الرقمنة في المدارس، وعلى وجه التَّحديد أظهر عديد من المدارس نقصاً في الخبرة وانخفاض القدرة الرَّقميَّة، ممَّا أدَّى إلى اتِّساع الفجوات وعدم المساواة وخسائر في التَّعلم. وقد ولَّدت هذه النَّتائج حاجة المدارس إلى التَّعلُّم والبناء على الخبرة لتعزيز قدرتها الرقميَّة واستعدادها، وزيادة مستويات الرقمنة لديها، وتحقيق تحوُّلٍ رقميّ ناجح (Timotheou, et al 2023, 1) وبالنَّظر إلى ذلك تبرز الحاجة الأكبر إلى تطوير مهارات المعلِّم بحيث يصبح قادراً على التَّغيير الفعَّال والكفء في البيئات المدرسيَّة.

ويقع المعلّمون في صلب عمليَّة التَّعلُّم الخاصَّة بالطِّفل وعافيته ونموّه الكلّيّ، وهم أيضاً في صميم الجهود الرَّامية إلى تعافي العمليَّة التَّعليميَّة" في الوقت الذي كانت تواصل فيه نُظُم التَّعليم في أنحاء كثيرة من العالم التَّصدي للتَّحولات الأخيرة التي لا تزال قائمة، ومع أنّ حجم الجائحة ونطاقها لم يسبق لهما مثيل - وهو ما أفضى إلى تعطيل التَّعليم والتَّعلُّم بالنِّسبة إلى (1.6) مليار طالباً وما يزيد عن (100) مليون معلّماً وموظَّفاً في المدارس- بقيَ عددٌ لا يحصى من المعلِّمين يواصلون التَّدريس في خِضمِّ عقودٍ من النِّزاعات والأزمات والنُّزوح (Sherif, Brooks, and Mendenhall, 2020). ووفق تقرير اللَّجنة الدَّوليَّة لتمويل فرص التَّعليم العالميّ (2017) يُتوقّع أنَّه بحلول عام (2030) سيصل ما يقارب من نصف جيل شباب اليوم إلى مرحلة البلوغ دون تمكّنهم من المهارات الَّتي يحتاجونها في العمل والحياة وأنَّ المتعلِّمين في المدارس بحاجة ماسّة إلى أساليب تدريسيَّة أكثر مرحاً لجذبهم نحو التَّعلُّم (Wenthrob, Makvegnin & Barton, 2017)، ممَّا يعني ضرورة امتلاك المعلِّمين لهذه الأساليب التي تعزِّز تلك المهارات لدى المتعلِّمين. وعطفاً على ما سبق، تمكُّنهم من المهارات اللازمة لمواجهة الآثار المترتِّبة على تلك الأزمات المختلفة والتَّحوُّلات

الجديدة في بيئات التَّعلُّم. فعلى سبيل المثال اضطرَّت أكثر من (190) دولةً لإغلاق المدارس والتَّحوُّل إلى التَّعلُّم عن بُعد فجأةً على نحوٍ أربكَ المعلِّمين، وسارعت الحكومات إلى استبدال المدرسة التَّقليديَّة بخيارات التَّعلُّم عن بُعد، وهذا ما في غالبه تفتقر إلى مهاراته المؤسَّسات في المجتمعات النَّامية سواء المعلِّمين أو المتعلِّمين، كما ترتَّب على ذلك بعض الآثار الاقتصاديَّة والاجتماعيَّة والنَّفسيَّة، وبالمقابل أدَّى ذلك إلى تطوُّر عديد من الابتكارات الميسِّرة للعمليَّة التَّعليميَّة الإلكترونيَّة والرَّقميَّة الجديدة، وأوجد حالة من الإبداع والرِّيادة عند فئات كبيرة من الشَّرائح. ممَّا سبق يمكن القول بضرورة تطوير مهارات المعلِّمين اللازمة لمواجهة الأزمات والتَّحوُّلات الجديدة لا سيَّما في الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسيّ لما لهذه المرحلة من مكانة في تأسيس المتعلِّم.

وسعياً نحو إحداث التَّغيير، جمعِ البرنامج التَّعاونيّ للمعلّمين في سياقات الأزمات التَّابع للشَّبكة المشتركة لوكالات التَّعليم في حالات الطوارئ مجموعة من الجِّهات الفاعلة في المجالَين الإنسانيّ والإنمائيّ، بُغْيَة إطلاق دعوة أوليَّة إلى العمل تهدف إلى إحداث تحوّلٍ في الدَّعم المقدَّم للمعلّمين في سياقات الأزمات من أبرزها التَّطوير المهنيّ للمعلّمين، وتحثُّ المجتمع الدَّوليّ على إعطاء الأولويَّة للمعلّمين منذ مستهلّ حالة الطَّوارئ، وحتَّى بلوغ التَّعافي والتَّنميَّة، مع زيادة الاستثمارات الماليَّة، وتوفير بيانات أفضل، والتَّخطيط الفعَّال حتَّى يتسنّى لعددٍ كافٍ من المعلِّمين، بما في ذلك المعلِّمين من الإناث والأقلِّيَّات، التَّدريس حيثما وحينما تمسُّ الحاجة إليهم، وتمكينهم من تحقيق جودة إعداد المعلِّمين، والتَّطوير المهنيّ المستمرّ، واستدامة الدَّعم ما إلى ذلك (فريق العمل الدَّوليّ، 2021). من هنا جاء هذا البحث لتسليط الضَّوء على واقع هذه المهارات والتَّحدِّيات الَّتي يواجهها المتعلِّمون، وإعداد رؤية مقترحة لتطوير مهاراتهم ليكونوا قادرين على النَّجاح في عملهم التَّعليميّ في ظلِّ الأزمات والتَّحوُّلات.

مُشكلة البحث:

لمواجهة أيَّة أزمة أو أيّ تحوُّل جديد، يجب امتلاك الأدوات المناسبة من قبل الأطراف المعنيَّة في المؤسسات، سواء من خلال عمليَّات إدارة هذه الأزمات أو التَّحوُّلات والاستعداد المسبق لها والتَّصدِّي لها، أو عبر ابتكار الأساليب الجديدة الَّتي تساعد في منع تفاقم الآثار السَّلبيَّة، وتعزيز الآثار الإيجابيَّة. وقياساً على ذلك، يمكن القول إنَّ مواجهة الأزمات والتَّحوُّلات في مجال التَّعليم، تحتاج بعض المهارات الَّتي يجب أن يمتلكها المعلِّمون في الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسيّ، حتَّى تنجح الاستراتيجيَّات المخطط لها من قبل مؤسَّساتهم، ممَّا يؤكِّد ضرورة تطويرها لديهم، ولكن بالمقابل غالباً ما توجد عديد من التَّحدِّيات والصُّعوبات الَّتي تقف في وجه هذا التَّطوير، خاصَّةً في الدُّول النَّامية ومنها بعض الدُّول العربيَّة، وهذا ما كشفت عنه الأزمات والجوائح والتَّحوُّلات في الفترات الأخيرة، من رداءة مستوى خدمات الاتِّصال بالشَّبكة العالميَّة في عديد من هذه الدُّول، والتَّكلفة الماليَّة المرتفعة، ممَّا يحول دون وصول ودعم وصول الجميع للأدوات التِّكنولوجيَّة اللازمة لتسيير العمليَّة التَّعليميَّة سواء للتَّعليم أو التَّعلُّم الرَّقميّ بجودة وتكلفة مقبولة تعزِّز مبادئ المساواة في الفرص والعدالة الاجتماعيَّة والحقّ في التَّعليم للجميع باختلاف مستوياتهم الاجتماعيَّة والاقتصاديَّة، فعند العودة إلى بعض الدِّراسات السَّابقة بيّنت دراسة العجوري (2023) عديد من مميّزات وفرص التَّعلُّم عن بعد في ظلِّ الأزمات، كما أكَّدت دراسة العمري والحارثي (2023) على دور سياسات التَّعليم في نشر ثقافة التَّحوُّل الرَّقميّ، وأثر هذا التَّحوُّل على مدارس التَّعليم العامّ في مواجهة التَّحدِّيات والتَّطوُّرات المستمرَّة في العالم وذلك في دراسة النمري (2023)، كما أظهرت دراسة أبو عرار (2022) وجود علاقة ذات دلالة إحصائيَّة بين تحدِّيات التَّعليم في ظلِّ الأزمات والفاقد التَّعليميّ لتلاميذ الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسيّ، في حين أكَّدت دراسة أخضير (2021) على ضرورة تنمية مهارات معلِّمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسيّ في ظلِّ الأزمات. نتيجةً لهذه المعطيات قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعيَّة على عيّنةٍ من معلِّمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسيّ بلغ عددهم (13) معلماً ومعلمة تمَّ سؤالهم عن مستوى مهاراتهم لمواجهة الأزمات والتَّحوُّلات الجديدة وأظهرت

النَّتائج أنَّ أغلبهم يفتقدون لهذه المهارات، الملحق (1). ممَّا سبق يمكن تلخيص مشكلة البحث من خلال الحاجة إلى تطوير مهارات معلِّمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي لمواجهة الأزمات والتّحوُّلات الجديدة. وبالتَّالي يتمثل السُّؤال الرئيس للبحث في السُّؤال الآتي:

كيف يمكن تطوير مهارات معلِّمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي لمواجهة الأزمات والتحوُّلات الجديدة؟

ويتفرَّع عنه الأسئلة الفرعيَّة الآتية:

1. ما واقع مهارات مواجهة الأزمات والتَّحوُّلات الجديدة لدى معلِّمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي؟
2. ما التَّحدِّيات والصُّعوبات الَّتي تعوق تطوير هذه المهارات لدى المعلِّمين؟
3. ما الرُّؤية المُقترحة لتطوير مهارات مواجهة الأزمات والتَّحوُّلات الجديدة لمعلِّمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي؟

أهمِّيةُ البحث: تنبثق أهميَّة البحث من خلال النِّقاط الآتية:

1. تسليط الضَّوء على الآثار الَّتي تخلِّفها الأزمات والتَّحوُّلات على ميدان التَّعليم.
2. لفت الانتباه إلى أهميَّة تطوير مهارات معلِّمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسيّ لمواجهة الأزمات والتَّحوُّلات الجديدة.
3. قد يساعد البحث في بناء أرضيَّة لدى المعلِّمين لمواجهة الأزمات والتَّحوُّلات الجديدة.
4. قد تساعد نتائج البحث في تأسيس نقطة انطلاق لوضع رؤية عربيَّة موحَّدة لمواجهة الأزمات والتَّحوُّلات الجديدة في نطاق التَّعليم.
5. ندرة موضوع البحث وحداثته على المستوى المحليّ والعربيّ -في حدِّ علم الباحثة-.

فرضيَّاتُ البحث: وهي كالآتي:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند المستوى (0.05) بين متوسِّطات درجات المعلِّمين على استبانة تطوير مهارات مواجهة الأزمات والتَّحوُّلات الجديدة وفق متغيِّر الجنس (ذكور، إناث).

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند المستوى (0.05) بين متوسطات درجات المعلِّمين على استبانة تطوير مهارات مواجهة الأزمات والتَّحوُّلات الجديدة وفق متغيِّر المؤهِّل العلميّ (ثانويَّة، إجازة، دبلوم تأهيل، دراسات عليا).

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند المستوى (0.05) بين متوسِّطات درجات المعلِّمين على استبانة تطوير مهارات مواجهة الأزمات والتَّحوُّلات الجديدة وفق متغيِّر عدد أعوام الخبرة (1- 4، من5- 9، من10- 14، 15 فأكثر).

حُدودُ البحث: تحدَّد البحث بالآتي:

1. **حدود مكانيَّة:** الجمهوريَّة العربيَّة السُّوريَّة في محافظات كلٍّ من (دمشق، حمص، حلب، اللاذقية، دير الزُّور).
2. **حدود زمانيَّة:** تمَّ إجراء البحث في الفترة الزَّمنيَّة الواقعة بين شهر تموز وحتَّى تشرين الأوَّل في العام: (2023م).
3. **حدود بشريَّة:** عيِّنة من معلِّمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسيّ في المدارس السوريَّة.
4. **حدود الموضوع:** تطوير مهارات المعلِّمين لمواجهة الأزمات والتَّحوُّلات الجديدة من خلال دراسة واقع مهارات وتحدِّياته ووضع رؤية مقترحة.

أهدافُ البحث: هدف البحث الحالي إلى تحقيق ما يلي:

أ. تعرّف واقع مهارات مواجهة الأزمات والتَّحوُّلات الجديدة لدى معلِّمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي.

ب. تحديد مجموعة التَّحدِّيات والصُّعوبات الَّتي تعوق تطوير هذه المهارات لديهم.

ج. اقتراح رؤية واقعيَّة لتمكين المعلِّمين من المهارات اللازمة لمواجهة الأزمات والتَّحوُّلات الجديدة

التَّعريفات لأهمّ المُصطلحات:

- **المهارات Skills:** يمكن تعريف المهارة بأنَّها: " التَّمكُّن من إنجاز مهمَّة بكيفيَّة محدَّدة وبدقَّةٍ متناهية وسرعة في التَّنفيذ" (المعاني، 2013).
- **مواجهة الأزمات Crisis Facing:** "هي العمليَّة الَّتي تتعامل بها المؤسّسة (التَّربويَّة) مع حالة طارئة تؤثر على العمل داخلها بشكلٍ معتاد وقد تكون أزمة موجودة أو حالة طارئة أو غير ذلك" (Crisis Management definition, 2021)
- **التَّحوُّلات الجديدة New Transformations:** ويُقصد بها: "مجموعة التَّحوُّلات المتسارعة على كافَّة المستويات، السِّياسيَّة والاقتصاديَّة والاجتماعيَّة والبيئيَّة والثَّقافيَّة، هذه التَّحوُّلات استدعت معها بعض المفاهيم الجديدة النَّاظمة لعلاقات الدُّول والمجتمعات، ومجموعة من المفاهيم الجوهريَّة الَّتي يمكن أن تشكِّل ملامح حياة الدُّول والمجتمعات خلال الفترة القادمة، والَّتي من أبرزها الابتكارات والتَّطوُّرات التّكنولوجيَّة" (The Economist, 2022).
- **التَّعريف الإجرائي لمهارات مواجهة الأزمات والتَّحوُّلات الجديدة:** هي مجموعة المهارات الَّتي يجب أن يمتلكها معلِّمو الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسيّ لمواجهة الأزمات والتَّحوُّلات الجديدة في العمليَّة التَّعليميَّة التَّعلُّميَّة.
- **معلِّمو الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي First Cycle of Basic Education Schools Teachers of:** "هم المعلِّمون الَّذين تُوكل لهم المهام التَّعليميَّة في مدارس الحلقة الأولى من خريجي كليَّة التَّربيَّة ويتمتَّعون بكفاية إداريَّة وتربويَّة وشخصيَّة وقياديَّة وسمعة حسنة" (وزارة التربيَّة السُّوريَّة، 2015، 14).
- **ويمكن تعريفه إجرائيّاً بأنَّه:** هو معلِّم الصَّفِّ الحائز على إجازةٍ في التَّربيَّة، ويعمل في المدارس الَّتي تضمُّ صفوف الحلقة الأولى من الصَّفِّ الأوَّل إلى السَّادس.

الإطار النَّظري والدِّراسات والتَّجارب السَّابقة:

- تطوير مهارات معلِّمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي لمواجهة الأزمات والتَّحوُّلات الجديدة وتحدِّيات ذلك:

بعد استقراء بعض الأطر النَّظريَّة والبحوث والدِّراسات السَّابقة حول كيفيَّة تطوير واقع مهارات لمعلِّمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسيّ لمواجهة الأزمات والتَّحوُّلات الجديدة، يمكن القول إنَّ أبرز ما يتضمَّنه تطوير هذا الواقع يشمل ثلاثة مجالات رئيسة وهي: (التَّقييم، التَّواصل، التَّدريب) من قبل المعلِّم، فلكي يحدث تطوير الواقع يجب بدايةً تقييم أداء المعلِّمين في مجال واقع هذه المهارات وتشخيصه، ثمَّ فتح المجال للمعلِّمين بالتَّواصل الفعَّال للاطِّلاع على كلّ ما يساعدهم في مجال المهارات اللازمة لمواجهة الأزمات والتَّحوُّلات الجديدة، ثمَّ تدريبهم عليها، وحلّ جميع التَّحدِّيات أو المعوقات الَّتي تواجههم في هذه المجالات الثَّلاثة وذلك كالآتي:

أوَّلاً- التَّقييم والتَّشخيص وأهمِّيته: يمكن تعريف تقييم أداء المعلِّم على أنَّه عمليَّة تقييم منهجيّ لمراجعة وتحليل دور المعلِّم في الصَّفِّ الدِّراسيّ، وتقديم الملاحظات بناءً على التَّقييم لتَّطوير وإنماء المهنة لديه، وتختلف معايير تقييم المعلِّمين بحسب اختلاف المنطقة الَّتي يعمل بها المعلِّم وقوانينها (Mawdoo.com, 2021). ويعدُّ تقييم أداء المعلّم أحد العناصر الرئيسة في معايير الجودة الشَّاملة ونظم الاعتماد الأكاديميّ، كما أنَّه يبعث على الرِّضا، ويؤدي إلى اقتراحات من أجل التَّحسُّن أو الحصول على كفاءة، وكلُّ

نتيجةٍ من هذه النَّتائج قد تكون شخصيَّة أو ذاتيَّة على نحوٍ خالص وقد تتضمَّن استحسان الغير والتَّقدير الملموس والكسب الاقتصاديّ. كما أنَّ له دوراً فاعلاً ومؤثِّراً على مجريات العمليَّة التَّعليميَّة والتَّدريسيَّة داخل المؤسَّسة وما تسعى إليه من أهداف علميَّة وتربويَّة، ويؤثِّر أيضاً على مخرجات هذه المؤسَّسة من كوادر بشريَّة مدرَّبة تعمل على النُّهوض بمجتمعاتها ومؤسَّساتها المختلفة، كما يعدُّ أحد أهمِّ المؤشِّرات الَّتي تساعد المعلِّم على تدارك أخطائه وسلبياته وتدعيم ما بهذا الأداء من إيجابيَّات. أمَّا أهداف التَّقييم فأبرزها ما يلي:

1- تحقيق أهداف المدارس.
2- تحسين الأداء التَّدريسيّ للمدرِّسين في قاعات الدِّراسة.
3- زيادة فاعليَّة المعلِّمين في تطوير محتويات المواد العلميَّة ومضامينها.
4- تزويد المعلِّم بنوع من التَّغذية الرَّاجعة التي تمكِّنه من تشخيص جوانب القوَّة أو الضَّعف في أدائه.
5- تزويد الإداريين والمشرفين بالمعلومات اللازمة لاتِّخاذ القرارات الإداريَّة المتعلِّقة بالنَّواحي الوظيفيَّة.
6- اتِّخاذ قرارات موضوعيَّة فيما يتعلَّق بالوضع الوظيفيّ للمعلِّم كالتَّرقية وزيادة الرَّواتب ومنح الحوافز.
7- تكوين قاعدة علميَّة بحثيَّة جيِّدة عن المدرِّس باعتباره أحد وظائف المدرسة الرَّئيسة (الربيعي، 2020، 3).

- **تحدِّيات التَّقييم ومعوقاته:** ويمكن تلخيصها كما يلي:

- تحدِّيات فرديّة: وتتمثَّل هذه المعوّقات بمجموعة من العوامل ذات العلاقة بالفرد أو الموظَّف ذاته كالقدرات والمهارات، والتَّركيبة النَّفسيّة له، والتَّركيبة الاجتماعيّة.

- معوّقات مؤسَّسيّة: وتشمل كلّاً من الواجبات والمهام الموكولة للأفراد، والتَّنظيم الاجتماعيّ، والموارد والإمكانيَّات الماديَّة.

- غموض الأهداف المرجوَّة من نظام تقييم الأداء، حيث يعتبر غياب الوضوح في ذلك سبباً مباشراً في عرقلة سير عمليَّة تقييم الأداء بشكلها الصَّحيح، وبالتَّالي الوصول إلى نتائج متناقضة، وسرِّيَّة التَّقييم وافتقار بعض المقوّمين للموضوعيّة والدِّقة بالتَّقييم، والتَّأثر بعدد من العوامل المحيطة كالعلاقات الشَّخصيّة والتَّساهل أو التَّجبُّر في بعض الأحيان، والميل إلى فرض المركزيَّة (smallbusiness.chron.com, 2018)

ثانياً- التَّواصل وأهمِّيته: يمكن تعريف التَّواصل لغةً بأنَّه الاجتماع والاتِّفاق، وقد يأتي بمعنى التَّتابع، وهو عكس الانقطاع، إذ يعدُّ طريقة يتمُّ من خلالها وصول الأشخاص إلى حالةٍ من التَّفاهم، وتكون من خلال تبادل المعلومات والأفكار والمشاعر، وبها يكون أحد الأشخاص هو المرسِل والآخر هو المستقبل، وتكون على عدَّة أشكال مثل الحديث، أو الكتابة، أو الرَّسم، أو الإيماءات (open.lib.umn.edu, 2019). أمّا عن أهميَّة التَّواصل في المدارس فتتجلَّى من خلال الآتي:

- عمليَّة ضروريَّة لمساعدة جميع أفراد المجتمع التَّعليميّ على فهم أغراض المدرسة وواجباتها وعلى التَّعاون بطريقة بنَّاءة.
- ربط أفراد المجتمع التَّعليميّ فيما بينهم وبالبيئة الخارجيَّة الَّتي يتعاملون معها (الناجي، 2014، 269). ومن أبرز وظائفه:
- الانفعالات: من خلاله يستطيع النَّاس التَّعبير عن إحباطاتهم وقناعاتهم للإدارة.
- الدَّافعيَّة: إنَّ نظريات الدَّوافع تؤيِّد أنَّ النَّاس قادرون على استلام وتوصيل المعلومات المتعلِّقة بأنماط السُّلوك المرغوبة ومكافأة الاحتمالات الَّتي تجعل السُّلوك والتَّغيير فيه أكثر فاعليَّة.

- المعلومات: يؤدِّي التَّواصل بالإضافة إلى الوظائف السَّابقة وظيفة حيويَّة تتعلَّق بالمعلومات الضَّروريَّة لاتِّخاذ القرار (الناجي، 2014، 270)، ويهدف التَّواصل إلى تحقيق ما يلي:

- تعريف الأفراد العاملين بأهداف المؤسَّسة وجلب الانتباه نحوها.
- يحقق التَّفاهم المتبادل بين الإدارة والمعلِّمين.
- يؤثر على مستويات الرِّضا (مساعدة، 2016، 293).

- **تحدِّيات ومعوقات التَّواصل:** ومن أبرز معوقاته ما يلي:

- مشكلات مرتبطة بأهداف المؤسَّسة وتظهر عندما تكون الأهداف غير واضحة أو من الصَّعب تحقيقها.
- التَّعارض في الافتراضات، أي كيفيَّة فهم الأفراد للأشياء وتفسيرها أو طرائق تنفيذها.
- المشاعر والأحاسيس الَّتي تؤدِّي إلى اختلاف وجهات النَّظر ومدى تقبُّل الفرد للآخرين (النعيمي، 2008، 210).

ثالثاً- التَّدريب وأهمِّيته: إنَّ التَّدريب هو مجموعة من الجهود والنَّشاطات الَّتي تهدف إلى إعطاء المعلّم المزيد من المعلومات، والمعارف، والمهارات، والخبرة الَّتي تحسِّن وترفع مستوى أدائه في العمل، أو تطوِّر ما لديه من خبرات ومهارات حاليَّة يستفيد منها في عمله الحالي أو تعدّه لعملٍ في المستقبل. ويسهم التَّدريب في تحقيق فوائد مهمَّة ومنها:

- تستطيع المؤسَّسة من خلاله أن تساعد العاملين الجدد على الشُّعور بالاطمئنان والاستقرار، وتبديد مشاعر القلق والتَّوتر، وبالتَّالي اندماجهم في بيئة العمل الجديدة وثقافة المنظَّمة.
- يساعد التَّدريب على تعزيز مقدرة المؤسَّسة على المنافسة بفعاليَّة من خلال تحسين الأداء، وبشكلٍ خاصّ إذا ما كانت تواجه معدَّلات إنتاجيَّة منخفضة.
- أصبحت التّقنيَّات تلعب دوراً مهمَّاً في تحسين الإنتاجيَّة ولكن لا يمكن إدخال وتطبيق تقنيَّات جديدة دون تقديم التَّدريب اللازم لاستعمالها (حريم، 2013، 200).

- **أنواع التَّدريب:** هناك أنواع متعدِّدة للتَّدريب في المؤسَّسات يمكن التَّمييز بينها بناء على عدد من الأسس كالتَّالي:

- التَّدريب الفرديّ والجماعيّ، ويتمُّ في تدريب كلّ فرد على حده أداء مهام معيَّنة أو بشكل جماعيّ مع عدد من الأفراد.
- التَّدريب الإداريّ لتنميَّة القيادات، ويهدف إلى تنميَّة المهارات الإشرافيَّة.
- التَّدريب الفنِّيّ، وهو التَّدريب الَّذي يهدف إلى تنمية مهارات العاملين في الوظائف الفنِّيَّة التي تعتمد على العمل اليدويّ (حسنين، 2016، 57).

- **تحدِّيات التَّدريب ومعوقاته:** توجد تحدِّيات ومعوقات كثيرة تختلف حسب نوع المؤسَّسات وأهمَّها:

- الاهتمام السَّطحيّ بعمليَّة التَّدريب، وذلك بقياس نجاحها في حصر عدد من تدريبهم خلال السَّنة أو بمقارنة ما أنفق على التَّدريب في السَّنة الماضية.
- انخفاض كفاءة المشرفين على التَّدريب في المؤسَّسات ومراكز التَّدريب.
- -ينظر البعض إلى التَّدريب على أنَّه وسيلة لراحة الفرد من عناء العمل حتَّى إنَّ بعض المؤسَّسات تعوَّدت على ترشيح الَّذين يعانون من التَّوتر والقلق لحضور الدَّورات التَّدريبيَّة (كورت ونوري، 2011، 261).

- **المهارات المُقترحة لمعلِّمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسيّ لمواجهة الأزمات والتَّحوُّلات الجديدة:**

يمكن اقتراح العديد من المهارات لمعلِّمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسيّ لمواجهة الأزمات والتَّحوُّلات الجديدة بما يمكِّنهم من امتلاك الكفاءات الرَّقميَّة اللَّازمة والتَّحوُّلات النَّاتجة عنها وعن الأزمات وأهمّها ما يلي:

- مهارة إكساب التعلُّم مدى الحياة: بحيث يصبح المتعلِّم مسؤولاً أكثر عن تعلُّمه، ولا يعتمد على المعلِّم كمصدر رئيسيّ للحصول على المعرفة.
- مهارة التَّواصل والمشاركة: من خلال توظيف استراتيجيَّة التَّعلُّم القائم على المشاريع الرَّقميَّة بحيث يشترك أكثر من متعلِّم في مشروعٍ واحد، ممَّا ينتج عنه تنمية المهارات الاجتماعيَّة كالتَّعاون والتَّواصل واحترام الآخرين.
- مهارة حلّ المشكلات: تساعد الاستراتيجيَّة المتعلِّم على الربط التَّكامليّ عند تطبيق المعرفة الَّتي اكتسبها من المحتوى التَّعليميّ في حلِّ مشكلات من الحياة الواقعيَّة.
- مهارات التَّفكير العليا: كالتَّحليل والتَّركيب، والتَّطبيق، والإبداع، والتَّقويم (حايك، 2013).
- مهارات التَّفكير النَّاقد: وبناء المعرفة، والتَّفكير بعقلانيَّة، ومقارنة المصادر، ومواجهة التَّناقضات، ممَّا يقود المتعلِّم إلى فهم عميق للمعرفة الَّتي يجري التَّحقيق فيها.
- مهارات العصر الرَّقميّ: والتّكنولوجيا والأدوات التي توفِّرها تزيد من الخيارات الَّتي يرغب بتبنِّيها، وبتوظيف التّكنولوجيا يصبح المتعلِّم أكثر قدرة على إنتاج ونشر المعرفة.
- الإنتاجيَّة العالية: وتخصيص الوقت اللازم لذلك، بدايةً من التَّخطيط، والتَّصميم، وانتهاءً بالإنتاج، والتَّقويم (سبجي، 2016).
- مهارات التَّعلُّم والابتكار والإبداع: فمن خلال تنفيذ مراحل المشروع يصبح المتعلِّم أكثر انفتاحاً للآراء المختلفة، ويتبنَّى أفكاراً جديدة وأساليب متنوِّعة من التَّفكير، وينمّي من معرفته ويطوِّرها، ويطوّر من أفكاره ويحوّلها إلى مساهمات ملموسة (ترلينج، 2013).
- المهارات الاجتماعيَّة: يكون دور المعلِّم في هذه الاستراتيجيَّة المرشد والموجِّه، ويترك للمتعلِّمين حريَّة التَّواصل والتَّشارك فيما بينهم لإنجاز المشاريع، فينشأ بينهم التَّفاعل والمناقشات وتعلّم احترام الآخرين، وتفعيل التَّعلُّم التَّعاونيّ بينهم.
- الثَّقافة التّكنولوجيّة: تدعم الاستراتيجيّة الثَّقافة التّكنولوجيّة للمتعلِّم، باستخدامه للأدوات الرَّقميَّة كالمدوِّنات، وتطبيقات الويب، والبريد الإلكتروني وغيرها من الأدوات المتوفِّرة.
- مهارة الإدارة الذَّاتيَّة: يتحقَّق ذلك من خلال بحث المتعلِّم للمعلومات وإدارتها، والتَّوصل للحلول والاستنتاجات لحلِّ المشكلات القائمة، مع إدارة الوقت اللازم لإنجاز المهام (مبارز، 2014)؛ (الجندي، 2015).

الدِّراسات السَّابقة:

اطَّلعت الباحثة على مجموعة من الدِّراسات السَّابقة الحديثة العربيَّة والأجنبية ذات الصلة بموضوع البحث ورتبتها وفق الأحدث زمنيَّاً وذلك كما يلي:

هدفت **دراسة العجوري (2023)** في الأردن، وهي بعنوان: التَّعلُّم عن بعد في الأزمات فرص وتحدِّيات من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميَّة في منطقة السَّلط، إلى التَّعرُّف إلى أبرز الفرص والتَّحدِّيات للتَّعلُّم عن بعد في ظلِّ الأزمات، وقد تمَّ استخدام المنهج الوصفيّ من خلال الاستبانة، وتكوَّنت عيّنة الدِّراسة من (100) مديرٍ ومديرة من المدارس الحكوميَّة في منطقة السّلط، وتوصَّلت نتائج الدِّراسة إلى أنَّ المتوسِّط الحسابيّ للمجال الأوَّل " مميزات وفرص التَّعلُّم عن بعد في ظلِّ الأزمات" بلغ (2.70) وبدرجةٍ متوسِّطة، بينما جاء المتوسِّط الحسابيّ لمجال "تحدِّيات التَّعلُّم عن بعد في ظلِّ الأزمات" بمتوسط (3.93) وبدرجةٍ مرتفعة، كما أشارت النَّتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة لاستجابات أفراد عيّنة الدِّراسة على وفق متغيِّرات (الجنس، المؤهّل العلميّ، والخبرة). في حين كانت **دراسة العمري والحارثي (2023)** في السّعودية، بعنوان: دور سياسات التَّعليم

في التَّحوُّل الرَّقميّ في ضوء رؤية المملكة 2030 من وجهة نظر المعلِّمات. وهدفت هذه الدِّراسة إلى البحث في دور سياسات التَّعليم في التَّحوُّل الرَّقميّ في ضوء رؤية المملكة 2030 من وجهة نظر المعلِّمات في محافظة القنفذة، واستخدم الباحثان المنهج الوصفيّ، من خلال استبانة طبقاها على عيّنة عشوائيّة طبقيّة تكوَّنت من (380) معلِّمة. وتوصَّلت النَّتائج إلى أنَّ مستوى دور سياسات التَّعليم في التَّحوُّل الرَّقمي في ضوء رؤية المملكة 2030 ككل جاءت مرتفعة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة في المجال الثَّاني والمجال الرَّابع تبعاً لمتغيّر سنوات الخبرة لصالح فئة "من 5 إلى أقل من 10 سنوات"، بينما لم يكن هناك فروق في المجال الأوَّل تبعاً لمتغيّر سنوات الخبرة. **أما دراسة الظَّاهري (2023)** في الإمارات العربيَّة المتَّحدة، فقد كانت بعنوان: أثر التَّحوُّل الرَّقميّ على تنمية الثَّقافة المعلوماتيَّة للمعلِّمين دراسة ميدانيَّة على عيّنة من المعلِّمين بمدينة العين– إمارة أبو ظبي، وهدفت إلى التَّعرُّف إلى مدى إدراك المعلِّمين لأهميَّة التَّحوُّل الرَّقميّ والثَّقافة والمهارات الرَّقميَّة في الحياة العمليَّة والعلميَّة والتَّعليميَّة. اعتمدت الدِّراسة على المنهج الوصفيّ من خلال استمارة الاستبيان الَّتي وزِّعت على المدارس الحكوميَّة التَّابعة لوزارة التَّربيَّة والتَّعليم بمدينة العين التَّابعة لإمارة أبو ظبي بدولة الإمارات العربيَّة المتَّحدة، وبيَّنت النَّتائج الأثر القويّ للتَّحوُّل الرَّقميّ على تنمية الثَّقافة المعلوماتيَّة للمعلِّمين. أما **دراسة النمري (2023)** في السُّعودية، وهي بعنوان: أثر التحوُّل الرَّقميّ بمدارس التَّعليم العامّ في مواجهة التَّحدِّيات والتَّطوّرات المستمرة في العالم من وجهة نظر المعلِّمين. فقد هدفت إلى الكشف عن أثر التَّحوُّل الرَّقميّ بمدارس التَّعليم العامّ في مواجهة التَّحدِّيات والتَّطوّرات المستمرَّة في العالم. واستخدم المنهج الوصفيّ المسحيّ، من خلال استبانة مكوَّنة من (30) عبارة موزَّعة في خمسة مجالات، تمَّ تطبيقها على عيّنة عشوائيَّة مكوَّنة من (628) معلماً من معلِّمي مدارس التَّعليم العامّ في منطقة مكَّة المكرَّمة. وقد أظهرت نتائج الدِّراسة حصول أثر التَّحوُّل الرَّقمي على مدارس التَّعليم العامّ في مواجهة التَّحدِّيات والتَّطوّرات المستمرَّة في العالم بتقدير مرتفع، وعلى مستوى المجالات الفرعيَّة؛ حصل المعلِّمون والطَّلبة على أعلى متوسط، ثمَّ أساليب التَّدريس، وثالثاً الاختبارات والتَّقييم، ورابعاً المهارات التّقنيَّة، وخامساً المنهاج المدرسيّ، وجميعها بتقدير أثر مرتفع، كما أشارت النَّتائج إلى وجود فروق في وجهات نظر المعلِّمين وفق متغيّر المؤهل العلميّ لصالح الدِّراسات العليا، وعدم وجود فروق تعزى لمتغيّر الخبرة العمليَّة، بالإضافة إلى **دراسة أبو عرار (2022)** في فلسطين، وهي بعنوان: تحدِّيات التَّعليم في ظلِّ الأزمات وعلاقته بالفاقد التَّعليميّ لطلبة المدارس الابتدائية في منطقة النَّقب من وجهة نظر المعلِّمين والمدراء، هدفت هذه الدِّراسة إلى التَّعرُّف إلى أبرز التَّحدِّيات الَّتي تواجه التَّعليم في ظل الأزمات لطلبة المدارس الابتدائيَّة، واستخدم المنهج الوصفيّ، واستبانة تمَّ توجيهها إلى عيّنة عشوائيَّة بحجم (72) من المعلِّمين والمعلِّمات والمديرين والمديرات، وتوصَّلت النَّتائج إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائيَّة بين تحدِّيات التَّعليم في ظلِّ الأزمات والفاقد التَّعليميّ من وجهة نظر المعلِّمين والمدراء، وتبيَّن أنَّ هناك فروق ذات دلالة إحصائيَّة نحو تحدِّيات التَّعليم في ظلِّ الأزمات وفق متغيّري (التَّصنيف الوظيفيّ، المؤهّل العلميّ)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة وفق متغيّر المؤهّل العلميّ، و**دراسة أحمد (2022)** مصر، بعنوان: المعلِّم الرَّقمي وقيادة التَّغيير، الَّتي هدفت إلى نشر أهميَّة الوعي بالإمكانات الرَّقميَّة والفرص والتَّهديدات لقادة المدارس والشُّعور بالحاجة إلى التَّغيير، وبناء رؤية مشتركة رقميَّة ومعروفة لدى جميع العاملين في المؤسَّسة التَّعليميَّة، وترجمة الرُّؤية إلى عمل من خلال وضع الأهداف الاستراتيجيَّة وخريطة طريق الأنشطة الَّتي يتعين القيام بها، وبناء المهارات من خلال وضع خطة لتطوير الكفاءات للمعلِّمين، بما في ذلك برامج التَّعليم الدَّاخليَّة والخارجيَّة، وتحديد ورصد التَّكاليف لبناء البنية التَّحتيَّة الرَّقميَّة، وتدريب المعلِّمين والموارد الإداريَّة لاستخدام التّقنيَّات الجديدة لمواد التَّعليم الرَّقميَّة عبر الإنترنت، وتوفير التَّمويل والدَّعم الماليّ اللازم من أجل التَّحوُّل الرَّقميّ من خلال الصَّناديق والتَّبرُّعات، وتوفير المكافآت والحوافز لمن ينجحون في تحقيق الأهداف من أجل حفز وتشجيع الآخرين. أمَّا **دراسة أخضير**

(2021) في السُّعوديَّة، وهي بعنوان: التَّعلُّم عن بُعد في ظلِّ الأزمات فرص وتحدِّيات من وجهة نظر المعلِّمين والمعلِّمات بمحافظة حفر الباطن. فقد هدفت إلى التَّعرُّف إلى مميزات التَّعليم عن بعد والتَّحدِّيات الَّتي تعيق نجاحه بالمملكة العربيَّة السُّعوديَّة في ظلِّ أزمة جائحة كورونا. واستخدم الباحث المنهج الوصفيّ، واستبانة مكوَّنة من (19) فقرة موزَّعة على مجالين هما التَّحدِّيات والمميّزات؛ تمَّ توزيعها على عيِّنة عشوائيَّة طبقيَّة بلغت (110) من المعلِّمين والمعلِّمات في قطَّاع التَّعليم العامّ في محافظة حفر الباطن. وبيَّنت النَّتائج حصول مجال المميزات والفرص الَّتي يوفِّرها التَّعلُّم عن بعد على متوسّط حسابيّ كبير، فيما كانت درجة اتِّفاق العيِّنة حول مجال التَّحدِّيات الَّتي تواجه التَّعليم عن بعد متوسِّطة، وأظهرت النَّتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسِّطات تقديرات عيِّنة البحث لمميزات وتحدِّيات التَّعليم والتَّعلُّم عن بعد في ظلِّ أزمة جائحة كورونا، في حين سعت **دراسة الطلوحي (2021)** في قطر، بعنوان: أثر توظيف التَّعليم عن بُعد على استدامة التَّعليم في ظلِّ أزمة كورونا في المدارس الخاصَّة القطريّة، إلى التَّعرُّف إلى أثر توظيف التَّعليم عن بعد على استدامة التَّعليم في ظلِّ أزمة كورونا وتحدِّيات توظيفه في المدارس الخاصَّة، واستخدم البحث المنهج الوصفيّ، وتكوَّنت عيِّنة البحث من (120) معلماً ومديراً، طبِّقت عليهم استبانة مكوَّنة من (29) فقرة، وقد بيَّنت النَّتائج أنَّ التَّعليم عن بعد يؤثِّر على استدامة التَّعليم في ظلِّ أزمة كورونا في المدارس الخاصَّة القطريَّة من وجهة نظر المعلِّمين والمدراء بدرجةٍ مرتفعة، في حين جاءت التَّحدِّيات والعقبات الَّتي واجهت المعلِّمين والمدراء في توظيف التَّعلُّم عن بعد في ظلِّ أزمة فيروس كورونا بدرجةٍ متوسِّطة، وأنَّ من أبرز التَّحدِّيات صعوبة العثور على وقت مناسب للعمل من المنزل، وعدم الاقتناع بمستوى فاعليَّة التَّعليم عن بعد في تحقيق أهداف العمليَّة التَّعليميَّة. كما بيَّنت النَّتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة وفق متغيِّر الجنس، في حين وجدت فروق وفق متغيِّر عدد سنوات الخبرة، لصالح أصحاب الفئة (من 3 – أقل من 5 سنوات)، بينما هدفت **دراسة إبراهيم (2020) في مصر**، بعنوان: رؤية مقترحة لتنمية المهارات التّكنولوجيَّة لمعلِّمي التَّعليم الأساسيّ بمصر في ضوء متطلَّبات التَّحوُّل الرَّقمي العالميّ، إلى تعرُّف مفهوم ومتطلبات وتحدِّيات التَّحوُّل الرَّقميّ وتحديد المهارات التَّكنولوجيَّة اللازمة لتطوير معلِّمي التَّعليم الأساسيّ، بالإضافة إلى تعرُّف واقع المهارات التّكنولوجيَّة لهم في ضوء متطلبات التَّحوُّل الرَّقميّ، وتوصل البحث إلى مجموعة من النَّتائج، أهمها: أنَّ تصميم تطبيقات ذكيَّة لتسهيل التَّعاملات مع المدارس والمديريَّات، وتوفير فريق عمل رقميّ داخل المدرسة لوضع الرُّؤية الرَّقميَّة للمدرسة، وأنَّ أهمّ الوسائل التّكنولوجيَّة المتوافرة الَّتي يتمُّ استخدامها في المدارس هي معمل الكمبيوتر، وحجرة الوسائط المتعدِّدة، كما أظهرت النَّتائج أنَّ أهمَّ المهارات التّكنولوجيَّة لمعلِّمي مرحلة التَّعليم الأساسيّ هي قدرتهم على تنمية التَّعلمّ التَّعاونيّ لدى التَّلاميذ من خلال تنشيط المهام الجماعيَّة بينهم، وأكَّد معلمو التَّعليم الأساسيّ عيِّنة البحث رغبتهم في التَّدريب على التَّفاعل مع المنصَّات التَّعليميَّة، وأنَّ أهمَّ التَّحدِّيات الَّتي تواجه معلِّمي التَّعليم الأساسيّ بشأن التَّحوُّل الرَّقميّ هي عدم توافر الإنترنت في الفصول الدِّراسيَّة. أمَّا **دراسة مقدادي (2020)** في الأردن، فقد كانت بعنوان: تقديرات معلِّمي الدِّراسات الاجتماعيَّة لدرجة تطبيق إدارة الأزمات في المدارس الحكوميَّة في لواء قصبة إربد، وقد هدفت هذه الدِّراسة إلى الكشف عن تقديرات معلِّمي الدِّراسات الاجتماعيَّة لدرجة تطبيق إدارة الأزمات في المدارس الحكوميَّة في لواء قصبة إربد، والتَّعرُّف على دلالة الفروق في تقديرات معلِّمي الدِّراسات الاجتماعيَّة عن درجة تطبيق إدارة الأزمات في المدارس الحكوميَّة في لواء قصبة إربد وفق متغيِّر الجنس، واستخدام المنهج الوصفيّ، وتطبيق استبانة على عيِّنة عشوائيَّة بسيطة من (124) معلّماً ومعلِّمة، وخلصت نتائج الدِّراسة إلى أنَّ المتوسِّطات الحسابيَّة قد تراوحت ما بين (3.53-4.70)، إذْ بلغ المتوسِّط الحسابيّ لدرجة تطبيق إدارة الأزمات في المدارس الحكوميَّة في الأردن بدرجةٍ كبيرة، وعدم وجود فروق وفق متغيِّر الجنس. في حين هدفت **دراسة تيا وسمومينا ولينا Netta, I, Sumita Sh and Leena, V, O. (2020)** في فنلندا، وهي

بعنوان: التَّحوُّل الرَّقميّ للحياة اليوميَّة – كيف حوَّل جائحة كوفيد-19 التَّعليم الأساسيّ لجيل الشَّباب ولماذا يجب أن تهتمّ أبحاث إدارة المعلومات؟ Digital transformation of everyday life – How COVID-19 pandemic transformed the basic education of the young generation and why information management research should care?. هدفت إلى تعرُّف تأثير التَّحوُّل الرَّقميّ الذي بدأته جائحة كوفيد-19 في التَّعليم الأساسيّ لجيل الشَّباب، وتنوّع الفجوات الرَّقميَّة النَّاشئة والمعزّزة، والعوائق المحتملة الَّتي تمَّ الإبلاغ عنها على طول الطَّريق، باعتبارها مجالات اهتمام كبيرة بغرض تزويدهم بالمهارات والكفاءات المهمَّة لمستقبلهم والعقود الآجلة الرَّقميَّة ولكن أيضاً بغرض إثارة اهتمامهم بهذا المجال المهمّ، وربَّما حتَّى كخيار وظيفيّ، وقد أثبتت النَّتائج أنَّ ذلك يتطلب تعديلات كبيرة ليس فقط من الأطفال ومعلميهم، ولكن أيضاً من أسرهم وإدارة المدرسة والمجتمع بأكمله، وكان على المعلِّمين والمدارس أن يأخذوا زمام المبادرة في هذا التَّحوُّل الرَّقميّ المفاجئ وغير المتوقَّع للتَّعليم الأساسيّ للأطفال، دون أن يكونوا مستعدين له بشكلٍ جيِّد، وكان هناك مشكلات تتعلَّق بالوصول إلى التّكنولوجيّا واستخدامها- سواء بين البالغين والأطفال المشاركين- وكذلك فيما يتعلَّق بالمهارات والكفاءات اللازمة لدمج الأدوات الرَّقميَّة في ممارسات التَّعلُّم والتَّدريس، كيفيَّة تمكين المعلِّمين والمدارس وتعليم المعلِّمين للعمل كقادة للتَّحوُّل الرَّقميّ للتَّعليم، بالإضافة إلى **دراسة جريرتس وآخرين (Geeraerts, et al) (2015)** بعنوان: إرشاد مجموعة الأقران كأداة لتطوير المعلِّمين Peer-group mentoring as a tool for teacher development. سعت هذه الدِّراسة إلى تأكيد أهميَّة التَّنميَّة المهنيَّة للمعلِّمين باعتبارها آليَّة في التَّنشيط المعرفيّ للمعلِّمين أثناء الخدمة، وأنَّها تعمل على التَّطوُّر المستمرّ للحياة الاجتماعيَّة وتجديد وظائفها الَّذي يقتضي من كافة العاملين تطوير معلوماتهم ومعارفهم، حتَّى يتمكَّن من القيام بأدوارهم ومسؤولياتهم بطريقة إيجابيَّة وفعَّالة. وتبيَّن من خلال النَّتائج بعض القصور في برنامج إعداد المعلِّمين، الأمر الَّذي يقتضي بضرورة معالجة القصور من خلال توفير فرص كافية للنُّمو المهنيّ أثناء الخدمة بشكلٍ مستدام، وأنَّ العمليَّة التَّعليميَّة ديناميكيَّة ومتعدِّدة، تظهر من خلال ممارسة مواقف ومشكلات متنوّعة بتنوّع مكوناتها وعناصرها ممَّا يتطلَّب معه تنميَّة مهنيَّة مستدامة لكافة العاملين في الحقل التَّربويّ، أمَّا **دراسة روسيل (Russell, 2009)** في بولندا، فقد كانت بعنوان: تقييم برنامج تعليم المعلِّمين الجامعيين بجامعة كاردينال ستريتش A program evaluation of Cardinal Stritch university undergraduate teacher Education Program، وهدفت إلى معرفة فعاليَّة برنامج إعداد المعلِّم في جامعة Cardinal Stritch واعتمدت الدِّراسة المنهج الوصفيّ، ولتقييم البرنامج أعدَّت الباحثة استبانة لاستطلاع آراء المعلِّمين الجدد والمعلِّمين ومدراء المدارس، بالإضافة إلى المقابلات، وتمَّ التَّركيز في أداة الدِّراسة على المجالات : (المناهج الدِّراسيَّة والتَّدريس والتَّقييم، القدرة على تعلُّم تلاميذ متنوِّعين، التَّفاعل مع البيئة المدرسيَّة، وجود فرص للنُّمو المهنيّ)، وقد خلصت الدِّراسة إلى النَّتائج التَّالية : قدرة المعلِّم الجديد للتَّفاعل مع البيئة المدرسيَّة محدودة وأقلّ من المستوى المطلوب، وعدم القدرة على تحديد أولويَّات العمل المدرسيّ، فيما أوصت الدِّراسة بضرورة العمل على تطوير برنامج إعداد المعلِّم في جميع النَّواحي، بينما كانت **دراسة أوستن Austin (2006)** في الولايات المتَّحدة الأمريكيَّة بعنوان: التَّميز بين التَّطوير المهنيّ لنجاح المعلِّم دراسة للمعلِّمين الفعَّالين Differentiating Professional Development for Teacher Success: A study of Effective Teachers، وهدفت إلى الكشف عن التَّميّز في أداء المعلِّمين من خلال الاشتراك في برامج التَّنمية المهنيَّة، وظهر ذلك في تحسُّن أداء الطُّلاب بشكل ملحوظ في إحدى المدارس بمنطقة نوك ساك، وذلك من خلال ارتفاع معدَّلات نجاح الطُّلاب في مدارس تلك المنطقة. وقد استخدمت الدِّراسة المنهج الوصفيّ من خلال التَّعرض لرصد واقع مستوى الطُّلاب ومتوسطات درجاتهم في المواد المختلفة قبل وبعد حصول المعلِّمين على برامج التَّنمية المهنيَّة وقد استعان الباحث أيضاً بالمنهج شبه التَّجريبيّ في الدِّراسة للقيام

بالاختبارات القبليَّة والبعديَّة للطلاب. وكان من أهمِّ نتائج هذه الدِّراسة أنَّ نجاح الطُّلاب يرجع إلى التَّدريب الذي حصل عليه المعلِّمون وبرامج التَّنميَّة المهنيَّة المقدَّمة لهم والَّتي أدَّت في النِّهاية إلى رفع مستوياتهم في مجال الإلمام بمعارف القراءة والكتابة. وتوصَّلت تلك الدِّارسة إلى ضرورة الاهتمام ببرامج التَّنميَّة المهنيَّة للمعلِّمين للحصول على جودة في مخرجات العمليَّة التَّعليميَّة، وكذلك ضرورة اتِّساق القرارات بواقع العمليَّة التَّعليميَّة والتَّعاون بين القيادة والمعلِّمين في اتِّخاذ القرار.

التَّعقيب على الدِّراسات السَّابقة:

يُلاحظ من العرض السَّابق للدِّراسات السَّابقة تعدُّد الأهداف الَّتي دارت حولها تلك الدِّراسات، إلَّا أنَّ معظمها يشترك في قضيَّة إعداد المعلِّم لاسيَّما في الأزمات أو لمواجهة التَّحوُّلات التّكنولوجيَّة، فدراسة كلّ من دراسة العجوري (2023) ودراسة العمري والحارثي (2023) ودراسة الظاهري (2023) ودراسة النمري (2023) تناولت التَّحوّلات الرَّقميَّة وأثرها على المعلِّمين، أمَّا دراسة أبو عرار (2022) فقد تناولت تحدِّيات التَّعليم في ظلِّ الأزمات، وتناولت دراسة أخضير (2021) التَّعلُّم عن بُعد في ظلِّ الأزمات، في حين تتشابه دراسة إبراهيم (2020) مع أحد أهداف البحث الحاليّ في تقديم رؤية مقترحة لتَّنمية المهارات التّكنولوجيَّة لمعلِّمي التَّعليم الأساسيّ بمصر في ضوء متطلَّبات التَّحوُّل الرَّقميّ العالميّ، أمَّا دراسة مقدادي (2020) فتناولت مدى تقديرات المعلِّمين لدرجة تطبيق إدارة الأزمات، بينما دراسة جريرتس وآخرين (2015) ودراسة روسيل (Russell, 2009) ودراسة أوستن (2006) Austin فقد تناولت تقييم أداء المعلِّم وتطويره المهنيّ وتدريبه، وقد تمَّ استخدام المنهج الوصفيّ كمنهجٍ في كلِّ الدراسات، وكانت أداة الدِّراسة الاستبانة في معظمها مع الاختلاف في مجالات أداة الدِّراسة من دراسةٍ إلى أخرى، ويكون مجتمع الدِّراسة في معظم الدِّراسات من المعلِّمين، وأحياناً من المعلِّمين والمديرين، وخَلُصت معظم الدِّراسات السَّابقة إلى أهميَّة إعداد المعلِّمين وتطوير مهاراتهم والعمل على تجاوز العقبات وحلِّ الصُّعوبات الَّتي تعترض ذلك. وتميَّز البحث الحالي عن الدِّراسات السَّابقة بأهدافه والمنهجيَّة الَّتي اتَّبعها في الاستفادة من الواقع الموجود وآراء المعلِّمين وتحليل المفاهيم والنَّتائج الَّتي توصَّلت إليها بعض الدِّراسات والَّذي بدورها انعكست على التَّوصل في هذا البحث لصياغة الرُّؤية المقترحة لتطوير مهارات المعلِّمين والَّتي ربما تكون نواة لتقديم رؤية مستقبليَّة عربيَّة لتطوير مهارات المعلِّم العربيّ لمواجهة آثار الأزمات والتَّحوُّلات الجديدة.

الطَّريقة والإجراءات:

- **منهجيَّة البحث وإجراءاته:** استخدمت الباحثة المنهج الوصفيّ لملاءمته لطبيعة البحث وأهدافه، وذلك من خلال الاطِّلاع على الأدب النَّظريّ ومجموعة من الدِّراسات السَّابقة ذات العلاقة بموضوع البحث، ثمَّ إعداد الاستبانة الخاصَّة بأهداف البحث لتحرِّي واقع المهارات اللازمة لمواجهة الأزمات والتَّحوُّلات الجديدة لدى المعلِّمين، وتعرّف التَّحدِّيات الَّتي تواجههم، ثمَّ إعداد رؤية مقترحة لتمكينهم من المهارات اللازمة لمواجهة الأزمات والتَّحوُّلات الجديدة.
- **صدق الاستبانة وثباتها:**

1- **الصِّدق الظَّاهري للاستبانة:** للتَّحقق من الصِّدق الظَّاهريّ، قامت الباحثة بعرضها في صورتها الأوَّلية على عدد من الأساتذة المحكِّمين من أعضاء هيئة التَّدريس في تخصُّص المناهج وطرائق التَّدريس لفحص آرائهم ومقترحاتهم حول مدى أهميَّة العبارات، وسلامتها، ووضوحها وملائمتها لقياس ما وُضعت من أجله ومناسبتها للمجالات والمحاور، وأيَّة اقتراحات أخرى من شأنها أن تطوِّر هذه الاستبانة، الملحق (3).

2- **صدق الاتِّساق الدَّاخلي:** للتَّأكد من صدق الاتِّساق الدَّاخلي للاستبانة تمَّ حساب معامل الارتباط (بيرسون) بين درجة كلِّ عبارة من عبارات الاستبانة بالدَّرجة الكليَّة للمحور الَّذي تنتمي إليه العبارة، وقد اتَّضح أنَّ جميع المحاور والمجالات والعبارات دالَّة إحصائيَّاً عند مستوى الدَّالة (0.01) ممَّا يدلُّ على ارتفاع معاملات الاتِّساق الدَّاخليّ.

3- **الثَّبات:** لقياس ثبات الاستبانة تمَّ استخدام معامل ألفا كرونباخ، واتَّضح أنَّ لها ثبات مقبول إحصائيَّاً، حيث جاء الثَّبات العامّ (0.956) بينما تراوحت معاملات ثبات الاستبانة ما بين (0.944) و (0.957) وهي معاملات ثبات مرتفعة.

4- **الاستبانة بشكلها النِّهائي:** تكوَّنت الاستبانة بشكلها النِّهائي من (45) عبارة موزَّعة على محوري واقع مهارات مواجهة الأزمات والتَّحوُّلات الجديدة، وتحدِّياتها لدى معلمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسيّ، بالإضافة إلى (7) عبارات خاصَّة بمحور المهارات اللازمة لتطوير هذه المهارات من وجهة نظرهم، الملحق (2).

المُجتمع الأصليّ وعيّنة البحث:

تكوَّن المجتمع الأصلي للبحث من جميع معلمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسيّ في مدارس التَّعليم الأساسيّ في الجمهورية العربيَّة السُّوريَّة، وقد اختيرت عيّنة متيسّرة من معلِّمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسيّ في خمس محافظات، تكوَّنت من (223) معلماً ومعلمة من خمس محافظات وفق التَّوزُّع الجغرافيّ لهذه المحافظات، وتمَّ تطبيق الاستبانة بشكلها النِّهائيّ على العيِّنة يدويَّاً وإلكترونيَّاً لأخذ إجابات المعلِّمين.

التَّحليل الإحصائيّ المتَّبع:

لتحقيق أهداف البحث وتحليل البيانات الَّتي تمَّ جمعها، استخدم عديد من الأساليب الإحصائيَّة المناسبة باستخدام برنامج الحزم الإحصائيَّة للعلوم الاجتماعيَّة (spss) حيث تمَّ حساب التّكرارات والنّسب المئويَّة للتَّعرُّف إلى إجابات المعلِّمين على العبارات الرَّئيسة الَّتي تتضمَّنها أداة البحث، إذْ تمَّ حساب المقاييس الإحصائيَّة الآتية:

- التّكرارات والنّسب المئويَّة والمتوسِّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة.
- معامل الارتباط بيرسون، ومعامل ألفا كرونباخ.
- اختبار تحليل التَّباين الأحاديّ.

- نتائج البحث ومناقشتها:

- **نتائج الإجابة عن السُّؤال الأوَّل- ما و اقع مهارات مواجهة الأزمات والتَّحوُّلات الجديدة لدى معلِّمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسيّ (المحور الأوَّل)؟**

أولاً- في المجال الأوَّل (التَّقييم والتَّشخيص): تمَّ حساب المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة والرّتب، لاستجابات أفراد عيّنة البحث على عبارات مجال التَّقييم والتَّشخيص لواقع مهارات المعلِّمين لمواجهة الأزمات والتَّحوُّلات الجديدة وجاءت النَّتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (1): استجابات عيّنة المعلِّمين على عبارات و اقع مهارات المعلِّمين لمواجهة الأزمات والتَّحوُّلات الجديدة في مجال التَّقييم والتَّشخيص مرتَّبة تنازلياً حسب متوسِّطات درجة المو افقة

ر	العبارات	المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	الدَّرجة	الرّتبة
5	أخضع لبرامج تقييم وزاريَّة مستمرَّة في مجال التَّطوير الأكاديمي	2.36	1.35	منخفضة	1
6	أخضع لبرامج تقييم وزاريَّة مستمرَّة في مجال التَّطوير المهاري	2.35	1.33	منخفضة	2
1	أخضع لبرامج تقييم وزاريَّة مستمرَّة في مجال طرائق التَّدريس	2.34	1.30	منخفضة	3

2	أخضع لبرامج تقييم وزاريَّة مستمرَّة في مجال تقنيَّات التَّعليم	2.33	1.24	منخفضة	4
3	أخضع لبرامج تقييم وزاريَّة مستمرَّة في مجال التَّقويم	2.33	1.31	منخفضة	5
4	أخضع لبرامج تقييم وزاريَّة مستمرَّة في مجال تدريس الفئات الخاصَّة	2.32	1.28	منخفضة	6
7	أشارك في استمارات تقويم الأداء من قبل الإدارات المدرسيَّة	2.32	1.29	منخفضة	7
8	أشارك في استمارات تقويم الأداء من قبل المشرفين والموجِّهين	2.30	0.23	منخفضة	8
9	أشارك في استمارات تقويم الأداء من قبل أولياء الأمور	2.29	0.31	منخفضة	9
10	أجري باستمرار عمليَّة تقييم ذاتيَّة لتشخيص المشكلات والصُّعوبات	2.28	0.15	منخفضة	10
	المتوسِّط الكلّي	2.32	0.84	منخفضة	

يتَّضح من خلال الجدول السَّابق أنَّ المتوسِّطات الحسابيَّة لعبارات المجال الأوَّل لهذا المحور قد تراوحت بين (2.32) و (2.28) وجميعها وقع ضمن مستوى الدَّرجة المنخفضة، كما بلغ المتوسِّط الكلّيّ (2.08) وبدرجة منخفضة أيضاً، ممّا يعني أنّ مستوى واقع مهارات المعلِّمين في مجال التَّقييم والتَّشخيص منخفض، وهذا يدلُّ أنَّ المعلِّمين بحاجة إلى تقييم أدائهم، وإشراكهم في عمليات التَّقييم والتَّشخيص المستمرَّة، من خلال إجراء الاختبارات المستمرَّة في المدارس، وتعريف المعلِّمين بنقاط الضّعف الَّتي تحتاج لوضع حلولٍ من خلال عمل متكامل من قبل الوزارة وتوجيهها لمديريات التَّربيَّة لتشمل المدارس كافة، عبر إحداث نظام للتَّقييم والتَّشخيص يخضع له المعلِّمون ويتمُّ فيه إشراكهم مع الأطراف الأخرى من إداريين وتلاميذ بالإضافة إلى أولياء أمورهم. وقد يرجع ضعف هذا الواقع في مجال التَّقييم بسبب غياب الاهتمام الفعليّ بعملية التَّقييم، ووجود بعض القصور في الالتزام بتقييم الواقع وتشخيصه، وذلك بسبب تأثُّر البيئات المدرسيَّة بالأزمات العديدة الَّتي مرَّت بها، ونجم عنها نقصٌ في العدد الكافي في الكوادر، ونقص في تقديم البرامج الخاصَّة بالتَّقييم، وتوجّه الاهتمام نحو التَّركيز على ترميم المدارس وتأمين كوادر المعلِّمين.

ثانياً- في المجال الثَّاني (التَّواصل):

تمَّ حساب المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة والرُّتب، لاستجابات أفراد عيِّنة البحث على عبارات مجال التَّواصل لواقع مهارات المعلِّمين لمواجهة الأزمات والتَّحوُّلات الجديدة وجاءت النَّتائج كما يوضِّحها الجدول الآتي:

جدول (2): استجابات أفراد عيِّنة البحث على عبارات و اقع مهارات المعلِّمين لمواجهة الأزمات والتَّحوُّلات الجديدة في مجال التَّواصل مرتَّبة تنازليَّاً حسب متوسطات درجة المو افقة

ر	العبارات	المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	الدَّرجة	الرُّتبة
11	أهتمُّ بثقافة التَّحوُّل الرَّقميّ في التَّعليم	3.67	0.98	متوسِّطة	1
16	أتواصل مع معلِّمين عرب ذوي خبرة في مجال التَّعليم في ظلِّ الأزمات	3.62	1.15	متوسِّطة	2
15	أتواصل مع معلِّمين عرب ذوي خبرة في مجال التَّحوُّل الرَّقميّ في التَّعليم	2.34	1.30	منخفضة	3
12	أطّلع بشكلٍ دائم على مستجدات التَّحوُّل الرَّقميّ في التَّعليم	3.56	1.16	متوسِّطة	4
13	أهتم بثقافة التَّعليم في ظلِّ الأزمات	3.67	1.10	متوسِّطة	5
14	أطّلع بشكلٍ دائم على متطلَّبات التَّعليم في ظلِّ الأزمات	3.67	0.98	متوسِّطة	6
17	أتواصل مع معلِّمين أجانب ذوي خبرةٍ في مجال التَّعليم في ظلِّ الأزمات	3.65	1.12	متوسِّطة	7
18	أتواصل مع معلِّمين أجانب ذوي خبرةٍ في مجال التَّحوُّل الرَّقمي في التَّعليم	3.62	1.15	متوسِّطة	8
20	ألتحق بحضور النَّدوات والمؤتمرات والورشات حول التَّعليم في ظلِّ الأزمات	2.21	0.71	منخفضة	9
19	ألتحق بحضور النَّدوات والمؤتمرات والورشات حول التَّحوُّل الرَّقميّ في التَّعليم	2.19	0.57	منخفضة	10
	المتوسِّط الكلّي	3.34	0.57	متوسِّطة	

يتَّضح من خلال الجدول السَّابق أنَّ المتوسِّطات الحسابيَّة لعبارات المجال الثَّاني قد تراوحت بين (3.19) و (3.67) وبعضها وقع ضمن مستوى الدَّرجة المنخفضة، وهما العبارتان الأخيرتان من المجال (19) و(20) حول التحاق معلميّ الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسيّ لحضور النَّدوات والمؤتمرات والورشات حول التَّعليم في ظلِّ الأزمات والتَّحوُّلات الرَّقميَّة، أي أنَّ المعلِّمين نادراً ما يحضرون أيَّة ندوات ومؤتمرات وورشات، وقد يرجع ذلك إلى قلَّة عدد المؤتمرات المحليَّة في المجال التَّعليميّ والتَّربويّ وذلك بسبب انعكاس مفرزات الأزمة الأخيرة على كثيرٍ من المناطق ممَّا أدَّى إلى تخفيف إقامة هذه المؤتمرات والأنشطة والعلميّة. في حين كانت الدَّرجة متوسِّطة لبقيَّة العبارات من (11) إلى (18) ممَّا يدلُّ أيضاً على ضعف مهارات التَّواصل اللازمة لمواجهة الأزمات والتَّحوُّلات الجديدة من قبل معلميّ الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسيّ، كما بلغ المتوسِّط الكلِّيّ لعبارات مجال التَّواصل (3.34) وبدرجةٍ متوسِّطة للمجال، ممَّا يعني أنَّ مستوى واقع مهارات المعلِّمين في مجال التَّواصل لا يزال دون المستوى المطلوب، وهذا يدلُّ أنَّ المعلِّمين بحاجة إلى مزيدٍ من التَّواصل والاطِّلاع الدَّائم على كلِّ ما هو جديد، وقد يكون السَّبب في ذلك هو نقص قناعات المعلِّمين نحو ضرورة التَّواصل الدَّائم لمستحدثات التَّطوير المهنيّ في مجال مهاراتهم، وقلة شيوع هذه الثَّقافة في أوساط المعلِّمين، كما قد يكون السَّبب في ذلك رداءة قنوات الاتِّصال وضعف الشَّبكات وخاصَّة في المناطق ذات الخدمات الضَّعيفة نتيجة تأثُّرها بالأزمة السَّابقة.

ثالثاً- المجال الثَّالث (التَّدريب):

تمَّ حساب المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة والرّتب لاستجابات أفراد عيِّنة البحث على عبارات مجال التَّدريب واقع مهارات المعلِّمين لمواجهة الأزمات والتَّحوُّلات الجديدة وجاءت النَّتائج كما يوضِّحها الجدول التَّالي:

جدول (3): استجابات أفراد عيِّنة البحث على عبارات و اقع مهارات المعلِّمين لمواجهة الأزمات والتَّحوُّلات الجديدة في مجال التَّدريب مرتَّبة تنازليّاً حسب متوسِّطات درجة المو افقة

ر	العبارات	المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
25	ألتحق بدورات تدريبيّة حول مواجهة الأزمات	2.99	1.21	متوسِّطة	1
26	ألتحق بدورات تدريبيّة حول مواجهة التَّحوُّلات الجديدة	2.98	1.20	متوسِّطة	2
27	أشترك في مجال إعداد برامج تدريبيّة مهنيَّة للمعلِّم	2.72	1.20	متوسِّطة	3
28	أشترك في مجال تنفيذ برامج تدريبيَّة مهنيَّة للمعلِّم	2.34	1.19	منخفضة	4
29	أشترك في مجال تقويم برامج تدريبيّة مهنيّة للمعلِّم	2.34	1.19	منخفضة	5
21	توجد برامج تدريبيّة مهنيَّة حكوميَّة مستمرَّة في ظلِّ الأزمات	2.33	1.20	منخفضة	6
22	توجد برامج تدريبيَّة مهنيَّة حكوميَّة مستمرَّة في ظلِّ التَّحوُّلات الجديدة	2.33	1.21	منخفضة	7
23	توجد برامج تدريبيَّة مهنيَّة خاصَّة مستمرَّة في ظلِّ الأزمات	2.32	1.22	منخفضة	8
24	توجد برامج تدريبيَّة مهنيَّة خاصَّة مستمرَّة في ظلِّ التَّحوُّلات الجديدة	2.31	1.28	منخفضة	9
٥	أستطيع التدرّب بشكلٍ ذاتيّ على التَّطوير المهنيّ للمهارات التّدريسيَّة لمواجهة الأزمات والتَّحوُّلات الجديدة	2.31	1.20	منخفضة	10
	المتوسِّط الكلِّيّ	2.49	1.21	منخفضة	

يتَّضح من خلال الجدول السَّابق أنَّ المتوسِّطات الحسابيَّة لعبارات المجال الثَّاني قد تراوحت بين (2.31) و (2.99) وبعضها وقع ضمن مستوى الدَّرجة المتوسِّطة، وهي العبارات الثَّلاثة (25) (26) و (27) من المجال حول التحاق معلمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسيّ لحضور بدورات تدريبيَّة حول التَّعليم في ظلِّ الأزمات والتَّحوُّلات الرَّقميَّة، والبرامج التَّدريبيَّة المهنيَّة أي أنَّ المعلِّمين قليلاً ما يلتحقون بتلك الدَّورات الَّتي من شأنها أن تقوِّي مهاراتهم في مجال مواجهة الأزمات والتَّحوُّلات الجديدة وآثارها على عمليَّة التَّعليم، في حين وقعت بقيَّة العبارات من (28) إلى (30) ضمن مستوى الدَّرجة المنخفضة، ممَّا يدلُّ أيضاً على ضعف واقع مهارات

التَّدريب اللازمة لمواجهة الأزمات والتَّحوُّلات الجديدة من قبل معلمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي، كما بلغ المتوسِّط الكلِّيّ لعبارات مجال التَّدريب (2.49) وبدرجة منخفضة للمجال، ممَّا يعني أنَّ مستوى واقع مهارات المعلِّمين في مجال التَّدريب ضعيف وأنَّ المعلِّمين بحاجةٍ إلى صقل مهاراتهم أكثر من خلال التَّدريب عليها، وهذا يدلُّ أنَّ المعلِّمين بحاجةٍ إلى مزيد من الالتحاق بالدَّورات التَّدريبيَّة والبرامج المهنيَّة الَّتي تطوِّر مهاراتهم سواء كانت حكوميَّة أو خاصَّة، شاملة لجميع الجوانب المرتبطة بمواجهة الأزمات والتَّحوُّلات الجديدة. وقد يكون السَّبب في قصور جوانب تدريب المعلِّمين بسبب قلَّة وجود البرامج التَّدريبيَّة الموجَّهة من قبل الإدارات التَّربويَّة، وضعف توجُّه المعلِّمين نحو الدَّورات التَّدريبيَّة الخاصَّة نتيجةً لتكلفتها المرتفعة.

رابعاً- نتائج المحور الكلِّي لو اقع مهارات معلِّمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي: أظهرت نتائج مجالات المحور الثَّالث على الدَّرجة الكلِّيَّة للمحور الأوَّل في الاستبانة واقع مهارات المعلِّمين لمواجهة الأزمات والتَّحوُّلات الجديدة أنَّ الواقع ضمن درجةٍ منخفضة، وذلك كما هو موضَّح في الجدول الآتي:

جدول (4): استجابات أفراد عيِّنة البحث على عبارات المحور الأوَّل و اقع مهارات المعلِّمين لمواجهة الأزمات والتَّحوُّلات الجديدة

رقم المجال	مجالات المحور	المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
1	التَّقييم والتَّشخيص	2.32	0.84	منخفضة	3
2	التَّواصل	3.34	0.57	متوسِّطة	1
3	التَّدريب	2.49	1.21	منخفضة	2
المتوسِّط الكلِّيّ للمحور		2.71	0.87		منخفضة

يتَّضح من خلال الجدول السَّابق أنَّ المتوسِّط الحسابيّ للمجال الأوَّل بلغ (2.32) بدرجة منخفضة، وبلغ المتوسِّط الحسابيّ للمجال الثَّاني (3.34) بدرجةٍ متوسِّطة، كما بلغ المتوسِّط الحسابي للمجال الثَّالث (2.49) بدرجةٍ منخفضة، كما بلغ المتوسِّط الكلِّيّ للمحور (2.71) وبدرجةٍ منخفضة. ممَّا سبق يمكن القول إنَّ واقع مهارات مواجهة الأزمات والتَّحوُّلات الجديدة لدى معلمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي ضعيف ويحتاج إلى مزيد من الاهتمام. إذاً تبرز الحاجة إلى بناء برامج تدريبيَّة موجَّهة للمعلِّمين بالتَّعاون مع الجهات التَّربويَّة كافة، وضرورة البدء من تقييم الواقع وتشخيصه، وتشجيع المعلِّمين على التَّواصل البنَّاء والمستمرّ مع زملائهم والجهات الأخرى، وضمان تدريبهم الصَّحيح على تطوير مهاراتهم اللازمة لمواجهة الأزمات والتَّحوُّلات الجديدة، كتدريبهم مثلاً على أدوات التَّعليم الرَّقمي وأدوات التَّعلُّم الذَّاتيّ وأنماط التَّفكير الجديدة، وحلّ المشكلات وكيفيَّة إدارة الأزمات. تتَّفق هذه النَّتائج مع نتائج دراسة كلّ من جريرتس وآخرين (2015) ودراسة أوستن (2006) Austin اللتين أثبتتا وجود قصور في برامج إعداد المعلِّم وضرورة تطويره المهنيّ.

نتائج الإجابة عن السُّؤال الثَّاني- ما التَّحدِّيات الَّتي تعوق تطوير مهارات المعلِّمين لمواجهة الأزمات والتَّحوُّلات الجديدة؟ تمَّ حساب المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة والرّتب لاستجابات أفراد عيِّنة البحث على عبارات تحدِّيات تطوير مهارات المعلِّمين لمواجهة الأزمات والتَّحوُّلات الجديدة وجاءت النَّتائج كما يوضحها الجدول التَّالي:

جدول (5): استجابات أفراد عيِّنة البحث على عبارات تحدِّيات تطوير مهارات المعلِّمين مرتَّبة تنازليَّاً حسب متوسِّطات درجة المو افقة

ر	العبارات	المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياريّ	الدَّرجة	الرّتبة
7	تحتاج الإدارات المدرسيَّة للدَّعم اللوجستي في مجال تطوير مهارات المعلِّمين	4.16	1.15	مرتفعة	1
8	تحتاج الإدارات المدرسيَّة للدَّعم المالي في مجال تطوير مهارات المعلِّمين	4.11	1.01	مرتفعة	2
9	تفتقر البيئة المدرسيَّة للبنية التَّحتيَّة المناسبة لتطوير مهارات المعلِّم في ظلّ الأزمات	4.11	0.80	مرتفعة	3
10	تفتقر البيئة المدرسيَّة للبنية التَّحتيَّة المناسبة لتطوير مهارات المعلِّم	4.00	1.07	مرتفعة	4
11	النَّقص في رغبتي بتطوير مهاراتي	3.99	1.03	مرتفعة	5
12	النَّقص في التَّحفيز الماديّ	3.99	1.10	مرتفعة	6

13	النَّقص في التَّحفيز المعنويّ والنَّفسيّ والاجتماعيّ	3.98	1.20	مرتفعة	7
14	كثرة الأعباء التَّدريسيَّة	3.89	1.04	مرتفعة	8
1	تفتقر المدرسة لبرامج حقيقيَّة لتطوير مهارات المعلِّم في ظلِّ الأزمات	3.85	0.98	مرتفعة	9
2	تفتقر المدرسة لبرامج حقيقيَّة لتطوير مهارات المعلِّم لمواجهة التَّحوُّلات الجديدة	3.84	1.06	مرتفعة	10
3	تفتقر المدرسة لدراسة واقع مهارات المعلِّم في ظلِّ الأزمات	3.84	1.03	مرتفعة	11
4	تفتقر المدرسة لدراسة واقع المعلِّم لمواجهة التَّحوُّلات الجديدة	3.81	1.20	متوسطة	12
5	تفتقر كلّيات التَّربية في مناهجها لإعداد المعلِّم للتَّعليم في ظلِّ الأزمات	3.68	1.01	متوسطة	13
6	تفتقر كليات التَّربية في مناهجها لإعداد المعلِّم لمواجهة التَّحوُّلات الجديدة	3.65	0.98	مرتفعة	14
15	التزامي بواجبات وأعمال أخرى	3.62	1.12	مرتفعة	15
المتوسِّط الكلّيّ		3.84	0.78	مرتفعة	

يتَّضح من خلال الجدول السَّابق أنَّ المتوسِّطات الحسابيَّة لعبارات المحور الثَّاني (التَّحدِّيات) قد تراوحت بين (3.62) و(4.16) وجميعها بدرجات مرتفعة وعلى المتوسِّط الكلِّيّ (3.84) بدرجةٍ مرتفعة، ممَّا يدلُّ على إدراك معلِّمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسيّ لوجود عديد من التَّحدِّيات والَّتي كان أبرزها احتياج الإدارات المدرسيَّة للدَّعم اللُّوجستيّ والماليّ في مجال تطوير مهارات المعلِّمين في ظلِّ الأزمات ومواجهة التَّحوُّلات الجديدة، وافتقار المدارس للبنية التَّحتيَّة المناسبة، ونقص رغبات المعلِّمين في تطوير مهاراتهم، وضعف التَّحفيز الماديّ والمعنويّ. وقد يرجع ذلك إلى ضعف الموارد الماليَّة المخصَّصة لتطوير مهارات المعلِّمين بسبب تردِّي الحالة الاقتصاديَّة نتيجة الظُّروف والأوضاع الأخيرة ومنعكساتها على واقع مؤسَّسات التَّربية والتَّعليم. تتَّفق هذه النَّتائج مع نتائج دراسة العجوري (2023) التي أشارت إلى وجود التَّحدِّيات بدرجة مرتفعة، في حين تختلف مع نتائج دراسة كلٍّ من أخضير (2021) والطلوحي (2021) الَّتي بيَّنت وجود بعض التَّحدِّيات وبدرجة متوسِّطة، والَّتي من أبرزها صعوبة عثور المعلِّمين على وقت مناسب للعمل من المنزل، وعدم الاقتناع بمستوى فاعليَّة التَّعليم عن بعد في تحقيق الأهداف، ودراسة إبراهيم (2020) الَّتي أشارت إلى ضعف شبكة الإنترنت.

– نتائج اختبار الفرضيَّات:

أولاً- نتائج الفرضيَّة الأوُلى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدَّلالة (0.05) بين متوسطات درجات المعلِّمين على استبانة تطوير مهارات مواجهة الأزمات والتَّحوُّلات الجديدة وفق متغيِّر الجنس. ولاختبار هذه الفرضيَّة تمَّ استخدام اختبار (ت) ستودنت، وذلك كما هو مبيَّن في الجدول الآتي:

جدول (6): نتائج اختبار "ت" لاستجابة أفراد العيِّنة في العيِّنة وفق متغيِّر الجنس

متغيِّر الجنس	العدد	المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "t"	مستوى الدَّلالة
إناث	170	3.88	0.49	1.23	0.09
ذكور	53	3.86	0.47		

يتبيَّن من خلال الجدول (6) عدم وجود فروق في متوسِّطات درجات إجابات أفراد العيِّنة من المعلِّمين والمعلِّمات لواقع مهارات المعلِّمين وتحدِّياتها وفق متغيِّر الجنس، إذْ بلغ مستوى الدَّلالة (0.09) وهو أكبر من مستوى الدَّلالة (0.05). وبذلك تكون الفرضيَّة الأولى قد رفضت، أي أنَّ جميع عيِّنة معلِّمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسيّ من الذُّكور والإناث بغض النَّظر عن جنسهم مدركين لضعف الواقع الموجود في تطوير مهاراتهم لمواجهة الأزمات والتَّحوُّلات الجديدة، نتيجة وجود معوّقات عديدة. تتَّفق هذه النَّتائج مع نتائج دراسة كلٍّ من العجوري (2023) والطلوحي (2021).

ثانياً- نتائج الفرضيَّة الثَّانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدَّلالة (0.05) بين متوسِّطات درجات المعلِّمين على استبانة تطوير مهارات مواجهة الأزمات والتَّحوُّلات الجديدة وفق متغير المؤهّل العلميّ. ولاختبار هذه الفرضيَّة تمَّ استخدام اختبار (ت) وذلك كما هو مبيَّن في الجدول الآتي:

جدول (7): نتائج اختبار"ت" لاستجابة أفراد العيِّنة في العيِّنة وفق متغيِّر المؤهّل العلميّ

المؤهل العلمي	العدد	المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري
ثانويَّة عامَّة (وكالة)	82	3.32	0.37
إجازة جامعيَّة معلِّم صف	94	3.67	0.46
دبلوم تأهيل تربوي	36	3.48	0.59
دراسات عليا	11	3.25	0.91

يلاحظ من الجدول رقم (7) عدم وجود فروق ظاهرة في متوسِّطات الدَّرجات وفق متغيِّر المؤهّل العلميّ، ولمعرفة دلالة الفروق تمَّ استخدام تحليل التَّباين الأحاديّ كما يظهر في الجدول الآتي:

جدول (8): نتائج اختبار تحليل التَّباين الأحاديّ لاستجابات أفراد العيِّنة وفق متغيِّر المؤهّل العلميّ

مصدر التَّباين	مجموع المربَّعات	درجات الحريَّة	متوسِّط المربَّعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدَّلالة
بين المجموعات	0.93	3	0.31	0.86	0.46
داخل المجموعات	21.41	220	0.36		
المجموع	22.34	223			

يلاحظ أنَّ قيمة ف للمستوى الكلِّيّ (0.86) ومستوى الدَّلالة (0.46) وهي أكبر من مستوى الدَّلالة أيَّ أنَّه لا توجد فروق في ذات دلالة إحصائيَّة عند المستوى (0.05) بين متوسطات درجات المعلِّمين على استبانة تطوير مهارات لمواجهة الأزمات والتَّحوُّلات الجديدة وفق متغيِّر المؤهّل العلميّ، يمكن تفسير ذلك بأنَّ الأزمات كافَّة والتَّحوُّلات الأخيرة أثَّرت على جميع المعلِّمين بمختلف مستويات مؤهلاتهم التَّعليميَّة، ممَّا أدَّى إلى تأخّر تطوير مهاراتهم في مواجهة الأزمات والتَّحوُّلات الجديدة. تتَّفقُ هذه النَّتيجة مع نتائج دراسة كلّ من العجوري (2023) وأبو عرار (2022) وأخضير (2021) وتختلف مع نتائج دراسة النّمري (2023) الَّتي أثبتت وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة في وجهات نظر المعلِّمين وفق متغيِّر المؤهّل العلميّ لصالح الدِّراسات العليا.

ثالثاً- نتائج الفرضيَّة الثَّالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند المستوى (0.05) بين متوسطات درجات المعلِّمين على استبانة تطوير مهارات مواجهة الأزمات والتَّحوُّلات الجديدة وفق متغيِّر عدد أعوام الخبرة. ولاختبار هذه الفرضيَّة تمَّ استخدام اختبار (ت) وذلك كما هو مبيَّن في الجدول الآتي:

جدول (8): نتائج اختبار"ت" لاستجابة أفراد العيِّنة في العيِّنة وفق متغيِّر عدد أعوام الخبرة

عدد أعوام الخبرة	العدد	المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري
4-1	21	3.45	0.57
9-5	43	3.34	0.54
14-10	63	3.44	0.28
15 فأكثر	78	3.60	0.81

يلاحظ من الجدول رقم (8) عدم وجود فروق ظاهرة وفق متغيِّر عدد أعوام الخبرة، ولمعرفة دلالة الفروق تمَّ استخدام تحليل التَّباين الأحاديّ كما يظهر في الجدول رقم (9):

جدول (9): نتائج اختبار تحليل التَّباين الأحاديّ لمتغيّر عدد أعوام الخبرة

مصدر التَّباين	مجموع المربَّعات	درجات الحرّية	متوسّط المربَّعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدَّلالة
بين المجموعات	0.67	3	0.22	0.61	0.60
داخل المجموعات	21.67	220	0.36		
المجموع	22.34	223			

يلاحظ أنَّ قيمة ف للمستوى الكلّيّ (0.61) ومستوى الدَّلالة (0.61) وهو أكبر من مستوى الدَّلالة (0.05) أي أنَّه لا توجد فروق بين متوسّطات درجات المعلّمين على استبانة تطوير مهارات لمواجهة الأزمات والتَّحوُّلات الجديدة وفق متغيّر عدد أعوام الخبرة. وهذا يدلُّ على أنَّ معلّمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسيّ من أصحاب الخبرات الأطول يعانون من التَّحدّيات والمعوقات مثل أصحاب الخبرات الحديثة، وذلك لضعف وجود البيئة الدَّافعة عند جميعهم في تطوير مهاراتهم في مواجهة الأزمات والتَّحوُّلات الجديدة. تتَّفق مع دراسة كلّ من العجوري (2023) والنمري (2023) وأخضير (2021)، بينما تختلف مع نتائج دراسة كلّ من دراسة العمري والحارثي (2023) الَّتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة وفق متغيّر سنوات الخبرة لصالح فئة (من 5 إلى أقل من 10 سنوات) ودراسة أبو عرار (2022) الَّتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة وفق متغيّر المؤهّل العلميّ، والطلوحي (2021) الَّتي بيَّنت وجود فروق لصالح أصحاب الفئة (من 3 – أقل من 5 سنوات).

نتائج السُّؤال الثَّالث- ما الرُّؤية المُقترحة لتطوير مهارات لمعلّمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسيّ لمواجهة الأزمات والتَّحوُّلات الجديدة؟ يبيّن الجدول (10) نتائج درجات موافقة أفراد العينة على المهارات وإمكانيَّة تحقّقها كالآتي:

جدول (10): درجة مو افقة أفراد عيّنة البحث من المعلّمين على المهارات المقترحة وإمكانيَّة تحقّقها

المهارات اللازمة	درجة المو افقة			درجة التحقُّق		
	موافق بشدَّة	موافق	غير موافق	ممكن التَّحقُّق	أقلّ إمكانيَّة	غير ممكن التَّحقُّق
	المتوسّط		النِّسبة المئويَّة للمتوسّط	المتوسّط		النِّسبة المئويَّة للمتوسّط
المهارات الرَّقميَّة	2.73		%91	2.78		%92
مهارات التَّفكير	2.93		%97.7	2.93		%97
مهارات حلّ المشكلات	2.92		%97.43	2.93		%97
المهارات الإبداعيَّة	2.82		%93	2.88		%94
مهارات التَّواصل	2.86		%93.1	2.87		%93.2
مهارات التَّنمية المهنيَّة	2.88		%93.9	2.87		%93.8
إدارة الأزمات	2.84		%93.6	2.85		%93.5

يتَّضح من الجدول السَّابق أنَّ أغلب إجابات أفراد عيّنة البحث من معلّمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسيّ أكَّدت على أهميَّة المهارات المقترحة وإمكانيَّة تحقُّقها بنسب مرتفعة، وبناءً على ما سبق يمكن التَّوصُّل إلى اقتراح الرُّؤية الآتية:

- الرُّؤية المُقترحة لتطوير المهارات اللازمة لمعلِّمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسيّ لمواجهة الأزمات والتَّحوُّلات الجديدة:

أوَّلاً- أهداف الرُّؤية المُقترحة: تهدف الرُّؤية المُقترحة إلى تحقيق الآتي:

- تطوير المهارات اللازمة لمعلِّمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي لمواجهة الأزمات.
- تطوير المهارات اللازمة لمعلِّمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسيّ لمواجهة التَّحوُّلات الجديدة.

ثانياً- مُنطلقات الرُّؤية المُقترحة: تستند الرُّؤية المُقترحة إلى مجموعة من المنطلقات وهي:

- توصُّل معلِّمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسيّ إلى درجةٍ مرتفعة من الكفاءة في استخدام التَّعليم المناسب لمواجهة الأزمات والتَّحوُّلات الجديدة.
- تمكين معلِّمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي من مهارات اللازمة في ظلِّ الأزمات والطَّوارئ والتَّحوُّلات الجديدة لا سيَّما الرَّقميَّة ومجالات الذَّكاء الاصطناعيّ.
- احتواء مناهج إعداد المعلِّمين على تلك المهارات اللازمة.
- الانطلاق من ضرورة العمل على إحداث تغييرات إيجابيَّة قويَّة في اتِّجاهات المعلِّمين نحو مهنتهم.
- مواكبة أحدث المستجدّات في العمليَّة التَّعليميَّة في الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي في العصر الحالي.
- اللّحاق بتجارب الدُّول الرَّائدة في هذا المجال.

ثالثاً- خصائص الرُّؤية المُقترحة: كي تحقِّق الرُّؤية المُقترحة أهدافها يجب أن تتَّسم بالخصائص الآتية:

- الاستدامة.
- الواقعيَّة.
- الشُّموليَّة.
- المرونة.
- التَّشاركيَّة والتَّبادليَّة.

رابعاً- مُتطلَّبات الرُّؤية المُقترحة: وفق ما توصَّلت إليه نتائج البحث الحالي في الجانب النَّظري والميداني من أهميَّة امتلاك معلِّمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي للمهارات اللازمة لمواجهة الأزمات والتَّحوُّلات الجديدة، إذ أكَّدت عيِّنة المعلِّمين على أهميَّة توافر المهارات الآتية:

- المهارات الخاصَّة بالثَّقافة الرَّقميَّة والمعلوماتيَّة.
- جميع مهارات المواكبة للعصر (ثقافة معلوماتيَّة، ذكاء اصطناعي، برمجة التَّعلُّم....).
- مهارات التَّفكير.
- مهارات حلِّ المشكلات.
- المهارات الإبداعيَّة.
- مهارات التَّواصل.
- مهارات التَّنمية المهنيَّة.

- مهارات الإفادة من التَّجارب والخبرات النَّاجحة. وللعمل على تحقُّق هذه المهارات وتطويرها لدى المعلِّمين يجب توفُّر المتطلَّبات الآتية:
- وجود المعرفة وامتلاك المعلومات حول المهارات المطلوبة.
- ضرورة تطوير منظومة التَّعليم وفلسفته من خلال رؤية فلسفيَّة واضحة؛ لمواكبة الأخذ بآليَّات المواجهة.
- بناء ثقافة مدرسيَّة في مدارس الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسيّ تشجِّع على الابتكار والإبداع.
- العمل على إكساب معلِّمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسيّ المهارات الإنسانيَّة والاجتماعيَّة.
- إدراج مهارات لمواجهة الأزمات والتَّحوُّلات الجديدة في مناهج كليَّات التَّربيَّة.
- العمل على توفير مدرّبين على درجة عالية من الكفاءة المعرفيَّة والمهاريَّة والتّكنولوجيَّة، للاشتراك في البرامج التَّدريبيَّة لمعلِّمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسيّ، وتشكيل فرق عمل على مستوى مديريَّات التَّربيَّة، لتطوير مهارات معلِّمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي لمواجهة الأزمات والتَّحوُّلات الجديدة.
- ضرورة العمل على إنشاء منصَّة رقميَّة واحدة تجمع معلِّمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسيّ لتقديم دورات تدريبيَّة وورش عمل وندوات ولقاءات إلكترونيَّة للتَّوعية والتَّدريب على هذه المهارات.
- مواجهة الصُّعوبات المحتملة أمام تطبيق هذه المهارات.
- ضرورة تطوير مناهج إعداد معلِّمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسيّ بكليَّات التَّربيَّة بما يتلاءم مع المهارات.

خامساً- المهارات المقترحة: تتمثَّل هذه المهارات في الآتي:

1- المهارات الرَّقميَّة:

تقترح هذه الرُّؤية أن يشمل محتوى برامج تدريب معلِّمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسيّ على المهارات الرَّقميَّة مثل: - توظيف تطبيقات (جوجل) في بيئة التَّعلُّم.

- التَّوظيف الصَّحيح لتطبيقات الذَّكاء الاصطناعيّ في بيئة التَّعلُّم.
- توظيف تطبيقات الحوسبة السَّحابيَّة في بيئة التَّعلُّم.
- استخدام تطبيقات المحاكاة والواقع المعزّز والمختلط في بيئة التَّعلُّم.
- التَّعامل مع النُّظم الخبيرة.
- استخدام المنصَّات التَّعليميَّة.
- إنشاء ملفات الإنجاز الإلكترونيَّة.
- تصميم المواقع الإلكترونيَّة وإدارتها.
- استخدام أدوات التَّقييم والاختبارات الإلكترونيَّة.
- التَّعامل الآمن مع مصادر المعلومات.

2- مهارات التَّفكير النَّاقد: وتتمثَّل في الآتي:

- تحليل المعلومات وتفسيرها.
- مهارات تقييم الأفكار.

- مهارات اتِّخاذ القرار.
- مهارات التَّفكير العلميّ والمنطقيّ.
- مهارات التَّفكير النَّاقد.
- مهارات التَّفكير المستقبلي.

3- **مهارات حلِّ المشكلات:** وتتمثَّل في الآتي:

- توظيف المعرفة العلميَّة في المواقف الجديدة.
- مهارات التَّخطيط الجيِّد.
- توليد الأفكار لحلِّ المشكلات الطَّارئة.
- استخدام الحلول للتنبُّؤ بحلولٍ جديدة.
- تحليل بدائل وجهات النَّظر المتنوِّعة.
- التَّأمل والنَّقد.

4- المهارات الإبداعيَّة: وتتمثَّل في:

- تطوير رؤية جديدة للمعرفة.
- التَّخطيط للدُّروس بطرائقٍ إبداعيَّة.
- تطبيق استراتيجيَّات التَّدريس بطرائقٍ إبداعيَّة.
- تطوير الأنشطة الصَّفِّيَّة واللاصفِّيَّة بطرائقٍ إبداعيَّة.
- تحويل الأفكار الإبداعيَّة إلى مساهمات ملموسة.
- القدرة على التَّخيُّل.
- دعم الأفكار الإبداعيَّة.

5- مهارات التَّواصل: وتتمثَّل في:

- استخدام وسائل وتقنيَّات التَّعليم وبرمجياته بشكلٍ محترف.
- مهارات التَّواصل المباشر والرَّقميّ.
- مهارات التَّواصل الفعّال.
- العمل بفاعليَّة ومرونة.
- استخدام الوسائط التَّفاعليَّة.
- استخدام وسائل التَّواصل الرَّقميَّة في بيئات التَّعلُّم.
- مهارات التَّواصل والتَّعاون.
- مهارات العمل ضمن فريق.

6- مهارات التَّنمية المهنيَّة: وتتمثَّل في:

- إكساب المعلِّم المرونة والقابليَّة والتَّكيُّف مع الأدوار المستقبليَّة.

- مهارات التَّعلُّم الذَّاتيّ.
- فهم الثَّقافات والقيم المختلفة واحترام هذه الاختلافات.
- الالتزام بأخلاقيَّات مهنة التَّعليم.
- الانفتاح المنضبط على ثقافات الآخرين.
- تعزيز المواطنة الرَّقميَّة.
- التَّدرُّب المستمرّ.

7- مهارات إدارة الأزمات: وتتمثَّل في الآتي:

- مهارات التَّخطيط والتَّنظيم والمراقبة.
- مهارات التنبُّؤ والاستعداد الدَّائم.
- المهارات القياديَّة.
- المهارات الرِّياديَّة.
- إدارة الضُّغوط.
- إدارة الوقت.
- تحمُّل المسؤوليَّة.
- التَّعاون.
- محاكاة التَّجارب النَّاجحة.

سادساً- مراحل تنفيذ الرُّؤية المُقترحة وإجراءاتها: يمكن أن تمرَّ الرُّؤية المُقترحة عند تنفيذها بالمراحل الآتية:

- الإعداد والتَّخطيط: وتتضمن الإجراءات الآتية:

- الاستعانة بمتخصِّصين وذوي الخبرة والمعرفة والكفاءة والمهارة.
- إنشاء مراكز تدريبيَّة للمعلِّمين.
- التَّعاون مع أساتذة وخبراء كليَّات التَّربيَّة.
- التَّنسيق مع وزارة التَّربيَّة.
- التَّنسيق مع مراكز الجُّودة والاعتماديَّة.
- زيادة فرص التَّمويل للميزانيَّة العامَّة للتَّعليم الأساسيّ ولا سيّما الحلقة الأولى.
- إعداد خطط مستقبليَّة فيما يخصُّ تطوير محتوى مناهج وبرامج التَّنميَّة المهنيَّة المقدَّمة لمعلِّمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسيّ بما يتلاءم مع المستجدّات الحديثة.
- التقييم المستمرّ والتَّغذية الرَّاجعة؛ لمعالجة أوجه القصور وما يظهر من مشكلات وتحدِّيات.

- التَّنفيذ: وتتمثَّل في الإجراءات الآتية:

- حصر احتياجات معلِّمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسيّ.
- حصر الإمكانات اللازمة.

- المباشرة بتنفيذ الخطط والرُّؤى الموضوعة وفق استراتيجيات واضحة محدَّدة الأهداف.
- تنفيذ البرامج التَّدريبيَّة لمعلِّمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسيّ ومتابعتها.

- **التَّقويم:** وتتضمَّن الآتي:

- تحديد نقاط القوَّة والضّعف المرتبطة بتنفيذ البرامج والخطط.
- تقييم مدى توافر الإمكانات البشريَّة والماديَّة والتّكنولوجيَّة اللازمة لمواجهة الأزمات والتَّحوُّلات الجديدة.
- قياس فاعليَّة البرامج التَّدريبيَّة الموجّهة لمعلِّمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي.
- تقديم مجموعة الحلول الممكنة لحلّ الصُّعوبات ومعوقات التَّنفيذ والتَّقويم.

سابعاً- معوقات تنفيذ الرُّؤية المُقترحة: قد يواجه تنفيذ الرُّؤية المُقترحة بعض المعوقات وهي كالآتي:

- نقص الوعي الكافي بالآثار السَّلبيَّة للأزمات والتَّحوُّلات الجديدة على التَّعليم الأساسيّ.
- نقص الوعي الكافي بأهميَّة مهارات المعلِّمين في مواجهة الأزمات والتَّحوُّلات الجديدة.
- نقص رغبة المعلِّمين في التَّغيير أو التَّطوير وتعلُّم الجديد.
- قلَّة توفُّر التَّجهيزات الماليَّة والماديَّة والتِّقنيَّة اللازمة لتمويل برامج تدريب معلِّمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسيّ.
- ضعف البنى التَّحتيَّة خاصَّة في ظلّ المشكلات الاقتصاديَّة.
- الافتقار العامّ إلى الرَّغبة في الإبداع واستخدام الأساليب الجديدة.
- الإحباط النَّفسيّ النَّاجم عن ظروف الأزمات أو التَّحوُّلات الجديدة.

ثامناً- أساليب مواجهة معوقات تنفيذ الرُّؤية المُقترحة: لمواجهة معوقات تنفيذ الرُّؤية المُقترحة يستلزم عمل الإجراءات الآتية:

- وضع خطط شاملة لمواجهة معوقات وتحدّيات تطوير مهارات المعلِّمين لمواجهة الأزمات والتَّحوُّلات الجديدة.
- المشاركة الفعّالة لجميع المعنيين والجِّهات ذات الصِّلة لتطبيق الرُّؤية المُقترحة.
- نشر الوعي بالآثار السَّلبيَّة للأزمات والتَّحوُّلات الجديدة على التَّعليم الأساسيّ.
- نشر الوعي بين معلِّمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسيّ بأهميَّة مهارات مواجهة الأزمات والتَّحوُّلات الجديدة.
- توفير الدَّعم الماليّ والماديّ.
- إحداث قاعدة بيانات عن معلِّمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسيّ، وتحديد تخصُّصاتهم ومؤهِّلاتهم واحتياجاتهم.
- متابعة تقديم برامج تدريبيَّة ملزمة لمعلِّمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسيّ لإكسابهم تلك المهارات.

المُقترحات والتَّوصيات: بناءً على نتائج البحث يمكن اقتراح الآتي:

- ✓ إدراج المهارات اللازمة لمواجهة الأزمات والتَّحوُّلات الجديدة في محتوى برامج إعداد المعلِّمين قبل الخدمة وبعدها.
- ✓ تبنِّي الرُّؤية المُقترحة من أجل العمل على وضع خطط شاملة لتطوير مهارات معلِّمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي لإكسابهم مهارات مواجهة الأزمات والتَّحوُّلات الجديدة.
- ✓ العمل على إيجاد استراتيجيَّة عربيَّة موحَّدة لتطوير مهارات المعلِّم العربيّ في مواجهة الآثار السَّلبيَّة للأزمات والتَّحوُّلات الجديدة على العمليَّة التَّعليميَّة التَّعلُّميَّة.

- ✓ ضرورة التَّدريب المستمرّ للمعلِّمين.
- ✓ إنشاء برامج فعّالة للتَّنميَّة المهنيَّة لمعلِّمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي وإلزامه بها.
- ✓ إجراء دراسة حول سبل مواجهة الأزمات والطَّوارئ في ميدان التَّعليم.
- ✓ إجراء دراسة حول معوقات التَّطوير المهنيّ للمعلِّمين.

المراجع:

- **أولاً- المراجع العربيَّة:**

أبو عرار، منعم عليان. (2022). تحدّيات التَّعليم في ظلّ الأزمات وعلاقته بالفاقد التَّعليميّ لطلبة المدارس الابتدائيَّة في منطقة النَّقب من وجهة نظر المعلِّمين والمدراء، *مجلة كلّية التّربيّة بجامعة أسيوط*، 38 (8): 86- 102، (10.21608/mfes.2022.270032).

أحمد، ولاء حامد. (2022). المعلِّم الرَّقمي وقيادة التَّغيير، *مجلّة الجمعيَّة العربيَّة للقياس والتَّقويم*، 3 (6): 132-168.

إبراهيم، رحاب أحمد. (2020). رؤية مقترحة لتنميَّة المهارات التّكنولوجيَّة لمعلِّمي التَّعليم الأساسيّ بمصر في ضوء متطلَّبات التَّحوُّل الرَّقميّ العالميّ، *مجلة العلوم التَّربويَّة بجامعة القاهرة*، 28 (3): 323-407، (10.21608/ssj.2020.244666).

أخضير، مصور عبد الله. (2021). التَّعلُّم عن بُعد في ظل الأزمات (فرص وتحدِّيات) من وجهة نظر المعلِّمين والمعلِّمات بمحافظة حفر الباطن. *مجلة العلوم التَّربويَّة والنَّفسيَّة*، 5 (28): 1-23. (https://doi.org/10.26389/AJSRP.N170121).

ترلينج، بيرني؛ وفادل، تشارلز. (2013). *مهارات القرن الحادي والعشرين :التَّعلُّم للحياة في زمننا*. ترجمة: عبد الله الصالح. الرِّياض: جامعة الملك سعود النَّشر العلمي والمطابع.

الجندي، هبه. (2015). فاعليَّة التَّعلُّم الإلكتروني القائم على المشروعات في تنمية مهارات المقرَّرات الإلكترونيَّة لدى طلَّاب تكنولوجيا التَّعليم، *مجلة دراسات في التَّعليم الجامعي*، (31)، 423- 468.

حايك، هيام. (2013). *التَّعليم القائم على المشاريع: قصص التَّطبيق في المؤسسات التَّعليميَّة*، أكاديميَّة نسيج.

الرّبيعي، محمود داود. (2020). *تقويم أداء المدرسين*. كلية التَّربية البدنيَّة وعلوم الرِّياضة، جامعة المستقبل.

سبحي، نسرين. (2016). مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في مقرَّر العلوم المقَّرر للصَّفِّ الأوَّل المتوسِّط بالمملكة العربيَّة السُّعوديَّة، *مجَّلة العلوم التَّربويَّة*، (1)، 9-44.

الطلوحي، رعد جمال. (2021). أثر توظيف التَّعليم عن بُعد على استدامة التَّعليم في ظل أزمة كورونا في المدارس الخاصَّة القطريّة: دراسة مسحيّة من وجهة نظر المعلِّمين والمدراء. *مجلَّة العلوم التَّربويَّة والنَّفسيَّة*، 5 (22): 40-21. (https://doi.org/10.26389/AJSRP.R050121).

الظاهري، خفية راشد. (2023). *مجلة كليَّة الآداب بجامعة المنصورة*، 72 (72): (DOI: 10.21608/artman.2022.152196.1810).

العجوري، فايزة عبد الله. (2023). التَّعلُّم عن بعد في الأزمات: "فرص وتحدِّيات" من وجهة نظر مديري المدارس الحكوميَّة في منطقة السَّلط، *مجَّلة كلّية التَّربية بجامعة أسيوط*، 39 (1): 186- 205.

العمري، فريعة عوض؛ والحارثي، عبد الرحمن محمد. (2023). دور سياسات التَّعليم في التَّحوُّل الرَّقميّ في ضوء رؤية المملكة 2030 من وجهة نظر المعلّمات، *مجلة كلية التَّربية بجامعة أسيوط*، 39 (3): 89- 122، (10.21608/mfes.2023.297211).

فريق العمل الدَّوليّ الخاصّ المعنيّ بالمعلِّمين في إطار التَّعليم حتَّى عام 2030. (2021). *المعلّمون في سياقات الأزمات: يجب أن نستثمر في نقاط قوَّتهم لا أن نتكئ عليها*، الشَّبكة المشتركة لوكالات التَّعليم في حالات الطَّوارئ، جامعة كولومبيا: (file:///C:/Users/SDC/Desktop/%D8.htm).

مبارز، عبدالعال. (2014). اختلاف نوع التَّقويم القائم على الأداء باستراتيجيَّة التَّعلُّم بالمشروعات القائم على الويب وأثره على تنمية مهارات حلّ المشكلات وقوَّة السَّيطرة المعرفيَّة في مقرَّر الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات لدى طلاب المرحلة الإعداديَّة، *مجلة تكنولوجيا التَّعليم*، 24(1) ، 239- 279.

معجم المعاني. (2013). معنى مهارة. (https://ar.wikipedia.org/wiki/%D9%88%D8%A7%D9%8A_%D8%A8%D8%A7%D9%83_%D9%85%D8%B4%D9%8A%D9%86).

مقدادي، محمد أحمد. (2020). تقديرات معلِّمي الدراسات الاجتماعية لدرجة تطبيق إدارة الأزمات في المدارس الحكومية في لواء قصبة إربد. *مجلة إدارة المخاطر والأزمات*، 2 (2): 31-20. (https://doi.org/10.26389/AJSRP.D170620).

النمري. ماهر عبد الرَّحمن. (2023). أثر التَّحوُّل الرَّقميّ بمدارس التَّعليم العامّ في مواجهة التَّحدِّيات والتَّطوُّرات المستمرَّة في العالم من وجهة نظر المعلِّمين بمنطقة مكَّة المكرَّمة، *مجلَّة العلوم التَّربويَّة والنَّفسيَّة*، 7 (30): 1-18. (https://doi.org/10.26389/AJSRP.R020423).

- **ثانياً- المراجع الأجنبيَّة:**

Austin, S, L. (2006). *Differentiating Professional Development for TeacherSuccess: A study of Effective Teachers*, Ed, University of Washingto.

Geeraerts, K., Tynjälä, P., Heikkinen, T., Markkanen, I., Pennanen, M, Gijbels. (2015). "Peer-group mentoring as a tool for teacher development". *European Journal of Teacher Education*.

Crisis Management definition: available online at https://www.definitions.net/definition/crisis%20manage.

Mawdoo.com. (2021). *Teacher Evaluation – Definition, Models with Examples*", questionpro, Retrieved 20/12/2021.

Sherif, Y, Brooks, D and Mendenhall, M. (2020). Teachers Shoulder the Burden: Improving Support in Crisis Contexts visit (http://www.pledgeling.org/),ECW and follow @EduCannotWait on Twitter.

Netta, I, Sumita Sh and Leena, V, O. (2020). Digital transformation of everyday life – How COVID-19 pandemic transformed the basic education of the young generation and why information management research should care?. International Journal of Information Management, Volume 55, December 2020, 10218, Elsevier Ltd, (https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102183).

Quresh, M, Mahdiyyah, D, Mohamed, Y, Ardchir, M. (2022). Scale for Measuring Arabic Speaking Skills in Early Children's Education, *Journal International of Lingua and Technology*, 1(2) - August 2022 114-130.

Russell, R. (2009). A program evaluation of Cardinal Stritch university undergraduate teacher Education Program. PH.D. Dissertation, Cardinal Stritch University, 2009.What Are the Barriers to Effective Performance Appraisals? (2018). ",www.smallbusiness.chron.com, Retrieved 10-7-2018.

Tourania, M, Dimitriadis, Y, Villagrá, S, Giannoutsou, N, Cachia, R, Martínezm A, & Ioannou, A. (2023). Impacts of digital technologies on education and factors influencing schools' digital capacity and transformation: A literature review. *Education and Information Technologies,* 28 (1): 6695–6726.

Undheim, M. (2022). Children and teachers engaging together with digital technology in early childhood education and care institutions: a literature review, *European Early Childhood Education Research Journal.* 30, (3), 472-489.

What Is Communication?". (2019). www.open.lib.umn.edu, Retrieved 2019-3-31. Edited.

Wenthrob, R, Makvegni, I, Barton, A. (2017). *Report of The International Committee for Financing Scientific Education Opportunities*, (https://www.brookings.edu/articles/can-we-leapfrog-the-potential-of-education-innovations-to-rapidly-accelerate-progress, Date of visit: 10-10-2-23 AD.

الملاحق:

ملحق (1) - استبانة الدِّراسة الاستطلاعيَّة

عزيزي المعلِّم/ة:

السُّؤال	الإجابة		
	ممتاز	متوسِّط	ضعيف
برأيك ما مستوى مهاراتك في مواجهة الأزمات والتَّحوُّلات الجديدة؟			
برأيك ما مستوى احتياجك لتطوير هذه المهارات؟			

ملحق (2) - استبانة البحث

تطوير مهارات لمعلِّمي الحلقة الأولى من التَّعليم الأساسيّ لمواجهة الأزمات والتَّحوُّلات الجديدة:

أعزَّائي المعلّمين: بين أيديكم مجموعة من الأسئلة ذات الأهميَّة لأغراض البحث العلميّ، والَّتي ستقيس واقع مهارات مواجهة الأزمات والتَّحوُّلات الجديدة لديكم، وأبرز التَّحدّيات الَّتي تواجهونها، وأهمّ المقترحات للمهارات الواجب تطويرها لديكم لمواجهة الأزمات والتَّحوُّلات الجديدة، فيُرجى الإجابة بدقَّة من خلال وضع إشارة (x) في الخانة المناسبة، مع مراعاة البيانات أدناه.. شاكرين حسن تعاونكم.. الجنس- ذكر: ...، أنثى: ... المؤهّل العلميّ: ثانويَّة عامَّة:..، إجازة معلِّم صف: ...، دبلوم تأهيل تربويّ: ...، دراسات عليا: ... عدد أعوام الخبرة: 1-4: ...، 5-9: ....، 10-14: ...، 15 فأكثر: ...

ر	العبارة	درجة المو افقة		
		مرتفعة	متوسِّطة	منخفضة
و اقع تطوير مهارات المعلِّمين: المحور الأوَّل- مجال التَّقييم والتَّشخيص:				
1	أخضع لبرامج تقييم وزاريَّة مستمرّة في مجال طرائق التَّدريس			
2	أخضع لبرامج تقييم وزاريَّة مستمرّة في مجال تقنيات التَّعليم			
3	أخضع لبرامج تقييم وزاريَّة مستمرّة في مجال التَّقويم			
4	أخضع لبرامج تقييم وزاريَّة مستمرّة في مجال تدريس الفئات الخاصَّة			
5	أخضع لبرامج تقييم وزاريَّة مستمرّة في مجال التَّطوير الأكاديميّ			
6	أخضع لبرامج تقييم وزاريَّة مستمرّة في مجال التَّطوير المهاريّ			
7	أشارك في استمارات تقويم الأداء من قبل الإدارات المدرسيَّة			
8	أشارك في استمارات تقويم الأداء من قبل المشرفين والموجّهين			
9	أشارك في استمارات تقويم الأداء من قبل أولياء الأمور			
10	أجري باستمرار عمليَّة تقييم ذاتيَّة لتشخيص المشكلات والصُّعوبات			
المحور الثَّاني- مجال التَّواصل:				
11	أهتم بثقافة التَّحوُّل الرَّقميّ في التَّعليم			
12	أطلع بشكلٍ دائم على مستجدَّات التَّحوُّل الرَّقميّ في التَّعليم			
13	أهتم بثقافة التَّعليم في ظلّ الأزمات			
14	أطَّلع بشكلٍ دائم على متطلَّبات التَّعليم في ظلّ الأزمات			
15	أتواصل مع معلّمين عرب ذوي خبرة في مجال التَّحوُّل الرَّقميّ في التَّعليم			
16	أتواصل مع معلّمين عرب ذوي خبرة في مجال التَّعليم في ظلّ الأزمات			
17	أتواصل مع معلّمين أجانب ذوي خبرة في مجال التَّعليم في ظلّ الأزمات			
19	أتواصل مع معلّمين أجانب ذوي خبرة في مجال التَّحوُّل الرَّقميّ في التَّعليم			
18	ألتحق بحضور النَّدوات والمؤتمرات والورشات حول التَّحوُّل الرَّقميّ في التَّعليم			
20	ألتحق بحضور النَّدوات والمؤتمرات والورشات حول التَّعليم في ظلّ الأزمات			
المحور الثَّالث- التَّدريب:				
21	توجد برامج تدريبيَّة مهنيَّة حكوميَّة مستمرّة في ظلّ الأزمات			
22	توجد برامج تدريبيَّة مهنيَّة حكوميَّة مستمرّة في ظلّ التَّحوُّلات الجديدة			
23	توجد برامج تدريبيَّة مهنيَّة خاصَّة مستمرّة في ظلّ الأزمات			
24	توجد برامج تدريبيَّة مهنيَّة خاصَّة مستمرّة في ظلّ التَّحوُّلات الجديدة			
25	ألتحق بدورات تدريبيَّة حول مواجهة الأزمات			
26	أشترك في مجال إعداد برامج تدريبيَّة مهنيَّة للمعلِّم			
27	أشترك في مجال تقويم برامج تدريبيَّة مهنيَّة للمعلِّم			

28	ألتحق بدورات تدريبيَّة حول مواجهة الأزمات			
29	أشترك في مجال إعداد برامج تدريبيَّة مهنيَّة للمعلِّم			
30	أستطيع التَّدرُّب بشكلٍ ذاتيّ على التَّطوير المهنيّ للمهارات			

تحدِّيات تطوير مهارات المعلِّمين لمواجهة الأزمات والتَّحوُّلات الجديدة:

ر	العبارة	درجة المو افقة		
		مرتفعة	متوسِّطة	منخفضة
1	تفتقر المدرسة لبرامج حقيقيَّة لتطوير مهارات المعلِّم في ظلِّ الأزمات			
2	تفتقر المدرسة لبرامج حقيقيَّة لتطوير مهارات المعلِّم لمواجهة التَّحوُّلات الجديدة			
3	تفتقر المدرسة لدراسة واقع مهارات المعلِّم في ظلِّ الأزمات			
4	تفتقر المدرسة لدراسة واقع المعلِّم لمواجهة التَّحوُّلات الجديدة			
5	تفتقر كليات التَّربيَّة في مناهجها لإعداد المعلِّم للتَّعليم في ظلِّ الأزمات			
6	تفتقر كليات التَّربيَّة في مناهجها لإعداد المعلِّم لمواجهة التَّحوُّلات الجديدة			
7	تحتاج الإدارات المدرسيَّة للدَّعم اللوجستيّ في مجال تطوير مهارات المعلِّمين			
8	تحتاج الإدارات المدرسيَّة للدَّعم المالي في مجال تطوير مهارات المعلِّمين			
9	تفتقر البيئة المدرسيَّة للبنية التَّحتيَّة المناسبة لتطوير مهارات المعلِّم في ظلِّ الأزمات			
10	تفتقر البيئة المدرسيَّة للبنية التَّحتيَّة المناسبة لتطوير مهارات المعلِّم لمواجهة التَّحوُّلات الجديدة			
11	النَّقص في رغبتي بتطوير مهاراتي			
12	النَّقص في التَّحفيز الماديّ			
13	النَّقص في التَّحفيز المعنويّ والنَّفسيّ والاجتماعيّ			
14	كثرة الأعباء التَّدريسيَّة			
15	التزامي بواجبات وأعمال أخرى			

المهارات اللازمة	درجة المو افقة			درجة التَّحقُّق		
	موافق بشدَّة	موافق	غير موافق	ممكن	أقلّ إمكانيَّة	غير ممكن
1- المهارات الرَّقميَّة						
2- مهارات التَّفكير						
3- حلّ المشكلات						
4- المهارات الإبداعيَّة						
5- مهارات التَّواصل						
6- التَّنمية المهنيَّة						
7- إدارة الأزمات						

ملحق (3) - جدول أسماء الأساتذة محكّمي الاستبانة

اسم المحكّم	الاختصاص	مكان العمل
أ.د. يحيى العمارين	المناهج وطرائق التَّدريس	جامعة دمشق
د. مهاني شلهوب	المناهج وطرائق التَّدريس	جامعة دمشق
د. معين جمال	المناهج وطرائق التَّدريس	جامعة دمشق
د. كمال حميدان	المناهج وطرائق التَّدريس	جامعة دمشق

الباحثة/ رباب محمد محمد المهدي - اليمن
مكتب التربية والتعليم محافظة اب

rabab78ftr@gmail.com

دور برامج التطوير المهني التربوي المستمر في تحسين الأداء الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين بمدارس مدينة اب

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور برامج التطوير المهني التعليمي في تحسين الأداء الوظيفي للمعلمين حسب آراء المشرفين التربويين للمرحلة الأساسية بمدينة اب، استخدم المنهج الوصفي بأسلوب المسح للإجابة عن أسئلة الدراسة. واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات. وقد تم تطبيق الدراسة على المجتمع الأصلي للدراسة كاملا من المشرفين التربويين للمرحلة الأساسية البالغ عددهم 230مشرف تربوي. ولتحليل البيانات إحصائيا تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، واختبار(ت)، وتحليل التباين الأحادي، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعامل ألفا كرونباخ. وتوصلت الدراسة الى عدد من النتائج أهمها : ان دور برنامج التطوير المهني التعليمي في تحسين الأداء الوظيفي لمعلمي المرحلة الأساسية بمدينة اب حسب آراء المشرفين التربويون جاء بدرجة كبيرة ، وفي ضوء نتائج الدراسة يوصي بأن تنشئ وزارة التربية والتعليم قاعدة بيانات بالشراكة مع المراكز الوطني للتطوير المهني التعليمي يتم من خلالها تسجيل الاحتياجات التطويرية للمعلمين من قبل المشرفين ، بناء على نتائج تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين، بحيث تتم الاستفادة منها في حصر الاحتياجات التطويرية للمعلمين لتصميم برامج تطويرية تتناسب مع تلك الحاجات.

الكلمة المفتاحية: تمهين المعلم – تحديات تطوير التعليم -جودة التعليم.

نبذة تعريفية عن الباحثة:

رباب محمد المهدي؛ حاصلة على ماجستير مناهج وطرق تدريس العلوم، بكالوريوس كيمياء. حاصلة على الرخصة العربية للتدريب والتأهيل، TOT والرخصة الدولية لقيادة الحاسوب. وبرنامج الكفاءة في اللغة الإنجليزية عملت في مناصب عديدة وهي معلمة ومختص مختبرات مدرسية ومدربه ومشرفة تربوية في وزارة التربية والتعليم الجمهورية اليمنية. وعضوة في الفريق النوعي للتطوير المدرسي .ومدربة في قطاع التدريب والتأهيل التربوي لمعلمي الكيمياء للمرحلة الثانوية في مجال مهارات تدريس الكيمياء. وكذلك مهارات واستراتيجيات التدريس الحديثة في مشروع استعادة التعليم والتعلم لمعلمي لصفوف الأولية والاساسية في مجال ادارة الصف والدعم النفسي، ومهارات واستراتيجيات التدريس الحديثة للقراءة والحساب . لديها العديد من المشاركات في المؤتمر الوطني الأول لتطوير المناهج وتنويع مسارات التعليم في وزارة التربية والتعليم، وفي دورات تدريبية للتطوير المهني لمختصي المختبرات الكيمياء والفيزياء، وفي دورات تدريب معلمي العلوم (التطوير المهني الجزء الأول والثاني)، وفي ورشات إعداد الوسائل التعليمية البديلة من خامات البيئة. ومشاركة في اللقاء التطوير المنهجي الأول للمشرفين الوزاريين والمركزيين. واللقاء التعريفي لميسري برنامج التطوير المدرسي (المنح المدرسية الصغيرة)، ودورة تمكين المرأة اقتصاديا، ودورة المهارة القيادية للقيادات الإدارية في مؤسسات التعليم التابع لوزارة التعليم الفني والمهني.

مقدمة:

شهد البحث التربوي في العقديين الماضيين تحولان رئيسا في رؤية التربية والتعليم، وفحوى هذا التحول هو الانتقال من التركيز على العوامل الخارجية التي تؤثر في تعلم الطالب مثل شخصية المعلم، وحماسه وتعزيزه، وبيئة التعلم، والموضوع الذي يتم تعليمه إلى العوامل الداخلية التي تؤثر في الطالب والتي تتعلق بما يجري داخل عقله مثل المعرفة السابقة، ونمط معالجته للمعلومات، ودافعيته للتعلم، وأنماط تفكيره وتعلمه، وأسلوبه المعرفي (زيتون وزيتون، 2003).

ليس بخاف على إحدى ضرورات التطوير المستمر للمهارات والكفايات التربوية اللازمة؛ لتحقيق الأهداف المهنية، التي من شأنها الارتقاء بالعملية التعليمية التعلمية؛ حيث يحتل التطوير المهني المستمر مكانا بارزا في الخطة السنوية لأي مؤسسة تربوية، تضع التميز نصب عينيها.

ومن هذا المنطلق فإن تطوير كفايات المعلمين تطوير مهني مستمر، يكفل معلما فاعلا، يواكب المستجدات التربوية، ويوظف أحدث الأساليب والتقنيات التربوية، ويحرص على تطوير ذاته مهنيا، ويمارس القيادة العصرية تخطيطا وتدريسا وتقويما؛ وفق المعايير المهنية للمعلمين؛ للوصول إلى مخرجات تعليمية ذات مستوى عال، وفية لمجتمعها، وقادرة على تحقيق تطلعات ورؤى وطنها وأمتها. تواجه التربية بشكل عام والتربية العلمية بشكل خاص تحديات كبيرة على المستوى المحلي والعالمي نتيجة التحولات التي يعيشها إنسان هذا العصر، حيث تتحمل التربية العلمية عبء الإسهام في عملية التنمية الشاملة في المجتمع، الأمر الذي يستلزم ضرورة إصلاح وتطوير التعليم في مراحل التعليم المختلفة بالإضافة إلى تبسيط العلوم ونشر التنور العلمي للجميع.

وتزايد الاهتمام في المجال التربوي بإعداد برامج تعليمية تسهم في إحداث تغييرات مقصودة لتجويد مخرجات التعليم، وزيادة فاعليته، والتغلب على المشكلات والتحديات التربوية المتعددة التي تعوق عمليات التطوير، لذلك يتم تنفيذ برامج متعددة في إطار النظام المدرسي. ومن أمثلة ذلك: برامج للكشف عن الموهوبين ورعايتهم، وبرامج تأهيل وتدريب المعوقين، وبرامج التنمية المهنية للمعلمين والمشرفين التربويين، وبرامج تطوير تقنيات التعليم وأساليبه، وبرامج تجريبية لمناهج تعليمية معاصرة وغير ذلك.

الكلمة المفتاحية: الكفايات المهنية للمعلمين - تمهين المعلم – تحديات تطوير التعليم -جودة التعليم- البرامج التدريبية للمعلمين.

مشكلة الدراسة:

ففي ضوء المعطيات للواقع التعليمي الحالي، ومن خلال معايشة الباحثة للاختلالات في التعليم، وفي ضوء الخبرة العملية للباحثة في مجال التدريس، والتوجيه (الإشراف الفني على المعلمين)، والتدريب، واطلاعها على الصعوبات والمقترحات في تقارير الزيارات الإشرافية الميدانية في المدارس الحكومية والأهلية، ومن خلال الاستطلاع لآراء بعض المديرين والمعلمين في المدارس. نستخلص حاجة الميدان التربوي الملحة لتنمية مهارات المعلمين مهنيا وبشكل مستمر لمواكبة التطورات الحديثة في المعرفة والتكنولوجيا وتزويد المعلمين بكافة احتياجاتهم التدريبية للتنمية المهنية.

من أبرز الانتقادات الموجهة لبرامج التدريب في مجال التربية والتعليم في الدول النامية قلة العناية بإعداد وتخطيط البرامج التدريبية واعتمادها على الجانب النظري أكثر من الجانب العملي، وقلة مناسبة موضوعات التدريب لاحتياجات المتدربين مما أدى إلى عجز البرامج التدريبية في إحداث التغيرات المطلوبة في اتجاهات ومعرفة المتدربين (عطوي، 2016).

تتحدد مشكلة البحث في الكشف عن دور برامج التطوير المهني المستمر من وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس. من خلال الأسئلة التالية: - ما هو دور برامج التطوير المهني التربوي المستمر في تحسين أداء المعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين

بمدارس محافظة آب؟ - هل هناك علاقة ارتباطية بين دور برامج التطوير المهني التربوي المستمر وأداء المعلمين الوظيفي من وجهة نظر المشرفين التربويين بمدارس محافظة آب؟

الفرضيات:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات قياس الأثر للمعلمات في المجموعتين التجريبية والضابطة في المشاهدة اثناء الزيارة الصفية الاشرافية.
- قد يكون هناك إثر لسنوات الخبرة التي ليس فيها تدريب وتطوير مهني على تحسين أداء المعلم.

اهداف الدراسة: حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الاتية:

- التعرف برامج التطوير المهني التربوي المستمر التي تساعد في تحسين أداء المعلمين من خلال تقديم قائمة البرامج التي تنمي أداء المعلم عند تنفيذ الممارسات الصفية السليمة اثناء الحصة.
- الكشف عن علاقة ارتباطية بين دور برامج التطوير المهني التربوي وأداء المعلمين الوظيفي من وجهة نظر المشرفين التربويين بمدارس محافظة اب.

أهمية الدراسة: Significance of the Study:

1. تنبثق أهمية الدراسة من أهمية موضوعها وهو دور برامج التطوير المهني التربوي المستمر لما لها من دور كبير في إعداد وتأهيل المعلمين في الأداء الوظيفي بما في ذلك الدورات التدريبية للمعلمين لتحسين أدائهم الوظيفي.
2. وقد تفيد نتائج هذه الدراسة المعلمين في مدارس محافظة آب بتحسين أدائهم الوظيفي من خلال تطوير مهاراته التدريسية وطرق التدريس ويصبح تدريسية منظما وهادفا.
3. نأمل أن تفيد هذه الدراسة القائمين على العملية التعليمية في مكاتب التربية في جميع مديريات المحافظة من خلال الاستمرار في التطوير المهني التربوي للمعلمين.
4. توفير خلفية نظرية وعملية لصانعي السياسات التعليمية ومتخذي القرار ولمعدي المناهج والمعلمين حول أهمية تأهيل وتدريب المعلمين بشكل مستمر لتطوير أدائهم الوظيفي.

حدود الدراسة: Scope of Study: التزمت الدراسة بالحدود الآتية:

- **الحدود الزمانية والمكانية:** تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول (2023-2024) في مدينة آب - اليمن.
- **الحدود البشرية:** المعلمات للمرحلة الأساسية في الحلقة الأولى والثانية والمشرفين التربويين الفنيين المتخصصين للمواد الدراسية المقررة في جميع المراحل الأساسية في مدارس مدينة أب.

مصطلحات الدراسة:

- **التطوير المهني:** عملية مؤسسية شاملة من الأنظمة المعرفية وأنظمة الإعداد والتدريب التي تركز على بناء مجموعة من القيم والاتجاهات والمهارات التي تهدف إلى زيادة فعالية أداء المعلمين، ويسعى إلى تطوير كفاياتهم التربوية والإنتاجية. (Bolam، 1987). ولقد نشأت مفاهيم متعددة ذات العلاقة من أبرزها 0 التدريب المستمر، الكفايات المهنية، والمساندة المهنية، والتلمذة، وتعلم المعلم وغيرها).
- **التطوير المهني المستمر (CPD):** الحفاظ على المعرفة والمهارات من خلال دورات أو مؤتمرات وفرص التعلم غير الرسمية، بالتالي يساعد على تقوية أداء الموظفين بشكل مستمر.
- **مفهوم التدريب المستمر:** عملية مستمرة تهدف لتزويد المتدربين بمعارف وخبرات ومهارات تسهم في تغييرات إيجابية في خبراتهم وأدائهم واتجاهاتهم (القطعان، 2002).

- **ويشير الناجي (1434)، إلى أن التنمية المهنية** مبنية على الاحتياجات المهنية، بينما التدريب مبني على تقدير مسؤول العمل. وبهذا يتبين أن مفهوم التنمية المهنية أوسع من مفهوم التدريب المستمر.
- **الكفايات المهنية:** مثلاك وتطوير مجموعة معقدة من المعرفة والمهارات والسلوك والقيم المتكاملة التي تستخدم في سياق أداء المهمة المناطة بالشخص (Bourgogne & Tromp، 2011). ولتحقيق نتائج مثمرة في التنمية المهنية لا بد من الكفايات التربوية التي تمثل القاعدة الأساس وهي:
  - كفايات متعلقة بمعرفة التخصص.
  - كفايات متعلقة بمعرفة خصائص المتعلمين.
  - كفايات متعلقة بمعرفة طرق التدريس.
  - كفايات متعلقة بمعرفة المنهج.
  - كفايات متعلقة بالمعارف العامة.
- **الأداء:** هو مجموعة من السلوكيات، والمهارات، والمعلومات، التي يجيب أن تتوفر لدى المعلم ليصبح قادرا على أداء دوره في التدريس (كمال والحر، 02003,40).
- **المشرفون:** ويعرف إجرائيا بأنهن الأشخاص المؤهلون علميا والذين يعملون في الإشراف الفني على مدارس مدينة آب بالعام الدراسي (2024/2023).
- **تعريف البرنامج التعليمي:** هو مجموعة من الأنشطة أو العمليات المقصودة التي يمكن تحديدها وتكرارها ويفترض أنها تؤثر تأثيرا مرغوبا في مجموعة أو مجموعات معينة من الأفراد، ويمتد تأثيرها إلى المؤسسة التربوية. وبذلك يمكن اعتبار البرنامج بمثابة مشروع أو شيء مستحدث. ويعد البرنامج عبارة عن منظومة تتألف من جوانب مترابطة متفاعلة تشمل: تخطيط البرنامج وبرمجته، وأساليب تنفيذه، وما يندرج تحت هذا من تحديد للأهداف، وإدارة، وتمويل، وتقويم هذه العمليات تقويما مستمرا قبل بدء البرنامج لتحديد الاحتياجات وتقييمها بحسب أولوياتها، وأثناء تنفيذه لتقويمه تقويما بنائيا، وعقب الانتهاء منه للتأكد من تحقيقه لأهدافه المنشودة (علام، 2007,39-40).

وباختصار يمكن القول إن هناك علاقة تربط المناهج التعليمية بالبرامج التعليمية تتمثل هذه العلاقة بأن المناهج التعليمية تعد جزء من البرامج التعليمية كون البرامج التعليمية تتضمن المناهج التعليمية بما تحتويه من أهداف ومحتوى وطرق تدريس وأنشطة وتقنيات تعليم وتقويم، والمتعلم، والمعلم، والمبنى المدرسي والفصول الدراسية، والمكتبة، والمختبرات، والأنشطة الطلابية (ندوات، مسابقات، رحلات علمية)، والخدمات الطلابية (دورات مياه، كافتيريا، مساحات خضراء للجلوس، وحدات صحية، مكاتب إرشاد).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يشتمل هذا الجزء موضوعات تنطلق منها هذه الدراسة وهي:

إعداد المعلم وتمهينه – تمهين المعلم- تدريب المعلمين – إعداد المعلمين- تراخيص المهنة – ضمان جودة التعليم- تحديات تواجه البرامج التعليمية – التحديات التي تواجهها تطوير التعليم في الجمهورية اليمنية.

اعداد المعلم وتمهينه:

- يعد المعلم حجر الزاوية في العملية التعليمية، وهو أساس تنفيذ المحتوى من خلال السير به نحو الهدف المنشود، حيث إن المعلم يشكل نقطة فارقة في إيصال الرسالة التعليمية، وهو الأساس الحيوي في عمليات المنظومة التعليمية، فعناصر عملية الاتصال في التعليم: (المعلم) مرسل، و (المتعلم) مستقبل و (المحتوى التعليمي) رسالة، و (إستراتيجيات التعليم والتعلم) شفرة، فالعناية بالمعلم يعد نقطة مهمة في سبيل التطوير والتحول إلى الأفضل في المجال التربوي

والتعليمي، فإعداد المعلم وتمهينه من ركائز التطوير للعملية التعليمية، حيث يجب الاهتمام بنوعية المعلم قبل أن يصير معلما، لأن مجال التربية مجال متطور بذاته، وملزم بمواكبة التطورات في المجلات الأخرى.

- ويؤكد علماء التربية على أن جودة أي عملية تعلمية إنما تقاس بصفات وكفايات المعلمين الذين يقومون بها، فالمعلم يتعلق به – أولا وأخيرا – نجاح العملية التعليمية والتربوية، وبقدر ما يمتلك من كفايات عملية، ومهارات مهنية، وثروة ثقافية يستطيع تحقيق الأهداف المرجوة من عملية بناء البشر المتمثلة في الكوادر المتعلمة، وقد أكد هذه الأهمية المؤتمر العلمي السادس عشر المنعقدة في جامعة عين شمس بتاريخ (21 – 22) يوليو 2004م تحت عنوان (تكوين المعلم) وقدمت أوراق تصب في إيضاح هذه الأهمية، ومدى قدرتها في نجاح العملية التعليمية من خلال: إعداد المعلم، وتأهيله، وتدريبه، وتمويله... إلخ.
- وحينئذ فالمعلم يعود محور الرسالة التربوية، والركيزة الأهم في نجاحها فمهما كان الكتاب المدرسي جيد العبارة، رفيع الأسلوب، وافي الفكرة، ومهما روعي في وضعه من القواعد والأسس فإنه لن يحقق الهدف المنشود إذا لم يقم على تدريسه معلما يتمتع بالكفايات اللازمة والقدرة والوعي والإخلاص والتقوى (التميمي وآخرون، 1985).

وتبرز أهمية ودواعي إعداد المعلم داخل مؤسسات الإعداد وفق دواع تطويرية (الحاج، 2004,1092 ومكتب التربية لدول الخليج، 2011,47) في الآتي:

- بروز اتجاهات عالمية معاصرة في مجال تطوير برامج إعداد المعلمين، فمنها ما يركز على خصائص المعلم، ومنها ما يركز على المعارف، ومنها ما يركز على نواتج التعلم، وهذه الأبعاد في مجملها تركز على التحول من (الإطار القائم على المعرفة) إلى (الإطار القائم على النواتج)، وهذا هو التوجه في كليات التربية في الولايات المتحدة الأمريكية، وجاء التوجه البريطاني من خلال (التأهيل العالي) عن طريق الدراسات العليا، أو المنحنى الجامعي العادي.
- التقدم العلمي التقني فقد حدثت وتطورات متسارعة في عالم التكنولوجيا، فأصبح العالم في حاجة إلى إعداد أجيال قادرة على التعامل مع تلك التطورات، وتمكين المعلم منها، وإعداده للاستفادة منها في تطوير العملية التعليمية والتربوية.
- تقدم وسائل المعرفة وفي مقدمتها الحاسب الآلي، وما يوفره من خدمات الإنترنت، ووسائل التواصل الاجتماعي، واستخدام التقنيات الرقمية الحديثة، وتفعيل كل ذلك في عمليتي التعليم والتعلم.
- التطورات المتلاحقة في مجال التربية وعلم النفس، حيث إنه صار التركيز على المتعلم، لأنه محور أساس من محاور العملية التعليمية والتعلمية، وأصبح المعلم تجاه هذه النظرة ميسرا وموجها للعملية التعليمية، فعلى المؤسسات التعليمية إعداد معلم قادر على فهم خصائص من يعلمهم، ومراحل نموهم، وكيفية التعامل معهم في ضوء النظريات التربوية الحديثة، وتجارب علم النفس المتقدمة، من أجل تنمية شخصياتهم بصورة صحيحة ومتزنة.
- ضرورة الشراكة والتعاون الإيجابي بين المجتمع والمؤسسات التعليمية، لرفع مستوى بيئة التعلم وتحسينها، لكي تكون قادرة على استيعاب المتغيرات، ولها القدرة في تشكيل شخصية المتعلم بصورة صحيحة.

وعند النظر في واقع المعلم من حيث إعداده في البيئة العربية نجده واقعا مأساويا إلا في القليل النادر – وهو ناتج عن البذخ والترف المالي (دول البترول دولار) فهو غير منظم بدقة وأما الواقع التعليمي في اليمن فإن إعداد المعلم يتسم بالآتي:

- عجز برنامج الإعداد والتدريب عن تزويد الطالب / المعلم بمهارات التعلم الذاتي.
- لا يحظى الجانب العملي التطبيقي بالقدر الكافي من الاهتمام في مؤسسات إعداد المعلمين، حيث يتم التركيز فيها على الجوانب النظرية فقط.
- ضعف التنسيق بين الجوانب الأكاديمية والثقافية والمهنية في برامج إعداد المعلمين، مما ينعكس سلبا على عملية الإعداد.

- استخدام الأساليب التقليدية في تقويم الطلبة، وخاصة في تقويم الجانب التحصيلي (مقبل , 2010, 96).

لقد ظهرت دعوات عالمية كثيرة الاهتمام بالمعلم وإعداده لأن التحديات الموجودة اليوم كثيرة جدا، وتتطلب من القائمين على التعليم إعداد المعلم إعدادا أفضل من ذي قبل، لكي يتم تزويدهم بالرؤى والأفكار وأنماط السلوك اللازمة للعيش في مجتمع دائم التغير في أنشطته، ومع ظهور وسائط متعددة، ومعارف متنوعة يفرضها البعد العالمي في التربية، ولم يعد دور المعلم مقتصرا على التنفيذ الحرفي لأجزاء المنهاج ومفرداته، أو توصيل المحتوى التعليمي إلى المتعلمين وعقولهم، في ضوء ذلك ظهرت توجهات عالمية عملاقة، تهدف إلى الارتقاء بالمعلم، ففي الولايات المتحدة الأمريكية- مثلا- ظهر تقرير عام 1996م الصدر عن اللجنة الوطنية للتدريس بعنوان "ما أهم القضايا التعليمية من أجل التدريس: مستقبل أمريكا؟" وذلك لمراجعة وتدريب وتأهيل المعلم، ثم ظهرت دعوات كثيرة نحو الاهتمام بالمعلم، مثل مؤتمر برمنجهام 2002، وتأسست إثر ذلك مشاريع كبيرة لإعداد المعلم ومن أبرزها:

- **تمهين المعلم**: وجعل التعليم مهنة تقوم على أنشطة عقلية وذهنية، وتستند إلى مجال معرفي متخصص، وتتطلب إعدادا متقدما وتدريبا مستمرا، وتوفر لصاحبها عملا دائما ودخلا ثابتا، وعضوية وانتماء لمجموعة مهنية تتمتع بحكم ذاتي وتضع معايير محددة لمن يريد الانتماء إليها، وتغلب فيها المصلحة العامة على المصلحة الشخصية، ومما يجب أن يتسمى المعلم (صاحب عضوية التمهين) بابتي (الناقة، 2012,15):
  - التمكن من المادة والتخصص.
  - التمكن م طبيعة المادة والتخصص.
  - التمكن من طبيعة المتعلم، وإستراتيجيات تعليمية وتعلمه.
  - التمكن من مداخل التدريس وأبعادها كافة. ويشترط أن تتوفر في مهنة التعليم منظومة معايير من أبرزها (مكتب التربية لدول الخليج , 2010, 23):
    1. ثقافة عامة ومتخصصة ومهنية تشكل أساسا معرفيا، وقاعدة علمية تشتمل على معلومات نظرية وتطبيقية.
    2. تكوين مهني يحقق التفاعل المستمر قبل الخدمة ومعها مع المستحدثات والتقنيات الجديدة ذات العلاقة.
    3. احتراف مهني منظم تصبح فيه المهنة حياة دائمة للعمل والنمو.
    4. أخلاقية مهنية، وتتضح فيها الواجبات والحقوق والانماط والسلوكية لأخلاقيات المهنة التي يلتزم بها جميع الممارسين لتلك المهنة.
    5. التمتع بقدر من الاستقلالية لمن ينتمي للمهنة.
    6. التوجه نحو الخدمة، والترفع عن الاستغلال، والكسب الشخصي. ويسعى القائمون على تمهين المعلم إلى: إعداده في مؤسسات التعليم المتخصصة (كليات أكاديمية تربوية، أو مراكز إعداد) قبل الخدمة، او تأهيله تربويا بعد اجتيازه التخصص الدقيق، أو تدريبه عند الخدمة، لضمان مواكبة التطوير الذي يطرا على المنظومات التعليمية (المناهج، وطرائق وإستراتيجيات التعليم والتعلم، وآليات التقويم)، وقد تجتمع عملية الإعداد والتدريب في عملية واحدة هي (تكوين المعلم) (الناقة, 2012, 12).

