الجامعة العربية الأمريكية

كلية الدراسات العليا

الاغتراب المهني لدى مديري مدارس القدس الرسميّة وعلاقته بكل من دورهم في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة وامتلاكهم للاتجاهات الإدارية والتربوية الحديثة

إعداد

نرمين عصمت فخري زعترة

إشراف

أ.د. تيسير عبد الله

تم تقديم هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات درجة الدكتوراة

في تخصص الإدارة التربوية

تشرين أول/ 2023

© الجامعة العربية الأمريكية - 2023.

جميع حقوق الطبع محفوظة

إجازة الأطروحة

الاغتراب المهني لدى مديري مدارس القدس الرسميّة وعلاقته بكل من دورهم في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة وامتلاكهم للاتجاهات الإدارية والتربوية الحديثة

إعداد

نرمين عصمت فخري زعترة

إشراف

أ.د. تيسير عبد الله

نوقشت هذه الأطروحة بتاريخ 2023/10/14 وأجيزت.

أعضاء لجنة المناقشة:		**التوقيع**
1.أ.د. تيسير عبد الله	مشرف رئيسي	
2.أ.د. نبيل الجندي	ممتحن خارجي	
3.د. رجاء العسيلي	ممتحن خارجي	
4.د. محمد عمران	ممتحن داخلي	

الإقرار

أنا الموقعة أدنا، معدة الأطروحة التي تحمل عنوان:

الاغتراب المهني لدى مديري مدارس القدس الرسميّة وعلاقته بكل من دورهم في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة وامتلاكهم للاتجاهات الإدارية والتربوية الحديثة.

والمقدمة للجامعة العربية الأمريكية، لنيل شهادة الدكتوراة، أقر أنها نتيجة أبحاثي الخاصة، باستثناء ما تم الإشارة إليه حيثما ورد، وأن هذه الدراسة كاملة، أو أي جزء منها، لم يُقدم ممن قبل لنيل درجة علمية لأية جامعة أخرى.

الاسم: نرمين عصمت فخري زعترة

التوقيع:

التاريخ: 2024/1/31

الرقم الجامعي: 201912906

الإهداء

إلى أبي وأمي..... حَفظهُما الله

إلى أخي وأخواتي .....وَفقهم الله

إلى زوجي العَزيز ورفيقَ دَربي..... مصطفى حَماهُ الله

إلى أبنائي وقرّة عيني ..... محمد ومراد وندين رَعاهُم الله

إلى وَطني الغالي والحَبيب ..... فِلسطينُ الأبيّة ورمزُ الصّمود

وإلى مَدينتي الحَبيبة بحاراتها وأزقتها ..... مَدينة القدس الشّريف

الشّكر والتَقدير

الحمدُ لله ربّ العالمين

والصَلاة والسّلام على مُحمد ﷺ

الحمدُ لله الذي لا ينسى من ذكره

الحمدُ لله الذي لا يخيبُ من شَكرَه

الحمدُ لله الذي تواضع كلُ شيءٍ لعَظمتِه

والحمدُ لله الذي هو رَجاؤنا حينَ تسوءُ الظنون بأعمالِنا

اللهم لكَ الحمدُ حمدَ الشّاكرين ..... ولكَ الحمدُ حمدَ الذاكرين

اللهم تمّ نورُك فهَديت فلكَ الحَمدُ ..... وتمّ حُلمكَ فلكَ الحَمدُ.

الحمدُ لله الذي أعانني على إتمام أطروحة الدكتوراة، ومنحني القدرة والعَزيمة على إنجازها، ويَطيبُ لي أن أشكرَ من بعد الله عزَّ وَجَل كلَ من كان عوناً لي وقدّم لي المساعدة، وبداية أتقدّم بالشكر العَميق والتقدير لأستاذي المشرف على الأطروحة البروفسور الدكتور تيسير عبد الله، وأتقدم بالشكرِ إلى جميع أساتذتي في الجامعة العربية الأمريكية الأفاضل، كما أتقدم بالشكر لزملائي وزميلاتي الذين كانوا مصدرَ تشجيع وعوناً لي، وأخصُّ بالشكر زميلة الدراسة وصديقتي العزيزة الدكتورة هدى أحمد، وكما أتقدم بالشكر أيضاً لكلَ من تمنى ليّ التوفيقَ سراً وجهراً من قريبٍ أو بَعيد.

مُلخّص الدّراسة

الاغتراب المهني لدى مديري مدارس القدس الرسميّة وعلاقته بكل من دورهم في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة وامتلاكهم للاتجاهات الإدارية والتربوية الحديثة

هدفت الدّراسة كشف العلاقة بين الاغتراب المهني لدى مديري مدارس القدس الرسميّة وعلاقته بدورهم في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة وامتلاكهم للاتجاهات الإدارية والتربوية الحديثة، وقد اتّبعت الدّراسة المنهج الوصفي الارتباطي التحليلي لكل من المنهج الكمّي والكيفي، وكانت أدوات الدراسة الاستبانة والمقابلة، إذ قامت الباحثة بتطوير الاستبانة من بعد مراجعة الأدب التربوي ومجموعة من الدراسات السابقة المتعلقة بمجالات الدراسة الثلاثة، ومن بعد التحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة، طُبقت الاستبانة على عيّنة مكونة من 368 معلماً ومعلمة من المدارس الرسميّة في القدس تمَّ اختيارهم بالطريقة العشوائية، كما شملت المقابلة 9 من مديري المدارس الرسميّة في القدس.

وكانت من أبرز نتائج الدراسة: وجود علاقة عكسيّة سلبيّة ما بين حالة الاغتراب المهني لدى مديري المدارس الرسميّة ودورهم في تعزيز قيم المواطنة في ضوء امتلاكهم للاتجاهات الإدارية والتربوية الحديثة، وجاءت الدرجة الكلية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين بدرجة متوسطة لكل من الاغتراب المهني وتعزيز قيم المواطنة والاتجاهات الإدارية والتربوية الحديثة لدى مديري المدارس الرسميّة، وجاءت أبعاد الاغتراب المهني مرتبة تنازلياً؛ العجز، فقدان المعنى، فقدان المعايير، ثمّ العزلة الاجتماعية وقد جاءت جميعها بدرجة متوسطة ماعدا بُعد العزلة الاجتماعية جاء بدرجة منخفضة، وجاء ترتيب مجالات تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة من قبل مديري المدارس الرسميّة؛ المواطنة المجتمعية، المواطنة الثقافية، ثم المواطنة السياسية، والتي جميعها جاءت بدرجة متوسطة، أما مجال الاتجاهات الإدارية والتربوية الحديثة لمديري المدارس فقد جاء المجال التعليمي أعلى من المجال الإداري، وكلاهما جاءا بدرجة متوسطة بحسب استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين، أما فرضيات الدراسة بحسب متغيرات العمر والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة للمجالات الثلاث، فقد رُفضت جميع فرضيّات الدراسة المتعلقة بالمتغيرات ما عدا الفرضية المتعلقة بمتغير المؤهل العلمي لاستجابات المعلمين حول الاتجاهات الإدارية والتربوية للمجال الإداري لصالح مؤهل علمي غير البكالوريوس والماجستير والدكتوراة كدبلوم من كليات مختلفة.

أما من أبرز نتائج المنهج الكيفي؛ دلت نتائج التحليل لإجابات أسئلة المقابلة مع مديري المدارس الرسميّة على وجود حالة من الاغتراب المهني لدى من تمّت مقابلتهم وأبرزها ناتج عن العجز في اتخاذ القرارات والمشاركة في صنعها، وكذلك فقدان المعنى وفقدان المعايير نتيجة التسليم بالالتزام بجميع السياسات التعليمية والتربوية التي تصدر عن السلطات العليا التي تتبع لها المدارس الرسميّة في القدس، وكما بيّنت النتائج عن ضعف دورهم في تعزيز قيم المواطنة السياسيّة لدى الطلبة وترگز دورهم في تعزيز بعض الجوانب المتعلقة بالمواطنة المجتمعية والمواطنة الثقافية.

وقد خرجت الدراسة بعدة توصيات منها: ضرورة اهتمام الجهات المسؤولة عن قطاع التربية والتعليم في مدينة القدس بمديري المدارس والعمل على زيادة مشاركتهم في صنع القرار واتخاذه، وتطبيق التمكين الإداري في المدارس للتقليل من مسببات حالة الاغتراب المهني لديهم، كما توصي بتفعيل دور مديري مدارس القدس الرسميّة نحو تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة بأشكالها المختلفة؛ المجتمعية والثقافية والسياسية بما فيها قيم الديمقراطية والمشاركة والحريّة في التعبير عن الرأي التي تعتبر من الاتجاهات الإدارية والتربوية الحديثة.

الكلمات المفتاحية: *الاغتراب المهني، قيم المواطنة، الاتجاهات الإدارية والتربوية الحديثة، مدارس القدس الرسميّة.*

فهرس المحتويات

إجازة الأطروحة ..... أ
الإقرار ..... ب
الإهداء ..... ج
الشكر والتقدير ..... ه
مُلخص الدّراسة ..... و
فهرس المحتويات ..... ح
فهرس الجداول ..... ك
فهرس الملاحق ..... ع
الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأسئلتها 1
1.1 المقدمة 1
2.1 مشكلة الدراسة 6
2.1 أسئلة الدراسة 8
3.1 فرضيات الدراسة 9
4.1 أهداف الدّراسة 10
5.1 أهمية الدّراسة 10
1.5.1 الأهمية النظرية 10
2.5.1 الأهمية التطبيقية 11
6.1 محددات الدّراسة 11
7.1 مصطلحات الدراسة 12
الفصل الثاني: الأدب التربوي والدراسات السابقة 14
1.2 الأدب التربوي 14
1.1.2 المجال الأول: الاغتراب المهني 14
1.1.1.2 المقدمة 14
2.1.1.2 الاغتراب 16
3.1.1.2 الاغتراب المهني 24
2.1.2 المجال الثاني: قيم المواطنة 32
1.2.1.2 المقدمة 32
2.2.1.2 القيم 33
3.2.1.2 قيم المواطنة 36
3.1.2 المجال الثالث: الاتجاهات الإدارية والتربوية الحديثة 47
1.3.12 المقدمة 47
2.2 الدراسات السابقة 59
1.2.2 دراسات الاغتراب المهني 59
2.2.2 دراسات قيم المواطنة 70
3.2.2 دراسات الاتجاهات الإدارية والتربوية الحديثة 81

3.2 التعقيب على الدراسات السابقة 87
1.3.2 أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة 87
2.3.2 أوجه التميّز للدّراسة الحاليّة 88
الفصل الثالث : الطريقة والإجراءات 89
1.3 منهج الدراسة 89
2.3 المنهج الكمّي: الاستبانة 89
3.3 عينة الدراسة: 90
4.3 أدوات الدراسة 91
5.3 صدق الأداة 93
5.3 ثبات أداة الدراسة 97
6.3 إجراءات الدراسة للمنهج الكمي 98
7.3 المعالجة الإحصائية للاستبانة 98
8.3 المنهج الكيفي: المقابلة 99
9.3 إجراءات الدراسة للمنهج الكيفي 100
10.3 المعالجة الإحصائية للمنهج الكيفي "المقابلة" 101
الفصل الرابع: نتائج الدراسة ومناقشتها 102
1.4 تمهيد 102
2.4 نتائج أسئلة الدراسة ومناقشتها: 102
1.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: 102
أولا: نتائج المنهج الكمّي: 102
ثانياً نتائج المنهج الكيفي: 109
2.2.4: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: 113
3.2.4: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: 122
4.2.4: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: 128
1.4.2.4: نتائج الفرضية الأولى: 128
2.4.2.4 نتائج الفرضية الثانية: 130
3.4.2.4: نتائج الفرضية الثالثة: 132
5.2.4: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: 134
1.5.2.4: نتائج الفرضية الرابعة: 134
2.5.2.4: نتائج الفرضية الخامسة 136
3.5.2.4: نتائج الفرضية السادسة: 138
6.2.4: النتائج المتعلقة بالسؤال السادس: 140
1.6.2.4: نتائج الفرضية السابعة: 140
2.6.2.4: نتائج الفرضية الثامنة: 142
3.6.2.4: نتائج الفرضيّة التاسعة: 144
7.2.4: النتائج المتعلقة بالسؤال السابع: 146
1.7.2.4 نتائج الفرضية العاشرة: 146

3.4 خلاصة الفصل.....147
التوصِيات.....149
مقترحات مستقبلية 150
قائمة المراجع.....152
الملاحق 165
Abstract.....225

فهرس الجداول

اسم الجدول	الصفحة
جدول (1.3): توزيع أفراد عينة الدراسة من المعلمين حسب بعض المتغيّرات	91
جدول (2.3) : نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات الاغتراب المهني لدى مديري مدارس القدس الرسميّة من وجهة نظر المعلمين	93
جدول (3.3): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات دور مديري مدارس القدس الرسميّة في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمين	94
جدول (4.3): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات درجة الاتجاهات الإدارية والتربوية الحديثة من وجهة نظر المعلمين	94
جدول (5.3): نتائج التحليل العاملي (Factor Analysis) لمصفوفة ارتباط فقرات الاغتراب المهني لدى مديري مدارس القدس الرسميّة من وجهة نظر المعلمين	95
جدول (6.3): نتائج التحليل العاملي (Factor Analysis) لمصفوفة ارتباط فقرات دور مديري مدارس القدس الرسميّة في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمين	95
جدول (7.3): نتائج الصدق العاملي (Factor Analysis) لمصفوفة ارتباط فقرات الاتجاهات الإدارية والتربوية الحديثة من وجهة نظر المعلمين	95
جدول (8.3): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات الاغتراب المهني لدى مديري مدارس القدس الرسميّة من وجهة نظر المعلمين	96
جدول (9.3): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات دور مديري مدارس القدس الرسميّة في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمين.	97

جدول (10.3): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات درجة الاتجاهات الإدارية والتربوية الحديثة من وجهة نظر المعلمين	97
جدول (11.3): نتائج معامل الثبات لمجالات الدراسة الثلاثة	98
الجدول (12.3): درجات متوسطات استجابة عينة الدراسة	99
جدول (1.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على أبعاد الاغتراب المهني لدى مديري مدارس القدس الرسميّة	102
جدول (2.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين لبُعد العجز (فقدان السيطرة) لدى مديري مدارس القدس الرسميّة	104
جدول (3.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين لبُعد فقدان المعنى لدى مديري مدارس القدس الرسميّة	105
جدول (4.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين لبُعد فقدان المعايير لدى مديري مدارس القدس الرسميّة	106
جدول (5.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين لبُعد العزلة الاجتماعية لدى مديري مدارس القدس الرسميّة	107
جدول (6.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين لدور مديري مدارس القدس الرسميّة على مجال تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة.	113
جدول (7.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين حول تعزيز قيم المواطنة الثقافية من قبل مديري مدارس القدس الرسميّة	115
جدول (8.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين حول تعزيز قيم المواطنة المجتمعيّة من قبل مديري مدارس القدس الرسميّة	116
جدول (9.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين حول تعزيز قيم المواطنة السياسيّة من قبل مديري مدارس القدس الرسميّة	117

جدول (10.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين حول الاتجاهات الإدارية والتربوية الحديثة لدى مديري مدارس القدس الرسميّة	122
جدول (11.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين حول المحور الإداري للاتجاهات الإدارية والتربوية الحديثة لدى مديري مدارس القدس الرسميّة	123
جدول (12.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين حول المحور التعليمي للاتجاهات الإدارية والتربوية الحديثة لدى مديري مدارس القدس الرسميّة	124
جدول (13.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على أداة الاغتراب المهني لدى مديري مدارس القدس الرسميّة حسب متغير العمر	28
جدول (14.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابات المعلمين على أداة الاغتراب المهني لدى مديري مدارس القدس الرسميّة حسب متغير العمر	129
جدول (15.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على أداة الاغتراب المهني لدى مديري مدارس القدس الرسميّة تُعزى لمتغير المؤهل العلمي	130
جدول (16.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابات المعلمين على أداة الاغتراب المهني لدى مديري مدارس القدس الرسميّة تُعزى لمتغير المؤهل العلمي	131
جدول (17.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على أداة الاغتراب المهني لدى مديري مدارس القدس الرسميّة تُعزى لمتغير سنوات الخبرة	132
جدول (18.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابات المعلمين على أداة الاغتراب المهني لدى مديري مدارس القدس الرسميّة تُعزى لمتغير سنوات الخبرة	133

جدول (19.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على أداة تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة من قبل مديري مدارس القدس الرسميّة تُعزى لمتغير العمر	134
جدول (20.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابات المعلمين حول دور مديري مدارس القدس الرسميّة في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة يُعزى لمتغير العمر	135
جدول (21.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على أداة تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة من قبل مديري مدارس القدس الرسميّة تُعزى لمتغير المؤهل العلمي	136
جدول (22.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابات المعلمين على أداة تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة من قبل مديري مدارس القدس الرسميّة تُعزى لمتغير المؤهل العلمي	137
جدول (23.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على أداة تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة من قبل مديري مدارس القدس الرسميّة وتُعزى لمتغير سنوات الخبرة	138
جدول (24.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابات المعلمين على أداة تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة من قبل مديري مدارس القدس الرسميّة وتُعزى لمتغير سنوات الخبرة	139
جدول (25.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على أداة الاتجاهات الإدارية والتربوية الحديثة لدى مديري مدارس القدس الرسميّة تُعزى لمتغير العمر	140
جدول (26.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابات المعلمين على أداة الاتجاهات الإدارية والتربوية الحديثة لدى مديري مدارس القدس الرسميّة تُعزى لمتغير العمر	141
جدول (27.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على أداة الاتجاهات الإدارية والتربوية الحديثة لدى مديري مدارس القدس الرسميّة تُعزى لمتغير المؤهل العلمي	142

جدول (28.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابات المعلمين على أداة الاتجاهات الإدارية والتربوية الحديثة لدى مديري مدارس القدس الرسميّة تُعزى لمتغير المؤهل العلمي	143
جدول (29.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين على أداة الاتجاهات الإدارية والتربوية الحديثة لدى مديري مدارس القدس الرسميّة تُعزى لمتغير سنوات الخبرة.	144
جدول (30.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابات المعلمين على أداة الاتجاهات الإدارية والتربوية الحديثة لدى مديري مدارس القدس الرسميّة تُعزى لمتغير سنوات الخبرة	145
جدول (31.4): معامل ارتباط بيرسون والدلالة الإحصائية للعلاقة الارتباطية بين الاغتراب المهني لدى مديري مدارس القدس الرسميّة ودورهم في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة وامتلاكهم للاتجاهات الإدارية والتربوية الحديثة	146

فهرس الملاحق

ملحق (1): استبانة للرأي.....165
ملحق (2): أسئلة المقابلة مع مديري المدارس.....170
ملحق (3): رسالة تحكيم الاستبانة.....171
ملحق (4): قائمة المحكّمين للاستبانة 178
ملحق (5): تفريغ إجابات المقابلات 179
ملحق (6): صدق المقيّمين.....212
ملحق (7): جداول اتجاهات الفروق تبعاً لمتغيرات الدراسة.....213
ملحق (8): رسالة تسهيل المهمة البحثية.....224

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأسئلتها

1.1 المقدمة

يُعد الاغتراب من المواضيع المهمة التي يتم بحثها باستمرار في كل من العلوم الاجتماعية والنفسية، وبحث تحدياتها وأسبابها وآثارها على الأفراد والجماعات، حيث يُعتبر الاغتراب حالة قد يُعاني منها الكثيرون على اختلاف مسبباتها الظاهرة أو الكامنة، والتي أيضاً قد تتباين بين الأفراد في حدّتها تبعاً لعدة عوامل مؤثرة، والتي تختلف في درجة تأثيرها على الفرد، وقد تكون نابعة إما من ذات الفرد أو من البيئة الخارجية المحيطة به أو من كلاهما، مما تجعل الفرد في متاهة الذات أو متاهة الظروف فيجد الفرد نفسه أسيراً داخلها ولا يجد طريقاً للخروج منها، فيبقى في صراع دائم بين ذاته وعالمه الخارجي (عبدلي، 2020).

إنَّ السياقات التي تُفسّر من خلالها حالة الاغتراب متعددة، وبالتالي تتعدّد أشكال أو أنواع الاغتراب بناءً على تلك السياقات مع الاحتفاظ بالمعنى العام للاغتراب الذي يتمثل بشكلٍ عام بكل من البُعد والسَّلب، والعزلة وعدم الانتماء، والشعور بالهامشية والانفصال، والتي يمكن اعتبارها من أبرز ملامح الاغتراب (دوخان وبوروس، 2021). ومن أنواع الاغتراب التي حازت على اهتمام الكثيرين؛ الاغتراب النفسي، والاغتراب عن الذات، والاغتراب الاجتماعي والقانوني، ومنها أيضاً الاغتراب في مكان العمل الذي أطلق عليه الاغتراب الوظيفي أو الذي آثرت الباحثة على تسميته الاغتراب المهني. يُعتبر الاغتراب المهني من أحد مظاهر عدم التمتع بالصحة النفسية للأفراد بغض النظر عن موقعهم الوظيفي أو الدور الاجتماعي لهم (عبد الله وعبد الله، 2020)، لذا فإنّ إجراء البحوث في الاغتراب المهني يُعتبر مهماً؛ إمّا من أجل الكشف عن أسبابه أو عوامله، أو من أجل الحد من مستواه وأثره وانعكاساته التي من المؤكد أنها باتجاهات سلبية غير مرغوبة، أو للبحث عن سُبل الوقاية من الوصول إلى تلك الحالة لما لها من انعكاسات على السلوكيات الناجمة عن المعتقدات والمبادئ والتوجهات والأهداف للأفراد.

تتعدّ د السّياقات التي يمكن أن يُعرّف من خلالها مفهوم الاغتراب المهني أو الوظيفي، ويتم عادة تفسيره من منظور علم النفس والفلسفة وعلم الاجتماع لما لهذا المفهوم من إشكالية في محاولة التفسير، وقد تناول العديد من الفلاسفة والمفكرين القدماء والمعاصرين موضوع الاغتراب أمثال جان جاك روسو وهيجل وايريك فروم وإميل دوركايم ودانيال وغيرهم، وقد اختلفت التفسيرات لمفهوم الاغتراب فيما بينهم، وكانت من تلك التفسيرات بأن مفهوم الاغتراب يشمل كل

من مفهوم الغربة والتشيُّؤ؛ فالغربة هي حالة الشعور بالانفصال عن الذات والمجتمع، أما التشيُّؤ فهو أن يعامل الفرد كشيء، بالتالي يكون الفرد منزوعَ الشخصية وفاقداً للمعايير والحاجات التي يمكن أن تُشبَع بطريقة متناقضة، مما تعطي شعوراً عكسياً للرضا والقناعة، وهنالك من أعطى تفسيراً للاغتراب المهني على أنه حالة من الشعور تتولد لدى الفرد عندما لا يجد لشخصيته صورة في عمله، أو يشعر أنّ عمله قد سلبَهُ حريتهُ وإرادته، وأنّ سلوكيات الأفراد واتجاهاتهم المهنية تتأثر بالسياسات وبالخيارات والفرص المتاحة من قبل الجهات المسؤولة عنهم في العمل (ذياب، 2018).

وللاغتراب الوظيفي أو المهني خصائص منها: اللاقوة الناتجة عن الشعور بعدم التأثير وعدم القدرة على السيطرة، واللامعنى، واللامعيار، والابتعاد عن أهداف المؤسسة، والتوجيه الأدائي وما ينتج عنه من اغتراب عن الذات الحقيقية، وهناك من اعتبر أنّ هناك خصائص أخرى للاغتراب المهني ومنها: العزلة الاجتماعية أو المجتمعية وغربة الذات، وتلك الخصائص يتفاوت الإحساس بها عند الأفراد تبعاً للعوامل المسببة لوجودها أو الظروف المهيّأة لظهورها، والعديد من الدراسات اعتمدت تلك الخصائص كمعايير للكشف عن الاغتراب المهني لدى الفئة المستهدفة لديها (بحري وخرموش، 2016).

وفيما يتعلق بمفهوم المواطنة، فإن هنالك إشكالية في فهمه عند الكثيرين، فقد يعتبره البعض أنه مجرد شعور وجداني أقرب إلى سمة الوطنية لدى الفرد، ولكن مفهوم المواطنة هو الممارسة العملية القائمة على المشاركة في شؤون الوطن والاهتمام بقضاياه انطلاقاً من معرفته بحقوقه وواجباته، وقد ينظر آخرون إلى المواطنة من توافر مجموعة من الأبعاد منها: الانتماء، الهوية، الحقوق والواجبات، مبادئ الحريّة، المساواة، والكرامة في الحياة (بو خلخال، 2019).

ومن تعريفات المواطنة أيضاً؛ أنها شعوراً وجدانياً يُعزّز من دور الفرد في مجتمعه من خلال المشاركة الفعالة في البناء المجتمعي الذي يُؤسّس من التوافق والتطابق بين أسس الهوية وبين الانتماء الجغرافي لمجتمع ما (بو سعيد،2017). وقد عرّف عبد القادر (2017) المواطنة بأنها تعبير عن الهوية الثقافية للفرد والجماعة المنتمية للأمة أو الدولة، وأنها وحدة الولاء والانتماء من جميع أفراد الأمة، وتقتضي الالتزام بالقيم الأصيلة للأمة والالتزام بالمسؤولية المجتمعية والاستعداد لأداء الأدوار التي تحفظ الوطن.

كما لمفهوم المواطنة ثلاثة أبعاد في تفسيره؛ البعد القانوني الذي يُفسّره على أنه علاقة بين الفرد والدولة، والبعد الثاني هو البعد السياسي الذي فيه تحديد لمنظومة الحقوق والواجبات والحريّات، ويتضمن فيها مبدأ المشاركة في الأمور السياسية والاقتصادية والاجتماعية، والبعد

الثالث المتعلق بإظهار العلاقة العاطفية التي تربط المواطن بالوطن والتي فيها تضمين لكل من مفهوم الولاء والانتماء (زيدان، 2020).

وأما ركائز المواطنة فهي: الانتماء إلى القيم الإنسانية وإلى المكان الذي يحيا به، وإبداء الرأي بحريّة، والمشاركة الفعالة مع ما يدورُ حولَ الفرد، والسعي لتطوير وتقدم المجتمع الذي ينتمي إليه، والإلمام المعرفي بالحقوق والواجبات وممارستها، وتحقق المساواة في الحقوق والواجبات، والتكافل الاجتماعي بكافة أشكاله وبما فيها مناصرة المضطهدين (زيدان، 2020). كما أشارت بو سعيد (2017) أنّ من مكونات المواطنة الانتماء من خلال الإحساس بالهوية، والتمتع بالحقوق وتحمل المسؤوليات والمشاركة المجتمعية، والقبول للقيم الاجتماعية الأساسية للمجتمع الذي ينتمي إليه الفرد.

ومن الشروط التي لابد من توفرها والتي تقوم عليها المواطنة فهي: اكتمال نمو الدولة وامتلاكها لثقافة المساواة والمشاركة، وتوفر الديمقراطية، والتمتع بالحقوق وتأدية الواجبات بعيداً عن التحيز فيها، ووعي الأفراد لمكونات تُشكل المواطنة التي تعتمد بالأساس على طبيعة التنشئة التي تعزز لدى الأفراد العمل ضمن أهداف الجماعة أو المجتمع، والحفاظ على تراثه، والقدرة على المساهمة في تحقيق مصالحه، إضافة إلى إشباع الحاجات الأساسية، فبدون ذلك قد يؤدي إلى تآكل الإحساس بالمواطنة ومحاولة البحث عن مواطنة جديدة توفر تلك الحقوق لإشباع الحاجات (عبد القادر،2017).

ومع تعدّد طرق فهم المواطنة لابدّ أن يكون للعملية التعليمية التربوية دوراً في توحيد المفهوم وتبدّي الآليات والطرق التي من شأنها أن تُعزز من توحيد فهم مدلولات مصطلح المواطنة قولاً وفعلاً، و إدراكاً وممارسة، وفي هذا الجانب تناول ستودارت وكروسر (Stoddart & Crosier,2017) أهمية دور التعليم في تنمية المواطنة الفعّالة والمسؤولة لدى الطلبة، وذلك بالعمل على زيادة وعي كافة عناصر العملية التعليمية بأهمية تربية المواطنة بأبعادها السياسية والاجتماعية، إضافة إلى التركيز على أهمية وضعها ضمن سياقها في هذا العصر الرقمي والعمل على تبني مشاريع تتعلق بتربية المواطنة الرقميّة. ولابد من التفرقة في تعليم المواطنة بين ثلاثة تساؤلات وهي: هل التربية تكون عن المواطنة؟ أم هل التربية من خلال المواطنة؟ أم هي تربية من أجل المواطنة؟ فلكل مجتمع نمطٌ معين في تربية المواطنة (المعمدي، 2015).

إنّ بعض المجتمعات تكتفي بتقديم المعرفة للطلبة عن أشكال المواطنة وما شمله التاريخ من ملامحها، والحرص على فهم الطلبة لبعض الأنظمة السياسيّة أو الاجتماعيّة أو الاقتصاديّة السائدة في المجتمع، وهناك مجتمعات أخرى تُعزّز من قيمة المشاركة النشطة من قبل الطلبة

والممارسة الفعلية لها داخل وخارج المدرسة، وأخرى تُعزّز من قيم المواطنة وامتلاك متطلبات تذويتها لدى الطلبة بإعداد المشاريع أو البرامج الشاملة ضمن خطة المدرسة ورؤيتها ورسالتها، من أجل تحقق الإدراك والفهم والممارسة لقيم المواطنة، ليكون لها أثرٌ على المجتمع الذي ينتمي إليه، ولأهمية هذا الجانب آثرت الباحثة تناوله في الدراسة وتسليط الضوء عليه خاصة في منطقة القدس.

ولأنّ طُرق تعزيز قيم المواطنة في المؤسسات التعليمية ليست بمنأى عن الاتجاهات الإدارية والتربوية فيها وخصوصاً لدى القائمين على إدارة تلك المؤسسات من قادة ومديرين، فكان لابد من تناول موضوع الاتجاهات الإدارية والتربوية وخاصة الحديثة منها في كل من المجال التربوي والإداري في هذه الدراسة، ففي المجال التربوي التعليمي، باتت العملية التعليمية التعلميّة مُوجهة نحو الطالب كمحورٍ أساسي لها، والهدف منها يتمثل في أن يتميز المُخرج التعليمي (وهو الطالب) بسمات وخصائص ومهارات تتوافق مع متطلبات هذا العصر، والعمل على إعداد جيلٍ واعيٍ وقادرٍ على التعامل مع التحدّيات المختلفة على الصعيد المجتمعي المحلي والعالمي.

ومن التوجهات الحديثة البارزة في العملية التعليمية التعلميّة التوجه نحو التّعلم النّشط، الذي فيه يُحرص على تنمية القدرات المعرفية والمهارية العليا لدى الطلبة من أجل تحقيق الجودة في التعليم من حيث المنتج التعليمي، ومن تلك المهارات؛ مهارة حل المشكلات والتفكير الناقد وتحليل وتفنيد المعلومات، وامتلاك المعلومات والثقافة التكنولوجية، إضافة إلى امتلاك المهارات الاجتماعية مثل المرونة والقدرة على التكيّف مع التغييرات المجتمعية، والمبادرة والتفاعل مع الثقافات المتعددة، وتحمل المسؤولية والمشاركة والتفاعل مع الآخرين، والقدرة على الحوار وغيرها من السمات التي من شأنها أن تعزز من قيم المواطنة لدى الطلبة مع الأخذ بعين الاعتبار العوامل السياقية التي تُؤثر على فعالية تطبيقها، وبالتالي تُؤثر على مخرجات تربية المواطنة من خلالها، ومن تلك العوامل المؤثرة؛ طبيعة المدرسة وخصائصها ومواردها البشرية والمادية، والسياسات التربوية التي تخضع لها، والأحداث السياسية المؤثرة عليها، والتنشئة المجتمعية لعناصرها، وتأثيرات كل من الإعلام ومواقع التواصل الاجتماعي المختلفة على أفرادها، وكذلك تأثيرات الأقران والعائلة والمجتمع المحلي (Schulz, Ainely, Fraillon, Losito, Agrusti & Friedman, 2018).

وأما في المجال الإداري فإنّ الاتجاهات الإدارية تشمل جميع العمليات الإدارية والقيادية من تخطيط واتخاذ قرارات وإدارة تغيير وأساليب تدريس وتقييم بما يتفق مع رؤية ورسالة

المؤسسة التربوية التعليمية، التي لابد أن تكون بمشاركة جميع الفئات التي تُعنى بتعلم الطلبة من إدارة ومعلمين وأولياء أمور ومجتمع محلي (الرميح، 2021). كما أنّ تمكن قادة المدارس ومديروها من ممارسة مهامهم وإظهار إبداعاتهم بالعمل يتطلب إتاحة الفرصة لهم لممارسة مجالات التمكين الإداري، وتوفر بيئة داعمة لهم على اعتبار أن التمكين الإداري من التوجهات الحديثة الفاعلة التي تمنح القادة الحرية الكاملة والاستقلالية بالتفكير والتصرف (الجرايدة والمنوري، 2014).

ومن الأنماط الإدارية والتربوية الحديثة أيضاً؛ نمط الإدارة التفاعلية الذي له دوراً فاعلاً في كل من عملية التطوير الإداري ورفع مستوى كفاءة مديري المدارس وتنمية مهاراتهم القيادية، وأيضاً يُسهم في تحقيق التفاعل مع القيم المجتمعية الأصيلة كالمساواة والتعاون والمشاركة والتفاعل والاحترام لآراء الآخرين وغيرها (الوسمي، 2015)، ولكن قد تتأثر الإدارة التفاعلية بعدة عوامل إما داخلية مرتبطة بالظروف السائدة في المؤسسة، أو عوامل خارجية مرتبطة بالأوضاع المجتمعية والسياسية والاقتصادية والثقافية السائدة في المجتمع، لذا من المطلوب أن يتحمّل مديرو المؤسسات التعليمية مسؤولية أدائهم في مهنتهم دون تدخل مباشر من السلطات العليا، شريطة أن يكونوا مؤهلون مهنياً؛ معرفياً وفنياً وسلوكياً، وأيضاً لابد من إعطائهم الثقة ليتمكنوا من صنع القرارات في الجوانب المختلفة التي ترتبط بالعملية التعليمية التربوية والتي تسهم في تطورها وفي تحديد ميزات مخرجاتها التعليمية بما فيها القدرة على ممارسة دورهم في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة وإذا لم تتحقق تلك الأمور فإنه قد يولد لدى مديري المؤسسات التعليمية حالة من الشعور بالاغتراب في مكان العمل والتي بدورها قد تؤثر على دورهم في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة.

وبناء على ما سبق، ومن بعد تقديم مجالات الدراسة الثلاث، فإن الدّراسة تحاول الرّبط بين تلك المجالات من خلال بحث العلاقة بين الاغتراب المهني لدى مديري مدارس القدس الرسميّة ودورهم في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة في مدارسهم تبعاً لاتجاهاتهم الإدارية والتربوية التعلمية الحديثة التي يمتلكونها، ومن هنا جاء موضوع الأطروحة التي تمّ تقسيمها إلى أربعة فصول وهي: الفصل الأول وقد تضمن مشكلة الدراسة، وأسئلتها، وفرضياتها، وأهدافها، وأهميتها، ومصطلحاتها. والفصل الثاني تضمّن الأدب التربوي لموضوع الدراسة والدراسات السابقة المتعلقة بمجالات الدراسة. والفصل الثالث تضمّن الإجراءات التي تمّ اتباعها لتحقيق أهداف الدراسة وفيه وصف لمنهجية الدراسة، وأدواتها، وكيفية التحقق من صدق وثبات أدواتها، ومجتمع الدراسة وعينتها، والمعالجات الإحصائية لاستجابات عينة الدراسة على أدواتها. أمّا

الفصل الرابع فقد تضمن عرضاً لنتائج الدراسة تبعاً لأسئلة الدراسة وفرضياتها مع مناقشتها والخروج بتوصيات ومقترحات مستقبلية بناءً على تلك النتائج.

2.1 مشكلة الدراسة

تُعتبر مهنة الإدارة المدرسية كأي مهنة أخرى فيها الكثير من العلاقات الإنسانية والاجتماعية، والواقعة تحت ضغوطٍ من جهات متعددة منها اجتماعية واقتصاديّة وسياسيّة وثقافية وغيرها، بالتالي فإنّ مهنة الإدارة المدرسية مُشرّعة على مشاعر الاغتراب التي لا يمكن إنكارها، وإن كان هناك محاولة لإخفاء تلك المشاعر أو التكيّف معها، وقد يصل الأمر بأصحاب هذه المهنة إلى النفور من مهام وظيفتهم لأسباب عدة منها؛ تقييد الحريّات الفكرية والمهنية وانحصارها ضمن مهام معينة ومحددة لهم، وتقييد الإبداع والابتكار في تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية التي تتضمنها مهنتهم والتي تتفق مع معتقداتهم الأصيلة حول مهنة الإدارة المدرسية، أو أنّ المهام التي يقومون بها لا تتفق مع طموحاتهم في الوصول إلى الاحترافية في المهنة التي تدل على وعيهم بالدور التربوي لمهنتهم ومسؤولياتها وتبرز امتلاكهم للمهارات والكفاءات من خلال القدرة على توظيفها بشكل ميداني وحقيقي، والإحساس بعدم فاعلية أدائهم إذا لم يكن لديهم القدرة على المساهمة والتأثير في المجتمع الذي ينتمون إليه، وغيرها من متطلبات احتراف مهنة الإدارة.

إنّ مفهوم الاغتراب استحوذ اهتمام العديد من الباحثين والمفكرين، حيث تنوع البحث في موضوع الاغتراب _ سواء الاغتراب النفسي أو الوظيفي "المهني" _ من عدة جوانب ولدى مختلف الفئات العمرية، فهناك الدراسات التي بحثت علاقة الاغتراب بالأداء والكفاءة المهنية كدراسة (الشهراني،2020؛ بحر وأبو سلطان، 2013؛ والمطيري، 2016)، وهناك دراسات بحثت العلاقة بين الاغتراب الوظيفي والشعور بالأمن الوظيفي والنفسي كدراسة (القريوتي، 2016؛ نعيسة، 2012)، وهنالك بعض الدراسات التي بحثت في أسباب الاغتراب وآثاره وسبل علاجه كدراسة (عبد الله وعبد الله، 2020؛ صلاح الدين، اليحيائية والفهدي، 2020) ودراسة (Al Khamaiseh, 2022)، وغيرها من الدراسات العربية والأجنبية.

ومن بعد مراجعة نتائج بعض تلك الدراسات، فقد تبيّن وجود اختلاف في درجة الشعور بالاغتراب لدى الفئات المختلفة في المجتمعات سواء الأكاديمية أو المهنية باختلاف الظروف التي يعيشها الأفراد، فهناك الفئات التي لديها مستوى مرتفعاً من الاغتراب وفئات لديها مستوى متوسطاً منه، وأخرى لديها مستوى منخفضاً من الشعور به؛ كدراسة (صلاح الدين، اليحيائية والفهدي،

2020؛ الصلال والشايع، 2021؛ بحر وأبو سلطان، 2013) وغيرها من الدراسات، مما أثار اهتمام الباحثة لبحث موضوع الاغتراب المهني لدى فئة مديري المدارس.

كما أنّ ظاهرة الاغتراب تُعدّ من الظواهر البارزة في العصر الحديث الذي قد يعود إلى ما فيه من أزمات سياسيّة واقتصاديّة وفكرية وأخلاقية جمّة، فلا يمكن التعامل مع الاغتراب كأنّه مفهوم مطلق، إذ لا يزال يشوبه الكثير من التداخلات والغموض ويتأثر بالعديد من المتغيرات ويؤثر بها (ذياب، 2018). ولذلك آثرت الباحثة دراسة الاغتراب المهني لدى فئة المديرين العاملين في مدارس القدس الرسميّة والتي تقبع تحت الظروف الأمنية والحقوقية الخاصة بمنطقة القدس، والتي من المؤكد أنّ لها تأثيراتها على عناصر العملية التعليمية كافة وعلى جميع الأصعدة؛ التربوية والتعليمية والنفسية والاجتماعية بما فيها مسألة دور مديري المدارس في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة ضمن الأطر التربوية والتعليمية في مدارسهم.

مما لاشك فيه أنّ مديري المدارس هم قادة العملية التربوية التعليمية، ويمثلون القدوة لكل من الطاقم التعليمي والطلبة، لذلك لابد أن يكون لهم دورٌ في التأثير في جانب تعزيز وتذويت القيم المجتمعية لدى الطلبة والمتمثلة في المواطنة وركائزها في هذه الدراسة بما يتلاءم مع اتجاهاتهم الإدارية والتربوية الحديثة، على الرغم من التحديات التي يواجهها مديرو مدارس القدس الرسميّة التابعة لوزارة المعارف وبلدية القدس والتي تجعلهم بين ثقافتين قيميتين متناقضتين؛ القيم الوظيفية التي تتبع سياسة الحكومة الإسرائيلية في قطاع التعليم في الأوساط العربية، وبين القيم المجتمعية التي لا انفصال عنها في المجتمع العربي الفلسطيني، و هذا بدوره يُولد أو يخلق حالة شعورية يمكن وصفها "بالاغتراب المهني" لديهم، وإن كان بعضهم يحاولون عمل بعض المقاربات أو المواءمات الإدارية والتربوية التي قد تحيّد لديهم تلك الحالة من الصراع الداخلي بين توجهاتهم الإدارية والتربوية المرجوة والتوجهات الإدارية والتربوية المفروضة عليهم تبعاً لسياسات السلطة المشرفة عليهم من وزارة المعارف وبلدية القدس، والتي في ظاهرها تتبع التوجهات الحديثة في العملية الإدارية التعليمية.

وبالإضافة إلى ما سبق، فإنّ من مبررات الدراسة أيضاً شعور الباحثة بالاغتراب في الفترة التي عملت بها في إحدى مدارس القدس التي تتبع لوزارة المعارف وبلدية القدس، كما تم التماس تلك الحالة من خلال لقاءات وحوارات غير رسمية مع بعض المعلمين الذين يعملون في مدارس القدس وعلى تواصل معهم، ومن خلال أيضاً متابعة بعضاً من الأصدقاء (من المديرين والمعلمين) من العاملين في القطاع التعليمي الرسمي وشبه الرسمي في منطقة القدس وضواحيها عبر وسائل التواصل الاجتماعي، حيث لوحظ عزوفاً من قبلهم عن المشاركة أو التفاعل "الوطني"

بصورة رقميّة لما دار ويدور من أحداث مختلفة في السنوات الأخيرة، مما أثار اهتمام الباحثة للبحث في جوانب الموضوع على الصعيد المحلي في منطقة القدس.

وبالتالي تكمن مشكلة الدراسة في محاولة الكشف عن "العلاقة الارتباطية بين حالة الاغتراب المهني لدى مديري مدارس القدس الرسميّة ودورهم في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة وامتلاكهم للاتجاهات الإدارية والتربوية الحديثة".

3.1 أسئلة الدراسة

تمثل سؤال الدراسة الرئيس بالسؤال الآتي:

ما العلاقة بين الاغتراب المهني لدى مديري مدارس القدس الرسميّة ودورهم في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة وامتلاكهم للاتجاهات الإدارية والتربوية الحديثة؟

وانبثق عن سؤال الدراسة الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما واقع الاغتراب المهني لدى مديري مدارس القدس الرسميّة؟
2. ما دور مديرو مدارس القدس الرسميّة في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة؟
3. ما الاتجاهات الإدارية والتربوية الحديثة التي يمتلكها مديرو مدارس القدس الرسميّة؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات أفراد العينة من المعلمين على أداة الاغتراب المهني لدى مديري مدارس القدس الرسميّة تُعزى لمتغيرات: العمر والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة؟
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات أفراد العينة من المعلمين على أداة تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة من قبل مديري مدارس القدس الرسميّة تُعزى لمتغيرات: العمر والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة؟
6. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات أفراد العينة من المعلمين على أداة الاتجاهات الإدارية والتربوية لدى مديري مدارس القدس الرسميّة تُعزى لمتغيرات: العمر والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة؟
7. هل توجد علاقة ارتباطية دالة احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الاغتراب المهني لدى مديري مدارس القدس الرسميّة ودورهم في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة وامتلاكهم للاتجاهات الإدارية والتربوية الحديثة؟

4.1 فرضيات الدراسة

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات أفراد العينة من المعلمين حول الاغتراب المهني لدى مديري مدارس القدس الرسميّة تُعزز لمتغير العمر.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات أفراد العينة من المعلمين حول الاغتراب المهني لدى مديري مدارس القدس الرسميّة تُعزى لمتغير المؤهل العلمي.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات أفراد العينة من المعلمين حول الاغتراب المهني لدى مديري مدارس القدس الرسميّة تُعزى لمتغير سنوات الخبرة.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات أفراد العينة من المعلمين حول دور مديري مدارس القدس الرسميّة في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة تُعزى لمتغير العمر.
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات أفراد العينة من المعلمين حول دور مديري مدارس القدس الرسميّة في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة تُعزى لمتغير المؤهل العلمي.
6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات أفراد العينة حول دور مديري مدارس القدس الرسميّة في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة تُعزى لمتغير سنوات الخبرة.
7. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$)بين استجابات أفراد العينة من المعلمين حول الاتجاهات الإدارية والتربوية الحديثة لدى مديري مدارس القدس الرسميّة في تُعزى لمتغير العمر.
8. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات أفراد العينة من المعلمين حول الاتجاهات الإدارية والتربوية الحديثة لدى مديري مدارس القدس الرسميّة تُعزى لمتغير المؤهل العلمي.
9. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات أفراد العينة من المعلمين حول الاتجاهات الإدارية والتربوية لدى مديري مدارس القدس الرسميّة تُعزى لمتغير سنوات الخبرة.