كما ظهرت اتجاهات عدة في مجال تدريب المعلم – بمحاور نظرية وتطبيقات عملية تؤدي إلى تفاعل المعلم بحيوية ونشاط – أبرزها:

1. **التدريب القائم على أساس الكفايات**، حيث يبنى المعلم وفق مدخل الكفايات، ويتم من خلال ذلك تحديد أهداف أدائية، ثم يتم وضع تلك الأهداف للتواصل إلى تحقيق الكفايات، ويتم تقويم المهارات في ضوء الكفايات الظاهرة بمقاييس مرجعية المحك، وتسجيل الإنجازات في سجل شامل.

2. **التدريب القائم على المدرسة**، حيث إن مكان التدريب داخل المدرسة، حيث يتيح التدريب إيجاد لغة مشتركة بين المعلمين، وملاحظة بعضهم عند ممارسة المهنة، ويتم إعداد المواد التعليمية وتخطيطها وتقويمها بين المعلمين، وملاحظة بعضهم عند ممارسة المهنة، وتتم الاستفادة من الوسائط الرقمية في تسجيل المواد التعليمية وتبادلها بين معلمي المدرسة (مكتب التربية لدول الخليج، 2010,183 – 185).

- **تدريب المعلمين:**

تم تدريب المعلمين بتمويل خارجي يشارك فيه الكثير من المعلمين والمعنيين في دورات تدريبية خارجية وداخلية، وتم تشكيل فرق التدريب الوطني في اليمن في المحافظات المختلفة منذ عام 2003 وتأهيلهم من قبل خبراء في منظمة اليونسكو ليشمل التدريب 25مدربا في أربعة مجالات: استراتيجيات وطرق حديثة في التدريس، وتكنولوجيا التعليم والقياس والتقويم، والإدارة المدرسية، ويتم التدريب بطريقة لامركزية في محاولة لخفض كلفة التدريب ونقل التدريب لموقع المدرسة ومكان هما المعلم، وذلك من خلال ما يسمى بالمدارس الحورية، ليتم تجميع المدرسين في مناطق قريبة من أماكن عملهم ليتم تدريبهم م مدرب يعمل في نفس المنطقة أو المديرية (تقرير الإنجاز السنوي الرابع، 2010).

- **تراخيص المهنة:**

إن تراخيص المهنة لها آلية واعتماد، والآلية تمنح المعلم الحصول على الاعتماد في ضوء محددات دقيقة وشاملة عن المعلم (طالب الترخيص)، وتتضمن الاعتماد وآليته، وهو صفة علمية أو برنامج تعليمي مقابل الوفاء بمعايير الجودة الموضوعية المعتمدة لدى مؤسسات المنح والتراخيص.

وينظر إلى الاعتماد على أنه: عملية مستمرة للتعرف على مدى تحقق المعايير والمؤشرات، وتحديد نقاط القوة والضعف، والعمل على تحسين الأداء في مجالات المؤسسة التعليمية المختلفة، ويتم ذلك من خلال الشواهد والأدلة

المتمثلة في قواعد البيانات والمعلومات المتاحة والوثائق (الحسيني، 2012,250).

ويقصد ب (تراخيص مزاولة المهنة): ترخيص بشهادة لمن يرغب بها في مقابل الوفاء بالحد الأدنى من معايير الكفاءة الموضوعية، ويتم ذلك من خلال هيئة تمنح المعلم شهادة ضابطة لتلك المعايير (مكتب التربية لدول الخليج، 2010,116-117).

- **ضمان جودة التعليم:**

يقصد بضمان جودة التعليم تلك العملية الخاصة بالتحقق من أن المعايير الأكاديمية المتوافقة مع رسالة المؤسسة التعليمية قد تم تحديدها وتعريفها وتحقيقها على النحو الذي يتوافق مع المعايير المناظرة لها سواء على المستوى القومي أو العالمي، وإن مستوى جودة التعلم والبحث العلمي والمشاركة المجتمعية وتنمية البيئة تعتبر ملاءمة أو تفوق توقعات كافة أنواع المستفيدين النهائيين من الخدمات التي تقدمها المؤسسة التعليمية.

وجود هيئة خاصة بضمان جودة التعليم تساعد في نشر ثقافة الجودة في المؤسسات التعليمية والمجتمع، وعن المعايير القومية التي تتواكب مع المعايير القياسية الدولية لإعادة هيكلة المؤسسات التعليمية وتحسين جودة عملياتها ومخرجاتها على النحو الذي يؤدي إلى كسب ثقة المجتمع فيها، وزيادة قدراتها التنافسية محليا ودوليا، وخدمة أغراض التنمية المستدامة، وفي ضوء ذلك تسعى هيئة الاعتماد إلى التطوير المستمر للتعليم وضمان جودته وفقا لمجموعة من المبادئ والقيم التي تؤكد الشفافية والموضوعية والعدالة والحرص على معاونة المؤسسات التعليمية على توفيق أوضاعها وتحسين أدائها الكلي للتأهل والحصول على الاعتماد. (2009- مجدي عبد الوهاب- دليل الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد – ص3

جودة التعليم بمجموعة المعايير والإجراءات والقرارات التي يهدف تنفيذها إلى تحسين البيئة التعليمية، بحيث تشمل هذه المعايير المؤسسات التعليمية بأطرها وأشكالها المختلفة، والهيئة التدريسية والإدارية وأحوال الموظفين الذين لهم علاقة مباشرة أو غيرة مباشرة بالمنظومة التعليمية (2008، ص 17، Grime).

وكمثال على ذلك نرى أن جودة تعليم وتعلم العلوم يعني التقليل من وقوع في أخطأ عملية تعليم وتعلم العلوم بما يحقق الأهداف والتحسين المستمر.

- **التحديات التي تواجه البرامج التعليمية:**

شعر كثير من الدول بخطورة التحديات التي يواجهان التعليم، وبالذات ما تعانيه برامجها التعليمية من تحديات متعددة يمكن إجمالها كما يأتي (الحربي، 2006,89-101):

أولا: التحديات الخارجية التي تضمن: التقدم العلمي والانفجار المعرفي، والتطور الهائل في الاتصالات، والتحدي الاقتصادي، والتحدي التكنولوجي والمعلوماتي، والتحدي الاجتماعي، والتحديات البيئية، وظهور العولمة.

ثانيا: التحديات الداخلية وتتضمن: تحديات تمس مدخلات البرامج التعليمية، العالي، تحديات تمس العمليات داخل البرامج التعليمية، تحديات تمس مخرجات البرامج التعليمية.

- **التحديات التي يواجهان تطوير التعليم في الجمهورية اليمنية:**

العدوان على اليمن: لقد أدى العدوان على اليمن منذ عام (2015) بحربه وحصاره الظهور مشاكل تتعلق بالعملية التعليمية، والمعلم بصفة خاصة ومن أهم ما نشير إليه:

- **انقطاع الرواتب:** فقد بلغ عدد العملين في التربية والتعليم المنفعة رواتبهم ما نسبته (64 %) من العدد الكلي حسب التقرير المحرر بعنوان: التعليم في اليمن... أربعة أعوام من الصمود في وجه العدوان، مارس (2019)، وهذه كارثة على التعليم!!
- **كما لم ينظر إلى المعلم بمستوياته**- منذ زمن طويل – غير أنه موظف عادي، ليس له من الامتيازات أو من المعنويات شيء يذكر، وقد ظهرت محاولات سابقة لتحسين القانون برقم (37) لسنة 1998م، ثم صدرت اللائحة التنفيذية برقم (128) لسنة 1999م في تحديد المهام والاختصاصات، ولم تدم الفرحة طويلا حتى صدر قانون التدوير الوظيفي (31) لسنة 2009م.
- **النقص الحاد في المعلمين (وخاصة في المدن)**، وفي القوة التدريسية للمدارس ومنذ العدوان على اليمن (2015) نزح كثير من المعلمين من مناطق قريبة من نقاط الاشتباك، كما فر عدد من المعلمين إلى الخندق مع الأعداء أو البحث عن المال، وهكذا... مما جعل التعليم – في ظل الحرب والحصار – يعاني من مشكلات قاتلة إن لم تتوجه الدولة بحلول جذرية، أبرزها: دعم المعلم والعناية به، ومتابعته لتحقيق ما ينشده الوطن الحبيب من أهداف وتطلعات.
- **تواضع مستوى الأداء للمعلم لافتقاره لبرامج تنشيطية** او داعمة للتطوير المعرفي والخبرات لجودة التعليم، إما لتعذر وجودها، او ارتفاع كلفتها.
- **ضبابية الضوابط المهنية والأخلاقية والقانونية لسلوك المعلمين** داخل المدرسة، وقد يرجع بعض التربويين أسباب ذلك إلى ضبابية القانون ذاته، مما يجعل ثمرة ذلك مؤثرة على المعلم في نفسه، ويؤثر بها على المتعلمين ومن أبرزتك الضوابط تعزيز مكانة المعلم في المجتمع.
- **انتشار المدارس الاهلية بصورة مذهل في السنوات الأخيرة**، وفي ظل العدوان على اليمن، لعدم توافر المناخ التعليمي الجيد في المدارس الرسمية. حيث لا تتوفر الكتب والمعلم بصورة عامة إلا في المدارس الاهلية، مما أعطى للتعليم الأهلي مكانة وحيزا زاحم التعليم الرسمي، وأدى ذلك إلى الابتزاز من بعض تلك المدارس، من حيث الرسوم الدراسية، والتعاقد

مع معلمين حديثي التخرج، او محدودية المؤهل التعليمي، وضعف المعلم ومحدودية الأثر، وتصوير الكتب المدرسية بصورة هزيلة، وعديمة الألوان، او شراء كتب تعليمية من المناطق المحتلة... إلى آخر المشكلات التي يجب أن ينظر القائمون على التعليم تجاهها.

- **قصور في برامج اعداد المعلم في كليات التربية** من حيث الكفايات التدريسية والتخصصية اللازمة وعدم اتساق البرامج في التعليم العالي من حيث المسافات التدريسية لكليات إعداد المعلمين في الجامعات اليمنية. ضعف الترابط بين المؤسسات الاكاديمية (كليات التربية) مع الواقع الميداني (مدارس التعليم العام)، لمعرفة الحاجات، والتحديات التي تواجه القطاع التعليمي، ومحاولة الاستفادة من البحوث التجريبية في دعم المسار التعليمي، والخروج بتوصيات تخدم المنظومة التعليمية.
- **نظام التدريب والتأهيل اثناء الخدمة وهذا يؤدي** – حتما-إلى ضعف المخرجات بصفة عامة، فقطاع التدريب والتأهيل يعمل في برامج مموله من المنظمات، ولكنها غير شاملة ولا مستوعبة لمتغيرات النظام التعليمي – إلا في القليل – فالوزارة بحاجة إلى إعداد نظام تدريبي عام وشامل للتدريب والتأهيل، ووفق مسارات تتكفل بها الكليات الأكاديمية (كليات التربية)، أو معاهد إعداد وتدريب المعلمين.
- **هناك معلمون ليس لديهم تخصصات (ثانوية وما دونها)** وخاصة في بعض المناطق الريفية، أو التعاقد في السنوات الأخيرة مع معلمين دون التركيز على مؤهلاتهم، إما للبحث عن المبالغ الزهيدة، او لسد الفراغ، لتغطية العجز التدريسي في المدارس، ولم يتم تدريبهم في برامج ودورات تربوية تخصصية، وضعف متابعتهم علميا وتربويا وهذا يشكل خطورة في الواقع إذا لم تتم معالجته من خلال برامج منتظمة ومعدة سلفا لتأهيل المعلمين في الميدان.

وترى الباحثة أن هناك عددا من التحديات تواجه المناهج والبرامج التعليمية الحالية وهي كالآتي:

1. التغيرات المتسارعة والنمو المتسارع في المعرفة والتكنولوجيا.
2. تضخم المقررات الدراسية نتيجة تضخم المعرفة والمعلومات واتساع مجالاتها وصعوبة الاختيار منها لتحديد محتوى المنهج.
3. ضعف تأهيل المعلمين وكادر الإشراف التربوي لتدريس هذا الكم الهائل من المعرفة.
4. نقص تحديث المعلومات الموجودة في المحتوى المدرسي.
5. عدم مراعاة المناهج التعليمية لخصائص نمو التلاميذ.
6. ضعف في مراعاة البرامج التعليمية كبرنامج التنمية المهنية للمعلم لإعداده في ضوء التغيرات المعاصرة والجودة الشاملة.
7. عدم مواكبة البرامج التعليمية الحالية للتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.
8. قلة موائمة مخرجات البرامج التعليمية لاحتياجات سوق العمل بسبب تدني جودة المخرجات.
9. القصور في إجراءات التقويم المستمر لكل مكونات البرامج التعليمية.

الدراسات السابقة:

وأكدت الدراسات التي أجرتها الأونروا للتصورات حول برنامج التعليم، والتي تناولت 27 ألف شخص من أربعة أقاليم (غزة ولبنان وسوريا والأردن)، واشتملت على الطلبة والمعلمين ومديري المدارس وأولياء الأمور وموظفي الأونروا، على ضرورة الارتقاء بممارسات المعلمين الصفية للانتقال إلى التعلم النشط الذي يتمحور حول الطلبة ويراعي احتياجاتهم. وأظهرت نتائج الدراسة أن تصورات المعلمين والطلبة بشأن والتعليم الجامع منخفضة (الأونروا، 2014).

فقامت (الأونروا) بتطبيق برنامج التدريب المهني المستمر لمعلم القائم على المدرسة لتحسين ممارسات المعلمين الصفية في مدارس وكالة الغوث في الأردن، لتجاوز الضعف في البرامج التدريبية الاعتيادية ولتحسين ممارسات المعلمين بما ينعكس إيجاب على تعلم الطلبة تحصيلهم.

تعد التجربة السنغافورية من التجارب العالمية الرائدة في تطوير التعليم، فهي تجربة تستحق التوقف عندها وتسليط الضوء على إيجابيات ها والاستفادة منها، حيث ترى وزارة التربية والتعليم في سنغافورة أن مهمتها الرئيسية تقوم على تشكيل مستقبل الأمة عن طريق بناء الإنسان السنغافوري على نحو يتفاعل فيه مع مجتمعه، وقادر على تطوير مستقبل أمته ولتحقيق هذه المهمة الرئيسية تقوم وزارة التربية والتعليم بتزويد الطلاب بتربية متوازنة وشاملة، تجعلهم مواطنين صالحين مدركين لمسؤولياتهم تجاه أسرهم ومجتمعهم وبلادهم، كما تؤمن بأن العمل على إكساب الطلاب مهارات التعليم في سنغافورة يركز على تطوير إمكانات الطلاب الإبداعية وغرس الرغبة في التعلم المستمر من خلال استخدام الوزارة لتقنية المعلومات بشكل واسع لتطوير مهارات الطلاب في الاتصال والتعلم المستقل إلى جانب اعتماد مادة التربية الوطنية على تنمية الروابط القوية بين الطلاب لتطوير شعورهم بالمسؤولية والالتزام للأسرة والمجتمع والبلاد (المقبل، 2003).

في ضوء الاتجاهات الحديثة للتطوير التربوي، ظهرت منافسات شديدة بين الدول بغرض التفوق وتحقيق تقدم يعزز تفوقها الاقتصادي، وتعد سنغافورة أحد أكثر البلدان ازدهارا وتطورا في العالم الاقتصادي، وقد لوحظ مؤخر المستوى المتميز العالي لتلاميذها، إذ يأتي هؤلاء في المرتبة الثانية حسب تصنيف (البرنامج الدولي لتقييم الحصر) وظائف في مجال العلوم والهندسة التكنولوجيا (حيدر، 2016).

منهجية الدراسة واجراءاتها:

منهج الدراسة: تم استخدام المنهج شبة التجريبي حيث يتم ملاحظة المعلمين اثناء تنفيذ الحصة الدراسية من قبل المشرف التربوي وقياس إثر التدريب المهني التربوي على أداء المعلمين وتفسير النتائج من قبل المشرفين في مدينة اب.

وقد اعتمد في هذه الدراسة التصميم شبة التجريبي ذو المجموعتين المتكافئتين، تجريبية وأخرى ضابطة، حيث تم تحديد المجموعتين بناء على التأكد من التكافؤ بينهما في كل من متغيرات الممارسات الصفية، باعتبار هذه المتغيرات تؤثر في صدق النتائج. تضمنت التجربة تطبيق نفس الأداة على مجموعتين من المعلمين الأولى المجموعة لديها برامج تطوير مهني مستمر والثانية ليس لديها برامج تطوير مهني وهي تعتمد على ما تم اكتسابه من مهارات اثناء التعليم قبل الخدمة فقط.

مجتمع الدراسة: المشرفون التربويين المتخصصين بالإشراف الفني في مدينة أب وعددهم (83) مشرفا، والمعلمين والمعلمات للتعليم الأساسي في الحلقات (الأولى والثانية) الذي تم تدريبهم على مهارات واستراتيجيات التدريس ضمن برامج التطوير المهني التربوي وكان عدد المعلمين والمعلمات322معلما.

عينة الدراسة: تم تحديد حجم عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة حسب والذي يبلغ عدد المعلمات (30) معلمة للمجموعة الضابطة و(30) معلمة للمجموعة التجريبية وعدد المشرفين (10) مشرفا.

متغيرات الدراسة: شملت الدراسة الحالية على المتغيرات الاتية:

- **المتغير المستقل:** ويتمثل في برامج التطوير المهني للمعلمات.
- **المتغير التابع:** ويشمل في أداء المعلمات الوظيفي.
- **الجنس:** تم ضبط متغير الجنس بحيث طبقت الدراسة على الاناث.

- **المؤهل:** شملت العينة المعلمات الحاصلات على مؤهل بكالوريوس.
- **سنوات الخبرة:** اقل خمس سنوات، من خمس الى عشر سنوات، أكثر من عشر سنوات.

جدول (1) توزيع عينة الدراسة من المعلمين حسب متغير سنوات الخبرة وحسب برامج التطوير التربوي لدى المعلمين

م	سنوات الخبرة	العدد	النسبة	معلم لدية تطوير مهني تربوي مستمر
1	اقل من خمس سنوات	15	50%	7
2	من خمس سنوات الى عشر سنوات	5	16%	3
3	من عشر سنوات فأكثر	10	33%	5
	الإجمالي	30	100%	15

متطلبات الدراسة وادواتها:

لتحقيق اهداف الدراسة تم اعداد الاتي:

6. **قائمة ببرامج التطوير المهني التي تساعد على التطوير المهني للمعلم:**

للإجابة على السؤال الأول من أسئلة الدراسة الذي ينص على ماهي برامج التطوير المهني التربوي التي تساعد على تحسين أداء المعلم الوظيفي؟

قامت الباحثة بأعداد قائمة ببرامج التطوير المهني لأداء المعلم بعد الاطلاع على ادلة التدريب للمعلمين وكذلك بعض الدراسات ذات العلاقة بهذا الجانب، ومنها:

1) برنامج الإدارة الصفية.
2) برنامج الدعم النفسي الاجتماعي التربوي.
3) برنامج التدريب على استراتيجيات التعلم النشط.
4) برنامج التدريب على استراتيجيات تدريس القراءة والحساب.
5) برنامج اعداد الوسائل التعليمية واستخدام الوسائل البديلة.
6) برنامج التدريب على إدارة الوقت.
7) البرنامج الدولي لقيادة الحاسوب.
8) برنامج اعداد الاختبارات الشهرية والفصلية.
9) برنامج استخدام التقنيات الحديثة في التعليم المدمج.

7. **استمارة الملاحظة تتضمن الممارسات الصفية التي تقيم من خلالها أداء المعلم.**

قامت الباحثة بأعداد استمارة الملاحظة والتي تحتوي على خمس مجالات تهدف لقياس أداء المعلمات الوظيفي أي الممارسات الصفية الجيدة. تم استخدام معادلة الفا كرو نباخ واظهرت نتائج التحليل ان قيمة الثبات الكلي للاستمارة بهذه الطريقة بلغت قيمة (0.82) وهذا يعد مؤشرا لثبات الأداة المستخدمة.

جدول (2): الفا كرونباخ Cronbach Alpha:

الرقم	المجال	عدد الفقرات	معامل الفا كرونباخ
1	الخطة السنوية	2	0.752
2	الخطة الدرسية	5	0.766
3	مظهر المعلم وسماته	5	0.765
4	استخدام أساليب التعلم النشط واستراتيجيات حديثة في التدريس	11	0.885
	الدرجة الكلية للاستمارة	23	0.825

يتضح من الجدول (2) السابق ان قيمة ان قيمة معامل الثبات تتراوح بين (0.885-0. 752) ومعامل الثبات الكلي يساوي (0.825) وهذا يدل على ان الاستمارة تتمتع بدرجة عالية من الثبات وممكن تطبيقها على عينة الدراسة.

8. **استمارة جمع وتحليل البيانات من الاستمارات الخاصة بمشاهدة المعلمات:**

الزيارة الاستطلاعية:

قامت الباحثة بالزيارة استطلاعية لمدرسة أروي وكذلك مدرسة 14اكتوبروهي المدرسة الني تم تطبيق البحث فيها، وخلال الزيارة تم التنسيق على تنفيذ أداة البحث من خلال تعاون إدارة المدرسة بتنظيم حصص المجموعتين التجريبية والضابطة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

1- المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري.
2- اختبار (ت) لعينتين مستقلتين وعينتين غير مستقلتين.
3- معادلة الفاكرونباخ في حساب صدق أداة الدراسة وثباتها.

نتائج الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن دور برامج التطوير المهني المستمر للأداء الوظيفي للمعلمين من أجل تحسين الممارسات الصفية للمعلمين في مدارس آب. تم استخدام أداة المشاهدة الصفية المستخدمة أثناء زيارة المشرفين للمعلمين الذي تم اختيارهم كعينة للدراسة وقد تم تقسيم العينة إلى مجموعتين.

تضمنت الدراسة تطبيق نفس الأداة على مجموعتين من المعلمات المجموعة الأولى وهي المجموعة التجريبية لديها برامج تطوير مهني مستمر والثانية مجموعة ليس لديها برامج تطوير مهني وهي المجموعة الضابطة تعتمد على ما تم اكتسابه من مهارات ما قبل الخدمة.

المحك المعتمد في الدراسة:

لتحديد المحك المعتمد في الدراسة، فقد تم اعتماد مقياس ليكرث الخماسي لتصحيح أدوات الدراسة وذلك من خلال حساب المدى بين درجات المقياس (4=1-5) وتقسيم هذا الرقم على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية، بإعطاء كل فقرة من فقراته الخمس درجة (ممتاز – جيد جدا – جيد- متوسط – اقل من متوسط) وهي تمثل (1-2-3-4-5) على الترتيب كالاتي:

ممتاز	جيد جدا	جيد	متوسط	اقل من متوسط
5	4	3	2	1

جدول 3 تقسيم الأداة الى اربعه مجالات تتضمن 23 فقرة.

المجال	الخطة السنوية	الخطة الدرسية	فقرات مظهر المعلم وسماته	استخدام أساليب التعلم النشط واستراتيجيات حديثة في التدريس
عدد الفقرات	2	5	5	11

عرض نتائج الدراسة:

1. النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى والتي تنص على:

لا نوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات قياس الأثر للمعلمات في المجموعتين التجريبية والضابطة في المشاهدة اثناء الزيارة الصفية الاشر افية.

قد أظهرت نتائج التحليل باستخدام اختبار t لعينتين مستقلتين، وجود فروق بين متوسطي درجات قياس الأثر للمجموعتين التجريبية والضابطة في تطبيق الزيارة والمشاهدة الصفية على المجالات حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (0.000) وهي اقل من مستوى الدلالة (0.05). ويعود هذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية كما يوضح الجدول الاتي:

جدول (4) يوضح نتائج اختبار tللفرق بين متوسطي درجة مقياس دور برامج التطوير المهني التربوي على الممارسات الصفية للمعلمات في استمارات المشاهدة للمجموعتين

الرقم	المجال	المجموعة	حجم العينة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	اختبارت	الدلالة		حجم الاثر
1	الخضة السنوية	ضابطة	30	5.652	1.735	7.584-	0.000	دالة احصائيا	4.424
		تجريبية	30	8.250	1.335				
2	الخطة الدرسية	ضابطة	30	6.300	1.506	-5.217	0.000	دالة احصائيا	0.259
		تجريبية	30	7.723	0.847				
3	مظهر المعلم وسماته	ضابطة	30	3.43	1.26	-4.822	0.000	دالة احصائيا	0.230
		تجريبية	30	5.47	1.67				
4	استخدام أساليب التعلم النشط واستراتيجيات حديثة في التدريس	ضابطة	30	5.93	1.43	-6.322	0.000	دالة احصائيا	0.312
		تجريبية	30	8.32	1.36				
الدرجة الكلية				15.43	3.153	-7.915	0.000	دالة احصائيا	0.485
				22.04	2.100				

تشير النتائج الموضحة في الجدول (4) الى ان حساب حجم الأثر عن وجود حجم إثر بلغت قيمته ((0.74 وهو حجم إثر كبير لصالح دور برامج التطوير المهني التربوي التي اثرت على الممارسات الصفية لدى معلمات المجموعة التجريبية، وهذا يعود الى ارتفاع درجات المجموعة التجريبية، حيث بلغ متوسط نتائج الاختبار للمجموعة (22.04)، بينما بلغ نتائج المجموعة الضابطة ((15.43).

ويمكن ارجاع هذه النتيجة الى أن التدريب المهني التربوي للمعلمات ضمن البرامج التدريبية التي حثلت عليها معلمات المجموعة التجريبية وهي الإدارة الصفية والدعم النفسي الاجتماعي التربوي والاستراتيجيات لتدريس القراءة والحساب، كل ذلك اتعكس على تنمية الأداء الوظيفي للمعلمات من خلال تنفيذ الممارسات الصفية السليمة اثناء الحصة.

وكذلك سنوات الخبرة ليس لها تأثير في تطوير أداء بعض المعلمات في عينة الدراسة، بينما كان أحد المعلمات سنوات خبراتها اقل من خمس سنوات لكن شاركت في برامج تدريبية للتطوير المهني التربوي وحصل على تقدير عال، ومعلمات لديه سنوات خبرة أكثر من عشر سنوات وليس لديه أي مشاركة في برامج التطوير المهني التربوي منذ بداة أداء عملها الوظيفي، بالتالي لم يكن لها تقديرات عالية.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة توصلت الباحثة إلى عدة توصيات هي:

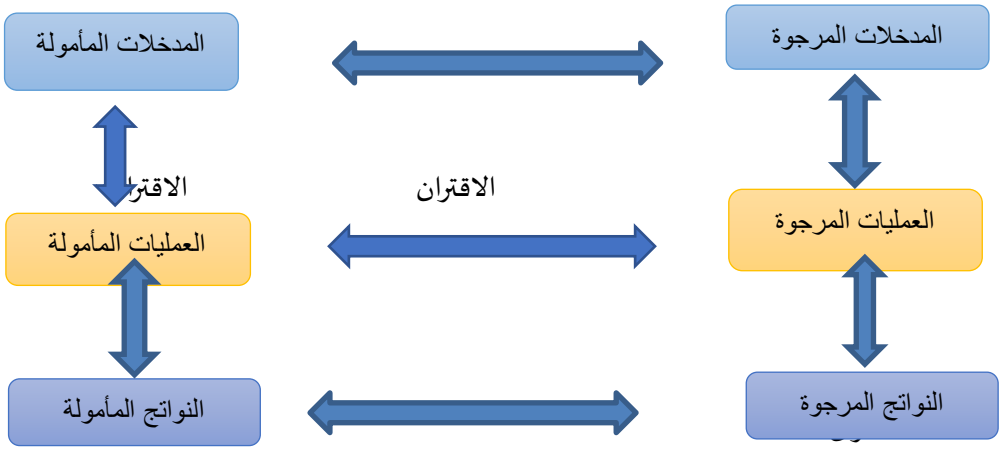
1. ضرورة الاهتمام من قبل وزارة التربية والتعليم بإعطاء المعلمين دورات تدريبية مستمرة تساعد على تطوير أدائهم.
2. عمل دراسات أخرى مشابهة لمعلمين في مديريات أخرى في حلقات التعليم الأساسي الثلاث.
3. شمولية برامج التطوير المهني التربوي المستمر لكافة المعلمين في التعليم الأهلي والتعليم الحكومي.
4. تحديد نموذج لتقويم البرامج التطويرية بشكل مستمر ودقيق.
5. تنفيذ المتابعة والتقييم لجميع البرامج التطويرية لمعرفة الاحتياجات التدريبية للمعلمين.

النماذج:

نموذج ستيك في تقويم المنهج:

ويوضح ستيك إطاراً مرجعياً يمكن الاسترشاد به

في رصد وتجهيز المعلومات الوصفية المتعلقة بكل من: المخلات، والعمليات، والنواتج. وهذا الإطار موضح بالشكل التخطيطي التالي:



شكل يوضح نموذج ستيك لمعالجة البيانات (علام, 2007, 143)

يوضح الشكل السابق أن عملية الوصف يجب فيها جمع معلومات عن المراحل الثلاث: المدخلات، والعمليات، والنواتج ليكون الوصف شاملا ويحدد لكل مرحلة من المراحل الثلاثة أنواع من البيانات هما: المأمول (المقصود) والواقع (الملحوظ) فالمأمول هو ما خطط له في كل مرحلة أما الواقع فما تحقق فعلا.

ثم بعد الحصول على المعلومات الوصفية يتم التعامل معها بإحدى الطريقتين:

1. إيجاد مدى التوافق بين الواقع والمأمول لكل من المدخلات والعمليات والنواتج.
2. إيجاد مدى اعتماد النواتج على العمليات والمدخلات واعتماد العمليات على المدخلات.

بينما عملية التحكيم أو إصدار الأحكام على مراحل المنهج فتتم لجميع مراحل المنهج وفق معايير نسبية أو مطلقة، فالمعايير النسبية تكون مستمدة من مناهج أخرى مشابهة للمنهج أما المعايير المطلقة فهي التي حددت بناء على ما يجب أن يتوافر في المنهج وفي كلتا الحالتين لا بد من الاتفاق على المعايير المستخدمة في إصدار الأحكام بين المقوم والمعنيين بالمنهج حتى لا يكون هناك نظرة سلبية للمقوم أو محاولة حجب معلومات عنه. ولا يكتمل التقويم إلا من خلال إعطاء مبرر لتقويم المنهج وإن كان المبرر غير صريح فيوضح الخلفية الفلسفية والأغراض الأساسية والحاجة للبرنامج.

المراجع:

- أبو ستراته، عماد، أحمد. (2017). **فاعلية برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة في تحسين الممارسات الصفية للمعلمين في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن**. جامعة الشرق الأوسط. عمان.
- البنك الدولي (2010)، الجمهورية اليمنية، **تقرير حول وضع التعليم، التحديات والفرص**، مطبوعات مشتركة بين البنك الدولي للإنشاء والتعمير والجمهورية اليمنية.
- الجراح، أبو عاشور، (2020)، **دور فاعلية البرامج التدريبية للمعلمين الجدد وعلاقتها في تحسين أدائهم من وجهة نظر المشرفين والمديرين**.
- العقاب ,سمية,(2014), **اثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط على تحصيل مادة العلوم والاتجاة نحو دراستها لدى تلميذات الصف الخامس الأساسي** , كلية التربية, جامعة اب, اليمن.
- **والمعلمين في مدارس محافظة أربد**، المجلة الدولية للدراسات النفسية التربوية. الأردن.
- الأونروا (2014)، **رزمة أدوات التغيير**، برنامج القيادة من أجل المستقبل.
- الناقة، محمود كامل وآخرون (2012)، **جودة التعليم وجودة إعداد المعلم، والاعتماد والإجراءات والإصدارات**، الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، مجلة بحوث ودراسات جودة التعليم.
- اليونسكو (2010)، **التعليم للريادة في الدول العربية مشروع مشترك بين اليونسكو ومؤسسة بريطانية**، دراسات حالة عن الدول العربية (الأردن، تونس، سلطنة عمان، مصر) التقرير الإقليمي التوليفي.
- رضا، أكرم (2003) **برامج تدريب المدربين، كيف تكون مدرب مؤثرا**، دار النشر والتوزيع الإسلامية، القاهرة
- علام، صلاح الدين، محمود، (2007) **التقويم التربوي المؤسسي**، الطبع والنشر دار الفكر، جامعة الأزهر، مدينة نصر القاهرة.
- فرج، عبد اللطيف بن حسن، (2007)، **صناعة المناهج وتطويرها في ضوء النماذج**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان

- عطوي، جودت، (2006). **الإدارة المدرسية الحديثة**، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- مقبل، سعيد عبده (2010 **مشكلات التعليم العام في الوطن العربي**، اليمن، مركز عبادي للنشر.
- طافحة، حامد عبد الله، (2013)، **المناهج تخطيطها تطويرها تنفيذها**، الرضوان لنشر والتوزيع عمان، الأردن.
- مشروع التدريب للمديرين، (2022)، **التطوير المهني المستمر لمديري المدارس، برنامج دعم التعليم لجميع الأطفال**، لبنان.
- مهري، الإبراهيمي، (2017)، **معايير ضمان جودة التعليم العالي، عرض لبعض النماذج العالمية**، الجزائر
- وزارة التربية والتعليم. (2020). **التعليم في اليمن. الو اقع والتطلعات والتحديات والمعالجات المقترحة**. اليمن صنعاء.
- فريق قطاع التدريب والتاهيل ,(2023) **,الدليل التدريبي للمشرفين التربويين**, صنعاء , اليمن.
- بونتيفراكت ,كارولين ,(2012),**برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة : تحويل الممارسات الصفية** ,دليل المعلم , الاونروا.
- عباس، محمد. (2016)، م**دى مراعاة محتوى كتب الكيمياء في المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية لمعايير التربية العملية العالمية**، جامعة اب، اليمن.
- فريق قطاع التدريب والتاهيل , (2010) , **دليل مهارات واستراتيجيات تدريس الحساب للصفوف(1-3) من مرحلة التعليم الأساسي**, صنعاء , اليمن,
- فريق قطاع التدريب والتاهيل , (2012) , **دليل مهارات واستراتيجيات تدريس القراءة للصفوف(1-3) من مرحلة التعليم الأساسي**, صنعاء , اليمن
- فريق قطاع التدريب والتاهيل , (2010) , **دليل مهارات واستراتيجيات تدريس التعبير للصفوف(1-3) من مرحلة التعليم الأساسي**, صنعاء , اليمن.
- البناء, مأمون.(2016),**المهارات الإحصائية للباحث التربوي**, دار النشر والتوزيع, عمان, الأردن.
- فريق قطاع التدريب والتاهيل , (2022) , **دليل الدعم النفسي الاجتماعي التربوي رللصفوف**, صنعاء , اليمن.
- فريق قطاع التدريب والتاهيل , (2010) , **دليل الإدارة الصفية للصفوف(1-3) من مرحلة التعليم الأساسي**, صنعاء , اليمن.

أ. .سليمان موسى جعيفص المعلم - العراق

مشرف تربوي بوزارة التربية / العراق - محافظة الأنبار

Sulaymanmosa11@gmail.com

دور التنمية والتدريب على أداء المعلمين وفق التعليم التحويلي

الملخص :

تبحث هذه الدراسة النوعية دور التنمية والتدريب على أداء المعلمين وفق التعليم التحويلي. وتهدف الدراسة إلى استكشاف كيفية مساهمة التنمية والتدريب في التعليم وتطوير مهارات المعلمين والمعلمات السياق التحويلي للتعليم، من خلال منهجية تعتمد على ملاحظات الفصل الدراسي، والمقابلات مع المعلمين، ومناقشات مجموعة من المعلمين الذين شاركوا في دورات تدريبية ومدربين، حيث يتم جمع المعلومات للحصول على نظرة ثاقبة لتجارب وتصورات المشاركين فيما يتعلق باستخدام التنمية والتدريب في النهج التحويلي. تكشف النتائج أن التنمية بأنواعها تلعب دورًا حاسمًا في تعزيز أداء المعلمين بالإضافة الى أهمية توظيف التدريب واستخدامه بطرق نوعية وكمية، وتوفير الفرص للمعلمين للمشاركة في برامج التنمية والتدريب. تحدد الدراسة أنواعًا من الاحتياجات التدريبية والمعايير التي يتطلب وجودها لدى المعلم التحويلي والمعارف والمهارات المتعددة لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية في التعليم والتعلم. تكشف الدراسة أيضًا عن التحديات التي يواجهها المعلمون في مجالات التنمية والتدريب وتشمل الموارد المحدودة، وأحجام الفصول الدراسية الكبيرة، وقيود الحياة التي تتأثر بالصراعات والحروب والكوارث وتوضيح خطوات المعالجة. وعلى الرغم من هذه العقبات، يظهر المعلمون التفاني والإبداع في تكييف عوامل التنمية والتدريب لتناسب احتياجات المتعلمين التي تنعكس ايجابيا على التلاميذ في المدارس لتعم الفائدة من خلال تنفيذ برامج التدريب والتنمية للنهوض بعملية التعليم. يتناول الفصل الأول مقدمة حول مفهوم التنمية والتدريب في التعليم التحويلي. والفصل الثاني استعراض دراسات سابقة كمراجعة أدبية حول التنمية والتدريب. والفصل الثالث توضيح لمنهجية الدراسة، أما الفصل الرابع الذي تناول المقابلة والملاحظة لتعزيز الدراسات السابقة و اثبات فرضية البحث وصولا إلى الفصل الخامس الذي تضمن نتائج البحث التي أثبتت أن التعليم والتدريب الجيد يحقق نتائج إيجابية في التعليم من خلال تنمية وتطوير المعلمين لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المنشودة. الكلمات المفتاحية: التنمية، التدريب والتعليم التحويلي.

نبذة تعريفية عن الباحث:

سليمان موسى المعلم؛ حاصل على دبلوم تربية وبكالوريوس لغة إنكليزية، ماجستير في اللغة الانجليزية / طرائق التدريس وشهادة البورد الكندي الدولي للتدريب والاستشارات والتدريس الإبداعي IT .اربيل, خريج دورة مؤسسة غارنت البريطانية لتطوير معلمي اللغة الإنكليزية في بيروت 2016, معلم جامعي لغة انكليزية (25 سنة) و مدير مدرسة ابتدائية لمدة 5 سنوات . مدرس دورات مجانية في مدارس الفلوجة للغة العربية واللغة الإنكليزية. معد حقائب تدريبية لتطوير المعلمين. مشارك في أكاديمية السياسات التربوية الأردن، جرش2023 وأكاديمية العربية لتعليم وتعلم الكبار لبنان, بيروت2023. كاتب بحوث في التربية والتعليم وتعليم الكبار. مشرف تربوي لغة انكليزية محافظة الأنبار/ قضاء الفلوجة أكثر من سبع سنوات.

المقدمة:

يشهد ميدان التنمية البشرية بصفة عامة وبرامج التعليم و التدريب بصفة خاصة اهتمام واضح مما أدى إلى معاودة التفكير في إعداد المعلم المتخصص في مجال التعليم وطبيعته و الأدوار التي يجب أن يقوم بها نظراً مع زيادة الاعتماد على تكنولوجيا التعليم والاتصال وظهور بل والتوسع في المنصات التي تقدم التعليم عن بعد، مما يتطلب من المعلم ان يكون قادرا ومسلحا بطرق وأساليب التعلم الفردي والتعلم الموجه ذاتياً وانتقلت بهذا جزء من مسؤولية التعليم من المعلم إلى المتعلم، وبهذا يضاف إلى المعلم مسئوليات جديده ومتجدده فيصبح بمثابة المرشد أو الميسر أو المنسق لعملية التعلم والتعليم معا، وبالتالي كان من الضروري الاهتمام بإعداد المعلم في اطار التعليم مدى الحياة (نصار و الراشد، 2006). فالإنسان هو الثروة الحقة لبلاده، وهو مناط التقدم فالاهتمام باستمرارية تعليم الإنسان وتثقيفه بات امرا مسلما به ولا جدال فيه، (ابراهيم 2004)، لذلك تضاعفت الحاجة إلى إعداد وتدريب المعلمين يتمتعون بمهارات عديدة تساعد في التعليم والتعلم والمناقشة والتفكير بأساليب وطرق تتناسب مع السياق المحلي والعالمي المتغير وقادرا على دفع الطلاب على الاستمرار في التعليم على امتداد العمر (إبراهيم،2006)، وفق المناهج التعليمية الحديثة المناسبة للمتعلمين. كما وتسعى التربية التحويلية لأحداث استراتيجيات وسياسات وممارسات جديدة تتسق مع متغيرات العصر (عهد2023).من أجل ذلك تزداد الحاجة الى تنمية مهارات المعلمين والمعلمات وتدريبهم وفق متطلبات المناهج التعليمية الحديثة والمعاصرة واحتياجات المتعلمين، حتى تتمكن المؤسسات التعليمية من تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المنشودة وفق الاستراتيجية الوطنية للتربية والتعليم في كل بلد من بلادنا، ولتنفيذ السياسات الخاصة بفلسفة الدولة في ميادين التربية والتعليم لبناء جيل متعلم واعي ومبدع ومفكر في مدارس آمنة وشاملة ومنصفة للجميع.

أهمية الدراسة:

(وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلَائِكَةِ) سورة البقرة31. لقد نال النبي آدم عليه السلام شرفا عظيما بتعليم الله له. يعتبر التعليم أعظم الأعمال التي يقوم بها الإنسان لتعليم الأجيال ليأخذوا دورهم في الحياة. فتكمن أهمية الموضوع في أهمية التعليم لحياة الإنسان حيث يقوم المعلم بذلك الواجب الإنساني. لذلك توجب ضرورة الإهتمام بالمعلم من جميع النواحي خاصة رفع قدراتهم ومهاراتهم بشكل شامل لأنه يشكل الركن الأساسي بناء الإنسان وضرورة مواكبة التطور الذي يشهده العالم في مجال التربية والتعليم، والتأثير الذي ينتج من تنمية وتطوير المعلمين والمعلمات يكمن في نتائج إيجابية على المتعلمين من التلاميذ والطلبة في المجتمع.

مشكلة الدراسة:

يعتبر دور التنمية والتدريب التحويلي من الأساليب المهمة في تطوير وتحسين الأداء التربوي والتعليمي للمعلمين، ورغم الاهتمام الكبير الذي يشهده العالم في مجال الموارد البشرية، لايزال المعلم بحاجة كبيرة في مجال التنمية والتدريب لتحسين جودة الأداء الأكاديمي والمهني لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية.

فرضية البحث: يقود التعليم الجيد التقدم في جميع أهداف التنمية المستدامة ""الإطار المرجعي للمؤتمر ٢٠٢٣"

أسئلة البحث:

1- ما هو أثر التنمية والتدريب في تطوير أداء المعلمين في المدارس الابتدائية ؟
2- ما هي المعوقات التي تؤثر على الحصول نتائج ايجابية في رفع كفاءة وتطوير المتدربين ؟
3- ما هو أثر تدريب المعلمين والمعلمات في تطوير أداء التلاميذ في المدارس الابتدائية؟

مفهوم التنمية:

التنمية كما عرفها، الفونسو، وفيرت ونيفيل 1981 بأنها " الجهد المنظم لتحسين ظروف التعليم ومصادره ومهمات تحسين أداء المعلمين وهي عملية شاملة تهدف إلى التطوير والتجديد " (عبد السلام، 2000، ص 43)، وعرفها عبد الحليم (2008) بانها نشـاط يركز على المعلم من اجل تحقيق تغير هادف في معارفه ومهاراته وقدراته المهنية في ضوء متطلبات عمله المستقبلية لتطوير اداءه في المؤسسة التربوية" (عبد الحليم، 2008 ص32). لذلك فالتنمية نظام تطوير الكفاءة المهنية لتحسين جودة أداء المعلم من خلال تزويده بمجموعة من المهارات وتعزيز الخبرات لتحسين العملية التربوية والتعليمية ومواكبة متغيرات العصر واحتياجات المجتمع. أصبحت التنمية أكثر ضرورة من أجل توفير الخدمة التربوية اللازمة للمعلم، والتي تتضمن تزويد المعلم بمواد التجدد في مجالات العملية التربوية، من أساليب وتقنيات المهنة وطرائق التعليم والتعلم، وتدريبه عليها وإجراء البحوث الميدانية واستيعاب كل ما هو جديد في النمو المهني من تطورات تربوية وعلمية(طاهر2010).

مفهوم التعليم التحويلي:

عرف جاك ميزيرو التعلم التحويلي بأنه التعلم الذي يؤدي إلى أحداث تغير في الأطر المرجعية والتي تشكل لدى الإنسان منظوره أو رؤيته للأشياء والتجارب التي يمر بها، فلم يعد الأمر قاصراً في التعليم على اكتساب المعرفة ولكن تلك المرحلة هي مرحلة إدراكية تؤثر في تفكير الفرد ووجدانه فيأتي التعليم التحويلي ليتخطى ذلك إلى مراحل أكثر عمقا والنظر إلى الأمور من زوايا متعددة وجديدة معاً وهي تغير في الرؤية ليساعد على الفهم بعمق في التفكير في المستقبل (علاء جراد، 2018، ص1). ويُعرِّف (فريري 1974) التعلم بأنّه «عمل مواطنة يجعل من المتعلم عنصراً مؤثراً في مجتمعه والعالم» تستهدف اختصاصيين يعملون ضمن وزارات ومؤسسات حكومية لهم دور أساسي في تصميم و وضع وتنفيذ سياسات عامة، وبناء قدرات مسؤولين حكوميين أو غير حكوميين معنيين بالعمل المباشر في تطوير سياسات قائمة على مبادئ ومفاهيم المساواة هو فعل مواطني لا يقتصر على تلقي المعلومة ومشاركتها إنما له تأثير وتبعات مواطنية أساسية (حسين 2003). فيعتبر التعليم التحويلي نظام تقديم المعارف والمهارات المناسبة للمتعلمين لتحقيق أهداف تربوية وتعليمية تؤثر في بناء المستقبل من خلال السلوك الإيجابي للفرد في المجتمع..

مفهوم التدريب:

يعتبر التدريب عملية تعليمية متخصصة وموجهة، تهدف إلى إكساب المتدرب خبرة أو معرفة محددة؛ وإذا كان التعليم هو: «إكساب المتعلم قواعد المعرفة العامة» **فالتدريب** هو: إكساب المتدرب المعرفة المتخصصة في مجال حصري متخصص بهدف رفع كفاءته إلى أقصى درجة تنافسية» (عوض الله2016). ولا يقتصر التدريب على اكتساب المعرفة فحسب بل يشمل أيضاً

اكتساب المهارات المهنية أو العملية ورفع الكفاءات التنافسية وتحسين القدرات الأدائية وتوسيع مداها الإجرائي خاصة أن العديد من المهن والوظائف تتطلب التدريب والتطوير بشكل مستمر لتحقيق النتائج المرجوة (الاكاديمية العربية2011).

أهمية تدريب المعلمين:

يعتبر التدريب في الوقت الحاضر من الممارسات والمفاهيم، حيث يرتبط بالأساس بأهداف التنظيمات، والسعي لتحقيق التطوير والتغيير المستمر؛ وذلك من أجل مواكبة التغيرات والتطورات المتسارعة في العالم، ويتم ذلك من خلال الاهتمام بالعناصر الأساسية في التنظيمات، وهم الأفراد الذين يعتبرون الأداة الفاعلة في عمليات التطوير والتغيير، حيث يعتبر التدريب من السبل الأساسية في تكوين موارد بشرية مناسبة من حيث النوع والكم لأنه يعمل على تزويد الأفراد بالمهارات الفنية والإدارية والمعلومات والمعارف اللازمة لأداء عملهم بجدارة وكفاءة عالية، وهذا يعود بالنفع والفائدة على الأفراد والمنظمات والمجتمع (حريم 2013).

تؤدي البرامج التدريبية والتدريب التربوي الدور الأهم في تحقيق الأهداف التعليمية، وتساعد في نمو التعليم بشكل ثابت ومتكامل إذ يشمل كافة المجالات التربوية والأكاديمية. حيث تسهم البرامج التدريبية في تزويد المعلمين بالكفاءات والخبرات والمهارات التي من شأنها أن تزيد من عنصر الإبداع لدى المعلمين، الأمر الذي ينعكس على النتائج التعليمية. وتساعد هذه البرامج في تعزيز الروابط الاجتماعية (Burghes2011). يعد المعلم من أحد أهم العناصر الأساسية للعملية التعليمية التربوية، فلا يستطيع أي نظام تعليمي أن يصل الى أهدافه، إلا بوجود المعلم المؤهل أكاديميا والمُدرب مهنيا، لذلك يمكننا القول أن المعلم هو البنية الأساسية في العملية التعليمية، وهذا يتطلب الجهد الكبير من أجل إكسابه مهارات متنوعة وتنمية معلوماته لبناء جيل واع ومبدع ومفكر (حماد وبهباني، 147،2011). ويجب أ ن يكون من اهتمامات التربويين أثناء سعيهم لتحسين العملية التعليمية في مجتمعاتهم، تطوير المعلمين واستمرار نموهم المنهي، وذلك أن تعليم الطلبة بصورة أفضل يتوقف على ارتباطه الشديد بتحسين مخرجات أمكانيات وقدرات معلميهم، وما يجعل النمو المهني للمعلمين أمرا ضروريا في التعليم الذي يمارسه المعلم مع طلبته (الزهراني، :2010 ص77) يناسب التدريب مع طبيعة التخصص والعمل الذي يقوم به المتدرب بالإضافة إلى تزويده باستمرار بالمعارف والمعلومات التي تصقل الخبرات التي يمتلكها يؤدي الى نتائج ايجابية واكثر نفعا . ولنجاح البرامج التدريبية لابد للمعلم من الإيمان بأهميته وفائدته بالنسبة له، لأنه مهما تحددت فلسفات وترجمت إلى طرق ومناهج وبرامج إعداد وتدريب وأساليب ومهما استخدمت تقنيات جديده، فهذا كله لا يحقق الأهداف المرجوة إذا لم يوجد المعلم المؤمن بهذه الفلسفات وبهذه البرامج التدريبية، والذي يشعر بحاجته الضرورية إلى التدريب وإذا ما توافر ذلك فان برامج التدريب تعمل على رفع كفاءة المعلم وممارسته للمهارات التي يمتلكها بمسؤولية وبفعالية عالية (حجازي، 2002). وتقوم البرامج التدريبية بدور مهم في تنمية قدرات المعلمين من خلال إصلاح التعليم، ومواجهة العقبات والتحديات الجديدة لتوجيه الطالب نحو مستويات عليا في التعلم، وتطوير واقع الأداء التعليمي، وذلك من خلال طريق منهجي شامل ومتكامل، حيث تعطي البرامج التدريبية للمعلمين فرص في الحصول على المزيد من الاهتمام وتزود المعلمين بالمهارات والمعلومات والمعارف الجديدة، وتعزز الكفايات المهنية لديهم، وهذا يسهم في تحقيق أهداف العملية التعليمية (Omar:1،2014). ومن الضرورة أن يحافظ المعلم على مستوى متجدد من المهارات والمعلومات والاتجاهات الحديثة في طرائق التعليم وتقنياته، ولهذا يكون التعليم بالنسبة له عملية نمو مستمرة ومتواصلة، ولذلك أصبح

من الضرورة الإنماء المنهي للمعلم من أجل توفير الخدمة التربوية، والتي تزود المعلم بالمستجدات التربوية، وبمواد التجديد في مجالات العملية التربوية، واستيعاب ما هو جديد في النمو المهني من تطورات تربوية وعلمية، وبالتالي رفع أداء وإنتاجيات المعلمين من خلال تطوير كفاياتهم التعليمية من جوانبها السلوكية والمعرفية (سيد والجمل، 2014). والتدريب أثناء الخدمة أصبح يشكل ضرورة لازمة في الوقت الحاضر في جميع الوظائف والمهن، وخاصة في مهنة التعليم لأنه يشكل ضرورة كبيرة وخطورة أشد، وذلك لما يحفل به العصر الحالي من اكتشافات وتطورات مستمرة جعلت تدريب أعضاء العملية التعليمية أمرا تقتضيه طبيعة تطور المفاهيم التربوية وتحددها تنوع أساليب التدريس والوسائل التعليمية، وذلك من أجل مواكبة التطورات الخبرات والمعارف الجديدة (رزق 23، 2001)، ويجب الأخذ بعين الاعتبار مجموعة من المبادئ في تدريب المعلمين، و أن الأكثر فعالية في برنامج تدريب المعلمين هو الذي يركز على إطار أو نموذج نظري للتدريب له أصول وجذور في الحقائق التجريبية، لاعتماده كإطار مرجعي وذلك لتوجيه الممارسات والنشاطات التدريبية في البرنامج، ويجب أن تصاغ ما أمكن بلغة السلوك المتوقع عند المتدربين، كما أن برنامج تدريب المعلمين القائم على تلبية الحاجات المهنية و يجعلهم يشعرون بأهمية هذا البرنامج للحياة العملية للمتدربين والمعلمين (الخطيب 2001). والمعلم يحتاج الى الإنماء المهني والذي هو كل الحلقات الدراسية والنشاطات التدريبية التي يشارك بها المعلم بهدف زيادة معلوماته المهنية وتطوير قدراته لتحقيق تقدمه المهني ورفع كفاءته وحل مشكلاته والتي تمكنه من المساهمة في تحسين العملية التعليمية (الصاعدي،2014).

لماذا التنمية والتدريب؟ من الاسباب التي دعت الى الاهتمام بالتنمية والتدريب هي:

- **تغير المعرفة التربوية** عندما تتغير المعرفة فان المعرفة التربوية ايضا في تغير وتطور مستمرين نتيجة ما توصلت اليه البحوث والدراسات التربوية والنفسية من نتائج فيطالعنا الفكر التربوي كل يوم بنظراته الجديدة التي تغير نظرتنا إلى العملية التربوية من حيث اهدافها ومحتواها وطرائقها (سيد والجمل 2014، ص 84).
- **التقنيات الجديدة في التربية :** ان ما يستجد على الساحة التربوية من تقنيات جديدة كاستخدام الاجهزة مثل التلفزيون والكمبيوتر والتعلم المبرمج وغيرها. كل هذه الاجهزة والتنظيمات تتطلب اعادة النظر في البيئة التعليمية وادوار المعلم، وتخلق العديد من المشكلات التربوية وتفرض على المعلم تطوير طرائق تدريسه وتغيير خططه وتجديد معلوماته، ولذلك يجب الا ننظر الى هذه التقنيات باعتبارها مجرد اضافة الى العملية التعليمية ولكنها تتطلب احداث تغييرات جوهرية في اساس العملية التعليمية (الحميداوي 2017، ص 82 4).
- **قصور برامج اعداد المعلم :** - قد يحدث أن تكتشف بعض أوجه القصور في برامج اعداد المعلم قبل الخدمة و يجد المعلم صعوبات في التعامل مع الطلاب وعدم القدرة على تقويم اداء الطلاب بطرق سليمة أو يحتاج إلى مزيد من التعمق في مادة تخصصه كل ذلك يمكن تداركه في برامج التنمية المهنية للمعلمين حتى يمكن مساعدتهم على التخلص من الخلل الذي يؤثر على كفاءته التعليمية (مدبولي 2010 ص94).

مجالات تدريب المعلمين:

تكون المجالات التي يحتاج فيها المعلم إلى التدريب والتطوير وفق التنمية المستدامة على النحو الآتي: -

- **المجال التربوي المهني**: نتيجة للتوسع في التعليم كانت هناك ضرورة لتوفير أعداد كافية من المعلمين لمواجهة هذا الإقبال، مما نتج عنه مشكلة معلم الضرورة الذي لا تؤهله ثقافته وإعداده المهني والتربوي لإعداد طلابه للمراحل التعليمية المختلفة وهذا تسبب في وقوع النظام التعليمي في كثير من فتراته في مشكلات متعددة لا يزال يعاني منها حتى الآن (عبد العزيز 2007، 207). يسهم المجال التربوي في إمداد المعلم المؤهل تربويا وخاصة بعد ظهور استراتيجيات ونظريات تربوية جديدة تفوق في عددها وتنوعها تلك التي كانت موجودة من قبل، والتي لم يحصل عليها غالبية المعلمين أثناء إعدادهم بالجديد في الثقافة النفسية والتربوية، وطرائق واساليب التدريس وطبيعة المناهج ونظريات النمو والتعلم المعروفة في العالم (الهنشيري2015).
- **المجال الأكاديمي التخصصي** تتزايد المعلومات الأكاديمية وتتطور باستمرار ومن ثم وجب على المعلم أن يواصل بعد تخرجه الاطلاع والتعلم الذاتي المستمر حتى يمكنه أن يقدم لتلاميذه مادة علمية متطورة ومتجددة، وصلاح التعليم يأتي من صلاح المعلم ذاته أولا فالتنمية المهنية تبدأ من تنمية المعلم لذاته (رحومه2001).
- **المجال الإداري**: وهو أهم أحد المجالات التي تسهم في تنمية المعلم وتجعله قادرا على أداء مهامه بمهارة وإتقان وهو مكمل للمجالات الأخرى ويجمع بينها في تناسق من أجل تكامل شخصية المعلم التعليمية الذي يعد أهم الأركان الأساسية في العملية التعليمية ويعتبر أقدر أفراد العملية التعليمية على إدراك العوامل الإدارية التي تحيط بعمله من تنسيق وإشراف وحفظ ملفات وتخطيط للأنشطة وحسن إدارة الوقت وتنظيمه والتعاون لتكوين الصلات الإنسانية الحميمة بينه وبين الطلاب وكذلك المعلمين بحيث تتم عن روح التعاون، وهذا يمكن المعلم من السيطرة على مجريات الأمور ثم توجيه وقيادة الموقف التعليمي (رحومه، 2001).
- **المجال الشخصي** يؤثر المعلم بسلوكه في أوساط المتعلمين الذين يلتفون حوله، لذا عليه أن يتحلى بمكارم الأخلاق لما لها من تأثير على شخصية طلابه علميا واجتماعيا (غشم 90،2007). لذلك يهتم المجال الشخصي بخصائص المعلمين الإنسانية البنّاءة للتعليم والتدريس، مثل القيم والاتجاهات والأخلاق المتصلة بمهنة التعليم والتي تشكل في مجموعها سمة الالتزام بالمهنة والانتماء اليها والاعتزاز بها (رحومه43،2001).
- **المجال الاجتماعي** يركز المجال الاجتماعي على غرس المهارات، والقيم الاجتماعية في المعلم من خلال تنمية مهارات العمل الجماعي بحيث يستطيع التواصل مع زملائه في التخطيط وصناعة القرارات على مستوى المدرسة، وكذلك لتمكين المعلم من التعامل بروح الفريق مع زملائه وطلابه وغرس قيم التعليم التعاوني بين طلابه (Dufour،5،2000). وضؤورة تحقيق التنمية الذاتية وهي تلك العملية التي ينتهجها الشخص بهدف تطوير نفسه (ذاته) على المستوى الفردي، وتهدف عملية التنمية الذاتية إلى اتخاذ اجراءات اكتساب مهارات ووضع خطط لتطوير الفرد من النواحي التالية : تحسين إدراك الفرد بذاته و زيادة الوعي الذاتي (زهران2016).

الدراسات السابقة:

في دراسة متعلقة بتدريب المعلمين وأثرها على النجاح الأكاديمي للطلاب، أكد (شيرفاستافا 2023) أن المعلمين لديهم فرصة كبيرة لتطوير مهاراتهم التعليمية من خلال التدريب على جميع الأنشطة التعليمية، مثل تشكيل بيئة تعليمية داعمة، و تنفيذ المنهج وتقييم الطلاب وتطويرهم. كما أشار إلى أهمية التأكيد على الجوانب النظرية الأساسية للمهنة، مثل المنهجية، والتدريب

الصارم على مدى فترة زمنية محددة، وتوليد المعرفة من خلال البحث والتخصص في تعليم المعلمين. كان الهدف من الدراسة هو تحديد دور التدريب على المعلمين وتطويرهم وتأثيره على التحصيل الدراسي للطلاب وأدائهم الأكاديمي. توصلت الدراسة الى ان مقدار التدريب والتطوير الذي يتلقاه المعلمون له تأثير كبير على مستوى التحصيل الدراسي الذي يحققه الطلاب. كذلك فإن القدرات التربوية للمتدربين تحسنت مع استخدام البرامج التدريبية حيث أن التدريب والتطوير المهني يعد الفرصة المتاحة للمعلمين لتحسين التحصيل الأكاديمي لهم وللطلبة. وتقترح الدراسة إن تدريب المعلمين ضروري لتحسين الأداء الأكاديمي للطلاب حيث يستخدم المعلم عددًا من الأساليب التعليمية في الفصل الدراسي من تلك التي تعلمها في البرنامج التدريبي. كما وجدت الدراسة أن التدريب والتطوير يؤدي إلى تحسين إنتاجية المعلمين ويزيد من قدراتهم في المعرفة والفهم والمواقف، وكذلك تحسين الاستخدام والتعامل مع الأدوات ومعدات ووسائل العمل والأجهزة والتقنيات الخاصة بالمناهج لتحقيق الأهداف المنشودة. وجد (ريفرز، 2005) أن استخدام مجموعة متنوعة من الأساليب لتشجيع المعلمين على التحسين وجودة التدريس، هي: دورات قصيرة لتدريب الموظفين على المهارات المنفصلة في الموقع، والتدريب على تطوير المعرفة والمواقف والمهارات المعقدة، الاستشارة وتقييم الأقران والتوجيه، تقييم الطلاب للتدريس والتطوير الشامل والبرنامج مهم جدا. وأشار تحليله لجميع النتائج إلى أن الدورة القصيرة القائمة على المهارات وحدها هي التي تكون فعالة ومن غير المرجح أن تنتج تغييرات كبيرة. وإن ما ينتج تأثيرات أعظم وأكثر استدامة هو التركيز على مساعدة مجموعات العمل على التفكير بشكل جماعي في مهامهم المشتركة. وضّح (كوجيتو، 2019) أثر التدريب على التطوير المهني في معارف معلمي المرحلة الابتدائية والاتجاهات والأغراض السلوكية لتعليم مهارات التفكير العليا. الدراسة اهتمت بتقييم تأثير التدريب والتطوير المهني على تطوير معارف معلمي المدارس الابتدائية واتجاهاتهم وأغراضهم السلوكية نحو تعليم مهارات التفكير العليا. وأظهرت النتائج أن التدريب كان له تأثير إيجابي على تنمية ما وراء المعرفة للمعلمين. أكدت الدراسة ضرورة الاهتمام ببرامج التطوير المهني القيمة في مجال تعلم المعلمين، وهو أمر ضروري لإعداد الشباب لمواجهة تحديات الحياة اليومية والمستقبلية.

- **دراسة (الزبيدي 2007م) وكانت بعنوان (تعليم الكبار و اتجاهات تطويره في المملكة العربية السعودية):** بينت دور الإدارة الاستراتيجية في تحقيق أهداف مؤسسات تعليم الكبار، وأظهرت الدراسة عدة نتائج منها وجود احتياجات تدريبية في الجانب المعرفي مثل الوسائل التعليمية والمهارات الخاصة بالتدريب، كما ان تعليم الكبار يتسع باتساع مناهجه وكثرتها واختلافها من معنى لآخر وان تعليم الكبار يحظى باهتمام اقليمي ودولي.

التجديد التدريبي للمعلمين المعلم هو الركن الأساس في حركة جميع عمليات التعليم والتعلم في التربية والتعليم. تستند عملية النجاح في حياة المعلم وتعتمد على ثلاث ركائز غاية في الأهمية وهي الحالة الصحية للمعلم والحالة الاقتصادية، والحالة العلمية (الفكرية)، والاهتمام بالمعلم يرتبط بتلك الركائز الرئيسية في حياته حتى يزيد عطائه ويستمر. يوفر التدريب فرص لاكتساب معارف ومهارات جديدة تؤدي إلى تطوير معارف وتحسين سلوك المعلمين بالإضافة الى المتعلمين. أصبح التدريب عملية تقديم وايصال المعلومات للمتدربين لتطوير خبراتهم ومهاراتهم وتحسين السلوكيات وفق عملية تيسير يحتاجها المتدربين في جميع مجالات حياتهم المهنية والعامة. فالمعلم والمدرب بحاجة الى مهارات تساعد على نقل محتوى تدريبي معين من المدرب إلى المتدربين والطلبة لإفهامهم محتوى التدريب أو إكساب المهارات والمعارف بشكل صحيح (الغامدي2020).

المهارات التدريبية: ومن أهمها: -

- المهارات العلمية (التقنية) :- والتي يتم تحصيلها من التعليم الأكاديمي او التدريب ويمكن قياس مدى تملكها وتطورها بسهولة و تتضمن الملاحظة، والقياس والتسجيل، والبحث (Indeed Hard Skills 2020)
- المهارات التنظيمية: - هي مجموع المهارات المرتبطة بالترتيب والتنظيم، وزيادة الإنتاجية، وترتيب الأولويات المستعجلة لإتمامها قبل المهام القابلة للتأجيل، أو تكليف آخرين القيام بها (فرصة...2019) مثل التخطيط المسبق و إعداد المواد التعليمية و حسن إدارة الوقت و الإلمام بأساليب التعامل مع الأفراد والمجموعات على اختلافها والعناية بتفاصيل المكان.
- مهارات التعلم مهارة التفكير الإبداعي والتفكير النقدي وطريقة حل المشكلات. ومن مهارات العمل والإنتاج مثل اتخاذ القرار والتفاوض وبناء قدرات الفريق، ومهارات متعلقة بالمواطنة مثل التعاطف والتعاون وغيرها. ومن مهارات المدربة والمدربات المهارات اجتماعية.

أنواع التدريب:

يكون الاهتمام في التدريب طبقا لنوعية المادة التدريبية، والفترة الزمنية واساليب المدرب ونوعية التدريب والمهارات مع وجود الرغبة في التدريب ونوعية الدعم الذي يتلقاه المتدربين سوآءا ماديا كان أو معنويا مع ضمان السلامة في البيئة التي يجري فيها التدريب. **و أنواع التدريب هي التدريب الذي يكون فيه المتدرب هو محور التعليم. التدريب الذي نوع يرتكز على المادة التعليمية. والنوع الثالث يعتمد النوعين معا.**

ادوار المدرب والمعلم:

الدور الإيجابي للمدرب والمعلم ينطلق من رؤيته لمكانته وواجبه الإنساني في المجتمع فيجعله يهتم بالمنهج المناسب لاستهداف المتعلمين بطريقة شامله فيضع كل خبراته ومعارفه العلمية ومهاراته النافعة للمتعلمين مع مراعاة دوره في الأسرة والبيئة التي يعمل فيها. ليستمر إنتاجه المعرفي من خلال ما يقدمه للمجتمع لبناء جيل واع ومبدع يستند على حقائق ومفاهيم علمية تعلمها في التعليم بالإضافة إلى خبراته في جميع مجالات الحياة الأمر الذي يجعله يمارس أدوارا تتناسب مع كل موقف أو حالة يتم تقديمها. تقوم عملية التعليم والتدريب على أسس العدالة والمساواة واحترام معتقدات الآخرين في المجتمع. **فالمدرب التحويلي** هو الذي يقوم بالانتقال بالمتدربين من التعلم لغرض المعرفة والفهم إلى التعلم لغرض تطبيق ما تعلموه من معارف ومهارات بفعالية مستندة على القيم المجتمعية ليكونوا منتجين يساهمون في بناء المجتمع المدني الجديد من خلال رسالتهم العلمية.

معايير معلم التعليم التحويلي:

إن المعلم صاحب رسالة عظيمة في المجتمع يتوجب الإهتمام بمكانته و بحالته الاقتصادية (المادية) من قبل الحكومة والمجتمع ليكون عطائه يتناسب ومكانته ودوره في تربية وتعليم الأجيال و بناء المجتمع.

من المعايير التي يحتاج إليها المعلم التحويلي للحصول على أفضل النتائج في التعليم:

أ. **الكفايات المعرفية:** وتشير إلى المعلومات والمهارات العقلية الضرورية لأداء المعلم في المجالات التعليمية

ب. **الكفايات الوجدانية**: وتشير إلى استعدادات المعلم وميوله واتجاهاته ومعتقداته، وهذه الكفايات تغطي جوانب متعددة مثل حالة المعلم وثقته بنفسه واتجاهه نحو مهنة التعليم.

ج. **الكفايات الأدائية**: وتُشير إلى كفايات الأداء التي يُظهرها المعلم، كتوظيف وسائل وتكنولوجيا التعليم، وتعتمد أداء هذه المهارات على ما حصله المعلم من كفايات معرفية.

د. **الكفايات الإنتاجية**: وتشير إلى أثر أداء المعلم في سلوك المتعلمين (الشايب، وبن زاهي2017). كذلك الكفايات الأساسية تشمل: الإلمام بالمفاهيم السائدة والمعرفة الأكاديمية الخاصة بالاحتياجات والاهتمامات والدافعية والقدرات وخصائص نمو المتعلم، ومعرفة نظريات التعلم وتكوين وجهة نظر شخصية لتطبيقها. والكفايات التدريسية التي يتوجب على المعلم الحصول عليها والتي تمكنه من اداء دوره (راشد2017).

و اقع التنمية والتدريب في الوطن العربي:

الناظر إلى أهداف التنمية المستدامة (الهدف 1: القضاء على الفقر. الهدف 2: القضاء التام على الجوع. الهدف 3: الصحة الجيدة والرفاه. الهدف 4: التعليم الجيد.) يرى التوالي المنطقي في ترتيبها، الأمر الذي يدعو لتحقيقها معا" لابد من تنمية المجتمع لمواجهة الفقر وزيادة نسبة التعليم..." (السمالوطي 2022).

وفق تحليل سوات SWOT المعتمد عالميا والذي يتكون من:- نقاط القوة، نقاط الضعف، الفرص المتاحة التهديدات يمكن ملاحظة ما يلي :-

1- **نقاط القوة Strength** وتتمثل بوجود القدرات التربوية من المعلمين في جميع المجالات والاختصاصات التي تمتلكها البلاد العربية وهي:- الموارد البشرية التي يمكنها تغطية جميع المناطق التي يتواجد فيها المتعلمين على المستوى المحلي والمستوى العربي بصورة شاملة، وتتميز الموارد البشرية العربية بامتلاكها المؤهلات العلمية والأخلاقية التي اثبتت جدارتها في جميع الدول العربية والعالمية عبر الأنشطة الخاصة في مجالات التربية والتعليم وكذلك فالإمكانيات المادية والمالية التي تمتاز بالتنوع ويمكنها بكفاءة تغطية جميع البلاد العربية.

2- **نقاط الضعف Weaknesses** ان تدريب المعلمين يتسم بالمركزية ويفتقد الى وجود خطة استراتيجية من حيث التكامل بين الجهات المسئولة عن التدريب، وعدم وجود تعاون مع الجامعات والكليات حيث يتوجب الاستعانة بالخبرات الأكاديمية. الافتقار إلى الاستعانة بالبحوث والدراسات التربوية في مجال التنمية والتدريب والافتقار إلى الحقائب التدريبية وعدم وجود دليل مرجعي في التدريب يتناسب ومتطلبات إدارة الجودة. والافتقار لوجود رؤية استشرافية نحو المستقبل في التدريب وكذلك الافتقار لدقة الملاحظة والمتابعة والتقييم بالبرامج التدريبية وتوثيقها وتمحيصها واعدادها للمجالات التدريبية المستقبلية.

3- **الفرص المتاحة** Opportunities هناك فرص كبيرة في بلادنا العربية وأهمها وجود الموارد البشرية من معلمين ومعلمات الذين يمارسون تعليم غير نظامي كتعليم اللغة العربية والقرآن الكريم وغيره بالإضافة إلى وجود الإنترنت الذي يسرع عملية التعليم والتعلم بأشكال مختلفة. وجود منظمات المجتمع المدني التي تعمل على دعم عملية التعليم والتعلم في جميع

البلدان العربية بمساندة الحكومات العربية التي تقدم التعليم النظامي بالإضافة إلى التعليم والتعلم الذاتي الذي يوفر قاعدة قوية للتنمية والتدريب على جميع المجالات.

4- **التهديدات** Threats تمثل الاحتلال والحروب والنزاعات والأحداث السياسية التي تشهدها البلدان العربية. كذلك ضعف التمويل حيث يقوم بها لدفع رواتب المعلمين والمعلمات والعاملين في مجال التعليم وإعداد المناهج التعليمية والتجهيزات والبنية التحتية مما يؤدي إلى ضعف في مجال التنمية والتدريب للمعلمين.

المنهجية والإجراءات:

يلعب التدريب دورًا مهمًا في زيادة عطاء المعلمين والمعلمات وتطوير مهارات الاتصال والمشاركة العامة في العملية التعليمية وفي المدارس خاصة. تركز الدورات التدريبية على استخدام الأساليب بشكل هادف وجذاب، بهدف تعزيز قدرة الطلاب على التعلم بنجاح في ظروف الحياة الواقعية. وتعتبر الدورات قبل وأثناء الخدمة عملية مهمة للغاية في تطبيق استراتيجيات التعليم والتعلم لأنها تسمح للطلاب وللمعلمين بممارسة المهارات الأساسية العلمية وتطبيقها في الظروف الفعلية في عملية التعليم والتعلم. يناقش هذا الفصل تصميم وعينة الدراسة وتحليل البيانات التي سيتم اعتمادها للإجابة على أسئلة البحث التالية: ما هو أثر التدريب في تطوير أداء المعلمين في المدارس الابتدائية ؟

- ما هي المعوقات التي تؤثر على الحصول نتائج ايجابية في رفع كفاءة وتطوير المتدربين؟
- ما هو أثر تدريب المعلمين والمعلمات في تطوير أداء التلاميذ في المدارس الابتدائية؟

تصميم البحث:

يتم استخدام نهج تصميم البحث النوعي للتحقيق في الظواهر وفهمها بعمق، مع التركيز على الخبرات الشخصية والمعاني والتفسيرات. هدفها هو توفير معلومات وبيانات ثرية وسياقية يمكن استخدامها لاكتساب رؤى حول العمليات الاجتماعية المعقدة. يعد تصميم البحث النوعي طريقة منهجية وقابلة للتكيف للتحقيق في الظواهر الاجتماعية وفهمها من خلال التأكيد على الخبرات والمعاني والتفسيرات الذاتية. يسعى إلى التحقيق في التفاصيل الدقيقة والفروق الدقيقة في السلوك البشري والمواقف والعلاقات في بيئاتها الطبيعية، مما يمكّن الباحثين من الحصول على رؤى متعمقة وجمع بيانات ثرية خاصة بالسياق. "تصميم البحث النوعي هو إطار عمل أو مخطط لإجراء بحث نوعي يحدد الاستراتيجيات والإجراءات العامة التي سيتم استخدامها في الدراسة،" وفقًا لمريام (2009). وهي تشمل الأحكام المتعلقة بموضوعات البحث واختيار المشاركين وطرق جمع البيانات ومنهجيات معالجة البيانات وتفسير النتائج ".

عينة الدراسة: العينة هي مجموعة فرعية من الأشخاص أو العناصر المختارة من عدد أكبر من السكان للمشاركة في دراسة بحثية. يتم اختيار العينة بعناية لتعكس سمات المجتمع وتنوعه، مما يسمح للباحثين باستخلاص استنتاجات ذات مغزى وتطبيق النتائج على السكان الأوسع." يعرف باتون (2015) العينة على أنها" أفراد أو حالات أو عناصر مأخوذة من مجموعة أكبر المجتمع لإدراجها في دراسة بحثية، تم اختيار سبعة معلمين من مدارس ابتدائية في العراق مع تلاميذهم وباستخدام طريقة الملاحظة والمتابعة لتوضيح دور التدريب على تطوير المعرفة والمهارات للمعلمين والتلاميذ أيضا.

أدوات الدراسة:

يتم تحديد الأجهزة المستخدمة في الدراسة من خلال أهداف البحث وطبيعة المتغيرات التي يتم قياسها والسكان المستهدفين. فيما يلي بعض الأمثلة على أدوات البحث المستخدمة على نطاق واسع:

1. **المقابلة:** يتواصل الباحث والمشاركون بشكل مباشر أثناء المقابلات. اعتمادًا على مقدار المرونة والعمق المطلوبين، يمكن أن تكون منظمة أو شبه منظمة أو غير منظمة. تقدم المقابلات بيانات نوعية غنية للباحثين وتمكن من إجراء تحقيق متعمق في تجارب المشاركين من المعلمين وآرائهم ووجهات نظرهم. قد تكون المقابلات مع ثلاثة معلمين يستخدمون نتائج التدريب كأداة مفيدة لجمع الأفكار وفهم تجاربهم ووجهات نظرهم وأساليبهم. يمكن أن تقدم هذه المقابلات معلومات مفصلة بشأن دور التدريب في التدريس وتأثيره على نتائج تعلم الطلاب.
2. **الملاحظة:** تعد ملاحظة الفصل الدراسي في فصل من الطلاب لملاحظة تأثير المعلم الذي يستخدم أدوات التدريب ووسائله مع التلاميذ في الصف من خلال ملاحظة أداء التلاميذ وهي طريقة مفيدة لتقييم مشاركة الطلاب، ومراقبة استخدام وسائل التدريب ومناهجه وتقييم الأداء، وتقييم ديناميكيات الفصل الدراسي، وتقييم الاستراتيجيات التعليمية، وتقديم الملاحظات والدعم، وتتبع التقدم بمرور الوقت، والإعلام والتخطيط التعليمي. يسمح للمعلمين بجمع المعلومات المفيدة التي يمكن استخدامها لتحسين تجربة التعلم وتعزيز تطوير التلاميذ.

جمع البيانات:

يمكن جمع البيانات في تصميم الدراسة النوعية التي تبحث في وظيفة التدريب وانعكاسات نتائجه واثاره من خلال المقابلات مع المعلمين وملاحظات الطلاب. يمكن للباحثين الحصول على رؤى مفيدة حول الخبرات والآراء والممارسات المرتبطة باستخدام التدريب في تطوير التعليم من خلال الجمع بين المقابلات مع المعلمين المتدربين. توفر هذه التقنيات النوعية معرفة أكثر تعمقًا حول كيفية تنفيذ الدورات التدريبية، وتأثيرها على المعلمين وتعلم الطلاب ومهارات الاتصال، فضلاً عن العقبات والانتصارات التي تواجههم في الفصل الدراسي.

تحليل البيانات:

يستلزم تحليل البيانات في تصميم الدراسة النوعية الذي يقيس وظيفة التنمية والتدريب للمعلمين في العملية التربوية والتعليمية في المدارس الابتدائية جمع البيانات التي تم الحصول عليها من خلال مقابلات المعلمين وملاحظات الطلاب بعناية وتحليلها وإضفاء المعنى عليها. فيما يلي خطوات عملية تحليل البيانات:

- **التعريف والنسخ:** سيبدأ الباحث بكتابة تسجيلات المقابلة وترتيب ملاحظات الملاحظة ويتعرف على البيانات من أجل الحصول على معرفة شاملة مهمة للبحث بالمحتوى والسياق.
- **ضمن كل فئة أو موضوع، اختصر الحقائق ولخصها.** خذ اقتباسات أو أمثلة أو أوصافًا مهمة لإظهار النتائج الأساسية. تحليل البيانات لإنتاج رؤى وتفسيرات حول وظيفة التدريب خاصة في الفصول الدراسية.

- **للكشف** عن القواسم المشتركة والتناقضات ووجهات النظر المتضاربة، قارن النتائج من مصادر البيانات (المقابلات والملاحظات). تحقق من مدى ملاءمة نتائج مقابلات المعلم مع ملاحظات تصرفات الطلاب.
- **ابحث** عن التحقق من النتائج وتأكيدها من خلال مناقشة النتائج مع المشاركين (المعلمين والطلاب) والتماس المدخلات. يضمن إجراء التحقق من الأعضاء صحة التحليل وموثوقيته ويساهم في مصداقية النتائج.
- **عرض النتائج بطريقة منطقية ومفهومة.** قد يستلزم ذلك بناء سرد يتضمن اقتباسات وأمثلة وتفسيرات لدعم الموضوعات الرئيسية والموضوعات الفرعية المحددة.

الاعتبارات الأخلاقية:

من الأهمية بمكان احترام القضايا والقيم الأخلاقية أثناء إجراء البحوث باستخدام الاستبيانات والمقابلات لحماية رفاهية وحقوق المشاركين. أن المشاركة في الدراسة أو المقابلة اختيارية تمامًا، ولديهم فرصة الانسحاب من البحث في أي لحظة دون عقوبة.

التحليل والمناقشة:

يتناول الفصل الرابع من هذه الدراسة دور التنمية والتدريب في تنفيذ برامج تطوير المعلمين قبل وأثناء الخدمة في سياق المدارس الابتدائية في العراق. يؤكد النهج التطويري للتدريب على أهمية التدريب الهادف واستخدام الورشات والدورات التدريبية لتطوير المستوى العلمي والمهارى للمعلمين وانعكاساته على التلاميذ في التعليم وفي مواقف الحياة الواقعية. يستكشف هذا الفصل كيف يمكن لبرامج التدريب المختلفة أن تسهل التربية والتعليم وتوفر فرصًا للمعلمين للمشاركة في تطوير التعليم وخاصة في بيئة المدرسة الابتدائية. يكون الطلاب في مرحلة مهمة وقد اكتسبوا بالفعل أساسًا أساسيًا للمهارات التدريبية وهم الآن على استعداد لتوسيع قدراتهم في العملية التعليمية. يسعى التدريب إلى تعزيز التعلم النشط ومهارات التفكير النقدي ويشجع على التفاعل والتعاون واستخدام التدريب. يتوافق هذا التحول مع أهداف النظام التعليمي الجديد في العالم وفي العراق، علاوة على ذلك، فقد تعمقت الدراسة في الأنشطة التدريبية التي يمكن تنفيذها في فصول الصف لتعزيز التواصل وتطوير التعليم والتعلم ومن خلال أسئلة المقابلة مع عدد من المعلمين. ويستكشف مجموعة من اساليب التدريب، من بين أمور أخرى. الهدف هو تزويد المعلمين بفرص لممارسة مهاراتهم التدريبية في سياقات هادفة، وتشجيع التعاون والدقة والثقة. ويناقش الفصل التحديات والاعتبارات المرتبطة بتنفيذ الأنشطة التدريبية في سياق المدرسة الابتدائية العراقية. يأخذ في الاعتبار عوامل مثل حجم الفصل، وتوافر الموارد، وتدريب المعلمين، ويستكشف الاستراتيجيات المحتملة للتغلب على هذه التحديات من خلال دراسة دور التدريب في النهج التعليمي ويهدف هذا الفصل إلى تقديم رؤى قيمة وتوصيات عملية للمعلمين ومطوري المناهج التدريبية وصناع السياسات. التعليمية. يسلط الضوء على أهمية إنشاء بيئة تعليمية تفاعلية وجذابة تعزز مهارات الاتصال والكفاءة التدريبية لتطوير ونمو التلاميذ بشكل عام بالإضافة إلى المعلمين الذين هم الركن الرئيسي في العملية التعليمية.

أولاً: النتائج المتعلقة بتحليل المقابلة:

س 1: كيف تصف الدورات التدريبية لتطوير المعلمين في التعليم، ولماذا تكون الدورات التدريبية والدروس والورش التدريبية مهمة للمعلمين والمعلمات في سياق التعليم في المدارس الابتدائية في العراق؟

المعلم 1: "يركز التدريب على تطوير قدرة المعلم على طرائق وأساليب التعليم بشكل فعال في مواقف الحياة الواقعية. ويشجع على استخدام مهارات تفاعلية وذات مغزى، وهو أمر ضروري للمعلمين في المدارس الابتدائية في العراق ليصبحوا متمكنين في التعليم واثقين من أنفسهم" اثناء اداء الواجب في التعليم.

التحليل: يسلط هذا المعلم الضوء على الجوانب الرئيسية للمناهج التدريبية، مع التركيز على تركيزه على مهارات جديدة للتواصل بين المتدربين تنفعهم في الحياة الواقعية وأهمية تطوير مهارات التعلم لدى الطلاب. إنهم يدركون أهمية هذا النهج لمعلمي المدارس الابتدائية في العراق، لأنه يساعد كثيرا في بناء ثقتهم وقدراتهم ومهاراتهم العملية.

المعلم 2: "النهج التدريبي يعزز التعلم النشط والتفكير النقدي. ويسمح للمعلمين في العراق بالمشاركة في الأنشطة التعاونية والتعبير عن أفكارهم والتفكير النقدي، وهي مهارات أساسية لنموهم الأكاديمي والشخصي."

التحليل: يؤكد هذا المعلم على فوائد النهج التدريبي وراء تطوير التلاميذ في اكتساب التعلم. يسلطون الضوء على أهمية التدريب لغرض التعلم النشط والتفكير النقدي والتعاوني، والتي يعززها المنهج التدريبي الحديث وهم يدركون أن هذه المهارات ضرورية للتنمية الشاملة للمعلمين في المدارس الابتدائية في العراق.

المعلم 3: "في سياق المدرسة الابتدائية في العراق، يساعد نهج التدريب الحديث لتطوير مهارات جديدة للمعلمين تنعكس ايجابيا على الطلاب على التواصل مع تراثهم العلمي والثقافي وتطوير الكفاءة بين الثقافات. ويسمح لهم بالتواصل بشكل فعال مع أشخاص من خلفيات متنوعة ويعزز التفاهم المتبادل.

" **التحليل**: يسلط هذا المعلم الضوء على الجوانب الثقافية ومتعددة الثقافات للنهج التدريبي. ويؤكدون أن المعلمين في العراق يمكنهم الاستفادة من هذا النهج من خلال التواصل مع جذورهم الثقافية وتطوير مهاراتهم للتفاعل مع أشخاص من خلفيات متنوعة. وهم يدركون أهمية تعزيز التفاهم المتبادل في مجتمع متعدد الثقافات مثل العراق. بشكل عام، يسلط هؤلاء المعلمون الثلاثة الضوء على أهمية النهج الجديد في تدريب المعلمين والمعلمات وفق اساليب التعليم التعاوني والنشط. وهم يؤكدون على تطوير مهارات إدارة الذات مثل الاتصال والتفكير النقدي والتعاون والروابط الثقافية كأسباب رئيسية وراء أهمية هذا النهج في السياق العراقي.

س2: ماهي أنواع التدريبات التي أدت إلى تعزيز التواصل وتعلم الطرائق النافعة للتعليم في الفصل الدراسي؟ هل يمكنك تقديم أمثلة أنواع تدريبية محددة كانت فعالة؟

المعلم 4: "غالبًا ما أستخدم التعليم التعاوني لتعزيز التواصل بين التلاميذ. على سبيل المثال، أقوم بتعيين أدوار للطلاب وأجعلهم يمثلون سيناريوهات مثل طلب الطعام في مطعم أو إجراء مقابلات. وهذا يسمح لهم بممارسة التواصل في الحياة الواقعية والتقدم بطلب المهارات تعليمية من التي تعلموها ".

التحليل: يؤكد هذا المعلم على استخدام التعليم التعاوني كأنشطة تدريبية فعالة لتعزيز التواصل. من خلال إشراك الطلاب في سيناريوهات واقعية، فإنهم يوفرون فرصًا للطلاب لتطبيق مهاراتهم التعليمية وسلوكياتهم في سياقات عملية، مما يعزز قدراتهم على الاتصال والتواصل مع الآخرين.

المعلم 5: "المناقشات الثنائية والجماعية هي طريقة فعالة لتعزيز التواصل وتعلم المهارات الأساسية للتعلم في القراءة والتحدث. أقوم بتعيين موضوعات للطلاب لمناقشتها وتشجيعهم على التعبير عن آرائهم وطرح الأسئلة والرد على بعضهم البعض. وهذا يساعد على تحسين تحدثهم واستماعهم المهارات مع تعزيز التواصل الهادف ".

التحليل: يسلط هذا المعلم الضوء على فعالية المناقشات الزوجية والجماعية في تعزيز التواصل وتعلم المهارات من خلال تقديم موضوعات مناقشة منظمة وتشجيع المشاركة التعاونية، يتدرب المعلمين فيطبقوا ذلك على الطلاب في الدروس مثل التعبير عن أنفسهم والاستماع إلى الآخرين والمشاركة في محادثات حقيقية.

المعلم 6: "لقد كان التدريب التشاركي المعتمد على المشروعات العملية نشاطًا فعالاً في الفصل الدراسي. عند تطبيقها في غرفة الصف أقوم بتعيين المشروعات التي تتطلب من الطلاب البحث والعرض والتعاون. فهم يعملون في فرق ويستخدمون المهارات العلمية واللغوية لجمع المعلومات وتقديم العروض التقديمية. هذا يدمج النشاط مهارات لغوية متعددة ويعزز التواصل بطريقة هادفة ".

التحليل: يسلط هذا المعلم الضوء على الجوانب التدريبية في التدريب التشاركي ففي تطبيقها في الفصل الدراسي فالمعلم يستخدم الفعالية القائمة على المشاريع في تعزيز التواصل وتعلم اللغة. من خلال الانخراط في المشاريع، يشارك الطلاب في البحث والتعاون والعرض، مما يسمح لهم بممارسة المهارات اللغوية بطريقة متكاملة أثناء تطوير قدراتهم في الاتصال. يؤكد هؤلاء المعلمون الثلاثة على استخدام أنشطة مختلفة التدريب التعاوني والتدريب التشاركي القائم على المشاريع لتعزيز التواصل والتعلم كتعلم اللغة حيث توفر هذه الأنشطة للطلاب فرصًا للانخراط في اتصال حقيقي والتعبير عن أفكارهم وآرائهم والتعاون مع أقرانهم. من خلال دمج مجموعة متنوعة من الأنشطة، يمكن للمدرسين تلبية أنماط التعلم المختلفة وتعزيز التطوير الفعال في التعليم والتعلم.

ملاحظة: تم توجيه السؤال التالي لمعلمي اختصاص لغة انجليزية الذين اشتركوا في دورة تدريبية لتطوير المعلمين.

س 3: هل يمكنك مشاركة أي خبرات أو ملاحظات مهمة حول تقدم التلاميذ من خلال تطبيق سبق وتعلمته في الدورة التدريبية؟ كيف تجذب هذه الأنشطة التدريبية التلاميذ وتشجعهم على استخدام اللغة بفاعلية؟

المعلم 7 : بعد المشاركة في دورة تم تطبيق برنامج في الصف لاحظت ان "تُشرك لعب الأدوار والمحاكاة الطلاب من خلال غمرهم في مواقف الحياة الواقعية فيصبحون مشاركين نشطين، باستخدام اللغة لحل المشكلات والتواصل بشكل فعال. وزيادة الثقة في قدرات الاداء لدى الطلاب أثناء نشاطهم الانخراط في هذه الأنشطة ".

التحليل: يسلط هذا المعلم الضوء على أن لعب الأدوار والمحاكاة يُشرك الطلاب من خلال توفير تجربة غامرة. من خلال المشاركة النشطة في هذه الأنشطة، يتم تحفيز الطلاب على استخدام اللغة بشكل أصلي، مما يؤدي إلى تحسين الثقة والطلاقة في التحدث. تشير هذه الملاحظة إلى أن هذه الأنشطة تخلق بيئة داعمة للطلاب لممارسة مهاراتهم اللغوية وتطويرها.

المعلم 1: "المناقشات الثنائية والجماعية تشجع الطلاب على استخدام اللغة بنشاط من خلال توفير فرص للتفاعل والتعبير عن أفكارهم. لقد لاحظت أن الطلاب أصبحوا أكثر راحة في بدء المحادثات، واستخدام مفردات جديدة، والاستماع بنشاط والاستجابة لأقرانهم."

التحليل: يشير هذا المعلم إلى أن المناقشات الثنائية والجماعية تشجع الطلاب على التعلم بنشاط من خلال التفاعل والتعبير عن الأفكار. من خلال الانخراط في هذه الأنشطة، يطور الطلاب الثقة لبدء المحادثات، واستخدام مهارات جديدة، والاستماع والاستجابة بنشاط. تشير هذه الملاحظة إلى أن المناقشات تعزز بيئة تواصل حيث يشارك المتدربون بنشاط ويحرزون تقدمًا في مهاراتهم.

المعلم 2: "من خلال التعلم المعتمد على المشروعات، يتم تحفيز الطلاب على استخدام اللغة بنشاط لإجراء البحث والتعاون وتقديم النتائج التي توصلوا إليها. لقد رأيت الطلاب يسيطرون على تعلمهم، ويطبقون المهارات اللغوية بطرق مفيدة، ويظهرون الكفاءة المحسنة في مناطق لغات متعددة ".

التحليل: يسلط هذا المعلم الضوء على أن التدريب القائم على المشروع يحفز المشاركين على التعلم بنشاط من خلال إشراكهم في البحث والتعاون والعروض التقديمية. يأخذ الطلاب ملكية تعلمهم ويطبقون المهارات لإنجاز مهام المشروع، مما يؤدي إلى تحسين الكفاءة. تشير هذه الملاحظة إلى أن التعلم المعتمد على المشروعات العملية يشرك الطلاب في استخدام تمارين هادفة ويعزز قدراتهم العامة. بشكل عام، يلاحظ هؤلاء المعلمون أن الأنشطة مثل لعب الأدوار والمناقشات والتعلم القائم على المشاريع تشرك الطلاب بنشاط وتشجعهم على استخدام اللغة. تشير التجارب والملاحظات المشتركة إلى أن الطلاب يصبحون أكثر ثقة وطلاقة وكفاءة في مهاراتهم اللغوية أثناء مشاركتهم بنشاط في هذه الأنشطة.

س 4: ما هي التحديات أو القيود التي تواجهها عند تنفيذ استراتيجيات وبرامج التدريب في الفصل الدراسي؟

المعلم 3: "أحد التحديات هو إدارة الوقت واختيار الوقت المناسب والفترة الزمنية للدورات التدريبية بشكل فعال للمدربين والمعلمين. مع الوقت المحدود للفصل الدراسي، قد يكون من الصعب ضمان ممارسة كافية لجميع البرامج والفعاليات وانجازها من قبل الطلاب. لمعالجة هذا الأمر، أخطط وأنظم الأنشطة التدريبية بعناية، وأقدم تعليمات واضحة، وأعطي الأولوية للفعاليات والأنشطة الأساسية وذلك يشير إلى تعظيم التعلم في الوقت المتاح ".

التحليل: يقر هذا المعلم بأهمية الوقت باعتباره تحديًا عند تنفيذ الأنشطة التدريبية. التعامل مع هذا التحدي من خلال تبني استراتيجيات مثل التخطيط الدقيق والاعدادات الواضحة وتحديد أولويات المهارات الأساسية التي يحتاجها المستهدفين من خلال تحسين استخدام الوقت لتوفير فرص ممارسة هادفة لجميع المعلمين والطلاب.

المعلم 4: "التحدي الذي أواجهه هو إدارة مستويات الكفاءة المختلفة للطلاب في الفصل. قد يكون بعض الطلاب أكثر تقدمًا من غيرهم، مما قد يؤثر على المشاركة والتواصل الفعال. لمعالجة هذا الأمر، أدرج المهام المتباينة، وأقرن الطلاب بشكل استراتيجي، وتقديم دعم وتوجيه إضافي لضمان مشاركة جميع الطلاب وإحراز تقدم داخل وخارج غرفة الصف.

التحليل: يدرك هذا المعلم التحدي المتمثل في معالجة مستويات الكفاءة المختلفة في الفصل. إنهم يتعاملون مع هذا التحدي من خلال تنفيذ استراتيجيات مثل المهام المتمايزة لتلبية الاحتياجات الفردية، والاقتران الاستراتيجي لتسهيل دعم الأقران، وتوفير التوجيه والدعم الإضافي. تهدف هذه الاستراتيجيات إلى خلق بيئة تدريبية وتعليمية شاملة حيث يمكن لجميع المستهدفين والطلاب المشاركة بفعاليات والتقدم في إنجاز العمل.

المعلم 5: "الموارد المحدودة، مثل الكتب والحقائب التدريبية أو التكنولوجيا، يمكن أن تشكل تحديًا عند تنفيذ الدورات التدريبية. للتغلب على ذلك، أستخدم مواد أصلية، مثل الأشياء الواقعية والصور والتسجيلات الصوتية، لتوفير سياق وتحفيز عملية التدريب والتعليم. أشجع أيضًا الإبداع وسعة الحيلة بين الطلاب من خلال جعلهم ينشئون موادهم الخاصة أو يستخدمون الموارد المتاحة بفعالية.

التحليل: يحدد هذا المعلم الموارد المحدودة على أنها تحدٍ عند تنفيذ الأنشطة التدريبية. إنهم يتعاملون مع هذا التحدي من خلال استخدام مواد أصلية متاحة بسهولة. بالإضافة إلى ذلك، فإنهم يعززون الإبداع والحيلة بين الطلاب من خلال إشراكهم في إنشاء المواد الخاصة بهم أو استخدام الموارد المتاحة بشكل فعال. تساعد هذه الاستراتيجيات في التغلب على قيود الموارد وتعزيز التعلم. يُظهر هؤلاء المعلمون وعيًا بالتحديات والقيود المرتبطة بتنفيذ الأنشطة التواصلية. يقدمون استراتيجيات عملية لمواجهة التحديات، مثل الإدارة الفعالة للوقت، والتمايز، ودعم الأقران، والحيلة. من خلال معالجة هذه التحديات بشكل استباقي، يسعى المعلمون إلى إنشاء بيئة تعليمية شاملة وجذابة للمتعلمين. تم تقديم الأسئلة لمجموعة من القادة التدريبيين والمدربين لمعرفة أهمية التدريب للمعلمين في المدارس الابتدائية.

س 5: هل لاحظت أي آثار إيجابية لاستخدام الأنشطة التدريبية على تحفيز المعلمين المتدربين ومشاركتهم وكفاءتهم في الأداء بشكل عام؟ هل يمكنك مشاركة أي أمثلة محددة أو قصص نجاح للمعلمين في المدارس سببها تطبيق برنامج تدريبي؟

المدرب 1: "لقد لاحظت زيادة تحفيز المعلمين ومشاركتهم من خلال الأنشطة التدريبية. على سبيل المثال، أثناء نشاط لعب الأدوار، قام معلم جديد يشترك لأول مرة في دورة تدريبية بدور واثق وانخرط بنجاح في مهمة ثم قدم فعالية ابتكرها لتعليم كتابة الحروف للتلاميذ المبتدئين. ومشاركة المعلمين والمعلمات في برنامج التعليم التعاوني، كذلك وقد أدى ذلك إلى تعزيز تقديرهم لذاتهم واستعدادهم، مما يؤدي إلى تحسين الكفاءة التدريبية للمعلمين والمعلمات بشكل عام والتي يكون لها تأثيرا إيجابيا على التلاميذ في مدارسهم لاحقا"

التحليل: يسلط هذا المدرب الضوء على الآثار الإيجابية على تحفيز المستهدفين ومشاركتهم. يوضح المثال المحدد كيف يمكن أن تؤثر هذه الأنشطة التدريبية بشكل إيجابي على تقدير المعلمين لذاتهم وكفاءتهم في الأداء.

المدرب 2: "من خلال المشاريع التعاونية، رأيت المعلمين في إحدى الدورات التدريبية يطورون طريقة للتواصل بينهم في طريقة تطبيق برنامج تعليم الرياضيات وفق الخطة الخماسية في المدارس الابتدائية من خلال التعاون في أعداد الخطة المناسبة لكل فصل وبنجاح زاد من احساسهم بالملكية والفخر في عملهم. فهم بذلك لم يحسنوا مهاراتهم التدريبية فحسب، بل قاموا أيضًا بتحسين مهاراتهم في التخطيط فاكتسبوا تقديراً أعمق من خلال تطوير معارف ومهارات التلاميذ، مما أدى إلى زيادة الحافز وإتقان العمل بشكل عام لتحقيق الاهداف الخاصة وصولا الى الاهداف العامة في التعليم. "

التحليل: يؤكد هذا المعلم على الآثار الإيجابية للمشاريع التدريبية التعاونية على تحفيز المعلمين وملكيتهم وكفاءتهم في الأداء. يوضح المثال المحدد الذين يبحثون ويقدمون عن تقاليدهم في مادة الرياضيات كيف تعزز هذه الأنشطة الشعور بالفخر والتقدير للذات وتطوير عملية التعلم بين الطلاب.

المدرب 3: "إن دمج مهام التواصل في الحياة الواقعية، مثل إعطاء التوجيهات أو طلب انجاز مهمة، كان له تأثير إيجابي على إتقان المعلمين واهتماهم بالتعليم والتعلم. لقد لاحظت تحسنًا كبيرًا في قدرتهم على استخدام برامج التدريب في سياقات عملية ورأيت ثقتهم تزداد كلما أتممت هذه المهام التدريبية بنجاح ".

التحليل: يتعرف هذا المدرب على الآثار الإيجابية لدمج مهام التدريب الأكاديمي بالعمل الواقعي في التعلم النشط والتعليم في المدارس الابتدائية. تشير ملاحظة المدرب أن المعلمين والمعلمات الذين يظهرون الكفاءة المحسنة والثقة المتزايدة من خلال إكمال المهام بنجاح إلى فعالية الأنشطة التدريبية في تعزيز المهارات الأساسية للتدريب التي تعمل على تطوير العملية التعليمية. يقدم هؤلاء أمثلة وقصص نجاح محددة تسلط الضوء على الآثار الإيجابية لاستخدام الدورات التدريبية على تحفيز المعلمين ومشاركتهم وكفاءتهم في الأداء بشكل عام. توضح هذه الأمثلة كيف يمكن لهذه البرامج التدريبية أن تعزز ثقة المعلمين، وتعزز التقدير الثقافي، وتحسن المهارات الذاتية لتطوير العملية التربوية والتعليمية

س 6: ما هي التوصيات أو النصائح التي ستقدمها للمعلمين الآخرين الذين يرغبون في تنفيذ نهج التدريب ودمج الأنشطة التدريبية الفعالة في الفصول الدراسية في المدارس الابتدائي في العراق؟

المدرب 1: "ابدأ بأهداف واضحة وأنشطة التخطيط التي تتوافق مع أهداف التعلم. ضع في اعتبارك اهتمامات الطلاب وخلفياتهم الثقافية لجعل الأنشطة التدريبية للتعليم ذات صلة وجذابة. وفر فرصًا كبيرة للتواصل الحقيقي وشجع الطلاب على المخاطرة والمشاركة بنشاط."

التحليل: يؤكد هذا المعلم على أهمية التخطيط والمواءمة عند تنفيذ النهج التدريبي. من خلال تحديد أهداف واضحة ومراعاة اهتمامات الطلاب وخلفياتهم الثقافية، يمكن للمدرسين إنشاء أنشطة هادفة ووسائل جذابة. يعتبر تشجيع التواصل الحقيقي وتعزيز مشاركة الطلاب النشطة من التوصيات الرئيسية لتعزيز وتحقيق أهداف التعلم.

المدرب 2: "أنشئ بيئة صفية داعمة وشاملة حيث يشعر الطلاب بالراحة عند المخاطرة وارتكاب الأخطاء. قدم ملاحظات بناءة وشجع التعاون بين الأقران. استخدم مجموعة متنوعة من طرائق التدريس والأنشطة والمواد لتلبية أنماط التعلم المختلفة وتعزيز تجربة تعلم لغة إيجابية. "

التحليل: يؤكد هذا المدرب على أهمية خلق بيئة صفية داعمة لتنفيذ النهج التدريبي لجميع أنواع التعليم التعاوني والتعليم النشط بشكل فعال. يقترحون الترويج لمساحة آمنة حيث يشعر الطلاب بالراحة في المخاطرة وارتكاب الأخطاء. يمكن أن يؤدي تقديم ملاحظات بناءة وتشجيع التعاون بين الأقران إلى تعزيز التعلم. بالإضافة إلى ذلك، فإن استخدام الأنشطة والطرائق والأساليب في عملية التعليم والمواد المتنوعة يلائم أنماط التعلم المختلفة، مما يساهم في تجربة تعلم مستمرة وإيجابية.

المدرب 3: "قم باستمرار بتقييم ومراقبة تقدم الطلاب لإبلاغ التعليمات. استخدم التقييمات التكوينية لجمع التعليقات حول تطوير مستوى تعلم الطلاب. فكر في فعالية الأنشطة داخل غرفة الصف وقم بإجراء التعديلات اللازمة. تعاون مع الزملاء وانخرط في فرص التطوير المهني لتعزيز فهم وتنفيذ النهج التدريبي المتجدد ".

التحليل: يسلط هذا المعلم الضوء على أهمية التقييم والتطوير المهني عند تنفيذ برامج التدريب. يوصون باستخدام التقييمات التكوينية لتتبع تقدم الطلاب وتعديل التعليمات. توفر هذه التوصيات إرشادات للمعلمين الذين يسعون إلى تنفيذ نهج التدريب الحديث لتطوير التلاميذ في الفصول. يؤكدون على أهمية التخطيط، وخلق بيئة داعمة، واستخدام أساليب وطرائق التدريس والأنشطة المتنوعة، وتقييم تقدم الطلاب، والمشاركة في التطوير المهني لضمان التنفيذ الفعال وتعزيز نتائج تعلم لغرض تحقيق أهداف برامج التدريب والتعليم.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالمراقبة أو الملاحظة الصفية:

خلال الملاحظة الصفية، تم تقديم العديد من الملاحظات الرئيسية فيما يتعلق بدور التدريب في التعليم في المدارس الابتدائية في العراق وكما يلي:-

- **الطبيعة التفاعلية والتفاعلية للأنشطة التدريبية**: تم تصميم برامج التدريب التي تمت ملاحظتها لتعزيز مشاركة المعلمين النشطة والتفاعل معهم. كان المعلمون يشاركون بنشاط في المناقشات الزوجية والجماعية وأنواع التعليم والمشاريع التعاونية. شجعت هذه الأنشطة على استخدام اساليب التدريب في سياقات حقيقية، مما عزز التواصل الهادف بين المعلمين والطلبة وأقرانهم. سهلت الطبيعة التفاعلية للأنشطة التدريبية النشطة عمل المعلمين، وتعزيز تعلم التلاميذ وتنمية مهارات الاتصال في الفصول الدراسية.
- **تكامل المهارات الأساسية للمعلمين**: تدمج الأنشطة التي تمت ملاحظتها مهارات متعددة، مثل المهارات الشخصية للمتعلمين والمهارات الأكاديمية كالتخطيط والتقييم. شوهد المعلمين وهم يستخدمون قدراتهم ومهاراتهم بشكل شامل، ويظهرون فهمهم، ويعبرون عن الأفكار، ويستجيبون للمطالبات. على سبيل المثال، أثناء التطبيق في إحدى المدارس باستخدام المشروع. أجرى الطلاب بحثًا، وقراءة المعلومات وتوليفها، ونقل النتائج التي توصلوا إليها شفهيًا، وعرض عملهم في شكل مكتوب. زود هذا التكامل للمهارات الطلاب بتجربة تعلم شاملة، مما عزز إجادتهم لتنفيذ المهمة بشكل عكس طريقة أداء المعلم في تقديم الدرس.
- **الصلة الثقافية والسياق**: أظهرت نتائج البرامج التدريبية التي تمت ملاحظتها تركيزًا قويًا على الأهمية الثقافية والسياق. قام المعلمون بدمج الموضوعات والمواد والمهام التي كانت مرتبطة بالخلفيات الثقافية للطلاب وخبراتهم الحياتية اليومية.

على سبيل المثال، شارك الطلاب في مناقشات حول التقاليد المحلية وتبادلوا القصص الشخصية واستكشفوا فوائد برامج التدريب. من خلال ربط ما تم تعلمه في الدورات التدريبية بالسياق العلمي والمهاري الخاص بالطلاب وثقافاتهم، مما يدعوا الى الاهتمام مجال احترام المعتقدات وا لثقافات.

- **التمايز والتفرد:** تم تصميم الأنشطة التي تمت ملاحظتها لتلبية الاحتياجات والقدرات المتنوعة للمعلمين. طبق المعلمون استراتيجيات للتمييز بين التعليمات، مثل توفير دعم إضافي للطلاب المتعثرين، وتقديم أنشطة إضافية للمتعلمين المتقدمين، وخلق فرص للتعاون والدعم بين الأقران. وضمنت الاستراتيجيات مشاركة جميع الطلاب بنشاط وإحراز تقدم، وتعزيز الشمولية وخبرات التعلم الشخصية.
- **تيسير المعلم وردود الفعل:** لقد لعب المعلمون دورًا حاسمًا في تسهيل وتوجيه الفعاليات والأنشطة وقدموا تعليمات واضحة، وتم ملاحظة ان التلاميذ يتعاونون تحت تنوع أدوار المعلمين في الفصول الدراسية، وطرحوا أسئلة استقصائية، وقدموا ملاحظات بناءة. خلق توجيه المعلمين ودعمهم بيئة تعليمية منظمة، حيث شعر الطلاب بالتشجيع على المخاطرة وارتكاب الأخطاء والتعلم من تجاربهم. ساعدت التعليقات التي قدمها المعلمون الطلاب على تحسين مهاراتهم التعلم واكتساب الثقة في قدراتهم العلمية.
- **المشاركة النشطة والتعاون:** شجعت الأنشطة التي تمت ملاحظتها مشاركة للمتدربين النشطة والتعاون. شوهد الطلاب يشاركون بنشاط في المناقشات ولعب الأدوار والمشاريع الجماعية. شاركوا أفكارهم بحماس وطرحوا الأسئلة واستمعوا باهتمام لأقرانهم. وفرت برامج التدريب فرصًا للمعلمين للتفاعل والعمل معًا، مما عزز بيئة تعليمية تعاونية وجذابة اثناء التدريب لتنفيذها في الصفوف مع التلاميذ.
- **التحفيز والاهتمام الجوهري:** أظهر المعلمين مستويات عالية من التحفيز والاهتمام الجوهري أثناء الأنشطة التدريبية حيث مما ينعكس لاحقا بين تلاميذهم بدوا متحمسين ومتحمسين للمساهمة وأظهروا فضولًا حقيقيًا في الموضوعات والمهام المطروحة. ساهم هذا الدافع والاهتمام الجوهري في استمتاعهم العام بعملية برامج التدريب.
- **الشمولية والتقدم الفردي:** أتاحت الأنشطة فرصًا لجميع المعلمين والمعلمات للمشاركة الفعالة، بغض النظر عن مستوى إتقانهم. ونفذ المعلمون استراتيجيات لضمان الشمولية، وقد شوهد المعلمون يدعمون ويساعدون بعضهم البعض أثناء الدورات، مما يخلق بيئة تعليمية تعاونية وشاملة. سمحت الأنشطة التدريبية للمعلمين بالتقدم بوتيرتهم الخاصة، مما أدى إلى نمو الفرد وتطوره مما انعكس على أداء التلاميذ.

في الختام، يسلط تحليل الملاحظة الصفية الضوء على التأثير الإيجابي لبرامج التدريب في المدارس الابتدائية في العراق، وتحديداً فيما يتعلق بتأثير الدورات التدريبية للمعلمين على أداء مهامهم في التعليم. عززت الأنشطة التي تمت ملاحظتها المشاركة النشطة والتحفيز والثقة والاستخدام الفعال لأساليب وطرائق التدريس وتأثيرها على رفع المستوى العلمي للتلاميذ. تشير هذه النتائج إلى أن الأنشطة التدريبية المصممة جيدًا والتي تعزز التواصل وتلبي اهتمامات المعلمين أثناء تدريس الطلاب تؤدي إلى نتائج إيجابية لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.

الاستنتاج والتوصيات:

أثبت الدراسة تقدم التعليم من خلال الدورات التدريبية الفعالة للمعلمين ومن الواضح أن نتائج الدورات التدريبية تلعب دورًا حاسمًا في خلق بيئة صفية تفاعلية وجذابة، وتعزيز الصلة الثقافية، وتلبية احتياجات وقدرات المعلمين والطلاب المتنوعة. كما وأظهر النهج التدريبي، إلى جانب الدورات التدريبية المصممة جيدًا، آثارًا إيجابية على تحفيز المعلمين ومشاركتهم الفاعلة وكفاءتهم بشكل عام. وتسلط نتائج هذه الدراسة الضوء على أهمية استراتيجيات التدريب لتعزيز نتائج التعليم والتعلم في المدارس الابتدائية.

التوصيات: بناءًا على الملاحظات والتحليلات التي تم إجراؤها، تم تقديم التوصيات التالية للقائمين على تطوير المعلمين والمربين بهدف تنفيذ استراتيجيات وبرامج التدريب الفعالة للمعلمين والمعلمات في المدارس: -

1- إنشاء الأكاديمية العربية لتطوير وتدريب المدربين والمدربات في الدول العربية وفق المناهج التعليمية الحديثة والمعاصرة. تتولى اقامة البحوث والدراسات وتصميم البرامج التدريبية المناسبة وتخصيص برامج تدريبية شاملة، لتلبية جميع مستويات الكفاءة المختلفة وأنماط المتدربين وفق اختصاصاتهم.
2- توفير استراتيجيات تدريبية لتطوير المعلمين والمعلمات وفق رؤية استشرافية بأهداف واقعية تتناسب إقليميا مع تطلعات المجتمعات والمؤسسات التربوية في البلاد العربية ووطنيا مع تطلعات كل دولة من الدول العربية.
3- تخصيص تمويل مالي مناسب يتبنى تقديم الدعم المادي والمعنوي للمعلمين وإنشاء بيئة تدريبية مركزية عربية واقليمية ووطنية مرتبطة بالأكاديمية تكون داعمة وشاملة وإنشاء مساحة آمنة ومرحبة حيث يتم توفير الأجهزة والتقنيات والوسائل الخاصة بالمناهج التدريبية للحصول على أفضل النتائج، كما وتتبنى اعداد كوادر تدريبية متخصصة شاملة ومتنوعة لجميع الاختصاصات وفق برامج ومبادئ التعليم التحويلي.
4- تقييم تقدم المعلمين والمعلمات باستمرار والتفكير في فعالية التدريب، وتنفيذ التقييمات التكوينية لجمع الملاحظات حول تطوير المتدربين والمتدربات من المعلمين والمعلمات وفعالية الأنشطة التدريبية كافة.
5- دمج المهارات المتنوعة للمتدربين في برامج متعددة في التعليم والتأكد من أن الأنشطة التدريبية تحتوي على توازنًا بين مهام تدريبية وتعليمية تعود بالأثر على المعلمين كافة لغرض تطوير التعليم.

ستساهم هذه الممارسات في خلق بيئة تدريبية وتعليمية ديناميكية وشاملة للمعلمين تعزز إتقان المعلمين لعملية التعليم من خلال مناهج التدريب وتهيئهم للتواصل الفعال في المدارس مع التلاميذ لينعكس ذلك في عملية التعليم و في مواقف الحياة الواقعية.

المراجع العربية والأجنبية:

- ابراهيم محمد ابراهيم، مصطفي عبد السميع محمد. التعليم المفتوح وتعليم الكبار رؤى وتوجهات، القاهرة، دار الفكر العربي، ٢٠٠٤، ص٣٣٩- ٣٤٠.
- الاكاديمية العربية البريطانية للتعليم العالي مفهوم التدريب.
- الاكاديمية العربية للتعليم الالكتروني والتدريب تعليم الكبار انماطه واهدافه ومداخله 21 حزيران 2011.

- السمالوطي ا.د.اقبال السمالوطي من كلمة للمنتدى الإقليمى حول المساواة في التعليم في منطقة جنوب البحر الابيض المتوسط.
- الزبيدي، محمد عمر (2007م)، تعليم الكبار" واتجاهات تطويره في المملكة العربية السعودية". رسالة ماجستير التربية المقارنة كلية التربية جامعة أم القرى مكة المكرمة.
- باولو فريزي التعليم كفعل تحرري". (London .Tere Chication The Practice of freedom ،Writers and Readers Publishing Cooperative،.1974
- البيت العربي لتعليم الكبار والتنمية (عهد)2023 الإطار المرجعي الأكاديمية العربية الثامنة لتعلّم الكبار والتنمية.
- التواصل غير اللفظي من ويكيبيديا (20) تموز/يوليو 2020).
- حريم، حسين محمود(2013). إدارة الموارد البشرية إطار متكامل. ط١ ، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان.
- حسين حسنين التدريب التشاركي (عمان دار مجدلاوي المنشر والتوزيع، 2003) .
- حسين حسنين، الجلسات التدريبية الفعالة من الإعداد إلى التقويم اعلان دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، 2009.
- حماد، حسن وبهباني، شحدة (2011). اتجاهات معلمي الحكومة نحو الدورات التدريبية التي تلقوها أثناء الخدمة بمحافظات غزة. مجلة الجامعة السالمية.
- الحميداوي، ياسر خضير،،2017 الاتجاهات المعاصرة في التنمية المستدامة، دار السحاب.
- الخطيب، أحمد والخطيب، رداح (2001).التدريب: المدخلات والعمليات. إربد: مؤسسة حمادة للنشر والتوزيع.
- دليل المهارات الحياتية 2016. لمن هذا الدليل؟ - MA'AN Development Center https://www.maan-ctr.org/old/pdfs/LifeSkillsManual/Manual.pdf.
- دليل مرجعي، الكفايات اللازمة لمواصلة التعليم والتعلم للكبار، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠١٣ ص٢٢.
- رزان صلاح "مفهوم التقييم والتقويم". 29 كانون الأول / ديسمبر 2016 تعريف التقييم والمؤشرات.
- رزق، حنان عبد الحليم (2001). تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي أثناء الخدمة في ضوء كفاياتهم المهنية. مجلة كلية التربية.63-3 : 47 العدد : بالمنصورة.
- رفيقة حمود إبراهيم محمد إبراهيم، دليل تدريب المدربين العاملين في مجال محو الأمية وتعليم الكبار، رفيقة حمود الأسراتيجيات والطرائق التعليمية - التعلمية في مجال محو الأمية وتعليم الكبار مع مقدمة حول أهمية العليم ومحو الأمية في حياتنا المعاصرة، بيروت، اليونيسكو، 113-111 2005/2006.
- الزهراني، بندر (2010). دور الدورات التدريبية في تطوير المهارات التدريسية لمعلمي التربية الفنية من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية. جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية.
- .سامي محمد نصار،فهد عبد الرحمن الراشد، اتجاهات جديدة في تعليم الكبار، الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع 2006.
- سامى نصار معجم مصطلحات تعليم الكبار، جمهورية مصر العربية، القاهرة، وزارة التربية والتعليم، المركز الأقليمى لتعليم الكبار (أسفك)، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة، مكتب اليونسكو الأقليمي للتربية في الدول العربية - بيروت، مايو 2017، ص 9.
- سيد، اسامة محمد، وعباس حلمي الجمل،2014،التدريب والتنمية المهنية المستدامة، دار المسيرة، عمان.
- الصاعدي، عبد الهادي براك مطيع،2014 معوقات التنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية بالمدينة المنورة، السعودية.

- طاهر، رشيدة السيد احمد 2010 التنمية المهنية للمعلمين في ضوء الاتجاهات العالمية، دار الجامعة الجديدة، الاسكندرية.
- عبد الحليم، طارق حسين، 2008، التنمية المهنية للمعلمين في مصر في ضوء الحيوة اليابانية والأمريكية والانجليزية، دار العلوم، القاهرة.
- عبد السلام، عبد السلام مصطفي، 2000، اساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم، دار الفكر العربي مصر.
- علاء جراد.(2018) التعلم التحويلي، مقال منشور جريدة الإمارات اليوم، العدد 15.
- عوض الله محمد على محمد دور التدريب في أداء العاملين 2015-2016.
- الغامدي علي عبد الله "مفهوم التدريب"، تطوير مهارات المدربين دليل المدربين والمدربات لبناء القدرات حول تصميم سياسة قائمة على المساواة في الدول العربية الألكسو2020
- فرصة "تعرف على مهارات التنظيم وأفضل الطرق لتطويرها"، كانون الأول/ديسمبر 2019. التواصل الفعال من ويكيبيديا
- كاترين ديتيمن تعليم الكبار والتغير الاجتماعي الأردن وفلسطين وسوريا ومصر للقان، مؤسسة التعاون الدولي التابعة للجمعية الألمانية لتعليم الكبار 2013
- ماجد بن صالح المرشد " سمات التعليم التقليدي، ومميزاته وعيوبه وسمات ومميزات التعليم الحديث المدعم بالتقنية، والأسباب التي تدعو إلى استخدام التقنية في التعليم 4 كانون الأول/ديسمبر 2016.
- مجموعة بيولد التعليم الاعتباري والتشاركي دليل المدرب 12010 دليل تدريبي غير منشور من مجموعة بوندا
- محمد الساسي الشايب، ومنصور بن زاهي 2017 قراءة في مفهوم الكفايات التدريسية مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية.
- مدبولي محمد عبد الخالق، 2010 التنمية المهنية للمعلمين الاتجاهات المعاصرة 'المداخل الإستراتيجيات، العين، دار الكتاب الجامعي .
- هارفارد بزنس ريفيو "المفاهيم الادارية ديناميكية المجموعة https://bit.ly/2EERnZW.
- الهنشيري، نجاة علي علي 2015 تطوير منظومة التنمية المهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي بليبيا في ضوء المتغيرات العالمية المعاصرة "تصور مقترح"، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- 2020-July .10،skills soft.vs skills Hard "،Guide Career Indeed. https://www.indeed.com/career-advice/resumes-cover-letters/hard-skills vs-soft-skills
- Abhinav Shrivastava،2023 The Study Related to Teacher's Training and their
- Impact on the Academic Success of Students
- Burghes، D (2011). International comparative study in mathematics teacher training. Research Paper، CFBT Education
- Cogito، ergo sum، 2019.The impact of a professional development training on primary school teachers' knowledge ،attitude and behavioral intention towards teaching higher-order thinking skills.
- Heba Mordy Anber https://education.own0.com/t201-topic https://almuajih.com/ .
- Published/ publié in Res Militaris (resmilitaris.net)، vol.13، n°2، January Issue 2023.

د. غسان ناصر محمد علي - اليمن
أستاذ المناهج وطرائق التدريس المشارك نائب عميد كلية التربية
زنجبار جامعة/ أبين
ghasaanalmarmi@gmail.com

د. رمزي علي صالح عبدالودود - اليمن
أستاذ الإدارة التربوية المساعد
مدير إدارة الجودة الشاملة جامعة/ أبين-
Ramzialicom80@gamil.com

معوقات جودة التعليم الإلكتروني في كليات جامعة أبين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والهيئة الإدارية

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على معوقات جودة التعليم الإلكتروني في كليات جامعة أبين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والهيئة الإدارية واعتمد الباحثان المنهج الوصفي والاستبانة كأداة للدراسة مكونة من (45) فقرة موزعة على خمسة مجالات هي (الإدارة الجامعية واللوائح والتشريعات – أعضاء هيئة التدريس – المباني والتجهيزات – الطالب الجامعي - المحتوى الإلكتروني) وتكونت عينة الدراسة من (70) من أعضاء هيئة التدريس والهيئة المساعد والهيئة الإدارية موزعين على كليات جامعة أبين وأظهرت نتائج الدراسة أن معوقات تطبيق جودة التعليم الإلكتروني في كليات جامعة أبين من وجهة نظر أفراد العينة جاءت بمتوسط حسابي (3.0556) وبدرجة معيق (متوسطة) وحصلت مجالات الدراسة وفقًا لاستجابة عينة الدراسة على الترتيب الاتي: معوقات المحتوى الإلكتروني جاءت بمتوسط حسابي (3.1958) وبدرجة معيق (متوسطة)، معوقات الإدارة الجامعية واللوائح والتشريعات جاءت بمتوسط حسابي (3.1368) وبدرجة معيق(متوسطة)، معوقات الطالب الجامعي جاءت بمتوسط حسابي (3.1264) وبدرجة معيق (متوسطة)، معوقات أعضاء هيئة التدريس جاءت بمتوسط حسابي (2.9538) وبدرجة معيق (متوسطة)، معوقات المباني والتجهيزات جاءت بمتوسط حسابي (2.8654) وبدرجة معيق (متوسطة)، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) في استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير الجنس، الوظيفة، المؤهل العلمي، الكلية، وخرجت الدراسة بعدد من التوصيات والمقترحات لمعالجة المعوقات التي تحول دون تطبيق الجودة في التعليم الإلكتروني .

الكلمات المفتاحية: المعوقات، الجودة، التعليم الإلكتروني، جامعة أبين.

نبذة تعريفية عن الباحث الاول:

الدكتورغسان ناصر محمد علي إضفاء اللقب العلمي أستاذ مشارك عام 2022م، وحاصل عام 2017على دكتوراه الفلسفة في المناهج وطرائق التدريس /كلية التربية / جامعة عدن . محاضرومدرب للدورة الطرائقية الأولى لأعضاء الهيئة التدريسية والمساعدة في نوفمبر2019م جامعة أبين.

نبذة تعريفية عن الباحث الثاني:

حاصل على الدكتوراه: في التربية قسم الأصول والإدارة التربوية كلية التربية جامعة عدن الجمهورية اليمنية (2020م). وبعمل حالياً في جامعة أبين – كلية التربية زنجبار– قسم الإدارة والإشراف التربوي.

مقدمة الدراسة:

مما لاشك فيه أن التعلم الإلكتروني يعد من أهم المستحدثات التقنية في العملية التعليمية المعاصرة وأنه أصبح سمة أساسية لكثير من المؤسسات التعليمية، والتعلم الإلكتروني ليس تعليمًا يقدم بطريقة عشوائية مع التعليم النظامي في المدارس أو الجامعات بل هو منظومة يخطط لها وتصمم تصميمًا جيدًا، فهو تعليم له مدخلات وعمليات ومخرجات وتغذية راجعة، وليس تعليمًا قائمًا على الاجتهادات الفردية من الأشخاص أو الشركات القائمة على تصميم البرامج والمواقع التعليمية، ولا يمكن أن نعتمد على تعليم مصمم من طرف واحد، فنجاح التعلم الإلكتروني يعتمد على مدى التصميم الجيد لعناصره وترابط جوانبه لكي يحقق الهدف منه. رمود، (2012م). فالتعلم الإلكتروني يهدف إلى إيجاد بيئة تفاعلية غنية بالتطبيقات المعتمدة على تقنيات الحاسب الآلي والشبكة العالمية للمعلومات، وتمكّن المتعلم من الوصول إلى مصادر التعلم في أي وقت ومن أي مكان. إلا أن الكثيرين ممن أصابهم الجنون التقني قاموا بكسر الحواجز وتحرروا من القيود لينتجوا برمجيات عالية التصميم من حيث الوسائط التي تبهر أعين المتعلمين، ولكنها لا تغذى عقولهم بمعلومات مهمة، ومعظم هذه البرامج لا تستند إلى معايير تصميمية علمية سليمة في علم التربية؛ لأنها لم تستطع استيعاب الكيفية التي يتعلم بها المتعلم، كما أغفلت الهدف التعليمي من وراء تطبيق التعلم الإلكتروني؛ لأن التعليم والتعلم هو الغاية من كل الأنظمة والوسائل التعليمية التي اعتمدها الإنسان عبر العصور. أبو خطوة، (2011م) وقد شهد بداية القرن الحادي والعشرين جهودًا متواصلة من أجل الارتقاء بمستوى جودة العملية التعليمية في المدارس والجامعات، وامتدت هذه الجهود رأسيًا لتشمل جودة تعلم الفرد منذ التحاقه برياض الأطفال حتى بلوغه نهاية السلم التعليمي بالدرجة الجامعية وما بعدها، كما امتدت هذه الجهود أفقيًا لتشمل جودة جميع عناصر العملية التعليمية بدءًا من المبنى الدراسي ومرافقه، والمناهج الدراسية وتحديثها، ومستحدثات تقنيات التعليم وتطويرها، والمعلم وبرامج إعداده وتدريبه، وإدارة العملية التعليمية وإصلاحها. الهنداوي، (2009م). واستمر التربويون في البحث عن أفضل الطرق والوسائل لتوفير بيئة تعليمية تفاعلية لجذب اهتمام الدارسين وحثهم على تبادل الآراء والخبرات، وتحسين التعليم والتعلم. وظهر واضحًا أن توظيف تقنية المعلومات ممثلة في الحاسب الآلي والإنترنت، وما يلحق به من وسائط، يمكن أن يسهم في توفير هذه البيئة التعليمية الثرية، حيث يستطيع الطلاب أن يطوروا معرفتهم بمواضيع تهمهم من خلال الاتصال بزملاء وخبراء لهم الاهتمامات نفسها، وتقع على المتعلمين مسؤولية البحث عن المعلومات وصياغتها مما ينمي مهارات التفكير لديهم، كما ينمي مهارات الكتابة واللغة الإنجليزية، كما يمكن للمعلم الوصول إلى خبرات وتجارب تعليمية يصعب الوصول إليها بطرق متعددة. الموسى، (2001م). وعلى الرغم من تلك الأهمية للتعليم الإلكتروني والنتائج الأولية التي أثبتت نجاحه، فإن استخدامه مازال في بدايته، حيث يواجه هذا النوع من التعلم بعض العقبات والتحديات سواء أكانت تتمثل بعدم اعتماد معيار موحد لتصميم المحتوى التعليمي وصياغته وإنتاجه، أو فنية تتمثل في الخصوصية والقدرة على الاحتراف، أو تربوية تتمثل بعدم مشاركة التربويين في صناعة هذا النوع من التعليم، حيث تتولى أمره شركات خاصة ربحية وغير تربوية. ومهما يكن من الأمر، فلا رجعة عن التعلم الإلكتروني، الذي يتطلب التحول من قاعات الدرس التقليدية إلى قاعات الدرس عبر الفضاء المعلوماتي. وهذا هو مستقبل التعليم، دون الاستغناء بأي شكل من الأشكال عن الأستاذ المؤهل تربويًا وأكاديميًا وتكنولوجيًا. وهذا يتطلب أن تخرج كليات العلوم التربوية الأستاذ التكنولوجي المبدع المعد إعدادًا جيدًا، والقادر على مسايرة التطور التكنولوجي الذي نشهده كل يوم. بني ياسين، ملحم، (2011م). وقد عنيت جامعة أبين بالتعلم الإلكتروني من خلال توفير أجهزة الحاسوب في كليات الجامعة وربطها بالإنترنت وقواعد البيانات، وحاولت الجامعة تشجيع الهيئة التدريسية لإدخال التعلم الإلكتروني في العملية التعليمية، لتواكب الجامعات

المتقدمة في هذا المجال، ويكون لها الصـــدارة بين الجامعات اليمنية في التعلم الإلكتروني لكن في المقابل لا يزال التعلم الإلكتروني في الجامعة يواجه مجموعة من الصـــعوبات والعقبات التي تحد من تطبيقه ســـواء أكانت تقنية وفنية تتعلق بالتعلم الإلكتروني نفســـه أو تتعلق بالجوانب الإدارية والمادية أو معوقات تتعلق بالمدرس والطالب، حيث لا يزال التعلم لإلكتروني في جامعة أبين يعاني من نقص الدعم والتعاون المقدم من أجل طبيعة التعلم الفعالة. كما حرصـــت قيادة جامعة أبين على الاهتمام بالجودة والتعليم الإلكتروني فأنشأت إدارة للجودة بقرار صادر بتاريخ 2021/6/28م وعملت على تشجيع كافة منتسبي الجامعة وأعضاء هيئة التدريس للقيام بأبحاث تتعلق بالجودة الشـــاملة كما أرســـلت العديد من قيادات الجامعة لحضـــور ورش عمل وندوات ومؤتمرات بهذا الشأن.

مشكلة الدراسة:

يرى الباحثان أن مشـــكلة الدراســـة تتحدد بالســـؤال الرئيس الآتي: **ما أبرز معوقات تطبيق جودة التعليم الإلكتروني في كليات جامعة أبين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والهيئة الإدارية؟**

ويتفرع منه الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما هي معوقات الإدارة الجامعية واللوائح والتشريعات التي تواجه جودة التعليم الإلكتروني في كليات جامعة أبين؟

السؤال الثاني: ما هي معوقات أعضاء هيئة التدريس التي تواجه جودة التعليم الإلكتروني في كليات جامعة أبين؟

السؤال الثالث: ما هي معوقات المباني والتجهيزات التي تواجه جودة التعليم الإلكتروني في كليات جامعة أبين؟

السؤال الرابع: ما هي معوقات الطالب الجامعي التي تواجه جودة التعليم الإلكتروني في كليات جامعة أبين؟

السؤال الخامس: ما هي معوقات المحتوى الإلكتروني التي تواجه جودة التعليم الإلكتروني في كليات جامعة أبين؟

السؤال السادس: هل هناك فروق دالة إحصائيًا لمعوقات تطبيق جودة التعلم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والهيئة الإدارية في ديوان جامعة أبين وكلياتها الخمس تعزى لمتغير المؤهل العلمي، الوظيفة، الجنس، الكلية عند مستوى دلالة. $\alpha = 0.05$ ؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تسليط الضوء على معوقات تطبيق جودة التعليم الإلكتروني في كليات جامعة أبين من خلال:

- معرفة معوقات الإدارة الجامعية واللوائح والتشـــريعات – أعضـــاء هيئة التدريس – المباني والتجهيزات – الطالب الجامعي – المحتوى الإلكتروني التي تواجه تطبيق جودة التعليم الإلكتروني في كليات جامعة أبين؟

معرفة ما إذا كانت هناك فروق فردية بين أفراد عينة الدراسة تعزوا لمتغير، المؤهل العلمي، الوظيفة، الجنس، الكلية؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في كونها تحقق ما يأتي:

تكمن أهمية الدراسة من أهمية موضوع جودة التعليم الإلكتروني فمصطلح جودة التعليم الإلكتروني من المصطلحات الحديثة التي ظهرت نتيجة للثورة الهائلة في شـــبكة المعلومات والاتصـــالات والتي أحدثت تحولًا "مهمًا" في الخدمات المقدمة، لا ســـيما في الجامعات اليمنية، ومنها جامعة أبين بتحسين وسرعة أدائها وجودة خدماتها، وتكمن أهمية هذه الدراسة في طرح موضوع جودة التعليم الإلكتروني وأهم معوقاته (الإدارة الجامعية واللوائح والتشـــريعات – أعضـــاء هيئة التدريس – المباني والتجهيزات –

الطالب الجامعي - المحتوى الإلكتروني) التي تواجه كليات جامعة أبين وكما تبرز الأهمية في كون هذه الدراسة ستضع بين أيدي صانعي القرار معلومات عن جودة التعليم الإلكتروني.

المنهج المستخدم:

للوصول إلى أهداف الدراسة ومحاولة الإجابة عن الإشكالية المطروحة تم اعتماد المنهج الوصفي لتبيان معوقات جودة التعليم الإلكتروني في كليات جامعة أبين.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تناولت هذه الدراسة معوقات تطبيق الجودة الشاملة في التعليم الإلكتروني في كليات جامعة أبين في خمسة محاور للجودة الشاملة وهي (الإدارة الجامعية واللوائح والتشريعات – أعضاء هيئة التدريس – المباني والتجهيزات – الطالب الجامعي - المحتوى الإلكتروني) التي حددت في أدوات الدراسة.

الحدود البشرية: تقتصر الدراسة الحالية على عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس وموظفي الهيئة الإدارية في ديوان جامعة أبين وكلياتها الخمس.

الحدود المكانية: جامعة أبين وكلياتها الخمس وهي (التربية زنجبار – التربية لودر – العلوم الإدارية – الحاسوب – الشريعة والقانون).

الحدود الزمانية: العام الدراسي 2023م.

مصطلحات الدراسة:

- **تعريف المعوقات:** وضع صعب يكتنفه شيء من الغموض يحول دون تحقيق الأهداف بكفاية وفاعلية، ويمكن النظر إليه على أنها المسبب للفجوة بين مستوى الإنجاز المتوقع والإنجاز الفعلي أو على أنها الانحراف في الأداء عن معيار محدد مسبقًا. درويش، (2005م).
- **تعريف المعوقات إجرائيًا:** هي العقبات والصعوبات التي تؤدي إلى عرقلة تطبيق معايير الجودة في التعليم الإلكتروني وتقلل من فرص تحقق الأهداف بفاعلية في كليات جامعة أبين، والمذكورة في محاور استبانة الدراسة.
- **تعريف آخر:** هي العوامل التي تحول دون توظيف التعليم الإلكتروني بطريقة فعالة، ويؤدي وجودها إلى التأثير السلبي على استخدام التعليم الإلكتروني ويحد من استخدامه وهي معوقات متعلقة بـ (الإدارة الجامعية واللوائح والتشريعات – أعضاء هيئة التدريس – المباني والتجهيزات – الطالب الجامعي - المحتوى الإلكتروني).
- **تعريف الجودة في التعليم الجامعي:** - الجودة في التعليم الجامعي عبارة عن نظام شامل متكامل يتناول جوانب النظام التعليمي المختلفة من المدخلات والعمليات والمخرجات بقصد تحسين منتجاتها. الحارث، (2014م).

- استراتيجيه إدارية مستمرة التطوير تنتهجها المؤسسة التعليمية معتمدة على مجموعة من المبادئ، وذلك من أجل تخريج مدخلها الرئيس وهو الطالب على أعلى مستوى من الجودة من كافة جوانب النمو العقلية والنفسية والاجتماعية والخلقية، وذلك بغية إرضاء الطالب بأن يصبح مطلوبًا بعد تخرجه في سوق العمل وإرضاء كافة أجهزة المجتمع المستفيدة من هذا المخرج. أحمد، (2003م).

- **تعريف التعليم الإلكتروني:** تعلم يستخدم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتسهيل الوصول إلى مصادر التعلم والخدمات وإحداث التعاون والتبادل بين المتعلم والمعلم أو بين المتعلمين ببعضهم بعض ويسهم في تحسين نوعية التعليم. المديرس، (2004م).
- **تعريف التعليم الإلكتروني إجرائيًا:** التعليم الذي ينبغي على جامعة أبين توفيره من خلال شبكات الإنترنت حيث يصل إلى المحاضرين وطلبة الجامعة في أماكن تواجدهم، بهدف تحقيق الاتصال والتفاعل بين المحاضر والطلبة وبين الطلبة أنفسهم، إما بشكل مباشر ومتزامن وموحد لكل الدارسين أو غير متزامن، ويراعى فيها ظروف المحاضر والمتعلم ورغبتهما.

تعريف الجودة في التعليم الإلكتروني:

- المهارات الإلكترونية التي يتزود بها المحاضر الجامعي بحيث يكون قادرًا على توظيف التقنيات الحديثة في العملية التعليمية والاستفادة منها من خلال التعامل معها والتفاعل مع معطياتها. رانية، تيسير (2014م).
- عملية الإنتاج المشترك بين بيئة التعليم الإلكتروني والمتعلم والمؤسسة التعليمية بما يضمن أن المخرج من العملية التعليمية لا يتأثر بعمليات إنتاج المؤسسة. الغريب، (2009م).
- يقصد بها تخريج طالب قادر على التعامل مع التكنولوجيا الحديثة، وليس إكساب الطالب المعرفة أو المعلومة عن التكنولوجيا بل أيضًا طريقة التعامل معها والاستفادة منها والتفاعل مع معطياتها وحيزها الذي تستخدم فيه. رشيدة، رضا، (2012م).
- **جامعة أبين:** هي إحدى الجامعات اليمنية الحديثة التي تم إنشاؤها بقرار جمهوري عام 2018م، وتتكون من خمس كليات ومجموعة من المراكز العلمية والأقسام والإدارات تهدف إلى نشر المعرفة وخدمة المجتمع وتكون الدراسة فيها أربع سنوات يتم بعدها منح شهادة البكالوريوس، ويتم تدريس بعض مساقات الماجستير في تخصصات متنوعة.