10. يوجد علاقة ارتباطية دالة احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إجابات عينة الدراسة حول الاغتراب المهني لدى مديري مدارس القدس الرسميّة ودورهم في تعزيز قيم المواطنة وامتلاكهم للاتجاهات الإدارية والتربوية الحديثة.

5.1 أهداف الدّراسة

لقد هدفت الدّراسة التعرف إلى:

1. واقع الاغتراب المهني لدى مديري مدارس القدس الرسميّة.
2. دور مديرو مدارس القدس الرسميّة في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة.
3. الاتجاهات الإدارية والتربوية التعليمية لدى مُديري مدارس القدس الرسميّة.
4. معرفة إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات أفراد العينة من المعلمين على كل من أداة: الاغتراب المهني، وتعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة، والاتجاهات الإدارية والتربوية الحديثة لدى مديري مدارس القدس الرسميّة تُعزى لكل من متغير العمر والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة.
5. العلاقة الارتباطية بين الاغتراب المهني لدى مديري مدارس القدس الرسميّة ودورهم في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة وامتلاكهم للاتجاهات الإدارية والتربوية الحديثة.

6.1 أهمية الدّراسة

تكمن أهمية الدّراسة في كل من الأهمية النظرية والتطبيقية وهي كالآتي:

1.6.1 الأهمية النظرية

1. إنّ تناول موضوع كل من الاغتراب المهني والمواطنة في هذا الوقت له من الأهمية الكبيرة التي لابد من تركيز الدراسات عليها في عصر الألفية الثالثة وفي مجتمع أصبح يغلب على بعض أفراده سمة النفعية والمصلحة الفردية وتغليب النوازع المادية على تلك الوجدانية والقيمية الوطنية؛ أي أن هنالك ما يمكن أن يطلق عليه مصطلح "أزمة مواطنة".
2. أنّ لتربية المواطنة دوراً في تنشئة أفراداً ذوي شخصيات مستقلة تتسم بالشجاعة والصدق والثقة بالنفس والشعور بالمسؤولية والاعتزاز بكل ما يشكل الهوية الوطنية من ارتباط بالأرض وأبناء الوطن وثقافته وفكره وقيمه وأخلاقه، ولابد أن تستمر المساعي في تذويت قيم المواطنة لدى النشء في مختلف المؤسسات التربوية والتعليمية.

3. الالتفات إلى أهمية الربط بين الاتجاهات الإدارية والتربوية والتعليمية الحديثة واستراتيجيات تعزيز قيم المواطنة في المؤسسات التعليمية المحلية في ضوء متغيرات العصر الحديث، مما قد ينعكس ايجاباً على العناصر التعليمية كافة وعلى المجتمع عامة.

2.6.1 الأهمية التطبيقية

1. العمل على توظيف الأدب التربوي في بناء أدوات الدراسة لكل من الاغتراب المهني وتعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة، والاتجاهات الإدارية والتربوية الحديثة لدى مديري المدارس.
2. الاستفادة من نتائج الدراسة في تقديم مقترحات للحد من حالة الاغتراب المهني لدى مديري مدارس القدس الرسمية، ورفع مستوى الدور الفاعل في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة من قبل إدارات المؤسسات التعليمية بما فيها المدارس وخاصة في مدينة القدس بناءً على الاتجاهات الإدارية والتربوية الحديثة.
3. الأمل بأن تكون هذه الدراسة ممهدة لدراسات أخرى مستقبلية يتم فيها تناول متغيرات أخرى مختلفة عن متغيرات هذه الدراسة، بحيث تشكل هذه الدراسة قاعدة معرفية لدراسات لاحقة تتناول مجالات الدراسة.

7.1 محددات الدّراسة

المُحدّدات الموضوعية: اقتصرت الدراسة على الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الاغتراب المهني لدى مديري مدارس القدس الرسميّة ودورهم في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة تبعاً لاتجاهاتهم الإدارية والتربوية الحديثة، وبحث تأثير متغيرات الدراسة على مجالاتها.

المحددات البشرية: شملت الدراسة معلمي ومديري مدارس القدس الرسميّة التي تتبع لبلدية القدس ووزارة المعارف.

المحدّدات المكانية: اقتصرت الدراسة على مدارس القدس الرسميّة التابعة لبلدية القدس ووزارة المعارف الإسرائيلية في مدينة القدس.

المحدّدات الزمنية: تمّ تنفيذ الدراسة خلال العام الدراسي أيلول 2022/ تموز 2023.

المحدّدات المفاهيمية: اقتصرت الدراسة على المفاهيم الرئيسة المدرجة في عنوان ومصطلحات الدراسة الإجرائية الواردة فيها وهي؛ الاغتراب المهني، قيم المواطنة، الاتجاهات الإدارية والتربوية الحديثة.

المحدّدات الإجرائية : تمّ استخدام أدوات الدراسة التي تتلاءم مع موضوع الدراسة والمتمثلة في الاستبانة والمقابلة والتي طُبّقت على عينة الدراسة، وتمّ اتباع أساليب التحليل الإحصائي ضمن المنهج الكمّي والكيفي للدّراسة.

8.1 مصطلحات الدراسة

الاغتراب المهني: "حالة شعورية ناتجة عن سلب الفرد حريته ومكونات شخصيته في مكان عمله وابتعاده عن ذاته الحقيقية وينتج عنها انقطاع الصلة بينه وبين الآخر، وقد يكون ذلك الآخر فرداً أو جماعة" (بحري وخرموش، 2016، ص74). وأيضا يُعرف على أنه "حالة من الانفصال عن الذات أو المجتمع مما يؤثر على التوافق النفسي لدى الفرد بين رغباته وبين متطلبات الواقع والتي تعود أسبابه إلى عوامل مختلفة منها نفسية او اجتماعية أو سياسية مما تؤثر على فكر الفرد وتنعكس على سلوكياته" (عبدلي، 2020، ص5).

أما التعريف الاجرائي للاغتراب المهني: فهو حالة شعوريّة كامنة غير مُصرّح بها عند بعض الفئات المهنية التربوية (مديرو المدارس الرسميّة) العاملة في مدارس تتبع لوزارة المعارف وبلدية القدس والناتجة عن الظروف البيئية والمهنية والمعيشية الضاغطة على تلك الفئة المتمثلة والتي تضعهم في حالة بين الرغبة في تلبية حاجة تحقيق الذات وبين الاتصال بالواقع المعاش وممارسة أشكال الصلة والتأثير والتكافل مع أفراد المجتمع في جميع المواقف الاجتماعية والسياسية والثقافية، والمتمثلة بكل من بعد: العجز واللامعيارية وفقدان المعنى والعزلة الاجتماعية للاغتراب المهني.

قيم المواطنة: هي "القيم التي تعكس أشكال الانتماء إلى مجتمع تربط بين أفراده صفات مشتركة اجتماعية وسياسية وثقافية معينة تشمل ما للمواطن من حقوق وما عليه من واجبات ومسؤوليات تجاه مجتمعه" (بو سعيد، 2017، ص 14).

أما التعريف الإجرائي لقيم المواطنة: هي تلك القيم المرتبطة بالسياق الفلسطيني خاصة والسياق العالمي عامة، والتي تكفل الحصول على الحقوق والقيام بالواجبات، والتمتع بالحريات وتحقيق الانتماء والتكافل مع أبناء المجتمع، وتشكيل الهوية الثقافية القومية، والتي يتم العمل على تعزيزها في المؤسسات التعليمية ضمن ثلاثة أشكال للمواطنة: المواطنة الثقافية والمواطنة المجتمعية والمواطنة السياسية.

الاتجاهـات الإداريــة والتربويــة الحديثــة: التعريـف الإجرائــي: هــي تلـك المرتبطــة بإدراكـات وممارسات إدارات مدارس القدس الرسميّة بما يتفق مـع التوجهات المعاصـرة والحديثـة فـي إدارة المدارس وإدارة عملية التعليم والتعلم والتربية على القيم ضمن رؤية ورسالة المدرسة.

الفصل الثاني

الأدب التربوي والدراسات السابقة

1.2 الأدب التربوي

1.1.2 المجال الأول: الاغتراب المهني

1.1.1.2 المقدمة

إنّ الحياة العصريّة الحديثة التي يعيشها الأفراد في مختلف المجتمعات على اختلاف مستوياتهم المعيشية والاجتماعية والثقافية والوظيفية أدت إلى وجود محنة أو أزمة يعيشونها باتت تُعرف ب "الاغتراب" والتي أثارت اهتمام العديد من الباحثين والمفكرين، إذ أنّ صراع التطور وتغير نمط الحياة من أحد أسباب الاغتراب في المجتمعات التي تهدف وتركز على زيادة الانتاجية ودخول مجال المنافسة ليطال بذلك الفكر الرأسمالي جميع الأوساط المختلفة في المجتمعات بما فيها الأوساط الأكاديمية التعليمية، وبالتالي من الملاحظ في هذا العصر تهافت الناس على الماديات والتي أصبحت غاية وليست وسيلة لتحقيق غايات أسمى (حماد والحازمي، 2016).

وقد تُعزى حالة الاغتراب كأحد مظاهر العولمة ونتيجة سلبية لها لما أحدثته من تأثيرات على المجتمعات من عدة نواحي ثقافية واقتصادية واجتماعية وسلوكية، وما يتبع ذلك من تأثير على النفس وعلى القيم، وتهديد التوازن النفسي والثقافي والقيمي لدى الأفراد خاصة في الدول النامية والعالم العربي ككل، كما لضعف المعايير الاجتماعية وتهلهل القيم لدى الأفراد في المجتمعات زاد من انتشار الاغتراب وبأنواعه؛ الاغتراب النفسي أو الاغتراب عن الذات أو الاغتراب عن المجتمع (كباجة، 2015).

إنّ مفهوم الاغتراب يُعد من المفاهيم القديمة الحديثة التي وجدت منذ زمن وجود الإنسان نفسه، ومفهوم الاغتراب يدخل في العديد من العلوم مثل؛ علم النفس والاجتماع والفلسفة والسياسة، وهو حالة نفسية اجتماعية موجودة تقريباً ومنتشرة في جميع المنظمات لأسباب مختلفة وتظهر بأشكال متعددة، كما أنّ تأثيراتها متباينة وبمستويات متفاوتة، فالاغتراب يُعتبر أزمة معاناة الفرد وخصوصاً في العصر الحديث التي تعود إما لأسباب ذاتية أو لأسباب اجتماعية بيئية، كالوضع السياسي أو الوضع الاقتصادي، أو عدم وجود اتساق في المجتمع من أوجه مختلفة ثقافية كانت أو قيمية أو فكرية (بحر وأبو سلطان، 2013).

لقد تمّ تفسير الاغتراب من جوانب مختلفة من قبل المفكرين والفلاسفة كلٌّ بحسب اهتمامه وفلسفته، لذلك قد نجد بعض الاختلافات في النظريات والآراء المفسرة للاغتراب وإن كان هنالك

بعض من جوانب الاتفاق فيما بينها، على سبيل المثال: تم تفسيره من منظور سياسي واقتصادي من قبل ماركس، ومن وجهة نظر دينية من قبل فيورباخ، ومن وجهة نظر اجتماعية من قبل إميل دوركليم، وهناك العديد من التوجهات الأخرى التي اهتمت بدراسة الاغتراب كل من منظوره (Kanbur, 2017).

كما اعتبر بعضُ المفكرين والفلاسفة أمثال فرويد بأنّ الاغتراب سِمة متأصلة بالذات الإنسانية، لأنه لا مجال لإشباع كل الدوافع الغريزية وتحقيق التوافق التام بين المطالب والغايات وبين الغرائز وبعضها البعض، كما فسّر ماركس أنّ اغتراب الفرد يتولد نتيجة إدراك الفرد وإيمانه باستحالة تحقيق رغباته والبحث عن مخرج لتحقيق تلك الرغبات، وإنما هناك تصادم بين تلك الرغبات والواقع المعاش مما يولد لديه مشاعر سلبية تُهدد بنية شخصيته وتشكيل ذاته الحقيقية (دوخان وبورويس، 2021).

وفسّر البعض الآخر أنّ الاغتراب هو حالة من الانفصال إما عن ذات الفرد أو عن المجتمع، وبالتالي يعكس حالة من عدم الشعور بالانتماء، لكن الانتماء إلى الجماعة يُعتبر من الحاجات النفسية الهامة التي يسعى الفرد لتحقيقها وإشباعها، وتتعدد أشكالها ضمن أطر اجتماعية مختلفة في الأسرة أو مكان العمل مثلاً، وتحقيق الانتماء لا يكون إلا بتوافر مشاعر المحبة المتبادلة مع الآخرين والمشاركة في الاهتمامات وتقديم المساعدة الممكنة، وبالتالي فإنّ غياب الانتماء يُولد الشعور بالاغتراب لدى الأفراد (عبدلي، 2020).

كما اعتبر البعض أنّ في الاغتراب سلب للحريّة وللمعرفة، فسلب الحريّة يعني خضوع الفرد وتنازله عن حقِه وإلزامه وبالتالي سلبَ إرادته، أما سلب المعرفة فهو غياب المعرفة بالأهداف والوسائل مما يؤدي بالفرد إلى عدم القدرة على اتخاذ القرارات أو التنبؤ بها (ذياب، 2018).

ومن أشكال الاغتراب التي حازت على اهتمام الباحثين "الاغتراب النفسي" و"الاغتراب الوظيفي"، غير أنّ الاغتراب النفسي استُخدم بصورة أكبر مع الفئات "غير العاملة" كطلبة المدارس والجامعات والقليل منها مع الفئة العاملة، أما الاغتراب الوظيفي استُخدم مع فئة العاملين في القطاعات المختلفة بما فيها قطاع التعليم، ولكن في هذه الدراسة تم اختيار مصطلح "الاغتراب المهني" _ الذي قلّ ما استخدم كتعبير عن حالة الاغتراب في بيئة العمل_ والسبب في كون المهنة مصطلح أوسع من مصطلح الوظيفة. فالمهنة تُعبر عن أداء مجموعة من الوظائف التي تتطلب مهارات معينة وخبرات عديدة، أما الوظيفة فهي أداء مهام في مستوى أضيق من المسؤولية وتتطلب الحد الأدنى من المؤهلات والمهارات والخبرات، والاهتمام بموضوع الاغتراب في بيئة

العمل هو نتيجة لما له من تأثيرات سلبية إن كان على الأداء أو الإنتاجية في العمل وغيرها (المطيري، 2016).

ومن تفسيرات الاغتراب المهني أنه انفصال عن بيئة العمل نتيجة التضارب بين مطالب الأدوار الملقاة على عاتق الفرد، والشعور بعدم تحقيق التوقعات ونتيجة الخضوع للضبط أو التحكم الخارجي، إضافة إلى عوامل أخرى منها: انخفاض التفاعل الاجتماعي داخل وخارج العمل أو عدم تناسب سياسات العمل مع الفرد، أو بسبب عامل التطور التكنولوجي والانفجار المعرفي الذي له دور في حالة الاغتراب لدى العامل (بحر وأبو سلطان، 2013).

وقبل الخوض في مفهوم الاغتراب المهني فإنه لابد من التطرق إلى مفهوم الاغتراب بشكل عام في البداية لتكوين صورة شاملة عن المفهوم.

2.1.1.2 الاغتراب

أ) معنى الاغتراب

إنّ الاغتراب اصطلاحاً يعني بَعُد أو نأى، وغرَب وغُربة (عن الوطن) ابتعد عنه، وأغرب: صار غريباً وارتحل، والغَريب: الرجل ليس من القوم ولا من البلد (المعجم الوسيط، 2011، الطبعة الخامسة، ص 670). ومن الملاحظ تداخل المصطلحات، ولكن وإن كان هناك تداخلاً بين كل من مصطلح الغربة والاغتراب، إلا أن مفهوم الغُربة يدلُ على البعد المكاني، ومرتبط بما هو خارج ذات الإنسان، وعادةً ما يكون حالة قسريّة يتعرض لها الفرد، أما الاغتراب فهو مشاعر وهواجس داخل نفس الفرد بسبب عوامل خارجية (دوخان وبورويس، 2021).

وفي العلوم الاجتماعية يشير مصطلح الاغتراب إلى القطيعة والانفصال التي تقع بين الذات والعالم الخارجي، والاغتراب يُقابل المصطلح Alienation باللغة الانجليزية، والتي تُفسر على أنها حالة من الاستِلاب، كما يُفسّر الاغتراب بأنه حالة الفرد الحامل لمشاعر العداء أو اللامبالاة بدلا من التفاني والارتباط (بحري وخرموش، 2016). ومن ناحية اجتماعية أيضاً يُفسر الاغتراب على أنه ناتج عن ردةِ فعلٍ للضغوط، ونتيجة التفكك المتواجد في النظام الاجتماعي الذي يعيش فيه الفرد ولا سيما إذا كان مجتمعاً ليبرالياً، وفيه يُنظر إلى الفرد المغترب على أنه ضحيّة، وكما أنّ الاغتراب الاجتماعي هو شعور بعدم التفاعل بين ذات الفرد وذات الآخرين، ونقص المودة والألفة وندرة التعاطف والمشاركة، وضعف الروابط الاجتماعية مع الآخرين، وبذلك يتأثر نمو صورة الذات لدى الفرد من خلال وجود قصور في التفاعل الاجتماعي الذي

يقرب الفرد من حالة الانفصال عن المجتمع والتخلي عن النظام المعياري والنسق القيمي له والدخول في حالة من اللامعياريّة بالدور الاجتماعي (عبدلي،2020).

وبحسب المفهوم السسيولوجي المتعدد الأبعاد، فإن الإنسان المغترب هو الشخص الذي لا يشعر بأهميته في الحياة ويشعر بانعدام تأثيره على المواقف الاجتماعية التي يتفاعل معها، وكذلك يشعر بأن اتساق القيم التي يخضع لتأثيرها أصبحت نسبيّة ومتناقضة وغامضة ومتغيرة باستمرار وبسرعة، وفي علاقاته ونشاطاته الاجتماعية يشعر الإنسان المغترب بأنه لا يحقق ذاته، ولا يشعر بسعادة فيها، ويتجه تبعاً لذلك إلى العزلة والنفور عن الذات وعن المجتمع الذي يعيش فيه (المطيري،2016).

وعُرّف الاغتراب أيضاً: بأنه شعور الفرد بعدم الانتماء وفقدان الثقة ورفض القيم والمعايير الاجتماعية، والمعاناة من الضغوط المختلفة والتي ينتج عنها التعرض لضعف وحدّة الشخصية والانهيار بتأثير من نظام المجتمع الذي يتواجد فيه (كباجة، 2015).

وهنالك العديد من علماء النفس والفلسفة الذين بحثوا في مفهوم الاغتراب وأعطوه معاني متعددة كلٌ بحسب مجاله واتجاهاته، فقد أشار بعض العلماء والمفكرين _ أمثال جان جاك روسو _ إلى الاغتراب على أنه مسألة التنازل أو التخلي، كأن يتنازل الفرد عن بعض حقوقه وحرياته للمجتمع باحثاً عن الأفق الاجتماعي في إطار المجتمع الذي ينتمي إليه، ومن تفسير روسو الفلسفي للاغتراب تبيّن أنه يحمل معناً إيجابياً من جهة وآخر سلبياً؛ المعنى الإيجابي له على اعتبار أن الفرد يقدم ذاته للجماعة لتكون تحت توجيه إدارة خارجية، فيصبح الفرد جزءً من الكل من خلال وضع ذاته من أجل هدف الجماعة، أما المعنى السلبي هو أنّ الإنسان يصبح عبداً لمؤسسات المجتمع الذي يتبع لحضارة ما ويصبح تابعاً لها، وبذلك يتولد لدى الفرد حالة من عدم التناغم بين ما يجب أن يكون عليه في المجتمع وبين ما هو عليه بالفعل (بحري وخرموش، 2016).

كما أنّ الفيلسوف الألماني هيجل اعتبر أن اغتراب الفرد يكمن في الصدام بين ما هو ذاتي وما هو واقعي، وأنّ هناك أنواعاً للاغتراب منها ما يكون على المستوى الشخصي أو الاجتماعي أو الثقافي، كما شمل تفسيره للاغتراب على أنه سلبٌ لكل من الحريّة والمعرفة مما يؤدي إلى حالة فقدان السيطرة؛ وهو حالة يفقد فيها الفرد جزءً من ذاته في الوجود الخارجي، إذ يكون سلوك الفرد باتجاه مغاير للأهداف التي يتطلع لها، وبالتالي يصعُب على الفرد إحداث مواءمة مع الأحداث المحيطة، فيشعر بالعجز والانفصال عن الآخرين وعن ذاته (دوخان وبورويس، 2021).

أما ايريك فروم بيّن أنّ الاغتراب هو تلك الحالة التي لا يشعر فيها الفرد بأنه مالك لطاقاته وقدراته، بل أنه كائن ضعيف يعتمد وجوده على قوى خارجية قد لا تمت له بصلة، مما يؤدي إلى فقدان الفرد لذاته ويشعر بالغربة والوحدة، وأنَّ الاغتراب هو حالة تُلازم الذات الزائفة التي انفصلت عن وجودها الإنساني الأصيل وابتعادها عن الذات الأصيلة التي تحمل سمات التفرد والتفكير والإحساس وغير مقيّدة أو مهمّشة أو محرومة من حقوقها (دوخان وبورويس، 2021).

وإميل دوركايم فسَّر الاغتراب من منظور ظاهرة "الأنومي" أي فقدان المعايير، التي فيها يشبع الفرد احتياجاته بطريقة تتناقض مع قناعاته مما يشعره بالحزن والألم والخيبة والإحباط، وأمّا المُفكر دانيال اعتبر أنّ للاغتراب معنىً مزدوجاً لكل من الغربة والتشيؤ، فالغربة ناتجة عن انفصال الفرد عن مجتمعه، والتشيّؤ هو معاملة الفرد كشيء مما يؤدي إلى انتزاع شخصيته وحدوث تشيّؤ للعلاقات (بحري وخرموش، 2016).

وبحسب أريكسون فإن الاغتراب هو أزمة الهويّة؛ حيث فيها الفرد قد يُوصف "بـ الإمّعة"، ويُصبح الفرد مجرد نسخة من كائنٍ بلا كيان، وفي هذه الحالة فإن الفرد يفعل ما يفعله الآخرون ويقيس الأمور بمقاييس الآخرين، ناسياً وجوده الحق أو غير مدرك له في خِضمّ حياته اليومية، أو قد يكون الفرد مُعلّق الهويّة؛ إذ فيه شعور بالاغتراب عن الذات بوعي الفرد وإدراكه ليجاري أموره الحياتية في مجتمعه، وأنّ هنالك حالة من الاغتراب ناتجة عن تشتت الهويّة بسبب حالة من غموض مكونات كيان الفرد (كباجة، 2015).

وبحسب فرويد فإنّ الاغتراب ناتج عن صراع داخل الفرد بين ذاته وبين الضوابط في مجتمعه، مما يشكل نوعاً من الضغط الذي يؤدي بالفرد إلى حالة من الكبت كحيلة دفاعية تلجأ لها الأنا الأعلى لحل ذلك الصراع، كما بيَّن أنّ الاغتراب ناتج عن إخفاق الأنا في إحداث توافق بين مطالب الهوَ وضوابط الأنا الأعلى والعالم الخارجي (ذياب، 2018).

وهناك اتجاه آخر يتناول مفهوم الاغتراب من "نظرية المجتمع الكتلي"، حيث أنّ التجمعات السكانية غير المتجانسة تطغى فيها الأهمية للمال والعمل من أجل تحقيق مكاسب بلا حدود، وأمّا قيمة الفكر والثقافة يأخذ الفرد منها قشورها، وتزداد لدى الفرد رغبات التملك وزيادة الثروات بدواعي التفاخر والأبّهة (كباجة، 2015).

كما عُرّف الاغتراب أنه حالة يُمنع فيها الإنسان من التعبير عن شخصيته أو تحقيقها بصورة طبيعية، وهي حالة نابعة عن اصطدام الفرد بعراقيل وضغوطات سببها الظروف المحيطة بالفرد، فيشعر أنه غريباً عن نفسه وعن المجتمع وحتى عن العالم نتيجة الصراعات الموجودة

سواء بين الثقافات أو الحضارات أو حتى الأديان، وفيها يكوّن الإنسان لنفسه رموزاً يخضع لها خضوعاً أعمى في ظروف اجتماعية معينة (ذياب، 2018).

ويُعرّف الاغتراب أيضاً بأنّه حالة نفسية يعاني منها الفرد نتيجة عدم الصلة بالواقع المعاش، وبُعد الهوّة بينه وبين الآخرين على الصعيد الأسري والمجتمعي، مما يؤدي به إلى الشعور بالعزلة ناتج عن إحساسه بعدم أهمية ما يقوم به (جابر وبن علية، 2015).

وفسّر كانبور (Kanbur, 2017) الاغتراب بأنه حالة من العجز وعدم الكفاية والتعب، وعدم الرغبة في العيش لشعور الفرد بعدم كفاية احتياجاته وتوقعاته في هذه الحياة، وغير قادر على إثبات نفسه، ويُعتبر الاغتراب حالة مَرَضيّة نتيجة للظروف الاجتماعية والحالة الشعورية التي يواجهها الفرد والتي فيها تبدّد لشخصية الفرد وعدم القدرة على تنميتها بصورة سليمة.

ب) مراحل الاغتراب

كما جاء في (جابر وبن علية، 2015) يوجد للاغتراب ثلاث مراحل وهي:

1. مرحلة التهيؤ: يكون فيها فقدان للقدرة وسلب الحرية وفقدان السيطرة.
2. مرحلة الرفض والنفور: يكون فيه حالة من عدم الرضا وتولد تناقض لدى الفرد بين ما هو مثالي وما هو على أرض الواقع، والمعارضَة لما هو سائد، كما لا يوجد انسجام بين الفرد والمجتمع الذي ينتمي إليه مما يؤدي إلى انعدام انسجام الفرد مع نفسه، ويصاحب تلك المرحلة بعض مشاعر القلق واليأس والغرور والكراهية والاستياء والعجز والاقتلاع من الأصول وضياع الغرض.
3. مرحلة التكيّف: يكون فيها حالة من المجاراة والامتثال للرسائل الموجهة، أو أن يكون فيها حالة من الانسحاب التي تدلّ على الرفض.

وبحسب (عبدلي، 2020)، فقد أشار إلى شكل من أشكال الدفاعات النفسية التي يمارسها الفرد تجاه الاغتراب ألا وهو التكيّف؛ وفسّرها على أنها حالة من الانسحاب من الواقع الذي يسبب اغترابه، أو الرضوخ للنظام القائم والتعاون معه قهراً، أو ينشأ عنه قبولاً ظاهرياً ورفضاً داخلياً يرافقه التحلي بالصبر والانتظار والتبرير، أو التمرد من أجل إحداث تغيير جذري وتجاوز حالة الاغتراب.

ج) أنواع الاغتراب

هناك أنواع وتصنيفات عديدة للاغتراب ومنها: الاغتراب السياسي والذي تعاني منه معظم المجتمعات العربية المتمثل بالعجز السياسي والشعور بالعزلة السياسية نتيجة عدم المشاركة الحقيقية في صنع القرارات المتعلقة بصالحه، والشعور باليأس من المستقبل، بالإضافة لشعور الفرد بأنَّ لا اعتبار لكيانه أو قيمته لدى السلطات السياسية في بلاده، وهناك الاغتراب الاجتماعي والذي تعود أسبابه إلى نفس الأسباب التي تعود لحالة الاغتراب السياسي؛ التي تعود إلى النظام السائد في البلاد وتبعات ذلك النظام، كما يوجد الاغتراب الثقافي حيث فيه البعد عن ثقافة المجتمع والانبهار بثقافة وحضارة الغرب، وذلك بدلالة التغيرات الثقافية التي أصبحت تسود المجتمعات العربية والاهتمام بكل ما هو أجنبي بدءً باللغة؛ حيث بات الاهتمام باللغة الانجليزية على حساب اللغة العربية واستخدامها ليس فقط في العلوم المختلفة، وإنما أيضا في الحياة العامة باللغة المحكيّة وعلى المنتجات المحلية وأسماء المحلات وغيرها من الشواهد على ذلك (جابر وبن علية، 2015).

كما جاء في (بكر، 2016) أنواعاً أخرى من الاغتراب وهي: الاغتراب المعرفي؛ الناتج عن تجاهل المبادرات والأفكار المبدعة والتجدد في المعارف والعلوم المختلفة، والاغتراب القيمّي الأخلاقي؛ الذي فيه تجاهل أساسيات السلوك الأخلاقي في البناء المجتمعي والقيم الإنسانية والروحية فيه، والاغتراب المهني الذي يضم كل من الاغتراب عن العمل وعن جماعة العمل وعن المنظمة وذلك نتيجة الصراعات بين العاملين وعدم الانسجام، إضافة إلى سيادة البيروقراطية وضعف المواطنة التنظيمية في المنظمة.

د) أسباب الاغتراب

تتعدد الأسباب والعوامل للاغتراب ومنها: أسباب نفسية نتيجة الصراع بين الدوافع والرغبات المتعارضة وبين الحاجات التي لا يمكن إشباعها في وقت واحد، والإحباط لوجود معوّقات نحو تحقيق الرغبات الأساسية والمصالح الخاصة بالفرد، ويرتبط بحالة من الشعور بالفشل والعجز وعدم تقدير الذات، ونتيجة الحرمان الذي يقلل من فرص تحقيق الرغبات أو إشباع الحاجات، وأسباب اجتماعية ناتجة عن ضغوط البيئة الاجتماعية والفشل في مقابلة تلك الضغوط، والثقافة التي تسود المجتمع من عوامل هدم وتعقيد، والتطور الحضاري السريع وعدم القدرة على مواكبته والتوافق معه، واضطراب التنشئة الاجتماعية في المؤسسات التربوية ابتداء من الأسرة مروراً بالمدرسة والمجتمع، ووجود اتجاهات اجتماعية سلبية وحالات من التعصّب والتفرقة في

المعاملة وسوء التفاعل الاجتماعي، إضافة إلى تدهور نظام القيم وصراعها بين الأجيال، والابتعاد عن الدين والانحلال الأخلاقي (عبدلي، 2020).

وبحسب (كباجة، 2015)، فإن الاغتراب يُعزى إلى فقدان الفرد القدرة على القيام بأدواره الاجتماعية بسهولة، ويصبح فيه الأداء الاجتماعي ميكانيكياً، مما يصبح الفرد في حالة من اتباع الزّيف والتكلّف في أدواره ومعها تضيعُ الذات الحقيقية، حيث لا يوجد استقراراً أو استمراراً لصورة الذات، إذ تتغير وتتلوّن حسب الدور والسّياق من أجل الحصول على الرضا من الآخرين، لذلك ينشأ الاغتراب نتيجة حالة من التناقض الشخصي لدى الفرد.

كما أنّ الفرد المغترِب عن ذاته يُصبح غافلاً عن ما يشعر به حقيقة وعن ما يحبه أو يرفضه أو يفقده، بالتالي يُصبح غافلاً عن واقعه مما يفقد الاهتمام به، ويصبح عاجزاً عن اتخاذ قراراته فينشأ لديه حالة من اللامعنى حول وجوده كونه يعيش حالة من اللاواقعية ومن الوجود الزائف، وأيضاً من الخصائص النفسية الاجتماعية للإنسان المغترب خاصية الثنائية الوجدانية التي فيها ازدواجية في الوعي والاتجاه والولاء أو الانتماء، وهذه الازدواجية تسبب نقصان الثقة في النفس والقلق الزائد حول المستقبل والشعور بالعجز والتشاؤم (كباجة، 2015).

وأشار حماد والحازمي (2016) إلى أنّ الاغتراب ناتج من عدم وجود مستوى مرتفع من الصحة النفسية لدى الفرد والتي منها ينتج مشاعر وسلوكيات سلبية كالشعور بالقلق واليأس، والسلوكيات غير الملائمة وضعف المشاركة المجتمعية وتقدير الذات المنخفض، كما أشارا إلى أنّ للاغتراب علاقة بإنجاز الهويّة لدى الفرد، ولا يتحقق ذلك إلا من خلال فهم واضح للذات والشعور بالتفرد والتميّز عن غيره، والقدرة على التوفيق بين حاجاته الشخصية والمتطلبات الاجتماعية وتكوين إحساس بالمسؤولية نحو جماعته ومجتمعه والشعور بالانتماء له، مما يجعله ملتزماً بالمبادئ والمثل الاجتماعية الخاصة بمجتمعه.

هـ) مظاهر الاغتراب

من أبرز مظاهر الاغتراب عدم التوافق النفسي الذي يتضمن الشعور بالقلق المستمر والرّهاب الاجتماعي والخوف والشعور بعدم الأمان، والشعور بعقدة نفسيّة من خلال وجود حالة من الشعور بالاضطهاد، وضعف الشعور بالهويّة والقيمة والانتماء، والشعور بالعجز نحو الدور المحدد للفرد في المؤسسة التي يعمل بها (جابر وبن علية، 2015).

كما أشار القرني (2019) إلى مظاهر متمثلة بالأحاسيس النفسيّة والأعراض الاجتماعية التي تصاحب الاغتراب ومنها: عدم الشعور بالاستقرار أو بالارتياح، والشعور بعدم الفاعلية وأحياناً احتقار الذات، أو تضخيم الأنا أو اللجوء إلى الانسحاب والعزلة.

و) أبعاد الاغتراب

تتشابه أبعاد الاغتراب بين الباحثين مع وجود بعض الاختلافات سواء في عدد الأبعاد الرئيسة التي تم تناولها بحسب أهميتها، أو في التفسيرات لتلك الأبعاد ودلالاتها، والتي منها:

حسب (ذياب، 2018؛ عبد الله، عبد الله، 2020) تمثلت أبعاد الاغتراب في كل من:

- العجز: وهوعدم قدرة أو استطاعة الفرد التأثير على المواقف الاجتماعية التي يتفاعل معها، وشعور الفرد باللاحول واللاقوة، وعدم القدرة على الحصول على ما يريد من أجر وتعزيز، وعدم القدرة على التحكم بمجريات الأحداث والنتائج لها.
- اللامعنى: يتمثل في عدم القدرة على التنبؤ بدرجة عالية من الكفاءة بالنتائج المستقبلية ويشعر الفرد أن الحياة فاقدة معناها، وفيه عدم القدرة على توجيه السلوك نحو أهداف معينة، والتي تعود أسبابها إلى المدخلات التي يستقبلها الفرد من بيئته ومجتمعه ويضطر إلى التعامل مع النظام الاجتماعي السائد في مجتمعه، كما فيه الشعور بعبثية الحياة والذي قد يكون ناتج عن تعقد الحياة المعاصرة وعدم الفهم الحقيقي لها.
- اللامعيارية: تنشأ عند وجود قيم ومعايير اجتماعية مُضعضعة أو مهزوزة، وبالتالي عدم القدرة على السيطرة على السلوك في المواقف المختلفة، وفيه عدم الاعتبار للبناء المعياري والقيم الاخلاقية وخاصة في المجتمعات البرجوازية الحديثة، وعدم توافق الوسائل المستخدمة مع الأهداف المرجو تحقيقها.
- العزلة: ومنها العزلة على المستوى الشخصي والاجتماعي، الاجتماعي يتمثل في التوحد بمستوى ضعيف مع الجماعات والتي توفر ما يحتاج إليه من معايير مجتمعية وتعني أيضاً عدم الانتماء للمجتمع الذي يعيش فيه والبعد عن أهدافه وعدم الاكتراث بقضاياه والتفاعل معها، وعلى المستوى الشخصي فإنه يشمل العُزوف عن الاهتمامات والنشاطات الاجتماعية.

أمّا بحسب ما جاء في (Yorulmaz, Altinkurt & Yilmaz, 2015)، فإنّ من التصنيفات المعتمدة لأبعاد الاغتراب والأكثر استخداماً في البحوث الأكاديمية هي تصنيف سيمان Seeman المتمثلة بخمسة أبعاد وهي: العجز الذي فيه عدم القدرة على السيطرة على العوامل

الخارجية المؤثرة على السلوك، وبُعد اللامعنى نتيجة الصراع بين معتقدات الفرد الخاصة وبين الحقائق المجتمعية كمعايير الأخلاق أو السلوك، إضافة إلى عدم القدرة على التنبؤ بنتائج السلوك لعدم فهم الاهداف أو الأحداث من حوله، وبُعد اللامعيارية عندما لا يستطيع الفرد الكشف عن حكمه على قيمة معينة وعدم اعتماده في الحكم عليها بناءً على معايير المجتمع لاقتناعه بعدم فعاليتها على مستوى تحقيق الأهداف الشخصية أو المجتمعية، وبُعد العُزلة بمعنى الابتعاد عن الناس في البيئة القريبة من الفرد وعدم المشاركة في النظام المعياري المجتمعي التي تكون ناتجة عن اعتقاد الفرد بتقييد المعايير الاجتماعية لأهدافه الشخصية مما يؤثر على انتمائه لها، وبُعد الاغتراب الذاتي نتيجة عدم استيعاب الفرد لسلوكياته الخاصة وعدم العثور على المكافأة الذاتية للأنشطة التي يقوم بها في حياته.

ومن الجدير ذكره وبحسب ما جاء في (كباجة، 2015)، أنّ بعض الفلاسفة _ أمثال سيمان Seeman ، اعتبروا الاغتراب عن الذات أساس الشعور بالخصائص الأخرى له؛ مثل اللامعيارية واللامعنى والعجز والعزلة، إذ أنّ الفرد المغترب عن ذاته يصبح وسيلة لخدمة أغراض الآخرين، كما أن كل من أبعاد الاغتراب كالعجز، واللامعيارية، والعزلة، والاغتراب عن الذات تتميز بانفصالها عن بعضها البعض لدى الفرد، وقد تتواجد مجتمعة أو منفردة: على سبيل المثال؛ الشعور بالعجز قد يكون منفصل عن الشعور باللامعنى لدى الفرد، كما أنّ هناك ثلاث فئات للمغتربين عن ذاتهم وهم:

- المُنسَحبون الذين يميلون إلى الانسحاب من النسق الاجتماعي ويهربون من النسق الاجتماعي ومن المواجهة، وهناك من يلوذ بانسحابه إلى أمورٍ سطحيّة وهامشيّة لا صلة لها بأهدافه.
- النُشطاء الذين يميلون للتضاد والمعارضة والتمرد واتباع الطرق والأساليب التي تنقذهم من اليأس الذي هم فيه، وهذا يمثل الجانب الإيجابي من الاغتراب من خلال وعي الفرد لذاته ووعيه للعالم الخارجي، ويعتبر مصدراً لتحريره من سلطة الواقع وسيطرته في المجتمع الذي يعيش فيه.
- المُتظاهرون وهم فئة بين المنسحبين والنشطاء، وهي تمثل الذين يُذعِنون للمطالب العامّة أكثر من استجاباتهم لمطالبهم الخاصة، فهم قادرون على التوافق مع الأنشطة العامة دون أن يكونون قادرون على استيعابها، وكثيراً ما تغلب عليهم المواقف البراغماتية مع إحساسهم بفقدان السيطرة وعدم القدرة على التأثير بالحوادث والأجواء التي تدور من حولهم.

3.1.1.2 الاغتراب المهني

الاغتراب عن العمل أو الاغتراب المهني يرجع أصله التاريخي إلى دراسات ماركس فترة ظهور الرأسمالية، حيث أكد فيه أنّ الاغتراب موجود في نظام اقتصادي لا يرى فيه العاملون نتائج عملهم إلى أنّ تطور استخدام المصطلح في أنظمة أخرى منها التربوية والأكاديمية والثقافية والاجتماعية (Bin Awang, 2017).

لقد أضحت هناك شواهد عديدة في المؤسسات على اختلاف أنواعها لحالات من عدم الانتماء والشعور بعدم الرضا والعزلة وفقدان المعايير وغيرها من أبعاد الشعور بالاغتراب في أماكن العمل، وهو ما يُعرف بالاغتراب الوظيفي أو المهني، والذي قد تعود أسبابه إلى: التغيرات المتسارعة في مختلف نواحي الحياة، والتقلبات في مختلف السياقات السياسية والاجتماعية والثقافية والتكنولوجية، وكما قد تختلف درجة الاغتراب عند الأفراد باختلاف الظروف المحيطة بهم؛ إذ هناك تباين في شدة الإحساس بالاغتراب تعود إلى عوامل شخصية أو عوامل منظميّة أو مجتمعيّة أو بيئيّة (ذياب، 2018).

وقد تعود أسباب الاغتراب المهني عادة إلى وجود دوافع تحرك الفرد وتشكل متطلباته، فيسعى إلى إتمام عمله، ولكن يصطدم بمجموعة من العوائق تكون عوامل أو أسباب شعوره بالاغتراب، وأحيانا يكون السبب انعدام القوة في التأثير على الأحداث والمجريات التي تقع داخل منظمته، كما أن لظروف العمل: كالتوتر المرتبط بالوظيفة، وارتفاع مستوى العبء للدور الذي يقوم به تأثير على مستوى الاغتراب المهني لدى الفرد في مكان عمله Bin Awang, (2017).

أ) معنى الاغتراب المهني

من معاني الاغتراب المهني؛ هو حالة من عدم الرضا عن العمل أو المهنة، وأنه بلا معنى، وكذلك عدم الرضا عن طبيعة العلاقات داخل المؤسسة، وينتاب العامل الشعور بالعجز وفقدان التوقعات والآمال في المستقبل والشعور بالوحدة والملل والرتابة، ويتملكه حالة من الضعف العاطفي والجسدي تجاه العمل. كما يُعتبر الاغتراب المهني موقفا نفسيا معرفيا ينشأ من إدراك الفرد بأنّ عمله لا يُلبّي احتياجاته وتوقعاته، ويُفسّر بأنه ظاهرة تقوّض الشعور بالذات والتفاعل في المواقف، وتحُد من عملية بناء شبكة من العلاقات الاجتماعية داخل العمل (Kanbur, 2017). وهذا التفسير ينطبق إلى حد ما مع ما جاء في (سليمان، فراج وأحمد، 2018)؛ أنّ الاغتراب المهني حالة نفسية سلبية ناتجة عن عدم الرضا الوظيفي يصاحبه مشاعر العجز واليأس والإحباط وفقدان المعنى واللامعيارية في بيئة العمل.

وحسب (Çetinkanat & Kösterelioğlu, 2016)، فإنّ الاغتراب المهني هو انعكاس لمشاعر الفرد الناتجة عن خيبة الأمل من ذوي الخبرة بسبب ظروف العمل وهو نتيجة لعدم قدرة المنظمة على توفير شروط عمل ملائمة أو بيئة عمل تلتزم بتوفير مستوى مقبول من الجودة للحياة العملية.

كما يُفسّر الاغتراب المهني أيضاً بأنه حالة شعورية لدى العمال عندما يكونون غير قادرين على السيطرة على أعمالهم ويفشلون في الانهماك في نشاط عملهم كأسلوب للتعبير الذاتي الشخصي لهم، أيضاً فسّر الاغتراب المهني ضمن محورين: سلوك العاملين واتجاهاتهم نحو الخيارات والفرص المتاحة لهم من قبل الأنظمة المتحكمة بعملهم، ومدى استعدادهم لتبديل ما لا يرضون عنه من تلك الفرص والخيارات المطروحة، كما ينشأ الاغتراب المهني عندما لا يجد الفرد لشخصيته صورة في عمله، حيث أنّ العمل قد سلبه حريته وإرادته وكذلك قدرته على الابتكار في عمله والتجدد، كما أنّ فكرة الاغتراب المهني ترتكز على مبدأ الفاعلية الوظيفية ومدى شعور الفرد بقدرته على التأثير في مجريات العمل في المؤسسة التي يعمل بها على مستوى القرارات الوظيفية أو حتى على مستوى الأحداث الناتجة عنه في المجتمع الذي يعيش فيه (بحري وخرموش، 2016).

وفسّرت القريوتي (2016) الاغتراب الوظيفي "المهني" على أنه محصّلة لعدم التوازن في المجال السلوكي الناتج عن التفاعل بين شخصية الفرد وحالته النفسية وبين البيئة الواقعية وعناصر البيئة المادية والاجتماعية في المنظمة، ويعود سبب الاختلال في التوازن أيضاً إلى التغيرات التنظيمية وغموض الدور، مما ينعكس على أحاسيس وسلوك الفرد التي تنم عن الشعور بالاغتراب المهني.

ويُعرّف كذلك الاغتراب الوظيفي "المهني" أو الاغتراب عن العمل بأنه غياب الاستقلالية في اختيار المهام والحرمان من المشاركة في صنع القرار، فهو بالتالي مرتبط بالعلاقة بين الموظف وظروف عمله (Bin Awang, 2017).