الإطار النظري للدراسة:

لعل من أبرز الخصائص التي تجعل التعليم الإلكتروني عالي الجودة؛ المرونة التي تجعل هناك إمكانية لاستخدامه في أي مكان وفي أي وقت عند توافر شبكة الإنترنت، بالإضافة إلى التفاعل بين الطالب وزملائه ومعلمه بشكل وافٍ، مع إمكانية الوصول لكل طالب وبشكل فردي، كل حسب قدرته، مراعياً الفروق الفردية، ناهيك عن ربط المعلومات بصورة تكاملية، سلسة وتدريجية مع سهولة الرجوع إليها عند الحاجة؛ ومناسبته لكافة الفئات العمرية، وامتيازه بوفرة المصادر التعليمية مع سهولة إضافة وحذف وتحديث المعلومات، وسرعة الوصول إليها بشكل سهل وسريع (الهمشري، 2016).

ويتم تحسين جودة التعليم الإلكتروني من خلال التركيز على المحتوى الذي يركز على المتعلم، بحيث تكون مناهج التعليم الإلكتروني مناسبة ومحددة لاحتياجات المتدربين وأدوارهم ومسؤولياتهم في الحياة المهنية، وتوفير المهارات والمعرفة والمعلومات لهذا الغرض، ولا بد من تقسيم محتوى التعلم الإلكتروني لتسهيل استيعاب المعرفة الجديدة والسماح بجدول زمني مرن للتعلم، من خلال محتوى جذاب، وباستخدام الأساليب والتقنيات التعليمية بطريقة إبداعية لتطوير تجربة تعليمية جذابة ومحفزة.

كما أن هناك حاجة إلى تفاعل المتعلم المتكرر للحفاظ على الاهتمام وتعزيز التعلم، وأن تكون الدورات الذاتية قابلة للتخصيص لتعكس اهتمامات الطلاب واحتياجاتهم؛ وفيما يتعلق بالدورات التي يقودها المعلم، يجب أن يكون المعلمون قادرين على متابعة تقدم المتدربين وأدائهم بشكل فردي (Ghirardini,2011).

تعريف الجودة في التعليم الالكتروني:

الجودة في التعليم الالكتروني هي عملية الانتاج المشترك بين بيئة التعلم الالكتروني والمتعلم والمؤسسة التعليمية بما يضمن أن المخرج من العملية التعليمية لا يتأثر بعمليات انتاج المؤسسة. (أحمد، 2013).

ويرى دونالد كرامب أن الجودة ليست كلاما يقال، ولكن ما تفعله، وأن العنصر الرئيسي في تعريفها يكمن في خدمة العملاء (الطلبة بالنسبة للجامعة). (الطبيب، 2013م).

هناك صعوبة في تعريف مصطلح الجودة بطريقة مباشرة على الرغم من كثرة تداوله في أدبيات التعلم والتعليم، وقد وصف بعضهم مصطلح الجودة على أنه مصطلح غير واضح وأن مفهوم الجودة يقع ضمن جملة من المحاور هي:

- الجودة تعني تحقيق الأهداف، أي أن مؤسسة التعليم العالي ذات الجودة العالية هي تلك التي تحسن وضع الأهداف كما تحسن تحقيقها.
- الجودة التكنوقراطية: أي قدرة النظام التعليمي على تحقيق متطلبات المجتمع التكنولوجية والاقتصادية.
- جودة التصميم (مخططات العمل) والأداء والنتائج (نتيجة تعليمية ذات جودة عالية).
- وعموما تعرف الجودة بأنها أسلوب تطوير شامل ومستمر الأداء تهدف إلى تحقيق نقلة نوعية في عملية التربية والتعليم والارتقاء بمستوى الطلاب في جميع الجوانب العقلية والجسمية والروحية والاجتماعية.

معايير جودة التعلم الإلكتروني:

يجب أن يتصف التعلم الإلكتروني بمعايير أساسية لتوفير النوعية وضمان الجودة فيه ومراقبتها، ومنها:

- توفير شروط أساسية في المتعلمين الملتحقين بهذا النوع من التعليم لضمان مدخلات تعلمية مناسبة تمتلك الامكانات النفسية والعقلية والجسمية.
- تخطيط البرامج التعليمية بحيث تقوم بنيتها على المعارف المعاصرة والمعلوماتية، وتقنيات الاتصالات المرتبطة باحتياجات المجتمع.
- توفير شروط نوعية التعليم والتعلم في المادة التعليمية، والوسائط التعليمية، والمعلم، وكافة البرمجيات.
- تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس؛ لما لذلك من أثر إيجابي على جودة المخرجات من المتعلمين.
- اخضاع نظام التعلم الالكتروني إلى إجراءات التقييم من أجل تشخيص نقاط القوة والضعف لتعزيز الأولى ومعالجة الثانية بصورة شاملة وموضوعية لتكون متوازنة مع المستجدات الثقافية والاجتماعية. (رمود 2012م).

خصائص ومواصفات الجودة في التعليم الإلكتروني:

- استخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات وكل أنواع المعارف بطريقة فعالة، أي- بالطريقة التي تساعد المتعلّم من الحصول على المعارف والمهارات والتقنيات التي تمكّنه من الإنتاج والإبداع.
- توفير المواد والوسائل التعليمية والمعلمين وكافة البرمجيات المعتمدة في عملية- التعليم والتعلّم.
- تتطلب البرامج التعليمية المعتمدة في نظام التعليم الإلكتروني تقييما باستمرار في- ضوء مختلف المستجدات الثقافية والاجتماعية لاستخلاص التغذية الرجعية للقيام بإدخال الإصلاحات التطوير.
- التطوير في أداء أعضاء هيئة التدريس وفي شروط القبول بالنسبة للطلاب ما- يساهم في التأثير على نوعية المخرجات.
- الاهتمام بالنظام الإداري والفني بشكل مستمر والعمل على تخليصه من كل- المعيقات. (قزادري2019م).

معوقات الجودة في التعليم الإلكتروني:

هناك العديد من المعوقات والصعوبات التي تحول دون تحقيق معايير الجودة بالنسبة للتعليم الإلكتروني منها ما هو مادي ومنها ما هو تقني ومنها ما هو بشري نذكر منها:

1/ **عدم وجود توافق واتساق بين احتياجات المستخدمين والموّردين بمعنى عدم توافق عناصر نظام التعليم الإلكتروني مع متطلبات التقويم وفق معايير الجودة**، ويظهر ذلك في:

- عدم الثقة في مجال التعليم الإلكتروني.
- عدم توافر الموارد المناسبة لعملية التعليم والتعلّم.
- عدم تكييف التعليم الإلكتروني مع مختلف الثقافات والبيئات.
- عدم إشراك الطلاب في الأنشطة لضمان الجودة وعدم تحديد الممارسات الجيّدة في مجال التعلّم الإلكتروني.
- عدم تحديد أساليب واضحة لقياس الكفاءة ومختلف القيّم التربوية لمناهج التعليم الإلكتروني.
- عدم امتلاك سياسات وإجراءات رسمية لمراجعة جودة نظام التعليم الإلكتروني وتطويره ورصد فعاليته، وإن وُجدت فإنها غير محدثة.
- عدم توفّر هذا النوع من التعليم في بعض جامعات الدول العربية وإن وجد فإنه يفتقد لمعايير الجودة العالمية.
- ضعف تغطية الأنترنيت في بعض الدول العربية.

2/ **عدم ملاءمة جودة العملية التعليمية المقدمة للمتعلم عن طريق التعليم الإلكتروني مع مستوى جودة الخدمة التي يرغب فيها والتي تتلاءم مع تطلعاته وتوقعاته** ويتبيّن ذلك من خلال ما يلي:

- عدم توافر برامج مصممّة جيّدا وإن وجدت فهي تفتقد للمراجعة الدورية مما يجعلها بعيدة عن ضمان الجودة.
- عدم استقلالية كل من المعلّم والمتعلّم، وعدم إتاحة الفرصة لكل منهما لتطوير العملية التعليمية وعدم تشجيعهم على تنمية مهاراتهم.
- عدم رصد إنجازات الطلاب بالقدر المطلوب.

3/ عدم ملاءمة الأوضاع القائمة في نظام التعليم الإلكتروني مع معايير الجودة، ويتمثل ذلك في النقاط التالية:

- عدم توافر أو نقص الموارد المادية مثل المكتبات أو مرافق الحوسبة المحتواه على مجموعة متنوعة من الأدوات التقنية المستخدمة في التعليم الإلكتروني.
- عدم اهتمام المؤسسة التعليمية بالتدابير الأمنية الإلكترونية المناسبة من كلمة السر والتشفير ونظم الحماية الأخرى وكذا الصيانة الصحيحة.
- عدم توفير المؤسسة التعليمية للمعلومات حول البرامج التي تؤديها والمؤهلات التي تمنحها وفرص التعلّم المتاحة للطلاب ومختلف السياسات والمبادئ التوجيهية.

4/ **تبني واعتماد طرق وأساليب تقويم لا تتوافق مع نظام التعليم الإلكتروني وفق معايير الجودة، ويظهر ذلك فيما يلي:**

- انعدام التغذية الراجعة أو عدم الاهتمام بها وعدم تفعيل آليات الوصول لردود الفعل حول الأداء وفعالية التدريس.
- عدم تقييم الطلاب رغم أنه من أهم العناصر في عملية التعليم الإلكتروني لتأثيره العميق على الطلاب من ناحية دراستهم وأدائهم الوظيفي لاحقا.

5/ الرغبة والتطلّع لنتائج فورية وليست على المدى البعيد.(قزادري2019م).

الدراسات السابقة:

توصل الباحثان لعدد من الدراسات والأبحاث الحديثة المحلية والعربية والأجنبية ذات العلاقة بموضوع الدراسة ومنها:

الدراسات المحلية:

دراسة النظاري (2019م) بعنوان معيقات تطبيق التعليم الإلكتروني في فرع التربة جامعة تعز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة معيقات تطبيق التعليم الإلكتروني التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في فرع التربة بجامعة تعز، وتكونت عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية والعلوم الإدارية والآداب بفرع التربية والبالغ عددهم (34) أستاذًا جامعيًا، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكونت من (26) فقرة موزعة على أربعة مجالات، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة معيقات تطبيق التعلم الإلكتروني في فرع التربة بجامعة تعز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاءت بدرجة متوسطة.

الدراسات العربية:

دراسة جواد (2021م) بعنوان، اتجاهات طلبة الدراسات العليا نحو جودة التعليم الإلكتروني من وجهة نظرهم، وهدف الدراسة إلى معرفة اتجاهات طلبة الدراسات العليا نحو جودة التعليم الإلكتروني من وجهة نظرهم، واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدارسة ومجتمع الدراسة هو طلبة الدراسات العليا واختارت الباحثة عينة قصدية بلغ عددهم (45) طالبًا وطالبة من جامعة ديلي كلية التربية الإسلامية، وكانت متغيرات الدراسة، الجنس، المؤهل العلمي، التخصص الأكاديمي، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: أن هناك الكثير من العوائق أمام استخدام التعليم الإلكتروني، ومنها عدم توفر شبكة الإنترنت بشكل مستمر في الجامعة أو البيت وأن طبيعة البيئة المحافظة قد لا تتيح للإناث استعمال الإنترنت والتكنولوجيا بالشكل الكامل وأن عدم اتصال أغلب البيوت بشبكة الإنترنت بسبب الكلفة المادية العالية. وتوصي الدراسة، ضرورة اعتماد وسائل وتقنيات التعليم الإلكتروني المتعددة لمواكبة التقدم المعرفي والتقني الهائلين، وتوفير الدعم المادي لها وألا يكون التعليم الإلكتروني بديلًا عن التعليم التقليدي بل مكملًا له.

دراسة القضاة (2021م) بعنوان " تقييم جودة التعليم الإلكتروني وأثرها على درجة رضا طلاب الجامعات دراسة حالة - جامعة طيبة في المملكة العربية السعودية " تهدف الدراسة إلى دراسة وتحليل وتقييم جودة التعليم الإلكتروني بأبعاده (تقييم أعضاء هيئة التدريس، تقييم العملية التعليمية عن بعد، تقييم البنية التحتية) وأثرها على درجة رضا طلاب الجامعات في جامعة طيبة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أداة الدراسة الاستبانة وبلغ عينة الدراسة (300) طالب وطالبة وتوصلت الدراسة إلى أن الاتجاه العام نحو جودة التعليم الإلكتروني بأبعاده في جامعة طيبة في المملكة العربية السعودية كان مرتفعًا، كما توصلت إلى أن الاتجاه العام لرضا طلاب الجامعات بأبعاده في جامعة طيبة في المملكة العربية السعودية كان مرتفعًا، وتوصي الدراسة بضرورة استمرار جامعة طيبة في اعتماد التعليم الإلكتروني كخيار إستراتيجي، والاطلاع على أفضل الممارسات العالمية في مجال التعليم الإلكتروني، وتبني ممارسات معاصرة في هذا المجال.

دراسة قجام (2020م) بعنوان "مستوى جودة التدريب الإلكتروني في ضوء معايير ومؤشرات التعليم الإلكتروني في جامعة الزاوية من وجهة نظر المتدربين" هدف هذه الدراسة هو تقييم مستوى جودة التدريب الإلكتروني في ضوء معايير ومؤشرات التعليم الإلكتروني في جامعة الزاوية من وجهة نظر المتدربين أنفسهم وكانت الأداة استبانة مكونة من أربع مجالات (المحتوى

والتصـــميم للبرنامج التدريبي - تنظيم البرنامج التدريبي - تقويم المدرب - تقويم المخرجات) وتم توزيعها على عينة مكونة من (41) عضـوًا من أعضـاء هيئة التدريس بجامعة الزاوية، وأظهرت نتائج الدراسـة أن متوسـط الدرجة الكلية لجودة التدريب الإلكتروني في ضـــوء معايير ومؤشـــرات التدريب الإلكتروني في جامعة الزاوية من وجهة نظر المتدربين أنفســهم على جميع مجالات الدراســة كانت كبيرة وأوصـت الدراسـة الاسـتفادة من قائمة المعايير والمؤشـرات التي تم تطويرها لأغراض هذه الدراسـة في تقويم وتطوير البرامج التدريبية الإلكترونية، وتنمية قدرات المدربين في كفايات التدريب.

دراسة النجدي (2019م) بعنوان " تقويم جودة التعليم الإلكتروني في جامعة القدس المفتوحة في ضوء المعايير العالمية للجودة " هدفت الدراســة إلى الوقوف على مدى مطابقة جودة معايير التعليم الإلكتروني المعمول بها في جامعة القدس المفتوحة، للمعايير العالمية للجودة، وقد استخدم المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (84) مشرفًا ومشرفة في جامعة القدس المفتوحة من الذين أشرفوا على بعض مقررات الجامعة الإلكترونية، وعينة أخرى من دارسي الجامعة قوامها (1554) دارسًا ودارسة من الذين مارسوا التعلم الإلكتروني، وتوصلت الدراسة إلى نتائج عدة أهمها أن معايير جودة المحتوى والتصميم التعليمي المقرر الإلكتروني، ومســاندة المشــرفين والدارســين والخدمات الإدارية ودعمهم للتعلم الإلكتروني في المجالات التربوية والفنية والإدارية موجودة، توصي الدراسة بإقرار معايير التعلم الإلكتروني ونشرها بشكل رسمي، وتوجيه الجهود لنشر ثقافة الجودة في التعلم الإلكتروني في ضوء تنامي المنافسة في تطبيقات هذا النوع من التعلم إقليميًا ودوليًا، وضرورة إيجاد آلية لتقويم معايير الجودة في التعلم بشكل مستمر حتى يتسنى لهذه المؤسسة أن تقدم برامج تعليمية إلكترونية، ستنافس في كفاءتها ونوعيتها ما تقدمه نظيراتها العالمية.

الدراسات الاجنبية:

دراســة زاهر، وآخرون، (2016م) هدفت الدراســة إلى قياس مدى رضــا الطلاب الذين يدرســون بطريقة التعلم الإلكتروني في **باكســتان**، حيث تم اســتخدام اســتبيان منظم لقياس رضــا الطلاب حول ثمانية أبعاد هي: التقييم، محتوى المقرر، والتنظيم، المدرس، بيئة التعلم، وأســاليب التدريس، مصــادر التعلم، جودة التســليم، مســاهمة الطلاب والبرامج التعليمية. وقد أجريت الدراسة في جامعة باكستان الافتراضية، وهي أول وأكبر جامعة في باكستان تقدم التعليم الإلكتروني. وقد شارك (21028) طالبًا وطالبة في الدراســة، وأوضــحت الدراســة أن التعلم عن بعد اكتســب قبولًا أوســع وأصــبح بديلًا قابلًا للتطبيق في التدريس في الفصول الدراسية التقليدية؛ نظرًا لأن التعلم عن بعد يوفر مزايا التكلفة المنخفضة وإمكانية الوصول الأوسع والموارد المشتركة، إلا أن هناك بعض المشــكلات التي يواجهها الطلاب، على ســبيل المثال ليس لديهم فصــول رســمية كافية حيث يمكنهم الذهاب ومناقشــة القضــايا المفاهيمية لمواضــيع مختلفة، ونقص الاتصــال الاجتماعي والعاطفي. وأشــارت نتائج الدراســة إلى أن غالبية الطلاب راضون عن التعليم الذي يتلقونه في وضع التعلم الإلكتروني مما يدل على أن التعلم الإلكتروني لديه الكثير من الإمكانات في زيادة التعليم العالي في بلد مثل باكستان حيث قدرة معاهد التعليم العالي محدودة.

دراسة أندرسون (2008م) هدفت لتحديد أكثر التحديات بروزًا في مساق التعلم الإلكتروني في **سريلانكا**، شملت هذه الدراسة (1887) شخصًا، وجمعت المعلومات من عام 2004 لغاية عام 2007م، وتغطي هذه الدراسة آراء الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، واستخدمت الطريقة الكمية لتحديد أكثر العوامل أهمية، وتبعها تحليل نوعي لشرح سبب أهمية هذه العوامل. حددت الدراسة ســبعة تحديات رئيســة في المجالات الآتية: مســاعدة الطلبة، والمرونة، وفعاليات التعليم والتعلم، والمدخلات: (البنية التحتية والربط مع شبكة الحاسوب) والثقة الأكاديمية (نوعية الطلبة، والمواضيع التي تدرس سابقًا)، واللغة المحلية، والاتجاهات.

من خلال استعراض الدراسات السابقة تبين الآتي:

جاءت الدراسات السابقة متنوعة من حيث العناوين لكنها تميزت بالتقارب في معالجتها للموضوع ذاته، وهو معوقات تطبيق الجودة في التعليم الإلكتروني في الجامعات، استخدمت الدراسات السابقة المنهج الوصفي والاستبانة لجمع المعلومات، وهذا ما استخدمته هذه الدراسة لجمع المعلومات ووجهت الدراسات السابقة عينتها لفئة الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، ووجهت هذه الدراسة لعدد من الفئات، وهم أعضاء هيئة التدريس وموظفي الهيئة الإدارية في الجامعة.

منهج وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: استخدم الباحثان المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء الهيئة التدريسية وموظفي الهيئة الإدارية في ديوان جامعة أبين وكلياتها الخمس، والبالغ عددهم (331) وقد تم اختيار عينة عشوائية عددها 80 وتم توزيع الاستبانة واستجاب منهم 70 هم عينة الدراسة الحالية.

أداة الدراسة: اعتمد الباحثان الاستبانة كأداة لتحقيق أهداف هذه الدراسة وهي مكونة من محورين: المحور الأول أشتمل على المعلومات الأساسية للعينة والمحور الثاني اشتمل على (45) فقرة موزعة على خمسة مجالات في معوقات جودة التعليم الإلكتروني وهي: الإدارة الجامعية واللوائح والتشريعات – أعضاء هيئة التدريس – المباني والتجهيزات – الطالب الجامعي - المحتوى الإلكتروني).

صدق أداة الدراسة: تم التأكد من الصدق الظاهري للاستبيان في صورته المبدئية بعرضه على عدد من المحكمين المتخصصين، حيث طلب الباحثان من المحكمين إبداء الرأي نحو مدى وضوح صياغة كل عبارة من عبارات أداة الدراسة ومدى ملائمة العبارة لقياس ما وضعت لأجله ومدى مناسبة العبارة للبعد التي تنتمي إليه، كما طلب الباحثان من المحكمين إسداء النصح بإدخال أية تعديلات على صياغة العبارات لتزداد وضوحًا، أو إضافة أية عبارات جديدة لتزداد الاستبانة شمولًا، أو حذف أي عبارة مكررة وغير ضرورية.

صدق الاتساق الداخلي لمجالات الدراسة: يتم قياس صدق الاتساق الداخلي لمعرفة درجة ارتباط فقرات الأداة ببعضها البعض ودرجة ارتباطها بالمحور الذي تنتمي إليه، وباستخدام (معادلة بيرسون)، تم الحصول على درجات الارتباط الموضحة في الجدول الآتي:

جدول رقم (1) معامل الارتباط بين المجالات والأداة ككل

المجال	اسم المجال	معامل الارتباط
الأول	معوقات الإدارة الجامعية واللوائح والتشريعات	0.890
الثاني	معوقات أعضاء هيئة التدريس	0.815
الثالث	معوقات المباني والتجهيزات	0.87
الرابع	معوقات الطالب الجامعي	0.681
الخامس	معوقات المحتوى الإلكتروني	0.792

حيث يتضح من الجدول ان قيم معاملات الارتباط للمجالات كلها قيم عالية وعالية جدًا إحصائيًا تراوحت بين (0.890 - و0.681) ذات دلالة معنوية إحصائيًا وهذا يشير إلى أن هذه المجالات صادقة لما وضعت لقياسه.

ثبات أداة الدراسة: ومعنى الثبات استقرار المقياس وعدم تناقضه مع نفسه، وتم التحقق من ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، وكلما اقترب معامل الثبات من الواحد الصحيح كان الثبات مرتفعًا، وكلما اقترب من الصفر كان الثبات منخفضًا، وذلك بالنسبة لكل محور على حدة وللأداة ككل. وكانت أهم النتائج التي تم التوصل إليها موضحة في الجدول رقم (2):

جدول رقم (2) يبين نتيجة اختبار ألفا كرونباخ ومعامل الصدق للأداة

م	المجال	عدد الفقرات	معامل كرونباخ الفا
1	معوقات الإدارة الجامعية واللوائح والتشريعات	9	0.87
2	معوقات أعضاء هيئة التدريس	10	0.90
3	معوقات المباني والتجهيزات	8	0.88
4	معوقات الطالب الجامعي	7	0.904
5	معوقات المحتوى الإلكتروني	11	0.98
	الأداة ككل	45	0.91

يتضح من النتائج الموضحة في جدول رقم (2) أن جميع معاملات الثبات لمجالات الدراسة، كانت عالية جدًا ويشير معامل الثبات (كرونباخ ألفا) الكلي إلى أن أداة الدراسة تتمتع بثبات عالٍ جدًا، حيث بلغ معامل الثبات لأداة الدراسة (0.91) وهو معامل عالٍ جدًا إحصائيًا يجعل الأداة مناسبة لجمع البيانات المتعلقة بالدراسة.

خصائص عينة الدراسة:

يتناول هذا الجزء عرض نتائج الدراسة الميدانية، حيث تم استخدام الاستبيان للحصول على البيانات الأولية اللازمة لدراسة من أفراد العينة، ثم أخضعت بيانات الاستبيان للتحليل الإحصائي بواسطة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وجاءت نتائج الدراسة كما هو موضح في هذا الجزء.

أ. **وصف خصائص عينة الدراسة:** سيتم في هذه الفقرة عرض خصائص عينة الدراسة البالغة (70) مبحوثًا التي تم جمعها بواسطة الاستبيان، والمتمثلة بالبيانات العامة في الجزء الأول من الاستبيان، وهي على النحو الآتي:

- **توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب الجنس:** جاءت نتائج عينة الدراسة حسب متغير الجنس، كما هو موضح في الجدول (3) على النحو الآتي:

جدول رقم (3) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية %
ذكر	33	%47
انثى	37	%53
الإجمالي	70	%100

يتضح من الجدول رقم (3) أن نسبة الإناث بلغت 53% بتكرار قدره 37 وهي في المرتبة الأولى ونسبة الذكور بلغت 47% وبتكرار قدره 33، أي أن هناك تقاربًا بين عدد الذكور والإناث في العينة المبحوثة.

- **توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب المؤهل العلمي:** جاءت عينة الدراسة بحسب المؤهل العلمي، كما هو موضح في الجدول (4) على النحو الآتي:

جدول رقم (4) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب المؤهل العلمي

المؤهل	التكرار	النسبة المئوية %	الترتيب
بكالوريوس	39	%56	1
ماجستير	16	%23	2
دكتوراه	15	%21	3
الإجمالي	70	%100	

يتضح من الجدول رقم (4) أن متغير بكالوريوس للعينة كانت على النحو الآتي:

حصل المؤهل العلمي بكالوريوس على المرتبة الأولى بتكرار 39 بنسبة قدرها 56%، حصل المؤهل العلمي ماجستير على المرتبة الثانية بتكرار 16 بنسبة قدرها 23%، حصل المؤهل العلمي دكتوراه على المرتبة الثالثة بتكرار 15 بنسبة قدرها 21%، وهناك تقارب كبير بين مؤهل ماجستير ودكتوراه.

- **توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب الوظيفة:** أظهرت نتائج عينة الدراسة حسب متغير الوظيفة، كما هو موضح في الجدول (5)، على النحو الآتي:

جدول رقم (5) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب الوظيفة

الوظيفة	التكرار	النسبة المئوية %	الترتيب
إداري	27	%39	2
أكاديمي	29	%41	1
إداري وأكاديمي	14	%20	3
الإجمالي	70	% 100	

يتضح من الجدول رقم (5) أن وظيفة أكاديمي كانت في المرتبة الأولى بتكرار قدره 29 ونسبة قدرها 41% وحصلت وظيفة إداري على المرتبة الثانية بتكرار قدرها 27 ونسبة قدرها 39%، وحصلت وظيفة إداري وأكاديمي على المرتبة الثالثة بتكرار قدرها 14 ونسبة قدرها 20%.

- **توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب الكلية:** أظهرت نتائج عينة الدراسة حسب متغير الكلية، كما هو موضح في الجدول (6)، على النحو الآتي:

جدول رقم (6) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب الكلية

الكلية	التكرار	النسبة المئوية %	الترتيب
التربية زنجبار	33	%47	1
التربية لودر	6	%9	4
الشريعة والقانون	8	%11	3
الحاسوب	8	%11	3
العلوم الإدارية	2	%3	5
ديوان الجامعة	13	%19	2
الإجمالي	70	%100	

يتضح من الجدول رقم (6) أن كلية التربية زنجبار كانت في المرتبة الأولى بتكرار قدره 33 ونسبة قدرها 47%، حيث إنها تعد أكبر كليات الجامعة، وحصل ديوان الجامعة على المرتبة الثانية بتكرار قدره 13 ونسبة قدرها 19%، وحصلت كليتا الشريعة والقانون والحاسوب على المرتبة الثالثة بتكرار قدره 8 ونسبة قدرها 11% لكل واحدة منهما، وأخيرًا كلية العلوم الإدارية بعدد 2 ونسبة قدرها 3%.

ب- **إجابات أسئلة الدراسة:** في هذا الجزء تم تحليل مدى توافر متغيرات الدراسة حيث سيتم احتساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمرتبة لكل مجال من مجال الدراسة، لمعرفة مدى توفر هذه المجالات في ضوء إجابات أفراد العينة، كما هو موضح في الآتي:

في السؤال الرئيس: **ما درجة معوقات تطبيق جودة التعليم الإلكتروني في كليات جامعة أبين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والهيئة الإدارية؟**

للإجابة عن هذا السؤال من خلال تحليل فقرات مجالات الأداة:

السؤال الأول: ما درجة معوقات الإدارة الجامعية واللوائح والتشريعات لتطبيق جودة التعليم الإلكتروني في كليات جامعة أبين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والهيئة الإدارية؟

للإجابة عن هذا السؤال من خلال تحليل فقرات المجال الأول:

المجال الأول: التحليل الوصفي لإجابات أفراد العينة عن مجال معوقات الإدارة الجامعية واللوائح والتشريعات.

جدول رقم (7) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال معوقات الإدارة الجامعية واللوائح والتشريعات

م	العبارة	ترتيب الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن المئوي	درجة المعوق
1	عدم اهتمام إدارة الجامعة بنشر ثقافة الجودة الشاملة والتعليم الإلكتروني	4	3.0769	1.19743	61.54	متوسطة
2	عدم وجود استراتيجية واضحة (لوائح وتشريعات وأهداف ورؤية) لإدراج معايير الجودة في التعليم الإلكتروني	5	3.0769	1.05539	61.54	متوسطة
3	وجود غموض لدى إدارة الجامعة حول آليات تطبيق الجودة في التعليم الإلكتروني	7	2.9231	1.16355	58.46	متوسطة
4	عدم تشجيع إدارة الجامعة للمبدعين في مجال جودة التعلم الإلكتروني	1	3.7308	1.28243	74.62	كبيرة
5	عدم تخصيص إدارة الجامعة موازنة مالية لدعم جودة التعليم الإلكتروني	2	3.4615	1.30325	69.23	كبيرة
6	عدم وجود دراسات علمية لتطبيق الجودة في التعليم الإلكتروني	8	2.9231	1.23038	58.46	متوسطة
7	تهمل إدارة الجامعة آراء أعضاء هيئة التدريس بشأن جودة التعليم الإلكتروني	8	2.6923	1.25759	53.85	متوسطة
8	ضعف إدارة الجامعة في خلق بيئة عمل تشجع على استخدام الجودة في التعليم الإلكتروني	3	3.2692	1.40165	65.38	متوسطة
9	لا تتابع إدارة الجامعة كل جديد في مجال الجودة والتعليم الإلكتروني	6	3.0769	1.23038	61.54	متوسطة
	مجموع المجال		3.1368	.83107	62.74	متوسطة

يتضح من الجدول أعلاه أن متوسط درجة المعيق لجميع فقرات المجال ككل بلغت (3.1368) وبانحراف معياري (.83107) وبدرجة (متوسطة) وحصلت الفقرة (4) على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.7308) وبانحراف معياري بلغ (1.28243) وبدرجة (كبيرة) وحصلت الفقرة (7) على أقل متوسط حسابي بلغ (2.6923) وبانحراف معياري (2.6923) وبدرجة (1.25759).

السؤال الثاني: ما درجة معوقات أعضاء هيئة التدريس لتطبيق التعليم الإلكتروني في كليات جامعة أبين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والهيئة الإدارية؟

للإجابة عن هذا السؤال من خلال تحليل فقرات المجال الثاني:

المجال الثاني: التحليل الوصفي لإجابات أفراد العينة عن مجال معوقات أعضاء هيئة التدريس.

جدول رقم (8) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال معوقات جودة التعليم الإلكتروني المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس

م	العبارة	ترتيب الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن المئوي	درجة المعوق
1	ضعف قدرة أعضاء هيئة التدريس على استخدام التقنيات والوسائل التكنولوجية التفاعلية في التعليم الإلكتروني	4	3.0769	1.16355	61.54	كبيرة
2	ضعف دافعية أعضاء هيئة التدريس بتطبيق معايير الجودة في التعليم الإلكتروني	8	2.7308	1.11562	54.62	صغيرة
3	ندرة الدورات المرتبطة بالجودة والتعليم الإلكتروني لأعضاء هيئة التدريس	7	2.8077	1.41476	56.15	متوسطة
4	لا توجد حوافز مشجعة من قبل إدارة الجامعة لتشجيع أعضاء هيئة التدريس على تطبيق معايير الجودة في التعليم الإلكتروني	10	2.5769	1.23849	51.54	صغيرة
5	عدم امتلاك معظم أعضاء هيئة التدريس مهارات الجودة والتعليم الإلكتروني	6	2.9615	1.21592	59.23	متوسطة
6	تشكل اللغة الإنجليزية عقبة أمام أعضاء هيئة التدريس في امتلاك مهارة استخدام التعليم الإلكتروني	9	2.7308	1.45761	54.62	متوسطة
7	تستغرق تطبيق معايير الجودة في التعليم الإلكتروني الكثير من الوقت والجهد	5	3.0000	1.26491	60.00	متوسطة
8	الجودة والتعلم الإلكتروني يمثلان عبئًا إضافيًا لأعضاء هيئة التدريس	1	3.4231	1.17211	68.46	كبيرة
9	عدم إشراك أعضاء هيئة التدريس في إعداد المساقات الدراسية للجودة وللتعليم الإلكتروني.	2	3.1154	1.33647	62.31	متوسطة
10	صعوبة تقويم أعضاء هيئة التدريس لمحاور الجودة وللتعليم الإلكتروني	3	3.1154	1.17735	62.31	متوسطة
	مجموع المجال		2.9538	.88735	59.08	متوسطة

يتضح من الجدول أعلاه أن متوسط درجة المعيق لجميع فقرات المجال ككل بلغت (2.9538) وبانحراف معياري (88735) وبدرجة (متوسطة) وحصلت الفقرة (8) على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.4231) وبانحراف معياري بلغ (1.17211) وبدرجة (كبيرة) وحصلت الفقرة (4) على أقل متوسط حسابي بلغ (2.5769) وبانحراف معياري (1.23849) وبدرجة (صغيرة).

السؤال الثالث: ما درجة معوقات المباني والتجهيزات لتطبيق التعليم الإلكتروني في كليات جامعة أبين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والهيئة الإدارية؟

للإجابة عن هذا السؤال من خلال تحليل فقرات المجال الثالث:

المجال الثالث: التحليل الوصفي لإجابات أفراد العينة عن مجال معوقات المباني والتجهيزات.

يتضح من الجدول (9) أن متوسط درجة المعيق لجميع فقرات المجال ككل بلغت (2.8654) وبانحراف معياري (92122.) وبدرجة (متوسطة) وحصلت الفقرة (6) على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.1154) وبانحراف معياري بلغ (1.33647) وبدرجة (متوسطة) وحصلت الفقرة (3) على أقل متوسط حسابي بلغ (2.6538) وبانحراف معياري (1.32491) وبدرجة (متوسطة).

جدول رقم (9) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال معوقات المباني والتجهيزات

م	العبارة	ترتيب الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن المئوي	درجة المعوق
1	قلة تدريب كوادر متخصصة للأشراف على جودة التعليم الإلكتروني	2	3.0385	1.18257	60.77	متوسطة

2	قلة توافر فنيين متخصصين لحل المشكلات التقنية المتعلقة بجودة التعليم الإلكتروني	4	2.8462	1.43366	56.92	متوسطة
3	عدم وجود متخصصين في تصميم المواد التعليمية القابلة للتعليم الإلكتروني	8	2.6538	1.32491	53.08	متوسطة
4	عدم توفر بنية تحتية بالكم والكيف (تقنيات وأجهزة حاسوب وشبكة الإنترنت ومواقع ومنصات الكترونية) تنطبق عليها معايير الجود لتطبيق التعليم الإلكتروني	7	2.6923	1.15825	53.85	متوسطة
5	القاعات الدراسية غير مخصصة ومصممة لتطبيق الجودة في التعليم الإلكتروني	5	2.8077	1.38620	56.15	متوسطة
6	ضعف جودة البرامج والخدمات الإلكترونية في الجامعة	1	3.1154	1.33647	62.31	متوسطة
7	عدم امتلاك الجامعة مواقع الكترونية شاملة للمصادر التعليمية ومعززة للتعليم	6	2.7308	1.28243	54.62	متوسطة
8	عدم قدرة المنصات التعليمية الإلكترونية على تحمل الضغط على شبكات الإنترنت	3	3.0385	1.31090	60.77	متوسطة
	مجموع المجال		2.8654	.92122	57.31	متوسطة

السؤال الرابع: ما درجة معوقات الطالب الجامعي لتطبيق التعليم الإلكتروني في كليات جامعة أبين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والهيئة الإدارية؟

للإجابة عن هذا السؤال من خلال تحليل فقرات المجال الرابع:

المجال الرابع: التحليل الوصفي لإجابات أفراد العينة عن مجال معوقات الطالب الجامعي

جدول رقم (10) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال معوقات الطالب الجامعي

م	العبارة	ترتيب الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن المئوي	درجة المعوق
1	لا يوجد دليل يشرح للطلاب ماهي المهارات التي يجب أن يتقنها من أجل النجاح في بيئة التعليم الإلكتروني	1	3.5000	1.17473	70.00	كبيرة
2	عدم معرفة الطلاب بطريقة التعامل مع أجهزة الحاسوب والتقنيات الحديثة المستخدمة في التعليم الإلكتروني	4	3.0769	1.19743	61.54	متوسطة
3	كثرت المساقات الإلكترونية تسبب للطالب الارتباك والخوف من التعليم الإلكتروني	3	3.1923	1.35703	63.85	متوسطة
4	صعوبة وضع آليات وتعليمات واضحة للتفاعل بين الطالب والمدرس في التعليم الإلكتروني	2	3.3077	1.01071	66.15	متوسطة
5	عدم شعور الطلاب بالرضا عن طريقة تقديم المساقات الإلكترونية	5	3.0385	1.18257	60.77	متوسطة
6	عدم إشراك الطلاب في تصميم بعض مساقات التعليم الإلكتروني	6	2.8846	1.36607	57.69	متوسطة
7	لا تتوفر خدمات تدريب تقنية تقدم للطلاب قبل الالتحاق بالمساق الإلكتروني	7	2.8846	1.42343	57.69	متوسطة
	مجموع المجال		3.1264	.87629	62.53	متوسطة

يتضح من الجدول أعلاه أن متوسط درجة المعيق لجميع فقرات المجال ككل بلغت (3.1264) وبانحراف معياري (.87629) وبدرجة (متوسطة) وحصلت الفقرة (1) على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.5000) وبانحراف معياري بلغ (1.17473) وبدرجة (كبيرة) وحصلت الفقرتين (7/6) على أقل متوسط حسابي بلغ (2.8846) وبانحراف معياري للفقرة (6) بلغ (1.36607) وانحراف معياري للفقرة (7) بلغ (1.42343) وبدرجة (متوسطة).

السـؤال الخامس: ما درجة معوقات المحتوى الإلكتروني لتطبيق التعليم الإلكتروني في كليات جامعة أبين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والهيئة الإدارية؟

للإجابة عن هذا السؤال من خلال تحليل فقرات المجال الخامس:

المجال الخامس: التحليل الوصفي لإجابات أفراد العينة عن مجال معوقات المحتوى الإلكتروني:

جدول رقم (11) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال معوقات المحتوى الإلكتروني

م	العبارة	ترتيب الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن المئوي	درجة المعوق
1	صعوبة وضع أهداف تعليمية مناسبة في معظم المساقات الإلكترونية	1	3.6154	1.26734	64.61	كبيرة
2	صعوبة تطبيق التعليم الإلكتروني في بعض المساقات التي تحتاج إلى المهارات العملية	9	3.0000	1.16619	60	متوسطة
3	صعوبة التعامل مع الوسائل ووسائط التعليم والتعلم في تدريس مساقات التعليم الإلكتروني	5	3.2308	1.06987	72.31	متوسطة
4	عدم توفر تطبيقات التعليم الإلكتروني باللغة العربية	10	3.0000	1.20000	60.00	متوسطة
5	لا يراعي المحتوى الإلكتروني اختلاف المواهب والفروق الفردية بين الطلاب	7	3.1538	1.00766	64.62	متوسطة
6	مصادر التعلم الإلكترونية غير متوفرة ولا يسهل الوصول اليها	3	3.2692	1.15092	60.00	متوسطة
7	صعوبة عرض المادة التعليمية للمساقات الإلكترونية بطريقة منطقية	2	3.3846	1.13409	63.08	متوسطة
8	صعوبة إجراء تحديثات دورية للمساقات الإلكترونية وتطويرها أولًا بأول	6	3.1923	1.23351	65.38	متوسطة
9	لا توجد حماية لحقوق الملكية الفكرية لمساقات التعليم الإلكتروني	8	3.1154	1.21085	67.69	متوسطة
10	صعوبة تطبيق أساليب التقويم المناسب وأدواته في قياس جودة التعليم الإلكتروني	4	3.2692	1.21845	63.85	متوسطة
11	التكلفة العالية في تصميم وإنتاج المساقات والبرامج التعليمية للتعليم الإلكتروني	11	2.9231	1.41204	62.31	متوسطة
	مجموع المجال		3.1958	.85578	63.92	متوسطة

يتضح من الجدول أعلاه أن متوسط درجة المعيق لجميع فقرات المجال ككل بلغت (3.1958) وبانحراف معياري (85578) وبدرجة (متوسطة) وحصلت الفقرة (1) على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.6154) وبانحراف معياري بلغ (1.26734) وبدرجة (كبيرة) وحصلت الفقرة (11) على أقل متوسط حسابي بلغ (2.9231) وبانحراف معياري (1.41204) وبدرجة (متوسطة).

- اجمالي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع مجالات الدراسة:

جدول رقم (12) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع مجالات الدراسة

مجال المعوقات	المرتبة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الوزن المئوي	درجة المعوق
معوقات الإدارة الجامعية واللوائح والتشريعات	2	3.1368	.83107	62.74	متوسطة
معوقات أعضاء هيئة التدريس	4	2.9538	.88735	59.08	متوسطة
معوقات المباني والتجهيزات	5	2.8654	.92122	57.31	متوسطة
معوقات الطالب الجامعي	3	3.1264	.87629	62.53	متوسطة
معوقات المحتوى الإلكتروني	1	3.1958	.85578	63.92	متوسطة
الأداة ككل		3.0556	.76019	61.11	متوسطة

يتضح من الجدول (12) أن **درجة المعوقات لتطبيق جودة التعليم الإلكتروني في كليات جامعة أبين في مختلف المجالات** كانت متوسطة بمتوسط حسابي (3.0556) **و انحراف معياري قدره** (76019) **اذ تشكل ما نسبته 61.11%**، وحصلت مجالات

الدراسة وفقًا لاستجابة عينة الدراسة على الترتيب الاتي أولًا: معوقات المحتوى الإلكتروني جاءت بمتوسط حسابي (3.1958) وبدرجة معيق (متوسطة) ثانيًا: معوقات الإدارة الجامعية واللوائح والتشريعات جاءت بمتوسط حسابي (3.1368) وبدرجة معيق (متوسطة) ثالثًا: معوقات الطالب الجامعي جاءت بمتوسط حسابي (3.1264) وبدرجة معيق (متوسطة) رابعًا: معوقات أعضاء هيئة التدريس جاءت بمتوسط حسابي (2.9538) وبدرجة معيق (متوسطة) خامسًا: معوقات المباني والتجهيزات جاءت بمتوسط حسابي (2.8654) وبدرجة معيق (متوسطة)

وهذا يشير إلى تركز إجابات أغلبية عينة الدراسة، وعدم تشتتها عن متوسطها الحسابي.

السؤال السادس: هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى دالة (0.05) عند درجة المعوقات لتطبيق جودة التعليم الإلكتروني في كليات جامعة أبين في مختلف المجالات يعزي لمتغيرات (الجنس، الوظيفة، المؤهل العلمي، الكلية)؟

إثر متغير الجنس بين مجالات الأداة:

لمعرفة أثر متغير الجنس: استخدم الباحثان اختبار (t) لاختبار الفروق بين متوسطات لعينتين مستقلتين **(ذكور – إناث)**

جدول رقم (13) اختبار(t) لاختبار الفروق بين متوسطات لعينتين مستقلتين (ذكور-إناث)

مجال المعوقات	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجة الحرية	مستوى الدلالةSig	النتيجة الإحصائية
معوقات الإدارة الجامعية واللوائح والتشريعات	ذكر	3.0093	.86775	-.717	24	.480	غير دال
	أنثى	3.2460	.81438				
معوقات أعضاء هيئة التدريس	ذكر	2.9667	.95187	.067	24	.947	غير دال
	أنثى	2.9429	.86444				
معوقات المباني والتجهيزات	ذكر	2.8229	.90995	-.213	24	.833	غير دال
	أنثى	2.9018	.96349				
معوقات الطالب الجامعي	ذكر	3.0833	.88997	-.227	24	.822	غير دال
	أنثى	3.1633	.89628				
معوقات المحتوى الإلكتروني	ذكر	3.0606	.76093	-.739	24	.467	غير دال
	أنثى	3.3117	.94187				
الأداة ككل	ذكر	2.9886	.78152	-.410	24	.686	غير دال
	أنثى	3.1131	.76604				

يتضح من الجدول (13) الآتي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دالة (0.05) عند **درجة معوقات تطبيق جودة التعليم الإلكتروني في كليات جامعة أبين في مختلف المجالات** يعزي لمتغير الجنس حيث بلغ مستوى الدلالة لكل المجالات أكبر من مستوى دالة (0.05) أي أنه لا يوجد تأثير لمتغير الجنس على آراء العينة حول هذه المجالات.

أثر متغير الوظيفة بين مجالات الأداة: لمعرفة إثر متغير **الوظيفة** استخدم الباحثان تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) وفيما يلي معرفة تلك الفروق:

جدول (14) يبين تحليل التباين الأحادي (One- Way ANOVA) للفروق بين مجالات الدراسة حسب متغير الوظيفة

مجالات المعوقات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
معوقات الإدارة الجامعية واللوائح والتشريعات	بين المجموعات	3.861	2	1.931	3.313	.059	غير دال
	داخل المجموعات	13.405	23	.583			
	المجموع	17.267	25				
معوقات أعضاء هيئة التدريس	بين المجموعات	4.088	2	2.044	3.014	.069	غير دال
	داخل المجموعات	15.597	23	.678			
	المجموع	19.685	25				
معوقات المباني والتجهيزات	بين المجموعات	2.079	2	1.040	1.250	.305	غير دال
	داخل المجموعات	19.137	23	.832			
	المجموع	21.216	25				
معوقات الطالب الجامعي	بين المجموعات	3.616	2	1.808	2.669	.091	غير دال
	داخل المجموعات	15.581	23	.677			
	المجموع	19.197	25				
معوقات المحتوى الإلكتروني	بين المجموعات	3.616	2	1.808	2.669	.091	غير دال
	داخل المجموعات	15.581	23	.677			
	المجموع	19.197	25				
الأداة ككل	بين المجموعات	3.091	2	1.546	3.130	.063	غير دال
	داخل المجموعات	11.356	23	.494			
	المجموع	14.447	25				

يتضح من الجدول (14) الآتي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دالة (0.05) عند **درجة معوقات تطبيق جودة التعليم الإلكتروني في كليات جامعة أبين في مختلف المجالات** يعزى لمتغير **الوظيفة** حيث بلغ مستوى الدلالة لكل المجالات أكبر من مستوى دالة (0.05) أي أنه لا يوجد تأثير لمتغير الوظيفة على آراء العينة حول هذه المجالات.

أثر متغير المؤهل العلمي بين مجالات الأداة: لمعرفة أثر متغير **المؤهل العلمي** استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) وفيما يأتي معرفة تلك الفروق:

جدول (15) يبين تحليل التباين الأحادي (One- Way ANOVA) للفروق بين مجالات الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي

مجالات المعوقات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
معوقات الإدارة الجامعية واللوائح والتشريعات	بين المجموعات	.109	2	.054	.073	.930	غير دال
	داخل المجموعات	17.158	23	.746			
	المجموع	17.267	25				
معوقات أعضاء هيئة التدريس	بين المجموعات	3.119	2	1.560	2.166	.138	غير دال
	داخل المجموعات	16.565	23	.720			
	المجموع	19.685	25				
معوقات المباني والتجهيزات	بين المجموعات	4.289	2	2.144	2.913	.075	غير دال
	داخل المجموعات	16.928	23	.736			
	المجموع	21.216	25				
معوقات الطالب الجامعي	بين المجموعات	2.729	2	1.364	1.905	.172	غير دال
	داخل المجموعات	16.468	23	.716			
	المجموع	19.197	25				
معوقات المحتوى الإلكتروني	بين المجموعات	.939	2	.469	.621	.546	غير دال
	داخل المجموعات	17.370	23	.755			
	المجموع	18.309	25				
الأداة ككل	بين المجموعات	1.811	2	.906	1.649	.214	غير دال
	داخل المجموعات	12.636	23	.549			
	المجموع	14.447	25				

يتضح من الجدول (15) الآتي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دالة (0.05) عند **درجة معوقات تطبيق جودة التعليم الإلكتروني في كليات جامعة أبين في مختلف المجالات يعزى لمتغير المؤهل العلمي** حيث بلغ مستوى الدلالة لكل المجالات أكبر من مستوى دالة (0.05) أي أنه لا يوجد تأثير لمتغير المؤهل العلمي على آراء العينة حول هذه المجالات.

أثر متغير الكلية بين مجالات الأداة: لمعرفة أثر متغير **الكلية** استخدم الباحثان تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) وفيما يأتي معرفة تلك الفروق:

جدول (16) يبين تحليل التباين الأحادي (One- Way ANOVA) للفروق بين مجالات الدراسة حسب متغير الكلية

مجالات المعوقات	مصدر التباين ف	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
معوقات الإدارة الجامعية واللوائح والتشريعات	بين المجموعات	1.013	4	.253	.327	.857	غير دال
	داخل المجموعات	16.254	21	.774			
	المجموع	17.267	25				
معوقات أعضاء هيئة التدريس	بين المجموعات	.675	4	.169	.186	.943	غير دال
	داخل المجموعات	19.010	21	.905			
	المجموع	19.685	25				
معوقات المباني والتجهيزات	بين المجموعات	3.265	4	.816	.955	.452	غير دال
	داخل المجموعات	17.951	21	.855			
	المجموع	21.216	25				

معوقات الطالب الجامعي	بين المجموعات	2.840	4	.710	.911	.475	غير دال
	داخل المجموعات	16.357	21	.779			
	المجموع	19.197	25				
معوقات المحتوى الإلكتروني	بين المجموعات	.956	4	.239	.289	.882	غير دال
	داخل المجموعات	17.353	21	.826			
	المجموع	18.309	25				
الأداة ككل	بين المجموعات	1.170	4	.293	.463	.762	غير دال
	داخل المجموعات	13.277	21	.632			
	المجموع	14.447	25				

يتضح من الجدول (16) الآتي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دالة (0.05) عند **درجة معوقات تطبيق جودة التعليم الإلكتروني في كليات جامعة أبين في مختلف المجالات يعزى لمتغير الكلية** حيث بلغ مستوى الدلالة لكل المجالات أكبر من مستوى دالة (0.05) أي انه لا يوجد تأثير لمتغير الكلية على آراء العينة حول هذه المجالات.

التوصيات:

- على قيادة الجامعة زيادة الجهود لنشر ثقافة الجود والتعليم الإلكتروني بين منتسبي الجامعة وأعضاء هيئة التدريس.
- بذل المزيد من الجهود لتحويل المساقات التقليدية إلى مساقات الكترونية مع المحافظة على تطبيق معايير الجودة عليها.
- تشجيع أعضاء هيئة التدريس لعمل دراسات وأبحاث في الجودة والتعليم الإلكتروني.

المقترحات:

التحول من الإدارة الجامعية التقليدية الورقية إلى الإدارة الإلكترونية لتتواكب مع متغيرات العصر الحديثة والتعليم الإلكتروني.

المراجع العربية:

1) أبو خطوة، السيد عبد المولى (2011م). *معايير ضمان الجودة في تصميم المقررات الإلكترونية وإنتاجها*، المؤتمر الدولي الثاني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، 21-23 فبراير، جامعة الملك سعود: المركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد.
2) أحمد، إبراهيم أحمد، (2003م). *الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية*، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية.
3) بني ياسين، بسام محمود، ملحم، محمد أمين (2011م). *معوقات استخدام التعلم الإلكتروني التي تواجه المعلمين في مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى*، المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد، جامعة القدس المفتوحة، مجلد 3، عدد 5، فلسطين.
4) جواد، بتول فاضل، (2021م). *اتجاهات طلبة الدراسات العليا نحو جودة التعليم الإلكتروني من وجهة نظرهم*، مجلة العلوم الإنسانية، مجلد (17)، العدد (47)، ص 248- 292، جامعة ديالى، العراق.
5) الحارثي، ابراهيم بن أحمد مسلم (2014م). *تجويد التعليم باستخدام المعايير وإدارة الجودة الشاملة*، الطبعة 1447ه4أولى، مكتبة الملك فهد الوطن، الرياض.
6) حياة، قزادري (2019م) *ضوابط ومعايير الجودة في التعليم الالكتروني*. مجلة التعليم عن بعد والتعليم المفتوح، جامعة بني سويف، اتحاد الجامعات العربية، مج 7، ع 13، ص ص 119 – 148.
7) د مصطفي عبد العظيم الطبيب، (2013م) *ضمان جودة البحث العلمي في الوطن العربي* (دراسة تحليلية ميدانية) المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي، العدد 13.
8) رانية، عبدالله عبدالمنعم، وتيسير محمود (2014م). *مستوى جودة التعليم الإلكتروني ومعوقات توظيفه بجامعة الأقصى من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية*، مجلة جامعة الأزهر – غزة سلسلة العلوم الإنسانية 2014 المجلد 16 العدد 2.

9) رشيدة، السيد أحمد الطاهر والدكتور رضا، عبد البديع السيد عطية، (2012م): *جودة التعليم الإلكتروني رؤية معاصرة*، دار الجامعة الجديدة للنشر.

10) رمود، ربيع عبدالعظيم (2012م). *تقنيات التعليم الإلكتروني*، مكتبة خوارزم العلمية للنشر والتوزيع، جدة.

11) الغريب، زاهر إسماعيل (2009م): التعليم *الإلكتروني من التطبيق إلى الاحتراف والجودة*. الطبعة الأولى دار عالم الكتب للنشر.

12) قجام، نجوى عمار (2020م). *مستوى جودة التدريب الإلكتروني في ضوء معايير ومؤشرات التعليم الإلكتروني في جامعة الزاوية من وجهة نظر المتدربين*، المؤتمر الدولي الأول (الافتراضي)، المجلد (6)، العدد (6).

13) القضاة، فادي حامد (2021م). *تقييم جودة التعليم الإلكتروني وأثرها على درجة رضا طلاب الجامعات*: دراسة حالة، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الاقتصادية والإدارية، المجلد (29)، العدد (1)، ص 21- 44، جامعة طيبة، السعودية.

14) المديرس، عبدالرحمن بن إبراهيم (2004م). *إدارة الجودة في التعليم* – المركز العربي للتدريب التربوي لدول الخليج، مكتب التربية لدول الخليج الرياض.

15) الموسى، عبدالله بن عبدالعزيز (2001م). *التعلم الإلكتروني: مفهومة، خصائصه، فوائده*، عوائقه، ندوة مدرسة المستقبل، 22-23 أكتوبر، جامعة الملك سعود، الرياض، متاح على الإنترنت: www.Ksu.edu.sa/seminare/future، 2004/2/14)

16) النجدي، سمير بن موسى (2019م). *تقويم جودة التعليم الإلكتروني في جامعة القدس المفتوحة في ضوء المعايير العالمية للجودة*، المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح، المجلد (3)، العدد (6)، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

17) النظاري، بشرى محمد عبدالرحمن (2019م). *معيقات تطبيق التعلم الإلكتروني في فرع التربة جامعة تعز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس*، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد (8)، العدد (12)، جامعة تعز، اليمن.

18) هالة ابراهيم حسن أحمد، (2013م) *الجودة في التعلم الالكتروني عند تصميم المقررات الكترونيا*، المؤتمر العربي الثالث لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزيتونة الأردنية، الأردن.

19) الهمشري، يسرية (2016). *تصميم التدريس الإلكتروني: مهاراته وتطبيقاته للعاملين به*، القاهرة، مصر: دار الاعتصام 6، 7، 9-12.

20) الهنداوي، ياسر فتحي (2009م). *أسس الجودة في التعلم الإلكتروني*، متاح على الإنترنت:www.yasserhendawy.net، 2012/3/8.

المراجع الأجنبية:

1) Anderson, A. (2008م). seven major Challenges for e- learning in developing countries: Case study EBIT, Sir lanka. International journal of education and Development using ICT, 4) 3). Retrieved From:

2) Darweesh, A. (2005م). The applications of the electronic governments – field study on the nationality and accommodation administration in Dubi. Master research, Naif Arab University for security sciences: Al Riyad.

3) Zaheer, Muhammad & Babar, Masroor& Gondal, Uzma & Qadri, Mubasher, (2016م). E-LEARNINGANDSTUDENT ATISFACTION, Conference Paper, Conference: 9th

4) Ghirardini, B. (2011). E-learning methodologies: A guide for designing and developing e-learning courses: Food and Agriculture Organization of the United Nations

د .مطيع علي علي القهالي - اليمن

أستاذ مساعد - جامعة عمران

malguhali1978@gmail.com

دور التعليم الجامعي باليمن في تنمية مهارات المستقبل لدى الطلبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة عمران

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور التعليم الجامعي باليمن في تنمية مهارات المستقبل للطلبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة عمران. باتباع المنهج الوصفي تم توزيع استبانة على عينة مكونة من (73) فرداً، وتم استخدام الرزم الإحصائية (SPSS) لتحليل البيانات؛ توصلت الدراسة إلى نتائج اهمها؛ أن دور التعليم الجامعي باليمن في تنمية مهارات المستقبل لدى الطلبة كانت بتقدير عالي وبدرجة "مو افق" على مستوى "مهارات التعاون والتواصل الفعال" و"مهارات التعليم والإبداع والابتكار" والأداة ككل، بينما "المهارات الحياتية والمهنية" كانت بتقدير متوسط "محايد". وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتنمية مهارات المستقبل لدى الطلبة في جميع البرامج الأكاديمية.

الكلمات المفتاحية: التعليم الجامعي - مهارات المستقبل- أعضاء هيئة التدريس - جامعة عمران.

نبذة تعريفية عن الباحث:

الدكتور مطيع علي علي مقبل القهالي، حاصل على الدكتوراه في الإدارة والتخطيط التربوي.

يعمل حالياً رئيس وحدة التدريب والدعم الفني - وقائم بأعمال رئيس وحدة البرامج الأكاديمية بمركز التطوير وضمان الجودة بجامعة عمران - و رئيس كنترول كلية الطب والعلوم الصحية جامعة عمران،

- له العديد من الأبحاث المنشورة وغير المنشورة – ساهمت في تحكيم مجموعة من الأبحاث والأدوات البحثية- وتحليل البيانات إحصائيا .

المقدمة:

يعيش العالم بعصر التغير السريع الذي أفرزته العولمة وتقنية المعلومات والاتصالات والذي أُطلق عليها الثورة الصناعية الرابعة، والتي أحدث خللاً في التوازن بين طموحات سوق العمل وما تتطلبه وظائف المستقبل من مهارات ومعارف وقدرات، والتي يُعاد تشكيلُها باستمرار نتيجة لهذا التطور. ولذا وجب على الدول والمنظمات التحول والأخذ بمتطلبات هذه التطورات للحد من أثر هذه التطورات على الطلبة في الجامعات والذين هم موظفو المستقبل، والجامعات هي موطن المعرفة وهي أهم محرك لتطويرها، وهي منارات الإبداع العلمي والابتكار، وأهم وسائل تقدم المجتمعات ورقيها، ولا يمكن للجامعات أن تتحول إلى تنظيمات جامدة لا تسعى نحو التطوير والتحديث، بل يتعين أن تسعى دائما نحو تبني المبادرات التطويرية للارتقاء بمستويات أدائها وتحقيق التحسين المستمر حتى تتجدد أدوارها بتجدد المهارات المطلوب توفيرها.

واقتضت كل هذه التغيرات والتطورات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية التي تسود العالم المعاصر؛ زيادة الاهتمام بتحقيق أعلى معدلات التنمية في كافة المجالات لمواكبة هذه التغيرات والتطورات، ولتحقيق هذه التنمية فقد زاد الاهتمام بالتعليم خاصة التعليم العالي، الذي تقع على عاتقه مسؤولية إعداد الموارد البشرية وتنمية مهاراتها. حيث يقع على المؤسسة الأكاديمية مسؤولية إعداد طلابها الإعداد الصحيح حتى يمكن لهم ممارسة دورهم المتوقع بعد التخرج، ويستطيعون التنافس مع خريجي المؤسسات الأكاديمية الأخرى، وهذا يتطلب من الجامعة تأهيل مخرجاتها بصفات وخصائص ومهارات تمكنهم من ذلك. (الخضاري، 2021: 135)

وتشير الدراسات إلى أنه بحلول عام 2030م سيتغير الطلب على الوظائف والمهارات المطلوبة للعمل؛ بحيث سيقلّ الطلب على المهن التي تحتاج إلى مهارات يدوية وجهد بدني ومعارف تقليدية، وسيزداد الطلب على مهارات أكثر ديناميكية؛ مما قد يؤثر على سوق العمل وطبيعة العمل في المنظمات الحكومية والخاصة على حد سواء إن لم يُحسن التعاملُ معها والاستعداد لها (ملكاوي، 2020: 235).

ودور الجامعة هو الوصول بالمجتمع إلى الرقي والتقدم عن طريق ربطها باحتياجات القطاعات الإنتاجية والخدماتية المختلفة، الأمر الذي يجعل المجتمع دائم الازدهار ومواكبا لتطورات العصر، كما أن الجامعة بما تقدمه من كفاءات مدربة تعتبر عاملا من عوامل التنمية الاقتصادية والاجتماعية في المجتمع.

ولقد أدرك صناع القرار في دول عدة أن الأنظمة التعليمية لن تحقق أهدافها الطموحة مالم تركز في برامجها على تنمية المهارات وتقويمها؛ ولذا فقد بدأت تلك الدول في تنفيذ حزمة من الإصلاحات التعليمية القائمة على الكفاية وتحسين نواتج التعلم، إلا أن هذه الإصلاحات لم تؤت ثمارها كما يراد لها. (المقدم، 2018: 5)

وأوصى منتدى الشرق الأوسط لقادة الرأي في التعليم بضرورة خلق فرص عمل مستقبلية للطلبة، من خلال إعداد أجندة للمهارات باعتباراتها الحالية والوظائف الجديدة القادمة من أسواق العمل المستقبلية، وإعادة صقلهم بالمهارات المعرفية والنظامية والشخصية اللازمة للتأقلم والتكيف مع التغييرات المتوقعة خلال حياتهم، وتأهيلهم لوظائف المستقبل. بالإضافة إلى ردم الفجوة فيما يتعلق بالكفاءات من خريجي الجامعات التي تلبي سوق العمل الحالية والمتطلبات والتحديات المستقبلية، وتنمية استعداد الجامعات للتكيف مع الثورة الصناعية الرابعة (IR4) وتوعية الشباب وأولياء أمورهم بطبيعتها وأثارها والمهارات التي سيحتاجونها للنجاح وخياراتهم لاكتساب تلك المهارات، وتفعيل استخدام البنى التحتية الرقمية والتكنولوجيا في إدارتها. (منتدى الشرق الأوسط لقادة الراي في التعليم، 2021: 1- 2)

وعلى مستوى الجامعات اليمنية فقد نصت أهدافها على خدمة المجتمع من خلال إجراء البحوث التطبيقية لحل مشكلات المجتمع، وتقديم الاستشارات الفنية والعلمية لمؤسسات وقطاعات المجتمع وتنظيم برامج تدريبية وتأهيلية أثناء الخدمة للعاملين في مؤسسات المجتمع لرفع

مستوى أدائهم، كما استحدثت العديد من المراكز لتساهم في خدمة المجتمع من خلال التدريب على المهارات التي يتطلبها سوق العمل، الأمر الذي تطلب تقويم الأدوار التي تقوم بها الجامعات اليمنية تجاه خدمة المجتمع. (العريقي، 2009: 194)

وبناءً على ما سبق؛ نجد أن هناك ضرورة للبحث عن الدور الذي تقوم به الجامعات اليمنية ومنها (جامعة عمران) في تنمية مهارات المستقبل، وتخريج جيل قادر على البناء والتنمية المجتمعية التي يحتاجها المجتمع اليمني نظراً للظروف التي يعيشها، وهذا ما نتناوله بهذا البحث.

مشكلة الدراسة:

جاء في توصيات المؤتمر الدولي لتقويم التعليم 2018م "مهارات المستقبل – تنميتها وتقويمها" أهمية بناء وتصميم إطار وطني مرن لمهارات المستقبل يراعي احتياجات القطاعات الاقتصادية وإبراز المهارات ذات القيمة المضافة للعمل في بيئات قطاع الأعمال التي تتصف بالتحولات والتغيرات المتسارعة، كما أوصى بالتأكيد على أهمية دمج مهارات المستقبل في المناهج الدراسية للتعليم العام والجامعي من أجل تعليم يهيئ الجيل الجديد لوظائف المستقبل، وأوصى بالعمل على بناء أساسيات وآليات واستراتيجيات تحفز مؤسسات التعليم والتدريب على تبني مبادرات وبرامج تنمية رأس المال البشري وترفع من درجة تنافسية الموارد البشرية الوطنية لتسهم بفاعلية في تنمية المجتمع، كما أوصى بتحفيز المعلمين وأساتذة الجامعات والمدارس باتجاه تنمية المهارات والتنافسية في هذا الجانب.

وأظهرت نتائج دراسة دانيل وكليرمان (Ehlers & Kellermann, 2019)، أنه مع التغييرات الأساسية في سوق العمل والتحديات في مجتمعاتنا بسبب المحركات العالمية والتكنولوجية، يصبح البحث حول مهارات المستقبل أكثر أهمية.

كما تؤكد أهداف الجامعات اليمنية على دور الجامعة من خلال وظيفة البحث العلمي، وخدمة المجتمع، في الإعداد والتأهيل للكوادر، والاستفادة من تطورات العلوم والتكنولوجيا في تطوير وحل قضايا البيئة والمجتمع، وإجراء البحوث العلمية وتوجيهها لخدمة المجتمع واحتياجاته، والإسهام الفعال في إحداث التنمية الشاملة، وتقديم الاستشارات لأجهزة الدولة ومؤسساتها، وتقديم النماذج والتجارب المبتكرة لحل المشاكل المختلفة في المجتمع، ورفع كفاءة العاملين وتنمية مهاراتهم في مختلف مؤسسات وأجهزة الدولة بالقطاعين العام والخاص من خلال برامج الإعداد والتأهيل قبل وأثناء الخدمة.(قانون الجامعات اليمنية،2007: 4-6)

غير أن المتتبّع لذلك يجد تواضعاً في الدراسات التي تطرقت لموضوع مهارات المستقبل في البيئة العربية بشكل عام والبيئة اليمنية بشكل خاص. كما أن واقع التعليم في الجامعات اليمنية لا يزال في غالب الأحيان يعتمد الأساليب التقليدية في التعليم، ويلاحظ تركيزها على المهارات التي يحتاج إليها سوق العمل في الوقت الحالي، ولا يزال تركيزها على وظائف ومهارات المستقبل يكتنفه الغموض وعدم وضوح في الاستراتيجيات المتعلّقة بذلك. ولذا تسعى هذه الدراسة إلى معرفة الدور التي يقوم به التعليم الجامعي اليمني في تنمية مهارات المستقبل لدى الطلبة، وذلك من خلال الإجابة عن التساؤل الرئيس الآتي:

ما دور التعليم الجامعي في اليمن في تنمية مهارات المستقبل لدى الطلبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم بجامعة عمران؟

والتي يمكن الإجابة عليه من خلال الإجابة على التساؤلين الفرعيين الآتيين:

ما الدور الذي يقوم به التعليم الجامعي باليمن في تنمية مهارات المستقبل لدى الطلبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة عمران؟

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابة أفراد العينة حول دور التعليم الجامعي باليمن في تنمية مهارات المستقبل لدى الطلبة؛ تعزى لمتغير (المسمى الوظيفي، نوع الكلية/ القسم، الدرجة العلمية، وسنوات الخبرة) وذلك عند مستوى الدلالة (0.05)؟

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى:

التعرف على أهم مهارات المستقبل، ودور التعليم الجامعي باليمن في تنمية مهارات المستقبل للطلبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة عمران.

معرفة مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابة أفراد العينة تعزى لمتغيرات (المسمى الوظيفي، نوع الكلية/ القسم، الدرجة العلمية، وسنوات الخبرة).

أهمية الدراسة: تكمن أهمية الدراسة من أهمية موضوعها، المتمثل في دور التعليم الجامعي اليمني نحو تنمية مهارات المستقبل، وما يترتب عليها من أهداف، حيث يتوقع أن تساعد نتائج البحث المسؤولين في الجامعات اليمنية خاصة جامعة عمران، ومتخذي القرار في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي على الآتي:

- التعرف على مهارات المستقبل، وتقديم معلومات دقيقة عن واقع الدور الذي يقوم به التعليم الجامعي نحو تنميتها لدى الطلبة.
- تبصير المسؤولين وصانعي القرار بجامعة عمران بأوجه القصور ومكامن الضعف بالجامعة تجاه المهارات اللازمة لمواجهة تحديات المستقبل، وسبل حلها.
- مساعدة قيادات الجامعات على مواجهة المعوقات المجتمعية والبيئية التي تعرقل إنشاء وتفعيل مراكز خدمة المجتمع، ومراكز التعليم المستمر اللازمة لعملية التنمية والتطوير في ضوء مهارات المستقبل.
- ستكون رافداً للمكتبة العلمية كونها من الدراسات النادرة محلياً، وسيستفيد منها الباحثون والقائمون على التعليم العالي في تحسين الأداء.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: تناولت الدراسة موضوع دور التعليم الجامعي باليمن في تنمية مهارات المستقبل لدى الطلبة.
- الحدود المكانية: أجريت الدراسة في نطاق جامعة عمران – اليمن.
- الحدود الزمنية: تمت الدراسة خلال العام الجامعي 2022م.
- الجدود البشرية: طبقت الدراسة على عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة عمران.

مصطلحات الدراسة:

الدور: هو الواجب أو المسؤولية الّتي يجب القيام بها، فيقال: دورك أن تفعل كذا. أي مسؤوليتك وواجبك أن تقوم بهذا العمل. (عفيفي، 2003:2)

التعريف الإجرائي: يقصد الباحث بالدور في هذه الدراسة: المسؤولية التي يجب على التعليم الجامعي اليمني القيام بها نحو تنمية مهارات المستقبل لدى الطلبة، من أجل إكسابهم المعرفة المتعمقة بالمهارات المستقبلية، وتعليمهم المهارات والسلوكيّات الّتي تساعدهم على الانخراط في سوق العمل.

التعليم الجامعي: عبارة عن عملية منظمة يمارسها أساتذة الجامعات؛ بهدف نقل المعلومات والمعارف المهاراتية إلى الطلاب، وتنمية اتجاهاتهم نحوها، ويُعد التعلّم هو الناتج الحقيقي لعملية التعليم. (ملكاوي، 2021:242)

التعريف الإجرائي: يقصد الباحث بالتعليم الجامعي في هذه الدراسة بأنه: آخر مرحلة من مراحل التعليم الذي يهدف لإكساب الفرد المعارف والمهارات والقدرات التي تخدمه وتخدم المجتمع، وتجعله مؤهلا وقادرا على المنافسة والعمل في وظائف المستقبل.

مهارات المستقبل: عرفت بأنها مجموعة من القدرات والاستعدادات والميول والاتجاهات والخبرات الضرورية لبناء شخصية الفرد وفقاً لمتطلبات وظائف المستقبل، وتتضمن مهارات التعلُّم والإبداع، ومهارات تكنولوجيا المعلومات وحل المشكلات، ومهارات حياتية ومهنية. (ترلينج وفادل، 2013: 47-48).

التعريف الإجرائي: ويمكن للباحث أن يعرفها إجرائياً بأنها: مجموعة المهارات اللازم تنميتها لدى الطلبة بالجامعات اليمنية، وذلك للنجاح والعمل في المستقبل، كمهارات التعلُّم والابداع والابتكار، ومهارات الحياة والعمل، ومهارات الاتصال والتعاون مع الآخرين والتي تتطلبها وظائف المستقبل.

الإطار النظري

مهارات المستقبل:

المفهوم والأهمية: تُعرف سينثيا (Cynthia, 2015: 3) مهارات المستقبل بأنها: "الكفاءات والمهارات الأساسية للنجاح في العمل والحياة، وتشمل مهارات الاتصال والتعاون والتفكير الناقد والإبداع، حيث إن تحديات المستقبل سوف تتطلب مجموعة واسعة من المهارات الأساسية، والمهارات الاجتماعية، والمهارات الثقافية، والكفاءات، وفهم القوى الاقتصادية والسياسية التي تؤثر على المجتمعات".

وتُعرفها (معوض،10:2015) بأنها: "تلك المهارات التي يحتاج المتعلمون إلى إتقانها وتنميتها لتحقيق أهدافهم، وتشمل مهارات: التفكير الإبداعي، والتفكير الناقد، وحل المشكلات وأيضاً مهارات التواصل والتعاون، والوعي العالمي، والتوجه الذاتي، والعمل الجماعي، ومهارات ما وراء المعرفة، إنها تعني مقدرة الفرد على أداء المهام وحل المشكلات التي تواجهه من أجل تحقيق التنمية البشرية، مثل: القدرة على التواصل بشكل فاعل، وكفاءة تعتمد على المعارف ومهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات".

ويرى (العتيبي، 1441) أن مهارات القرن الحادي والعشرين هي مهارات تمكن الفرد على الإبداع والتفكير والتواصل والتعاون من خلال الاعتماد الذاتي والجماعي وتطوير النمو المهني والعملي والاستخدام الأمثل للتقنية.

ومن خلال استعراض التعريفات السابقة نستخلص منها أن مهارات المستقبل هي: مجموعة القدرات والمهارات التي تمكن الفرد المتعلم من ايجاد وظيفته المستقبلية في سوق العمل؛ كمهارات الابداع والابتكار الذاتي في مواجهة التحديات، ومهارات التعلم والبحث العلمي، والمهارات الحياتية المواكبة لمتغيرات العصر ومتطلبات سوق العمل والمهارات الاجتماعية التي تجعل الفرد قادراً على التعايش والتعامل مع مختلف ظروف العمل.

أهمية الاهتمام بمهارات المستقبل بالجامعات:

تبرز أهمية الاهتمام بمهارات المستقبل في مؤسسات التعليم في الآتي:

- المساهمة بفاعلية في التخفيف من نسبة البطالة المنتشرة في صفوف الشباب من خلال تعليمهم وتدريبهم وخلق فرص عمل لهم وتوظيفهم.
- الحاجة إلى وضع سياسات وابتكارات لدعم تدابير لمعالجة القضايا الاجتماعية والاقتصادية والبيئية الضارة بالمجتمع والمناخ، والتي كثيراً ما تفشل السياسات العامة في توقعها أو التصدي لها. والتي تتطلب بيئة لائقة يمكن فيها توجيه المبتكرين الاجتماعيين، وتطوير المعرفة والقدرات، وتحسين وضع برامج البحث والتطوير وتمويلها ودعمها عبر السياسة العامة للدولة.
- تنوع الجامعات في القرن الواحد والعشرين، فمنها الجامعات التقليدية، والجامعات الافتراضية، والجامعات التي تجمع بين الشكلين معاً.
- أصبحت مؤسسات التعليم العالي أكثر فردية، فالطلبة هم من يحددون البرامج التعليمية، وليس المؤسسات.
- أصبح تركيز التعليم في الجامعات من خلال وظائفها على التعلم أكثر من التدريس كوظيفة أساسية مربحة مقارنة بالبحث والخدمة.
- لم يعد للدرجة العلمية نفس الأهمية التي كانت موجودة في السابق، فقد أصبح المعيار هو ما يملكه عضو هيئة التدريس من مهارات وكفاءات حقيقية وليس مجرد درجة علمية.
- ضرورة إتقان المتعلمين لمهارات البحث العلمي، والابداع والابتكار، وحل المشكلات، واتخاذ القرار، وتحمل المسؤولية، والتأثير الإيجابي لدمج مهارات القرن الحادي والعشرين في التعليم، وخاصة مهارات تقنية المعلومات والاتصالات التي كان لها دور بارز في تعزيز تعلُّم الطلبة، وزيادة إثرائهم المعلوماتي، وأن المهارات الحياتية والمهنية مع مهاراتها الفرعية هي الأكثر أهمية للنجاح في المستقبل. وفق دراسة ((Sahin, 2009)، و(Pheeraphan 2013)، و(Ongardwanich et al, 2015)، (Kan and Murat, 2018))

متطلبات تلبية مهارات المستقبل بالجامعات: تتمثل متطلبات تلبية الجامعات لمهارات المستقبل ما يلي:

- تطوير نظام فعال لحوكمة الجامعات.
- إنشاء جامعات تطبيقية.
- توجيه البحث العلمي نحو أولويات الابداع والابتكار.

- المواءمة بين المناهج والبرامج التعليمية واحتياجات سوق العمل، وتجسيد وتضمين مهارات ومعارف المستقبل.
- إعادة هيكلة برامج المنح الدراسية بما يتواءم ووظائف المستقبل.
- تغيير نظرة الطلاب والمجتمع نحو المهن الفنية والمهنية.
- التوسع في الشراكة مع القطاع الخاص.
- مواكبة التكنولوجيا الحديثة، واستخدامها وتطويعها لخدمة المحتوى الأكاديمي وطرق التدريس، والاستفادة منها في تحقيق الاحتياجات التعليمية الخاصة.
- تحقيق التوازن الاستراتيجي بين التعليم والتدريس المباشر وطرق التدريس المعتمدة على المشاريع.
- استخدام استراتيجيات تقييم متعددة، لتقييم أداء الطلبة وتنوع التدريس، كاستخدام التقويم التكويني أو البنائي المستمر، والتقويم المعتمد على المنهج، والتقويم باستخدام سجلات الأداء. (منتدى الرياض الاقتصادي، 2020: 17)، و (التوبي والفواعير، 2016)

أنواع ومجالات مهارات القرن الواحد والعشرين:

تشير دراسات إلى أن الطلب على الوظائف والمهارات التقليدية؛ سيتغير في وظائف القرن الحادي والعشرين، ويزداد الطلب لصالح المهن التي تتطلّب مهارات تقنية وإدارية ومهارة اتخاذ القرار والمواهب الإبداعية والابتكارية؛ مما قد يؤدي إلى الاستغناء عن بعض العاملين بطريقة أو بأخرى كالتقاعد المبكر أو غير ذلك، وبالتالي الزج بها في سوق البطالة إن لم يحسن إعادة تدريبها وتأهيلها استعداداً للتغيرات والمتطلبات الجديدة. وكما قسمها كل من: (القبيلات، 2019: 346-347)، و (خميس، 2018: 152-154)، و(ترلينج وفادل، 2013: 23-33)، و(شنان وكساب، 2016: 10)، و(القمة العالمية للحكومات، 2019: 16) على النحو الآتي:

مهارات التعلم والابتكار:

- الابداع والابتكار: وهو توليد أفكار جديدة وتطبيقها، واستخدام طرائق مختلفة لإبداع الأفكار كالعصف الذهني.
- التفكير الناقد: وهو التحليل الموضوعي وتقييم المسألة من أجل تشكيل حكم أو إصدار رأي ما.
- البحث العلمي: وهي قدرة الباحث على إعداد خطوات البحث العلمي وتطبيقها بكفاءة ومهارة عالية، متمثلة بتحديد المشكلة وفرض الفروض أو تحديد الأسئلة، والتعرف على مهارات كتابة البحث العلمي والتي تتمثل في دقة التعبير والصياغة وممارسة النقد والتحليل وللالتزام بخطوات البحث العلمي، والتمكن من قياسها من خلال استجاباتهم على أداة الدراسة التي أعدت لهذه الغاية.
- حل المشكلات: وهي صياغة المشكلة وتشخيصها وتفسيرها، واستخلاص النتائج والحلول الإبداعية الجديدة، يحددون ويطرحون أسئلة مهمة توضح وجهات نظر متنوعة، وتؤدي إلى حلول أفضل.
- التواصل: وهو القدرة على التعبير عن الأفكار الجديدة، وعرضها بوضوح وبصورة مقنعة باستخدام مدى واسع من مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي.
- التشارك: وهو العمل مع الفرق المختلفة للوصول إلى أفكار جديدة مبتكرة، والوصول للتوافقات فيها وتثمين المساهمات الفردية في إطار العمل التشاركي.

مهارات تكنولوجيا المعلومات والوسائط الإعلامية والتواصل الفعال (IT skills and media):

- المهارات التكنولوجية: المهارات الرقمية التي يتسم بها المهنيون الجدّد وتتمّ ممارستها من قبل عدد متزايد من الموظفين. ويتمته الافراد الذي أتقنوا هذه المهارات بأحدث خبرات تكنولوجيا (المعلومات) والقدرة على تطبيقها. وستسهم هذه المهارات في استحداث وظائف جديدة في جميع المؤسسات. وتشكل هذه المهارات جزءاً أساسياً من العديد من الوظائف في الشركات الناشئة في وقتنا هذا.
- الثقافة المعلوماتية: وهي الثقافة التي تخص الوصول للمعلومات بكفاءة الوقت وبفاعلية المصدر، واستخدامها وتكاملها وإدارتها وتقويمها.
- ثقافة الوسائط الإعلامية: وهي الثقافة التي تخص الرسالة الإعلامية الإبداعية، وفهمها وبنائها وغاياتها، والقضايا الأخلاقية والقانونية التي يلتزم بها.
- ثقافة تكنولوجيا المعلومات والاتصال: وهي التطبيق الفعال للتكنولوجيا باستخدام التكنولوجيا كأداة بحث ووصول للمعلومات، مثل استخدام محركات البحث وأدوات التصفح، والاستفادة من التكنولوجيا الرقمية مثل الحواسيب وأجهزة المشاهدة والاستماع الرقمي والهواتف الذكية.

- مهارات المواطنة الرقمية: المهارات الرقمية التي سيحتاجها الجميع في حياتهم المهنية وللمشاركة في المجتمع. ويمكن الأفراد الذي أتقنوا هذه المهارات العمل ضمن فرق تعاونية ومرنة، واتخاذ قرارات حيوية في عالم رقمي على نحو متزايد. وسيكون الجميع بحاجة إلى هذه المهارات في المستقبل، في مجال العمل وللمشاركة في المجتمع.

مهارات الحياة والعمل (المهنية) (Life and work skills):

- المرونة والتكيف فلابد أن تكون لديهم القدرة على أن يتكيفوا لأدوار ومسؤوليات وجداول وسياسات متنوعة ويعملوا بفاعلية في جو الغموض وتغيير الاولويات، وأن يتصفوا بالمرونة ليستثمرو التغذية الراجعة بفاعلية، يتعاملوا ايجابياً مع الثناء والمعوقات والنقد بشكل ايجابي، يفهموا وجهات نظر واعتقادات متنوعة والتفاوض بشأنها وتقييمها للوصول إلى حلول عملية خصوصاً في بيئات متعددة الثقافات.
- المهارات متعددة التخصصات: وهو مصطلح شامل لمهارات المواطنة الرقمية والمهارات التقليدية.
- المبادرة والتوجيه الذاتي: وهي القدرة على وضع أهداف قابلة للقياس، واختيار الأولويات والقيام بمبادرات في تطوير العمل، والقدرة على التأمل بطريقة ناقدة خبراتهم الماضية لتوجيه تقدمهم في المستقبل.
- المهارات الاجتماعية: وهي القدرة على التفاعل مع الآخرين على نحو فعال، يعرفون متى يكون الملائم الاصغاء ومتى يكون التحدث ملائماً، والتعامل مع الاختلافات الثقافية والأفكار المختلفة.
- الذكاء العاطفي: القدرة على أن تكون على دراية وإدراك لمشاعرك، والسيطرة عليها، والتعبير عنها، والتعامل مع العلاقات الشخصية بحكمة وتعاطف.
- القيادة والمسؤولية: وهي العمل على تحقيق هدف مشترك، واستخدام التواصل الفردي لتدريب الآخرين على اكتساب المهارات، القدرة على استخدام مهارات اتصال شخصية ومهارات حل المشكلة للتأثير بالآخرين وتوجيههم نحو الهدف.
- الانتاجية والمساءلة: وهي القدرة للوصول إلى الأهداف، وإنجاز العمل ضمن جداول زمنية محددة، ومقارنة العمل في ضوء معايير محددة، والقدرة على انتاج معرفة ثقافية أو مادية تخدم الأهداف، والالتزام بالتعلم من أجل العمل مدى الحياة. ويتضمن كل مجال عدد من المهارات الفرعية المرتبطة بها وهو ما تم تناوله في الدراسة الميدانية.

دور الجامعات اليمنية في تنمية مهارات المستقبل:

تتأثر الجامعات اليمنية والأهلية كجزء من النسيج الاجتماعي والمنظومة المجتمعية للعملية التعليمية في المجتمع، بأساليب العمل الإدارية السائدة في إدارات المجتمع عامة، والإدارات الحكومية على وجه الخصوص، ومن مظاهر هذا التأثر: التمسك بالمفاهيم والأهداف الإدارية التقليدية مع غياب التوجهات المستقبلية والبعد الاستراتيجي، وعدم التفاعل الملموس مع المتغيرات البيئية ومتطلبات المجتمع، وهو ما يعني فقدان الرؤى الاستراتيجية من منظور المفاهيم العلمية للمهام الأساسية للإدارات الجامعية، إضافة إلى وجود الهدر والاستخدام المفرط للموارد، والإمكانات المادية والمالية والبشرية، وعدم تسخيرها في تحقيق الغايات والأهداف المرسومة، وكذلك غياب أو تغييب أسس ومعايير قياس وتقويم الأداء أو للرقابة والمحاسبة العادلة والفعالة إداريا ومالياً وهو ما يمثل غياب التحليل الواقعي المدروس. (عطية، 24:2012)

وتقوم الحكومة اليمنية بمراجعة مؤسساتها، وهياكلها لتلبية متطلبات القرن الواحد والعشرين، كما هو الحال في عدد من البلاد النامية. ولضمان قدرة اليمن على تحقيق الأهداف المرجوة بشكل خاص، فإن هذه المراجعات سوف تخدم اليمن في سعيها للوصول إلى مجتمع حديث واقتصاد متطور. ولتحقيق ذلك فقد عملت الحكومة اليمنية على تطوير عدد من الاستراتيجيات الوطنية في المجالات المختلفة، وذات الأهمية الكبيرة للمجتمع، في ضوء: "رؤية اليمن الاستراتيجية 2025". وبما أن التعليم العالي هو جزء أساسي من البنية التحتية للتنمية الوطنية الشاملة، وعامل رئيسي في بناء القدرات والمهارات، فقد عملت الحكومة في هذا السياق ممثلة في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وبدعم من البنك الدولي على إعداد استراتيجية وطنية لتطوير التعليم العالي والبحث العلمي في الجمهورية اليمنية.

وقد ركزت الرؤية الاستراتيجية لليمن (2025) على ضمان ربط التعليم العالي بالمجتمع بحيث يتحول فيها الخريج من باحث عن عمل إلى مولد فرص عمل، من خلال تعدد الأساليب والوسائل التعليمية، وتقديم اختصاصات علمية وتكنولوجية بمستوى يتناسب مع اقتصاد القرن الحادي والعشرين، وتدعم النظام اليمني للابتكار، بالإضافة إلى زيادة نسبة الطلاب في مجالات العلم والتكنولوجيا، وإنشاء حاضنات التكنولوجيا في الجامعات وكليات المجتمع. (الرؤية الاستراتيجية لليمن،2001-2025: 54)

الدراسات السابقة:

دراسة العمري(2021): والتي هدفت إلى التّعرف على آراء طالبات السنة التحضيرية في جامعة طيبة نحو دور الأستاذ الجامعي في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين بهدف تحسين جاهزية الشباب السعودي لدخول سوق العمل في ظل متطلبات رؤية المملكة 2030. اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدمت استبانة تكونت من ثلاثة محاور للمهارات الرئيسة بمجموع كلي بلغ (18) مهارة فرعية، وتم تطبيق الدراسة على عينة عشوائية بلغت(702) من الطالبات بنسبة (29.032%) من مجتمع الدراسة، وكشفت النتائج أن عينة الدراسة استجابت لجميع العبارات بدرجة عالية، مما يؤكد الدور الفاعل للأستاذ الجامعي في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين. وأكدت نتائج الدراسة على ضرورة التنمية المهنية للهيئة التدريسية لإتقان مهارات القرن الحادي والعشرين مع إجراء دراسات تطبق على الخريجين، وربطها ببعض المتغيرات التصنيفية.

دراسة بن زيد(2021): هدفت للتعرف على درجة امتلاك طالبات قسم النفس بكلية التربية بجامعة الأميرة نورة لمهارات القرن الحادي والعشرين والمتمثلة بمهارات الإبداع والابتكار ومهارات الحوار والاتصال والتواصل، ومهارات الثقافة الرقمية، ولتحقيق غرض الدراسة اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، واعدت مقياس(استبانة) تضمنت محاور قياس المهارات، وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي: بلغت درجة امتلاك طالبات قسم النفس بجامعة الأميرة نورة لمهارات الإبداع والابتكار، ومهارات الحوار والاتصال والتواصل، ومهارات الثقافة الرقمية درجة مرتفعة. وجاءت الدرجة الإجمالية لامتلاك طالبات قسم النفس بكلية التربية لمهارات القرن الحادي والعشرين درجة مرتفعة، حيث جاء بالدرجة الأولى محور الحوار والاتصال يليه محور الثقافة الرقمية، وأخيراً محور الإبداع والابتكار. وأوصت الدراسة بضرورة عقد الورش واللقاءات التخصصية حول أهمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطالبات.

دراسة القحطاني (2021): هدفت إلى التعرف على درجة مساهمة التعليم والتدريب في تنمية مهارات القرن 21 لدى طلبة أفضل الجامعات الحكومية السعودية حسب تصنيفQS 2021 للجامعات العالمية، والتعرف على درجة استخدام أساليب تنمية مهارات القرن 21 لدى الطلبة في التعليم والتدريب بهذه الجامعات. ولتحقيق ذلك اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت استبانة على عينة طبقية من طلبة جامعة الملك عبد العزيز، والملك سعود، والملك فيصل، وأظهرت نتائج الدراسة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة أن درجة مساهمة التعليم والتدريب ودرجة استخدام أساليب تنمية مهارات القرن 21 لدى طلبة الجامعات الثلاثة جاءت بدرجة مرتفعة. كما وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس والجامعة، ووجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي. وفي ضوء نتائج الدراسة، تم تقديم عدد من التوصيات، والدراسات المقترحة.

دراسة دانيل وكليرمان (D-Ehlers & Kellermann, 2019): هدفت إلى التعرف على كيفية استعداد مؤسسات التعليم العالي لإعداد خريجي المستقبل للتغيير في المجتمع ومكان العمل في المستقبل، واستندت الدراسة إلى رأي(50) خبيراً من أساتذة الجامعات من خلال استخدام استطلاع دلفي وكذلك استندت الدراسة على نتائج الدراسات السابقة حول مهارات المستقبل والسيناريوهات الموحدة للتعليم العالي في المستقبل، وأظهرت نتائج الدراسة أنه مع التغييرات الأساسية في سوق العمل والتحديات في مجتمعاتنا بسبب المحركات العالمية والتكنولوجية، يصبح البحث حول مهارات المستقبل أكثر أهمية، إلا أن أغلب الدراسات تقتصر في التعرف على الآثار التي تحدثها التطورات التكنولوجية ومتطلبات تنمية المهارات وتغيرات سوق العمل، وغالباً ما يختزلون المهارات المستقبلية مباشرة إلى المهارات الرقمية، والتي – على الرغم من أهميتها - تمثل جانباً واحداً فقط من جملة المهارة المستقبلية ، وأظهرت نتائج الاستطلاع نظرة أوسع وتتجاوز متطلبات المهارات الرقمية.

ودراسة التوبي والفواعير(2016): التي هدفت إلى تحديد دور مؤسسات التعليم العالي في سلطنة عمان في إكساب خريجها مهارات ومعارف القرن الواحد والعشرين. وقد تكونت عينة الدراسة من(70) طالباً وطالبة من طلبة جامعة نزو. وقد قام الباحثان بإعداد استبانة تكونت من (82) فقرة موزعة على خمس مجالات تتضمن مهارات ومعارف القرن الواحد والعشرين. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن دور مؤسسات التعليم العالي في سلطنة عمان في إكساب خريجها مهارات ومعارف القرن الواحد والعشرين كان متوسطاً. كما أظهرت النتائج أن أكبر دور لمؤسسات التعليم العالي كان في المهارات الحياتية والوظيفية، يليه مهارات تكنولوجيا المعلومات والإعلام. أما أقل دور فكان في المهارات العامة، يليها مهارات التعلم والابتكار.

ودراسة صاصيلا(2011): التي هدفت إلى التعرف على دور كلية التربية في جامعة دمشق في تنمية المهارات الحياتية في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج المسحي، والاستبانة كأداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (150) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية، وأظهرت نتائج الدراسة أن تحقق المهارات

الحياتية حصل على تقدير متوسط لدى طلبة كلية التربية، في حين حصل محور المهارات التكنولوجية والتقنية على تقدير منخفض، وأظهرت الدراسة فروق دالة إحصائياً في تحقيق المهارات الحياتية وفق متغير الجنس، لصالح الذكور.

التعليق على الدراسات السابقة: باستعراض الدراسات السابقة، تتضح أوجه التشابه والاختلاف بينها وبين الدراسة الحالية، يمكن إجمالها على النحو التالي:

أوجه الاتفاق: اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة مثل دراسات كل من: التوبي والفواعير (2016)، العمري(2021)، والقحطاني(2021)، من حيث الهدف حيث هدفت إلى التعرف على دور مؤسسات التعليم العالي في إكساب خريجها مهارات ومعارف المستقبل، واتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي، واعتماد الدراسة على الاستبانة كأداة لجمع البيانات، كدراسة العمري (2021)، ودراسة بن زيد(2021)، والقحطاني(2021)، التوبي والفواعير(2016)، وتتفق مع جميع الدراسات السابقة من حيث التطبيق في مؤسسات التعليم العالي.

أوجه الاختلاف: اختلفت الدراسة الحالية من حيث المنهج مع دراسة صاصيلا (2011)، حيث اعتمدت على المسحي، ومع دراسة دانيل وكليرمان (2019) حيث اعتمدت على استخدام اسلوب دلفي المطبق على مجموعة من الخبراء. كما اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة العمري (2021)، ودراسة بن زيد (2021)، والقحطاني (2021)، التوبي والفواعير (2016)، من حيث مجتمع وعينة الدراسة والتي طبقت على عينة من الطلبة، فيما تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث مجتمع الدراسة المستهدف والذي اقتصر على أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم بجامعة عمران.

أوجه الاستفادة: استفادت الدراسة الحالية بشكل كبير من الدراسات السابقة في صياغة مشكلة الدراسة وتساؤلاتها، وفي بناء الإطار النظري والمنهجي للدراسة، بالإضافة إلى تطوير أداة الدراسة، واستخدام المعالجات الإحصائية المناسبة.

إجراءات الدراسة الميدانية:

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي للتعرف على دور التعليم الجامعي باليمن في تنمية مهارات المستقبل لدى الطلبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم بجامعة عمران.، ويقوم هذا المنهج على وصف الواقع من خلال جمع بيانات ومعلومات عن موضوع الدراسة ومن ثم تحليل هذه البيانات والمعلومات وتفسيرها، والوصول إلى استنتاجات وتعميمات تساعد في فهم وتطوير الواقع الذي يتم دراسته.

مجتمع وعينة الدراسة: تكون مجتمع الدراسة المتمثل بأعضاء هيئة التدريس ومساعديهم بجامعة عمران، والبالغ عددهم(286) فرداً، وهم المثبتون وذلك بحسب الإحصائية الصادرة من إدارة الشئون الاكاديمية بالجامعة لعام 2022/2021م، وقد تم استهداف معظم مجتمع الدراسة، وتم تطوير استبانة إلكترونية، وتعميم الرابط بشكل عشوائي عبر وسائل التواصل الاجتماعي لأعضاء هيئة التدريس ومساعديهم بالجامعة، وتم تعبئة الاستبانة من قبل (73) فرداً بنسبة (25.52%)، من إجمالي مجتمع الدراسة والجدول التالي يوضح توزيع عينة الدراسة بحسب متغيراتها:

جدول رقم (1) وصف عينة الدراسة حسب المتغيرات

المتغيرات		التكرار	النسبة%
المسمى الوظيفي	قيادات اكاديمية	22	%30.14
	عضو هيئة تدريس	51	%69.86
الدرجة العلمية	أستاذ مشارك	13	%17.81
	أستاذ مساعد	33	%45.20
	مدرس	14	%19.18
	معيد	13	%17.81
نوع الكلية/ القسم	إنسانية	41	%56.16
	تطبيقية	32	%43.84
سنوات الخبرة	من (1 -5) سنوات	23	%31.51

المتغيرات		التكرار	النسبة%
	من (6 -10) سنوات	28	%38.35
	أكثر من (10) سنوات	22	%30.14

أداة الدراسة: من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد أداة الدراسة وهي عبارة عن استبانة لتتناسب مع منهج البحث (المنهج الوصفي)، وقد تم تصميم الأداة بصورتها الأولية، وهي كالتالي:-

الجزء الأول: ويشمل البيانات الشخصية المكونة من (المسمى الوظيفي، الدرجة العلمية، نوع الكلية/القسم، سنوات الخبرة).

الجزء الثاني: يقيس الدور الذي يقوم به التعليم الجامعي باليمن في تنمية مهارات المستقبل لدى الطلبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم بجامعة عمران، في ثلاثة محاور رئيسية وهي كالتالي: محور التعاون والتواصل الفعال، محور المهارات الحياتية والمهنية ومحور التعليم والإبداع والابتكار. وقد تم إعطاء كل فقرة من فقرات الاستبانة وزناً متدرجا وفقاً لسلم ليكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) ، ويمثل الاستجابة رقمياً (5 ،4 ،3 ،2 ،1) على التوالي.

الصدق الظاهري: تم التحقق من الصدق الظاهري للأداة بعرضها على مجموعة من ذوي الخبرة والكفاءة من حملة شهادة الدكتوراه في مجال الإدارة والتخطيط التربوي، والمناهج وطرق التدريس، والقياس والتقويم. حيث طُلب منهم إبداء الرأي حول فقرات الاستبانة من حيث مدى وضوحها، وسلامتها، ودقة صياغتها اللغوية، بالإضافة إلى مدى ملاءمتها للمعيار التي تندرج تحته، وقد تم إعداد الاستبانة في صيغتها النهائية بناءً على ملاحظات المحكمين.

صدق الاتساق البنائي: ولإيجاد صدق الاتساق البنائي تم قياس مدى ارتباط المجالات بالنتيجة الكلية للأداة، وكانت جميع المعاملات في المستوى المقبول وذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) مما يشير إلى صدق الاتساق البنائي بين كل محور من محاور الاستبانة والأداة ككل.

جدول (2) يبين معامل الارتباط بيرسون بين كل محور من محاور الاستبانة والأداة ككل.

المحور	اسم المحور	عدد الفقرات	معامل الارتباط
الأول	مهارات التعاون والتواصل الفعال	16	0.947**
الثاني	المهارات الحياتية والمهنية	23	0.985**
الثالث	مهارات التعليم والإبداع والابتكار	13	0.904**
الأداة ككل		52	1.000**

صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبيان: ولإيجاد صدق الاتساق الداخلي تم قياس مدى ارتباط فقرات كل مجال(محور) مع النتيجة الكلية للمحور، وكانت جميع المعاملات في المستوى المقبول وذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01)، مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين كل فقرة من فقرات المحاور وجميع فقراتها.

جدول (3) يبين معامل الارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات الاستبانة والمحور ككل.

المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
.1	.707**	1	.197*	1	.563**
.2	.637**	2	.603**	2	.594**
.3	.566**	3	.340**	3	.638**
.4	.643**	4	.530**	4	.385**
.5	.281**	5	.796**	5	.631**
.6	.727**	6	.543**	6	.834**
.7	.715**	7	.628**	7	.600**
.8	.665**	8	.569**	8	.829**
.9	.896**	9	.888**	9	.875**

المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
.10	.793**	10	.706**	10	.876**
.11	.888**	11	.678**	11	.660**
.12	.682**	12	.520**	12	.841**
.13	.631**	13	.627**	13	.721**
.14	.793**	14	.571**	المحور ككل	.904**
.15	.839**	15	.390**		
.16	.716**	16	.429**		
المحور ككل	.947**	17	.857**		
		18	.687**		
		19	.399**		
		20	.728**		
		21	.737**		
		22	.885**		
		23	.684**		
		المحور ككل	.985**		

ثبات الأداة: تم التحقق من ثبات الأداة باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، وكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول التالي:

جدول (4) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

المحور	اسم المحور	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
الأول	مهارات التعاون والتواصل الفعال	16	0.927
الثاني	المهارات الحياتية والمهنية	23	0.923
الثالث	مهارات التعليم والإبداع والابتكار	13	0.913
إجمالي الأداة ككل		52	0.969

يتضح من النتائج الموضحة في الجدول السابق أن قيمة ألفا كرونباخ كانت تراوحت بين (0.913 - 0.927)، كذلك كانت قيمة معامل ألفا لإجمالي الأداة ككل (0.969)، وهذا يعني أن معامل الثبات مرتفع جداً ويتم الاعتماد عليه.

المعالجات الإحصائية: لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل بياناتها تم استخدام المعالجات الإحصائية التالية:

- التكرارات(Frequencies) والنسب المئوية (Valid Percent)، وذلك لوصف عينة الدراسة.
- معامل ارتباط بيرسون (Pearson)، وذلك للتحقق من الصدق البنائي والداخلي لفقرات ومحاور أداة الدراسة.
- معامل ألفا كرونباخ (Cronpach's Alpha)، وذلك لقياس ثبات أداة الدراسة.
- المتوسطات الحسابية (Mean)، وذلك لمعرفة متوسط استجابات مفردات عينة الدراسة.
- الانحراف المعياري(Standard Deviation) ، وذلك للتعرف على مدى انحراف وتشتت استجابات مفردات الدراسة لكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي، ولكل فقرة من فقرات هذه المحاور.
- اختبار(T) لعينتين مستقلتين (Independent-Samples T-test)، وذلك لمعرفة دلالة الفروق حسب المتغيرات (المسمى الوظيفي، نوع الكلية/ القسم).
- اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، وذلك لمعرفة دلالة الفروق بين استجابات مفردات عينة الدراسة بالنسبة لمتغيرات (الدرجة العلمية، وسنوات الخبرة) .

محك الدراسة: لتحديد معيار الاستجابة تم حساب المدى بين الدرجات على النحو التالي: المدى=الفرق بين أعلى درجة وأقل درجة=5-1 =4، وتم تقسيم المدى على المقياس الخماسي بالطريقة الآتية:

طول الفئة = المدى ÷ عدد الفئات=4 ÷5 =0.80، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (الواحد الصحيح)، وهكذا أصبح طول الخلايا/المستويات (الحدود الحقيقية لقياس المتوسط الحسابي) على النحو المبين في الجدول التالي:

جدول (5) يبين الحدود الحقيقية لقياس المتوسط الحسابي لمحاور الأداة

الدرجة	الحدود الحقيقية	التقدير اللفظي
1	1 :1.80	غير موافق بشدة
2	1.81: 2.60	غير موافق
3	2.61: 3.40	محايد
4	3.41: 4.20	موافق
5	4.21: 5	موافق بشدة

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: عرض نتائج السؤال الأول ومناقشتها: للإجابة عن السؤال الأول والذي نصه "ما الدور الذي يقوم به التعليم الجامعي باليمن في تنمية مهارات المستقبل لدى الطلبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم بجامعة عمران؟ تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة، وكذلك ترتيب المحاور على مستوى الأداة ككل، وترتيب الفقرات على مستوى كل مهارة.

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مستوى محاور الأداة ككل، كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جدول (6) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور الأداة ككل

م	المحور	الرتبة	المتوسط	الانحراف المعياري	الدلالة اللفظية
1	مهارات التعاون والتواصل الفعال	1	3.57	0.602	موافق
3	مهارات التعليم والإبداع والابتكار	2	3.43	0.576	موافق
2	المهارات الحياتية والمهنية	3	3.36	0.546	محايد
	إجمالي الأداة ككل		3.44	0.544	موافق

تشير النتائج الموضحة في الجدول السابق إلى أن المتوسطات الحسابية الكلية لاستجابة المبحوثين على دور التعليم الجامعي باليمن في تنمية مهارات المستقبل لدى الطلبة، في جميع المحاور، تراوحت ما بين (3.57 – 3.36)، في حين بلغ المتوسط الحسابي العام لتقديرات أفراد عينة الدراسة للأداة ككل (3.44) وبانحراف معياري (0.544)، وبدرجة تقدير عالية "موافق" على مستوى الأداة ككل. وبتحليل نتائج المحاور يتضح الآتي:

-حصل (2) محورين بموافقة أفراد عينة الدراسة بدرجة تقدير عالية "موافق" وهما المحوران رقم (1، 3). وحصل (1) محور على موافقة أفراد عينة الدراسة بدرجة تقدير متوسطة "محايد" وهو المحور رقم (2).

-حصل المحور رقم (1) والذي يتحدث عن "مهارات التعاون والتواصل الفعال" على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.57) وبانحراف معياري (0.602) ويعزو الباحث ذلك إلى أن مهارات التعاون والتواصل الفعال سهلة القياس بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس ومساعديهم وكذلك انتشار وسائل التواصل الاجتماعي بين الطلبة وتفاعلهم معها.

-حصل المحور رقم (2) والذي يتحدث عن "المهارات الحياتية والمهنية" على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.36) وبانحراف معياري (0.546)، ويعزو الباحث ذلك إلى عدم احتكاك العينة بالطلبة في الجانب الحياتي والمهني كونهم مازالوا في مرحلة الدراسة. ولمناقشة مهارات المحاور بشكل مفصل على النحو الآتي:

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات المحور الأول (مهارات التعاون والتواصل الفعال):

جدول (7) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات المحور الأول (مهارات التعاون والتواصل الفعال)

م	مهارات المحور الأول (مهارات التعاون والتواصل الفعال)	الرتبة	المتوسط	الانحراف المعياري	الدلالة اللفظية
1	يساعد التعليم الجامعي في تنمية قدرات الطلبة على إقامة علاقات إنسانية.	1	4.12	0.331	موافق
2	يعزز التعليم الجامعي لدى الطلبة أسلوب الحوار الإيجابي الفعال والنقاش الهادف.	2	4.05	0.550	موافق
5	ينمي التعليم الجامعي لدى الطلبة تقبل النقد البنّاء للأفكار والحوارات المطروحة.	3	3.82	0.631	موافق
7	يوجه التعليم الجامعي الطلبة إلى احترام وجهات النظر.	4	3.81	0.638	موافق
10	ينمي التعليم الجامعي لدى الطلبة مهارات التفاوض مع الآخرين (المهارات الاجتماعية).	5	3.74	0.667	موافق
13	ينمي التعليم الجامعي لدى الطلبة تقدير العمل الجماعي والتعاوني (روح الفريق).	6	3.71	0.841	موافق
6	يوجه التعليم الجامعي الطلبة إلى استخدام أسلوب التعبير عن الرأي بحرية ومن ثم الدفاع عنه.	7	3.68	0.848	موافق
14	يطور التعليم الجامعي من قدرات الطلبة في تقريب وجهات النظر عند حدوث أي خلاف مع الآخرين.	8	3.66	1.003	موافق
12	تعلم الجامعة الطلبة طرق المحافظة على ود الآخرين حتى لو اختلف معهم في الرأي.	9	3.60	0.862	موافق
3	ينمي التعليم الجامعي لدى لطلبة مهارات التواصل الفعال مع الآخرين بصورة لفظية وغير لفظية.	10	3.53	0.709	موافق
4	توجه الجامعة الطلبة ليكونوا أكثر حرصا على الاستماع لرأي الآخرين لتعرف البدائل المختلفة لحل المشكلة.	11	3.37	0.993	محايد
16	ينمي التعليم الجامعي ملكة الذكاء العاطفي لدى الطلبة (التفكير الإيجابي، التعاطف مع الآخرين، والتغلّب على التعقيدات الاجتماعية).	12	3.36	0.856	محايد
8	يوجه التعليم الجامعي الطلبة إلى الاستفادة من مواقع التواصل الاجتماعي في تطوير أنفسهم مهنياً.	13	3.27	0.976	محايد
11	يتيح التعليم الجامعي للطلبة مناقشة قضايا تعليمية وحياتية تحفزه لإبداء رأيه ومن ثم الدفاع عنه.	14	3.23	1.087	محايد
15	يمنح التعليم الجامعي الفرصة للطلبة في التعبير عن ذاتهم من خلال الأندية والفعاليات الطلابية.	15	3.07	1.378	محايد
9	يساعد التعليم الجامعي الطلبة على التواصل مع المؤسسات ذات العلاقة بمجال دراستهم.	16	3.04	1.033	محايد
	المتوسط الكلي للمحور		3.57	0.602	موافق

تشير النتائج الموضحة في الجدول السابق إلى أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على محور (مهارات التعاون والتواصل الفعال)، تراوحت ما بين (4.12 – 3.04)، في حين بلغ المتوسط الحسابي العام لتقديرات أفراد عينة الدراسة مهارات التعاون والتواصل الفعال ككل (3.57) وبانحراف معياري (0.602)، وبدرجة تقدير عالية "موافق"، على مستوى المحور ككل. وبتحليل نتائج مهارات المحور الأول يتضح الآتي:

- حصلت (10) فقرات من فقرات معايير المحور الأول على موافقة أفراد عينة الدراسة بدرجة تقدير عالية "موافق" وهي الفقرات رقم (1، 2، 3، 5، 6، 7، 10، 12، 13، 14).
- وحصلت (6) فقرات على موافقة أفراد عينة الدراسة بدرجة تقدير متوسطة "محايد" وهي الفقرات رقم (4، 8، 9، 11، 15، 16).
- حصلت الفقرة رقم (1) والتي تنص على "يساعد التعليم الجامعي في تنمية قدرات الطلبة على إقامة علاقات إنسانية." على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.12) وبانحراف معياري (0.331) وبدرجة تقدير عالية "موافق"، ويعزو الباحث ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس تربطهم علاقات انسانية قوية مع الطلبة.
- حصلت الفقرة رقم (9) والتي تنص على "يساعد التعليم الجامعي الطلبة على التواصل مع المؤسسات ذات العلاقة بمجال دراستهم." على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.04) وبانحراف معياري (1.033) وبدرجة تقدير متوسطة "محايد"، ويعزو الباحث ذلك إلى أن هناك ضعفا في توجيه الطلبة نحو التواصل مع المؤسسات خارج الجامعة بسبب الاوضاع التي تمر بها البلاد.

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات المحور الثاني (المهارات الحياتية والمهنية):

جدول (8) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات المحور الثاني (المهارات الحياتية والمهنية)

م	مهارات المحور الثاني (المهارات الحياتية والمهنية)	الرتبة	المتوسط	الانحراف المعياري	الدلالة اللفظية
3	تغرس الجامعة لدى الطلبة القيم والأخلاق الحميدة.	1	4.00	0.601	موافق
4	ينمي التعليم الجامعي لدى الطلبة القدرة على الالتزام وتحمل المسؤولية.	2	3.90	0.557	موافق
1	ينمي التعليم الجامعي لدى الطلبة الوعي بالأحداث الاجتماعية والعالمية.	3	3.70	0.462	موافق
2	ينمي التعليم الجامعي لدى الطلبة القدرة على المحاكمة العقلية وصنع القرارات بحرية.	4	3.63	0.773	موافق
20	تنمي الجامعة لدى الطلبة القدرة على القيادة وإدارة الأفراد (الفريق).	5	3.62	0.844	موافق
21	ينمي التعليم الجامعي لدى الطلبة صفات العزم والإصرار للوصول إلى الأهداف.	6	3.60	0.777	موافق
15	تعلم الجامعة الطلبة على أسلوب تدوين الملاحظات أثناء الحوارات.	7	3.51	1.002	موافق
8	يحث التعليم الجامعي الطلبة ويساعدهم على التخطيط لمشاريعهم المستقبلية ووضع أهداف لحياتهم أثناء الدراسة.	8	3.49	0.868	موافق
19	تشجع الجامعة الطلبة على تقديم المشاريع بطريقة الكترونية.	9	3.49	1.056	موافق
16	يكسب التعليم الجامعي الطلبة مهارة كتابة التقارير بأسلوبهم الخاص.	10	3.47	0.959	موافق
12	يساعد التعليم الجامعي الطلبة على فهم حاجات الآخرين.	11	3.44	0.928	موافق
14	يشجع التعليم الجامعي الطلبة على طرح أكبر عدد ممكن من البدائل للإجابة أثناء العملية التعليمية.	12	3.42	0.780	موافق
22	يُنمي التعليم الجامعي القدرة على التحليل وحلّ المشكلات المعقدة.	13	3.41	0.863	موافق
6	يتعلم الطلبة طريقة الاستفادة من مواقع التواصل الاجتماعي في تطوير أنفسهم مهنياً.	14	3.30	0.845	محايد
10	ينمي التعليم الجامعي لدى الطلبة القدرة على مواجهة الأزمات.	15	3.26	1.143	محايد
7	يعزز التعليم الجامعي لدى الطلبة تقدير مساهمات الأقران في استخدام التقنية في التعلُّم بفاعلية.	16	3.26	0.834	محايد
13	يطور التعليم الجامعي من أسلوب الطلبة في إقناع الآخرين بمنتج أو خدمة ما يقدمها	17	3.19	0.923	محايد
11	يساعد التعليم الجامعي الطلبة على إعداد الخطط التسويقية أو التطويرية لمنتج أو خدمة ما	18	3.07	1.005	محايد
5	يشجع التعليم الجامعي الطلبة على جمع المعلومات عن المؤسسات ذات العلاقة بمجال دراستهم.	19	3.04	0.904	محايد
18	تطور الجامعة من مهارات الطلبة في استخدام الكمبيوتر لتنفيذ الأعمال.	20	2.97	1.118	محايد
23	يولي التعليم الجامعي عناية فائقة بتعليم اللغات الأجنبية لطلابها.	21	2.92	1.140	محايد
9	يتيح التعليم الجامعي للطلبة تدريباً نوعياً لاكتساب مهارات الحصول على وظيفة عن بعد.	22	2.85	0.995	محايد
17	تعتمد الجامعة على التعليم المدمج لتعزيز قدرات الطلبة في استثمار التكنولوجيا.	23	2.74	0.834	محايد
	المتوسط الكلي للمحور		3.36	0.546	محايد

تشير النتائج الموضحة في الجدول السابق إلى أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على محور (المهارات الحياتية والمهنية)، تراوحت ما بين (2.74 – 4.00)، في حين بلغ المتوسط الحسابي العام لتقديرات أفراد عينة الدراسة حول المهارات الحياتية والمهنية ككل (3.36) وبانحراف معياري (0.546)، وبدرجة تقدير متوسطة "محايد" على مستوى المحور ككل. وبتحليل نتائج معايير المحور الأول يتضح الآتي:

-حصلت (13) فقرة من فقرات معايير المحور الثاني على موافقة أفراد عينة الدراسة بدرجة موافقة عالية "موافق" وهي الفقرات رقم (1، 2، 3، 4، 8، 12، 14، 15، 16، 19، 20، 21، 22)، وحصلت (10) فقرات على موافقة أفراد عينة الدراسة بدرجة متوسطة "محايد" وهي الفقرات رقم (5، 6، 7، 9، 10، 11، 13، 17، 18، 23).

-حصلت الفقرة رقم (3) والتي تنص على "تغرس الجامعة لدى الطلبة القيم والأخلاق الحميدة." على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.00) وبانحراف معياري (0.601) وبدرجة

عالية "موافق"، ويعزو الباحث ذلك إلى أن غرس القيم والاخلاق هي اقل ما يجب الحفاظ علها في نفوس الطلبة.

-حصلت الفقرة رقم (17) والتي تنص على "تعتمد الجامعة على التعليم المدمج لتعزيز قدرات الطلبة في استثمار التكنولوجيا." على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.74) وبانحراف معياري (0.834) وبدرجة متوسطة "محايد"، ويعزو الباحث ذلك إلى ضعف القدرات الجامعية فيما يخص توفر التكنولوجيا نظراً للأوضاع التي تمر بها البلاد مع انعدام الخدمات.

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات المحور الثالث (مهارات التعليم والإبداع والابتكار):

جدول (9) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات المحور الثالث (مهارات التعليم والإبداع والابتكار)

م	مهارات المحور الثالث (مهارات التعليم والإبداع والابتكار)	الرتبة	المتوسط	الانحراف المعياري	الدلالة اللفظية
3	ينمي التعليم الجامعي القدرة على امتلاك المرونة المعرفية والتعلّم المستمر.	1	3.81	0.518	موافق
7	يمكن التعليم الجامعي الطلبة من اكتشاف الجديد ذات الصلة بموضوعات دراسته.	2	3.74	0.667	موافق
4	يشجع التعليم الجامعي الطلبة على تفسير الحقائق والمعلومات وبناء الاستنتاجات بأسلوب علمي.	3	3.55	0.501	موافق
6	يكسب التعليم الجامعي الطلبة مهارات التعلُّم الذاتي والتعلُّم مدى الحياة.	4	3.55	1.014	موافق
13	ينمي التعليم الجامعي مهارات البحث العلمي والاستقصاء لدى الطلبة.	5	3.49	0.868	موافق
8	يساهم التعليم الجامعي في غرس روح الإبداع والابتكار لدى طلبته لمواجهة تحديات المستقبل.	6	3.48	0.801	موافق
5	تسهم الجامعة في تنمية مهارة التفكير بصورة إبداعية وابتكارية سليمة.	7	3.44	0.866	موافق
1	يعزز التعليم الجامعي لدى الطلبة مهارة البحث العلمي والاكتشاف لجمع الحقائق والمعلومات.	8	3.37	0.993	محايد
2	تنمي الجامعة القدرة على التفكير الناقد لزيادة القدرة على توظيف الأفكار والبناء علها.	9	3.34	0.786	محايد
11	تشجع الجامعة مبدأ المبادرة لإنجاح الأعمال الإبداعية المختلفة.	10	3.25	0.741	محايد
9	تتبنى الجامعة الأفكار الإبداعية لدى الطلبة وتبدي اهتمامها بها.	11	3.25	0.894	محايد
12	تدعم الجامعة النجاحات الفردية المبنية على الجهود الشخصية.	12	3.19	0.995	محايد
10	تساعد الجامعة الطلبة على ابتكار الحلول الإبداعية للمشكلات التي يواجهونها.	13	3.12	0.849	محايد
	المتوسط الكلي للمحور		3.43	0.576	موافق

تشير النتائج الموضحة في الجدول السابق إلى أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على محور (مهارات التعليم والإبداع والابتكار)، تراوحت ما بين (3.12 – 3.81)، في حين بلغ المتوسط الحسابي العام لتقديرات أفراد عينة الدراسة حول مهارات التعليم والإبداع والابتكار ككل (3.43) وبانحراف معياري (0.576)، وبدرجة تقدير عالية "موافق" على مستوى المحور ككل. وبتحليل نتائج مهارات المحور الأول يتضح الآتي:

-حصلت (7) فقرات من فقرات مهارات المحور الثالث على موافقة أفراد عينة الدراسة بدرجة موافقة عالية "موافق" وهي الفقرات رقم (3، 4، 5، 6، 7، 8، 13). وحصلت (6) فقرات على موافقة أفراد عينة الدراسة بدرجة متوسطة "محايد" وهي الفقرات رقم (1، 2، 9، 10، 11، 12).

-حصلت الفقرة رقم (3) والتي تنص على "ينمي التعليم الجامعي القدرة على امتلاك المرونة المعرفية والتعلّم المستمر." على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.81) وبانحراف معياري (0.518) وبدرجة تقدير عالية "موافق"، ويعزو الباحث ذلك إلى أن المرونة المعرفية هي المساعدة لاستكمال القصور في نقل المعلومات والوسائط التعليمية مما يجعل من اللازم التوجه نحو التعلم الذاتي والاطلاع على مراجع ومصادر خارجية.

-حصلت الفقرة رقم (10) والتي تنص على "تساعد الجامعة الطلبة على ابتكار الحلول الإبداعية للمشكلات التي يواجهونها." على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.12) وبانحراف معياري (0.849) وبدرجة تقدير متوسطة "محايد"، ويعزو الباحث ذلك إلى اعتماد الطلبة على خبرات الاساتذة فيما يخص المشكلات التي يواجهونها.

عرض نتائج السؤال الثاني ومناقشتها: للإجابة عن السؤال الثاني والذي نصه" هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة حول دور التعليم الجامعي باليمن في تنمية مهارات المستقبل لدى الطلبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم بجامعة عمران تعزى لمتغيرات

(المسمى الوظيفي، الدرجة العلمية، نوع الكلية/ القسم، سنوات الخبرة)؟

ولحساب الفروق بين تقديرات عينة الدراسة حول الفروق بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة تم عمل اختبار(T) لعينتين مستقلتين (Independent-Samples T-test)، وذلك لمعرفة دلالة الفروق حسب متغيري (المسمى الوظيفي، ونوع الكلية/القسم). كما تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA) لمتغيرات (الدرجة العلمية، وسنوات الخبرة) ويمكن توضيح ذلك كما يأتي:

متغير المسمى الوظيفي:

جدول رقم (10) يبين نتائج الاختبار التائي (T.TEST) لفحص دلالة الفرق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة حول دور التعليم الجامعي باليمن في تنمية مهارات المستقبل لدى لطلبة تعزى لمتغير المسمى الوظيفي

المحاور	المسمى الوظيفي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t المحسوبة	دالة عند α	الدلالة اللفظية
المحور الأول	قيادات أكاديمية	22	3.72	0.714	1.475	0.018	غير دالة
	عضو هيئة تدريس	51	3.50	0.540			
المحور الثاني	قيادات أكاديمية	22	3.58	0.637	2.291	0.294	غير دالة
	عضو هيئة تدريس	51	3.27	0.480			
المحور الثالث	قيادات أكاديمية	22	3.58	0.723	1.454	0.179	غير دالة
	عضو هيئة تدريس	51	3.37	0.494			
الأداة ككل	قيادات أكاديمية	22	3.62	0.674	1.909	0.054	غير دالة
	عضو هيئة تدريس	51	3.36	0.463			

تشير النتائج الموضحة في الجدول السابق إلى أن قيمة(T) المحسوبة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، بين تقديرات أفراد عينة الدراسة حول دور التعليم الجامعي باليمن في تنمية مهارات المستقبل لدى لطلبة بجامعة عمران، حيث كانت قيم مستويات الدلالة الإحصائية أكبر من(0.05)، مما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول دور التعليم الجامعي باليمن في تنمية مهارات المستقبل لدى لطلبة بجامعة عمران، على مستوى المحاور جميعها تعزى لمتغير المسمى الوظيفي، وهذا يدل على تقارب وجهات نظر أفراد عينة الدراسة دون تأثرهم بالمسمى الوظيفي سواء قيادات أكاديمية أو أعضاء هيئة تدريس.

متغير نوع الكلية/ القسم:

جدول رقم (11) يبين نتائج الاختبار التائي (T.TEST) لفحص دلالة الفرق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة حول دور التعليم الجامعي باليمن في تنمية مهارات المستقبل لدى الطلبة تعزى لمتغير نوع الكلية/ القسم

المحاور	نوع الكلية/ القسم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t المحسوبة	دالة عند α	الدلالة اللفظية
المحور الأول	علوم إنسانية	41	3.65	0.614	1.397	0.568	غير دالة
	علوم تطبيقية	32	3.46	0.576			
المحور الثاني	علوم إنسانية	41	3.44	0.561	1.499	0.580	غير دالة
	علوم تطبيقية	32	3.25	0.516			
المحور الثالث	علوم إنسانية	41	3.40	0.692	-0.520	0.008	دالة
	علوم تطبيقية	32	3.47	0.386			
الأداة ككل	علوم إنسانية	41	3.50	0.597	0.987	0.134	غير دالة
	علوم تطبيقية	32	3.37	0.466			

تشير النتائج الموضحة في الجدول السابق إلى أن قيمة(T) المحسوبة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، بين تقديرات أفراد عينة الدراسة حول مدى دور التعليم الجامعي باليمن في تنمية مهارات المستقبل لدى لطلبة بجامعة عمران، حيث كانت قيم مستويات الدلالة الإحصائية أكبر من(0.05)، مما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائياً

بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول دور التعليم الجامعي باليمن في تنمية مهارات المستقبل لدى لطلبة بجامعة عمران، على مستوى المحاور جميعها تعزى لمتغير نوع الكلية/ القسم، ماعدا المحور الثالث والذي كانت قيم مستويات الدلالة الإحصائية أقل من(0.05)، مما يعني وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة ولصالح العلوم الإنسانية على حساب العلوم التطبيقية، ويعزو الباحث ذلك إلى ضعف الاهتمام الجوانب الابداعية والابتكارية في العلوم التطبيقية.

متغير الدرجة العلمية:

جدول(12) يبين نتائج اختبارتحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA) لفحص دلالة الفرق بين تقديرات عينة الدراسة حول دورالتعليم الجامعي باليمن في تنمية مهارات المستقبل لدى الطلبة تعزى لمتغير الدرجة العلمية

المحاور		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمةF	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية
المحور الأول	بين المجموعات	6.192	3	2.064	7.171	0.000	دالة
	داخل المجموعات	19.860	69	0.288			
	التباين الكلي	26.053	72				
المحور الثاني	بين المجموعات	3.650	3	1.217	4.703	0.005	دالة
	داخل المجموعات	17.849	69	0.259			
	التباين الكلي	21.499	72				
المحور الثالث	بين المجموعات	3.529	3	1.176	3.991	0.011	دالة
	داخل المجموعات	20.340	69	0.295			
	التباين الكلي	23.869	72				
الأداة ككل	بين المجموعات	4.140	3	1.380	5.555	0.002	دالة
	داخل المجموعات	17.140	69	0.248			
	التباين الكلي	21.280	72				

تشير النتائج الموضحة في الجدول السابق إلى أن قيمة(F) المحسوبة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، بين تقديرات أفراد عينة الدراسة حول دور التعليم الجامعي اليمني في تنمية مهارات المستقبل لدى الطلبة بجامعة عمران، حيث كانت قيم مستويات الدلالة الإحصائية أقل من (0.05)، مما يعني وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على مستوى المحاور جميعها والأداة ككل تعزى لمتغير الدرجة العلمية، ويُعزى ذلك إلى اختلاف وجهات نظر أفراد عينة الدراسة بحسب متغير الدرجة العلمية. ولمعرفة دلالة الفروق تم عمل اختبار شيفيه للمقارنات البعدية طبقاً لمتغير "الدرجة العلمية" والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (13) يبين نتائج اختبارشيفيه للمقارنات البعدية طبقاً لمتغير"الدرجة العلمية"

المحاور	الدرجة العلمية" (أ)	الدرجة العلمية" (ب)	الفرق بين المتوسطات	مستوى الدلالة	الدلالة
المحور الأول	معيد	مدرس	0.327	0.479	غير دالة
		أستاذ مساعد	0.436	0.115	غير دالة
		أستاذ مشارك	-0.327	0.496	غير دالة
	مدرس	معيد	-0.327	0.479	غير دالة
		أستاذ مساعد	0.109	0.939	غير دالة
		أستاذ مشارك	-.654*	0.024	دالة
	أستاذ مساعد	معيد	-0.436	0.115	غير دالة
		مدرس	-0.109	0.939	غير دالة
		أستاذ مشارك	-.763*	0.001	دالة

المحاور	الدرجة العلمية" (أ)	الدرجة العلمية" (ب)	الفرق بين المتوسطات	مستوى الدلالة	الدلالة
	أستاذ مشارك	معيد	0.327	0.496	غير دالة
		مدرس	.654*	0.024	دالة
		أستاذ مساعد	.763*	0.001	دالة
المحور الثاني	معيد	مدرس	-0.036	0.998	غير دالة
		أستاذ مساعد	0.189	0.734	غير دالة
		أستاذ مشارك	-0.435	0.201	غير دالة
	مدرس	معيد	0.036	0.998	غير دالة
		أستاذ مساعد	0.225	0.591	غير دالة
		أستاذ مشارك	-0.398	0.256	غير دالة
	أستاذ مساعد	معيد	-0.189	0.734	غير دالة
		مدرس	-0.225	0.591	غير دالة
		أستاذ مشارك	-.623*	0.005	دالة
	أستاذ مشارك	معيد	0.435	0.201	غير دالة
		مدرس	0.398	0.256	غير دالة
		أستاذ مساعد	.623*	0.005	دالة
المحور الثالث	معيد	مدرس	0.111	0.963	غير دالة
		أستاذ مساعد	0.335	0.323	غير دالة
		أستاذ مشارك	-0.254	0.700	غير دالة
	مدرس	معيد	-0.111	0.963	غير دالة
		أستاذ مساعد	0.224	0.646	غير دالة
		أستاذ مشارك	-0.366	0.390	غير دالة
	أستاذ مساعد	معيد	-0.335	0.323	غير دالة
		مدرس	-0.224	0.646	غير دالة
		أستاذ مشارك	-.589*	0.016	دالة
	أستاذ مشارك	معيد	0.254	0.700	غير دالة
		مدرس	0.366	0.390	غير دالة
		أستاذ مساعد	.589*	0.016	دالة
الاداة ككل	معيد	مدرس	0.114	0.950	غير دالة
		أستاذ مساعد	0.299	0.348	غير دالة
		أستاذ مشارك	-0.356	0.353	غير دالة
	مدرس	معيد	-0.114	0.950	غير دالة
		أستاذ مساعد	0.185	0.717	غير دالة
		أستاذ مشارك	-0.470	0.122	غير دالة
	أستاذ مساعد	معيد	-0.299	0.348	غير دالة
		مدرس	-0.185	0.717	غير دالة
		أستاذ مشارك	-.655*	0.002	دالة

المحاور	الدرجة العلمية" (أ)	الدرجة العلمية" (ب)	الفرق بين المتوسطات	مستوى الدلالة	الدلالة
	أستاذ مشارك	معيد	0.356	0.353	غير دالة
		مدرس	0.470	0.122	غير دالة
		أستاذ مساعد	.655*	0.002	دالة

تشير النتائج الموضحة في الجدول السابق إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى الدلالة (0.05) حول دور التعليم الجامعي اليمني في تنمية مهارات المستقبل لدى الطلبة بجامعة عمران على مستوى جميع المحاور حيث كانت مستوى الدلالة أقل من (0.05) عند مستوى الدرجة العلمية (أستاذ مشارك)، ولصالح الدرجة العلمية (مدرس، أستاذ مساعد) على حساب مستوى الدرجة العلمية (أستاذ مشارك)، ويعزى ذلك إلى أن أفراد العينة الذين يحملون الدرجة العلمية الأعلى لديهم نظرة أكثر موضوعية تجاه الدور التي تقوم به الجامعات تجاه تنمية مهارات المستقبل لدى الطلبة بحكم طول فترة العمل الاكاديمي.

متغير سنوات الخبرة:

جدول (14) يبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA) لفحص دلالة الفرق بين تقديرات عينة الدراسة حول دور التعليم الجامعي باليمن في تنمية مهارات المستقبل لدى لطلبة تعزى لمتغير سنوات الخبرة

المحاور		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية
المحور الأول	بين المجموعات	2.002	2	1.001	2.914	0.061	غير دالة
	داخل المجموعات	24.050	70	0.344			
	التباين الكلي	26.053	72				
المحور الثاني	بين المجموعات	3.224	2	1.612	6.174	0.003	دالة
	داخل المجموعات	18.275	70	0.261			
	التباين الكلي	21.499	72				
المحور الثالث	بين المجموعات	6.176	2	3.088	12.217	0.000	دالة
	داخل المجموعات	17.693	70	0.253			
	التباين الكلي	23.869	72				
الأداة ككل	بين المجموعات	3.407	2	1.704	6.672	0.002	دالة
	داخل المجموعات	17.873	70	0.255			
	التباين الكلي	21.280	72				

تشير النتائج الموضحة في الجدول السابق إلى أن قيمة (F) المحسوبة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، بين تقديرات أفراد عينة الدراسة حول دور التعليم الجامعي باليمن في تنمية مهارات المستقبل لدى لطلبة بجامعة عمران، على مستوى المحور الأول حيث كانت قيم مستويات الدلالة الإحصائية أكبر من (0.05)، مما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول المحور الأول تعزى لمتغير سنوات الخبرة، ويُعزى ذلك إلى معرفة جميع أفراد عينة الدراسة بدور التعليم الجامعي باليمن في تنمية مهارات التعاون والاتصال الفعال لدى لطلبة بجامعة عمران، بغض النظر عن عدد سنوات الخبرة في العمل.

بينما تشير النتائج الموضحة في الجدول السابق إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى الدلالة (0.05) حول دور التعليم الجامعي اليمني في تنمية مهارات المستقبل لدى الطلبة بجامعة عمران على مستوى جميع المحور الثاني والثالث والاداة ككل حيث كانت مستوى الدلالة أقل من (0.05) ولمعرفة دلالة الفروق من خلال اختبار شيفية للمقارنات البعدية على النحو الآتي:

جدول (15) يبين نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية طبقاً لمتغير "سنوات الخبرة"

المحاور	"سنوات الخبرة" (أ)	"سنوات الخبرة" (ب)	الفرق بين المتوسطات	مستوى الدلالة	الدلالة
المحور الثاني	من 1 - 5 سنوات	من 6 - 10 سنوات	-0.027	0.983	غير دالة
		أكثر من 10 سنوات	-.472*	0.011	دالة
	من 6 - 10 سنوات	من 1 - 5 سنوات	0.027	0.983	غير دالة
		أكثر من 10 سنوات	-.445*	0.012	دالة
	أكثر من 10 سنوات	من 1 - 5 سنوات	.472*	0.011	دالة
		من 6 - 10 سنوات	.445*	0.012	دالة
المحور الثالث	من 1 - 5 سنوات	من 6 - 10 سنوات	0.133	0.644	غير دالة
		أكثر من 10 سنوات	-.549*	0.002	دالة
	من 6 - 10 سنوات	من 1 - 5 سنوات	-0.133	0.644	غير دالة
		أكثر من 10 سنوات	-.682*	0.000	دالة
	أكثر من 10 سنوات	من 1 - 5 سنوات	.549*	0.002	دالة
		من 6 - 10 سنوات	.682*	0.000	دالة
الاداة ككل	من 1 - 5 سنوات	من 6 - 10 سنوات	0.007	0.999	غير دالة
		أكثر من 10 سنوات	-.467*	0.011	دالة
	من 6 - 10 سنوات	من 1 - 5 سنوات	-0.007	0.999	غير دالة
		أكثر من 10 سنوات	-.474*	0.006	دالة
	أكثر من 10 سنوات	من 1 - 5 سنوات	.467*	0.011	دالة
		من 6 - 10 سنوات	.474*	0.006	دالة

تشير النتائج الموضحة في الجدول السابق إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى الدلالة (0.05) حول مدى توفر معايير الاعتماد الاكاديمي البرامجي بالبرامج الأكاديمية بجامعة عمران على مستوى المحور الثاني والثالث والأداة ككل حيث كانت مستوى الدلالة أقل من (0.05) عند مستوى سنوات الخبرة (أكثر من 10 سنوات)، ولصالح سنوات الخبرة (من 1 – 5 سنوات، ومن 6 – 10 سنوات) على حساب مستوى الخبرة (أكثر من 10 سنوات)، ويعزى ذلك إلى أن أفراد العينة الذين لديهم خبرة أكثر من 10 سنوات لديهم نظرة أكثر موضوعية تجاه الدور التي تقوم به الجامعات تجاه تنمية مهارات المستقبل لدى الطلبة بحكم طول فترة العمل الاكاديمي مع أكبر قدر من الطلبة.

خلاصة النتائج والتوصيات والمقترحات: خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية الكلية لاستجابة المبحوثين على دور التعليم الجامعي باليمن في تنمية مهارات المستقبل لدى الطلبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم بجامعة عمران، في مجملها كانت بتقدير عالي وبدرجة "موافق"، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لتقديرات أفراد عينة الدراسة حول درجة الموافقة للأداة ككل (3.44) وبانحراف معياري (0.544).

- أظهرت النتائج أن دور التعليم الجامعي باليمن في تنمية مهارات المستقبل لدى الطلبة بجامعة عمران، بمحور ("مهارات التعاون والتواصل الفعال") من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم في مجملها كانت بتقدير عالي "موافق" على مستوى المحور ككل، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لتقديرات أفراد عينة الدراسة حول درجة الموافقة لمهارات المحور ككل (3.57) وبانحراف معياري (0.602).
- أظهرت النتائج أن دور التعليم الجامعي باليمن في تنمية مهارات المستقبل لدى الطلبة بجامعة عمران، بمحور ("المهارات الحياتية والمهنية ") من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم في مجملها كانت بتقدير متوسط "محايد" على مستوى المحور ككل، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لتقديرات أفراد عينة الدراسة حول درجة الموافقة لمهارات المحور ككل (3.36) وبانحراف معياري (0.546).
- أظهرت النتائج أن دور التعليم الجامعي باليمن في تنمية مهارات المستقبل لدى الطلبة بجامعة عمران، بمحور ("مهارات التعليم والإبداع والابتكار") من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم في مجملها كانت بتقدير عالي "موافق" على مستوى المحور ككل، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لتقديرات أفراد عينة الدراسة حول درجة الموافقة لمهارات المحور ككل (3.43) وبانحراف معياري (0.576).
- أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول دور التعليم الجامعي باليمن في تنمية مهارات المستقبل لدى الطلبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم بجامعة عمران على مستوى جميع المحاور تعزى لمتغير (المسمى الوظيفي).
- أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول دور التعليم الجامعي باليمن في تنمية مهارات المستقبل لدى الطلبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم بجامعة عمران على مستوى جميع المحاور تعزى لمتغير (نوع الكلية/ القسم). بينما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول دور التعليم الجامعي باليمن في تنمية مهارات المستقبل لدى الطلبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم بجامعة عمران على مستوى المحور الثالث تعزى لمتغير (نوع الكلية/ القسم) ولصالح العلوم الإنسانية على حساب العلوم التطبيقية.
- . بينما أظهرت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على مستوى المحاور جميعها والأداة ككل تعزى لمتغير الدرجة العلمية، وذلك عند مستوى الدرجة العلمية (أستاذ مشارك)، ولصالح الدرجة العلمية (مدرس، أستاذ مساعد) على حساب مستوى الدرجة العلمية (أستاذ مشارك).
- أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول دور التعليم الجامعي باليمن في تنمية مهارات المستقبل لدى الطلبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم بجامعة عمران على مستوى المحور الأول تعزى لمتغير (سنوات الخبرة). بينما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول دور التعليم الجامعي باليمن في تنمية مهارات المستقبل لدى الطلبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم بجامعة عمران على مستوى المحور الثاني والثالث والأداة ككل تعزى لمتغير (سنوات الخبرة)، عند مستوى سنوات الخبرة (أكثر من 10 سنوات)، ولصالح سنوات الخبرة (من 1 – 5 سنوات، ومن 6 – 10 سنوات) على حساب مستوى الخبرة (أكثر من 10 سنوات).

التوصيات والمقترحات: في ضوء نتائج الدراسة يمكن الخروج بالتوصيات والمقترحات التالية:

- ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات المستقبل لدى الطلبة من قبل البرامج الأكاديمية.
- المواءمة بين المناهج والبرامج التعليمية واحتياجات سوق العمل، وتجسيد وتضمين مهارات ومعارف المستقبل.
- ضرورة إشراك الطلبة والأطراف الفاعلة في رسم السياسات والاستراتيجيات والمتابعة والتقييم لمختلف البرامج الأكاديمية بما يسهم في تنمية المهارات المستقبلية لدى الطلبة.
- إقامة ندوات ومؤتمرات علمية وورش عمل حول مهارات المستقبل اللازم تنميتها لدى الطلبة والتعريف بها.
- اعتماد مقرر دراسي خاص بمهارات المستقبل لمختلف التخصصات الجامعية.
- إعداد قائمة خاصة بالمهارات المستقبلية اللازم تنميتها لدى الطلبة والتي تساعدهم على الدخول في سوق العمل والمنافسة على وظائف المستقبل بفاعلية.
- إجراء بحوث مماثلة في الجامعات حول مهارات المستقبل ومعوقاتها وسبل تطويرها في المناهج والخطط الدراسية.
- توفير المعامل والورش المساعدة لتنمية المهارات المختلفة للطلبة.

قائمة المراجع:

1. بن زيد، منيرة سعود، (2021). مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، المجلد 5، العدد 22، يوليو 2021، ص 435-456.
2. التوبي، عبد الله بن سيف، والفواعير، أحمد جلال، (2016). دور مؤسسات التعليم العالي في سلطنةعمان في إكساب خريجها مهارات ومعارف القرن، المصدر: Global Institute for Study & Research Journal (GISR-J) 2.
3. الخضاري، محمد بن راجس، (2021). متطلبات تنمية مهارات المستقبل في الجامعات السعودية من خلال وظائف الجامعة الثلاث، المجلة العلمية لكلية التربية، المجلد 37– ع6، جامعة اسيوط.
4. خميس، ساما فؤاد عباس، (2018). مهارات القرن الـ21: إطار عمل للتعليم من أجل المستقبل. مجلة الطفولة والتنمية: المجلس العربي للطفولة والتنمية، مج9، ع31
5. الرؤية الاستراتيجية لليمن، (2001-2025)، الجمهورية اليمنية.
6. شنان، أحمد، وكساب، زينب، (2016). مدى توافر الخصائص المهنية للباحث في المجالات التربوية بالجامعات السودانية من وجهة نظر الخبراء التربويين، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، م9(2)، ص3 – 25.
7. صاصيلا، (2011). دور كلية التربية في جامعة دمشق في تنمية المهارات الحياتية في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، (4)، 162-190.
8. العتيبي، ريم (1441)، مهارات القرن الحادي والعشرين في التعليم، رسالة دكتوراه، أصول التربية – جامعة الامام محمد بن سعود، السعودية.
9. العريقي، عائدة محمد مكرد، (2009). دراسة تقييمية لدور الجامعات اليمنية في مجال خدمة المجتمع في ضوء الخبرات العالمية المعاصرة، مجلة الثوابت، العدد (55)، يناير - مارس.
10. عطية، محمد ناجي عبد الرب، (2012). تطوير أداء الجامعات الأهلية اليمنية في ضوء مبادئ الإدارة الاستراتيجية بالتطبيق على جامعة الأندلس للعلوم والتقنية، كحالة دراسية، رسالة دكتوراه غير منشورة.
11. عفيفي، محمد(2003). الدور الأمني للأسرة، ندوة المجتمع والأمن، كلية الملك فهد، الرياض.
12. العمري، حياة، (2021). دور الأستاذ الجامعي في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين في جامعة طيبة في ضوء رؤية المملكة 2030، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد ،17عدد 2، 221-234.
13. القبيلات، محمد علي، (2019). أثر وحدة دراسية مصممة وفق مهارات القرن الحادي والعشرين على التحصيل والتفكير الرياضي لدى طلاب المرحلة المتوسطة في المعاهد والدور التابعة للجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة مجلة كلية التربية، مج35، ع3، كلية التربية - جامعة أسيوط.
14. القحطاني، نوره بنت سعد بن سلطان، (2021). مهارات القرن 21 في التكوين الجامعي: دراسة ميدانية على عينة من طلبة أفضل الجامعات السعودية حسب تصنيف QS 2021 للجامعات العالمية، مجلة كلية التربية – جامعة عين شمس، العدد 45، ج 3، القاهرة.
15. معوض، أميرة حمدي، (2015). بناء برنامج مقترح لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين للطلاب المعلمين تخصص علم نفس وقياس أثره على أدائهم التدريسي وتقديرهم لذواتهم. القاهرة: جامعة حلوان.
16. المقدم، فهد بن ابراهيم، (2018). التعليم للمستقبل، المؤتمر الدولي لتقويم التعليم: مهارات المستقبل تنميتها وتقويمها، الرياض، المملكة العربية السعودية، **26 - 28**ربيع الأول **1440**هـ
17. ملكاوي، نازم محمود، (2020). دور التعليم والتدريب الجامعي في تنمية مهارات المستقبل من وجهة نظر أساتذة الجامعات الحكومية الأردنية، مجلة الإدارة العامة، مجلد 61، ع 2، معهد الإدارة العامة، السعودية.
18. منتدى الرياض الاقتصادي، (2020). دراسة وظائف المستقبل في المملكة العربية السعودية، الرياض.
19. منتدى الشرق الأوسط لقادة الراي في التعليم، (2021). توصيات منتدى الشرق الأوسط لقادة الراي في التعليم، اتحاد الجامعات العربية.
20. المؤتمر الدولي لتقويم التعليم، (2018). مهارات المستقبل (تنميتها وتقويمها) – ملخص المشاركات العلمية، الرياض، المملكة العربية السعودية.26 – 28 ربيع الأول 1440هـ.
21. وزارة الشؤون القانونية، (2007). قانون الجامعات اليمنية والقرارات المنفذة له، ط3، مطابع الوجيه، صنعاء.
22. Cynthia, O. (2015). Creating leadership skills in fundamental courses, Thorofare, (43) 11.
23. Ehlers, Ulf. -D., Kellerman, Sarah A. (2019). Future Skills - The Future of Learning and Higher education. Results of the International Future Skills Delphi Survey. Karlsruhe.
24. Kan, A., & Murat, A. (2018). Investigation of prospective science teachers' 21stcentury skill competence perceptions and attitudes toward STEM. International Online Journal of Educational Sciences, 10(4), 251–272.
25. Ongardwanich, N., Kanjanawasee, S., & Tuipae, C. (2015). Development of 21st century skill scales as perceived by students. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 191, 737– 741. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04. 716.
26. Pheeraphan, N. (2013). Enhancement of the 21st century skills for Thai higher education by the integration of ICT in the classroom. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 103, 365– 373. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.
27. Sahin,M. (2009). Instructional design principles for 21st century learning skills. Procedia Social and Behavioral Sciences, 1(1), 1464 –1468. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.258

د. مريم حثناوي – فلسطين

مشرفة التربية الرياضية في مديرية التربية والتعليم- جنين- فلسطين

Mmhathnawi@gmail.com

واقع مهنة التعليم من منظور التعليم التحويلي في دول الصراع بالمنطقة العربية (فلسطين/ السوادن/ الصومال/ اليمن) انموذجاً

الملخص:

هدف البحث الحالي التعرف على و اقع مهنة التعليم من منظور التعليم التحويلي في دول الصراع بالمنطقة العربية (فلسطين/ السوادن/ الصومال/ اليمن) أنموذجاً، ولتحقيق أهداف البحث قامت الباحثة بالإطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ومن ثم تصميم استمارة وزعت على عينة مكونة من (30) معلم ومعلمة في البلاد العربية المذكورة أعلاه، وبعد جمع الإجابات الكترونياً وتحليل النتائج خرجت الباحثة ببعض النتائج كان من أهمها: أن هناك تأثير قوي للصراع في البلدان العربية على مهنة التعليم، وبدرجة استجابة مو افق بشدة، أن محور المهارات قد حصل على أعلى متوسط حسابي للمجال الثاني ودرجة استجابة مو افق، محور العدالة الاجتماعية جاء بدرجة استجابة مو افق وجاء محور المعالجات الذهنية في المركز الأخير ودرجة استجابة مو افق، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند استجابات عينة الدراسة حول و اقع مهنة التعليم من منظور التعليم التحويلي في دول الصراع بالمنطقة العربية (فلسطين/ السودان/ الصومال/ اليمن) أنموذجاً تعزى لمتغيرات الدراسة (البلد، انتظام الر اتب، وبناءً على ذلك قدمت الباحثة التوصيات التالية: تدريب المعلمين على توظيف اتجاهات حديثة في تدريس التخصص بهدف الرفع من مستوى تمكن المتعلمين من مهارات معرفية وحياتية هامة. وإعادة النظر في أساليب التدريس المستخدمة والتي تعتمد على التلقين والتذكر، والاعتماد على أساليب تدفع المتعلم إلى البحث والاكتشاف وتوظيف أنماط متعددة من التفكير.

- الكلمات المفتاحية: مهنة التعليم- التعليم التحويلي- الصراع.

نبذة تعريفية عن الباحثة:

د. مريم محمد صالح حثناوي ؛ تعمل حالياً مشرفة تربوية في مديرية التربية والتعليم- جنين، حاصلة على درجة الدكتوراه في علوم و تقنيات الانشطة البدنية والانسانية والرياضية، تربوية وأكاديمية فلسطينية لها باع طويل في مجال التدريب وبناء القدرات، فخلال نظمت عشرات الدورات التدريبية في مجال التمكين الاجتماعي والسياسي للنساء والشباب، كما ساهمت في تصميم عدد كبير من البرامج التدريبية التربوية المتخصصة التي تستهدف قطاع المعلمين والمعلمات . شاركت في العديد من المؤتمرات والمنتديات النسوية العربية، والتي قامت خلالها بإعداد وتقديم عدة أوراق بحثية وعلمية. وقد أهلها نشاطها التربوي والنسوي البارز في الترشح والفوز بعدة جو ائز عربية، كان من أبرزها الفوز بالمركز السادس في مؤتمر المرأة العربية بالقاهرة على مستوى الوطن العربي بشهر آذار عام 2019. والفوز بجائزة المؤتمر العربي التاسع للمرأة العربية (قوة التأثير نحو قيادة التغيير) على مستوى الوطن العربي ضمن أفضل 30 شخصية عام 2019 في القاهرة. و لها بصمات مجتمعية وتنموية واضحة، فهي عضو فعال في عدد من منظمات المجتمع المدني الفلسطينية، من أبرزها منصب نائب رئيس مجلس إدارة مؤسسة مجتمعات محلية في فلسطين، وعضو مجلس إدارة في الجمعية الخيرية لرعاية وتمكين الشباب في مدينة جنين.

خلفية البحث ومشكلته

المقدمة:

العصر الحالي هو عصر تسارع التقنية والمعلومات المعرفية، ذلك التطور الهائل السريع الذي فرض على الفرد ضرورة مواكبته من خلال إدراك مقومات الحياة العلمية والعملية، وتهتم التربية الحديثة بإتاحة الفرصة للمتعلمين أن يفكروا وأن يستقلوا بذاتهم أثناء تعلمهم المعارف الجديدة بناء على خبراتهم السابقة ومدى رغبتهم في تعلم المزيد وبالطرق المناسبة لتعلمهم. وإن التحدي الحقيقي الذي يواجهنا اليوم يتمثل في مدى إمكانية مضاعفة الذاكرة الإنسانية من حيث فاعليتها وسعة استيعابها، وكذلك كفاءة نظم وعمليات تجهيز ومعالجة المعلومات، وذلك من خلال تفعيل دور الإستراتيجيات المعرفية كضرورة حتمية لمواجهة الانفجار الهائل للمعلومات وشكوى العديد من الطلاب من مظاهر النسيان، ولعل من أهم المداخل لفكرة الذاكرة ونظام عملها هو المعالجة الذهنية المعرفية التي تشير إلى مجموعة من الآليات والإستراتيجيات والمهارات المتعلمة لدى المتعلم وتنطوي على توظيف عدد ضخم من الأنشطة العقلية أو المعرفية المتنوعة، والعمليات التنظيمية التي تحدث بين عمليتي استقبال المعلومات واستعادتها أو تذكرها. (آل ملوذ، 2018)

وتعتمد نظرية التعلم التحويلي على الافتراضات البنائية وحقيقة أن المتعلمين يبنون معانيهم المعرفية خاصة بهم، ويقومون بهذا الأمر من خلال عمليات الفحص وطرح الأسئلة والتحقق من صحة الافتراضات وإجراء المراجعات، وما يميز التعلم التحويلي عن البنائية هو نمط المعتقدات المسلم بها والافتراضات التي لا نزاع عليها والعادات الذهنية التي لم تكن محل تشكيك من قبل حيث تستند نظرية التعلم التحويلي إلى تحدى تفكير الطلاب من خلال النقد وطرح الأسئلة للنظر حول مدى صحته افتراضاتهم أم خطأها. (سعيد، 2021)

إن محاور العملية التعليمية متعددة، وهناك مجموعة من العوامل التي تؤثر في نوعية التعليم، وهي المعلم، والمنهاج، والإدارة التعليمية، والبيئة المدرسية، وأسرة الطالب، والظروف السياسية. تشير العديد من الدراسات إلى أن العامل البشري هو الأهم، ويمكن من خلاله إحداث تأثير إيجابي على مستوى التعليم، وباعتبار أن الطالب هو محور العملية التعليمية التعلمية. وأن المعارف، والمهارات، والاتجاهات التي يكتسبها هي مخرجات العملية التعليمية، فإن التركيز يجب أن يكون على المعلم أولاً ومن ثم على بقية العوامل وبتكامل بينها جميعاً. (عفونة، 2014)

وتعتمد نظرية التعلم التحويلي على افتراضات البنائية وتقوم على أساس أن المتعلمين يبنون معاني معرفية خاصة بهم، و يقومون بذلك عن طريق عمليات الفحص وطرح الأسئلة والتحقق من صحة الافتراضات وإجراء المراجعات، وما يميز التعلم التحويلي عن البنائية هو نمط المعتقدات المسلم بها والافتراضات التي لا نزاع عليها والعادات الذهنية التي لم تكن محل تشكيك من قبل حيث تستند نظرية التعلم التحويلي ل (Mezirow) إلى تحدى تفكير الطلاب من خلال النقد وطرح الأسئلة للنظر حول مدى صحته افتراضاتهم أم خطأها. (Michelle Maiese, 2017, pp197:216)

وفي بحثنا هذا سنسلط الضوء على واقع مهنة التعليم من منظور التعليم التحويلي في دول الصراع بالمنطقة العربية، إذ أنه غالباً ما يتم تجاهل حق التعليم أثناء الحروب والصراعات، وقد لا يشكل هذا الحق مصدر قلق فوري مثل غيره من الحقوق الإنسانية، إلا أنه مهم جداً خلال حدوث الأزمات والكوارث الإنسانية وبعد زوالها، حيث يؤثر تعطيل التعليم على إمكانية توفير الاستقرار والسلام الداخلي للأطفال والكبار وعودتهم إلى الحالة الطبيعية، وحرمانهم من التعليم يجعلهم غير مستعدين للمساهمة في التعافي الاجتماعي والاقتصادي لبلادهم، ويضر ذلك بالقدرة على بناء مجتمع قوي ومستقر، يتجاوز آثار الحرب و ينطلق لبناء مجتمعٍ متماسكٍ وبلاد متعافية شيئاً فشيئاً.

مشكلة البحث:

يفكر جميع الأفراد في المستقبل ويستشعر البعض القلق منه والحاجة إلى الإعداد له مسبقا بكل الإمكانيات الذهنية والنفسية، فالتوقع يعني فهم التغيير القادم والإستبصار لمواجهة التحديات ويقوم التعلم التحويلي على مبدأ هام أشار إليه جاك ميزيرو في كتاباته وهو أن "الأفراد الأفضل سيبنون عالما أفضل" مما يؤكد على أهمية التعليم التحويلي في تحسين منظور الأفراد وتنمية مهارات متعد دة مثل التفكير الناقد والتفكير المستقبلي. إذ يزود التعليم الأطفال في حالات الطوارئ بالمعلومات المنقذة للحياة، ويعمل على زيادة وعيهم بحقوقهم ومسؤولياتهم، وينمي قدراتهم ويطور مهاراتهم ويجعلهم أكثر تأهباً وجاهزية أثناء حدوث أي حوادث قد تسبب خطراً على حياتهم. ويمثل فقدانهم لحق التعليم وسيلة وهدفاً سهلاً لاستغلالهم في مهن شاقة وخطرة أو تجنيدهم من قبل الجماعات المسلحة. فمن غير الممكن ضمان حق التعليم لكل طفل في مناطق الصراعات دون حماية التعليم نفسه. وتشمل عملية حماية التعليم عدداً من الأهداف التي يجب توفرها، كتعزيز التنمية الاجتماعية والعاطفية للطلاب لخلق بيئة تعليمية مناسبة وبناءة وآمنة تراعي الظروف التي تعرضوا لها في ظل واقع وظروف الحرب القاسية، وكذلك السعي الدؤوب لفهم الحالة النفسية التي يمر بها كل طفل وتقليل آثار حوادث العنف عليه، ومن هذا المنطلق كان الحل الأفضل أمام التربويين اللجوء إلى التعليم التحويلي الذي يضمن حق كل طفل في التعليم في مناطق الصراع، وعلى هذا الأساس كان لا بد من دراسة ما واقع مهنة التعليم من منظور التعليم التحويلي في دول الصراع بالمنطقة العربية.

أسئلة الدراسة:

يتمثل السؤال الرئيس فيما يلي: ما واقع مهنة التعليم من منظور التعليم التحويلي في دول الصراع بالمنطقة العربية (فلسطين/ السودان/ الصومال/ اليمن) انموذجاً؟

ويتفرع عته الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما واقع مهنة التعليم في دول الصراع بالمنطقة العربية؟

السؤال الثاني: ما مدى استخدام التعليم التحويلي في دول الصراع بالمنطقة العربية؟

السؤال الثالث: ما أهمية استخدام التعليم التحويلي في دول الصراع بالمنطقة العربية؟

فرضيات الدراسة: تسعى الدراسة إلى إثبات أو نفي الفرضية التالية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)عند استجابات عينة الدراسة حول واقع مهنة التعليم من منظور التعليم التحويلي في دول الصراع بالمنطقة العربية (فلسطين/ السودان/ الصومال/ اليمن) أنموذجاً تعزى لمتغيرات الدراسة (البلد، انتظام الراتب).

أهداف البحث:

انطلاقا من كون أي بحث علمي يستلزم تحديد جملة من الأهداف التي تعتبر في نظر التحليل العلمي بمثابة المنطلقات الأساسية في تحديد التصور النظري للبحث، فانه لبحثنا جملة من الأهداف يسعى إليها وهي:

أولاً: التعرف على واقع مهنة التعليم في مناطق الصراع في المنطقة العربية.

ثانياً: لتعرف على ماهية التعليم التحويلي في مناطق الصراع.

ثالثاً: التعرف على آليات وسبل تطوير واقع التعليم في مناطق الصراع.

رابعاً: التعرف على وجهات نظر أفراد عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات حول ما واقع مهنة التعليم من منظور التعليم التحويلي في دول الصراع بالمنطقة العربية (فلسطين/ السودان/ الصومال/ اليمن) انموذجاً تبعاً لمتغيراتهم الديموغرافية والكشف عن الفروق في إجاباتهم حول موضوع البحث.

حدود البحث:

1. الحدود البشرية: المعلمين والمعلمات في مناطق الصراع.
2. الحدود المكانية: تتوزع عينة الدراسة في المناطق التالية (فلسطين/ السودان/ الصومال/ اليمن)
3. الحدود الزمانية: العام الدراسي 2023-2024

مصطلحات البحث:

مهنة التعليم: تعد مهنة التعليم "وتعرف أيضًا باسم "مهنة التدريس" من أكبر المهن في العالم، إذ يتم توظيف ما يزيد على 2.5 مليون شخص في كل عام، مما يجعل الحصول على وظيفة في مجال مهنة التعليم صعب نوعاً ما، وذلك أيضاً بسبب وجود أعداد كبيرة من الأشخاص المستعدين لهذه المهنة، وتتمثل مهنة التعليم في مساعدة المدرّس الطلاب على التعلّم، وذلك عبر نقل المعرفة من خلاله إليهم، ومن خلال تهيئته لمواقف من شأنها مساعدة الطلاب على التعلم بشكل فعال، ولا يقتصر دور المعلم على التدريس فقط، فهو أيضًا يشغل أدواراً عديدة أخرى، وتختلف هذه الأدوار من بلد لآخر ومن مستوى تعليمي لآخر، فبعض منها يتم ممارستها في محيط المدرسة، وبعضها الآخر يتم ممارستها في المجتمع. (أبو حميدة، 2021)

التعريف الإجرائي: تعرف الباحثة مهنة التعليم في هذا البحث هي قيام المعلم بدوره اتجاه الطلبة في مناطق الصراع في الدول العربية.

التعليم التحويلي: يعرف على أنه عملية استخدام الفرد لتحليل خبراته السابقة لتفسير تجربة حالية والتي يمكن أن توجه أفعاله المستقبلية. (Hassanin,2016)

التعريف الإجرائي: تعرف الباحث التعليم التحويلي على أنه تعليم بغرض أحداث تغير أكاديمي واجتماعي ونفسي لدى الطلبة الذين يعيشون في مناطق الصراع في الدول العربية، لتحقيق الأهداف الأساسية للتعليم هو تغيير الأفعال والسلوكيات والأفكار لدى المتعلمين وتوجيهها نحو الاختيارات الصحيحة والمناسبة لطاقاته وقدراته.

الصراع بالمنطقة العربية: يعرف الصراع على أنه: حدوث توتر اجتماعي، وذلك يحدث من خلال تنافر الاستجابات المطلوبة، وبالإضافة إلى التعارض في الأهداف والمصالح، وفي ظل هذه الاختلافات تتواجد وتنشأ صور الصراع المختلفة، التي تتباين في درجة الاستمرارية وأسباب حدوثها وكذلك شموليتها من دولة لأخرى، ومن هنا نرى العديد من المحللون قد ذهبوا إلى أن الحرب لم تكن مجرد حدث قد نجم عن أخطاء من رجال الدولة، ولكن هي متأصلة الجذور في العملية العدائية بين المثل العليا والمعتقدات التي تدين بها الشعوب. (سيد، 2022)

التعريف الإجرائي: يمكن تعريف الصراع في هذا البحث أي من الحروب التي قامت في كل من الدول العربية (فلسطين/ السودان/ الصومال/ اليمن) وأثرت على العملية التعليمية في هذا البلد.

الإطار النظري والدراسات والتجارب السابقة

التعليم التحويلي:

سيظل العالم ممتناً للكثير من العلماء والمفكرين والباحثين، الذين كرّسوا حياتهم ليقدموا إلى البشرية العلوم والاختراعات والابتكارات التي غيّرت حياة ملايين البشر عبر العصور، وسيظل هؤلاء خالدين بأعمالهم، وبما قدموه للبشرية، ولو كان مجرد تعريف أو وضع إطار نظري لممارسات كانت تتم دون معرفة تصنيفها المعرفي أو فروعها أو حتى انتمائها لأي فرع من فروع المعرفة، من هؤلاء المفكرين الذين لم يحظوا بحظ وافر من الشهرة المفكر والباحث جاك ميزيرو، صاحب نظرية التعلم التحويلي أو التعلم التغييري Transformative Learning، وقد كرّس ميزيرو حياته لدراسة أنماط التعلم لدى البالغين، وكيف يختلف مستوى وعمق وفعالية التعلم من شخص إلى آخر. (الحكمي وآخرون، 2020)

يُعرّف ميزيرو التعلم التحويلي بأنه: التعلم الذي يؤدي إلى إحداث تغيير، أو بمعنى أدق تحول في الأطر المرجعية. ولكن النظرية ليست ببساطة التعريف، فما الأطر المرجعية؟ إنها تلك التركيبة من المعتقدات والعادات والافتراضات المسبقة والتجارب، التي تشكل لدى الإنسان منظوره أو رؤيته للأشياء. وللتبسيط يمكن اعتبار الأطر المرجعية بمثابة العدسات التي يرى الإنسان من خلالها الأشياء، فلو ارتدى الإنسان نظارة بعدسات سوداء سيرى الأشياء بلون أسود، ولو ارتدى نظارة شفافة سيرى العالم بألوانه الحقيقية، إذاً الأطر المرجعية أو Frame of References هي بالضبط مثل تلك العدسات، وبالتالي فالتعلم التحويلي هو التعلم الذي يُحدِث تحولاً في رؤية وفهم الإنسان للأشياء والتجارب التي يمر بها، وهو بذلك يختلف عن التعلم الذي ينتج عنه فقط اكتساب المعرفة، فاكتساب المعرفة مجرد مرحلة من مراحل التعلم، وهي مرحلة إدراكية، أي تحدث في وجدان وإدراك الشخص، ولا تترجم إلى أفعال أو تغيير في السلوك، أما التعلم التحويلي فهو مرحلة أعمق، حيث تتم ترجمة المعرفة إلى تغير في رؤية الأمور، ومن زوايا جديدة. (Fleming Ted, 2018)

أهمية التعلم التحويلي :

إن السمة الميزة لعمليّة التعلّم التحويليّ كونها عمليّة واعية مقصودة، تبدأ بمعضلة، وتتقدّم إلى الأمام، إذ تتحوّل الافتراضات المشوّهة في البنى، من خلال التفكير الناقد، باتجاه الانتقال نحو منظورات معنى ذات خبرة أكثر شموليّةً ونفاذيّةً وتكامليّةً، وكان للتعلّم التحويليّ، على غرار المفاهيم الرائجة في التعليم، مقاربات اعتنت بكيفيّة إحداث التحوّل لدى المتعلّمين، فسادت في البداية الرؤية النفسيّة النقديّة، ثمّ اقتُرحت رؤًى أخرى، منها: الرؤية التحليليّة النفسيّة، والرؤية البيولوجيّة العصبيّة، والرؤية الثقافيّة الروحيّة، والرؤية المتمركزة حول العرق، والرؤية الكوكبيّة (Taylor, 2017).

مراحل التعلم التحويلي:

يمر التعلم التحويلي بعشر مراحل أساسية وليس من الضروري أن يمر بها المتعلم جميعا أو بترتيب معين، كما يمكن تكرار المراحل في بعض الأحيان والمراحل الأساسية العشر هي كما يلي: (سعيد، 2021)

1. وجود مشكلة (معضلة مربكة) وهي محفز قوي تدفع المتعلمين للتفكير بها والقلق من عدم حلها على الوضع الراهن والمستقبل .
2. الوعي الذاتي والشعور الداخلي بالحاجة لمواجهة تلك المشكلة التي قد تؤثر على الاستقرار المجتمعي أو الأمن والأمان بما يؤثر على التوجهات المستقبلية للأفراد والمجتمعات .
3. التفكير الناقد وتقييم الوضع الراهن وصياغة افتراضات نابعة من معرفة المتعلم وأوضاعه الاجتماعية والنفسية.
4. المشاركة مع الآخرين في مواجهة المشكلة ويتم تلك المشاركة باختيار المتعلم لمجموعته التي تمثله فكريا وتدعم توجهاته الذاتية .

5. التعلم بالاكتشاف لإيجاد عدة حلول مقترحة للمشكلة ومعرفة العلاقات بينها والإجراءات المتبعة لحلها.
6. التخطيط لمسار العمل من خلال خبرات المتعلم الشخصية وبنيته المعرفية وقناعاته الذاتية دون التأثر بوجهات النظر المطروحة .
7. اكتساب الخبرة والمهارات اللازمة لتنفيذ خطط الأفراد المستقبلية وفهم الرؤى المختلفة للواقع .
8. تجريب الجديد على أرض الواقع وتقييمه .
9. بناء الثقة بالنفس في الأدوار والعلاقات الاجتماعية المتبادلة .
10. إعادة الاندماج في الحياة بناء على الرؤية الجديدة للمتعلم .

وعليه ترى الباحثة من الخطوات المذكورة أعلاه، يتضح أن عملية تحويل المنظور تتبع نمط يتضمن القيام بالتفكير، يليه التخطيط ثم التحويل، والهدف من هذا الإجراء هو بناء خبرة أو كفاية يمكن استخدامها في أي حالة مشابهة مستقبلاً، والخطة الأخيرة وهي إعادة الاندماج في الحياة بناءً على الرؤية الجديدة للمتعلم هي الإجراء الذي يمكن للمتعلمين من خلاله تطوير إطار مرجعي جديد وإعادة دمج معارفهم وخبراتهم في الواقع العملي للممارسة من خلال تحويل المنظور وتكوين الخبرة التحويلية.

دول الصراع بالمنطقة العربية:

على مدى السنوات الماضية، ازداد عدد النزاعات في المنطقة العربية وتبين أنها مستعصية على الحلّ لأسباب عدة. السبب الأول هو صعوبة التفاوض وتنفيذ اتفاقات السلام في بلدان تكثر فيها حركات التمرد ما يؤدي إلى تعسّر، إن لم يكن استحالة، إجراء مفاوضات متسقة. والسبب الثاني هو أن العديد من الجهات الفاعلة ذات الطبع العنيف من غير الدول تتبنى عقائد "إقصائية" أو "إلغائية"، وبالنسبة لهذه الفئات وفروعها الخوض في تسوية سياسية أو ضبط النفس مستحيل دون أن تخاطر بانهيار تنظيماتها. والسبب الثالث هو أن الفظائع وانتهاكات حقوق الإنسان التي ارتكبتها الحكومات والمجموعات المسلّحة على حد سواء أدت إلى زيادة تطرف هذه المجموعات، وبالتالي إلى زيادة صعوبة التوصل إلى تسويات. والسبب الرابع هو أن عقوداً متتالية من الحكم الاستبدادي أدت إلى تركز السلطة الاقتصادية والسياسية في أيدي القلة، وأنشأت اقتصاداً سياسياً قائماً على الاستخراج وعلى الإيرادات الخارجية؛ وقيدت الحريات وحقوق الإنسان، وأنتجت مجتمعات مدنية ضعيفة متعسرة؛ ونجم عنها انعدام للثقة بين النخب الفئوية والشعب والدولة. (اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا "الإسكوا"، 2015)

حيث ترى الباحثة أن هذه الأسباب الأربعة هي العوامل الدافعة الأساسية التي أدت إلى إطالة أمد النزاعات في المنطقة العربية. ويضاف إليها عوامل خارجية ثلاثة هي: التنافس الاستراتيجي بين القوى الإقليمية على مناطق النفوذ، ما يؤدي إلى نزاعات سرية وعلنية.

وتجدر الإشارة هنا إلى تحديين اثنين، ***الأول هو*** أن المنطقة العربية موطن لأكبر عدد من اللاجئين في العالم، والعديد منهم لاجئون تحديداً بسبب النزاعات وعدم الاستقرار السياسي، ***والتحدي الثاني*** هو تضخم عدد الشباب بشكل غير مسبوق – في المتوسط، تتراوح أعمار 30 في المائة من السكان في البلدان العربية بين 15 و29 سنة. وتسبب هذه العوامل مشاكل لحكومات المنطقة التي أصبحت على نحو متزايد عاجزة عن توليد فرص عمل وسُبل العيش الكريم، خاصة للشباب. وإمكانات أن يحفز تضخم عدد الشباب النزاعات وعدم الاستقرار مرهونة بتوفير فرص التعليم بصورة سليمة. (مجموعة الأزمات الدولية، 2015)

ولا بد من التوقف عند أثر النزاعات على التعليم، نظراً إلى أهمية التعليم في التنمية. أن الدول تحدّ من إنفاقها على التعليم خلال الحروب الأهلية بنسبة 3.1 إلى 3.6 في المائة سنوياً. وربما الأكثر أهمية أن الدول لا تخفض الإنفاق على التعليم من أجل رفع الإنفاق على التسلّح، لكن الحروب الأهلية تقوّض قدرة الدولة على تقديم الخدمات الاجتماعية، ولا سيما التعليمية، لمواطنيها. وللنزاعات أثر مشابه على معدلات

الالتحاق بالتعليم. وهذا الأثر يدعو إلى القلق أكثر من غيره، ولا سيما أنه قد يدوم إلى ما بعد انتهاء النزاع، فيؤدي إلى انخفاض معدلات الإلمام بالقراءة والكتابة. (اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا، 2015)

النظريات المفسرة للعلاقة بين الصراعات وجودة التعليم:

أولاً: النظرية البنائية الوظيفية: ترى هذه النظرية أن التساند والانسجام ضروري من أجل تحقيق التضامن والتماسك بين سائر الأنساق والنظم والعلاقات السائدة في البناء الاجتماعي، حيث تفسر التغير والصراع والتفكك على إنها ظواهر مرضية وغير سوية، لأنها تصيب البناء الاجتماعي بالانحلال والاعتلال، فتصبح هذه الظواهر مرضية ومضادة لتماسك البناء الاجتماعي، وأن أي بناء يخضع لظروف اقتصادية وعسكرية وثقافية خارجية كما يخضع داخلياً لواقع دينامي متغير طبقاً لتوزيع القوة أو السلطة داخل أي نسق اقتصادي أو تنظيم ديني أو بناء ثقافي أو اجتماعي، وترى الباحثة بأنَّه يمكن دراسة أثر الصراعات على جودة التعليم عن طريق تفسيرات النظرية البنائية الوظيفية والتي تنطلق من عوامل خارجية وأخرى بنيوية داخلية تؤثر على المؤسسة التربوية فالعوامل البنيوية الخارجية لتدني جودة التعليم هي النزاعات المسلحة التي يتعرض لها المجتمع في مناطق مختلفة بشكل مباشر أو آثاراً غير مباشرة على مناطق أخرى من المجتمع نتيجة حركة السكان واكتظاظهم بشكل غير متوازن مسبباً ضغوطات على المجتمعات المضيفة مخلفاً مشكلات بنيوية ترجع إلى ظروف ومعطيات البناء الاجتماعي المتأثر بالنزاعات والصراعات مما يعود سلباً على جودة التعليم، أما العوامل البنيوية الداخلية المتمثلة بظروف التلاميذ والطلبة المؤثرة على التزامهم الدراسي، ومستوى المعلمين والمدراء المؤهلين والمدربين، وتوافق المناهج الدراسية ومتطلبات سوق العمل، والنفقات الحكومية على التعليم وأن أي خلل أو تلكؤ يقود إلى اضطراب المؤسسة التربوية وبالتالي تؤثر على العملية التعليمية وجودتها. (دير، 2014)

ثانياً: نظرية التبادل الاجتماعي: تستند نظرية التبادل الاجتماعي إلى أن الحياة الاجتماعية هي عملية أخذ وعطاء بين طرفين سواء أكانت فرداً أم جماعة أم مجتمعات محلية أو إقليمية، وأن هذا العطاء الذي يقدمه أحد الطرفين قائم على الحقوق والواجبات المتبادلة بين الطرفين، أي أن العطاء الذي يقدمه طرف هو واجبات ملقاة على عاتقه بينما الأخذ الذي يحصل عليه الطرف الآخر هو الحقوق التي يتمتع بها بعد أدائه للواجبات، تستمر العلاقات وتزدهر إذا كانت هناك ثمة موازنة بين الأخذ والعطاء بين الحقوق والواجبات بين الطرفين وقد تتوتر العلاقات وتنقطع، إذ أختل مبدأ التوازن بين الأخذ والعطاء بين الطرفين وترى الباحثة بأنَّه يمكن تفسير تأثير النزاعات والصراعات على جودة التعليم من خلال هذه النظرية على إنها فعل ورد فعل، إذ أن الأوضاع الحالية في معظم مناطق الصراع والنزاع جعلت من المؤسسة التربوية غير قادرة على الإيفاء بكافة التزاماتها تجاه أفرادها وأيضاً تفاوت الأمن المناطقي لوقوعه تحت تأثير هذه الصراعات والنزاعات التي خلفت آثاراً سلبية على مختلف جوانب الحياة، لتطول آثاره التعليم بشكل أكبر، مما خفض من مؤشرات الجودة في التعليم. (رحيمة، 2015)

معيقات ضمان التعليم الجيد المنصف والشامل للجميع في الدول العربية

لا يرتقي التعليم في الدول العربية إلى مستوى إمكاناته الفعلية، فسوء نوعية التعليم، والتفاوت الشديد في إمكانية الحصول عليه داخل البلدان وفيما بينها، وقصور الإصلاحات، كلها عوامل تحد من الإمكانات المتاحة للأجيال لعيش حياة أفضل، و لضمان التعليم الجيد والمنصف في الدول العربية لا بد من رصد المعيقات التي تحول دون هذا المقصد، وقد حاولت الفرق العربية المتخصصة تحديد **أبرز هذه المعيقات وكان منها:**

أولاً:ضعف النوعية: يركز إصلاح التعليم والاستثمار فيه في الدول على تغييرات مادية وكمية وفي البنى التحتية، وعلى الرغم من أهمية ما يجري على هذا المستوى، لا تزال النظم التعليمية تقدم محتوى لا يسهم في التحول نحو الشمول والإنصاف، فلا تزال المناهج الدراسية محدودة يندر فيها الابتكار، ومهنة التعليم منتقصة التقدير والأجر، والتعلم يغلب عليه التلقين والتكرار، وخصوصا في المدارس

الرسمية(الحكومية)، وتركز الاختبارات من صنع المعلم على الحفظ واسترجاع المعارف دون تركيز على مهارات حل المشاكل والمهارات التحليلية الاستدلالية، ولا يشجع نظام التعليم على التفكير خارج الصندوق الذي فرضه الكتاب المدرسي المثقل بالمفاهيم، بعيدا في كثير من الأحيان عن مفاهيم التعلم للحياة و التكيف السريع مع التطورات المستمرة في التكنولوجيا والصناعة. (مطر، 2022)

ثانياً: الصراعات والنزوح: في ظل انتشار الصراعات والأزمات في الدول العربية، لا يزال الأطفال في البلدان العربية عرضة لقيود في إمكانية الحصول على التعليم، بفعل تدني نوعيته، والتسرب المبكر، والبيئة التعليمية غير الآمنة. وهذا يقيد جميع أبعاد التنمية، و يفضي إلى مزيد من الفقر، كما أن عدم تعليم النساء والفتيات يزيد من احتمالات الزواج والوالدة في سن مبكرة. (التقرير العالمي لرصد التعليم لعام 2023، يونسكو عام 2022)

الدراسات السابقة:

دراسة الريمي وآخرون (2023): تأثيرات جائحتي الصراع والحرب وكوفيد-19 على التعليم العام في اليمن وزيادة الفاقد التعليمي-التعلمي: هدفت الدراسة لتحديد تأثيرات الصراع والحرب وجائحة كوفيد- 19 على التعليم، والإجراءات المتبعة للحد من تلك التأثيرات. حيث أدى الحرب إلى تدمير(2507) مدرسة، وتوقيف مرتبات (72)% من إجمالي المعلمين منذ أكتوبر2016 الأمر الذي تسبب في غيابهم عن المدارس وخفض عدد الأيام الدراسية لمائة يوم فقط ب متوسط 3 ساعات في اليوم، وبلغ نسبة الفاقد التعليمي التعلمي (65)% وتوقف برامج تدريب المعلمين. وتوقفت عملية التطوير للمناهج والخطط الإستراتيجية لتوفير التعليم للجميع وتوقفت طباعة الكتب الدراسية. كما تراجع اهتمام الأسر بالتعليم وانتشرت ظاهرة عمالة الأطفال. بما أسهم في تقليص فرص الالتحاق ورفع معدلات التسرب وعرض خمسة مليون طفل لخطر فقدانهم فرص التعليم. وزادت جائحة كوفيد-19 من تأثير الحرب نتيجة إغلاق جميع المدارس وحرمان 6 مليون طفل من التعليم وبلغ حجم الفاقد التعلمي (525) درساً على جودة التعليم وضاعف من نسب التسرب. وقد خرجت، مما أثر سلباً الدراسة بمجموعة من الرؤى والمقترحات للحد من نسبة الفاقد التعليمي.

في دراسة لسعيد (2021) بعنوان: فاعلية برنامج مقترح في التاريخ قائم على التعلم التحويلي لتنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى طالب المرحلة الثانوية: يهدف البحث إلى معرفه فاعليه التعلم التحويلي على تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى طالب المرحلة الثانوية، و قد تكونت مجموعه البحث من مجموعه من طالب المرحلة الثانوية، وقد استخدمت الباحثة المنهجين الوصف والتجريبي في مراحل إعداد البحث وتمثلت مواد البحث في إعداد قائمة بمهارات التفكير المستقبلي اللازم تنميتها لدى طالب المرحلة الثانوية، حيث تضمنت ستة مهارات رئيسية يندرج تحتها عدد من المهارات الفرعية المرتبطة بها، كما تم إعداد برنامج مقترح في التاريخ قائم على التعلم التحويلي لتنمية مهارات التفكير المستقبلي وتطبيق وحدة من البرنامج المقترح على الطالب مجموعة البحث وتدريس الوحدة المقترحة لهم كما تم إعداد دليل للمعلم لتدريس الوحدة في ضوء خطوات محددة ومنهجية تعد مرشد وموجة للمعلم في توظيف التعلم التحويلي و تنمية مهارات التفكير المستقبلي، كما تم إعداد أداة التقويم للبحث متمثلة في اختبار مهارات التفكير المستقبلي و ذلك لقياس ما لدى طالب المرحلة الثانوية من مهارات تمكنهم من استشراف المستقبل و تحديد أهدافه المستقبلية بنجاح وقد أسفرت نتائج الدراسة على وجود فرق دال إحصائيا بين القياس القبلي والقياس البعدي لمتوسط درجات أفراد مجموعه البحث في اختبار مهارات التفكير المستقبلي لصالح التطبيق البعدي وأيضاً تحسن ملحوظ في إدراك القدرات الذاتية والاحتياجات المستقبلية مما يؤكد فاعليه البرنامج المقترح القائم على التعلم التحويلي في تحقيق النتائج التي صممت من أجله، وفي ضوء النتائج أوصى البحث بعدة توصيات من بينها ضرورة التأكيد على أهمية توظيف التعلم التحويلي في مراحل دراسية متعددة مثل المرحلة الجامعية نظراً لطبيعة طالب تلك المرحلة في الحاجة إلى فهم الواقع من رؤى وزوايا خاصة بهم وموافقة لطبيعتهم الخاصة.

دراسة متولي (2021) بعنوان: قضايا إصلاح التعليم من منظور نقدي: يهدف البحث إلى استكشاف بعض المقاربات النظرية التي تعيد تخيل قضايا إصلاح التعليم من منظور نقدي، تلك التي أصبحت تؤخذ كمسلمات في إطار اتجاهات إصلاح التعليم وصياغة أهدافه، حيث تؤطر هذه المقاربات النظرية أربعة من المفاهيم التي ترتبط ارتباطا وثيقاً بحقل التعليم؛ وهي: مفهوم التعليم ومفهوم القدرة ومفهوم المنهج وعلاقته بالمعرفة القوية من، "إمارتيا صن" علي التعلم في إطار مقاربة منظور الواقعية الاجتماعية، ومفهوم المهنية في سياق مهنة التعليم. وتستهدف العولمة النيوليبرالية المهيمنة على حركة إصلاح التعليم العالمية إلى إخضاع هذه المفاهيم للنزعة الأدائية مثل: مفهومي المنهج الدراسي والمهنية أو تحويلها لمسلمات مثل: مفهوم المعرفة أو تختزلها مثل: مفهوم القدرة.

دراسة آل ملوذ (2019) بعنوان: أثر استخدام إستراتيجية قائمة على التعلم التحويلي لتنمية مهارات المعالجة الذهنية المعرفية والاستقلال الذاتي لدى عينة من طالبات كلية التربية للبنات بأبها-جامعة الملك: هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام إستراتيجية قائمة على التعلم التحويلي ل تنمية مهارات المعالجة الذهنية المعرفية والاستقلال الذاتي لدى عينة من طالبات كلية التربية للبنات بأبها-جامعة الملك خالد. وقد طبقت الدراسة على مجموعتين إحداهما تجريبية (30) طالبة والأخرى ضابطة (28) طالبة من طالبات الدبلوم العالي بكلية التربية للبنات بأبها تخصص طرق تدريس اجتماعيات. وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار مهارات المعالجة الذهنية المعرفية ومقياس الاستقلال الذاتي من إعداد الباحثة. وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية في المعالجة الذهنية المعرفية كليا وفي مهاراتها التلخيص وإدراك العلاقات والأنماط والتفسير وتقييم المعلومات وبحجم تأثير مرتفع. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية في مقياس الاستقلال الذاتي، وكشفت النتائج عن علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين المعالجة الذهنية المعرفية والاستقلال الذاتي.

دراسة رحيمة (2015) بعنوان: تأثير النزاعات المسلحة على جودة التعليم في العراق: تناول البحث علاقة النزاعات المسلحة ومدى تأثيراتها على جودة التعليم في العراق، فقد بينت المؤشرات النوعية لجودة التعليم عن ضعف الإنفاق وسوء إدارة التمويل للاستثمار الحكومي، وتباين في نسب أعداد التلاميذ إلى أعداد المعلمين وكفايتهم، وعدم توفير معلمين مؤهلين ومدربين تدريباً نوعياً، وتراجع مؤشر الأداء للاختبارات الوطنية وعدم الإدراج ضمن التقييمات الدولية، وعدم تحقيق المتوسط العالمي للبقاء المدرسي للملتحقين بالتعليم واستكمالهم للانتقال من المرحلة الابتدائية إلى الثانوية. أما جوانب انعكاسات النزاعات المسلحة على جودة التعليم مثل: (انعدام الأمن، تحقيق المساواة بين الجنسين في التعليم، الإنفاق الحكومي، تدهور البنى التحتية التعليمية والنزوح)، فإنها ذات علاقة وثيقة ومباشرة مع النزاعات بتأثيرها على التعليم، لكن الفقر كان ذا علاقة غير مباشرة فهناك مناطق مثل جنوب العراق مستويات الفقر فيها متدنية رغم كون مستويات النزاع غير مرتفعة. كما أن لبعض المدخلات للموارد المادية والبشرية لها تأثير فعال على تحقيق جودة التعليم كتدريب واندفاع حماس المعلمين وكفاية أعدادهم، زيادة الوقت المخصص لتعلم المقرر التعليمي، ضمان جودة المناهج ونوعيتها لملائمتها لسوق العمل وأهداف التنمية، الحوكمة والسياسات المتبعة من إنفاق واستثمار والتمويل التعليم النوعي، وتقييم عمليات التعليم لتشخيص الخلل ومواطن الجودة وتحليلها مع مخرجات التعلم.

ودراسة (Pierre Balthazar, Ms. Ed, 2019) بعنوان: التعليم والتعلم التحويلي: نحو فهم كيفية تعلم البشر: تعرض هذه الورقة مفاهيم وأساليب مبتكرة حول التعليم التحويلي البشري تعلُّم. يعتمد المؤلف على أعمال علماء معروفين مثل ديوي (2009)، بود ووكر (1998)، وميزيرو (1990؛ 1991؛ 1997)، من بين آخرين. وجهات النظر الشاملة في هذه الورقة، نشير إلى أن التعلم ليس عالميًا وأن التعليم التحويلي ويتطلب التعلم جهدًا واعيًا من كل من المعلمين والمتعلمين لتعزيز التحول. ويرى المؤلف أن التعليم والتعلم يجب أن يشمل ممارسة التخفيف أو مصادقة البنيات التي تم تعلمها مسبقًا (مثل المعرفة، والمعتقدات، والقيم، والأفكار، والإدراك، الخ) من خلال التفكير. ولتحقيق هذه

الغاية، يركز المؤلف على أربعة عناصر رئيسية للتحليل: 1) قالبنا المبكر؛ 2) كيف نفهم تجاربنا؛ 3) مجالين للتعلم؛ و 4) دور التأمل في التعلم التحويلي. ويخلص المؤلف إلى أن أمرا مهما يشتمل جانب التعلم على ممارسة التخفيف أو التحقق من ما تم تعلمه مسبقًا المعرفة أو الأفكار لتشكيل السلوكيات الحالية والمستقبلية.

أما دراسة (Halupa, C ,2016) بعنوان: هل الطلاب وأعضاء هيئة التدريس جاهزون للتعلم التحويلي؟: من أجل حدوث التعلم التحويلي في التعليم العالي، يجب أن يكون كل من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس على استعداد للتحول. ومع ذلك، قد لا يكون الطلاب مستعدين للانخراط في التعلم التأملي الموجه ذاتيًا، وقد لا يكون أعضاء هيئة التدريس مستعدين لتغيير ممارساتهم التربوية لتسهيل هذا التحول. سيتضمن هذا الفصل معلومات عن التحديات التي يواجهها أعضاء هيئة التدريس في محاولة استخدام نظرية التعلم التحويلي في فصولهم الدراسية، بالإضافة إلى التحديات التي يواجهها الطلاب في محاولة تحقيق مستوى التعلم المطلوب في التعلم التحويلي. وستتم مناقشة أفضل الممارسات في نظرية تنفيذ التعلم التحويلي وتقييمه. بالإضافة إلى ذلك، سيتضمن هذا الفصل تقييمًا ذاتيًا لكل من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس لاختبار مدى استعدادهم للانخراط في ممارسات التعلم التحويلية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

في إطار البحث عن مفهوم واضح للتعليم التحويلي وواقعه في العالم العربي في ظل النزاع والصراع، قامت الباحثة بالإطلاع على العديد من الدراسات السابقة التي تناولت التعليم التحويلي من جهة والصراع والنزاع في الدول العربية من جهة أخرى وربط أثر الصراع والنزاع على التعليم بشكل عام.

وفي ظل السعي المستمر لتحري الدقة والمصداقية في نشر المعلومات لم تجد الباحثة أي من الدراسات السابقة سواءً العربية أو الأجنبية التي تناولت الموضوع في البحث والدراسة بشكل متعمق باستثناء بعض التقارير والاجتهادات الشخصية التي ربطت بين الطرفين.

وبهذا ترى الباحثة أن هذا البحث هو بحث نوعي في مضمونه وعنوانه متأملةً أن يؤخذ بالدراسة والبحث بصورة أعمق وأشمل.

الطريقة والإجراءات

منهجية البحث:

المنهج: هو الأسلوب المنظم الذي يتخذه الباحث لحل مشكلة بحثه تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وهو المنهج الذي يقوم على وصف ظاهرة معينة وجمع معلومات عنها، ويتطلب ذلك عدم التحيز أثناء الوصف كما يتطلب دراسة الحالة والمسح الشامل أو مسح العينة. وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي بإحدى صوره المسحية والتحليلية نظراً لملاءمته لأغراض الدراسة.

مجتمع البحث:

هو مجموعة العناصر والأفراد الذين ينصب عليهم الاهتمام في دراسة معينة أو مجموعة المشاهدات التي يتم جمعها عن ذلك العناصر. تكون مجتمع الدراسة من المعلمين والمعلمات في كل من (فلسطين، السودان، الصومال، اليمن)

عينة البحث:

تتكون عينة الدراسة من (30) فرداً من المعلمين والمعلمات في كل من (فلسطين، السودان، الصومال، اليمن) وتم اختيارهم بالطريقة الميسرة نظراً لكبر حجم مجتمع الدراسة، وعدم الاستقرار السياسي عند جمع البيانات، والجدول رقم (1) يبين خصائص أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات الديموغرافية.

الجدول رقم (1): خصائص أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات الديموغرافية أو المستقلة (ن=30).

المتغير	مستوى المتغير	التكرار	النسبة المئوية %
البلد	فلسطين	5	%16.7
	السودان	8	%26.7
	الصومال	9	%30.0
	اليمن	8	%26.7
	المجموع	30	%100
الجنس	ذكر	11	%36.7
	أنثى	19	%63.3
	المجموع	30	%100
سنوات الخبرة في التدريس	أقل من 5 سنوات	10	%33.3
	من 5-10 سنوات	11	%36.7
	أكثر من 10 سنوات	9	%30.0
	المجموع	30	%100
المرحلة التي تدرسها	أساسي	9	%30.0
	اعدادي	15	%50.0
	ثانوي	6	%20.0
	المجموع	30	%100
عدد الدورات التدريبية	أقل من 3 دورات	9	%30.0
	من 4-7 دورات	13	%43.3
	أكثر من 7 دورات	8	%26.7
	المجموع	30	%100
انتظام الراتب الشهري	نعم	7	%23.3
	لا	23	%76.7
	المجموع	30	%100

أداة الدراسة:

لجمع البيانات تم استخدام الاستبيان بعد اطلاع الباحثة على الأدب التربوي والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة، قامت الباحثة بتصميم أداة لجمع البيانات تكونت في صورتها الأولية من (33) وأصبحت في صورتها النهائية (29) فقرة، بعد التحقق من شروطها العلمية (صدق، ثبات، موضوعية).

وتوزعت على أربع مجالات:

المجال الأول: مجال مدى تأثير الصراع في بلدك على مهنة التعليم. عدد فقراته: (11) فقرة

المجال الثاني: علاقة التعليم التحويلي بجودة التعليم في ظل الصراع والنزاع في بلدك

مقسم إلى ثلاث محاور كما يلي:

- المحور الأول: المهارات ويضم (5) فقرات
- المحور الثاني: المعالجات الذهنية ويضم (6) فقرات
- المحور الثالث: العدالة الاجتماعية ويضم (7) فقرات

واشتمل سلم الاستجابة على خمس استجابات وفق سلم ليكرت الخماسي (موافق بشدة (5) درجات، موافق (4) درجات، محايد (3) درجة، معارض (2) درجة، معارض بشدة (1) درجة)، علماً بأن جميع الفقرات كانت صياغتها بنفس الاتجاه.

صدق أداة الدراسة:

صدق الاستبانة ويعني التحقق من صلاحية أداة الدارسة لقياس ما بنيت من أجله، وبذلك بأن اشتملت الاستبانة على جميع العناصر اللازمة للتحليل، وأن فقراتها ومفرداتها واضحة لكل من يستخدمها، وقد قامت الباحثة بتقنين فقرات الاستبانة، وذلك للتأكد من صدق أداة الدراسة، وقد تم التأكد من فقرات الاستبانة بطريقتين:

أولاً: الصدق الظاهري للأداة (صدق المحكمين):

تم تصميم الاستبانة بصورتها الأولية، ومن ثم التحقق من صدق أداة الدراسة بعرضها على الدكتور المشرف ومجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص وعددهم (7) محكمين، من خلال مجموعتي تركيز، وملحق رقم (2) يوضح أسماء المحكمين الذين تفضلوا بتحكيم أداة الدراسة، حيث قاموا مشكورين بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حولها من حيث: مدى وضوح لغة الفقرات وسلامتها لغوياً، ومدى شمول الفقرات للجانب المدروس، وإضافة أي معلومات أو تعديلات أو فقرات يرونها مناسبة، وتم أخذها بعين الاعتبار عند إخراج الأداة بشكلها النهائي.

ثانياً: صدق الاتساق إحصائياً: تم حساب معامل ارتباط بيرسون (**Person Correlation**) لفقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية للأداة، واتضح وجود دلالة إحصائية في جميع فقرات الاستبانة حيث أن جميع معاملات الارتباط عالية ودالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، مما يدل على أن هناك اتساق داخلي بين فقرات الاستبانة.

جدول (2): الصدق الداخلي لفقرات الأداة

الرقم	معامل R	الدلالة
مدى تأثير الصراع في بلدك على مهنة التعليم		
1	.524	.003
2	.567	.001
3	.659	.000
4	.735	.000
5	.867	.000
6	.753	.000
7	.678	.000
8	.743	.000
9	.887	.000
10	.529	.000
11	.870	.000
المهارات		
1	.663	.000
2	.836	.000
3	.851	.001
4	.902	.000
5	.862	.000
المعالجات الذهنية		
1	.773	.000

2	.726	.000
3	.853	.000
4	.821	.000
5	.790	.000
6	.818	.000
العدالة الاجتماعية		
1	.600	.000
2	.753	.000
3	.538	.000
4	.702	.000
5	.703	.000
6	.835	.000
7	.767	.000

يوضح الجداول السابقة الاستدلال على وجود ارتباط واتساق داخلي بين فقرات الاستبانة عن طريق حساب معامل الارتباط بيرسون وكان ذلك مؤشراً لوجود صدق اتساق داخلي بين فقرات مجالات الدراسة مع درجاتها الكلية، حيث أن أغلب معاملات الارتباط عالية ودالة إحصائياً عند مستوى (0.01)

ثبات الأداة: قامت الباحثة باستخراج معامل ثبات الأداة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وقد بلغ (90.5) كما تم حساب الثبات لكل مجال من مجالات المقياس على النحو التالي:

جدول رقم (3) ثبات الأداة لمجالات المقياس وللمجال الكلي

المجال	عدد الفقرات	قيمة الثبات
مدى تأثير الصراع في بلدك على مهنة التعليم	11	%88.9
المهارات	5	%87.2
المعالجات الذهنية	6	%88.2
العدالة الاجتماعية	7	%81.5
المجال الكلي للدراسة	29	%90.5

تشير المعطيات الواردة في جدول (3) أن قيم ثبات أداة الدراسة في مجالاتها ومحاورها تراوحت بين (81%- 88%) كما وبلغت قيمة الثبات عند الدرجة الكلية لأداة الدراسة (90.5%) وبذلك تتمتع الأداة (الاستبانة) بدرجة عالية من الثبات وقابلة لاعتمادها لتحقيق أهداف الدراسة.

- **إجراءات البحث: لقد** تم إجراء هذه الدراسة وفقاً للخطوات الآتية:

1. تحديد مجتمع الدراسة من المعلمين والمعلمات في كل من (فلسطين، الصومال، السودان، اليمن)
2. تحديد واختيار أفراد العينة.
3. الإطلاع على أداة البحث(الاستبانة) وتوزيعها على أفراد العينة.
4. جمع البيانات وتبويبها .
5. معالجة البيانات إحصائياً عن طريق الحاسوب باستخدام برنامج الرزم الإحصائية (SPSS).
6. الوصول إلى نتائج الدراسة وتفسيرها، وإصدار التوصيات بناءً على النتائج التي تم التوصل إليها .

التحليل المتبع:

بعد جمع إجابات أفراد العينة الكترونياً، والتأكد من صلاحيتها للتحليل، قام الباحثة بمراجعتها وذلك تمهيداً لإجراء المعالجات الإحصائية للبيانات، وقد أدخلت للحاسوب بعد ترميزها بإعطائها أرقاماً معينة أي بتحويل الإجابات اللفظية إلى رقمية، وقد تمت المعالجة الإحصائية للبيانات بالاعتماد على مجموعة من الأساليب الإحصائية والتي يوفرها برنامج التحليل الإحصائي (spss) وهي كما يلي:

1- أسلوب الإحصاء الوصفي: تم استخدام الإحصاء الوصفي إيجاد مقاييس النزعة المركزية كالمتوسطات الحسابية، والأوزان النسبية، ومقاييس التشتت كالانحراف المعياري، وأيضا تم استخدام هذا الأسلوب في حساب التكرارات والنسب المئوية اللازمة في التحليل الإحصائي.

2- معامل الارتباط بيرسون (Person Correlation) تم استخدام معامل ارتباط بيرسون للتحقق من صدق أداة الدراسة من خلال إيجاد العلاقة بين فقرات كل محور مع الدرجة الكلية له.

3- معادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) استخدمت معادلة الثبات لمعرفة درجة ثبات أداة الدراسة والتي تتراوح بين (0-1) وتعتبر النسبة (60%) مقبولة في إجراء البحوث العلمية.

4- اختبار (تحليل التباين الأحادي) (One Way ANOVA). تم استخدام هذا الاختبار في الكشف عن الفروق بين متغيرات الدراسة ذات العينات المستقلة والتي تزيد عن عينتين فأكثر.

5- اختبار (ت) (Independent Sample t-test) للعينات المستقلة.

- **النتائج ومناقشتها:**

فيما يلي سيتم الإجابة عن أسئلة الدراسة وتحليلها ومناقشتها، وذلك للوصول إلى نتائجها.

نتائج الإجابة عن سؤال الدراسة: ما و اقع مهنة التعليم من منظور التعليم التحويلي في دول الصراع بالمنطقة العربية (فلسطين/ السودان/ الصومال/ اليمن) انموذجاً؟

للإجابة عن السؤال السابق تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع مهنة التعليم من منظور التعليم التحويلي في دول الصراع بالمنطقة العربية (فلسطين/ السودان/ الصومال/ اليمن) انموذجاً وذلك كما هو موضح في الجدول (4)

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع مهنة التعليم من منظور التعليم التحويلي في دول الصراع بالمنطقة العربية (فلسطين/ السودان/ الصومال/ اليمن) انموذجاً

الرقم	الترتيب	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
.1	1	مدى تأثير الصراع في بلدك على مهنة التعليم	4.2848	.63243	موافق بشدة
المجال الثاني: علاقة التعليم التحويلي بجودة التعليم في ظل الصراع والنزاع في بلدك					
.2	2	المحور الأول: المهارات	3.9000	.59596	موافق
.3	3	المحور الثاني: المعالجات الذهنية	3.8333	.60013	موافق
.4	4	المحور الثالث: العدالة الاجتماعية	3.8619	.50261	موافق
		و اقع مهنة التعليم من منظورالتعليم التحويلي في دول الصراع بالمنطقة العربية (فلسطين/ السودان/ الصومال/ اليمن) انموذجاً	**3.9700**	**.42766**	موافق

من نتائج جدول (4) السابق، تبين أن الدرجة الكلية لواقع مهنة التعليم من منظور التعليم التحويلي في دول الصراع بالمنطقة العربية (فلسطين/ السودان/ الصومال/ اليمن) انموذجاً جاءت بدرجة موافق، حيث بلغ المتوسط الحسابي له (3.97) وبانحراف معياري قدره (0.427).

وتشير المعطيات الواردة في جدول (4) أن هناك تأثير قوي للصراع في البلدان العربية على مهنة التعليم، حيث بلغ المتوسط الحسابي له (4.28) وبانحراف معياري قدره (0.623) وبدرجة استجابة موافق بشدة، حيث أجمع أفراد عينة الدراسة على أن الصراع يؤدي إلى عدم كفاية الراتب الشهري مع متطلبات الحياة، كما أن هناك تراجع حاد في تحقيق المساواة بين الجنسين في التعليم، أضف إلى ذلك هناك تدهور واضح في البنى التحتية التعليمية، كما يتأثر التعليم ببعض الأمور الأخرى ذات الأهمية الكبيرة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في دول الصراع كانخفاض مستوى التعليم وعدم توافق أعداد المعلمين مع التلاميذ وأيضاً نقص المعلمين المؤهلين والمدربين تدريباً نوعياً.

وترى الباحثة بالرغم من أن القوانين الدولية ذات الصلة خصوصا القانون الدولي الإنساني، والقانون الدولي لحقوق الإنسان تمتد لحوالي قرن ونصف من الزمن بالنسبة للقانون الدولي الإنساني وأزيد من 75 سنة بالنسبة للقانون الدولي لحقوق الإنسان، فإن الاهتمام بموضوع التعليم في سياق النزاعات لم يبرز بشكل واضح وجلي إلا مع اتفاقية حقوق الطفل لسنة 1989 وما تلاها من مبادرات دولية بعد ذلك، التي حاولت أن تستلهم من نصوص هذه الاتفاقية لتعزيز فرص استفادة الأطفال من حقهم في التعليم بما في ذلك أثناء النزاعات.

وبالرجوع إلى الدراسات السابقة هذا ما أشارت إليه دراسة رحيمة (2015) فقد بينت المؤشرات النوعية لجودة التعليم عن ضعف الإنفاق وسوء إدارة التمويل للاستثمار الحكومي، وتباين في نسب أعداد التلاميذ إلى أعداد المعلمين وكفايتهم، وعدم توفير معلمين مؤهلين ومدربين تدريباً نوعياً، وتراجع مؤشر الأداء للاختبارات الوطنية وعدم الإدراج ضمن التقييمات الدولية، وعدم تحقيق المتوسط العالمي للبقاء المدرسي للملتحقين بالتعليم واستكمالهم للانتقال من المرحلة الابتدائية إلى الثانوية. أما جوانب انعكاسات النزاعات المسلحة على جودة التعليم مثل: انعدام الأمن، تحقيق المساواة بين الجنسين في التعليم، الإنفاق الحكومي، تدهور البنى التحتية التعليمية والنزوح، فإنها ذات علاقة وثيقة ومباشرة مع النزاعات بتأثيرها على التعليم.

أما ما يخص المجال الثاني وهو مجال علاقة التعليم التحويلي بجودة التعليم في ظل الصراع والنزاع في بلدك، فقد تبين من الجدول السابق أن محور المهارات قد حصل على أعلى متوسط حسابي حيث بلغ (3.90) وبانحراف معياري قدره (0.59) وبدرجة استجابة موافق، إذ كان هناك توافق وانسجام من قبل أفراد العينة من المعلمين في مناطق الصراع في الدول العربية أن هناك أثر واضح للتعليم التحويلي على جودة التعليم بهذه المناطق، إذ أنه يسهم في تعزيز قدرة التلاميذ على إتقان مهارة التلخيص والقدرة على إعادة صياغة الفكرة، و تعزيز قدرة التلاميذ على إتقان مهارة التلخيص والقدرة على إعادة صياغة الفكرة، أضف إلى ذلك أنه يمكن للتلاميذ إتقان مهارة معالجتهم للمعلومات بشكل سريع.

وترى الباحثة بأن هناك أهمية لتنمية مهارات التفكير لدى التلاميذ في المراحل الدراسية المختلفة من أجل تخيل مستقبل أفضل، والتدرب على الحد من القلق المستقبلي والبعد عن التحيز الفردي وعقبات رؤية التغيير وفهمه إلى رؤية جديدة للفرد تمكنه من فهم الذات ومعرفة قائمة على التخصصية، تمكنه من اختيار قراراته المستقبلية بنجاح في ضوء قدراته وتوجهاته .

وبالرجوع إلى الدراسات السابقة تتفق هذه النتيجة مع دراسة سعيد (2021) والتي أظهرت نتائجها وجود فرق دال إحصائيا بين القياس القبلي والقياس البعدى لمتوسط درجات أفراد مجموعه البحث في اختبار مهارات التفكير المستقبلي لصالح التطبيق البعدي وأيضاً تحسن ملحوظ في إدراك القدرات الذاتية والاحتياجات المستقبلية مما يؤكد فاعليه البرنامج المقترح القائم على التعلم التحويلي في تحقيق النتائج التي صممت من أجله.

يلي محور المهارات من حيث الأهمية محور العدالة الاجتماعية فقد بلغ المتوسط الحسابي له (3.86) وبانحراف معياري قدره (0.50) وبدرجة استجابة موافق، فالتعليم التحويلي منهج تعليمي ينطوي على إعادة بناء الواقع الاجتماعي من خلال حوار هادف، كما أنه يشجع المساواة بين

الجنسين، ويساهم في تنمية ثقافة البيئة الآمنة والنظيفة لدى التلاميذ، بالإضافة إلى أنه من خلاله تهيأ الظروف اللازمة لبناء مجتمع أكثر عدالة تحترم فيه حياة وحقوق كل شخص وتحميه ويضمنها بشكل فعال.

وترى الباحثة بأن التعليم التحويلي هو واحد من أقوى وأثبت الأدوات لتحقيق العدالة الاجتماعية على وجه الخصوص و التنمية المستدامة بشكل عام. ويمكن القول إن هناك العديد من قضايا العدالة الاجتماعية التي هي نتائج ضمنية وناشئة لأيٍّ منهما ، أو كلاهما أو عدم وجود سياسات مستوحاة من التعليم التحويلي والتردد في تنفيذ مثل هذه السياسات حيثما وجدت. يتحدى التعليم التحولي الأشكال التقليدية للمحتوى والنهج في التعليم ، بما في ذلك بعض آليات تمويل التعليم. ما زال الافتقار إلى الإرادة السياسية إلى جانب الميول المهيمنة للنيوليبرالية وما يصاحبه من خطاب تربوي (تكوين رأس المال البشري الفعال لخدمة الاقتصاد) يسيطر ويعزل الرؤى البديلة الممكنة للتعليم.

وبالرجوع إلى الدراسات السابقة لم تتفق هذه النتيجة مع أي من الدراسات السابقة.

كما جاء محور المعالجات الذهنية في المركز الأخير حيث بلغ المتوسط الحسابي له (3.83) وبانحراف معياري (0.60) ودرجة استجابة موافق. حيث أكد أفراد العينة على أن التعليم التحويلي يساهم في تنظيم المعلومات التي يتم تخزينها واستقبالها واستخدامها عملياً، كما يسمح التعليم التحويلي بدراسة الظواهر المعرفية من خلال تتبع الخطوات والمراحل التي يتم من خلالها معالجة المعلومات وفق نظام معالجة سلس، وهو يساعد على رفع مستوى مهارات التعلم الذاتي، وتنمية مهارات التفكير العليا والاستقلال الذاتي أثناء التعلم.

وترى الباحثة بأن نظرية التعلم التحويلي تعتمد على افتراضات البنائية وتقوم على أساس أن المتعلمين يبنون معاني معرفية خاصة بهم، ويقومون بذلك عن طريق عمليات الفحص وطرح الأسئلة والتحقق من صحة الافتراضات وإجراء المراجعات، وما يميز التعلم التحويلي عن البنائية هو نمط المعتقدات المسلم بها والافتراضات التي لا نزاع عليها والعادات الذهنية التي لم تكن محل تشكيك من قبل.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة آل ملوذ (2019) والتي أظهرت نتائجها إلي وجود فروق دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية في المعالجة الذهنية المعرفية كليا وفي مهاراتها التلخيص وإدراك العلاقات والأنماط والتفسير وتقييم المعلومات وبحجم تأثير مرتفع. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية في مقياس الاستقلال الذاتي. وكشفت النتائج ع ن علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين المعالجة الذهنية المعرفية والاستقلال الذاتي.

ثانياً: فحص فرضيات الدراسة:

من خلال البيانات التي جمعتها الباحثة واعتماداً على الاختبارات الإحصائية لهذه البيانات، سيتم فيما يلي اختبار فرضيات الدراسة والتأكد من صحتها أو خطأها والخروج بنتائج هذه الاختبارات:

نتائج اختبار الفرضيات (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$)عند استجابات عينة الدراسة حول و اقع مهنة التعليم من منظور التعليم التحويلي في دول الصراع بالمنطقة العربية (فلسطين/ السودان/ الصومال/ اليمن) أنموذجاً تعزى لمتغيرات الدراسة (البلد، انتظام الراتب):

1. البلد:

للتحقق من صحة الفرضية السابقة حسب متغير المؤهل العلمي، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA للفروق في متوسطات تقديرات أفراد عينة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي وقد توصلت الباحثة إلى النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (5)

جدول (5) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA للفروق في متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير البلد

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
مدى تأثير الصراع في بلدك على مهنة التعليم	بين المجموعات	1.151	3	.384	.954	.429
	خلال المجموعات	10.448	26	.402		
	المجموع	11.599	29			
المهارات	بين المجموعات	.608	3	.203	.544	.657
	خلال المجموعات	9.692	26	.373		
	المجموع	10.300	29			
المعالجات الذهنية	بين المجموعات	1.997	3	.666	2.049	.132
	خلال المجموعات	8.447	26	.325		
	المجموع	10.444	29			
العدالة الاجتماعية	بين المجموعات	2.021	3	.674	3.302	*.036
	خلال المجموعات	5.305	26	.204		
	المجموع	7.326	29			
المجال الكلي	بين المجموعات	.677	3	.226	1.267	.306
	خلال المجموعات	4.627	26	.178		
	المجموع	5.304	29			

تشير المعطيات الواردة في الجدول (5) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$)عند استجابات عينة الدراسة حول واقع مهنة التعليم من منظور التعليم التحويلي في دول الصراع بالمنطقة العربية (فلسطين/ السودان/ الصومال/ اليمن) أنموذجاً على أغلب مجالات الدراسة وعلى المجال الكلي، وذلك أن قيمة مستوى الدلالة قد بلغت (0.36) وهي قيمة أعلى من قيمة ألفا ($\alpha \geq 0.05$) كما ان قيمة (ف) المحسوبة قد بلغت (1.267) وهي أقل من قيمة (ف) الجدولية وبذلك تقبل الفرضية الصفرية. وبناءً على ذلك تقبل الفرضية المتعلقة بمتغير البلد.

وقد تبين من خلال الجدول السابق وجود فروق تبعاً لمحور العدالة الاجتماعية، ولتحديد طبيعة الفروق تم إجراء اختبار LSD تبعاً لمتغير البلد.

جدول رقم (6) نتائج اختبار (LSD) لدلالة الفروق في إجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير البلد

المجال	البلد	فلسطين	السودان	الصومال	اليمن
العدالة الاجتماعية	فلسطين		0.026	0.902	0.595
	السودان			0.014	0.483
	الصومال				0.070
	اليمن				

يتضح من خلال الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغير البلد لمحور العدالة الاجتماعية بين المعلمين من فلسطين والمعلمين من السودان وقد كانت الفروق لصالح المعلمين من فلسطين، كما تبين وجود فروق بين إجابات المعلمين من السودان والمعلمين من الصومال وقد كانت لصالح المعلمين من السودان. وترى الباحث أن السبب بذلك كون فلسطين تعتمد استخدام التعليم التحويلي أكثر من البلدان المذكورة وهي السودان والصومال واليمن، فقد كانت فلسطين من أوائل البلدان العربية التي استخدمت نظام التعليم التحويلي، حيث كانت الدولة العربية الأولى الموقعة على المبادرة العربية الرقمية، إذ أن التحوّل ببساطة، في التعلّم التحويليّ، يحدث لدى المتعلّمين حين يغيّرون

أسلوب تفكيرهم وحياتهم. وذلك على مستويين: مستوى المعرفة أو المعتقدات أو المشاعر أو القيم التي يفسّرون بها تجاربهم، وتندرج ضمن مخطّطات المعنى، ومستوى أنظمة القواعد التي تحكم عمليّتي الإدراك والمعرفة، وتندرج ضمن منظورات المعنى. فحين يواجه الشخص تجربةً تستدعي مساءلة منظورات المعنى، فإنّه يفكّر نقديًّا ويسائلها باتجاه تحويلها. لكن ثمّة العديد من الظروف يمكنها أن تمنع حدوث التحوّل في المنظور. لذلك، شددت وزارة التربية والتعليم في فلسطين على النوع من التعلّم على توفير بيئة تعليميّة قائمة على الحريّة، والديمقراطيّة، والمساواة، والعدالة، والتعاون الاجتماعيّ، وهي من شروط المشاركة المثلى في الخطاب النقديّ. وبالرجوع إلى الدراسات السابقة لم تتفق هذه النتيجة مع أي من الدراسات السابقة.

2. انتظام الراتب:

للتحقق من صحة الفرضية السابقة حسب متغير الراتب تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (**Independent Sample t-test**) للمقارنة بين وسطين حسابيين لعينتين مستقلتين من أجل استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) المحسوبة ودرجات الحرية وقيمة الدلالة الإحصائية، والجدول التالي يوضح نتائج هذا الاختبار.

الجدول رقم (7): نتائج اختبار(ت) للعينات المستقلة للمقارنة بين وسطين حسابيين لعينتين مستقلتين (Independent Sample t-test) تبعاً لمتغير انتظام الراتب:

المجال	نعم (N=7)		لا(N=23)		درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
مدى تأثير الصراع في بلدك على مهنة التعليم	4.2338	.25093	4.3004	.71342	28	-.240-	.812
المهارات	4.2571	.34087	3.7913	.61932	28	1.889	.019
المعالجات الذهنية	4.0952	.62255	3.7536	.58359	28	1.336	.228
العدالة الاجتماعية	4.0612	.41940	3.8012	.51820	28	1.208	.180
الدرجة الكلية	4.1618	.27404	3.9116	.45313	28	1.376	.812

تشير المعطيات الواردة في الجدول (7) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$)عند استجابات عينة الدراسة حول واقع مهنة التعليم من منظور التعليم التحويلي في دول الصراع بالمنطقة العربية (فلسطين/ السودان/ الصومال/ اليمن) أنموذجاً على جميع مجالات الدراسة وعلى المجال الكلي، وذلك أن قيمة مستوى الدلالة قد بلغت (0.81) وهي قيمة أعلى من قيمة ألفا ($\alpha \geq 0.05$) كما ان قيمة (ف) المحسوبة قد بلغت (1.376) وهي أقل من قيمة (ف) الجدولية وبذلك تقبل الفرضية الصفرية . وبناءً على ذلك تقبل الفرضية المتعلقة بمتغير انتظام الراتب.

حيث ترى الباحثة أن السبب بعدم وجود فروق دالة إحصائياً كون أفراد عينة الدراسة من المعلمين يجمعون أن بسبب النزاعات في البلاد المذكورة تأثر انتظام الراتب، وهذا فعلا ما حصل في كل من فلسطين واليمن، فبسبب النزاع والصراع مع دولة الاحتلال في فلسطين، أقدم الاحتلال على حجز أموال المقاصة من سنوات عديدة مما أثر سلباً على قدرة السلطة الوطنية الفلسطينية على دفع رواتب موظفيها، والحال نفسه في اليمن حيث تعتمد معظم المنظمات المحلية بمأرب على المنح والأموال التي توفرها المنظمات الدولية والمانحون الدوليون وعلى التمويل الذاتي والدعم من المؤسسين أو أعضاء مجلس الإدارة والتبرعات والمساهمات من رجال الأعمال وفاعلي الخير. نتيجة لذلك، تفتقر المنظمات إلى الاستقرار المالي لتغطية التكاليف التشغيلية والرواتب. وبالتالي فإن استبقاء الموظفين المؤهلين والأكفاء يشكل تحديًا بالنسبة لها نظرًا

لعدم قدرتها على دفع الرواتب بانتظام، لا سيما عندما تجف التدفقات النقدية عند انتهاء المشاريع. الكثير من الموظفين يستقيلون من عملهم فور عثورهم على عمل مقابل راتب أفضل.

الرؤى والنماذج المقترحة للتطوير والتوصيات:

الرؤى والنماذج المقترحة للتطوير:

1. إعداد تصور مقترح لبرنامج تعليمي قائم على التعلم التحويلى لتنمية مهارات الطلبة في مختلف الأمور التعليمية.
2. إعداد دليل للمعلمين يتضمن برنامج قائم على التعليم التحويلي لكافة المواد ويتماشى مع كافة الظروف السياسية في كل من (فلسطين، السودان، الصومال، اليمن)
3. تضمين أنشطة للبرامج المقترحة مثل (جمع المعلومات من مواقع الإنترنت– المناقشات الجماعية– تقديم أوراق عمل– رسم أشكال توضيحية– جمع صور وعرضها– مشاهدة فيديو تعليمي).

التوصيات:

1. إعادة النظر في أساليب التدريس المستخدمة والتي تعتمد على التلقين والتذكر، والاعتماد على أساليب تدفع المتعلم إلى البحث والاكتشاف وتوظيف أنماط متعددة من التفكير.
2. تهيئة البنية الصفية الدراسية بحيث تنمي لدى المتعلم توظيف مهارات ذهنية متعددة وتحفز لدية الاستقلالية والفهم الذاتي.
3. التأكيد على أهمية توظيف التعلم التحويلي في مراحل دراسية متعددة مثل المرحلة الجامعية نظراً لطبيعة طالب تلك المرحلة في الحاجة إلى فهم الواقع من رؤى وزوايا خاصة بهم وموافقة لطبيعتهم الخاصة.
4. تدريب المعلمين على توظيف اتجاهات حديثة في تدريس التخصص بهدف الرفع من مستوى تمكن المتعلمين من مهارات معرفية وحياتية هامة.
5. الاهتمام بمهارات التفكير المستقبلي وتوظيفها في العملية التعليمية لما لها من أهمية في فهم المستقبل والإعداد له لدى المتعلم.

قائمة المصادر والمراجع:

- آل ملوذ.ح. (2019): أثر استخدام إستراتيجية قائمة على التعلم التحويلي لتنمية مهارات المعالجة الذهنية المعرفية والاستقلال الذاتي لدى عينة من طالبات كلية التربية للبنات بأبها-جامعة الملك خالد. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد (27)، العدد (2)، ص ص 99-121.
- الريمي. ي. السياني. ح. الحوثي. إ. (2023): تأثيرات جائحتي الصراع والحرب وكوفيد-19 على التعليم العام في اليمن وزيادة الفاقد التعليمي –التعلمي، المجلة التربوية الشاملة، المجلد (1)، العدد (1)، ص ص: 99- 153.
- الحكمي.ن. الدعجاني. ن. الشعبيني.ع. (2020): نظرية التعلم التحويلي في برامج تعليم الكبار. المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، المجلد (2)، العدد (71)، ص ص 130-154.
- دير. أ. (2014): أثير التهديدات البيئية على واقع الأمن الإنساني في أفريقيا دراسة حالة- دول القرن الأفريقي-، جامعة محمد خيضر، كلية الحقوق والعلوم السياسية/ قسم العلوم السياسية، رسالة ماجستير منشورة، الجزائر.

- رحيمة. ن. (2015): تأثير النزاعات المسلحة على جودة التعليم في العراق. مجلة المستنصرية للدراسات العربية والدولية، المجلد الثامن، العدد (3)، ص ص 220-261.
- سعيد.هـ. (2021): فاعليه التعلم التحويلي على تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد الخامس والأربعون، (الجزء الأول)، ص ص 459-497.
- سيد. ف. (2021): الصراع الدولي بين القوة والمنفعة. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس. العدد الثامن والعشرون، الجزء الرابع. ص ص 159-200.
- عفونة. س. (2014): واقع التعليم في المدارس الفلسطينية ما بعد نشوء السلطة الفلسطينية: تحليل ونقد. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) المجلد (28)، العدد (2)، ص ص 266-292.
- اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا (الإسكوا).(2015): اتجاهات وتداعيات أثناء النزاعات،
- متولي.د. (2021): قضايا إصلاح التعليم من منظور نقدي. بحث مقدم استكمالاً للحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في التربية تخصص أصول التربية، دراسات تربوية واجتماعية - مجلة دورية محكمة تصدر عن كلية التربية - جامعة حلوان- القاهرة.
- مطر.م. (2022): التربية الشاملة والإنصاف. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، باريس.
- النزاعات المتمادية وأثرها على التنمية في المنطقة العربية، العدد 4.

المو اقع الالكترونية:

- مجموعة الأزمات الدولية (2015). اليمن في حالة حرب. إحاطة حول الشرق الأوسط رقم 45. صنعاء/بروآسيل. نقلاً عن موقع: http://www.crisisgroup.org ،تم الاسترداد بتاريخ: 2023/11/2.
- أبو حميدة. أ. (2021): تعريف مهنة التعليم. نقلاً عن الموقع الالكتروني: https://mawdoo3.com/، تم الاسترداد بتاريخ: 2023/10/28.
- اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا (2015). القضايا الإقليمية والعالمية، فلسطين بين الاحتلال واتفاقية جنيف الرابعة. نقلاً عن الموقع الالكتروني: .E/ESCWA/2015/EC.1/5(Part I)، تم الاسترداد بتاريخ: 2023/11/2.
- التقرير العالمي لرصد التعليم لعام 2023 ، يونسكو عام 2022، نقلاً عن الموقع الالكتروني: https://unesdoc.unesco.org/، تم الاسترداد بتاريخ: 2023/11/3.

المراجع الأجنبية:

- Fleming, T. (2018): Mezirow and the theory of transformative Learning www.gigabbal.coon chap ter/mezirow-and-the theory-of-transformative-learning .
- Halupa, C.(2016), Are Students And Faculty Ready Foe Transformativa Learning? East Texas Baptist University.
- Hassanin, S. M. (2016): The role of teachers in promoting learner autonomy in secondary schools in Saudi Arabia. English Language Teaching, 10(7), 183-202.
- Maies Michelle (2017): Transformative learning, enectivism and affectedly, studies in phislophy and education, v36, n2, pp 197: 216.

- Pierre Balthazar, Ms. Ed,(2019), Transformative education and learning: Toward an understanding of how humans learn. MANortheastern University, Boston.
- Taylor, E. W. (2017). Transformative Learning Theory. In A. Laros, T. Fuhr, & E. W. Taylor (Eds.), Transformative learning meets Bildung: International issues in adult education. Sense Publishers, pp. 17-29.

الملاحق:

ملحق رقم (1) أسماء المحكمين:

الرقم	اسم المحكم	التخصص	مكان العمل	البلد
-1	وحيد جبران عبد صالح حمد	دكتوراه قيادة تربوية	استاذ مساعد/ مستشار تربوي	فلسطسن
-2	محمود عبد المجيد رشيد عساف	دكتوراة ادارة وتخطيط تربوي	استاذ مساعد/ وارة التربية والتعليم	فلسطين
-3	يوسف سليمان الريمي	دكتوراه ادارة وتخطيط تربوي	استاذ مساعد / مركز البحوث والتطوير التربوي	اليمن
-4	عبد الغني احمد علي الحاوري	استاذ مشارك	قسم الموهوبين والمبدعين	اليمن

ملحق رقم (2) الاستمارة بصورتها النهائية:

واقع مهنة التعليم من منظور التعليم التحويلي في دول الصراع بالمنطقة العربية

(فلسطين/ السودان/ الصومال/ اليمن) انموذجاً

الاستبانة

حضرة السادة الأفاضل

تحية طيبة وبعد:

تقوم الباحثة بإجراء بحث بعنوان "**واقع مهنة التعليم من منظور التعليم التحويلي في دول الصراع بالمنطقة العربية (فلسطين/ السودان/ الصومال/ اليمن) أنموذجاً**" راجيةً من حضرتكم التكرم بالإجابة على الفقرات بدقة واهتمام وصدق وموضوعية ، علماً أن الإجابات سوف تُستخدم لأغراض البحث العلمي فقط .

شاكرةً لكم حسن تعاونكم

الباحثة

مريم حثناوي

1. **البلد:** 1-.....
2. **الجنس:** 1- ذكر 2- أنثى
3. **سنوات الخبرة في التدريس:** 1- اقل من 5 سنوات 2- من 5-10 سنوات 3- أكثر من 10 سنوات
4. **المرحلة التي تدرسها:**.....
5. **عدد الدورات التدريبية:** 1- أقل من 3 دورات 2- من 4-7 دورات

3- أكثر من 7 دورات

6. **انتظام الراتب الشهري :** 1- نعم 2- لا

القسم الثاني : يشتمل على (29) فقرة حول و اقع مهنة التعليم من منظورالتعليم التحويلي في دول الصراع بالمنطقة العربية (فلسطين/ السودان/ الصومال/ اليمن) أنموذجاً ، موزعة على ثلاث مجالات، يرجى وضع إشارة (×) في المكان المناسب لكل فقرة من فقرات الاستبانة.

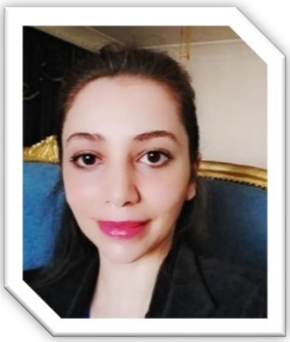
الرقم	الفقرات	مو افق بشدة	مو افق	محايد	معارض	معارض بشدة
المجال الأول: مدى تأثير الصراع في بلدك على مهنة التعليم						
.1	انخفاض مستوى التعليم					
.2	عدم توافق أعداد المعلمين مع أعداد التلاميذ					
.3	نقص المعلمين المؤهلين والمدربين تدريباً نوعياً					
.4	تسرب الطلبة من المدرسة					
.5	نزوح المعلمين من مناطقهم والانتقال إلى مناطق أخرى					
.6	عدم كفاية الراتب الشهري مع متطلبات الحياة					
.7	تراجع تحقيق المساواة بين الجنسين في التعليم					
.8	تدهور البنى التحتية التعليمية					
.9	تعرضت الكثير من المدارس للتدمير والبعض من المدارس أغلقت نتيجة للانفلات الأمني.					
.10	ارتفاع حالات الاعتداءات على المعلمين من قبل أولياء الأمور					
.11	أجبرت المخاطر والآثار الاقتصادية للنزاع آلاف العائلات على التوقف عن إرسال أطفالهم إلى المدارس					
المجال الثاني: علاقة التعليم التحويلي بجودة التعليم في ظل الصراع والنزاع في بلدك						
المحور الأول: المهارات						
.12	يساهم التعليم التحويلي في تعزيز قدرة التلاميذ على إتقان مهارة التلخيص والقدرة على إعادة صياغة الفكرة					
.13	يمكن للتلاميذ إتقان مهارة تحديد الأنماط والعلاقات وتوضيح العلاقات الداخلية التي تحدد الأنماط والعلاقات من خلال التعليم التحويلي					
.14	يمكن للتلاميذ إتقان مهارة التفسير والقدرة على إضفاء معنى لخبراتهم الحياتية، أو استخلاص معنى منه					
.15	يمكن التلاميذ من تقييم المعلومات من خلال الفحص لموضوع ما					
.16	يمكن للتلاميذ إتقان مهارة معالجتهم للمعلومات بشكل سريع					
المحور الثاني: المعالجات الذهنية						
.17	يساهم التعليم التحويلي في تنظيم المعلومات التي يتم تخزينها واستقبالها واستخدامها عملياً					

.18	يسمح التعليم التحويلي بدراسة الظواهر المعرفية من خلال تتبع الخطوات والمراحل التي يتم من خلالها معالجة المعلومات وفق نظام معالجة سلس						
.19	يساهم في رفع مستوى مهارات التعلم الذاتي						
.20	يساهم التعليم التحويلي في تنمية مهارات التفكير العليا والاستقلال الذاتي أثناء التعلم						
.21	يساهم التعليم التحويلي في قدرة التلاميذ على إجراء الاستكشاف المستقل والتواصل الحر والتفكير الناقد والإبداعي						
.22	يساهم في رفع القدرات الذهنية لدى التلاميذ						
	المحور الثالث: العدالة الاجتماعية						
.23	التعليم التحويلي منهج تعليمي ينطوي على إعادة بناء الواقع الاجتماعي من خلال حوار هادف						
.24	التعليم التحويلي يشجع المساواة بين الجنسين						
.25	التعليم التحويلي وسيلة لتوسيع الحريات الفردية والجماعية						
.26	من خلال التعليم التحولي، تتهيأ الظروف اللازمة لبناء مجتمع أكثر عدالة تحترم فيه حياة وحقوق كل شخص وتحميه ويضمنها بشكل فعال						
.27	يساهم التعليم التحويلي في بناء ثقافة المساءلة الجماعية						
.28	يساهم التعليم التحويلي في تنمية ثقافة البيئة الآمنة والنظيفة لدى التلاميذ						
.29	يساهم التعليم التحويلي في تحقيق العدالة الاجتماعية						

انتهت الأسئلة

شكراً لحسن تعاونكم

الدراسات والأبحاث المتعلقة بالمحور الرابع: التعلم الرقمي والتحول



د.حسين أبو ليلة - فلسطين
أستاذ جامعي/فلسطين(غزة)
husseinkfh80@gmail.com

د. هلا عبد الرزاق الصلاحات - الاردن
باحثة، أصول التربية– الجامعة الأردنية/ المملكة الأردنية الهاشمية
Email: Halaalsalahat@yahoo.com

سيناريو مقترح لتطوير التحول الرقمي في النظام التعليمي بمدارس فلسطين

الملخص:

تهدف الدراسة الحالية إلى تصميم سيناريو مقترح لتطوير التحول الرقمي في النظام التعليمي بمدارس فلسطين، ومحاولة فهم وتحسين التحول الرقمي في مدارس فلسطين بهدف تعزيز جودة التعليم والأداء التعليمي، وتنشد الدراسة الوصول إلى الحلول للتحديات التي تعترض تنفيذ التحول الرقمي، وقامت الدراسة بإتباع منهجية شاملة تتضمن البحث الأولي واستعراض الأدب وتصميم الدراسة وجمع البيانات وتحليلها، بعد تحليل البيانات وفهم المشكلة بعمق، قدمت الدراسة سيناريو مقترح لتطوير التحول الرقمي في المدارس. يشمل هذا السيناريو تطوير البنية التحتية الرقمية، وتدريب المعلمين، وتطوير منصات تعليمية رقمية فعالة، وتوفير الدعم الفني، وتم تقييم هذا السيناريو من خلال محاكاة وجمع آراء وتعليقات المعنيين في ميدان التعليم، وقد أظهرت النتائج أن هذا السيناريو يمكن أن يسهم في تحسين التحول الرقمي وتعزيز الأداء التعليمي في مدارس فلسطين، ويأمل الباحثان أن يكون لها تأثير إيجابي على التعليم في فلسطين وتوجيه الجهود نحو تطوير التحول الرقمي ورفع جودة التعليم.

كلمات مفتاحية: سيناريو مقترح، التحول الرقمي.

نبذة تعريفية عن الباحث الاولى:

الدكتور حسين أبو ليلة حاصل على دكتوراه - تخصص أصول التربية. يعمل في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني نائب رئيس رابطة التربويين الفلسطينيين. عضو لجنة علمية في مجلة الأكاديمية الأمريكية للتعليم العالي والتدريب. له العديد من البحوث العلمية المنشورة في مجلات محلية ودولية. شارك في العديد من المؤتمرات الدولية والمحلية. عضو لجنة تحضيرية وعلمية للعديد من المؤتمرات المحلية والدولية.

نبذة تعريفية عن الباحثة الثانية:

الدكتوراه هلا عبد الرزاق الصلاحات، باحثة تربوية وسياسية، حاصلة على درجة الماجستير – تخصص علوم سياسية/الجامعة الأردنية، حاصلة على درجة الدكتوراه - تخصص أصول التربية / الجامعة الأردنية.

الاهتمامات البحثية: المعرفة بكافة أنواعها، طرق التعليم الرقمية والإلكترونية، القضايا السياسية والاجتماعية. تم نشر العديد من الأبحاث في مجلات علمية دولية محكمة، وحضور عدد من المؤتمرات الدولية والوطنية والملتقيات البحثية العلمية.

المقدمة:

يعيش العالم اليوم تحولًا نوعيًا في التعليم الإلكتروني نتيجة للتقدم التكنولوجي السريع، مما يجعل المؤسسات التعليمية قادرة على توجيه ومشاركة المعرفة بفعالية أكبر مع المعلمين والطلاب، وهذه الابتكارات تؤثر بشكل كبير على المناهج التعليمية في جميع مستويات التعليم، من الابتدائي إلى العالي(سليمان والسماك والجليلي،2023).

ويعتبر التحول الرقمي في النظام التعليمي أمرًا حاسمًا في العصر الحالي، حيث يشكل تكامل التقنية والتعليم أحد أهم الأسس لتطوير المجتمعات والارتقاء بمستوى التعليم، ويأتي هذا التحول بأهداف وتحديات متعددة، وقد أدى التفشي العالمي لأزمة جائحة كوفيد-19 إلى تعطيل أنشطة التعلم في العديد من المؤسسات التعليمية في جميع أنحاء العالم. وقد أدى الانتقال من تعلم التعليم التقليدي إلى التعلم الرقمي إلى ترك كل من المعلمين والطلاب في مواجهة التحديات(yun,2023).

وهذا التحول الرقمي لا يتحقق إلا عندما تفهم المنظمة بأكملها أهمية التحول الرقمي وتحتضن ثقافته وعناصره وتعي أهدافه، فالتحول الرقمي ليس مجرد استخدام للتقنيات أو مشكلة تقنية بل يتعلق بالبنى التحتية والأشخاص والهياكل التنظيمية(السواط والحربي،2022)، إذ أن الانتقال إلى أنظمة تكنولوجيا المعلومات الجديدة، أو تنفيذ الخدمات الرقمية، أو نقل أعباء العمل إلى أبنية الحوسبة السحابية ليست عملية بسيطة على الإطلاق؛ فغالبا ما تتضمن التحويلات الرقمية إعادة التدريب وإعادة التنظيم وإنشاء وظائف جديدة داخل المؤسسات(عمر،2021)، فالتحول الرقمي هو التقدم الهائل في العمليات التجارية والعمليات والمعرفة والمهارات وتقنيات النمذجة، من أجل التحول الأمثل لتقدم مجموعة التكنولوجيا وتأثيرها المتسارع على المجتمع، في استراتيجية الشركة وبطريقة ذات أولوية(Alenezi,2023).

لذا يعتبر التحول الرقمي واحدًا من أهم الاتجاهات العالمية في الوقت الحالي، حيث تسعى جميع الدول إلى إطلاق مشروعات قائمة على أسس التحول الرقمي. ويهدف هذا التحول إلى خلق مستقبل يعتمد بشكل أساسي على التقدم التكنولوجي واستثماره، وذلك بهدف تعزيز التنمية وزيادة الفاعلية في مجموعة متنوعة من القطاعات(الزبيدي والخالدي والفيصل وصديق،2023). ومما سبق يعد البحث الحالي بعنوان "سيناريو مقترح لتطوير التحول الرقمي في النظام التعليمي بمدارس فلسطين" استجابة للحاجة الملحة لإيجاد استراتيجيات فعّالة تمكّن من تنفيذ هذا التحول بنجاح في سياق فلسطين.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعاني مدارس فلسطين من تحديات كبيرة في تنفيذ التحول الرقمي في نظام التعليم، حيث تظهر قلة البنية التحتية الرقمية والتقنية كمعوقات رئيسية، هذه القلة في البنية التحتية الرقمية تشمل نقصًا في توفير الحواسيب والإنترنت والتقنيات الحديثة في المدارس، وهو ما يقلل من إمكانية توظيف التعلم الرقمي بشكل فعّال في العملية التعليمية.واستنادًا إلى دراسات سابقة، تشير دراسة العالول(2021) بأن ضعف البنية التحتية الرقمية تؤثر على قدرة المعلمين على تقديم التعليم الرقمي بشكل فعّال وعلى قدرة الطلاب على الاستفادة الكاملة من التعلم الرقمي، كما بينت دراسة عفونة وجلاد(2021) بأن رقمنة التعليم تواجه العديد من التحديات، إذ تعتبر دولة فلسطين بيئة تعليمية استثنائية بسبب التحديات السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي تواجهها، والتي تفرض ضغوطًا إضافية على تطوير التحول الرقمي في النظام التعليمي.

من هذا المنطلق، تسعى هذه الدراسة إلى تقديم سيناريو مقترح يستند إلى أسس قوية من البحث والممارسة، بهدف دعم التعليم الرقمي في مدارس فلسطين وزيادة فرص الوصول إلى التعليم عالي الجودة، من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما السيناريو المقترح لتطوير التحول الرقمي في النظام التعليمي بمدارس فلسطين؟
2. ما هو تأثير تطبيق السيناريو المقترح لتحسين التحول الرقمي على الأداء التعليمي في مدارس فلسطين؟
3. كيف يمكن قياس تقدم التحول الرقمي وتقييم فعالية الإجراءات المقترحة في تحسين نظام التعليم؟

أهمية الدراسة: تتجلى أهمية الدراسة في ما يلي :

1. تعزيز الجودة التعليمية: من خلال تطوير التحول الرقمي، يمكن تحسين جودة التعليم في مدارس فلسطين وتمكين الطلاب من تطوير مهاراتهم بشكل أفضل.
2. تعزيز المشاركة والمساواة: يمكن للتحول الرقمي توفير فرص متساوية للوصول إلى التعليم وتقليل الفجوات التعليمية بين الطلاب.
3. متابعة وتقييم: إجراء تقييم دوري لتأثير التحول الرقمي على الأداء التعليمي وتصحيح الأوضاع حسب الحاجة.
4. من المتوقع أن تسهم هذه الدراسة في تحديد كيفية تحسين التحول الرقمي في مدارس فلسطين وتقديم سيناريوهات تنفيذية قابلة للتنفيذ للسلطات التعليمية والمؤسسات المعنية. سيتم قياس تأثير هذه الإجراءات على تحسين الأداء التعليمي وتعزيز جودة التعليم في المنطقة.
5. توجيه السياسات واتخاذ القرارات: تقديم توصيات قائمة على الأدلة للجهات المعنية، بما في ذلك الحكومة ومؤسسات التعليم والمنظمات الدولية، لتحسين التحول الرقمي ورفع مستوى الأداء التعليمي.
6. المساهمة في البحث العلمي: توفير إسهام علمي جديد في مجال تحسين التحول الرقمي في التعليم، ومشاركة النتائج مع المجتمع العلمي الدولي.

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى عدد من الأهداف والتي تتمثل في:

1. فهم التحديات والمشكلات التي تواجه عملية التحول الرقمي في مدارس فلسطين بمزيد من التفصيل، بما في ذلك العوامل التقنية والاقتصادية والاجتماعية التي تؤثر على تنفيذه.
2. تقديم سيناريو مقترح: تطوير سيناريو مقترح لتحسين التحول الرقمي في المدارس بشكل شامل، مع التركيز على الجوانب البنية التحتية والتدريب والتعليم الرقمي.
3. تقييم السيناريو المقترح: قياس فعالية السيناريو المقترح من خلال تطبيق عملي أو محاكاة وجمع آراء المعنيين حوله.

مصطلحات الدراسة:

سيناريو مقترح: يعرف إجرائياً بأنه إجراء تقييم شامل للوضع الحالي في مدارس فلسطين من حيث التحول الرقمي، وتحديد الموارد والتقنيات المستخدمة حالياً والمشكلات الموجودة، وتحديد الأهداف والرؤية للتحول الرقمي في النظام التعليمي، بما في ذلك تحسين جودة التعليم وتعزيز الوصول إلى المعرفة، وتطوير الإستراتيجية والخطة.

- **التحول الرقمي:** يعرف بأنه:عملية مدعمة بالتقنيات الرقمية، والتي يمكنها إحداث تغيرات في المنظمات،كما أن لها تأثير هائل على التقييم التنظيمي، وذلك من خلال إنترنت الأشياء والحوسبة السحابية وتحليل البيانات الضخمة وتقنيات الهاتف المحمول والذكاء الاصطناعي(الزبيدي وآخرون،2023).

الإطار النظري للدراسة:

ماهية التحول الرقمي:

يعرف التحول الرقمي بأنه"الانتقال من الاتجاهات التعليمية التقليدية الحالية إلى الاتجاهات التعليمية المستقبلية، التي تشدد على إنتاج المعرفة وابتكارها، والانفتاح على الثقافة العالمية بما يكفل عدم العزلة عن العالم من جهة، ويحفظ الهوية الدينية والقيم والعادات الحسنة في المجتمع من جهة أخرى، وتوجيه التعليم نحو التعلم الذاتي والمستمر مدى الحياة، والتركيز على زيادة المعرفة بالممارسة والاستخدام ونشرها بسرعة من خلال الشبكات الإلكترونية التي تلغي الزمان والمكان، في نظام إداري تمكيني يخضع للتقويم والمساءلة والمشاركة المجتمعية"(أمين،2018، 44).

وهي العملية التي تعتمد على الاستخدام الشامل لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مجال التعليم، وهي تنعكس على جميع جوانب النظام التعليمي، بما في ذلك دور المعلمين، واستراتيجيات التعليم والتعلم، وطرق تقديم المحتوى التعليمي للطلاب، وأساليب تقويم أدائهم. (المسلماني،2022).

وعرفه سليمة والشامي(2023، 451) بأنه"عملية ترتبط باستخدام مكثف للتقنيات الرقمية وتكنولوجية المعلومات، يتم من خلالها ابتكار منتجات وخدمات إبداعية، إضافة إلى تحسين كفاءة التشغيل وزيادة الإنتاجية وصولاً إلى أعلى مستوى من الإنجاز والكفاءة وذلك من أجل الإستحواذ على شريحة أكبر من العملاء والجمهور من التفوق على المنافسين"

أهمية التحول الرقمي:

إن تطبيق التحول الرقمي في التعليم يحمل أهمية كبيرة حيث يعزز ثقافة الجودة الشاملة، ويعمل على زيادة المرونة والابتكار في مؤسسات التعليم العالي، ويسهم أيضًا في تطوير الأنظمة البيئية المدعومة بالمعلومات، ويعزز قدرة المؤسسات على حل المشكلات، بالإضافة إلى ذلك، يُمكن التحول الرقمي من إنهاء استخدام الأنظمة الورقية والأرشيف التقليدية، محليًا وإدخال الأنظمة الإلكترونية. وهذا بدوره يقلل من مخاطر فقدان أو تلف المعلومات ويحافظ على سريتها.علاوة على ذلك، يسهم التحول الرقمي في تعزيز مفهوم الشفافية ويساعد في تجنب

المحسوبية بين العاملين، كما يوفر الخدمات الأكاديمية والإدارية بشكل إلكتروني، مما يعزز الكفاءة ويوفر الوقت والجهد(شاكر والسعدي،2023).

ويساعد التحول الرقمي المؤسسات التعليمية على تحقيق العديد من الخصائص التي تميزها عن غيرها من المؤسسات التقليدية ومن أهم تلك الخصائص(المطرف،2020):

1. قدرة المؤسسات التعليمية على التكيف مع بيئة الأعمال التي تتسم بسرعة التغير والتنوع.
2. التنوع:حيث تمتلك جميع مقومات التفرد اللازمة للقدرة التنافسية.
3. التقنية العالية:حيث تتزود بتقنية معلوماتية عالمية التصنيف.
4. تحقق المؤسسة المتحولة رقمياً مبدأ الشفافية والنزاهة نتيجة لوضوح الأدوار والمسؤوليات والأهداف، واعتماد العديد من القرارات يومياً دون اعتماد التسلسل الهرمي التقليدي.

كما يمكن إجمال أهمية التحول الرقمي بما يلي(محمد،2023):

1. تبني عقلية الرقمية في المؤسسات التعليمية عند الطالب وأعضاء هيئة التدريس، والقيادة، والموظفين الآخرين.
2. القدرة على تلبية حاجات ورغبات المتعلمين المعرفية والعلمية.
3. توفير المادة التعليمية بصورتها الإلكترونية للطالب وعضو هيئة التدريس.
4. تحسين جودة المقررات والبرامج التعليمية.
5. تحسين جودة التعليم ونواتج التعلم.
6. تحقيق المساواة وتكافؤ الفرص التعليمية.
7. نشر التعليم الجيد وعالمية التعلم.
8. خفض التكاليف وتقليل النفقات على المدى الطويل.
9. تطوير الأداء الأكاديمي والمهني، وتوفير الوقت وتسريع عملية التعلم.

معوقات التحول الرقمي:

يوجد العديد من المعيقات التي تعرقل عملية التحول الرقمي داخل المؤسسات والتي تحول دون نجاحها، ويمكن تلخيص العوائق من خلال التقاط التالية(سليمة والشامي،2023):

1. نقص الكفاءات والقدرات المتمكنة داخل المؤسسة والقادرة على قيادة برامج التحول الرقمي والتغيير داخل المؤسسة.
2. نقص الميزانيات المرصودة لهذه البرامج.
3. التخوف من مخاطر أمن المعلومات كنتيجة لاستخدام الوسائل التكنولوجيا.
4. الافتقار إلى بنية تحتية قادرة على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وموظفي التكنولوجيا ذوي المهارات الكافية والاتصال الثابت بالإنترنت في العديد من المناطق الريفية.

كما أشار الشمري(2022) بعضاً من هذه التحديات والتي تتمثل في:

1. توفير المتخصصين والعمل على إعادة التدريب المستمر للكوادر البشرية.
2. ضعف مواكبة معدل التغييرات الرقمية مع تطور عقلية المديرين.

وذكر السواط والحربي(2022) في دراستهما مجموعة من المعوقات التي تختلف من دولة إلى أخرى بناءً على الظروف الإدارية والاقتصادية والسياسية والتعليمية والثقافية لكل مجتمع. هذه المعوقات تتضمن ما يلي:

1. المعوقات الإدارية:وإحدى المعوقات الإدارية الرئيسية في تنفيذ التحول الرقمي هي عدم وضوح المفهوم، حيث لا تزال العديد من القيادات الإدارية في الحكومات والمنظمات تفتقر إلى فهم دقيق لمفهوم الحكومة الإلكترونية. لذا، يتطلب الأمر توضيح هذا المفهوم وتعزيز الوعي به بينهم، مما يسهم في تمهيد الطريق لتنفيذ التحول الرقمي بنجاح، والمعوقة الأخرى تتمثل في مقاومة التغيير، حيث يتطلب تنفيذ مشروع التحول الرقمي تغييرات كبيرة على مستوى هياكل المنظمات وتوزيع المهام والصلاحيات. وهذا قد يثير مقاومة من قبل بعض المديرين والموظفين الذين يشعرون بعدم الاستعداد للتغيير.
2. المعوقات المادية: تظهر الحاجة الملحة إلى توفير الإمكانيات المادية للتكنولوجيا المعلوماتية، وخاصة على مستوى الدولة بأكملها. بالإضافة إلى ذلك، يتطور هذا المجال باستمرار، مما يجعل من الصعب مواكبة هذه التقنيات بشكل فعّال.
3. المعوقات الأمنية: قادت ثورة المعلومات إلى تفاوت جديد في المواجهات والجرائم، من بينها القرصنة الإلكترونية، مما يجعلها تهديدًا لأمن المعلومات الوطني. بالإضافة إلى ذلك، زاد الترابط بين المؤسسات وزاد اعتماد المنظمات والدول والأفراد على المعلومات الرقمية ووسائل الإعلام الإلكترونية لتخزينها ونقلها وعرضها.

متطلبات التحول الرقمي في النظام التعليمي:

لتطبيق التحول الرقمي بشكل ناجح لابد من توفير عدداً من المتطلبات، وقد ذكر محمد(2023) عدداً منها وهي كالآتي:

1. ضرورة تبني الدولة مشروع تطوير البنية التحتية للاتصالات على مستوى الدولة، والمؤسسات التعليمية، و تضافر جهود الجهات المعنية بهدف تطبيق منظومة رقمية متكاملة.
2. أهمية دعم الجهات المختصة بالتدريب والتعليم المهني والتعليم قبل الجامعي ليعتمد على تكنولوجيا المعلومات والتفكير والإبداع.
3. الاهتمام بتحليل البيانات الضخمة في مجال التعليم لصناعة القرارات الهادفة إلى تحسين عملية التعليم عن بعد.
4. حتمية تدريب وتأهيل الكوادر البشرية في مجال التعليم من إداريين ومعلمين ومتعلمين على أدوات التكنولوجيا التعليمية.
5. سن التشريعات والسياسات المنظمة للتعليم عن بعد.
6. نشر أهمية الثقافة الرقمية.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة سليمان والسماك والجليلي(2023) الكشف عن الفجوة الرقمية للتعليم في العراق ومتطلبات التحول الرقمي من خلال إجراء دراسة استطلاعية لآراء عينة من تدريسي جامعة الموصل، والتأكيد على دمج التعليم الالكتروني مع التعليم التقليدي من خلال الدمج بين التعليم الورقي والتعليم الالكتروني داخل قاعات الصف ومن خلال المنصات التعليمية الالكترونية والاستفادة من أساليب التقنية الحديثة في النظام التعليمي الذي تميزت به الدول الأوروبية، وتناول البحث في جانبه النظري عرض واقع التعليم الالكتروني في العراق بالنظر

إلى واقع التعليم الالكتروني في اوروبا والعمل على وضع الاستراتيجيات الحكومية التي تركز على دور التقنيات الرقمية التي تساهم في تطوير المنصات الوطنية التي تعمل على نشر المعلومات والوصول إلى مصادر المعلومات، واتبع الباحثون المنهج الوصفي التحليلي في تناول واقع التعليم الالكتروني في العراق ومقارنته مع التعليم الالكتروني في أوروبا، وتوصل الباحثون إلى جملة استنتاجات كان أهمها ضرورة المشاركة في العمل على اعتماد التعليم المدمج من خلال المشاركة بين المعلم والمتعلم من جهة، والمتعلمين جميعا من جهة أخرى أو كفرق عمل للوصول إلى الهدف.

وهدفت دراسة مياو وداوود وفافونجويتاياكول (Miao & Dawod & Phaphuangwittayakul(2023 إلى الكشف عن الآثار والتحديات ومسارات التحول الرقمي للتعليم الجامعي في الصين، وقد اتبع الباحثون أسلوب المسح والتحليل، ومنهج البحث الأدبي، ومنهج البحث الوصفي، وما إلى ذلك، من خلال جمع البيانات والوصول إلى الأدبيات ووثائق السياسات ذات الصلة، لاكتساب فهم شامل وصحيح لها، لفهم الظواهر والقوانين والنظريات الحالية من خلال فهمهم الخاص، وكذلك بناءً على الخبرة العملية لمركز الابتكار التعليمي بجامعة اليونسكو (شنتشن، الصين) والجامعات في المناطق الساحلية، من خلال البحث والتحليل، ومن خلال التحليل والمقارنة والتعميم والاستنتاج، تمكن الباحثون من استنتاج لماذا التحول الرقمي للتعليم الجامعي ضروري، وما هي تحديات التحول، وكيف يمكن المضي قدمًا في التحول، أي معرفة مسار التحول؟ ومن خلال هذه الدراسة، تم التعرف على المسارات المتنوعة والشاملة والقابلة للتنفيذ للتحول الرقمي للتعليم الجامعي في الصين في حقبة ما بعد الوباء.

وهدفت دراسة الشريف(2021) التعرف إلى درجة ممارسة معلمي المدارس الحكومية بالمحافظات الجنوبية من فلسطين لدورهم في إعداد طلبتهم لمجتمع المعلوماتية من وجهة نظر مديري المدارس، وبناء تصور مقترح لتطويره، وقد استخدم الباحث المنهجين الوصفي، والبنائي، وتكونت أداتا الدراسة من الاستبانة والمجموعة البؤرية، حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس البالغ عددهم(414) مديراً ومديرة، وبلغت عينة الدراسة(302) مديراً ومديرة، وبعد تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها توصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة معلمي المدارس الحكومية بالمحافظات الجنوبية من فلسطين لدورهم في إعداد طلبتهم لمجتمع المعلوماتية من وجهة نظر مديري المدارس جاء بدرجة كبيرة، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لدور معلمي المدارس الحكومية بالمحافظات الجنوبية من فلسطين في إعداد طلبتهم لمجتمع المعلوماتية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، بينما توجد فروق ذا دلالة إحصائية لمتغير الجنس لصالح الإناث.

هدفت دراسة عفونة وجلاد(2021)التعرف إلى واقع تطبيق سياسة رقمنة التعليم من وجهة نظر المديرين والمديرات في مديريات شمال الضفة الغربية باختلاف الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والمديرية. كما هدفت الدراسة التعرف إلى معوقات تطبيق هذه السياسة، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي من خلال أداتين: نوعية وكمية، وهما: المقابلة والإستبانة، حيث تكون مجتمع الدراسة من (694) مديرا ومديرة لمدرسة أساسية عليا، وتَّم إجراء مقابلة مع مديري التربية والتعليم في مديريات الشمال، وقد أظهرت نتائج أن دور مديري المدارس في تطبيق رقمنة التعليم جاءت بدرجة كبيرة، كما أظهرت نتائج الدراسة أن معوقات رقمنة التعليم جاءت بدرجة كبيرة أيضا، في حين كشف نتائج المقابلة أن عدد المدارس التي تم تطبيق رقمنة التعليم فيها بلغت (11%) ونسبة المعوقات كبيرة منها معوقات تتعلق بشبكات الإنترنت.

التعقيب على الدراسات السابقة:

في ضوء الدراسات السابقة التي تم عرضها يتبين بأن غالبية هذه الدراسات تناولت موضوع التحول الرقمي، وقد اتبعت هذه الدراسات مناهج متنوعة منها المنهج الوصفي والبنائي كدراسة الشريف(2021)، والمنهج الوصفي التحليلي كدراسة عفونة وجلاد(2021)، واستفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة في جمع المعلومات المرتبطة بالأدب النظري ككل، وتتميز الدراسة الحالية بالتركيز على سياق التعليم في فلسطين والجهود المستهدفة لتطوير التحول الرقمي في هذا السياق الخاص، وتهدف إلى تقديم سيناريو مقترح لتطوير هذا التحول في ضوء التحديات والفرص المحلية، وهذا يمكن أن يكون مساهمة قيمة في تحسين نظام التعليم في فلسطين، وقد اتبعت الدراسة الحالية منهجية شاملة تتضمن البحث الأولي واستعراض الأدب وتصميم الدراسة وجمع البيانات وتحليلها، بعد تحليل البيانات وفهم المشكلة بعمق.

نتائج الدراسة :

للإجابة عن أسئلة الدراسة قام الباحثان بدراسة متعمقة للتحديات والعوامل المؤثرة على عملية التحول الرقمي في مدارس فلسطين، وأتبع الباحثان منهجية شاملة تتضمن البحث الأولي واستعراض الأدب وتصميم الدراسة وجمع البيانات وتحليلها، بعد تحليل البيانات وفهم المشكلة بعمق.

السؤال الأول: ما السيناريو المقترح لتطوير التحول الرقمي في النظام التعليمي بمدارس فلسطين؟

يعتبر السيناريو تصوّر أو سياق مستقبلي يصف ما قد يحدث في موقف معين أو في سياق محدد. يمكن أن يكون السيناريو استنتاجيًا مستندًا إلى الأدلة والمعلومات المتاحة، أو يمكن أن يكون تخيليًا يستند إلى افتراضات معينة. يستخدم السيناريو في مجموعة متنوعة من السياقات، بما في ذلك التخطيط الاستراتيجي، وتقييم المخاطر، وأبحاث السياسة، والتنبؤات، ويهدف السيناريو إلى توفير صورة واضحة لكيفية تطور الأمور في المستقبل وما يمكن أن يحدث تحت ظروف مختلفة. يساعد في التفكير مسبقًا والتخطيط للتعامل مع مجموعة متنوعة من السيناريوهات الممكنة، مما يساعد في اتخاذ القرارات الاستراتيجية والتحضير للمستقبل بفعالية.

أهداف السيناريو:

الأهداف الرئيسية لهذا السيناريو:

1. تعزيز الوصول العادل للتعليم: توفير التكنولوجيا والبنية التحتية اللازمة لجميع المدارس والطلاب في فلسطين لضمان الوصول العادل والمتساوي إلى التعليم.
2. تحسين جودة التعليم:تطوير مناهج تعليمية مبتكرة تستفيد من التكنولوجيا لزيادة فهم الطلاب وتفاعلهم مع المحتوى وتحفيزهم لتطوير مهارات تفكير نقدي وإبداعي.
3. تطوير مهارات المعلمين:توفير برامج تدريبية مستدامة للمعلمين لتطوير مهاراتهم في استخدام التكنولوجيا في التدريس وإدارة الصفوف.
4. تعزيز المشاركة الأهلية:تشجيع تفاعل الأهل مع العملية التعليمية من خلال منصات رقمية تتيح لهم متابعة تقدم أطفالهم والمشاركة في الأنشطة المدرسية.

5. تعزيز البحث والتطوير: تشجيع البحث والابتكار في مجال التعليم الرقمي وتقديم دعم لمشاريع البحث والتطوير.
6. تحسين إدارة المدارس:استخدام التكنولوجيا لتحسين إدارة المدارس والتواصل بين المعلمين والإدارة.
7. تعزيز الثقافة التقنية: تعزيز الوعي التقني والثقافة الرقمية بين الطلاب والمعلمين والأهالي.
8. تقديم تقارير وتقييمات دورية: توفير آليات لجمع بيانات ومعلومات عن تأثير التحول الرقمي على الأداء التعليمي وتقديم تقييمات دورية للتحسين المستمر.
9. توسيع التعليم عبر الحدود: توفير الفرص للتعلم عبر الإنترنت والتعاون الدولي في مجال التعليم الرقمي.
10. زيادة التفاعل والمشاركة الطلابية: تشجيع الطلاب على المشاركة والتفاعل في العمليات التعليمية من خلال تقنيات تفاعلية ومنصات تعليمية مبتكرة.

منطلقات السيناريو:

1. تحديد الرؤيا المستقبلية للنظام التعليمي، وفلسفته وأهدافه.
2. إجراء التحليل الداخلي للنظام التعليمي في فلسطين، الذي يوضح ظروفها وإمكاناتها.
3. تقييم البيئة الخارجية للنظام التعليمية، وتقييم الوضع الراهن للتعليم في فلسطين.

متطلبات تنفيذ السيناريو(ما قبل التطوير):

لتصميم سيناريو لتطوير التحول الرقمي في النظام التعليمي بمدارس فلسطين، هناك مجموعة من المتطلبات التي يجب تلبيتها لضمان نجاح السيناريو. تشمل هذه المتطلبات:

1. يجب توفير ميزانية كافية لتنفيذ السيناريو، بما في ذلك شراء التكنولوجيا اللازمة، وتوفير التدريب والتطوير المستدام للمعلمين، وصيانة البنية التحتية الرقمية.
2. توفير البنية التحتية التكنولوجية اللازمة في المدارس، بما في ذلك الأجهزة اللوحية أو الحواسيب والاتصال بالإنترنت عالي السرعة.
3. اقتناء برامج تعليمية وتطبيقات تقنية تناسب المناهج التعليمية وتلبي احتياجات الطلاب والمعلمين.
4. توفير برامج تدريب مكثفة ومستدامة للمعلمين لضمان تطوير مهاراتهم في استخدام التكنولوجيا في التعليم والتعلم.
5. يجب تطوير مناهج تعليمية تدمج التكنولوجيا بشكل فعّال وتوفير مواد تعليمية رقمية ذات جودة عالية.
6. توفير فرق دعم فني لمساعدة المعلمين والطلاب في حالة وجود مشكلات تقنية، وضمان صيانة الأجهزة والبرمجيات.
7. وجود إدارة فعّالة وخطة تنفيذ تمنح الأولوية لتحقيق الأهداف والجداول الزمنية وتنظيم ومتابعة السيناريو.
8. بناء شراكات مع الجهات المعنية، بما في ذلك وزارة التعليم والجامعات والجمعيات المحلية والمؤسسات الخاصة لتوفير الدعم والموارد المشتركة.
9. توفير آليات تقييم ومراقبة دورية لقياس تأثير التحول الرقمي على الأداء التعليمي وضمان التحسين المستمر.
10. تشجيع ثقافة التكنولوجيا والتفهم الرقمي بين المعلمين والطلاب والأهل والمجتمع المحلي.
11. تحديث وتعديل السياسات واللوائح التعليمية لدعم التحول الرقمي وحماية البيانات الشخصية.
12. توفير قنوات فعالة للتواصل مع جميع الأطراف المعنية ومشاركتهم في عملية التطوير والتنفيذ.

13. وجود استراتيجية للحفاظ على استدامة جهود التحول الرقمي على المدى البعيد بما في ذلك تخصيص ميزانية دائمة وتحديث التكنولوجيا.

متطلبات السيناريو (أثناء التنفيذ):

متطلبات تنفيذ السيناريو ما بعد التطوير وأثناء التنفيذ تلعب دورًا حاسمًا في ضمان نجاح واستدامة التحول الرقمي في النظام التعليمي بمدارس فلسطين، ومن ضمن المتطلبات ما يلي:

1. مراقبة وتقييم مستمر: يجب إقامة آليات دورية لمراقبة وتقييم تنفيذ السيناريو، يساعد هذا في تحديد نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات واتخاذ التدابير اللازمة للتحسين.
2. تقديم التدريب المستمر:توفير فرص التعلم المستمر والتدريب للمعلمين والموظفين الذين يعملون مع التكنولوجيا، يجب أن يتم تحديثهم بشكل مستمر بما يتوافق مع التطورات التكنولوجية.
3. دعم فني وصيانة:توفير خدمات الدعم الفني والصيانة للأجهزة والبرمجيات التكنولوجية للتأكد من استدامة البنية التحتية واستخدامها بشكل فعّال.
4. تطوير وتحسين المحتوى التعليمي الرقمي بناءً على التجارب وتغذية العودة من الطلاب والمعلمين.
5. تعزيز مشاركة الأهل والمجتمع:تشجيع مشاركة الأهل والمجتمع المحلي في عملية التعلم والتعليم واستفادتهم من التكنولوجيا لمتابعة تقدم الأطفال والمساهمة في تحفيزهم.
6. وضع سياسات وإجراءات لحماية خصوصية البيانات الشخصية وإدارتها بشكل آمن ومسؤول.
7. استمرار العمل على بناء الشراكات مع المؤسسات الدولية والمشاركة في مشاريع بحث وتطوير لتحسين تعليم التكنولوجيا وتنفيذ أفضل الممارسات.
8. تعزيز التفاعل والتواصل بين المعلمين والإدارة والطلاب والأهل من خلال تقنيات التواصل الحديثة والمنصات الرقمية.
9. توفير حماية أمنية للأنظمة والبيانات التعليمية من التهديدات السيبرانية والاحتيال.
10. ضمان وجود هياكل تنظيمية وإدارية فعالة تدعم تنفيذ السيناريو وتوجيه الجهود بشكل منهجي.
11. التأكد من أن التحول الرقمي يشمل جميع المدارس والمعلمين والطلاب دون تمييز.
12. استفادة من التجارب المحلية والعالمية وتبني أفضل الممارسات في مجال التعليم الرقمي.

توفير هذه المتطلبات والالتزام بتنفيذها بشكل فعّال سيسهم في نجاح واستدامة التحول الرقمي في النظام التعليمي وتحسين جودة التعليم والتعلم في فلسطين.

معوقات السيناريو مع اقتراح حلول لكل مشكلة:

هناك عدة معوقات قد تواجه تنفيذ سيناريو تطوير التحول الرقمي في النظام التعليمي بمدارس فلسطين، ومع ذلك، يمكن العمل على حل هذه المعوقات من خلال اتخاذ إجراءات مناسبة.

1. **نقص التمويل:** معظم الأنظمة التعليمية تواجه تحديات مالية. يمكن حل هذه المشكلة من خلال توجيه مزيد من التمويل إلى التعليم الرقمي من قبل الحكومة والمنظمات الدولية والمشتركين الآخرين.
2. **نقص البنية التحتية التكنولوجية:** يمكن التعامل مع هذه المشكلة من خلال توفير الأجهزة والاتصال بالإنترنت في المدارس الريفية والمناطق النائية بالأولوية واستخدام التكنولوجيا بكفاءة في المدارس الحضرية.
3. **تأهيل المعلمين:** يجب توفير برامج تدريب مستمرة للمعلمين لتطوير مهاراتهم في استخدام التكنولوجيا، ويمكن التعاون مع المؤسسات التعليمية والمعاهد لتقديم هذه التدريبات. وقد يكون هناك مقاومة من قبل بعض المعلمين أو الأهالي للتعامل مع التعليم الرقمي. يمكن التغلب على هذه المشكلة من خلال توعية الجميع حول فوائد التعليم الرقمي وتوفير تدريب ودعم لهم.
4. **قلة التواصل والتشاور:** يمكن تحسين التواصل والتشاور مع المعلمين وأولياء الأمور من خلال تنظيم اجتماعات دورية وورش عمل واستخدام منصات تواصل إلكتروني.
5. **التحديات التقنية والأمنية:** يجب توفير حماية أمنية للأنظمة والبيانات التعليمية وتحقيق التوجيهات الأمنية المناسبة لمنع الاختراقات واستخدام التكنولوجيا بأمان.
6. **الثقافة التقنية:** تعزيز الوعي التقني والثقافة الرقمية بين المعلمين والطلاب والأهالي يمكن أن يساعد في تجاوز هذه المشكلة.
7. **التشريعات والسياسات:** يمكن تحسين التشريعات والسياسات لدعم التحول الرقمي وحماية البيانات الشخصية.
8. **التعاون الدولي:** يمكن الاستفادة من تجارب ودروس البلدان الأخرى التي نجحت في تنفيذ التعليم الرقمي.

وللتغلب على هذه المعوقات يتطلب التعاون المشترك بين الحكومة والمدارس والمعلمين وأولياء الأمور والمجتمع المحلي والجهات الدولية، فتحقيق التحول الرقمي في التعليم يعتمد على الاستثمار في الموارد والتعاون الشامل لضمان تحقيق الأهداف المرجوة.

السؤال الثاني: ما هو تأثير تطبيق السيناريو المقترح لتحسين التحول الرقمي على الأداء التعليمي في مدارس فلسطين؟

سيكون تطبيق السيناريو المقترح على الأداء التعليمي إيجابيًا عندما تتم معالجة التحديات السابقة وتلبية الاحتياجات الأساسية للمعلمين والطلاب، كما سيؤدي ذلك إلى تحسين الوصول إلى التعليم وجودة التعليم.

السؤال الثالث: كيف يمكن قياس تقدم التحول الرقمي وتقييم فعالية الإجراءات المقترحة في تحسين نظام التعليم؟

يمكن استخدام مؤشرات مثل:

1. نسبة الطلاب والمعلمين الذين يستخدمون التكنولوجيا.
2. تحسين أداء الطلاب وزيادة معدلات التخرج.
3. تقييم تعليمي وتقارير أداء.
4. استطلاعات رضا الأطراف المعنية.
5. تتبع تقدم تنفيذ السيناريو المقترح وقياس نجاحه.

إن عملية تطوير التحول الرقمي في نظام التعليم في مدارس فلسطين يتطلب التعاون بين الحكومة، المعلمين، الطلاب، والمجتمع المحلي لضمان توجيه الجهود نحو تحقيق التحول الرقمي بنجاح.

النتائج: توصل الباحثان لعدد من النتائج والتي تتضمن ما يلي:

1. تقديم إطار شامل لتحسين التحول الرقمي في مدارس فلسطين يتضمن السيناريو المقترح.
2. تحديد الخطوات الرئيسية والإجراءات الضرورية لتنفيذ السيناريو بنجاح.
3. توضيح الآثار المتوقعة لتطبيق السيناريو على جودة التعليم وأداء الطلاب.
4. تقديم توصيات للسياسات والإجراءات المستقبلية لدعم التحول الرقمي في التعليم في فلسطين.
5. توفير إطار لقياس تقدم التحول الرقمي وتقييم النجاح في تنفيذ السيناريو.

التوصيات:

بناءً على محتوى البحث والسيناريو المقترح لتطوير التحول الرقمي في النظام التعليمي بمدارس فلسطين، يمكن تقديم عدة توصيات لدعم تنفيذ السيناريو بنجاح:

1. تعزيز البنية التحتية التكنولوجية، من خلال تخصيص ميزانية لتوفير الأجهزة الرقمية والاتصال بالإنترنت في جميع المدارس، وتطوير خطة لصيانة وتحديث معدات التكنولوجيا بانتظام.
2. تقديم برامج تدريبية شاملة للمعلمين حول كيفية استخدام التكنولوجيا في التعليم.
3. تطوير منصات تعليمية رقمية متعددة ومتوافقة مع احتياجات المعلمين والطلاب، وتوفير محتوى تعليمي متنوع وجذاب.
4. تطوير سياسات للتغلب على الفجوة الرقمية وضمان أن الجميع يمكنه الوصول إلى التعليم الرقمي.
5. توفير دعم إضافي للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.
6. إنشاء خدمة دعم فني وتقني للمعلمين والطلاب لمساعدتهم في حالة وجود مشاكل تقنية.
7. تطبيق أدوات تقييم لقياس تأثير التحول الرقمي على جودة التعليم وأداء الطلاب، وتنفيذ استطلاعات لقياس رضا الأطراف المعنية مثل المعلمين والطلاب وأولياء الأمور.
8. تشجيع التعاون بين الحكومة والمؤسسات التعليمية والشركات التكنولوجية لتعزيز التحول الرقمي، وبناء شراكات مع منظمات دولية لدعم التعليم الرقمي في فلسطين.
9. وضع استراتيجية طويلة الأمد لضمان استدامة التحول الرقمي في نظام التعليم.

المراجع:

أمين، مصطفي.(2018).التحول الرقمي في الجامعات المصرية كمتطلب لتحقيق مجتمع المعرفة.مجلة الإدارة التربوية، ع(19)، 11 – 117.

الزبيدي، نورة والخالدي، رضوى والفيصل، محمد وصديق، وليد.(2023).أثر التحول الرقمي على جودة التعليم في المملكة العربية السعودية.ع(94)، 347 – 374.

سليمان، أمال والسماك، منال والجليلي، آلاء.(2023).الفجوة الرقمية للتعليم في العراق ومتطلبات التحول الرقمي:دراسة استطلاعية لآراء عينة من تدريسي جامعة الموصل.مجلة الجامعة العراقية، ع(61)، 574 – 584.

سليمة، عبيدة والشامي، محمد.(2023).دور التحول الرقمي في تعزيز جودة التعليم العالي.مجلة الإبداع، 13(1)، 449 – 470.

السواط، طلق والحربي، ياسر.(2022).أثر التحول الرقمي على كفاءة الأداء الأكاديمي(حالة دراسية لهيئة أعضاء التدريس بجامعة الملك عبد العزيز.المجلة العربية للنشر العلمي، ع(43)، 647 – 686.

شاكر، عبد الملك والسعدي، محمد.(2023).التحول الرقمي كضمان لجودة التعليم في الجامعات اليمنية(واقعه وانعكاساته وآلياته).مجلة جامعة عدن للعلوم الإنسانية والإجتماعية، 4(1)، 48 – 60.

الشريف، عمار.(2021).تصور مقترح لتطوير دور معلمي المدارس الحكومية بالمحافظات الجنوبية من فلسطين في إعداد طلبتهم لمجتمع المعلوماتية.مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 29(4)، 575 – 607.

الشمري، ذهب.(2022).متطلبات تحقيق التحول الرقمي بالجامعات السعودية:جامعة حائل(دراسة حالة).المجلة التربوية، ع(95)، 1666 – 1720.

عفونة، سائدة وجلاد، سها.(2021).دور مديري المدارس والتربية في تطبيق سياسة رقمنة التعليم في المدارس.المجلة العربية للنشر العلمي، ع(31)، 476 – 501.

عمر، عمر.(2021).التحول الرقمي للحكومة ودوره في تحقيق أهداف التنمية المستدامة(مصر أنموذجا). مجلة جامعة الزيتونة الأردنية للدراسات القانونية، 2(3)، 155 – 179.

محمد، عادل.(2023). متطلبات تطبيق التحول الرقمي في تحقيق أهداف المؤسسات التعليمية مبصر.ملجة كلية التربية ببنها، ع(133)، 542 – 570.

المسلماني، لمياء.(2022).التحول الرقمي في الجامعات المصرية(الواقع-المتطلبات-التحديات).المجلة التربوية، ع(99)، 794 – 876.

المطرف، عبد الرحمن.(2020).التحول الرقمي للتعليم الجامعي في ظل الأزمات بين الجامعات الحكومية والجامعات الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.المجلة العلمية لكلية التربية، 36(7)، 158 – 184.

المراجع الأجنبية:

Alenezi, M.(2023).Digital Learning and Digital Institution in Higher Education. Education Sciences. 13(88), 2 – 18, https://doi.org/10.3390/ educsci13010088

Miao. X & Dawod. A & Phaphuangwittayakul. A.(2023).The Implications, Challenges, and Pathways of Digital Transformation of University Education in China. Proceeding of the 7 th TICC International Conference 2023 Toward Sustainable Development Goals: Transformation and Beyond February 4-5 th, 2023, Chiang Mai, Thailand.

Yun. W.(2023). Digitalization challenges in education during COVID-19: A systematic review, Cogent Education, 10(1), 1 – 17, 2198981, DOI: 10.1080/2331186X.2023.2198981.

د. صادق عسكر محمد الحبيشي - اليمن

دكتوراه في الإدارة والتخطيط التربوي - مكتب التربية والتعليم إب

sadekaskr@gmail.com

التحول الرقمي في مؤسسات التعليم في اليمن. الواقع والتحديات والطموح وأبعاد ونماذج التحول. "أنموذج مقترح"

الملخص:

هدفت الدراسة إلى تقديم أنموذج مقترح للتحول الرقمي في مؤسسات التعليم اليمن، من خلال التعرف على مفهومه، وأهدافه وأهميته ودواعي تطبيقه في المؤسسات التعليمية، والوقوف على أبرز التحديات التي تحول دون تنفيذه، باستخدام المنهج الوصفي المسحي كأداة رئيسة لجمع البيانات، بمساندة أسلوب تحليل المحتوى للتقارير والوثائق ذات الصلة بالمؤسسات التعليمية في اليمن باعتبارها عينة الدراسة إضافة إلى الأدبيات والتقارير المحلية والدولية, وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن التحول الرقمي صار ضرورة حتمية فرضتها متغيرات العصر وتقنياته، وأن و اقع التحول الرقمي في مؤسسات التعليم اليمنية لازال في أضيق وأضعف حالاته على مختلف الأطر التشريعية والتنظيمية، والتقنية، والبشرية، الأمر الذي مثل تحدياً كبير أمام مؤسسات التعليم وحال دون قدرتها على توفير إمكانات تحقيقه، وأن تعزيز عملية الرقمنة في المؤسسات التعليمية تتطلب توفر بنية رقمية وتشريعية وتنظيمية وبشرية تساير العصر الرقمي، وخلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات أكدت في المجمل على ضرورة تسخير كل الإمكانات المادية والتقنية والمالية والإدارية الرسمية والشعبية لتوفر متطلبات التحول الرقمي في المؤسسات التعليمية بما يمكنها من الاستمرارية والقدرة على المنافسة المحلية والدولية

. الكلمات المفتاحية :(Key words) التحول الرقمي-مؤسسات التعليم.

نبذة تعريفية عن الباحث:

الدكتور صادق عسكر محمد مهيوب الحبيشي، دكتوراه في الإدارة والتخطيط التربوي جامعة إب، شغل العديد من المناصب في وزارة التربية والتعليم ابتداءً من معلماً لمادة التاريخ في مدارس التعليم العام، ثم أخصائي اجتماعي، ومديراً لمدرسة أساسية ثانوية بمحافظة إب، الجمهورية اليمنية، عضو اتحاد المدربين اليمنيين، عضو في منصة أريد للعلماء الباحثين الناطقين بالعربية، وعضواً في اتحاد الطلبة والباحثين اليمنيين في الجامعات الماليزية. شارك في العديد من المؤتمرات والندوات العلمية المحلية، ولديه (4) أبحاث ودراسات علمية محكمة في مجال اقتصاد المعرفة، والتعلم الرقمي، والتنمية المستدامة، والاستثمار في الجامعات اليمنية الحكومية. تتركز الاهتمامات الحالية في تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم والتعلم، وتطوير التعليم والتعلُم وفق متطلبات القرن الحادي والعشرين، ودور التعليم الرقمي في مواجهة التحديات.

المقدمة:

تُعد الحقبة التي يعيشها العالم حالياً حقبة مثيرة للاهتمام؛ نتيجة انتشار تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، التي صارت متغلغلة في حياة الناس اليومية؛ لدرجة أن وجود أجهزة التلفزيون وشاشات الكمبيوتر والهواتف المحمولة والإنترنت منتشرة في كل مكان، وأصبحت من المقتنيات اللازمة التي لا يمكن الاستغناء عنها، سواء في المنزل أو في العمل أو في حجرات الدراسة وقاعات المحاضرات في المؤسسات الجامعية، لدرجة ما كان يتصورها أحد في القرن العشرين (سيل، 2017, 16), وأصبح العالم في حقبة ما يعرف بالتحول الرقمي والذي يعني: "دمج التكنولوجيا الرقمية في جميع جوانب الأعمال، الأمر الذي يُحدث تغيرا جذرياً في طريقة إعداد الأنشطة الاقتصادية والاجتماعية. وهو أيضاً عملية تغير اجتماعي هادفة، أكثر من كونها عملية منظمة، وينبغي التخطيط لها وتنفيذها عن قصد". (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، 2022, 49).

ورغم ذلك؛ إلا أن الفجوة لا تزال كبيرة بين المجتمعات المتقدمة والمجتمعات النامية، بل وحتى في إطار المجتمع الواحد، وهذا يعني: أن العالم لازال منقسماً إلى فريقين؛ فريق قادر على إنتاج واستخدام وتوظيف التقنية المعلوماتية والرقمية، وفريق ليس له القدرة على التحول والنفاذ إلى تلك التقنية، ما يعني عدم التوازن بين من يملكون القدرة والحيازة، ومن لا يملكون قدرة الحصول على التقنية وفي الموارد والمهارات المطلوبة والمهنية لكل مواطن للمشاركة الفعالة كمواطن رقمي (مركز الدراسات الإستراتيجية، 2010, 19).

وفي كل الأحوال فإن الوصول إلى مرحلة النضج الرقمي والتعامل مع تقنياته يتطلب تحول المنظمات إلى الرقمنة، وتطوير البنية التكنولوجية والمعلوماتية، وصياغة إستراتيجية رقمية، والوعي بأهمية التحول الرقمي، ونشر ثقافته، بما في ذلك تبادل الخبرات والتجارب المحلية والدولية، وتنفيذ خطة لتطوير الكفاءات والقدرات البشرية، وتطوير روح المرونة والمبادرة لديهم، بالإضافة إلى تغير جذري في العقلية والمهارات وممارسة الأعمال (مصيلحي، 2021, 14), فمؤسسات التعليم باتت مهددةً اليوم أكثر من أي وقت مضى بما جد من تقدم في التقنية وعولمة أسواق التعليم ودخول عناصر جديدة إلى ساحة تقديم البرامج التعليمية فالثقافة الرقمية تهدد خصائص قلب التعليم التي تشمل حياة الطلاب الاجتماعية وفي الحلقات المهنية وفي حيوية العقل، وتوفر الأمان للحوار والتفوق التعليمي، وتلبية حاجات الطلاب وتحقق أغراضهم (مركز الدراسات الإستراتيجية، 2010, 45).