ب) خصائص الاغتراب المهني

تتشابه أبعاد أو خصائص الاغتراب المهني مع أبعاد الاغتراب بشكل عام، فإنّ من خصائص الاغتراب المهني بحسب ما جاء في (بحري وخرموش؛ بكر، 2016) الآتي:

- اللاقوة: وفيه عدم قدرة الفرد على التأثير في المواقف الاجتماعية المحيطة به والتي يتفاعل معها، أو عدم القدرة على تقرير مصيره أو صنع القرارات المهمة لحياته مما ينعكس على

قدرته في تحقيق ذاته، وعدم القدرة على تغيير أحواله بسبب شعوره بأنه مجرد شيء مُهيمن عليه من قبل الآخرين.

- اللامعنى: وهو شعور الفرد بعدم توافر أهداف تُعطي لحياته معنى وتحدد اتجاهاته ونشاطاته، وفيه حالة من الضياع للهدف والوصول إلى قرار في أمور هامة تخص عمله وحياته، وبالتالي يكون هنالك غياب المرشد والموجه لسلوك الفرد.
- اللامعيارية: وفيها يعتبر الفرد بأنّ هناك وسائل مطلوبة لتحقيق الأهداف بغض النظر عن مدى قبولها مجتمعياً وموافق عليها، وهذه الحالة ناتجة عن التفكك القيمي والمعايير المجتمعية والفشل في السيطرة على السلوك الفردي وضبطه.
- افتقار التوجيه الذاتي للأداء في العمل: يكون الاغتراب المهني ناتج عن غربة الذات وافتقاد الجوهر الأصيل لها، فيؤدي الفرد عمله من أجل المكسب المادي فقط وهو راتبه، وبالتالي عدم القدرة على تحقيق ذاته والشعور بالرضا عنها من خلال أدائه لعمله.
- التقييم الذاتي: يربط الأفراد تقييمهم لذواتهم واحترامهم لها من خلال المركز الذي يشغلونه في المؤسسة التي يعملون بها، فيكون تقييمهم لأنفسهم من خلال الدور الذي يقومون به في المؤسسة ومستوى أهميته.
- الابتعاد عن أهداف المؤسسة: عندما لا يلتزم الفرد بأهداف وقيم المؤسسة التي يعمل بها.

إنّ تلك الخصائص السابق ذكرها قد توجد منفردة أو مجتمعة عند الفرد، وكذلك أنواع الاغتراب قد توجد منفردة عند الأشخاص، على سبيل المثال: قد يشعر الفرد بالاغتراب الاجتماعي لكنه لا يشعر بالاغتراب المهني في مكان عمله، أو قد يكون العمل الذي يقوم به له معنى كبير لدى الفرد ولكن لظروف العمل أو للحياة السياسية أو الاقتصادية أو الثقافية تشعره بأنه مغترب عن ذاته (بحري وخرموش، 2016)، لذلك فإن دراسة ظاهرة الاغتراب عند الأفراد تختلف باختلاف السياقات المحيطة والتفاعلات الاجتماعية والنفسية بين الأفراد أو بين الأفراد والمؤسسات.

ج) عوامل الاغتراب المهني وأسبابه

لقد تعددت الدراسات التي بحثت موضوع الاغتراب المهني أو الوظيفي وعلاقته ببعض المتغيرات مثل علاقته بالالتزام التنظيمي، والأمن الوظيفي، وأسلوب القيادة، وعبء الدور والإرهاق في العمل، ونوعية الحياة في العمل وغيرها من المتغيرات التي تمّ ربطها بمفهوم

الاغتـراب المهنـي أو الـوظيفي والتـي تشـكل دلالات علـى الـبعض مـن أسـباب الاغتـراب فـي المنظمات، حيث تم الإشارة في دراسة (Kanbur, 2017) إلى طبيعة المنظمة وخصائصـها؛ إذ قـد يكـون نتيجـة الهيكـل التنظيمـي فيهـا أو طبيعـة الإدارة التـي تتسـم بالبيروقراطيـة والمركزيـة، وعدم مشاركة العاملين في القرارات، ومشاكل التواصل بين العاملين والإدارة، والغموض في الأدوار وتضاربها بين العاملين، وأحيانا الرتابة في العمل، وإنْ كان بعض أسباب الاغتراب في العمل هو نتيجة ا لتغييرات على كيفية أداء العمل التي يرى فيها بعض العاملين عدم جدواها وأنها بلا معنى وغير ضرورية، كما أن من أسباب الشعور بالاغتراب داخل المؤسسة ناتج عن عدم السماح بالاستقلالية في العمل والسيطرة الكاملة على أداء العاملين وضعف تحمل المسؤولية عن أداء عمله، فالاغتراب المهني يحدث عندما لا تتوفر بيئة يمكن من خلالها أن يختبر الفرد قيمته الإنسانية، ويحقق ذاته من خلال تحمل المسؤولية والاستقلالية في السيطرة على العمل.

كما أنّ لجودة حياة العمل دورٌ في تحديد مستوى الشعور بالاغتراب لدى الأفراد العاملين في المنظمات المختلفة، فإن الدراسات التي بحثت في تأثير جودة الحياة على الاغتراب بحثت في عدة أمور مرتبطة بها ومنها: الأجر وعدد ساعات العمل، ومدى ملائمة المهام مع الوصف الوظيفي، والعوامل التنظيمية من سلامة العمل وظروفه وأسلوب الإدارة المتبع في المنظمة، ونظام الحقوق والمكافآت للموظفين، إضافة إلى العوامل السياسية والاقتصادية والعوامل الفيزيائية لمكان العمل من مساحة وإضاءة ونظافة وضوضاء Çetinkanat & Köstereliođlu, (2016).

وفي ذات السّياق، جاء في (Akar, 2018) أنّ من عوامل الاغتراب المهني تدني جودة الحياة العملية ف ي المؤسسة لعدم توفر البيئة المناسبة للعمل للعاملين، حيث أنّ جودة الحياة العملية تُقاس بمدى توفر الحماية للموظف وبمدى الاهتمام بأنسَنة العمل، وبمستوى الشعور بالرضا الوظيفي نتيجة لتلبية الاحتياجات الشخصية والمهنية، وتوفر الاندماج وحالة من التناغم ف ي العلاقات بين العامل أو الموظف والمنظمة، فبتوفر مختلف تلك الأمور في ظروف العمل تُولد لدى الفرد مشاعر إيجابية تجاه المنظمة مما يؤثر إيجاباً على مستوى الأداء وعلى سلوكيات العمل، وكذلك زيادة الدافعية وتقديم المبادرات في العمل، مما يرفع من مستوى الصحة النفسية والجسدية على السواء للفرد، كما أنّ توفر مستوى عالٍ من الرضا عن جودة الحياة العملية لدى الفرد يزيد من درجة الالتزام المنظمي لديه، فيزيد من اهتمام الفرد في السعي نحو تحقيق أهداف المنظمة وقيمها، ويبذل مزيداً من الجهد لتحقيق ذلك، مما ينعكس بالتالي على الشعور بالمواطنة

التنظيمية لدى الفرد وممارسة سلوكياتها طوعاً في المنظمة، وهذا ما لا يتم تحقيقه إذا كان لدى الفرد مشاعر سلبية تجاه المؤسسة وهي مشاعر الاغتراب المهني.

وفي (Erdem, 2014) تمّ الإشارة أنه قد يعود الاغتراب المهني إلى مستوى جودة حياة العمل، فكلما كان هناك توافر بيئة ديمقراطية وتشاركية في صنع القرارات وحل المشكلات فإن ذلك يعمل على زيادة اندماج العاملين داخل المنظمة، بالإضافة الى توفر ظروف صحية وآمنة وتكافل اجتماعي بين الموظفين الذي يستدل عليه من وجود تعاون ومشاركة وثقة بينهم، عدا عن توفر أيضاً نظام تعويضات ومكافآت مناسبة وعادلة فإن جميع تلك الأمور ترفع من مستوى جودة العمل، ويزداد معه الشعور بالرضا الوظيفي لدى العاملين في المنظمة.

كما قد يحدث الاغتراب المهني لعدم القدرة على إيجاد الحلول البديلة للمشاكل التي يواجهّا العاملون في المنظمة أو عدم القدرة على مجاراة التغييرات المتسارعة، وخاصة تلك المرتبطة بالتقنيات التكنولوجية وعملية توظيفها في أداء الأعمال لنقص الكفاءة في استخدامها، أو بسبب كثرة المسؤوليات الملقاة على عاتق الفرد Çetinkanat & Köstereliođlu, (2016).

كما صُنفت عوامل الاغتراب المهني إلى: أ) عوامل تعود إلى المنظمة: مثل المكننة والأتمتة، والخلل في تقارير كفاءة الأداء وضعف الفعالية الإدارية، والشعور بتناقض الأدوار، وسعة حجم المنظمة، وضعف مستوى التدريب. ب) عوامل تعود إلى الفرد نفسه: مثل الخوف وعدم الأمن الوظيفي، والشعور بعدم مصداقية توقعات الفرد، ونقص الكفاءة، ووقت الفراغ، وسوء التوافق والتكيف، وشعور الفرد بالخضوع للضغط الخارجي (المطيري، 2016).

وبحسب (بكر، 2016) فإنّ من عوامل الاغتراب المهني ما يلي:

- أسباب نفسية ذاتية: ناتجة عن إمّا حالة من الاغتراب الديني، أو حالة من الصراع بين الدوافع والرغبات المتعارضة، أو الحرمان نتيجة قلة الفرص في تحقيق الدوافع وإشباع الرغبات، أو فقد القدرة على تحقيق الذات والشعور بالإحباط نتيجة التغيرات في البيئة المحيطة التي يتعرض لها الفرد.
- أسباب اجتماعية وثقافية واقتصادية: لتشمل عدة عوامل منها: تدهور نظام القيم في المجتمع، وتصارع القيم بين الأجيال، واضطراب التنشئة الاجتماعية في مؤسسات المجتمع والشعور بعدم العدالة وسوء الأحوال الاقتصادية.
- أسباب منظميّة: نتيجة سوء العلاقات في العمل، ضعف ثقافة المنظمة، وعدم تلبية احتياجات العاملين المادية والمعنوية وعدم تحقيق العدالة التنظيمية، وعدم اتباع أساليب الإدارة الحديثة.

كما قد يتولد الشعور بالاغتراب لدى العاملين في المؤسسات نتيجة نوع القيادة المتبعة فيها التي يغلب عليها الطابع البيروقراطي، واتخاذ القرارات من جانب واحد بعيداً عن مشاركة العاملين في صنع واتخاذ القرار، وعدم الاهتمام بتلبية احتياجاتهم، والعلاقات السيئة بين العاملين، وعدم اتباع أسلوب الإدارة بالتفويض، أو إتاحة الحريّة للعاملين للتحكم في كيفية أداء مهامهم الوظيفية، والسيطرة المطلقة على أعمالهم، إضافة إلى عبء الأعمال الملقاة على العاملين وإجهادهم، فإن جميع تلك العوامل تؤدي إلى شعور العاملين بالاغتراب المهني (Polatcan, 2020).

وكذلك في (Tan, 2014) تمّ ربط حالة الاغتراب المهني بالتوجهات السابقة لدى الفرد نحو قيمة العمل قبل التحاقه به في المنظمة، والتي عادة ما يتم اكتسابها من العناصر الخارجية المرتبط بها سواء في الأسرة أو المدرسة أو من الطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها في مجتمعه، ومن ثم يعمل على تطوير تلك الاتجاهات وترسيخها ضمن ثقافته، وقيمة العمل قد تحمل إما قيماً جوهرية تتمثل في قيمة الإنجاز والمسؤولية والاستقلالية والسيطرة على العمل، والإقبال على الحياة وتجنب السلبية والنفور، وتطوير العلاقات الاجتماعية، ومساعدة الناس، والاستفادة من الوقت، والتعلم وتطوير الذات، وإفادة المجتمع وتنميته، وتكوين مستقبل الأجيال القادمة، أو قد تحمل قيماً خارجية للعمل مثل: الشعور بالأمن وكسب الأجر والحصول على الممتلكات المختلفة، واكتساب الفرد مكانة وهيبة وسلطة، والقبول والاحترام من أفراد مجتمعه، والوصول إلى مستوى أفضل في الحياة المعيشية، ولضمان مستقبل أفضل للأطفال وغيرها من الغايات في حياته، أو قد يجمع الفرد بين كلا النوعين من قيمة العمل، كما أنّ بعض الأفراد تتمثل قيمة العمل لديهم بالقيم الأخلاقية للعمل السائدة في المنظمة، لذلك يتفاوت الأفراد في تحديد قيمة العمل بحسب احتياجاتهم ورغباتهم، وبالتالي يختلف مستوى الشعور بالاغتراب المهني بينهم.

وفي السياق المهني التعليمي التربوي، جاء في (Tulubas, 2022) أنّ المؤسسات التعليمية كغيرها من مؤسسات المجتمع تأثرت بالتغيرات التي أحدثها العصر الحديث وأصبحت أنظمة التعليم في مختلف دول العالم تسعى إلى استحداث سياسات جديدة بهدف الإصلاح والتحسين في نتائج العملية التعليمية، إلا أنّ العديد من تلك السياسات تبوءُ بالفشل لأسباب عدة منها: غياب المنطق فيها، أو عدم القدرة على بلورة تلك السياسات بالطريقة الصحيحة، وعدم الثقة بالنتائج المرجو تحقيقها منها، وأيضاً الإخفاق في تطبيق تلك السياسات من قبل المنفذين من المديرين والمعلمين وهذا بدوره يُحدث ما يعرف بحالة الاغتراب عن تلك السياسات من قبل منفذيها لعدم

إدراكهم أو فهمهم لجدواها، أو نتيجة العجز في تنفيذها مما يقف حائلاً لعملية التغيير والشعور بالتشاؤم منها، أو لاعتبارها لا تتفق مع المصالح العامة أو الشخصية أو مع القيم الذاتية لهم.

د) آثار الاغتراب المهني

للاغتراب المهني عدة آثار قد تكون في معظمها أقرب إلى السلبية، ومنها أنه كلما زادت حدة الاغتراب المهني أدى إلى زيادة عدم الالتزام بسياسات العمل أو عدم الاهتمام بإحداث التغيير المطلوب من خلالها ضمن سلوكيات يومية مهنية معينة، وذلك لأنّ معظم السياسات تكون آخذة الطابع البيروقراطي المركزي في تشكيلها وفرضها على الجهات المنفذة، فإنّ ذلك يزيد من حالة الاغتراب عن تلك السياسات، كما أن الخبرات السيئة مع السياسات السابقة تحول دون أي احتمالية لاعتقاد نجاح السياسات الجديدة لإحداث التغيير، وبالتالي فإنّ الاغتراب المهني هنا يقتصر على بعدين وهما: العجز واللامعنى وما يضمهما من أبعاد فرعية وهي العجز الاستراتيجي والتكتيكي والتشغيلي، واللامعنى المجتمعي (Tulubas, 2022).

ومن الآثار السلبية الأخرى للاغتراب المهني وبحسب (بكر، 2016) هي:

- عدم الشعور بالرفاه النفسي في العمل والذي يُستدلّ عليه بالبهجة والدافعية في العمل.
- ضعف سلوك المواطنة التنظيمية المتمثل في الإيثار والكرم والالتزام العام والروح الرياضية والسلوك الحضاري.
- التلوث البيئي المنظمي: حيث فيه قتل للتفكير الإبداعي والابتكاري والمبادرات، وغياب حريّة الممارسة، وفقدان السيطرة في صنع القرارات، وغياب التقييم والمتابعة، وغياب مبدأ الثواب والعقاب التي تحرك السلوك سلباً أو ايجاباً، وكثرة الأخطاء في العمل، وضعف الكفاءة في الأداء.
- ضعف الجاهزية التنظيمية المتمثلة في قيادة التغيير والتميّز في الأداء، والمبادرة الريادية وخلق الأفكار المبدعة التي تؤهل المنظمة للتعامل مع المشاريع الاجتماعية والثقافية والاقتصادية المتنوعة في المجتمع.

إنّ شعور العاملين بالاغتراب في المؤسسة الناتج عن عدم الرضا وضعف التواصل بين العاملين في المؤسسة وعدم توفر العدالة التنظيمية فيها يؤثر على دافعية الانجاز وعلى نتائج الأداء (Polatcan, 2020). وقد بيّن عبد الله، عبد الله (2020) تأثير الاغتراب الوظيفي "المهني" على الأداء ضمن ثلاث اتجاهات: الاتجاه السلبي؛ كلما ارتفع مستوى الشعور بالاغتراب

انخفض مستوى الأداء. والاتجاه الايجابي؛ إذا توافرت بعض عوامل الشعور بالاغتراب المهني مثل: عدم الترقية أو المكافأة وغيرها من العوامل قد تدفع الفرد إلى بذل المزيد من الجهد لرفع مستوى أدائه للوصول إلى حالة من الرضا عن العمل والسعي للحصول على التعزيز الذي يرضيه. وهناك الاتجاه الفردي الذي لا يؤثر على مستوى الأداء ونوعيته.

وأشار كانبر (Kanbur, 2017) أيضاً إلى نتائج الشعور بالاغتراب المهني ومنها أنّ الدافعية تكون أقل تجاه العمل وذلك ناتج عن قلة الاهتمام به، وبالتالي أداء أقل، وعدم القدرة على التكيف مع بيئة العمل ومع معايير المؤسسة وسياساتها، أو عدم تقبل أخلاقيات العمل فيها والشعور بمشاعر سلبية تجاه إدارة المؤسسة والزملاء في العمل.

وبحسب (Tan, 2016)، فإن الالتزام الوظيفي النابع من مركزية العمل بمعنى قيمته لدى الفرد يقلل من الشعور بالاغتراب المهني؛ فكلما ارتفعت مركزية الوظيفة لدى الفرد كلما انخفض الشعور بالاغتراب المهني وزاد من سلوكيات الالتزام الوظيفي الايجابية، وأنّ حالة الاغتراب المهني يمكن اعتبارها كمؤشر لمدى التزام الفرد تجاه المنظمة، وكذلك مؤشر على مدى أهمية الوظيفة وقيمتها للفرد، والالتزام الوظيفي يدل على مستوى التكيف المهني والاجتماعي للفرد مع المنظمة ومستوى تقبله معاييرها، ومدى توافق هوية الفرد مع هوية المنظمة التي يعمل بها وكذلك توافق اهتمامات الفرد المهنية مع طبيعة العمل في المنظمة، ومستوى توفر الفرص للتطور المهني فيها، كما يدل على الارتباط الشعوري الإيجابي بالمنظمة وبالتالي الرغبة بالاستمرارية فيها، فإنّ ارتفاع مركزية العمل لدى الفرد له دور كبير في قمع الشعور بالاغتراب المهني والتمتع بالصحة النفسية النابع من حالة الرضا الوظيفي في المؤسسة.

من بعد مراجعة كل من مفهوم الاغتراب والاغتراب المهني وأبعادهما، فإنه يمكن الخلاصة إلى إيجاد علاقة بين حالة الاغتراب ومفهوم التوافق النفسي؛ إذ أنّ عدم تحقق التوافق النفسي أو سوء التوافق النفسي لدى الفرد قد يؤدي إلى حالة من الاغتراب، حيث أنّ التوافق النفسي يشير إلى العملية السلوكية التي تساعد الأفراد على الحفاظ على التوازن بين احتياجاتهم المختلفة أو بين احتياجاتهم والعقبات التي يتعرضون لها في بيئاتهم، ويُعبر عن الانسجام مع البيئة المحيطة والقدرة على إشباع حاجات الفرد وتلبية المتطلبات الجسدية والاجتماعية، مما يُسهم في تمتع الفرد بحياته كونها خالية من التوترات والصراعات الداخلية والتأزم الذاتي، والتوافق النفسي يتم من خلال التغلب على الاحباطات وتحقيق الأهداف وإشباع الدوافع والحاجات بطريقة يتقبلها الآخرون وتقبلها القيم الاجتماعية، وهناك معايير لحدوثه منها المعيار القيمي الثقافي ومعيار المفهوم الذاتي (محمود، 2020).

وبحسب ما جاء في (غرة والعلي، 2016)، فإنّ كل من الاغتراب والتوافق النفسي يعتبران من دلالات مستوى الصحة النفسية لدى الفرد، فإذا كانت الصحة النفسية على مستوى عال من التحقق في شعور الفرد فإنها تسهم في تطور ونمو الجوانب الإنسانية والشخصية والشعورية لدى الفرد، وتعزّز من تكامل الهوية وتحقيق الوجودية والرفاه والتي تصب في تحقيق الذات.

2.1.2 المجال الثاني: قيم المواطنة

1.2.1.2 المقدمة

تتجسد وجودية المجتمعات وكينونتها من خلال المعايير المجتمعية والقيمية، فالقيم تعتبر قلب ثقافة المجتمعات التي تُعبّر عن الهويّات ضمن أطر معيارية محددة للمجتمع يختلف بها عن غيره من المجتمعات، وبذلك فإنّ القيم تعتبر صورة الثقافات برموزها المختلفة التي تتحدد من خلالها النواحي الفكرية والسلوكية للمجتمعات (مختارية، 2018).

ومن المُلاحظ أنّه أصبح في المجتمع المعاصر نوع من التناقض بين قيم وسلوك الإنسان؛ فهناك نوع من التنافر المعرفي بين اتجاهات الفرد وقيمه من جهة وبين سلوكه من جهة أخرى، مما أوجد تصدّع في منظومة القيم لدى الفرد التي أثرت بشكل سلبي على تشكيل هويته، وجعلها عُرضة لصدامات مع تيارات معارضة لها، وقد حاول البعض تفسير العلاقة بين صراع القيم والاغتراب من خلال مصطلح " العزلة القيمية" كأحد مكونات الاغتراب (كباجة، 2015).

ومما لا شك فيه أن هنالك تهديدات تحوم حول القيم ناتجة عن التغيرات والتحولات المعاصرة على جميع الأصعدة الاجتماعية والاقتصادية والأخلاقية وغيرها، ومن أجل تعزيز القيم لا بد من الاهتمام بتنمية الجانب القيمي لدى الأفراد منذ الصغر، وأن يكون اهتمامهم بالقيم والمحافظة عليها نابعاً من ذواتهم وعن قناعة بها، وألا تكون لإرضاء أحد وإنما لإرضاء الخالق الله عزّ وجلّ، ولتحقيق صالح الفرد والمجتمع. وقد أشارت الناغي ومصطفى (2018) بأنّه لابد من أن تكون التنشئة على القيم من خلال تظافر جهود مؤسسات تربوية عدة منها الأسرة والمدرسة، على أن تكون ضمن حدود الواقع وما يحيط بهم من مؤثرات لتكوين أفراد واعين وفاعلين في مجتمعاتهم، ولابد من التثقيف والتوعية باستمرار حول التغيرات التي تطرأ على ثقافة المجتمع وقيمه ومعرفة آثار تلك التغيرات، وضرورة غرس القيم الإيجابية في نفوس الأبناء منذ الصغر والاهتمام بالصحة النفسية لهم، ومن تلك القيم " المواطنة". وقد تعددت الدراسات التي بحثت في الـ قيم عامة وفي قيم المواطنة خاصة، وقبل الخوض في قيم المواطنة تمّ التطرق بداية

إلى بعض محاور مفهوم القيم الأساسية لتحقيق الشمولية في الموضوع ومن ثم تناول جانب قيم المواطنة.

2.2.1.2 القيم

أ) مفهوم القيم

تتعدد التعريفات للقيم، ومنها التعريف الفلسفي الذي يُعبر عن كل ما هو ثمين أو جدير بالثقة ومرغوب فيه، كما تُفسر القيم على أنها الإطار المرجعي للسلوك الفردي، والتي تشمل التفضيلات والتصورات لدى الفرد عما هو مرغوب فيه على مستوى أكثر عمومية، وتعتبر القيم على أنها أساسيات خفيّة تُسيّر السلوك الإنساني بحكم ما أقرته الجماعة وتعاقدت عليه في تأسيس نظامها الاجتماعي والثقافي، وتُعتبر القوة التي تضمن استمرارية الجماعة واستمرار الأنماط السلوكية لها، وتتضمن أحكاماً عقلية وانفعالية تعمل على توجيه السلوك ضمن التفضيلات والاختيارات للأفراد في المجتمع في مواقف وظروف مختلفة، وتنعكس بدورها على طبيعة العلاقات والتفاعلات الاجتماعية (يونس، 2013).

إنّ القيم تشمل شقين أساسيين: الأول معنوي وفكري يمثل باطن القيمة، والثاني مادي سلوكي ظاهري يمثل التعبير عن القيمة، لذا يمكن القول بأن القيم تعتبر من المفاهيم المجردة ذهنياً، والمكتسبة تعليمياً، والمنتقاة عاطفياً، وهي ملزمة عملياً، وموجهة سلوكياً (مختارية، 2018).

والقيم أيضاً تُعرف بأنها مجموعة أحكام يُصدرها الفرد على بيئته الإنسانية والاجتماعية والمادية، وهي نتيجة تقدير الفرد لها، وتعتبر بمثابة محكات يستخدمها الفرد في السلوك كاستجابة بالقبول، أو الرفض لموضوعات أو مواقف أو أفكار مختلفة، و"القيمة"؛ مفرد القيم: تفسر على أنها توليفة معقدة من الأفكار والآراء والاتجاهات حول موضوعات ومواقف متنوعة التي تبلورت من خلال الخبرة العملية والانفعالية المكتسبة، مما تشكل نظاماً له يسير وفقه ويحدد سلوكه في المواقف المشابهة أو القريبة (كباجة، 2015).

ب) خصائص القيم

بحسب ما جاء في (مختارية، 2018) فإنّ للقيم خصائص عديدة منها:

- القيم هي منتوج جماعي وليس فردي؛ ناتج عن أفراد جماعة اتفقوا وأجمعوا على تلك القيم في مجتمعهم.

- القيم إلزامية إلى حد يمكن وصفها بمصطلح " ديكتاتورية القيم"؛ حيث تحاول السيطرة على الحس الأخلاقي والفكري والسلوكي للإنسان، وتحاول جذبه إلى طاعتها والتقيّد بتجسيدها.
- القيم متغيرة وديناميـة بحكم العوامل الخارجية المؤثرة عليها، فلا يوجد نسق قيمي ذو استمرارية كاملة، وتتأثر القيم عادة بالصراعات الفكرية والسلوكية المتعلقة بها، فالقيم متغيرة بتغير الظروف والعلاقات.
- القيم متوارثة وبنفس الوقت نسبية زمانياً ومكانياً، أي أن القيم ثابتة نسبياً حيث تتفاوت وتتغير باختلاف الزمان والمكان.
- والقيم مُتعلمة أو مُكتسبة عن طريق التنشئة والتعلم وتعتبر من التراث الاجتماعي والثقافي للمجتمع، وما يتغير فيها هي المظاهر الخارجية السلوكية التي تعمل على تجسيدها تبعاً لتغير الزمان أو المكان.
- القيم تُعتبر مؤسس تجريدي لنظام اجتماعي واقعي، عادة ما يكتسبها الفرد لا شعورياً وتصبح من تكوينه الشخصي النفسي الانفعالي السلوكي، والتي بدورها تؤسس نظام العلاقات في المجتمع وتعمل على ضبطها، ومن خلالها يتحدد ما هو مرغوب وغير مرغوب من الأفعال، ويتحدد بها معرفة وممارسة الحق والواجب، مما يخلق مجتمعاً ملتزماً بالقيم المتفق عليها بين أفراده.

وحسب (كباجة، 2015) فإنّ من خصائص القيم أنها إنسانية وذاتية ونسبية وتنتمي إلى عامل المَثل، وهي تعبير أخلاقي مستمد من فلسفة وعقيدة دينية، وترتبط بالأفكار والاتجاهات المقبولة في المجتمع، والقيم هرميّة من حيث الأهمية عند الأفراد، ومتوارثة وذات طبيعة اجتماعية، وقابلة للقياس عن طريق السلوك المُلاحظ الذي يدلّ عليها، وهي في الأساس انتقائية وتتعلق بمدى إدراك الأفراد لتلك القيم الذي ينعكس بدوره على السلوك.

ج) مصادر القيم

تتعدد مصادر القيم عند الأفراد، وحسب ما جاء في (كباجة، 2015) فإن مصادرها تتمثل بالآتي:

- ذات الفرد: حيث تعد شخصية الفرد وطبيعة تكوينه من المصادر الأساسية التي تُسهم في إكساب الفرد القيم.
- العوامل البيئية: من خلال الأسرة يكتسب الفرد القيم بالنمذجة والمحاكاة والتقليد، كما يتعلم الطفل من خلال الثواب والعقاب المتبع في أسرته.

- الثقافة السائدة في المجتمع: حيث لكل مجتمع ثقافة خاصة به تتناسب مع حاجات أفراده ورغباتهم وتتناسب مع ظروفه.
- الأقران: وخصوصاً تلك القيم المكتسبة في مرحلة الطفولة والمراهقة.
- المدرسة: لها دور كبير في تنشئة الجيل على القيم المجتمعية السائدة.
- المؤسسات الدينية: تركز على القيم الأخلاقية والعمل على غرسها لدى الأفراد من خلال الترهيب والترغيب.
- وسائل الإعلام المختلفة وبالأخص عبر الإنترنت والوسائل التقنية التي تعمل على تشكيل منظومة القيم لدى الأفراد وتأثر عليها (دويك، 2016).

وبحسب (يونس، 2013)، فإن اكتساب القيم يعتمد على ثلاث محددات وهي: المحددات البيئية والاجتماعية المحيطة بالفرد، والمحددات السيكولوجية التي تحدد التوجهات القيمية للأفراد، والمحددات البيولوجية التي تشتمل على الخصائص الجسمية وما يطرأ عليها من تغيّرات.

ومن الجدير الإشارة هنا إلى أنّ غالباً ما يحصل خلط بين مفهوم القيم وبعض المصطلحات الأخرى التي قد تستخدم في تفسير القيم، لذلك فيما يأتي بعض التوضيح لبعضها وعلاقتها بمفهوم القيم، وذلك بحسب ما ورد في (كباجة، 2015) فإنّ من هذه المصطلحات الآتي:

- القيم والاتجاهات: القيم أعم وأشمل من الاتجاهات؛ فإنّ مجموعة الاتجاهات تشكل فيما بينها علاقات قوية لتكوّن بدورها قيمة معينة، لذلك تحتل القيم موقعاً أكثر أهمية في بناء شخصية الفرد، كما أنّ القيم تقدم المضمون للاتجاهات.
- القيم والمعتقدات: تختلف القيم عن المعتقدات في الجانب التقويمي، فالقيم تشير بالغالب إلى ما هو حَسن أو سيء، أما المعتقد مرتبط بما هو زائف أو صحيح، والقيم هي بمثابة الطريق الصحيح للنجاة من الوقوع في الأخطاء، وتعتبر المقياس لحل المشكلات وحسم الخلافات ومعايير للحكم على العمل بالصواب أو الخطأ.
- القيم والسّمات: السّمة من المفاهيم الرئيسة في تحديد ملامح الشخصية والتي تحدد السلوك للفرد الذي يتصف بالاستمرارية، أما القيمة قد تحمل الجانب الإيجابي أو السلبي من شخصية الفرد والتي قد تتغير لأن الثبات فيها نسبي، أمّا السّمات فهي غير متغيرة.
- القيم والدوافع: الدوافع ليست الضغوط التي توجه سلوك الفرد، وإنما تشمل التصور والمفهوم لدى الفرد وراء السلوك بإعطائه المعنى والتبرير الملائم بناء على القيم المؤمن بها.

- القيم والاهتمام: الاهتمام كمفهوم أضيق من القيم ويعتبر من أحد مظاهر القيم، وترتبط الاهتمامات بالتفضيلات والاختيارات للفرد التي لا تستلزم الوجوب وقد لا تتفق مع المعايير المحددة، أما القيم ففيها صفة الوجوب والمعيارية.
- القيم والسلوك: هنالك القيم العالمية التي يُكشف عنها بالسلوك التفضيلي للفرد، وهناك القيم المتصورة التي تكشف عن حكم الفرد على سلوك معين من خلال التصورات المثالية لديه لما يجب أن يكون عليه السلوك.

إنّ القيم ترتقي عبر المراحل العمرية المتتالية وتتغير عبرها، لذلك فإن التنشئة الاجتماعية هي همزة الوصل بين الثقافة المجتمعية والشخصية، وهذا يتطلب نقل الثقافة إلى الأفراد من أجل تحقيق النسق في اتباع المعايير المجتمعية وقيمه ونُظمه، وتعتبر الأسرة كأول مؤسسة اجتماعية ناقلة للقيم ومورثة لها، ومن خلال التنشئة للأطفال على القيم المميزة للمجتمع يمكن إنتاج أفراداً متوحدين مع المعايير والقيم المجتمعية السائدة في مجتمعهم، وإن ظهرت القيم التقليدية بصور جديدة إلا أنها تظل محتفظة بجوهرها القيمي؛ أي قد تظهر قيم جديدة ولكن في محدداتها تحمل الجوهر التقليدي لها (مختارية، 2018)، ومن القيم التي لابد من الاهتمام بها هي قيم المواطنة.

3.2.1.2 قيم المواطنة

أصبح موضوع المواطنة من القضايا المهمة التي تبحث فيها الحكومات في مختلف دول العالم وتضعها ضمن أجندتها الحكومية وتعمل على دعمها، وذلك من منطلق أهميتها في إيجاد المواطن الصالح الذي يحرص على خدمة وتطور بلده ومجتمعه، كما زاد الاهتمام بتعزيز قيم المواطنة لدى الأفراد من عمر صغير من أجل تحقيق نمو الشعور بالمواطنة لديهم تدريجياً ولكي يتحقق الاندماج بصورة أكبر مع مجتمعهم فيسهم في تطوره ونمائه مستقبلاً (مرتجى، 2015).

مما لا شك فيه أن هناك حاجة إلى إرساء قيم المواطنة، ولا وجود لأي أمة أو حضارة إلا بوجود تلك القيم وشيوعها بين أبناء المجتمع وممارستها فعلياً على أرض الواقع، وهنا يكمن الدور التربوي في تنشئة الأجيال على قيم المواطنة حيث يعيش الفرد لمجتمعه وخدمته ويتسق مع قيمه ومبادئه وينال فيه حقوقه (زيدان، 2020).

قد يكون هذا العصر أحوج ما فيه إلى تعزيز المواطنة لدى الجيل الناشء لما ينتشر بين أفراده من سلوكيات تعيق تنمية المجتمعات وتضعضع استقراره، إضافة إلى تبلد المشاعر تجاه الأحداث وعدم المبالاة وعدم المشاركة وطغيان مشاعر السلبية والانهزامية لدى الكثيرين من فئة

الشباب في المجتمعات نتيجة لعدم معرفة الشباب بحقوقهم وواجباتهم مما يؤثر على مستوى اندماجهم في المجتمع (عبد الحميد، 2016).

إنّ سؤال الباحثين والمفكرين حول المواطنة يكمن عادة في ثلاثة تساؤلات وهي: عن أي مواطن نبحث؟ وهل البحث هو عن مواطن متلقي مغترب عن عصره ذا عقلية ونفسية معادية لوطنه، أم البحث عن مواطن مشارك مبدع مبتكر يتعايش ويواكب تطورات العصر ومتغيراته مع الاحتفاظ بالقيم الأصيلة لمجتمعه؟ (زيدان،2020).

وقد جاء في (Schulz, Ainely, Fraillon, Losito, & Friedman, 2018 Agrusti) ضرورة تعزيز قيم المواطنة الادراكية والعاطفية والسلوكية لدى الطلبة على السواء؛ فالإدراكية تتضمن المعرفة والتحليل والتفكير المنطقي بكل ما له علاقة بالمواطنة والقضايا المرتبطة بها؛ السياسية والاجتماعية والاقتصادية، أما في العاطفة فيكون من خلال بلورة الاتجاهات التي تشمل كل من المعتقدات والأفكار حول قضايا المواطنة ومدى الارتباط بقيمها كالواجبات والحقوق والديمقراطية وحقوق الانسان وغيرها، أما السلوكية من خلال الانخراط والمشاركة في النشاطات التي ترتبط بقيم المواطنة كالمشاركة المجتمعية وممارسة الحقوق والواجبات، والمؤسسات التربوية على اختلافها لها دور كبير في تعزيز قدرات الشباب للمشاركة الفعالة مستقبلا في صنع القرار وتحقيق الذات وذات المجتمع وإحداث التغيير في السياسات التي قد تغيّر مصير الشعوب نحو الأفضل.

أ) مفهوم المواطنة

هناك إشكالية في فهم وتفسير المواطنة، فقد يعتبره البعض أنه مجرد شعور وجداني أقرب إلى سمة الوطنية لدى الفرد، ولكن البعض ينظر إلى مفهوم المواطنة على أنه الممارسة العملي ة القائمة على المشاركة في شؤون الوطن والاهتمام بقضاياه انطلاقاً من معرفته بحقوقه وواجباته، وقد ينظر آخرون إلى المواطنة من توافر مجموعة من الأبعاد وهي: الانتماء والهوية والحقوق والواجبات ومبادئ الحرية والمساواة والكرامة في الحياة (بو خلخال، 2019).

في معاجم اللغة العربية لا يوجد مصطلح "المواطنة"، لذا يمكن أن يَرجع المصطلح إلى وطن؛ وهو مكان إقامة الإنسان ومقره وإليه انتماؤه، والموطن؛ كل مكان أقام به الإنسان لأمر (المعجم الوسيط، ص 1085). والمواطنة اصطلاحاً على وزن مفاعلة أي مشاركة؛ بالتالي تُفسّر على أنها تشارك عدد من الأفراد في العيش على أرض واحدة أو في وطن واحد ويشكلون مجتمعاً معيناً أو دولة.

والمواطنة بحسب علم الاجتماع هي المكانة أو العلاقة الاجتماعية التي تقوم بين الفرد والمجتمع السياسي (الدولة)، حيث يُقدّم الطرف الأول الولاء والطرف الثاني يقدم الحماية وتتحدد العلاقة بين الفرد والدولة بالقانون، وفي علم النفس تُفسر المواطنة على أنها شعور داخلي يعزز التمسك بخصائص تشكيل الهوية وفيها التزام بالواجبات والعلاقات والحقوق كضوابط عامة لسلوك الفرد في المجتمع (بو خلخال، 2019).

ومن تعريفات المواطنة؛ أنها شعوراً وجدانياً يُعزّز من دور الفرد في مجتمعه، من خلال المشاركة الفعالة في البناء المجتمعي الذي يُؤسّس من التوافق والتطابق بين أسس الهوية وبين الانتماء الجغرافي لمجتمع ما ايماناً بوحدة المصير والهدف، كما تمثل المواطنة البوتقة التي تنصهر بها الهوية والانتماء وفيها غَيرة على الوطن واعتزاز به (بو سعيد،2017).

وقد عرّف عبد القادر (2017) المواطنة بأنها: تعبير عن الهوية الثقافية للفرد والجماعة المنتمية للأمة أو الدولة، وأنها وحدة الولاء والانتماء من جميع أفراد الأمة وتقتضي الالتزام بالقيم الأصيلة للأمة والالتزام بالمسؤولية المجتمعية والاستعداد لأداء الأدوار التي تحفظ الوطن.

كما عرّف عبد الحميد (2016) المواطنة على أنها التزام عقدي أخلاقي وحضاري والتي تقوم على قيم ومبادئ الإنسان السوي تجاه وطنه ومجتمعه وفيه تصبح المواطنة سلوك شخصي وممارسة يومية في حياته.

وعرّف زمزم (2015) قيم المواطنة على أنها مجموعة السلوكيات الفطرية والمكتسبة المبنية على أسس تربوية واجتماعية وسياسية، وتحدد تفاعل الفرد مع المحيط الخارجي.

وإذا ما اطلعنا على تفسير المواطنة من وجهة نظر الليبرالية نجد أنها تفسر المواطنة تارة بأنها تحمل دلالة سياسية وتارة أخرى تحمل دلالة مدنية حقوقية، إذ لا بد أن توضع حقوق الأفراد وحرياتهم الخاصة فوق أي اعتبار نفعي سياسي أو اقتصادي، ومن تلك الحريات: حرية العقيدة والفكر، والتعبير عن الآراء بالقول أو النشر، وحرية الاختيار في التعليم والعمل، إضافة إلى حرية الانتماء إلى الأحزاب أو الجماعات (دويّة، 2013).

لقد شهد مفهوم المواطنة تغيراً في مضمونه ودلالاته والوعي الفردي بمبادئه، وما يرتبط به من قيم وسلوكيات التي تمثل إما عامل هدم أو بناء للمجتمع، والذي يعود سببه إلى التقلبات الحياتية والسياسية وغيرها من التغيرات في عدة مجالات (عبد الحميد، 2016).

لا شكّ أنّ مفهوم المواطنة في الثقافة العربية قد يختلف عن الثقافة الغربية، ففي الأولى تقوم المواطنة على مبدأ ارتباط الفرد بالأرض والوطن، وفيها التزام من قبله اتجاهه، وينتمي فيه الفرد إلى كل مكوناته الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية، ولكن قد يُرجع البعض تفسير

المواطنة إلى العلاقة القانونية بين الفرد ومكان الإقامة التي تتضمن الحقوق "الممنوحة" والواجبات "المفروضة" والتي لا تُعبر إلا عن التبعية، وهذا أقرب إلى الفكر الغربي الذي يركز على اعتبار الفرد مواطناً إذا التزم باحترام القانون واتبع القوانين، وحرص على تأدية الخدمة العسكرية، وحافظ على موارد وأموال الدولة (بو خلخال، 2019).

كما فسّرت المواطنة بأعمق من ذلك؛ بأنها الانتماء من خلال المشاركة الحقة للفرد في وطنه، ويعتبر فيه ا لفرد شريكاً وليس تابعاً، ومواطنا وليس مقيماً، كما قد تحدد المواطنة تبعاً لقواعد الالتزام الأخلاقي المتبادل بين الفرد ومجتمعه ضمن إطار الأعراف والتقاليد المعمول بها فيه (دويه، 2013).

ب) أبعاد المواطنة

إنّ لمفهوم المواطنة أبعاد أو تقسيمات رائجة له وهي بحسب (زيدان،2020)؛ البعد القانوني؛ الذي يُفسر على أنه علاقة بين الفرد والدولة ويحددها الدستور والقوانين فيها والذي يظهر فيه مفهوم الجنسية، والبعد السياسي الذي فيه تحديد لمنظومة الحقوق والواجبات والحريات ويتضمن فيها مبدأ المشاركة في الأمور السياسية والاقتصادية والاجتماعية على السواء، وخصوصاً فيما يتعلق بالخدمة العسكرية والانتخابات، والبعد الثالث وهو البعد العاطفي المتعلق بإظهار العلاقة العاطفية التي تربط المواطن بالوطن والتي فيها تضمين لكل من مفهوم الولاء والانتماء.

وكما جاء في (بو خلخال، 2019) فإنّ تقسيمات المواطنة هي: المواطنة المدنية؛ فيها الحريات الفردية وحرية التعبير والمعتقد والحق في التملك، والمواطنة السياسية؛ والتي فيها مشاركة في أعمال السلطة السياسيّة على اعتبار الفرد عضواً في الهيئة الناخبة، والمواطنة الاجتماعية؛ التي تتمثل في الحصول على قدر من الرفاه المعيشي والأمن والحق في المشاركة في التراث الاجتماعي للبلد.

وبحسب (عبد القادر، 2017) فإن هناك البعد الثقافي الذي يتمثل في تجسيد الهوية المشتركة بين الأفراد جميعهم في المجتمع الواحد من خلال الممارسات اليومية لهم والعادات المشتركة فيما بينهم من طقوس دينية وعرفية، إضافة إلى الرموز المشتركة التي تمثل الهوية الوطنية للمجتمع وأفراده، وإن حاولت بعض الدول الاستعاضة عن الثقافة الخاصة بها بحقوق الإنسان العالمية والبعض الآخر من الدول تتمسك بثقافتها الخاصة كي لا تُطبق مبادئ حقوق الإنسان فيها.

وإضافة إلى الأبعاد السابقة للمواطنة، فقد أشارت حمزة (2016) إلى البعد الاقتصادي للمواطنة والتي تتمثل في تعزيز قيم احترام العمل واستغلال الوقت والمحافظة على الممتلكات العامة والخاصة واحترام الوقت وترشيد استهلاك الموارد الأساسية.

وقد أشار يونس (2013) إلى ثلاثة مضامين أساسية للمواطنة التي فيما بينها ارتباط قوي لتحقيق المواطنة الحقة وهي: المضمون القانوني الذي يتجلى بالحقوق والواجبات، والمضمون المعرفي الخاص بكل ما يتعلق بالدولة وأفراد المجتمع والقانون والظروف الاجتماعية والسياسية والاقتصادية فيه، والمضمون القيمي الذي يتمحور حول الديمقراطية وحقوق الإنسان من حرية ومساواة وتضامن وسلام وعدالة.

ج) ركائز المواطنة ومكوناتها

هناك عدة ركائز للمواطنة وهي: الانتماء إلى القيم الإنسانية وإلى المكان الذي يحيا به، وإبداء الرأي بحرية، والمشاركة الفعالة مع ما يدور حول الفرد، والسعي لتطوير وتقدم المجتمع الذي ينتمي إليه، والإلمام المعرفي بالحقوق والواجبات وممارستها، وتحقق المساواة في الحقوق والواجبات، والتكافل الاجتماعي بكافة أشكاله وبما فيها مناصرة المضطهدين (زيدان، 2020).