لذلك برزت جهود لمحاولة تفادي التهديدات والتحديات التي تواجه المؤسسات التعليمية وتحول دون قدرتها على مواكبة التطورات المتسارعة؛ حيث سارعت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في الجمهورية اليمنية في محاولة منها لتعزيز القدرة المؤسسية التقنية، من خلال تأسيس مركز تقنية المعلومات، وأنشأت بعض الجامعات الحكومية والجامعات الأهلية عددا من مراكز التعليم عن بُعد، والتعليم الإلكتروني، إلا أن الإختلالات التي رافقتها على مختلف المستويات التشريعية والإدارية والتعليمية أدت إلى تجميد نشاطها وعملها في وقت لاحق. ولتنمية الوعي بأهمية التعليم الإلكتروني والرقمي، تبنت الوزارة عددا من المؤتمرات العلمية في هذا المجال نُقشت خلالها العديد من الأوراق التي أكدت في المجمل على ضرورة الاهتمام بالتعليم الإلكتروني كنظام بديل في الظروف الطبيعية وأثناء الأزمات والأوبئة، إلا أن الأزمات كشفت ضعف وهشاشة القدرة المؤسسية التقنية (الخطيب، 2022, 5).

وتأسيساً على ما تقدم؛ فإن الدراسة الحالية جاءت هادفة إلى بناء أنموذج مقترح للتحول الرقمي في المؤسسات التعليمية في اليمن, من خلال تسليط الضوء على واقع التحول الرقمي في مؤسسات التعليم اليمنية، والوقوف على أبرز التحديات التي تحول دون تطبيقه، مع إبراز أبرز متطلبات تعزيزه وتطويره كأسلوب تعليم حديث، يرتكز على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وبديل عن التعليم التقليدي الذي لازال هو المهيمن في جميع مؤسسات التعليم حتى اليوم, وعرض أبعاد التحول الرقمي في المؤسسات التعليمية.

مشكلة الدراسة:

يُعد التحول الرقمي من أبرز القضايا المطروحة على الساحة الدولية في الوقت الحاضر، الأمر الذي يتطلب معها في الجمهورية اليمنية مسايرة هذه التوجهات العالمية الجديدة من خلال توجيه المؤسسات نحو التحول الرقمي بما في ذلك المؤسسات التعليمية، غير أن المشكلة تكمن في أن المؤسسات التعليمية اليمنية تواجه العديد من التحديات التي تحول دون قدرتها على التوجه نحو التحول الرقمي, التي من بينها قدم البرامج التدريسية والمناهج وعدم مناسبتها لاحتياجات المجتمع وسوق العمل ومتطلبات العصر، وعدم توفر الإمكانات والوسائل اللازمة للقيام بالبحوث العلمية بشكل كافي، بالإضافة إلى الاختلالات المؤسسية التنظيمية والإدارية، وضعف القدرة المؤسسية الإدارية والتنظيمية والمادية والبشرية والمالية والتقنية والفنية، وضعف البنية التحتية الرقمية والإنترنت، وغياب التعليم الإلكتروني، والربط الشبكي ونظم المعلومات بين الجامعات (الخطيب، خليل؛ الخطيب، ياسر, 2021, 79)، وكذا تدني مستوى الخبرة والمهارة لدي أعضاء هيئة التدريس والعاملين الإداريين والطلبة في التعامل مع تقنيات العصر، وندرة الاختصاصين والفنيين في المجال الإلكتروني والتقني (المنصوري،2021, 22)، الأمر الذي يضع الجهات المعنية بالتعليم ومؤسساته أمام تحدي جديد ومتطلبات بشرية ومادية وتقنية تلبي احتياجات العصر الرقمي وتواكب التطور الحادث في القرن الحادي والعشرين وهو ما تحاول الدراسة بحثه. وفي ضوء ما تقدم؛ تتحدد مشكلة الدراسة في محاولتها الإجابة على الأسئلة الآتية:

1. ما الإطار الفكري للتحول الرقمي من حيث: مفهومه، وأهميته وأهدافه، وخصائصه، ونماذجه، ومبرراته؟
2. ما واقع التحول الرقمي في مؤسسات التعليم في اليمن؟
3. ما أبرز التحديات التي تواجه التحول الرقمي للتعليم في اليمن؟
4. ما المتطلبات الضرورية والأبعاد المختلفة لتحقيق التحول الرقمي في مؤسسات التعليم في اليمن؟
5. ما الأنموذج المقترح للتحول الرقمي في مؤسسات التعليم في اليمن؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى بناء أنموذج مقترح للتحول الرقمي في المؤسسات التعليمية في اليمن من خلال صياغة إطار فكري ومفاهيمي عن التحول الرقمي في التعليم في اليمن مفهومه، وأهدافه وأهميته وخصائصه ومبررات تطبيقه ونماذجه، ورصد وتشخيص واقع التحول الرقمي في مؤسسات التعليم اليمنية، والوقوف على أبرز التحديات التي تحول دون تنفيذه، وإبراز أبرز متطلبات التحول الرقمي وأبعاده استنادا إلى الأدبيات والدراسات والتقارير والوثائق ذات الصلة.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: تكمن في تناولها لموضوع واقع التحول الرقمي ومتطلبات تطويره في مؤسسات التعليم في اليمن، والذي يعد من أبرز قضايا العصر المطروحة في الوقت الراهن، ولأهميته في ضمان بقاء المؤسسات التعليمية واستمرارها، ومسايرتها للتطورات الهائلة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

الأهمية التطبيقية: تبرز الأهمية التطبيقية في كونها قد تفيد المعنيين بالتعليم في اليمن، في تقديم أنموذج للتحول الرقمي في مؤسسات التعليم, وتوجههم نحو ضرورة تطوير أنظمة التعليم؛ بما يسهم في الانتقال من النظم التقليدية إلى النظم المعتمدة على تقنيات العصر وتجهيزاتها في الإدارة والتعليم والبحث العلمي، كما يمكن أن تفيد نتائج الدراسة أعضاء هيئة التدريس والعاملين في المؤسسات التعليمية اليمنية على تطوير مهاراتهم التكنولوجية والتقنية بما يتماشى مع متغيرات العصر ومتطلباته.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة في حديها الموضوعي والمكاني على تقديم أنموذج مقترح للتحول الرقمي في مؤسسات التعليم في اليمن بناءً على دراسة الواقع والتحديات والمتطلبات والأبعاد المختلفة لهذا التحول، وفي حدها الزمني تم تنفيذ الدراسة خلال الفترة من 8 / 2023م – 10/ 2023م.

مصطلحات الدراسة:

التحول لغةً: يعني تغير شخصية أو مظهر شيء ما تماماً من أجل تحسينه. وكلمة رقمي تشير إلى أي نظام يعتمد على بيانات أو أحداث متقطع. (المسلماني، 2022, 803).

ويعرف التحول الرقمي اصطلاحاً بأنه:"استخدام التكنولوجيا في المؤسسات والهيئات الحكومية والقطاعات العامة والخاصة" (المطرف، 2020, 162).

ويعرف التحول الرقمي للمؤسسات التعليمية إجرائيا بأنه: "الانتقال من نظام تقليدي ورقي ومجرد إلى نظام حسي رقمي، يرتكز على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في جميع مجالات العمل؛ الإداري، والتعليمي، والمجتمعي، وأسلوب تعامل وتفاعل أعضاء هيئة التدريس والعاملين والطلاب والمستفيدين، وتنظيم جميع المعاملات والخدمات المختلفة إلكترونيًا".

مؤسسات التعليم: تُعرف إجرائياً بأنها: "الجهة التي تقدم خدمة التربية والتعليم على مستوى المدرسة، أو الكلية، أو الجامعة بما تقتضيه من توجيه للطلاب، أو تعليمهم بغية تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية الشاملة".

محاور الدراسة:

سارت الدراسة في الإجابة عن أسئلة الدراسة وفق الآتي:

أ-الإطار المفاهيمي والدراسات والتجارب السابقة: تم عرضها وفق خمسة محاور على النحو الآتي:

1- بيان ماهية الإطار المفاهيمي للتحول الرقمي أهميته, وأهدافه، وخصائصه, ونماذجه, ومبررات تطبيقه في المؤسسات التعليمية.

2- رصد وتشخيص واقع التحول الرقمي في مؤسسات التعليم باليمن.

3- تحديد أبرز التحديات التي تواجه مؤسسات التعليم العالي من التوجه نحو التحول الرقمي.

4- إبراز أهم متطلبات وأبعاد التحول الرقمي في المؤسسات التعليمية اليمنية.

5- الدراسات والتجارب السابقة.

ب-الطريقة والإجراءات المتبعة في الدراسة.

ج- الأنموذج المقترح.

د- النتائج والاستنتاجات والمقترحات التوصيات التي توصلت إليها الدراسة.

أ- الإطار المفاهيمي والدراسات والتجارب السابقة:

المحور الأول: الإطار المفاهيمي للتحول الرقمي في مؤسسات التعليم:

وهذا المحور معني بتحقيق الهدف الأول من الدراسة ونصه: توضيح الإطار المفاهيمي للتحول الرقمي للتعليم من حيث مفهومه, وأهدافه وأهميته وخصائصه ومتطلباته, واستعراض الدراسات والتجارب السابقة والتعليق عليها.

التحول الرقمي للتعليم (Digital Transformation In Education):

يعود أصل مصطلح التحول الرقمي إلى مرحلة ما بعد العصر الصناعي؛ حيث صارت كل أشكال المعلومات رقمية، ويتم نقلها عر شبكة المعلومات الدولية بواسطة عدد من الأدوات الإلكترونية؛ كالهواتف المحمولة، ووسائل التواصل الاجتماعي، والكاميرات، وألعاب الفيديو، والشبكات الاجتماعية، والمدونات، بالإضافة إلى ما تنتجه الحوسبة السحابية من إمكانات، وأجهزة الاستشعار الخاصة بتحديد الموقع الجغرافي، وأجهزة الكمبيوتر الشخصي والمحمول، ومنصات وبيئات التعلم الافتراضي وغيرها (المسلماني, 2022, 816).

مفهوم التحول الرقمي:

حظي التحول الرقمي باهتمام العديد من المؤسسات، وحفزها على الانتقال من بنية محلية داخلية ضيقة، إلى وضعية متميزة متكاملة مع البيئات الأخرى، ويعرف التحول الرقمي بأنه: «عملية تحويل البيانات والمعلومات من صورة مكتوبة ورقية إلى شكل رقمي من أجل معالجتها إلكترونيًا، وتخزينها، وإدارتها بشكل إلكتروني بواسطة الحاسب الآلي، ومن ثم يصبح المحتوى التقليدي للبيانات والمعلومات مرقمن ويمكن تداوله بصورة إلكترونية على الشبكة المحلية أو شبكة المعلومات الدولية (أحمد, 2020, 441), وعلى ذات السياق يرى آخر أن التحول الرقمي هو: "التحول العميق في الأنشطة والأعمال والمنظمات والعمليات والكفاءات والنماذج، لتحقيق أقصى قدر من التحول للتغيرات والفرص لمزيج التكنولوجيا وتأثره المتسارع على المجتمع، بطريقة إستراتيجية وذات أولوية(Mary, 2018, 10).

يعرف التحول الرقمي في التعليم بأنه: عملية انتقال المؤسسات التعليمية التقليدية إلى مؤسسات تعليمية رقمية من خلال الاستخدام المكثف لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في برامجها، واستبدال العناصر المادية بأخرى افتراضية، وتقديم كافة خدماتها للطلاب بصورة إلكترونية لزيادة قدرتها على الاستجابة للمتغيرات الخارجية المعاصرة (العصامي، 2021, 136).

ويعرف الباحث التحول الرقمي بأنه: عملية تحويل المعلومات والمعارف من صيغة مادية ورقية إلى صيغة رقمية باستخدام التقنيات الحديثة للاستفادة من هذه التقنيات ومواكبة التطور التكنولوجي السريع.

أهمية التحول الرقمي في مؤسسات التعليم:

- تكمن أهمية التحول الرقمي في مؤسسات التعليم في أنه من أهم الأساليب المعتمدة في عملية التعلم بشكل عام، ونجد أن التحول الرقمي للتعليم يرفع من فاعلية التعليم بشكل كبير من جهة ويقلص تكلفة التدريب خاصة في جانبها الزمني من جهة أخرى، ولعل هذا ما يسمح من استخدام المعلومات المتوفرة مع احتياجات المعلمين خاصة في البيئة المهنية التي يعملون فيها.
- كما أن التحول الرقمي في العملية التعليمية له أهمية كبيرة في زيادة مستوى التحصيل العلمي، وتعزيز جوانب التفاعل في بيئة التعلم، وجعل الخبرة التعليمية أكثر واقعية وقبولاً للتطبيق، وجعل التعليم عملية مستمرة.
- يكسب المتعلمين مجموعة من المهارات التي تتطلبها الحياة في عصر التحول الرقمي ومنها مهارات التعلم الذاتي والمهارات المعلوماتية ومهارات إدارة الذات (أمين، 2018, 14).
- يُعد أساساً فعالاً في ترسيخ مختلف المعلومات والبيانات في البيئة التعليمية والتدريبية ويعمل على تثبيتها واسترجاعها (الشمري، 2019، 39)، كما ينمي قدرة المتعلمين على إدارة الذات ويزيد من وعيهم من خلال تبادل الأفكار والآراء على شبكات التواصل الاجتماعي والمدونات، كما يوفر فرصة التعاون والتشارك مع المتعلمين على مستوى محلي وعالمي من خلال أدوات رقمية مختلفة.
- ينمي التحول الرقمي للتعليم التفكير الإبداعي بملامسة مستويات التفكير العليا للمتعلمين من خلال مهارة حل المشكلات التي توفرها الأدوات الرقمية والوسائط المتعددة والتي تستخدم في الإبداع والتخيل واكتساب الخبرات (الزين، 2016، 20).

أهداف التحول الرقمي في مؤسسات التعليم:

يهدف التحول الرقمي في مؤسسات التعليم في اليمن إلى:

1- تبني عقلية رقمية عند المتعلم والمعلم، والمسؤولين عن العملية التعليمية (المطرف، 2020، 165).
2- القدرة على تلبية حاجات ورغبات المتعلمين المعرفية والعلمية.
3- توفير المادة التعليمية بصورتها الإلكترونية للمتعلم والمعلم (حامد وعوض، 2019، 6).
4- تحسين جودة المقررات والبرامج التعليمية.
5- تحسين جودة التعليم ونواتج التعلم.
6- تحقيق المساواة وتكافؤ الفرص التعليمية.
7- نشر التعليم الجيد وعالمية التعلم.
8- خفض التكاليف وتقليل النفقات على المدى الطويل.
9- تطوير الأداء الأكاديمي والمهني لأعضاء هيئة التدريس في المؤسسات التعليمية.
10- توفير الوقت وتسريع عملية التعلم (محمود، 2018، 19).

خصائص التحول الرقمي في مؤسسات التعليم:

يساعد التحول الرقمي المؤسسات التعليمية على تحقيق العديد من الخصائص التي تميزها عن غيرها من المؤسسات التقليدية ومن أهم تلك الخصائص (علي, 2013, 523):

- **التميز:** حيث تمتلك جميع مقومات التفرد اللازمة للقدرة التنافسية.
- **التقنية العالية:** حيث تمتلك تقنية معلوماتية عالمية التصنيف.
- **عابرة للحدود:** من خلال تقديم خدمات بشكل تكاملي يمكن أن يستفاد منها في جميع المؤسسات التعليمية وكذلك الأفراد على مستوى العالم.
- **التكيف:** قدرة المؤسسات التعليمية على التكيف مع بيئة الأعمال التي تتسم بالسرعة في التغير والتنوع.
- **وجود بناء تنظيمي شبكي:** وذلك بسبب الطبيعة الخاصة لعملها وارتباطها بالعديد من المؤسسات التعليمية والأفراد داخل المؤسسة التعليمية، وخارجها، محلياً وعالمياً.
- **مبدأ الشفافية والنزاهة:** تحقق المؤسسات التعليمية المتحولة رقمياً مبدأ الشفافية والنزاهة نتيجة لوضوح الأدوار، والمسؤوليات، واتخاذ العديد من القرارات يومياً دون اعتماد على التسلسل الهرمي التقليدي.
- **التكاملية:** حيث تجعل خدمات المؤسسة التعليمية متكاملة يستفيد منها جميع المؤسسات التعليمية والأفراد.

نماذج تطبيق التحول الرقمي:

تتعدد وتتنوع نماذج تحويل المنظمات، ومنها المؤسسات التعليمية؛ من مؤسسات تقليدية إلى مؤسسات تعليمية رقمية، حيث تستطيع من خلال هذه النماذج دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في نظمها الإدارية والتعليمية والبحثية وجميع أنشطتها ومجالاتها الخدمية، وهناك العديد من النماذج للتحول الرقمي؛ يمكن توضيح أهمها فيما يلي:

1- **النموذج السلوكي:** الذي يركز على المتغيرات السلوكية:(الفردية، والجماعية، والتنظيمية، والبيئية) عند تحويل المنظمة التقليدية إلى منظمة رقمية.

2- **النموذج الفني الاجتماعي:** يأخذ في الاعتبار درجات التفاعل الفني والتنظيمي عند عمليات التحويل، ويركز على استراتيجية الأعمال والبرمجيات اللازمة لتفعيل الحاسبات، وقاعدة البيانات.

3- **نموذج التحول الاستراتيجي:** والذي يعتمد على التخطيط الاستراتيجي للمؤسسة، واعتبار تكنولوجيا المعلومات والاتصالات إحدى ركائز المؤسسة (قنديل،2021، 6).

4- **نموذج الشراكة في المعلومات:** ويرتكز في التحول الرقمي إلى الاشتراك في أحد شبكات المعلومات المحلية أو الدولية لمدة معينة لحين إكمال التحول، أو الاعتماد على أحد شركات المعلومات في توفير الخدمة بالشراكة.

5- **نموذج تحليل القوى التنافسية:** ويرتكز إلى تصميم نظم معلومات لمساعدة التحليل الرباعي، الذي يهدف إلى تعظيم نقاط القوة التنظيمية وتخفيض نقاط الضعف، وذلك للتحكم في الفرص البيئية ومقابلة الصعوبات العالمية والمحلية، ويركن هذا النموذج إلى التخطيط الاستراتيجي للمنظمة وتصميم نظم معلومات تامة.

6- **نموذج الأصول الرقمية وإدارة الملفات الرقمية:** ويركز على العديد من شركات المعلومات والاتصالات بدلا من شركة واحدة في إدارة الملفات الرقمية (التخزين–الدخول للمعلومات–التصفح–تبادل المعلومات واسترجاعها).

7- **نموذج التحول التدريجي:** ويستند على الإمكانات المالية للمؤسسات للتحول من النموذج الورقي إلى النموذج الرقمي، ومن ثم يتم التمويل على مراحل في ظل المركز المالي وحجم أعمال المنظمة (أمين، 2018، 60).

8- **نموذج التحول الديناميكي:** ويركن هذا النموذج في التحول على درجات التفاعل السريع بين المنظمة والمتغيرات البيئية بينهم، وكذلك على التقدم المتواصل في تكنولوجيا المعلومات.

9- **نموذج التطوير التنظيمي:** ويعتمد هذا النموذج للتحول إلى التعلم والتدريب التحويلي ومحو الأمية الحاسوبية بالمنظمة، ومن ثم يتم التطوير تبعا لدرجات التعلم العضوي وليس بفرض حلول ميكانيكية جامدة.

10- **نموذج الأمثلية:** ويرتكز هذا النموذج إلى البحث عن الحلول النموذجية لتطبيقات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات عن طريق عمليات المحاكاة وتصميم التجارب والامتحانات العملية المسبقة قبل التحول مع محاولة ضغط التكاليف والبحث عن أفضل نتائج.

11- **نموذج التكلفة والعائد:** ويبنى هذا النموذج على مقارنة تكاليف التحول لمنظمة رقمية بالمكاسب الممكنة من اقتناء تكنولوجيا المعلومات.

12- **نموذج التحويل المتكامل:** ويقوم هذا النموذج على أسس المنظومات والإرادة في التحويل المتكامل لكافة الإدارات والمستويات التنظيمية لتصميم المنظمة الرقمية.

13- **نموذج التحويل بالاستئجار:** ويتم التحويل عن بواسطة استئجار الحاسبات وإنجاز الأعمال لدى الغير، وتركن فلسفة التحويل على أن خبرة الشركات المتخصصة في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتحليل النظم والبرامج أكبر بكثير من خبرة المستخدم لتلك التكنولوجيا (النجار،2004، 199-201).

مبررات التحول الرقمي في مؤسسات التعليم:

من مبررات ودواعي تطبيق التحول الرقمي في المؤسسات التعليمية؛ تنويع واختلاف المتعلمين، ما يستوجب التنوع في أساليب التعليم والتعلم والتقويم، والثورة التكنولوجية والمعلوماتية الرقمية، والتكلفة المرتفعة للتعليم الحالي وخاصة الجامعي، والمنافسة القائمة بين المؤسسات التعليمية خاصة الجامعية، وخلفيات الطلاب التكنولوجية التي يتعاملون معها في المنزل متمثلة في وسائط التواصل الاجتماعي

والمدونات، والعالم الافتراضي وغرها، ويتوقعون من الجامعات أن تقابل احتياجاتهم من هذه التكنولوجيا، وزيادة الطلب على الخريجين ذات المهارات التكنولوجية العالية، بالإضافة إلى تمكن عضو هيئة التدريس من التحكم في جودة العملية التدريسية، وجودة المواد التعليمية، وتساعد أعضاء هيئة التدريس على تقليل الأعمال الورقية، والوقت الذي يقضيه الطالب في حل أي مهمة معينة، وتعزيز الموقف التعليمي، والارتقاء بمستوى خريجي التعليم الجامعي. (المسلماني، 2022, 818).

ويرى الباحث أن من المبررات للتحول الرقمي في مؤسسات التعليم في اليمن هو تزايد أعداد المستخدمين للإنترنت من النوعين الذكور والإناث وبمختلف المراحل العمرية، واندفاعهم الكبير لاستخدام وسائل التواصل الاجتماعي المختلفة، وسوء استخدام تلك الوسائل وضعف الوعي بالتعامل معها وضعف الثقافة الرقمية لديهم، وقضاء أوقات كثيرة أمام الإنترنت كل يوم؛ مما يتوجب توظيف ذلك في التعليم وتوجيه استخدام الانترنت للفائدة والمعرفة والتحصيل العلمي بدلاً من الاستخدام السيئ للإنترنت.

المحور الثاني: و اقع التحول الرقمي في مؤسسات التعليم في اليمن:

يأتي هذا المحور للإجابة عن السؤال الثاني والذي مضمونه: ما واقع التحول الرقمي في مؤسسات التعليم في اليمن؟

للتعرف على واقع التحول الرقمي ومدى الجهود المبذولة من قبل مؤسسات الدولة اليمنية عامة ومؤسسات التعليم خاصة، تم الرجوع إلى الأدبيات والدراسات والتقارير السابقة ذات الصلة بالتحول الرقمي، والتي منها: دراسة (الخطيب،2021) والإستراتيجية الوطنية للتعليم الأساسي (2003 -2015)، والإستراتيجية الوطنية للتعليم الثانوي العام (2006 -2015)، وإستراتيجية التعليم العالي (2006)، ودراسة (الحمدي وآخرون, 2020)، ودراسة (البشري، 2020)، وإصدارات وزارة المواصلات اليمنية (جريدة الاتصالات، 2022)، والتي بينت في مجملها أن جهود الدولة اليمنية ومؤسسات التعليم تجاه ظاهرة التحول الرقمي لا تزال محدودة وفي إطارها الضيق.

فعلى مستوى الدولة اليمنية والجهة المخولة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات ممثلة في وزارة المواصلات وتقنية المعلومات التي تسعى نحو التحول الرقمي من خلال تعزيز تنمية البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتحسن الخدمات الرقمية في الجهات الحكومية، وبرنامج موحد للخدمات الحكومية، وتطور البنية التحتية الرقمية الموحدة (جريدة الاتصالات، 2021، 4) إلا أن التقارير الدولية تؤكد أن اليمن يمتلك بنية تقنية تحتية ضعيفة، إذ يبلغ متوسط السرعة (0.38Mbps)، بينما المتوسط العالمي (11.03Mbps)، وفي تايوان كأسرع دولة في العالم (85.02Mbps)، (الحمدي؛ وآخرون، 2020، 16)، بالإضافة إلى تقادم التشريعات المنظمة وغياب الإستراتيجية المعنية بالتحول الرقمي، وارتفاع تكاليف الخدمة نتيجة لزيادة المدفوعات والرسوم وتنوعها وازدواجية فرضها من قبل حكومتي صنعاء وعدن.(البشيري, 202, https://sanaacenter.org/ar/publications-all/main-publication). فإذا كان هذا هو واقع الجهة المخولة بقطاع الاتصالات وتقنية المعلومات في اليمن فكيف يكون واقع الجهات والمؤسسات الأخرى بما فيها مؤسسات التعليم؟

وللإجابة على هذا السؤال، تم التوجه نحو مؤسسات التعليم خاصة العالي؛ للتعرف على واقع التحول الرقمي فيها، ومن واقع استقراء الأدبيات السابقة عن الجهود المبذولة على مختلف مقومات ومرتكزات التحول الرقمي التشريعية والإستراتيجية والتقنية بما في ذلك المقومات البشرية وغيرها تبين أن الواقع والجهود التي بذلت على المستوى التقني قد اقتصرت على قيام بعض المؤسسات التعليمية الحكومية والأهلية بإنشاء مواقع إلكترونية على شبكة الإنترنت، واستخدمته بعض الجامعات في تعزيز برامج التعليم عن بعد، سواء من خلال مواقع الجامعات أو عبر مواقع إلكترونية خاصة مستخدمة فيه بعض الأدوات وعناصر التفاعل مع الطلبة، بالإضافة إلى تطوير مواد تعليمية رقمية سواء عبر استخدام البريد الإلكتروني أو وضع محاضرات على اليوتيوب أو تحويل الكتب الدراسية في صورة تعلم ذاتي، ورغم محدوديتها، إلا أنها لم تتم وفق رؤية منهجية تتناسب والتحول الرقمي (الحميدي، وآخرون، 2020, 13).

وعلى المستوى الاستراتيجي والقانوني تمثلت في البداية بصدور قرار مجلس الوزارة رقم (262) لسنة 2002 بشأن تعزيز إمكانات الجامعات وبعض المدارس الثانوية في تعليم مادة الحاسوب (الحمدي، وآخرون، 2020، 14)، وإصدار خطة استراتيجية وطنية للتعليم الأساسي (2003 -2015)، واستراتيجية وطنية للتعليم الثانوي العام (2006 -2015)، وخطة إستراتيجية وطنية للتعليم العالي (2006 -2010)، أكدت في مضمونها على التعليم الحديث المعتمد على التكنولوجيا كالتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد، بالإضافة إلى صدور القرار الوزاري رقم (170) لسنة 2007 بشان نظام الضوابط العامة للتعليم المفتوح والتعليم عن بعد، إلا أنه اقتصر على العلوم الإنسانية فقط دون العلوم التطبيقية، بالإضافة إلى تأكيد مخرجات مؤتمر الحوار عام 2011على توظيف تقنية المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية والإدارية (الخطيب، 2021, 46)؛ وزارة التعليم العالي، (2014, 19-18). كما تبنت بعض الجامعات الأهلية ومنها على سبيل المثل جامعة العلوم والتكنولوجيا في إستراتيجيتها وخطتها التنفيذية لعام 2015 مشروع تحويل جميع المقررات إلى مقررات إلكترونية متاحة وفقا للمعايير العالمية (Quality Matters) بهدف تحسين مخرجاتها وخدماتها التعليمية (السيد؛ وآخرون، 2021، 193), وعلى مستوى البنية التنظيمية أنشئت بعض الجامعات الحكومية والجامعات الخاصة مراكز تعني بمجال التعليم الإلكتروني لمهام التعليم عن بعد والتعليم المفتوح، إلا أن افتقار هذه المراكز للتشريعات المنظمة، وما رافقها من جوانب الضعف المادي والتقني، والاختلالات الإدارية والتعليمية وما ارتبطها من إشكاليات على كافة المستويات الإدارية والفنية والتشريعية نتج عنه تجميد وإغلاق هذه البرامج في كافة الجامعات الأهلية والحكومية عام 2016 وعلى ذات السياق تم إنشاء مركز تقنية المعلومات، بموجب قرار مجلس الوزراء رقم (174) لسنة2007، ورغم أهمية هذا المركز، إلا أن دوره كان متواضعا في بداية الأمر، حيث تم العمل على محاولة الربط الشبكي مع الجامعات من خلال مشاريع أجنبية ممولة، وتم تدريب العديد من العاملين بالمركز على كيفية الربط، إلا أن الأحداث الجارية في البلاد حالت دون استمرارية المشروع وفق الخطة المرسومة ما نتج عنها غياب الدعم الخارجي وقلة الموارد المحلية، ومع ذلك سعى المركز وفق إمكاناته المتاحة وعمل على إنشاء البوابة الإلكترونية لوزارة التعليم العالي، واستطاعت الوزارة من خلاله ضبط عملية القبول والتسجيل (الخولاني؛ وسلام، 2021, 149).

ومما تقدم؛ يتضح أن جهود اليمن ومؤسسات التعليم نحو التحول الرقمي لازلت ضعيفة، معتمدةً في بعض المؤسسات التعليمية على مواقعها الإلكترونية أو البريد الإلكتروني، وأن نمط التعليم وما ارتبط به من نظم إدارية وتنظيمية وتشريعية في معظم الجامعات اليمنية لا زال يغلب عليها الطابع التقليدي حتى اليوم، وأن ما تم قطعه من شوط في مجال التحديث المبني على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات أقرب ما يكون إلى الأتمتة منها إلى التحول الرقمي بمفهومه الدقيق. ويعزى تأخر اليمن في التوجه نحو التحول الرقمي في مؤسسات الدولة عامة وفي المؤسسات التعليمية خاصة إلى أسباب اقتصادية واجتماعية وسياسية، بما في ذلك ضعف البنية التقنية وشبكة الإنترنت في اليمن، واقتصارها على المدن الرئيسة، وقلة خبرة أعضاء هيئة التدريس والعاملين (الحمدي، وآخرون، 2019، 14)، وهذا مجال المحور الآتي.

المحور الثالث: تحديات التحول الرقمي في مؤسسات التعليم في اليمن:

هدف هذا المحور إلى الإجابة على السؤال الثالث ونصه هو: ما أبرز التحديات التي تحول دو تحقيق التحول الرقمي في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي في الجمهورية اليمنية؟

بعد استقراء وتحليل الدراسات والأدبيات المحلية والعربية ذات الصلة بالتحول الرقمي والتعليم القائم على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، توصلت الدراسة إلى العديد من التحديات التي تواجه مؤسسات التعليم العالي اليمنية نحو التحول الرقمي، يمكن بلورتها فيما يأتي:

1. **التحديات المجتمعية:** وترتبط هذه التحديات بظاهرة عدم الاستقرار السياسي والاقتصادي والأمني، والنزاع المسلح والحروب، وما نتج عنها من آثار مدمرة على مختلف المجالات وألقت بظلالها على مختلف المؤسسات بما فيها قطاع التعليم العالي والبحث العلمي، حيث أدت إلى غياب الأطر القانونية الداعمة للحرية الأكاديمية، وانقطاع المرتبات، وعدم تحديث المناهج وتطويرها، وانقطاع خدمة الكهرباء وارتفاع تكلفة المتوفر منها، وندرة أعضاء هيئة التدريس من حملة الدكتوراه في بعض التخصصات، وضعف مخرجات التعليم الثانوي (الخطيب، خليل؛ الخطيب، ياسر, 2021, 71)، بالإضافة إلى حالة الفقر المنتشرة والمستوى المعيشي للأفراد والمجتمع ككل, (رجب, 2022, 64)، وضعف قدرة المؤسسة الجامعية لإدراك طبيعة الأجيال الجديدة، وطبيعة المنافسة، وطرائق العمل الحالية وتقنياتها (المسلماني، 2022, 835).
2. **التحديات التشريعية:** وتتمثل في تأخر إصدار اللوائح وحاجة المتوفر منها للتعديل والتحديث لتواكب متطلبات العصر الرقمي (الخطيب، خليل؛ الخطيب، ياسر، 2021, 75).وتجدر الإشارة هنا إلى أن التشريعات الحاكمة للتعليم والمتمثلة في قانون التعليم رقم (13) لسنة 1995, والقانون رقم (17) لسنة 2005 بشأن الجامعات والمعاهد العليا والكليات الأهلية، وقانون التعليم العالي (13) لسنة 2010، واللوائح المفسرة لها لم تُشر إلى أي نمط من أنماط التعليم المعتمدة على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات عدا ما أورده قانون الجامعات لسنة 1995 في منطوق المادة(5) للفقرتين(ح، ط) والتي نصت على "أهمية تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو العلوم التكنولوجية المتسارعة وكيفية الاستفادة منها إلى جانب تنمية الاتجاه الإيجابي للطالب لمفهوم التعلم الذاتي والمستمر مدى الحياة والاهتمام بتنمية التقنية وتطويرها والاستفادة منها في تطوير المجتمع"، ومع ذلك جاءت المادة متواضعة وغير واضحة المعنى والدلالة (الخولاني؛ وسلام، 2021, 155).
3. **التحديات التنظيمية:** وتتمثل في غياب معايير الرقابة وقياس مستوى الأداء، وغياب مستوى التوصيف الوظيفي، وتدخل جهات عديدة في شؤون المؤسسات التعليمية، والتخبط والعشوائية دون الاهتمام بالتخطيط الاستراتيجي أو إدراكه، بما في ذلك تأخر إنجاز المعاملات، وغياب قاعدة البيانات والمعلومات الموحدة للوزارات والمؤسسات التعليمية، وضعف العلاقة وغياب التنسيق بين الوزارات المعنية بالتعليم ووزارة الاتصالات وتقنية المعلومات بشأن تجهيز البنية التحتية الرقمية للمؤسسات التعليمية، وبالتالي غياب نظام التعليم الإلكتروني في المؤسسات التعليمية (الخطيب، خليل؛ الخطيب، ياسر، 2021، 76), بالإضافة إلى تقادم الهياكل التنظيمية لمؤسسات التعليم، وغياب وحدة أو إدارة تعني بنمط التعليم الإلكتروني والرقمي سواء على مستوى الوزارة أو على مستوى المؤسسات التعليمية، كما أن السياسات الحالية ونظام البيروقراطية الإدارية لا تتوافق مع متطلبات التعليم القائم على التحول الرقمي (الحمدي؛ وآخرون، 2020, 16).
4. **التحديات التقنية:** وتتمثل في ضعف البنية المؤسسية الرقمية، وضعف شبكة الإنترنت وارتفاع تكاليفها، واقتصارها على المدن الرئيسة وغيابها عن المناطق والقرى البعيدة والنائية، ناهيك عن انقطاعاتها المتكررة، وغياب نظم المعلومات والاتصالات اللازمة لربط أغلب الجامعات بكلياتها شبكيًا، وضعف تفعيل الربط الشبكي، ونظم المعلومات والأتمتة في كل المؤسسات التعليمية اليمنية (الخطيب، خليل؛ الخطيب، ياسر، 2021, 76)، وإهمال مؤسسات التعليم لمواقعها الإلكترونية، بما في ذلك انخفاض عرض النطاق الترددي ما يجعل العملية صعبة على الطلبة عند تنزيل ملفات خاصة كبيرة الحجم، ناهيك عن محاضرات تبث عبر الإنترنت، بالإضافة إلى ندرة مرافق التدريب على التعليم المبني على التحول الرقمي في الجامعات اليمنية، وما يصاحبه من

ضعف في الدعم الفني وصيانة الأجهزة والبرامج الحاسوبية، إلى جانب ندرة مصادر التعلم الإلكترونية (الحمدي؛ وآخرون، 2020, 17).

5. **التحديات البشرية:** وتتمثل في عجز بعض أعضاء هيئة التدريس والعاملين الإداريين لمهارات استخدام الحاسب الآلي والتقنيات الحديثة، ومقاومة الكثير من أعضاء هيئة التدريس لاستخدام البرامج الإلكترونية وعدم معرفة البعض منهم بطرق التعليم الحديثة المبنية على التحول الرقمي وتقنياته (الخطيب، خليل؛ الخطيب، ياسر، 2021, 78)، بالإضافة إلى ضعف مبادرات الطلاب في التعامل مع التقنيات الحديث، وتدني مستوى التواصل المباشر بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، وضعف الخدمات المساندة والمساعدة للتعليم الإلكتروني التي تقدمها المؤسسة التعليمية (مانع، 2021, 63).
6. **التحديات التمويلية:** وتتمثل في ارتفاع التكاليف المادية للتقنيات الحديثة (الخطيب، خليل؛ الخطيب، ياسر، 2021, 77)، والأعباء المالية المتعلقة بالوصول الدائم إلى شبكة الإنترنت (مانع، 2021, 63).
7. **التحديات الثقافية والتوعوية:** ضعف الوعي العام بأهمية التحول الرقمي نتيجة قصور وسائل الإعلام تجاه قضايا التعليم والتقنية الحديثة، والنظرة القاصرة من قبل المجتمع بأهمية التحول الرقمي في التعليم (الحمدي؛ وآخرون، 2020, 17).

وفي ضوء ما تقدم؛ يمكن القول: إن مؤسسات التعليم في اليمن تواجه العديد من التحديات والمعوقات التي حالت دون قدرتها التوجه نحو التحول الرقمي كضرورة حتمية تفرضها متغيرات العصر وتقنياته، سواء كان ذلك بما يتصل منها بالوضع المجتمعي بمختلف تجلياته أو بالبنية التشريعية والقانونية والتنظيمية أو في البنية التحتية التكنولوجية الرقمية، أو البشرية، والإمكانات المادية والمالية، كما أن المتوفر منها لا يساعد على التحول نحو التحول الرقمي بحكم التكلفة الباهظة كضرورة ملحة لعملية التحول. وحتى تتمكن مؤسسات التعليم في اليمن من التغلب على التحديات-السابق ذكرها، -وتحقق أهدافها تحتاج إلى العديد من المتطلبات المعززة للتحول الرقمي وتطويره، وهذا ما يمكن التطرق إليه في المحور الآتي.

المحور الرابع: متطلبات تطبيق التحول الرقمي وأبعاده في مؤسسات التعليم في اليمن:

وهذا المحور يهدف إلى الإجابة على السؤال الثالث، ونصه هو: ما متطلبات تطبيق التحول الرقمي وأبعاده في مؤسسات التعليم في اليمن؟

لا شك أن تحول مؤسسات التعليم في اليمن نحو التحول الرقمي عملية مكلفة، وليست بالأمر السهل, وترتكز على مجموعة من المتطلبات الضرورية لضمان نجاح أي بناء إلكتروني أو تحول إلكتروني, والأبعاد التي تقود في النهاية إلى تحول رقمي، ويمكن حصر أولاً تلك المتطلبات في الآتي:

أولاً: إعداد إستراتيجية ملائمة للتحول الرقمي: من خلال دعم الإدارة العليا المعنية بالتحول الرقمي، وبمشاركة وتشجيع أعضاء هيئة التدريس والعاملين والطلاب، بما في ذلك العمل على تحديد الفجوة الرقمية بالجامعات، ورسم سياسة التحول الرقمي، وبناء رؤية ورسالة للتحول الرقمي في الجامعات واضحة المعالم والأهداف الإستراتيجية (أمين، 2018, 80), مع مراعاة جميع الجوانب التي تساعد الجامعة على تحقيق الأهداف الإستراتيجية؛ كتوزيع العمل، ومنح الحرية الأكاديمية، وتعزيز التعاون بن الجامعة والمؤسسات البحثية الأخرى، والتحديث المستمر، ومراجعة خطة العمل سنويًا(سليماني, 2022, 830).

ثانياً: المتطلبات التشريعية: ويتضمن هذا المطلب إعادة النظر في التشريعات والقوانين واللوائح الحاكمة، بما يتفق مع التجديدات التي يطلبها التحول الرقمي، ويسهم في إصدار التشريعات التي تساعد على إحداث التحول الرقمي، وتلبي متطلبات التكيف معها، وكذا

التشريعات التي تسمح بإقامة شراكات ناجحة مع جامعات ومؤسسات معرفية وتكنولوجية عربية وعالمية (أمين, 2018, 98)، وبما يضمن تأمين وحماية المعاملات والبيانات الرقمية المتصلة بالكلية، والمستفيدين منه (العصامي، 2021, 140).

ثالثاً: نشر ثقافة التحول الرقمي: من خلال نشر ثقافة استخدام التكنولوجيا والإنترنت وتغير وإدارة الثقافة كميزة تنافسية، بهدف دعم التغير وتأييده في ضوء دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في كافة مجالات وأنشطة الجامعة (الدهشان، السيد، 2020, 1273), وهذا يتطلب تأكيد حق الفرد في التدريب على استخدام تكنولوجيا المعلومات، وحقه في استخدام الإنترنت والاتصالات السلكية واللاسلكية لتلبية احتياجاته المختلفة، واطلاع المستفيدين على الأمور التي تحدث في الجامعة بصورة مستمرة، بما في ذلك مساعدة الطلاب في البحث عن فرص عمل عر المواقع الإلكترونية والإنترنت، مع تطوير الممارسات لتشمل التسجيل، والاستشارات، وتخطيط البرامج التعليمية، وتطوير الموارد البشرية، ومشاركة جميع أعضاء هيئة التدريس والهيئة الإدارية والطلاب في برامج التحول الرقمي، مع بناء شراكات واسعة داخل الجامعة وخارجها تسهم في نشر ثقافة التحول الرقمي، ونشر ثقافة التعليم والتدريب المستمرين، وتقديم الإرشادات لأعضاء هيئة التدريس والعاملين والطلاب وأولياء الأمور (أمين، 2018, 82).

رابعاً: تصميم البرامج التعليمية الرقمية: وفي هذا المطلب تقتضي الضرورة تزويد الطلاب بمهارات استخدام البحث العلمي الإلكتروني، ومحركات البحث العالمية، ومهارات وأساليب تعليمية جديدة كالتعليم الفردي، والتعليم التعاوني، والتعليم الجماعي التفاعلي، ومهارات حل المشكلات وغيرها، بالإضافة إلى تزويد الطلاب بمهارات التعامل مع المكتبات الرقمية، والموسوعات العلمية، وقواعد البيانات في تخصصهم، وفي أي تخصص، مع تحويل البرامج التعليمية والمقررات الدراسية إلى برامج ومقررات رقمية ومراجعتها كل خمس سنوات، وتوفر منظومة لاختبارات التفاعلية الرقمية ونظام التغذية الراجعة الإلكترونية، وتسهيل الحصول على الدرجات والتقديرات والشهادات من خلال موقع الكلية أو الجامعة (أمين، 2018, 84).

خامساً: إدارة وتمويل التحول الرقمي: ومن المتطلبات التي ينبغي توافرها في هذا المجال تطوير الهيكل التنظيمي للجامعات والكليات، بما يسمح بالتحول الرقمي، وأتمتة إجراء القبول والتسجيل، والتحول في عمليات الإدارة والإشراف من الشكل التقليدي إلى الشكل الرقمي، والاهتمام بعلوم الحاسوب ونظم المعلومات وإدارة المكتبات، بما في ذلك توفر المخصصات المالية للجامعات، وتوزيعها بناء على استجابة الجامعات للتحول الرقمي، بما يسهم في توفر شبكة الربط الإلكتروني بين كليات الجامعة والجامعات الأخرى، وتدريب العاملين في الجامعات على التقنيات المختلفة؛ لمواكبة التحول الرقمي، مع تفعيل ومشاركة القطاع الخاص في دعم عملية التحول والتطوير (أمين، 2018, 86), وضرورة وضع ميزانية داخل كل كلية بهدف دعم وتمويل الممارسات الإدارية وعناصر العملية التعليمية الأخرى، بما يساهم في دفعها على استخدام التقنيات الحديثة في العملية التعليمية والإدارية (العصامي، 2021, 141). وهذا يعني أن التكلفة والتمويل والإدارة تُعد من أكثر متطلبات التحول الرقمي، ولكي يتم هذا التحول ينبغي توفر الدعم والتمويل اللازم للتنفيذ وتركيز القيادات وكافة المسئولين على الممارسات الإدارية المرتبطة بالتكنولوجيا مما يساعد على اقتناء التسهيلات اللازمة للدخول إلى الرقمنة.

سادساً: المتطلبات البشرية: يُعد العنصر البشري من أبرز متطلبات التحول الرقمي، إذ تقتضي الضرورة وجود قيادات وخبراء متخصصين من أعضاء هيئة التدريس تتعامل بكفاءة واقتدار مع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات واستقطاب أفضل الكوادر المؤهلة في مجال نظم المعلومات والبرمجة، القادرين على إدارة عمليات التحول والتطوير الرقمي (أمين، 2018, 88), بالإضافة إلى تدريب أعضاء هيئة التدريس والعاملين وكافة أعضاء المجتمع الجامعي على استخدام تكنولوجيا المعلومات والإنترنت وتطوير مهارتهم على استخدامها (العصامي، 2021, 140).

على أن تتم عملية التدريب في إطار ثقافي يرتبط بالبيئة المحيطة، والرسالة الأساسية مع التأكد من اتخاذ الأساليب المناسبة والسير وفق خطوات فعالة نحو التحول الرقمي (رجب، 2022, 63).

سابعاً: المتطلبات التقنية: تُعد المتطلبات التقنية حجر الزاوية في عمليات التحول الرقمي، وهي تتطلب تطوير جذري للبنية التحتية للتهيئة للتحول الرقمي، بما يسهم الاتصال الجيد بين المؤسسات التعليمية ومنها الجامعات، وقطاعات المجتمعات الأخرى، وإدارة الاجتماعات عن بُعد، وخفض تكلفة الوصول إلى مصادر المعلومات، وتوظيف التكنولوجيا المختلفة في نقل المعلومات وتوصيلها لجميع العاملين بالمؤسسات التعليمية، وتوفير شبكات الاتصال، واستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الحديثة؛ لتيسر الوصول للمعلومات، والمصادر الضرورية كجزء من مصادر التعلم المتاحة (أمين، 2018, 89), بما في ذلك توفير قاعات مجهزة بالتقنيات والوسائل التكنولوجية اللازمة، مع تطوير وتجديد الشبكات الداخلية والخارجية الخاصة بالبنية التحتية التكنولوجية، مع ضمان توفر الآليات اللازمة لنجاح التحول الرقمي وإدراكها، والإلمام بآليات العمل القائمة في الجامعة ومعرفة فعالية وأهمية كل آلية منها (رجب, 2022, 63).

وتأسيساً على ما تقدم؛ يمكن القول: إن التحول الرقمي في مؤسسات التعليم في اليمن يتطلب تغيراً جذرياً على مختلف الأبعاد التشريعية والتنظيمية، والبنية التحتية الرقمية المادية والبشرية، وطبيعة ووسائل النظام التعليمي المرتكز على التقنيات الحديثة وتجهيزاتها المتنوعة سريعة التغيير، وفوق كل ذلك إرادة سياسية ومجتمعية تؤمن بسياسة التغيير والانتقال من النمط التقليدي المعتمد على المعلم والكتاب والسبورة والمحاضرة، إلى النمط التعليمي الحديث المعتمد على التكنولوجيا والإنترنت والقاعات والمنصات الافتراضية وغيرها. والسؤال المفتوح الذي يطرح نفسه في هذا السياق هو: ما هي الأبعاد الأساسية التي لها تأثير في مواكبة التغير وإجراء أي تعديل أو تغير أو تطوير أو تحديث لبنية النظام الرقمي على مختلف الأبعاد في مؤسسات الدولة عامة ومؤسسات التعليم خاصة؟

أبعاد التحول الرقمي في مؤسسات التعليم:

إن التحول الرقمي في المؤسسات التعليمية بما فيها الجامعات يُركز على أبعاد أساسية تدعم هذا التحول على النحو الأمثل، وبمراجعة العديد من الأدبيات والدراسات ذات العلاقة؛ كدراسة (**Zaoui, Assoul, &Souissi, 2019**) ودراسة (Udovita, 2020؛ Benavides, at, al, 2020) تم استخلاص عدة أبعاد للتحول الرقمي، إذ يمثل كل بُعد عنصراً أساسياً له، وركيزة أساسية في توضيح تأثيره على التحول الرقمي في المؤسسات التعليمية، وتتناول الدراسة الحالية أبعاد التحول الرقمي كالآتي:

1- البُعد التنظيمي:

تُعد الإدارة من العوامل الأساسية المساعدة على تحقيق أهداف التحول الرقمي في التعليم، لما للإدارة من دور بارز في وجود المناخ التعليمي الملائم في المؤسسة التعليمية؛ حيث تسود العلاقة القوية بين الإدارة والعاملين وتحفزهم على العمل الجاد، ويعتمد هذا النوع من الإدارة على التفاهم والتعامل والاحترام المتبادل بين الإدارة وأعضاء هيئة التدريس وتشجيعهم على التطوير المهني (خليفة، 2020).

ويمكن إيجاز البعد التنظيمي في النقاط التالية (الخطيب، 2017، 13؛ إسماعيل، 2018، 183):

- تحديد الرؤية، ويتم ذلك من خلال توضيح المؤسسة التعليمية لما تريد أن تكون عليه في المستقبل.
- تطوير الهياكل التنظيمية من خلال تقليصها والبعد عن الهياكل المعقدة.
- بناء استراتيجية التحول الرقمي؛ ووضع خطة واضحة من أحل تحقيق الرؤية والأهداف المرغوبة فيها.
- توفير الدعم القيادي والإداري للتحول؛ من خلال قناعة القيادة بالتحول الرقمي، وتركيزها على الممارسات الإدارية المرتبطة بالتكنولوجيا.

- توفير البيئة المناسبة، والموارد البشرية، والمادية، والتشريعات اللازمة.
- تغيير الثقافة التنظيمية السائدة في المؤسسة التعليمية من خلال نشر ثقافة استخدام التكنولوجيا والانترنت، وتفعيل التدريب الرقمي.
- إتاحة المحتويات الغنية على الموقع الالكتروني.
- سن التشريعات اللازمة لضمان الاستخدام الأمن للتكنولوجيا.

2- البُعد التقني:

تُشير الأدبيات بإن المقومات التقنية للتحول الرقمي في المؤسسة التعليمية هي التجهيزات المادية: من أجهزة حاسوب وملحقاتها المتنوعة، والبرمجيات التعليمية، والبنية التحتية من الاتصالات والشبكات اللازمة لاستخدام التعليم الالكتروني والتطبيقات المختلفة، ويتم التركيز فيها على رقمنة البيئة التعليمية وتأهيل البُنية التحتية المادية للمؤسسات التعليمية، ومبانيها ومرافقها، والفصول الدراسية، ويتحقق ذلك من خلال توفر المقومات التالية (Dong, 2016):

- الأجهزة التقنية (الحواسيب – الشاشات التفاعلية –الكاميرا – أجهزة البث والنقل).
- الفصول الذكية
- وجود تطبيقات حديثة للتعامل مع البيانات المتزايدة.
- الأمن السيبراني.
- أنظمة تدريب رقمية.
- شبكة انترنت عالية السرعة.
- مختبرات ومعامل افتراضية كافية.

3- البُعد البشري:

تُعد الموارد البشرية من أهم مقومات التحول الرقمي للمؤسسات التعليمية لأنها من أهم وسائل مواجهة الضغوط والتحديات التي تواجه تلك المؤسسات وخاصة الجامعات، كما أنها تُعد من أبرز العناصر التي تقود المجتمعات إلى تحقيق التقدم والرقي في مختلف المجالات، إلا أن النقص في عدد الأفراد المؤهلين للتأقلم مع البيئة الرقمية، من الأمور التي تعاني منها أغلب الدول وبالأخص الدول النامية؛ حيث يُعد النقص في الموارد البشرية المؤهلة للتعامل مع العصر الرقمي معوقاً للتكنولوجيا الحديثة (العجمي، 2016، 284).

ويرى بدير (2020، 280)، أن الموارد البشرية مقوماً رئيسياً للتحول الرقمي ولكنه يحتاج إلى التنمية والتطوير من خلال؛ توفير كوادر فنية يمتلكون مهارات تقنية عالية، تنمية المهارات التقنية للموظفين، تأهيل أعضاء هيئة التدريس على الاستخدام الفعال للتقنية، تأهيل الطلاب على الاستخدام الأمثل للتقنية، إتاحة التدريب المستمر للعاملين بالمؤسسات التعليمية لتنمية مهاراتهم التقنية.

ولتنفيذ برامج التحول الرقمي لا بد من خطة لتطوير الكفاءات والقدرات البشرية في المؤسسات التعليمية وتنميتها، ويكون ذلك بتوظيف كفاءات وقدرات جديدة ذات خبرة ببرامج التحول وبالاستفادة من وسائل التكنولوجيا وأيضاً وبشكل موازي لتطوير القدرات والكفاءات الحالية في المؤسسات التعليمية، وهذا التطوير لا يقتصر على تطوير كفاءات استخدام وسائل التكنولوجيا ولكن يتعداه لترسيخ أهمية برنامج التحول الرقمي للمؤسسة التعليمية وللموظف (مصيلحي، 2021).

المحور الخامس الدراسات والتجارب السابقة:

الدراسات السابقة:

نظراً لأهمية ودور التحول الرقمي في تجويد التعليم عامة والتعليم العالي خاصة في الظروف الطبيعية أو في أوقات الكوارث والأزمات، سارعت العديد من بلدان العالم إلى التحول من النمط التقليدي إلى النمط القائم على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ورقمنة التعليم مع التسليم بتفاوت ذلك التوجه بين البلدان المتقدمة والنامية لصالح الأولى، وهو ما دفع الكثير من الأكاديميين والباحثين إلى التوجه نحو دراسة وتحليل ماهية وتحديات ومتطلبات التحول الرقمي، ومن بين هذه الدراسات التي يمكن عرضها وفق تسلسلها الزمني من الأحدث إلى الأقدم:

دراسة السواط؛ والحربي (2022), والتي هدفت إلى: التعرف على أثر التحول الرقمي على كفاءة الأداء الأكاديمي لهيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة موجة لعينة عشوائية بلغت (599) عضو هيئة تدريس، وكشفت الدراسة عن وجود أثر للتحول الرقمي لهيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز، ووجود أثر دال للتحول الرقمي للمتطلبات ومعاير التحول الرقمي لتحقيق كفاءة الأداء لدى أعضاء هيئة التدريس، وكذا أثر دال للمعوقات التي تحد من فعالية التحول الرقمي لأداء أعضاء هيئة التدريس، وأن التحول الرقمي يشجع على التعامل مع البرمجيات وعلى أساليب الدعم الفني، وأوصت الدراسة بضرورة توافر متطلبات التحول الرقمي، والالتزام بالمعايير التي ينبغي توافرها في عضو هيئة التدريس في ظل التحول الرقمي.

فيما دراسة عبد المولى (2022) هدفت إلى: التعرف على الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة أسوان في ضوء التحول الرقمي، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة والمقابلات الشخصية كأداتين للدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة أسوان، والبالغ عددهم (1497) عضواً، وقد بلغت العينة (306) عضو هيئة تدريس، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن موافقة أفراد العينة بدرجة متوسطة على جميع عبارات مجال المهارات الشخصية والمهارات البحثية، والمهارات القيادية، وموافقة بدرجة قليلة على المهارات التعليمية، فيما حصلت عبارات المجال المتعلق بالمهارات التقنية بدرجة كبيرة، كما كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الجنس، والدرجة العلمية، ونوع الكلية، وخلصت الدراسة بمجموعة من التوصيات، أكدت في المجمل على: ضرورة وضع سياسة ورؤية لإدخال التكنولوجيا لكليات الجامعة، وتغير البنية التحتية التكنولوجية وتجهيزاتها التقنية المختلفة، وتدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدامها.

وفي ذات السياق، هدفت دراسة المسلماني (2022) إلى: الكشف عن واقع التحول الرقمي في الجامعات المصرية، ومتطلباته، ومعوقات تحقيقه، معتمدة في ذلك على المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة وجهت لعينة عشوائية بلغت (173) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات المصرية، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن الجامعات قد خطت خطوات مرضية نحو التحول الرقمي؛ حيث حصل محور الواقع على نسبة استجابة مرتفع بلغت (83.61%) ومحور المتطلبات على أعلى نسبة موافقة بلغت (87.49%) ومحور المعوقات على نسبة استجابة مرتفعة بلغت (79.38 %)، كما كشفت الدراسة أن اتجاه الذكور نحو التحول الرقمي أكبر من الإناث، وأن فئتي الأستاذ والمدرس هما أكثر ميلاً للتحول الرقمي، ولا توجد فروق دالة إحصائيًا بين أفراد العينية تبعاً لمتغير التخصص نظري عملي، وانتهت الدراسة بتقديم تصور مقرح للتحول الرقمي في الجامعات المصرية.

كما قامت رجب (2022)، بدراسة هدفت إلى: التعرف على الإطار الفكري للتحول الرقمي، من حيث مفهومه وأهدافه ومتطلباته وتحدياته وآليات تعزيز التحول نحو الرقمنة في التعليم الجامعي، ولتحقيق ذلك؛ استخدمت المنهج الوصفي المرتكز على قراءة وتحليل الأدبيات

والدراسات ذات الصلة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى: أن التحول الرقمي في التعليم الجامعي يعني انتقال جميع مجالات العمل في الجامعة من أنظمة تقليدية إلى أنظمة رقمية، قائمة على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وهذا التحول الرقمي يتطلب صياغة إستراتيجية فعالة، وما يستلزم ذلك من تطوير في البنية التكنولوجية، وتجهيزاته التقنية والمالية والبشرية.

وقام حليم؛ ورزق (2021) بدراسة هدفت إلى: التعرف على التحول الرقمي في المملكة العربية السعودية، ومدى جاهزيتها في القيام بعملية التعليم عن بُعد ومواجهة جائحة كورونا، والدور المستقبلي لهذا التحول وأهميته في تحسن الأداء لدى الجامعات وتطويرها، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن التحول الرقمي والتعلم الإلكتروني صار مطلباً هاماً وأساسيًا، وأن الاهتمام بالبنية التكنولوجية وتحديثها أصبح من القضايا المهمة التي ينبغي على الجميع أخذها في الاعتبار خلال المرحلة القادمة، وانتهت الدراسة بمجموعة من التوصيات أكدت في المجمل على: ضرورة تبني التدريب المستمر لأعضاء هيئة التدريس على استخدام التكنولوجيا الحديثة، وتوفر المخصصات المالية اللازمة، وتحديث البنية التكنولوجية، وتوفر تجهيزاتها المختلفة.

وهدفت دراسة العصامي (2021) إلى: الكشف عن واقع التحول الرقمي في ظل انتشار فروس كورونا، والكشف عن الإجراءات التي يجب أن يكون عليها التحول الرقمي بكلية التربية جامعة طنطا، ولتحقيق ذلك اتبعت الدراسة المنهج الوصفي والاستبانة كأداة لجمع المعلومات والتي اشتملت على سبعة محاور هي: إستراتيجية التحول الرقمي، والطالب، وأعضاء هيئة التدريس، والبرامج الدراسية، والبنية التحتية، والإدارة والتمويل، والتقويم الإلكتروني، طبقت على عينة عمدية من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة طنطا بلغ قوامها (108) عضواً بنسبة مئوية (57.52%) من المجتمع الأصلي. وتوصلت الدراسة إلى: أن استجابة أفراد العينة كانت متوسطة للمحور الأول والثالث، والرابع، والخامس، بينما كانت استجابتهم للمحور الثاني، والسادس والسابع كانت ضعيفة. كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول إجمالي الاستبانة ومحاورها تبعاً لمتغير المنصب لصالح الإداري، ولمتغير الدرجة العلمية لصالح فئة أستاذ.

وقاما الخطيب، خليل؛ والخطيب، ياسر بدراسة (2021) هدفت إلى: التعرف على التحديات التي تواجه التعليم الجامعي في اليمن نحو التحول الرقمي وسبل التغلب عليها، ولتحقيق ذلك؛ استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، بأسلوب المسح، وأسلوب تحليل المحتوى من واقع محتوى التقارير والوثائق ذات الصلة بالجامعات المستهدفة والأدبيات والتقارير المحلية والدولية، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن التحول الرقمي في الجامعات اليمنية يواجه ضعفًا في البنية التقنية، وشبكة الإنترنت مع ارتفاع تكاليفها واقتصارها على المدن الرئيسة، بما في ذلك تأخر إصدار اللوائح الداخلية التي تواكب متطلبات العصر الرقمي، وضعف الربط الشبكي ونظم المعلومات والأتمتة. وقد خلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات، أكدت في مجملها على: ضرورة توفر إرادة سياسية وقرار ملزم لتوفر متطلبات التحول الرقمي في الجامعات اليمنية.

وعلى ذات السياق قام الحمدي وآخرون (2020) بدراسة هدفت إلى: معرفة تحديات التعليم الإلكتروني في دول العالم الثالث واليمن وسبل معالجتها، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي وأسلوب تحليل المضمون كأداة لجمع البيانات، وقد توصلت الدراسة إلى: أن ظهور فيروس كورونا أدى إلى فرض حالة الطوارئ في كل الدول ومنها اليمن، وتحول التعليم التقليدي إلى التعليم الإلكتروني، إلا أن هذه العملية وضعت الجامعات أمام تحديدات جديدة تمثلت في ضعف البنية التحتية وغياب التشريعات الواضحة، وضعف خدمات الإنترنت، وغياب الثقافة التقنية، وصعوبة امتلاك المتعلمين للوسائل التكنولوجية الحديثة، وعدم وجود خبرات كافية لدى المعلم والمتعلم حول المستجدات التكنولوجية وطرق تفعيلها في التعليم، وعدم توفر المحتوى العلمي للمقررات الدراسية.

كما قام المطرف بدراسة (2020) هدفت إلى: استقصاء مدى إمكانية التحول الرقمي، ورصد واقع التحول الرقمي في الجامعات الحكومية والجامعات الخاصة في المملكة العربية السعودية في ظل الأزمات العالمية والكوارث، ولتحقيق ذلك استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ومقياس كأداة، طبقت على عينة قوامها (200)عضو هيئة التدريس بالتساوي في الجامعات الحكومية والخاصة، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى توفر العناصر المادية لصالح الجامعات الحكومية، وفي مدى توفر الكفاءات الرقمية، وفي إمكانية التحول الرقمي للتعليم في ظل الأزمات لصالح الجامعات الخاصة.

وقام بدراسة (Jamshed Khalid.et.al.2018) هدفت إلى: التعرف على التكنولوجيا الحديثة ودورها في تأسيس حرم جامعي، ورصد المشكلات والطرق مع عملية الرقمنة بطريقة ناجحة، ثم اقتراح نموذج رقمي لمؤسسات التعليم العالي من أجل تنفيذ استراتيجية رقمية لكل جامعة بهدف الاستفادة المرتبطة بالتقدم التكنولوجي، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي. وقد توصلت الدراسة إلى: أن مؤسسات التعليم العالي في حاجة ملحة لتطبيق التكنولوجيا الحديثة، وأكدت على ضرورة أن يكون لمؤسسات التعليم العالي خطط استراتيجية تساعد على عملية التعزيز الرقمي من أجل تعليم أفضل.

وتعليقاً على ما سبق عرضه من دراسات، يمكن القول: أن جميع الدراسات تناولت التحول الرقمي بشكل أو بآخر من زوايا وأهداف متنوعة، لذلك تعددت المناهج المستخدمة وإن غلب على معظمها المنهج الوصفي، وجاءت في معظمها دراسات ميدانية والاستبانة أداة لجمع المعلومات، عدا دراسة رجب (2022) والخطيب (2021), وحليم؛ ورزق (2021)؛ والحمدي (2020) التي جاءت تحليلية فلسفية نظرية وبهذا اتفقت معها الدراسة الحالية, وقد أفادت جميعها الدراسة الحالية من جوانب متعددة كان ذلك في المنهجية أو المصادر أو النتائج والتوصيات حيث ارتكزت عملية تحليل الدراسة الحالية على ما توصلت إليه الدراسات السابقة، وفي المقابل تختلف الدراسة الحالية عن سابقاتها مكانًا، عدا دراسة الخطيب (2021)، والحمدي (2020)، وزمنيًا لجميع الدراسات، كما تختلف عنها من حيث طبيعة دراستها لواقع التحول الرقمي ومتطلبات تطويره وأبعاده في مؤسسات التعليم في اليمن، وهو ما يميز الدراسة الحالية عن سابقتها.

1. تجارب عالمية رائدة في التحول الرقمي في التعليم:

نورد في هذا الجزء بعض التجارب العالمية الرائدة في التحول الرقمي في التعليم منها (بغدادي, 2012):

- **تجربة سنغافورة في التحول الرقمي في التعليم:**

تعد واحدة من النماذج الرائدة عالميًا. حكومة سنغافورة تكرس جهودًا كبيرة لتنفيذ إستراتيجية شاملة لتحقيق التحول الرقمي في قطاع التعليم، نقاط بارزة في تجربة سنغافورة في التحول الرقمي في التعليم تشمل:

1. إنشاء السحابة التعليمية (Edutopia): تم إطلاق منصة سحابية تعليمية توفر موارد تعليمية رقمية وتطبيقات تعليمية مبتكرة للطلاب والمعلمين، مما يدعم التعلم المستقل والتعاوني.
2. تعزيز التكنولوجيا في الفصول الدراسية: تم توفير الأجهزة التكنولوجية مثل الحواسيب اللوحية والصفوف المزودة بتقنيات التعلم الذكي لتعزيز التفاعل وتحسين جودة التعلم.
3. تدريب المعلمين في استخدام التكنولوجيا: تقدم سنغافورة برامج تدريبية مكثفة للمعلمين لدعمهم في استخدام التكنولوجيا التعليمية بطرق مبتكرة وفعالة في الفصول الدراسية.
4. استخدام التحليلات التعليمية: يتم استخدام تحليلات البيانات والذكاء الاصطناعي لتقديم تقييم شامل للطلاب وتحليل أداءهم وتقديم ملاحظات مهمة للتحسين.

5. دعم الابتكار والتعاون: تشجع سنغافورة على التعاون بين المدارس والصناعة والباحثين لتطوير تكنولوجيا التعليم وتوفير حلول مبتكرة لتحديات التحول الرقمي.

تجربة سنغافورة تعزز دور التكنولوجيا في تعزيز التعلم المستدام والتفاعلي، وتحسين الوصول إلى التعليم وتخصيص تجربة التعلم لاحتياجات الطلاب.

- **تجربة ماليزيا في التحول الرقمي في التعليم:**

تعتبر تجربة ماليزيا في التحول الرقمي من النماذج الجيدة في المنطقة الآسيوية. حيث اعتمدت حكومة ماليزيا إستراتيجية تحول رقمي في قطاع التعليم بهدف تعزيز وتحسين العملية التعليمية وتمكين الطلاب والمعلمين من استخدام التكنولوجيا التعليمية. تضمنت تجربة ماليزيا في التحول الرقمي في التعليم عدة مبادرات وإجراءات منها:

1. برنامج توفير الأجهزة: تم إتاحة الأجهزة اللوحية والحواسيب المحمولة للطلاب والمعلمين في المدارس العامة بهدف تعزيز الوصول إلى التكنولوجيا وتعزيز فرص التعلم الرقمي.
2. منصات التعليم الإلكتروني: تم إطلاق منصات تعليمية إلكترونية توفر محتوى تعليمي متنوع ومصادر تعلم إلكترونية للطلاب والمعلمين.
3. تدريب المعلمين: تم تقديم دورات تدريبية للمعلمين في استخدام التكنولوجيا التعليمية وتحسين مهاراتهم في التعلم المبتكر وتطبيقها في الفصول الدراسية.
4. رقمنة المناهج الدراسية: تم تطوير مناهج دراسية رقمية تدمج التكنولوجيا التعليمية في المواد الدراسية الرئيسية لتعزيز التعلم التفاعلي وتشجيع المشاركة الطلابية.

تجربة ماليزيا تعكس اهتمامها واستثمارها في تحقيق التحول الرقمي في التعليم والاستفادة من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتحسين جودة التعليم وتعزيز فرص التعلم المستدامة.

ويمكننا هنا سرد بعض الأمثلة عن التجارب الدولية في التحول الرقمي للتعليم:

1. **التجربة الإستونية:** تعتبر إستونيا واحدة من الدول الرائدة في التكنولوجيا التعليمية، حيث تستخدم البلاد التكنولوجيا بشكل واسع في الفصول الدراسية. توفر إستونيا منصة خاصة بالتعليم الإلكتروني تتيح للطلاب والمعلمين الوصول إلى الموارد التعليمية والتفاعل معها.
2. **التجربة الفنلندية:** تشتهر فنلندا بنظامها التعليمي المتقدم ودمج التكنولوجيا فيه. تستخدم مدارس فنلندا الأجهزة اللوحية والأجهزة الذكية والتطبيقات التعليمية لتعزيز التعلم التفاعلي وتحفيز الطلاب على المشاركة النشطة.
3. **التجربة السويدية:** توفر السويد سلسلة من الموارد التعليمية الرقمية ومنصات التعلم الإلكتروني التي تعمل على تعزيز التعلم المستمر وتطوير مهارات الطلاب في مجالات مختلفة.
4. **التجربة الدنماركية:** تعتبر الدنمارك واحدة من الدول الرائدة في استخدام التكنولوجيا التعليمية. تعمل الحكومة الدنماركية على توفير الأجهزة التكنولوجية ومحتوى تعليمي رقمي متقدم يتيح للطلاب التعلم عبر الإنترنت والمشاركة في تجارب تعليمية تفاعلية.
5. **التجربة الكورية الجنوبية:** تستخدم كوريا الجنوبية التكنولوجيا في نظامها التعليمي بشكل واسع، حيث توفر الحواسيب اللوحية والتطبيقات التعليمية المختلفة للطلاب والمعلمين وتستثمر في تقنيات التعلم الذكي والواقع الافتراضي.

وتأسيساً على ما تقدم؛ فإن الدراسة الحالية أُجريت لبناء أنموذج مقترح للتحول الرقمي في المؤسسات التعليمية في اليمن، من خلال تسليط الضوء على واقع التحول الرقمي في مؤسسات التعليم اليمنية، والوقوف على أبرز التحديات التي تحول دون تطبيقه، مع إبراز أبرز

متطلبات تعزيزه وتطويره كأسلوب تعليم حديث، يرتكز على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وبديل عن التعليم التقليدي الذي لازال هو المهيمن في جميع مؤسسات التعليم حتى اليوم, وعرض أبعاد التحول الرقمي في المؤسسات التعليمية, مستفيدة من الدراسات والتجارب الدولية ذات الصلة.

ب- الطريقة والإجراءات المتبعة في الدراسة:

منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي المسحي كأداة رئيسة لجمع البيانات، بمساندة أسلوب تحليل المحتوى للتقارير والوثائق والأدبيات التي تم الحصول عليها من المؤسسات التعليمية اليمنية عينة الدراسة، ويقوم المنهج الوصفي المسحي التحليلي على أساس وصف وتحليل وتفسر ظاهرة التحول الرقمي، وواقعه وتحدياته ومتطلبات وأبعاد التحول الرقمي في مؤسسات التعليم اليمنية، **حيث سارت الدراسة وفق إجراءات متبعة ومتسلسلة كالتالي:**

- مراجعة أولية للدراسات والأدبيات والتقارير المرتبطة بالتحول الرقمي في التعليم.
- تحديد الأدبيات والتقارير والوثائق والدراسات التي كانت أكثر ارتباط وصلة بموضوع الدراسة الحالية وتحليلها محتواها بصورة أكثر عمقاً ساعدت الباحث من فهم أعمق لموضوع الدراسة واستخراج الأفكار والمفاهيم الرئيسية التي من خلالها تم تقسيم الدراسة إلى محاور رئيسة، محددة الصورة العامة لسير الدراسة.
- تحديد الفجوة بين ما تحتويه الأدبيات والوثائق والتقارير والتي مثلت رصد لواقع التحول الرقمي في مؤسسات التعليم في اليمن وتحديد التحديات التي تحول دون التحول الرقمي فيها من جهة، وبين ما تهدف إليه الدراسة الحالية كطموح يتطلب تحقيقه معرفة متطلبات وأبعاد التحول الرقمي في مؤسسات التعليم من جهة أخرى؛ والتي ستساهم في سد هذه الفجوة وتوسيع المعرفة المتاحة بما يمكن من بناء إطار فكري ومفاهيمي.
- توليد معرفة مكتسبة من خلال تحليل البيانات والمعلومات وتطبيق مفاهيم جديدة تم اشتقاقها من تحليل الأدبيات والتقارير والوثائق ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية المتمثل بالتحول الرقمي في المؤسسات التعليمية في اليمن والاستفادة منها في الوصول إلى نتائج جديدة من المصادر السابقة. تم على ضوئها بناء الأنموذج المقترح للتحول الرقمي في المؤسسات التعليمية في اليمن.

ج-الأنموذج المقترح للتحول الرقمي للتعليم في اليمن في ضوء أبعاد التحول الرقمي:

أولاً: منطلقات الأنموذج المقترح: بُني الأنموذج على الأسس والمنطلقات الآتية:

1- الأطر الفكرية والنظرية لعملية التحول الرقمي في التعليم.
2- التجارب العالمية والعربية في مجال التحول الرقمي للتعليم.
3- الرؤية المستقبلية لليمن لعام 2025م.
4- الرؤية الوطنية لبناء الدولة اليمنية الحديثة 2030 م.
5- المصادر والمراجع العلمية المتعلقة بالتحول الرقمي في التعليم.
6- الدراسات والبحوث العلمية المتعلقة بموضوع التحول الرقمي في التعليم.
7- التقارير والتوصيات الصادرة عن المؤسسات والمنظمات الدولية والمحلية، والمؤتمرات والندوات العلمية الخاصة بالتحول الرقمي في التعليم.
8- الأطر القانونية والتشريعية الخاصة بالدولة اليمنية ومؤسسات التعليم.

ثانياً: هدف الأنموذج المقترح: يهدف الأنموذج إلى تحديد آليات وإجراءات تساهم في عملية التحول الرقمي للتعليم في اليمن في ضوء أبعاد التحول الرقمي.

ثالثاً: أبعاد الأنموذج المقترح:

م	الأبعاد	الإجراءات
1	التنظيمية	تحديد الرؤية، وتطوير الهياكل التنظيمية، وبناء إستراتيجية التحول الرقمي، وتوفير الدعم القيادي والإداري للتحول، وتغيير الثقافة التنظيمية السائدة في المؤسسة التعليمية، وسن التشريعات اللازمة.
2	التقنية	توفير الأجهزة التقنية (الحواسيب – الشاشات التفاعلية – الكاميرا – أجهزة البث والنقل)، والفصول الذكية ومختبرات ومعامل افتراضية كافية، وجود تطبيقات حديثة للتعامل مع البيانات المتزايدة، وتوفير الأمن السيبراني، وجود أنظمة تدريب رقمية، وتوفير شبكة انترنت عالية السرعة.
3	البشرية	وضع خطة لتطوير الكفاءات والقدرات البشرية داخل المؤسسة التعليمية وتنميتها، توفير كوادر فنية يمتلكون مهارات تقنية عالية، تنمية المهارات التقنية للموظفين، تأهيل أعضاء هيئة التدريس على الاستخدام الفعال للتقنية، تأهيل الطلاب على الاستخدام الأمثل للتقنية، إتاحة التدريب المستمر للعاملين بالمؤسسات التعليمية لتنمية مهاراتهم التقنية.

رابعاً: مراحل تنفيذ الأنموذج المقترح:

تمر عملية التحول الرقمي في المؤسسات التعليمية في اليمن من صيغتها التقليدية إلى الصيغة الرقمية بعدة مراحل، تتضمن الاعتماد على المعرفة ودمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في كافة مجالات عملها الإدارية، وأنشطتها ووظائفها التعليمية والبحثية والخدمية، ويمكن استعراض مراحل وخطوات التحول الرقمي بمؤسسات التعليم في الآتي (علي، 2013، 536؛ احمد، 2020، 453):

المرحلة الأولى تهيئة المؤسسات التعليمية:

التحول الرقمي يتطلب تهيئة وتوعية المجتمع التعليمي، وتوافر أسس ومعايير الاستعداد الرقمي والتكنولوجي لدى المؤسسات التعليمية، ويمكن معرفة مستوى هذا الاستعداد الرقمي من خلال توافر مجموعة من العناصر أهمها:

- **توافر بنية تحتية تكنولوجية:** من خلال التعرف على درجة توافر وإتاحة الشبكات، والحاسبات، ونظم المعلومات، والبرمجيات، والتأكد من إمكانية الوصول إليها واستخدامها بسهولة، وزيادة قدرتها على تبادل المعلومات، وتوافر عدد مناسب من أجهزة الحاسب الآلي؛ ووصلات الانترنت، وقدرة المؤسسة التعليمية على توفير قنوات اتصال قوية وفعالة.
- **توافر الكوادر البشرية المؤهلة:** من خلال التدريب على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات؛ لتعمل هذه الكوادر على مساعدة المؤسسة التعليمية في أداء وظائفها ومهامها وتقديم خدماتها مستخدمة تكنولوجيا المعلومات وتطبيقاتها الرقمية.
- **الإدارة الرقمية:** وتعني التحول الرقمي في جميع مظاهر ومجالات ومكونات المؤسسة التعليمية، من حيث التحول في طبيعة الهياكل التنظيمية، والعلاقات بين الأقسام أو الوحدات الإدارية، ونظم المعلومات الإدارية، والأدوات والآليات المختلفة في العمل الإداري.
- **الثقافة الرقمية:** مدى إيمان ووعي القيادات الإدارية في المؤسسات التعليمية بأهمية التكنولوجيا وأدواتها، وتوفير الدعم المستمر، فالقيادة والإدارة الإلكترونية مطالبة بضرورة استيعاب التكنولوجيا الجديدة وتوظيفها لتحسين الأداء بالمؤسسات التعليمية، وتوجيه موارد تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مواجهة التحديات، وتبني هياكل تنظيمية قائمة على التكنولوجيا الحديثة، وتركيز الخطط الإستراتيجية والتنافسية للمؤسسة التعليمية على الهياكل التنظيمية التكنولوجية.

- **ضمان أمن وسرية وخصوصية البيانات والمعلومات:** تقوية الحماية لحقوق الملكية الفكرية وإبداعات الأفراد، وسن تشريعات وقوانين تحمي الخصوصية وتدعم سرية المعلومات، واستخدام وسائل تأمين متطورة مما يحفز المستخدمين والمستفيدين للتعامل الالكتروني عبر الشبكة.
- **توفير بيئة عمل إلكترونية و افتراضية مناسبة:** يسمح لجميع أعضاء المجتمع التعليمي بالمناقشة والتفاعل والانفتاح على جميع المؤسسات ذات الصلة، ويمكن أن يتحقق هذا المناخ والبيئة الجيدة من خلال: نشر الثقافة الرقمية، وتمكين واستخدام التكنولوجيا والإنترنت، وتقليل نسبة الأمية الرقمية، والاستغناء تدريجياً عن التعاملات الورقية التقليدية.

المرحلة الثانية تحليل البيئة الرقمية للمؤسسة التعليمية، وبناء رؤية رقمية لإستراتيجية التحول:

تهتم هذه المرحلة بتكوين صورة كاملة، ورؤية واضحة عن وضع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الرقمية بالمؤسسة، مما يساعد في رسم صورتها المستقبلية؛ وعليه ينبغي أن تهتم هذه المرحلة بالآتي:

1. **التقييم الدقيق والشامل للواقع الفعلي** لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات والبنية التحتية التكنولوجية للمؤسسة التعليمية: وذلك من خلال اعتماد نتائج تحليل الفجوة الرقمية، ومستوى استخدام التكنولوجيا وتوظيفها، ومدى كفاءة نظام المعلومات المستخدم، ونتائج مؤشرات قياس مدى الاستعداد للتحول الرقمي.
2. **اختياروتأهيل الموارد البشرية:** القادرة على التعامل مع معطيات التكنولوجيا ونظم المعلومات والاتصالات.
3. **تحليل علاقة المؤسسة التعليمية بالبيئة المحيطة:** على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي.
4. **الرؤية الواضحة:** تتضمن اعتماد المؤسسة التعليمية على استراتيجية وخطة تنفيذية واضحة للتغلب على المعوقات التي قد تعترض التطوير والتحول الرقمي للمؤسسة التعليمية.

المرحلة الثالثة اختيار نقطة البداية للتحول الرقمي:

تتطلب هذه المرحلة الإلمام بآليات العمل المنظم وفقاً للأسلوب العلمي والمنهجي، وذلك لتحقيق انتقالات متزامنة ومحسوبة وفقاً لمعايير ضابطة لعملية التحول الرقمي، ويؤخذ في الاعتبار تكلفة التنفيذ ووقته ومدى توافر متطلباته، إلى جانب تحديد الحاجة إلى نتائجه كعناصر أولية معتبرة عند المقارنة مع خيارات رقمية أخرى.

المرحلة الرابعة توفير الدعم المناسب والرقابة والمتابعة:

لكي تُترجم الرؤية الرقمية إلى واقع، فإنه يجب على المؤسسة التعليمية العمل على توفير الدعم والتمويل اللازمين للتنفيذ؛ بما يساعد على اقتناء تسهيلات التحول الرقمي، وتأهيل النظم العاملة والعاملين للتعامل الإلكتروني، وبذل الجهود لتهيئة ظروف مناسبة للمشاركة الفعالة مع جميع مؤسسات المجتمع، وتتضمن هذه المرحلة الآتي:

1. **تأهيل وتدريب الكوادر البشرية:** ويتطلب ذلك تزويدهم بالمهارات والخبرات والمعارف حتى يستطيعوا أداء أعمالهم بدرجة عالية من الدقة والابداع، والحرفية المقننة للتعامل مع تكنولوجيا؛ من أجل الوصول إلى الأداء الرقمي المتميز.
2. **توفير الإطار التشريعي والدعم المالي والإداري:** ويتطلب ذلك توفير الميزانيات المناسبة، ووضع الإجراءات التشريعية والقانونية لتأمين التعاملات الرقمية، وحماية البيانات المتصلة بالمؤسسة التعليمية والمستفيدين، وحماية الأفراد المتعاملين مع المؤسسة كمنظمة رقمية.
3. **توفير الرقابة الداخلية والخارجية: حيث** الرقابة على العمليات الداخلية على شبكة المؤسسة التعليمية وبرمجياتها الخاصة، وكذلك توفير أدوات الرقابة الخارجية؛ لحماية عملية وبيانات المؤسسة التعليمية من الأطراف الخارجية.

خامساً: متطلبات تنفيذ الأنموذج المقترح:

أ. المتطلبات التنظيمية:

- دعم الإدارة العليا لخطوات التحول الرقمي في المؤسسات التعليمية.
- وضع خطة استراتيجية للتحول الرقمي في المؤسسات التعليمية، وتنفيذها في خلال فترة زمنية محددة.
- نشر ثقافة أهمية تطبيق التحول الرقمي في المؤسسات التعليمية.
- منح الصلاحيات الممكنة للتحول الرقمي، وتنفيذ مبادرات مبتكرة للتحول الرقمي.
- وضع خطة لإعداد القيادات وتطويرها.
- توفير الموارد المالية اللازمة لعمليات التحول الرقمي.

ب. المتطلبات التقنية:

- إعادة هندسة الإجراءات والاستفادة من الخدمات التقنية؛ لتطويرها بما يمكنها من تحسين عملية التحول الرقمي.
- أتمتة جميع العمليات والإجراءات المختلفة بشكل متكامل.
- توفير التجهيزات المادية اللازمة لعمليات التحول الرقمي في المؤسسات التعليمية.
- توفير البنية التحتية المناسبة من الشبكات ومزودي خدمة الإنترنت والتقنيات وغيرها.

ج. المتطلبات البشرية:

- وجود قيادات وكوادر مؤهلة تتمتع بالمهارات الإدارية والتقنية؛ لتنفيذ الأنموذج المقترح.
- استقطاب الكفاءات الرقمية بهدف تعزيز القدرات اللازمة لتحقيق التحول الرقمي.
- تبادل الكفاءات المتخصصة مع الجهات الحكومية، والاستفادة من مخرجات البرامج الوطنية ذات العلاقة بإعداد الكفاءات في مجال التحول الرقمي.

سادساً: الصعوبات المتوقع حدوثها عند تنفيذ الأنموذج المقترح:

- ارتفاع تكاليف البنية التحتية الرقمية وتجهيزاتها المادية والبرمجية.
- ضعف الدعم المادي المخصص لعملية التحول الرقمي.
- مقاومة التغيير، سواء من القيادات أو من العاملين.
- قلة الالتزام بضوابط الأمن السيبراني وسياسة الخصوصية.

سابعاً: مقترحات لمواجهة الصعوبات المتوقع حدوثها عند تنفيذ الأنموذج المقترح:

- إيجاد بدائل وحلول تمويلية لدعم مبادرات التحول الرقمي ومشاريعه.
- مواجهة مقاومة التغيير من خلال نشر ثقافة التحول الرقمي، وإبراز أهميته، وإعطاء وقت كافي لاستيعاب التغيير.
- المحافظة على الكفاءات في المجالات التقنية والأمن السيبراني، من خلال التحفيز واحتساب ساعات العمل عن بُعد.

د-النتائج والاستنتاجات والمقترحات والتوصيات:

نتائج الدراسة:

في ضوء ما تم عرضه سابقاً، من إطار مفاهيمي ودراسات وتجارب سابقة خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. إن التحول الرقمي وبسبب التطورات التكنولوجية والمعلوماتية المتسارعة والمتلاحقة أصبح ضرورة من الضرورات الملحة لبقاء واستمرارية المؤسسات التعليمية في تأدية رسالتها ومهامها، وعامل من عوامل القدرة التنافسية دوليا ومحلياً.

2. أن واقع التحول الرقمي في المؤسسات التعليمية في اليمن لا زال في أضعف حالاته على مختلف المستويات التشريعية والتنظيمية والتقنية والبشرية، وما تحقق في هذا الاتجاه أقرب إلى الاتمتة منه إلى التحول الرقمي.
3. تواجه مؤسسات التعليم العديد من التحديدات التي تحول دون قدرتها على تبني نمط التعليم الحديث المرتكز على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات كخطوة نحو التحول الرقمي نظراً لتقادم التشريعات واللوائح المنظمة لعمل المؤسسات التعليمية وعدم مناسبة المتوفر منها، وتقادم النظم الهيكلية والإدارية والتعليمية، وافتقار جميع المؤسسات التعليمية اليمنية لإستراتيجية معنية بالتحول الرقمي، وضعف وهشاشة البنية التحتية الرقمية، وندرة التجهيزات التقنية اللازمة للتحول الرقمي، ونقص الكوادر الماهرة والفنية، وعجز بعض أعضاء هيئة التدريس والعاملين والطلاب على التعامل مع التقنيات الحديثة وغياب التدريب، وارتفاع تكلفة الإنترنت وضعف سرعته ونطاقه, إضافة إلى كل ما سبق فإن الظروف المجتمعية والمعيشية الراهنة تمثل العائق الأبرز والأكبر وغير المشجع للتحول الرقمي, وغياب الرؤية والتخطيط المشترك, وضعف العلاقة والتنسيق بين الجهة المخولة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في اليمن ومؤسسات التعليم, وهذا ما توصلت إليه العديد من الدراسات كدراسة (الخطيب, 2022؛ والاهنومي, 2021؛ والعدواني, 2023).
4. إن عملية تعزيز وتطوير التحول الرقمي في مؤسسات التعليم تتطلب تحديث في الأطر التشريعية والتنظيمية كأولوية متاحة، تليها خطوات لإيجاد بنية مؤسسية رقمية لديها جميع التقنيات الحديثة، ومقومات مالية وبشرية متخصصة ومدربة، لإيجاد تعليم قادر على المنافسة المحلية والدولية وقادراً على بنا الدولة اليمنية الحديثة.
5. للتحول الرقمي دور أساسي في رفع كفاءة أعضاء هيئة التدريس والطلبة ورفع جودة مؤسسات التعليم بأقل جهد وأقل تكلفة.
6. يسهم التحول الرقمي في إتاحة المعلومات لأكبر عدد من المستفيدين والمتعاملين من خلال المنصات الرقمية وأرشفتها كموارد رقمية يمكن الوصول إليها، والارتقاء بمستوى البحث العلمي من خلال سهولة الحصول على مصادر المعلومات، ويزيد من القدرات، وينمي المهارات، ويعزز فرص الإبداع والابتكار والتطور؛ وبالتالي يزيد من فرص التنمية لأنه يضمن الحصول على المعرفة في جميع المجالات.
7. أن التحول الرقمي في التعليم يُعتبر فرصة لتحسين جودة التعليم في اليمن، حيث يمكن توفير محتوى تعليمي متاح للجميع، وتعزيز التفاعل والمشاركة الفعَّالة من قبل الطلاب، وتوفير أدوات تقييم شاملة.

الاستنتاجات:

بناءً على النتائج التي تم الوصول إليها، يمكن استنتاج ما يلي:

1. هناك حاجة ماسة إلى تعزيز البنية التحتية الرقمية في التعليم في اليمن لضمان توفر الوصول العادل للجميع.
2. من المهم توفير التدريب والدعم المستمر للمعلمين لتحسين مهاراتهم في استخدام التكنولوجيا التعليمية.
3. يجب العمل على تطوير محتوى تعليمي رقمي متنوع وملائم يستجيب لاحتياجات الطلاب وأساليب تعلمهم المختلفة.
4. يجب تشجيع التفاعل والتشارك بين الطلاب واستخدام التكنولوجيا لتعزيز التعلم النشط والتفاعلي.

مقترحات:

استنادًا إلى الاستنتاجات المذكورة أعلاه، تم تقديم مجموعة من المقترحات:

1. توفير الدعم المالي والتقني لتحسين البنية التحتية الرقمية للمدارس والمؤسسات التعليمية في اليمن.
2. توفير الدورات التدريبية وورش العمل لتطوير مهارات المعلمين في استخدام التكنولوجيا التعليمية.
3. تعزيز التعاون بين الحكومة والقطاع الخاص والمنظمات غير الحكومية لتطوير وتوفير محتوى تعليمي رقمي متميز.
4. تشجيع المؤسسات التعليمية على تبني أدوات وتطبيقات تعليمية رقمية تعزز التفاعل والمشاركة الطلابية.

5. ينبغي على الحكومة الاستثمار في تحسين البنية التحتية التقنية في المدارس والجامعات، بما في ذلك توفير اتصالات الإنترنت عالية السرعة والأجهزة الحاسوبية والبرمجيات التعليمية المناسبة.
6. تدريب وتأهيل المعلمين والكوادر التعليمية من خلال تقديم برامج تدريبية وورش عمل للمعلمين والكوادر التعليمية، بهدف تطوير مهاراتهم في استخدام التكنولوجيا الرقمية في التعليم.
7. تطوير وتوفير المحتوى التعليمي الرقمي: يجب توفير محتوى تعليمي رقمي متنوع وجودة عالية يلبي احتياجات الطلاب ويدعم التعليم الرقمي، وذلك من خلال تطوير منصات تعليمية إلكترونية ومواقع إلكترونية تحتوي على مصادر تعليمية متاحة للجميع.
8. تعزيز المشاركة المجتمعية: يجب أن يكون للمجتمع دور نشط في دعم وتعزيز التحول الرقمي للتعليم من خلال التبرع بالأجهزة الحاسوبية المستعملة أو توفير خدمات الإنترنت المجانية في المناطق النائية.
9. الإشراف والتقييم: يجب أن يتم وضع آليات لمتابعة وتقييم تنفيذ التحول الرقمي للتعليم في اليمن، بما في ذلك تقييم فعالية استخدام التكنولوجيا الرقمية في تحسين جودة التعليم ونتائج الطلاب.

تلك هي النتائج والاستنتاجات والمقترحات الرئيسية الناتجة عن الدراسة حول التحول الرقمي في التعليم في اليمن.

توصيات:

بناءً على معطيات الدراسة وتحليل الواقع الحالي للتحول الرقمي في التعليم في اليمن، يمكن تقديم التوصيات التالية:

1. العمل على تهيئة المجال في المؤسسات التعليمية نحو التحول الرقمي من خلال نشر الوعي بثقافته وأهميته للمؤسسة التعليمية ومنتسبيها والمجتمع بكافة مؤسساته، وبمساندة وسائل الإعلام المختلفة.
2. إصدار اللوائح الموجهة للمؤسسات التعليمية في ضوء متطلبات التحول الرقمي، وتحديث التشريعات السابقة بما يتواكب مع متغيرات العصر، مع الاسترشاد بخبرات بعض الدول في هذا المجال.
3. ينصح بتطوير البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في اليمن، كما يجب توفير الوصول إلى الإنترنت عالي السرعة في المدارس والمؤسسات التعليمية بشكل شامل، وتوفير أجهزة حاسوب وأجهزة ذكية للطلاب والمعلمين.
4. وضع إستراتيجية التحول الرقمي التي من خلالها يتم رسم معالم الطريق وتحدد بموجبها المحطات المفصلية والأهداف الإستراتيجية وأطر العمل والنماذج والمنهجيات ومؤشرات قياس الأداء الرقمي.
5. تنظيم دورات تدريبية وورش عمل لتطوير مهارات المعلمين في استخدام التكنولوجيا التعليمية. يجب توفير التدريب والدعم المستمر للمعلمين في تكامل التكنولوجيا في ممارسات التدريس واستخدام الأدوات الرقمية المناسبة.
6. توفير محتوى تعليمي رقمي متنوع: ينصح بتطوير وتوفير محتوى تعليمي رقمي متنوع وجذاب يتناسب مع احتياجات الطلاب وأساليب تعلمهم المختلفة، وتضمين المحتوى المتعلق بالدروس، والأنشطة التفاعلية، والاختبارات عبر الإنترنت، والموارد التعليمية المتاحة عبر الويب.
7. تشجيع التعلم النشط والتفاعلي: ينبغي تشجيع استخدام التكنولوجيا التعليمية لتعزيز التعلم النشط والتفاعلي، وتوظيف التطبيقات التفاعلية والألعاب التعليمية والمنصات الرقمية لتشجيع الطلاب على المشاركة والتعاون وتطبيق المفاهيم التعليمية في سياقات واقعية.
8. تنمية القدرات البحثية والتقيمية: يجب تعزيز قدرات الطلاب في البحث والتحليل والتقييم للمعلومات المتاحة عبر الإنترنت، وينصح بتنفيذ مشاريع بحثية وتعليمية تعتمد على التكنولوجيا لتعزيز المهارات البحثية والتحليلية وتطوير التفكير النقدي لدى الطلاب.

9. عقد اتفاقيات تعاون بين وزارات التعليم المشرفة على المؤسسات التعليمية من جانب ووزارة الموصلات وتقنية المعلومات، وشركات الاتصالات من جانب آخر، بهدف دعم شبكات الاتصالات داخل مؤسسات التعليم وتوفير إنترنت عالي الكفاءة وبكلفة منخفضة.

هذه التوصيات تهدف إلى تعزيز التحول الرقمي في التعليم في اليمن وتحسين جودة التعليم عبر استخدام التكنولوجيا المتقدمة وتطبيق الممارسات الفعَّالة في المجال التعليمي.

ختاماً خلاصة القول إن التحول الرقمي هو مجال يستخدم لتحسين وتطوير التعليم في مؤسسات التعليم والرفع من مستوى جودة التعليم والتنمية المستدامة يحتاج إلى تكاتف الجهود والسير بخطوات ثابتة نحو تبني هذا النوع من التعليم، والعمل على تدليل الصعوبات التي تواجه إدارة المؤسسات التعليمية وأعضاء هيئة التدريس والطلبة.

قائمة المراجع:

- أحمد، محمد فتحي عبد الرحمن. (2020). إستراتيجية مقرحة لتحويل جامعة المنيا إلى جامعة ذكية في ضوء توجهات التحول الرقمي والنموذج الإماراتي لجامعة حمدان بن محمد الذكية. **مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية**. المجلد (14). الإصدار. (6).
- إسماعيل، عبد الروؤف محمد. (2018). المدينة الذكية طموح أيدلوجي عربي-إستراتيجية التحول الرقمي وإدارة البنية الذكية لدول المنطقة في تحقيق الازدهار وجودة الحياة نحو مجتمعات متقدمة. ط1. روابط للنشر وتقنية المعلومات.
- أمين، مصطفي أحمد. (2018). التحول الرقمي في الجامعات المرية كمتطلب لتحقيق مجتمع المعرفة. **مجلة الإدارة التربوية**. العدد (19) ج. م.ع.
- الأهنومي، عبد الكريم ناصر سعد؛ والشامي، منير زيد علي. (2021). تحديات تطبيق بيئات التعليم الإلكترونية بالجامعات اليمنية في ظل التطورات المعاصرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. **مجلة جامعة البيضاء**. العدد(2). 413-432.
- بدير، المتولي إسماعيل. (2020). متطلبات رقمنة الجامعات المصرية في ضوء بعض الخبرات العالمية. **مجلة تطوير الأداء الجامعي**. مجلد (12). ع (1).
- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي. (2022). **إستراتيجية التحول الرقمي. 2022-2025 البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة.**
- البشري، منصور. (2021). آثار الصراع على قطاع الاتصالات في اليمن. متاح على:-https://sanaacenter.org/ar/publications-all/main publication. 2022-8.
- بغدادي، منار محمد إسماعيل. (2012). **تطوير التعليم في ضوء تجارب بعض الدول.** المجموعة العربية للتدريب والنشر. ط2. القاهرة. رقم الإيداع: 2012/1570.
- بهنساوي، أحمد فكري. (2020). الاتجاه نحو التحول الرقمي وعلاقاته بكل من الاندماج الأكاديمي والكفاءة الذاتية ومستوى الطموح لدى طاب الجامعة. **مجلة كلية التربية**. جامعة بني سويف. الجزء (1) العدد يناير.
- حامد، نهلة حامد إسماعيل، وعوض، أسامة محمد. (2019). انعكاسات التعليم الرقمي وأثره على النمو المعرفي وقدرات الإنسان. **المجلة العربية للتربية النوعية**. المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب. العدد (7). http://Search.mandumah.com/Record/944674-15/3/2021
- حليم، منى أبو العطاء؛ ورزق، ولاء مجدي. (2021). التحول الرقمي والتعلم عن بعد بالمملكة العربية السعودية خلال جائحة كورونا بالإشارة إلى تجربة الإمام عبد الرحمن بن فيصل. **مجلة جامعة الإسكندرية للعلوم الإدارية**. المجلد (58)، العدد (3).
- الحمدي، شرف؛ وحيدر، عبد اللطيف؛ والخطيب، خليل. (2020). تحديات التعليم الإلكتروني في دول العالم الثالث واليمن وسبل معالجتها. **مجلة دراسات في التعليم الجامعي وضمان الجودة.** مركز التطوير الأكاديمي وضمان الجودة. جامعة صنعاء. المجلد (8). العددين (14, 15)، يناير-ديسمبر.

- الخطيب، خليل (2022). التعليم الإلكتروني في مجال التعليم العالي. **مجلة مجتمع التكنولوجيا**. منظمة كلنا مبدعون. العدد (3). صنعاء - اليمن.
- الخطيب، خليل محمد مظهر؛ والخطيب، ياسر حزام هزاع. (سبتمبر: 2021). تحديات التحول الرقمي في التعليم الجامعي في الجمهورية وسبل التغلب عليها. **مجلة العلوم التربوية والإنسانية**. كلية التربية بالتربة. جامعة تعز. المجلد (8). العدد (19).
- الخطيب، خليل محمد. (2021). **واقع التعليم عن بعد في الجامعات اليمنية ومتطلبات تطوره في ظل تفشي الأوبئة**. المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية. برلين- ألمانيا.
- الخطيب، محمد خير الدين. (2017). **التحول الرقمي ودور المركز العربي للبحوث القانونية والقضائية**. الجامعة العربية. بيروت.
- الخولاني، على ناصر؛ وسلام، قايد فيصل. (2021). التعليم الإلكتروني في اليمن بين التأثر والتنظر (دراسة في مجال التعليم العالي). **المؤتمر العلمي الثاني للتعليم الإلكتروني في مؤسسات التعليم العالي للفترة: 21 – 22 / 11 / 2021م**. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. صنعاء- اليمن.
- الدهشان، جمال عي خليل؛ السيد، سماح السيد محمد. (2020). رؤية مقترحة لتحويل الجامعات المصرية إلى جامعات ذكية في ضوء مبادرة التحول الرقمي للجامعات. **المجلة التربوية**. كلية التربية. جامعة سوهاج. العدد (78).
- رجب، إسراء محمد أحمد (2022). التحول الرقمي في التعليم الجامعي، مفهومه، وأهدافه، وآلياته. **مجلة كلية التربية**. جامعة جنوب الوادي. العدد (50).
- الزين، أميمة سميح. (2016). **التحول لعصر التعلم الرقمي**. مركز جيل البحث العلمي. لبنان.
- السواط، طلق عوض الله؛ والحربي ياسر ساير. (2022). أثر التحول الرقيم على كفاءة الأداء الأكاديمي (حالة دراسية لهيئة أعضاء التدريس بجامعة الملك عبد العزيز. **المجلة العربية للنشر العلمي**. العدد (43).
- السيد، محمد صغر؛ وآخرون (2021). تجربة جامعة العلوم والتكنولوجيا في تصميم المقررات الإلكترونية وفقاً للمعايير الدولية كولتي ماتر (QualityMatters). **المؤتمر العلمي الثاني للتعليم الإلكتروني في مؤسسات التعليم العالي للفترة: 21 – 22 / 11 / 2021م**. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، صنعاء- اليمن.
- سيل، بير بي (2017). **الكون الرقمي الثورة العالمية في الاتصالات**. ترجمة: ضياء وراد. مؤسسة هنداوي سي آي سي. المملكة المتحدة.
- الشمري، ثاني حسين خاجي. (2019). دور التعليم الرقمي في التنمية المهنية للمعلمين. **المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية**. العدد (7). 25 – 42.
- عبد المولى، مروه جرو عبد الرحمن. (2022). الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة أسوان في ضوء التحول الرقمي. **المجلة التربوية**. كلية التربية. جامعة سوهاج. العدد. (97).
- العجمي، حمد محمد. (2016). **تطبيقات البرامج الالكترونية وعلاقتها بجودة الخدمة**. دار الكتاب الجامعي للنشر والتوزيع. الرياض.
- العصامي، هاله فوزي عبد الفتاح. (2021). التحول الرقمي لكلية التربية جامعة طنطا في ظل جائحة كورونا بن الواقع والمأمول. **مجلة التربية**. كلية التربية. جامعة الأزهر. الجزء (4)، العدد (192).
- علي، أسامة عبد السلام. (2013). التحول الرقمي بالجامعات المصرية. دراسة تحليلية. **مجلة كلية التربية. جامعة عين شمس**. ع 37. ج2.
- قنديل، رضا حسين. (2021). أثر مشاريع التحول الرقمي في تحسين بطاقة أداء الثقة الرقمية بالتطبيق على وزارة التربية والتعليم، والتعليم الفني المصرية. **المجلة العربية للإدارة**. مج (45). ع (1). تحت النشر – مارس 2022، ص 3-26.

- مانع، عبد الرحمن علي. (2021). أثر التعليم الإلكتروني في إدارة الأزمات (بالتطبيق على الجامعات الأهلية اليمنية). **المؤتمر العلمي الثاني للتعليم الإلكتروني في مؤسسات التعليم العالي المؤتمر العلمي الثاني للتعليم الإلكتروني في مؤسسات التعليم العالي للفترة: 21 – 22 / 11 / 2021م.** وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، صنعاء- اليمن.
- محمود، أمل صالح. (2018). تأثير التحول الرقمي للمعرفة على الثقافة المعلوماتية للمتخصصين في مجال الآداب والعلوم الإنسانية من أعضاء هيئة التدريس بكلية الآداب بقنا. **مجلة جورنال سيبرارين.** صادرة عن البوابة العربية للمكتبات والمعلومات. ع 34.
- مركز الدراسات الاستراتيجية. (2010). **دور مؤسسات التعليم العالي في اختراق الحاجز الرقمي**. سلسلة إصدارات نحو مجتمع المعرفة. الإصدار (28). جامعة الملك عبد العزيز.
- المسلماني، لمياء إبراهيم. (2022). التحول الرقمي في الجامعات المصرية (الواقع- المتطلبات- المعوقات). **المجلة التربوية.** لكلية التربية. جامعة سوهاج. العدد (99).
- مصيلحي، حسين. (2021). التحول الرقمي الإطار المستقبلي لنظم تكنولوجيا المعلومات. رؤية للطباعة. مصر.
- المطرف، عبد الرحمن بن فهد (2020). التحول الرقمي الجامعي في ظل الأزمات الجامعات الحكومية والجامعات الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. **المجلة العلمية لكلية التربية.** جامعة أسيوط. المجلد (36). العدد (7).
- المنصوري، سيناء قاسم أحمد. (2021). التعليم الهجن وضمان جودة التعليم العالي في الجمهورية اليمنية في ضوء جائحة كورونا. **مجلة أبحاث.** كلية التربية. جامعة الحديدة. العدد (21). مارس.
- النجار، فريد راغب. (2004). دور تكنولوجيا المعلومات في التحول نحو المنظمات الرقمية. **المؤتمر العربي السنوي الخامس في الإدارة** بعنوان: الإبداع والتجديد: دور المدير العربي في الإبداع والتميز. 27-29 نوفمبر، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، جامعة الدول العربية، شرم الشيخ، ص ص189-205.
- وزارة التعليم العالي. (2014). **دليل التعليم العالي.2015/2014**. وزارة التعليم العالي. صنعاء- اليمن.
- وزارة الشؤون القانونية. (2010). **كتاب تشريعات التعليم العالي والبحث العلمي**. وزارة الشؤون القانونية. اليمن- صنعاء.
- Khalid Jamshed et.al (2018)" Promising digital university: a pivotal need for higher education transformation", Int. J. **Management in Education**, Vol. 12, No. 3.
- Limani, Y., Hajrizi, E., Stapleton, L., and Retkoceri, M. (2019). Digital Transformation Readiness Higher Education Institutions HEI: (The Case of Kosovo. IFAC (International Federation of Automatic Control), IFAC Papers On Line 52-25 (2019), Hosting by Elsevier Ltd. 52–57.
- Mary M. Gobble (2018). **Digital Strategy and Digital Transformation**, Research Technology Management, 61:5, 66-71, DOI:10.1080/08956308.2018.1495969.
- Benavides, L. Castro, M. (2020). Digital Transformation in Higher Education Institutions: A Systematic Literature Review. Sensors. 20 (11).
- Dong, Xin (2016). On Campus: a mobile platform towards a smart campus, **Journal Springer plus**, 5(1).Published online 2016 Jul 4. doi: 10.1186/s40064-016-2608-4, Available: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/arti cles/PMC4931999/
- Udovita, V (2020). Conceptual Review on Dimensions of Digital Transformation in Modern Era. **International Journal of Scientific and Research Publications**, Volume 10, Issue 2, February 2020. ISSN 2250-3153.
- Zaoui, F. Assoul, S. Souissi N. (2019). What Are the Main Dimensions of Digital Transformation? Case of an Industry. **International Journal of Recent Technology and Engineering** (IJRTE) ISSN: 2277-3878, Volume-8 Issue-4, November 2019.

أ. سنية بدوى سليمان – مصر

مدير برنامج التعليم - جمعية حواء المستقبل

solimansaneya@gmail.com

تحديات التعليم الرقمي في ظل الازمات بالوطن العربي" ازمة كورونا نموذجا "

الملخص:

تعد ازمة كوفيد – 19 واحدة من اوجه مظاهر الازمات التي واجهها العالم باثرة في الآونة الاخيرة وقد اثرت على العالم باسره الا ان هذا الاثر أبرز ما كان في قطاع التعليم اذ ادى اغلاق المدارس الى توقف تام لعملية التعليم الامر الذي ازداد سوءا في الوطن العربي الذي يعاني بالأساس من قبل كوفيد – 19 من ازمات واشكالات جسيمة تواجه قطاع التعليم كالحرمان من التعليم – التسرب من التعليم – عمالة الاطفال – انتشار الامية. في ظل هذا أصبح التعليم الرقمي ضرورة فرضتها الازمه ولكن كما سبق فالدول العربية لا تملك سياسات وتقانات وكفايات رقمية تمكنها من الانتقال بسهولة من التعليم التقليدي الى التعليم الرقمي اضافة الى بعد هام يرتبط بما هو البديل للتواصل الإنساني بين المعلم والطالب وبنهاية البحث يقدم الباحث مجموعة توصيات اجرائية قابلة للتطبيق قدر الامكان وفقا لظروف كل دولة وبما لا يتعارض مع الخصوصية الثقافية لدول الوطن العربي.

الكلمات المفتاحية: تكنولوجيا المعلومات، التعليم الرقمي، التعليم في ظل الازمات والطوارئ – ازمة كوفيد –19

نبذة تعريفية عن الباحثة:

بالباحثة سنيه بدوي سليمان، بدأت كمتطوعة بالعمل الأهلي وقطاع التنمية منذ عام 2000 وقبل انتهاء دراستي الجامعية من ثم التحقت بالعمل بجمعية حواء المستقبل (مؤسسة تنموية مهتمة بالتعليم النظامي وتعليم الكبار وصاحبة نماذج دولية و اقليمية بالتنمية المستدامة تعمل بقطاع التنمية منذ 27 عاما) وتدرجت في المناصب المهنية حتى وصلت الى موقعي الحالي لأشغل موقع مدير برنامج التعليم والتعليم المستمر ونائب المدير التنفيذي منذ عام 2009 حتى تاريخه. وحصلت على ماجستير التخطيط والتنمية بتقدير امتياز– اطروحة علمية بعنوان " نحو اطار فاعل للشراكة بين الدولة والمجتمع المدني لتعليم المواطنة بمؤسسات التعليم الحكومي ما قبل الجامعي " – معهد التخطيط القومي بالقاهرة 2021 ولازلت اسعى للتعلم والتحصيل الأكاديمي والان باحث دكتوراة قسم الأنثروبولوجي – الشعبة الاجتماعية -كلية الدراسات الافريقية العليا – جامعه القاهرة -2023 حتى تاريخه

وشاركت في العديد من الورش والمؤتمرات الدولية والاقليمية كما قمت بالمشاركة في اعداد وتأليف العديد من الادلة التدريبية والمناهج التعليمية لمحو الامية وتعليم الكبار احدثها منهج المرأة والحياة الحاصل على جائزة الايسيكو لعام 2023 كأفضل منهج لتعليم المرأة والفتاة بالوطن العربي.

مقدمة:

ندخل القرن الحادي والعشرين، ويدخل العالم معه مرحلة جديدة تحدث فيها تغيرات نوعية في كثير من المجالات، ولعل أبرزها تلك الثورة العارمة في تكنولوجيا المعلومات ووسائل الإعلام المتطورة، والتي أدت بدورها إلى تحولات عميقة في مجال المعلومات والحاسب الآلي والصناعات الفضائية والإلكترونية والهندسة الوراثية. وقد ارتبطت هذه الثورة في تكنولوجيا المعلومات بظهور التحكم الآلي والروبوت والذكاء الاصطناعي وعدد آخر من التطبيقات العلمية، التي تُشكِّل أساسًا لحركة التحول من عصر الثورة الصناعية أو الموجة الثانية إلى عصر الثورة التكنولوجية أو ما يُطلق عليه «الموجة الثالثة» وعصر الثورة الصناعية الرابعة والذكاء الاصطناعي.

ويكاد المفكرون ورجال الاقتصاد والسياسة يتفقون على أنه لا يوجد مجتمع يستطيع تنظيم اقتصاد ينتمي إلى القرن الحادي والعشرين دون بنية تحتية إلكترونية تتسق مع متغيرات هذا القرن، أي تشمل أجهزة الحاسب الآلي ووسائل الاتصال الخاصة بالمعلومات ووسائل إعلام حديثة متطورة، فمجتمعات القرن الحادي والعشرين هي مجتمعات (اقتصاد المعرفة)، حيث الاتجاه إلى توظيف المعرفة العلمية اقتصاديًا لتنمية الأفراد والمجتمعات. وإذا اعتقدنا أن الهدف الرئيس من أنظمة التعليم يتمثل في إعداد المواطنين للحياة في مجتمعاتهم والمشاركة في صياغة هذه المجتمعات، فإن النتيجة الحتمية التي نصل إليها أن ما يحدث الآن من تغيرات ثورية في محيط المعرفة والتكنولوجيا، وبالتالي في المجالات المجتمعية والذهنية المختلفة، يتطلب إعادة تعليم جماهير المواطنين لكي تعتاد وتألف هذه البنية التحتية المعلوماتية كما ألفت من قبل البنية التحتية لشبكة اتصالات الموجتين الثانية والثالثة. ومن المؤكد أن أي جهود تَرمي إلى تحقيق التنمية المستدامة لن يُكتب لها النجاح إن لم يُشكِّل تجديد التعليم وتطويره جزءًا أساسيا لا يتجزأ من خطة الإصلاح.

إشكالية البحث :

يعدّ العالم العربيّ أحد مناطق العالم التي تعاني من مشكلة التعليم في حالات الطوارئ على مستويين: الأول هو ارتفاع عدد الدول المعنيّة، والثاني ارتفاع عدد الأطفال المتضرّرين؛ إذ إن ثمة سبع دول عربيّة (فلسطين، والعراق، والسودان، والصومال، وسوريّا، واليمن، وليبيا) يعيش أطفالها ظروف الاحتلال، والصراعات الداخليّة والخارجيّة، والهشاشة، لذلك فهي على صلة مباشرة بالتعليم في حالات الطوارئ. وهناك دول عربيّة أخرى (لبنان، والأردنّ، وجيبوتي، والجزائر، ومصر) تستقبل على أراضيها أطفالًا لاجئين من دول الجوار. لذلك يمكننا القول أنّ ما يعادل نصف عدد الدول العربيّة يواجه حتميّة تعليم الأطفال في حالات الطوارئ.

وفي ظل ظروف الأزمات والطوارئ يصبح النظام التعليمي أكثر هشاشة وعجزا عن مواجهة المتطلبات التعليمية الأساسية للأطفال الصغار، إضافة إلى ما تعانيه الأنظمة التعليمية بالأساس من تحديات تعوقها عن تحقيق الجودة المأمولة من مخرجات التعليم .

وتتمثل إشكالية البحث - من خلال الطرح السابق - في أنه إذا كان التحول الرقمي أصبح حتمية خاصة في ظل ظروف الإغلاق للمدارس وتهالك البنية ومشكلات الإتاحة، فهل النظم التعليمية العربية قادرة بالفعل على التحول رقميا ؟.

أهداف البحث :

يتعرض البحث للإشكالية السابق عرضها من خلال استعراض أوضاع التعليم بالمنطقة العربية في ظل أزمة كورونا كنموذج لحالات الطوارئ والأزمات ويسعى البحث باستخدام المنهج الوصفي إلى تحقيق الأهداف المحددة التالية :

-التعرف على مدى وجود علاقة بين التكنولوجيا والتنمية وحقوق الإنسان والتعليم .

-التعرف على مدى عدالة توزيع التكنولوجيا بالوطن العربي خاصة فيما يتعلق بالتعليم وامتلاك التكنولوجيا.

- استعراض الوضع الراهن للتعليم بالوطن العربي في ظل الأزمات والكوارث .

- استعراض موقف التعليم بالوطن العربي أثناء أزمة كورونا كنموذج لإمكانية التحول الرقمي في التعليم بالوطن العربي.
- التعرف على التحديات التي تواجه التعليم في الوطن العربي لتحقيق التحول الرقمي.
- تقديم توصيات إجرائية لإعادة بناء الأنظمة التعليمية المرنة المستجيبة للأزمة بالوطن العربي.

المبحث الأول : العلاقة بين التكنولوجيا والتنمية وحق التعليم

أولا : العلاقة بين التكنولوجيا والتنمية والحقوق الأساسية :

تعتبر تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات Information & communication Technology ICT المحرك الرئيسي للتغيير في المجتمعات في العصر الحاضر. إن التطور العاصف في العلوم والتكنولوجيا قد نقل العالم وخاصة الدول الغربية واليابان وكوريا من اقتصاد المعلومات إلى اقتصاد المعرفة، حيث إن تطور تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات وتعزيز استخدامها يعتبر حجر الزاوية للبنية الاقتصادية في هذه الدول. فلم يعد تخلف الدول الآن يقاس بالتخلف التكنولوجي الناتج عن وجود فجوات اقتصادية بل ترادف ذلك مع فجوات رقمية أو تخلف رقمي.Digital divide

بداية لا بد من تعريف تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات. فتوضيح مفهوم ومعنى تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات مهم حتى نستطيع أن نتبين أثر هذه المنظومة الجديدة في تنمية المجتمعات العربية - هذا إذا كان لها أثر - ومحاولة الربط بينها وبين طرق ووسائل النمو الاقتصادي والتنمية المجتمعية.

لقد عرّف البنك الدولي تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات بأنها تكنولوجيا تتكون من المعدات (Hardware) والبرامج (Software) والشبكات والوسائط المخصصة لجمع وتخزين ومعالجة وانتقال وعرض المعلومات بشكل صوتي أو على شكل معطيات أو نصوص أو صور ، أي أنها تكنولوجيا جمع وتخزين واسترجاع ومعالجة وتحليل وتحويل المعلومات باستخدام المعدات والبرامج.[10]

من التعاريف السابقة يمكننا القول بأن مفهوم تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات من أجل التنمية هو استخدام هذه التكنولوجيا، مثل : الكمبيوتر والإنترنت وأجهزة الهاتف المحمولة والوسائط التقليدية مثل : الراديو والتلفزيون من أجل التقدم الإنساني والتطوير الاجتماعي، وبشكل أكثر دقة، استخدامها في مجالات التعليم والصحة والحوكمة الرشيدة والتطوير الاقتصادي .

إن أهمية تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات تكمن في ارتباطها الوثيق بكل مجالات النشاط الإنساني.

وعلى هذا فإنه يمكن اعتبار تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات وسيلة لتمكين الناس والمجتمعات من الاكتفاء الذاتي في تلبية احتياجاتهم الأساسية ومساعدة الناس في استخدام طاقتهم الكامنة بشكل كامل.

ولقد تبنت الأمم المتحدة في عام 2000 إعلان الألفية للتنمية، والتي تبنتها 189 دولة من الدول الأعضاء ومن ضمنها الدول العربية، وتعكس هذه الأهداف تطلعات الناس إلى حياة أفضل.

ويمثل تحقيق أهداف الألفية تحديا أمام المجتمع الدولي والدول التي التزمت بتحقيق هذه الأهداف ومن ضمنها الدول العربية. و تساعد تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في القضاء على الفقر والجوع وخاصة في المناطق الريفية عن طريق توفير وانسياب المعلومات المتعلقة بأساليب الزراعة ومعالجة التربة ومكافحة الآفات الزراعية والتنبؤ بالظروف الجوية مسبقاً، وكيفية العناية بالمحاصيل الزراعية وطرق جمعها ومعالجتها تمهيداً لتخزينها ومن ثم تزويدهم بالأسعار في الأسواق المحلية والعالمية، ويمكن لتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات أن تستخدم كوسيلة لتقليل الفقر وبناء القدرات وإغناء المهارات وإثراء الخبرات .

[10] تقرير آفاق النمو وخلق الوظائف 2017 -البنك الدولي

ولتحقيق هذا الهدف قامت بعض الدول العربية بمبادرات باستخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات مثل نظام الإنذار المبكر early warning systemفي الأردن (وزارة التخطيط والتعاون الدولي)، وفي السودان نفذت الحكومة البرنامج المجتمعي للإنعاش والتأهيل، وكذلك أنشأت حكومات العراق وسوريا واليمن مشروع التجمعات الذكية لمكافحة الفقر بمبادرة من الإسكوا.

ويتزامن هذا الأمر مع تحرير الفقراء من المرض والأمية ونشر برامج التوعية بينهم لتعريفهم بحقوقهم وواجبات الدولة في توفير الرعاية لهم. ويمكن استخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في إنشاء برامج خاصة للتوظيف تهتم بطرق التدريب والتأهيل لهذه الفئات لدخول سوق العمل، وكذلك تصميم حقائب استثمارية لمشاريع صغيرة وتوفير الدعم المادي لها.

إن ضعف تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في المجال الصحي يؤدي إلى زيادة النفقات والوقت للحصول على المعلومات وهذا يؤدي إلى زيادة أسعار السلع والخدمات الصحية والأدوية.

أما بالنسبة لمحو الأمية والتعليم فيمكن لتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات أن تلعب دوراً عظيم الأهمية في ذلك المجال، حيث يمكن استخدام وسائل الاتصالات كالراديو والتلفزيون لنشر البرامج الخاصة المتعلقة بمحو الأمية بين السكان كما يمكن استخدام مراكز الشباب والمراكز الاجتماعية لنشر مثل هذه البرامج بعد تزويد هذه المراكز بوسائل التكنولوجيا الحديثة.

ثانيا : التحول الرقمي في ظل عالم المعرفة وعلاقته بحق التعليم :

لا شك في أن مؤسسات التعليم تمثل في المجتمعات الساعية إلى تطوير اقتصادياتها إحدى القنوات الرئيسية في تلقين المعارف النظرية والعلمية اللازمة للوفاء باحتياجاتها من الأيدي العاملة، فالتعليم شرط لازم وضروري لتحقيق النهضة، وتطوير مضمون النظم التعليمية يلعب دورًا أساسياً في هذا المضمار وهذه الاستراتيجية التي اتبعتها النمور الاقتصادية الجديدة في آسيا لتحقيق أهدافها في مجال التنمية الاقتصادية، سنغافورة وتايلاند وجمهورية كوريا الجنوبية، قد اعتمدت جميعها في وضع سياساتها وخططها التنموية على إقامة نظام تعليمي في أعقاب هزيمتها في الحرب العالمية الثانية، واستطاعت بذلك أن تحقق معجزة اقتصادية وحضارية وضعتها على قدم المساواة في منافستها مع الدول العظمى.

فالنهضة الحضارية في أي مجتمع، وإن كانت ظاهرة مركبة تخضع لمتغيرات تبعًا للظروف التاريخية للمجتمعات، فإنها تمر حتمًا بتنمية الموارد البشرية.

ولكن السؤال المهم هنا هو: أي نوع من التعليم تتطلبه مجتمعات القرن الحادي والعشرين، في ظل ثورة المعلومات والتكنولوجيا هذه؟، وما التحديات التي تواجه التعليم عن بُعد أو التعليم الإلكتروني؟

ثالثا : العلاقة بين التعليم والتكنولوجيا والعدالة الإنسانية (عدالة توزيع الحقوق):

ومن المهم التوقف عند جانب مهم من جوانب تعليم التكنولوجيا، والتعليم بالتكنولوجيا، باعتبارهما طريقًا لا مناص منه لتحقيق التنمية البشرية المستدامة اللازمة لمواجهة تحديات (مجتمع اقتصاد المعرفة)، ففي هذا المجتمع، لم تعد قضية العدالة الاجتماعية تتمثل في توزيع أو إعادة توزيع التعديلات الضرورية في سياسات قبول الطلاب بكل مستويات التعليم، وإتاحة قدر أكثر عمومية من التكافؤ في فرص التعليم، وما يستتبع هذا التعديل من تدابير مالية كفيلة بتجنب تعميق التمايزات الاجتماعية والفروق الطبقية، فإن المجتمع يُعرض نفسه لقلاقل سياسية خطيرة في المستقبل، فالموقف الحالي لتوزيع المعرفة يؤدي بطبيعته إلى انقسام المواطنين إلى أغنياء وفقراء معلوماتيًا، مما

يهدد البناء الاجتماعي والسياسي والاقتصادي للمجتمع، فمن ناحية يُعد تعميم المعرفة وقدرات الاتصال جزءًا لا يتجزأ من النظام الجديد لخلق الثورة، وجيل الشباب الذى تربى على استخدام التكنولوجيا وبرامجها يمثل القوى الرئيسية لتداول خدمات ومنتجات (اقتصاد المعرفة)، ومن ثَمَّ يتعين بناء جسر يصل بين الأغنياء والفقراء في توزيع تكنولوجيا المعلومات وعدالة إتاحة المعلومات والتكنولوجيا للجميع. وربما كان هذا السبب في أن قضايا التعليم لم تعد مهمة فحسب للآباء والمعلمين ورجال التربية، بل أن رجال الأعمال هم الآخرون يتعين عليهم توجيه أنظارهم إلى الترابط الكبير بين التعلم والقدرة على المنافسة العالمية.

ومن ناحية ثانية، فإن تعميق التمايزات الاجتماعية في سبيل الوصول إلى أجهزة الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات ووسائل الإعلام المتطورة واستخداماتها قد يسبب الإحباط لدى القطاعات المحرومة من المجتمع، مما يهدد بدوره الاستقرار الاجتماعي والسياسي.

ولذلك فإن خطط الإصلاح الاقتصادي لن تقوم لها قائمة في نهضة المجتمع ما لم يُعدل النظام التعليمي من أساليبه ومناهجه ونظمه، بحيث يعتمد بقوة على مستحدثات التكنولوجيا وبرامجها، فضلًا عن ضمانات سبل وصول جميع الطلاب الفقراء والأغنياء إلى أكبر قدر ممكن من وسائل التكنولوجيا والإعلام.

وفي هذا السياق يلعب استخدام التكنولوجيا في التعليم دورًا حيويًّا في استثمار جميع الموارد البشرية المتاحة للمجتمع من أجل الوفاء بالاحتياجات الضرورية من الأيدي العاملة المتطورة والمتنوعة، التي تتناسب مع مقتضيات الاقتصاد كثيف المعرفة والتكنولوجيا وتنميتها، فالتنمية الحقيقية تعتمد الاستغلال الأمثل للموارد البشرية بكل إمكاناتها، وعدم استبعاد بعضها من المشاركة، كما تساعد التكنولوجيا في مواجهة الإقبال المتزايد للمواطنين على التعليم بكل مراحله مع مشكلات ازدحام الفصول وقاعات المحاضرات ونقص أعضاء هيئة التدريس في بعض التخصصات.

ولعل تعميم استخدام تكنولوجيا التعليم يساعد أيضًا في مواجهة مشكلة الأمية، التي ثبت بالدليل القاطع أن الاقتصار على الطرق التقليدية في مكافحتها لن يُجدى، فالاستعانة بالتليفزيون ووسائل الاتصال الجماهيرية والأقمار الصناعية تساعد ليس فقط في تعليم القراءة والكتابة، بل في إعداد الفرد الواعي المثقف، الذي يعرف مسئولياته وواجباته ويشارك بفاعلية في تنمية المجتمع وزيادة الإنتاج.

وإذا كان تطور وسائل الإعلام بسرعة فائقة نتيجة التكنولوجيا المتقدمة سوف يكون له أبعد التأثيرات على الحياة الفكرية والثقافية للمواطنين، مما يشير إلى (عولمة) الثقافة الغربية، وذوبان (الخصوصية الوطنية) في ثقافة كونية تنشرها وسائل الإعلام، فإن استخدام هذه الوسائل والأدوات في التعلم يزود المدرسة بفرص ذهبية في تدريب التلاميذ على التعامل مع البرامج الإعلامية المختلفة، ووضع معايير اختيار وانتقاء أكثرها مناسبة لطبيعة المجتمع وثقافته. إن التعليم بالتكنولوجيا بهذا المعنى يصبح آلية رئيسية للمحافظة على ثقافة المجتمع وخصوصيته.

المبحث الثاني: التعليم الرقمي في حالات الطوارئ -كوفيد 19 نموذجا

أولا : مفهوم التعليم في حالات الطوارئ :

تُعرَّف " حالات الطوارئ " التي تؤثر على التعليم، على أنها جميع الحالات التي تُدمَّر فيها - في غضون فترة قصيرة من الزمن- ظروف الحياة المعتادة ومرافق الرعاية والمرافق التعليمية للأطفال، وبالتالي تعطيل إعمال الحق في التعليم أو تحرمهم منه أو تعيق التقدم فيه أو تأخره ،

سواء أكان ذلك من صنع الإنسان أو الكوارث الطبيعية. قد يكون سبب هذه الحالات من بين عدة أمور أخرى، الصراعات المسلحة التي تشمل الأوضاع الدولية، بما في ذلك الاحتلال العسكري، وغير الدولية في مرحلة ما بعد الصراع، وجميع أنواع الكوارث الطبيعية " [11]

ثانيا : أزمة كوفيد و أثرها على التوجه للتعلم الرقمي :

كانت المؤسسات التعليمية في مقدمة القطاعات الأكثر تأثرا بجائحة "كوفيد 19"، وفي جميع دول العالم بلا استثناء، حيث أدت الجائحة إلى انقطاع أكثر من 1.6 مليار طفل وشاب عن التعليم، ما دفع دول العالم إلى البحث عن أساليب بديلة للحيلولة دون توقف العملية التعليمية. وجاء في هذا السياق العديد من المبادرات لتحويل عدد من التطبيقات الذكية إلى منصات تعليمية عن بعد. وخلال فترة وجيزة تبدلت ملامح التعليم التقليدي الذي لم يعد قادراً على الوفاء بمتطلبات منظومة التعليم، واستيعاب الأعداد الكبيرة من المتعلمين في جميع المراحل، والبحث عن صيغ جديدة للتعلم. وقد ساهم التطور التكنولوجي الهائل في تحقيق هذا التحول، والذي خلق بدوره واقعا جديدا في إعادة التفكير في منظومة التعليم من حيث فلسفته وأهدافه ومناهجه ووسائله، ودراسة كل السيناريوهات المستقبلية والمتوقعة في مرحلة التعايش مع تلك الجائحة وما بعدها. [12]

ثالثا : الوضع الراهن بالوطن العربي وتداعيات كوفيد على قطاع التعليم :

أ – رصد الو اقع إحصائيا :

- بحسب بيانات البنك الدولي في فترة ما قبل كورونا (قبل عدة سنوات) فإن الدول العربية تحتل المراتب الأخيرة في معدلات الإنفاق على التعليم بقرابة 2.5% فقط، بينما الدول المتقدمة 5% فأكثر (وهنا نلاحظ الفرق 50% فرق بين ما يتم تخصيصه من الدول العربية وبين ما تنفقه الدول المتقدمة) جدير بالذكر أن الدول متوسطة الدخل أيضاً تخصص ما يعادل تقريبا 4% لقطاع التعليم (معدل جيد أيضاً). [13]

- المؤشرات بالدول العربية تعتبر ضعيفة جداً مقارنة بالكيان الصهيوني الذي ينفق أكثر من 8% على التعليم، والولايات المتحدة التي تنفق قرابة 7% فأكثر .

- ويكمن الخلل في الدول العربية إلى تخصيص معظم ميزانيات التعليم على الاستثمارات المادية (بِنى تحتية، ودفع الرواتب أيضاً)، بينما لا تحظى المعرفة وتطوير المناهج بالدعم السليم والمخصصات الكافية التي من الممكن أن تعود على هذه الدول بالفائدة المستقبلية بلا شك .

-وفقا لألكسو .تشير البيانات والمؤشرات المتوفرة إلى أن عدد الأميين 2020 في الدول العربية بلغ ما يقارب 70 مليون في الفئة العمرية من 15 سنة فما فوق، ويمثل هذا العدد نسبة 9.1 % من مجموع الأميين في العالم كما تبلغ نسبة الأميات من مجموع الأميين في الوطن العربي 62 % من إجمالي الأميين .

-وقد أسفرت أزمة كوفيد -19 التي اجتاحت العالم في أواخر 2019 عن اضطراب مسيرة تعلم الأطفال والشباب والكبار على نحو غير مسبوق وأثرت على استمرارية التعليم بصيغه النظامية وغير النظامية بما فاقم عدم المساواة في الإتاحة في الحق في التعليم مما نتج عنه ارتفاع ملحوظ في التسرب المدرسي وبالتالي ارتفاع مستقبلي في عدد الأميين .

وعليه فإن ألكسو في نشرتها الدورية الصادرة في مارس 2023 تتوقع أن يبلغ عدد الأميين سنة 2030 في الوطن العربي حوالي 98.6 مليون أمّي وأمّية من بينهم 40.7 مليون من الذكور و 57.9 مليون من الإناث.

---

[11]) تقرير لجنة حقوق الطفل في ل مناقشة عامة بشأن حق الطفل في التعليم في حالات الطوارئ الحالة، 2008- https://www.right-to-education.org/ar/node/69

[12]) ايمان مرعى – التعليم الأساسي الرقمي (سلسلة قضايا وتحليلات – مركز الاهرام للدراسات الاستراتيجية 2021) .

[13])مرصد الإنفاق الاجتماعي للدول العربية – يونيسيف 2019 .

-ويعد التفاوت هو السمة الأساسية للتعليم بين الدول العربية وفق الإحصاءات، فما أحرزته الإمارات وسلطنة عمان على صعيد تطوير المناهج، ليس مثل ما تقوم به لبنان أو دول أخرى، هذا فضلا عن التمويل العام المخصص للتعليم والمتفاوت أيضا بين الدول.

-ووفقا للبنك الدولي بلغ متوسط نسبة الإنفاق على التعليم إلى الدخل القومي الإجمالي في الدول العربية، خلال عام 2020، نحو 3,5 في المئة، وهو ما يقل عن مثيليه في الدول النامية البالغ 4,4 في المئة، ودول العالم ككل البالغ 4,6 في المئة. -وفي نفس السياق فيما يتعلق بالإنفاق على التعليم في حالات الطوارئ أشار البنك الدولي. - **ووفقًا للتقرير العالمي لرصد التعليم لعام 2019** - إلى أنه يُنفق 800 مليون دولار سنويًا على تعليم اللاجئين - وهو ما يقدره الخبراء بأنه لا يمثل سوى ثلث المبلغ اللازم لتحقيق التعليم للطلبة اللاجئين. إن التمويل التقليدي من جانب المانحين يتطلب عادة من البلدان أن تظهر أداءً طيباً كشرط للإقراض، على افتراض أن قدراً من الاستقرار ليس ممكناً بالنسبة للعديد من البلدان التي تمر بحالات طوارئ. والكثير من المعونات الدولية المقدمة للتعليم تقوم على أساس الدولة، وهو ما يمثل تحديات لوجستية عند تمويل التعليم للسكان المهاجرين. وغالبا ما يعاني توزيع المساعدات من عمليات بطيئة وبيروقراطية وغير مرنة، والتي لا يمكن أن تستجيب بشكل كاف لحالات الطوارئ المفاجئة.

والتمويل المحلي للتعليم في البلدان المتضررة من النزاعات غير كاف. وعلي الرغم من **أن إطار عمل التعليم 2030** يؤيد تخصيص ما لا يقل عن 4 في المائة من الناتج المحلي الإجمالي أو 15 في المائة من النفقات العامة، فإن غالبية البلدان المنخفضة الدخل، بما فيها تلك المتأثرة بحالات الطوارئ، تكافح من أجل تعبئة هذا المستوى من التمويل المحلي بفعالية.

ولسد الفجوة التمويلية اللازمة للوصول إلى 33.8 مليون من الأطفال والمراهقين غير الملتحقين بالمدارس في البلدان المتضررة من النزاعات، يجب معالجة **فجوة التمويل والتي تبلغ 39 مليار دولارًا سنوياً**. و على الرغم من أن الحكومات تتحمل المسئولية الرئيسية عن ضمان حق مواطنيها في التعليم، إلا أنه بعد حساب الإنفاق المحلي المتوقع **لا يقل عن 38 دولار أمريكي لكل طفل و 113 دولارًا لكل مراهق سنويًا من مصادر التمويل غير المحلية** لضمان التعليم في السياقات المتأثرة بالنزاعات.

ويشهد العالم زيادة مقلقة في عدد المتضررين من النزاعات المسلحة والتهجير القسري بما في ذلك نزوح اللاجئين على نطاق واسع والكوارث البيئية الناجمة عن التغيرات المناخية وغيرها كأزمة كوفيد 19 .

وقد وصل عدد النازحين قسرا إلى مستوى قياسي بلغ 100 مليون في يونيو 2020 ، في الفترة بين يناير 2020 وديسمبر 2021 ، فقد كان هناك أكثر من 5000 حادثة اعتداء على التعليم وحالات استخدام عسكري للمدارس، حيث تم اختطاف 9000 طالب ومعلم أو احتجازهم أو إصابتهم أو قتلهم في 85 دولة .

ويؤدي استمرار الأزمات الناجمة عن النزاعات المسلحة والتهجير القسري والكوارث الناجمة عن التغيرات المناخية إلى عدم تعليم 222مليون طفل وشاب أو معاناتهم من اضطرابات تعليمية تؤثر على حصولهم على التعليم أو استمرارية حصولهم عليه ، وهذا يشمل ما يصل إلى 78.2 مليون طفل غير ملتحق بالمدرسة، وما يقرب من 120 مليون طفل ملتحق بالمدرسة، لكنهم لا يحققون الحد الأدنى من الكفاءة في الرياضيات أو القراءة . أصبح نقص التمويل في قطاع التعليم الإنساني قضية بالغة الخطورة، حيث تم تلقي 22 % فقط من الأموال المطلوبة في عام 2021 وهو رقم أقل بكثير من القطاعات الأخرى ، في عام 2021 تم تخصيص 2.5 % فقط من التمويل الإنساني العالمي للتعليم، وهو رقم يقل كثيرا عن هدف الأمم المتحدة الذي يستهدف 4 % .[14]

[14]) قمة التعليم التحويلى – الأمم المتحدة 2021 - https://www.un.org/ar/transforming-education-summit/digital-learning

ب- الأثر الناجم عن ضعف التواصل المباشر مع المعلمين أثناء العملية التعليمية :

1. 1-كشفت جائحة كورونا عن الأثر الإنساني الأكثر عمقا لتواصل المعلم والطالب في عصر ما قبل الجائحة وعلى الرغم من أن البعض يعتبر دراسة هذا الأمر نوعا من الرفاهية نجد أن كافة الدراسات أثبتت الأثر الفعال للتواصل المباشر بين الطالب والمعلم في الارتقاء بالعملية التعليمية وتحسين مستوى التحصيل الدراسي.
2. 2- وفيما يتعلق بالتحول الرقمي كشفت كذلك الجائحة احتياج المعلمين إلى الدعم التقني ليتمكنوا من استخدام وسائل التعليم عن بعد وبدمج مهارات التواصل الإنساني في المنهجيات والأدوات؛ إذ أظهرت الجائحة أن الأدوات الرقمية تم دمجها دمجًا عشوائيا وبشكل متباين، فغالبًا ما كانت الحلول الرقمية تعتمد على عبقرية معلم واحد أو تفاني مدير مدرسة واحد. لكننا نحتاج إلى نهج أكثر شمولًا يدمج الأدوات الرقمية والمحتوى الرقمي في المناهج الدراسية القائمة.

لا بد لنا أن نبدأ بدراسة جميع الابتكارات التي حدثت في فترة الجائحة والأدوات التعليمية التي يجري تطويرها لتحديد ما يصلح منها. وبعد دراسة الوضع، تستطيع البلدان أن تدمج بفعالية الأدوات الرقمية الجديدة في مناهجها الدراسية المعتادة مع مراعاة البعد الإنساني للتواصل الفاعل بين المعلم والطالب .

المبحث الثالث: تصور مستقبلي لتحقيق التحول الرقمي بالوطن العربي إجرائيا :

أولا : مفهوم التحول الرقمي في التعليم :

يمكن تعريف التحول الرقمي في التعليم على أنه الإشارة إلى استخدام التقنيات الحديثة والوسائل الرقمية لتحسين عملية التعلم وتوفير بيئة تعليمية متطورة ومبتكرة، يشمل هذا التحول استخدام الأجهزة الذكية، والتطبيقات التعليمية، والمحتوى الرقمي التفاعلي، والتعليم عن بُعد، وتقنيات الواقع الافتراضي والواقع المعزز، ويهدف التحول الرقمي إلى تعزيز مهارات التفكير النقدي والتحليلي لدى الطلاب وتمكينهم من التعلم بأساليب مبتكرة تجعل التعليم أكثر متعة وفاعلية.

كما يُعرف التحول الرقمي في التعليم " على أنه تغير يطرأ على المستويين المادي والفكري في قطاع التعليم، بهدف تلبية ومواكبة التحديثات والتطورات المستمرة في العالم، والتي تطال بتأثيرها جميع أطراف العملية التعليمية في جميع بيئات التعلم، ويعتمد التحول الرقمي في التعليم على توظيف الأدوات التكنولوجية، التي تحفز التعاون والابتكار، وتنمي الإمكانيات التعليمية، والاستفادة من التجارب المعرفية، والتفاعل الاجتماعي الذي يعتبر هو الآخر من ركائز توظيف الأدوات الرقمية في التعليم.[15]

ثانيا : أهمية التحول الرقمي في التعليم:

عند توظيف التحول الرقمي واستخدام التكنولوجيا في التعليم، فإن هذا يُولِّد العديد من الفوائد في هذا القطاع الحيوي، والتي يمكن تلخيص أهمها في النقاط التالية :

1. **تطوير عملية التعلم:** يتيح التحول الرقمي للمدارس والمؤسسات التعليمية إنشاء قاعدة بيانات تضم معلومات تخص جميع أطراف العملية التعليمية، بالإضافة إلى بيانات تخص المدرسين والطلاب، والوسائل التعليمية المطلوبة لكل مستوى، وتكمن

[15] ↑ "WHY DIGITAL TRANSFORMATION FOR EDUCATION?", al-enterprise, Retrieved 9/8/2022. Edited.)

أهمية قاعدة البيانات هذه في تمكينها للمؤسسات التعليمية من اكتشاف ومعالجة أي نواقص في حال ظهورها، إلى جانب تزويد الفصول الدراسية التي تضم أعدادًا كبيرة من الطلاب بحاجتها من المعلمين والوسائل وفقًا لاحتياجاتها.

2. **تسهيل متابعة أداء الطالب:** تُساعد التكنولوجيا المعلمين على توثيق أعمال طلابهم بشكلٍ رقمي، مما يسهل متابعة تقدم مستواهم الدراسي، ومقارنته مع مستوى الطلاب الآخرين، واكتشاف أي نقاط ضعف بحاجة إلى متابعة لتقويتها ومعالجتها.
3. **تركيز المناهج على المستقبل:** لا يقتصر تركيز رقمنة التعليم على المناهج التعليمية الحالية؛ بل يتجاوزها من خلال تركيزه على وضع الخطط لتحديثها بما يتناسب مع متطلبات المستقبل، الذي سيشهد دون شك انتشارًا أوسع للتكنولوجيا واستخدامًا لتطبيقات الذكاء الاصطناعي، واستعانة بالروبوتات وغيرها؛ ولهذا فإن التحول الرقمي في قطاع التعليم يهيئ البيئات وأطراف العملية التعليمية بشكلٍ مسبقٍ لذلك، ويحفز الإبداع لدى الطلاب، ليتمكنوا من مواكبة كل هذه التغيرات المستقبلية.
4. **تعزيز دور الأهل:** تؤكد نتائج عددٍ من الدراسات أنّ مشاركة الأهل ومتابعتهم لأداء أولادهم الأكاديمي يحسن منه، ويمثل هذا واحدًا من الأمور التي يساهم التحول الرقمي في التعليم في تحقيقها؛ حيث يتيح ذلك لأولياء أمور الطلاب استلام تقارير النتائج الأكاديمية والحضور الخاصة بأولادهم من خلال قنوات التواصل التكنولوجي، كما بات بالإمكان إشعارهم من خلالها بأي مجرياتٍ هامة، مثل وقت دفع الرسوم، والأيام التي يتغيب فيها الطالب، ومتابعة مسار الحافلة المدرسية، وغيرها من الأمور التي تبقيهم مطمئنين وعلى دراية بأداء أولادهم في المدرسة، وتجدر الإشارة إلى أنّ التحول الرقمي أتاح للأهل أيضًا التواصل مع المعلمين بشكلٍ أكثر فعالية، ومشاركتهم أي مشاكل تتعلق بالأداء الأكاديمي للطالب، والتعاون فيما بينهم لحلها ومتابعتها في أي وقت ومن أي مكان.
5. **تعزيز التعاون والتشاركية:** من التحديات التي تواجه التعليم التقليدي الذي لا يوظف التكنولوجيا، صعوبة إجراء المشاريع والتعاون بين الطلاب من جهة، وبينهم وبين المعلم من جهة أخرى، بسبب عدة عوامل، منها الفروقات المكانية والزمانية، ولكن مع التحول الرقمي في التعليم، بات أمر التعاون بين أطراف العملية التعليمية أسهل ما يكون، بفضل الأدوات التكنولوجية التي ذللت أي صعوباتٍ أو عوائق قد تظهر، وجعلت من أمر التعاون بين الطلاب والمعلمين لإنجاز المشاريع أمرا سهلاً ومتاحًا من أي مكانٍ وفي أي وقت.
6. **التغلب على عوائق التعليم:** تتأثر العملية التعليمية بأي ظروفٍ أو أحداث تؤثر على أطرافها وتمنعهم من الوصول إلى بيئات المؤسسات التعليمية، وهنا يأتي دور التحول الرقمي في تجاوزه لأي ظروفٍ قاهرة أو طارئة، من خلال تمكينه لأطراف العملية التعليمية من الاجتماع بشكلٍ افتراضي لمتابعة التعليم عن بعد[16].

ثالثاً: التحديات التي تواجه تحقيق التحول الرقمي بالتعليم في الوطن العربي:

أتاحت جائحة كورونا استخلاص الدروس من أجل السماح لسياسات التعليم بتطوير أنظمة تعليميّة أكثر مرونةً. ويحتاج العالم العربيّ إلى مثل هذا المنظور، في ضوء الاحتياجات والتحدّيات التي يواجهها الوطن العربي والمتمثلة في :

1. الفقر وانخفاض معدلات التنمية الأمر الذي يرجع بالضرورة إلى قلة الموارد التي تواجهها الحكومات لتطوير بناء العملية التعليمية وحدوث عجز في التمويل، ووفقا للأسكو شهد عام 2022 ارتفاع مستويات الفقر في المنطقة العربية مقارنة بالسنوات الماضية

[16]) ضحى اللاطفيح – التحول الرقمي في التعليم (موقع دليل المعلم – اغسطس 2022) https://almo3allem.com/m/%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%AD%D9%88%D9%84-

ليصل عدد الفقراء إلى ما يقرب من 130مليون شخص، أي ما يمثل ثلث سكان المنطقة، باستثناء دول مجلس التعاون الخليجي وليبيا .[17]

2. ضعف البنية التكنولوجية الملائمة لأحداث التحول الرقمي، ونشير هنا إلى أن الأكثر تضررا من الفقر التكنولوجي هم الأطفال والنساء، ووفقا للأمم المتحدة فإن غالبية المحرومين من استخدام التكنولوجيا من النساء أو كبار السن أو ذوي الإعاقة أو من الأقليات العرقية أو اللغوية وجماعات الشعوب الأصلية وسكان المناطق الفقيرة أو النائية. وقد أخذت وتيرة الاتصال الإلكتروني في التباطؤ، بل والتراجع في بعض الأوساط. فعدد النساء اللائي يستخدمن الإنترنت على مستوى العالم، مثلاً، يقل بنسبة 12 في المائة عن عدد الرجال. وبينما ضاقت هذه الفجوة في معظم المناطق خلال الفترة ما بين عامي 2013 و 2017، فإنها قد اتسعت في أقل البلدان نمواً من 30 في المائة إلى 33 في المائة.[18]
3. عدم الاستقرار السياسي حيث تعاني العديد من البلدان العربية كفلسطين والعراق وليبيا وسوريا من احتلال وعدم استقرار ونزاعات سياسية، مما يؤثر سلبًا على عملية التخطيط والتنفيذ في قطاع التعليم تترتب عليها تقلبات في السياسات التعليمية وتأثير سلبي على استدامة الإصلاحات المطلوبة.

رابعا: التصور المستقبلي لتحقيق التحول الرقمي بالتعليم في الوطن العربي:

وفقا للعرض السابق يصبح التحول الرقمي ضرورة حتمية يمكن تحقيقها بالوطن العربي حال تم التعامل مع التحديات الرئيسية التي تواجه أحداث هذا التحول وهي تلك التحديات المرتبطة بالتمويل والإتاحة وبناء القدرات، وفيما يلي تصور إجرائي لتحقيق التحول الرقمي بالتعليم بالوطن العربي من خلال معالجة بحثية لعدد من الأوراق والدراسات العلمية والاستعراض المفاهيمي السابق ذكره بمواطن مختلفة من البحث:

أ-من أين ننطلق ؟

المستوى الأول : التغلب على إشكالات التمويل :

لا شك أن التحول الرقمي يحتاج إلى ضخ استثمارات ضخمة في مدخلات العملية التعليمية، وهنا يجب أن يُنظَر إلى التمويل بعين الاعتبار؛ إذ من الهام النظر إلى قضية التعليم والتعلم على اعتبار أنها عملية استثمارية لها مردود اقتصادي بحت؛ إذ إن تعليم الأفراد يحسن قطعا من حالة المجتمع ككل الأمر الذي يساهم في تحسين بنية الاقتصاد، **لنتفكر قليلا فإن :**

- مواطنا متعلما = يساوي مواطنا منتجا
- مواطنا متعلما = مواطنا منتميا
- مواطنا متعلما = مواطنا مشاركا

وفي حالة أوطاننا العربية فإن مواطنا متعلما تعليما جيدا لا يمكن بأية حال أن يكون مواطنا متطرفا. وماسبق إذا ماتم تقدير جدواه اقتصاديا فإن هذا يصب بالأساس في صندوق التمويل وعلى الرغم من ذلك فإن هناك التزامات أساسية يجب أن نعمل في إطارها **حيث إنه من أجل الاستثمار بشكل أكثر كفاءة في التعليم يتعين على الحكومات على المستوى الوطني:**

[17])بيان الاسكوا –ديسمبر 2022 – موقع الامم المتحدة https://news.un.org/ar/story/1117177/12/2022

[18]) تأثير التكنولوجيات الرقمية – اصدارات الامم المتحدة – النشرات الدورية – مارس 2023 https://www.un.org/ar/un/impact-digital-technologies75

1. تحمل مسئوليتها عن توفير التمويل الكافي للتعليم، والعمل على تحديد وإزالة الحواجز الرئيسية المؤدية إلى الأولويات المتفق عليها محليًا والأهداف المتفق عليها دوليًا للتعليم، ولا سيما تلك المتعلقة بالهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، والقيادة القُطْرية أساسية لتحقيق هذه الأهداف.
2. زيادة الحيز المالي للتعليم والالتزام بتخصيص الأموال لأنظمة الحماية الاجتماعية والتعليم- بعد إعلاني إنتشون وباريس - فيجب على الحكومات تخصيص ما لا يقل عن 4-6% من الناتج المحلي الإجمالي وما لا يقل عن 15-20% من إجمالي الإنفاق العام للتعليم، وحماية ميزانيات التعليم العام من البيئة المالية المقيدة الناتجة عن جائحة كوفيد-19 والأزمة الاقتصادية العالمية .
3. الالتزام بحماية وزيادة الاستثمار الحقيقي لكل الطلاب والأشخاص في سن المدرسة من أجل وضع معيار وطني طموح وفقًا للسياق الوطني والإقليمي .
4. الالتزام بالوصول إلى نسبة ضريبية مناسبة إلى الناتج المحلي الإجمالي حسب الحاجة، من خلال إصلاحات ضريبية طموحة وتصاعدية مع التزامات مرتبطة بتمويل الاستثمار التعليمي .

وعلى الشركاء المحليين من المجتمع المدني والقطاع الخاص تنظيم حملات الضغط وزيادة مساحة التشاركية مع الحكومات من أجل العمل بشكل أساسي نحو تحقيق ما يلي:

1. تتبع الاستثمار التعليمي ونتائجه والإبلاغ عنها بطريقة مصنفة ومنهجية، للتأكد من توزيع الاستثمار التعليمي بإنصاف، مع إيلاء اهتمام خاص لأولئك الأكثر ضعفًا، وإدماج مراعاة المنظور الجنساني في مراقبة الإنفاق العام لتحديد آثار الإنفاق على التعليم على الفتيات والفتيان، وإعادة توجيه الإنفاق لمعالجة الاختلالات وإعادة هيكلة النفقات لتعزيز المساواة بين الجنسين.
2. الالتزام بالاستثمار الخاص في فرص إعادة صقل المهارات والتعلم الحياتي للمساعدة في إعداد كل من الشباب والراشدين للنهوض باقتصاد المستقبل، وتحفيز فرص عمل جديدة ولائقة في الاقتصادات الخضراء والرقمية المتنامية. [19]

المستوى الثاني: النظرة المتكاملة للتغيير:

في 2022 أطلقت منظمة الأمم المتحدة قمة التعليم التحويلي تحت شعار " ضمان جودة التعلم الرقمي العام وتحسينها للجميع" وجاء في مستهل بيان القمة أن تسخير قوة الثورة الرقمية لضمان توفير التعليم الجيد كمنفعة عامة وحق من حقوق الإنسان.

وحددت القمة ما يمكن اعتباره خارطة طريق للتحول الرقمي من خلال أبعاد ثلاثة أساسية هي :

1. **المحتوى:** من الهام إتاحة محتوى تدريس وتعلم رقمي عالي الجودة ومتصل بالمناهج الدراسية لجميع الطلاب المتعلمين والمعلمين ومقدمي الرعاية من خلال منصات التعلم الرقمي.
2. **القدرة:** يجب تعزيز القدرة على استخدام التكنولوجيا الرقمية لتحسين التعلم لضمان حصول المعلمين والمتعلمين والجهات المعنية الأخرى بالتعليم على المهارات والمعرفة اللازمة للاستفادة من الأدوات الرقمية للتعلم باستخدام النُهُج القائمة على الأدلة.
3. **الاتصال:** يساعد الاتصال الرقمي على ضمان استفادة جميع المدارس والأفراد من المزايا التعليمية المتوفرة مع اتصالات الإنترنت عالية الجودة[20]

[19]) اقبال السمالوطى – تمويل التعليم في ضوء اطار مراكش – ورقة عمل مقدمة للأكاديمية العربية لتعليم الكبار – 2022

[20]) بيان قمة التعليم التحويلي (بتصرف) -https://www.un.org/ar/transforming-education-summit/digital-learning-all

أهم النتائج والتوصيات:

أولا : أهم النتائج :

وفقا للعرض السابق فقد توصل البحث إلى عدد من النتائج الأساسية يمكن ذكر أهمها فيما يلي :

1. يحتاج الوطن العربي وبشدة إلى التخطيط المستقل وبشكل منظم لتحقيق تعليم كفء في حالة الطوارئ؛ إذ إنّ ما يعادل نصف عدد الدول العربيّة يواجه حتميّة تعليم الأطفال في حالات الطوارئ.
2. هناك علاقة وثيقة بين التحول التكنولوجي بالوطن العربي وتحقيق العدالة الاجتماعية (الهدف الأسمى لتدخلات التنمية بكافة أشكالها) إذ إن تعميق التمايزات الاجتماعية في سبيل الوصول إلى أجهزة الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات ووسائل الإعلام المتطورة واستخداماتها قد يسبب الإحباط لدى القطاعات المحرومة من المجتمع، مما يهدد بدوره الاستقرار الاجتماعي والسياسي.
3. باستعراض نتائج وآثار أزمة كوفيد -19 على قطاعات مختلفة نجد أن المؤسسات التعليمية في مقدمة القطاعات الأكثر تأثرا بجائحة "كوفيد 19"، وفي جميع دول العالم بلا استثناء، حيث أدت الجائحة إلى انقطاع أكثر من 1.6 مليار طفل وشاب عن التعليم.
4. خلقت أزمة كورونا في العالم كله وليس العالم العربي فحسب واقعا جديدا فرض نفسه من حيث أهمية التوجه إلى إعادة التفكير في منظومة التعليم من حيث فلسفته وأهدافه ومناهجه ووسائله، ودراسة كل السيناريوهات في مرحلة التعايش مع الجائحة وما بعدها.
5. وفقا لألكسو .تشير البيانات والمؤشرات المتوفرة إلى أن عدد الأميين 2020 في الدول العربية بلغ مايقارب 70 مليون في الفئة العمرية من 15سنة فما فوق ويمثل هذا العدد نسبة 9.1 % من مجموع الأميين في العالم كما تبلغ نسبة الأميات من مجموع الأميين في الوطن العربي 62 % من إجمالي الأميين، ووفقا للبنك الدولي بلغ متوسط نسبة الإنفاق على التعليم إلى الدخل القومي الإجمالي في الدول العربية، خلال عام 2020، نحو 3,5 في المائة، وهو ما يقل عن مثيليه في الدول النامية البالغ 4,4 في المائة، ودول العالم ككل البالغ 4,6 في المائة.
6. يؤدي استمرار الأزمات الناجمة عن النزاعات المسلحة والتهجير القسري والكوارث الناجمة عن التغيرات المناخية إلى عدم تعليم 222مليون طفل وشاب أو معاناتهم من اضطرابات تعليمية تؤثر على حصولهم على التعليم أو استمرارية حصولهم عليه، وهذا يشمل ما يصل إلى 78.2 مليون طفل غير ملتحق بالمدرسة، وما يقرب من 120 مليون طفل ملتحق بالمدرسة، لكنهم لا يحققون الحد الأدنى من الكفاءة في الرياضيات أو القراءة .
7. أصبح نقص التمويل في قطاع التعليم الإنساني قضية بالغة الخطورة، حيث تم تلقي 22 % فقط من الأموال المطلوبة في عام 2021 وهو رقم أقل بكثير من القطاعات الأخرى ، في عام ،2021 تم تخصيص 2.5 % فقط من التمويل الإنساني العالمي للتعليم، وهو رقم يقل كثيرا عن هدف الأمم المتحدة الذي يستهدف 4 %.
8. كشفت جائحة كورونا عن احتياج المعلمين إلى الدعم التقني ليتمكنوا من استخدام وسائل التعليم عن بعد وبدمج مهارات التواصل الإنساني في المنهجيات والأدوات إذ أظهرت الجائحة أن الأدوات الرقمية تم دمجها دمجًا عشوائيا وبشكل متباين، فغالبًا ما كانت الحلول الرقمية تعتمد على عبقرية معلم واحد أو تفاني مدير مدرسة واحد.لكننا نحتاج إلى نهج أكثر شمولًا يدمج الأدوات الرقمية والمحتوى الرقمي في المناهج الدراسية القائمة.
9. لا بد لنا أن نبدأ بدراسة جميع الابتكارات التي حدثت في فترة الجائحة والأدوات التعليمية التي يجري تطويرها لتحديد ما يصلح منها. وبعد دراسة الوضع، تستطيع البلدان أن تدمج بفعالية الأدوات الرقمية الجديدة في مناهجها الدراسية المعتادة مع مراعاة البعد الإنساني للتواصل الفاعل بين المعلم والطالب.

ثانيا: التوصيات:

في ضوء ما سبق فإنه لكي يمكن إحداث نقلة في فكر صانعي السياسات التعليمية بالوطن العربي تسمح بتحقيق التحول الرقمي كمتطلب أساسي في ضوء حالة الطوارئ والأزمات بالوطن العربي فإن البحث يطرح التوصيات التالية :

1- إيلاء أهمية لوجود خطط تستهدف وتركز على التعليم بحالات الطوارئ، إذ سيشكّل الأطفال والشباب المستفيدون بشكل محدود من التمدرس، أو غير الملتحقين بالمدرسة عبئًا على الأجيال العربيّة. علاوةً على ذلك، فإنّهم يشكّلون أرضًا خصبةً تجنّد فيها المنظّمات المتطرّفة أعضاءها، ما سيساهم في استمرار حالة عدم الاستقرار والعنف، وتعرّض الأطفال الأشدّ فقرًا لخطر التغيّب عن المدرسة، ويصبحون غير متعلّمين وأمّيّين.

2- أهمية إعادة النظر في أساليب تدريب المعلّمين في الدول العربيّة، لا سيّما تدريبهم على استخدام تقنيّات المعلومات والاتّصالات الجديدة إذ يحتاج المعلمون إلى مهارات ومعارف جديدة للاستفادة من الأولويات التعليمية المستجدة ومن الطرق الجديدة لنقل المعارف.

3- التوسع في تنفيذ برامج التوعية الرقمية المتكاملة المقدمة للمعلمين باعتبارهم حلقة الوصل بين المتعلم والمنهج / المحتوى التعليمي وقدرة المعلم ليس على استخدام التكنولوجيا فحسب بل أيضا تطويعها لخدمة المحتوى المعرفي والمهاري المطلوب تقديمه للطالب / التلميذ.

4- التعامل مع المخاوف النفسية الناجمة عن رفض ثقافة التغيير؛ إذ إن التحول الرقمي لا يمكن أن يحقق النجاح إلا عن طريق تعزيز ثقافة مجتمعية تعي أهمية ذلك التحول وأن يكون الانتقال من الطرق التقليدية للتدريس إلى الطرق التكنولوجية متدرجا وملائما لطاقات المعلمين وإمكاناتهم الفنية.

5- زيادة مخصصات التمويل المقدم من الحكومات والداعمين الدوليين للدول الأكثر احتياجا ولدول في حالة طوارئ وتوجيه هذا التمويل إلى تطوير البنية التحتية التقنية وتحسين التقنيات التعليمية في المدارس والمراكز التعليمية المختلفة.

6- دمج التكنولوجيا في المناهج الدراسية: يجب أن يتم دمج التقنيات الرقمية في المناهج الدراسية بشكل متكامل لتعزيز مخرجات التعليم والتعلم المستمر.

7- 7-تطوير محتوى تعليمي مبتكر: يجب أن يتم تطوير محتوى تعليمي مبتكر وتفاعلي يلبي احتياجات الطلاب ويعزز تجربتهم التعليمية.

خاتمة :

أخيرا فإن تحقيق التحول الرقمي يشكل تحدياً كبيراً لقطاع التعليم في الوطن العربي، إذ يتطلب منا الاستعداد للتغيير والتكيف مع التطورات التكنولوجية الحديثة والتحديات التي تواجهنا. وهو أيضاً يعتبر فرصة كبيرة لتحسين جودة التعليم وتوفير بيئة تعليمية تحفز الطلاب على التعلم والاكتشاف والابتكار ولكي نواكب التطور المتسارع والمتلاحق في تكنولوجيا هذا العصر، فإن علينا أن نتجاوز الحواجز التقليدية وأن نتبنى تقنيات حديثة ومبتكرة لتسهيل التعلم وتحفيز الطلاب على الاستمرار في الدراسة. كما علينا أن نركز على تطوير مهارات الطلاب في التكنولوجيا والبرمجة والذكاء الاصطناعي وغيرها من التخصصات التقنية. ولن نتمكن من تحقيق هذه الأهداف بمفردنا، بل يجب علينا أن نتعاون ونتشارك مع من يملكون الخبرات والمعرفة والتكنولوجيا بين دول الوطن العربي، علينا أن نعمل معًا لتحقيق التعليم الرقمي الشامل والمستدام والذي يضمن المساواة والفرص العادلة للجميع .

قائمة المراجع :

1) إقبال السمالوطي – تمويل التعليم في ضوء إطار مراكش – ورقة عمل مقدمة للأكاديمية العربية لتعليم الكبار – 2022

2) إيمان مرعي – التعليم الأساسي الرقمي (سلسلة قضايا وتحليلات – مركز الأهرام للدراسات الاستراتيجية 2021)

3) بيان الاسكوا –ديسمبر 2022 – موقع الأمم المتحدة https://news.un.org/ar/

4) بيان قمة التعليم التحويلي (بتصرف) https://www.un.org/ar/transforming-education-summit/digital-learning-all-

5) تأثير التكنولوجيات الرقمية – إصدارات الأمم المتحدة – النشرات الدورية – مارس 2023 https://www.un.org/ar/un/impact-75-digital-technologies

6) تقرير آفاق النمو وخلق الوظائف 2017 -البنك الدولي

7) تقرير لجنة حقوق الطفل في - مناقشة عامة بشأن حق الطفل في التعليم في حالات الطوارئ الحالة، -2008 - https://www.right-to-69education.org/ar/node/

8) ضحى اللاطفيح – التحول الرقمي في التعليم (موقع دليل المعلم – اغسطس 2022)

9) عبد الجليل عكارى : التعليم في حالة الطوارئ بالوطن العربي أزمة داخل أزمات (مجلة منهجيات – مارس 2021) الباحث بتصرف

10) قمة التعليم التحويلى – الأمم المتحدة 2021 -https://www.un.org/ar/transforming-education-summit/digital-learning

11) مرصد الانفاق الاجتماعي للدول العربية – يونيسيف 2019 .

12) "WHY DIGITAL TRANSFORMATION FOR EDUCATION?", al-enterprise, Retrieved 9/8/2022. Edited

أ. د. أحمد عبدالله أحمد القحفة - اليمن
أستاذ المناهج وطرائق تدريس الرياضيات
نائب العميد للدراسات العليا والبحث العلمي ‘بكلية العلوم التطبيقية والتربوية - النادرة- جامعة إب

أ. أشرف أحمد عبدالله القحفة - اليمن
معيد بقسم اللغة الإنجليزية بكلية العلوم التطبيقية والتربوية – النادرة - جامعة إب
alqhfa2018@gmail.com

مدى توافر متطلبات تطبيق التعليم الرقمي في كلية العلوم التطبيقية والتربوية جامعة إب اليمنية

الملخص:

يهدف البحث إلى قياس مدى توافر متطلبات تطبيق التعليم الرقمي في كلية العلوم التطبيقية والتربوية جامعة إب مستقبلاً، وقد تم تحقيق أهداف البحث من خلال اتباع المنهج الوصفي التحليلي بتطبيق استبانة مكونة من أربعة أبعاد مثلت أهم متطلبات تطبيق التعليم الرقمي بالكلية، اشتملت على (50) فقرة، مثلت كل فقرة أحد المتطلبات، طبقت الاستبانة على عينة عددها (32) كادر من أساتذة الكلية والإداريين، وبينت النتائج أن مستوى توافر هذه المكونات بشكل عام كان متوسط (1.8) وعلى مستوى الأبعاد حقق بعد (المتطلبات الإدارية) مستوى التوافر بمتوسط (2)، و يليه بعد(المتطلبات البشرية) الذي حقق مستوى توافر بمتوسط (1.9)، يليه بعد (المتطلبات التعليمية) الذي حقق مستوى التوافر بمتوسط (1.7)، وفي الترتيب الأخير بعد(المتطلبات المادية) الذي حقق مستوى توافر ضعيف بمتوسط (1.6)، وأنه من الممكن تنفيذ التعليم الرقمي بالكلية بعد تعزيز جوانب الضعف في متطلباته، مع التوصية بضرورة توفير المكونات المادية والتعليمية وتنفيذ دورات تدريبية لتحسين جودة أداء كادر الكلية اللازمة للتحول الرقمي في التعليم لمواجهة الأزمات الطارئة مستقبلاً .

الكلمات المفتاحية: مدى توافر – متطلبات – تطبيق - التعليم الرقمي – جامعة إب.

نبذة تعريفية عن الباحث الأول:

مدرب معتمد من البورد العربي ووزارة التعليم الفني والتدريب المهني ومركز التطوير وضمان الجودة بجامعة إب، من مؤسسي مركز التطوير والجودة و برامج الدراسات العليا ماجستير ودكتوراه ودبلوم اللغة الإنجليزية ورخصة قيادة الحاسوب بكلية التربية النادرة جامعة إب، شارك في التدريب بورش عمل استراتيجية كليات و أقسام علمية، يدرب في توصيف برامج الدكتوراه والماجستير وبرامج أكاديمية متنوعة وتوصيف المقررات الدراسية، تدريب قيادات إدارية وتربوية في الكلية وفي الميدان التربوي، نفذ ندوات وورش عمل وشارك ب(11) مؤتمر علمي داخلي وخارجي، ويساهم في خدمة الجامعة والمجتمع، تشرف بنشر(28) بحث وله (8) كتب غير منشورة، قام بتدريس أكثر من (16) مقرر في الدراسات العليا والبكالوريوس، خبير في التحليل الإحصائي ، أشرف وناقش عدد من رسائل الماجستير والدكتوراه بعدة جامعات يمنية،

نبذة تعريفية عن الباحث الثاني:

طالب ماجستير تخصص لسانيات ومعيد في قسم اللغة الإنجليزية بكلية العلوم التطبيقية والتربوية – جامعة إب. عمل في تدريس عدد من المواد الدراسية التخصصية بقسم اللغة الإنجليزية وكذلك مادة اللغة الإنجليزية بالكلية النوعية بالسدة وكذلك التدريس في معاهد لتعليم اللغة الإنجليزية.

مقدمة:

يشهد العالم تطوراً هائلاً في تكنولوجيا المعلومات ودخول الإنترنت وتطبيقاته في كافة مجالات الحياة العامة والخاصة، وعلية توجب على المؤسسات التعليمية أن تبذل قصار جهدها للتكيف مع هذا التطور، وذلك من خلال دمج التطبيقات الحديثة القائمة على الإنترنت ومنها تطبيقات الذكاء الاصطناعي والمنصات التعليمية للتعليم عن بُعد، وذلك لدعم عجلة التعليم، من خلال توافر الأجهزة الإلكترونية كالحواسيب والهواتف النقالة في مجتمعنا المحلي والتعليمي ومع سهولة الوصول إلى الإنترنت، أصبح التعليم عن بُعد سمة رئيسة من سمات العملية التعليمة التعلمية في الوقت الراهن عامة وعند الحالات الطارئة خاصة، ويمثل التعليم الرقمي أهم التحديات التي تواجه نظم التعليم في الجامعات في جميع دول العالم الثالث ومن بينها بلادنا اليمن، كونه أحد عوامل نهضة الأمم اليوم وأساساً لتقدم المجتمعات المعاصرة.

ولأننا نقف على حافة ثورة تكنولوجية من شأنها أن تُغير جذريًّا الطريقة التي نعيش ونعمل بها، لذا يجب أن تكون الاستجابة لهذه الثورة التكنولوجية متكاملة وشاملة، تتضمن كافة القطاعات وصولاً إلى الأوساط الأكاديمية وكافة أفراد المجتمع المدني. (schwab,2017 , p. 4).

وقد حازت عمليات تطوير التعليم الجامعي على الاهتمام الكبير في جميع أنحاء العالم، لاستنادها إلى دعائم أساسية هي: "التعلم للمعرفة، والتعلم للعمل، والتعلم للعيش مع الآخرين، وتعلم كيف نعيش".(بشر، 2012، 334)،

كما أكدت تقارير المنظمات العالمية على ضرورة إعادة النظر في فلسفة التعليم الجامعي خاصة بعد جائحة كورونا (COV-19) التي بسببها توقف التعليم الجامعي في معظم الجامعات بالإضافة إلى الحروب الدائرة كما في اليمن؛ مما توجب على الجامعات البحث عن حلول وبدائل لاستمرار العملية التعليمية وفق معايير أفضل تحقق جودة مخرجات التعليم، ومن أبرز تلك النظم البديلة التي أفرزتها الاتجاهات الحديثة لتكنولوجيا التعليم ما يسمى بالتعليم الرقمي والذي يعتمد على توظيف الحاسوب والإنترنت والوسائل التفاعلية المتعددة بمختلف أنواعها في عملية التدريس، وتقديم المحتوى التعليمي للطلبة بطريقة إلكترونية اختصارً للوقت والجهد والكلفة الاقتصادية وإمكانياته الكبيرة في تعزيز تعلم الطلبة وتحسين مستواهم العلمي بصورة فاعلة، إضافة إلى توفير بيئة تعليمية مشوقة ومتفاعلة ومثيرة لكل من الأساتذة والطلبة يتم فيها التخلص من محددات الزمان والمكان بالإضافة إلى السماح للطلبة بالتعلم في ضوء إمكانياتهم وقدراتهم العلمية ومستواهم المعرفي.(عبدالمجيد، 2008، 25).

والتعليم الرقمي نوع من التعليم الذي يعتمد على استخدام الوسائط الإلكترونية في الاتصال بين المعلمين والمتعلمين، وبين المتعلمين والمؤسسة التعليمية ويستخدم بالتبادل مع مصطلحات منها التعليم عن بعد والتعليم الإلكتروني والتعليم عبر الانترنت. (زين الدين ، 2011 ، 24). والتعليم الرقمي عبارة عن "تقديم البرامج التدريبية والتعليمية عبر وسائط إلكترونية متنوعة تشمل الأقراص وشبكة الإنترنت بأسلوب متزامن وغير متزامن وباعتماد مبدأ التعلم الذاتي".(الخولاني وسلام، 2021، 143).

وقد أشار، كدواني وحسين(2022) بأن معظم دول العالم تسعى فيها المؤسسات التربوية على كافة المستويات في الوقت الحالي إلى توجيه خططها الاستراتيجية الحالية والمستقبلية لإعداد المؤسسات بما يواكب المتغيرات العالمية المعاصرة، وذلك بإعداد العاملين والطلاب لأنماط جديدة من التعليم تساعد على تنمية مهاراتهم بما يتفق مع متطلبات العصر الحالي ومنها التعليم الإلكتروني.ص290.

وهذا يفرض على المهتمين بالتعليم في بلادنا دراسة متطلبات تطبيق التعليم الرقمي في العملية التعليمية، وتحديد حاجات استخدامه خاصة في التعليم الجامعي، والسعي نحو تطويره واستكمال المتطلبات اللازمة لتطبيقه في التدريس كأحد الحلول لاستمرار التعليم خاصة أثناء ظهور الأزمات الطارئة، وتحقيق الأهداف ومن أهمها تخريج جيل متمكن من المنافسة في سوق العمل، ومن بين المحاولات الجادة للتأكيد على أهمية تنفيذ ممارسته في التعليم ما ورد في نتائج مؤتمر جامعة الإمارات(2019)، والتوصيات المرفوعة من "المؤتمر العلمي الأول للتحول الرقمي في

التعليم في مؤسسات التعليم العالي- الواقع والطموح" المنعقد في 11-12 نوفمبر 2020م بصنعاء، والتوصيات المرفوعة من "المؤتمر العلمي الثاني للتحول الرقمي في التعليم العالي المنعقد في 21- 22/ 2021م بصنعاء، والمؤتمر الدولي الثالث لمستقبل التعليم الرقمي في الوطن العربي (السعودة :21 – 23 أكتوبر 2022م)، والمؤتمر العلمي الدولي للتقنيات والتطبيقات الذكية المنعقد بجامعة إب 25- 26أكتوبر 2022م، وتوصيات عدد من الدراسات والتجارب التي دعت لتطبيق التعليم الرقمي في التعليم العالي وتطويره ومنها: دراسة (الحكمي وآخرون،2020؛ العمدي،2020؛ حسني،2021؛ الخطيب والخطيب،2021؛ طميم،2021؛ كدواني وحسين،2022) وغيرها، وتعتبر الدارسة الحالية إحدى المحاولات لمعرفة مدى توافر متطلبات تطبيق التعليم الرقمي في جامعة إب، ورغم أهمية توظيف التعليم الرقمي في العملية التعليمية؛ إلا أنَّ وضعه في الجامعات اليمنية لم يستخدم بالشكل المطلوب حتى الآن، ونظراً لحاجة التعليم إلى تطور وتجديد تربوي، ولندرة الأبحاث المتعلقة بتوظيف التعليم الرقمي في الجامعات حسب علم الباحثان، واستجابة لتوجهات وزارة التعليم العالي، وانطلاقا من هذه الاعتبارات يسعى هذا البحث لتحديد متطلبات تطبيق التعليم الرقمي في كلية العلوم التطبيقية والتربوية جامعة إب من وجهة نظر كادر الكلية أملاً في المساهمة بخدمة التعليم في الجامعات مستقبلاً.

مشكلة الدارسة:

تتمثّل مشكلة هذا البحث في تدني مستوى التحصيل العلمي لدى الطلبة، وبالتالي تدني مستوى الخريجين وضعف قدرتهم على المنافسة في سوق العمل المحلي والإقليمي، وتعثر العاملين الراغبين بالدراسة في الوقت المتوفر لديهم، نتيجة لعدم استثمار التطورات السريعة في تقنيات الحاسوب و الاتصالات والإنترنت، كما شهدت البلاد مشاكل متنوعة كأزمة كورونا إلى جانب الحرب الدائرة في البلاد والتي أدت إلى توقف التعليم الجامعي لعدم توفر بدائل متاحة في الجامعات، وفشل تعويض المحاضرات بسبب ضعف الإمكانات اللازمة لتنفيذ التعليم الرقمي، مع وجود مقاومة لتطبيق التعليم الرقمي من قبل البعض، وعدم جاهزية متطلبات استخدامه في التدريس، وعلى الرغم من فرض الواقع لتطبيق التعليم والتعلم الرقمي في الجامعات؛ إلا أن الكثير لا يرغب في استخدم تطبيقاته في التدريس وعجز البعض الآخر عن استخدامه لعدم وضوح متطلباته في أذهانهم، وهذه المشكلة يمكن صياغتها بالسؤال الرئيس: ما متطلبات تطبيق التعليم الرقمي في كلية العلوم التطبيقية والتربوية جامعة إب من وجهة نظر كادر الكلية؟

والذي يتفرع منه الأسئلة التالية:

- ما متطلبات تطبيق التعليم الرقمي في جامعة إب؟
- ما مدى توافر المتطلبات المادية اللازمة لتطبيق التعليم الرقمي في جامعة إب؟
- ما مدى توافر المتطلبات البشرية اللازمة لتطبيق التعليم الرقمي في جامعة إب؟
- ما مدى توافر المتطلبات التعليمية اللازمة لتطبيق التعليم الرقمي في جامعة إب؟
- ما مدى توافر المتطلبات الإدارية اللازمة لتطبيق التعليم الرقمي في جامعة إب؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابة أعضاء هيئة التدريس وطلبة الكلية؟

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى:

- بناء قائمة لتحديد متطلبات تطبيق التعليم الرقمي في كلية العلوم التطبيقية والتربوية جامعة إب.
- قياس مدى توافر المتطلبات المادية اللازمة لتطبيق التعليم الرقمي في كلية العلوم التطبيقية والتربوية جامعة إب.
- قياس مدى توافر المتطلبات البشرية اللازمة لتطبيق التعليم الرقمي في كلية العلوم التطبيقية والتربوية جامعة إب.

- قياس مدى توافر المتطلبات التعليمية اللازمة لتطبيق التعليم الرقمي في كلية العلوم التطبيقية والتربوية جامعة إب.
- قياس مدى توافر المتطلبات الإدارية اللازمة لتطبيق التعليم الرقمي في كلية العلوم التطبيقية والتربوية جامعة إب.
- التأكد من وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط استجابة العينة لمتطلبات تطبيق التعليم الرقمي في الكلية.
- الفروض: لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسط (الأساتذة والإداريين).

أهمية البحث: يستمد البحث الحالي أهميته من:

الأهمية النظرية:

- يأتي هذا البحث تأكيداً على ضرورة توظيف التعليم الرقمي في التعليم باعتباره مطلب عالمي.
- يأتي البحث استجابة للاتجاهات الحديثة المطالبة بتحقيق رقمنة التعليم.
- قد يمثل هذا البحث اضافات نوعية لمتطلبات توظيف التعليم الرقمي في التعليم الجامعي.

الأهمية التطبيقية:

- تحديد وقياس نقاط القوة والضعف بمتطلبات تطبيق التعليم الرقمي المحددة في الكلية.
- تزويد القائمين على التعليم الجامعي ببيانات عن متطلبات تطبيق التعليم الرقمي المتوفرة.
- قد يسهم هذا البحث في تطوير التعليم الجامعي بالجمهورية اليمنية.
- يتوافق هذا البحث مع توجهات وزارة التعليم العالي للإفادة من التقنية في التعليم الرقمي.

حدود البحث:

- **الموضوعية:** تكونت من متطلبات تطبيق التعليم الرقمي في الكلية المعدة في قائمة (أداة البحث).
- **البشرية:** تم تنفيذ البحث على عدد من كوادر الكلية (أعضاء هيئة التدريس والإداريين).
- **المكانية:** تم تطبيق أداة البحث في كلية العلوم التطبيقية والتربوية النادرة - جامعة إب.
- **الزمانية:** تم تطبيق البحث بداية الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2023-2024م.

مصطلحات البحث: تضمن البحث الحالي المصطلحات الآتية:

- **المتطلبات** : عرفها العلقماني (2021) بأنها: " توفير الموارد والإمكانات المادية والبشرية والمعرفية من إعداد وتأهيل للمعلمات بشكل مستدام، وتوفير بنية تحتية ودعم فني وتدريب وبرامج وقنوات تواصل مع أولياء الأمور؛ لتتمكن من القيام بدورها بكفاءة عالية لمواكبة تطورات ومستجدات العصر الرقمي". ص.1405.
- **ويعرفها البحث الحالي بأنها :** كافة الموارد والعناصر والإمكانات المادية والتعليمية والإدارية التي يجب توفرها في التعليم الرقمي كما حددها الخبراء بكلية العلوم التطبيقية والتربوية بالنادرة جامعة إب.
- **التعليم الرقمي:** هو التَّعلُّم باستخدام الحاسبات الآلية وبرمجياتها المختلفة، سواء على شبكات مغلقة أو شبكات مشتركة أو شبكة الإنترنت، وهو تعلم مفتوح وعن بُعد.(حسن،2021، 15).

- **ويقصد به أنه** " أسلوب التعلم المرن باستخدام المستحدثات التكنولوجية وتجهيزات شبكات المعلومات عبر الإنترنت، معتمداً على الاتصالات المتعددة الاتجاهات وتقديم مادة تعليمية تهتم بالتفاعلات بين المتعلمين وهيئة التدريس والخبرات والبرمجيات في أي وقت وبأي مكان". (إسماعيل، 2009 ، 54).
- **تعريف التعليم الرقمي إجرائياً بأنه**: التعليم القائم على استخدام التكنولوجيا الحديثة وشبكات الإنترنت بأنواعها المختلفة في تقديم المحتوى التعليمي لطلبة الكلية من خلال المنصات والبريد والفصول الإلكترونية ووسائل التواصل الاجتماعي في أي وقت وفي أي مكان بشكل تزامني أو غير تزامني.
- **جامعة إب يُقصد بها إجرائياً**: كلية العلوم التطبيقية والتربوية بالنادرة التابعة لجامعة إب الحكومية اليمنية، التي تضم الطلبة من حملة الشهادة الثانوية وتمنحهم شهادة البكالوريوس وشهادات الدراسات العليا في التخصصات الأكاديمية المتوفرة فيها.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الإطار النظري:

التعليم الرقمي:

يُعتبر التعليم الرقمي من أهم مستحدثات العصر كونه أفضل الحلول لاستمرار التعليم بالظروف الطارئة كالحروب والكوارث الطبيعية وانتشار الأمراض كجائحة كرونا وغيرها؛ وذلك لأنه يجعل التعليم مستمراً من خلال توظيفه للتقنيات الحديثة في عملية توصيل المحتوى المعرفي ونقل الخبرات للمتعلم في أقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة، من وإلى أي مكان في العالم، كما يزيد من دافعية المتعلمين للتعلم، وجعل التعلم أبقى أثراً لديهم بتعزيز أساليب تعلمهم، وتكوين بيئة تفاعلية تعليمية تسهم في تجويد التعليم.

والتعليم الرقمي لم يكن وليد اللحظة فالتطور السريع في مجال شبكة المعلومات الدولية "الانترنت" أدى إلى تطوير العملية التعليمية باستخدام أساليب حديثة كان نتاجها ما يسمى بالتعليم الرقمي، الذي استخدم كخيار أساسي للقضاء على كثير من المشاكل التعليمية لديها، وقد استخدمت شبكة الانترنت في التعليم أول الأمر في الجامعات الكبرى بأمريكا (عام 1999) ثم انتشرت لتغطي جامعات وكليات في جميع أنحاء العالم، وبعد ظهور الشبكة العنكبوتية للمعلومات (الإنترنت)، بدأ ظهور البريد الإلكتروني وبرامج إلكترونية أكثر إنسيابية لعرض أفلام الفيديو مما أضفي تطوراً هائلاً وواعداً لبيئة الوسائط المتعددة، ومع تطور استخدام الانترنت في التعليم تم السماح للطلاب بالاستفادة من خدماته مجاناً).(سعادة، 2007، 111). ثم برز التعليم الإلكتروني والرقمي بالفترة من 2001م وما بعدها في هذه المرحلة يعد التعليم الرقمي من المستحدثات في العملية التعليمية والتي شاعت بمصطلحات مختلفة منها :(E-Learning, online Education, long life learning, Distance, digital education)

وفي هذه المرحلة ظهر الجيل الثاني للشبكة العنكبوتية (الانترنت) (Web 2)، إذ أصبح تصميم المواقع على الشبكة أكثر تقدما وسهولة وفتحت المجال للتحول الرقمي في التعليم، وشجعت العديد من أساتذة الجامعات على تصميم كتب إلكترونية تشمل أفلام ورسومات متحركة وغيرها وسهل الاتصال بين الأساتذة وطلبتهم عن بعد عبر البريد الإلكتروني والتحدث(Chatting) عبر الإنترنت، وبذلك ألغت المسافة بينهم، وسيظهر مستقبلا الجيل الثالث للشبكة العنكبوتية (Web 3) حيث يصف البعض الويب٣ بأنها مجموعة من المعايير التي تحول الويب إلى قاعدة بيانات عملاقة تتضمن: ويب الدلالي، و ثلاثي الأبعاد، والمرتكز على الوسائط المتعددة، والواسع النفاذ. (سالم، 2004، 291؛ عامر، 2015، 37).

والتعليم الرقمي تم تعريفه بأنه: "طريقة يتم فيها التعليم باستخدام أدوات الاتصال الحديثة والحاسب وشبكاته ووسائطه المتعددة من صوت وصورة ورسومات وآليات بحث ومكتبات إلكترونية، وبوابات الانترنت سواء أكان ذلك التعليم عن بعد، أو داخل الفصل الدراسي".(عطية، 2009، 163).

وأنه طريقة للتعليم والتعلم، يستخدم كبديل للتعليم التقليدي إما بصورة كلية أو جزئية، كما أنه يعتمد على استخدام الوسائط والأجهزة الإلكترونية كأدوات فاعلة للتدريب والاتصال والتفاعل، وهو بذلك يسهل اعتماد أو تبني برامج وطرق جديدة تعمل على تحسين وتطوير العملية التعليمية. (Corbeil & Corbeil ,2015, 52). كما عُرِف بأنه "التعليم الذي يستهدف إيجاد بيئة تفاعلية غنية بالتطبيقات المعتمدة على تقنيات الحاسب الآلي والإنترنت وتمكن الطلبة من الوصول إلى مصادر التعلم في أي وقت ومن أي مكان".(العويد وآخرون, 2004، 2).

وبذلك يتضح أن معنى التعليم الرقمي طريقة وأساليب متنوعة لتوفير التعليم طوال الوقت وفي أي مكان في العالم عبر شبكة الأنترنت وتقنية المعلومات المتنوعة، ويمكن تنفيذه في بيئة تفاعلية فردي أو تشاركي متزامن وغير متزامن وكل هذا يفيد التعليم ويتيح الفرصة للجميع كي يتعلموا وأن التعليم لم يعد حكراً على فرد أو مؤسسة في أي زمان أو مكان من هذا العالم.

مبررات استخدام التحول الرقمي في التعليم العالي:

يستند تطبيق التعليم الرقمي إلى مجموعة من المبررات ذكر بعضها كل من: (درويش،2009 ، 82 ؛ سعادة والسرطاوي،2003 ،54؛ عامر،2015 ،84؛ علي، 2011، 101). ومن أهمها المبررات الآتية:

- التعليم الرقمي يعتبر سبيل للتنمية الشاملة لسهولة تطوير البرامج ومهارات الإنسان.
- لمسايرة التغيرات المتسارعة في متطلبات سوق العمل.
- لكفاءة التعليم الرقمي في مواجهة الأزمات الطارئة بالتعليم الجامعي بكل مكان.
- الحاجة إلى الوصول السريع للمعرفة الهائلة نتيجة الانفجار المعرفي في مختلف مجالات الحياة.
- منح التعليم الجامعي صبغة عالمية بمواكبته التطورات العلمية الحديثة.
- حاجة من فاتهم التعليم الاعتيادي إلى تعويض ما فاتهم بالتعليم دون قيد الدوام والوقت والمكان.
- مراعاته للفروق الفردية بتعدد طرق التدريس والتقييم لتطور الطالب.
- الاستفادة القصوى من الزمن في الوصول الفوري للمعلومة والمراسلات في المكان والزمان المحدد.
- توفير المعلم بأي وقت مع تخفيف أعباءه كاستلام الواجبات ومتابعة الطلبة وارشادهم.
- رفد التعليم التقليدي بمصادر عالمية متنوعة يسهل تبادلها بين الطلبة والمدرسة.
- تعويض النقص في الكوادر الأكاديمية والتدريبية في التعليم عن طريق الفصول الافتراضية.
- سهولة الاطلاع على آخر الأبحاث العلمية والمجلات والنشرات والوصول إلى أحدث المعلومات.
- يظهر من خلال ما سبق أهمية تنفيذ التعليم الرقمي في كلية العلوم التطبيقية والتربوية جامعة إب لمواجهة التحديات والمخاطر الدائرة تحسباً للأزمات الطارئة أثناء الحروب وتفشي الأمراض.

خصائص التعليم الرقمي:

ينفرد التعليم الرقمي عن غيره من أنماط التعليم التقليدي ببعض الخصائص المتعلقة بطبيعته وفلسفته وقد تناولت ذلك العديد من الدراسات منها (بريك، وجويبر، 2021، 8؛ العباسي، 2011، 214 ؛ الساعي، 2007، 26 ؛ عبدالمجيد ، 2008، 69؛ كابلي وآخرون، 2012، 229) ومن أبرزها الخصائص الآتية:

- التعليم الرقمي عالمي يتخطى الحواجز عبر الإنترنت الذي يلغى الحدود الجغرافية بين الجميع.
- انخفاض تكلفته تحديث برامجه ومواقعة عبر الشبكة العالمية للمعلومات مقارنة بالتعليم التقليدي.
- جماهيري فلم يقتصر على فئة، ويمكن لأي متعلم أن يتعامل مع برامج التعليم في أكثر من مكان.
- التعليم الرقمي فردي يتوافق مع حاجات كل طالب ويلبي رغباته الذاتية ويتماشى مع مستواه العلمي.
- متنوع يحقق مبدأ ديمقراطية بتوفير فرص التعليم لكل راغب مع مراعاة الفروق الفردية.
- تعليم تكاملي بين كل مكوناته مع بعضها البعض لتحقيق أهداف تعليمية محددة.
- تعليم تفاعلي يتم التفاعل بين المادة العلمية والمستفيدين من طلاب وأعضاء هيئة التدريس.
- التعامل بمرونة فلا تتقيد أنظمته التعليمية بنفس المعايير التي تطبق في الجامعات التقليدية.
- يوفر ثقافة جديدة تسمى" الثقافة الرقمية" حيث تركز على معالجة المعرفة.
- الجاهزية بتقنيات تعليم خاصة والتدريب عليها قبل البدأ وإعداد مسبق لمكونات التعليم.

عناصر مكونات نظام إدارة التعليم الرقمي:

وجد الباحثون عرض بعض العناصر والمكونات في دراسات كلا من: (البواب،2021، 224؛ التودري،٢٠٠٤ ، ٨٩؛ سالم، ٢٠٠٤ ، ٣٠٠؛ عامر، 2015، 99) واتفقت على أن نجاح أي تعليم يتوقف على البيئة التي يحدث فيها، ويحتاج التعليم الرقمي إلى توفير بيئة تعليمية تفاعلية متعددة المصادر متكاملة العناصر لتحقيق النجاح، وتتمثل هذه المكونات بالآتي:

- المكونات المادية للبيئة التعليمية: حيث يجب توفير القاعات والفصول الافتراضية والمعامل والأجهزة وشبكة النت والمحطات اللازمة لتنفيذ التعليم الرقمي المتزامن وغير المتزامن.
- المكون التدريسي (البيداجوجي) المختص بأغراض التعليم وأهدافه ومحتواه واستراتيجيات التعليم والتعلم والوسائط المستخدمة للتدريس.
- عضو هيئة التدريس أو المدرب: القادر على التدريس واستخدام تقنيات التعليم الحديثة، واستخدام الحاسب الآلي بما في ذلك الإنترنت والبريد الإلكتروني، باحث، ومصمم، ومرشد.
- الطالب او المتدرب: الذي يمتلك مهارة التعلم الذاتي، ولديه معرفة استخدام الحاسب الآلي بما في ذلك الإنترنت والبريد الإلكتروني.
- المقرر الدراسي(المحتوى العلمي) : تصميمه وفق معايير وتوفره إلكترونياً في الموقع.
- التقييم: تقييم الأداء الإداري وهيئة التدريس والطالب وتوفر الخدمات الفنية والبرامج والاختبارات.
- وسائل الاتصال أو التواصل المباشرة بمواجهة الطالب وغير المباشرة من خلال الوسائط.
- الطاقم الإداري المركزي: ولديهم القدرة في إدارة العملية التعليمية وتوفير الامكانات والمرشدين.

- طاقم الدعم التقني: الملم بتخصص الحاسب الآلي وبرامجه ومكونات الإنترنت، وبتكنولوجيا التعليم وعملية التعليم والتعلم، ويمكنه تقديمها في برامج تدريبية أو ورش عمل أو حلقات دراسية.

التحديات التي تعيق التعليم الرقمي في كلية العلوم التطبيقية والتربوية جامعة إب:

من خلال اطلاع الباحثان على إمكانيات الكلية المادية والبشرية المتوفرة في سجلات استراتيجية الكلية والتقييم الذاتي للبيئة الداخلية والخارجية لها تبين أن أبرز التحديات تمثلت في الآتي:

- عدم وجود رؤية واضحة للمؤسسات التعليمية نحو تحقيق التمكين الرقمي، وعدم- القدرة على الاستجابة لتحديات القرن الواحد والعشرين.
- ضعف البنية التحتية من أجهزة الحاسبات وملحقاتها، وبرمجيات مساندة، ضعف شبكة الإنترنت مع ارتفاع رسوم الاتصال بالانترنت، مع غياب شبكة معلومات أكاديمية ومصممي البرمجيات التعليمية، ومصادر الطاقة والصيانة الدائمة بالإنترنت. وهذا ما اتفق مع دراسة) الحسنات، 2012، 40).
- تدني الوضع المعيشي للمواطن اليمني أثر على التعليم بشكل مباشر وهذا ما أكدته دراسة. (الخولاني، وسلام، 2021، 150).
- شحة الكوادر البشرية المؤهلة والمدربة الذين يجيدون فن التعليم الرقمي وحماية الشبكة. وهذا ما أكدته دراسة (جابر،2019، 19)
- عدم اقتناع بعض المعلمين باستخدام الوسائط الإلكترونية في التدريس لتهميش دورهم فيه.
- عدم إلمام بعض الأساتذة والطلبة بمهارات استخدام التقنيات الحديثة وتصميم المقررات الكترونياً.
- سكن بعض طلبة الكلية بقرى لا يتوفر لديهم شبكة أنترنت ولا يمتلكون جهاز حاسوب.
- انخفاض تنفيذ دورات تدريب وتأهيل المعلمين ومصممي المقررات والطلبة لتنفيذ التعليم الرقمي.
- التكلفة العالية في تصميم وإنتاج البرمجيات التعليمية مع ضعف اللغة الإنجليزية لدى الأغلبية.
- الجهل بالمنافسة العالمية الجديدة المحيطة بالمؤسسات التعليمية، مع الكم الهائل من المعلومات السلبية على الإنترنت، والاختراقات والاستدراج، ظهور الفيروسات على الشبكة ومواقع نشر سيئة دون رقابة). وهذا ما أكدته دراسات (زيتون، ٢٠٠٥، ص ٦٨؛ سالم، ٢٠٠٤، ص ٣١٦؛ (Khalid, & Islam, 2018, p. 264)).

وهذه المعوقات والصعوبات تقف حجر عثرة أمام تنفيذ التعليم الرقمي في جامعة إب؛ لذا يتحتم مواجهة هذه التحديات وإيجاد الحلول المناسبة ليتمكن أعضاء هيئة التدريس والمتعلمون من مواكبة عصر الثورة التكنولوجية والمعلومات المتسارعة والاستعداد لمواجه الأزمات الطارئة في أي وقت.

رؤية مستقبلية لمتطلبات التحول الرقمي في التعليم بالكلية: ومنها: تنوعت المتطلبات حسب الأهداف وقد تم تحديد المتطلبات (المادية والبشرية والتعليمية والإدارية)، ويرى الباحثان أنه ينبغي على الكلية توفير أهم المتطلبات مستقبلاً والتي من أهمها:

- توفير اللوائح المنظمة للتحول الرقمي في التعليم على مستوى أعضاء هيئة التدريس والطلبة والفنيين.
- توفير الموازنة الكافية والاعتمادات المالية اللازمة لتنفيذ التعليم الرقمي.
- التوعية بأهمية التحول الرقمي في التعليم ونشرها عبر كافة المنابر الإعلامية والتوعوية الممكنة.
- استكمال البنية التحتية لتنفيذ التعليم الرقمي في الكلية مثل: منصة التعليم الرقمي والفصول الافتراضية والشاشات الذكية والبرامج والتطبيقات المساندة، والأجهزة الإلكترونية بحسب الحاجة والمقدرة، وتوفير شبكات أنترنت سريعة.

- يجب تدريب أعضاء هيئة التدريس على التدريس بأنماط التعلم الإلكترونية المختلفة واستخدام وسائل التقنية الحديثة بكل صورها لمواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية المستمرة.
- وضع برامج لتدريب الطلاب والمدرسين والإداريين للاستفادة بدرجة قصوى من تكنولوجيا التعليم الرقمي في تنمية مهارات التقويم والتحليل، ومهارات البحث العلمي والتفكير.
- تشكيل فريق من مصممي البرامج والمقررات الإلكترونية والمدربين الفنيين المتخصصين بالإنتاج الرقمي وإدارة منصات التعليم الرقمي.
- الاهتمام بتحويل المناهج التقليدية إلى كتب الكترونية وتقديم المحتوى بأشكال جديدة ومتنوعة وتحديثها بصورة مستمرة وفق المعايير الدولية.
- يجب على الكلية توفير مكتبة إلكترونية شاملة، تحتوي على كتب وموسوعات الكترونية، والعمل على دمجها في أنظمة التعليم الرقمي بشكل مباشر وربطها بموقع الجامعة والمكتبات العامة.

ثانياً: الدراسات السابقة:

سيتم عرض الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث بحيث تم ترتيبها حسب التسلسل الزمني لها من الدراسات الأحدث إلى الأقدم، وذلك على النحو التالي:

دراسة الطنيجي والعموش (2022): سعت الدراسة إلى التعرف على أثر النوع في إدراك الأطفال لحقوقهم وواجباتهم في مجتمع الإمارات، وذلك عن طريق تحديد مدى معرفتهم حقوقهم المتمثلة في المجالات الآتي: حق التعليم، وحق الحماية، وحق الصحة، وحق الطفل بشكل عام ، وقد اتبعت المنهج الوصفي وتم تصميم استبيان موجة للأطفال في مدينة الشارقة التي تتراوح أعمارهم بين 21- 18 عام وكانت العينة الكلية مكونة من 80 طالب وطالبة، تم اختيارها بشكل قصدي، وقد بينت النتائج وجود مدى لمعرفة الطلبة بحقوقهم وواجباتهم الذكور والإناث ومعرفتهم حقوقهم التعليمية والصحية وحق الحماية وحق الطفولة، كما وجدت فروق في معرفة الحق بين الطلاب والطالبات ولصالح الطلبة الذكور في معرفة حقوقهم ، وقدمت بعض التوصيات.

دراسة كدواني وحسين (2022): هدفت إلى التعرف على أهم المتطلبات اللازمة لتحقيق التمكين الرقمي لدى معلمات رياض الأطفال بمحافظة أسيوط، وتقديم عدة آليات مقترحة يمكن من خلال اتباعها وتنفيذها في الواقع لتحقيق متطلبات التمكين الرقمي لدى معلمات رياض الأطفال، وذلك من خلال اتباع الباحثتان المنهج الوصفي لتحقيق أهدافها، واستخدمتا الاستبانة التي تم إعدادها وتطبيقها على عينة من معلمات رياض الأطفال الروضات الحكومية والخاصة بمحافظة أسيوط والتي بلغت(70) معلمة بواقع13 % من المجتمع الأصلي لمعلمات رياض الأطفال بمحافظة أسيوط والبالغ عدهم(2070)، وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية. وتوصلت الدراسة إلى أن متطلبات تحقيق التمكين الرقمي لمعلمات رياض الأطفال بمحافظة أسيوط تتمثل في متطلبات معرفية، متطلبات مهارية، متطلبات تقنية، متطلبات بشرية، متطلبات أمنية، متطلبات إدارية. كما قدمت مقترحات لتحقيق متطلبات التمكين الرقمي لمعلمات رياض الأطفال.

دراسة الشبل (2021): هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع التعلم الرقمي في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر معلمات ومشرفات الرياضيات في السعودية، ومعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات معلمات ومشرفات الرياضيات بذلك. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ قامت الباحثة بإعداد استبانة في محورين (دور التعلم الرقمي في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين، والعوامل التي تعيق تعزيز تلك المهارات). وقد أظهرت النتائج أن أكثر العوامل التي تعوق دور التعلم الرقمي في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين

هي العوامل التقنية، تليها العوامل الزمنية والمكانية ثم العوامل البشرية والموضوعية، وبينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات معلمات ومشرفات الرياضيات في تشخيص واقع التعلم الرقمي في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين.

دراسة آل كحلان (2020): هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع استخدام معلمي العلوم الشرعية للبرامج التعليمية القائمة على التعلم المتنقل(الجوال) من وجهة نظرهم، ومستوى معرفتهم بها وتحديد مهارات التعليم العام، والكشف عن وجهة نظرهم نحو استخدام البرامج التعليمية القائمة على التعلم المتنقل(الجوال)، تم باستخدام المنهج الوصفي حيث تم بناء استبانة مكونة من (40) فقرة وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي العلوم الشرعية في مدارس التعليم العام، وبينت النتائج أن درجة استخدام معلمي العلوم الشرعية للبرامج التعليمية القائمة على التعلم المتنقل من وجهة نظرهم كان متوسطة، وأن مستوى معرفتهم لهذه لبرامج التعليمية متوسطة، وجاء مستوى وجهة نظرهم نحو استخدام هذه البرامج عالية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

أولاً: أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسات السابقة والبحث الحالي في الآتي:

- من حيث الهدف: يتضح تنوع الهدف من الدراسات السابقة والتي اتفقت من حيث تحديد متطلبات تطبيق التعليم الرقمي في التدريس ومنها دراسة كل من: (الطنيجي والعموش،2022 ؛ كدواني وحسين، 2022؛ الشبل،2021) وركز بعضها على قياس أثر تطبيق برامج أو أجهزة نقال كدراسة (آل كحلان، 2020).
- من حيث المنهج: اتفقت معظم الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي التحليلي مع منهجية البحث الحالي منها دراسة كل من (آل كحلان، 2020؛ الغامدي و الفراني، 2020؛ الشبل، 2021؛ كدواني وحسين، 2022؛ الطنيجي والعموش،2022).
- من حيث الأداة: تم استخدام الاستبيان في كأداة للبحث وقد طبق الاستبيان في دراسة كل من (آل كحلان، 2020؛ الغامدي و الفراني، 2020؛ الشبل، 2021؛ كدواني وحسين، 2022؛ الطنيجي والعموش،2022).
- من حيث العينة: اختلفت العينة مع الدراسات السابقة حيث كانت العينة من المعلمين بمراحل دراسة متعددة ومنها رياض الأطفال في دراسة كل من (كدواني وحسين، 2022؛ آل كحلان، 2020؛ الشبل، 2021؛)، في حين كانت العينة طلبة في دراسة (الطنيجي والعموش،2022)، وقد شملت عينة هذا البحث على المعلمين والإداريين.

ثانياً: أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

تمثلت أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة في الآتي:

- بلورة موضوع البحث وإثراء الإطار النظري.
- تدعيم مكونات ونتائج البحث الحالية بالدراسات السابقة.
- تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات.
- الاستفادة من قوائم مراجع الدراسات السابقة في تسهيل الوصول إليها.

ثالثاً: ما يميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة:

تميز هذا البحث عن الدراسات السابقة في تركيزه على تحديد متطلبات احتياجات تطبيق التعليم الرقمي في الجامعات، والذي لم يتطرق له باحث سابق حسب معرفة الباحثان، وتنوع العينة حيث اشتملت على الهيئة التدريسية والإداريين.

إجراءات البحث:

منهج البحث: تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي بهدف وصف الظاهرة المدروسة وتحليل نتائج دراستها وقياس مدى توافرها في الكلية.

مجتمع البحث: تكون مجتمع الدراسة من جميع كوادر أساتذة الكلية المتواجدين، والبالغ عددهم (101) والإداريين البالغ عددهم (35).

ج-عينة البحث: تم اختيار عينة الدراسة والبالغ عددهم (32) كادر من (أعضاء هيئة التدريس وبعض الإداريين بالكلية).

د - أدوات البحث: لتحقيق هدف الدراسة قاما الباحثان ببناء قائمة تكونت من استبيان يحتوي على (50) فقرة لقياس مدى توافر امكانيات تطبيق التعليم الرقمي في الكلية. وذلك من خلال:

1. متابعة ما توفر للباحثين من الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة.
2. تم إعداد قائمة (استبيان) بمتطلبات تطبيق التعليم الرقمي في الكلية.
3. تم تنظيم فقرات الاستبيان في أربعة أبعاد (المتطلبات المادية- المتطلبات البشرية- المتطلبات التعليمية – المتطلبات الإدارية).
4. تم تحكيم الاستبيان من قبل مجموعة من المحكمين الذين لديهم الخبرة والكفاءة في هذا المجال، للتحقق من مدى انتماء الفقرات للبعد، وسلامة ودقة الصياغة اللغوية، وإبداء أي ملاحظات إن وجدت.
5. بعد العمل بملاحظات المحكمين من تعديل بعض الصياغات واصبحت القائمة في شكلها النهائي مكونة من (50) فقرة موزعة على الأربعة الأبعاد، وقد تدرج مقياس درجة توافر الفقرة ما بين (عالي، متوسط، ضعيف) بقيم (3 و 2 و 1) على التوالي.
6. لحساب ثبات القائمة قام الباحثان بتطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من(8) أفراد من مجتمع الدراسة غير أفراد العينة، وتم استخدام معادلة كرونباخ ألفا لحساب معامل الثبات الكلي الذي بلغ (0.86) وهي نسبة ثبات عالية.
7. بعد التأكد من صدق وثبات بطاقة الملاحظة تم تطبيقها على عينة الدراسة بداية الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2023-2024م، وقد بلغ إجمالي ما تم تطبيقه واستخدامه في النتائج عدد(32) نسخة مكتملة من الاستبيان.

هـ - الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة بيانات البحث:

استخدام الرزم الإحصائية المعروفة باسم برنامج SPSS -21- الآلي.

مجموع التكرارات لكل فقرة ومستوى درجة توافر المعيار، والمتوسط المرجح لكل فقرة، ومحور، ومعادلة كرومباخ ألفا لقياس الثبات.

نتائج البحث:

للإجابة عن أسئلة البحث: تمت الإجابة عن السؤال الأول: ما متطلبات تطبيق التعليم الرقمي في جامعة إب ؟ من خلال بناء قائمة بالمتطلبات اللازمة لتطبيق التعليم الرقمي بكلية العلوم التطبيقية والتربوية جامعة إب في شكل استبيان تكون من (50) فقرة موزعة على أربعة أبعاد كما سبق في الإطار النظري، وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الأول.

للإجابة عن السؤال الثاني: ما مدى توافر المتطلبات المادية اللازمة لتطبيق التعليم الرقمي في جامعة إب؟

تمت الإجابة عنه من خلال قيام الباحثان بتجميع تكرار استجابة أفراد العينة لكل فقرة في البعد الأول حسب الهدف، كما قاما بحساب المتوسط الحسابي المرجح لنتائج البعد التي تمثل درجة توافر المتطلبات المادية بالكلية مع ترتيب المتطلبات حسب مستوى توافرها، كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (1) نتائج (المتطلبات المادية اللازمة لتطبيق التعليم الرقمي في جامعة إب)

أ	المتطلبات المادية اللازمة لتطبيق التعليم الرقمي في جامعة إب	النتيجة	
م	الفقرات	المتوسط الوزني	مستوى التوافر	الترتيب
1	وجود بنية تحتية من اتصالات وشبكات وكابلات كهربائية وجهاز للاتصال بين كمبيوتر وآخر .	1.8	متوسط	5
2	توفر قاعات دراسية مزودة بشبكات انترنت سريع وأجهزة كمبيوتر متوافقة مع أنظمة الإنترنت بالشبكات العالمية "الإنترنت".	2.2	متوسط	1
3	توفر معامل مزودة بأجهزة تتناسب مع أعداد الطلبة.	2	متوسط	3
4	وجود المقررات الدراسية للمتعلمين محملة في موقع التعليم الرقمي على الشبكة الخاصة بالجامعة.	1.1	ضعيف	7
5	وجود مكتبة إلكترونية تخدم المقررات وفيديوهات توضيحية .	1.5	ضعيف	6
6	توفر ملحقات الحاسب الآلي المختلفة: (طابعة, ماسح ضوئي, مودم, سماعات, ميكرفون, كاميرا, مسجل سمعي, أجهزة عرض,...).	1.4	ضعيف	7
7	وجود لوائح لتنظيم التعليم الرقمي والتحكم ببرامج الإنترانت والخدمات التي تقدمها.	1.3	ضعيف	8
8	وجود خبراء تصميم تعليمي ومبرمجين لإنتاج المواد التعليمية, والمقررات.	1	ضعيف	10
9	توفر برمجيات تعليمية تفاعلية بأنماط متنوعة, كبرمجيات تأليف المحتوى, وبرامج تطبيقية خاصة لتشغيل الشبكات, وحمايتها.	2.1	متوسط	2
10	وجود بند مالي لدعم التعليم الرقمي على مستوى الجامعة.	1.9	متوسط	4
11	توفر نظام التعليم الرقمي (LMS) كنظام مودل(Moodle) أو بلاك بورد(Black board) سيرفرات لتخزين المعلومات والتواصل مع المتعلمين ومتابعتهم.	1.1	ضعيف	9
	مجموع متوسط البعد	1.58	ضعيف	

تبين من الجدول السابق أن كافة المعايير توزعت على المستويات (متوسط ، وضعيف) فقط، حقق المستوى متوسط خمس فقرات توزعت متوسطاتها ما بين (1.8 وحتى 2.2) وترتيبها مابين الأول والخامس وقد حصلت الفقرة الثانية على الترتيب الأول بمستوى متوسط(2.2)، بينما حصل على المستوى ضعيف ست فقرات توزعت متوسطاتها ما بين (1 وحتى 1.5) وترتيبها ما بين السادس والعاشر، وقد توزعت متوسطات هذا المحور مابين (1 – 2.2) وكان مستوى التوافر العام للمتطلبات المادية في البعد الأول (1.58) وبذلك تعتبر المتطلبات المادية متوفرة بشكل ضعيف، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الشبل (2021) التي أكدت بأن هناك معوقات مادية تقنية، وعند توفير بقية المتطلبات المالية والأنظمة والخبراء والمقررات وملحقات الحاسوب ليتم تطبيق التعليم الرقمي في كلية العلوم التطبيقية والتربوية جامعة إب.

للإجابة عن السؤال الثالث: ما مدى توافر المتطلبات البشرية اللازمة لتطبيق التعليم الرقمي في جامعة إب؟

تمت الإجابة عنه من خلال حساب نتائج المتوسطات لفقرات البعد الثاني كما في الجدول الآتي:

جدول (2) نتائج (المتطلبات البشرية اللازمة لتطبيق التعليم الرقمي في جامعة إب)

ب	المتطلبات البشرية اللازمة لتطبيق التعليم الرقمي في جامعة إب	النتيجة		
م	الفقرات	المتوسط الوزني	مستوى التوافر	الترتيب
1	إعداد خطة عامة مزمنة بجدول زمني لتنفيذ المقرر الإلكتروني.	1.5	ضعيف	11
2	المشاركة بتوصيف شامل للمقرر وتحويل محتواه إلى محتوى إلكتروني.	2	متوسط	6
3	تشجيع أساليب التفاعل الإلكتروني بين المعلم والمتعلمين ، ومقررات التعلم.	2.1	متوسط	5
4	استخدام الحاسوب الآلي وملحقاته والوسائط المتعددة(الصورة – الصوت – الفيديو, صور ثابتة, ومتحركة, فيديوهات, عروض باوربوينت، طابعة, ماسح ضوئي, سماعات, ميكرفون, كاميرا, مودم, مسجل سمعي, سبورة إليكترونية ...وغيرها).	1.5	ضعيف	11
5	امتلاك مهارات استخدام الحاسب الآلي (بشكل عام).	2,6	عال	2
6	القدرة على استخدام مجموعة برامجOffice, مثل: {معالجة النصوص (Word), والعروض التقديمية (Power Point), ومعالج الجداول (Excel), وقواعد البيانات (Access)} في التعليم.	2	متوسط	6
7	إنشاء الصفحات والمواقع التعليمية، ونشرها وتحديثها والمشاركة في مجموعات النقاش المتاحة عبر الإنترنت, وإدارتها.	1	ضعيف	13
8	ضرب الأمثلة المتنوعة وتنفيذ الأنشطة عبر النوافذ الالكترونية.	2.4	عال	3
9	تطبيق أساليب التقويم المختلفة إلكترونياً وفق معايير علمية, وتقديم برامج إثرائية وعلاجية وتغذية راجعة للمتعلمين بشكل مستمر.	1.9	متوسط	7
10	توظيف البرامج التعليمية الإلكترونية التفاعلية في التدريس عن بعد مثل: برنامج الزووم (ZOOM), والتيمز (TEAMS) و (Google class).	1	ضعيف	13
11	استخدام شبكة الإنترنت في تحميل المقررات والملفات إلى الشبكة ورفع تقارير وتبادل المعلومات من خلال شبكة التواصل الاجتماعي أو الهواتف الذكية.	2	متوسط	6
12	التغلب على مشكلات النظام التي قد تظهر أثناء استخدام التعليم الرقمي .	1.8	متوسط	8
13	استخدام محركات البحث في الشبكة: البريد الإلكتروني، المحادثة، نقل الملفات، والقوائم البريدية, المؤتمرات, غرف الدردشة, الفيديو) في التواصل.	2.3	متوسط	4
14	الحرص على تحديد موعد اللقاء وإدارة الوقت بشكل جيد .	1.3	ضعيف	12
15	مراعاة أخلاقيات استخدام الحاسب الآلي.	1.7	متوسط	9
16	الالتزام بقواعد التعليم الرقمي والمتابعة الدائمة.	2.4	عال	3
17	استخدام أدوات المساعدة المتوافرة في البرمجيات للحصول على المساعدة.	1.9	متوسط	7
18	توفر إمكانية الاستعلام عن النتائج الدراسية وتعبئة نماذج خاصة.	2.7	عال	1
19	حوسبة النتائج ونشرها الكترونياً عبر وسائل التواصل الاجتماعي والمواقع.	2.7	عال	1
20	طرح التساؤلات المطلوبة للتعلم في أي وقت ممكن.	1.6	ضعيف	10
	مجموع متوسط البعد	1.9	متوسط	

تبين من الجدول السابق أن كافة الفقرات توزعت على المستويات الثلاثة (عال، ومتوسط ، وضعيف) ، وقد حصلت خمس فقرات على المستوى عال، توزعت متوسطاتها ما بين (2.4 وحتى 2.7) ومن الترتيب الأول وحتى الخامس، حصلت الفقرتين الثامنة عشر والتاسعة عشر على الترتيب الأول بمستوى عال ومتوسط(2.7)، والفقرة الخامسة على الترتيب الثاني بمتوسط(2.6)، بينما الفقرتين الثامنة والسادسة عشر على الترتيب الثالث بمتوسط(2.4)، بينما حقق المستوى متوسط تسع فقرات توزعت متوسطاتها ما بين (1.7 وحتى 2.3) وترتيبها مابين

الرابع وحتى التاسع، بينما حصل على المستوى ضعيف ست فقرات توزعت متوسطاتها ما بين (1 – 1.6) وترتيبها من العاشر وحتى الثالث عشر والأخير، وقد توزعت متوسطات هذا البعد مابين (1 –2.7) وكان مستوى التوافر العام لفقرات بعد المتطلبات البشرية (1.9) بمستوى متوسط في الحد الأدنى، وقد أكدت هذه النتيجة نتائج دراسة الشبل (2021) التي بينت أن هناك معوقات بشرية تقف أما التعليم الرقمي في تنمية المهارات، ودراسة كدواني وحسين (2022) التي اقترحت توفير المتطلبات البشرية اللازمة للتعليم الرقمي، وبذلك تعتبر المتطلبات البشرية لتطبيق التعليم الرقمي متوفرة بشكل متوسط، وعليه فالحاجة ماسة إلى توفير دورات تدريب لكافة كوادر الجامعة على إعداد الخطط واستغلال الوقت وتدريبهم على البحث والمتابعة والمراسلات بشكل جيد ويجب تدريب الطلبة على حل المشكلات والتساؤلات واستخدام ملحقات الحاسوب باستمرار.

للإجابة عن السؤال الرابع: ما مدى توافر المتطلبات التعليمية اللازمة لتطبيق التعليم الرقمي في جامعة إب؟

تمت الإجابة عنه من خلال حساب نتائج المتوسطات لفقرات البعد الثالث كما في الجدول الآتي:

جدول (3) نتائج (المتطلبات التعليمية اللازمة لتطبيق التعليم الرقمي في جامعة إب)

د	المتطلبات التعليمية اللازمة لتطبيق التعليم الرقمي في جامعة إب	النتيجة		
م	الفقرات	المتوسط الوزني	مستوى التوافر	الترتيب
1	يراعي المحتوى الإلكتروني الدقة والموضوعية والحداثة.	2.6	متوسط	1
2	محتوى المقرر منظم تنظيماً منطقيا وسيكولوجيا بشكل متدرج بأسلوب يسمح بتطويره باستمرار.	2.3	متوسط	2
3	يتصف المحتوى الإلكتروني بالشمول والملاءمة والاتساق والتنوع.	1.5	ضعيف	5
4	يوظف التصميم التعليمي للمقررات استراتيجيات تعلم مناسبة لأهداف المقرر وخصائص المتعلمين.	1.2	ضعيف	7
5	يتضمن التصميم استخدام صوتيات وعروض تعليمية تتميز بالجودة والوضوح.	1.5	ضعيف	5
6	يتوفر المقرر الإلكتروني بشكل مستمر ليتصفحه المتعلم بأي وقت وأي مكان.	1.5	ضعيف	5
7	يتضمن التصميم التعليمي توصيف عام وشامل وواضح عن المقرر ومتطلباته قبل البدء في دراسته.	1.3	ضعيف	6
8	يوظف تصميم المقرر نشاطات تعلم مناسبة لأهداف المقرر وخصائص المتعلمين.	1.2	ضعيف	7
9	يوظّف المقرر استراتيجيات تقويم وقياس مناسبة لأهداف المقرر ومتطلباته وخصائص المتعلمين.	2	متوسط	3
10	يوفر المقرر تغذية راجعة كافية باتجاهين لتعزيز التعلم.	1.9	متوسط	4
11	يخضع المقرر لمراجعة وتقويم مستمر لقياس فاعليته، ولضمان انسجامه مع برنامج التعلم الإلكتروني	1.5	ضعيف	5
	مجموع متوسط البعد	1.7	متوسط	

تبين من الجدول السابق أن كافة الفقرات توزعت على المستويين (متوسط ، وضعيف) فقط، وقد حصلت أربع فقرات على المستوى متوسط، حصل المعيار الأول على الترتيب الأول بمتوسط (2.6) والثانية بمستوى متوسط (2.3) وفي الترتيب الثالث الفقرة التاسعة بمتوسط(2)، وفي الترتيب الرابع والأخير الفقرة العاشرة بمتوسط(1.9) ، توزعت متوسطاتها ما بين (1.9 وحتى 2.6) ومن الترتيب الأول وحتى الرابع، بينما حصلت الفقرات السبع المتبقية على المستوى ضعيف توزعت متوسطاتها ما بين (1.5 – 1.5) وترتيبها من الخامس وحتى السابع وهو الأخير، حصلت اربع فقرات على الترتيب الخامس بمتوسط(1.5)، بينما كانت الفقرة السابعة في الترتيب السادس بمتوسط(1.3)، وكانت الفقرتين الرابعة والثامنة في الترتيب السابع بمتوسط (1.2) وقد توزعت متوسطات هذا المحور مابين (1.2 –2.6)، وكان مستوى التوافر العام لفقرات بعد المتطلبات التعليمية (1.7) وبذلك تعتبر متطلبات البعد التعليمي لتطبيق التعليم الرقمي متوفرة بشكل متوسط، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الشبل (2021)، ودراسة آل كحلان (2020) التي بينت أن مستوى معرفة المعلمين واستخدام للبرامج التعليمية

القائمة على التعلم المتنقل من وجهة نظرهم كانت متوسطة، وعليه فالحاجة ماسة إلى توفير مقررات وأنشطة الكترونية ونشرها على صفحاتهم بالنت وتدريبهم على ذلك. وتصميم مناسب مع الأنشطة ويستخدم العروض والصوتيات والأفلام مع المراجعة والتقييم المستمر ونشره على شبكات النت، ويجب تدريب الطلبة على حل المشكلات والتساؤلات واستخدام ملحقات الحاسوب باستمرار.

للإجابة عن السؤال الخامس: ما مدى توافر المتطلبات الإدارية اللازمة لتطبيق التعليم الرقمي في جامعة إب؟

تمت الإجابة عنه من خلال حساب نتائج المتوسطات لفقرات البعد الرابع كما في الجدول الآتي:

جدول (4) نتائج (المتطلبات الإدارية اللازمة لتطبيق التعليم الرقمي في جامعة إب)

هـ	المتطلبات الإدارية اللازمة لتطبيق التعليم الرقمي في جامعة إب	النتيجة		
م	الفقرات	المتوسط الوزني	مستوى التوافر	الترتيب
1	توفير المعدات والأجهزة لاستخدام أنظمة التعليم الرقمي في التدريس بالكلية.	2.2	متوسط	6
2	رصد ميزانية مالية لتسهيل استخدام أنظمة التعليم الرقمي .	2	متوسط	8
3	التشجيع لاستخدام أنظمة التعليم الرقمي في تدريس كافة المقررات الدراسية.	2.6	عال	4
4	تكليف المتخصصين بتنفيذ دورات تدريب لتنمية مهارات استخدام الحاسب الآلي لدى أعضاء هيئة التدريس والطلبة عند الحاجة.	2.8	عال	2
5	وجود القناعات بإعداد خطط لتطبيق أساليب التعليم الرقمي في الكلية.	2.7	عال	3
6	تزويد القاعات الدراسية والأعضاء بأدوات التعليم الرقمي .	2.5	عال	5
7	إنشاء موقع التعليم الرقمي على بوابة الجامعة جذاب ومشجع للتعلم.	1.5	ضعيف	10
8	منح الحوافز المادية الملموسة لتفعيل الأبحاث والمشاركات.	1.7	متوسط	9
9	توفير متطلبات استخدام المكتبة الإلكترونية وربطها بشبكة النت.	1	ضعيف	12
10	العدالة في تقويم الأداء وفق ملف الإنجاز المهني لأعضاء هيئة التدريس.	2.1	متوسط	7
11	رصد النتائج ونشرها عبر المواقع المتاحة لتمكن الجميع من تصفحها	3	عال	1
12	تنفيذ دورات تدريب وتأهل للكادر في تصميم المقررات والفصول الافتراضية.	1.1	ضعيف	11
13	توفير الدعم الفني والأمن السيبراني لمنع اختراق بيانات ومعلومات الطلبة والمدرسين.	1.1	ضعيف	11
	مجموع متوسط البعد	2	متوسط	

تبين من الجدول السابق أن كافة المعايير توزعت على المستويات الثلاثة (عال، ومتوسط ، وضعيف)، وقد حصلت الفقرة الحادية عشر على الترتيب الأول بمستوى (عال) بالإضافة إلى أربع فقرات في المستوى عال توزعت متوسطاتها ما بين (2.5 وحتى 3) ومن الترتيب الأول وحتى الخامس، بينما حقق المستوى متوسط أربع فقرات توزعت متوسطاتها ما بين (1.7 وحتى 2.2) وترتيبها مابين السادس وحتى التاسع، بينما حصل على المستوى ضعيف أربع فقرات الثالثة والتاسعة والثانية عشر والثالثة عشر بمتوسطات توزعت ما بين (1 – 1.5) وترتيبهما العاشر وحتى الثاني عشر، وقد توزعت متوسطات هذا البعد مابين (1 –3) وكان مستوى التوافر العام لفقرات بعد الإدارة (2) وبذلك تتوفر المتطلبات الإدارية لتطبيق التعليم الرقمي بشكل متوسط، وهذا ما أكدت عليه راسة كدواني وحسين (2022) بتوفير المتطلبات الإدارية واقترحت تحقيق هذه المتطلبات اللازمة للتمكين الرقمي، وعليه يجب منح الحوافز المالية المشجعة وتنفيذ دورات تدريب لكادر الكلية وتوفير مكتبة الكترونية مع الدعم الفني وتأمين الشبكات ومنع الاختراق للبيانات وربط الكلية بموقع الجامعة والشبكات العالمية.

للإجابة عن السؤال السادس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابة أعضاء هيئة التدريس والإداريين بالكلية؟

تم حساب مجموع استجابات أعضاء هيئة التدريس والطلبة وتمت المقارنة بين المتوسطات من خلال اختبار (t-test) وكانت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول (5) نتائج اختبار(ت) للفرق بين متوسطي الأساتذة والإداريين في الكلية

العينة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	df	قيمة (t)	قيمة α - 0.05 =α
أعضاء هيئة التدريس	20	112	11.31	30	6.20	0.024 دالة
الإداريين	12	95	9.1			

يتبين من الجدول أن قيمة (α= 0.024) وهي أقل من المفروضة مما يدل على وجود فروق بين متوسطي اعضاء هيئة التدريس وبين الإداريين وهذا يدل على وعي أعضاء هيئة التدريس بمتطلبات تطبيق التعليم الرقمي ولا بد من توفر كافة المتطلبات اللازمة لتطبيق التعليم الإلكتروني بالكلية وبذلك تم رفض الفرض الصفري وقبول البديل القاضي بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس والإداريين وبذلك تمت الإجابة عن السؤال السادس. وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة الطنيجي والعموش (2022) بوجود فروق بين أفراد العينة.

الاستنتاجات: تبين من النتائج السابقة ما يلي:

- حاجة الكلية إلى توفير الإمكانات المادية وتجهيز الفصول الافتراضية والشبكات والمكتبات الرقمية والمعامل.
- تبين أن تطبيق التعليم الرقمي اصبح ضرورة عالمية لمواجه التحديات ومسايرة العصر، ويجب تنفيذه.
- وجود ضعف لدى كادر الكلية البشري في الحوسبة وبرمجة المقررات الرقمية ويجب تدريبهم.
- حاجة الكلية إلى ميزانية لتنفيذ التعليم الرقمي بالكلية وتصميم المقررات وفق معايير الجودة.
- شحة الفنيين والمتخصصين في البرمجيات اللازم توافرهم لإعداد مقررات الكترونية وأنشطة مدعمة بالصور والصوت والعروض المناسبة وفق معايير الجودة.
- تبين أن الكلية تمتلك مقومات تنفيذ التعليم الرقمي بمستوى متوسط ويجب استكمال هذه المقومات.

التوصيات:

- تنظيم بيئة تعليم وتعلم حديثة بتزويد قاعات التدريس بالتجهيزات والأدوات والشبكات المناسبة.
- توفير كافة متطلبات تطبيق التعليم الرقمي بالكلية مع التزامها بمعايير الجودة المناسبة للتعليم الرقمي.
- عقد دورات تدريبية وورش عمل لتطوير أداء أعضاء كادر الكلية على استخدام التقنية الرقمية الحديثة في التدريس و التنوع في أساليب التدريس والبحث والنشر وفقاً لمعايير الجودة.
- توفير الموارد المالية اللازمة لتطوير متطلبات تنفيذ التعليم الرقمي واستراتيجيات التدريس والمعامل وغيرها.
- يمكن الاستفادة من نتائج البحث الحالي في دعم نقاط القوة وتحسين نقاط الضعف التي ظهرت في ابعاد متطلبات تنفيذ التعليم الرقمي في الكلية مستقبلاً.

المقترحات:

- تنفيذ دراسات لمعالجة التحديات التي تعيق تنفيذ التعليم الرقمي في الجامعات اليمنية.
- إجراء دراسات في التقييم الذاتي للمتطلبات اللازمة لتطبيق التعليم الرقمي في التعليم العالي والكلية.

- تنفيذ دراسات علمية لتقييم برامج الكلية لتطويرها وفقاً لمعايير الجودة.

المراجع:

- إسماعيل، الغريب زاهر. (2009). التعليم الرقمي من التطبيق إلى الاحتراف والجودة. عالم الكتب القاهرة، مصر.
- آل كحلان، ثابت سعيد ناصر. (2020). واقع استخدام معلمي العلوم الشرعية للبرامج التعليمية القائمة على التعلم المتنقل (الجوال) من وجهة نظرهم. مجلة الجامعة الاسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية العدد4 .الجزء الثاني 2020م.
- بريك، سميرة محمد؛ جوبير، ليلى رمضان. (2021). استخدام التعليم الإلكتروني لمواجهة مشكلات التعليم بجامعة الزاوية في ظل جائحة كورونا(الواقع والمأمول) [بحث مقدم]. المؤتمر العلمي الثالث بكلية الزاوية العجيلات "نحو تعليم أفضل في كليات التربية"، جامعة الزاوية.
- بشر، يحيى منصور. (2012). أنموذج لتطوير نظام تقاعد أعضاء هيئة التدريس بالجامعات اليمنية في ضوء
- البواب، جابر يحي علي (2021). فوائد التعليم الإلكتروني وأهميته للنشء والشباب بحث نظري تمهيدا لدراسة تطبيقية على أندية ومراكز التدريب الشبابية والرياضية[بحث مقدم]. المؤتمر الثاني للتعليم الإلكتروني في التعليم في مؤسسات التعليم العالي، 21- 22 نوفمبر 2021م، صنعاء، اليمن.
- التودري، عوض حسين. (2004). المدرسة الإلكترونية وأدوار حديثة للمعلم. مكتبة الرشد. الرياض، السعودية.
- جابر، عبير. (2019). دور الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة في تنمية ثقافة التعليم الإلكتروني لدى طلبتها من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية وسبل تفعيله. [رسالة ماجستير غير منشورة]، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- الحسنات، نجاح احمد. (2012). صعوبات تطبيق برنامج التعليم التفاعلي المحوسب على تلاميذ المرحلة الدنيا بمدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة وسبل علاجها. [رسالة ماجستير غير منشورة]، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.
- حسن، ساح حسن. (2021). تحديات التعلم الإلكتروني والدروس المستفادة من كورونا. دار الكتاب الثقافي، الأردن.ص15
- حسين، سلامة عبدالعظيم؛ وعوض لله، عوض لله سليمان. (2006). اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي. دار الفكر، عمان، الأردن.
- الحكمي، عبداللطيف حيدر؛ الحمدي، شرف عبدالحق؛ الخطيب، خليل محمد. (2020). تحديات التعليم الإلكتروني في دول العالم الثالث واليمن وسبل معالجتها[بحث مقدم]. المؤتمر الأول للتعليم الإلكتروني في التعليم في مؤسسات التعليم العالي باليمن(الواقع والطموح)، 11-12 نوفمبر 2020م، صنعاء، اليمن.
- الخطيب، ياسر سرحان والخطيب، خليل محمد. (2021). تحديات التحول الرقمي في التعليم الجامعي بالجمهورية اليمنية وسبل التغلب عليها. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، جامعة تعز، 8 (19)، ص55- 83.
- الخولاني، علي ناصر؛ سلام، فائد فيصل. (2021). التعليم الإلكتروني في اليمن بين التأطير والتنظير (دراسة في مجال التعليم العالي)[بحث مقدم]. المؤتمر الثاني للتعليم الإلكتروني في التعليم في مؤسسات التعليم العالي، 21- 22 نوفمبر 2021م، صنعاء، اليمن.
- درويش، إيهاب. (2009). التعليم الإلكتروني : مميزاته. مبرراته. متطلباته. إمكانية تطبيقه. دار السحاب، القاهرة، مصر.
- زيتون، حسن حسين.(٢٠٠٥). التعلم الإلكتروني: المفهوم. القضايا. التطبيق. التقييم. الدار الصولتية للتربية، الرياض، السعودية.
- زين الدين ،محمد محمود. (2011). كفايات التعليم الإلكتروني. سلسلة افاق تكنولوجيا التعليم. دار خوارزم العلمية للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية.
- الساعي، احمد جاسم. (2007). التعليم الإلكتروني والأسس والمبادئ النظرية التي يقوم عليها، كلية التربية، جامعة قطر.
- سالم، احمد. (2004). تكنولوجيا التعليم و التعليم الإلكتروني. مكتبة الرشد، الرياض، السعودية.
- سعادة، جودة أحمد. (2007). استخدام الحاسوب والانترنت في ميادين التربية والتعليم ، دار الشروق ، عمان.
- سعادة، جودت أحمد؛ والسرطاوي، عادل فايز. (2003). استخدام الحاسوب والإنترنت في ميادين التربية والتعليم. دار الشروق، عمان، الأردن.

- الشبل، منال بنت عبدالرحمن يوسف. (2021). واقع التعلم الرقمي في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر معلمات ومشرفات الرياضيات في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة شقراء للعلوم الإنسانية والإدارية، ع 15 ، جامعة شقراء 1442هـ، ص ص 366 - 341 .
- طميم، كمال نايف. (2021). تقييم تجربة التعليم الإلكتروني في الجامعة اللبنانية الدولية– صنعاء خلال جائحة كورونا. المؤتمر الثاني للتعليم الإلكتروني في التعليم في مؤسسات التعليم العالي. 21- 22 نوفمبر 2021م، مركز تقنية معلومات التعليم العالي، صنعاء، اليمن.
- الطنيجي، نوره محمد بن خليف و العموش، أحمد فلاح. (2022). أثر النوع في إدراك الأطفال لحقوقهم وواجباتهم في مجتمع الامارات. مجلة الآداب /العدد(140 ،آذار 2022م.
- عامر، طارق عبد الرؤف. (2015). التعليم الإلكتروني والتعليم الافتراضي، اتجاهات عالمية معاصرة. دار الكتب المصرية، ط2، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، مصر.
- العباسي، عزة السيد, (2011). دور التعليم الإلكتروني في تطوير التعليم الجامعي المصري في ضوء خبرة الصين. مجلة كلية التربية، العدد العاشر، ينويو2011، جامعة بور سعيد، مصر.
- عبدالمجيد، حذيفة مازن. (2008). تطوير وتقييم نظام التعليم الإلكتروني التفاعلي للمواد الدراسية الهندسية والحاسوب. [رسالة ماجستير غير منشورة]، الأكاديمية العربية، الدنمارك.
- عطية، محسن علي.(2009). الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال. دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- العلقماني، شيماء منير عبد الحميد. (2021). المتطلبات الرقمية اللازمة لتطوير معلمات رياض الأطفال في نظام التعليم المصري في ضوء بعض الخبرات العالمية. المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، ج 88 ،1445 – 1492 .
- علي، محمد السيد. (2011). اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، عمان، الأردن.
- العمدي، عبد المؤمن علي. (2020). آفاق التعليم الإلكتروني في اليمن التحديات الحالية والحلول الممكنة[بحث مقدم]. المؤتمر الأول للتعليم الإلكتروني في التعليم في مؤسسات التعليم العالي باليمن(الواقع والطموح)، 11- 12 نوفمبر 2020م، صنعاء، اليمن.
- العويد, محمد صالح؛ والحامد, احمد بن عبد الله. (2004). التعليم الإلكتروني في كلية الاتصالات والمعلومات بالرياض. "دراسة حالة" [ورقة عمل مقدمة]. لندوة التعليم الإلكتروني ، مدارس الفيصل, الرياض, خلال الفترة 19-21 صفر 1424هـ.
- كابلي، طلال بن حسن ومحمود، إبراهيم يوسف ومرسي، محمد عبدالرحمن وهنداوي، أسامة سعيد علي. (2012). التعليم الرقمي – التقنية المعاصرة.. ومعاصرة التقنية. مكتبة دار الإيمان للنشر والتوزيع، ط1، المدينة المنورة.
- كدواني، لمياء أحمد و حسين، آيات فاروق . (2022). متطلبات التمكين الرقمي لدى معلمات رياض الأطفال في ضوء المتغيرات المعاصرة بمحافظة أسيوط. مجلة " دراسات في الطفولة والتربية " كلية التربية للطفولة المبكرة جامعة اسيوط، العدد الثاني والعشرون الجزء الثاني يوليو2022، صص287 – 371.

- Corbeil, J.R & Corbeil, M.E .(Mar 2015). E-learning from: International Handbook of E-learning, Published by heoretical Perspectives and Research Routledge, England, United Kingdom, V (1), PP (51 – 64), Available In: 25/6/2020at: https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9781315760933.ch3.
- Khalid, J., Ram, B. R., Soliman, M., Ali, A. J., Khaeeil, M., & Islam, M. (2018). Promising Digital University. A Pivotalneed for Higher Education Transformation, Inder Science Enterprises ITD(Vol 12, No 3).
- Schwab, Klaus .(2017). The Fourth Industrial Revolution, New York: Crown Publishing Group. Retrieved from: http://bitly.ws/8H89.
- www.alyaseer.net التصفح 20/ 11/ 2022م
- www.elearning.edu.sa التصفح 10/ 10/ 2022م
- www.moodle.com التصفح في 7/ 11/ 2022م
- http://appsvu.edu.ea. التصفح 7/ 8/ 2023م

د. أثير حسني الكوري- الاردن

أستاذ مساعد – إدارة تربوية الجامعة الإسلامية بمنيسوتا الولايات المتحدة الأمريكية

00962788889441 - athirkouri@gmail.com

د. علي كاظم السندي - البحرين

أستاذ مساعد – إدارة تربوية الجامعة الإسلامية بمنيسوتا الولايات المتحدة الأمريكية

0097339806166 - dr.alikadeem@gmail.com

درجة فاعلية التعلم عن بعد في ظل التحول الرقمي من وجهة نظر معلمي قصبة اربد

الملخص:

هدفتِ الدِّراسة التَّعرف إلى درجة فاعلية التعلم عن بعد في ظل التحول الرقمي من وجهة نظر معلمي قصبة إربد، و اتبعت الدراسة المنهجُ الوصفيُّ المسحي، واستخدمت الدِّراسة في جمع بياناتها استبانة مكونة من (19) فقرة، وتكونت من مجالين وهما: مجال التعلم الرقمي في العملية التعليمية، ومجال التعلم عن بعد، وجرى التأكد من صدقها وثباتها. وتكونت عينة الدِّراسة من (95) معلماً ومعلمة، حيث تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. وأظهرت نتائج الدِّراسة أنَّ درجة فاعلية التعلم عن بعد في ظل التحول الرقمي معلمي قصبة إربد من وجهة نظر مجتمع الدراسة جاءت بدرجةٍ (كبيرة)، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.75)، وأن مجال "التعلم الرقمي في العملية التعليمية" كان بدرجة (متوسطة)، وبمتوسط حسابي (3.62)، وأن مجال "التعلم عن بعد" كان بدرجة (كبيرة)، وبمتوسط حسابي (3.87)، كما أوصى الباحثان "استمرارتَجديد وتطويروتحديث البيئة التعليمية اللازمة لتعليم تقنيات مختلفة في ظل التحول الرقمي وبذل جهد أكبر للحصول على جودة في التعلم عن بعد."

الكلماتُ المِفْتاحيّة: التحول الرقمي، التعلم عن بعد، المعلمين، المؤسسة التربوية، قصبة إربد، الأردن..

نبذة تعريفية عن الباحثة الأولى:

الدكتورة أثير حسني الكوري لديها دكتوراه الفلسفة في الإدارة التربوية - جامعة اليرموك، وماجستير إدارةِ تربويةِ - جامعة اليرموك، وبكالوريوس أدب إنجليزي - جامعة إربد الأهلية، وعضو في مجلة ابتكارات للدراسات الإنسانية والاجتماعية/ ماليزيا(eventsgate.org)) ، وعضو في المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية (ريفاد)www.refaad.com/وعضو في مجلة المصباح في علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا/ الجزائر - بصفة "مراجع"/www.asjp.cerist.dz ولديها العديد من الأبحاث العلمية المنشورة باللغة العربية والانجليزية في مجلات محكمة.

نبذة تعريفية عن الباحث الثاني:

الدكتورعلي كاظم السندي، لديه دكتوراه الفلسفة في الإدارة التربوية - جامعة اليرموك، وماجستيرفي الإدارة التربوية - جامعة جدارا، وبكالوريوس تربية الرياضية - جامعة اليرموك، وعمل لدى وزارة الداخلية مملكة البحرين. (إدارة الوقاية من الجريمة) ومحاضرومدرب في برنامج (معاً للوقاية من العنف والإدمان). ومحاضرومدرب لبرنامج (تمام تأهيل المحكومين وادماجهم في المجتمع) المستفيدون من العقوبات البديلة، لدي العديد من الأبحاث العلمية المنشورة باللغة العربية والانجليزية في مجلات محكمة.

مقدمة:

في الآونة الأخيرة يشـهد العالم ثورة معلوماتية في جميع مجالات المعرفة، وهذه الثورة تُحتم على مُؤسـسـات التعليم أن تعيد النَّظر في مستقبل التعليم من حيث أُسس اختيار وتخطيط وبناء المناهج وأساليب التَّعامل مع المعرفة، ولتأسيس وضع تربوي قوي يتطلب بالدرجة الأولى وجود كادر تربوي مُبدع يتبع اسـتراتيجيات تدريسـية باسـتخدام الأسـلوب العلمي، وباعتبار التعليم القلب النابض للمجتمعات الحديثة، والهدف هو تحقيق مستقبل أفضل للأجيال مع مواكبة التكنولوجيا الحديثة، وبشكل مباشر ينعكس ذلك على التعليم، وتتمثل التحديات العالمية المعاصرة في الثورة المعرفية، والثورة التكنولوجية، حيث لا يمكن تحقيق أي تنمية إلا من خلال الاعتماد على التكنولوجيا والعمل الإبداعي في ظل التحول الرقمي.

ان حاضر ومستقبل المؤسسات التربوية مرتبط بمجموع التَّطورات السريعة في مجال المعرفة والتكنولوجيا، فأي تطوير فيها مرهون بقدرة المدرسة على إدراك أهمية هذا التَّغيير وترقب آثاره المتسمة بالكفاءة والفعالية؛ حيث تعتبر من مقومات العصر الرَّقمي، وبات التَّحول الرَّقمي وسـيلة لتعزيز جودة الخدمات التَّعليمية بغية تحقيق التَّنمية الشـاملة والمسـتدامة، نظراً لما يوفره من تسـهيلات تختصـر الوقت والجهد، فتتحول الخدمات التَّعليمية المقدمة في المدرسـة من صـورتها التقليدية إلى صـورة إلكترونية محدثة بذلك نقلة نوعية في وسـائل تقديم الخدمات، فحسـب السـواط والحربي (2022) التَّحول الرَّقمي يعتمد على عناصـر ثلاث أسـاسـية متمثلة في التقنية والطلاب وهيئة التدريس، وكذا إلمام الطالب والأستاذ بأهمية التَّحول الرَّقمي وطرق استخدامه، ودوره الفعال في العملية التَّعليمية.

طبيعة الذكاء الاصطناعي وخصائصه:

يعد الذكاء الاصطناعي أحد فروع الحاسوب حسب سالم(2001) وهو علم يجمع بين العديد من العلوم مثل علم الحواسيب والبيولوجيا واللغات وعلم النفس المعرفي والرياضيات والهندسة وغيرها.

ان الذكاء الاصطناعي مصطلح يتكون من كلمتين؛ الأولى "**الذكاء**" ويقصد به القدرة على فهم الظروف أو الحالات الجديدة وله مفاتيح وهي الادراك، الفهم، والتعلم، أما الثانية فهي "**الاصطناعي**" وهي مرتبطة بالفعل، أي كل ما ينشأ نتيجة النشاط أو الفعل الذي من خلاله تتشكل الأشياء من دون تدخل الانسان، وعلى هذا الأساس فإن الذكاء الاصطناعي بصفة عامة هو الذكاء الذي يصنعه الانسان في الحاسوب؛ اذن هو علم الآلات الحديثة (سعد، 2012).

يهتم الذكاء الاصـطناعي حسـب مقاتل وحسـني (2019) بتصـميم الأنظمة التي توضـح الذكاء الانسـاني: (فهم اللغة –تعلم معلومات جديدة –الاستدلال –حل المشاكل)، ويقوم بالكشف عن أوجه النشاط الذهني الانساني التي من أمثلتها: الفهم، الإبداع، التعليم، الادراك، حل المشكلة، الشعور، وذلك بهدف تطبيقها على الحاسبات الآلية.

الدِّراسات السّابقة:

فيما يلي استعراض للدِّراسات السّابقة ذات العلاقة بموضوع هذه الدِّراسة، من حيث تركيزها على هدف الدِّراسة ومنهجيتها وأداتها، وتمّ تناولها حسب التَّسلسل الزَّمني من الأقدم إلى الأحدث.

هدفت دراسة (كاظم 2021) للتعرف إلى واقع التعليم عن بعد في الجامعات العراقية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن درجة تقدير الطلبة وأعضاء هيئة التدريس لواقع التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا جاء بدرجة (متوسطة)، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة تقدير أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغيري التخصص والرتبة الأكاديمية.

وهدفت دراسة زيدان (2021) لقياس وتقييم مشروع التحول الرقمي بمؤسسات التعليم الجامعي من خلال تحليل وتشخيص الوضع الراهن بالتطبيق على جامعة الأزهر كنموذج عالمي يواجه تحديات كبيرة، وذلك باستخدام أسلوب التحليل الرباعي (SWOT)، من أجل الوقوف على نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات التي يواجهها مشروع الرقمنة بالمؤسسة، وتم استخدام المنهج الوصفي - دراسة حالة، وتم الاعتماد على أكثر من أداة بحثية: (المقابلات الشخصية المعمقة-جلسات عصف ذهني-الاستبانة)، وأظهرت النتائج أن اعتماد الجامعة استراتيجية النمو والتوسع المتمثلة في توظيف مصادر القوة لاقتناص أفضل الفرص، وذلك بتفعيل الشراكة مع المجلس الأعلى للجامعات ووزارة الاتصالات، للاستفادة في انشاء Data Center (حجر الزاوية في عملية الرقمنة).

وقام بدوي (2021) بدراسة هدفت التَّعرف إلى الأمن التربوي والتحول الرقمي الذي صار واقعاً يتسق مع حركة التغيير والثورة المعرفية والمعلوماتية والرقمية التي يشهدها العالم، والتراكب الكبير الذي يمثله هذا التحول من في كل جوانب ومستويات التفاعل سواء أكانت سياسية، أو اجتماعية، أو اقتصادية، أو تعليمية، ومدى تأثير هذا التحول الرقمي على الحياة الإنسانية بشكل عام، وعلى التربية التي تعد المناط المباشر للمجتمعات في تحقيق الإعداد الكيفي لأفرادها في سياق من الأمن التربوي الذي يعد الضمانة للتكوين السليم للأفراد وتشكلهم على قيم دافعة للتواجد والتفاعل الايجابي.

وهدفت دراسة كريدون (KREYDUN et al, 2022) التعرف إلى جودة التعليم في ظروف التعلم عن بعد في الظروف الأولية لإدخال قيود الحجر الصحي الناجمة عن COVID-19. أجريت الدراسة على مرحلتين للتعرف على جودة التعليم في ظروف التعلم الإجباري عن بعد للمعلمين والطلاب من 03.30.2020 إلى 04.04.2020. اشتملت الدراسة على معلمين بلغ عددهم (42) شخصاً. لدراسة تصور صورة الطلاب من قبل المعلمين في إطار التعلم عن بعد والفصول الدراسية، تم تطوير استبيان يغطي جوانب مختلفة من النشاط الطلابي في ظل قيود الحجر الصحي. شمل الاستطلاع (326) طالباً من كليات مختلفة، وأظهرت نتائج الدراسة أنه على الرغم من حقيقة أن الطلاب يدركون الحاجة إلى تكوين صفات شخصية، فإنهم لا يفهمون تمامًا ماهية هذه الصفات والطرق التي يحتاجون إليها للتطوير.

هدفت دراسة حميدان (2022) التعرف إلى العوامل الإدارية المؤثرة على فعالية تطبيق برنامج التعليم عن بعد باستخدام الفصول الافتراضية – من وجهة نظر الطلبة بكلية البحرين الجامعية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (115) طالب وطالبة، طبقت عليهم استبانة إلكترونية، مكونة من (22) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات، وقد بينت النتائج أن العوامل الإدارية المؤثرة على فعالية تطبيق برنامج التعليم عن بعد باستخدام الفصول الافتراضية كانت (كبيرة جداً)، وجاء فاعلية التعليم عن بعد من وجهة نظر طلبة كلية البحرين الجامعية ككل متوسط حسابي (4.01)، كما بينت النتائج لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة حول للعوامل الإدارية المؤثرة على فعالية تطبيق برنامج التعليم عن بعد باستخدام الفصول الافتراضية بكلية البحرين الجامعية، تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى) أو (إدارة اعمال، علوم تقنية المعلومات). توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة

الدراسة حول للعوامل الإدارية المؤثرة على فعالية تطبيق برنامج التعليم عن بعد باستخدام الفصول الافتراضية بكلية البحرين الجامعية، تعزى لمتغير المرحلة الدراسية (بكالوريوس، ماجستير)، والفرق لصالح الماجستير.

مشكلة الدِّراسة وأسئلتها:

تتمحورُ الاشكاليّة المركزيّة لهذهِ الورقةِ البحثيّة حولَ "درجة فاعلية التعلم عن بعد في ظل التحول الرقمي من وجهة نظر معلمي قصبة إربد"، نظراً للأهمية المحورية وللأدوار المُهمة لقطاع التَّعليم وكونه ركيزة أساسية لتطوير باقي القطاعات، واهتمام التَّربويين بمستقبل التَّعليم وبمُخرجاته بما يتلاءم مع الثَّورة التِّكنولوجية.

ويعد التَّعليم من أهم المحركات لعجلة التَّقدم والرُّقي في جميع مناحي الحياة، ودعم التنمية البشرية في جميع المجالات، ومن خلال التَّعليم يتم التَّصدي للتحديات التي تُواجه الأمم، حيث يعد رسالة مهمة لنشر الثقافة والعلوم المختلفة للقضاء على أسباب التَّخلف والتَّراجع، ونظراً لأهمية التركيز على التكنولوجيا في ظل التَّحول الرقمي ولما له من تأثير كبير جودة التعليم، حيث ظهرت الحاجة لضرورة تسليط الضوء على التَّحول الرقمي على التَّعليم باعتباره أنه أحد أهم متطلبات العصر الحالي والذي تسعى العديد من المؤسسات التربوية الوصول إليه لتحقيق التنمية المجتمعية على كافة الأصعدة.

وبناءً على ما سبق تتمثل مشكلة الدِّراسة في محاولة معرفة درجة فاعلية التعلم عن بعد في ظل التحول الرقمي من وجهة نظر معلمي قصبة إربد، وذلك بالإجابة على الأسئلة الآتية:

1. ما درجة فاعلية التعلم عن بعد في ظل التحول الرقمي من وجهة نظر معلمي قصبة اربد؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في استجابات في درجة فاعلية التعلم عن بعد في ظل التحول الرقمي من وجهة نظر معلمي قصبة اربد تعزى لمتغير (الجنس)؟

أهداف الدِّراسة:

تسعى هذه الدِّراسة التَّعرف إلى درجة فاعلية التعلم عن بعد في ظل التحول الرقمي من وجهة نظر معلمي قصبة اربد، والكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدِّراسة لدرجة فاعلية التعلم عن بعد في ظل التحول الرقمي من وجهة نظر معلمي قصبة اربد تعزى لمتغير الجنس.

أهمية الدِّراسة:

نظراً لأهمِّية دور المؤسسات التربوية الفعّال في تنشيط العَمليّة التَّعليميّة وتطويرها، تأتي أهمِّية الدِّراسة الحاليَّة من الأهمِّية النَّظريّة والأهمِّية العمليَّة لها على النَّحو الآتي:

الأهمِّية النَّظريّة: تتمثل بمُجتمع دراسة جديد، إذ لم تجري -على حد علم الباحثان-أي دراسة من هذا النَوع في الأردن تتناول درجة فاعلية التعلم عن بعد في ظل التحول الرقمي من وجهة نظر معلمي قصبة اربد، كما يُمكن أن تبرز أهمية هذه الدِّراسة باستهدافها المحور الأساسي بالمنظومة التَّعليمية التي تقع على عاتقها مسؤولية اتخاذ الكثير من القرارات.

الأهمِّية العَمليّة: يُمكن لنتائج هذه الدِّراسة أنْ تُفيد مؤسسات التعليم من خلال تعرفها على درجة فاعلية التعلم عن بعد في ظل التحول الرقمي من وجهة نظر معلمي قصبة اربد، وذلك من خلال توظيف النَّتائج والتَّوصيات والاقتراحات التي توصَّلت إليها هذه الدِّراسة، والتنبيه لجوانب القصور في الأداء والعمل على سد هذه الفجوات، ويُؤمل أيضاً أن تُفيد المسئولين في وزارة التَّربية والتَّعليم على العمل لوضع التَّعديلات والقرارات المناسبة في بيئة تنظيمية مناسبة تشجع الجودة في التعليم.

التَّعريفات الاصطلاحية والإجرائية: تضمنت الدِّراسة بعض المصطلحات التي تم تعريفها اصطلاحياً كما يأتي:

التحول الرقمي: "عملية تحويل المواد المطبوعة، و/أو المخزنة على الميكروفيلم أو الميكروفيش، والمواد ذات الشكل التناظري، والتي من مظاهرها الأشرطة الصوتية، وأشرطة الفيديو المرئية من خلال المسح الضوئي، و/أو إعادة الإدخال إلى مواد ذات شكل رقمي وهو الشكل الذي يستطيع للحاسب التعامل معه، وذلك من خلال تنسيقها إلى وحدات متفرقة من البيانات تسمى "Bytes"، وتخزينها على وسائط تخزين داخلية كالأقراص الصلبة، و/أو خارجية كالأقراص الملبزرة" (يس، 2015).

حدود الدِّراسة ومحدداتها: اقتصرت هذه الدِّراسة على عينة من المعلمين في قصبة إربد في المملكة الأردنية الهاشمية، للعام 2024/2023، أما محدداتها فإنها تتحدد بمستوى صدق وثبات الأداة وموضوعية استجابة أفراد العينة لفقرات الأداة.

الطريقة والإجراءات: تضمن هذا الجزء وصفاً لمنهج الدِّراسة، ومجتمع الدِّراسة وعينتها وأداة الدِّراسة والإجراءات اللازمة للتحقق من صدق وثبات أداة الدِّراسة، والإجراءات والطرق الإحصائية التي تم استخدامها في تحليل البيانات.

منهج الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي المسحي للتعرف على درجة فاعلية التعلم عن بعد في ظل التحول الرقمي من وجهة نظر معلمي قصبة اربد.

مجتمع عينة الدراسة: تمّ اختيار عيّنة الدِّراسة بالطريقة العشوائيّة واشتملت عيّنة الدِّراسة على (95) من المعلمين، والجدول (1) يوضح التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدِّراسة حسب متغيراتها

جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها.

الجنس	أفراد العينة	النسبة المئوية
ذكر	41	%43.2
انثى	54	%56.8
المجموع	95	%100

يظهر الجدول (1) أن المجموع الكلي لعينة الدراسة بلغ (95) من الذكور والاناث من معلمي مدارس قصبة إربد، حيث بلغت نسبة الذكور (43.2%) والاناث (56.8%).

أداة الدراسة: لغايات تطوير أداة الدِّراسة "الاستبانة" تم الرجوع إلى الأدب النَّظري والدِّراسات السابقة ذات الصلة.

ثبات أداة الدِّراسة: للتحقق من ثبات اختبار التدوير العقلي (ثبات الاستقرار) تم استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test- Retest) من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة قوامها (4) من معلمي مدارس قصبة إربد، وتم إعادة التطبيق على نفس

العينة بعد فاصل زمني مدته أُسبوعان من التطبيق الأول، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون تم التحقق من ثبات الاختبار (ثبات الاستقرار)، حيث بلغ (0.88)، كما تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا للتحقق من ثبات (الاتساق الداخلي) للاختبار، حيث بلغ (0.90).

إجراءات الدِّراسة: تم تحديد مشكلة الدِّراسة ووضع مخطط لها، وإعداد أداة الدِّراسة، والتَّحقق من صدقها وثباتها، ثم توزيع الاستبانات على جميع أفراد عينة الدِّراسة ثم جمعهما بعد فترة من الزمن وتفريغهما وإدخالهما إلى الحاسوب باستخدام برنامج (SPSS) لمعالجتهما إحصائياً، وإجراء التِّحليلات الإحصائية المناسبة ثم استخراج النتائج وتفسيرها، وتقديم التِّوصيات الملائمة في ضوء النَّتائج.

المعالجة الإحصائية:

تصحيح أداة الدراسة : لأجل احتساب الدرجة الكلية للأداة، تم وضع خمسة بدائل يختار المستجيب أحد هذه البدائل التي تعبر عن رأيه، وأعطيت الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) للبدائل الخمسة على التوالي للفقرات، إذ أعطيت الدرجة (5) على البديل مرتفع جداً، والدرجة (4) للبديل مرتفع، وأعطيت الدرجة (3) على البديل متوسط، وأعطيت الدرجة (2) على البديل قليلة، وأعطيت الدرجة (1) على البديل قليلة جداً، كما تم اعتماد التدرج الثلاثي لأغراض تفسير النتائج وهو (بدرجة كبيرة، متوسطة، منخفضة)، وللحكم على مستوى المتوسطات الحسابية للفقرات والمجالات والأداة، اعتمد المعيار الإحصائي باستخدام المعادلة الآتية:

مدى الفئة= (أعلى قيمة – أدنى قيمة) مقسومًا على عدد الخيارات

طول الفئة= 5-1=4 ÷3=1.33 وبذلك يصبح معيار الحكم على النحو الآتي:

جدول (2) المعيار الإحصائي لتحديد درجة فاعلية التعلم عن بعد في ظل التحول الرقمي من وجهة نظر معلمي قصبة اربد

المتوسط الحسابي	الدرجة
من 1.00 - 2.33	منخفض
من 2.34 - 3.67	متوسطة
من 3.68 -5.00	كبيرة

نتائج الدِّراسة ومناقشتها:

تضمن هذا الجزء عرضاً للنتائج التي توصلت إليها هذه الدِّراسة من خلال إجابة أفراد العينة على أسئلة الدِّراسة، وعلى النَّحو الآتي:

النّتائج المُتعلّقة بالإجابة عن السُؤال الأوّل: ما درجة فاعلية التعلم عن بعد في ظل التحول الرقمي من وجهة نظر معلمي قصبة اربد؟

للإجابة عن هذا السؤال تمّ حساب المُتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والرُّتب، ودرجات الفقرة لكل فقرة على حده ثمّ الدرجة الكليّة لكل مجال من مجالات الاستبانة، والجدول (3) يوضّح النتائج المتعلّقة بذلك.

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية درجة فاعلية التعلم عن بعد في ظل التحول الرقمي من وجهة نظر معلمي قصبة اربد

الترتيب	المجال	المجال	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الدرجة
1	**المجال الأول**	التعلم الرقمي في العملية التعليمية	3.62	0.871	متوسطة
2	**المجال الثاني**	التعلم عن بعد	3.87	0.811	كبيرة
	الدرجة الكلية		3.75	0.819	كبيرة

يبين الجدول (3) أن جاء المجال الأول " التعلم الرقمي في العملية التعليمية " بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.62) وانحراف معياري (0.871) وبدرجة (متوسطة) ووقد اتى المجال الثاني: "التعلم عن بعد" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.87) وانحراف معياري (0.811) وبدرجة (كبيرة)، وقد بلغ المتوسط الحسابي درجة فاعلية التعلم عن بعد في ظل التحول الرقمي من وجهة نظر معلمي قصبة اربد ككل (3.75) وانحراف معياري (0.819) وبدرجة (كبيرة) ، وقد يعزى ذلك إلى أهمية مواكبة التكنولوجيا المعاصرة لما لها من تأثير كبير على التعليم، ومما يشجع التعليم عن بعد لما له من عدة فوائد تعود على الفرد والمجتمع.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات كل مجال من مجالات درجة فاعلية التعلم عن بعد في ظل التحول الرقمي من وجهة نظر معلمي قصبة اربد، وفيما يلي عرض لذلك:

المجال الاول: التعلم الرقمي في العملية التعليمية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة على مجال التعلم الرقمي في العملية التعليمية، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (4).

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بمجال التعلم الرقمي في العملية التعليمية

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
	يعتبر التعلم الرقمي نظام تقني ومتقدم لمواجهة تغيرات العصر ومقياس للتقدم العلمي.	3.13	1.223	10	متوسطة
.1	توفر بيئة التعلم الرقمي إمكانية التعلم في أي مكان وأي وقت.	3.66	1.084	7	متوسطة
.2	تعمل بيئة التعلم الرقمي على تنمية عملية التفكير الإبداعي وإثراءها.	3.70	.901	4	كبيرة
.3	تعزز بيئة التعلم الرقمي استقلالية المتعلمين وتأكيد على أسلوب التعليم الذاتي.	3.69	.995	6	كبيرة
.4	تعمل بيئة التعلم الرقمي على خفض التكاليف التعليمية ووسائلها.	3.78	1.215	2	كبيرة
.5	يعزز التعلم الرقمي الاتصال بين الطلبة والمعلمين، وبين الطلبة فيما بينهم.	3.65	1.000	8	متوسطة
.6	يوفر التعلم الرقمي المناهج التعليمية بصورة تفاعلية وممتعة.	3.48	1.095	9	متوسطة
.7	يسهل التعلم الرقمي الحصول على المعلومات بسرعة.	3.69	1.155	5	كبيرة
.8	في ضوء وسائل التعلم الرقمي يسهل إنشاء المحتوى التعليمي والأنشطة التعليمية.	3.78	1.140	1	كبيرة
.9	يتيح التعلم الرقمي لأولياء الأمور الاطلاع على المناهج التدريسية وطرق التدريس وتساعدهم على متابعة الأبناء	3.74	.985	3	كبيرة
	المجال الأول: التعلم الرقمي في العملية التعليمية	**3.62**	**.871**		**متوسطة**

يلاحظ من الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال تراوحت بين (3.78) و(3.13)، بدرجة (كبيرة إلى متوسطة). حيث جاءت الفقرة (9) التي نصت على " في ضوء وسائل التعلم الرقمي يسهل إنشاء المحتوى التعليمي والأنشطة التعليمية." في الترتيب الأول، بمتوسط حسابي (3.78) وبانحراف معياري (1.140) وبدرجة (كبيرة)، في حين جاءت الفقرة (1) التي نصت على " يعتبر التعلم الرقمي نظام تقني ومتقدم لمواجهة تغيرات العصر ومقياس للتقدم العلمي" في الترتيب الأخير، بمتوسط حسابي (3.13) وبانحراف معياري (1.223)، وبدرجة

(متوسطة)، وقد يعزى ذلك إلى أن البعض يلجأ إلى استخدام التعلم الرقمي في العملية التعليمية حيث يسعى إلى حل بعض مشكلات البيئة التَّعليمية من خلال النتائج وبذلك يكون هناك تقدم وتطور في آلية تطبيقها والأخذ بنتائجها.

المجال الثاني: التعلم عن بعد

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التعلم عن بعد وكانت النتائج كما في الجدول (5):

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بمجال التعلم عن بعد

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
.10	يحتاج الطلبة في التعلم عن بعد لاستخدام الادوات والمواد والمعدات بشكل مباشر.	3.74	.983	7	كبيرة
.11	يتطلب التعليم الإلكتروني جهد ووقت اكثر من التعليم التقليدي	4.00	.932	3	كبيرة
.12	تقبل الطلبة في التعلم عن بعد لاستخدام المنصات التعليمية	4.09	1.058	1	كبيرة
.13	يوجد ضغط على شبكات الانترنت مما يؤدي إلى صعوبة وصول الطلبة للصفوف الافتراضية	4.04	.906	2	كبيرة
.14	يمتلك الطلبة لمهارات استخدام اجهزة الحاسوب	4.00	.780	4	كبيرة
.15	يمتلك الطلبة ثقة بالتعليم الإلكتروني	3.70	.801	**8**	كبيرة
.16	توافر خدمة الانترنت بشكل دائم في المنازل	3.83	1.004	**6**	كبيرة
.17	تحول التعلم عن بعد من أسلوب "التلقين" إلى أسلوب "تفاعلي"	3.66	1.271	**9**	متوسطة
.18	ينمي التعلم عن بعد الافتراضية لدي مهارة التعلم الذاتي	3.83	1.162	**5**	كبيرة
	المجال الثاني: التعلم عن بعد	3.87	.811		كبيرة

يلاحظ من الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال تراوحت بين (4.09) و(3.66)، بدرجة (**كبيرة إلى متوسطة**) حيث جاءت الفقرة (10) التي نصت على "تقبل الطلبة في التعلم عن بعد لاستخدام المنصات التعليمية" في الترتيب الأول، بمتوسط حسابي (4.09) وبانحراف معياري (1.058) وبدرجة (كبيرة)، في حين جاءت الفقرة (7) التي نصت على "تحول التعلم عن بعد من أسلوب "التلقين" إلى أسلوب تفاعلي" في الترتيب الأخير، بمتوسط حسابي (3.66) وبانحراف معياري (1.271)، وبدرجة (متوسطة)، وقد يعزى ذلك إلى أهمية مواكبة التكنولوجيا مع تطبيق مبدأ التعلم عن بعد لما له من عائد تربوي واقتصادي على المؤسسات التربوية والمجتمع.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في استجابات في درجة فاعلية التعلم عن بعد في ظل التحول الرقمي من وجهة نظر معلمي قصبة اربد تعزى لمتغير (الجنس)؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على محاور درجة فاعلية التعلم عن بعد في ظل التحول الرقمي من وجهة نظر معلمي قصبة اربد تعزى لمتغير الجنس، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (6).

جدول (6) نتائج اختبار(ت) للدلالة للفروق بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة في درجة فاعلية التعلم عن بعد في ظل التحول الرقمي من وجهة نظر معلمي قصبة اربد تعزى لمتغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	القيمة الاحتمالية (sig)
ذكر	41	3.51	.904	2.680-	0.00
انثى	54	3.97	.522		

**دال إحصائياً عند مستوى الدلالة a=0.05

يلاحظ من جدول (6) أن القيمة الاحتمالية (sig) المقابلة لاختبار (t) تساوي (0.277) وهي أعلى من مستوى الدلالة (α=0.05)، وبذلك يمكن استنتاج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة حول درجة فاعلية التعلم عن بعد في ظل التحول الرقمي من وجهة نظر معلمي قصبة اربد تعزى لمتغير الجنس، تعزى لمتغير جنس الاناث، ويمكن عزو ذلك أن الاناث تبدي اهتمام والتزام أكبر بالتعليم عن بعد لأنها مهتمة بإنشاء جيل واع ومتعلم.

التَّوصيات:

من خلال هذه الورقة البحثية المقدمة يمكن الوصول الى عدد من التَّوصيات الهامة لتفعيل التحول الرقمي للتعليم عن بعد آلية لضمان جودة التعليم، ومنها:

- استمرار تَجديد وتطوير وتحديث البيئة التعليمية اللازمة لتعليم تقنيات ومختلف نماذج الذكاء الاصطناعي وبذل جهد كبير للحصول على جودة في التعليم.
- ضرورة تشجيع صانعي القرار في المدارس على لعب دور أكبر فيما يتعلق بالاهتمام بتقنيات ومستقبل التعليم، واستمرار تَجديد وتطوير وتحديث البرامج والتخطيط باستمرار مع مواكبة التطورات الحديثة.

تحديث وتطوير المَعارف التَّربويَّة من خلال دَورات تَنْشيطيَّة وحَلقات دِراسيَّة تُناقش كُل مِنْها أُسلوبًا من الأساليب التكنولوجية التي تهتم بالتعليم عن بعد، وتَحديد الفَوائِد والنِتاجات التي يُمكن أن تتحقق من خِلال استخدام كُل منها، وتَعريف الخُطوات الأَدائيَّة لتَطبيقها.

المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية

- بدوي، محمود فوزي. (2021). الأمن التربوي والتحول الرقمي: مجرد نظرة للمدرسة. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، 4 (3)، 85-104.
- حميدان، خليل. (2022). *العوامل الإدارية المؤثرة على فعالية تطبيق برنامج التعليم عن بعد باستخدام الفصول الافتراضية – من وجهة نظر الطلبة بكلية البحرين الجامعية*. (البحث استكمال لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير)، المنامة، البحرين.

- زيدان، أمل. (2021). التحول الرقمي بمؤسسات التعليم الجامعي: دراسة تقييمية للفرص والتحديات: جامعة الأزهر نموذجاً. *المجلة المصرية لبحوث الاعلام*، (75)، 463-510.
- سالم، عبد البديع محمد. (2001). *تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي*. القاهرة: اللجنة القومية لتجهيز المعلومات.
- سعد، ياسين غالب. (2012). أساسيات نظم المعلومات الإدارية وتكنز. *مجلة اتحاد الجامعات العربية لبحوث الاعلام الاتصال وتكنولوجيا المعلومات*، الأردن: دار المناهج للنشر.
- السواط، طلق عوض الله، والحربي، ياسر. (2022). أثر التحول الرقمي على كفاءة الأداء الأكاديمي (حالة دراسية لهيئة أعضاء التدريب لجامعة الملك عبد العزيز). *المجلة العربية للنشر العلمي*، ع(43)، 647_686.
- كاظم، سمير مهدي. (2021)، "*واقع التعليم عن بعد في الجامعات العراقية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس*". قسم الإدارة والمناهج، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط.
- مقاتل، ليلى، وحسني، هنية. (2021). الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته التربوية لتطوير العملية التعليمية. *مجلة علوم الانسان والمجتمع*، 10 (04)، 109-127.
- يس، نجلا أحمد. (2015). نحو التحول الرقمي للدوريات: دراسة لواقع مبادرات المكتبات ومؤسسات المعلومات العربية. *مجلة المكتبات والمعلومات*، دار النخلة للنشر، (14)، 105-180.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Kreydun, N., Nalyvaiko, O., Ivanenko, L., Zotova, L., Nevoienna, O., Iavorovska, L., Kharchenko, A., & Sevostianov, P. (2022). The Quality of Education in the Conditions of Forced Distance Learning Caused by COVID-19. *Romanian Journal for Multidimensional Education* / Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala, 14(4), 423–448.

أ. محمد حميد حسن عمر - اليمن

باحث دكتوراه- تكنولوجيا التعليم والتعليم الرقمي -كلية التربية جامعة صنعاء- اليمن

mohammedhameedomar@gmail.com

تصوّر مقترح لمنصة محتوى تعليمي رقمي تشاركي مجاني لتعويض الفاقد التعليمي لطلبة المرحلة الثانوية العامة للتعليم العام في اليمن

الملخص:

هدف البحث الحالي إلى وضع تصوّر مقترح لمنصة محتوى تعليمي رقمي تشاركي مجاني لتقديم الدروس التعليمية والأنشطة التعليمية والموارد التعليمية والوسائط التعليمية المرتبطة بالمنهج المدرسي اليمني. وقد اتبع لتحقيقه المنهج الاستشرافي وفق أسلوب دلفي وتم اختيار عيّنة قصدية غرضية من الخبراء في مجال تقنيات المعلومات وتكنولوجيا التعليم والمتخصصين في التربية والتعليم في اليمن واستخدم البحث أداة الاستبانة لجمع البيانات حول متطلبات المنصة ومعاييرها والمحتوى التعليمي.

وقد خلص البحث إلى بناء تصور مقترح لتصميم منصة رقمية تعليمية تشاركية مجانية لتقديم المحتوى التعليمي المنهجي لمرحلة الثانوية العامة في اليمن.

وقد اوصى البحث بتبنّي التصوّر المقترح لمنصة محتوى تعليمي رقمي مجاني من قبل وزارة التربية والتعليم والمؤسسات والمنظمات العاملة في مجال التعليم العام في اليمن. والعمل على توفير المتطلبات المادية والتقنية والفنية والاجتماعية لتصميم المنصة التعليمية الرقمية وفق التصور المقترح. والالتزام بالمعايير الفنية والتقنية والتربوية في تصميم المنصات التعليمية.

نبذة تعريفية عن الباحث:

الأستاذ محمد حميد حسن عمر، باحث في مرحلة الدكتوراه- تربية وتعليم، تخصص تكنولوجيا التعليم والتعليم الرقمي- جامعة صنعاء، ومدرب تربوي درّب أكثر من عشرة ألف معلم ومعلمة خلال ثمانية أعوام، ناشط تربوي ومهتم بقضايا التعليم في الوطن العربي، ويقدّم استشاري تطوير التعليم لعدد من المدارس. ويقدّم محاضرات في جامعات أهلية وحكومية. ويقدمّ استشارات في البحث العلمي والتحليل الاحصائي.

لديه عدد من الأبحاث العلمية محكّمة في مجال التعليم الرقمي، والفاقد التعليمي، وتعليم الكبار، والمهارات الرقمية. وشارك مؤتمرات محلية ودولية ومعظمها بأوراق علمية. كما قام بإعداد

عشرات من الحقائب التدريبية وأدلة التدريب والمناهج التدريبية في مجال تطوير قدرات المعلمين والطلبة في المدارس.

وساهم في إعداد مشروعات تعليمية للجهات الداعمة للتعليم في اليمن. وتتمثل خبرته العالية في مجال التعليم الرقمي والمهارات الرقمية والتدريب الالكتروني، وتدريب المعلمين، وتوظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم. له عدد من الابتكارات التعليمية مثل تطبيق اختبارات مؤتمتة لطلبة الثانوية العامة، وكذلك تصميم وتطوير منصة لتدريب المعلمين عن بُعد.

المقدمة.

إنّ التطوّر المتسارع في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات جعل الدول والمجتمعات قريبة جداً من بعضها، وأصبح معيار تقدم الدول يُقاس بمدى وكيفية استخدامها لمختلف الوسائط التكنولوجيـــة، ومـــدى توظيفها في المجالات الحياتية، وعلى رأسها مجال التعليم بشكل عام والتعليم الجامعي بشكل خاص. (جاسم والعيساوي، 2021).

وخلال السـنوات القليلة الماضـية كانت هناك انتقالات سـريعة في اسـتخدام تكنولوجيا التعليم الألكتروني، وبالتالي فإن ما يقع على عاتق القائمين على العملية التعليمية هو العمل على مواكبة هذا التطور والاستفادة من أدواته وتوظيفها لخدمة العملية التعليمية، وخاصة ما يرتبط منها بالتعليم الالكتروني ضـمن نظامها التعليمي الذي ينتشـر كمسـتحدثات مهمة من خلال اسـتخدام الانترنت ، فقد اصـبحت الكثير من المؤسـسـات التعليمية تعتمد على التعليم الالكتروني كوسـيلة مهمة لدعم ورفد التعليم التقليدي الوجاهي وحل لتقديم العملية التعليمية عند حدوث مشكلات أو تحديات تمنع الطلبة من اكمال تعليمهم أو تحدّ من تعليمهم. خاصة في ظل ما يشهده العالم من تغييرات علمية وتقنية وتحديات اقتصادية واجتماعية وسياسية وأزمات وحروب وأوبئة القت بضلالها على التعليم العام في معظم دول العالم، والتي تؤثر على معظم قطاعات الحياة وعلى رأسـها قطاع التعليم الذي يتعرض فيه الطلبة لفاقد تعليمي جراء تلك التحديات والمشـكلات؛ حيث تُعدّ مشـكلة الفاقد التعليمي أمراً واقعاً يعاني منه الطلبة في معظم دول العالم تتمثل في عدم الوصـول إلى التعليم أو تعذّر الاسـتمرار فيه؛ لذلك يعتبر الفاقد التعليمي تحديًا كبيرًا يؤثر على حياة الأفراد ويؤثر على تنمية المجتمعات بشكل عام. وفي اليمن يعاني النظام التعليمي من فاقد تعليمي تجاوز 60% من الدروس المنهجية خلال فترة الحروب وجائحة كوفيد19، وهذا يعتبر مؤشـــر خطير للغاية يدخل البلاد في نفق مظلم تجاه الجهل والتخلف وبالتالي استمرار الصراعات والحروب والمشكلات ودخول اليمن في دائرة مغلق من تلك الصراعات نتيجة انتشار وتفشي الجهل في أوساط المجتمع اليمني ولا سيما الأطفال بسبب ذلك الفاقد التعليمي الكبير.

وتُعدّ المنصـات التعليمية من أكثر المسـتحدثات التكنولوجية اسـتخداماً حيث وفرت للمعلم والمتعلم خصـائص متعددة سـهّلت التعليم ويسّرت عملية التعلم، كما ساهمت المنصات التعليمية في ردم فجوة التعليم المفقود في كثير من بلدان العالم التي تعرضت للإغلاق الكامل أو شبه الكامل نتيجة تداعيات جائحة كوفيد19 أو اندلاع الحروب والنزاعات المسلحة.

وفي ضوء ما سبق يتضح أن تصميم منصة تعليمية تشاركية يعُدّ بديل مثالي لاستمرار العملية التعليمية ولتعويض الفاقد التعليمي في مدارس اليمن دون التأثير على المحتوى التعليمي المنهجي المقرر؛ حيث تمتلك المنصـات التعليمية العديد من الادوات والمميزات التي يحصـل منها الطالب على الدروس التعليمية المنهجية المقررة لتعويض الدروس التعليمية التي فقدها في الفصول التقليدية في المدرسة.

مشكلة البحث:

تتجلى مشـكلة البحث في عدم وجود منصـات رقمية تعليمية مجانية تسـاعد في التقليل من أسـباب الفاقد التعليمي لدى طلبة المرحلة الثانوية وسـدّ فجوة الفاقد التعليمي التي حدثت ولا زالت قائمة، وكذلك عدم وجود دراسـات قدمت تصـور مقترح لمنصـة تعليمية رقمية تشاركية تساعد في الحد من أسباب الفاقد التعليمي لدى طلبة التعليم العام في اليمن بما فيهم طلبة المرحلة الثانوية وعليه سيجيب البحث على السؤال الرئيس التالي:

ما هو التصور المقترح لمنصة تعليمية رقمية مجانية تشاركية للمحتوى التعليمي للطلبة مرحلة الثانوية العامة في اليمن؟

وقد تفرع عنه الأسئلة الآتية:

1- ما المعايير التي يجب مراعاتها عند تصميم المنصة الرقمية التعليمية؟
2- ما المحتوى التعليمي الرقمي الذي يجب توفيره في المنصة لتعويض الفاقد التعليمي لطلبة المرحلة الثانوية؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى ما يلي:

1- وضع تصور لمنصة تعليمية رقمية تساعد الطلبة على استدراك الدروس التعليمية المفقودة.

2- تحديد المعايير التي يجب مراعاتها عند تصميم المنصة الرقمية التعليمية المجانية التشاركية.

3- تحديد المحتوى الذي يجب توفره في المنصة الرقمية التعليمية المجانية التشاركية.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي في الآتي:

الأهمية النظرية:

- استجابة لما يدعو إليه التربويون لمواكبة دمج التكنولوجيا في التعليم نتيجة للأثر الإيجابي الفعّال الذي وجده التربويون لاستخدام التكنولوجيا في التعليم من حيث تسهيل توصيل المحتوى التعليمي، وكذلك تبسيط المحتوى التعليمي للطلبة.
- لا توجد دراسة أو بحث علمي حسب علم الباحث تقدّم تصوّراً مقترحاً لتصميم منصة تعليمية رقمية مجانية تشارك محتوى تعليمي منهجي لطلبة المرحلة الثانوية العامة في اليمن. ومن هنا فإن هذا البحث يسهم في تغطية هذه الفجوة والخروج بتصوّر مقترح لتصميم منصة تعليمية مجانية تشاركية للمحتوى التعليمي لطلبة الثانوية العامة في اليمن.