أما حسب (غنايم، 2018) فقد تمّ اعتبار أنّ الرّكائز الأساسية للمواطنة تتمثل في:

- القيم والمبادئ الإيجابية والأخلاقية لها؛ كالمساواة والعدل والإنصاف والحوار والوحدة والتكامل والتكافل والحرية، والكرامة، والتسامح، والديمقراطية.
- اكتساب المواطنة عبر التربية والتنشئة وبمشاركة جميع المؤسسات التربوية والاجتماعية ابتداءً بالأسرة، والمدرسة، ووسائل الإعلام، والإنترنت.
- ممارسة المواطنة الفعلية ضرورة كي لا تكون مجرد ترفاً فكرياً لا منفعة منها في واقع الحياة المعاش.

وقد اعتبر عبد القادر (2017) أنّ الوعي بالمواطنة هو الركيزة الأولى لتذويت المواطنة لدى الفرد التي من خلالها يتم تشكيل نظرة الفرد إلى نفسه وإلى أفراد مجتمعه ووطنه، ثم يأتي جهد الفرد في ممارسة المواطنة والتمسك بها كصفة مميزة له ضمن إطار مجتمعه ويدافع عنها، وأشار إلى أربع قيم أساسية للمواطنة وهي: المساواة التي لابد من أن تنعكس في العديد من الحقوق كالتعليم والعمل والمعاملة والحصول على المعلومات وحق الصحة والأمان والعيش بكرامة، وقيمة الحريّة كحريّة الاعتقاد وممارسة الشعائر الدينية وحريّة التعبير عن الرأي، والمناقشة حول مشكلات المجتمع وحرية التأييد أو الاحتجاج على قضية أو موقف ما، وقيمة

المشاركة في الفعاليات الاجتماعية المختلفة والتي ترتبط بالحقوق، وكذلك الحق في المشاركة في الانتخابات والتصويت، أيضا من الممكن أن تتخذ المشاركة شكل حملات مناهضة أو احتجاج ضد أمور تضر بمصالح المواطنين في المجتمع أو تضر بالوطن، والمسؤولية الاجتماعية من خلال احترام القانون والحريّات والخصوصيات للآخرين ونفع المجتمع والعمل على تطوره.

ومن أساسيات تحقيق شعور المواطنة لدى الأفراد ارتباط هوية الفرد بهوية المجتمع الذي ينتمي إليه وتميزه عن غيره من المجتمعات، فالهوية تعرف بأنها السمات الخاصة التي تجعل المركب الثقافي بكل محتوياته الرمزية والمادية يختلف عن مجتمع آخر وهي تتكون من مجمل الظروف التاريخية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية التي يمر بها المجتمع مما يكسبه خصوصيته وتتحدد فيه كيان ووجود الأفراد فيه (كباجة، 2015).

كما أشارت بو سعيد (2017) إلى مكونات المواطنة وهي: الانتماء من خلال الإحساس بالهويّة، والتمتع بالحقوق وتحمل المسؤوليات، والمشاركة المجتمعية، والقبول للقيم الاجتماعية الأساسية للمجتمع الذي ينتمي إليه الفرد، وتحقق العدل والمساواة والحريّة.

ومن المهم للفرد أن يُدرك هويته الذاتية التي تُبرز تفرده عن الآخرين واكتسابه الخصائص المميزة عن غيره، ولكن ضمن إطار قيم المجتمع الذي ينتمي إليه، وعادة ما يحاول الأفراد حماية القيم المجتمعية الخاصة بهم مما يشعرهم بالسعادة والفخر إذا ما نجحوا في ذلك (زمزم، 2015).

والمواطنة لها دور هام في بناء البعد الهويّاتي للدولة وبناء الحس المشترك لصالح الهوية الوطنية من أجل تحقيق التضامن والاندماج الاجتماعي، فالمواطنة تسهم في تشكيل الهوية الوطنية وتُعزز من منظومة القيم الاجتماعية بهدف الوصول إلى بناء اجتماعي متماسك، وتعمق الحس والشعور بالواجب تجاه الوطن وزيادة الانتماء له، وكما أنّ التوجهات الحديثة أصبحت موجهة نحو "المواطنة الفعالة" التي تعتبر من أهم ركائز البناء الديمقراطي في المجتمعات (بو سعيد، 2017).

وقد جاء في (غرة والعلي، 2016)، أنّ الإحساس بالهوية الثقافية مهم في تحقيق الاستقرار الذاتي والشعور بالتوافق النفسي لدى الأفراد وذلك من خلال تفعيلهم للقيم التي يمتلكونها، حيث أنّ الهويّة الثقافية تقوم على تصور الفرد على أهمية المشاركة مع مجموعة ثقافية ضمن تراث مشترك بين أفراده وتحقيق انتمائه الأصيل لمجتمعه من خلال المحافظة على خصوصية الهويّة الثقافية له إذا ما اضّطر إلى الاتساق مع السياقات المجتمعية المختلفة الأخرى.

د) تعزيز قيم المواطنة في المؤسسات التعليمية

مع تعدد طرق فهم المواطنة، لابد أن يكون للعملية التعليمية التربوية دور في توحيد المفهوم وتبني الآليات والطرق التي من شأنها أن تُعزز من توحيد فهم مدلولات مصطلح المواطنة قولا وفعلا، وإدراكا وممارسة، وتناول ستودارت وكروسر(Stoddart & Crosier, 2017) في هذا الجانب أهمية دور التعليم في تنمية المواطنة الفعالة والمسؤولة لدى الطلبة وذلك بالعمل على زيادة وعي كافة عناصر العملية التعليمية بأهمية تربية المواطنة بأبعادها السياسية والاجتماعية، إضافة إلى التركيز على أهمية وضعها ضمن سياقها في هذا العصر الرقمي والعمل على تبني مشاريع تتعلق بتربية المواطنة الرقميّة.

إنّ الهدف من تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة في المؤسسات التعليمية يكمن في أن تكون مخرجات التعلم عبارة عن طلبة مدركين وواعين ومؤثرين ومشاركين وفاعلين في مجتمعاتهم، إلا أنّ هناك عوامل سياقية تؤثر على مخرجات تربية المواطنة منها: النظام التعليمي السائد في المنطقة وفي المدرسة، وطبيعة البيئة التي ينتمي لها الطالب والأقران في البيئة المحيطة له، إضافة إلى الخلفية الثقافية لعائلة الطالب والجماعة التي ينتمي إليها، أيضاً السياسات التربوية المتبعة في المؤسسة والتي يعمل على تنفيذها المسؤولون عن العملية التعليمية التربوية فيها، كما لا يمكن أن ننسى تأثيرات الأحداث السياسية والاقتصادية في المجتمع، وكذلك عملية التواصل مع الآخرين وخصوصاً عبر الوسائط الاجتماعية الحديثة والمختلفة

.(Schulz, Ainely, Fraillon, Losito, Agrusti & Friedman, 2018)

كما تعتبر تربية المواطنة المنتدى الذي يُولد ويُغذي ثقافة حقيقة حول مبادئ الحوار والمناقشة وتبادل الأفكار، وتعزز التفاعل الإيجابي مع الآخرين، وتسهم في تطوير مهارات التفكير الناقد، وإظهار الممارسات الاجتماعية المقبولة والمسؤولة، وانتهاج مبدأ الديمقراطية فيها (محمد، 2020).

وبالإشارة إلى النموذج الليبرالي لتربية المواطنة، فإنه يركز على فكرة "إعادة الإنتاج الاجتماعي الواعي"، التي يحتاج فيها المواطنون إلى التواصل مع مجموعة من الأفراد ومعرفة بأفكارهم التي تمكنهم من خلالها التفكير وإصدار أحكاماً مقارنة واتخاذ إجراءات حاسمة، وتنمية قدرات الوعي الذاتي النقدي الضروري للمناقشة في القضايا الاجتماعية والسياسية المعقدة، فالتربية المدنية أو تربية المواطنة لابد أن تهدف إلى إعداد مواطنين قادرين على المناقشة والتفاعل، من خلال تعزيز المهارات المتعلقة بالتعبير عن موقف ومهارات الإصغاء التي تمكن

من فهم آراء الآخرين بأسلوب جيد، والمهارات التحليلية التي تسهّل التقييم النقدي لمختلف المواقف وتقدير فوائد تبادل الأفكار (Merry, 2020).

وهناك بعض الدول التي أصبحت لا تقتصر سياساتها التعليمية وجهودها على تعزيز قيم المواطنة المحلية والقومية فقط، وإنما تعمل على تعزيز وتنمية قيم المواطنة العالمية والتي يتم من خلالها اكساب الطلبة مهارات ومفاهيم تتعلق باحترام حقوق الإنسان ومبادئ الديمقراطية ونشر العدالة والمساواة والدفاع عنها، ومهارات حل النزاع ونشر السلام والاهتمام بالتنمية المستدامة والقضايا العالمية، بالإضافة إلى الاعتراف بالثقافات للشعوب واحترام الديانات وتقبل الآخرين على اختلاف أديانهم ومعتقداتهم أو ألوانهم بعيداً عن العنصرية، والمشاركة في نشر السلام وفكر التعايش بين الشعوب، والسعي لتحقيق العدالة دون تمييز أو تعصب، إضافة الى فهم الاقتصاد العالمي (محمد وعطا الله، 2021؛ حمزة، 2016).

لذلك وبناءً على ما سبق، فإنّ لتربية المواطنة أهمية في تحقيق الأهداف المُزمع تحقيقها منها، بما فيها الأهداف المتعلقة بتنمية الاتجاهات لدى الأفراد نحو مجموعة من القيم؛ كاحترام الذات والآخرين، والتعايش والحوار والديمقراطية، واحترام حقوق الإنسان وغيرها، أو قد تكون أهدافاً من أجل تحقيق المشاركة الفعالة في المجتمع والمساهمة في حل المشكلات سواء المحلية أو الإقليمية أو حتى العالمية، وممارسة مبادئ الديمقراطية والمساواة والتسامح، أو أهدافاً خاصة بالجانب السياسي فيما يتعلق بسلطات الدولة وغيرها من الأمور المرتبطة بسياسة الدولة لمحو الأمية السياسية (Keating, 2016).

ومع تعدد الدراسات التي هدفت التعرف إلى دور المؤسسات التربوية والتعليمية من مدارس وجامعات في ترسيخ وتعزيز قيم الانتماء والمواطنة لدى طلبتها وخصوصاً في ضوء التغيرات الثقافية ومستجدات العصر، يمكن أن نلحظ مدى الاهتمام بموضوع المواطنة والتي منها: دراسة (خطيب،2020؛ الحلبي، 2020؛ محمد، 2020؛ الحربي، 2019؛ الشياب وطوالبة، 2018؛ الصاعدي، 2018)، ومن الدراسات الأجنبية (Long, 2018; Guo, 2014) وغيرها العديد، والتي تناولت بعضها أساليب متنوعة في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة من خلال المناهج والنشاط الطلابي المدرسي، والتعرف على النماذج والآليات التي من الممكن الاسترشاد بها في تطبيق فعاليات من شأنها ترسيخ قيم الانتماء والمواطنة لدى الطلبة، وكذلك التعرف على المعوقات في ترسيخ تلك القيم والتي تعود في معظمها إلى وجود ضعف في المؤسسات التربوية والتعليمية في ترسيخ قيم المواطنة والانتماء، وذلك نتيجة الجهل إما بالدين أو السياسة، أو تحجيم

الحريّات والفكر الحر، وعدم الانفتاح العقلي، وتراجع مستوى جودة الحياة وضياع الحقوق، والافتقار إلى الشفافية والمحاسبة، وغيرها من المعوقات بحسب خصائص كل مجتمع وظروفه.

لكن لابد من التفرقة في تعليم المواطنة بين ثلاثة تساؤلات تربوية وهي: هل التربية تكون عن المواطنة؟ أم التربية من خلال المواطنة؟ أم هي تربية من أجل المواطنة؟ فلكل مجتمع نمط معين في تربية المواطنة؛ فهناك مجتمعات تكتفي بتقديم المعرفة للطلبة عن أشكال المواطنة وما شمله التاريخ من ملامحها، والحرص على فهم الطلبة لبعض الأنظمة السياسية أو الاجتماعية أو الاقتصادية السائدة في المجتمع، وهنالك مجتمعات تُعزّز من قيمة المشاركة النشطة من قبل الطلبة والممارسة الفعلية لها داخل وخارج المدرسة، وأخرى تعزّز من قيم المواطنة وامتلاك متطلبات تذويتها لدى الطلبة بإعداد المشاريع أو البرامج الشاملة ضمن خطة المدرسة ورؤيتها ورسالتها، من أجل تحقق الإدراك والفهم والممارسة لقيم المواطنة، ليكون لها أثرها على المجتمع الذي ينتمي إليه (المعمدي، 2015).

هناك بعض المدارس التي تحاول غرس قيم المواطنة لدى طلابها من خلال بعض الممارسات؛ كرفع العلم وتحيته في المدرسة، وإنشاد النشيد الوطني في الطابور الصباحي، والتي يعتبرها الكثيرون بأنها مجرد ممارسات شكلية إلا أنها تلعب دوراً هاماً في تعزيز المواطنة لدى الطلبة وزيادة وعيهم لها وإن كان من خلال بعض الأنشطة المدرسية، إلا أن هناك حاجة إلى تضمين أمور أخرى لتعزيز ثقافة المواطنة لديهم معرفياً؛ من خلال زيادة وعيهم بحقوق الإنسان ووا جباته ومسؤولياته، وسلوكياً؛ من خلال أنشطة المشاركة المجتمعية الفاعلة، ووجدانياً؛ من خلال تقدير قيم المساواة والعدل والحرية والانتماء والديمقراطية (حمزة، 2016).

ومن الأفكار التي طُرحت أيضاً من أجل تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة؛ أن يتم مشاركة الطلبة في إدارة المدرسة وعمل محاكاة للممارسات الديمقراطية، على سبيل المثال: تشكيل فريق معارضة لمشروع أو قضية ما يتم تناولها، أو تشكيل فريق مفاوض لنصرة مشروع أو قضية معينة يتم اختيارها للتطبيق، إلا أنّ تلك الممارسات لا يحقق نفعه إن لم يكن المعلم قادراً ومستعداً لعملية تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة، لذلك من المهم الحرص على تدريب المعلم لكيفية العمل على ترسيخ قيم المواطنة لديهم، ومن المهم أيضا أن يُغير المعلم في أساليب التدريس وينوّع بها، وألا يتم التدريس بناء على هيمنة الكتاب المدرسي، وإنما لا بد من تعزيز التفكير التأملي وعملية صنع القرار وحل المشكلات، ومناقشة القضايا الجدلية والاعتراف بالكرامة الإنسانية، والارتباط بالواقع وحرية التعبير (Guo, 2014).

ومن الجدير ذكره بأنّ من المبادرات لتربية المواطنة على الصعيد المحلي الفلسطيني كان "مشروع المواطنة" بمبادرة من مركز إبداع المعلم لوكالة الغوث الدولية في غزة الذي أنشأ في العام 2009، حيث هدف المشروع إلى تعزيز فهم الطلبة في المدارس الاعدادية والثانوية لنظام الحكومة الفلسطينية والسلطات التابعة لها، من أجل تحسين قدراتهم للمشاركة في النظام السياسي مستقبلاً والمساهمة في حل مشكلاته، ومراقبة ما تفعله الحكومة وما تأثيرها على النظام والأفراد، وتشجيعهم على ممارسة الحقوق الأساسية بثقة، وتطوير المهارات الفكرية والتشاركية التي تتطلب البحث عن الحجج المنطقية والتفكير النقدي والإبداعي في حل المشكلات وصنع القرارات والتواصل الفعال، كما هدف المشروع إلى تطوير قدرات المعلمين والمشرفين على تطبيق تعليم مفاهيم تربية المواطنة في مدارسهم (مرتجى، 2015).

وقد جاء في (دويك، 2016)، بأن هناك ضرورة لتعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة في منطقة القدس من قبل المؤسسات التربوية من أجل أن يكونوا مواطنين مسؤولين وفاعلين مستقبلا، من خلال إدراك التلازميّة بين الحقوق والواجبات للفرد في وطنه، وأنّ عملية تعزيز قيم المواطنة في المدرسة تتمثل في غرس القيم الإنسانية في نفوس الطلبة من خلال الممارسة من قبل المعلمين والمديرين والطلبة والأهل، والتي صيغت على شكل دستور أو ميثاق أخلاقي يلتزم به الجميع وموضح فيه الحقوق والواجبات لجميع الأطراف في المدرسة، وتمّ الإشارة إلى أنّ دور المدرسة في تعزيز قيم المواطنة يتركز في ما يلي بحسب (دويك، 2016):

1. زرع القيم الإيجابية من خلال التركيز على ثلاثة أبعاد وهي: المعرفية والوجدانية والاجتماعية؛ حيث يتم تعريف الطلبة بحقوقهم وواجباتهم، والعمل على بلورة الاتجاه الإيجابي نحو قيم المواطنة في نفوس الطلبة لتصبح جزءاً من تكوينهم وسلوكياتهم مع أنفسهم ومع الآخرين، وتعزيز التفاعل الاجتماعي بين الطلبة والمجتمع من خلال الأنشطة والفعاليات المختلفة.
2. تفعيل دور الطالب؛ اذ عادة ما يكون دوره سلبي في المواقف المختلفة التي يتعرض لها فيكون دوره متفرج فقط وهذا له تأثيره على الطالب، لذلك يجب دفع الطلبة إلى عدم أخذ الأمور بمسلماتها، وإنما لابد من اتباع النهج العلمي في تحليل الأمور والتبصر بها وأخذ ما هو ملائم من القيم الايجابية.
3. التوجيه والإرشاد باستمرار بهدف تقويم سلوك الطلبة بالمرافقة الحكيمة المتفهمة، وعدم اللجوء إلى العقاب لأنه ليس بالحل الأمثل خاصة في ظل ظروف عصر العولمة وانفتاح الطلبة على وسائل المعرفة والتواصل المختلفة عبر الانترنت.

هـ) المواطنة الرقميّة

بسبب تحول العصر إلى عصر رقمي يغلب عليه توظيف التكنولوجيا في جميع مناحي الحياة، فإنّ العديد من الدول الأوروبية وبعض الدول العربية أولت اهتمامها إلى "المواطنة الرقمية" من منطلق أنّ للتكنولوجيا في هذا العصر الأثر الكبير والقوي على الأفراد في الفكر والسلوك، وبالتالي الحرص على تزويد النشء بالمهارات اللازمة للتفاعل مع الآخرين عبر الوسائط التقنية والتكنولوجية بطرق إيجابية وأخلاقية (المسلماني، 2014)، وكون أنّ الجيل الشاب يتفاعل مع المجتمعات الافتراضية بطرق مختلفة؛ إما بالإعجاب أو "بالهاشتاج" أو تدوين الآراء عبر صفحات الفيسبوك والانستغرام وغيرها، وأصبح يفضل هذا الجيل أو يميل إلى استخدام المنصات الافتراضية من أجل إسماع صوتهم، ولكن هذه التفاعلات قد تنعكس سلباً على سلوك الأفراد لأن الردود عادة ما تكون سريعة ودون تفكير، مما قد يُسبب الأذى أما للمستخدم أو المتلقي عن قصد أو غير قصد، خاصة أنّ المشاعر أيضاً لا يمكن كشفها من وراء الشاشات ومعرفة حقيقتها وتكون إمكانية الخداع فيها كبيرة، مما قد يُلحق الضرر بالأفراد وتكون نتائجه سلبية ومدمرة في كثير من الأحيان (Stoddart & Crosier, 2017).

وفي نفس السياق، أشارت شعبان (2018) والمسلماني (2014) إلى ضرورة تبني ثقافة "المواطنة الرقميّة" التي فرضتها تطورات العصر الحديث في المجال التكنولوجي الرقمي، والتي تعمل على ربط التكنولوجيا الرقميّة بنظام قيمي أخلاقي يفرض قيوداً على استخدامها، من أجل تخفيف الآثار السلبية لها سواء النفسية أو الاجتماعية وتحقيق الاستفادة القصوى منها، مما أعطى للمواطنة شكلاً جديداً فرضه العالم الافتراضي الرقمي الذي بات المعظم يتعامل معه، لذا كان هناك مساعي من قبل الجهات المسؤولة عن التعليم في بعض الدول إلى تبني مشروع المواطنة الرقمية نتيجة التنبه لأهمية وضع تربية المواطنة في سياقها الحديث في هذا العصر الرقمي والعمل على إنتاج المواطن الرقمي القادر على التعامل الإيجابي وبصورة آمنة مع التكنولوجيا.

كما للمواطنة الرقميّة دور في اكساب الطلاب مهارات التعلم المستمر والتعامل الأمثل مع المعلومات الرقمية، إضافة إلى تعزيز الخدمات التطوعية في المجتمع لديهم والمساهمة في كشف القضايا والمشكلات التي يعاني منها، وطرح الحلول الممكنة لها من مبدأ قيمة الواجب والمسؤولية تجاه المجتمع (الصاعدي، 2018).

وأشار المصري وشعت (2017) إلى أنّ تربية المواطنة الرقميّة لابد أن تشمل ثلاثة أبعاد رئيسة تعتبر بمثابة محددات ثقافية واجتماعية وصحية وقانونية وأمنية ذات صلة بالتكنولوجيا وهي:

- احترام الآداب الرقميّة والالتزام باللياقة الرقميّة؛ بمعنى التصرف بتحضّر مع مراعاة القيم والمبادئ ومعايير السلوك الجيد.
- الحماية للحقوق وأداء المسؤوليات والأمن الرقمي من حالات النصب والتجسس وتزييف الوقائع وغيرها من السلوكيات المخلة بالآداب.
- التثقيف حول الرقمنة ومحو الأمية الرقميّة، وهذا من المؤكد يتطلب إعداد كل من القادة والمعلمين في المدارس حول كل ما هو جديد في عالم الرقمنة وكيفية توظيفها في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة.
- تشارك الأدوار من جميع العناصر المرتبطة بالعملية التربوية التعليمية في توجيه الطلبة وتوعيتهم حول العالم الرقمي وما به من إيجابيات وسلبيات ليكون لديهم القدرة على التعامل مع تعقيداته والعمل على تشجيع سلوك المواطنة الرقميّة المسؤول النابع من الوعي وامتلاك الثقافة الخاصة بهذا العالم الرقمي.

3.1.2 المجال الثالث: الاتجاهات الإدارية والتربوية الحديثة

1.3.12 المقدمة

تُعرف الاتجاهات بأنها الأفكار والآراء لدى الفرد التي يستخدمها من أجل السيطرة على قضية ما أو لتحقيق هدف معين، وبناء عليها يُظهر الفرد استجابات سلوكية انفعالية نحو القضية أو الهدف، ومن الاتجاهات الحديثة في العملية التعليمية تلك التي أصبحت موجهة نحو العمل على إعداد الطالب محليا ليواجه متطلبات مجتمعه، وعالميا من خلال امتلاك كفايات القرن الواحد والعشرين، إضافة إلى توظيف التكنولوجيا في عملية التعلم، وتأهيل المعلمين لتمكينهم حول أساليب التدريس الحديثة والعمل على تنفيذ الرؤية للمؤسسة (الجرايدة والمنوري، 2014).

ولأهمية الإدارة المدرسية تسعى العديد من الدول إلى تمهين الإدارة المدرسية باعتبارها مهنة متخصصة في المعارف والخبرات المتعلقة بالإدارة، وذلك من خلال سَنّ قانون منظمة لها وتحديد الواجبات الوظيفية للمديرين، ووضع معايير ومؤشرات لتقييم جودة الأداء المهني، والاهتمام ببرامج إعداد وتأهيل متميزة لهم، وتبني برامج التنمية المهنية المستمرة للإدارات المدرسية، ومتابعة الالتزام بالميثاق الأخلاقي القائم على قيم ومثل عليا للممارسات الإدارية في

المدرسة، ودعم الروابط المهنية التي تقدم الدعم لتحقيق أهداف المدرسة التربوية والتعليمية (ابراهيم والعريمي، 2020).

وقد أشار مدكري (2018) إلى الاتجاهات الحديثة في الادارة التربوية التي تدعو إلى تبني مقاربات جديدة تعتمد على فن القيادة، وتؤكد على ضرورة الاعتناء بالعلاقات الإنسانية، وتهيئة ظروف العمل الملائمة، وتوظيف كافة الوسائل المتاحة لتحسين أداء العنصر البشري، وتنسيق الجهود وتوجيهها لبلوغ الغايات المنشودة، ومدير المدرسة يعتبر عنصراً أساسياً في تشكيل المنظومة التعليمية كونه يقوم بالعديد من الوظائف ضمن مهنة الإدارة والتي تشمل مجالات عدة؛ إدارية وتربوية واجتماعية والتي تتطلب من الخبرات والمهارات والاستعدادات الشخصية لها التي تمكنه من مواجهة الصعوبات التي تواجهه في إدارة وقيادة المدرسة، وتكسبه القدرة على التحدي من أجل تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية، والعمل على تحسين وتطوير العملية التعليمية التعلمية في المدرسة، حيث أن المدير أو القائد مسؤول عن كل من: دعم تعلم وتعليم الطلبة، وإدارة الطاقم التعليمي في المدرسة وكافة العاملين بها، وإدارة الموارد المادية، والعمل على دعم الشراكة بين المدرسة وأولياء الأمور والمجتمع المحلي بكافة مؤسساته وهيئاته.

وفي هذا القسم تم تقسيم الاتجاهات الحديثة للإدارة المدرسة إلى محورين، المحور الأول حول الاتجاهات الإدارية والقيادية في المؤسسات التعليمية، والمحور الثاني حول الاتجاهات التعليمية والتربوية وهي كالآتي:

1. الاتجاهات الإدارية

إنّ الاتجاهات الإدارية القيادية الحديثة أصبحت مؤخراً ترتبط بقيادة وإدارة العمليات الإدارية ضمن النظريات الحديثة في القيادة، والتي تخص كل من عملية التخطيط وخاصة فيما يتعلق بالتخطيط الاستراتيجي وتحديد الأهداف والغايات بناء على الاحتياجات التطويرية والموارد المتوفرة سواء المادية أو البشرية، واتخاذ القرارات، وعملية التفويض والمشاركة، وإدارة التغيير، وأساليب الإشراف والمتابعة والرقابة، وآليات حل المشكلات وإدارة الأزمات والوقاية منها قبل حدوثها، كما تسعى الإدارات المدرسية إلى تطبيق معايير الجودة ومتابعة تأثيراتها على المؤسسة التعليمية ومخرجاتها (الرميح، 2021).

كما أنّ القيادة الإدارية الحديثة بوصفها مهنة متخصصة تقوم على إلمام المدير بالأساليب الإدارية الحديثة، وبالأخص فيما يتعلق بالإدارة الإستراتيجية التي يكون فيها اهتمام بمشاركة كل من له علاقة بالعملية التعليمية في وضع رؤية ورسالة المدرسة وتحديد قيمها،

ووضع الأهداف بعيدة المدى، وكذلك تحليل بيئة المدرسة الداخلية وما بها من جوانب قوة وضعف، وتحليل البيئة الخارجية وما بها من فرص وتهديدات (ابراهيم والعريمي، 2020).

وإنّ من النظريات العامة التي تُفسر الإدارة القيادية ضمن التوجهات الحديثة؛ النظرية الوظيفية التي تقوم على التفاعل الوظيفي بين الشخصية بكل مقوماتها وبين الظروف والبيئة المحيطة، وأيضا منها النظرية التفاعلية التي تقوم على التفاعل مع جميع الظروف والعناصر المحيطة؛ البشرية والاجتماعية والمادية وغيرها، وتعتمد على إدراك القائد لنفسه وللآخرين وإدراك الآخرين له (مدكري، 2018).

ومن الجدير ذكره أنّ تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المدارس تتعلق بمدى كفاءة مديري المدارس على تحسين المخرج التعليمي، من خلال اتباع استراتيجيات إدارية متمحورة حول مجموعة من القيم التي من شأنها تطوير بيئة العمل المدرسية وكل ما يرتبط بها من عناصر مادية وبشرية، وذلك من خلال استثمار الطاقات وتوظيف المهارات والقدرات الفكرية من أجل تحقيق رؤية ورسالة المؤسسة، والتي تتجلى في أسمى معانيها في بناء الإنسان وتنميته (القحطاني،2020).

هذا وقد أشار (الشمري، 2018؛ وداغستاني،2020) إلى ضرورة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية كونها أسلوباً إدارياً حديثاً يتم الحرص فيها على إيجاد بيئة مناسبة للعمل والتطور للعاملين، وتحقيق التميز في الأداء للوصول إلى أفضل المخرجات، من خلال تنمية الرقابة الذاتية على كل من المدخلات والعمليات والمخرجات، والتأكد من توافر متطلبات العمل وفقاً للاحتياجات، والحرص على اندماج العاملين في العمل، وايجاد مرونة في الأنظمة إذا استدعت الحاجة لذلك، والاهتمام بآليات التحفيز على الأداء بهدف التحسين المستمر، والاهتمام بكل من العوامل الداخلية والخارجية المؤثرة في الجودة.

وقد تمّ الإشارة في (Alalfy, 2015)، إلى الاتجاهات الحديثة في الأساليب القيادية كاتباع القيادة الاستراتيجية والتحويلية والخادمة، في تطوير أداء المديرين، ومدى الحاجة لتبني مديرو المدارس لتلك الأنواع من القيادات في المؤسسات التي يعملون بها، من أجل تلبية التوقعات الإدارية الجديدة التي أحدثتها التغيرات العالمية على البيئة التعليمية والتربوية.

وفي ذات السّياق، أشار المحمادي (2020) إلى مداخل واتجاهات إدارية حديثة في القيادة وهي: القيادة الموزعة والقيادة الأصيلة؛ ففي القيادة الموزعة يتم قيادة المدرسة بالتعاون والمشاركة بين جميع العاملين في المؤسسة التعليمية، وفيها يتم توزيع الأعمال والوظائف القيادية بحسب القدرات الفردية والجماعية للعاملين فيها، وذلك بهدف تحقيق الإنجاز في العمل على نحو

فاعل، وتهدف إلى تعزيز الثقافة والعلاقات التنظيمية في المؤسسة التي من خلالها يتم تحقيق الأهداف المرجوة، وفي القيادة الأصيلة يتطلب توفر كل من الشفافية في العلاقات والغايات المزمع تحقيقها، إضافة إلى امتلاك الوعي الذاتي لنقاط القوة والضعف لدى القائد، والقدرة على المعالجة المتوازنة بين الآراء وخاصة المعارضة منها، وامتلاك المنظور الأخلاقي الذاتي الذي يشكل الأساس لسلوك القائد، والذي يعتمد فيه على قيمه ومعاييره الداخلية للأمور والمواقف المختلفة ويبني عليها قراراته وعلاقاته.

وقد تعتبر من أفضل وأنسب المداخل الإدارية الحديثة في المؤسسات التربوية التعليمية هي الإدارة التفاعلية، والتي تبنتها العديد من المجتمعات المتقدمة والمعاصرة وحققت نجاحات عديدة كونها تقوم على مجموعة من الركائز منها: الديمقراطية والمشاركة في القيادة، وتقديم كل من الدعم الفني والمعنوي لجميع العناصر المرتبطة بالمؤسسة، واتباع نمط الإدارة التفاعلية يعتبر كمؤشر من مؤشرات الفاعلية التنظيمية، وتوفر مناخ اجتماعي مبني على العلاقات الإنسانية والروابط القوية والاتصال والتواصل الفعال، والتأثير المتبادل بين الإدارة والعاملين والطلاب وأولياء الأمور، مما يؤدي إلى توثيق الصلة بين أفراد المدرسة وخلق شعور بالاستقلالية واحترام الذات والانتماء والولاء القوي للمدرسة، مما يُضفي على الإدارة المرونة والإيجابية، والقدرة على التعامل مع كافة الظروف المحيطة ضمن القيم والأهداف المجتمعية، وبالتالي يسمح بالإبداع والابتكار للعاملين (الوسمي، 2015).

ومن التوجهات الحديثة في القيادة أيضاً الإدارة بالقيم، والتي تقوم على مبدأ التأثير في الآخرين وفي سلوكهم وتوجيههم نحو الأهداف المرغوبة بكفاءة وفاعلية، وذلك من خلال إظهار القادة لتلك القيم في سلوكياتهم وممارساتهم اليومية المهنية في مكان عملهم وفي تعاملهم مع الآخرين، وتعمل على إيجاد توافق بين قيم المؤسسة والقيم الشخصية لجميع العاملين فيها مما يحقق نوع من الثقة والتفاعل الإيجابي، ويُحسّن بذلك الأداء للعاملين، وهذا بدوره يخدم مصلحة المؤسسة ويحقق غاياتها (سكر، 2018). كما أنّ الإدارة بالقيم تعتمد على مدى الوضوح والشفافية وازالة الغموض وتحديد الأولويات واعتماد الشراكة واللامركزية وقيم الاتصال والتواصل الفعال وتعديل النماذج السلوكية غير المرغوب بها (أبو شقرا، 2020).

وجاء في (محمود، الوشاحي وهاشم، 2021) حول دور الإدارة بالقيم في التأثير على سلوكيات الطلبة وتحقيق انضباطهم المدرسي، وذلك من خلال احترام شخصية الطالب ومشاعره ومعتقداته، ومراعاة الفروق الفردية والتنوع بين الطلبة، والاهتمام بحاجاتهم النفسية

والفسيولوجية، وتعزيز سلوكياتهم سواء الإيجابية أو السلبية والعمل على تغييرها نحو السلوكيات الأفضل، بالإضافة إلى بث روح التعاون والتسامح والقيم الأخلاقية السمحة لديهم.

لقد أصبح لزاماً على قادة المدرسة أن يظهروا قدراتهم الإبداعية في إدارة المؤسسات التعليمية التي يعملون بها، وأن يؤدوا مهامهم الوظيفية وما يترتب عليها من مسؤوليات بكفاءة وفاعلية بعيداً عن النمطية والنمذجة لأساليب تقليدية سابقة، أو لأساليب متطورة مأخوذة من دول أخرى دون البحث في مدى ملاءمتها للبيئة المحلية، ولابد أن يكون مديرو المدارس على قدر من الوعي والثقافة حول جميع المجريات المحيطة والتي تأخذ طابع التغيير باستمرار، لذا على المديرين القادة امتلاك المهارة في التعامل مع التغيرات، وأن يكونوا أنفسهم أيضاً وكلاء لإحداث التغيير في مؤسساتهم وقادرين على انتهاز الفرص لتحقيقه (القحطاني، 2020).

وبيّنت الشمري (2018) أنّه بات يُنظر إلى مهام القائد التربوي بطريقة مختلفة بعيدة عن أداء المهام الروتينية التي تتمثل فقط في السيطرة على سير العملية التعليمية كما هو مدرج في البرامج، وضبط سلوك الطلبة وغيرها من المهام والوظائف الفنية، وإنما أصبح يُنظر إلى مهام القائد على أنه مصدر للمنهج الفكري والمعتقد والمعرفة واكتساب الخبرات، والقائد يعتبر المبرمج للسياسة العامة في المؤسسة، ويحدد الأهداف الاستراتيجية ومنفذ لها، ويعمل على توزيع المسؤوليات وتفويض المهام، والقائد هو النموذج والقدوة للسلوك القيادي مع الآخرين وفي تحمل المسؤولية وضغط العمل، والممثل للقيم الإيجابية والإنسانية، والقائد أيضاً موجه ومنظم ومنسق بين جميع الفئات والعناصر المرتبطة بالعملية التعليمية،

إنّ متطلبات القيادة الحديثة أصبحت تتركز حول امتلاك الحافز المعنوي الذاتي نحو العمل والشعور بالانتماء للمؤسسة والعاملين بها، وسمو الأهداف ووضوحها وواقعية تحقيقها، والصبر والتحمل وضبط النفس والقدرة على مواجهة التحديات، والالتزام بمبدأ القيادة الجماعية والتعاون والمشاركة، وبناء علاقات طيبة مع العاملين، وإدراك ميولهم واتجاهاتهم وفهم مشاعرهم وتقبل اقتراحاتهم وانتقاداتهم البناءة، وإتاحة الفرصة لهم بإظهار ابتكاراتهم مما يتولد لديهم الثقة به (مدكري، 2018).

ويعتبر صناعة القرار جوهر العمليات الإدارية في المؤسسات التربوية، لما له من أثر في حياة الأفراد والمؤسسات كون أن القرار يمس الحاضر ويمتد أثره في المستقبل، ويُعتبر صناعة القرار من الأنشطة الهامة للقادة وللمديرين في جميع المهام التي يؤدونها سواء في الأعمال الروتينية أو في وضع الخطط الاستراتيجية، ومن أجل تحقيق فعالية القرار لابد من أن يرتكز القرار على كل من الجودة والقبول، كما أن عملية صنع واتخاذ القرار تتطلب التحليل

والتفكر في البدائل المقترحة للقرار لاختيار الأنسب من بينها من بعد تقييمها، ولابد من التنبه إلى العوامل المؤثرة في اتخاذ القرار كالعوامل النفسية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية (جمال الدين، الكمالي وحسان، 2015).

كما جاء في(Ariratanaa, Sirisookslipa & Ngang, 2015) أصبح من الضروري في هذا العصر امتلاك قادة المدارس المهارات "الناعمة"، المتعلقة بكل من المهارات الحياتية والاجتماعية والمهنية، وذلك من خلال تنمية مهارة الاتصال والتواصل مع الآخرين وبناء وتطوير العلاقات الإنسانية، وتعزيز العمل الجماعي والتشاركي، والتفكير التحليلي، وحل المشكلات الإبداعي، بالإضافة إلى توظيف التكنولوجيا لتطوير مهارات الاتصال والوصول إلى المعلومة الصحيحة والتعرف على الثقافات المتعددة واحترامها.

وبحسب (Gurr, 2015)، فإن من مبادئ الإدارة والقيادة المدرسية الناجحة والتي تتلاءم مع متطلبات العصر الحديث ما يلي:

1. أن يكون لدى قادة المدارس التوقعات العالية على المستوى الشخصي والجماعي وبناء عليها يكون تقديم المساعدة للآخرين من أجل تقديم أفضل ما لديهم بدلا من التركيز على تلبية المطالب الخارجية.
2. عدم اتباع نموذجاً واحداً في القيادة وإن كان من أفضل أنواعها هي القيادة التوزيعية والتحويلية التي يتم فيها التركيز على تحفيز العاملين ودعمهم وتشجيعهم على التطور، والاهتمام بالمناقشات الأكاديمية حول تأثيرات أساليب القيادة المختلفة.
3. الممارسات القيادية الجوهرية التي تتعلق بتنمية الأفراد، وقيادة التغيير وتحسين عملية التعليم والتعلم واستخدام أساليب حل المشكلات الاستراتيجي، والتعبير عن مجموعة القيم الأخلاقية، وبناء الثقة، وايجاد بيئة آمنة وصحية في العمل، وتعزيز المساواة والانجاز للعاملين.
4. القيادة البطولية التي يتحدى بها المديرون الوضع الراهن من أجل تحقيق فرص أفضل للطلبة، وفيها يمتلك المدير نظرة ايجابية لما هو ممكن لمجتمع المدرسة مهما كانت الظروف والتحديات.
5. العمل على تنمية القدرات للمعلمين من كافة الجوانب المهنية، والشخصية، والتنظيمية، والمجتمعية.
6. التصرف بنزاهة وشفافية فيما يتعلق بقيم ومعتقدات وأفعال المديرين والعمل على نمذجة الممارسات الجيدة، والحرص على ضمان الإنصاف في التعامل مع العاملين وإشراكهم في صنع القرار، وذلك بهدف تعزيز الشعور بالثقة والاحترام بين القادة والعاملين في المدرسة.

7. التعلم المستمر الرسمي وغير الرسمي لمعرفة كل ما هو جديد في مختلف المجالات، أيضاً الاطلاع على كل ما هو جديد من الفرص التي تخدم المدرسة وتحقق أهدافها.
8. امتلاك مديري المدارس الموارد الشخصية من قيم ومبادئ وصفات شخصية؛ مثل الفطنة والتفاؤل والمثابرة والثقة والتسامح واليقظة، وامتلاك مستويات عالية من الطاقة الجسدية والعقلية والتمتع بالمرونة والانفتاح، والتواضع والتعاطف مع الآخرين، والإيمان بالحريّة والديمقراطية.
9. أن يكون لمديري المدارس رؤية يسعون إلى تحقيقها ويساهمون في إحداث التغيير نحو الأفضل، وقد أصبحت التوجهات الحديثة نحو الشراكة في تحديد أبعاد تلك الرؤية ليكون الجميع أوصياء على تحقيقها.
10. الحساسية للسّياق وليس أن تكون القيادة مدفوعة بالسياق، واتباع المشاركة في القيادة هي التي تعزز النجاح في معظم السياقات، وعلى القادة ضبط استجاباتهم نحو السّياقات المختلفة من أجل تحقيق النجاحات المدرسية.

2. الاتجاهات التربوية والتعليمية

بات يُعرف العصر الحديث باسم "العصر الإبداعي"، و"العصر الرقمي والمعرفي"، وهذه التسميات تعكس سمات هذا العصر الذي طرأ عليه تغييرات في كافة المجالات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، مما فرض ضغوطاً كبيرة على المؤسسات التعليمية من أجل الاهتمام بالرأسمال البشري، والاستجابة لاحتياجات التعلم ولمتطلبات حياة الطلبة المستقبلية، والعمل على تطوير الكفاءات اللازمة للقرن الواحد والعشرين لدى الطلبة، وإن كان هناك بعض الإشكاليات في سُبل تعزيز تلك الكفاءات، ومن إحدى هذه الإشكاليات؛ المناهج، إذ لا بد أن تدعم تلك المناهج كفاءة الإبداع والتفكير النقدي والتعاون والتواصل والقدرة على التعلم مدى الحياة، والتمتع بسمات الذات الايجابية والقدرة على التكيّف والمرونة في العصر الحديث (de Campos, 2015).

عمَدت بعض الدول إلى دمج إطار عمل لمتطلبات الكفاءات في المناهج والأنشطة، وحَرصت على بناء شخصية الطالب من خلال تحقيق الوعي بالذات والقومية المدنية والعالمية، فكانت من الكفاءات التي تحرص على تحقيقها لدى الطلبة: التعلم الذاتي، شخصية واثقة، شخص مشارك فعال ومواطنة مسؤولة، ولكن في بلدان ودول أخرى لا يزال هناك تحدي يواجه تنمية تلك الكفاءات ألا وهي: الأنظمة المدرسية، وموضوع الحساسية الاجتماعيّة لبعض السياقات التعليمية ومنها عملية التواصل التكنولوجي مع عوالم أخرى، بالإضافة إلى التعقيدات الثقافية والتربوية

تجاه تنفيذ الابتكارات التعليمية، حيث عادة ما يكون الميل إلى اكتساب المعرفة والإنجاز الأكاديمي دون غيره، كما لابد من الانتباه إلى الدور الثلاثي لكل من: عمل الأبحاث التي تصف المشهد التعليمي، والسياسات التعليمية المطبقة في المدارس، والممارسات التي تلتزم بتلك السياسات، إذ أن جميعها لها تأثير على العملية التعليمية وطبيعة ومستوى الكفاءات للطلبة وفيما إذا كانت تتلاءم مع متطلبات العصر (Tan, Choo, Kang & Liem, 2017).

وفي الشمري (2018) تمّ الاشارة إلى ضرورة تغيُر الاتجاهات في الإدارة المدرسية نحو العملية التعليمية والتربوية عن ما مضى بما يتلاءم ومتطلبات العصر الحديث، حيث أنّ كافة المهام والأعمال والتوجهات الحديثة لدى مديري وقادة المدارس أصبحت موجهة نحو الطالب، ونحو العمل على توفير كل الظروف والإمكانات التي تسهم في نموه العقلي والبدني والروحي، والحرص على صقل شخصية الطالب، وتدعيم السلوك الإيجابي لديه والتقليل من سلوكه السلبي، من أجل الحصول على مخرجات بجودة عالية للمؤسسة التعليمية ذات فاعلية مستقبلاً تجاه المجتمع، فالقائد لا بد أن يحرص على استشراف المستقبل وأن يضع الخطط المستقبلية ويعمل على تطويرها ومن المهم وضع الحلول الاستباقية لأي مشكلات متوقعة يمكن مواجهتها.

وقد أشار ابراهيم والعريمي (2020) إلى أنه أصبح من المُلزم على مديري المدارس تقديم تعليم فعال وعالي الجودة، وبناء علاقات مهنية تقوم على الاحترام والتعاون مع الآخرين، وإظهار مستوى مرتفع من الكفاءة المهنية، إضافة إلى إظهار الالتزام نحو الطلبة بتوفير الأمن والحماية لهم وتوفير بيئة تعليمية تلبي احتياجات الطلبة وتزويدهم بخبرات تعليمية تعزز من عملية تعلمهم، كذلك ضرورة الالتزام نحو المجتمع وبناء شراكات معه، والتقيد بقيمه ومبادئه والحفاظ على تراثه وهويته، وحماية مبادئ حقوق الإنسان واحترام الحريّات، وتشجيع الطلبة على المشاركة في تنمية المجتمع من خلال الاهتمام بقضاياه ومشكلاته ومحاولة إيجاد الحلول الإبداعية لها.

وكما أشار القداح (2020) إلى التغيرات اللازمة في أدوار القائمين على عمليات التعلم في المؤسسات التربوية في العصر الحديث، والتي لا بد أن تتبع أنظمة تعليمية وتربوية جديدة موجهة نحو اقتصاد المعرفة والتي فيها اهتمام بالطالب؛ كيف يتعلم وما الذي يتعلمه، وعليه لابد من إحداث تغيرات في البنى والهياكل التربوية وما يلازمها من تغييرات في الأدوار الأدائية لجميع العاملين في المؤسسات التعليمية، لذلك لابد من توافر الكفاءات المهنية التي تتجاوز حدود التخصص وتتحرر من قيود التقليد والرتابة، وإيجاد أفراد ذي مواصفات وقدرات جديدة وقادرة

على التجدد مع تغيرات العصر ولديهم القدرة على التكيف والإيمان بالقدرة على صناعة مستقبل أفضل.