الأهمية العملية:

- قد يسهم هذا التصوّر المقترح في إقبال الطلبة على التعليم من جديد، بعد سلسلة الانقطاعات المتوالية نتيجة الحروب والصراعات المستمرة في اليمن منذ 2015م إلى ساعة كتابة هذا البحث.
- قد تسهم المنصة التعليمية في استعادة معظم الفاقد التعليمي للطلبة إذا تبنتها جهات تعليمية رسمية او منظمات تعليمية داعمة للتعليم العام في اليمن.
- قد تسهم المنصة التعليمية الرقمية في منع أو تقليل من أي فاقد تعليمي مستقبلاً؛ نظراً لتوفر المحتوى التعليمي المنهجي عبر المنصة وبشكل مجاني لكل طلبة مرحلة الثانوية العامة في كل أنحاء اليمن.

حدود البحث:

1- **الحدود الموضوعية:** وتتمثل في تصوّر مقترح لتصميم منصة رقمية تعليمية تشاركية لتقديم المحتوى التعليمي المنهجي لطلبة مرحلة الثانوية العامة.

2- **الحدود المكانية:** الجمهورية اليمنية

3- **الحدود الزمانية:** 1445هـ / 2023م.

4- **الحدود البشرية:** عيّنة من خبراء ومتخصصين في مجالات التربية والتعليم وتقنيات المعلومات في اليمن.

مصطلحات البحث:

1- التصور المقترح:

هو إطار فكري عام تتبناه فئة من الباحثين والتربويين على هيئة افتراضات أساسية وقيم ومفاهيم أو اهتمامات تتصل بما يخص الإنسان أو الحياة أو الكون وكذلك يرتبط بالعلاقات بين الموضوعات التي من شانها أن توجه الباحثين إلى تفضيل نموذج ومنهج وطريقة معينة في البحث تتناسب مع الأسلوب الذي يتبنونه وتتفق مع مكونات (زين الدين 2013)

التعريف الاجرائي للتصور المقترح في البحث الحالي: هو بناء علمي يستخدم أحد اساليب أساليب استشراف المستقبل وفي هذه الدراسة تم استخدام اسلوب دلفي للخروج بتصور مقرح لتصميم منصة تعليمية رقمية تشاركية تسهم في استدراك الفاقد التعليمي لطلبة الثانوية العامة في اليمن.

2- المنصة التعليمية:

عرفها السيد(2016،111) بانها: مواقع تعليمية تتيح للطلاب تبادل النقاش والافكار ومشاركة المحتوى التعليمي وتوزيع الأدوار وإجراء الاختبارات والواجبات.

وعرّفها الباحث إجرائياً في البحث الحالي بانها بيئة تعليمية عبر الإنترنت تستخدم التكنولوجيا الحديثة لتقديم وعرض محتوى تعليمي منهجي مجاني، يتفاعل فيها المدرسين والطلاب. تهدف إلى تعزيز التعلم وتوفير فرص تعليمية شاملة ومرنة لطلبة المرحلة الثانوية في اليمن من خلال الوصول إلى الموارد التعليمية المنهجية والأدوات التفاعلية عبر الإنترنت. بغرض تحقيق الأهداف التعليمية الموضوعة.

3- المحتوى الرقمي:

عرفه (الطشي،2020، 112) بأنه: كل المعلومات والحقائق والأرقام في شكل صورة او مقطع صوتي او فيديوهات او نصوص مخزنة في شكل رقمي، منظمة ومجهزة داخل حامل معين مثل صفحات ويب او قواعد بيانات أو مواقع رسمية وغيرها. وتكون متاحة على فهارس الوصول المباشر الشبكات المحلية والعالمية.

وعرّفه الباحث إجرائياً في البحث الحالي بانه: جميع المعلومات والمهارات التي يتم تقديمها لطلبة المرحلة الثانوية العامة بشكل صور او نصوص او فيديوهات تعليمية او مقاطع صوتية او تجارب محاكاة تفاعلية، بحث تكون متاحة مجاناً في المنصة التعليمية المقترحة عبر شبكة الانترنت.

"إجراءات البحث:

1- الاطلاع على الأدب التربوي والوثائق ذات العلاقة بموضوع البحث والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث.
2- إعداد قائمة بأهم المعايير والمتطلبات والخدمات الواجب توافرها في المنصة التعليمية.
3- إعداد أداة البحث وعرضها على مجموعة من المحكمين والخبراء.
4- إجراء التعديلات المقترحة التي أوصى بها المحكمين على أداة البحث.
5- تطبيق أداة البحث وتصميم التصور المقترح للمنصة التعليمية في ضوء تحكيم الخبراء وتعديلاتهم.
6- تحليل البيانات احصائياً للتوصل إلى النتائج.
7- عرض نتائج البحث وتفسيرها.
8- صياغة التوصيات واقتراح الدراسات المستقبلية في ضوء النتائج.

الإطار النظري للبحث:

أولا: المنصة التعليمية:

1-1 مفهوم المنصات التعليمية:

هي بيئات تعليمية عبر الانترنت توفر مسارات التعلم والدروس والمواد الدراسية، وتوفر تقييمات ونتائج وتتبع للمتعلم بحيث يتم تحيق أهداف التعلم المرادة.(هاني ونعيمة،2023)

2-1 أهمية منصات التعليم الرقمي في تحويل عملية التعلم (مصطفى إيمان،2022):

في العصر الرقمي الحديث، تشكل التكنولوجيا الرقمية تحولًا جذريًا في مجال التعليم، حيث أدت إلى ظهور منصات التعلم الرقمي. تعتبر هذه المنصات أدوات تعليمية مبتكرة تجمع بين التكنولوجيا والتعليم، وتقدم فرصًا متاحة للجميع للوصول إلى المعرفة والتعلم بطرق مرنة ومبتكرة. وفيما يلي عرض لأهمية منصات التعلم الرقمي وكيف أثرت على عملية التعلم:

1. **توفر فرصًا للتعلم المستمر:** تعتبر منصات التعلم الرقمي وسيلة مهمة لتعزيز التعلم المستمر. تمكن الطلاب والمتعلمين من الوصول إلى الموارد التعليمية في أي وقت ومن أي مكان، مما يتيح لهم فرصة التعلم وفقًا لجدولهم الزمني واحتياجاتهم الشخصية. وبالتالي، يمكن للأفراد تطوير مهاراتهم ومعرفتهم بشكل مستمر ومستدام دون قيود المكان والوقت.
2. **تعزيز التفاعل والتعاون:** حيث تشجع منصات التعلم الرقمي على التفاعل والتعاون بين المدرسين والطلاب والمتعلمين الآخرين. يمكن للطلاب التواصل مع المدرسين وطرح الأسئلة وتبادل الملاحظات والأفكار، مما يعزز تجربة التعلم التفاعلية. بالإضافة إلى ذلك، يمكن للطلاب التعاون مع بعضهم البعض في المشاريع والأنشطة التعليمية، مما يعزز مهارات التعاون والعمل الجماعي.
3. **تخصيص التعلم وفقًا للاحتياجات الفردية:** توفر منصات التعلم الرقمي إمكانية تخصيص التعلم وفقًا للاحتياجات الفردية لكل متعلم. يمكن للمدرسين تصميم مسارات تعليمية مخصصة تتناسب مع مستوى المتعلم واهتماماته وأسلوب تعلمه. هذا يسمح بتحقيق تجربة تعلم فريدة لكل فرد ويساعد في تعزيز فعالية عملية التعلم.
4. **توفير محتوى تعليمي متنوع ومبتكر:** توفر منصات التعلم الرقمي مجموعة واسعة من الموارد التعليم المتنوعة والمبتكرة. يمكن للمدرسين والمؤسسات التعليمية تطوير وتوفير محتوى تعليمي متنوع بصيغ مختلفة مثل الفيديوهات التعليمية والمحاضرات التفاعلية والتمارين والألعاب التعليمية. هذا يعزز تنوع وجودة المواد التعليمية المتاحة ويجذب اهتمام الطلاب ويحفزهم على التعلم.
5. **توفير رصد وتقييم فعال:** تتيح منصات التعلم الرقمي للمدرسين إمكانية رصد وتقييم تقدم الطلاب بشكل فعال. يتمكن المدرسون من تتبع تقدم الطلاب وتحليل أدائهم وتقديم ملاحظات فورية لتحسين التعلم. هذا يعزز تفاعل المدرسين مع الطلاب ويسهم في تحسين جودة التعليم وتحقيق أهداف التعلم المحددة.
6. **توفير فرص التعلم المستقل والمستمر:** تعزز منصات التعلم الرقمي التعلم المستقل والمستمر للأفراد في مختلف المراحل العمرية. يمكن للأشخاص من جميع الفئات العمرية الوصول إلى المواد التعليمية وتطوير مهاراتهم ومعرفتهم في مجالات مختلفة وفقًا لاهتماماتهم الشخصية. هذا يشجع على التعلم مدى الحياة وتحقيق النمو الشخصي والمهني.

مما سبق فتعتبر منصات التعلم الرقمي أداة قوية في التعليم الحديثة. تساهم في تحويل عملية التعلم وتوفير فرص التعلم المتاحة للجميع. تسمح للأفراد بالوصول إلى المعرفة والموارد التعليمية بسهولة ومرونة، وتعزز التفاعل والتعاون بين المتعلمين والمدرسين، وتوفر تجربة تعلم مخصصة ومبتكرة. منصات التعلم الرقمي تعزز تعلم مستمر ومستقل وتسهم في تحقيق التنمية الشخصية والمهنية للأفراد في العصر الرقمي.

3-1 فوائد المنصات التعليمية:

يرى (هلال محمد، 2021) أن المجتمعات تعيش في عصر رقمي حيث يتطور التكنولوجيا بشكل سريع ويؤثر في جميع جوانب الحياة اليومية. واحدة من المجالات التي استفادت بشكل كبير من التكنولوجيا الرقمية هي التعليم. مع ظهور منصات التعلم الرقمي، أصبح بإمكان الطلاب والمدرسين الاستفادة من تجارب تعليمية مبتكرة ومتاحة عبر الإنترنت. وفيما يلي بعض **الفوائد الرئيسية لمنصات التعلم الرقمي:**

1. التوفر والوصول العالمي: منصات التعلم الرقمي تسمح للطلاب والمعلمين من جميع أنحاء العالم بالوصول إلى المحتوى التعليمي عبر الإنترنت. هذا يعني أن الطلاب ليسوا مقيدين بمواعيد محددة أو محدودين بالموارد المحلية. يمكن للطلاب الاستفادة من المحتوى التعليمي بغض النظر عن موقعهم الجغرافي أو وضعهم الاجتماعي.

2. مرونة الوقت والمكان: من خلال منصات التعلم الرقمي، يمكن للطلاب الوصول إلى المواد الدراسية في أي وقت ومن أي مكان. لم يعد هناك حاجة للحضور الشخصي في الفصول الدراسية المحددة، بل يمكن للطلاب تنظيم وقتهم بناءً على راحتهم الشخصية. هذا يتيح لهم فرصة متابعة تعليمهم بصورة مناسبة وتلبية احتياجاتهم الفردية.

3. تنوع وتفاعلية المحتوى: توفر منصات التعلم الرقمي مجموعة متنوعة من المواد التعليمية، بما في ذلك النصوص والصور ومقاطع الفيديو والتفاعلات الوسائطية الأخرى. هذا يساعد في تحفيز الطلاب وتعزيز فهمهم واستيعابهم للمفاهيم الصعبة. بالإضافة إلى ذلك، يمكن للطلاب التفاعل مع المحتوى من خلال المنصات والمشاركة في مناقشات وأنشطة تفاعلية تعزز التعلم النشط والتعاون بين الطلاب.

4. تتبع التقدم وتقييم الأداء: تقدم منصات التعلم الرقمي أدوات لتتبع تقدم الطلاب وتقييم أدائهم. يمكن للطلاب معرفة مدى تقدمهم في المواد الدراسية ومعرفة الجوانب التي يحتاج للمزيد من المعلومات لإكمال الفقرة الأخيرة من المقال. يمكنك تقديم بعض النقاط الإضافية حول فوائد منصات التعلم الرقمي لمساعدتي في تكملة النقاط الأخيرة؟

4-1 التحديات التي تواجه المنصات التعليمية وحلولها:

تحظى منصات التعلم الرقمي بشعبية متزايدة في العصر الحالي، حيث أصبحت وسيلة فعالة لتعزيز عملية التعلم عن بُعد. ومع ذلك، فإن هناك عددًا من التحديات التي تواجه هذه المنصات وتحتاج إلى التركيز عليها لتحقيق أقصى استفادة من الفرص التعليمية التي توفرها. في هذا المقال، سأستعرض بعضًا من هذه التحديات وأوضح كيفية التعامل معها.

وترى(أفنان ،2018) أنّ أحد التحديات الرئيسية التي تواجه منصات التعلم الرقمي هو توافر الاتصال بالإنترنت والبنية التحتية الرقمية المطلوبة. رغم توسع شبكة الإنترنت في العديد من الأماكن حول العالم، إلا أن هناك مناطق تعاني من نقص في الاتصال بالإنترنت السريع والمستقر. هذا يعني أن الطلاب الذين يعيشون في تلك المناطق قد يواجهون صعوبة في الوصول إلى المواد التعليمية والمشاركة في الدروس عبر الإنترنت. للتغلب على هذا التحدي، يجب توفير حلول بديلة مثل توزيع المواد التعليمية على وسائط قابلة للتنزيل والعمل بدون اتصال بالإنترنت.

التفاعل المباشر بين المعلم والطالب هو عنصر أساسي في عملية التعلم الفعالة. ومع ذلك، فإن منصات التعلم الرقمي تواجه تحديات في توفير تجربة تفاعلية مشابهة للتعلم الوجاهي التقليدي. فقد يفتقر الطلاب إلى الدعم والتوجيه الفردي الذي يحصلون عليه في الفصل الدراسي التقليدي. لذا، يجب على منصات التعلم الرقمي توفير أدوات تفاعلية مبتكرة مثل محادثات الفيديو، ومنتديات المناقشة، والدروس الحية التي تسمح للطلاب بالتواصل المباشر مع المعلمين وزملائهم في الصف.

توفير المحتوى التعليمي بجودة عالية هو تحدي آخر يواجه منصات التعلم الرقمي. فيجب أن يكون المحتوى متاحًا بلغات متعددة ومتنوعًا بما يتناسب مع احتياجات الطلاب من جميع الخلفيات الثقافية واللغوية. ويجب أن يكون المحتوى مصدرًا موثوقًا وموثوقًا به، ويجب توفيره بشكل منهجي ومنظم لضمان جودته وتحديثه بشكل منتظم. ويتطلب ذلك تعاونًا وثيقًا بين المعلمين والخبراء في مجال التعليم وتكنولوجيا المعلومات لتطوير وتوفير محتوى تعليمي ذو جودة عالية

بالإضافة إلى ذلك، تواجه منصات التعلم الرقمي تحديات في تعزيز المشاركة والمشاركة الفعالة للطلاب. فقد يكون من الصعب على الطلاب الحفاظ على التركيز والانخراط في الدروس عبر الإنترنت لفترات طويلة، خاصة مع وجود العديد من المشتتات المحتملة مثل وسائل التواصل الاجتماعي والألعاب عبر الإنترنت. لذا، يجب أن تهتم منصات التعلم الرقمي بتصميم واجهات مستخدم مبسطة وجذابة وتقديم أنشطة تعليمية تفاعلية تحفز الطلاب وتعزز مشاركتهم.

أخيرًا، يجب على منصات التعلم الرقمي أن تكون قادرة على تتبع تقدم الطلاب وتقييم أدائهم بشكل فعال. ينبغي أن توفر أدوات تقييم شاملة تسمح للمعلمين بتقييم المهارات والمعرفة للطلاب وتوجيههم نحو التحسين. يمكن أن تتضمن هذه الأدوات الاختبارات عبر الإنترنت

وتقييمات الأداء وملاحظات المعلمين. يجب أن يكون للطلاب وأولياء الأمور الوصول إلى تقارير التقدم والملاحظات بحيث يمكنهم متابعة تطور الطالب واتخاذ إجراءات تصحيحية إذا لزم الأمر.

في الختام، تحتاج منصات التعلم الرقمي إلى مواجهة تحديات متعددة لتحقيق التعلم الفعال والشامل عبر الإنترنت. يجب حل قضايا الوصول إلى الإنترنت وتوفير تجربة تعلم تفاعلية وجودة وتعزيز المشاركة الفعالة للطلاب وتقديم أدوات تقييم شاملة. من خلال التركيز على هذه التحديات، يمكن لمنصات التعلم الرقمي أن تلعب دورًا هامًا في تعزيز جودة التعليم وتمكين الطلاب من تحقيق إمكاناتهم الكاملة في عصر الرقمية.

ثانياً: الفاقد التعليمي: التحديات والحلول:

تعد مشكلة الفاقد التعليمي أمرًا ملحًا في العديد من البلدان حول العالم. يشير هذا المصطلح إلى الأطفال والشباب الذين يعانون من عدم الوصول إلى التعليم الأساسي أو الذين يتعذّر عليهم الاستمرار فيه. يعتبر الفاقد التعليمي تحديًا كبيرًا يؤثر على حياة الأفراد ويؤثر على تنمية المجتمعات بشكل عام.

- **التحديات التي تواجه الفاقد التعليمي:** (المركز الإقليمي للجودة والتميّز في التعليم ،2023)

1. **الفقر**: يعد الفقر أحد أهم العوامل التي تؤدي إلى الفاقد التعليمي. قد يتعذر على الأسر ذات الدخل المنخفض تحمل تكاليف التعليم، مثل الرسوم المدرسية وتكاليف الكتب والمواد الدراسية. بالإضافة إلى ذلك، قد يضطر الأطفال إلى العمل لمساعدة أسرهم، مما يحول دون حصولهم على فرصة التعليم.
2. **النزاعات والأزمات**: تعرقل النزاعات المسلحة والأزمات الإنسانية الحصول على التعليم. قد يتم تدمير المدارس وتشريد الطلاب والمعلمين، مما يحرمهم من فرصة التعلم. كما يعاني الأطفال النازحون من صعوبات في الوصول إلى المدارس وقد يفتقرون إلى البنية التحتية التعليمية اللازمة.
3. **التمييز والتحيز:** يواجه العديد من الفاقدين التعليميين التمييز والتحيز بسبب العوامل الاجتماعية والثقافية والجنسية. يمكن أن يؤدي التمييز إلى إقصاء الأطفال من فرص التعليم وتقليل فرص النجاح الأكاديمي.
4. **ضعف البنية التحتية التعليمية**: قد يفتقر بعض الأماكن إلى البنية التحتية التعليمية اللازمة، مثل المدارس والمعلمين المؤهلين والموارد التعليمية الملائمة. يؤدي هذا الضعف إلى تقليل الوصول إلى التعليم وتأثير جودة التعليم المقدم.

الحلول الممكنة لمواجهة الفاقد التعليمي (مجد،2022):

- **الوعي والتوعية:** يجب زيادة الوعي بأهمية التعليم وتأثيره على التنمية الاجتماعية والاقتصادية. يجب تشجيع المجتمعات والحكومات على توفير فرص التعليم للجميع والعمل على تذليل العقبات التي تحول دون وصول الفاقدين التعليميين إلى التعليم.
- **التمويل المناسب:** يجب زيادة الاستثمار في التعليم وتخصيص الموارد المالية اللازمة لتوفير بنية تحتية تعليمية قوية وتعزيز وصول الفاقدين التعليميين إلى التعليم.
- **التعليم المجاني:** يجب أن تعمل الحكومات على توفير التعليم المجاني للجميع على الأقل في المراحل الأساسية. يجب أن يكون التعليم الأساسي حقًا متاحًا ومجانيًا لجميع الأطفال بغض النظر عن ظروفهم المادية.
- **بناء البنية التحتية التعليمية:** يجب تطوير وتحسين البنية التحتية التعليمية، بما في ذلك بناء وتجديد المدارس وتوفير المواد الدراسية والتكنولوجيا التعليمية الحديثة. تقليل التمييز والتحيز: يجب أن تتخذ الحكومات والمنظمات المعنية إجراءات للتصدي للتمييز والتحيز في التعليم. يجب تعزيز المساواة وتوفير فرص متساوية للتعلم للجميع بغض النظر عن الخلفية الاجتماعية أو الثقافية أو الجنسية.

- **العمل على توفير بدائل تعليمية آمنة وسريعة** وبجودة عالية مثل تصميم منصات تعليمية رقمية تقدم المنهج الدراسي تعمل على تعويض الدروس التعليمية المفقودة للطلبة، وتثري عملية التعلم وتجعل التعلم متاح زمانياً ومكانياً، ووفق القدرات المتاحة للطلبة.

ومما سبق تعتبر مشكلة الفاقد التعليمي تحديًا كبيرًا يجب معالجته لتحقيق التنمية المستدامة والعدالة الاجتماعية. يجب أن تعمل الحكومات والمجتمعات والمنظمات المدنية على توفير فرص التعليم وتعويض الطلبة الذين تعرض للفاقد التعليمي، وتذليل العقبات التي يواجهونها. يجب أن يكون التعليم حقًا متاحًا ومجانيًا للجميع وأن يتم توفير بنية تحتية تعليمية قوية.

الدراسات السابقة:

1- **دراسة سباع (2022):** هدفت الدراسة الى تنمية مهارات المحاسبة الالكترونية من خلال تصميم منصة تعليمية قائمة على الذكاء الاصطناعي في تنمية تلك المهارات لطلاب التعليم التجاري، اتبع الباحث المنهج شبه التجريبي وطبقت الدراسة على عينة عشوائية عددها 60 طالب، وتوصلت النتائج إلى وجود أثر إيجابي في تنمية مهارات المحاسبة الالكترونية من خلال تصميم منصة تعليمية قائمة على الذكاء الاصطناعي.

2- **دراسة هناء حربي، بيان خطيري (2021):** هدفت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لمنصة رقمية إثرائية لتنمية مهارات الطلبة الموهوبين وذلك باستقراء الخبراء من عين الدراسة التي بلغ عددهم 21 خبيراً تم اختيارهم بأسلوب العينة القصدية، واتبعت الدراسة المنهج الاستشرافي لبناء التصوّر المقترح باستخدام اسلوب دلفي، وقد خلصت الدراسة الى بناء تصوّر مقترح لتصميم منصة رقمية إثرائية لتنمية مهارات الطلبة الموهوبين.

3- **مجدي عقل (2021):** تصميم منصة تعليمية الكترونية لتنمية مهارات تصميم عناصر التعليم، هدفت الدراسة الى تصميم بيئة تعليمية الكترونية (منصة تعليمية) وقياس مدى فاعليتها في تنمية مهارات تصميم عناصر التعلم، واستخدم الباحث منهجية البحوث التطويرية القائمة على أسلوب تطوير المنظومات. وتكونت عينة البحث من 29 طالبة وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فاعلية كبيرة لمنصة التعليمية الالكترونية في تنمية مهارات تصميم عناصر التعلم، ووجود تأثير للمنصة التعليمية الالكترونية في تنمية مهارات تصميم عناصر التعلم.

التعليق على الدراسات السابقة:

من الملاحظ أن الدراسات السابقة التي تناولت تصميم المنصات التعليمية الرقمية هي دراسات حديثة؛ ويعود السبب في ذلك إلى تزايد الاهتمام من قبل الباحثين والجامعات والمراكز البحثية بالتعليم الرقمي في الفترة الأخيرة بعد عام 2020م. وتتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في تناولها تصميم منصة تعليمية رقمية، في مجتمع الدراسة حيث تركّز على طلبة التعليم العام. واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة في بناء تصورات مقترحة لتصميم المنصات التعليمية.

■ منهجية وإجراءات الدراسة:

1-1 منهجية البحث: اعتمد البحث في منهجيته على المنهج الاستشرافي الذي يعتمد على استشراف المستقبل باستخدام أسلوب دلفي الذي يُستخدم في مثل هذه الأبحاث.

2-1 مجتمع البحث: تكوّن مجتمع البحث من مجموعة من الخبراء والمتخصصين في التربية والتعليم وتقنيات التعليم والمعلومات في اليمن.

3-1 عيّنة البحث: بلغ إجمال عينة البحث 15 خبيرا ومتخصـــصـــاً في مجالات التربية والتعليم وتقنية المعلومات وتكنولوجيا التعليم وتم اختيارهم من كليات التربية والتعليم وتقنية المعلومات والحاسـبات في جامعتين هما جامعة صـنعاء وجامعة العلوم والتكنولوجيا وقد اختار الباحث هاتين الجامعتين للاعتبارات التالية:

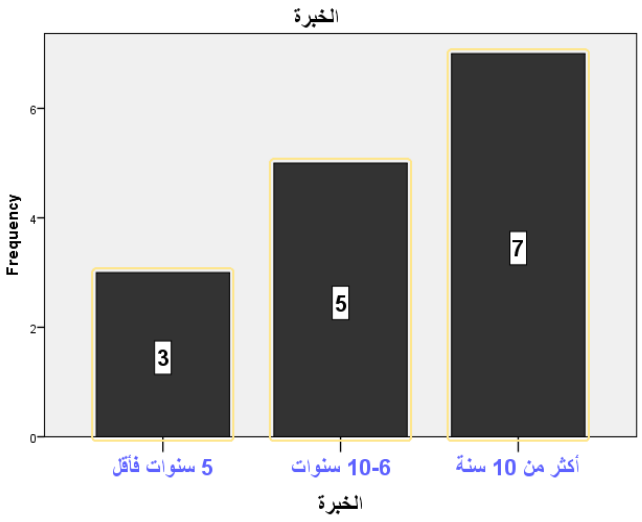
- يتوفر في جامعة صنعاء متخصصين في التربية والتعليم وبالتحديد تخصص تكنولوجيا التعليم والتعليم الالكتروني.
- يتوفر في جامعة العلوم والتكنولوجيا كلية خاصـة بالتعليم الإلكتروني وبذلك يتواجد فيها متخصـصـين وخبراء في مجال التعليم الرقمي والمنصات التعليمية.

ونظراً لطبيعة البحث التي تتطلب اخذ آراء الخبراء والمتخصـصـين فقد تم اختيار عينة البحث بطريقة قصـدية بعد اسـتبعاد الأفراد الذيم يتوقع عدم صلتهم وخبرتهم بموضوع البحث، وبلغ عد أفراد العينة 15 خبيراً في مجال التربية والتعليم وتقنيات التعليم والمعلومات. والجدول (1) يوضح توزيع أفراد عينة البحث تبعاً للمتغيرات الديموغرافية.

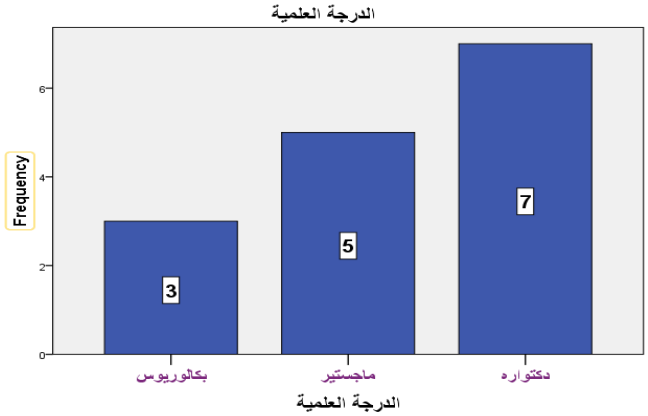
جدول (1) توزيع أفراد عينة البحث تبعاً للمتغيرات الديموغر افية

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
التخصص العلمي	تقنية المعلومات	4	%73.3
	التربية والتعليم	11	%26.7
	المجموع	15	%100
المؤهل العلمي	بكالوريوس	3	%20
	ماجستير	5	%33.3
	دكتوراه	7	%46.7
	المجموع	15	%100
سنوات الخبرة	من 1 إلى 5 أعوام	3	%20
	من 6 أعوام إلى 10	5	%33.3
	من 11 عام فأكثر	7	%46.7
	المجموع	15	%100

شكل (1) توزيع أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير التخصص



شكل (2) توزيع أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير سنوات الخبرة



شكل (3) توزيع أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير الدرجة العلمية

1-4 أداة البحث:

بعد الاطلاع على الأدبيات المتعلقة بموضوع تصميم المنصات التعليمية وعلى الدراسات السابقة ذات العلاقة وعلى المعايير العالمية في تصميم منصات التعليم الرقمي قام الباحث بتصميم استبانة لتحقيق أهدافها تكونت في صورتها النهائية من (47) فقرة. وقد حرص الباحث على اختيار أهمّ المعايير لتصميم المنصات التعليمية اللازمة لتقديم محتوى تعليمي تشاركي لطلبة المرحلة الثانوية العامة في اليمن. وكذلك اختيار المحتوى المقترح للمنصة التعليمية التشاركية، وصاغها بشكل فقرات في استبيان البحث؛ حيث اشتمل الاستبيان على مجالين رئيسيين وفي كل مجال مجموعة من الأبعاد تم صياغتهما كالآتي:

المحور الأول:

المعايير التي يجب مراعاتها عند تصميم المنصة التعليمية الرقمية التشاركية وقد احتوى على ثلاثة أبعاد وبلغ عدد الفقرات في كل الأبعاد 30 فقرة.

المحور الثاني:

المحتوى المقترح للمنصة الرقمية التعليمية وقد احتوى على بُعدين وبلغ عدد الفقرات في كلا البُعدين 17 فقرة.

1-4-1صدق أداة البحث:

بغرض التأكد من صدق الأداة تم عرضها على مجموعة من المحكمين أصحاب الاختصاص بغرض الاستفادة من ملاحظاتهم على فقرات الاستبانة ومدى ملائمتها لتحقيق أهداف البحث الحالي ، وطُلب منهم إبداء آرائهم حول صحة الصياغة اللغوية لفقرات الاستبانة، ومدى ملاءمة الفقرات للمجال الذي تم إضافتها ضمنه، وقد تضمنت الاستبانة في صورتها الأولية 51 فقرة، وبعد الأخذ بملاحظاتهم تم تعديل الصياغة لبعض فقرات الاستبانة وحذف بعض الفقرات وإضافة عبارات أخرى وتمّ حذف الفقرات التي كانت فيها نسبة الاتفاق بين المحكمين أقل من 80% لتبقى الاستبانة مكونة من مجالين فيهما خمسة أبعاد تحوي 47 فقرة.

1-4-2ثبات أداة البحث:

بهدف التحقق من ثبات أداة الدراسة تم تطبيق معادلة (كرونباخ ألفا) على جميع مجالات البحث، والجدول رقم (2) يوضح معاملات الثبات لمجالات أداة البحث والأداة ككل.

جدول(2) معاملات الثبات (كرونباخ ألفا) لأبعاد أداة البحث

الأبعاد	عدد الفقرات	معامل الثبات
المعايير الفنية	10	0.85
المعايير التقنية	9	0.88
المعايير التربوية	11	0.87
طريقة تصميم المحتوى التعليمي المقترح	9	0.91
مكونات المحتوى التعليمي المقترح	8	0.87
الأداة ككل	47	0.88

يظهر من الجدول رقم (2) أن قيم معامل الثبات لمجالات البحث تراوحت بين (0.85-0.91)، كان أعلاها لبُعد طريقة تصميم المحتوى التعليمي المقترح، وأدناها لبُعد المعايير الفنية لتصميم المنصة التعليمية، كما بلغت قيمة معامل الثبات للأداة ككل (0.88)، وهي قيم عالية ومقبولة لأغراض تطبيق البحث.

ولتحقيق أهداف البحث وتحليل البيانات التي تم جمعها فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) بعد ترميز البيانات وادخالها الى البرنامج. كما تم استخدام سلم ليكرت الثلاثي لأخذ آراء العينة حول متغيرات وأبعاد الدراسة المختلفة في الاستبانة والجدول (3) يوضح كيفية تفسير قيم المتوسط الحسابي.

جدول (3) تفسير قيم المتوسط الحسابي في جداول النتائج

المستوى	التقدير اللفظي	إذا كان المتوسط المرجح
منخفض	لا أوافق	من 1 إلى 1.66
متوسط	محايد	من 1.67 إلى 2.33
مرتفع	أوافق	من 2.34 الى 3

5-1 المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة البحث تم حساب المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة البحث عن جميع أبعاد أداة البحث.

النتائج والتوصيات والمقترحات:

1-1- عرض النتائج :

السؤال الرئيس: ما هو التصور المقترح لمنصة تعليمية رقمية مجانية تشاركية للمحتوى التعليمي لتعويض الفاقد التعليمي لطلبة المرحلة الثانوية العامة في اليمن؟ وقد تفرع عنه سؤالين فرعيين:

السؤال الفرعي الأول: ما المعايير التي يجب مراعاتها عند تصميم المنصة الرقمية التعليمية؟

وتمت الإجابة على هذا السؤال الفرعي الأول من خلال الرجوع للأدب التربوي والدراسات السابقة ومن خلال معرفة الباحث بالمنصات التعليمية واهميتها وفوائدها ومعاييرها والخدمات المقدمة فيها؛ كونه متخصص في تكنولوجيا التعليم والتعليم الالكتروني وأيضاً يمارس مهنة التدريس والتدريب في نفس المجال في المدارس والجامعات منذ ستة أعوام. وقد قام الباحث بصياغة قائمة بالمعايير الفنية والتقنية والتربوية اللازمة لتصميم منصة تعليمية رقمية تشاركية لتعويض الفاقد التعليمي لطلبة الثانوية العامة في اليمن تكونت من (30) معيار ثم قام بصياغتها بشكل فقرات في استبانة البحث ملحق (1) انقر الرابط https://forms.gle/8RyGRea47GU72enr8

ولمعرفة آراء عيّنة البحث حول المعايير التي يجب مراعاتها عند تصميم المنصة الرقمية التعليمية. فقد كانت استجاباتهم كالتالي:

1- استجابة أفراد العيّنة حول البُعد الأول(المعايير الفنية لتصميم منصة محتوى تعليمي رقمية تشاركي لطلبة الثانوية العامة في اليمن)

جدول(4)استجابة أفراد العيّنة حول البُعد الأول(المعايير الفنية)

م	الفقرة	المتوسط	درجة التحقق
1	وضوح واجهة المنصة.	2.53	مرتفع
2	المرونة من ناحية التصفح والاستخدام.	2.66	مرتفع
3	الإبداع والجاذبية من ناحية التصميم	2.60	مرتفع
4	توزيع مساحات المنصة بشكل متناسق وجمالي.	2.46	مرتفع
5	وضوح الوسائط المتعددة واستخدام الأصوات الروائية والمؤثرات لمزيد من التشويق.	2.80	مرتفع
6	وجود خانة للمهام والواجبات.	2.61	مرتفع
7	توفير ميزانية تشغيلية للمنصة.	2.53	مرتفع
8	تكوين فريق داعم فني لمواجهة اي مشاكل في المنصة.	2.86	مرتفع
9	مراعاة الفرود الفردية والمرحلة العمرية بين الطلبة.	2.80	مرتفع
10	إظهار مدى تقدّم كل طالب وإنجازاته مع الحفاظ على خصوصية كل طالب.	2.73	مرتفع
	البُعد ككل	2.658	**مرتفع**

يتضح من الجدول السابق (4) أن متوسط استجابة أفراد العيّنة حول عبارات هذا المعيار ككل بلغ (2.658) وبدرجة تحقق مرتفع وجاءت جميع الاستجابات للفقرات بدرجة تحقق مرتفع مما يؤكد على اتفاق جميع أفراد العيّنة على ضرورة توافر المعايير الفنية في تصميم المنصة التعليمية.

2- استجابة أفراد العيّنة حول البُعد الثاني(المعايير التقنية لتصميم منصة محتوى تعليمي رقمية تشاركي لطلبة الثانوية العامة في اليمن).

جدول(5)استجابة أفراد العيّنة حول البُعد الثاني(المعايير التقنية)

م	الفقرة	المتوسط	درجة التحقق
1	تكوين بيئة افتراضية مناسبة.	2.53	مرتفع
2	توفير صيانة مستمر للمنصة لتفادي الأعطال المتكررة.	2.66	مرتفع
3	كفاءة البرمجة واستخدام رسيفرات من شركات مرموقة مع سعة حتى لا يكون هناك بطء او انقطاع في المنصة مع الأجهزة المختلفة.	2.60	مرتفع
4	توافق المنصة مع الأجهزة المختلفة.	2.46	مرتفع
5	ربط المنصة بالجهات الرسمية ذات العلاقة	2.80	مرتفع
6	ربط المنصة بقواعد البيانات والمكتبات الرقمية لإثراء الطلبة	2.60	مرتفع
7	رفع مستوى الامان ووجود خصوصية	2.53	مرتفع
8	وجود قسم للمحادثات الصوتية والمرئية بمستوى عالٍ من الجودة.	2.86	مرتفع
9	توفير التقنيات المناسبة للمعلم لتخطيط التعليم ووضع الاختبارات.	2.80	مرتفع
	البُعد ككل	2.63	**مرتفع**

يتضح من الجدول السابق (5) أن متوسط استجابة أفراد العيّنة حول عبارات هذا المعيار ككل بلغ (2.63) وبدرجة تحقق مرتفع وجاءت جميع الاستجابات للفقرات بدرجة تحقق مرتفع مما يؤكد على اتفاق جميع أفراد العيّنة على ضرورة توافر المعايير التقنية في تصميم المنصة التعليمية.

3- استجابة أفراد العيّنة حول البُعد الثالث (المعايير التربوية لتصميم منصة محتوى تعليمي رقمية تشاركي لطلبة الثانوية العامة في اليمن).

جدول(6)استجابة أفراد العيّنة حول البُعد الثالث(المعايير التربوية)

م	الفقرة	المتوسط	درجة التحقق
1	التركيز على القيم الأساسية وهي العطاء والتواضع والتعاون	2.67	مرتفع
2	تحقيق الأهداف المعرفية والمهارية والوجدانية.	2.8	مرتفع
3	توافق المحتوى مع الأهداف.	2.53	مرتفع
4	تعدد الطرق في طرح المحتوى مثل طريقة المشاريع التعلم التعاوني عبر الويب- استخدام تطبيقات التعلم النقال.	2.54	مرتفع
5	إمكانية التعلم الذاتي	2.46	مرتفع
6	أن تتسم المنصة بالتجديد والتنظيم وتسلسل الأفكار.	2.87	مرتفع
7	دعم الأفكار الإبداعية.	2.54	مرتفع
8	أن تتسم المنصة بالتجديد والتنويع والمتعة والتسلسل في الأفكار.	2.86	مرتفع
9	تقييم الأداء والتغذية الراجعة الفورية.	2.80	مرتفع
10	الالتزام بأسس المواطنة الرقمية.	2.55	مرتفع
11	الانشطة متنوعة وتتيح للطالب تحدي قدراته.	2.66	مرتفع
	البُعد ككل	2.66	**مرتفع**

يتضح من الجدول السابق (6) أن متوسط استجابة أفراد العيّنة حول عبارات هذا المعيار ككل بلغ (2.66) وبدرجة تحقق مرتفع وجاءت جميع الاستجابات للفقرات بدرجة تحقق مرتفع مما يؤكد على اتفاق جميع أفراد العيّنة على ضرورة توافر المعايير التربوية في تصميم المنصة التعليمية.

السؤال الفرعي الثاني: ما المحتوى التعليمي الرقمي الذي يجب توفيره في المنصة لطلبة المرحلة الثانوية؟

وتمت الإجابة على هذا السؤال الفرعي الثاني من خلال الرجوع للأدب التربوي والدراسات السابقة ومن خلال معرفة الباحث وخبرته السابقة في تصميم المحتوى التعليمي الرقمي فقد قام الباحث بصياغة قائمة مقترحة بطريقة تصميم وتقديم المحتوى الرقمي وبمكونات المحتوى التعليمي الرقمي اللازمة لتصميم منصة تعليمية رقمية تشاركية لطلبة الثانوية العامة في اليمن تكونت من (17) معيار ثم قام بصياغتها بشكل فقرات في استبانة البحث ملحق (1) انقر الرابط https://forms.gle/8RyGRea47GU72enr8

ولمعرفة آراء عيّنة البحث حول طريقة تصميم وعرض المحتوى التعليمي الرقمي في المنصة وحول مكونات المحتوى التعليمي الرقمي عند تصميم المنصة الرقمية التعليمية. فقد كانت استجاباتهم كالتالي:

1- استجابة أفراد العيّنة المجال الثاني(المحتوى التعليمي الرقمي للمنصة التعليمية) حول البُعد الأول(طريقة عرض المحتوى التعليمي الرقمي في المنصة).

جدول(7) استجابة أفراد العيّنة في المجال الثاني(المحتوى الرقمي للمنصة التعليمية) حول البُعد الأول(طريقة تصميم وعرض المحتوى التعليمي الرقمي في المنصة)

م	الفقرة	المتوسط	درجة التحقق
1	يتم تصميم محتوى المنصة التعليمية الرقمية في أجزاء هادفة.	2.30	مرتفع
2	يرتبط المحتوى التعليمي بالأهداف التعليمية المنهجية.	2.20	متوسط
3	يتناسب المحتوى التعليمي مع مستوى المتعلمين وخصائصهم.	2.53	مرتفع
4	يلائم المحتوى التعليمي استراتيجيات التعلم المناسبة.	2.33	متوسط
5	الدقة والحداثة في تصميم المحتوى التعليمي.	2.21	متوسط
6	الشمول والاتساق في تصميم المحتوى التعليمي.	2.20	متوسط
7	يتناسب المحتوى مع طرق الإبحار والتنقل في المنصة التعليمية.	2.26	متوسط
8	يعزز المحتوى التعليمي من عملية التفاعل بين الطلاب.	2.31	متوسط
9	التدرج في عرض المحتوى التعليمي من السهل إلى الصعب ومن الكل الى الجزء ومن العام الى الخاص.	2.40	مرتفع
	البُعد ككل	**2.30**	**متوسط**

يتضح من الجدول السابق (7) أن متوسط استجابة أفراد العيّنة حول عبارات هذا البُعد ككل بلغ (2.30) وبدرجة تحقق متوسط وجاءت الاستجابات للفقرات متفاوتة بين مرتفع ومتوسط مما يؤكد على اتفاق معظم أفراد العيّنة على ضرورة توافر طريقة عرض المحتوى التعليمي الرقمي في المنصة في تصميم المنصة التعليمية.

2- استجابة أفراد العيّنة المجال الثاني (المحتوى التعليمي الرقمي للمنصة التعليمية) حول البُعد الثاني(مكونات المحتوى التعليمي الرقمي في المنصة).

جدول (8) استجابة أفراد العيّنة في المجال الثاني حول البُعد الثاني (المكونات المقترحة للمحتوى التعليمي الرقمي المقترح في المنصة التعليمة الرقمية).

م	الفقرة	المتوسط	درجة التحقق
1	شروحات جميع الدروس المنهجية الرسمية بشكل فيديوهات تعليمية	2.80	مرتفع
2	شروحات مادة القرآن الكريم بشكل مقاطع صوتية.	2.86	مرتفع
3	شروحات لدروس الشعر بشكل مقاطع صوتية.	2.867	مرتفع
4	شروحات دروس اللغة الانجليزية وتمارين فيها بشكل مقاطع صوتية.	2.85	مرتفع
5	تجارب علمية معملية من خلال أدوات المحاكاة التفاعلية المربوطة بالمنصة.	2.80	مرتفع
6	اختبارات تكوينية وتحصيلية بعد كل درس ووحدة تعليمية بشكل اختبار اختيار من متعدد.	2.93	مرتفع
7	مراجع علمية متنوعة لكل المواد الدراسية.	2.97	مرتفع
8	أنشطة تعليمية قائمة على الرحلات الاستكشافية في الانترنت.	2.89	مرتفع
	البُعد ككل	2.87	**مرتفع**

يتضح من الجدول السابق (8) أن متوسط استجابة أفراد العيّنة حول عبارات هذا المعيار ككل بلغ (2.87) وبدرجة تحقق مرتفع وجاءت جميع الاستجابات للفقرات بدرجة تحقق مرتفع مما يؤكد على اتفاق جميع أفراد العيّنة على ضرورة توافر مكونات المحتوى التعليمي الرقمي المقترحة في المنصة التعليمية.

2-1 إعداد التصور المقترح لمنصة محتوى تعليمي تشاركي مجاني :

يتكون التصوّر المقترح من فلسفة وأسس يستند عليها ومحاور وإجراءات وذلك كما يلي:

أولاً: فلسفة التصور:

تنبثق فلسفة التصوّر المقترح من النظريتين البنائية والاتصالية، فينبغي أن تكون كل عمليات التعليم متمركزة حول المتعلم، كذلك تعتمد المنصة على عملية تبادل المحتوى التعليمي وتشاركها بين المعلمين وبين الطلبة، كتوزيع المهام والقيام بالتكليفات وتنفيذ الأنشطة التعليمية المقررة لكل مادة دراسية سواء بشكل فردي أو تعاوني تشاركي، ثم تطبيق الاختبارات بشكل الكتروني فردي.

ثانياً: منطلقات التصور: يعتمد التصوّر المقترح على المنطلقات الأساسية التالية:

1) يتم الإعلان بداية العام الدراسي عن خطة العام الدراسي الجديد وطريقة الدراسة الجديدة وكذلك اعلان خطة تعويض الدروس التعليمية المفقودة وتوزيعها على جدول محدد بحيث يُمكن للطلبة دراستها عبر المنصة التعليمية واستدراكها.
2) توفر المنصة التعليمية الرقمية وتتيح الأدوات التي تدعم إدارة علمية التعلم والتعليم واهمها أداة تتبع تقدّم الطالب في الدروس التعليمية المفقودة مثل التعرف على جدوله الزمني في المنصة ونوعية المحتوى الذي يطلع عليه وكذلك تنفيذه للأنشطة والتكليفات والواجبات وكذلك إكماله للدروس المفترض أن يقوم بدراستها وفق الخطة الموضوعة سابقاً.

ثالثاً: هدف التصور:

يهدف التصوّر المقترح الى وضع تصور مقترح لمنصة محتوى تعليمي رقمي تشاركي لتعويض الفاقد التعليك لطلبة الثانوية العامة في اليمن.

رابعاً: خطوات تطبيق التصور:

1- تبنّي الفكرة الأساسية لمشروع منصة محتوى تعليمي تشاركي؛ ويقتضي أن يكون من وزارة التربية والتعليم ومنظمات المجتمع المدني العاملة في مجال التعليم وكذلك الشركاء والمانحين الدوليين.
2- التوعية ونشر ثقافة التعليم الرقمي عبر منصة المحتوى التعليمي الرقمي التشاركي المجاني لجميع صفوف مرحلة الثانوية العامة؛ من خلال إقامة الندوات والورش التعليمية والتدريبية والحلقات النقاشية والتوعية الاعلامية في وسائل التواصل الاجتماعي والتعميمات الإدارية بمشاركة وزارة التربية والتعليم والمنظمات ومنها مجالس الآباء والأمهات في المدارس والمجالس المحلية لكل مديريات التربية والتعليم في البلد.
3- إنشاء وحدة تعليمية خاصة بالتعليم الرقمي للمرحلة الثانوية مكونة من فريق متخصص في مجال تكنولوجيا التعليم والتعليم الالكتروني وكذلك في مجال تقنية المعلومات ومجال المناهج وطرق التدريس؛ بحيث تكون مهمتها الأساسية تصميم المنصة التعليمية وتصميم المحتوى التعليمي فيها، وتشغيلها وإدارتها ومتابعة سير عملية التعلم للدروس التعليمية المفقودة، وتقديم تقارير دورية عن سير عملية التعلم في المنصة التعليمية.

خامساً التصور المقترح بذاته: وقد اشتمل التصور المقترح قسمين أساسيين هما:

القسم الأول: دليل المعايير الفنية والتقنية والتربوية التي يجب مراعاتها عند تصميم منصة محتوى تعليمي تشاركي مجاني لمرحلة التعليم الثانوية، وفق رؤية الخبراء في مجالي التربية والتعليم وتقنية المعلومات. وهي كما يلي:

1- المعايير الفنية:

- وضوح وبساطة واجهة المنصة.
- المرونة والسهولة من ناحية التصفح والاستخدام.
- الإبداع والجاذبية من ناحية التصميم.
- توزيع مساحات وأقسام المنصة بشكل متناسق وجمالي.

- وضوح الوسائط المتعددة واستخدام الأصوات والمؤثرات لمزيد من التشويق.
- وجود قسم للمهام والواجبات.
- توفير ميزانية تشغيلية للمنصة.
- تكوين فريق داعم فني لمواجهة اي مشاكل في المنصة.
- إظهار مدى تقدّم كل طالب وإنجازاته مع الحفاظ على خصوصية كل طالب.

2- **المعايير التقنية:**

- تكوين وبرمجة بيئة افتراضية مناسبة.
- توفير صيانة مستمر للمنصة لتفادي الأعطال المتكررة.
- كفاءة البرمجة واستخدام رسيفرات من شركات مرموقة مع سعة مناسبة حتى لا يكون هناك بطء او انقطاع في المنصة مع الأجهزة المختلفة.
- توافق المنصة مع الأجهزة المختلفة.
- ربط المنصة بالجهات الرسمية ذات العلاقة.
- ربط المنصة بقواعد البيانات والمكتبات الرقمية لإثراء الطلبة.
- رفع مستوى الامان ووجود خصوصية.
- وجود قسم للمحادثات الصوتية والمرئية بمستوى عالٍ من الجودة.
- توفير التقنيات المناسبة للمعلم لتخطيط التعليم ووضع الاختبارات.

3- **المعايير التربوية:**

- مراعاة الفروق الفردية والمرحلة العمرية بين الطلبة.
- التركيز على القيم الأساسية وهي العطاء والتواضع والتعاون.
- تحقيق الأهداف المعرفية والمهارية والوجدانية.
- توافق المحتوى مع الأهداف.
- تعدد الطرق في طرح المحتوى مثل طريقة المشاريع التعلم التعاوني عبر الويب- استخدام تطبيقات التعلم النقال.
- إمكانية التعلم الذاتي.
- أن تتسم المنصة بالتجديد والتنظيم وتسلسل الأفكار.
- دعم الأفكار الإبداعية.
- أن تتسم المنصة بالتجديد والتنويع والمتعة والتسلسل في الأفكار.
- تقييم الأداء والتغذية الراجعة الفورية.
- الالتزام بأسس المواطنة الرقمية.
- الانشطة متنوعة وتتيح للطالب تحدي قدراته.

القسم الثاني: إعداد المحتوى التعليمي الرقمي المقترح عبر المنصة التعليمية من خلال تحديد طريقة تصميم المحتوى التعليمي وطريقة عرضه ومن خلال تحديد مفردات المحتوى التعليمي ووسائطه المتعددة والأنشطة والاختبارات والتكليفات، وهي كما يلي:

1- **الطريقة المقترحة لتصميم وعرض المحتوى التعليمي الرقمي التشاركي في المنصة التعليمية:**

- يتم تصميم محتوى المنصة التعليمية الرقمية في أجزاء هادفة.
- يرتبط المحتوى التعليمي بالأهداف التعليمية المنهجية.
- يتناسب المحتوى التعليمي مع مستوى المتعلمين وخصائصهم.
- يلائم المحتوى التعليمي استراتيجيات التعلم المناسبة.
- الدقة والحداثة في تصميم المحتوى التعليمي.
- الشمول والاتساق في تصميم المحتوى التعليمي.
- يتناسب المحتوى مع طرق الإبحار والتنقل في المنصة التعليمية.
- يعزز المحتوى التعليمي من عملية التفاعل بين الطلاب.
- التدرج في عرض المحتوى التعليمي من السهل إلى الصعب ومن الكل الى الجزء ومن العام الى الخاص.

2- **المكونات المقترحة للمحتوى التعليمي الرقمي التشاركي في المنصة التعليمية:**

- شروحات جميع الدروس المنهجية الرسمية بشكل فيديوهات تعليمية
- شروحات مادة القرآن الكريم بشكل مقاطع صوتية.
- شروحات لدروس الشعر بشكل مقاطع صوتية.
- شروحات دروس اللغة الانجليزية وتمارين فيها بشكل مقاطع صوتية.
- تجارب علمية معملية من خلال أدوات المحاكاة التفاعلية المربوطة بالمنصة.
- اختبارات تكوينية وتحصيلية بعد كل درس ووحدة تعليمية بشكل اختبار اختيار من متعدد.
- مراجع علمية متنوعة لكل المواد الدراسية.
- أنشطة تعليمية قائمة على الرحلات الاستكشافية في الانترنت.

1-3 مناقشة النتائج:

جاءت نتائج الدراسة متوافقة فيما يخص بعض المعايير التي تم اعتمادها في التصوّر المقترح مثل المعايير الفنية والمعايير التربوية مع دراسات أخرى وهي دراسة (خبايا 2019) ودراسة (جاد الله باسم،2021) ودراسة (حربي هناء، خطيري بناء،2021).

وهذا مؤشر على ملائمة المعايير التي اقترحها الباحث بموافقة الخبراء في البحث الحالي لتصميم منصة محتوى تعليمي رقمي تشاركي مجاني لتعويض الفاقد التعليمي لطلبة المرحلة الثانوي العام في اليمن.

واتفقت نتائج الدراسة الحالية فيما يخص مجال المحتوى الرقمي التعليمي للمنصة التعليمية مع نتائج دراسة (المطيري 2021) ومع دراسة (عبدالقادر،2021).ويدل ذلك على مناسب ة المحتوى التعليمي الرقمي المقترح للمنصة التعليمية في التصوّر المقترح للدراسة الحالية.

4-1 التوصيات:

على ضوء ما أشارت إليه نتائج البحث الحالي يوصي الباحث بالتالي:

1- تبنّي التصوّر المقترح للمنصة التعليمية الرقمية التشاركية لتعويض الفاقد التعليمي لطلبة مرحلة الثانوية العامة في اليمن.

2- تشجيع المؤسسات والمنظمات العاملة في مجال دعم التعليم لتبنّي التصوّر المقترح

3- الحرص على التنويع والتحديث والتجديد في طريقة عرض المحتوى التعليمي الرقمي في المنصة التعليمية.

4- العمل على توفير وتسهيل المتطلبات المادية والتقنية والفنية والاجتماعية لتصميم المنصة التعليمية الرقمية وفق التصور المقترح.

5-1 المقترحات:

يقترح الباحث إجراء أبحاث مستقبلية تتمثل فيما يلي:

- بحث بعوان "فاعلية استخدام المنصات التعليمية الرقمية في تعويض الفاقد التعليمي عند الطلبة".
- بحث بعنوان "فاعلية استخدام المنصات الرقمية التعليمية القائم على التعليم المدمج في تعويض الفاقد التعليمي لدى الطلبة".
- بحث بعنوان "معوقات تصميم المنصات التعليمية الرقمية واستخدامها في التعليم العام".

- **المراجع:**

- جاد الله باسم(2021).تصور مقترح لمعايير جودة المنصات الالكترونية التعليمية في ضوء بعض النماذج العالمية. جامعة بني سويف، **مجلة كلية التربية**- عدد يناير الجزء الثالث 2021
- جاسم كريم والعيساوي ستار.(2021). ثورة تقنيات المعلومات عالميا ودورها في تطوير كفاءة التعليم العالي وخريجيها في الوطن العربي "الواقع والطموح"، كتاب الكتروني، استرجعت في 10اكتوبر،2022 من
- https://ketabonline.com/ar/books/104026/read?part=1&page=1&index=3794646
- حربي هناء، خطيري بناء(2021). تصور مقترح لمنصة رقمية إثرائية لتنمية مهارات الطلبة الموهوبين، **بحث منشور**.
- خبايا ياسر (2019). دور المنصات الرقمية في دعم وتطوير تعليم العلوم لطلاب المرحلة المتوسطة، **المجلة العربية للتربية النوعية**، العدد 7 ص 139 171
- خضر مجد(2021). **الفاقد التعليمي وأثره في التعليم**. تاريخ الاسترجاع 2023/10/22 على الرابط: -https://www.manhajiyat.com/ar/%D8%A7%D9%84%D9%81%D8%A7%D9%82%D8%AF -D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85%D9%8A%D9%91% -D9%88%D8%A3%D8%AB%D8%B1%D9%87-%D9%81%D9%8A% D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85/%D9%85%D8%AF%D9%88%D9%86%D8%A9%
- زين الدين، محمد مجاهد (2013). **اساليب بناء التصور المقترح في الرسائل الجامعة**، جامعة ام القرى https://www.academia.edu/32402102
- سباع محمد (2022).تصميم منصة تعليمية قائمة على تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتنمية مهارات المحاسبة الإلكترونية لدى طلاب التعليم التجاري، **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة العدد119 يوليو.
- الطرشي حياة (2020). وصف المحتوى الرقمي ودوره في تفعيل البحث الموضوعي من خلال الفهارس الآلية للمكتبات الجامعية: دراسة وصفية تحليلية بمكتبات جامعات الشرق الجزائري، **أطروحة مقدمة في علم المكتبات والتوثيق**- قسنطينة جامعة عبدالحميد مهري.
- عبدالعال عبدالله السيّد (2016).أبريل المنصات التعليمية الالكترونية Edmodo رؤية مستقبلية لبيئات التعلم الإلكتروني الاجتماعية. **مجلة التعليم الإلكتروني**. جامعة المنصورة. العدد(16)
- عبدالقادر مها، خليفة محمد(2021).تصوّر مقترح قائم على فلسفة التعليم عن بُعد في توظيف المنصات التعليمية الرقمية لتحقيق أهداف العملية التعليمية من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس بجامعة الازهر. **المجلة التربوية**، العدد 81 ص 571-637
- عبدالله أفنان (2018). المتطلبات التربوية لتوظيف المنصات التعليمية الالكترونية في العملية التعليمي في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين بتعليم الخرج، **مجلة البحث العلمي في التربية**، مصر، العدد 19 ص 8

- مجدي عقل(2021). تصميم بيئة تعليمية الكترونية لتنمية مهارات تصميم عناصر التعلم، بحث منشور، **مجلة كلية التربية** - الجامعة الإسلامية، غزة.
- المركز الإقليمي للجودة والتميّز في التعليم (2023). وثيقة الفاقد التعليمي في التعليم العام بالدول العربية، المؤتمر الثالث عشر لوزراء التربية والتعليم العرب- مستقبل التعليم في الوطن العربي في التحوّل الرقمي.
- مصطفى إيمان (2022). المنصات التعليمية مدخل لتحقيق التنمية المهنية المستدامة للمعلم دراسة ميدانية، **رسالة ماجستير**، كلية التربية جامعة أسيوط.
- المطيري بدر(2021). دور استخدام المنصات التعليمية الالكترونية في تحسين العملية التعليمي لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في منطقة الفروانية بدولة الكويت. **المجلة الاكاديمية العالمية في العلوم التربوية والنفسية**، الملجد2 العدد1 ص 1890- 202
- هاني داحي ونعيمة ستر الرحمن(2023).منصات التعليم عن بعد مفاهيم وآليات، **مجلة المجتمع والرياضة**، المجلد 6 العدد1
- هلال محمد(2021). تمكين البنية التحتية الرقمية في مدارس التعليم الثانوي العام بمصر لمواجهة تداعيات جائحة كوفيد19. *مجلة كلية التربية*، العدد الخامس والأربعون. https://jfees.journals.ekb.eg/article_220666_b78007974759e0f3ef8ca592e2e2dead.pdf

ملاحق الدراسة:

الملحق1

قائمة بأسماء المحكمين لأداة الدراسة

م	اسم المحكم	الصفة العلمية
1	د. محمد السيّد	جامعة العلوم والتكنولوجيا- كلية التعليم الالكتروني
2	د.أمين الزقار	آزال للتنمية- كلية التربية
3	م. سعاد الوجيه	جامعة صنعاء- كلية الحاسبات وتقنية المعلومات
4	أ. أحلام شرف الدين	جامعة صنعاء- كلية التربية والتعليم

الملحق 2 استبانة البحث من الرابط

https://forms.gle/8RyGRea47GU72enr8

الدراسات والأبحاث المتعلقة بالمحور الخامس:
تمويل التعليم

أ.د. مهنى غنايم – مصر

أستاذ التخطيط التربوي و اقتصاديات التعليم

كلية التربية جامعة المنصورة مصر

ganaiem@yahoo.com

أشواك في طريق تحويل التعليم في المنطقة العربية ومقترحات لإزالتها - دراسة حالة تمويل التعليم

الملخص:

يعتبر تمويل التعليم أحد المدخلات الهامة في أي نظام تعليمي، حيث يظهر أثره واضحا في أن التعليم يقف عاجزا عن تحقيق أهدافه إذا ما عانى بشدة من نقص التمويل. ويعد تمويل التعليم من المشكلات التي تواجهها نظم التعليم في الكثير من دول العالم على أساس أن انتشار الديمقراطية والعدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص التعليمية يصاحبه زيادة في الطلب على التعليم، وفي نفس الوقت يلاحظ أن التوسع في التعليم يتطلب أموالا ضخِمة نظرا لما تحتاجه من أبنية ومعدات وأدوات ومعلمين وإداريين وغير ذلك. ولذا فإن تحقيق الأهداف التربوية وتنفيذ الخطط التعليمية يعتمد أساسا على مدي قدرة السلطات التعليمية المسئولة علي تقدير الكلفة اللازمة وعلي إمكانية تدبير الاحتياجات المالية المرتبطة بتغطية هذه الكلفة. وهناك عدة أشواك في طريق تحويل التعليم في المنطقة العربية تتطلب رؤي وتوجهات لإزالة هذه الأشواك التي يمكن اختصارها كما يلي: الديون وتراكمها وزيادة الفوائد باستمرار، المعونات والمنح واستقلالية القرار الوطني، قصور الموازنات (شح الموازنات)، قصور الاستثمار الأمثل (سوء استخدام الانفاق)، متابعة وتقييم المصادر (أوجه الانفاق)، الحروب والصراعات المسلحة، الرسوب والتسرب من التعليم، تدني مستوي الجودة. وبناء على هذا تصبح قضية البحث والدراسة حول تمويل التعليم العربي وازالة الأشواك في طريق تحويل التعليم من القضايا الهامة والملحة في الوقت الحاضر.

الورقة الحالية تتناول هذه القضية الهامة من خلال المحاور التالية :1) و اقع تمويل التعليم في المنطقة العربية. 2) عرض المشكلات وطبيعة تمويل التعليم في المنطقة العربية. 3) بدائل مطروحة لتمويل التعليم في المنطقة العربية. 4) مقترحات لإزالة الأشواك.

نبذة تعريفية عن الباحث:

الاستاذ الدكتور مهني محمد إبراهيم غنايم أستاذ التخطيط التربوي و اقتصاديات التعليم، مقرر اللجنة العلمية الدائمة لترقيات الأساتذة والأساتذة المساعدين (أصول التربية والتخطيط التربوي) المجلس الأعلى للجامعات المصرية حاصلة علي درجة دكتوراة الفلسفة في التربية من كلية التربية جامعة المنصور1984م ، شغل سابقا عدد من المناصب في جامعة المنصورة منها عميد كلية الآداب بدمياط فرع جامعة المنصورة ،وكيل كلية التربية لشئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة ، رئيس قسم أصول التربية ، مشرف علي قسم تكنولوجيا التعليم ، مدير مركز الخدمة العامة بالجامعة، مدير مركز تطوير التعليم الجامعي، مدير تنفيذي لوحدة إدارة مشروعات تطوير التعليم العالي ،عضو فريق الخطة الاستراتيجية لجامعة المنصورة ،إشراف وتحكيم أكثر من (200) رسالة ماجستير ودكتوراه في مجال تخطيط التعليم وادارته و اقتصاداته ، نشر أبحاث علمية (150) في دوريات علمية عربية وأجنبية ، مشارك بالحضور والبحوث العلمية في أكثر من(100) مؤتمر علمي محلي ودولي .

تقديم:

يعتبر تمويل التعليم إحدى المدخلات الهامة في أي نظام تعليمي، حيث يظهر أثره واضحا في أن التعليم يقف عاجزا عن تحقيق أهدافه إذا ما عانى بشدة من نقص التمويل. ويعد تمويل التعليم من المشكلات التي تواجهها نظم التعليم في الكثير من دول العالم على أساس أن انتشار الديمقراطية والعدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص التعليمية يصاحبه زيادة في الطلب على التعليم، وفي نفس الوقت يلاحظ أن التوسع في التعليم يتطلب أموالا ضخِمة نظرا لما تحتاجه من أبنية ومعدات وأدوات ومعلمين وإداريين وغير ذلك. ولذا فإن تحقيق الأهداف التربوية وتنفيذ الخطط التعليمية إنما يعتمد أساسا علي مدي قدرة السلطات التعليمية المسئولة علي تقدير الكلفة اللازمة من ناحية ، وعلي إمكانية تدبير الاحتياجات المالية المرتبطة بتغطية هذه الكلفة من ناحية أخري ، سواء كانت إجراءات تدبير هذه الاحتياجات المالية تعتمد أساسا علي ميزانية الدولة أم علي مصادر أخري يمكن من خلالها تدبير نسبة ملائمة من تلك الاحتياجات ، وتتعدد مستويات جهات تمويل التعليم من دولة إلي أخري وفقًا لنظامها السياسي والاقتصادي والاجتماعي ، فالنظم ذات الطابع المركزي (جمهورية مصر العربية) في إدارة التعليم تكون معظم – إن لم تكن جميع- مخصصات التعليم تتحملها الدولة (الحكومة) مع القليل من مصادر التمويل الأخرى ، وفي نظم أخري تتسم باللامركزية مثل (الولايات المتحدة الأمريكية) تقع مسؤولية التمويل علي عاتق السلطات المحلية أساسا بنصيب كبير إلي جانب مساعدات مالية تخصص من الميزانية العامة للدولة لصالح التعليم في المحليات وإن كانت تمثل نصيبا أقل . كما تقدم حكومة الولاية بفرض ضرائب داخلية لصالح التعليم العالي والجامعي بها.

وتولى دول العالم مجتمعة اهتمامًا كبيرًا بالتعليم بكافة مراحله حيث أنه يعد القوة البشرية اللازمة بالكم والكيف للنهوض بالتنمية الاقتصادية والاجتماعية والسياسية للمجتمع.

وتتعدد مصادر تمويل التعليم بتعدد المجتمعات وفق فلسفتها وأهدافها ورؤاها. وغالبًا ما يمول التعليم من قبل الحكومات بصفة عامة. وخاصة في الدول العربية انطلاقًا من أنه خدمة يجب على الدولة أن تقدمها لأبناء المجتمع، ومن الملاحظ أن كثيرًا من نظم التعليم تواجه عجزًا في الميزانيات المخصصة وذلك بسبب الزيادة السكانية المضطردة – في كثير من الدول- خاصة النامية حيث يزداد الطلب الاجتماعي على التعليم، كما أن ارتفاع تكلفة الطالب في المرحلة الجامعية مقارنة بتكلفته في المراحل قبل الجامعية تصنيف ضغوطًا على موازنات التعليم

ونظرًا للانكماش الاقتصادي الذي أصاب كافة المجتمعات في السنوات الأخيرة وقد أثر ذلك على التمويل الحكومي للتعليم، بدأت الحكومات تبحث عن مصادر إضافة للتمويل.

وهناك عدة أشواك في طريق تحويل التعليم في المنطقة العربية تتطلب رؤي وتوجهات لإزالة هذه الأشواك التي يمكن اختصارها كما يلي:

- الديون وتراكمها وزيادة الفوائد باستمرار.
- المعونات والمنح واستقلالية القرار الوطني.
- قصور الموازنات (شح الموازنات).
- قصور الاستثمار الأمثل (سوء استخدام الانفاق).
- متابعة وتقييم المصادر (أوجه الانفاق).

- الحروب والصراعات المسلحة.
- الرسوب والتسرب من التعليم.
- تدني مستوي الجودة.

وبناء على هذا تصبح قضية البحث والدراسة حول تمويل التعليم العربي وازالة الأشواك في طريق تحويل التعليم من القضايا الهامة والملحة في الوقت الحاضر.

الورقة الحالية تتناول هذه القضية الهامة من خلال المحاور التالية:

1- واقع تمويل التعليم في المنطقة العربية.
2- عرض المشكلات وطبيعة تمويل التعليم في المنطقة العربية.
3- بدائل مطروحة لتمويل التعليم في المنطقة العربية.
4- مقترحات لإزالة الأشواك.

وفيما يلي عرض لهذه المحاور:

المحور الأول: و اقع تمويل التعليم في المنطقة العربية:

تقاس أهمية التعليم في المجتمع بقدر ما تخصصه الدول من ميزانيات قياسا إلى الناتج القومي. وقد تزايدت أهمية تمويل التعليم، حيث تسعى الكثير من الدول النامية إلى تضيق الهوة بينها وبين الدول المتقدمة وتقوم الدول العربية بجهود طيبة في توفير مصادر لتمويل التعليم لكن هذه الجهود مازالت غير كافية للنهوض بمستوى العملية التعليمية في كل مراحل التعليم وعلى رأسها التعليم العالي، هذا بصفة عامة، إلا أن هناك بعض الدول (كدول الخليج مثلا) مازالت تخصص موارد مالية لا بأس بها لتمويل التعليم العالي.

وتضطلع حكومات الدول العربية بالمسئولية الأولى في تمويل التعليم العالي نظرًا للطلب الاجتماعي المتزايد على هذا النوع من التعليم في كافة الدول العربية. وهناك مصادر أخرى إضافية منها:

- القروض والمنح والمساعدات الدولية.
- الضرائب.
- الرسوم الدراسية التي يدفعها الطلاب.
- عائد البحوث والاستشارات.
- عائد خدمات التدريب والتعليم المستمر.
- التبرعات.

وهناك مصدر تمويلي آخر هو التمويل الأهلي للتعليم، إلا أنه مازال يسير بخطى بطيئة لا تساهم في حل أزمة تمويل التعليم العربي، خاصة في مناطق الكوارث والحروب والأزمات.

الأنفاق على التعليم العربي: مشكلات وتحديات:

تبلغ نفقات الدولة على التعليم مستويات عالية في بعض الدول العربية دون البعض الآخر، ووفقا لمنظمة (OECD) فقد بلغ متوسط الأنفاق الحكومي بالمنطقة العربية 1% من الناتج المحلى الإجمالي عام 2010 ، ويتدنى متوسط الانفاق الحكومي مع بطء النمو الاقتصادي .

وقد لوحظ تقلص في حجم التمويل المرصود للتعليم في المنطقة العربية في السنوات الأخيرة، ورغم أهمية الجهد المبذول في الأنفاق الحكومي على التعليم ، فهناك شواهد عديد على عدم كفايته خاصة بالدول ذات القاعدة المالية المحدودة من ذلك عجز موازنات المؤسسات الجامعية وتأجيل الاستثمارات وتضخم حجم الجامعات فضلا عن تخلى الدولة عن بعض الخدمات وتقلص ميزانيات الصيانة . ففي تونس قلصت الدولة من حجم تدخلها في توفير خدمات السكن الجامعي ، وفي الأردن تزايدت مديونية الجامعات مما دفعها الى فتح باب التعليم الموازي، وفي مصر انعكس ذلك على جودة الخدمات في المختبرات والمكتبات ، ومرد ذلك الى صعوبة زيادة معدلات الأنفاق بالنظر الى تحديات التنمية التي تواجهها الدول وصعوبة توفير موارد اضافية لمواكبة النمو السريع في معدلات الالتحاق في ضوء مجانية التعليم بالجامعات الحكومية في عدد كبير من الدول العربية والارتفاع المتوقع في نسب الاقبال على التعليم العالي في السنوات القادمة (تقرير المرصد العربي للتربية،2010)

وأما ما يتعلق بالجهود الفعلية فيعبر عنها بالعلاقة بين الإنفاق التعليمي والدخل القومي أو الناتج القومي الإجمالي (GNP) للدلالة علي الجهد التعليمي وعلاقته بالتنمية الاقتصادية والاجتماعية. وهذه النسبة تعد أكثر دلالة علي نوع الجهد التعليمي الذي يمكن أن يحدثه المجتمع في قطاع التعليم في الحاضر والمستقبل وعلي مقدار ما يمكن أن يستثمر في التعليم.

أسباب زيادة الانفاق التعليمي :

- -ارتفاع تكلفة التعليم نتيجة ارتفاع أسعار السلع والخدمات.
- -التغيرات الاقتصادية العالمية والمحلية، مثل ارتفاع الأسعار والتضخم المالي وانخفاض قيمة بعض العملات.
- -تزايد المصاريف الجارية من إدارة ومرتبات، ومواد تعليم وكتب، وصيانة، وكهرباء، ورعاية، ونقل ونشاط وترويج ومنح ومكافآت.
- -تزايد المصاريف الرأسمالية من أراض ومبانٍ وإنشاءات وسلع معمرة.
- انتشار مبادئ الديمقراطية والعدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص التعليمية .
- التضخم وارتفاع الأسعار وانخفاض القوة الشرائية لمعظم العملات العربية .
- -ارتفاع كلفة المشروعات التربوية، وافتقار سياسات ترشيد الإنفاق، وغياب التخطيط بعيد المدى .
- -التطور التقني وما صاحبه من زيادة التكلفة في التجهيزات التعليمية.

جائحة كورونا وأزمة تمويل التعليم العربي:

شهد العالم حدثاً جللاً قد يهدد التعليم بأزمة هائلة ربما كانت هي الأخطر في العصر الحالي ، فحتى 28 مارس/آذار 2020، تسببت جائحة فيروس كورونا (COVID-19) في انقطاع أكثر من 1.6 مليار طفل وشاب عن التعليم في 161 بلداً، أي ما يقرب من 80% من الطلاب الملتحقين

بالمدارس على مستوى العالم، وجاء ذلك في وقت تعاني فيه دول العالم بالفعل من أزمة تعليمية ، فهناك الكثير من الطلاب في المدارس، لكنهم لا يكتسبون المهارات الأساسية التي يحتاجونها في الحياة العملية

وجاءت أزمة كورونا (علي غير موعد) لتجبر البلدان العربية على انتقال مفاجئ نحو التعليم عن بعد. وحاولت الوزارات المعنية تسهيل العملية بتوفير منصات للتعليم الإلكتروني، في هذا الإطار، حيث تحاول معظم دول العالم توفير السبل لتمكين الطلاب من الدخول المجاني إلى المنصات التعليمية

ورغم انتشار استخدام الانترنت في المنطقة العربية، إلّا أن العديد من الدول لم تختبر سابقاً التقنيات التي يتيحها التعليم الإلكتروني، ولا تزال التجارب العربية متواضعة جدا، ولا تتركز الناجحة منها جزئياً إلّا في بعض الدول النفطية الغنية(وبعض الدول الأخرى) بل لم تستطع دول عربية كثيرة حتى إدخال التعليم عن بعد في النظام الجامعي كلية ، رغم أن جامعات عريقة عبر العالم اعتمدت المحاضرات الرقمية منذ أكثر من عقد من الزمن

الآثار (التعليمية) المترتبة علي توقف الدراسة (حضوريا):

نتيجة توقف الدراسة بالمدارس والجامعات يبدو سؤال غاية في الأهمية:

ما هي الآثار المباشرة التي تعود على الأطفال والشباب، والتي تثير القلق في هذه المرحلة من الأزمة؟

1. خسائر التعلّم
2. زيادة معدلات التسرب من الدراسة
3. انعدام المساواة في النظم التعليمية، الذي يعاني منه معظم البلدان

ولا شك أن تلك الآثار السلبية ستصيب الأطفال الفقراء أكثر من غيرهم؛ وكأن المصائب لا تأتيهم فرادى.

4. اختلاف منظومة التعليم في الجامعات والمدارس. فمع تعطيل المدارس في 188 بلدًا حول العالم (وفقًا لمنظمة اليونيسكو) أصبحت الدراسة عن بعد من المنزل. مما أعاد الأهالي إلى مسؤولياتهم الأصلية في تربية تعليم الأبناء واكتشاف قدراتهم الحقيقية، وهو الدور الذي تخلى عنه الآباء منذ وقت طويل للمؤسسات التعليمية، بسبب انشغالهم في أعمال أخرى. كما سيفتح آفاق التعليم عن بعد أمام الدول الفقيرة.

واغلاق المدارس في معظم دول العالم، أثر على نحو 1.3 مليار طالب، أي ما يعادل نحو 72.4% من إجمالي الطلاب المسجلين (وفقًا لمنظمة اليونيسكو) فأحدث ذلك تغييرًا في طرق التعليم التقليدية، ودفع نحو تحول جذري تجاه منصات "التعلم عن بعد"، كما أصبح توفير أدوات التعليم الإلكترونية أولوية رئيسية للدول جميعها لضمان استمرار عملية التعليم. (العميان،2020)

وبينما يبدو أن إغلاق المدارس يمثل حلًا منطقيًا لفرض التباعد الاجتماعي داخل المجتمعات المحلية، فإن إغلاقها لمدة طويلة سيكون له تأثير سلبي غير متناسب على الطلاب الأكثر تضررًا فهؤلاء الطلاب لديهم فرص أقل للتعلم في المنزل، وقد يمثل الوقت الذي يقضونه خارج المدرسة أعباءً اقتصادية على كاهل آبائهم الذين قد يواجهون تحديات في رعاية أبنائهم لفترة طويلة.

كما يمكن للمكاسب التي تحققت بشق الأنفس في توسيع نطاق الحصول على التعليم أن توقف، بل وتنتهي مع تمديد إغلاق المدارس، وتبقى إمكانية الحصول على خيارات بديلة - مثل التعلم عن بعد - بعيدة المنال لمن لا تتوفر لديهم وسائل الاتصال. وقد يتسبب هذا الأمر في المزيد من الخسائر في رأس المال البشري وتقلص الفرص الاقتصادية.

وقد شكلت جائحة كورونا عبئا علي الحكومات العربية من حيث تمويل التعليم، واضطرت بعض هذه الدول الي القروض والمساعدات الأجنبية للتغلب علي أزمة التمويل بسبب كورنا

آثار مترتبة على الأزمة (أزمة تمويل التعليم):

- خفض الرواتب والأجور والمكافآت والحوافز.
- تدني المستوي التعليمي بشكل عام.
- ظهور وانتشار التعليم الخاص.
- إرجاء مشروعات الإصلاح التعليمي.
- تدني نسب القبول بالتعليم العالي وحرمان عدد من الراغبين به والقادرين عليه علما في تخصصات بعينها.
- انخفاض جودة التعليم
- قصور مهارات الطلاب

الآثار السلبية للديون الخارجية على التعليم العربي:

مازالت بعض الدول العربية تعتمد على القروض والمنح والمساعدات الدولية في تمويل التعليم مما يترتب عليه آثار سلبية منها:

- قصور في استقلالية اتخاذ القرار بشأن الإصلاحات التربوية.
- ضعف الانفاق على أولويات عاجلة.
- التدخل في المقررات الدراسية.
- توجيه الانفاق بحب توجهات الجهة المانحة للقرض.
- شروط مجحفة للجهة المانحة وتراكم الديون.
- خبرات أجنبية مصاحبة للقرض تستهلك معظم أوجه الانفاق التعليمي.
- توجهات معينة للبحوث العلمية قد لا يفيد التعليم العربي.
- فرض برامج علمية معينة وفق توجهات الجهة المانحة.
- استلاب العقل العربي وخلخلة الهوية الوطنية.
- قصور في رسم سياسات التعليم العربية تحت ضغوط الجهات المانحة
- والقروض الأجنبية للتعليم العربي ظاهرها الرحمة وباطنها العذاب.

ثانيا: مشكلات وطبيعة التمويل وتصور آليات حل المشكلات:

- **المشكلات:** الطلب الاجتماعي – شح الموارد – عدم الاستغلال الأمثل – التقنية.

منذ منتصف السبعينيات والثمانينيات من القرن الماضي بدأت دول العالم بشكل عام تعاني من ضغوط كبيرة بشأن الموازنات العامة وميزان المدفوعات. لهذا حاولت الدول ضغط الإنفاق الحكومي بشكل عام، وكذلك الاتفاق التعليمي مما ترتب على ذلك ظهور مشكلات تمويل التعليم وبدأت الدول تبحث عن مصادر تمويل إضافية.

وترجع الأزمة والمشكلات المترتبة عليها إلى عدة أسباب منها:

- الطلب الاجتماعي المتزايد على التعليم العالي.
- ارتفاع تكلفة التعليم العالي.
- عدم الاستغلال الأمثل للموارد المتاحة.
- ارتفاع أسعار الخدمات التعليمية
- التطور التقني وما صاحبه من زيادة التكلفة في التجهيزات التعليمية.

ويشير التقرير الإقليمي العربي حول التعليم العالي حول انجازات التعليم العالي في البلدان العربية وتحدياته (1998-2009) المنعقد في القاهرة (يونيو 2009) إلى تدني نسبة الاتفاق على التعلم الجامعي وصعوبة تأمين مصادر تمويلية وهي قضية عامة تشكو منها معظم الدول العربية:

ففي الأردن أدت تدني نسبة الإنفاق إلى تفاقم مديونية الجامعات وعجزها عن تنفيذ استراتيجيات تطورها وفق جداول زمنية محددة وعدم تمكنها من توفير متطلبات النوعية مثل زيادة أعضاء هيئة التدريس وتوفير الأجهزة التقنيات التعليمية المتطورة.

وفي السودان أدي نقص التمويل إلى تعثر مشروعات التنمية في مؤسسات التعليم العالي وقصور الأداء الأكاديمي لهيئة التدريس وزيادة هجرة الأساتذة إلى الخارج.

وفي سوريا أدي نقص التمويل إلى التحدي الأكبر المتمثل في التوسع الأفقي وزيادة القبول بالتعلم الجامعي، أما الوضع الحالي في سوريا فهو مأسوي بما تحمله الكلمة من معني.

وفي فلسطين أثر انخفاض الدعم الحكومي سلبيا على جوانب عدة منها اللجوء إلى التعليم الموازي وعدم الانتظام في دفع رواتب العاملين.

وفي العراق ولبنان كذلك هناك تدني في الإنفاق وترتبت عليه مشكلات عديدة.

وفي مصر تعتبر الموارد غير كافية مما أدي إلي التوسع في التعليم العالي الخاص بالرغم من الاعتمادات التي تخصها الحكومة للتعليم العالي.

- **الحروب والصراعات المسلحة (غزة 2023):**

حرب الابادة التي تعرضت لها غزة بداية من السابع من أكتوبر 2023 خير دليل علي أهمية تحويل التعليم في محافظة غزة خصوصا وفي فلسطين المحتلة عموما ، حيث يري العالم كله حجم المأساة التي تعرضت لها كافة مؤسسات المجتمع وعلي رأسها مؤسسات التعليم وماجري لها من تدمير شامل ومتعمد للبنية التحتية التربوية ، إضافة الي آلاف الأرواح التي زهقت وارتقت من التلاميذ والمعلمين ، مما يتطلب إعادة تعمير وبناء هذه المؤسسات ، ويحتاج هذا الي تمويل يتمثل في دعم مادي عربي وعالمي وعاجل لاحتواء الأزمة التي تعرض لها شعب أعزل يستحق الحياة والعيش في أمان وسلام .

أما في دول الخليج العربي تخصص حكوماتها وعما لا بأس به لتمويل التعليم العالي، ومع ذلك فكثير من جامعات الخليج بدأت تبحث عن مصادر إضافية لتمويل التعليم العالي والإنفاق عليه مثل الكراسي البحثية في السعودية، والتعليم الموازي كذلك في بعض الدول هذا إضافة إلي التوسع في التعليم العالي الخاص في كل دول الخليج العربي.

والآثار المترتبة علي أزمة تمويل التعليم العربي كثيرة، نذكر منها ما يلي :

- خفض الرواتب والأجور والمكافآت والحوافز.
- تدني المستوي التعليمي بشكل عام.
- ظهور وانتشار التعليم الخاص.
- إرجاء مشروعات الإصلاح التعليمي.
- تدني نسب القبول بالتعليم العالي وحرمان عدد من الراغبين به والقادرين عليه علما في تخصصات بعينها.

تصور آليات لحل مشكلات التمويل:

بداية تحتاج أزمة تمويل التعليم العالي في الدول العربية إلى اصطلاحات تتناول النظم الحالية للتمويل من جذورها. كما تحتاج إلى خطط تحدد أولويات الإنفاق بحيث يعاد النظر فيها لترشيد الإنفاق والاستغلال الأمثل للموارد المتاحة ووضع بدائل ومصادر أخري للتمويل وكذلك تحقيق أقصي فائدة ممكنة من التقنية المتقدمة التي ثبت جدواها في تحسين المنتج التعليمي.

- استمرار التمويل الحكومي للتعليم العالي نظرا لأهميته والتوسع في إنشاء الجامعات الحكومية مع تشجيع القطاع الخاص في المساهمة في المؤسسات الجامعية.
- إنشاء إدارة عامة لاقتصاديات التعليم العالي تابعة لوزارات التعليم العالي أو وحدة فرعية بكل جامعة تتولي الأمور المتعلقة بالتمويل والميزانيات والإنفاق والمشروعات التعليمية واستثمار موارد التعليم.
- التوازن بين معدلات القبول بكليات وأقسام وتخصصات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل في الدول العربية.
- الإفادة من خبرات هيئة التدريس وتقديم البحوث والاستشارات والابتكارات لكافة الجهات المجتمعية بما يمثل دعم وعائد مالي للجامعات.
- التمويل الخاص من خلال مشاركة الأفراد في تمويل تعليمهم والشركات والمؤسسات من خلال إقراض الطلاب والدعم المالي للجامعات علي أن تستفيد من الخريجين بعد التخرج مثلا، تجارب دول مثل كوريا واليابان وماليزيا ...الخ .
- تبني مفهوم الجامعة المنتجة في الجامعات العربية حيث تكون الجامعات بيوت خبرة تعمل علي زيادة مواردها من الخدمات والاستشارات التي تقدمها للمجتمع.
- التمويل والتعاون الدولي.
- الوقف الجامعي.
- الكراسي البحثية.
- ترشيد المجانية.

سياسات يمكن أن تتبع في تشجيع القطاع الخاص للاستثمار في التعليم العالي:

أولاً: في مجال التخطيط :

1-زيادة مشاركة القطاع الخاص في المجالس واللجان والأنشطة المتعلقة بالتخطيط ورسم سياسات التعليم العالي والبحث العلمي.
2-تطوير دور القطاع الخاص في مجالات تطوير التعليم العالي والبحث العلمي من النواحي الكمية والنوعية.

ثانيًا: في مجال الإعلام والمعلومات :

1- تطوير القدرات الأردنية في مجال المعلومات المتعلقة بالتعليم العالي والنشرات الإحصائية الخاصة بذلك .
2- تشجيع مؤسسات القطاع الخاص علي إنتاج البرمجيات المتعلقة بالتعليم العالي وتجارة المعلومات .
3- قيام المؤسسات الإذاعية والتلفازين والصحف بتغطية جميع الندوات والمؤتمرات التي تقيمها مؤسسات التعليم العالي الخاص .

ثالثًا: في مجال التشريعات :

1- لقد تمت صياغة كثير من التشريعات التي تمنح القطاع الخاص الحرية الكاملة والاستقلال الإداري والمالي في إقامة مؤسساته التعليمية وإدارتها وترخيصها .

رابعًا: في مجال الاقتصادي :

1- توفير الحوافز الضريبية وغيرها من الحوافز الممنوحة للقطاع الخاص العامل في مجالات التعليم العالي والبحث العلمي ، وتشمل : إعطاء مؤسسات التعليم العالي الخاصة صفة الشركات التي تمنحها الاستفادة من الإعفاءات المنصوص عليها في قانون تشجيع الاستثمار رقم (16) لسنة 1995 .
2- تشجيع مؤسسات التعليم العالي للقيام بالأعمال والمشاريع الاستثمارية والإنتاجية والبحوث العلمية التطبيقية لحساب القطاعات الإنتاجية .
3- تشجيع التوجه نحو التعليم الجامعي غير الربحي .

خامسًا: في مجال الإداري والأكاديمي :

1- إعطائها كامل الحرية في فتح التخصصات والبرامج أو الخطط الدراسية .
2- السماح للعاملين في القطاع العام كليا أو جزئيا في مؤسسات التعليم العالي الخاصة .
3- فتح باب الدراسات المسائية في الجامعات الخاصة .
4- التوجه نحو برنامج الدراسة الغير النظامية (الدراسة عن بعد) .
5- إعطاء الجامعات الخاصة فرصة فتح المراكز التعليمية الخاصة بالدورات التدريبية والتعليم المستمر وخدمة لمجتمع .

مقترح آليات لآزالة الأشواك في طريق تحويل التعليم (مصادر بديلة لتمويل التعليم العربي):

بداية تحتاج أزمة تمويل التعليم العالي في الدول العربية إلي اصطلاحات تتناول النظم الحالية للتمويل من جذورها. كما تحتاج إلي خطط تحدد أولويات الإنفاق بحيث يعاد النظر فيها لترشيد الإنفاق والاستغلال الأمثل للموارد المتاحة ووضع بدائل ومصادر أخري للتمويل وكذلك تحقيق أقصي فائدة ممكنة من التقنية المتقدمة التي ثبت جدواها في تحسين المنتج التعليمي.

- استمرار التمويل الحكومي للتعليم نظرا لأهميته والتوسع في إنشاء المدارس والجامعات لتلبي الطلب الشعبي على مختلف أنواع التعليم.
- الاستثمار في القطاع الخاص.
- الضرائب (تخصيص ضريبة للتعليم) من اجمالي الضرائب.
- المسؤولية المجتمعية ودورها في التمويل.
- رقابة المجتمع المدني علي القروض والمنح والمساعدات الأجنبية.
- صندوق دعم تمويل التعليم العربي (تحت مظلة جامعة الدول العربية).
- التوسع في الشراكات بين القطاع العام والخاص في دعم تمويل التعليم:
  - ✓ -المدارس التكنولوجية (المدرسة – المصنع) التعليم التبادلي المدرسي (ألمانيا – مبارك ،كول)
  - ✓ -جامعات الشركات (موترولا –جنرال موتورز ... أمريكا – ألمانيا – اليابان .....).
- تعديل التشريعات التي تسمح بمشاركة ومراقبة تمويل التعليم والانفاق عليه.
- دعم مفهوم المؤسسة التعليمية المنتجة وتسويق منتجاتها.
- إنشاء إدارة عامة لاقتصاديات التعليم تابعة لوزارات التربية والتعليم أو وحدة فرعية بكل مديرية تعليمية أو جامعة تتولي الأمور المتعلقة بالتمويل والميزانيات والإنفاق والمشروعات التعليمية واستثمار موارد التعليم.
- التوازن بين معدلات القبول بكليات وأقسام وتخصصات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل في الدول العربية.
- الإفادة من خبرات هيئة التدريس وتقديم البحوث والاستشارات والابتكارات لكافة الجهات المجتمعية بما يمثل دعم وعائد مالي للجامعات.
- التمويل الخاص من خلال مشاركة الأفراد في تمويل تعليمهم والشركات والمؤسسات من خلال إقراض الطلاب والدعم المالي للجامعات علي أن تستفيد من الخريجين بعد التخرج مثلا، تجارب دول مثل كوريا واليابان وماليزيا ...الخ .
- تبني مفهوم المدرسة المنتجة والجامعة المنتجة في الجامعات العربية حيث تكون الجامعات بيوت خبرة تعمل علي زيادة مواردها من الخدمات والاستشارات التي تقدمها للمجتمع.
- التمويل والتعاون الدولي.
- الوقف الجامعي.
- الكراسي البحثية.
- ترشيد المجانية.

نحو مصادر بديلة لتمويل التعليم العربي(التعليم الجامعي):

- الاعتماد على الوحدات ذات الطابع الخاص في دعم تمويل التعليم الجامعي.
- زيادة ميزانيات الوزارات الأخرى للمساهمة في تمويل التعليم الجامعي.
- ترشيد مجانية التعليم الجامعي.
- العمل على خفض الوحدة عن طريق تحسين الكفاءة الإنتاجية لمؤسسات التعليم الجامعي.
- إعادة النظر في بنية الجامعات وإعادة هيكلتها.
- تشجيع المؤسسات والأفراد والأحزاب السياسية علي الإسهام والتبرع واستثمار نسبة من الرصيد الحالي داخل مؤسسات التعليم الجامعي.

- الاهتمام بتقديم خريجين ذوي جودة عالية متميزة وأداء عال، مع الأخذ في الاعتبار أن اقتناء الجودة قد يزيد التكلفة بعض الوقت لكنها لن تزيدها كل الوقت.
- إعادة النظر في نمط إعداد الطلاب في المرحلة الثانوية باعتبارها تمد الجامعة المنتجة بمدخلاتها من الطلاب.
- تطوير الإدارة الجامعية بحيث تكون قادرة على الاستجابة لما يحدث حولها من أحداث.
- إصلاح نظام تمويل التعليم الجامعي عن طريق إدخال التكنولوجيا التي تقلل من التكلفة، ولمواجهة التحديات على الصعيدين الداخلي والخارجي.
- الاعتماد على الأسلوب الإنتاجي للجامعة، مع ربط التعليم الجامعي بمواقع الإنتاج من خلال توفير فرص عمل للطلاب في المؤسسات الإنتاجية.

الوقف كمصدر لتمويل التعليم الجامعي:

هناك تجارب عديدة للأوقاف الجامعية في الجامعات المرموقة، في مختلف أنحاء العالم. وتمثل عائدات الوقف في معظم هذه التجارب حوالي 30% من ميزانية الجامعات (علي غرار جامعة يال الأمريكية التي بلغت عائدات أوقافها 31.9% سنة 2006، وجامعة هارفارد الأمريكية التي وصلت نسبة إسهام الأوقاف في عائداتها إلي 30% في 2006، وجامعة ماك ماستر الكندية التي كانت النسبة فيها 27%).

استنتاجات من التمويل باستخدام الوقف:

- أنه في هذا النموذج تكون الدولة حاضرة بعدة أشكال أبرزها : المشاركة الجزئية المشروطة في تمويل الجامعات غير الحكومية) الولايات المتحدة ، تركيا ، وهو دور تحفيزي ، والمشاركة الأساسية في تمويل الجامعات الحكومية وتغذية أوقافها (بريطانيا ، كندا ، استراليا) ، وهو دور تمويلي ، ووضع القوانين تنظيم عمل الجامعات الأهلية ومراقبة أدائها ، وهو دور إشرافي وتنظيمي ، تأطيري وبحيث أن الجامعة المستقلة إداريًا وماليا يفترض أن تكون شفافة وأن تخضع للمساءلة الحكومية والمجتمعية.
- أن الوقفية تتغذي من مصادر مجتمعية متعددة، لكنها تدار من قبل جهاز معين مستقل في إجراءاته ، ويقع تحت سلطة الجامعة ، وأن الجامعة تختار في الوقفية غير المفيدة (أبواب إنفاقها تبعا لحاجاتها ، وبالتالي فالوقفية الجامعية هي في خدمة الجامعة) رسالتها ، أهدافها ، برامجها ، وليست الجامعة في خدمة الوقفية لتحقيق أجندات معينة ، فمن يشاء أن يدعم الجامعة له ذلك ، بما فيه تمويل برامج معينة فيها (الوقفية المقيدة) .
- أن أموال الوقفية يمكن استثمارها ما يزيد من حجمها ويؤدي إلى تعظيم الفائدة منها. وقد بينت حالة جامعة هارفارد أنها تستخدم ما يقرب من 7% فقط من عوائد وقفياتها في الإنفاق على 91 التشغيل (النفقات الجارية). لكن الحالة نفسها تبين أن الاستثمار في السوق يحمل معه تقلبات السوق وأحيانا نكساته، كما حصل مؤخرا فيها .
- أن المحصلة النهائية للوقفية الجامعية تكمن في أمرين يتعلقان تحديدا بالمنتجين البشري والمعرفي للتعليم العالي. ذلك أن جل أوجه الدعم عن طريق الأوقاف، الذي تتقدم به الحكومات أو الهيئات الاجتماعية علي السواء ، يتجه نحو تقديم المنح الدراسية للطلب ونحو التعليم (رواتب الهيئة التعليمية ، الأبنية والتجهيزات ، المكتبات ، فتح الكليات والمعاهد والبرامج ، الخ) . والبحث العلمي مشاريع وبرامج وكراس بحثية . بل أن الوقفية الجامعية ، في النموذج الأمريكي علي الأقل ، هي المفسر الأساسي لتميز الجامعات في

تطوير المعارف عن طريق الأبحاث ، في العلوم البحتة والإنسانية علي السواء ، وهي التي جعلت البعض منها من أغني الجامعات في العالم ، ومن الجامعات التي تحتل المراتب الأولي في التصنيفات المحلية والدولية حول النوعية .

الكوبونات التعليمية صيغة مقترحة لدعم تمويل التعليم العالي العربي (الجامعات العربية):

باستعراض التجارب والمحاولات والخطط التي قدمت في عدد من الدول لتطبيق نظام الكوبونات التعليمية ، يمكن الخروج بالملاحظات التالية:

نظام الكوبونات التعليمية ليس معنيا بإيقاف دعم القطاع العام للتعليم العالي ، أو لرفع يد الحكومات عن الجامعات بدليل أن عدداً من الدول التي ناقشت أو طبقت هذا المشروع هي من الدول التي توفر هذا من النوع من التعليم بالمجان . بل علي العكس، فإن التطبيق الصحيح لهذا النظام كما يراه عدد من المنظرين والمصممين

آليات مقترحة لتطبيق صيغة الكوبونات التعليمية (السندات التعليمية):

- إنشاء مؤسسة حكومية تحت إشراف وزارة التعليم العالي ووزارة المالية بحيث تكون معينة بإصدار الكوبونات ومتابعة صرفها وتحديد سياساتها ، إضافة إلي متابعة متغيرات سوق العمل واحتياجاته ، وتوفير المعلومات اللازمة لمؤسسات التعليم العالي الحكومية والخاصة حول اتجاهات الطلب علي التعليم ، والمعلومات اللازمة للطلبة لتحديد اختياراتهم .
- إصدار كوبونات تعليمية لصرفها في التعليم الجامعي الخاص للطلبة الذين لم يتيسر لهم القبول في الجامعات الحكومية ويراعي في ذلك :
  - أن يتم صرف الكوبونات بأعداد تحقق قدر من المساواة والعدالة بين الذكور والإناث .
  - أن يتم تحديد التخصصات التي يسمح بصرف الكوبونات في وحداتها الدراسية بحيث تكون من التخصصات الموافقة لسوق العمل.
  - إصدار كوبونات تعليمية مشابهة للسابقة للطلبة الملتحقين ببرامج التعليم الموازي وبرامج السنة التأهيلية في الجامعات الحكومية في التخصصات الموافقة لمتطلبات سوق العمل .
- التوسع في إصدار الكوبونات بحيث تصدر لنسبة معينة من المقبولين تقليديا في الجامعات ، علي أن تزيد هذه النسبة بصفة دورية . وبحجم هذه النسبة يتم تخفيض الدعم الحكومي المباشر للجامعات ، مع ملاحظة التالي :
  - أن تكون الكوبونات صالحة للاستخدام في أي من الجامعات الحكومية أو الخاصة .
  - أن تحوي الكوبونات عدد وحدات دراسية يساوي معدل متطلبات الحصول علي درجة البكالوريوس لمدة خمس سنوات (مع استثناء بعض التخصصات) ، مع اشتراط تحديث المعلومات الدراسية كل عام .
- إصدار كوبونات للإعاشة وكوبونات للطلبة المغتربين الملتحقين بالجامعات الخاصة أو الذين لا يشملهم نظام المكافآت بحيث تراعي ظروفهم الاجتماعية والاقتصادية.
- تشجيع المؤسسات الحكومية والمؤسسات الخاصة علي إصدار كوبونات تدريب وكوبونات تعليم مدي الحياة لمنسوبيها.

ومن المتوقع أن يسصحب تطبيق صيغة الكوبونات في بادئ الأمر كلفة إدارية ومالية كبيرة بسبب جدة هذه الصيغة وانعدام خبرة التعامل معها من قبل الجمهور والمؤسسات التعليمية كذلك ، لكن من المتوقع أيضًا أن تنخفض هذه الكلفة تدريجيا مع التوسع في تطبيق الصيغة .

المصادر:

- أبو كليلة ، هادية محمد رشاد (2015) تمويل التعليم في الدول العربية(تجارب ناجحة ودروس مستفادة من التحديات والفرص ، ضمن أوراق مؤتمر الوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي بالتعاون مع جمهورية مصر العربية (الدورة الحادية عشرة) الفترة(22-26) ديسمبر 2015م
- بلتاجي، مروة(2013) التعليم العالى في مصر بين قيود التمويل واستراتيجيات التطوير، ضمن أوراق مشروع اصلاح التعليم العالي في مصر،تقديم وتحرير د. مصطفي كامل السعيد،شركاء التنمية للبحوث والستشارات والتدريب،القاهرة ، متاح على الموقع : www/pidegypt.org
- العبيدي ، سيلان جبران (2002) ، تمويل التعليم في ظل العولمة ، الأمانة العامة للمجلس الأعلى لتخطيط التعليم ، جامعة صنعاء ، اليمن .
- العمار ، رضوان (2005) ، تمويل التعليم في القطر العربي السوري في ظل العولمة ، مجلة جامعة تشرين للدراسات والبحوث العلمية ، المجلد 27، العدد (3).
- -غنايم، مهني محمد (2020) التعليم العربي وأزمة كورونا...سيناريوهات للمستقبل ، المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية ، المجلد (3) العدد (4) أكتوبر
- المالكي ، عبد الله بن محمد صالح (2013) بدائل تمويل التعليم العالي الحكومي في السعودية ، المجلة السعودية للتعليم العالي ، العدد العاشر ، نوفمبر 2013
- الهلالي ، الهلالي الشربيني (2003) اتجاهات حديثة في تمويل التعليم الجامعي ، المؤتمر القومي السنوي العاشر "جامعة المستقبل في الوطن العربي" مركز تطوير التعليم الجامعي ، جامعة عين شمس (22-24) ديسمبر .
- اليونسكو ، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية (2009) ، تقرير المؤتمر الإقليمي العربي حول التعليم العالي "نحو فضاء عربي للتعليم العالي : التحديات العالمية والمسئوليات المجتمعية ، القاهرة (31 مايو – 2 يونيو) 2009 .
- المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج (2012) ، اقتصاديات التعليم (الكويت)
- ايلي خوري (2000) القطاع التربوي في لبنان سلسلة الملفات القطاعية ، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ، مجلس النواب .
- محمود السيد عباس (2007) مهارة استخدام نموذج SWOT في التخطيط الاستراتيجي للحصول علي الجودة والاعتماد الأكاديمي بمؤسسات التعليم المختلفة ، المؤتمر القومي السنوي الرابع عشر (العربي السادس)مركز تطوير التعليم جامعة عين شمس (25-26) نوفمبر .

"-Higher Education in the World :The Financing of Universities," Global University Network for Innovation (GUNI) (Palgrave MacMillan) (2006) , (http:// Upcommons. Upc. Edu/ revistes/ handle/ 2099/5712?local=en .(

-D.Eastwood and D.M.A. Green, "Point Counter point : Britiain's Budget Crisis," Chronicle of Higher Education (26 October 2010)

د. وحيد جبران حمد - فلسطين

استشاري تعليم وتدريب

أ. السيد مسعد- مصر	أ. هارون صبار- موريتانيا	أ. ناجي الشافعي- السودان
أ. شاهر بدوي- فلسطين	أ. سليمان موسى- العراق	ا. وليد سعد- مصر
أ. الحسين المحجوبي- تونس	أ. عادل بن قاسم- المغرب	أ. رضا كوماس- المغرب

مداخل الدعم المجتمعي لتعزيز التمويل الذاتي للتعليم المدرسي في المنطقة العربية

الملخص:

تطرح قضية تمويل التعليم نفسها بقوة في دول العالم كافة، وتطفو هذه القضية على السطح عند زيادة النفقات مقابل ندرة الموارد المالية، وعدم قدرة الدول على تخصيص موارد إضافية لصالح التعليم، خاصة عندما تتعرض لأزمات وكوارث. وتواجه عديد الدول ما يسمى بالفجوة في تمويل التعليم أو بالأزمة في تمويل التعليم، وتعود هذه الفجوة إلى أسباب قد تتشارك أو تختلف فيها الدول. لذلك، بدأت تظهر فكرة التمويل الذاتي للتعليم المدرسي، وبدأت الجهات الحكومية في الدول العربية تبحث عن مداخل مختلفة ومتكاملة لتعزيز هذا التمويل. هنا، يبرز السؤال الرئيس الذي تهدف هذه الورقة للإجابة عنه، من خلال إجراء بحث نظري عبر دراسات ومصادر مختلفة: ما المداخل الرئيسة الممكن اللجوء إليها في المجتمعات العربية في جهودها المجتمعية لتقليص الفجوة في تمويل وتعزيز التمويل الذاتي للتعليم المدرسي على وجه الخصوص، وما المؤشرات على نجاعة هذه المداخل. وتخلص هذه الورقة إلى التوصية بضرورة اعتماد حزمة متكاملة من هذه المداخل لزيادة فعاليتها في تعزيز التمويل الذاتي للتعليم المدرسي.

المصطلحات الرئيسة: التمويل الذاتي للتعليم، الدعم المجتمعي لتمويل التعليم، مداخل تعزيز التمويل الذاتي للتعليم.

نبذة تعريفية عن الباحث الرئيس:

د. وحيد جبران حمد يعمل حاليا في مجال الاستشارات في التعليم والتدريب، قدم استشارات لعدة منظمات دولية منها: UNESCO، JICA، GIZ، DVV International.والبنك الدولي، وكذلك لعدة مؤسسات محلية منها مركز إبداع المعلم، والحق في اللعب، وبيالارا. يحمل الماجستير في التربية من جامعة Birmingham العلوم 1991، وشهادة عليا في التطوير الإداري من جامعة Bradford عام 2004. والدكتوراة في القيادة التربوية من جامعة Atlantic International University عام 2022. وهو خبير تدريب في مجالات إعداد المدربين والمواد التدريبية، والمهارات الحياتية، والتطوير التربوي، والقيادة، ومؤسس ورئيس مجلس الإدارة في جمعية المدربين الفلسطينيين في الفترة 2016- 2023، ومدرب معتمد من جمعية المدربين الأردنيين ومن اتحاد المدربين العرب، والفيدرالية الأمريكية للمدربين الدوليين. وهو أيضا خبير في مجال التعليم، عمل في كافة مراحل التعليم الأساسي والثانوي، كما عمل في الجامعات الفلسطينية، لديه خبرة واسعة في تطوير المناهج، وتدريب المعلمين والمشرفين ومديري المدارس، وفي التخطيط لبرامج التدريب في اثناء الخدمة. يقدم استشارات تربوية للمدارس الخاصة. شارك في عضوية لجنة الإصلاح الوطني للتعليم في فلسطين 2014-2016.

مقدمة:

يؤكد الإعلان العالمي لحقوق الإنسان (UDHR)، والعهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية (ICESCR)، واتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل (CRC)، على الحق في التعليم الابتدائي المجاني والإلزامي، والحق في التعليم المتاح عالمياً والمجاني تدريجياً في المرحلة الثانوية. تؤكد هذه الصكوك الدولية أيضاً على الحق في التعلم مدى الحياة من التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة إلى مرحلة البلوغ، والحق في التعليم الجيد، والحق في التعليم دون تمييز يلبي احتياجات الفئات الأكثر تهميشاً. وهذا يعني ضرورة الالتزام بالمعايير المرجعة المستمدة من الهدف الإنمائي الرابع الآتية:

1) يكون التعليم متاحًا وفي متناول الجميع؛

2) يتم توفير التعليم مجانًا (على الأقل للتعليم الأساسي وتدريجيًا لجميع المستويات) وبدون تمييز؛

3) يكون التعليم ذا نوعية جيدة؛

4) يعزز التعليم المساواة الاجتماعية.[21]

إن اعتقاد العالم أن التعليم حق من حقوق الإنسان، وعلى الدولة أو الحكومة توفيره وتيسيره لكل مواطن؛ أدى إلى زيادة الإقبال على التعليم المدرسي، وبالتالي زيادة حجم الإنفاق على التعليم؛ مما يزيد العبء على الميزانيات المخصصة للتعليم؛ لذا تبرز الحاجة إلى وجود مصادر تمويل إضافية للتعليم، وإشراك الأفراد أو قطاعات المجتمع الأخرى، المستفيدة من مخرجات التعليم، في تمويل المؤسسات التعليمية. في ضوء ذلك، نلحظ تزايد اهتمام الحكومات بالبحث عن مصادر أخرى لتمويل التعليم نتيجة للتطور الكبير الذي شهده النظام التعليمي كمًّا ونوعًا خلال السنوات الماضية، ولمواجهة أعداد الملتحقين به (الحردان والعرفج، 2019).

تُعد قضية تمويل التعليم من أعقد المشكلات التي يواجهها التعليم المدرسي، وتواجه عديد الدول ما يسمى بالفجوة في تمويل التعليم أو بالأزمة في تمويل التعليم، وقد بدأت ملامح الأزمة العالمية للتمويل بالظهور منذ منتصف السبعينيَّات الميلادية من القرن العشرين تقريبًا، ونسب ذلك إلى مجموعة من العوامل الديموغرافية والاقتصادية والتربوية، ومن أبرزها التوسع الكبير الذي حدث في التعليم عقب الحرب العالمية على المستوى العالمي، وساعد على ذلك أيضًا بروز نظرية رأس المال البشري وتبلور علم اقتصاديات التعليم في أوائل الستينيَّات، وما تمخض عن ذلك من دراسات وأبحاث عديدة أكدت على أهمية التعليم في التنمية الاقتصادية والاجتماعية للدول، وعلى المنافع الفردية والاجتماعية الكبيرة التي تعود من جراء الاستثمار في رأس المال البشري، كما أن تسارع نمو السكان وما نتج عنه من زيادة الطلب على التعليم في كافة الدول يُعد عاملاً مهمًّا أدى الى تفاقم أزمة تمويل التعليم. إضافة إلى أن هناك عوامل اقتصادية أخرى ساعدت على حدوث الأزمة واستمرارها، مثل: ارتفاع المستوى العام للأسعار وارتفاع تكاليف المواد التعليمية وارتفاع مرتبات وأجور العاملين وغيرها من العوامل. (المالكي، 2013م، ص114)

في ضوء ما سبق، قرر فريق مسار تمويل التعليم المنبثق عن الحملة العربية للتعليم للجميع (آكيا) العمل على دراسة مجموعة التي يمكن أن تلجأ إليها المجتمعات العربية لتقليص الفجوة في تمويل التعليم، وتعزيز التمويل الذاتي للتعليم المدرسي، من أجل ضمان استمراريته وجودته، إضافة إلى حماية القرار السياسي في بعض هذه الدول وعدم جعله أسيرًا للمساعدات الخارجية والابتزازات السياسية. لذلك، جاءت

[21] الحملة العالمية للتعليم. مسائل التمويل. مجموعة أدوات حول التمويل المحلي للتعليم، ص. 22.

هذه الورقة التي ستركز على استعراض مسببات الفجوة في تمويل التعليم المدرسي، والمداخل المختلفة والمتكاملة، المبنية على تجارب وممارسات عملية، والتي يمكن أن تسهم في تعزيز التمويل الذاتي للتعليم المدرسي.

مفهوم تمويل التعليم:

عرف غانم (2000، ص259) تمويل التعليم بأنه "إيجاد مصادر مالية قادرة على تغطية احتياجات المؤسسة التعليمية كاملة، حتى تتمكن من تحقيق أهدافها ورسالتها التربوية والبحثية والاقتصادية". وعرفه مشعلة (2017) بأنه جُملة الموارد المالية المخصصة مُسبقًا للمؤسسات والمراكز التعليمية، وذلك من أجل النهوض بالعملية التعليمية، ورفع كفاءة عملها، ومستوى جودة الخدمات التي تُقدمها للطلبة. أما شاهين (2016)، فيعرف تمويل التعليم بأنه إيجاد مصادر مالية قادرة على تغطية احتياجات المؤسسات التعليمية؛ حتى تتمكن من تحقيق أهدافها ورسالتها التربوية.

يمكننا تعريف تمويل التعليم إجرائيًا بأنه: توفير مجموعة الموارد المالية اللازمة للتعليم من الموازنة العامة للدولة أو بعض المصادر الأخرى، مثل الهبات أو التبرعات أو المعونات المحلية والخارجية، وإدارتها بفاعلية لتحقيق أهداف هذا التعليم خلال فترة زمنية محددة.

الفجوة في تمويل التعليم:

هناك فجوة في تمويل التعليم في المنطقة العربية؛ فالتعليم يعاني من نقص مزمن في التمويل، ولا تستطيع عديد البلدان تخصيص الميزانية التي تتطلبها أنظمتها التعليمية، أو إعطاء التعليم الأولوية المالية التي يتطلبها سواء كان ذلك لنقص في الموارد المحلية أو لكوارث طبيعية أو غير طبيعية تعرضت لها هذه البلدان. ومع ذلك، فإنه في حالات التراجع في توفير الموارد اللازمة للوفاء بالتزامات الدولة في مجال حقوق الإنسان، يجب على الدولة أن تثبت أن هذا الفشل هو نتيجة لعدم كفاية الموارد الحقيقية، وليس الافتقار إلى الإرادة السياسية لتعبئة الاقتصاد الداخلي والخارجي، والموارد غير الاقتصادية.[22]

يمكن أن تعود الفجوة في تمويل التعليم لأسباب عديدة، أهمها:

- غياب العدالة الضريبية، وغياب الإصلاحات الضريبية، والنسب المنخفضة للضرائب إلى الناتج المحلي الإجمالي؛ وهذا يعني أن الحكومات التي تخصص حصة عادلة من الإنفاق القومي لصالح التعليم، لا تزال تفتقر إلى الموارد اللازمة؛ لذلك لا بد من العمل الوطني لتوسيع نسب الضرائب إلى الناتج المحلي الإجمالي من خلال الإصلاحات الضريبية التصاعدية والعمل الدولي من أجل العدالة الضريبية، ودعم قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة في سبتمبر 2022 لتحويل وضع القواعد العالمية من نادي الدول الغنية في منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية إلى الأمم المتحدة.
- استهلاك خدمة الديون (الفوائد) حصة من الإنفاق العام أكبر من حصة التعليم في عدد متزايد من البلدان؛ فقد أشار تقرير حول المستجدات الاقتصادية لمنطقة الشرق الأوسط وشمال افريقيا (2021) أن القروض الضخمة التي اضطرت حكومات المنطقة إلى استدانتها لتمويل تدابير الحماية الصحية والاجتماعية الأساسية قد أسفرت عن زيادة حجم الديون الحكومية بشكل ملموس. ومن المتوقع أن يرتفع متوسط الدين العام في بلدان المنطقة بمقدار 8 نقاط مئوية، من حوالي 46 % من إجمالي الناتج المحلي عام 2019 إلى

[22] https://www.ukfiet.org/2022/ad appropriate-resourcing-is-needed-for-states-to-fulfil-human-rights-obligations/

54 %عام 2021. وستظل الحاجة قوية إلى مواصلة الإنفاق، ومواصلة الاقتراض في المستقبل القريب. وإن التضارب بين الاحتياجات قصيرة الأجل والعواقب طويلة الأجل هو تضارب شديد الوضوح في بلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. وفيما يتعلق بالكثير من البلدان فإن مدفوعات سداد الدين ضخمة ومتنامية. ويضطر بعض بلدان المنطقة إلى تحمل سعر فائدة مرتفعة، فمثلا، في مصر تبلغ خدمة الدين على الدين الخارجي إجمالي 18.69 مليار دولار، يليها في ذلك لبنان التي تبلغ هذه الخدمة 7.30 مليار دولار، أما المغرب فإن هذه الخدمة تبلغ 6.51 مليار دولار. لذلك قد تجد معظم بلدان الشرق الأوسط وشمال إفريقيا نفسها عالقة مع فاتورة خدمة الدين التي تستنزف موارد كان يمكن تخصيصها للتنمية الاقتصادية (عبد الكريم، 2022؛ الصاوي، 2022).

- التأثير السلبي لسياسات التقشف على الإنفاق على التعليم، خصوصا سياسات التقشف التي يتبعها صندوق النقد الدولي واحتواء فاتورة أجور القطاع العام، وهذه تعد أكبر عائق أمام رواتب المعلمين وتوظيفهم، وذلك بسبب وضع قيود على رواتب العاملين في القطاع العام؛ لذلك، لا بد من العمل الوطني والدولي لإنهاء سياسات التقشف، لا سيما استخدام قيود فاتورة أجور القطاع العام التي تؤثر بشدة على توظيف المعلمين وأجورهم. يجب أن تتغير إرشادات سياسة صندوق النقد الدولي وعقليات وزارة المالية. ولا بد من حث صندوق النقد الدولي والمؤسسات المالية الدولية الأخرى على إزالة العقبات القائمة مثل قيود أجور القطاع العام التي تمنع زيادة الإنفاق على التعليم؛ والسياسات الداعمة التي ستسمح بتوظيف جديد كبير للمعلمين المحترفين حيثما كان هناك نقص.

التمويل الذاتي للتعليم المدرسي:

إن التجارب العالمية المعاصرة لدعم التعليم تقوم في أساسها على تنويع مصادر التمويل، وعلى استثمار الأموال المحصلة من قبل الداعمين بحيث تكون عوائد تلك الاستثمارات هي الأساس الذي يحقق لمؤسسات أهدافها، ويضمن لها الاستدامة والاستمرارية (الحبسي، 2021). ولأن التعليم كأي نشاط مجتمعي يحتاج إلى التمويل باعتباره أحد مدخلاته الرئيسية لتحقيق التنمية؛ فإنه بدون التمويل يتعذر توظيف المدخلات البشرية والمادية والتنظيمية والمناهج الدراسية والأنشطة المصاحبة لها لتحقيق أهداف النظام التعليمي. لذلك، تقوم الدول باللجوء إلى مصادر تمويل محلية مختلفة لتلبية الاحتياجات التعليمية، منها: المنح وتبرعات الهيئات والشركات والمنظمات والأفراد، وإيرادات الضرائب، والمنح والمساعدات، والقروض، والرسوم الجمركية.

قبل الخوض في الجهود المجتمعية الممكنة لتعزيز التمويل الذاتي للتعليم المدرسي، لنستعرض أولا بعض الأسس التي ينبغي الاستناد إليها في هذه الجهود (جبران، 2022؛ الكحكي، 2020؛ بدراوي، 2019):

- تجسيد الحق في التعليم كحق ثابت لكل مواطن كما كفله القانون الأساسي، وتحقيق العدالة التعليمية وتكافؤ الفرص التعليمية لكل مواطن.
- التأكيد على أن التعليم مسئولية الدولة وفقًا لسياستها العامة، وحتمية الاعتماد على تمويل الدولة مصدرًا أساسيًا، مع التدرج في الاعتماد على مصادر أخرى مستقبليًا، الأمر الذي يستلزم رفع ميزانية التعليم في الموازنات القادمة للدولة.
- التأكيد على مسؤولية الدولة عن تمويل التعليم العام، وأن البحث عن مصادر محلية لتعزيز تمويل التعليم لا يعني بأي حال إعفاء الدولة من هذه المسؤولية أو التخفيف منها.
- الغرض من التمويل الذاتي الإسهام في تعزيز جهود الدولة من أجل الارتقاء بجودة التعليم المدرسي من خلال اقتراح حزمة من المداخل لتعزيز هذا التمويل، سواء كان ذلك على مستوى المدرسة أو الوزارة أو كليهما، مع ضرورة الاسترشاد بمبادئ موجهة لاعتماد مصادر التمويل الذاتي للتعليم العام مثل: النزاهة، والشفافية، والمسؤولية، واللامركزية، والمشاركة، والعدالة.

- ضرورة العمل على تحسين كفاءة الإنفاق على التعليم وتوجيه الموارد نحو الفئات الأكثر تهميشًا، وتطوير آليات تمويل إضافية متعددة السنوات.
- البحث عن موارد تمويلية جديدة لرفع كفاءة المخرجات التعليمية، وتقليل الهدر، والتشجيع على الاستثمار في التعليم.
- النظر إلى المداخل المقترحة المطروحة كحزمة سياسات مجتمعة لا تفي إحداها منفردة الغرض، بل يجب توظيف الأمثل منها بشكلٍ لا مركزي ضمانًا لتحقيق أفضل النتائج.
- انطلاق المداخل المقترحة من سياسات تنسجم مع توجهات الحكومة، وتُعزِّزها، وعلى رأسها التوجهات نحو اللامركزية، وسياسات رفع الجودة.

مداخل الدعم المجتمعي لتعزيز التمويل الذاتي للتعليم المدرسي:

فيما يتعلق بمداخل الدعم المجتمعي لتعزيز التمويل الذاتي للتعليم المدرسي، فقد تناولت المساعي والرؤى في عديد الدول لتمويل التعليم عدداً من التوجهات والبدائل مثل ترشيد الإنفاق على التعليم، وضرورة تنويع مصادر تمويل التعليم، والبحث عن مصادر جديدة لتمويل التعليم، والتأكيد على أهمية دور الدولة في تمويل التعليم، إضافة إلى ضرورة مراعاة مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية عند تخصيص الأموال لتمويل التعليم.

فيما يأتي مجموعة من هذه المداخل، التي سيتم استعراضها في هذه الورقة:

- المدخل الأول: الإنفاق الرشيد على التعليم
- المدخل الثاني: برامج المجتمع المدني الداعمة للتعليم
- المدخل الثالث: الشراكة مع القطاع الخاص المهتم بالتعليم
- المدخل الرابع: الضرائب المخصصة للتعليم
- المدخل الخامس: أموال الوقف الموجهة لدعم التعليم
- المدخل السادس: التمويل الشعبي والمجتمعي والخيري للتعليم
- المدخل السابع: الدعم غير المباشر لتمويل التعليم

المدخل الأول: الإنفاق الرشيد على التعليم:

تبنت العديد من الدول وخاصة الدول النامية استراتيجيات لتقليل تكلفة المشاريع في القطاعات المختلفة عن طريق ترشيد الإنفاق. ويتعين النظر إلى الإنفاق العام من حيث مدى مساهمته في رفع معدلات الاستثمار وخلق فرص عمل جديدة. ولذلك ينبغي مراعاة ما يأتي (جبران، 2022؛ الكحكي، 2020):

- قصر الإنفاق على النفقات الفعالة التي ترتبط بأهداف كمية وعينية وتقاس- نتائجها بمعايير الكفاءة والأداء.
- الاهتمام بالصيانة كأحد المقومات الأساسية للحفاظ على أصول المجتمع وثروته القومية، والمحافظة على الأصول، حيث لا معنى حقيقي لاستثمارات لا تجد من يحافظ عليها أو يرفع من كفاءتها وزيادة قدرتها الإنتاجية.
- مواكبة الاعتمادات اللازمة للمشروعات الاستثمارية بدراسات جدوى اقتصادية حقيقية، وكذلك برامج تمويلية توضح مقدرة هذه المشروعات على سداد أعباء تمويلها وتحديد العائد الاقتصادي والاجتماعي المناسب لها.

يستدعي الترشيد في الإنفاق توظيف أساليب وأدوات ومخرجات التكنولوجيا الحديثة بطريقة موجهة وضمن رؤية واضحة تسهم في تقليص المصاريف وتوفير الموارد المالية من خلال تفعيل وتطوير طرق التحكم الإلكتروني، وانعكاسها المستقبلي على توفير الأبنية والمرافق والقرطاسية والكتب التي تثقل كاهل موازنة المؤسسات التعليمية (شاهين، 2016).

تكمن أهمية ترشيد الإنفاق على التعليم في إسهامه في (اسماعيل والجابري، 2019):

- الحفاظ على الموارد الاقتصادية للمجتمع، وصيانتها من الهدر والتبديد، وتوظيفها بأفضل شكل ممكن.
- تحقيق ضمان واستمرارية المسيرة الاقتصادية للتعليم، وفي توزيع موارد الدولة العامة على نحو عادل.
- توفير بيانات محاسبية وتربوية يستفاد منها في صناعة القرار وكشف الانحرافات المالية والهدر التعليمي.
- تطبيق بعض المبادئ الاستراتيجية، ومن بينها تكافؤ الفرص التعليمية، ومبدأ مجانية التعليم، ودرجة تحقيق العدالة الاجتماعية.
- وضع الخطة المناسبة من خلال عمليات تحليل الإنفاق العام على التعليم وما يترتب على ذلك من تحديد الإنفاق المتوقع في ضوء مختلف التغيرات، وتوجيه موارد المؤسسة والاستفادة القصوى منها، مما يرفع كفاءة وإنتاجية المؤسسة.
- رفع الكفاءة الاقتصادية من خلال استخدام الموارد والإمكانات على نحو يزيد من كمية المخرجات ويحسن من نوعيتها.
- العمل على تحسين طرق الانتاج الحالية والسعي لتطوير نظم الإدارة والرقابة.
- خفض العجز الذي قد يحدث في الموازنة والعمل على تقليص الفجوة بين الإيرادات والنفقات.
- تقليص حجم المصروفات التي لا تحقق مردود كبير، والقضاء على ظاهرة الاسراف والتبذير.

لتوضيح المقصود بالترشيد في الإنفاق على التعليم، لنستعرض مجموعة من التعاريف، فقد عرفه شاهين (2016) بأنه توظيف الكوادر البشرية المؤهلة وحسب الحاجة للمؤسسة التعليمية ضمن آلية شفافة موضوعية ومتوافقة مع المعايير العالمية ضمن الإمكانات والظروف، وبحيث يكون تخصيص الموارد المالية حسب النتائج والأداء للمؤسسات التعليمية، وجودة مخرجاتها. أما اسماعيل والجابري (2019) فقد أشارا إلى ترشيد الإنفاق على أنه الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة من خلال تقليل مستوى الهدر أو الفاقد من بنية النظام التعليمي مع رفع مستويات التحصيل الدراسي للطلبة، ويضيف الكاتبين الآخرين أيضًا أنه حسن تدبير الموارد والإمكانات المالية والمادية، والتوجيه الرشيد للاعتمادات المالية المخصصة للتعليم في المؤسسة، وتوجيهها نحو تحقيق أهداف العملية التعليمية بكفاءة تامة؛ مما يترتب عليه تقليل الهدر والفاقد في تلك العملية.

فيما يأتي مجموعة من الإجراءات التي يمكن اتباعها في ترشيد الإنفاق على التعليم المدرسي (جبران، 2022):

- التوعية حول مفهوم ترشيد الإنفاق وأهميته، وغرس ثقافة ترشيد الإنفاق لدى جميع الأطراف ذات العلاقة.
- مراجعة الهياكل التنظيمية للحد من عمليات التضخم الوظيفي، ومراجعة ضوابط وإجراءات الإنفاق على التعليم وتحديثها، وربطها بإجراءات واضحة للرقابة والمساءلة والمحاسبة.
- تعظيم الاستفادة من الموارد والإمكانات البشرية والمادية المتاحة، وتوظيفها بشكل فعال، وربط توزيع الموارد المالية على المدارس بكفاءة أدائها وجودة التعليم فيها.
- توجيه النفقات العامة لإشباع حاجات عامة وليس لتحقيق مصالح خاصة، والعمل بمبدأ الأولوية في ظل محدودية الموارد، واختيار الأنشطة والمشاريع التي تكون عوائدها اكبر من تكاليفها.

- توظيف التكنولوجيا في العملية التربوية والإدارية، والعمل الجاد على التحول الرقمي لجميع المدارس، واستخدام وسائل الطاقة البديلة في التدفئة والتبريد والإنارة في المدارس.
- الاستفادة القصوى من المنتجات المحلية المتوفرة وذات الجودة بدلا من المنتجات المستوردة مثل الوسائل.
- إعطاء مزيد من الصلاحيات لمدير المدرسة لعقد شراكات مجتمعية هادفة لتوفير الدعم المالي للمدرسة.
- العمل على ضمان جودة الخدمات المقدمة وتعظيم العائد ليعكس النتيجة المترتبة عن النفقة العامة.
- توافر البيانات اللازمة عن الموارد المالية المتوقعة وعن أوجه الإنفاق المختلفة.
- تحقيق العدالة في توزيع المنافع والخدمات بحيث يكون ذلك لمصلحة الفئات الأضعف.

المؤشرات

- تخفيض تكاليف الخدمات التعليمية التي تقدمها للطلبة دون الإخلال بجودتها
- التنسيق بين الخدمة التعليمية... وغيرها من الخدمات التي تتنافس على الموارد المتاحة.
- توزيع الموارد المتاحة بشكل عام ومنطقي وفق الاحتياجات الفعلية للتعليم المدرسي.

المدخل الثاني: برامج المجتمع المدني الداعمة للتعليم:

يمكن تعريف مؤسسات المجتمع المدني بأنها المؤسسات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي تعمل في استقلال نسبي عن سلطة الدولة لتحقيق أغراض محددة. ولهذه المؤسسات توجهات مختلفة، منها ما هو سياسي كالأحزاب السياسية، وما هو نقابي كالنقابات المهنية، ومنها ما هو اجتماعي تنموي كالجمعيات الأهلية. وهي في سبيل تحقيق أهدافها تقدر قيمة التعددية والحرية الفردية وتحترم أيضًا الحاجات الإنسانية للمجتمع المحلي والرؤى المشتركة للصالح العام. وتهدف مؤسسات المجتمع المدني ذات الاهتمام بالتعليم إلى إقامة علاقات وثيقة مع المدرسة في إطار من الشراكة المجتمعية لتحقيق الأهداف التالية (الكحكي، 2020):

- توعية الطلبة وتطوير قدراتهم في مجالات المواطنة والمهارات الحياتية والتفكير بأشكاله المختلفة.
- الإسهام في تحسين جودة التعليم من خلال بناء قدرات المعلمين وإثراء المناهج.
- الإسهام في توعية المجتمع حول التحديات والمعوقات التي يعاني منها التعليم، وكذلك الإنجازات.
- مناصرة الجهود الرسمية الساعية إلى تطوير التعليم وإصلاحه وتوفير الدعم المادي للمدارس.

إن توسيع المشاركة المجتمعية وإشراك مؤسسات المجتمع المدني في إصلاح التعليم المدرسي والارتقاء به هو مؤشر يقود نحو تطوير التعليم وتوطين التكنولوجيا، والأخذ بالأسباب العلمية نحو آفاق جديدة للتقدم بحثًا عن غدٍ أفضل لهذا التعليم، وتعكس المشاركة المجتمعية رغبة واستعداد هذه المؤسسات في المشاركة الفعالة في جهود إصلاح التعليم وزيادة فاعلية العملية التعليمية عموما.

هناك مؤسسات فاعلة في المجتمع المدني تسعى إلى دعم تمويل التعليم وتحسين جودته، كما تعمل على تحديد رؤية واستراتيجية مشتركة لعمل المجتمع المدني نحو تمويل التعليم، ووضع خطط عمل لتدخل فعال للمجتمع المدني في حماية وتمويل التعليم وخاصة في حالات الطوارئ. في هذا الإطار، وبهدف حشد الدعم اللازم للتعليم خلال الاعوام العشرة المقبلة، والسعي إلى التأثير على صناع القرار بضرورة رفع موازنات التعليم المحلية في بلدانهم من اجل تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، احتضنت بيروت في الأول من أيار 2018 المؤتمر الدولي لتمويل التعليم 2030 الذي حمل عنوان "تمويل التعليم 2030: إعادة النظر في دور المجتمع المدني"، تحت رعاية وزير التربية

والتعليم العالي في لبنان وبالتعاون مع اليونسكو ومؤسسة المجتمع المفتوح والجمعية الألمانية لتعليم الكبار والشبكة العربية للتربية الشعبية والحملة العالمية للتعليم (دنيا الوطن، 2018).

بهدف تبادل أفضل الممارسات والخبرات، جمع هذا الحدث الذي نظمته الحملة العربية للتعليم للجميع – آكيا الائتلافات التربوية الوطنية والممثلين الرسميين لوزارات التربية والتعليم من الدول العربية وشرق أوروبا، ونقابات المعلمين ووسائل الإعلام بالإضافة الى وكالات التعليم الدولية والاقليمية ومؤسسات المجتمع المدني وائتلافات التعليم على مستوى دولي. وأكد رفعت صباح السكرتير العام للحملة العربية للتعليم- آكيا أن المؤتمر سيؤسس لحركة مشاركة اجتماعية لضمان وجود تمويل محلي كافي للتعليم والمطالبة أيضا بالتزام الدول المانحة بتعهداتها في تمويل التعليم للدول النامية، وإلى تضافر جميع الجهود المدنية والحكومية لتأمين كل متطلبات تمويل التعليم خاصة فيما يتعلق بسد الثغرات في التمويل، والضرائب كمصدر للتمويل، والإصلاح الضريبي، إضافة إلى الحكم الرشيد. ويجدر بالذكر أن أعمال المؤتمر تناولت ثلاثة مواضيع رئيسية هي: التمويل المحلي للتعليم، والتعليم في حالات الطوارئ، والمساءلة الاجتماعية، وتركزت المناقشات حول دور المجتمع المدني وبشكل أساسي دور الائتلافات الوطنية لتحسين عمل المناصرة وتغيير السياسات بهدف زيادة التمويل الذاتي وتمويل المانحين للتعليم (دنيا الوطن، 2018).

تأسيسًا على ما سبق، يظهر جليًّا وجوب الاستعانة بمؤسّسات المجتمع المدني في الرفع من مستوى التعليم المدرسي، فالتعليم ليس مسؤوليّة الحكومة وحدها، بل لا بد من تعزيز مشاركة المجتمع المدني، بحيث يصبح شريكًا فاعلًا للقطاع الحكومي في تقديم الخدمات اللازمة في المجال التربوي والتعليمي. ويمكن أن تسهم مؤسسات المجتمع المدني في إصلاح التعليم وتحسين جودته من خلال القيام بأدوار مختلفة في مقدمتها الرقابة، والمناصرة، والمشاركة، والتوعية في إطار من الثقة والاحترام المتبادل. ويمكن أن يقوم المجتمع المدني، من خلال مؤسساته التربوية والاقتصادية والاجتماعية، وعن طريق الإسهامات العينية والمادية، بدعم العملية التعليمية في التعليم المدرسي.

المؤشرات

- عدد حملات الضغط والمناصرة التي ينظمها المجتمع المدني الدولية لتوفير التمويل الملائم لقطاع التعليم من جهة، أو للدعوة إلى وقف الديون وتحويلها لصالح التعليم.
- تبني بعض الطلبة من الفئات الفقيرة والمهمشة، وتلبية احتياجاتهم التعليمية، وتوفير بعض احتياجاتهم المادية.
- عدد المشاريع التعليمية التي تتوافق مع برامج الخطة الاستراتيجية لوزارة التربية والتعليم وتسهم في تحقيق أهدافها.
- مجموعة التبرعات النقدية أو العينية للمستلزمات أو المباني المستخدمة للأغراض التعليمية.
- عدد مرات التطوع في الخدمات الإنشائية أو أعمال الصيانة في المؤسسات التعليمية.
- عدد المبادرات الداعمة للعملية التعليمية، والتي تسهم في تحسين جودة التعليم.

المدخل الثالث: الشراكة مع القطاع الخاص المهتم بالتعليم:

لقد أدت التغيرات الاقتصادية العالمية والتقلبات الدولية في الأسعار إلى سعي بعض الدول لتوسيع مشاركة القطاع الخاص في تقديم الخدمات العامة وتقليص دور الدولة، والعمل على إعادة هيكلة الاقتصاد، وتطوير النظم الإدارية القائمة؛ مما دفعها إلى تبني مجموعة من السياسات التي تشجع القطاع الخاص على الإسهام الفاعل في حركة النمو الاقتصادي المحلي. ويطلق البعض على ذلك الخصخصة، وهي تعني تحويل النشاطات الاقتصادية المملوكة للقطاع العام (الحكومة) إلى القطاع الخاص.

فيما يتعلق بالمدارس الخاصة أو الأهلية، نجد أن معظم دول العالم تشتمل على مثل هذه المدارس وتشجعها لكي تسهم في تلبية احتياجات بعض أولياء الأمور الباحثين عن المدرسة المناسبة لأبنائهم من أجل الحصول على أفضل فرصة تعليمية بما يتناسب مع إمكانيات المالية للأسرة. ولما كانت الدول العربية تبذل جهداً كبيراً من أجل تطوير قطاع التعليم، عليها تسهيل عملية الحصول على القروض للمؤسسات التعليمية الراغبة بافتتاح مدارس أهلية مع وضع الضمانات اللازمة والمتابعة المستمرة لهذه المؤسسات التعليمية. وتكون المؤسسة التعليمية المالكة للمدرسة الأهلية مسؤولة أمام الجهات المعنية عن سير العملية التعليمية وجودتها في المدرسة. وعلى الحكومة على نحو عام، ووزارة التربية والتعليم على نحو الخاص النظر إلى المدارس الأهلية باعتبارها شريكاً مهمًا للمدارس الحكومية في تطوير العملية التعليمية، وأن تقوم العلاقة بينهما على الشراكة الحقيقية والتكامل المثمر.

يشير الإصدار الأخير من تقرير اليونسكو العالميّ لرصد التعليم إلى أن 40 من طلبة مرحلة ما قبل الابتدائي، و20% بالمرحلة الابتدائية أو الأساسية، و30% بالمرحلتين الثانوية والجامعية يتلقون تعليمهم بمؤسسات القطاع الخاص على مستوى العالم، سواء أكانت هذه المؤسسات مدارس تديرها منظمات دينيّة، أو منظمات غير حكومية، أو مؤسسات خيرية، أو كيانات تجارية ربحية، فضلاً عن جميع مزوّدي الخدمات في قطاع التعليم. من جانب آخر يشير التقرير إلى افتقار العديد من البلدان إلى اللوائح المناسبة بشأن التعليم الخاص أو القدرة على إنفاذها وإلزام القطاع الخاص بها، وهو ما يهدد جودة التعليم من جهة، ويمكن أن يعمّق الفجوة التعليمية القائمة بين الأغنياء والفقراء من جهة أخرى. ويُبيّن التقرير أنّ 27% فقط من البلدان تحظر بوضوح جني الأرباح في المدارس الابتدائية والثانوية، كونه يتعارض مع الرؤية التي تنص على توفير 12 عاماً من التعليم المجاني للجميع. ويمنع ما يزيد عن نصف عدد البلدان أيّ ضوابط على قبول الأطفال في المدارس، في حين يمتلك نصف عدد البلدان فقط ضوابط خاصة بالدروس الخصوصية. ونقل التقرير عن المديرة العامة لليونسكو السيدة أودري أزولاي دعوتها الحكومات إلى وضع حد أدنى من المعايير للمدارس الحكومية وغير الحكومية، والتأكد من أنَّ الطلبة الذين ينتمون إلى أشد الفئات حرماناً يحظون بفرص متساوية للانتفاع بالتعليم الجيد، وأشارت إلى الحاجة الملحة لآليات التمويل المنصف، حتى لا يدفع المنتمون إلى أشد الفئات حرماناً ثمن ذلك (اليونسكو، 2021).

ينبغي على الدول العربية الحرص على وضع الأطر والشروط التي لا بد من مراعاتها عند قيام القطاع الخاص بتشغيل المدارس الخاصة، حتى لا يتم إطلاق العنان لهذا القطاع ليقوم بتحويل التعليم الى فكرة او نشاط تجاري بحت هدفه تحقيق ما يمكن من الأرباح دون مراعاة إمكانات الناس وقدراتهم الاقتصادية. وفي هذا المجال يمكن الاسترشاد ببعض التوصيات التي تقدمت بها اليونسكو (2021) حيث تحث البلدان على تقييم أنظمتها القائمة، والعمل على:

- ❖ وضع معايير للجودة تُطبق على المؤسسات التعليمية الحكومية وغير الحكومية، لأنَّ وجود أنظمة موازية ذات توقعات ومواد وظروف عمل متباينة له تأثير سلبي في بناء نظام تعليمي متماسك لجميع الدارسين.
- ❖ تعزيز قدرات الحكومة على رصد الأنظمة وتطبيقها، وبناء علاقة قائمة على الثقة مع مزودي الخدمات غير الحكوميين، بتشجيعهم على تسجيل أنفسهم واستبعاد القواعد العشوائية، وحثّهم بطريقة ملائمة على إدارة مدارسهم بطريقة فعالة بما يحقق منفعة الدارسين.
- ❖ حماية التعليم من المصالح الشخصية الضيقة، والحفاظ على شفافية التعليم المدرسي ونزاهته من أجل حماية المتعلمين الذين ينتمون إلى أشد الفئات حرماناً.

❖ إبرام شراكات مع جميع الأطراف الفاعلة من أجل تعلُّم الممارسات الجيدة وجمعها وتقييمها، وتوفير الموارد التي تتيح للممارسين تبادل الخبرات واختبار أفكار جيدة وتوسيع نطاق تنفيذها.

المؤشرات:

- عدد المدارس الخاصة أو الأهلية التي توفر تعليما نوعيا للطلبة، وتخفف أعباء الخدمات التعليمية التي يحملها النظام التعليمي.
- نسبة أرباح مؤسسات القطاع الخاص المخصصة، في إطار مسؤوليتها المجتمعية، لدعم المشاريع التربوية المدرسية.
- عدد ومجموع المنح النقدية أو العينية لتمويل برنامج تربوي أو أكاديمي في المدارس الخاصة.
- عدد الاتفاقيات بين وزارة التربية والتعليم ومؤسسات القطاع الخاص المهتمة بالتعليم والمخصصة لاستثمارات هادفة ومخططة، أو في برامج تدريبية.

المدخل الرابع: الضرائب المخصصة للتعليم:

تقوم البلديات ومديريات التربية والتعليم في بعض الدول العربية بتشكيل لجان خاصة تضع موازنات وخطط يتم من خلالها تلبية احتياجات المدارس وقطاع التربية والتعليم العام من إيرادات ما يسمى ب "ضريبة التربية والتعليم: وتعتبر هيئات الحكم المحلي (بلدية، أو مجلس قروي، أو مجلس محلي) هي المسؤولة عن تحصيل هذه الضريبة وصرفها، وهي تُحّصل من قبل اللجان المحلية حسب الآلية التي تُحّصل فيها باقي الضرائب. أما قرارات الصرف فتشرك فيها هيئات الحكم المحلي كل من مديريات التربية والتعليم والمدارس ضمن حدودها.

تكمن أهمية ضريبة التربية والتعليم في كونها من أهم المصادر المحلية التي يمكنها أن تسهم في تحسين جودة التعليم من خلال تلبية الاحتياجات التعليمية، وتطوير وسائل التعليم داخل الصف، وخدمة البنية التحتية والفوقية في المدارس، وتعزيز ارتباط الطلبة بالمدرسة والتعليم. من جانب آخر، يمكن أن تسهم هذه الضريبة في حماية توجهات وسياسات الحكومة وقراراتها من الابتزازات السياسية والمالية الخارجية. ويمكن تلمس أهمية هذه الضريبة أيضا حين نرى بنود صرفها التي تتمثل في شراء أو استئجار الأراضي لإنشاء المباني التعليمية التي تعنى بالتعليم العام، وصيانة الأبنية التعليمية القائمة التابعة للتعليم العام، وتطوير البنية التحتية في الأبنية التعليمية العامة مثل إنشاء مختبرات، ومقاصف إضافة إلى الإسهام في مشاريع تطوير العملية التعليمية في مؤسسات التعليم العام (جبران وقرابصة، 2022).

المؤشرات:

- عدد البلديات والمجالس القروية الملتزمة بجني هذه الضريبة وتحويلها لصالح التعليم.
- النسبة المئوية من هذه الضريبة المخصصة للتعليم بعد جنيها.
- عدد المشاريع والمبادرات والبرامج التي استفادت من هذه الضريبة.

المدخل الخامس: أموال الوقف الموجهة لدعم التعليم:

أثبتت التجارب العربية والعالمية في مجال نظام الوقف كمصدر لتمويل التعليم فاعليتها وجدواها؛ فقد ساهم الوقف بنسب مهمة في تمويل التعليم في بعض الدول، ولعب دورا محورياً في تطوير العلوم والمؤسسات التعليمية بمختلف مستوياتها، وانتشر مفهوم الوقف في الدول المتقدمة، حيث أسهم في تحمل جزء من تكاليف التعليم وليس كمصدر إيرادات إضافي. ويجدر بالذكر أن الوقف هو أحد روافد العمل الخيري والمساهمة المجتمعية وله صور كثيرة وعديدة عبر العصور والأزمنة، ومن الصور والنماذج الواضحة تخصيص وقفيات من أجل العلم وطلبته وأهله، وتخصيص جزء من ريع الأوقاف في العملية التعليمية والتربوية عن طريق تحديد نسبة من الأموال والتبرعات الوقفية، والتعريف بالمجالات التي يسهم الوقف فيها، وتعزيز الأطر القانونية والتنظيمية المنظمة لعملية الوقف. ويهدف الوقف على نحو عام إلى توفير مورد دائم ومستمر لإشباع مصلحة عامة. وهناك مجموعة من الصور المختلفة التي يمكن استخدام الوقف في تمويل التعليم المدرسي من خلالها، وذلك من أجل تحقيق أكبر استفادة كأداة تمويلية، وزيادة مستويات الكفاءة.

إن الوقف التعليمي بمجالاته المختلفة يمكن، إذا أحسن استغلاله وتوظيفه، أن يشكل رافدًا قويًا لدعم التعليم نظرًا للإيجابيات التي تختص بالتمويل عبر هذا الوقف، منها (الحبسي، 2021؛ شمس الدين، 2016):

- يساعد في دعم الطلبة، كالمعسرين مادياً أو ذوي الاحتياجات الخاصة، بتوفير احتياجاتهم المادية والتعليمية وغيرها.
- يسهم في تحسين جودة المستوى التعليمي من خلال توجيه مزيد من أموال الوقف التعليمي للبحث العلمي والتكنولوجيا ودعم المشاريع البحثية والمبادرات التطويرية.
- يمكن توجيه الأموال الوقفية لتعزيز دور المؤسسة التعليمية في توعية المجتمع وتثقيفه من خلال إقامة الحلقات التدريبية والندوات العلمية واللقاءات الثقافية والدورات التدريبية لمختلف فئات المجتمع.
- يسهم في ضمان استمرار عمل المؤسسات التعليمية وقدرتها على الإنتاج والإبداع من خلال توفير بعض احتياجاتها، خاصة للأغراض التطويرية مثل إضافة المباني وصيانة القائم منها، وتوفير المرافق والأجهزة التعليمية.
- يقلل من مخاطر الاعتماد على التمويل الحكومي الذي يتسم بعدم الثبات ويعتمد في حجمه على الموارد المتاحة وتغير الأولويات من سنة إلى أخرى.
- يمكن أن يساعد امتلاك الجامعة أو المدرسة أوقافا مخصصة في توفير أجور أفضل للمعلمين لتحفيزهم.

يتطلب النجاح في توظيف الوقف كمصدر من مصادر تمويل التعليم المدرسي في الدول العربية، تطوير الأوقاف التعليمية وفق رؤية معاصرة، وتجديد الدور التنموي للوقف التعليمي في رعاية التعليم من خلال شراكة مجتمعية فاعلة؛ لإيجاد موارد مالية مستدامة دعمًا للعملية التعليمية وبرامجها وتعزيزاً لأبعاد التكافل وأعمال البر والإحسان للمعلمين، ولطلبة العلم، والباحثين.

المؤشرات:

- وجود آليات مناسبة للعمل بهذا النظام، لتمكين المؤسسات التعليمية من تمويل جزء من أنشطتها واحتياجاتها المالية.
- قيام وزارة الأوقاف بكفالة بعض الطلبة، ودعم المشاريع والبرامج التربوية، وإنشاء المختبرات العلمية، والأبنية الدراسية، وتقديم أراضٍ للمدارس، وتأجير عقارات موقوفة يعود ريعها للمدارس.

- تقديم الوقف على أساس أسهم مالية تخصص عائداتها لبرامج تربوية وتعليمية.
- عدد الأسهم الموقوفة في رأس مال شركات مساهمة والمخصصة لخدمة الطلبة الفقراء والمعوزين.

المدخل السادس: التمويل الشعبي والمجتمعي والخيري للتعليم:

تحتاج المؤسسات التعليمية إلى إيجاد شراكة مجتمعية فاعلة بينها وبين المجتمع بأفراده ومؤسساته من أجل إيجاد مصادر تمويلية مستدامة لدعم قطاع التعليم ودعمه لتحقيق الأهداف والطموحات المنشودة منه، ولتمكين للمؤسسات التعليمية من تحقيق رؤاها ورسالتها وأهدافها التي أنشئت من أجلها. لتوسيع باب المشاركة المجتمعية في دعم تمويل التعليم، يمكن تشجيع الهيئات الشعبية المختلفة ورجال الأعمال على الإسهام في تمويل التعليم من خلال:

- إنشاء مدارس نموذجية، أو المساهمة في توفير التجهيزات اللازمة للمدارس.
- تخصيص أراضي فضاء لبناء مدارس جديدة، أو لتوسعة مدارس قائمة، أو إضافة صفوف إليها.
- إنشاء صندوق قومي للاستثمار في التعليم يشارك فيه القادرون نظير امتيازات معينة.
- تشكيل مجالس أمناء المدارس ممن يقدرون على توفير بعض متطلبات العملية التعليمية على نفقتهم.
- تشجيع إنشاء جمعيات تعاونية تستهدف إنشاء مدارس، بحيث يتوافر التمويل من خلال التعاون بين الأفراد في القرية أو الحي، ويتكامل ذلك مع التمويل الحكومي.
- تنمية الوعي المجتمعي لتشجيع الأفكار الجديدة لتطوير التعليم من خلال المبادرات المختلفة.

المؤشرات:

- عدد المدارس التي استفادت من التمويل الشعبي أو الخيري لدعم التعليم.
- عدد المشاريع والبرامج التعليمية المدعومة من التمويل الشعبي أو الخيري.

المدخل السابع: الدعم غير المباشر لتمويل التعليم:

هناك أنشطة وأعمال تسهم في دعم الجهود الوطنية لتعزيز التمويل الذاتي للتعليم المدرسي، ولكنها لا تأخذ شكل مساهمات مادية مباشرة، وتشكل دعما غير مباشر، من الأمثلة على هذه الأنشطة:

- الأعمال التطوعية في الأنشطة المدرسية مثل الأعمال التي تقوم بها مجالس اولياء الأمور
- أنشطة التعليم العلاجي كما في التعليم المساند أو في دروس التقوية
- استضافة محاضرين لتوعية الطلبة في مجالات معينة، أو لشرح موضوعات تعليمية
- التطوع لصيانة المرافق المدرسية مثل تطوع فني كهرباء أو تمديدات صحية أو دهان

المؤشرات:

- عدد الأنشطة التطوعية الداعمة للتعليم المنفذة من قبل مجلس أولياء الأمور المدرسي.
- عدد المرافق المدرسية التي تم صيانتها بتطوع من مهنيين في المجتمع المحلي.

خاتمة:

يتطلب تمويل التعليم من صانعي القرار وأصحاب المصلحة في مجال التعليم العمل الحثيث على تحديد كيفية توفير هذا التمويل واستمراريته من أجل التعليم المدرسي، وتحسين فعالية وكفاءة هذا التمويل، من أجل تحقيق هدف التنمية المستدامة الرابع، وهذا يتضمن الحاجة إلى حماية وزيادة الإنفاق العام على التعليم المدرسي، ودعم الفئات الأكثر ضعفا فيما يتعلق بالفاقد التعليمي وتأثير الاضطرابات الاجتماعية والعاطفية، وزيادة فعالية المساعدة الدولية للتعليم. وكذلك، يتطلب النهوض بواقع تمويل التعليم في الدول العربية العمل على وضع استراتيجية تمويلية واضحة الأبعاد ومستقرة من قبل وزارة التربية والتعليم، تراعي البعد الاجتماعي والاقتصادي، والعمل على اتباع مبدأ المشاركة من قبل المجتمع بكافة أفراده، ومؤسساته، إلى جانب الحكومة في تمويل التعليم المدرسي، إضافة إلى دعم مشاركة منظمات المجتمع المدني في حماية الحق في التعليم، والسعي لتوفير التمويل المناسب له، وكذلك زيادة الإنفاق لتعزيز المساواة والشمول والتعليم النوعي للمتعلمين من الفئات المهمشة، والأشخاص ذوي الإعاقة خاصة في أوقات النزاع والطوارئ، والارتقاء بالكفاية الداخلية للنظم التعليمية عن طريق خفض معدلات الرسوب والتسرب مما يساعد على خفض الإنفاق، فضلاً عن إعادة صياغة الهيكل المالي للنظم التعليمية على نحو يضمن الفاعلية من ناحية، وحسن التوزيع وقياس الأداء والمساءلة على هذا الأساس، وضرورة التفكير في صيغ وأساليب تعليمية فاعله جديدة تحقق أهداف التعليم بكلفة أقل.

إن السعي لتوفير الدعم المجتمعي لتعزيز التمويل الذاتي للتعليم المدرسي في الدول العربية لا يعني بأي حال من الأحوال إعفاء الدول المانحة من التزاماتها المالية نحو التعليم في فلسطين، بل إن هذه الدول مطالبة بالاستمرار في تمويل التعليم، والالتزام بتنفيذ تعهداتها، ومطالبة بزيادة التمويل المخصّص لتعزيز بيئة مدرسية آمنة ومحصّنة في حالات الطوارئ الإنسانية وتحت أي ظروف سياسية باعتبار التعليم حق من الحقوق الأساسية للإنسان.

توصيات:

- تشجيع المسؤولية المجتمعية وثقافة الدعم المجتمعي للجهود الوطنية في تعزيز التمويل الذاتي للتعليم المدرسي في الدول العربية.
- اعتماد حزمة متنوعة ومتكاملة من المداخل لتعزيز التمويل الذاتي للتعليم المدرسي في الدول العربية مع مراعاة مجموعة من الأسس في اختيار هذه المداخل.
- تنظيم حملات مناصرة لدعم جهود الدول العربية التي تعاني من تقليص الفجوة التي تعاني منها في تمويل التعليم المدرسين، وكذلك جهودها لإلغاء الديون المترتبة عليها وتحويلها لصالح التعليم.
- تشجيع مؤسسات المجتمع المدني ومؤسسات وشركات القطاع الخاص على تخصيص نسب من حجم الأرباح السنوية لدعم الجهود الوطنية لتعزيز التمويل الذاتي للتعليم المدرسي.

المراجع:

- إسماعيل، عمر هاشم والجابري، بدرية خلفان. (2019). إجراءات مقترحة لترشيد الإنفاق الحكومي على التعليم بسلطنة عمان. العلوم التربوية. العدد الرابع-ج2-اكتوبر 2019. ص 467-493.
- جبران، وحيد. (2022). مداخل لتعزيز التمويل المحلي للتعليم المدرسي في فلسطين. شباط 2022. ورقة معدة لمركز أفكار للتطوير التربوي والثقافي- فلسطين.
- جبران، وحيد وقرابصة، رائدة. (2022). ورقة حول مشروع نظام ضريبة التربية والتعليم.... ما بين التحفظات والطموحات. فلسطين.

- الحملة العربية للتعليم للجميع. (2023). من أجل تعليم مستدام وآمن. إطلاق حملة تمويل التعليم وإلغاء الديون لصالح التعليم في المنطقة العربية 2023. وكالة وطن للأنباء 2023/1/19. متاح في: https://www.wattan.net/ar/video/393570.html?fbclid=IwAR03yeWAv_HoFpN5gzVT3hb_Za89RwEFfZ4Kwqcj-h9BhoZMQcNr9f5M9VE
- بدراوي، حسام. (2019). تمويل التعليم بين الفرص والتحديات. متاح في: https://bit.ly/3kxMzY3
- دنيا الوطن. (2018). المؤتمر الدولي لتمويل التعليم 2030 ينطلق في بيروت في الأول من أيار. دنيا الوطن 30-04-2018 متاح في: http://bit.ly/2jhHF1l
- الحبسي، يوسف بن سالم. (2021). سراج... مؤسسة وقفية لدعم التعليم في سلطنة عمان. عمان اليوم. متاح في: https://bit.ly/3lMzI4U
- الحردان، أمل عارف والعرفج، نورة سعد. (2019). الإنفاق على التعليم في الدول العربية وغير العربية-تركيا وفلسطين والسعودية-دراسة حالة مقارنة-المجلة العربية للتربية النوعية. المجلد الرابع-العدد (11). يناير 2020.
- شاهين، محمد. (2016). تمويل التعليم العالي في فلسطين بين الواقع والمأمول. جريدة الأيام 242016-09-. متاح في: https://www.al-ayyam.ps/ar_page.php?id=11724978y292702584Y11724978
- شمس الدين، أحمد. (2016). الوقف التعليمي. سبق عربي وتفوق غربي. الشرق الأوسط. متاح في: https://bit.ly/3pEDEG8
- الصاوي، عبد الحافظ (2022). سباق تراجع العملات العربية...ما أسبابه وتداعياته على اقتصادات الدول؟
- غانم، محمد. (2000). الدورة التنموية للجامعات العربية ومصادر التمويل غير التقليدية. المؤتمر العلمي المصاحب للدورة 33. مجلة اتحاد الجامعات العربية. بيروت.
- الكحكي، أسماء محمود. (2020). رؤية مقترحة لتمويل التعليم قبل الجامعي في مصر. مجلة كلية التربية – جامعة دمياط. العدد 75 أكتوبر 2020.
- المالكي، عبد الله بن محمد. (2013م). بدائل تمويل التعليم العالي الحكومي في المملكة العربية السعودية. مجلة التعليم العالي، (10)، ص113-ص147.
- مشعلة، فاطمة. (2017). مفهوم تمويل التعليم. متاح في: https://bit.ly/3Hluwhx
- عبد الكريم، نصر (2022). التقرير الإقليمي حول تطور موازنات التعليم في المنطقة العربية خلال الفترة 2017 -2022 تقرير معد لصالح الحملة العربية للتعليم للجميع.
- اليونسكو. (2021). اليونسكو تدعو إلى تعزيز الرقابة على التعليم الخاص للحد من أوجه عدم المساواة. متاح في: https://ar.unesco.org/news/lywnskw-tdw-tzyz-lrqb-ltlym-lkhs-llhd-mn-wjh-dm-lmsw

د. أحمد عمار - فلسطين
استاذ مساعد للتربية والدراسات الثقافية
جامعة فلسطين التقنية خضوري

التمويل الوطني للتعليم .. تبني المدارس الفلسطينية انموذجاً

الملخص:

تهدف هذه الدراسة الى القاء الضوء على التجربة الفلسطينية في تمويل التعليم من خلال برنامج تبني المدارس الفلسطينية كأنموذج للتبني الوطني للتعليم، وذلك من اجل توفير بيئة تعليمية آمنة وجاذبة للطلبة ومنسجمة مع متطلبات المنهاج الفلسطيني. والى توفير بيئة تعليمية امنة مناسبة تتو افق والمعايير التربوية العالمية، وذلك من خلال تحفيز الأفراد و المؤسسات على المشاركة المجتمعية في المساهمة في تمويل تطوير احتياجات البنية التحتية للتعليم المدرسي من خلال تشجيع المجتمع المحلي لتبني سياسة التمويل الوطني الذاتي لها، ويكون ذلك من خلال إنشاء نظام تمويل وطني يفعل مساهمة الفلسطينيين؛ أفراداً ومؤسسات في الوطن والشتات وأي مانحين آخرين عبر نظام مالي اداري خاضع لحوكمة شفافة علنية وتسجيل عبر بو ابة الكترونية وموقع خاص بنظام التبني ولجان متابعة من مجلس الوزراء ووزارة التربية ومديريات التربية. وقد اسهم هذا الانموذج بالعديد من النتائج الايجابية فقد ارتفعت المساهمة المجتمعية في تمويل التعليم من 4 مليون دولار سنوياً إلى 9 مليون دولار، حيث بلغت قيمة التبني 40 مليون دولار للخمس سنوات، كما ارتفعت مساهمة المجتمع المحلي للأعوام الثلاث الأخيرة سواء على مستوى بناء المدارس أو توسعة وبناء غرف صفية جديدة حيث تضاعفت عدد المدارس المبنية بعد اطلاق برنامج تبني المدارس ب 85% فيما زادت مشاريع بناء غرف صفية بنسبة 67% وارتفعت مساهمة المجتمع المحلي الى 13 مليون دولار مسجلة ارتفاع قيمته 8 مليون دولار بعد اطلاق البرنامج، وبلغت قيمة التبني 49 مليون دولار للخمس سنوات القادمة حيث تم التخطيط لإنفاق حوالي 10 مليون دولار سنوياً على البنية التحتية ضمن برنامج تبني المدارس، و الآن بعد مرور ما يربو عن سنتين من إطلاق البرنامج تم إنجاز 100% من البنود المخطط لها وبقيمة مالية قيمتها 23,5 مليون دولار.

نبذة تعريفية عن الباحث:

الدكتور أحمد عمار يعمل حالياً استاذ مساعد للتربية والدراسات الثقافية - جامعة فلسطين التقنية – خضوري ومستشار وزير التربية والتعليم الفلسطيني. وقد عمل مدير عام الاشراف والتأهيل التربوي – وزارة التربية والتعليم ، ومدير عام ديوان وزير التربية والتعليم ، وكان المقرر العام لمؤتمر وزراء التربية العرب(2021-2023) ، وعمل مساعد رئيس جامعة فلسطين التقنية – خضوري- للعلاقات العامة والمجتمعية، ومدير مكتب رئيس جامعة فلسطين التقنية - خضوري ، ومدير وحدة الريادة المجتمعية في جامعة فلسطين التقنية – خضوري، ومنسق مؤسسة الهام فلسطين (مؤسسة التربية العالمية) U E F ، ورئيس قسم الاشراف والتدريب في مكتب التربية والتعليم – طولكرم ، ومشرف تربوي للاجتماعيات في مديرية طولكرم. بالإضافة إلى معلم للدراسات الاجتماعية في مدارس طولكرم، ومؤلف في المناهج الفلسطينية (مبحث القضايا المعاصرة .(وقد شارك في العمل كمؤلف ومعد مواد تدريبية في (التربية المدنية، الجندر، حقوق المرأة، حقوق الطفل، الدراسات الاجتماعية، قضايا تربوية، حقوق الانسان، الريادة، .....). وعمل مدرب محلي ودولي في (التربية المدنية، الجندر، حقوق المرأة، حقوق الطفل الدراسات الاجتماعية، قضايا تربوية، حقوق الانسان، لريادة،.....).

المقدمة:

إن التبني الوطني لتمويل التعليم يشكل حصانة ومنعة مستدامة لعافية التعليم كما ان التمويل الوطني للتعليم يجسد المعنى الاصيل للشراكة المجتمعية في التعليم ويشكل بديلا مستداما للدعم الخارجي الذي يشوبه في اغلب الاحيان التذبذب وفقا للأوضاع السياسية او الاجندة المتنوعة.

المدرسة تشكل البيت الثاني للطفل وتشكل المكان الفيزيقي الذي يتعلم فيه الطالب لذا فان بناء أي مدرسة يعتبر استثمارا ينفق علية أموال هائلة، ليلبي احتياجات ومتطلبات التعليم والتعلم والذي يتطور يوماً بعد يوم لتوفير الراحة النفسية والبيئة الجاذبة لهم، ولتحقيق التوازن في الأهداف بكفاءة وفعالية عالية بأقل التكاليف. وأن يكون آمناً ومستداماً، وبمواصفات مناسبة لتقليل نفقات التأهيل والصيانة.

إنّ تزايد أعداد الملتحقين بالتعليم العامّ نتيجة النمو الطبيعي للسكان، أو لأسباب أخرى، وزيادة تكاليف التعليم في مواكبة المستجدات العلمية والتربوية في عصر الانفجار المعرفي، ونقص الموارد المالية، يؤثرّ على جودة عملية التعليم، ونوعية نواتجها؛ ما يتطلب البحث عن مصادر دائمة وفعالة لتمويل التعليم والإنفاق عليه ،في ظلّ التطور المتسارع في طرائق التعليم المستخدمة، ووسائله، والحاجة إلى إنشاء مدارس جديدة، إضافة إلى تأهيل المباني القائمة، وتطويرها، وتوفير الاحتياجات الأساسية والثانوية اللازمة؛ ما يتطلب إيجاد مزيد من مصادر التمويل، إضافة إلى التمويل الحكومي.

لذا فالبنية التحتية المدرسية تشكل ثروة قومية يتوجب المحافظة عليها ورعايتها، ويتم ذلك من خلال تطويرها وصيانتها وقائياً وعلاجياً، وذلك وفقا لمستويات الصيانة المختلفة وفقا للتكلفة، سواء كانت الصيانة الخفيفة، او الصيانة المتوسطة، او الصيانة الشاملة. وقد أجرت وزارة لتربية والتعليم الفلسطينية مسحاً وطنياً لمرافق الأبنية المدرسية عام 2020، والذي أشار الى حاجة المدارس الى تكلفة مقدارها 74,000,000 دولار (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2020) لإجراء عمليات تأهيل وصيانة وتطوير وتهيئة للمرافق المدرسية المتوفرة، وخلص المسح المذكور الى ضرورة تنفيذ الصيانة الدورية للحفاظ على الأبنية الحالية، مع ضرورة الاهتمام بالصيانة الوقائية والصيانة العلاجية.

وتتأثر المباني المدرسية كغيرها من المباني بعوامل التعرية ومرور الزمن من ناحية والى كونها مباني عامة ذات استخدام عالي، وبالتالي فإنها بحاجة إلى تنفيذ أعمال الصيانة بشكل دائم بنوعيها الوقائي والعلاجي فضلا عن أن عدم إجرائها في الوقت المناسب- لعدم توفر التمويل الكافي في أغلب الأحيان- يسهم في تقليل كفاءة المبنى، علماً بان المبنى يحتاج الى الصيانة منذ بدء استخدامه.

هذا في مجال التطوير والتأهيل ناهيك عن الاحتياجات الحقيقية للغرف الصفية الجديدة والمدارس الجديدة الناجمة عن الزيادة السكانية وزيادة اعداد الطلبة الملتحقين بالمدارس، وهذا كله يحتاج للدعم والاسناد سواء من قبل الحكومة، او من التمويل الخارجي، او من المساعدات، او من المجتمع المحلي

ولان فلسطين تاريخيا وقعت تحت احتلالات عديدة اخرها الاحتلال الصهيوني، بات الوضع السياسي فيها مضطربا، مما القى بظلاله على اضطراب وتذبذب الدعم الخارجي للتعليم والمجالات الاخرى، ومن هنا لمعت فكرة التبني الوطني للتعليم بهدف توفير بيئة تعليمية مناسبة تتوافق والمعايير التربوية والهندسية العالمية وذلك من خلال تحفيز الأفراد والمؤسسات على المشاركة المجتمعية في المساهمة في تمويل تطوير احتياجات البنية التحتية للتعليم المدرسي من خلال تشجيع المجتمع المحلي لتبني سياسة التمويل الوطني الذاتي لها.

التمويل الوطني للتعليم واهدافه:

نظام يهدف الى الاعتماد بقدر كبير على الذات الوطنية لتوفير دعم مالي مستدام من اجل تطوير البنية التحتية للتعليم المدرسي، ليعزز ويحافظ على السيادة الفلسطينية والاستقلال الوطني، ويعظم الفائدة مقابل الإنفاق لتحقيق مبادئ الشفافية والنزاهة والعدالة والمساواة وتقليل آثار تذبذبات التمويل الخارجي وارتباطاته بالوضع السياسي والابتعاد عن التمويلات المشروطة والموجهة. ويهدف هذا النظام يهدف الى الاعتماد بقدر كبير على الذات الوطنية لتوفير مال مستدام لتطوير البنية التحتية للتعليم المدرسي، ليعزز ويحافظ على السيادة الفلسطينية الوطنية والاستقلال الوطني، ويعظم الفائدة مقابل الإنفاق لتحقيق مبادئ الشفافية والنزاهة والعدالة والمساواة وتقليل آثار تذبذبات التمويل الخارجي وارتباطاته بالوضع السياسي والابتعاد عن التمويلات المشروطة والموجهة والمقننة احيانا كثيرة وبمعظم الاحيان تكون وفق اجندة خاصة بالمانح وليس بالممنوح. واعتمد الباحث على الادبيات والوثائق الرئيسة الخاصة بالتبني الصادرة عن وزارة التربية والتعليم الفلسطينية وعن مجلس الوزراء الفلسطيني. (وزارة التربية التعليم الفلسطينية 2023).

يهدف برنامج تبني المدارس إلى تعظيم المساهمة المجتمعية في دعم التعليم من خلال توسيع المشاركة المجتمعية في بناء المرافق المدرسية وتأهيلها وصيانتها، والاستجابة لاحتياجاتها التطويرية في مختلف المجالات لتوفير بيئة مدرسية آمنة تليق بأبنائنا وبناتنا في أرجاء الوطن كافة دونما تمييز. ما شأنه أن يعزز منعة نظام التعليم، ويحمي استقلاليته، ويوفر مقومات استدامته، ويأتي هذا البرنامج ليشكل إضافة نوعية لما تقدمه الحكومة والمانحون والمجتمع المحلي من موازنات وتبرعات لدعم التعليم، بما يسهم في توفير بيئة مدرسية آمنة ومحفزة، كما ويهدف ايضا الى: (وزارة التربية والتعليم، 2022)

1. تعزيز الشراكة المجتمعية للأفراد والمؤسسات تجاه تطوير واسناد التعليم في فلسطين.
2. توفير بنية تحتية مستدامة وكفؤة بما يضمن توفير بيئة تعلمية آمنة.
3. توفير مصادر تمويل مستدامة لتطوير البنية التحتية للتعليم المدرسي.
4. تعزيز قيم الانتماء والولاء لدى الفلسطيني داخل الوطن وخارجه.

مسوغات التمويل الوطني للتعليم:

بالرغم من الجهود الحثيثة التي بذلت خلال العقود الماضية، وما زالت، لتطوير البنية التحتية للتعليم المدرسي بدعم من الحكومة والمجتمع الفلسطيني (مؤسسات وأفراد)، وموازنات ضريبة المعارف (التربية والتعليم)، والشركاء الدوليين إلا أن عوامل ومسوغات عدة تقتضي توسيع قاعدة الشراكة لعمل المزيد في هذا المجال، ومن أهمها: (وزارة التربية والتعليم، 2023):

- الاستهداف المستمر من قبل الاحتلال الإسرائيلي للمدارس وخصوصاً في القدس العاصمة والمحافظات الجنوبية والمناطق المهمشة.
- الحاجة الكبيرة والمتنامية للأبنية المدرسية لمعالجة ظاهره الاكتظاظ التي تمس بجوده التعليم المدرسي وبجودة نتاجاته، ولاستيعاب الزيادة المتعاظمة للطلبة الملتحقين بالمدارس الحكومية.
- تذبذب الدعم الخارجي وارتباطه بالأوضاع السياسية وارتباطه بأمزجة واجندة المانح واشتراطاته.
- الحاجة لوجود دعم وطني مالي مستدام للتعليم في فلسطين حتى يستقل التعليم من اية ابتزازات ويتاح سرد الرواية الفلسطينية الاصيلة والتي لا يشوبها شائب في المناهج الفلسطينية.

وفي ضوء ذلك تقدمت الوزارة إلى مجلس الوزراء بمقترح لبرنامج تبني المدارس؛ بهدف الارتقاء بوضعية المرافق المدرسية، استناداً إلى نتائج المسح الشامل لاحتياجات المدارس، وخصوصاً المدارس الواقعة في المناطق المهمشة، وقد صادق مجلس الوزراء في جلسته رقم 98 بتاريخ 2021/03/01م على المقترح، وشكل لجنة وزارية؛ لمتابعة تنفيذه مكونة من : وزير التربية والتعليم مقررا، وزير الحكم المحلي، وزير الاقتصاد الوطني، امين عام مجلس الوزراء، والمجلس الاقتصادي الفلسطيني للتنمية والاعمار(بكدار)، وبدورها قامت وزارة التربية بتشكيل لجان على مستوى الوزارة ضمت: (مدير عام الأبنية، مدير عام الشؤون المالية، مدير عام التعليم العام، مدير عام الرقابة الداخلية، ممثل عن وزارة الحكم المحلي) ولجان على مستوى المديريات ضمت: (مدير عام التربية، وممثل عن الحكم المحلي، والبلدية، ورئيس قسم الابنية ، ورئيس قسم التعليم العام) (مجلس الوزراء، 2021).

انواع التبني:

يشتمل برنامج التبني على العديد من الاشكال والانواع لإتاحة مساحة اوسع ومشاركة فاعلة اكثر للأفراد والمؤسسات الراغبين بتبني المدارس، حيث ترجمت المشاركة على شكل اتفاقية بين المتبني والوزارة والمدرسة بهدف أن يقوم المتبني بتنفيذ أعمال تطويرية للبنية التحتية المدرسية لمحاور تحددها الاتفاقية، خلال مدة زمنية معينة محددة، وحسب النوع الذي اختاره من ضمن الانواع الاتية (وزارة التربية والتعليم، 2023):

1- التبني العام: حيث يمكن لأي فرد / مؤسسة المبادرة بتبني مدرسة أو مجموعة مدارس.

2- **التبني التو افقي:** حيث يلتزم كل من يرغب ببناء مدرسة والمشاركة في تسميتها بتبني المدرسة لفترة زمنية متفق عليها، ويكون التبني شرطاً من شروط تسمية المدارس ولمدة لا تقل عن 5 سنوات.

3. التبني المباشر: حيث يتم التواصل مع الممولين (الأشخاص أو الدول التي تحمل المدرسة اسماءهم) من أجل دعوتهم لتبني المدارس التي تحمل اسماء مرتبطة بدولهم.

ويتيح برنامج تبني المدارس للأفراد والمؤسسات فرصة رعاية مدرسة أو أكثر والاستجابة لاحتياجاتها التطويرية في واحد أو أكثر من المجالات الآتية:

- توسعة المدرسة بإضافة غرف صفية، أو مرافق صحية أو رياضية.
- تأهيل المدرسة وصيانتها (تأهيل شامل، وتأهيل جزئي، وصيانة دورية خفيفة).
- تعزيز القدرات المعرفية والتكنولوجية للمدارس، خاصة الأقل حظاً؛ لتمكينها من الاستفادة من التعليم عن بعد. (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية،2020)

التبني والمدارس المستهدفة:

تعتبر المدارس الحكومية ورياض الاطفال الحكومية هي مجال نطاق العمل في هذا البرنامج حيث بلغ عدد مباني المدارس والروضات الحكومية في فلسطين حتى عام 2020 (2157) مبنى، (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية،2020) وقد صنفت هذه المدارس على النحو الاتي:

1. النسبة الاكبر منها تحمل اسماء التجمعات السكانية الموجودة فيها، مع اختلاف مرحلة التعليم وجنس الطلبة.
2. يحمل عدد منها أسماء أفراد وعائلات ومغتربين فلسطينيين ساهموا كلياً أو جزئياً في إنشاءها.
3. يحمل عدد قليل منها اسم الدول الصديقة أو الشقيقة التي تبرعت حكومتها بإنشائها.
4. يحمل عدد منها أسماء شخصيات وطنية، شعراء، صحابة رسول الله.

وقد تمثلت مصادر التمويل لبرنامج تبني المدارس من الجهات الاتية (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، النشرة)

1. خريجو المدارس، حيث يشكل تبني خريجي المدارس لمدارسهم بصمة عرفان لمدارسهم التي تخرجوا منها أو درسوا فيها ليعودوا لها داعمين، وستعمل الوزارة على اعتماد نهج تأسيس أندية الخريجين. مجلس أولياء الأمور.
2. أفراد المجتمع المحلي.
3. الفلسطينيون المغتربون.
4. الهيئات المحلية (من خلال ضريبة المعارف).
5. الهيئات والجمعيات ومؤسسات المجتمع المدني.
6. المانحون الخارجيون.

وبعد الاتفاق على نوع وشكل التبني يتم توقيع اتفاقية تبني بين ثلاثة أطراف هي:

1. ادارة المدرسة ويمثلها (مدير المدرسة).
2. وزارة التربية والتعليم ويمثلها وزير التربية والتعليم أو من ينوب عنه.
3. رئيس الهيئة المحلية أو المتبرع (أو من يمثله).

وتحدد الاتفاقية هدف وشكل ومحاور التبني وقيمته ومدته الزمنية أي محددات قانونية أخرى.

اليات التنفيذ والمتابعة لبرنامج التبني (tabanni@moe.edu.ps)

https://www.eschool.edu.ps/index.php?module=benefactors&page=registration :

من أجل اتاحة لفرصة أمام أكبر عدد من الأفراد و المؤسسات للمساهمة في تطوير البنية التحتية للمدارس، وتسهيل إدارة عملية التبني وضمان الشفافية، فقد تم ما يلي:

1- اعداد بطاقة محوسبة لكل مدرسة ترصد الاحتياجات التطويرية وتكلفتها والجهات المساهمة في تبني المدرسة وما يرتبط بذلك من التزامات من المدرسة /الوزارة أو المتبني، وفقا لبطاقة محددة.

2- تطوير نظام خاص لتمكين الراغبين بالتبني اختيار المدارس المستهدفة. (صور من النظام)
https://www.eschool.edu.ps/index.php?module=benefactors&page=registration
ثم الضغط على الأيقونة الخاصة بمشروع تبني المدارس المتوفرة داخل الموقع، وتعبئة النموذج الخاص بذلك، والاشتراك للوصول إلى التصنيفات اللازمة سواء في باب (المدارس الجديدة) المزمع إنشاؤها، أو في باب (تأهيل وصيانة وتطوير المدارس القائمة) مصنفة وفق المديرية، والتجمع السكاني. كما يمكن للمتبني التواصل المباشر مع مدير المدرسة التي يرغب المتبرع في تبنيها، أو مع المجلس المحلي، أو البلدية في التجمع السكاني الذي تتبع له المدرسة، مع الترحيب بزيارة المدرسة، والاطلاع على احتياجاتها. او الاتصال بالأرقام المخصصة في مديريات التربية والتعليم المتوافرة على الموقع الالكتروني. tabanni@moe.edu.ps

3- تطوير تعليمات تسميات المدارس بما يسهم في تشجيع نظام التبني وبما يشمل كافة أنواع تطوير البنية التحتية بما يضمن تعزيز التوجهات لدى المتبرعين.

4- تطوير نظام ضريبة المعارف بما يضمن إجراءات شفافة وواضحة لتلقي الأموال وتنفيذ الاعمال الانشائية بما ينسجم مع القوانين والأنظمة المعمول بها دولة فلسطين.

5- ويتم ذلك كله عبر آليات مضبوطة ومحكومة بفاعلية قانونياً ومالياً وادارياً وقد تم حوسبتها الكترونيا من اجل النزاهة والشفافية وتتم عبر مسارات على النحو الاتي:

- يتم اعتماد صندوق ضريبة التربية والتعليم لاستقبال التبرعات وتنفيذ المشاريع ويتم تنظيم العمل بها وفق تعليمات تصدر عن الوزير.
- عمل اتفاقية نمطية لتبني للمدارس يكون المتبني والوزارة طرفيها ومحدداً فيها المدرسة ومدة التبني ومحددات عناصر التبني.
- رصد احتياجات تطوير المدارس، واعداد خطة محددة من حيث وصف الاعمال وتكلفتها وآلية تنفيذها، وذلك لكل مدرسة على حده وتحديثها باستمرار من خلال متابعة ما ينجز منها وما يستجد من احتياجات، وذلك من خلال استمارة إلكترونية تتابع من قبل الادارة العامة للأبنية.
- متابعة نتائج واستحقاقات المسح الوطني الشامل للمرافق المدرسية.
- الإعلان عن هذا النظام وإعداد خطة إعلامية واضحة بالتنسيق مع الهيئات المحلية.
- القيام بمجموعة من الإجراءات الإدارية المتعلقة بمتابعة المشاريع مع لجان ضريبة التربية والتعليم في مختلف الهيئات المحلية من خلال:

- التنسيق مع الهيئات المحلية وضريبة التربية والتعليم من أجل فتح مركز تكلفة خاص لمشاريع التبني في النظام المالي الحالي المعتمد لدى اللجنة.
- إنشاء لجنة عليا للإشراف على مشاريع التبني ومتابعتها والتدقيق عليها مكونة من: (مدير عام الأبنية، مدير عام الشؤون المالية، مدير عام التعليم العام، مدير عام الرقابة الداخلية، ممثل عن وزارة الحكم المحلي)، تكون مهمة هذه اللجنة (وزارة التربية والتعليم،2023):
  - المساهمة في التعريف بنظام التبني وأهميته لضمان بنية تحتية آمنة للتعليم.
  - متابعة التزام مدراء المدارس بتحديث الاحتياجات وترتيبها حسب الاولوية .
  - متابعة التزام مديريات التربية والتعليم بإعداد الخطط التطويرية للبنية التحتية للمدارس بشكل ينسجم مع توفير البيئة الآمنة والصحية.
  - متابعة أعمال لجان ضريبة التربية والتعليم والإشراف على مشاريع التبني.
  - مراجعة التقارير المالية الخاصة بمشاريع التبني والتنسيب بها للوزير.
  - رسم السياسات الخاصة بمشاريع التبني والتنسيب بها للوزير.
- العمل على حوسبة النظام المالي في الهيئات المحلية وإجراء ربط مع النظام المالي في الوزارة كي تتمكن الدائرة المختصة من إجراء الرقابة اللازمة على أعمال لجنة ضريبة التربية والتعليم فيما يتعلق بمشروع التبني.

برنامج التبني نتائج وارقام:

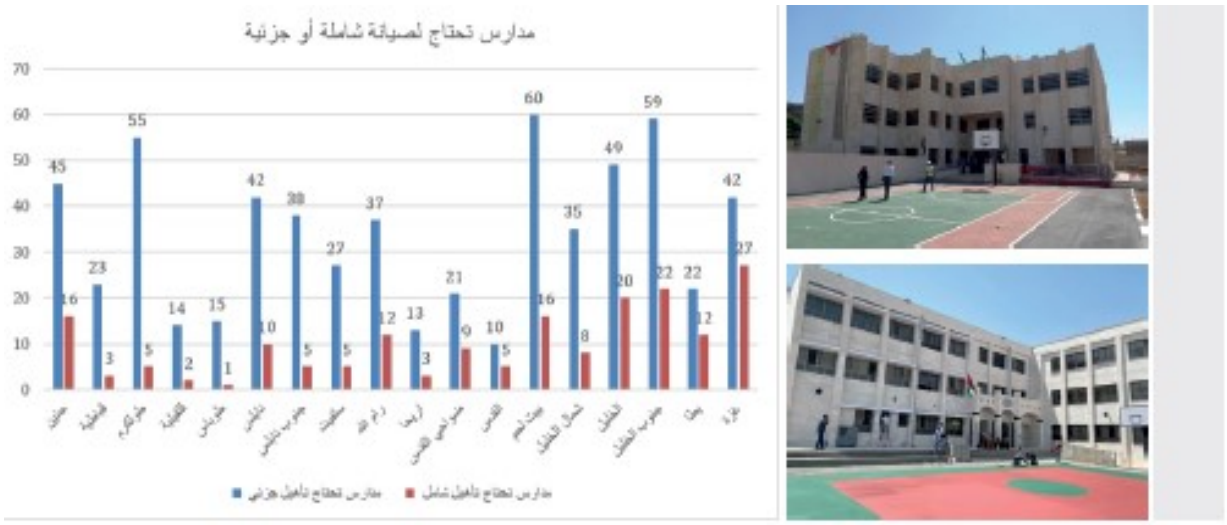
أجرت وزارة التربية والتعليم في عام 2020م مسحاً وطنياً شاملاً يغطي المرافق المدرسية في القدس، والمحافظات الشمالية والجنوبية، وخلص المسح إلى الاستنتاجات الآتية من الاحتياجات:(وزارة التربية والتعليم،2020)

- يبلغ عدد المدارس التي تحتاج إلى توسعة (بناء غرف صفية ومرافق تعليمية)، (340) مدرسة؛ بنسبة (16%) من المدارس القائمة، موزعة على النحو التالي:

الشكل(1) حاجة المدارس الى المر افق والغرف الصفية.

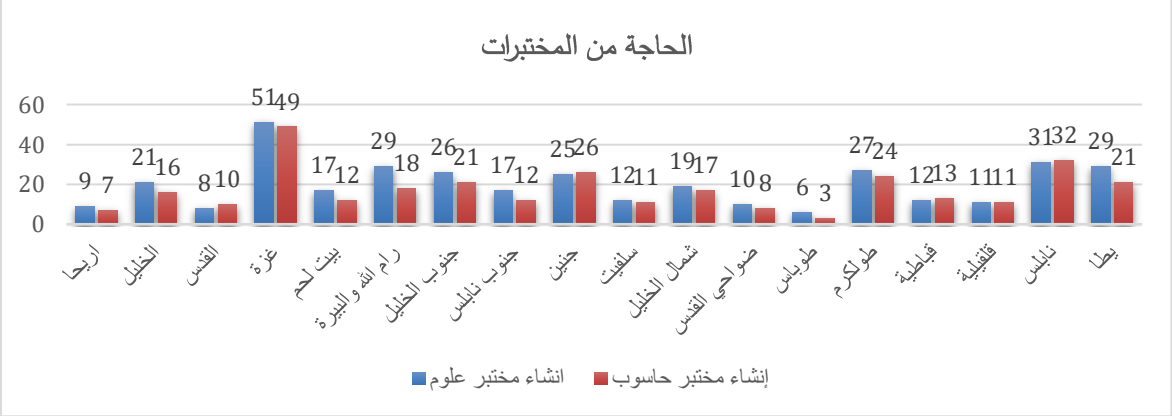
- يبلغ عدد المدارس التي تحتاج إلى تأهيل جزئي (597) مدرسة، والتي تحتاج لتأهيل شامل (176) مدرسة موزعة على النحو التالي:

الشكل (2) حاجة المدارس الى الصيانة الشاملة او الجزئية.



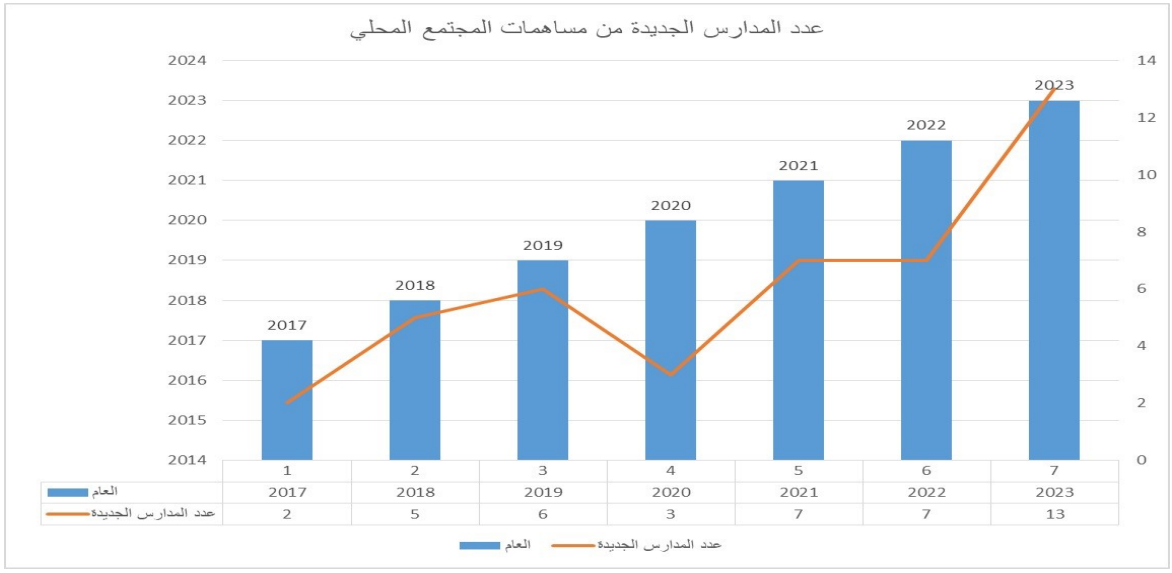
- تحتاج كافة المدارس إلى صيانة دورية تتراوح ما بين 2,000 دولار - 5,000 دولار سنوياً.
- تحتاج المدارس في القدس والمحافظات الشمالية والجنوبية إلى (311) مختبر حاسوب و (360) مختبر علوم موزعة على النحو التالي:

الشكل (3) حاجة المدارس الى المختبرات



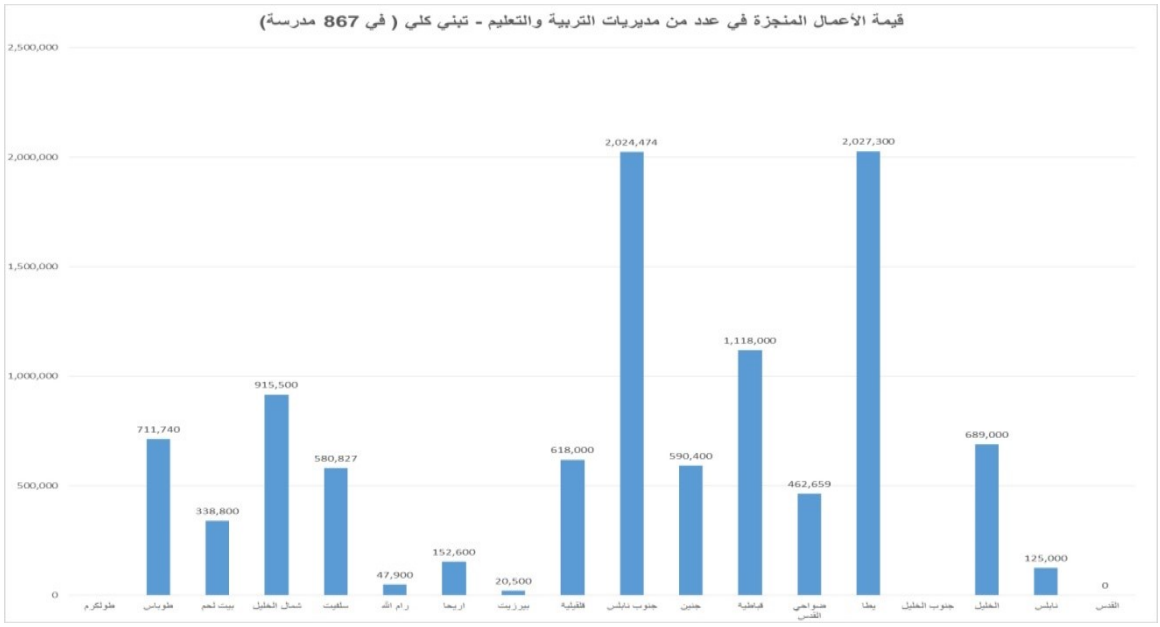
وتشير الرسومات البيانات الاتية الى مدى الاسهام المجتمعي من خلال برنامج التبني(وزارة التربية والتعليم، 2023)

الشكل(4): اعداد المدارس من اسهامات المجتمع المحلي.

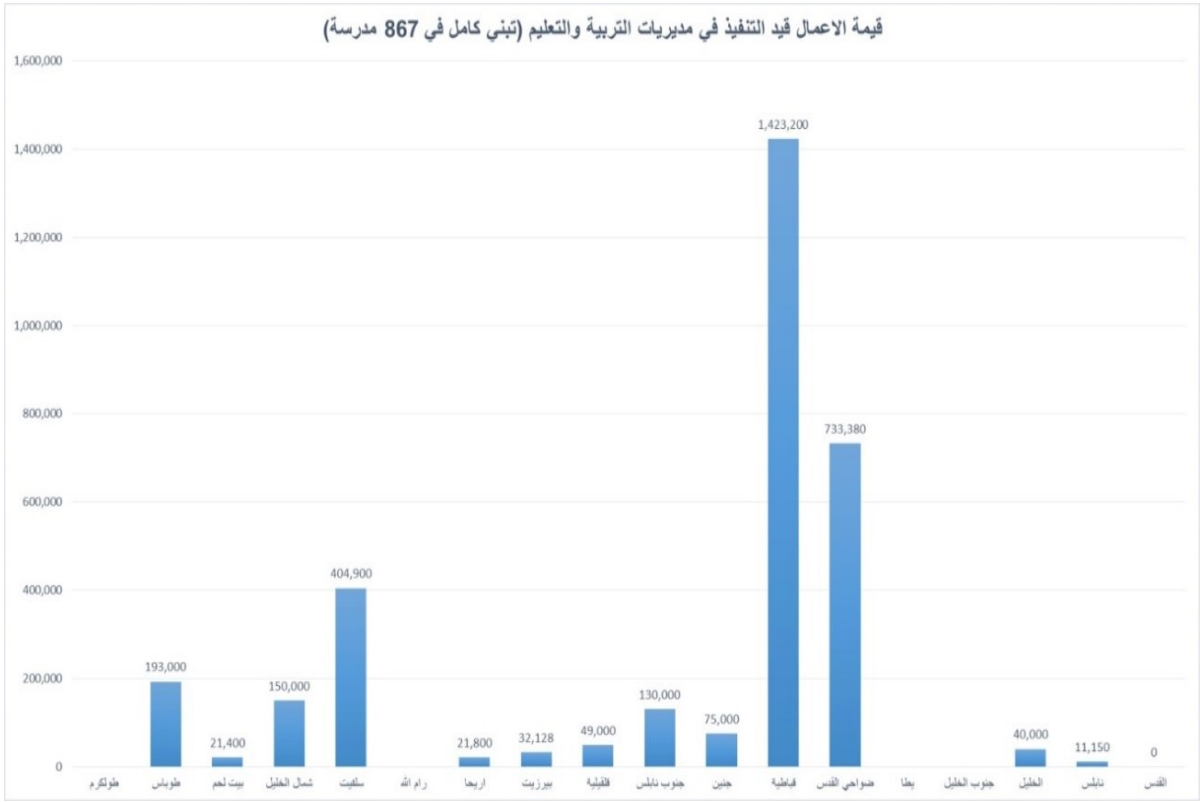


الشكل(5): مشاريع التوسعة من مساهمات المجتمع المحلي.

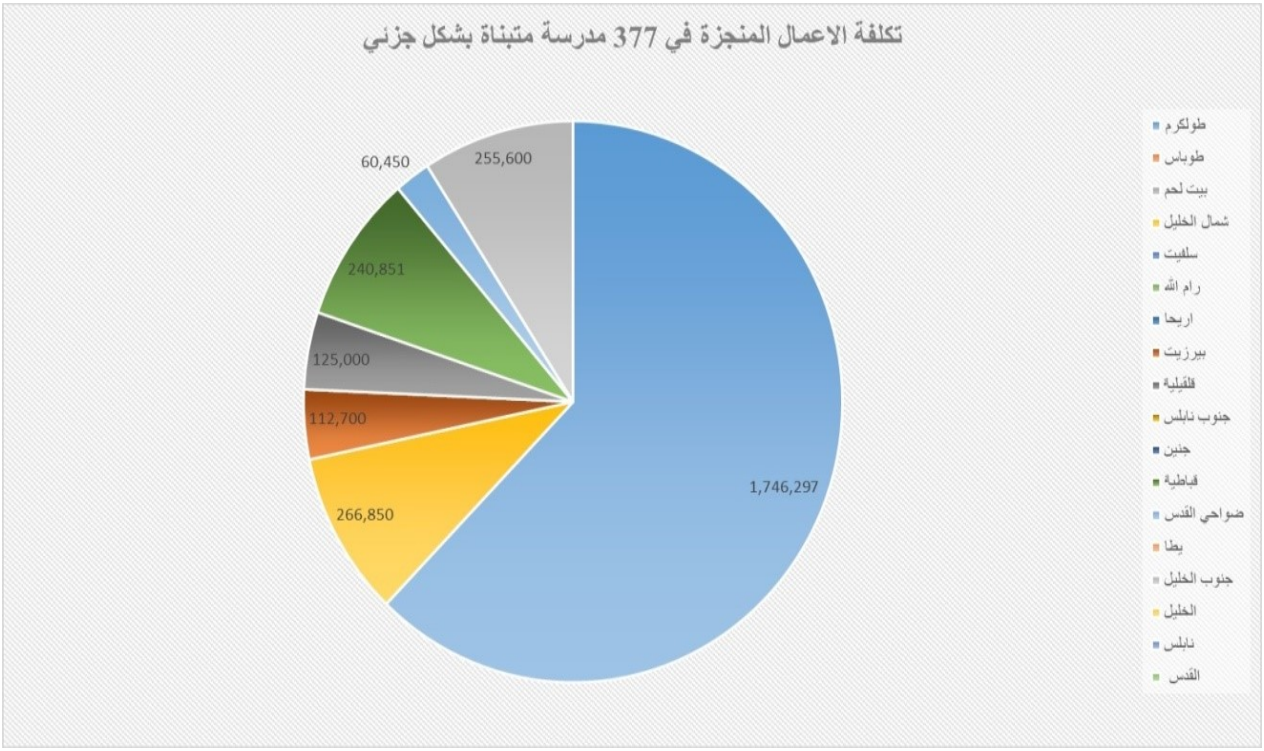
الشكل(6): الاعمال المنجزة في عدد من مديريات التربية والتعليم.



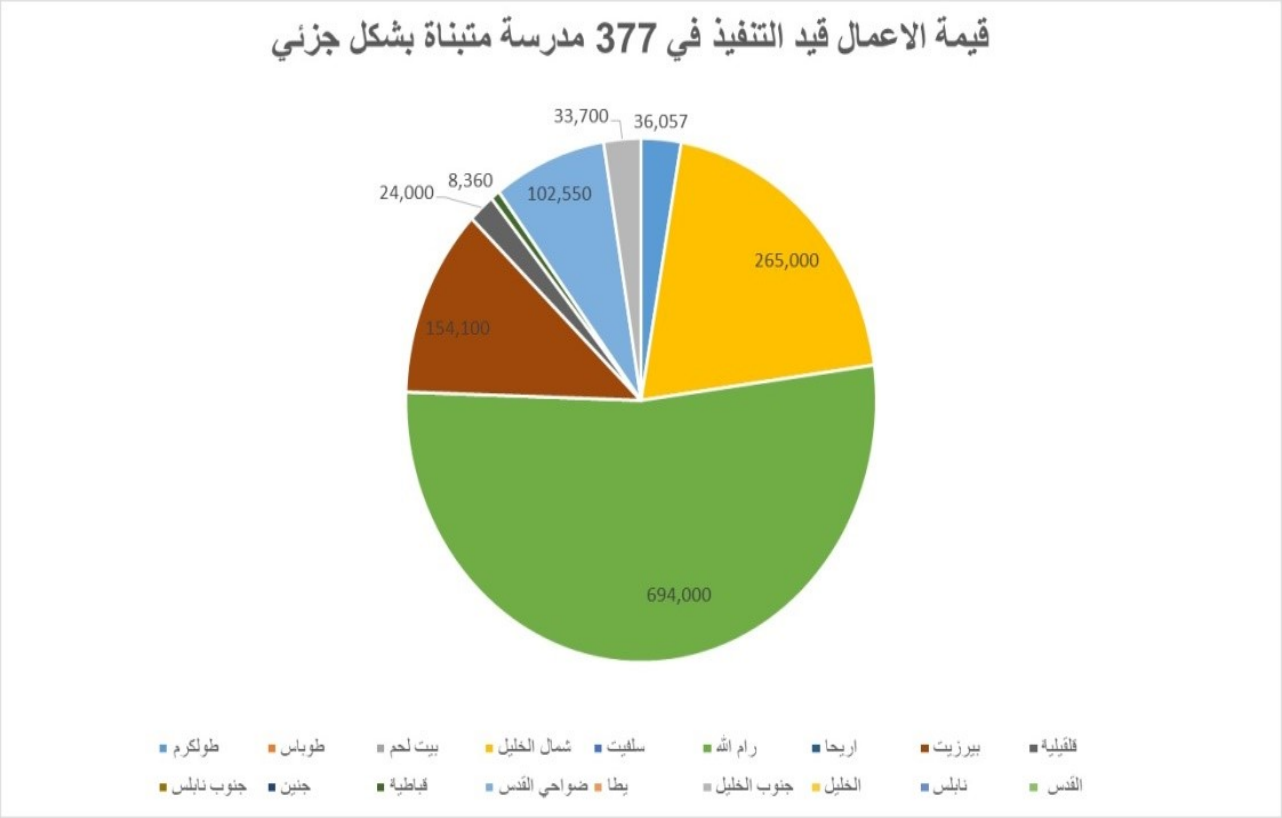
الشكل(7): الاعمال قيد التنفيذ في عدد من مديريات التربية والتعليم.



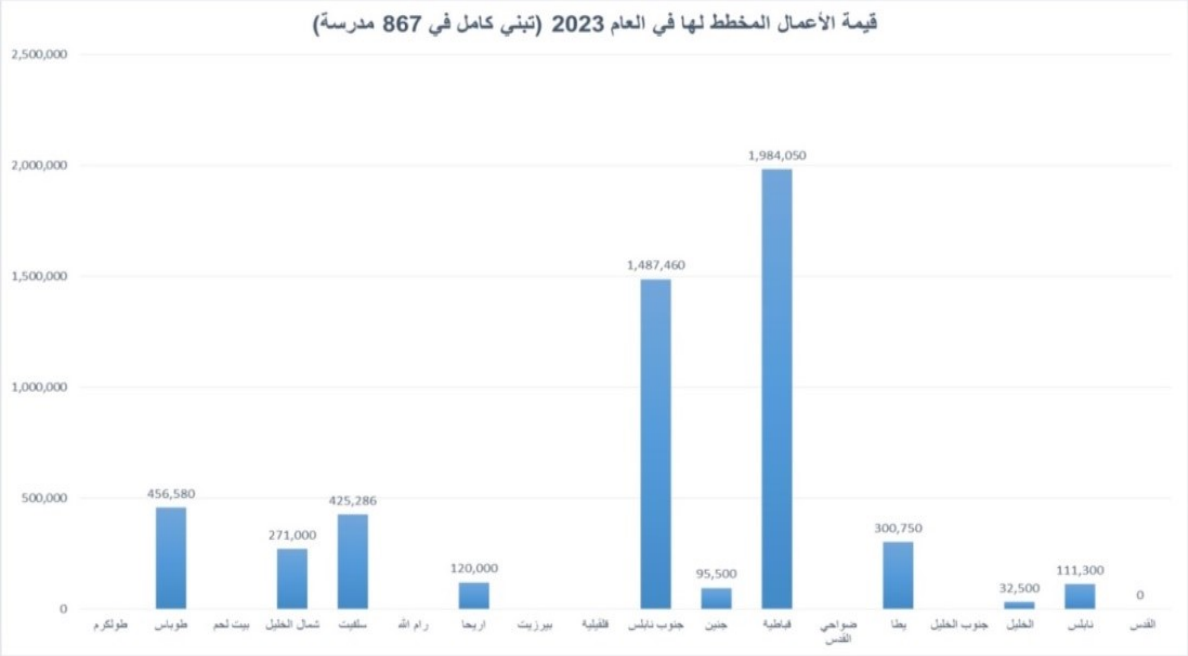
الشكل(8) : تكلفة الاعمال المنجزة في عدد من المدارس.



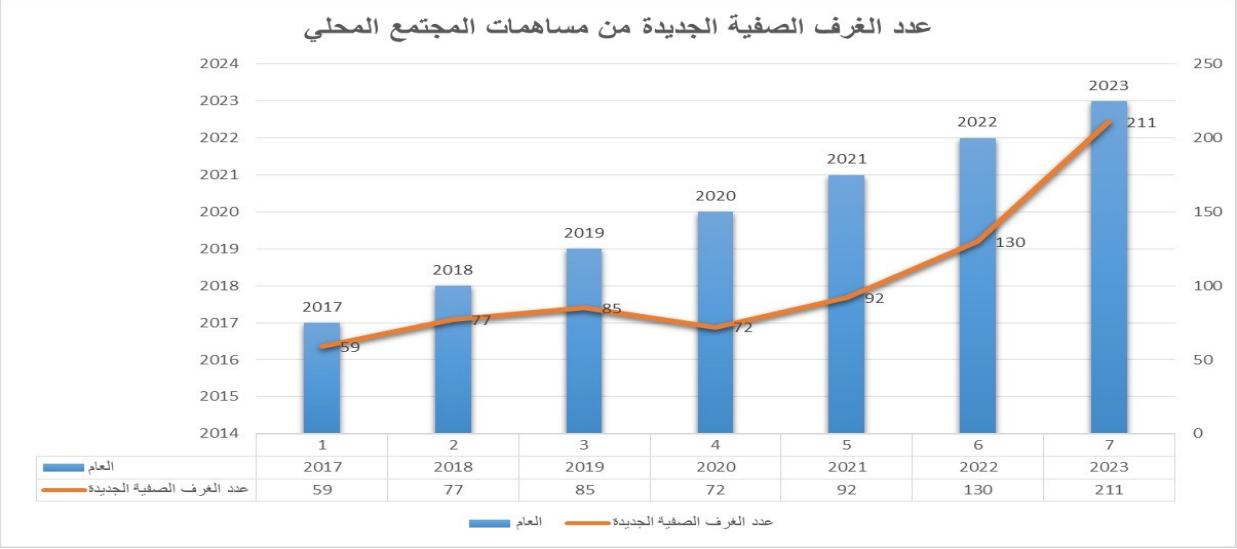
الشكل(9): قيمة الاعمال قيد التنفيذ في عدد من المدارس.



الشكل(10): قيمة الاعمال المخطط لها للعام 2023.



الشكل(11): عدد الغرف الصفية من مساهمات المجتمع المحلي.



التوصيات:

- عقد مؤتمر في الاردن ودعوة العديد من المغتربين الفلسطينيين القادرين على التبني.
- اوصت الدراسة بضرورة تعظيم الشراكة المجتمعية تجاه التعليم من خلال تفعيل المجالس المجتمعية التعليمية.
- توسيع قاعدة الراغبين في التبرع من فئات المجتمع.
- عرض الانجازات في البرنامج بشكل مستمر للجمهور.
- تفعيل دور اللجان الوزارية وفي المديريات تجاه التبني .

الملاحق:

جدول يبيّن بنود صيانة المدارس وَفق مستوياتها

صيانة شاملة	صيانة متوسطة	صيانة خفيفة
▪ تركيب شبابيك ألمنيوم للغرف الصفية. ▪ تركيب عبارّات للمدرسة ▪ القريبة من السيول والأودية . ▪ تركيب أبواب للغرف الصفية. ▪ بناء بيت درج)الحدّ الأدنى 2(. ▪ بناء دورات مياه. ▪ بناء دورات مياه لذوي الاحتياجات الخاصة. ▪ توفير ممرات))Ramp لذوي ▪ الاحتياجات الخاصة. ▪ بناء حفرة صماء بدل الامتصاصية. ▪ بناء مخرج رئيس للمدرسة . ▪ صيانة للجدران ،ودهانها.	▪ صيانة شبكة الكهرباء. ▪ تركيب درابزين حماية. ▪ تركيب درابزين حماية للتصوينة. ▪ صيانة المشربيات. ▪ تركيب مظلة أمام المقصف. ▪ تركيب شبابيك للبيع أمام المقصف. ▪ معالجة التشققات أو ▪ الاهتراء في الأسوار الخارجية . ▪ تركيب مانعة صواعق على سطح المبنى . ▪ صيانة الوحدات الصحية. ▪ صيانة البلاط. ▪ معالجة الدلف، والرطوبة.	▪ تثبيت سارية العلم. ▪ تثبيت أهداف الملاعب. ▪ تثبيت المظلات التي تشكّل خطراً. ▪ معالجة تجمّع المياه في الساحات . ▪ تركيب مصدّات أمان . ▪ صيانة أبواب الغرف الصفية. ▪ إغلاق أبواب الحُفرَ الصمّاء أو آبار المياه. ▪ تركيب مزاريب على سطح المدرسة . ▪ تركيب مسارات للبيع أمام المقصف. ▪ معالجة الاهتراء والتشققات في الساحات . ▪ صيانة المساحات الخضراء. ▪ صيانة البوابة الخارجية لتكون آمنة.

المبادرة الوطنية لتبني تطوير البنية التحتية المدرسية

الرقم الوطني:	المرحلة التعليمية:
جنس المدرسة: 1. ذكور فقط 2 . اناث فقط 3. مختلطة	عدد الغرف الصفية:
عدد الطلبة:	سنة بناء المدرسة:

بطاقة مدرسة .....

الرقم	ملخص بنود تطوير البيئة التعليمية	الوحدة	الكمية المطلوبة للفترة 2021-2030	كمية التبرع (وحدة)	التكلفة التقديرية مع العملة	المتبرع	الجهة المنفذة للإتفاقية	تاريخ اتفاقية التبرع
1	انشاء غرف صفية							
2	انشاء وتجهيز أو تطوير مختبر العلوم							
3	انشاء وتجهيز أو تطوير مختبر التكنولوجيا							
4	انشاء أو تأهيل الغرف الادارية							
5	تأهيل شبكة الكهرباء							
6	تأهيل الساحات والملاعب والمساحات الخضراء							

7	انشاء وتأهيل المظلات							
8	تأهيل داخل الغرف الصفية والتخصصية والادارية والممرات							
9	انشاء بيت درج اضافي وتاهيل الادراج وتركيب درابزين حماية							
10	زيادة عدد مخارج المدرسة وصيانة البوابات وتركيب حواجز امان امام البوابات							
11	توفير وصيانة المشربيات							
12	انشاء حمامات إضافية							
13	تأهيل وحدة/ات الحمامات وشبكة الصرف الصحي وتوابعها							
14	تأهيل المدرسة لذوي الاعاقة الحركية (ممرات، حمام)							
15	انشاء وتأهيل المقاصف، ومسارات البيع							
16	انشاء تأهيل الاسوار والجدران الاستنادية							
17	تأهيل السطح والمزاريب وتركيب مانعة صواعق							
18	شراء أُثاث جديد و/اوصيانة الاثاث الموجود							
19	شراء تجهيزات جديدة و/ أوصيانة الاجهزة التعليمية							
20	تركيب وتأهيل الخلايا الشمسية							

المراجع التي استندت اليها الورقة:

- موقع
- https://www.eschool.edu.ps/index.php?module=benefactors&page=about_us
- موقع برنامج التبني tabanni@moe.edu.ps
- موقع وزارة التربية https://www.moe.edu.ps/achievements-all
- نشرة صادرة عن وزارة التربية والتربية الفلسطينية حول برنامج التبني 2020
- نشرة توضيحية للبرنامج وانجازاته صادرة عن وزارة التربية والتعليم 2023
- مسح احتياجات المدارس الصادر عن وزارة التربية والتعليم 2020
- نشرة لإنجازات الوزارة من 2019 – 2022
- قرار مجلس الوزراء، جلسة رقم 98بتاريخ 1-3-2021

د. رائدة قرابصة – فلسطين

مديرة مدرسة وباحثة تربوية وزارة التربية والتعليم الفلسطيني

أ. ميس بدوي – فلسطين

عضو الائتلاف التربوي الفلسطيني

مبادرات وممارسات مجتمعية ناجحة لدعم تمويل التعليم في الدول العربية

الملخص:

في سياق التطورات الاقتصادية والاجتماعية المتلاحمة في الوطن العربي، يتجلى دور التعليم كقوة حيوية للتقدم والاستدامة. تأتي هذه التحديات في ظل ضرورة توفير فرص تعلم متميزة ومتاحة للجميع، وهو تحدي يتطلب تكامل الجهود من جميع الجهات ذات الصلة. تبرز مبادرات وممارسات المجتمع المدني هنا كمحرك أساسي لتحقيق التمويل التعليمي، إذ تقدم نماذج ناجحة للتعاون والتحفيز. من خلال تفعيل روح الإلهام والتفاني، تسعى هذه المبادرات لبناء مجتمعات مستندة إلى مبدأ العدالة التعليمية وتعزيز الفرص المتساوية للجميع، مما يعزز التنمية المستدامة ويرتقي بمستوى المعرفة والتعليم في المجتمع. وفي هذا السياق، يكمن التمويل التعليمي كمفتاح ضروري لضمان وصول الطلاب إلى فرص تعليمية ذات جودة عالية. ورغم أهميته، يواجه هذا القطاع تحديات كبيرة في الدول العربية، من بينها نقص الموارد المالية والتحديات الاقتصادية الراهنة. تُعتبر مبادرات المجتمع المدني لدعم تمويل التعليم خطوة جوهرية نحو تحقيق توازن في فرص التعليم وتعزيز التقدم في المجتمع. ففي الإطار الدعم المجتمعي تهدف لتعزيز المشاركة المجتمعية في دعم جهود التمويل التعليمي، وتوفير إطار عمل عملي يمكن الأفراد والمؤسسات من دعم التعليم المدرسي بصورة فعّالة، أعدَّ فريق مسار تمويل التعليم إطارًا مقترحًا. يتضمن هذا الإطار مجموعة من المداخل التي يمكن من خلالها تحفيز الدعم المجتمعي للتمويل التعليمي الوطني في الدول العربية. قبل استعراض الخطوات المقترحة، تعمل مبادرات مجتمعية في العديد من الدول العربية كنماذج ناجحة، حيث يلعب المجتمع دورًا حيويًا في دعم التمويل التعليمي. عبر استطلاع مبادرات محددة في هذا السياق. وخرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات منها تعزيز التوعية وتشجيع المشاركة المجتمعية وتوسيع العمل التطوعي، وتشجيع المبادرات الاقليمية وتعزيز التواصل بين المؤسسات التعليمة والمجتمع.

الكلمات المفتاحية: مبادرات، تمويل التعليم، المجتمع المحلي والمدني، الانشطة الطلابية، المدرسة.

نبذة تعريفية عن الباحثة الأولى:

د. رائدة قرابصة تحمل درجة الدكتوراه في التخطيط وعضو في رابطة الباحث العالمي وجمعية الجغرافيين الفلسطينيين وتعمل في سلك التعليم المدرسي منذ ما يزيد عن 20 عاما في تدريس مساقات التربية والادارة وتعمل حاليا مديرة مدرسة ثانوية منذ 10 سنوات. وعملت من خلال وزارة التربية والتعليم ومنظمات المجتمع المدني المختصة بالتعليم على العديد من البرامج التربوية مثل المواطنة وتطوير المناهج التعليمية وتطوير برامج التعليم الالكتروني لمساق اساليب التدريس . وشاركت في العديد من الندوات التربوية والمؤتمرات العلمية المختصة بالتعليم ولها العديد من الاوراق العلمية المنشورة. وتعمل حاليا ضمن فريق المبادرة العربية للتعليم.

نبذة تعريفية عن الباحثة الثانية:

أ.ميس موسى عمربدوي . حاصلة على شهادة بكالوريوس خدمه اجتماعه (علم اجتماع). منسقة اتحاد الفروسية الفلسطيني لدى المجلس الاعلى للشباب والرياضة الفلسطيني .وناشطه تربوية بالائتلاف التربوي الفلسطيني عن مؤسسات للأشخاص ذوي الإعاقة في مخيمات اللاجئين الفلسطينيين لها مساهمات في تنظيم العديد من الندوات واللقاءات التربوية على مستوى فلسطين وعلى المستوى العربي.

1- اهداف الدراسة:

تسليط الضوء على تلك الخطوات والممارسات التي أظهرت نجاحًا في تفعيل مساهمة المجتمع المدني وتحليل وتوضيح مصادر الدعم غير المباشر لتمويل التعليم في المنطقة العربية. يتمثل هدفها الرئيسي في استكشاف الأنشطة والمبادرات التي تلعب دورًا حيويًا في دعم الجهود الوطنية لتمويل التعليم المدرسي، على الرغم من عدم تقديمها مساهمات مالية مباشرة. تُلقي الضوء على أنواع الدعم غير المباشر، مع التركيز على الأنشطة التطوعية المدرسية.

2-الية ومجتمع الدراسة:

ومن خلال العمل الجماعي ضمن فريق مسار التعليم بدعوة اعضاء الفريق من المشاركين في مسارات تحويل التعليم من الدول العربية (مصر، السودان، ، العراق، اليمن ،الصومال، فلسطين، الاردن، تونس ، لبنان، المغرب، موريتانيا) عن مبادرة مجتمعية ناجحة في دعم التمويل الذي توفره الحكومة للتعليم المدرسي، وذلك كإسهام من المجتمع في تطوير التعليم والارتقاء به، بحيث يتم الكتابة عن المبادرة باستخدام نموذج جمع المعلومات الآتي:(اسم الدولة، عنوان المبادرة، الجهة صاحبة المبادرة، مصدر تمويل المبادرة، الغرض من المبادرة، نوع الإسهام المقدم في المبادرة، الفئة المستفيدة ، مؤشرات النجاح، الصعوبات التي واجهت المبادرة، مصدر المعلومات عن المبادرة.)

3-المصطلحات:

- **المبادرة:** هي الخطوة الفعالة والرائدة التي يتخذها شخص او مجموعة دون انتظار توجيه او طلب .
- **مجلس اولياء الامور:** هي هيئة تمثيلية تضم اولياء الامور لتعزيز التواصل مع المدرسة .
- **الطبق الخيري:** يشير لتقديم الطعام بشكل خيري لغرض التعاضد الاجتماعي .
- **تبني المدارس :** دعم مستمر لمدرسة من جهة خارجية بهدف تعزيز التعليم .
- **مبادرة "سندي" :** مبادرة في المملكة المغربية للحد من الهدر المدرسي واسناد التعليم .
- **تعليمنا في أعناقكم :** حملات توعوية وإرشادية، وتقديم الدعم المادي والمعنوي في مدارس السودان
- **المناطق النائية :** هي المناطق البعيدة عن التجمعات السكانية الكبيرة ولا تتمتع بخدمات كافية .
- **التمكين :** تعزيز القدرات للوصول للاستقلال والقدرة على تحقيق الاهداف والمشاركة .

4- مبادرات وممارسات مجتمعية ناجحة لدعم تمويل التعليم:

قام فريق مسار تمويل التعليم بإعداد إطار لتعزيز المشاركة المجتمعية لدعم الجهود الوطنية لتمويل التعليم المدرسي في الدول العربية، وسوف يتضمن هذا الإطار مجموعة من المداخل المقترحة التي يمكن عبرها قيام أفراد ومؤسسات من المجتمعات المحلية بدعم الجهود الوطنية لتمويل التعليم المدرسي الذي تقع مسؤوليته على عاتق الحكومات في الدول العربية.

للتأكيد على أهمية هذه المداخل ودورها في دعم الجهود الوطنية لتمويل التعليمي، وللتأكيد على كونها مداخل عملية ممكنة وقيد الممارسة، تم دعوة اعضاء المشاركين في مسارات تحويل التعليم من الدول العربية المختلفة للكتابة عن مبادرة مجتمعية ناجحة في دعم هذه الجهود، وذلك كإسهام من المجتمع في تطوير التعليم والارتقاء به.

1-4 المبادرات المجتمعية لدعم الجهود الوطنية لتمويل التعليم المدرسي في مجموعة من الدول العربي:

4 -1-1 مبادرة "الطبق الخيري"- فلسطين:

اسم الدولة	فلسطين
عنوان المبادرة	الطبق الخيري
وصف المبادرة	فعالية تربوية اجتماعية يقوم بها طلاب المدرسة؛ بهدف تعزيز روح العطاء وعمل الخير، التعاون والمشاركة، حيث يشارك كل صف مع مربيته مرة واحدة على مدار العام الدراسي بعمل وتنفيذ هذه الفعالية-أو مجموعة من الصفوف= توزع المربية الأدوار والواجبات على الطلاب الذين يَعدون أطباق خفيفة وفطائر الحلوى بمشاركة الأمهات، ويتم تنفيذ الفعالية خلال الاستراحة.
الجهة صاحبة المبادرة	المجتمع المدرسي والمجتمع المحلي وأولياء الأمور.
مصدر تمويل المبادرة	يعرض تلك الأطباق للبيع لباقي طلاب المدرسة بأسعار رمزية يجمع المبلغ المالي لتنفيذ عمل خير والذي تدعمه وتباركه لجنة أولياء أمور الطلبة.
الغرض من المبادرة	- نشر ثقافة العمل التطوعي ودعمه وتشجيعه. - بناء قدرات الطالبات في هذا المجال وتطوير مهارات الاتصال والقيادة لديهم. - خدمة المجتمع وتعزيز الثقافة الإيجابية. - تأصيل وترسيخ حب الخير والتسابق لأجله.
نوع الإسهام المقدم في المبادرة	إسهامات مادية للمجتمع المدرسي.
الفئة المستفيدة	المجتمع المدرسي (العاملون والطلبة)
مؤشرات النجاح	- تقديم مساعدات اجتماعية للطلاب الذين يتكبدون من التعثر المادي. - مردود مادي يساعد في سد بعض احتياجات المدرسة. - جعل الطلاب يعتمدون على أنفسهم، ويكسبهم العدد الكبير من الخبرات على يد اعتياد تنفيذ عمليات الشراء والاختيار للوجبات المُفضلة لديهم. - حصول الطلاب على وجبات صحية دون أن يضطروا إلى الشراء من خارج المدرسة. - كسب الطلاب خبرات مهارة التسويق والقيادة الاجتماعية.
الصعوبات التي واجهت المبادرة	- إحراج الطلاب غير المقتدرين ماديًا على الشراء أو تقديم الأطباق. - التسبب في إحراج الطلبة بسبب عدم تعاون أهاليهم.
مصدر المعلومات عن المبادرة	د. رائدة قرابصة

4-1-2 مبادرة "سندي للدعم المدرسي"- المغرب

اسم الدولة	المملكة المغربية
عنوان المبادرة	مبادرة "سندي" للدعم المدرسي
الجهة صاحبة المبادرة	مؤسسة سندي
مصدرتمويل المبادرة	- الشركات والمقاولات الكبرى للإنتاج التي يستفيد عمالها من المبادرة - صندوق المبادرة الوطنية للتنمية البشرية (INDH). - بعض شراكات البنوك. - وزارة التربية والتعليم.
الغرض من المبادرة	– الحد من الهدر المدرسي
نوع الإسهام المقدم في المبادرة	- تقديم الدعم المدرسي للمتعلمين المتعثرين. - تقديم تكوين مستمر للأساتذة المتطوعين وتشجيعهم ماديًا ومعنويًا. - توفير وسائل تعليمية وأدوات مدرسية للأطفال المستفيدين من البرنامج - التوجيه والارشاد التربوي. - تهيئة فضاءات للمدرس. - تقديم أنشطة ترفيهية موازية.
الفئة المستفيدة من المبادرة	- أبناء الأسر الفقيرة والمعوزة. - أبناء عمال وعاملات الشركات المساهمة في المشروع.
مؤشرات النجاح	- استفادة أكثر من 20000 تلميذ وتلميذة من البرنامج. - تطور مؤشرات النجاح وتقليص نسب الهدر المدرسي بالمؤسسات الشريكة لمؤسسة "سندي". - كسب ثقة شركاء جدد للمبادرة (شركات كبرى جديدة ترغب في استفادة أبناء عمالها من المبادرة).
الصعوبات التي واجهت المبادرة	- صعوبات تدبيرية في بداية التجربة (تدبير الموارد البشرية، تدبير الفضاءات ...). - صعوبات مرتبطة بتمويل المبادرة بعدما لقيت استحسان المستفيدين. - صعوبة تلبية جميع طلبات الانخراط في المشروع (الطلب يفوق بكثير العرض). - سعي المبادرة للتميز وتقديم خدمات ذات جودة عالية للمستفيدين.
مصدرالمعلومات عن المبادرة	https://www.facebook.com/SanadyMaroc/ https://sanady.org/sanady/ https://www.medi1.com/fr/episode/16918

4-1-3 مبادرة "شركاء في دعم التعليم"- اليمن:

اسم الدولة	اليمن
عنوان المبادرة	شركاء في دعم التعليم
وصف موجز للمبادرة	عقد الائتلاف اليمني للتعليم اجتماع مع أعضائه لمناقشه إمكانية التدخل ووضع الأفكار والحلول الطارئة وتم الخروج بمبادرة عمل لتفعيل المشاركة المجتمعية وتحفيز المجتمع على الاسهام بفاعليه في دعم تمويل التعليم على مستوى كل مدرسة. تم تشكيل لجنه تحضيريه مصغره من: 1- مدير المنطقة التعليمية، 2- مدير المشاركة المجتمعية بالمنطقة التعليمية، 3- مدير المدرسة، 4- عضو المجلس المحلي، 5- رئيس مجلس الآباء، 6- رئيس ائتلاف اليمني للتعليم. قامت اللجنة بالاستماع إلى جميع الأفكار والرؤى وتنقيتها واختيار الأنسب ووضع الخطة.
الجهة صاحبة المبادرة	الائتلاف اليمني للتعليم للجميع.
مصدر تمويل المبادرة	المجتمع- التجار – قادة المجتمع – أصحاب المحلات.
الغرض من المبادرة	- تمويل العملية التعلمية في بعض مدارس الوحدة -محافظة صنعاء - تفعيل المشاركة المجتمعية. - تحفيز المجتمع على الاسهام بفاعليه في دعم وتمويل العملية التعلمية على مستوى كل مدرسه لتغطية العجز الحاصل في سداد الرواتب للمعلمين وتوفير النفقات التشغيلية للمدارس.
نوع الإسهام المقدم في المبادرة	التجهيزات الأولية: 1- حصر أولياء الأمور على مستوى كل فصل من خلال استمارة يعبيها الطلاب. 2- حصر التجار والشخصيات الاجتماعية والمنظمات المحلية المحيطة بالمدرس من خلال عاقل الحارة وعضو المجلس المحلي . 3- عمل خطه ماليه للمدرسة تحدد فيها الأولويات التي تحتاجها المدرسة والتي تحقق استمرار العملية التعليمية في الحد الأدنى. **مرحلة التنفيذ:** 1- عمل لقاء موسع يضم رئيس وأعضاء مجلس الآباء وعضو المجلس المحلي وبعض الشخصيات الاجتماعية والتجار والناشطين، وخلال اللقاء تم طرح فكره المبادرة وأهميتها في إنقاذ المدرسة من الإغلاق ومناقشه الحلول والإمكانيات، وتم الخروج بالآتي: - إنشاء صندوق لدعم التعليم في المدرسة يشرف عليه مدير المدرسة ورئيس مجلس الآباء. - تجهيز خطه المدرسة حسب الأولويات. - تحديد موعد لجمع التبرعات. 2- تنظيم فعالية بازار وخلال هذه الفعالية تم جمع التبرعات والتي وصلت في اليوم الأول إلى مليون وثمان مائه ألف ريال إضافة إلى سلة غذائية لكل معلم.

الفئة المستفيدة من المبادرة	المعلمون والكوادر التربوية في المدارس بالإضافة إلى المدارس وتشغيلها.
مؤشرات النجاح	- تم فتح المدرسة في اليوم الثاني واستمرت العملية التعليمية. - تم توفير مبلغ 15 ألف ريالاً تصرف شهريًا لكل معلم كبدل مواصلات - تم توفير سلة غذائية لكل معلم. - تم تطبيق هذه المبادرة في ثلاث مدارس أخرى في نفس المديرية.
الصعوبات التي واجهت المبادرة	– تبني المبادرة في المديريات الأخرى. – الحوافز التي تم توفيرها للمعلمين لم تستطع أن تستقطب عودة بعض معلمي المدارس، نظرًا لأن الحوافز ضئيلة مقارنة بالأسعار المرتفعة.
مصدر المعلومات عن المبادرة	- الائتلاف اليمني للتعليم للجميع. - إدارة المنطقة التعلمية في مديرية الوحدة.

4-1-4 مبادرة "برنامج تبني المدارس"- فلسطين

اسم الدولة	فلسطين
عنوان المبادرة	برنامج تبني المدارس في فلسطين
وصف موجز للمبادرة	أطلقت وزارة التربية والتعليم في فلسطين تاريخ 2021/8/1 برنامج تبني المدارس تحت عنوان: نحو بيئة مدرسية آمنة، وهو يتضمن عدة مجالات تستهدف؛ توسعة المدرسة بإضافة غرف صفية، أو مرافق صحية أو رياضية، وتأهيل المدرسة وصيانتها، (شامل، جزئي، صيانة دورية خفيفة)، وتعزيز القدرات المعرفية والتكنولوجية للمدارس، والمساهمة المالية لتنفيذ الأعمال الهندسية أو أية مساهمات أخرى. ويأتي هذا البرنامج، الذي يشكل إضافة نوعية على صعيد دعم التعليم وحماية سياديته، في ظل استهداف الاحتلال المتواصل للتعليم، والتهديدات المتواصلة بقطع التمويل وغيرها من الممارسات. وقامت وزارة التربية والتعليم بإعداد موقعٍ خاصٍ يُمكن أي شخص من الاطلاع على كافة الاحتياجات المدرسية، واختيار البند الذي يرغب بتمويله وتقديم الدعم له، وفتحت المجال للجميع للتمويل والتبرع ودعم المدارس، سواء خريجي مدارس أو مجتمع محلي أو شركات، ومؤسسات أو صناديق في الوطن والشتات (وفا، 2021).
الجهة صاحبة المبادرة	أطلقت المبادرة وزارة التربية والتعليم.
مصدر تمويل المبادرة	البنك العربي في فلسطين، وزارة الحكم المحلي، وزارة الزراعة في فلسطين.
الغرض من المبادرة	- تعظيم المساهمة المجتمعية في دعم التعليم من خلال توسيع المشاركة المجتمعية في بناء المرافق المدرسية وتأهيلها وصيانتها، والاستجابة لاحتياجاتها التطويرية في مختلف المناحي. - توفير بيئة مدرسية آمنة. - تعزيز منعة النظام التعليمي وحماية استقلاليته

نوع الإسهام المقدم في المبادرة	أشار المدير الإقليمي للبنك العربي في فلسطين جمال الحوراني؛ فإن البنك تبنى برنامج تحسين البيئة المدرسية، والذي يقوم على تحسين البيئة الفيزيائية، وتدريب الكادر التعليمي، والعمل التطوعي، حيث وضع البنك برنامجًا قبل 8 سنوات يصل لـ 150 ألف دولار سنويًا، ووصل الآن إلى أكثر من مليون دولار، وتبنى حتى اليوم 37 مدرسة تم إعادة تأهيلها (وفا، 2021). – أكد وزير الحكم المحلي مجدي الصالح أن 12% من ميزانية وزارته تم تخصيصها لإنشاء الغرف الصفية وصيانة وتشطيب المدارس (وفا، 2021). – أعلنت مديرية التربية والتعليم في قباطية عن انضمام سبع مدارس من مدارس المديرية لبرنامج التبني الذي أطلقته وزارة التربية والتعليم، حيث تم توقيع اتفاقية تبني لمدارس بلدة عرابة وذلك بسد احتياجاتها ومتطلباتها على مدار خمس سنوات بين مديرية التربية والتعليم في قباطية وبلدية عرابة، وبذلك تصبح جميع مدارس بلدة عرابة ضمن برنامج التبني (صبا. نت، 2021). – أعلن وزير الزراعة م. رياض العطاري تبني 7 مدارس في بلدة عرابة بمحافظة جنين، مشدداً على أهمية تكامل الأدوار مع المجتمع المحلي لتحقيق غايات هذا البرنامج (دنيا الوطن، 2021).
الفئة المستفيدة	طلبة المدارس المتبناة.
مؤشرات النجاح	اكتمال العام الدراسي وإجراء الامتحانات النهائية للمرحلتين الأساس والثانوي.
الصعوبات التي واجهت المبادرة	رأى البعض أن هذا البرنامج يمثل تنصلا لوزارة التربية والتعليم من مسؤولياتها ومهماتها، والاكتفاء بدور الإشراف الثانوي، وإلقاء جزء من العبء وتحديدًا المالي على المجتمع المحلي (وطن، 2021).
مصدر المعلومات عن المبادرة	
دنيا الوطن. (2021). وزير التربية يطلع على سير عمل برنامج "تبني المدارس". 2021/12/16. متاح في: https://www.alwatanvoice.com/arabic/news/2021/12/16/1451021.html **صبا. نت. (2021). مسيرة تبني المدارس في مديرية التربية والتعليم- قباطية....18 /2021/11. متاح في:** https://www.sebafm.net/?app=article.show.27743 وطن. (2021). عبر برنامج "تبني".....هل تتهرب "التربية" من مسؤولياتها المالية تجاه المدارس؟ وكالة وطن للأنباء. 2021/11/25. متاح في: https://www.wattan.net/ar/news/357008.html	

4-1-5 مبادرة "تعليمنا في أعناقكم"- السودان

اسم الدولة	السودان
عنوان المبادرة	تعليمنا في أعناقكم
الجهة صاحبة المبادرة	المنظمة العالمية لرعاية الأسرة والطفل ومنظمة نصرة المحتاج.
مصدر تمويل المبادرة	المسؤولية المجتمعية.
الغرض من المبادرة	استمرار العملية التعليمة.
نوع الإسهام المقدم في المبادرة	الحملات التوعوية والإرشادية، والدعم المادي والمعنوي. توفير المعينات، وتوزيع الكمامات والمعقمات، والأدوات المدرسية، وأغذية.
الفئة المستفيدة	الطلبة
مؤشرات النجاح	اكتمال العام الدراسي وإجراء الامتحانات النهائية للمرحلتين الأساس والثانوي.

الصعوبات التي واجهت المبادرة	إغلاق المدارس بسب الفيضانات وكوفيد 19 .
مصدر المعلومات عن المبادرة	وزارة التربية والتعليم وشركاء العملية التعليمية.

4-1-6 مبادرة "هيئة الساحل للدفاع عن حقوق الإنسان ودعم التعليم والسلم الاجتماعي"- موريتانيا

اسم الدولة	الجمهورية الإسلامية الموريتانية
عنوان المبادرة	هيئة الساحل للدفاع عن حقوق الإنسان ودعم التعليم والسلم والاجتماعي.
الجهة صاحبة المبادرة	هيئة الساحل للدفاع عن حقوق الإنسان ودعم التعليم والسلم والاجتماعي.
مصدر تمويل المبادرة	مشاركات المنتسبين، تبرعات المؤمنين بالفكرة، تمويلات المنظمات الداعمة.
الغرض من المبادرة	دعم التعليم في موريتانيا.
نوع الإسهام المقدم في المبادرة	- دمج زهاء ال 1000 من التلاميذ في مدارس حرة، خاصة أن التعليم الخصوصي في موريتانيا أفضل بكثير من التعليم النظامي - تخصيص دروس تقوية للتلاميذ المقبلين على الامتحانات الإشهادية. - دعم التعليم النظامي من خلال التعاقد مع معلمين يدرسون التلاميذ ذوي المستويات الضعيفة.
الفئة المستفيدة من المبادرة	أبناء الأرقاء السابقين الذين لم ينالوا حظًا في التعليم، وكذلك أبناء الفقراء من بقية الفئات الأخرى.
مؤشرات النجاح	**2018**: عدد التلاميذ الذين رعتهم الهيئة 518 تلميذ، منهم 100 مترشحين للباكالوريا، نجح منهم 80 تلميذًا. **2019**: عدد التلاميذ الذين تمت رعايتهم 749 تلميذ، منهم 200 مترشحين للباكالوريا، نجح منهم 160 تلميذًا. **2020**: عدد التلاميذ الذين تمت رعايتهم 880 تلميذ، منهم 280 مترشحين للباكالوريا، نجح منهم 220 تلميذًا. **2021**: عدد التلاميذ الذين تمت رعايتهم 987 تلميذ، منهم 390 مترشحين للباكالوريا، نجح منهم 290 تلميذًا. **2022** عدد التلاميذ الذين تمت رعايتهم 1000 تلميذ، منهم 408 مترشحين للباكالوريا، نجح منهم 309 تلميذ. نظمت هيئة الساحل دروس تقوية للأقسام الإشهادية في مختلف الولايات استفاد منها أكثر من 1000 تلميذ كل سنة و لمدة ثلاثة أشهر؛ مما أسهم في الرفع من نسبة الناجحين في مختلف الامتحانات الوطنية السنوية.
الصعوبات التي واجهت المبادرة	- ضعف تعاطي المجتمع مع المبادرات التعليمية بما يكفي (إلا المستفيدين المباشرين). - عزوف رجال الاعمال عن دعم أنشطة التعليم. - ضعف اهتمام الممولين الدوليين بالأنشطة المتعلقة بالتعليم. - صعوبة الظروف المادية لنشطاء الهيئة.
مصدر المعلومات عن المبادرة	هارون محمد إمبارك الصبار.

4-1-7 مبادرة "مساعدة المؤسسة التربوية"- تونس

اسم الدولة	تونس
عنوان المبادرة	مساعدة المؤسّسة التّربويّة
الجهة صاحبة المبادرة	جمعيات المجتمع المدني
الغرض من المبادرة	تحسين البنية التحتيّة للمؤسّسة التربوية ومساعدة الطلبة وخاصّة محدودي الدّخل وجعل الفضاء التّربوي فضاء جاذبًا.
نوع الإسهام المقدم في المبادرة	توفير مواد بناء – دهن – أقفال وإصلاح أبواب ونوافذ وتحسين الواجهات الخارجيّة والدّاخليّة كذلك توفير مستلزمات مدرسيّة؛ من كتب وكرّاسات وتوزيعها على الطلبة. وفي بعض الأحيان هناك مساعدات عينيّة لإدارة المؤسّسة من أمثال ورق الطباعة وبعض الحواسيب وإحداث قاعات دراسة نموذجيّة.
الفئة المستفيدة من المبادرة	طلاّب المرحلة الابتدائية والثّانويّة.

مؤشرات النجاح	- ترحيب من طرف مشرفي المؤسّسة التّربويّة. - فقدان المؤسّسة التّربويّة لبعض المستلزمات الضروريّة. - إدخال البهجة والسّرور لدى الطلبة والتّعبير عن رضاهم. - تشجيع ميسوري الدّخل على الانخراط في العمليّة. - تشريك أطراف أخرى متداخلة في العمليّة التّربويّة. - توفير مناخ من الاستقرار وتلبية احتياجات الطلاّب ساهم في تحسين النّتائج التّربويّة.
الصعوبات التي واجهت المبادرة	- ضعف الإمكانيات المادّية من المساهمين - عديد المؤسّسات التّربويّة تحتاج إلى التدخّل والمساعدة. - العمليّة ظرفيّة وموسميّة وتحتاج إلى الاستمرار والتّخطيط. - المبادرات بنقصها التّقنين والمتابعة. - غياب سلطة الإشراف وضعف التّنسيق معها. - غياب الأهداف والاستراتيجية الواضحة للمبادرة ممّا يقلّص عدد المساهمين والمتدخلين.
مصدر المعلومات عن المبادرة	الأستاذ الحسين المحجوبي عن جمعيّة المربّي وجمعيّة دار الأسرة وجمعيات أخرى.

4-1-8 مبادرة "التعليم أساس النهضة"- الصومال

اسم الدولة	الصومال
عنوان المبادرة	التعليم أساس النهضة
الجهة صاحبة المبادرة	مؤسسة الصفوة للتعليم والتنمية.
مصدر تمويل المبادرة	أولياء الأمور، الأب والأم.
الغرض من المبادرة	تحسين عدد التحاق المدارس.
نوع الإسهام المقدم في المبادرة	- تقديم منح دراسية. - تقديم أدوات مدرسية.
الفئة المستفيدة من المبادرة	أطفال من العمر 7 إلى 17.
مؤشرات النجاح	زيادة عدد الطلاب المسجلين في هذا العام 2023.
الصعوبات التي واجهت المبادرة	عدم وجود توعية ضامنة لاستمرار المبادرة.
مصدر المعلومات عن المبادرة	مدير مدرسة الصفوة.

4-1-9 مبادرة "من القلب لأحباب القلب"- لبنان

اسم الدولة	لبنان
عنوان المبادرة	من القلب لأحباب القلب
الجهة صاحبة المبادرة	سيدات من صاحبات الأيادي البيضاء
الإشكالية	يعاني لبنان من أزمة اقتصادية حادة انعكست تداعياتها على الوضع المعيشي، أزمة تسببت بمشاكل عدة كان للقطاع التربوي حصة كبيرة منها لا سيما مع عدم استقرار سعر الصرف للعملة، ما تتطلب من مقدمي الرعاية من أولياء أمور وغيرهم التوجه نحو الأمن الغذائي لأسرهم وتغليبه على كافة المتطلبات الحياتية، كما أن طلاب المدارس كانوا ضحية للحالة العامة في البلاد حيث تعذر على الأهل توفير أدنى متطلبات الصمود في التعليم لأبنائهم، كما أرخى التفاوت في الإمكانيات المادية على الابناء بحيث كان بعضهم حاصلاً على كافة متطلباته في حين أن الطلاب من الأماكن الأكثر فقرًا لا يتمكنون من تناول وجبة تساعدهم على التركيز في المدرسة. بناءً على ما تقدم، قامت مجموعة من سيدات المجتمع الصيداوي بالتشبيك مجتمعية أهلية بمبادرة تساند الطلاب وتمكنهم من الاستمرار في مدارسهم.
مصدر تمويل المبادرة	تمويل قرضي من السيدات.
الغرض من المبادرة	الصمود في التعليم في ظل الأزمة الاقتصادية.
نوع الإسهام المقدم في المبادرة	تقديم وجبة صحية يومية موحدة مع قارورة مياه .
الفئة المستفيدة من المبادرة	750طفلاً من الحلقتين الأولى والثانية من طلاب 4 مدارس رسمية في صيدا، من أسر متعففة تعثرت مع اشتداد الأزمة الاقتصادية التي يمر بها لبنان.
مؤشرات النجاح	- استمرار المبادرة مدة 5 أشهر. - توسيع دائرة المستفيدين بعد مشاركة عدد أكبر من السيدات. - ردة فعل كل من الطلبة والأهل الإيجابية على المبادرة. - التقييم الإيجابي الذي أجمع عليه مديرو المدارس التي تضم الفئة المستهدفة.
الصعوبات التي واجهت المبادرة	- عدم تمكن المبادرة من تغطية كافة المدارس الرسمية في المدينة. - الأزمات المتتالية التي عاشتها البلاد في تلك الفترة من انقطاع المحروقات ما سبب صعوبة في إيصال الوجبات للطلاب. - انقطاع مادة الطحين وبالتالي الخبز بأشكاله هو عصر أساسي في إعداد الوجبات. - تغيب عدد من الطلاب بسبب عدم التمكن من تأمين كلفة النقل إلى المدرسة.
قصص نجاح	تم فتح باب التطوع للشباب للمشاركة في تحضير وتوضيب الوجبات؛ فكانت الاستجابة عالية ولافتة، الأمر الذي يدل على أهمية التطوع، وضرورة تربية الأبناء على ثقافة العمل الأهلي والإضاءة على نتائج العمل الجماعي
مصدر المعلومات عن المبادرة	منسقة المشاريع والمشرفة على المبادرة في جمعية المواساة في صيدا – لبنان.

4-1-10 مبادرة "حملة تطوعية لتحديد الاحتياجات الأساسية للمدارس"- العراق

اسم الدولة	العراق
عنوان المبادرة	**حملة تطوعية لتحديد الاحتياجات الأساسية للمدارس.**
الجهة صاحبة المبادرة	رابطة التربويين العراقيين بالتعاون مع لجنة دعم منظمات المجتمع المدني في محافظة البصرة.
مصدرتمويل المبادرة	تمويل ذاتي من المنظمات المشاركة.
الغرض من المبادرة	تحديد الاحتياجات الأساسية للمدارس من موارد بشرية وبنى تحتية
نوع الإسهام المقدم في المبادرة	- تكاليف النقل. - إعداد وطبع استبيان تحديد الاحتياجات. - تصميم برنامج وإدخال بيانات الاستبيان.
الفئة المستفيدة من المبادرة	مدارس محافظة البصرة في خمسة أقضية ومركز المدينة هي (القرنة، المدينة، شط العرب، أبي الخصيب، والفاو).
مؤشرات النجاح	تبنى مجلس التخطيط والتنمية في محافظة البصرة إعداد خطة مشاريع قطاع التربية حسب الأولويات بناء على المسوحات والبيانات التي وفرتها المبادرة.
الصعوبات التي واجهت المبادرة	من أهم التحديات التي واجهة المبادرة: 1- امتناع بعض الإدارات عن إعطاء البيانات الدقيقة. 2- عملية توثيق احتياجات المدارس بالصور على الرغم من استحصال الموافقات الرسمية بذلك. 3- رفض بعض المشرفين التربويين المصادقة على البيانات التي تم رصدها.
مصدرالمعلومات عن المبادرة	- فرق الجوالة التي زارت المدارس ووثقت أبنيتها بالصور مع اخذ البيانات الخاصة بالكادر التعليمي والخدمي ومؤهلاتهم من إدارة المدارس. - اللجنة المشرفة على الحملة من المنظمات بالإضافة إلى ممثل من المحافظة ومديرية تربية البصرة.

4-1-11 مبادرة "من أجلك أنت التعليمية في المناطق النائية"- الأردن

اسم الدولة	الأردن
عنوان المبادرة	**من أجلك أنت التعليمية في المناطق النائية .**
وصف موجزللمبادرة	مجموعة من النشاطات المترابطة في المجالات التعليم المنهجي واللامنهجي الموجهة للمناطق النائية، لإكساب المواطنين فيها المهارات الحياتية الرئيسية، وذلك لتحسين مستوى ثقافتهم ومعرفتهم، وبالتالي تحسين البيئة التي يعيشون فيها مما ينعكس إيجابًا على المنطقة وسكانها وأطفالهم مستقبلاً، وكذلك تحسين الوصول إلى التعليم في المناطق النائية الريفية ونشر فكرة العلم والمعرفة مع التركيز على فكرة التوظيف الذاتي والعمل على تأهيل الشباب للدخول إلى الحياة العامة والعملية بنجاح من خلال التركيز على التعليم المهني.
الجهة صاحبة المبادرة	مركز صناع المستقبل للدراسات والتنمية
مصدرتمويل المبادرة	- صندوق الملك عبد الله الثاني للتنمية - تمويل ذاتي
الغرض من المبادرة	- التواصل مع الشباب الأردني في كافة المناطق بدون استثناء والتأكيد على ان المعرفة حق للجميع مع العمل على ايصالها للشباب في المناطق النائية.

	- تطوير المهارات القيادية والشخصية عند الشباب وإكسابهم خبرات عمليه وواقعية.
نوع الإسهام المقدم في المبادرة	- تمويل نقدي من صندوق الملك عبد الله الثاني للتنمية لتطوير المبادرة. - جهود شخصية وتطوعية من المتطوعين في مؤسستنا بالإضافة إلى الدعم اللوجستي من مؤسسات المجتمع المدني في المناطق المستهدفة.
الفئة المستفيدة من المبادرة	طلبة المدارس (13 – 17) عامًا.
مؤشرات النجاح	- زيادة النشاطات التعليمية (المنهجية واللامنهجية) التي تستهدف الفتيان/ات في المناطق المستهدفة بنسبة 50%. - ارتفاع التحصيل العلمي لدى الطلبة المشاركين في المبادرة بواقع 25%. - ارتفاع المبادرات المدرسية من الطلاب/ات أنفسهم خلال فترة تنفيذ المبادرة بنسبة 40%. - ارتفاع الاهتمام بالتعليم لدى الطلبة وأهلهم بواقع 40%.
الصعوبات التي واجهت المبادرة	- الوصول إلى الطلبة في المناطق المستهدفة وتم التغلب على هذا التحدي من خلال الشركاء في المناطق المستهدفة. - التمويل النقدي، وساهم صندوق الملك عبد الله الثاني للتنمية بتمويل هذه المبادرة، كما ساهم التطوع من المتطوعين ومؤسسات المجتمع المدني باستمرار تنفيذ المبادرة. - عدم القدرة على الجمع بين الجنسين في نشاطات المبادرة، وتم التغلب على ذلك من خلال عقد جلسات للذكور وجلسات للإناث.
مصدر المعلومات عن المبادرة	- التقارير الخاصة بمركز صناع المستقبل للدراسات والتنمية. - سجلات المدارس المستهدفة.

4-1-12 مبادرة "التمكين الاجتماعي والاقتصادي للمتحررات من الأمية (تمكين)- مصر

اسم الدولة	جمهورية مصر العربية
عنوان المبادرة	التمكين الاجتماعي والاقتصادي للمتحررات من الأمية "تمكين"
الجهة صاحبة المبادرة	جمعية المرأة والمجتمع.
مصدر تمويل المبادرة	شراكة بين المجتمع المدني والقطاع الخاص.
الغرض من المبادرة	- تحريك القوى الحيوية والفاعلة والناشطة في المجتمع من المؤسسات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، كذلك من الأفراد باتجاه دعم وتطوير وتنمية برامج محو الأمية وتعليم. - بناء الوعي سبيلاً لبناء مجتمعات تتسم بالمعرفة والمهارات والتمكين والتعلم مدى الحياة ودعم آليات التمكين الاجتماعي والاقتصادي للمتحررات من الأمية.
نوع الإسهام المقدم في المبادرة	– تمكين المتحررات من الأمية ب 25 مشروع متناهي الصغر سنويًا (24 جائزة مصرية + جائزة عربية). – منح 3 متحررات من الأمية منح جامعية كاملة طوال فترة الدراسة. – إعداد دراسات وأبحاث معنية بتعليم وتعلّم الكبار. – إصدار عددين سنويًا للنشرة الرقمية " التعلم والمستقبل". – تنظيم منتديين عربيين سنويًا للتنمية المستدامة بهدف ربط تعليم وتعلّم الكبار بقضايا المجتمع.
الفئة المستفيدة من المبادرة	- المتحررات من الأمية. - الإعلام المرئي والمقروء والمسموع.

	- الخبراء والأكاديميون والمراكز البحثية. - الحكومة متمثلة في هيئة تعليم الكبار ووزارة التضامن الاجتماعي. - القطاع الخاص. - المجتمع المدني.
مؤشرات النجاح	– استمرار المبادرة للعام الثامن على التوالي. – نشر المبادرة في 5 دول عربية. – رصد المبادرة في التقرير العالمي 5GRALE كأفضل الممارسات في الربط بين تعليم الكبار والمواطنة. – زيادة عدد الشركاء من شريك واحد عام 2016 إلى 7 شركاء عام 2022. – إصدار 11 عددًا من النشرة الرقمية التعلّم والمستقبل. – إصدار دراستين بحثيتين عن قضية تعليم الكبار أحداهم مرتبطة بالإعلام، والثانية بأثر تعليم الكبار على تمكين المرأة اجتماعيًا واقتصاديًا.
الصعوبات التي واجهت المبادرة	– الإعلام والترويج عن المبادرة في القنوات المختلفة للإعلام. – ضعف التمويل الأولى للبدء في تنفيذ المبادرة. – رغبة بعض الجهات في الاستحواذ على المبادرة دون حفظ حق الجمعية في الفكرة.
مصدر المعلومات عن المبادرة	www.wsaegypt.com https://www.facebook.com/wsaegypt

5-التوصيات:

1. تعزيز التوعية: ننصح بتعزيز حملات التوعية حول أهمية الدعم غير المباشر لتمويل التعليم. يمكن تحقيق ذلك من خلال وسائل الإعلام، وورش العمل، والفعاليات المجتمعية لتشجيع المشاركة الفاعلة والتوجيه للأنشطة ذات الأثر الكبير.
2. تشجيع المشاركة الاجتماعية: يفضل تشجيع مزيد من المؤسسات والأفراد للمشاركة في الأعمال التطوعية والتوعية، حيث يمكن تحفيز هذا النوع من المشاركة بإقامة جوائز وتقديرات للمساهمين في تعزيز البيئة التعليمية.
3. تعزيز التعاون مع القطاع الخاص: يمكن تعزيز التعاون بين المدارس والمؤسسات الخاصة لتحقيق دعم غير مباشر، سواء من خلال برامج التدريب أو توفير موارد مهنية.
4. توسيع نطاق الأنشطة التطوعية: يجب توسيع نطاق الأنشطة التطوعية لتشمل المزيد من المجتمعات والمجالات التعليمية، مما يعزز التفاعل الاجتماعي الإيجابي ويعمل على تحفيز روح المبادرة المجتمعية.
5. تشجيع المبادرات الإقليمية: يُقترح دعم وتشجيع المبادرات التعليمية على مستوى الإقليم، حيث يمكن تحقيق تأثير أكبر وتعزيز التبادل الثقافي والتجارب الناجحة بين الدول العربية.
6. تعزيز التواصل بين المؤسسات التعليمية والمجتمع: ينصح بتعزيز التواصل بين المدارس والمجتمع المحلي لفهم احتياجات التعليم والمساهمة بشكل فعّال في تحسين الظروف التعليمية .بتنفيذ هذه التوصيات، يمكن تعزيز دور الدعم غير المباشر في تعزيز التمويل التعليمي وتحسين الفرص التعليمية في المنطقة العربية.

5-الخاتمة:

ندرك بوضوح أن دعم التعليم لا يقتصر على التمويل المالي المباشر، بل يشمل تداول الجهود والمشاركة الفعّالة للمجتمع. تعتبر المبادرات والأنشطة غير المباشرة أداة قوية في تعزيز التمويل التعليمي، حيث يتحد المجتمع ليشكل جسراً قوياً يعبر عن روح التضامن والمسؤولية المشتركة.

من خلال الأعمال التطوعية، والتعليم العلاجي، وجلسات التوعية، يصبح المشاركون في المجتمع جزءًا حيويًا من مسيرة تطوير التعليم. تُبرز هذه الجهود الغير مادية أهمية التفاعل الإيجابي والتأثير العميق الذي يمكن أن يحققه المجتمع المدني في تحقيق التغيير الإيجابي في المنظومة التعليمية.

في نهاية المطاف، يعكس دعم التعليم بمختلف أشكاله تفاني المجتمع في تحسين مستوى التعليم وتوفير فرص أفضل للأجيال القادمة. إن استمرار هذه المبادرات والأعمال الفاعلة يعزز النظام التعليمي ويسهم في بناء مجتمعات قائمة على المعرفة والتقدم المستدام.

6-المراجع:

- أبو نجم، ماريان. (2020). تجارب الدول في خصخصة التعليم. المرسال. متاح في https://www.almrsal.com/post/943969 :
- أخبار الأمم المتحدة (تشرين الأول 2021). الإسكوا: ارتفاع الدين العام في المنطقة العربية إلى مستويات تاريخية بلغت 1.4 تريليون دولار في 2020. متاح في https://news.un.org/ar/story/2021/10/1086092 :
- اسماعيل، عمر هاشم والجابري، بدرية خلفان. (2019). إجراءات مقترحة لترشيد الإنفاق الحكومي على التعليم بسلطنة عمان. العلوم التربوية. العدد الرابع-ج2-اكتوبر 2019. ص 467-493.
- البابطين، أماني أحمد عبد العزيز. (2019). تنويع مصادر نظام تمويل التعليم في المملكة العربية السعودية؛ لمواكبة تطلعات رؤية 2030 في ضوء التجربة الأمريكية. المجلة الدولية التربوية المتخصصة-المجلد (8)، العدد (9) -أيلول 2019
- جبران، وحيد وقرابصة، رائدة. (2022). ورقة حول مشروع نظام ضريبة التربية والتعليم.... ما بين التحفظات والطموحات. فلسطين.
- الحملة العربية للتعليم للجميع. (2023). من أجل تعليم مستدام وآمن. إطلاق حملة تمويل التعليم وإلغاء الديون لصالح التعليم في المنطقة العربية 2023. وكالة وطن للأنباء 2023/1/19. متاح في : https://www.wattan.net/ar/video/393570.html?fbclid=IwAR03yeWAv_HoFpN5gzVT3hb_Za89RwEFfZ4Kwqcj-h9BhoZMQcNr9f5M9VE
- بدراوي، حسام. (2019). تمويل التعليم بين الفرص والتحديات. متاح في https://bit.ly/3kxMzY3 :
- دنيا الوطن. (2018). المؤتمر الدولي لتمويل التعليم 2030 ينطلق في بيروت في الأول من أيار. دنيا الوطن 30-04-2018 متاح في : http://bit.ly/2jhHF1l
- الحبسي، يوسف بن سالم. (2021). سراج... مؤسسة وقفية لدعم التعليم في سلطنة عمان. عمان اليوم. متاح في : https://bit.ly/3lMzI4U

- الحردان، أمل عارف والعرفج، نورة سعد. (2019). الإنفاق على التعليم في الدول العربية وغير العربية-تركيا وفلسطين والسعودية-دراسة حالة مقارنة-المجلة العربية للتربية النوعية. المجلد الرابع-العدد (11). يناير 2020.
- الحريري، رافده. (2013م). اقتصاديات وتخطيط التعليم في ضوء إدارة الجودة الشاملة. عمان: دار المناهج
- -شاهين، محمد. (2016). تمويل التعليم العالي في فلسطين بين الواقع والمأمول. جريدة الأيام 24-09-2016. متاح في: https://www.al-ayyam.ps/ar_page.php?id=11724978y292702584Y11724978
- شمس الدين، أحمد. (2016). الوقف التعليمي. سبق عربي وتفوق غربي. الشرق الأوسط. متاح في https://bit.ly/3pEDEG8 :
- الكحكي، أسماء محمود. (2020). رؤية مقترحة لتمويل التعليم قبل الجامعي في مصر. مجلة كلية التربية – جامعة دمياط. العدد 75 أكتوبر 2020.
- عدوان، فاطمة بنت يحيى، القحطاني، منال بنت ناصر. (2028). تمويل التعليم متطلب كتكليف مفردة لمقرر اقتصاديات التعليم. متاح في https://ast732.blogspot.com/2018/11/blog-post_98.html :
- غانم، محمد. (2000). الدورة التنموية للجامعات العربية ومصادر التمويل غير التقليدية. المؤتمر العلمي المصاحب للدورة 33. مجلة اتحاد الجامعات العربية. بيروت.
- فرج، فتحي سيد. (2006). البدائل المقترحة لتمويل التعليم. الحوار المتمدن-العدد: 1585 - 2006 / 6 / 18 . متاح في: https://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=67746
- المالكي، عبد الله بن محمد. (2013م). بدائل تمويل التعليم العالي الحكومي في المملكة العربية السعودية. مجلة التعليم العالي، (10)، ص113-ص147.
- اليونسكو. (2021). اليونسكو تدعو إلى تعزيز الرقابة على التعليم الخاص للحد من أوجه عدم المساواة. متاح في: https://ar.unesco.org/news/lywnskw-tdw-tzyz-lrqb-ltlym-lkhs-llhd-mn-wjh-dm-lmsw

تحت شعار

"النهوض بمستقبل التعليم في المنطقة العربية"

بالشراكة مع وزارات التربية والتعليم في فلسطين واليمن والسودان والصومال وجامعة القدس المفتوحة وجامعة الرازي في اليمن، تنظم الحملة العربية للتعليم - آكيا بالتعاون مع الصندوق العالمي للتعليم لا ينتظر والحملة العالمية للتعليم للجميع

المؤتمر الدولي الثاني بعنوان

القفز على الأشواك

17 - 18 يناير 2024

تحديات يجب تجاوزها للمضي قدماً نحو تحويل التعليم وتحقيق أهداف التنمية

البيان الختامي وتوصيات المؤتمر

البيان الختامي وتوصيات المؤتمر

تحت شعار "النهوض بمستقبل التعليم في المنطقة العربية" وبالشراكة مع وزارات التربية والتعليم في فلسطين واليمن والصومال وجامعة القدس المفتوحة وجامعة الرازي في اليمن، نظمت الحملة العربية للتعليم – آكيا، بالتعاون مع الصندوق العالمي للتعليم لا ينتظر والحملة العالمية للتعليم للجميع، المؤتمر الدولي الثاني بعنوان (القفز على الأشواك: تحديات يجب تجاوزها للمُضي قدمًا نحو تحويل التعليم وتحقيق أهداف التنمية المستدامة") يومي الأربعاء والخميس الموافقين (17 و18) يناير 2024م، عبر المنصة الافتراضية (ZOOM). وقد كان الهدف الرئيس للمؤتمر مُتمثلاً في **"حشد جميع الأطراف المعنية بتطوير التعليم في المنطقة العربية، للخروج بخارطة طريق واضحة المعالم لتحويل التعليم والمضي قدمًا نحو تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة"**. من خلال التركيز على خمسة محاور هي: مدارس شاملة ومنصفة وآمنة وصحية، التعلم والمهارات من أجل الحياة والعمل والتنمية المستدامة، المعلمون والتدريس ومهنة التدريس، التَّعلم الرقمي والتحول، وأخيراً: تمويل التعليم. وعلى مدار اليومين تم مناقشة (27) ورقة بحثية شارك في إعدادها (42) باحثًا وباحثة من (12) دولة عربية، هي: اليمن، فلسطين، الإمارات، سوريا، العراق، الأردن، مصر، البحرين، العراق، تونس، المغرب، موريتانيا). وبحضور الفريق المنظم للمؤتمر وعددهم (69) خبيرًا واختصاصيًّا، وبمشاركة عدد كبير من الباحثين والاختصاصيين والمهتمين في مجال التربية والتعليم عبر منصة (ZOOM). وفي نهاية المؤتمر وجه المشاركون في المؤتمر مجموعة من التوصيات إلى الجهات ذات العلاقة من منظمات دولية، وحكومات الدول، ووزارات التربية والتعليم في المنطقة العربية، ومنظمات مجتمع المدني، نصت على ما يلي:

أولاً- التوصيات العامة:

1. مطالبة الأمم المتحدة والمنظمات المعنية بحقوق الإنسان وحكومات دول العالم الحر في القيام بدورها الإنساني والقيمي في إيقاف الجرائم التي تمارسها قوات الاحتلال الإسرائيلي على الأطفال في الأراضي الفلسطينية المحتلة وبخاصة في قطاع غزة، والتي انتهكت بموجبها جميع القوانين والصكوك الدولية المتعلقة بحقوق الطفل وفي مقدمتها الحق في التعليم.
2. إعداد تقرير دولي عن الانتهاكات التي يتعرض لها قطاع التعليم في المنطقة العربية؛ نتيجة النزاعات والحروب المسلحة ونتيجة ممارسات الاحتلال الإسرائيلي في حق أبناء فلسطين، ومطالبة المنظمات الحقوقية بمعاقبة المتسببين في تلك الانتهاكات، وجبر الضرر الناتج عنها.
3. إعداد استراتيجية عربية موحدة لتطوير نظم التعليم في ضوء مهارات ومتطلبات وظائف المستقبل، وفي ضوء أهداف الألفية وأهداف التنمية المستدامة وتحويل التعليم.
4. تبني الرؤى والمقترحات المقدمة من قبل الباحثين المشاركين في المؤتمر والمتعلقة بتطوير نُظم التعليم في المنطقة العربية.

ثانيًا- التوصيات المتعلقة بالمحور الأول: مدارس آمنة ومنصفة:

1. أن تتحمل الدول والحكومات مسؤولياتها، والتزاماتها الوطنية والإقليمية والدولية؛ ذات الصلة بالحق في التعليم في مختلف الظروف الطبيعية وفي حالات الطوارئ، والنأي بقطاع التعليم عن الصراعات السياسية والعسكرية والتجاذبات الطائفية والمَنَاطِقِيَّة.
2. العمل على إيجاد مسارات تعليمية تمكن جميع الأطفال والشباب المحرومين من التعليم من الحصول على التعليم بما يتناسب مع ظروفهم الجغرافية والاجتماعية والتعليمية.
3. الأخذ بموجهات الرؤية المقترحة من قبل المشاركين في المؤتمر لتطوير برامج التعليم غير الرسمي في الدولة العربية التي تعاني من صراعات، وترتفع فيها معدلات الفاقد التعليمي التعلُّمي، وترتفع فيها معدلات تسرب الأطفال من المدارس.
4. تكثيف التوعية المجتمعية حول طبيعة وخصائص ومميزات، ومعايير برامج التعليم المُسرَّع في حالات الطوارئ، ودورها في الحد من معدلات التسرب وتقليص الفاقد التعليمي التعلُّمي.
5. العمل على تحسين البيئة المدرسية والبيئة التعليمية لتتلاءم مع معايير الجودة والتميز، وتتلاءم مع متطلبات ذوي الاحتياجات الخاصة.
6. التأكيد على ضرورة عقد البرامج التثقيفية المُمَنهجة والمدروسة في مجال الصحة المدرسية والدعم النفسي والاجتماعي لكل من المعلمين، والطلبة، وأفراد المجتمع المحلي على حد سواء، وخاصة في حالات الطوارئ.
7. إجراء دراسة لتقييم تأثيرات الصراعات في المنطقة العربية على إمكانية قدرة تلك الدول في تحقيق أهداف التنمية المستدامة بحلول عام 2030م.
8. إجراء دراسة لتقييم مساهمة برامج التعليم غير الرسمي وفعاليتها من حيث التكلفة في توفير قنوات وطنية وعالمية يمكن من خلالها الحصول على تعليم أساسي جيد، وخاصة للبيئات الهشة وغير الآمنة وغير المستقرة.

ثالثًا- التوصيات المتعلقة بالمحور الثاني: التعليم والمهارات من أجل الحياة والعمل والتنمية المستدامة:

يوصي المشاركون في المؤتمر على ضرورة تعزيز الدور الذي تقوم به الجامعات والمؤسسات التربوية والتعليمية في تحقيق التنمية المستدامة، من خلال:

1. الاهتمام برأس المال البشري والاستثمار فيه سواء كانوا طلبة أو أساتذة أو إداريين لتنمية روح الإبداع والابتكار لديهم بما يضمن تنمية الجامعة وتطورها.
2. عمل دليل استرشادي (مؤشرات نوعية وكمية) في تحقيق التنمية المستدامة في الجامعات العربية الحكومية والخاصة.
3. زيادة حجم إنفاق الجامعة من موازنتها على البحث العلمي مع رفع مستوى جودة الخدمات.
4. وضع استراتيجية عربية لتطبيق التعلم من أجل الاستدامة والتعلم مدى الحياة.
5. توفير قيادة واعية بأهمية التعليم من أجل الاستدامة بالجامعة ودعمها بالموارد المادية والمالية؛ لتطبيق السياسات والمشاريع المرتبطة بالقيادة المستدامة بالإضافة إلى مكافآت للمشاركة بالأنشطة وقضايا الاستدامة محليًا وعالميًا.
6. بناء شبكة للربط بين الجامعات للاستفادة من خبراتهم في مجال الاستدامة والتعاون مع المراكز البحثية الدولية لإجراء البحوث البيئية بسبب وجود قصور بذلك.

7. إنشاء هيكل إداري يختص بالإشراف على التعليم من أجل الاستدامة بالجامعة ويقوم بالمهام الآتية: تطوير وتطبيق رصد استراتيجية الاستدامة، تنظيم أهداف التعليم من أجل الاستدامة، تنظيم جهود نشر ثقافة الاستدامة، الإشراف والمتابعة لبرامج الاستدامة)، وإعادة النظر في البرامج القائمة وإدخال تخصصات جديدة تناسب وتُلبي حاجات الاستدامة.

رابعًا- التوصيات المتعلقة بالمحور الثالث: المعلمون والتدريس ومهنة التدريس،

يوصي المشاركون في المؤتمر بالآتي:

أ. إعادة النظر في استراتيجيات التعليم والتعلم المستخدمة، والتي تعتمد على التلقين والتذكر، والاعتماد على استراتيجيات تدفع المتعلم إلى البحث والاكتشاف لابتكار وتوظيف أنماط متعددة من التفكير.

ب. تبنِّي مجموعة الرُّؤى والمبادرات المقترحة من قبل الباحثين المشاركين في فعاليات المؤتمر من أجل العمل على وضع خطط شاملة لتطوير مهارات معلِّمي مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي؛ لإكسابهم مهارات مواجهة الأزمات والتحوُّلات الجديدة.

ج. تطوير البرامج التدريبية للمعلمين والتركيز على إدراج المهارات اللازمة في محتوى برامج إعداد المعلِّمين قبل الخدمة وبعدها لمواجهة الأزمات والتحوُّلات الجديدة.

د. ضرورة التَّدريب المستمر للمعلِّمين وخاصة معلمي مرحلة التعليم الأساسي.

هـ. تهيئة البنية الصفية الدراسية بحيث تنمي لدى المتعلم توظيف مهارات ذهنية متعددة وتحفز لدية الاستقلالية والفهم الذاتي.

و. التأكيد على أهمية توظيف التعلم التحويلي في مراحل دراسية متعددة مثل المرحلة الجامعية نظراً لطبيعة طالب تلك المرحلة في الحاجة إلى فهم الواقع من رؤى وزوايا خاصة بهم وموافقة لطبيعتهم الخاصة.

ز. تدريب المعلمين على توظيف اتجاهات حديثة في تدريس التخصص بهدف الرفع من مستوى تمكن المتعلمين من مهارات معرفية وحياتية هامة.

ح. الاهتمام بمهارات التفكير المستقبلي وتوظيفها في العملية التعليمية لما لها من أهمية في فهم المستقبل والإعداد له لدى المتعلم.

ط. تحديث وتطوير المَعارف التَّربويَّة من خلال دَورات تَنْشيطيَّة وحَلقات دِراسيَّة تُناقش كُل مِنْها أُسلوبًا من الأساليب التكنولوجية التي تهتم بالتعليم عن بعد، وتَحديد الفَوائِد والنِتاجات التي يُمكن أن تتحقق من خِلال استخدام كُل منها، وتَعريف الخُطوات الأَدائيَّة لتَطبيقها.

ي. ضرورة تشجيع صانعي القرار في المدارس على لعب دور أكبر فيما يتعلق بالاهتمام بتقنيات ومستقبل التعليم، واستمرار تَجديد وتطوير وتحديث البرامج والتخطيط باستمرار مع مواكبة التطورات الحديثة.

ك. تشجيع التعلم النشط والتفاعلي من خلال تشجيع المعلمين على توظيف التكنولوجيا لتعزيز التعلم النشط والتفاعلي، وتوظيف التطبيقات التفاعلية والألعاب التعليمية والمنصات الرقمية لتشجيع الطلاب على المشاركة والتعاون وتطبيق المفاهيم التعليمية في سياقات واقعية.

خامسًا- التوصيات المتعلقة بالمحور الرابع: التعلم الرقمي والتحول:

يوصي المشاركون في المؤتمر على ضرورة:

أ. العمل على تهيئة المجال في المؤسسات التعليمية نحو التحول الرقمي من خلال نشر الوعي بثقافته وأهميته للمؤسسة التعليمية ومنتسبيها والمجتمع بكافة مؤسساته، وبمساندة وسائل الإعلام المختلفة.

ب. وضع استراتيجية عربية للتحول الرقمي في قطاع التعليم، التي من خلالها يتم رسم معالم الطريق وتحدد بموجبها المحطات المفصلية والأهداف الاستراتيجية وأطر العمل والنماذج والمنهجيات ومؤشرات قياس الأداء الرقمي.

ج. إصدار اللوائح الموجهة للمؤسسات التعليمية في ضوء متطلبات التحول الرقمي، وتحديث التشريعات السابقة بما يتواكب مع متغيرات العصر، مع الاسترشاد بخبرات بعض الدول في هذا المجال.

د. تطوير البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الدول العربية، من خلال توفير الوصول إلى الإنترنت عالي السرعة في المدارس والمؤسسات التعليمية بشكل شامل، وتوفير أجهزة حاسوب وأجهزة ذكية للطلاب والمعلمين.

هـ. تنظيم دورات تدريبية وورش عمل لتطوير مهارات المعلمين في توظيف الموارد التعليمية الرقمية. يجب توفير التدريب والدعم المستمر للمعلمين في تكامل التكنولوجيا في ممارسات التدريس واستخدام الأدوات الرقمية المناسبة.

و. توفير محتوى تعليمي رقمي متنوع، ينصح بتطوير وتوفير محتوى تعليمي رقمي متنوع وجذاب يتناسب مع احتياجات الطلاب وأساليب تعلمهم المختلفة، وتضمين المحتوى المتعلق بالدروس، والأنشطة التفاعلية، والاختبارات عبر الإنترنت، والموارد التعليمية المتاحة عبر الويب.

ز. تشجيع التعلم النشط والتفاعلي، ينبغي تشجيع استخدام التكنولوجيا التعليمية لتعزيز التعلم النشط والتفاعلي، وتوظيف التطبيقات التفاعلية والألعاب التعليمية والمنصات الرقمية لتشجيع الطلاب على المشاركة والتعاون وتطبيق المفاهيم التعليمية في سياقات واقعية.

ح. تنمية القدرات البحثية والتقييمية، يجب تعزيز قدرات الطلاب في البحث والتحليل والتقييم للمعلومات المتاحة عبر الإنترنت، وينصح بتنفيذ مشاريع بحثية وتعليمية تعتمد على التكنولوجيا لتعزيز المهارات البحثية والتحليلية وتطوير التفكير النقدي لدى الطلاب.

ط. تطوير نظم التقييم والامتحانات، إعداد بنوك أسئلة إلكترونية لجميع المواد الدراسية وتحويل عملية الامتحانات من الأسلوب الورقي إلى الأسلوب الرقمي.

ي. عقد اتفاقيات تعاون بين وزارات التعليم المشرفة على المؤسسات التعليمية من جانب ووزارة الاتصالات وتقنية المعلومات، وشركات الاتصالات من جانب آخر، بهدف دعم شبكات الاتصالات داخل مؤسسات التعليم وتوفير إنترنت عالي الكفاءة وبكلفة منخفضة.

ك. تطوير سياسات للتغلب على الفجوة الرقمية وضمان أن الجميع يمكنه الوصول إلى التعليم الرقمي.

ل. تطبيق أدوات تقييم لقياس تأثير التحول الرقمي على جودة التعليم وأداء الطلاب، وتنفيذ استطلاعات لقياس رضا الأطراف المعنية مثل المعلمين والطلاب وأولياء الأمور.

م. إنشاء منصة تعليم عربية للتعليم عن بعد، وتوفير التجهيزات التي تمكن الدول الفقيرة من الاستفادة منها في الحد من الفاقد التعليمي التعلُّمي والتسرب من المدارس.

ن. تطوير منصات تعليمية رقمية وطنية متعددة ومتوافقة مع احتياجات المعلمين والطلبة، وتوفير محتوى تعليمي متنوع وجذاب يتناسب مع احتياجات الطلاب وأساليب تعلمهم المختلفة، وتضمين المحتوى المتعلق بالدروس، والأنشطة التفاعلية، والاختبارات عبر الإنترنت، والموارد التعليمية المتاحة عبر الويب، والاستفادة من التجارب والخبرات العربية والعالمية الناجحة في التحول الرقمي في التعليم.

س. نشر ثقافة التحول الرقمي بكل الوسائل الممكنة، وعقد المؤتمرات والورش والندوات التي من شأنها توعية العاملين في المدارس الثانوية، ومسؤولي التربية بأهمية وضرورة التحول الرقمي في هذا العصر الذي يشهد تنافس محموم وجهود حثيثة للتحول الرقمي في التعليم.

سادسًا- التوصيات المتعلقة بالمحور الخامس: تمويل التعليم

يوصي المشاركون في المؤتمر على ضرورة:

1. توفير تمويل كافٍ ومستدام لمؤسسات التعليم العام والعالي، من خلال:

أ. إنشاء صندوق لدعم وتمويل التعليم في الدول العربية (تحت مظلة جامعة الدول العربية) للتخلص من هيمنة المنظمات الدولية في استعمار تمويل التعليم.

ب. استمرار التمويل الحكومي للتعليم نظرًا لأهميته، والعمل على تطبيق الالتزامات المتعلقة بإلزامية التعليم الأساسي مع مجانيته لكل من هم في سن التعليم الأساسي (6-15) عامًا. والتوسع في إنشاء المدارس والجامعات لتُلبي الطلب الشعبي على مختلف أنواع التعليم؛ وبنسبة تمويل حكومي لا تقل (20%) من إجمالي الموازنة العامة للدولة، وبنسبة لا تقل عن (6%) من إجمالي الناتج المحلي للدولة.

ج. تعزيز الشراكة بين القطاع الحكومي والقطاع الخاص، من خلال تشجيع القطاع الخاص على الاستثمار في قطاع التعليم على أسس غير ربحية.

د. البحث عن مصادر تمويل جديدة لتمويل التعليم في المنطقة العربية، وفي مقدمتها (تخصيص جزء من الضرائب لصالح التعليم، الأوقاف، التبرعات، المساهمة المجتمعية، الشراكة مع القطاع الخاص، المساعدات المقدمة من قبل شراء التعليم والتنمية في الدول العربية، إنتاج المعرفة، وغيرها.

هـ. تعزيز دور منظمات المجتمع المدني في المساءلة والرقابة على موازنة التعليم والمنح والقروض المقدمة لتمويل التعليم.

و. تطبيق الالتزام بالمجانية والإلزامية في الالتحاق بالتعليم الأساسي، لكل من هم في سن التعليم الأساسي.

ز. العمل على تحقيق التوازن بين معدلات القبول بكليات وأقسام وتخصصات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل في الدول العربية.

ح. تبني مفهوم المدرسة والجامعة المنتجة في الدول العربية، حيث تكون المدارس والجامعات قادرة على زيادة مواردها من خلال علاقتها بالمجتمع المحيط بها ومن خلال من الخدمات والاستشارات التي تقدمها للمجتمع.

2. التركيز على مداخل الدعم المجتمعي لتعزيز التمويل الذاتي للتعليم المدرسي في المنطقة العربية، من خلال:

أ. تشجيع المسؤولية المجتمعية وثقافة الدعم المجتمعي للجهود الوطنية في تعزيز التمويل الذاتي للتعليم المدرسي في الدول العربية.

ب. اعتماد حزمة متنوعة ومتكاملة من المداخل لتعزيز التمويل الذاتي للتعليم المدرسي في الدول العربية مع مراعاة مجموعة من الأسس في اختيار هذه المداخل.

ج. تنظيم حملات مناصرة لدعم جهود الدول العربية من أجل تقليص الفجوة التي تعاني منها في تمويل التعليم المدرسي، وكذلك جهودها لإلغاء الديون المترتبة عليها وتحويلها لصالح التعليم.

د. تشجيع مؤسسات المجتمع المدني ومؤسسات وشركات القطاع الخاص على تخصيص نسب من حجم الأرباح السنوية؛ لدعم الجهود الوطنية لتعزيز التمويل الذاتي للتعليم المدرسي.

هـ. تشجيع المشاركة الاجتماعية، من خلال تشجيع مزيد من المؤسسات والأفراد للمشاركة في الأعمال التطوعية والتوعية، حيث يمكن تحفيز هذا النوع من المشاركة بإقامة جوائز وتقديرات للمساهمين في تعزيز البيئة التعليمية.

و. تعزيز التعاون مع القطاع الخاص، من خلال تعزيز التعاون بين المدارس والمؤسسات الخاصة لتحقيق دعم غير مباشر، سواء من خلال برامج التدريب أو توفير موارد مهنية.

ز. توسيع نطاق الأنشطة التطوعية، بحيث تشمل المزيد من المجتمعات والمجالات التعليمية، مما يعزز التفاعل الاجتماعي الإيجابي ويعمل على تحفيز روح المبادرة المجتمعية.

ح. تشجيع المبادرات الإقليمية، أي دعم وتشجيع المبادرات التعليمية على المستوى الإقليمي، حيث يمكن تحقيق تأثير أكبر وتعزيز التبادل الثقافي والتجارب الناجحة بين الدول العربية.

ط. تعزيز التواصل بين المؤسسات التعليمية والمجتمع، من خلال تعزيز التواصل بين المدارس والمجتمع المحلي؛ لفهم احتياجات التعليم والمساهمة بشكل فعّال في تحسين الظروف التعليمية.

سابعًا- توصيات موجهة للحملة العربية للتعليم للجميع - آكيا:

يوصي المشاركون في المؤتمر الحملة العربية للتعليم – آكيا، والشركاء الداعمين لها على:

1. تبني إجراء العديد من الدراسات المُوصى بها من قبل المشاركين في هذا المؤتمر.
2. إعداد دليل ارشادي بالرؤى والمقترحات المقدمة من قبل الباحثين المشاركين في هذا المؤتمر وتقديمها لوزارات التربية والتعليم والجهات المعنية في الدول العربية، والمنظمات الإقليمية والدولية لتبني تنفيذها.
3. إعداد ورقة سياسات حول تأثير الصراعات في المنطقة العربية على تحقيق أهداف الألفية وتحويل التعليم.
4. إعداد تصور مقترح لإنشاء صندوق عربي لتمويل التعليم في الدول العربية، بما يحسن المساواة والإنصاف والجودة، وخاصة في حالات الطوارئ، والتنسيق مع وزارات التربية والتعليم على تبنيه من قبل مؤتمر قمة الدول العربية القادم؛ بهدف التخلص من هيمنة المنظمات الدولية في تمويل التعليم.
5. إقامة مؤتمر دولي حول تأثيرات الصراعات على الصدمات النفسية للأطفال وانعكاسات ذلك على جودة التعليم في المنطقة العربية.

صادر عن المشاركين في المؤتمر الدولي الثاني، المنعقد يومي (17 و18) يناير 2024م عبر المنصة الافتراضية (ZOOM)، تحت عنوان " **القفز على الأشواك: تحديات يجب تجاوزها للمُضي قُدمًا نحو تحويل التعليم وتحقيق أهداف التنمية المستدامة**".

مساء يوم الخميس الموافق 18 يناير 2024م