لقد أصبح أهم ما يميز القائد في المؤسسات التعليمية القدرة على التأثير في الاتجاه الإيجابي على الآخرين من طاقم تعليمي وطلبة وأولياء أمور ومجتمع، ولأجل تحقيق ذلك لابد من توافر الوعي والإدراك لدوره المهني، إضافة إلى امتلاك المهارات والخبرات والمؤهلات التي تمكنه من النجاح في مهنته، لذا فإن الحاجة ماسة إلى القيادة الكفؤ والقادرة على التكيّف مع البيئة المحيطة، والاستجابة للمسؤوليات، واستثمار الطاقات لتحقيق الغايات التربوية والتعليمية (الشمري، 2018).

كما أنّ من الواجبات الوظيفية لقادة المدارس؛ السعي نحو تحقيق أهداف المدرسة، والمشاركة في وضع الخطط الإستراتيجية، وقيادة عملية التعلم والتعليم للطلبة، والإشراف على المعلمين، وإدارة برامج التطوير والتحسين وتحقيق الشراكات مع كل من أولياء أمور الطلبة والمجتمع المحلي، ويمكن الإشارة هنا إلى الميثاق الأخلاقي لمديري المدارس في نيوزيلندا في 2017 الذي اعتبر كأنموذج لالتزامات قادة المدارس الوظيفية _ مأخوذا من (ابراهيم والعريمي، 2020)، فإن لقادة المدارس أربع جهات رئيسة ملزمين بها وهي:

1. **الالتزام نحو مهنة التعليم**: وفيه التزام بتقديم تعليم فعال وعالي الجودة، والانخراط في علاقات مهنية قائمة على الاحترام والتعاون مع الآخرين، وإظهار مستوى عالي من السلوك المهني والأمانة والنزاهة والاستقامة، وكذلك الالتزام بالتشريعات والقوانين المنظمة لمهنة التعليم في بيئة التعلم، والالتزام بتقديم ثقافة مهنية تدعم تطبيق الميثاق الأخلاقي للمهنة.
2. **الالتزام نحو المتعلمين (الطلبة):** من خلال تعزيز رفاهيتهم في التعلم وحمايتهم من أي ضرر، والانخراط في العلاقات الأخلاقية والمهنية معهم التي تحترم الحدود المهنية، واحترام تنوع التراث واللغة والهوية والثقافة لدى الجميع، وضرورة الاهتمام بتعليم اللغة القومية للطلبة، ودعم طموحات الطلبة التعليمية، ودعم احتياجات وقدرات الطلاب، والالتزام بالعدالة والمساواة فيما بينهم.
3. **الالتزام نحو أُسر الطلبة**: وذلك بإقامة علاقات مهنية مع عائلات الطلاب وذويهم والتي تقوم على الاحترام، والحرص على إشراك أسر الطلبة في عملية تعلم وتعليم أبنائهم، واحترام تنوع الثقافات والهويات لهم.

4. **الالتزام نحو المجتمع:** من خلال تعزيز وحماية مبادئ حقوق الإنسان والعدالة الاجتماعية والالتزام بالقيم والأخلاقيات التي تسود المجتمع، وتشجيع الطلبة على أن يكونوا مشاركين نشطين في الحياة المجتمعية وفي حل القضايا المجتمعية الهامة.

وبحسب (Khalifa, Gooden & Davis, 2016)، هنالك اهتمامات في دول الغرب بالقيادة "المستجيبة ثقافياً" والتي تعمل على تشكيل تفكير وسلوكيات المعلمين والطلبة، وفيها لابد أن يتوفر لدى القادة عدة سمات منها: الوعي بالذات والقيم والمعتقدات، وفهم السياق للقيادة اللازم اتباعها في المدرسة، والعمل على بناء تصور جديد للبيئة التعليمية للطلبة، والتعرف على العوامل المؤثرة سلباً على تعلمهم، كما هناك حاجة إلى اعتماد مناهج مستجيبة ثقافياً وإعداد المعلم ليكون مؤهلا لتمرير تلك المناهج، إضافة إلى تعزيز العلاقات مع أولياء الأمور وإشراكهم في تحديد السياقات الجديدة تبعاً للأهداف المزمع تحقيقها فيما يتعلق بإيجاد بيئة مستجيبة للسياقات المجتمعية والاحتياجات التعليمية والاجتماعية والثقافية والسياسية للطلبة والمجتمع.

وكما جاء في (Mishra & Mehta, 2017)، فإنه لابد من نشر ثقافة جديدة حول التعلم، والذي لا بد أن يتضمن مهارات معرفية أساسية تشمل تطوير التفكير النقدي والإبداع، والتواصل والاتصال، ومحو الأمية الرقميّة، والتعاون والمشاركة، بالإضافة إلى المعرفة الإنسانية المتعلقة بالوعي الأخلاقي والقيمي والعاطفي.

ومن التوجهات التعليمية الحديثة لدى الإدارات المدرسية أيضاً، سعي القيادات المدرسية إلى إعطاء الأولوية لتنمية المهارات الأساسية لدى الطلبة، والمراقبة المستمرة لتقدمهم في تلك المهارات، والبحث عن أسباب وعوامل عدم التقدم التي تكون ناتجة عن وجود أزمات معينة سواء في المدرسة أو محيطها، حيث أن بعض الأزمات التي تعاني منها المدارس إما ضعف الميزانيات والموارد، أو ظروف اجتماعية لدى الطلبة، أو عدم التجانس الاجتماعي بين الطلبة، كما هناك أسباب تعود الى المنطقة الجغرافية والسياسات التي تقبع تحتها المؤسسة التعليمية (Gurr, 2019).

من الواضح في هذا العصر أنّ المساعي أصبحت موجهة نحو إيجاد مدارس غير نمطيّة تتميز بأنها تركز على العمليات المدرسية التي تحقق نجاح في تعلم الطلبة، وتضع لها توقعات عالية في الأداء والإنجاز من خلال الاحترافية في التخطيط واتباع التخطيط الإستراتيجي، وتلتزم بمبادئ الديمقراطية والمشاركة، وتوفر مناخاً مدرسياً إيجابياً يُظهر علاقات قائمة على الاحترام والثقة، وفيه انضباط والتزام من العاملين من مديرين ومعلمين وطلبة، بالإضافة إلى المراقبة المستمرة، وتلك المؤسسات غير النمطية تعتبر الأقدر على الصمود أمام تأثير العوامل المختلفة

الخارجية، نتيجة لجهودها في خلق تآزر عبر المتغيرات ذات الصلة بين القيادة والمعلمين وأولياء الأمور وصانعي السياسات من أجل تحسين تعليم وتعلم الطلبة (Gurr, 2019).

وفي نفس السياق، أشار حنفي (2016) إلى أنّ لمدارس القرن الحادي والعشرين مبادئ أساسية تقوم عليها، وعلى قادة المدارس السعي نحو تحقيقها، ومن تلك المبادئ العمل على تنمية بيئة تعليمية واجتماعية داعمة، والاهتمام بقيم المجتمع وأفراده، والحفاظ على كرامة الإنسان واحترام الآخر، والاهتمام بالتنوع الثقافي والحرص على الثقافات المشتركة بين المجتمعات مع الحفاظ على خصوصية المجتمع فيما يتعلق بقيمه وعاداته الذي ينتمون إليه، والالتزام بمبدأ المشاركة والديمقراطية وتوفير الفرص للتعبير عن الرأي، واتاحة الفرصة للمناقشة والحوار، والاهتمام بمعالجة المشكلات الحياتية والقضايا ذات الأهمية الإنسانية والاهتمام بالصالح العام، بالإضافة إلى تعزيز التعلم المستمر وحب الاستطلاع الدائم، والبحث عن المعرفة وتنمية ثقافة الفرد، وبذلك يكون هناك تنمية لمهارات الطالب الحياتية والمعرفية والاعتمادية والمسؤولية المجتمعية، بالإضافة إلى المهارات المعلوماتية والتكنولوجية.

ومن التوجهات الحديثة أيضاً في الإدارة التعليمية في بعض الدول المتقدمة، العمل على إشراك قادة المؤسسات التربوية في وضع السياسات التعليمية التي تهتم بالقضايا والمشكلات المدرسية، بهدف معالجتها وإيجاد أساليب وآليات جديدة لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية، والمشاركة في تطوير المناهج وتوفير متطلبات تنفيذ الأنشطة لتلك المناهج واختيار المحتوى الذي يتلاءم مع الطلاب ويحقق الارتقاء بعمليات التعلم والتعليم (ابراهيم والعريمي،2020).

وبناء على ما سبق، أصبح لزاماً على القيادات المدرسية المساهمة في تغيير الأنظمة التعليمية في مدارس العصر الحديث نحو توفير بيئة تعليمية عادلة فيها احترام لحقوق الإنسان ادراكاً وممارسة فعلية لها ضمن بيئتها المدرسية وتسعى إلى تضمينها في المناهج الدراسية والأنشطة مما يكفل إعداد طلاب يمتلكون مهارات متنوعة؛ شخصية واجتماعية وعالمية واعدادهم كمواطنين صالحين ومنتجين، حيث بات الغرض من المؤسسات التعليمية التعلم كيف يتعلم الطالب، وبالإضافة إلى تدعيم مجموعة من القيم كاحترام الآخر والانتقال من التفكر بالذات إلى التفكير في الآخر إضافة إلى التعايش الإيجابي مع الآخرين.

كما أنّ المدرسة لم تعد مؤسسة تعليمية فقط، وإنما لها وظيفة اجتماعية مسايرة لتطورات الحياة وما يطرأ عليها من تغيرات، وأصبح هناك أدواراً جديدة لمديري المدارس تتمثل ببعض التوجهات التي لابد من تبنيها ومنها: صياغة رؤية ورسالة تربوية قيمية، واتباع أسلوب العمل الجماعي التشاركي بين جميع العناصر التي تعنى بالعملية التعليمية التربوية، وبناء خطة

استراتيجية والحرص على تنفيذها، والاهتمام بتطوير أداء العاملين وتحفيزهم على بذل مزيد من الجهد لتحقيق الأهداف والحصول على المخرجات التعليمية المرغوبة، والتركيز دائما على احتياجات الآخرين بدلا من التركيز على المصالح الذاتية، واتباع الديمقراطية وإبداء المرونة والقدرة على التكيف، والحث على الاستمرار في التعلم والتطور المهني.

لقد تمّ في هذا الجزء من الفصل عرض الأدب التربوي المتعلق بكل مجال من مجالات الدراسة الثلاث؛ الاغتراب المهني، والمواطنة وقيمها، والاتجاهات الإدارية والتربوية الحديثة، لتكوين نظرة شمولية عنها، فقد جاء في المجال الأول كل من: المعنى لمصطلح الاغتراب، ومراحل الاغتراب، وأنواعه، والأسباب المؤدية للاغتراب، ومظاهره الدّالة عليه، وأبعاده، ثم عرض ما يتعلق بالاغتراب المهني على وجه الخصوص وقد شمل: عرض المعنى للاغتراب المهني، وخصائصه، والعوامل المؤدية له وأسبابه والآثار المترتبة عليه. أما فيما يتعلق بالمجال الثاني حول قيم المواطنة؛ فقد تم بداية عرض مفهوم القيم عامة وما يرتبط به من خصائص، وكذلك مصادر القيم، ومن ثم تناول مفهوم قيم المواطنة وأبعادها والركائز الأساسية لها. وفي المجال الثالث حول الاتجاهات الإدارية والتربوية الحديثة، حيث قسّم إلى محورين؛ المحور الإداري والمحور التربوي التعليمي.

وقد لاحظت الباحثة من خلال مراجعة الأدب التربوي المتعلق بتلك المجالات مدى الاهتمام من قبل الباحثين في دراسة هذه المجالات في المؤسسات التعليمية كافة ولكن جاء البحث فيها بصورة منفصلة كلٌ على حدا أو تناول الربط بين مجالين من المجالات الثلاث، ولكن في هذه الدراسة ارتأت الباحثة الربط بين الثلاثة مجالات وبحث العلاقة ما بين الاغتراب المهني لدى مديري المدارس ودورهم في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة وامتلاكهم للاتجاهات الإدارية والتربوية الحديثة، حيث أنّ مديري المدارس قد يعانون من مشكلات عدة التي بدورها قد تعيق عملهم ومنها مشكلة "الاغتراب المهني"، والتي قد يكون لها تأثيراتها على دورهم المهني في المدرسة الذي من المفترض أن يتمركز حول الحرص على تنشئة جيل متعلم وواعي ومؤثر في المجتمع الذي ينتمي إليه، ولأن الاهتمام بالجانب الوجداني والشعوري للطلبة من قبل مديري المدارس لا يعتبر أقل أهمية من الجانب الأكاديمي لهم، فكان اهتمام الباحثة بإلقاء الضوء على دور مديري المدارس في تعزيز الجانب القيمي لديهم وبالأخص قيم المواطنة، على أن يكون أيضا تبعاً لاتجاهاتهم الإدارية والتربوية الحديثة التي يمتلكونها ويحاولون توظيفها في المدارس التي يعملون بها.

2.2 الدراسات السابقة

1.2.2 دراسات الاغتراب المهني

دراسة (Alkhamaiseh, 2022) التي هدفت التعرف إلى مستوى الاغتراب النفسي لدى فئة من الشباب المراهقين وعلاقته بمستوى التحصيل الأكاديمي لديهم في المدارس العامة في مدينة عمّان في الأردن. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وقد استخدمت الاستبانة كأداة للدراسة للاغتراب النفسي، واختبار التحصيل الأكاديمي في اللغة الانجليزية الذي شمل 4 أقسام: (القراءة، والمفردات، والقواعد، والتعبير)، وشملت عينة الدراسة 330 طالباً من المدارس العامة من الصف العاشر. وكانت من أبرز نتائج الدراسة أنّ كل من الاغتراب النفسي والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة قد جاءا بدرجة متوسطة، وأنّ للاغتراب النفسي تأثير واضح على مستوى المخرج الأكاديمي لدى الطلبة في المدارس الحكومية، ووجود علاقة سالبة بين الشعور بالاغتراب النفسي والتحصيل الأكاديمي لطلبة الصف العاشر في المدارس العامة.

وهدفت **دراسة (الصلال والشايع،2021)** التعرف إلى مستوى الاغتراب الوظيفي لدى قادة المدارس الثانوية الحكومية في المرحلة الثانوية بمدينة بريدة في المملكة العربية السعودية تبعاً لمتغير الجنس وسنوات الخبرة، وتم فيها استخدام مقياس بلونر 1962 للاغتراب الوظيفي، وكانت عينة الدراسة مكونة من 92 قائد وقائدة للمرحلة الثانوية في مدينة بريدة، وكانت من نتائج الدراسة أنّ مستوى الاغتراب الوظيفي لدى عينة الدراسة قد جاء بدرجة متوسطة، وحصل بُعد فقدان السيطرة على الترتيب الأول بين الأبعاد بدرجة تحقق متوسطة، يليه بُعد اللامعيارية بدرجة تحقق متوسطة، يليه بُعد العزلة بدرجة تحقق ضعيفة، وفي الترتيب الأخير جاء بُعد فقدان المعنى بدرجة تحقق ضعيفة، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى الاغتراب الوظيفي لدى عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس وكانت لصالح الذكور على الدرجة الكلية وعلى بُعدّي فقدان السيطرة واللامعيارية للأداة، و عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تبعاً لمتغير الخبرة على الدرجة الكلية وعلى أبعاد الأداة جميعها باستثناء بُعد فقدان السيطرة والذي كان لصالح ذوي سنوات الخبرة أقل من 5 سنوات مقابل أصحاب الخبرة من 5 إلى 10 سنوات.

وكشفت **دراسة (صلاح الدين، اليحيائية والفهدي، 2020)** عن العوامل المكونة لبنية الاغتراب الوظيفي لدى المعلمين في المدارس الحكومية في سلطنة عُمان، وهدفت تحديد درجة الاغتراب الوظيفي لدى المعلمين، واختبار تأثير المتغيرات الديموغرافية؛ الجنس وسنوات الخبرة والمرحلة التعليمية (التعليم الاساسي من 1_4، التعليم الأساسي من 5_10، والتعليم بعد الأساسي من 11_12) على درجة الاغتراب الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية، والتوصل إلى إجراءات

مقترحة للحد من الاغتراب الوظيفي للمعلمين فيها. وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، حيث استخدم مقياس Eryilmaz 2010 كأداة للدراسة على عينة بلغت 403 معلماً من معلمي المدارس الحكومية، وكانت من نتائج الدراسة أنّ مستوى الاغتراب الوظيفي لدى عينة الدراسة قد جاء بدرجة منخفضة، و جاءت أبعاد الاغتراب الوظيفي الأربعة مرتبة تنازلياً كما يلي: العجز، العزلة، اللامعيارية، غياب دعم الآخرين، واللامعنى بدرجات تحقق منخفضة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على جميع أبعاد الاغتراب الوظيفي وفق متغير الجنس، وعدم وجود فروق على بُعد اللامعنى والعزلة واللامعيارية للاغتراب الوظيفي تُعزى لمتغير المرحلة التعليمية، ووجود بعض الفروق لاستجابات أفراد العينة حول الاغتراب الوظيفي بجميع أبعاده _ باستثناء بُعد العزلة واللامعيارية _ تُعزى لسنوات الخبرة لصالح ذوي سنوات الخبرة الأقل وذلك على الأبعاد؛ العجز واللامعنى وغياب دعم الآخرين، ووجود فروق على بُعد غياب دعم الآخرين والعجز للاغتراب الوظيفي لصالح المعلمين في المرحلة التعليمية الأساسية من (1_4).

وكشفت **دراسة (الشهراني، 2020)** العلاقة بين الاغتراب الوظيفي والأداء الوظيفي لدى عينة من معلمات رياض الأطفال في منطقة عسير في المملكة العربية السعودية، وتأثير مستوى علاقة المعلمات بالإدارة المباشرة مع الأداء الوظيفي للمعلمات والعلاقة بين زميلات العمل وأثرها على الأداء الوظيفي للمعلمات. وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي على عينة دراسة قدرها 302 معلمة رياض أطفال، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة لكل من الاغتراب الوظيفي والأداء الوظيفي، أما أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة فكانت أنّ مستوى الاغتراب الوظيفي لدى عينة الدراسة قد جاء بدرجة مرتفعة، ووجدت علاقة سلبية عكسية ذات دلالة احصائية بين الاغتراب الوظيفي والأداء الوظيفي، وتأثر الأداء الوظيفي بمستوى الاغتراب الوظيفي المرتفع بين المعلمات، ووجود علاقة بمستوى جيد بين المعلمات والإدارة المباشرة وبين زميلات العمل والأداء الوظيفي.

وهدفت **دراسة (عبد الله وعبد الله، 2020)** التعرف إلى ظاهرة الاغتراب الوظيفي لدى العاملين في المؤسسات التعليمية في دولة الكويت، من خلال بحث الأسباب والمظاهر والآثار المتوقعة لظاهرة الاغتراب الوظيفي وكذلك المعالجات المقترحة للحد من الظاهرة في المؤسسات التعليمية، وبحث إذا ما كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية تجاه ظاهرة الاغتراب الوظيفي في المؤسسات التعليمية تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي (رئيس ومرؤوس)، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وكانت عينة الدراسة مكونة من 473 فرداً (93 رئيس، و380 مرؤوس) يعمل في المؤسسات التعليمية الحكومية في ست مناطق تعليمية تابعة لوزارة التربية في الكويت، وكانت

أداة الدراسة الاستبانة التي شملت 3 محاور: أسباب مظاهر الاغتراب الوظيفي، ونتائجه، وسبل العلاج، وكانت من أبرز نتائج الدراسة أنّ من أسباب ظاهرة الاغتراب الوظيفي بحسب الرؤساء والمرؤوسين عدم الاستقرار الوظيفي، أما عن مظاهر الاغتراب الوظيفي فكان أبرزها بحسب استجابات الرؤساء: "الشعور بالضيق في مكان العمل"، وبحسب المرؤوسين؛ "الشعور بالضيق من تصرفات الزملاء"، وكانت من أبرز الآثار المتوقعة لظاهرة الاغتراب الوظيفي؛ بحسب الرؤساء: "انتشار التراخي في العمل"، وبالنسبة للمرؤوسين كانت " كثرة الأخطاء في العمل"، أما عن أبرز المعالجات للحد من ظاهرة الاغتراب الوظيفي: بالنسبة للرؤساء؛ "إتاحة الفرصة للمشاركة في الدورات التدريبية"، وبالنسبة للرؤساء؛ "الاستعانة بالصلاة والدعاء لتفريج الكرب"، ودلت النتائج على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تبعاً للمسمى الوظيفي في المؤسسات التعليمية الكويتية حول ظاهرة الاغتراب الوظيفي.

وبيّنت **دراسة (القاضي، 2020)** درجة الوعي بقيم المواطنة لدى طلبة الصف الثالث الثانوي في مدينة تعز في اليمن تبعاً لمتغير الجنس، ومستوى الاغتراب النفسي لديهم، وقياس أثر البرنامج الإرشادي لتنمية قيم المواطنة على مستوى الاغتراب النفسي لدى الطلبة. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وشبه التجريبي، واعتمدت على أداة لقيم المواطنة من إعداد الباحث وقد شمل 5 أبعاد؛ السياسية، الاجتماعية، القانونية، الحضارية الثقافية، والاقتصادية الخدمية، وأداة الاغتراب النفسي للباحث ياسين (2005) وقد شمل خمسة محاور؛ غربة الذات، العزلة الاجتماعية، اللاهدف، واللامعيارية، والتمرد. وكانت عينة الدراسة مكونة من 200 طالباً وطالبة من الصف الثالث الثانوي في مدارس محافظة تعز، ومن ثم اختيار 30 طالباً وطالبة بالطريقة القصديّة لتطبيق البرنامج الإرشادي في تنمية قيم المواطنة بناء على نتائج أداة قيم المواطنة والاغتراب النفسي، حيث تم تقسيم عينة الدراسة الثلاثين إلى مجموعة ضابطة وأخرى تجريبية بالتساوي. وكانت من أهم نتائج الدراسة أنّ مستوى الوعي بقيم المواطنة لدى طلبة الصف الثانوي كان ضعيفاً، وتبيّن عدم وجود فروق دالة إحصائياً على أداة قيم المواطنة تُعزى لمتغير الجنس، وأنّ مستوى الاغتراب النفسي لدى عينة الدراسة كان فوق المتوسط، ووجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات استجابات أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي مما دلّ على فاعلية البرنامج في تنمية الوعي بقيم المواطنة، ووجود فروق دالة إحصائياً بين استجابات المجموعة التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي لتنمية قيم المواطنة لصالح أفراد المجموعة التجريبية، ووجود فرق دال إحصائياً بين استجابات أفراد المجموعة التجريبية على أداة الاغتراب النفسي قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي لتنمية قيم المواطنة لصالح القياس البعدي

مما دلّ أن للبرنامج الإرشادي لتنمية قيم المواطنة أثر إيجابي في التقليل من مستوى الاغتراب النفسي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

وكشفت **دراسة (Polatcan, 2020)** تصورات المعلمين لدور ثقافة المدرسة الداعمة في العلاقة بين سلوكيات القيادة الخادمة لدى قادة المدارس والشعور بالاغتراب لدى المعلمين، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وكانت الأداة هي الاستبانة لكل من: القيادة الخادمة وشمل خمسة محاور: (الحب، الدعم، الرؤية، الثقة، والإيثار)، والاغتراب الوظيفي لدى المعلمين الذي احتوى على أربعة أبعاد: (اللاقوة، اللامعنى، العزلة، والاغتراب المدرسي)، وثقافة المدرسة الداعمة. وتكونت عينة الدراسة من 244 معلماً ومعلمة للمرحلة الابتدائية والاعدادية من مدارس Sisli في اسطنبول بتركيا. وكانت من أهم نتائج الدراسة أنّ كل من مستوى ممارسة القيادة الخادمة من قبل مديري المدارس وانتشار ثقافة المدرسة الداعمة جاءت بدرجة مرتفعة، وأنّ مستوى الشعور بالاغتراب بين المعلمين جاء بدرجة منخفضة، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائياً بين سلوكيات القيادة الخادمة لمديري المدارس ومستوى انتشار ثقافة المدرسة الداعمة، و وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائياً بين ثقافة المدرسة الداعمة والاغتراب الوظيفي لدى المعلمين، وأنّ لثقافة المدرسة الداعمة تأثير وسيط على سلوكيات القادة في المدارس، وعلى الشعور بالاغتراب لدى المعلم.

وبحثت **دراسة (ذياب، 2018)** العلاقة بين تقدير الذات والاغتراب الوظيفي لدى الأساتذة الجامعيين في جامعة سطيف2، واستخدم فيها الاستبانة كأداة للدراسة التي شملت أداتين لتقدير الذات والاغتراب الوظيفي، وقد شملت عينة الدراسة 140 استاذاً من 3 كليات تتبع للجامعة (كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، وكلية الحقوق والعلوم السياسية، وكلية الآداب واللغات). وكانت من نتائج الدراسة الرئيسة وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين مستويات تقدير الذات (المرتفع والمتوسط والمنخفض) مع أبعاد الاغتراب الوظيفي (العجز واللامعنى والعزلة واللامعيارية)، أما نتائج الدراسة للفرضيات الفرعية فقد دلت على عدم وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين مستوى تقدير الذات المنخفض مع كل من بعد العجز واللامعنى والعزلة للاغتراب الوظيفي وبين مستوى تقدير الذات المتوسط وكل من بعد العجز واللامعيارية، وبين مستوى تقدير الذات المرتفع وكل من بعد العجز واللامعنى واللامعيارية. ووجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى تقدير الذات المنخفض وبعد اللامعيارية، وبين مستوى تقدير الذات المتوسط وكل من بعد اللامعنى والعزلة الاجتماعية، وبين مستوى تقدير الذات المرتفع وبُعد العزلة الاجتماعية للاغتراب الوظيفي.

وهدفت **دراسة (سليمان، فراج وأحمد، 2018)**، إلى إلقاء الضوء على أبعاد الاغتراب الوظيفي لدى معلمي المراحل التعليمية المختلفة (الابتدائي، الاعدادي، الثانوي)، وبحث الفروق بين متوسطات درجات الاغتراب الوظيفي بين المراحل الثلاث، والكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في مستوى الاغتراب الوظيفي بشكل عام وفي كل مرحلة على حِدى. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتمّ فيها استخدام الاستبانة للاغتراب الوظيفي كأداة للدراسة والتي شملت خمسة أبعاد للاغتراب (العجز، اللامعنى، اللامعيارية، العزلة الاجتماعية، والغربة عن الذات)، وتكونت عينة الدراسة من 237 معلماً ومعلمة في المدارس التابعة للإدارات التعليمية في القاهرة والتي شملت 12 مدرسة. وكانت من نتائج الدراسة وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات الذكور والإناث على أداة الاغتراب الوظيفي ككل لصالح الذكور، وبين متوسطات درجات الذكور والإناث لصالح الذكور على كل من بُعد اللامعنى واللامعيارية والعزلة الاجتماعية، ووجود فرق دال احصائياً للتفاعل الثنائي بين النوع والمرحلة التعليمية على أداة الاغتراب الوظيفي وكان التفاعل بين ذكور المرحلة الإعدادية مع إناث المرحلة الثانوية، وتبيّن عدم وجود فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات الذكور والإناث على بُعدي العجز وفقدان السيطرة للاغتراب الوظيفي، وبين متوسطات درجات المعلمين على أداة الاغتراب الوظيفي ككل تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية.

وهدفت **دراسة (القريوتي، 2016)** إلى تقصي درجة الأمان الوظيفي وعلاقتها بمستوى الاغتراب الوظيفي لدى مديري المدارس الخاصة في مديرية تربية وتعليم الزرقاء الأولى من وجهة نظر المديرين أنفسهم، وبناء على بعض المتغيرات وهي: الجنس والحالة الاجتماعية وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة عدد 2؛ استبانة للأمن الوظيفي واستبانة للاغتراب الوظيفي، وبلغت عينة الدراسة 124 مديراً ومديرة في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم في الزرقاء، وبيّنت نتائج الدراسة أنّ درجة الأمن الوظيفي جاءت متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تُعزى لمتغير الجنس أو الحالة الاجتماعية على أداة الأمن الوظيفي، ووجود فروق ذات دلالة احصائية تُعزى لكل من متغير الخبرة لصالح من لهم 10 سنوات خبرة فأكثر، ولمتغير المؤهل العلمي لصالح حملة درجة الماجستير فأعلى على أداة الأمن الوظيفي، وبيّنت النتائج أنّ مستوى الاغتراب الوظيفي جاء بدرجة منخفضة، وجاءت أبعاد الاغتراب الوظيفي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية كالتالي: العزلة الاجتماعية، غياب المعنى، غياب المعايير، والعجز، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على أداة الاغتراب الوظيفي تُعزى لمتغير الجنس وسنوات الخبرة، ووجود

فـروق ذات دلالـة إحصـائية تُعـزى لكـل مـن متغيـر المؤهـل العلمـي لصـالح حملـة الماجسـتير والدكتوراة، ولمتغير الحالة الاجتماعية لصالح المتزوجين، ووجدت علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة احصائية بين درجة الأمن الوظيفي والاغتراب الوظيفي.

وبحثت **دراسة (المطيري، 2016)** مستوى الاغتراب الوظيفي وأكثر الأبعاد شيوعاً ضمن خمسة أبعاد؛ (انعدام القوة، ضعف المعنى، فقدان المعايير، والعزلة، وغربة الذات)، ومستوى الكفاءة الذاتية وأكثرها شيوعاً ضمن ثلاثة أبعاد؛ (الثقة بالنفس، والمثابرة، والتواصل الاجتماعي الفعال) لدى الموظفين في جامعة الملك عبد العزيز بجدة، وبحثت العلاقة الارتباطية بين الاغتراب الوظيفي والكفاءة الذاتية لدى أفراد عينة الدراسة. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، واستُخدمت الاستبانة لكل من الاغتراب الوظيفي من إعداد الباحثة، وأخرى للكفاءة الذاتية، وقد بلغت عينة الدراسة 65 موظفاً من الجامعة. وكانت من أبرز نتائج الدراسة وجود مستوى أعلى من المتوسط للاغتراب الوظيفي لدى عينة الدراسة، وكان بُعد انعدام القوة هو الأكثر شيوعاً، يليه بُعد العزلة، ثمّ غربة الذات، ثمّ فقدان المعايير، وفي المرتبة الأخيرة بُعد ضعف المعنى، وتبيّن وجود مستوى مرتفع للكفاءة الذاتية لدى عينة الدراسة، وكانت أكثر أبعاد الكفاءة الذاتية شيوعاً؛ الثقة بالنفس، يليه المثابرة على بذل الجهد، يليه بُعد التواصل الاجتماعي الفعال، كما وجدت علاقة ارتباطية عكسية سالبة بين أبعاد الاغتراب الوظيفي وأبعاد الكفاءة الذاتية.

وهدفت **دراسة (سكندر، 2016)** التعرف إلى الاغتراب لدى طلبة جامعة المستنصرية في العراق وعلاقته بالشعور في الهوية الوطنية، والكشف عن دلالة الفرق في الاغتراب والهوية الوطنية وفق متغير الجنس، وتمّ فيها استخدام أداتان؛ أداة الاغتراب من إعداد الباحثة وشملت ثلاث مجالات؛ العجز، والعزلة الاجتماعية، واللامعنى، وأداة للهوية الوطنية وقد شملت 5 مجالات؛ العضوية، والهوية، والمقارنة الاجتماعية، والمنظور الشخصي، والمنظور العام. وشملت عينة الدراسة 400 طالباً وطالبة من الجامعة من عدة كليات: العلوم، والآداب، والهندسة، والتربية، حيث تمّ اختيار أفراد العينة بالطريقة العشوائية الطبقية، وتوصلت الدراسة إلى أنّ مستوى الشعور بالاغتراب لدى أفراد عينة الدراسة جاء بدرجة منخفضة، ومستوى الشعور بالهوية الوطنية جاء بدرجة عالية، وتبيّن عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تُعزى لمتغير الجنس لكل من الاغتراب والهوية الوطنية، ووجود علاقة ارتباطية عكسية بين الاغتراب والشعور بالهوية الوطنية لدى أفراد عينة الدراسة من الطلبة.

وهدفت **دراسة (Çetinkanat & Köstereliođlu, 2016)** معرفة تصورات معلمي المرحلة الابتدائية في مدارس منطقة بولو بروفنس في تركيا حول نوعية حياة العمل وعلاقتها

بالشعور بالاغتراب الوظيفي لديهم، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وقد شملت عينة الدراسة 426 معلماً، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة لكل من: طبيعة حياة العمل وشملت سبعة محاور: (دعم المدير والمشرف، والراتب، وضغط العمل، والمشاركة، والتواصل، وتحمل المسؤولية، والرضا الوظيفي)، وأداة الاغتراب الوظيفي شملت أربعة محاور: (اللاقوة، واللامعنى، والعزلة، والشعور بالاغتراب عن المدرسة). وكانت من أبرز نتائج الدراسة أنّ تصورات المعلمين حول جودة حياة العمل في المدرسة قد جاءت بدرجة مرتفعة وإيجابية على الأداة ككل وعلى جميع أبعاد أداة جودة حياة العمل باستثناء بُعد الراتب الذي جاء بتصور سلبي، و أنّ مستوى الاغتراب الوظيفي جاء بمستوى منخفض لدى المعلمين، وجاءت الأبعاد مرتبة تنازلياً كالتالي: الاغتراب عن المدرسة، ثم اللاقوة، يليه اللامعنى، وآخرها بُعد العزلة، وتبيّن وجود علاقة سالبة ذات دلالة احصائية بين نوعية حياة العمل والاغتراب الوظيفي.

وبحثت **دراسة (كباجة، 2015)** التغير القيمي وعلاقته بهوية الذات والاغتراب النفسي لدى طلبة الثانوية العامة في منطقة شمال وغرب غزة بحسب توجهات طلبة الثانوية العامة وأولياء الأمور، وتبعاً للمتغيرات: الجنس والتخصص والمكان الجغرافي. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدم فيها ثلاث أدوات متمثلة في الاستبانة لكل من؛ القيم وهوية الذات والاغتراب النفسي، وشملت عينة الدراسة 492 من طلبة الثانوية العامة، و510 من أولياء الأمور للطلبة أي بمجموع 1002 فرداً، ومن أبرز نتائج الدراسة وجود مستوى متوسط لدى عينة الدراسة من الطلبة وأولياء الأمور مما دلّ على عدم وجود اختلاف بين استجاباتهم على مقياس القيم، ووجود تغير قيمي ضعيف وغير جوهري لدى عينة الدراسة، ووجود مستوى عالي من هوية الذات لدى طلبة الثانوية العامة ومستوى متوسط من الاغتراب النفسي، وأنّ هناك ارتباط ضعيف بين التغير القيمي وهوية الذات، ولا توجد علاقة بين التغير القيمي والاغتراب النفسي، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول القيم وهوية الذات والاغتراب النفسي بين أفراد عينة الدراسة من طلبة الثانوية العامة تُعزى لمتغير الجنس أو التخصص أو المكان الجغرافي.

وهدفت **دراسة (Yorulmaz, Altinkut & Yilmaz, 2015)** بحث مستوى الاحتراف المهني ومستوى الاغتراب المنظمي والعلاقة بينهما لدى معلمي المدارس الابتدائية والاعدادية والثانوية في مدارس موغلا بتركيا، وإذا كان هنالك فروق دالة احصائياً لمستوى الاحتراف المهني ومستوى الاغتراب المنظمي تبعاً لمتغيرات: الجنس، ونوع المدرسة؛ (ابتدائية، إعدادية، وثانوية، وثانوية مهنية)، والأقدمية، وسنوات الخدمة في المدرسة الحالية المتزامنة مع إجراء الدراسة. وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتمّ استخدام الاستبانة كأداة للدراسة لكل

من: الاحتراف المهني وشملت أربعة مجالات:(التطور الشخصي، والمشاركة في المنظمة، والوعي المهني، والجهد العاطفي)، وأداة الاغتراب المنظمي وقد شملت أربعة أبعاد: (اللاقوة، واللامعنى، والعزلة، والاغتراب عن المدرسة). وشملت عينة الدراسة 303 معلماً، وكانت من أبرز نتائج الدراسة أنّ مستوى الاحتراف المهني لدى المعلمين جاء بدرجة مرتفعة على الأداة ككل وعلى جميع أبعاده، و أنّ مستوى الاغتراب المنظمي لدى المعلمين قد جاء بدرجة منخفضة على الأداة ككل، وجاءت مستويات الأبعاد له مرتبة تنازلياً: الاغتراب عن المدرسة، العجز، العزلة، ثم اللامعنى، وتبيّن عدم وجود فروق دالة احصائياً لمستوى الاحتراف المهني بين أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها باستثناء متغير الجنس وكان لصالح الإناث، ومتغير نوع المدرسة لصالح المدارس الابتدائية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى الاغتراب المنظمي تُعزى لمتغيرات الدراسة؛ لمتغير الجنس لصالح الذكور، ولمتغير نوع المدرسة لصالح المدارس الثانوية المهنية، ولمتغير الأقدمية لصالح الفئة من ذوي الخبرة 11_ 20 سنة، ولمتغير سنوات الخدمة في المدرسة الحالية لصالح فئة 4_6 سنوات، وكشفت الدراسةعن وجود علاقة سالبة منخفضة ذات دلالة احصائية بين مستوى الاغتراب المنظمي ومستوى الاحتراف المهني.

وبحثت **دراسة (Erdem, 2014)** في مستوى جودة حياة العمل لمعلمي المرحلة الابتدائية كمؤشر لمستوى الاغتراب الوظيفي لديهم، وتبعا لمجموعة من المتغيرات؛ الجنس، والحالة الاجتماعية، وسنوات الخدمة، والمادة التي يدرسها المعلم/ة. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من 346 معلماً ومعلمة من 25 مدرسة ابتدائية في مدينة فان بتركيا، وكانت أداة الدراسة الاستبانة لكل من: جودة حياة العمل وشملت عدة أبعاد: (الحياة العامة، الأمن والحماية، تطوير قدرات المعلمين، المسؤولية المجتمعية، توفر بيئة ديمقراطية، ومنافسة عادلة وملائمة)، وأداة الاغتراب الوظيفي وشملت ثلاثة أبعاد: (اللاقوة، العزلة، والغربة المدرسية). وكانت من أهم نتائج الدراسة أنّ مستوى جودة حياة العمل للمعلمين وعلى جميع أبعاده قد جاءت بدرجة متوسطة، و أنّ مستوى الاغتراب الوظيفي لدى المعلمين وعلى جميع أبعاده قد جاء بدرجة منخفضة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لجودة حياة العمل تُعزى لمتغيرات الدراسة باستثناء متغير الجنس لصالح الإناث، ولمتغير الحالة الاجتماعية لصالح المتزوجين من المعلمين، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية للاغتراب الوظيفي باستثناء متغير الجنس لصالح الإناث على كل من بعد اللاقوة واللامعنى والعزلة، وأنّ أبرز المؤشرات على جودة حياة العمل والتي تقلل من الشعور بالاغتراب الوظيفي لدى العاملين هو توفر بيئة ديمقراطية، واندماج اجتماعي وظروف عمل صحية وآمنة ووجود تعويضات مناسبة وعادلة.

وهدفت **دراسة (أبو سمرة، شعيبات وأبو مقدم، 2014)** التعرف إلى مستوى الاغتراب الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية من خلال دراسة ميدانية في جامعتي القدس والخليل، وبحث الفروق في مستوى الاغتراب الوظيفي تبعاً لمجموعة من المتغيرات وهي: الجنس، والجامعة، والمؤهل العلمي، وسنوات العمل، وعدد الأبحاث المنشورة، وقد شملت عينة الدراسة 200 عضواً من هيئة التدريس، واستخدمت الاستبانة كأداة قياس للاغتراب الوظيفي التي شملت أربعة محاور: العجز، والعزلة الاجتماعية، واللامعيارية، والاغتراب عن الذات. وأظهرت النتائج للدراسة وجود مستوى مرتفع للاغتراب الوظيفي لدى عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في جامعتي القدس والخليل، وجاءت جميع أبعاد الاغتراب الوظيفي بدرجة مرتفعة باستثناء بُعد الشعور بالعجز، وكانت الأبعاد مرتبة تنازليا كالتالي: اللامعيارية، العزلة الاجتماعية، الاغتراب عن الذات، والشعور بالعجز. وتبيّن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى عينة الدراسة للاغتراب الوظيفي تُعزى لكل من متغير الجنس أو الجامعة، ووجدت فروق ذات دلالة احصائية في متوسطات استجابات عينة الدراسة تُعزى لمتغير المؤهل العلمي؛ لصالح درجة الدكتوراة، ولسنوات الخدمة؛ لصالح الفئة أكثر من 10 سنوات، ولعدد الأبحاث العلمية المنشورة؛ لصالح فئة أكثر من 10 أبحاث.

وهدفت **دراسة (أبو الهيجاء، 2013)** التعرف إلى مظاهر الاغتراب الوظيفي لدى المرشدين التربويين من وجهة نظرهم، وإذا كان هناك فروق ذات دلالة احصائية على أداة الاغتراب الوظيفي تُعزى للمتغيرات: الجنس، وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي. وقد شملت عينة الدراسة 250 مرشداً ومرشدة من 355 مدرسة (ابتدائية، وإعدادية، وثانوية) في الأردن. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أداة الدراسة الاستبانة حول مظاهر الاغتراب الوظيفي والتي شملت ست مجالات؛ فقدان السيطرة، وفقدان المعنى، وفقدان المعايير، والانعزال الاجتماعي، واللامبالاة، وعدم الانتماء. ومن أبرز نتائج الدراسة أنّ مظاهر الاغتراب الوظيفي لدى عينة الدراسة قد جاءت بدرجة منخفضة للاغتراب الوظيفي ككل، وجاءت درجات أبعاد الاغتراب الوظيفي متفاوتة بين درجة متوسطة ومنخفضة، فقد جاء كل من فقدان المعايير والانتماء والمعنى بدرجة متوسطة، أما اللامبالاة والانعزال الاجتماعي وفقدان السيطرة جاءت بدرجة منخفضة، كما لم توجد فروق ذات دلالة احصائية للاغتراب الوظيفي تُعزى لمتغير الجنس، ووجدت فروق ذات دلالة احصائية في مظاهر الاغتراب الوظيفي بجميع أبعاده تُعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح من لديهم سنوات خبرة قليلة (من سنة إلى أقل من 5 سنوات) وكنت بارزة أكثر على بُعد فقدان

السيطرة، ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية في مظاهر الاغتراب الوظيفي تُعزى لمتغير المؤهل العلمي في جميع الأبعاد لصالح حملة درجة البكالوريوس من أفراد عينة الدراسة.

وهدفت **دراسة (بحر وأبو سلطان، 2013)** التعرف إلى أثر الاغتراب الوظيفي على الأداء الوظيفي للعاملين الإداريين في وزارة التربية والتعليم العالي في قطاع غزة، من خلال بحث أربعة محاور للاغتراب الوظيفي؛ علاقة الموظف بالإدارة المباشرة، وعلاقة الموظف بزملاء العمل، وعلاقة الموظف بالجمهور متلقي الخدمة، وعلاقة الموظف مع ظروف العمل المحيطة. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي حيث استخدمت الدراسة الاستبانة التي شملت مجالين: المجال الأول حول محاور الاغتراب الوظيفي والمجال الثاني حول الأداء الوظيفي، وكانت عينة الدراسة مكونة من 302 موظفاً يعملون في وزارة التربية والتعليم بغزة. وقد بينت نتائج الدراسة وجود مستوى مرتفع من الاغتراب الوظيفي لدى عينة الدراسة، وكان السبب الأكبر للاغتراب لدى العاملين في وزارة التربية والتعليم هو طبيعة العلاقة مع الإدارة المباشرة ثم يليه ظروف العمل، ثم العلاقات بين الزملاء في العمل، ثم التفاعلات مع متلقي الخدمة من الجمهور، وأنّ مستوى الأداء الوظيفي لدى أفراد عينة الدراسة جاء بدرجة جيدة، ووجود علاقة سلبية أو عكسية بين مستوى الاغتراب الوظيفي والأداء الوظيفي لدى عينة الدراسة.

يُلاحظ من مراجعة الدراسات السابقة التي استهدفت العاملين في قطاع التعليم من مديرين ومشرفين ومعلمين وموظفين في المؤسسات التعليمية المختلفة، قد استخدمت مصطلح "الاغتراب الوظيفي"، وبعض الدراسات استخدم فيها مصطلح "الاغتراب" أو "الاغتراب النفسي" لدى فئة الطلبة في المدارس والجامعات، وقد لوحظ التشابه في أبعاد كلا المصطلحين، وكانت أبرز الأبعاد المستخدمة لها هي: العجز أو اللاقوة، اللامعيارية، واللامعنى، والعزلة الاجتماعية، والاغتراب عن الذات، والتشيؤ، أما في الدراسة الحالية تمّ استخدام مصطلح "الاغتراب المهني" ضمن أربعة أبعاد: العجز أو فقدان السيطرة، اللامعنى، اللامعيارية، والعزلة الاجتماعية.

كما أنّ معظم الدراسات السابقة اتبّعت المنهج الوصفي التحليلي من خلال اتباع الإحصاء الكمّي ومنها: دراسة (الصلال والشايع، 2021؛ صلاح الدين، اليحيائية والفهدي، 2020؛ الشهراني، 2020؛ عبد الله وعبد الله، 2020؛ ذياب، 2018؛ سليمان، فراج وأحمد، 2018؛ القريوتي، 2016؛ أبو سمرة، شعيبات وأبو مقدم، 2014؛ أبو الهيجاء، 2013؛ بحر وأبو سلطان، 2013)، وكذلك بعض الدراسات الأجنبية مثل: (Polatcan, 2020; Çetinkanat & Kösterelioğlu, 2016)، أما الدراسة الحالية اتبعت المنهج الوصفي التحليلي من خلال استخدام النوع الكمّي والكيفي معاً على خلاف الدراسات السابقة.

وتنوعت عينات الدراسات السابقة لتشمل معظم عناصر العملية التعليمية وفي مختلف المؤسسات التعليمية والتربوية؛ كمديري أو قادة مدارس، ومعلمين ومعلمات أو مرشدين تربويين، أو عاملين في وزارة التربية والتعليم، أو الطلبة في المدارس والجامعات مثل (الصلال والشايع، 2021؛ القريوتي، 2016؛ صلاح الدين، اليحيائية والفهدي، 2020؛ الشهراني، 2020؛ سليمان، فراج وأحمد، 2018؛ القاضي، 2020؛ عبد الله وعبد الله، 2020؛ ذياب، 2018؛ أبو سمرة، شعيبات وأبو مقدم، ،2014؛ سكندر، 2016) و (Alkhamaiseh, 2022, Polatcan, 2020)، أما الدراسة الحالية فإن عينة الدراسة شملت كل من قادة أو مديري المدارس الرسميّة والمعلمين فيها في بعض بلدات مدينة القدس.

ومعظم الدراسات السابقة استخدمت الاستبانة كأداة للدراسة باستثناء دراسة (القاضي، 2020) التي استخدمت الاستبانة للاغتراب النفسي لدى الطلبة في الصف الثالث الثانوي، وتطبيق برنامج إرشادي حول تنمية قيم المواطنة على العينة، ودراسة (Alkhamaiseh, 2022) التي جمعت بين الاستبانة واختبار للتحصيل الأكاديمي على طلبة الصف العاشر، أما الدراسة الحالية شملت كل من الاستبانة لمعلمي مدارس القدس والمقابلات مع مديري مدارس القدس. وبعض الدراسات السابقة تناولت متغيرات ديموغرافية متنوعة مثل: الجنس، وسنوات الخبرة، والأقدمية، والمؤهل العلمي، والمرحلة التعليمية، والمستوى التعليمي، والمسمى الوظيفي، والحالة الاجتماعية، والمكان الجغرافي، ونوع المدرسة أو الجامعة؛ كدراسة: (الصلال والشايع، 2021؛ صلاح الدين، اليحيائية والفهدي، 2020؛ الشهراني، 2020؛ عبد الله وعبد الله، 2020؛ سليمان، فراج، وأحمد، 2018؛ القريوتي، 2016؛ سكندر، 2016؛ كباجة، 2015؛ أبو الهيجاء، 2013)، و(Erdem, 2014; Yorulmaz, Altinkurt & Yilmaz, 2015)، أما الدراسة الحالية تمّ فيها اختيار متغير المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والعمر.

وقد بيّنت نتائج الدراسات السابقة وجود تفاوت بين مستويات الاغتراب الوظيفي أو النفسي بين المجتمعات والثقافات المختلفة وتبعاً لاختلاف العينة في الدراسات؛ فكان هنالك مستوى مرتفع من الاغتراب مثل (الشهراني، 2020؛ بحر وأبو سلطان، 2013)، ومستوى متوسط له مثل (الصلال والشايع، 2021)، وبمستوى منخفض مثل (القريوتي، 2016؛ أبو الهيجاء، 2013). كما تبيّن وجود تفاوت في نتائج علاقة الاغتراب ببعض المتغيرات مثل متغير الجنس؛ على سبيل المثال، وجدت فروق لمتغير الجنس لصالح الذكور كما في (الصلال والشايع، 2021)، أما في (Erderm, 2014) جاءت الفروق لصالح الإناث، وهناك بعض الدراسات بيّنت عدم وجود فروق تُعزى لمتغير الجنس مثل (صلاح الدين، اليحيائية والفهدي، 2020؛ أبو

سمرة، شعيبات وأبو مقدم، 2014). كما أجمعت بعض الدراسات على وجود علاقة عكسية سالبة بين الاغتراب الوظيفي وبعض المتغيرات مثل؛ الشعور بالأمن الوظيفي، ومستوى الأداء الوظيفي، والكفاءة الذاتية مثل (القريوتي، 2016؛ المطيري، 2016؛ كباجة، 2015).

2.2.2 دراسات قيم المواطنة

هدفت دراسة **(Sincer, Volman, van der Veen & Severiens, 2022)** التعرف إلى آثار التكوين العرقي في المدارس ودور العلاقات بين المعلم والطالب في تعزيز كفاءات المواطنة لدى الطلبة، ودور دعم المعلم في تحقيق ذلك، وقد استخدمت الاستبانة كأداة للدراسة وشملت أبعاد الكفاءات للمواطنة وهي: التمثيل الديمقراطي، والتصرف بطريقة مسؤولة اجتماعياً، والتعامل مع الاختلافات، والتعامل مع الصراعات. وقد شملت الدراسة عينة مكونة من 4902 طالباً وطالبة من 75 مدرسة ثانوية في هولندا. وكانت من أهم نتائج الدراسة أنّ درجة التنوع العرقي في المدارس مرتبط بشكل ايجابي بكفاءات التصرف بشكل ديمقراطي ومسؤولية مجتمعية والتعامل مع الاختلافات، وأنّ درجة التنوع العرقي في المدارس مرتبطة بشكل سلبي مع المعرفة لدى الطلبة بكيفية التصرف بطريقة مسؤولة اجتماعياً والتعامل مع الصراعات، وبينت النتائج أنّ دعم المعلم له تأثير إيجابي على تعزيز كفاءات المواطنة لدى الطلبة في كل من مجال المعرفة والتصرف بمسؤولية مجتمعية ضمن أبعاد المواطنة وذلك بحسب استجابات أفراد العينة في الدراسة.

وهدفت دراسة **(Schaepmeester, Braak & Aesaert, 2022)** الكشف عن الترابط بين التنوع العرقي والاجتماعي في الفصول الدراسية ومعتقدات المعلمين لتلك الفصول حول المواطنة، والكشف عن ممارسة المعلمين في إيجاد مناخ صفي يعزز قيم المواطنة، وعلاقة ذلك بكفاءات المواطنة الاجتماعية لدى الطلبة في نهاية المرحلة الابتدائية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وكانت عينة الدراسة 686 طالباً وطالبة، و44 معلماً ومعلمة في منطقة فلاندرز البلجيكية، وقد استخدمت الاستبانة كأداة للدراسة حيث احتوت على 4 أبعاد للمواطنة وكانت: المهارات والمعرفة والمواقف والانعكاسات، وبيّنت نتائج الدراسة أنّ التنوع العرقي والاجتماعي في الفصول الدراسية مرتبط بمعتقدات المعلمين الليبرالية النقدية المتعلقة بالمواطنة والتي ترتبط بدورها بممارساتهم في خلق مناخ صفي يعزز قيم المواطنة، وأنّ دور المعلمين وممارساتهم في تعزيز كفاءات الطلبة حول المواطنة مرتبط بشكل ايجابي بمواقف الطلاب تجاه التعامل مع النزاعات، كما ارتبطت معتقدات المعلمين حول المواطنة المحافظة بشكل سلبي

بانعكاسات الطلاب حول التصرف بطريقة مسؤولة اجتماعياً والتعامل مع الاختلافات، وتبيّن أنّ الطلاب على درجات أقل في المعرفة حول التصرف بطريقة مسؤولة اجتماعياً والتعامل مع النزاعات على الرغم من أن المعلمين يساهمون في إيجاد مناخ يعزّز المواطنة في تلك الفصول.

وهدفت **دراسة (الحلبي، 2020)** التعرف إلى أساليب المعاملة الوالديّة ودورها في تعزيز قيم المواطنة عند الأبناء، وإيجاد العلاقة بينهما، بالإضافة إلى بحث تأثير المتغيرات على تعزيز قيم المواطنة عند الأبناء والتي شملت كل من؛ الحالة الاجتماعية، المستوى التعليمي للأب والأم، وظيفة الأب والأم، المستوى التعليمي للأب والأم، وعدد أفراد الأسرة، والدخل الشهري للأسرة. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وقد استخدمت الاستبانة كأداة للدراسة لكل من: أساليب المعاملة الوالديّة وشملت محورين: العقاب والتوجيه، ولتعزيز قيم المواطنة وقد شملت ثلاثة محاور: المواطنة، وتعزيز مفهوم الأمن الوطني، وتعزيز مفهوم المشاركة المجتمعية، وكانت عينة الدراسة 140 أسرة في كل من مكة والطائف وجدة، حيث كانت الأسر المشاركة في الدراسة متنوعة في المستوى الاجتماعي والثقافي والاقتصادي، وكانت من أهم نتائج الدراسة أن وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة في كل من أساليب المعاملة الوالديّة وتعزيز قيم المواطنة عند الأبناء تبعاً لمتغيرات الدراسة، وجاءت الفروق في الاستجابات على كل من أساليب المعاملة الوالديّة وتعزيز قيم المواطنة لصالح: المتزوجين، المستوى التعليمي العالي لكل من الأب والأم، العاملين في الوظائف الحكومية من الأب والأم، وعدد أفراد الأسرة أقل من 4 أفراد، والدخل الشهري المرتفع، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين أساليب المعاملة الوالدية وتعزيز قيم المواطنة عند الأبناء بجميع أبعادها، كما تبيّن أنّ اختلاف لمستوى التأثير لبعض العوامل مثل المستوى التعليمي والوظيفة والحالة الاجتماعية على أساليب المعاملة الوالديّة وعلى تعزيز قيم المواطنة عند الأبناء وكان أكثرها تأثيراً المستوى التعليمي للأب ثم المستوى التعليمي للأم ثم وظيفة الأب يليه وظيفة الأم والحالة الاجتماعية للأبوين.

وكشفت **دراسة (محمد، 2020)** مستوى ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لأدوارهم في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة من وجهة نظرهم، والتعرف على الفروق في الآراء للطلبة حول دور المعلمين في تنمية قيم المواطنة تبعاً لمتغير الجنس والصف الدراسي (الأول الثانوي، والثاني الثانوي)، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وقد بلغت عينة الدراسة 160طالباً وطالبة من مدرستي العرفان والشهيد بمحافظة تعز في اليمن، واستخدم استبانة كأداة للدراسة حول تنمية قيم المواطنة من إعداد الباحث وشملت أربعة محاور: الانتماء، والمشاركة، والحقوق، والواجبات. وكانت من أبرز نتائج الدراسة أنّ مستوى ممارسة المعلمين لأدوارهم في تنمية قيم المواطنة لدى

الطلبة فوق المتوسط على الأداة ككل وفي كل المجالات، وجاءت مجالات الأداة مرتبة تنازلياً كالآتي: الحقوق، الانتماء، الواجبات، والمشاركة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث على الأداة ككل وعلى معظم مجالات قيم المواطنة، وكذلك وجود فروق ذات دلالة احصائية تُعزى لمتغير الصف الدراسي لصالح الصف الثاني الثانوي على مجالي الانتماء والحقوق، وعدم وجود فروق تبعاً لمتغير الصف الدراسي على مجالي المشاركة والواجبات حسب استجابات أفراد العينة.

وهدفت **دراسة (المهيرات والرقاد، 2020)** التعرف إلى وجهات نظر معلمي التربية الوطنية والمدنية في تعزيز قيم المواطنة الرقميّة لدى الطلبة في مدارس لواء السير في عمّان تبعاً لمتغير الجنس، وسنوات الخدمة، ودرجة استخدام الانترنت. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وقد كانت عينة الدراسة 110 معلماً ومعلمة في مدارس اللواء، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة والتي شملت ثلاث مجالات لتعزيز قيم المواطنة: المجال الاجتماعي، المجال الأخلاقي، والمجال التكنولوجي. وكانت من أبرز نتائج الدراسة أنّ دور معلمي التربية الوطنية والمدنية في تعزيز قيم المواطنة قد جاء بدرجة متوسطة، واحتل المجال الاجتماعي المرتبة الأولى بدرجة مرتفعة، يليه المجال الأخلاقي ثم المجال التكنولوجي وكلاهما بدرجة متوسطة بحسب استجابات أفراد العينة، كما لم توجد فروق ذات دلالة احصائية تُعزى لمتغير الجنس أو الخدمة التعليمية أو درجة استخدام الانترنت بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة.

وكشفت **دراسة (الحربي، 2019)** عن آراء المعلمين والمعلمات لطلاب المرحلة الثانوية حول دور الأنشطة الطلابية في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة، إضافة إلى الكشف عن معوقات هذا الدور تبعاً لمتغيرات الدراسة؛ (الجنس، والخبرة، والتخصص العلمي). واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وقد شملت الدراسة جميع معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في محافظة خليص في السعودية، حيث بلغ عدد أفراد العينة 122 معلماً ومعلمة. واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة وشملت أربعة أبعاد أو محاور متعلقة بقيم المواطنة وهي: الانتماء الوطني، والمشاركة المجتمعية، وتنمية قيم الحوار والتسامح، والمعوقات التي تحد من دور الأنشطة الطلابية في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة. وكانت من أبرز نتائج الدراسة أنّ متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة على دور الأنشطة الطلابية في تنمية قيم المواطنة جاءت بمستوى مرتفع على أداة الدراسة ككل وعلى جميع أبعادها باستثناء بُعد المعوقات التي تحُدّ من دور الأنشطة الطلابية في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة الذي جاء بمستوى متوسط، وعدم وجود فروق جوهرية دالة احصائياً بحسب استجابات أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير الجنس والتخصص العلمي على الأداة ككل وعلى جميع

محاور الأداة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير سنوات الخبرة ولصالح المعلمين والمعلمات من فئة سنوات الخبرة 15 سنة فأكثر على بُعد الانتماء الوطني، وعدم وجود فروق جوهرية دالة احصائياً حسب استجابات أفراد عينة الدراسة تُعزى لمتغير سنوات الخبرة على الأبعاد: المشاركة المجتمعية، وقيم الحوار والتسامح، والمعوقات.

وهدفت **دراسة (الشياب وطوالبة، 2018)** الكشف عن وجهات نظر معلمي الدراسات الاجتماعية حول مفاهيم المواطنة الرقميّة الواجب تضمينها في مناهج التربية الوطنية والمدنية للمرحلة الأساسية في الأردن، وتحديد المفاهيم المناسبة من المواطنة الرقميّة حسب الصفوف الدراسية في المرحلة الأساسية؛ من الصف الرابع إلى الصف العاشر. وقد شملت عينة الدراسة 60 معلماً ومعلمة من مدرّسي ومدرّسات مباحث التربية المدنية والوطنية في مديرية وتعليم لواء بني عبيد في الأردن، وتم إعداد قائمة بالمفاهيم للمواطنة الرقميّة على شكل استبانة التي شملت 9 مفاهيم، وكانت من أبرز نتائج الدراسة أنّ وجهات نظر معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية لإمكانية تضمين محاور المواطنة الرقميّة في المناهج قد جاء بدرجة متوسطة، و أنّ المفاهيم الواجب تضمينها في مناهج التربية الوطنية والمدنية بحسب وجهات نظر أفراد عينة الدراسة قد جاءت مرتبة تنازليا كالآتي: القوانين الرقميّة، الصحة والسلامة الرقميّة، الحقوق والمسؤوليات الرقميّة، محو الأمية الرقميّة، اللياقة الرقميّة، الأمن الرقمي، الوصول الرقمي، الاتصالات الرقميّة، والتجارة الرقميّة، كما أنّ وجهات نظر معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية لإمكانية تضمين مفاهيم المواطنة الرقمية في المناهج قد انحصرت في مناهج الصفوف من السابع الى العاشر، وتجاهل التركيز على أهمية تضمين مفاهيم المواطنة الرقميّة في مناهج التربية المدنية والوطنية للصفوف من الرابع إلى السادس الاساسي.

وهدفت **دراسة (الصاعدي، 2018)** التعرف إلى وجهات نظر العاملين من قادة المدارس والمعلمين والمشرفين بمدارس مكة المكرمة حول دور المدرسة في تعزيز قيم المواطنة الرقميّة لدى طلاب المرحلة المتوسطة في ضوء بعض المتغيرات: الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي (بكالوريوس وماجستير)، وطبيعة العمل (قائد، معلم، مشرف). وقد اتبعت الدراسة المنهج الكمي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وطبقت الأداة على عينة قدرها 300 فرداً من المعلمين والإداريين والمشرفين للمرحلة المتوسطة والتابعين إلى إدارة تعليم مدينة مكة المكرمة، وكانت من أبرز نتائج الدراسة أنّ دور المدرسة في تعزيز قيم المواطنة الرقميّة قد جاء بدرجة مرتفعة، و عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الجنس أو سنوات الخبرة أو لمتغير طبيعة العمل بين المعلم والقائد في المدرسة، ولكن وجدت فروق دالة احصائيا تُعزى لمتغير المؤهل

العلمي لصالح حملة شهادة الماجستير، وأخرى تُعزى لمتغير طبيعة العمل بين المشرفين والمعلمين والقادة لصالح المشرفين.

وكشفت **دراسة (العجمي، الظفيري والشطي، 2018)** مستوى المواطنة البيئية لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت في ضوء بعض المتغيرات وهي: الجنس، والمعدل الدراسي، والتخصص الدراسي، والمحافظة السكنية، وكانت عينة الدراسة مكونة من 374 طالبًا وطالبة من كافة التخصصات، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وكانت من أبرز نتائج الدراسة وجود مستوى مرتفع للمواطنة البيئية في الثلاثة أبعاد؛ الثقافة البيئية، والتطوع في أنشطة بيئية، والسلوك البيئي المسؤول، بينما جاء بُعد مستوى دعم الطلبة لأنشطة تخدم قضايا ومشكلات البيئة بدرجة متوسطة، كما بيّنت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى المواطنة البيئية تُعزى لمتغير الجنس والتخصص الدراسي، بينما وجدت فروق تُعزى لمتغير المعدل الدراسي والمحافظة السكنية بحسب استجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة.

وهدفت **دراسة (Long, 2018)** التعرف إلى تصورات مديري المدارس العامة تجاه تربية المواطنة والديمقراطية، وقد اتبعت الدراسة المنهج الكيفي من خلال عمل مقابلات شبه منظمة مع أربعة من مديري المدارس العامة في ألبرتا في كندا، وكانت من أهم نتائج الدراسة أنّ لجميع أفراد عينة الدراسة وجهة نظر موحدة نحو أهمية العمل على تربية المواطنة والديمقراطية، ولكن أيضا وُجدت اختلافات في التصورات بين أفراد العينة حول الكيفية في العمل على تربية المواطنة والديمقراطية لدى الطلبة في المدارس التي يعملون فيها، كما تبيّن أنّ مديرًا واحدًا فقط من بين أفراد العينة المشاركين بالدراسة يقود المدرسة بشكل يُشجّع على التربية للمواطنة والديمقراطية من بين المديرين الذين شملتهم الدراسة، وأنّ هناك عوامل تحدّ من ممارسة مديري المدارس لدورهم في تربية المواطنة والديمقراطية ومنها؛ عدم الوعي لهذا الدور من قبلهم، بالإضافة إلى التزام المديرون باتباع سياسة القيادة الديكتاتورية، وكما أنّ هناك مجموعة عوامل لابد من توافرها والتي من شأنها أن تُحفز من تربية المواطنة والديمقراطية ومنها: البيئة المدرسية، والبرامج التعليمية وتوفر القيادة الديمقراطية وذلك بحسب تصورات أفراد عينة الدراسة.

وهدفت **دراسة (المصري وشعت، 2017)** التعرف إلى تقدير مستوى المواطنة الرقميّة لدى طلبة جامعة فلسطين، وإذا ما كان هناك فروق في مستوى التقدير ذا دلالة احصائية تُعزى لمتغير الجنس. وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وكانت عينة الدراسة مكونة من 300 طالبًا وطالبة من جامعة فلسطين بغزة، وأداة الدراسة الاستبانة التي شملت 9 محاور للمواطنة الرقمية التي تضمنت: الثقافة الرقمية، والوصول الرقمي للمصادر والخدمات التعليمية، والتجارة الرقميّة،

والالتزام بقوانين المواطنة الرقميّة، ومراعاة المسؤوليات والحقوق الوطنية، ومتطلبات الصحة الرقمية، ومراعاة الاحتياجات للأمن الرقمي، والاتصال والتواصل الرقمي، والالتزام باللياقة الرقميّة، وأظهرت النتائج التي توصلت الدراسة إليها أنّ درجة التقدير الكلية لمستوى المواطنة الرقميّة لدى عينة الدراسة كانت بمستوى متوسط، وكانت أعلى المحاور للمواطنة الرقميّة؛ محور اللياقة الرقميّة بحسب استجابات أفراد عينة الدراسة من طلبة جامعة فلسطين، وتبيّن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى المواطنة الرقميّة تُعزى لمتغير الجنس بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة على أداة الدراسة.

وهدفت **دراسة (حمزة، 2016)** التعرف إلى قيم المواطنة السياسية والاجتماعية والاقتصادية المتضمنة بكتاب المواطنة وحقوق الإنسان للصف الثاني الثانوي في جمهوريّة مصر العربيّة الطبعة 2014_2015، ووضع تصور مقترح لتضمين قيم المواطنة اللازمة في كتاب المواطنة وحقوق الإنسان للصف الثاني الثانوي، حيث تم إعداد استمارة لتحليل محتوى الكتاب في ضوء أبعاد المواطنة الثلاث التي حُدّدت في الدّراسة، وكانت من أبرز نتائج التحليل لمحتوى الكتاب بأن تضمّن أربعة فصول لكل فصل موضوع؛ الأول: المواطنة حقوق وواجبات، والثاني: حقوق الإنسان، والثالث: المرأة المصريّة، الرابع: العمل التطوعي ومنظمات المجتمع، وجاء الاهتمام والتركيز في كتاب المواطنة وحقوق الإنسان للصف الثاني الثانوي على القيم السياسية حيث كانت نسبة انتشارها الأعلى، ثم القيم الاجتماعية، ثم إهمال القيم الاقتصادية، وفي البُعد السياسي للمواطنة كانت أكثر القيم انتشاراً في الكتاب قيمة الانتماء، يليها قيمة الاعتزاز بالهويّة الوطنيّة، أما في البُعد الاجتماعي للمواطنة فكانت القيم الأكثر انتشاراً قيمة التسامح، يليها قيمة العمل التطوعي، وفي البُعد الاقتصادي للمواطنة كانت قيمة احترام العمل الأكثر انتشاراً، ثم المحافظة على الممتلكات العامة والخاصة، بينما أغفل الكتاب قيمة ترشيد الاستهلاك.

وكشفت **دراسة (شاهين وصقر، 2016)** وعي طلبة الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة بمبادئ المواطنة ومدى وضوح أبعادها لديهم. وقد شملت الدراسة عينة مقدارها 632 طالباً وطالبة من أربع جامعات في غزة وهي: جامعة الأقصى، وجامعة الأزهر، والجامعة الإسلامية، والقدس المفتوحة. وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أداة الدراسة الاستبانة التي شملت أبعاد المواطنة التالية: الوعي بالهوية، والمساواة أمام القانون، والمشاركة السياسية، والانتماء الحزبي. وما توصلت إليه الدّراسة من نتائج فكان أبرزها أنّ هناك حالة من التردد والازدواجية عند عينة الدراسة من طلبة الجامعات الفلسطينية في غزة لوعيهم بمبادئ المواطنة، وأرجع الباحثان الأمر إلى وجود انقسامات سياسية بين الطلبة مما تؤثر على البنية المجتمعية ومن شأنه

أن يقوّض مفهوم المواطنة لدى الطلبة الجامعيين في الجامعات الفلسطينية في القطاع، وأنّ معظم أفراد العينة من الطلبة يشعرون بالفخر كونهم فلسطينيون مما يدل على وعيهم بهويتهم الفلسطينية، كما يعتقدون معظمهم بأنّ لا مساواة كاملة بين المواطنين، وأنّ لدى طلبة الجامعات الفلسطينية في غزة اهتماماً بالإنجازات الوطنية على الرغم من مشاركتهم الضعيفة في المجال السياسي، كما لا يؤمنون بالوحدة الوطنية لتعدد الانتماءات الوطنية.

وبحثت **دراسة (فيصل، 2015)** العلاقة بين سلوك التديّن والمواطنة كسلوك لدى الطالب الجامعي الجزائري، وإذا ما كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة تُعزى لمتغير الجنس والتخصص الأكاديمي. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وشملت عينة الدراسة 42 طالباً من جامعتي سطيف في الجزائر، وتمّ استخدام استبانة لكل من سلوك التديّن وسلوك المواطنة، وقد شملت استبانة سلوك التديّن أربعة أبعاد: أركان الإيمان، وأركان الإسلام، والواجبات والمنهيات، واستبانة سلوك المواطنة شملت 4 أبعاد: بُعد الهوية والانتماء، وبُعد المشاركة الاجتماعية والثقافية، والمشاركة السياسية وحرية التعبير، والحقوق والواجبات. وكانت من نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين سلوك التديّن وسلوك المواطنة، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً تُعزى لمتغيرات الدراسة؛ الجنس والتخصص الأكاديمي على كل من استبانة سلوك المواطنة بجميع أبعاده، وعلى استبانة سلوك التديّن بجميع أبعاده باستثناء بعد الواجبات لصالح الإناث بحسب استجابات أفراد عينة الدراسة.

وهدفت **دراسة (مرتجى، 2015)** الكشف عن مدى ملاءمة أهداف ومحتوى وآليات تنفيذ وتقييم مشروع حول المواطنة الذي نفذه مركز إبداع المعلم في المدارس الإعدادية بوكالة الغوث الدولية من وجهة نظر المعلمين والمديرين بمحافظة غزة، بالإضافة إلى فحص الأثر للمشروع في تعزيز القيم المدنية لدى الطلبة بحسب آراء عينة الدراسة من المعلمين والمديرين وتبعاً للمتغيرات: الجنس وطبيعة العمل؛ مدير _ معلم، وكذلك تحديد الصعوبات التي واجهت تنفيذ المشروع، والسبل المقترحة للتغلب على تلك الصعوبات. وقد تكونت عينة الدراسة من 68 فرداً من المديرين والمعلمين من الذين شاركوا بالمشروع؛ 34 مديراً و34 معلماً، واستخدمت الاستبانة والمقابلة كأدوات للدراسة. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها أن جاءت جميع أبعاد الدراسة؛ الأهداف، والمحتوى وآليات التنفيذ والتقييم بدرجة متوسطة، وأنّ أثر مشروع المواطنة على تعزيز القيم المدنية لدى الطلبة قد جاء بدرجة عالية، كما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الجنس على تقييم مشروع المواطنة الذي نفذه مركز إبداع في المدارس الإعدادية لوكالة الغوث الدولية، ووجود فروق دالة إحصائياً تُعزى لمتغير طبيعة العمل لصالح المعلمين لتقييم مشروع

المواطنة، و أنّ من أبرز الصعوبات في تنفيذ المشروع للمواطنة كانت عدم توفر الميزانية الكافية للمشروع، وكثرة أعباء العمل، وعدم مناسبة توقيت المشروع لعينة الدراسة، وتبيّن دم وجود الوعي الكافي بأهمية المشاركة بمشروع المواطنة من قبل المديرين والمعلمين وأولياء الأمور.

وكشفت **دراسة (الغافر، السعيدي والحامدي، 2015)** عن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية والدراسات الاجتماعية لقيم المواطنة في التفاعل الصفي من وجهة نظر المشرفين التربويين لكل من التربية الإسلامية والدراسات الاجتماعية في سلطنة عَمان، بالإضافة لمعرفة أثر متغير النوع والتخصص في الدراسة، وتمّ اتباع المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم استخدام الاستبانة حول ممارسة قيم المواطنة في التفاعل الصفي، وتم تطبيقها على عينة مكونة من 75 مشرفاً ومشرفة في محافظة شمال وجنوب الباطنة في عَمان، وكانت من أبز نتائج الدراسة أنّ درجة ممارسة قيم المواطنة لمعلمي التربية الإسلامية والدراسات الاجتماعية قد جاءت بدرجة متوسطة، وتبيّن عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تُعزى لمتغير النوع أو التخصص لعينة الدراسة تبعاً لاستجابات العينة من المشرفين على أداة الدراسة.

وهدفت **دراسة (زقاوة، 2015)** التعرف إلى وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط حول دور المدرسة في تنمية قيم المواطنة في ضوء متغير الجنس والخبرة المهنية ومادة التدريس، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وقد طبقت الدراسة على عينة قدرها 180 معلماً ومعلمة في مدارس المقاطعة الغربية لولاية غليزان في الجزائر، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة والتي شملت أربع مجالات: دور الأستاذ، ودور البرنامج التعليمي، ودور المناخ المدرسي، ودور الأنشطة الطلابية. وقد توصلت الدراسة إلى أنّ دور المدرسة في تنمية قيم المواطنة كان بدرجة متوسطة، وقد جاء مجال دور الأستاذ في تنمية قيم المواطنة بدرجة مرتفعة، أما بقية المجالات فكانت بدرجة متوسطة ومرتبة تنازلياً كالتالي: دور المناخ المدرسي، ثمّ دور البرنامج التعليمي، وثمّ دور الأنشطة الطلابية، كما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لأي من متغيرات الدراسة؛ الجنس أو الخبرة أو المادة التدريسية حول دور المدرسة في تنمية قيم المواطنة بحسب استجابات أفراد عينة الدراسة.

وكشفت **دراسة (زمزم، 2015)** مستوى التزام طلبة الجامعات بقيم المواطنة، ومستوى وجود أنماط السلوك المنحرف بينهم، وبحث علاقة مهددات قيم المواطنة؛ (الاجتماعية والاقتصادية والأمنية والثقافية) بالانحراف السلوكي وذلك من وجهة نظر طلبة الجامعات في دولة الإمارات العربية المتحدة، وتبعاً للمتغيرات: الجنس ونوع الكلية والسنة الدراسية والجنسية ومكان الإقامة والدخل الشهري. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وكانت

العينة مكونة من 1290 طالبًا وطالبة في البكالوريوس من جامعتي الإمارات العربية المتحدة والشارقة. وكانت أبرز نتائج الدراسة أنّ المستوى العام لالتزام الطلبة بقيم المواطنة قد جاء بدرجة مرتفعة، وأنّ مستوى أنماط السلوك المنحرف جاء بدرجة منخفضة، أمّا مُهددات قيم المواطنة؛ الاجتماعية والاقتصادية والثقافية فقد جاءت بدرجة مرتفعة، وتبيّن وجود فروق ذات دلالة احصائية نحو مستوى الالتزام بقيم المواطنة تُعزى لكل من متغير: الجنس لصالح الإناث، والجنسية لصالح الجنسية الإماراتية، ومكان الإقامة لصالح المقيمين في البادية، والدخل لصالح فئة الدخل المتوسط، والسنة الدراسية لصالح طلبة السنة الرابعة في البكالوريوس. وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تُعزى لمتغير نوع الكلية؛ علوم طبيعية وعلوم إنسانية، ولمتغير الجنسية، و وجود فروق ذات دلالة احصائية نحو درجة انتشار أنماط السلوك المنحرف تُعزى لكل من: الجنس لصالح الذكور، والكلية لصالح الكليات الطبيعية، ومكان الإقامة لصالح المقيمين في المدينة، ومستوى الدخل لصالح فئة الدخل المرتفع، والسنة الدراسية لصالح طلبة السنة الرابعة. كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين مهددات قيم المواطنة ومستوى الالتزام، ووجود علاقة ارتباطية طردية بين مستوى مهددات قيم المواطنة ومستوى انتشار السلوكيات المنحرفة للطلبة.

وكشفت **دراسة (الجعافرة، 2014)** عن مستوى تمثل قيم المواطنة الصالحة لدى طلبة الجامعة حيث شملت 12 قيمة أو مفهوم وهي: (الانتماء، الولاء، الحقوق، الواجبات، العدالة، التعاون، التكافل الاجتماعي، المساواة، احترام القوانين، المشاركة، الاعتزاز، والتطوع)، كما هدفت معرفة أثر كل من متغير الجنس (ذكر، أنثى) والكلية (الإنسانية، العلمية) على درجة التمثيل لقيم المواطنة عند طلبة الجامعة. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وقد شملت عينة الدراسة 708 طالبًا وطالبة من جامعة الزرقاء في الأردن حيث اختيرت بالطريقة العشوائية الطبقية، وكانت أداة الدراسة الاستبانة لمفاهيم المواطنة الصالحة من إعداد الباحث والتي كانت على شكل عرض مواقف تتعلق بمفاهيم قيم المواطنة والاختيار من متعدد في كيفية التصرف تجاه الموقف، حيث احتوت الأداة على 36 موقفًا بمعدل 3 مواقف لكل مفهوم من المفاهيم للمواطنة. وكانت من أهم نتائج الدراسة أن درجة تمثل طلبة الجامعة لمفاهيم المواطنة الصالحة قد جاءت ضمن مستوى التمثل الإيجابي، ووجدت فروق ذات دلالة احصائية تُعزى لمتغير الجنس وكانت الفروق لصالح الإناث من العينة، ووجدت فروق ذات دلالة احصائية تُعزى لمتغير الكلية وكانت الفروق لصالح الكليات الإنسانية.

وهدفت **دراسة (Whiteley, 2014)** الكشف عن فعالية اعتماد دروسٍ إلزامية حول المواطنة في المدارس الثانوية في انجلترا، ومدى تأثيرها على المشاركة المدنية للشباب الذين درسوا عن الموضوع مقارنة بالذين لم يدرسوه، وقد استخدمت الاستبانة الإلكترونية والمقابلات كأدوات للدراسة، وشملت عينة الدراسة 3500 فردٍ تراوحت أعمارهم من 18_26 عامٍ درسوا منهاج المواطنة في مدارس إنجلترا من بعد اجراء مسح مجتمعي حول العينة، وكانت من أهم نتائج الدراسة أنّ منهج التربية المدنية له تأثير إيجابي على المواطنة ضمن الأبعاد: الفعالية المجتمعية، والمشاركة السياسية والمعرفة السياسية لدى أفراد عينة الدراسة الذين درسوا منهاج المواطنة، ولم يوجد لمنهج التربية المدنية أي تأثير ظاهر على كل من الولاء أو القيم السياسية لدى عينة الدراسة، وأنّ لمنهج التربية المدنية تأثير بسيط على كل من المشاركة والاندماج الاجتماعي لدى عينة الدراسة.

وبحثت **دراسة (Guo, 2014)** أثر برنامج تدريبي للمعلمين في موضوع التثقيف من أجل المواطنة العالمية للقرن الحادي والعشرين، وكان ضمن مشروع تعاوني بين كليات التربية في سبع جامعات كندية وبين منظمة اليونيسف، وقد اتبعت الدراسة المنهج الكيفي، وكانت أداة الدراسة المقابلات الوجاهية وعن بعد والمجموعات البؤرية، وقد شملت الدراسة 45 معلمٍ كانوا قد انضموا إلى المشروع لفترة 3 سنوات وهم من معلمي الصف الثاني عشر، وكانت من أهم نتائج الدراسة أنّ توجهات المعلمين نحو تربية المواطنة العالمية قد تأثرت بشكل إيجابي من الالتحاق بالبرنامج التدريبي حول التثقيف من أجل المواطنة العالمية للقرن الحادي والعشرين، وأنّ الممارسات التعليمية لهؤلاء المعلمين في الصفوف الدراسية تأثرت بشكل إيجابي نتيجة الالتحاق بالبرنامج؛ إذ أصبح فيها تعزيز أكبر للتفكير النقدي، ومهارات حل المشكلات، وزيادة الوعي نحو التنوع الثقافي واحترامه، والاهتمام بالأعمال التي من شأنها أن تحقق الاستدامة للمجتمعات.

وهدفت **دراسة (علي، 2013)** التعرف على فاعلية استراتيجية التعلم القائم على المشكلة في تنمية بعض مفاهيم المواطنة لدى أطفال الروضة في مدرسة القاهرة التجريبية للغات، وتم في الدراسة اعتماد المنهج التجريبي على عينة مكونة من 60 طفلاً تمّ تقسيم الأطفال إلى مجموعتين بالتساوي؛ مجموعة ضابطة (درست بالطريقة التقليدية قيم المواطنة)، ومجموعة تجريبية (استخدام استراتيجية التعلم القائمة على المشكلة في تنمية مهارات المواطنة)، ثم تمّ تطبيق الاستراتيجية التجريبية على جميع أفراد العينة، وتوصلت الدّراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في مستوى مفاهيم المواطنة لدى عينة الدراسة لصالح المجموعة

التجريبية، مما بيّنت الدراسة فاعلية البرنامج المقترح في تنمية بعض مفاهيم المواطنة لدى أطفال الروضة.

لقد تنوعت الدراسات السابقة المتعلقة بمجال "قيم المواطنة" من حيث المنهجية المتبعة فيها؛ فكان هناك استخدام للمنهج الوصفي التحليلي الكمي مثل (الحلبي، 2020؛ محمد، 2020؛ المهيرات والرقاد، 2020؛ الحربي،2019؛ الشياب وطوالبة،2018؛ العجمي، الظفيري والشطي، 2018؛ المصري وشعت، 2017؛ شاهين وصقر، 2016؛ فيصل، 2015؛ الغافر، السعيدي والحامدي، 2015)، و(Schaepmeester, Braak & Aesaert, 2022)، والقليل من الدراسات اتبعت المنهج الوصفي التحليلي من النوع الكمي والكيفي معاً مثل (مرتجى،2015)، و(Whiteley, 2014)، وأخرى اتبعت المنهج الوصفي التحليلي من النوع الكيفي فقط مثل(Long, 2018; Guo, 2014)، أما دراسة (حمزة، 2016) اتبعت منهج تحليل المحتوى، أمّا الدراسة الحالية اتبعت المنهج الوصفي التحليلي من النوع الكمي والكيفي وبذلك تتشابه مع دراسة (مرتجى،2015)، و(Whiteley, 2014) في المنهجية.

كما تنوعت عينة الدراسات السابقة لتشمل كل من الطلبة في المدارس والجامعات مثل (محمد، 2020؛ العجمي، الظفيري والشطي، 2018؛ المصري وشعت، 2017؛ شاهين وصقر، 2016)، و(Sincer, Volman, Van der Veen & Severiens, 2022)، وبعض الدراسات كانت العينة من المعلمين فقط كدراسة: (المهيرات والرقاد، 2020؛ الحربي، 2019؛ الشياب وطوالبة، 2018؛ زقاوة، 2015)، و(Guo, 2014)، ومنها اقتصرت العينة على مديري المدارس كدراسة (Long, 2018)، بينما دراسة (مرتجى، 2015) شملت كل من المديرين والمعلمين، وأما دراسة (الغافر، السعيدي والحامدي، 2015) كانت العينة من المشرفين التربويين، و(Schaepmeester, Braak & Aesaert, 2022) كانت العينة من الطلبة ومعلمي المدارس، وأمّا(الصاعدي، 2018) كانت العينة من قادة المدارس والمعلمين والمشرفين.

ومعظم الدراسات السابقة استخدمت الاستبانة ما عدا دراسة (Guo, Long, 2018; 2014) التي استخدم فيهما المقابلات والمجموعات البؤرية، وتمّ استخدام الاستبانة والمقابلات كدراسة (مرتجى،2015)، و(Whiteley, 2014)، وأمّا دراسة (علي، 2013) اتبعت إعداد برنامج تعليمي واستراتيجية تعليمية لتنمية قيم المواطنة لدى الطلبة. وبعض الدراسات السابقة كانت فيها واحدة أو أكثر من المتغيرات الديموغرافية للعينة مثل: الجنس، والصف الدراسي، والمادة التدريسية، وسنوات الخبرة، والتخصص العلمي، والمؤهل العلمي، والمسمى الوظيفي، ومكان السكن، ونوع الكلية أو الجامعة، ومستوى الدخل، وعدد أفراد الأسرة، والحالة الاجتماعية،

كمـــا فـــي الدراســـات: (محمـــد، 2020؛ المهيـــرات والرقـــاد، 2020؛ الحربـــي، 2019؛ الصـاعدي،2018؛ العجمـي، الظفيـري والشـطي، 2018؛ المصـري وشـعت، 2017؛ الغـافر، السـعيدي والحامـدي، 2015؛ زقـاوة، 2015؛ مرتجـى، 2015؛ زمـزم، 2015؛ الجعـافرة، 2014)، أما في الدراسة الحالية تمّ اختيار المتغيرات لتكون سنوات الخبرة والمؤهل العلمي والعمر.

و تبيّن من مراجعة الدراسات السابقة وجود فرق في مستوى دور المدرسة في تعزيز قيم المواطنـة لـدى الطلبـة، حيـث بيّنـت دراسـة (زقـاوة، 2015) أنـه جـاء بمسـتوى متوسـط، بينمـا (الصـاعدي، 2018) بيّنت أنّ دور المدرسة قد جاء بمستوى مرتفع، وتشابهت كل من دراسة (المهيرات، 2020؛ الغافر، السعيدي والحامدي، 2015؛ محمد، 2020) حول درجة ممارسة المعلمين لقيم المواطنة التي جاءت بدرجة متوسطة، واتفقت دراسة (مرتجى،2015) و(Guo, 2014) حول الأثر الإيجابي للورشات والبرامج التدريبية للمعلمين حول تربية المواطنة على الممارسات التعليمية للمعلمين في الفصول الدراسية في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة.

3.2.2 دراسات الاتجاهات الإدارية والتربوية الحديثة

هدفت **دراسة (بن مرضاح، 2022)** التعرف إلى آراء معلمي المدارس في المملكة العربية السعودية حول كيفية تطوير مهارات القرن الواحد والعشرين بمدارس التعليم العام وفق رؤية المملكة العربية السعودية 2030 ضمن ثلاثة محاور: الأول: أساليب وطرق التطوير، والثاني: القدرة المدرسية من الإمكانات والخطط الاستراتيجية، والثالث: طرق الترويج. وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وتمثلت عينة الدراسة ب 100 معلماً، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وبينت نتائج الدراسة أنّ معظم المعلمين المشاركون بالدراسة بنسبة 73% وافقوا على أهمية وحاجة تطوير قدراتهم بما يتناسب مع متطلبات العصر من مهارات؛ كالتفكير الناقد والتفكير الإبداعي وحل المشكلات والعمل التعاوني وذلك من خلال التدريب على أساليب ممارسة وتطبيق تلك المهارات في الفصول الدراسية مع الطلبة، واتفق المعلمون المشاركون بالدراسة بنسبة 54% على الحاجة إلى التدريب على توظيف التقنيات التكنولوجية والبرامج الرقمية في العملية التعليمية التعلمية، واتفق معظم المعلمون المشاركون بالدراسة بنسبة 82% على ضرورة توفير البيئة المدرسية المادية والمعنوية الملائمة لتطبيق مهارات القرن 21 ودعم الطلبة وتشجيعهم على اكتساب مهارات القرن الواحد والعشرين لإثراء تعلمهم والمعرفة لديهم.

وكشفت **دراسة (الرميح، 2021)** تصورات مديري المدارس الثانوية التابعة للإدارة التعليمية في منطقة القصيم بالسعودية حول الاحتياجات التدريبية للقيادات التربوية في ضوء الاتجاهات الإدارية الحديثة، وإذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة تُعزى لمتغير: الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة. وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من 66 من القيادات المدرسية في الادارة العامة للتعليم بالقصيم، وكانت أداة الدراسة الاستبانة وكانت قد شملت 4 محاور؛ ادارة وقيادة العمليات الإدارية، والجودة وتطبيقاتها في المؤسسات التعليمية، والتخطيط، وإدارة الموارد البشرية. وكانت من أهم نتائج الدراسة أنّ تقديرات أفراد العينة للاحتياج التدريبي قد جاءت بدرجة عالية على 3 محاور في الدراسة مرتبة تنازلياً كالتالي: محور إدارة وقيادة العمليات الإدارية، ومحور الجودة وتطبيقاتها، ومحور ادارة الموارد البشرية، أما محور التخطيط فقد جاء بدرجة متوسطة، كما لم تكشف الدراسة عن فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات أفراد العينة تُعزى لمتغير الجنس أو المؤهل العلمي أو سنوات الخبرة على أداة الدراسة ككل وعلى جميع محاورها.

وهدفت **دراسة (المحمادي، 2020)** التعرف إلى درجة ممارسة قادة المدارس الثانوية لبعض الاتجاهات القيادية الحديثة التي ركزت على ثلاثة أنواع من التوجهات الحديثة وهي: القيادة الموزعة، والقيادة الأصيلة، والقيادة الاستراتيجية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وقد تكونت عينة الدراسة من 90 قائداً للمدارس الثانوية للبنين بالإدارة العامة للتعليم في مكة المكرمة، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة من إعداد الباحث والتي شملت الأنواع الثلاثة للقيادة الحديثة. وأظهرت نتائج الدراسة أنّ درجة ممارسة قادة المدارس للمداخل القيادية الحديثة الثلاث قد كانت بدرجة متوسطة، وفيما يخص أنواع القيادات الحديثة الثلاث في الدراسة فقد جاء أعلاها ممارسة القيادة الأصيلة بدرجة عالية، يليها القيادة الموزعة، وأضعفها في الممارسة هي القيادة الاستراتيجية بحسب استجابات أفراد عينة الدراسة.

وكشفت **دراسة (القحطاني، 2020)** واقع ممارسة مجالات الإبداع الإداري لدى مديري مدارس المملكة العربية السعودية بحسب تصورات وآراء المديرين والمعلمين في المدارس الثانوية في ضوء الاتجاهات الإدارية المعاصرة، والتعرف على الفروق في الاستجابات تبعاً لمتغير: الجنس، ونوع الوظيفة، والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وقد شملت عينة الدراسة 150 فرداً من الإداريين والمعلمين في المدارس الثانوية في مدينة أبها ومحافظة خميس مشيط في المملكة العربية السعودية؛ (70 مدير و80 معلم). وكانت أداة الدراسة الاستبانة، حيث شملت الاتجاهات المعاصرة في كل من: مجال إدارة الجودة الشاملة، وإدارة

الوقت، والمعوقات التي تواجه مديري المدارس في مجال الإبداع الإداري. وكانت أبرز نتائج الدراسة أنّ مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية للإبداع الإداري قد جاء بدرجة متوسطة، وجاءت محاور الإبداع الإداري مرتبة تنازلياً كالتالي: محور المعوقات التي تواجه مديري المدارس في الإبداع الإداري، يليه محور إدارة الوقت، يليه محور إدارة الجودة الشاملة، وتبيّن عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية لواقع ممارسة الإبداع الإداري في ضوء التوجهات المعاصرة تُعزى لأي من متغيرات الجنس، أو الوظيفة، أو سنوات الخبرة، أو المؤهل العلمي، وأنّ أبرز المعيقات التي تواجه مديري المدارس في ممارسة الإبداع الإداري كانت قلة الاهتمام بتشجيع استخدام التكنولوجيا في العملية التعليمية، وقلة البرامج التدريبية المقدمة لمديري المدارس لتنمية الإبداع الإداري لديهم، وضعف الاهتمام بتوثيق العلاقات بين المدرسة والبيئة المحيطة، وغياب البيئة الداعمة للإبداع الإداري.

وبحثت **دراسة (أبو شقرا، 2020)** واقع ممارسة مديري المدارس الثانوية في لواء الكورة في مدينة إربد في عمّان من وجهة نظر المعلمين في تلك المدارس، وإذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تُعزى لمتغير: الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستُخدمت الاستبانة كأداة للدراسة وقد شملت 4 مجالات: العدالة التنظيمية، وإدارة المهمة، وإدارة العلاقات والدعم، والمسؤولية المجتمعية. وشملت عينة الدراسة 289 معلماً ومعلمة من المدارس الثانوية في لواء الكورة في إربد. وكانت من نتائج الدراسة أنّ درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للإدارة بالقيم جاءت متوسطة على أداة الدراسة ككل، وعلى جميع مجالات الإدارة بالقيم، وكان أعلاها نسبة مجال إدارة العلاقات والدعم، وأدناها مجال المسؤولية المجتمعية، ووجود فروق ذات دلالة احصائية تُعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث على استبانة درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للإدارة بالقيم، وجود فروق ذات دلالة احصائية تُعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح الفئة (10 سنوات فأكثر)، ووجود فروق ذات دلالة احصائية تُعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح درجة الدكتوراة.

واستطلعت **دراسة (بخاري، 2019)** آراء قائدات المدارس والمساعدات حول أهمية البحث الإجرائي في تحسين الممارسات التعليمية في المدارس كاستراتيجية منهجية من أجل إحداث التغيير والتنمية للأداء، وكذلك مجالات التطبيق للبحث الاجرائي في تحسين الممارسات التعليمية، تبعاً لمتغير المؤهل العلمي وسنوات الخبرة في القيادة المدرسية. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وقد شملت الدراسة 274 قائدة ومساعدة في مدارس البنات جنوب الرياض، وكانت أداة الدراسة الاستبانة التي شملت محورين: دور البحث الإجرائي في تحسين الممارسات التعليمية،

ومجالات تطبيق البحث الإجرائي من أجل تحسين الممارسات التعليمية. وبيّنت نتائج الدراسة أنّ للبحث الاجرائي دوراً في تحسين الممارسات التعليمية بدرجة عالية على اعتبار أنها استراتيجية منظمة في تعزيز التأمل الناقد في الأداء والعمل على الموازنة بين الواقع والمأمول، وأنّ لمجالات تطبيق البحث الإجرائي في تحسين الممارسات التعليمية مستوى عالٍ من الموافقة من قبل أفراد عينة الدراسة، وتبيّن عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية لدور البحث الإجرائي في تحسين الممارسات التعليمية ومجالات التطبيق تُعزى لمتغير المؤهل العلمي أو سنوات الخبرة في القيادة المدرسية، ووجود فروق ذات دلالة احصائية على مجال تطبيق البحث الإجرائي ودوره في تحسين العملية التعليمية تُعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح الدراسات العليا، ولمتغير سنوات الخبرة في القيادة المدرسية لصالح الفئة 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات.

وهدفت **دراسة (Stehle & Peters-Burton, 2019)** التعرف إلى مستوى تنمية مهارات القرن الواحد والعشرين لدى طلاب مدارس ثانوية نموذجية شاملة مختارة في الولايات المتحدة الأمريكية والتي تُعنى بتدريس الرياضيات والعلوم والتكنولوجيا والهندسة فيها بالإضافة إلى مواد دراسية أخرى، حيث اعتمدت الدراسة على المنهج التحليلي؛ تحليل الوثائق من الخطط الدراسية للمعلمين وكذلك أعمال الطلاب، حيث تمّ في الدراسة تحليل 67 خطة دراسية و 29 عملاً من أعمال الطلاب من 7 مدارس ثانوية لتحديد مدى تضمينها مهارات القرن الواحد والعشرين، وقد تمّ تصميم مصفوفة لمهارات القرن الواحد والعشرين ضمن ثلاث فئات؛ التعلم ومهارات الابتكار، المعلومات والوسائط التكنولوجية، والمهارات الحياتية والوظيفية. وكانت من نتائج الدراسة أنّ معظم خطط المعلمين تحتوي على مجموعة من المهارات الابتدائية للقرن الواحد والعشرين؛ حيث تبين أن 75% من الخطط تحتوي على واحدة من تلك المهارات في الخطة الواحدة، وأنّ 67% من الخطط الدراسية تحتوي على مهارتين أو أكثر من مهارات القرن الواحد والعشرين في الخطة الواحدة، وأنّ في أعمال الطلاب هناك 20% منها تتضمّن مهارات القرن الواحد والعشرين، ولم توجد فروق واضحة بين أعمال الطلاب التي تمت مراجعتها باختلاف الصفوف الدراسية في المرحلة الثانوية في المدارس المختارة من حيث احتوائها لبعض مهارات القرن الواحد والعشرين، واتفق معظم أفراد عينة الدّراسة أنّ من الصعب تضمين مهارات القرن الواحد والعشرين في الخطط الدراسية بمستوى عالٍ لعدم كفاية تدريب المعلمين على ذلك، وأيضا الطلاب بحاجة إلى مزيد من الممارسة والتطبيق لتلك المهارات للوصول إلى مستويات أعلى فيها.

وبحثت **دراسة (سكر،2018)** درجة ممارسة مديري مدارس منطقة شرق غزة التعليمية للإدارة بالقيم ومستوى الاتجاه نحوها من قبل المعلمين، وبحث مستوى الولاء التنظيمي لدى المعلمين في

تلك المدارس، وفحص العلاقات الارتباطية بين درجة ممارسة الإدارة بالقيم ومستوى كل من الاتجاه نحو القيم الممارسة ومستوى الولاء التنظيمي لدى المعلمين، وفحص إذا كان هناك تأثير لمستوى الاتجاه نحو القيم الممارسة على العلاقة بين درجة ممارسة الإدارة بالقيم ومستوى الولاء التنظيمي. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي حيث استخدمت الدراسة ثلاث استبانات لكل من: الإدارة بالقيم وشملت: (قيم الأمانة والمصداقية، قيم القيادة، قيم المكافأة والدعم، وقيم التميز)، والولاء التنظيمي وشمل 3 محاور: (الولاء العاطفي، الولاء الأخلاقي، والولاء الاستمراري)، والاتجاه نحو القيم الممارسة. وشملت عينة الدراسة 266 معلماً ومعلمة. وكانت من نتائج الدراسة أنّ مستوى كل من ممارسة الإدارة بالقيم ومستوى الاتجاه نحو القيم الممارسة ومستوى الولاء التنظيمي قد جاءت بدرجة مرتفعة، و أنّ هنالك علاقة ارتباطية موجبة وقوية بين كل من درجة ممارسة الإدارة بالقيم ومستوى كل من الاتجاه نحو القيم الممارسة ومع مستوى الولاء التنظيمي، وأنّ هنالك تأثير واضح لمستوى الاتجاه نحو القيم الممارسة كمتغير وسيط على العلاقة بين درجة ممارسة الادارة بالقيم ومستوى الولاء التنظيمي.

وكشفت **دراسة (Mestry, 2017)** مدى حاجة مديري المدارس العامة إلى تطوير القدرات المهنية لديهم في ضوء متطلبات القرن الواحد والعشرين وتحدياته المختلفة. واتبعت الدراسة المنهج الكيفي من خلال إجراء مقابلات مع 15 مديراً للمدارس العامة في منطقة جنوب إفريقيا لمعرفة تصوراتهم حول احتياجاتهم لزيادة كفاءتهم المهنية في إدارة وقيادة المدارس في ضوء التغيرات المختلفة في القرن 21. وقد كشفت نتائج الدراسة اتفاق جميع أفراد العينة للدراسة على عدم وجود الإعداد الرسمي للمديرين لتولي مناصب قيادية في المدارس العامة، ولا يوجد إلا القليل من البرامج التدريبية للتطوير المهني للمديرين، وهناك حاجة إلى اعتماد التدريب الإلزامي للمدراء من أجل ضمان إدارة المدارس بنجاح وفاعلية وذلك بحسب استجابات معظم أفراد العينة في الدراسة.

وهدفت **دراسة (Ariratanaa, Sirisookslipa & Ngang, 2015)** التعرف إلى وجهات نظر مديري المدارس والمعلمين حول مستوى امتلاك القادة التربويين للمهارات القيادية الناعمة إضافة الى المهارات الفنية الأساسية، والتي تعتبر من المهارات اللازمة للقائد التربوي في القرن الحادي والعشرين وبحث سبل تطويرها، حيث حُدّدت في الدراسة ب 8 مهارات: الاتصال، والكفاءة القيادية، والعمل الجماعي، والتفكير التحليلي وحل المشكلات الإبداعي، والمهنية والأخلاق، والتعليم، وتكنولوجيا المعلومات، وتطوير العلاقات الشخصية. وقد شملت الدراسة 477 مديراً ومعلماً (132 مديراً و345 معلماً) يعملون في المدارس التابعة إلى مكتب التعليم

المتوسط في منطقة الخدمة 25 في تايلاند، وقد استخدمت الاستبانة والمقابلات كأدوات للدراسة لاعتمادها على كل من المنهج الكمي والكيفي فيها. وتوصلت الدراسة إلى أنّ مستوى امتلاك القادة التربويين المهارات الناعمة قد جاء بدرجة مرتفعة وعلى جميع محاور الدراسة الثمانية والتي تراوحت، وكشفت نتائج التحليل النوعي أنّ القادة بحاجة إلى تحسين مهارات الاتصال باستخدام التكنولوجيا وأيضاً توظيفها في تقييم أداء المعلمين وزيادة العمل الجماعي وتعزيز العلاقات الاجتماعية الصحية، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من المبادئ التوجيهية لتطوير المهارات الناعمة لدى القادة التربويين وكانت في مجال: الادارة والتنظيم، التخطيط الاستراتيجي، تطوير الموظفين، وتنمية الروح المعنوية، وإجراءات المراقبة والمتابعة.

وكشفت **دراسة (de Campos, 2015)** عن تأثير تصميم التفكير ""Design Thinking" على التعليم للقرن الواحد والعشرين من خلال اتباع النهج الاستراتيجي بهدف التطوير والتحسين في مدارس شمال كاليفورنيا الابتدائية في خليج سان فرانسيسكو من قبل فريق التصميم للمنطقة الذي تم تشكيله لهذا الهدف. وقد اتبعت الدراسة المنهج الكيفي _ دراسة الحالة _، وكانت أدوات الدراسة المقابلات شبه المفتوحة والملاحظة وتحليل الوثائق. وقد شملت عينة الدراسة 18 فرداً من المعلمين ومديري المدارس وقادة فريق التصميم متعدد التخصصات من 11 مدرسة ابتدائية ومتوسطة في الخليج، وكانت نتيجة الدراسة العامة أنّ نجاح عملية الإصلاح والتطوير في مدارس الخليج يعتمد على تطبيق التفكير التصميمي، المعتمد على النهج الاستراتيجي الذي يلعب دوراً مهماً في إحداث التغيير نحو الأفضل بالابتكار والتجديد والإبداع في العملية التعليمية.

لقد اتبعت معظم الدراسات السابقة المنهج الوصفي التحليلي من النوع الكمي في مجال الاتجاهات الإدارية التربوية والتعليمية بما يتناسب مع متطلبات العصر الحديث، فكان منها: (بن مرضاح، 2022؛ الرميح، 2021؛ المحمادي، 2020؛ القحطاني، 2020؛ أبو شقرا، 2020؛ البخاري، 2019؛ سكر، 2018)، أما دراسة كل من:(de Campos, 2015)، و(Mestry, 2017) فقد اتبعتا المنهج الوصفي التحليلي من النوع الكيفي، بينما اتبعت دراسة (Stehle & Peters-Burton, 2019) منهج تحليل الوثائق، أمّا الدراسة الحالية تتبع كل من المنهج الكيفي والكمي لتحقيق أهداف الدراسة.

كما تنوعت عينة الدراسات السابقة فكان منها: المعلمين؛ كدراسة (بن مرضاح، 2022؛ أبو شقرا، 2020؛ سكر، 2018)، وقادة المدارس؛ كدراسة (الرميح، 2021؛ المحمادي، 2020؛ البخاري، 2019)، و(Mestry, 2017)، ودراسة (القحطاني، 2020)، و(de Campos, 2015) كانت فيهما عينة الدراسة القادة والمعلمين، أما عينة الدراسة الحالية

فقد شملت مديري المدارس والمعلمين في مدارس القدس الرسميّة. كما تفاوتت المتغيرات الديموغرافية بين الدراسات السابقة فكان منها متغير الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، ونوع الوظيفة كدراسة: (الرميح، 2021؛ القحطاني، 2020؛ أبو شقرا، 2020؛ البخاري، 2019)، أما متغيرات الدراسة الحالية فهي: المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والعمر.

وفيما يخص نتائج الدراسة السابقة فقد اتفقت بعضها على أنّ درجة ممارسة قادة المدارس للتوجهات الإدارية والقيادية الحديثة هي بدرجة متوسطة كدراسة: (المحمادي، 2020؛ أبو شقرا، 2020)، وبيّنت دراسة (الرميح، 2021)، و(Mestry, 2017) أنّ مستوى حاجة قادة المدارس لتطوير مهارتهم المهنية قد جاء بدرجة مرتفعة من الاحتياج، واتفقت كل من دراسة (بن مرضاح، 2022) و(de Campos, 2015) على وجود مستوى مرتفع وايجابي لتصورات المعلمين ومديري المدارس نحو أهمية تطوير قدرات ومهارات قادة المدارس بما يتناسب مع متطلبات العصر من المهارات القيادية الحديثة، كما لم تظهر في الدراسات السابقة فروق دالة إحصائياً حول تصورات عناصر العملية التعليمية نحو أهمية تطوير المهارات القيادية، أو نحو مستوى تقدير الاحتياج لتطوير المهارات القيادية بما يتناسب مع التوجهات الحديثة في المجال، أو نحو مستوى ممارسات التوجهات الحديثة في القيادة إلى أي من متغيرات؛ الجنس/ المؤهل العلمي / المسمى الوظيفي أو سنوات الخبرة، باستثناء دراسة (أبو شقرا، 2020) التي بيّنت وجود فرق في درجة ممارسة مديري المدارس "الإدارة بالقيم" _ التي تعتبر من أحد التوجهات الإدارية الحديثة _ من وجهة نظر المعلمين، تُعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ولمتغير سنوات الخبرة لصالح فئة 10 سنوات فأكثر، ولمتغير المؤهل العلمي لصالح حملة درجة الدكتوراة.

3.2 التعقيب على الدراسات السابقة

1.3.2 أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة

1. الاطلاع على الأدب التربوي في الدراسات السابقة من أجل تحديد المفاهيم والأفكار التي سيتم تناولها في الدراسة الحالية المرتبطة بكل من "الاغتراب المهني" و"قيم المواطنة" و"الاتجاهات الإدارية التربوية والتعليمية الحديثة".
2. الاطلاع على المتغيرات الديموغرافية للدراسات السابقة لتحديد المتغيرات الأنسب للدراسة الحالية، بالإضافة إلى منهج تلك الدراسات وتحديد المنهج الذي يتناسب مع موضوع الدراسة الحالية.

3. الاطلاع على بعض الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة والاستفادة منها في تكوين فقرات الاستبانة وأسئلة المقابلات للدراسة الحالية.
4. الاطلاع على نتائج الدراسات السابقة والتوصيات للاستفادة منها في تحديد أبعاد متغيرات الدراسة الحالية.

2.3.2 أوجه التميّز للدّراسة الحاليّة

أهم ما يُميّز الدّراسة الحالية هو موضوعها المتمثل في محاولة بحث العلاقة بين كل من متغير" الاغتراب المهني" لدى مديري المدارس كمتغير مستقل، ومتغير "تعزيز قيم المواطنة" من قبل مديري المدارس كمتغير تابع، وتفسير العلاقة من خلال متغير "الاتجاهات الإدارية التربوية والتعليمية الحديثة" التي يمتلكها مديرو المدارس كمتغير وسيط في الدراسة، حيث لوحظ عدم وجود ذلك الربط بين تلك المتغيرات في الدراسات السابقة، وإنما تمّ تناولها بصورة منفصلة أو ربط تلك المتغيرات منفصلة مع متغيرات أخرى. كما أنّ ما الدراسة الحالية تتميز بعينة الدراسة من مديري ومعلمي المدارس الرسميّة في مدينة القدس التي تتبع للسلطات المحلية؛ بلدية القدس ووزارة المعارف فيها، وأيضاً تتميز باتباع المنهج الوصفي؛ الكمي والكيفي في الدراسة الذي قلّ ما استُخدم في الدراسات السابقة، وذلك بهدف إثراء وتعزيز الدراسة بالمعلومات التي من شأنها أن تحقق أهداف الدراسة وتسهم في زيادة التحقق من فرضياتها.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

تناول هذا الفصل وصفاً مفصلاً حول الإجراءات التي تم اتباعها لتنفيذ الدراسة، ومن ذلك تعريف منهج الدراسة، ووصف مجتمع الدراسة، وتحديد عينة الدراسة، وإعداد أدوات الدراسة وهي الاستبانة والمقابلات، والتأكد من صدق وثبات الاستبانة، وبيان إجراءات الدراسة، والأساليب الإحصائية التي استخدمت في معالجة بياناتها، وفيما يلي وصفاً لتلك الإجراءات.

1.3 منهج الدراسة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي باستخدام أسلوب التحليل الكمّي والكيفي، حيث تمّ بداية اعتماد المنهج الوصفي الارتباطي للمنهج الكمّي والذي يُعرف بأنه المنهج الذي يدرس ظاهرة أو حدثاً أو قضية موجودة حالياً يمكن الحصول منها على معلومات تجيب عن أسئلة الدراسة دون تدخل من قبل الباحثة فيها، والتي من خلالها يتم وصف الظاهرة موضوع الدراسة، وتحليل بياناتها، وبيان العلاقة بين مجالات الدراسة والآراء التي تطرح حولها، والعمليات التي تتضمنها، وهو أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو المشكلة، وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسات الدقيقة بالفحص والتحليل، فقد اعتمد المنهج الكمي على تحليل استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين على الاستبانة الخاصة بالدراسة والتي تم إعدادها من قبل الباحثة بالرجوع إلى الأدب التربوي الخاص بمجالات الدراسة، بالإضافة إلى الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، كما تمّ اتباع المنهج الكيفي من خلال تحليل إجابات عينة الدراسة من مديري المدارس في منطقة القدس والتي تتبع للسلطات العليا فيها على أسئلة المقابلة التي تمّ اعدادها من قبل الباحثة بناء على نتائج التحليل الكمي، ولتكون داعمة لها في بعض الجوانب المتعلقة بالدراسة.

2.3 المنهج الكمّي: الاستبانة

مجتمع الدراسة: تكوّن مجتمع الدراسة للمنهج الكمّي من جميع معلمي المدارس الرسميّة في منطقة القدس التي تتبع لوزارة المعارف في مدينة القدس وبلدية القدس والذين بلغ عددهم (3360) معلم/ة حتى العام 2023/2022، وتم تحديدها من بعد الرجوع إلى موقع بلدية القدس

والاطلاع على إحصائيات المدارس العربية في مدينة القدس، وهو المجتمع الخاص بالمدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية فيها فقط.

3.3 عينة الدراسة

العينة الاستطلاعية

تمّ اختيار عيئة استطلاعيّة متيسّرة قوامها (30) من معلمي المدارس الرسميّة في مدينة القدس، وهي عيّنة تمّ استبعادها من عيّنة الدراسة الفعلية من المعلمين، حيث تمّ تطبيق أداة الدراسة وهي الاستبانة على هذه العينة بهدف التحقق من صلاحية الأداة للتطبيق على أفراد العينة الفعليّة للدراسة من المعلمين، وذلك من خلال حساب صدقها وثباتها بالطرق الإحصائية الملائمة.

خصائص عينة الدراسة

عينة الدراسة كانت عينة متيسّرة من المعلمين، يعملون في مدارس رسمية مختلفة تابعة لوزارة المعارف وبلدية القدس، وقد أجاب عليها 368 معلماً ومعلمة والتي تم اعتمادهم كعيّنة للدراسة، أي بنسبة (9%) تقريباً من مجتمع الدراسة، والجدول (3.1) يوضح توزيع أفراد عينة الدّراسة من المعلمين ووصف متغيراتهم الديموغرافية.

وصف متغيرات عينة الدراسة

يُبيّن الجدول (1.3) توزيع أفراد عيّنة الدراسة من المعلمين حسب متغيّر الجنس؛ حيث شملت 26.9% للذكور، و73.1% للإناث. وبحسب متغيّر العمر؛ حيث أن نسبة 22.8% هي من 22-35 سنة، ونسبة 41% هي من 36-45 سنة، ونسبة 28% هي من 46-55 سنة، ونسبة 8.2% هي من 56 سنة فأكثر، وبحسب متغيّر المؤهل العلمي؛ تبيّن أن نسبة 4.6% للدكتوراه، ونسبة 51.9% للماجستير، ونسبة 39.1% للبكالوريوس، ونسبة 4.3% للدبلوم (استكمال)، ويبيّن الجدول أيضاً متغير التخصص أن نسبة 29.6% للعلوم التربوية، ونسبة 13% للعلوم الاجتماعيّة، ونسبة 22.3% للعلوم اللغويّة، ونسبة 26.1% للتخصّصات العلميّة، ونسبة 9 % لأخرى، ويُبيّن كذلك الجدول متغيّر المادة التدريسية التي يُدرّسها المعلمون والمعلمات؛ حيث أن نسبة 42.1% يُدرّسون موادً لغويّة، ونسبة 13.9% يُدرّسون دراسات اجتماعيّة، ونسبة 32.9% يُدرّسون موادً علميّة، ونسبة 11.1% يُدرّسون موادً أخرى، ويُبين الجدول متغيّر سنوات الخبرة؛ حيث أن نسبة 7.6% هي لأقل من 5 سنوات، ونسبة 11.1% من 5- أقل من 10 سنوات، ونسبة 33.7% من 10- أقل من 15 سنة، ونسبة 47.6% لفئة 15 سنة فأكثر، ويُبيّن الجدول متغيّر المراحل التعليميّة أن نسبة 19.8% لمرحلة الابتدائي، ونسبة

7.6 % للمرحلة الابتدائية والإعداديّة معاً، ونسبة 24.5 % للمرحلة الإعدادية والثانوية معاً، ونسبة 48.1% للمرحلة الثانوية، ويُبيّن متغيّر طلبة المدرسة؛ أن نسبة 51.6% يُعلّمون في مدرسة ذكور، ونسبة 31.3 % يُعلّمون في مدرسة إناث، ونسبة 17.1 % يُعلّمون في مدرسة مختلطة.

جدول (1.3): توزيع أفراد عينة الدراسة من المعلمين حسب بعض المتغيّرات.

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	99	26.9
	أنثى	269	73.1
العمر	22-35 سنة	84	22.8
	36-45 سنة	151	41.0
	46-55 سنة	103	28.0
	56 فأكثر	30	8.2
المؤهل العلمي	دكتوراة	17	4.6
	ماجستير	191	51.9
	بكالوريوس	144	39.1
	دبلوم	16	4.3
التخصص	علوم تربوية	109	29.6
	علوم اجتماعية	48	13.0
	علوم لغوية	82	22.3
	تخصصات علمية	96	26.1
	أخرى	33	9.0
المادة التدريسية	مواد لغوية	155	42.1
	دراسات اجتماعية	51	13.9
	مواد علمية	121	32.9
	اخرى	41	11.1
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	28	7.6
	من 5- أقل من 10 سنوات	41	11.1
	من 10- أقل من 15 سنة	124	33.7
	15 سنة فأكثر	175	47.6
المراحل التعليمية	ابتدائية	73	19.8
	ابتدائية واعدادية	28	7.6
	إعدادية وثانوية	90	24.5
	ثانوية	177	48.1
طلبة المدرسة	مدرسة ذكور	190	51.6
	مدرسة إناث	115	31.3
	مدرسة مختلطة	63	17.1

4.3 أدوات الدراسة

صُمّمت الاستبانة بصورتها النهائية بناءً على مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة، وقد تم إرفاقها في الملحق (1)، حيث تمّ بناء استبانة عدد فقراتها 81 فقرة موزعة على

ثلاثة مجالات؛ المجال الأول حول الاغتراب المهني، والمجال الثاني حول تعزيز قيم المواطنة، والمجال الثالث حول الاتجاهات الإدارية والتربوية التعليمية الحديثة. وقد احتوى المجال الأول حول الاغتراب المهني على أربعة أبعاد؛ العجز، وفقدان المعنى، وفقدان المعايير، والعزلة الاجتماعية، وتضمن مجال الاغتراب المهني في الاستبانة 32 فقرة، ومن الدراسات والمراجع التي تم الاستعانة بها في إعداد فقرات الاستبانة لمجال الاغتراب المهني فهي؛ (الصلال والشايع، 2021؛ عبد الله وعبد الله، 2020؛ صلاح الدين واليحيائية والفهدي، 2020؛ القرني، 2019؛ القريوتي، 2016؛ سكندر، 2016؛ كباجة، 2015؛ أبو سمرة، شعيبات وأبو مقدم، 2014؛ أبو الهيجاء، 2013؛ بحر وأبو سلطان، 2013)، ومن الدراسات الأجنبية:

(Tulubas, 2022; Lytkina, 2020; Akar, 2018; Bin Awang, 2017; Kanbur, 2017; Çetinkanat & Köstereliođlu, 2016; Tan, 2016; Erdem, 2014; Tan,2014).

وأمّا المجال الثاني المتعلق بتعزيز قيم المواطنة فقد تضمن ثلاثة أبعاد؛ المواطنة الثقافية، المواطنة المجتمعية، والمواطنة السياسية، واشتمل المقياس على 25 فقرة موزعة على الأبعاد الثلاث، وقد تمّ صياغة الفقرات لمجال تعزيز قيم المواطنة من مراجعة الأدب التربوي الدراسات السابقة العربية ومنها: (بو سعيد، 2017؛ الحربي، 2019؛ حمزة، 2016؛ خطيب، 2020؛ دويك، 2016؛ زقاوة، 2015؛ شاهين وصقر، 2016؛ الشياب وطوالبة، 2018؛ الصاعدي، 2018؛ غنايم، 2018؛ محمد وعطا الله، 2021؛ مرتجى، 2015)، ومن الدراسات والمراجع الأجنبية:

(Schaepmeester, Braak & Aesaert, 2022; Long, 2018; Schulz, Ainely, Fraillon, Losito, Agrusti & Friedman, 2018; Keating, 2016; Guo, 2014).

والمجال الثالث المتعلق بالاتجاهات الإدارية الحديثة فقد تضمن محورين؛ المحور الإداري والمحور التعليمي، وقد احتوى المجال 24 فقرة، وتم صياغة الفقرات من بعد مراجعة الأدب التربوي وبعض الدراسات السابقة العربية ومنها: (أبو شقرا، 2020؛ بن مرضاح، 2022؛ جمال الدين والكمالي وحسان، 2015؛ داغستاني، 2020؛ الرميح، 2021؛ القحطاني، 2020؛ الشمري، 2018؛ المحمادي، 2020؛ مدكري، 2018)، ومن بعض الدراسات والمراجع الأجنبية:

(Stehle & Peters-Burton, 2019; Mestry, 2017; Alalfy, 2015; Ariratanaa, Sirisookslipa & Ngang, 2015; de Campos, 2015).

5.3 صدق الأداة

تمّ التحقق من صدق الأداة للمنهج الكمي من خلال الآتي:

1. **صدق المحكّمين:** حيث تم عرض أداة الدراسة الاستبانة على مجموعة من المحكمين وعددهم 10 محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في العلوم التربوية، وقد تمّ إدراج رسالة التحكيم في الملحق (3) وفيها فقرات الاستبانة قبل التعديل، والملحق (4) يضم قائمة بأسماء المحكمين، حيث طُلب منهم إبداء الرأي حول فقرات الاستبانة من حيث: مدى وضوح لغة الفقرات وسلامتها لغوياً، ومدى شمول الفقرات لمتغيرات الدراسة قيد البحث، وإضافة أي معلومات أو تعديلات أو فقرات يرونها مناسبة، ومن بعد عملية التحكيم واجراء التعديلات على الاستبانة وفق ملاحظات المحكمين تمّ إخراج الاستبانة بصورتها النهائية والمدرجة في الملحق (1).
2. **صدق العيّنة الاستطلاعيّة**: تم التحقق من صدق الأداة بحساب معامل الارتباط بيرسون لفقرات الاستبانة لكل من: الاغتراب المهني حيث تراوح معامل الارتباط بين (0.387-0.835)، ولتعزيز قيم المواطنة حيث تراوح معامل الارتباط بين (0.366-0.846)، والاتجاهات الإدارية التربوية الحديثة إذ تراوح معامل الارتباط بين (0.518- 0.917)، واتضح وجود دلالة إحصائية في جميع فقرات الاستبانة ويدل على أن هناك اتساق داخلي بين الفقرات. والجداول الآتية على التوالي تبين ذلك: (2.3؛ 3.3؛ 4.3):

جدول (2.3): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات الاغتراب المهني لدى مديري مدارس القدس الرسميّة من وجهة نظر المعلمين

الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية
1	0.644**	0.000	12	0.481**	0.007	23	0.744**	0.000
2	0.740**	0.000	13	0.494**	0.006	24	0.470**	0.009
3	0.407*	0.026	14	0.583**	0.001	25	0.687**	0.000
4	0.606**	0.000	15	0.658**	0.000	26	0.835**	0.000
5	0.675**	0.000	16	0.760**	0.000	27	0.748**	0.000
6	0.707**	0.000	17	0.723**	0.000	28	0.721**	0.000
7	0.387*	0.034	18	0.498**	0.005	29	0.509**	0.004
8	0.476**	0.008	19	0.507**	0.004	30	0.457*	0.011
9	0.697**	0.000	20	0.785**	0.000	31	0.465**	0.010
10	0.558**	0.001	21	0.459*	0.011	32	0.473**	0.008
11	0.596**	0.001	22	0.724**	0.000			

** دالة إحصائية عند 0.001 * دالة إحصائية عند 0.050

جدول (3.3): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات دور مديري مدارس القدس الرسميّة في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمين

الرقم	قيمة R	دالة احصائية	الرقم	قيمة R	دالة احصائية	الرقم	قيمة R	دالة احصائية
1	0.366*	0.047	10	0.722**	0.000	19	0.816**	0.000
2	0.743**	0.000	11	0.819**	0.000	20	0.767**	0.000
3	0.714**	0.000	12	0.785**	0.000	21	0.564**	0.001
4	0.713**	0.000	13	0.669**	0.000	22	0.671**	0.000
5	0.769**	0.000	14	0.846**	0.000	23	0.833**	0.000
6	0.789**	0.000	15	0.636**	0.000	24	0.822**	0.000
7	0.652**	0.000	16	0.464**	0.010	25	0.695**	0.000
8	0.632**	0.000	17	0.742**	0.000			
9	0.604**	0.000	18	0.682**	0.000			

** دالة إحصائية عند 0.001

* دالة إحصائية عند 0.050

جدول (4.3): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات درجة الاتجاهات الإدارية والتربوية الحديثة من وجهة نظر المعلمين.

الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية
1	0.801**	0.000	9	0.912**	0.000	17	0.745**	0.000
2	0.518**	0.003	10	0.866**	0.000	18	0.780**	0.000
3	0.760**	0.000	11	0.917**	0.000	19	0.784**	0.000
4	0.807**	0.000	12	0.803**	0.000	20	0.842**	0.000
5	0.571**	0.001	13	0.817**	0.000	21	0.745**	0.000
6	0.880**	0.000	14	0.704**	0.000	22	0.744**	0.000
7	0.772**	0.000	15	0.808**	0.000	23	0.759**	0.000
8	0.880**	0.000	16	0.815**	0.000	24	0.660**	0.000

** دالة إحصائية عند 0.001

* دالة إحصائية عند 0.050

3. **الصدق العاملي للأداة:** تم حساب نتائج التحليل العاملي (Factor Analysis) لفقرات الاستبانة. والجداول التالية تبين ذلك: الجداول: (5.3؛ 6.3؛ 7.3):

جدول (5.3): نتائج التحليل العاملي (Factor Analysis) لمصفوفة ارتباط فقرات الاغتراب المهني لدى مديري مدارس القدس الرسميّة من وجهة نظر المعلمين

الرقم	درجة التشبع	الرقم	درجة التشبع	الرقم	درجة التشبع
1	0.872	12	0.812	23	0.814
2	0.918	13	0.820	24	0.909
3	0.832	14	0.854	25	0.856
4	0.835	15	0.896	26	0.884
5	0.850	16	0.778	27	0.889
6	0.826	17	0.877	28	0.906
7	0.928	18	0.652	29	0.848
8	0.938	19	0.869	30	0.922
9	0.795	20	0.968	31	0.851
10	0.738	21	0.783	32	0.896
11	0.863	22	0.936		

جدول (6.3): نتائج التحليل العاملي (Factor Analysis) لمصفوفة ارتباط فقرات دور مديري مدارس القدس الرسميّة في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمين

الرقم	درجة التشبع	الرقم	درجة التشبع	الرقم	درجة التشبع
1	0.873	10	0.808	19	0.900
2	0.845	11	0.805	20	0.876
3	0.878	12	0.854	21	0.895
4	0.881	13	0.747	22	0.919
5	0.895	14	0.859	23	0.782
6	0.860	15	0.865	24	0.804
7	0.847	16	0.871	25	0.699
8	0.807	17	0.902		
9	0.901	18	0.817		

جدول (7.3): نتائج الصدق العاملي (Factor Analysis) لمصفوفة ارتباط فقرات الاتجاهات الإدارية والتربوية الحديثة من وجهة نظر المعلمين.

الرقم	درجة التشبع	الرقم	درجة التشبع	الرقم	درجة التشبع
1	0.882	9	0.869	17	0.837
2	0.766	10	0.855	18	0.834
3	0.923	11	0.876	19	0.894
4	0.879	12	0.933	20	0.882

الرقم	درجة التشبع	الرقم	درجة التشبع	الرقم	درجة التشبع
5	0.935	13	0.749	21	0.850
6	0.850	14	0.714	22	0.836
7	0.654	15	0.841	23	0.842
8	0.863	16	0.933	24	0.761

تشير المعطيات الواردة في الجداول السابقة أنّ التحليل العاملي لجميع فقرات أداة الدراسة دال إحصائياً، وتتمتع بدرجة مقبولة من التشبع، وأنها تشترك معاً في قياس أهداف الدراسة، في ضوء الإطار التربوي والدراسات السابقة الذي بنيت عليها أداة الدراسة.

4. **معامل ارتباط بيرسون**: تم التحقق من صدق الأداة أيضاً بحساب معامل الارتباط بيرسون لفقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية للأداة، واتضح وجود دلالة إحصائية في جميع فقرات الاستبانة ويدل على أن هناك اتساق داخلي بين الفقرات. والجداول الآتية (8.3)، (9.3)، (10.3) تبيّن ذلك:

جدول (8.3): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات الاغتراب المهني لدى مديري مدارس القدس الرسميّة من وجهة نظر المعلمين

الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية
1	0.442**	0.000	12	0.527**	0.000	23	0.531**	0.000
2	0.353**	0.000	13	0.522**	0.000	24	0.516**	0.000
3	0.214**	0.000	14	0.555**	0.000	25	0.743**	0.000
4	0.487**	0.000	15	0.629**	0.000	26	0.701**	0.000
5	0.610**	0.000	16	0.541**	0.000	27	0.549**	0.000
6	0.724**	0.000	17	0.638**	0.000	28	0.513**	0.000
7	0.267**	0.000	18	0.587**	0.000	29	0.601**	0.000
8	0.471**	0.000	19	0.639**	0.000	30	0.693**	0.000
9	0.708**	0.000	20	0.663**	0.000	31	0.667**	0.000
10	0.346**	0.000	21	0.593**	0.000	32	0.640**	0.000
11	0.661**	0.000	22	0.571**	0.000			

** دالة إحصائية عند 0.001 * دالة إحصائية عند 0.05

جدول (9.3): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات دور مديري مدارس القدس الرسميّة في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمين.

الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية
1	0.569**	0.000	10	0.519**	0.000	19	0.801**	0.000
2	0.545**	0.000	11	0.729**	0.000	20	0.759**	0.000
3	0.795**	0.000	12	0.769**	0.000	21	0.794**	0.000
4	0.737**	0.000	13	0.734**	0.000	22	0.766**	0.000
5	0.834**	0.000	14	0.835**	0.000	23	0.833**	0.000
6	0.822**	0.000	15	0.686**	0.000	24	0.764**	0.000
7	0.594**	0.000	16	0.753**	0.000	25	0.704**	0.000
8	0.773**	0.000	17	0.801**	0.000			
9	0.618**	0.000	18	0.632**	0.000			

** دالة إحصائية عند 0.001 * دالة إحصائية عند 0.050

جدول (10.3): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات درجة الاتجاهات الإدارية والتربوية الحديثة من وجهة نظر المعلمين

الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية
1	0.637**	0.000	9	0.871**	0.000	17	0.814**	0.000
2	0.730**	0.000	10	0.827**	0.000	18	0.842**	0.000
3	0.813**	0.000	11	0.871**	0.000	19	0.660**	0.000
4	0.853**	0.000	12	0.773**	0.000	20	0.796**	0.000
5	0.703**	0.000	13	0.816**	0.000	21	0.814**	0.000
6	0.814**	0.000	14	0.822**	0.000	22	0.813**	0.000
7	0.798**	0.000	15	0.845**	0.000	23	0.779**	0.000
8	0.857**	0.000	16	0.827**	0.000	24	0.732**	0.000

** دالة إحصائية عند 0.001 * دالة إحصائية عند 0.050

5.3 ثبات أداة الدراسة

تحققت الباحثة من ثبات أداة الدراسة (الاستبانة) من خلال حساب الدرجة الكلية لمعامل الثبات لمجالات الدراسة حسب معادلة الثبات كرونباخ ألفا، وكانت الدرجة الكلية لمستوى

الاغتراب المهني لدى مديري مدارس القدس الرسميّة من وجهة نظر المعلمين (0.931)، و(0.963) لدور مديري مدارس القدس الرسميّة في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمين، و(0.974) لدرجة امتلاكهم للاتجاهات الإدارية والتربوية الحديثة من وجهة نظر المعلمين، وهذه النتيجة تشير إلى تمتع الأداة بثبات يفي بأغراض الدراسة، والجدول التالي يُبين معامل الثبات للمجالات والدرجة الكلية:

جدول (11.3): نتائج معامل الثبات لمجالات الدراسة الثلاثة

المجالات	عدد الفقرات	معامل الثبات
العجز (فقدان السيطرة)	11	0.817
فقدان المعنى	6	0.753
فقدان المعايير	8	0.833
العزلة الاجتماعية	7	0.868
الدرجة الكلية للاغتراب المهني	32	0.931
المواطنة الثقافية	8	0.915
المواطنة المجتمعية	8	0.894
المواطنة السياسية	9	0.936
الدرجة الكلية لتعزيز قيم المواطنة	25	0.963
المجال الإداري	11	0.957
المجال التعليمي التربوي	13	0.961
الدرجة الكلية الاتجاهات الإدارية والتربوية التعليمية الحديثة	24	0.974

6.3 إجراءات الدراسة للمنهج الكمي

قامت الباحثة بإعداد الاستبانة من أجل تطبيق الأداة على أفراد عينة الدراسة من المعلمين، ثم تمّ توزيعها عن طريق المجموعات والأفراد، وكانت عدد الاستجابات على الاستبانة والتي خضعت للتحليل الإحصائي هي (368) استبانة.

7.3 المعالجة الإحصائية للاستبانة

بعد جمع الاستجابات على الاستبانة والتأكد من صلاحيتها للتحليل تم ترميزها (إعطائها أرقاماً معينة)، وذلك تمهيداً لإدخال بياناتها إلى جهاز الحاسوب الآلي لإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة، وتحليل البيانات وفقا لأسئلة الدراسة، وقد تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة، واختبار (ت) (t- test)، واختبار تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA)، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، وذلك باستخدام الرزم الإحصائية:

(Statistical Package for Social Sciences, SPSS, v. 25)

ولقد تمّ تحديد درجة متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة والمدرجة في الجدول (12.3):

الجدول (12.3): درجات متوسطات استجابة عينة الدراسة

الدرجة	مدى المتوسط الحسابي
منخفضة جداً	1.80 فأقل
منخفضة	1.81-2.60
متوسطة	2.61-3.40
عالية	3.41-4.20
عالية جداً	4.21 فأعلى

8.3 المنهج الكيفي: المقابلة

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من مديري مدارس القدس الرسميّة التي تتبع لبلدية القدس ووزارة المعارف، والذين بلغ عددهم 96 مديراً ومديرة لكل من المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية والتي تم الحصول عليها من موقع بلدية القدس.

عيّنة استطلاعية: تمّ عمل مقابلة مع مدير واحد من مديري المدارس الرسميّة في القدس للتأكد من وضوح أسئلة المقابلة والعمل على تعديل ما يلزم على الأسئلة قبل اعتمادها في إجراء المقابلات مع مديرين آخرين ضمن عينة الدراسة.

خصائص العينة: كانت العينة من النوع المُتيسّر من مديري المدارس الرسميّة في القدس ولقد اشتملت على 9 مديرين لمدارس رسميّة تابعة لوزارة المعارف وبلديّة القدس والذين تمت مقابلتهم وجاهياً أو الاتصال بهم هاتفياً.

أداة الدراسة: المقابلة: مجموعة من الأسئلة للمقابلة مع مديري المدارس الرسميّة في القدس والتي تضمنت في صورتها الأولية ثمانية أسئلة، ولكن من بعد عرضها على اثنين من المحكمين تمّ اجراء التعديل عليها لتتضمن في صورتها النهائية على سبعة أسئلة موزعة على الثلاث مجالات للدراسة وهي على الترتيب؛ ثلاثة أسئلة متعلقة بالاغتراب المهني، وسؤالان حول تعزيز قيم المواطنة، وسؤالان حول الاتجاهات الإدارية الحديثة، وكانت الأسئلة من النوع الشبه مفتوحة semi _ structure لمناسبتها للدراسة، والصورة النهائية لأسئلة المقابلة للدراسة تم إدراجها في الملحق (2).

صدق الأداة

فيما يتعلق بأداة الدراسة للمنهج الكيفي وهي المقابلة، فقد تمّ عرض أسئلة المقابلة على 2 محكمين لإبداء رأيهم حول أسئلة المقابلة ومدى مناسبتها مع مجالات الدراسة وطريقة صياغة الأسئلة وأشاروا إلى مناسبتها ولكن مع إبداء ملاحظة حول تقليل عدد الأسئلة ما أمكن، وكما تمّ تطبيق أداة الدراسة مع أحد مديري المدارس من خارج عينة الدراسة للتأكد من مناسبة ووضوح الأسئلة لغرض الدراسة، وبناء على ملاحظات المحكمين وإجراء المقابلة تمّ تعديل الأسئلة من حيث الصياغة لتكون أكثر وضوحاً، كما تم حذف أحد الأسئلة لوجود تكرار، وبالتالي اشتملت الصورة النهائية لأسئلة المقابلة على سبعة أسئلة وهي مدرجة في ملحق (2).

ثبات أداة الدراسة

صدق المقيّمين:

تم التحقق من ثبات أداة الدراسة في المنهج الكيفي والذي تم فيه استخدام المقابلات مع مديري المدارس من خلال الاعتماد على صدق المقيّمين، حيث أرسلت البيانات المتعلقة بتفريغ إجابات أسئلة المقابلة إلى اثنين من المقيّمين من أجل التأكد من توافق التحليل لتلك الإجابات من قبل الباحثة مع تحليلات المقيّمين وقد جاءت نسبة التوافق عالية، وقد تمّ إدراج أسماء المقيّمين في الملحق (6).

أيضا اعتمدت الباحثة في تحديد الثبات لأداة الدراسة المقابلة من خلال ما يعرف بصدق الأسلوب، حيث تم اعادة تحليل الإجابات والتأكد من الاستنتاجات التي تم التوصل إليها سابقا في المرة الأولى والتأكد من استخدام مفاهيم واضحة وعملية في عرض النتائج والتعامل مع النتائج بواقعية وبأنها قابلة للفهم.

9.3 إجراءات الدراسة للمنهج الكيفي

تمّ إعداد أسئلة الدراسة في صورتها الأولية من بعد الحصول على نتائج التحليل الإحصائي للمنهج الكمّي، وبالاستعانة بالقراءات العديدة للمراجع والدراسات السابقة، ومن بعد اعتماد الصورة النهائية لأسئلة المقابلة تم التواصل مع بعض مديري المدارس هاتفياً وسؤالهم عن إمكانية تعاونهم في الإجابة على أسئلة الدراسة، وقد أبدوا استعدادهم على إجراء المقابلة ولكن مع التأكيد على أن لا يتم الكشف عن أسمائهم أو الإشارة إليهم بأي معلومة خاصة، كما طلب البعض منهم معرفة موضوع الدراسة مسبقاً وقد تمّ احترام رغبتهم في معرفة فحوى الدراسة، ومن بعدها

أبدوا استعدادهم بعمل المقابلة، وقد تمت المقابلات بعضها بطريقة وجاهية والبعض الآخر هاتفياً، وتراوح زمن المقابلة من 25 دقيقة إلى 30 دقيقة ومن ثم تمّ تفريغ المقابلات كتابياً من بعد ترميز الإجابات للمديرين الذين تمت مقابلتهم وتبويبها، وتم عمل جدول لتفريغ الإجابات على الأسئلة، ومن ثم تمّ كتابة دلالات الإجابات والخروج باستنتاجات تخص مجالات الدراسة، كما تم عرض إجابات الأسئلة على اثنين من المقيّمين بهدف التأكد من عملية التحليل والاستنتاجات التي تم التوصل اليها. والجدول الذي أفرغت فيه إجابات المديرين تمّ إدراجه في الملحق (5).

10.3 المعالجة الإحصائية للمنهج الكيفي "المقابلة"

من بعد اتمام إجراء المقابلات، تم تفريغ الإجابات كتابياً وخلال تفريغها تم ترميز وتبويب الإجابات بحسب مدلولاتها، ومن ثم تمّ تفريغ الإجابات في جدول والمرفق بملحق (5)، ومن بعد أسبوع تمّ إعادة قراءة إجابات المديرين على الأسئلة والتأكد من الاستنتاجات التي تم التوصل إليها من إجاباتهم، كما تمّ الاعتماد في التحليل للبيانات من المقابلات على طريقة P.E.E.L للتحليل الموضوعي للبيانات، والتي تضمنت بداية تحديد الفكرة الأساسية من إجابة المقابلين من مديري مدارس القدس الرسميّة، وإدراج المقطع المقتبس من المقابلة والمراد تحليله، ومن ثمّ شرحه وتوضيح الفكرة التي يدعمها الكلام المقتبس، ومن بعدها اجراء عملية الربط بين الشرح للفكرة وما جاء في الأدب التربوي أو الدراسات السابقة التي تمت مراجعتها. كما تمّ أيضاً عرض الإجابات على أسئلة المقابلة على اثنين من المقيمين لبيان نسبة التوافق بين تحليل الباحثة وتحليل المقيّمين والتي تبيّن أنها كانت متفقة بدرجة عالية.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة ومناقشتها

1.4 تمهيد

تضمّن هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة التي توصلت إليها الباحثة عن موضوع الدراسة وهو: الاغتراب المهني لدى مديري مدارس القدس الرسميّة وعلاقته بدورهم في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة بحسب امتلاكهم للاتجاهات الإدارية والتربوية الحديثة، وبيان أثر بعض المتغيرات للدراسة من خلال استجابة أفراد العينة على أداتها، وتحليل البيانات الإحصائية التي تمّ الحصول عليها.

2.4 نتائج أسئلة الدراسة ومناقشتها:

1.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: وقد نصّ السؤال على:

ما واقع الاغتراب المهني لدى مديري مدارس القدس الرسميّة؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بعرض نتائج كل من المنهج الكمّي والكيفي وكانت كالآتي:

أولا: نتائج المنهج الكمّي:

تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين العاملين في مدارس رسميّة في القدس على المجال الأول في الاستبانة والذي عبّر عن بعض دلالات الاغتراب المهني لدى مديري مدارس القدس الرسميّة التابعة لبلدية القدس ووزارة المعارف في مدينة القدس من وجهة نظر المعلمين، والتي تمّ إدراجها في الجدول (1.4)، والنتائج جاءت كالآتي:

جدول (1.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على أبعاد الاغتراب المهني لدى مديري مدارس القدس الرسميّة

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
1	العجز (فقدان السيطرة)	3.2120	0.58539	متوسطة	64.2
2	فقدان المعنى	2.8614	0.64011	متوسطة	57.2
3	فقدان المعايير	2.6461	0.66483	متوسطة	52.9
4	العزلة الاجتماعية	2.2962	0.72434	منخفضة	45.9
	الدرجة الكلية	2.8044	0.54903	متوسطة	56.1

يُلاحظ من الجدول السابق الذي عبّر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد الاغتراب المهني لدى مديري مدارس القدس الرسميّة

من وجهة نظر المعلمين، أنّ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (2.80)، والانحراف المعياري (0.549)، وهذا يدل بأنّ هناك حالة من الاغتراب المهني لدى مديري مدارس القدس الرسميّة من وجهة نظر المعلمين والتي جاءت بدرجة متوسطة، وبنسبة مئوية (56.1%).

وبذلك فإن النتائج السابقة الذكر تدل _ بحسب رأي الباحثة_ على وجود حالة من الاغتراب المهني التي يعيشها مديرو المدارس قد تعود إلى أسباب عدة منها ظروف العمل والبيئة المحيطة والخاصة بمدينة القدس. كما تبيّن النتائج التي تم التوصل إليها أنّ هناك اتفاق مع نتائج بعض الدراسات السابقة مثل: (الصلال والشايع، 2021؛ المطيري، 2016)، واختلفت مع كل من (صلاح الدين، اليحيائية والفهدي، 2020؛ القريوتي، 2016؛ أبو الهيجاء، 2013)، ومع بعض نتائج الدراسات الأجنبية:; Çetinkanat & Köstereliođlu, 2016; Polatcan, 2020 (Erdem, 2014; (Yorulmaz, Altinkurt & Yilmaz, 2015)، التي كان فيها مستوى الاغتراب الوظيفي بدرجة منخفضة. واختلفت نتيجة الدراسة مع (أبو حمزة، شعيبات وأبو مقدم، 2014) التي جاء فيها مستوى الاغتراب الوظيفي لدى عينة الدراسة بدرجة مرتفعة.

وأما فيما يخص أبعاد الاغتراب المهني، فقد جاءت مرتبة تنازلياً كالتالي: بُعد العجز، يليه فقدان المعنى، يليه فقدان المعايير والتي جاءت جميعها بدرجة متوسطة، ثم يليها بُعد العزلة الاجتماعية التي جاءت بدرجة منخفضة، فقد حصل بُعد العجز (فقدان السيطرة) على أعلى متوسط حسابي مقداره (3.21)، يليه بُعد فقدان المعنى بمتوسط حسابي (2.86)، ويليه بُعد فقدان المعايير بمتوسط حسابي (2.646)، وجاءت بدرجة متوسطة، ومن ثم بُعد العزلة الاجتماعية بمتوسط حسابي (2.296) وجاء بدرجة منخفضة.

وبذلك فإن نتيجة الدراسة اختلفت مع معظم الدراسات السابقة في ترتيب أبعاد الاغتراب المهني والتي تفاوتت فيما بينها بحسب اختلاف عينة الدراسة، وكذلك في مجالات الدراسة والعلاقات الارتباطية بين مجالات أو متغيرات الدراسات السابقة المتنوعة.

وتمّ أيضاً حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن كل بُعد على حدا، فكانت لبُعد العجز (فقدان السيطرة) للاغتراب المهني كما جاء في الجدول (2.4):

جدول (2.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين لبُعد العجز (فقدان السيطرة) لدى مديري مدارس القدس الرسميّة

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
2	يتّبع الأنظمة حتى وإن كانت تحد من بعض حرياته في عمله	3.56	0.902	متوسطة	71.2
1	يلتزم بقوانين العمل على الرغم من عدم اقتناعه ببعضها	3.54	0.956	متوسطة	70.8
7	يحرص أن يكون دقيقاً في عمله لكونه مراقباً من الجهات العليا	3.50	0.870	متوسطة	70.0
10	يلتزم بحضور الاجتماعات العامة لمديري المدارس على اعتبارها أمراً مفروضاً	3.50	0.996	متوسطة	70.0
3	يُعبّر عن وجود عقبات عدة تحدّ من تحقيق أهدافه في عمله	3.33	0.838	متوسطة	66.6
6	غير قادر على اتخاذ قراراته في العمل باستقلالية دون أخذ الموافقة من الجهات العليا	3.08	1.207	متوسطة	61.6
9	غير قادر على الاعتراض على قرارات الجهات العليا إذا كانت لا توافق مبادئه في العمل	3.07	0.984	متوسطة	61.4
8	يُعبّر عن عدم الرضا عن القوانين التي تشكل عبئاً على العمل	3.04	0.950	متوسطة	60.8
5	يُظهر تذمراً من تدخل المسؤولين من الجهات العليا في عمله	3.01	0.957	متوسطة	60.2
4	يُعبّر عن شعوره بالإحباط إذا لم يؤخذ برأيه من الجهات العليا المشرفة على عمله	2.97	1.022	متوسطة	59.4
11	غير قادر على التأثير في القضايا المجتمعية المختلفة من موقع مركزه المهني	2.73	1.093	متوسطة	54.6
	الدرجة الكلية	3.212	0.5853	متوسطة	64.2

يُلاحظ من الجدول السابق الذي عبّر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بُعد العجز (فقدان السيطرة) أنّ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.21) والانحراف المعياري (0.585)، وهذا يدل على أن بُعد العجز (فقدان السيطرة) جاء بدرجة متوسطة، وبنسبة مئوية (64.2%).

كما وتشير النتائج في الجدول (2.4) أنّ جميع الفقرات جاءت بدرجة متوسطة، وقد حصلت الفقرة: "يتبع الأنظمة حتى وإن كانت تحد من بعض حرياته في عمله" على أعلى متوسط حسابي (3.56)، ويليها فقرة: "يلتزم بقوانين العمل على الرغم من عدم اقتناعه ببعضها" بمتوسط حسابي (3.54). وأما الفقرة: "غير قادر على التأثير في القضايا المجتمعية المختلفة من موقع مركزه المهني" حصلت على أقل متوسط حسابي (2.73)، يليها الفقرة: " يُعبّر عن شعوره بالإحباط إذا لم يؤخذ برأيه من الجهات العليا المشرفة على عمله" بمتوسط حسابي (2.97).

كما تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن بُعد فقدان المعنى للاغتراب المهني والمدرجة في الجدول (3.4).

جدول (3.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين لبُعد فقدان المعنى لدى مديري مدارس القدس الرسميّة

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
4	يلتزم بتنفيذ السياسات العليا للعمل دون المشاركة بوضعها	3.47	0.965	متوسطة	69.4
1	يتحفظ في إبداء رأيه حول القضايا المختلفة في مكان العمل	2.99	0.944	متوسطة	59.8
2	يُعبّر عن عدم ملائمة البيئة والظروف العامة لإنجاز العمل	2.97	0.879	متوسطة	59.4
5	يشعر أن بيئة عمله تحد من تحقيق طموحاته	2.70	0.986	متوسطة	54.0
3	يُظهر عدم اهتمام بالمشاركة في القضايا المجتمعية المختلفة	2.67	1.030	متوسطة	53.4
6	غير مهتم بتطوير أساليبه في العمل	2.37	0.933	متوسطة	47.4
	الدرجة الكلية	2.861	0.6401	متوسطة	57.2

يُلاحظ من الجدول السابق الذي عبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بُعد فقدان المعنى أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (2.86)، والانحراف المعياري (0.64)، وهذا يدل على أن بُعد فقدان المعنى جاء بدرجة متوسطة، وبنسبة مئوية (57.2%).

كما وتشير النتائج في الجدول (3.4) أنّ جميع الفقرات جاءت بدرجة متوسطة، وقد حصلت الفقرة: "يلتزم بتنفيذ السياسات العليا للعمل دون المشاركة بوضعها" على أعلى متوسط حسابي (3.47)، ويليها فقرة: "يتحفظ في إبداء رأيه حول القضايا المختلفة في مكان العمل" بمتوسط حسابي (2.99)، وأما الفقرة: "غير مهتم بتطوير أساليبه في العمل" حصلت على أقل متوسط حسابي (2.37)، يليها الفقرة: "يُظهر عدم اهتمام بالمشاركة في القضايا المجتمعية المختلفة" بمتوسط حسابي (2.67).

وتمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن بُعد فقدان المعايير للاغتراب المهني والموضحة في الجدول (4.4).

جدول (4.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين لبُعد فقدان المعايير لدى مديري مدارس القدس الرسميّة

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
1	يعتقد أن مركزه في عمله هو ما يكسبه المكانة الاجتماعية في الدرجة الأولى	3.38	1.065	متوسطة	67.6
2	يعتمد على جهود الآخرين في عمله	3.04	1.111	متوسطة	60.8
4	يعتقد أن العلاقات بين الأفراد في العمل قائمة على المصالح الشخصية	2.85	1.034	متوسطة	57.0
8	يقوم ببعض الأعمال دون اقتناع للبقاء في عمله	2.83	1.038	متوسطة	56.6
7	يُبدي استياءه من عدم عدالة القوانين في إطار المهنة	2.59	0.920	متوسطة	51.8
5	يُظهر عدم اهتمام بالعلاقات الاجتماعية مع الأفراد في عمله	2.45	0.930	متوسطة	49.0
3	يُعبّر عن تشاؤمه حول مستقبله في العمل	2.04	0.893	منخفضة	40.8
6	يُظهر عدم اعتبار للعادات والتقاليد السائدة في مجتمعه	1.98	0.808	منخفضة	39.6
	الدرجة الكلية	2.646	0.664	متوسطة	52.9

يُلاحظ من الجدول السابق الذي عبّر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بُعد فقدان المعايير أنّ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (2.64)، والانحراف المعياري (0.66)، وهذا يدل على أنّ بُعد فقدان المعايير جاء بدرجة متوسطة، وبنسبة مئوية (52.9%).

كما وتشير النتائج في الجدول (4.4) أنّ (6) فقرات جاءت بدرجة متوسطة وجاءت فقرتين بدرجة منخفضة، وحصلت الفقرة: "يعتقد أن مركزه في عمله هو ما يكسبه المكانة الاجتماعية في الدرجة الأولى" على أعلى متوسط حسابي (3.38)، ويليها فقرة: "يعتمد على جهود الآخرين في عمله" بمتوسط حسابي (3.04)، وأما الفقرة: "يُظهر عدم اعتبار للعادات والتقاليد السائدة في مجتمعه" حصلت على أقل متوسط حسابي (1.98)، يليها الفقرة: "يُعبّر عن تشاؤمه حول مستقبله في العمل" بمتوسط حسابي (2.04).

وقامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبّر عن بُعد العزلة الاجتماعية للاغتراب المهني والمدرجة في الجدول (5.4):

جدول (5.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين لبُعد العزلة الاجتماعية لدى مديري مدارس القدس الرسميّة

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
7	يتجنب المناقشة في المواضيع المتعلقة بسياسات العمل	2.70	1.116	متوسطة	54.0
5	يُعبّر عن شعوره بالغضب من بيئة العمل	2.48	0.993	متوسطة	49.6
1	يُبدي شعوراً بالضجر من الروتين في عمله	2.45	0.978	متوسطة	49.0
6	يُظهر وكأنه فاقد الشغف بعمله وغير مستمتع به	2.21	0.988	منخفضة	44.2
3	يُظهر عدم اهتمام بالحصول على التقدير في عمله من الآخرين	2.15	0.919	منخفضة	43.0
4	يُصرّح بأن المشكلات المتعلقة بظروف العمل أكبر من قدراته في التعامل معها	2.07	0.929	منخفضة	41.4
2	يُظهر عدم انتماء لمكان وفريق العمل	2.01	0.843	منخفضة	40.2
	الدرجة الكلية	2.296	0.724	منخفضة	45.9

يُلاحظ من الجدول السابق الذي عبّر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بُعد العزلة الاجتماعية أنّ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (2.29)، والانحراف المعياري (0.724)، وهذا يدل على أن بّعد العزلة الاجتماعية للاغتراب المهني جاء بدرجة منخفضة، وبنسبة مئوية (45.9%).

كما وتشير النتائج في الجدول (5.4) أنّ (3) فقرات جاءت بدرجة متوسطة و(4) فقرات جاءت بدرجة منخفضة، وحصلت الفقرة: "يتجنب المناقشة في المواضيع المتعلقة بسياسات العمل" على أعلى متوسط حسابي (2.70)، ويليها فقرة: "يُعبّر عن شعوره بالغضب من بيئة العمل" بمتوسط حسابي (2.48)، وأما الفقرة: "يُظهر عدم انتماء لمكان وفريق العمل" حصلت على أقل متوسط حسابي (2.01)، يليها الفقرة: "يُصرّح بأن المشكلات المتعلقة بظروف العمل أكبر من قدراته في التعامل معها بمتوسط حسابي (2.07).

وبحسب النتائج التي تمّ التوصل إليها في المنهج الكمّي على سؤال الدراسة الأول حول أبعاد الاغتراب المهني الأربعة لدى مديري مدارس القدس الرسميّة بحسب استجابات عينة الدراسة من المعلمين، تبيّن بأن هناك حالة من الاغتراب المهني لدى مديري مدارس القدس الرسميّة في بعض الأبعاد التي تمّ البحث فيها، وهذا يؤكد أنّ أبعاد الاغتراب المهني قد تكون منفصلة عن بعضها وليس شرطاً أن تكون مجتمعة لدى المدير، وذلك قد يعود إلى العوامل المؤثرة في الحياة العملية والشخصية للفرد، وكذلك بحسب الظروف البيئية المحيطة به ومدى تأثيرها عليه وخاصة أنّ العوامل المؤثرة في منطقة القدس على مختلف القطاعات المهنية

والمعيشية متعددة ولها تأثيراتها السلبية سواء المعنوية أو المادية على كل من يشغل تلك القطاعات بما فيها قطاع التعليم من مديري المدارس.

وقد تعزو الباحثة النتيجة أيضاً إلى تأصّل حالة الاغتراب بالذات الإنسانية كون أنّ إشباع جميع الدوافع الغريزية صعب التحقق، وكذلك تحقيق التوافق بين المطالب والغايات والواقع من المحال تحققه بشكل تام، مما يؤدي إلى تولد مشاعر سلبية لدى الفرد إما تجاه ذاته أو مجتمعه أو مكان عمله، والتي من الممكن اعتبارها من دلالات الشعور بالاغتراب والذي أشار إليه بعض الفلاسفة والمفكرين.

كما قد تؤكد النتيجة تفسير الاغتراب بأنه حالة من التخلي أو التنازل كالتخلي عن بعض الحريّات أو الحقوق وأن يصبح الفرد شخصاً موجهاً من قوى خارجية تتحكم به، أو أن يصبح الفرد تابعاً لظروف مكان عمله أو مؤسسته، ويتم التعامل معه على أنه شيء موجود لتحقيق أهداف الغير أو أهداف القوى الخارجية التي يعمل تحت سيطرتها، وهذا ما يؤكده الوضع السائد في منطقة القدس التي فيها بعض المؤسسات خاضعة تحت سيطرة الحكومة الإسرائيلية.

كما بيّنت النتائج أنّ المديرين غير قادرين على اتخاذ قراراتهم باستقلالية، وهم مجرد منفذين للقرارات الصادرة من السلطات العليا لمدارسهم، مما يولد لديهم حالة من العجز عن اتخاذ قراراتهم، مما تفسر الباحثة ذلك بأنه قد يولد لدى المدير حالة من فقدان المعنى لأهمية دوره في مكان عمله فيعيش حالة من الزيف نتيجة عدم الشعور بالواقعية في المشاعر والاتجاهات، وأيضاً قد يكون لديه حالة من الازدواجية في مشاعر الانتماء والولاء، وهذه الازدواجية تولد لديه حالة من الاغتراب الناجم عن اغترابه المهني في مكان عمله.

وكما قد تُفسر الباحثة النتيجة على أنها حالة اغتراب نابعة من أزمة الهوية عند البعض منهم، والتي فيها يتم تقدير وتسيير الأمور بناء على تقديرات الآخرين ومقاييسهم أو سياساتهم متجاهلين كيانهم وحقوقهم، أو قد يكون نابع من تعلّق الهوية عند البعض والتي فيها شعور باغتراب الفرد عن ذاته بإدراكه ووعيه من أجل أن يجاري أمور حياته واحتياجاته المعيشية، أو تحقيق مكاسب مادية أو مالية والتي يوليها الأهمية الأكبر عن المكاسب القيمية والثقافية والفكرية، وهذا التفسير يتفق أيضاً مع التفسير الذي جاء في (بحري وخرموش، 2016) حول مسببات الاغتراب المهني والذي يعود إلى الافتقار إلى التوجيه الذاتي للأداء في العمل وافتقاد جوهر العمل وتكامله في المدارس وفي تربية الجيل الناشئ، والاهتمام يكون بالعمل بدافع مادي وهو الراتب، وكذلك بدافع تحقيق مكانة اجتماعية معينة والتي يعتبرها البعض وسيلة لتقييم أنفسهم وتقييم الآخرين لهم بناء على المركز الذي يشغلونه، أو قد يكون بسبب حالة من اللامعيارية التي يعتقد

فيها المدير أنّ هناك أموراً مطلوب منه تنفيذها بغض النظر عن قبول المجتمع لها، ويتم إعطاء مبرر بأنّ لا حول ولا قوة للمدير في جانب الإقرار بها.

وأما النتيجة التي تمّ التوصل إليها حول بُعد العزلة الاجتماعية التي جاءت بدرجة منخفضة، فإن الباحثة تفسر تلك النتيجة؛ أنه بالرغم من وجود حالة متوسطة من الاغتراب المهني لدى مديري المدارس، إلا أنّه لا يزال هناك ارتباط بين المديرين والآخرين على الصعيد المجتمعي وعلى صعيد العلاقات في مكان العمل، كما لا يزال هناك ارتباط بقيم وعادات وثقافة مجتمعهم وإن كانوا بعيدين عن التدخل في بعض الأحداث المجتمعية المحيطة والهامة. كما أن الحالة من الاغتراب الموجودة عند مديري المدارس لم تصل إلى مرحلة يمكن وصفها بالحالة المرضية التي تمنع الفرد من التمتع بعيشه والعمل باستمرار على إثبات ذاته في مكان عمله.

ثانياً نتائج المنهج الكيفي:

من بعد تحليل إجابات أسئلة المقابلة المدرجة في الملحق (5) مع مديري مدارس القدس الرسميّة والمتعلقة بمجال الاغتراب المهني ضمن السؤال الأول والثاني والثالث منها والموجودة في الملحق (2)، فقد كانت النتائج التي تم التوصل إليها؛ بأن هناك نسبة اتفاق بدرجة عالية بين إجابات مديري المدارس الذين تمت مقابلتهم على عدة أمور وهي:

- الشعور بالمساواة بين المدارس في مدينة القدس من قبل السلطات العليا: أشار معظم مديري المدارس إلى أنّ السلطات العليا تُظهر وكأنها تحرص على تحقيق هذا الجانب في المدارس العربية ظاهرياً فقط، ولكن حقيقة لا توجد تلك المساواة مع المدارس الأخرى _ والمقصود بها هي المدارس اليهودية في القدس_ من عدة نواحي مثل تلك المتعلقة إما بالميزانيات، أو حقوق المعلمين أو الطلاب، إذ أنّ هناك تمييز بين المدارس العربية واليهودية في القدس، وقد ظهر استياء من قبل مديري المدارس جميعهم من هذا الأمر. فقد تحدث أحدهم: "لا يوجد مساواة بين مع ما يُقدّم للمدارس اليهودية المدارس فمثلاً هناك فرق في حرية اختيار المنهاج، وفي فرق في الميزانيات والرواتب". وتحدث آخر: "لا يوجد مساواة مع المدارس التي تُعلم البجروت".
- مشاركة مديري المدارس في صناعة القرارات؛ أجمع المديرون بنسبة 100% على عدم وجود مشاركة لهم في صنع القرار، وإنما يعملون فقط على تنفيذ القرارات الصادرة من السلطات العليا التي تتبع لها المدرسة. كما بيّن معظمهم فيما يخص وضوح الأهداف التعليمية والتربوية للمدارس العربية في مدينة القدس؛ أن تلك الأهداف واضحة كونها موجودة على

موقع الوزارة أو البلدية ويستطيع المديرون الاطلاع عليها، ولكن أكدّ البعض منهم على أنّ تلك الأهداف هي بالأصل تلائم المدارس اليهودية وأن مديري المدارس العربية في مدينة القدس يعملون جاهدين على تحقيق ملاءمة لتلك الأهداف في مدارسهم ما أمكن، وقد لاحظت الباحثة من إجابات مديري المدارس تذمراً واستياءً من عدم وجود أهداف خاصة بالمدارس العربية وباللغة العربية، وأنهم مجرد منفذين للقرارات، وهذا يؤكد وجود حالة من الاغتراب المهني في عدم المقدرة على صنع واتخاذ القرارات والتي تعتبر صلب العملية الإدارية، وأيضاً دلالة على حالة التشيؤ التي تعتبر واحدة من مظاهر الاغتراب المهني لدى مديري المدارس الرسمية في القدس كما تم الإشارة إليها في (ذياب، 2018). ومن إجابات مديري المدارس على هذا الجانب كانت: تحدث أحدهم: "بخصوص المشاركة في القرار فهو غير موجود ولا يتم مشاركة مديري المدارس بالقرارات التي تُصدرها". وتحدثت مديرة: "المشاركة بصنع القرار معدومة وغير موجود مشاركة بها من الوزارة".

- الاستقلالية في اتخاذ القرار: وُجدت نسبة اتفاق تامة تقدّر ب 100% بين إجابات مديري المدارس على عدم وجود استقلالية في اتخاذ القرارات خاصة بتلك المتعلقة في طبيعة المنهاج التعليمي الذي يُدرس في المدارس العربية التابعة لوزارة المعارف أو لبلدية القدس، حيث تحدث أحد المديرين: "لا يوجد أي نوع من الاستقلالية في اتخاذ القرار في اختيار المنهاج التعليمي". وتحدث آخر: "عدم اتخاذ القرارات باستقلالية تعتبر من الصعوبات اللي نواجها كمديرين في مدارس حكومية تتبع لوزارة المعارف أو البلدية، ولابد من الرجوع للمفتش في كل أمر أو قرار نريد أن نتخذه وأخذ الموافقة عليه، وهذا الأمر يأخذ وقتاً طويلاً، وأيضاً يُشعرنا بالعجز عن تحقيق كتير من الأهداف التعليمية أو التربوية التي نطمح لتحقيقها".

وهذه النتيجة تؤكد ما تسعى إليه السلطات العليا فيما يخص التحكم بالمنهاج من أجل أن تتوافق مع سياسة الحكومة، كما تبيّن لدى الباحثة بأنّ مديري مدارس القدس الرسميّة لديهم حالة من عدم الرضا في أماكن عملهم نابعة من مشاعر العجز وفقدان المعنى واللامعيارية، وخاصة في جانب مشاركة السلطات العليا لمديري المدارس في القرارات التربوية والتعليمية وفي طبيعة المناهج التعليمية المفروضة، وعدم تحقيق المساواة بين المدارس في منطقة القدس على خلفية المنهج التعليمي الذي يُدرّس في المدارس، وعلى نوعية الصفوف وغيرها من المميزات التي تُعطى لمدارس دون أخرى، وبالتالي فإن حالة الاغتراب المهني لدى مديري المدارس قد تكون

نابعة من الطابع البيروقراطي الذي تخضع له المدارس الرسمية في القدس ومركزية القرارات من السلطات العليا التي تخضع لها تلك المدارس.

كما أشار معظم مديرو المدارس وبنسبة اتفاق عالية إلى عدم وجود استقلالية في تحديد الأنشطة اللامنهجية التي تُنفذ في المدارس الرسميّة، وأنه يتم اختيارها من ضمن قائمة تضم مقترحات لأنشطة مدرسية يمكن تنفيذها خلال العام الدراسي ومطروحة من قبل الوزارة أو البلدية، وبناء على اختيار مدير المدرسة للأنشطة اللامنهجية المراد تنفيذها خلال العام الدراسي سواء كان نشاط داخل المدرسة أو خارجها، فإنه يتم توفير ما يلزم من موارد لتنفيذها مع ضرورة تقديم خطة كاملة تفصيلية عن كيفية تنفيذ النشاط للموافقة عليه من قبل الوزارة أو البلدية قبل البدء بتنفيذه، فقد تحدث أحد المديرين: "لا يوجد استقلالية بالقرارات، وخصوصاً في المناهج والأنشطة التي نقوم بها في المدرسة، وكل أمر لابد من إعلام الوزارة أو البلدية به وأخذ الموافقة عليه، وهذا الأمر بالبداية كان مقيّد وصعب ولكن تعودت مع السنوات على سياسة الوزارة". وتحدثت في ذلك إحدى المديرات: "لا يوجد استقلالية في اتخاذ القرارات ولابد من الرجوع لمفتش المدرسة في كل كبيرة وصغيرة، وأخذ الموافقة من المفتش على تنفيذ أي أمر خاصة في موضوع المناهج والأنشطة وأيضا على توظيف المعلمين وغيرها من أمور الطلاب"، وأضافت: "هذا الأمر غير مرضي لنا كمديري مدارس، ولكن مجبرين على تقبل الأمر ومسايرته".

أما من اعتبر من مديري المدارس _ وهم نسبة قليلة _ أنّ هناك استقلالية في القرارات المتعلقة بالأنشطة اللامنهجية فهو نابع من اعتبار أنّ هناك حرية في اختيار إدارة المدرسة للأنشطة التي تود تنفيذها خلال العام الدراسي، حتى وإن كانت مختارة من خيارات محددة من الوزارة أو البلدية، وتلك النتيجة تعزوها الباحثة إلى السيطرة العالية ودرجة التحكم المُطلقة بالمدارس العربية من قبل السلطات العليا، وأنه لا يوجد صغيرة أو كبيرة تُنفذ في المدرسة ويستطيع المدير اتخاذ القرار فيها إلا بالرجوع إلى المسؤولين في وزارة المعارف أو البلدية. وفي ذلك تحدث أحدهم: "في الأنشطة اللامنهجية يوجد استقلالية في اختيار البرنامج اللامنهجي للعام الدراسي، ولكن يكون من الخيارات المطروحة من قبل الوزارة للأنشطة اللامنهجية ومن المؤكد أنّ نسبة الرضا عن هذا الأمر قليلة، ونشعر أحياناً بنوع من الاستياء".

- جاءت نسبة الاتفاق بدرجة عالية بين إجابات مديري مدارس القدس الرسميّة على عدم امتلاك حرية التعبير حول بعض القضايا المجتمعية، وخاصة تلك المتعلقة بالأحداث أو القضايا السياسية سواء في مكان عملهم المدرسة أو حتى خارجها، وقد أوعز مديرو المدارس السبب في اجاباتهم إلى أنّ كل من يعمل في قطاع يتبع للسلطة الحاكمة في القدس ممنوع عليه حرية

التعبير عن أي أمر سياسي أو أي حدث سياسي سواء في القدس أو أي منطقة أو بلدة أخرى في البلاد، وتحدثوا أيضاً عن عدم امتلاكهم لحرية التعبير على مواقع التواصل الاجتماعي المختلفة والسبب في كونها مراقبة من جهات رقابية معينة، وأنّ أيّ مخالفة للقانون بهذا الأمر يضع المدير تحت المساءلة القانونية والتحقيق ويُعطى تحذير بعدم إعادة الأمر، لأنه لو حصل وتكرر ذلك قد يفقد المدير وظيفته وهذه تكون واحدة من عواقب التعبير عن أي موضوع سياسي _معادي للحكومة بنظرهم_ لأي موظف حكومي، وتلك النتيجة تفسرها الباحثة بأنها تؤكد على وجود سلب للحريات لمديري المدارس الرسميّة في القدس، والتي تعتبر من أحد مظاهر حالة الاغتراب الموجودة لديهم.

وكانت من إجابات بعضهم في هذا الجانب؛ بأن تحدث أحدهم: "هناك تهميش لحق حرية التعبير في القضايا العامة، وحقيقة القانون يُلزمنا عدم التعبير عن أي آراء سياسية خلال إشغالنا لوظائف عامة، وفعلياً نحن كموظفين حكوميين نلتزم بالقانون حتى لا نتعرض للمشاكل أو نتعرض لمساءلة وتحقيق وسين وجيم والتي ممكن أن تؤثر على وظيفتنا". وتحدث آخر: "حرية التعبير عن القضايا المجتمعية التي تحدث في القدس غير مسموحة بالمطلق خاصة إذا كانت سياسية، وكون أني موظف في مؤسسة حكومية تتبع للدولة يُمنع التدخل في أي قضايا سياسية، وإذا خالف المدير هذا الأمر ممكن يتم استدعاؤه والتحقيق معه، وأيضاً ممنوع التعبير عنها على مواقع التواصل الاجتماعي لأنها مراقبة".

- أما فيما يخص السؤال عن تأثير المدير أو المديرة من خلال مركزهم المهني في القضايا المجتمعية المختلفة فلم يُجب المعظم بطريقة مباشرة على هذا الشق من السؤال، ومن أجاب منهم أشار إلى دوره في التأثير في بعض القضايا المجتمعية من خلال محاولة تقديم المساعدات الممكنة العينية والمادية لبعض أفراد المجتمع والتي تعبر عن نوع من التكافل الاجتماعي الذي يقدمه المدير لمجتمعه، وأنه بذلك يمثل القدوة لغيره ممن حوله من الأفراد كطاقم العاملين معه وللطلبة وللمدارس الأخرى في مجال تقديم يد العون لأفراد المجتمع، وأشار البعض منهم أنّ التأثير الأكبر لهم هو في مجال تعزيز القيم الأخلاقية والدينية عند الطلبة، إضافة إلى غرس حب العلم والمعرفة لديهم من أجل تخريج جيلاً واعياً قادراً على خدمة مجتمعه مستقبلاً. وقد تحدث في هذا الجانب أحدهم قائلا: "التأثير بالقضايا المجتمعية بحكم مركزنا المهني محدود ويقتصر على بعض المساعدات التي نقدمها بمشاركة الطلاب ضمن الأنشطة التي ننظمها والتي تعكس دورنا في زيادة ارتباط الطلاب مع أفراد مجتمعهم".

وقد تفسر الباحثة النتائج السابقة التي تم التوصل إليها؛ وجود مديرو المدارس في مرحلة التهيؤ للاغتراب من خلال فقدانهم القدرة والسيطرة وسلب الحرية لهم، وأيضاً كأنهم موجودون حالياً في مرحلة التكيّف التي فيها مجاراة للأحداث والظروف وفيها رضوخ للوضع القائم والتأقلم والتعاون معه وإن كان قهراً، وأنّ حالة الرفض والنفور من بعض سياسات العمل موجودة ولكن مخبّأة وغير مُصرّح عنها، أو أنّ القبول ببعض الأمور والسياسات التعليمية في المدارس التي يعملون بها هو قبول ظاهري فقط وعادة ما يكون له تبريراته لديهم.

2.2.4: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: والذي نصّ على:

ما دور مديرو مدارس القدس الرسميّة في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة؟

أولاً: المنهج الكمي: الاستبانة

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بداية بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاستبانة التي تُعبر عن دور مديري مدارس القدس الرسميّة في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة وذلك من وجهة نظر المعلمين العاملين في المدارس الرسميّة في القدس، والجدول (6.4) الآتي يوضح ذلك:

جدول (6.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين لدور مديري مدارس القدس الرسميّة على مجال تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة.

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
2	المواطنة المجتمعية	3.469	0.7596	متوسطة	69.4
1	المواطنة الثقافية	3.341	0.7413	متوسطة	66.8
3	المواطنة السياسية	3.008	0.8982	متوسطة	60.2
	الدرجة الكلية	3.262	0.740	متوسطة	65.2

يُلاحظ من الجدول السابق الذي عبّر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدور مديري مدارس القدس الرسميّة حول تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمين، أنّ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.26) والانحراف المعياري (0.740) وبنسبة مئوية 65.2%، كما أنّ ترتيب أشكال المواطنة تنازلياً جاءت كالآتي: المواطنة المجتمعية، تليها المواطنة الثقافية، تليها المواطنة السياسيّة وجميعها قد جاءت بدرجة متوسطة؛ فقد كانت بنسبة 69.4% للمواطنة المجتمعية، ونسبة 66.8% للمواطنة الثقافية، ونسبة 60.2% للمواطنة السياسيّة، وبالتالي فإن دور مديري مدارس القدس الرسميّة في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمين جاء بدرجة متوسطة، وتعزو الباحثة تلك

النتيجة إلى الوضع الاستثنائي القابعة تحته مدينة القدس خاصة والبلدات العربية عامة في فلسطين، وأنّ هناك دور محدود لمديري المدارس في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة في مدارس القدس الرسمية نتيجة القيود والضغوطات الممارسة من قبل السلطات العليا التي تتحكم في تلك المدارس والتي تتبع لسياسات الحكومة في قطاع التعليم فيها.

وفيما يخص مجالات قيم المواطنة؛ فقد حصل مجال المواطنة المجتمعية على أعلى متوسط حسابي ومقداره (3.47)، يليه مجال المواطنة الثقافية بمتوسط حسابي (3.34)، ويليه مجال المواطنة السياسية بمتوسط حسابي (3.0)، والنتيجة التي تمّ التوصل إليها اتفقت مع بعض الدراسات مثل: (محمد، 2020؛ الشياب وطوالبة، 2018؛ الغافر والسعيدي والحامدي، 2015؛ زقاوة، 2015) وذلك بتحقق درجة متوسطة لدور المدارس والمعلمين في تعزيز قيم المواطنة والمواطنة الرقميّة لدى الطلبة، كما اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع (المهيرات والرقاد، 2020؛ الحربي، 2019؛ الصاعدي، 2018؛ العجمي والظفيري، 2018؛ مرتجى، 2015)، وأيضاً دراسة (Guo, 2014; Long, 2018)، التي جاء فيها أنّ دور المديرين والمعلمين والأنشطة التعليمية سواء في تعزيز قيم المواطنة أو تعزيز المواطنة الرقميّة كانت بدرجة عالية أو مرتفعة، وبالتالي فإنّ نتيجة الدراسة هذه تؤكد _ بحسب رأي الباحثة_ مدى الحاجة إلى زيادة الاهتمام بتعزيز قيم المواطنة في المؤسسات التعليمية المختلفة خاصة المدارس، من خلال رفع وعي كل من له علاقة بالعملية التعليمية التربوية خاصة من المديرين حول أهمية العمل على تعزيز قيم المواطنة بأشكالها المختلفة عند الطلبة، لتخريجهم إلى المجتمع ولديهم حسّاً من الانتماء والولاء لبلدهم ووطنهم ومجتمعهم، لما لهذا الانتماء من أثر في تقدّم المجتمع المقدسي خاصة والفلسطيني عامة، وأيضاً من أجل أن يكون لتربية الطلبة على المواطنة منذ الصغر في مجتمعنا المقدسي أثر في الحفاظ عليه وعلى قيمه وعاداته وتقاليده، وأن يكون هناك إيلاء لجانب تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة منذ الصغر بدرجة عالية أسوة بدول عدة متقدمة تنبّهت إلى أهمية هذا النوع من التربية، وأن يكون للمدارس والمؤسسات التعليمية المختلفة دوراً واضحاً في هذا الجانب.

كما تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن الثلاثة مجالات لقيم المواطنة (الثقافية والمجتمعية والسياسية)، والتي تمّ إدراجها في الجداول (7.4) و(8.4) و(9.4) على التوالي والموضحة كالآتي:

جدول (7.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين حول تعزيز قيم المواطنة الثقافية من قبل مديري مدارس القدس الرسميّة

رقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
2	يهتم بتعزيز الشعور بالافتخار باللغة العربية لدى الطلبة	3.68	0.798	عالية	73.6
7	يعزّز مفهوم المساواة لدى الطلبة	3.55	0.834	متوسطة	71.0
8	يعزّز مفهوم العدالة لدى الطلبة	3.40	0.914	متوسطة	68.0
1	يحرص على ترسيخ التراث من خلال الأنشطة اللامنهجية	3.27	1.005	متوسطة	65.4
5	ينمّي الوعي بالقضايا المعاصرة لدى الطلبة	3.26	0.979	متوسطة	65.2
6	يهتم بترسيخ سمات الهوية القوميّة لدى الطلبة	3.22	0.915	متوسطة	64.4
4	يعزّز تقبل الثقافات المختلفة في المجتمع لدى الطلبة	3.19	0.978	متوسطة	63.8
3	يعزّز قيمة التعبير عن الرأي بحرية حول القضايا المجتمعية	3.16	1.036	متوسطة	63.2
	الدرجة الكلية	3.341	0.741	متوسطة	66.8

يُلاحظ من الجدول السابق الذي عبّر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على تعزيز قيم المواطنة الثقافية، أنّ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.34)، والانحراف المعياري (0.741)، وهذا يدل على أنّ مجال المواطنة الثقافية جاء بدرجة متوسطة، وبنسبة مئوية (66.8%).

كما وتشير النتائج في الجدول (7.4) أنّ فقرة واحدة جاءت بدرجة عالية، و(7) فقرات جاءت بدرجة متوسطة، وحصلت الفقرة: "يهتم بتعزيز الشعور بالافتخار باللغة العربية لدى الطلبة" على أعلى متوسط حسابي (3.68)، ويليها فقرة: "يعزّز مفهوم المساواة لدى الطلبة" بمتوسط حسابي (3.55)، أما الفقرة: "يعزّز قيمة التعبير عن الرأي بحرية حول القضايا المجتمعية" حصلت على أقل متوسط حسابي (3.16)، يليها الفقرة: "يعزّز تقبّل الثقافات المختلفة في المجتمع لدى الطلبة" بمتوسط حسابي (3.19). ويليها الفقرة: "يهتم بترسيخ سمات الهوية القوميّة لدى الطلبة" بمتوسط حسابي (3.22).

إنّ تلك النتائج _بحسب رأي الباحثة_ تُبيّن الجوانب التي يحرص مديرو مدارس القدس الرسميّة على تعزيزها لدى الطلبة ضمن قيم المواطنة الثقافية والتي أبرزها الشعور بالاعتزاز باللغة العربية الأم، كما يهتم بتعزّيز ثقافة المساواة والعدالة بين الطلبة، وكذلك تعزّيز التراث الفلسطيني والوعي بالقضايا المعاصرة المختلفة، ولكن كان أقلها اهتماماً من قبل المديرين بحسب آراء عينة الدراسة من المعلمين هي: تعزيز التعبير عن الرأي حول القضايا المجتمعية بحريّة، وتعزيز تقبل الثقافات المختلفة في المجتمع المحلي وترسيخ الهوية القوميّة لدى الطلبة، وقد تعزو الباحثة ذلك إلى أنّ الأمر نابع من الوضع الاستثنائي لمدينة القدس، وحالة تقييد الحريّات للأفراد في مدينة القدس وخاصة للقانطين فيها وصعوبة تناول المواضيع التي تخص سمات القومية

الفلسطينية، وقد يرجع ذلك أيضا لعدم تمتع المديرين أنفسهم بالحريّة في التعبير عن الرأي حول القضايا المجتمعية المختلفة حوفا من عواقب ممارسة تلك الحريّة سواء على أنفسهم أو على الطلبة.

كما تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن تعزيز قيم المواطنة المجتمعية والمدرجة في الجدول (8.4).

جدول (8.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين حول تعزيز قيم المواطنة المجتمعيّة من قبل مديري مدارس القدس الرسميّة

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
2	يحث الطلبة على الحفاظ على الممتلكات العامة داخل المدرسة وخارجها	3.99	0.729	عالية	79.8
7	يحرص على تعزيز التعاون والمشاركة بين الطلبة	3.75	0.862	عالية	75.0
1	يحرص على تعزيز احترام الملكيات الخاصة للأفراد	3.70	0.810	عالية	74.0
3	يحرص على تنمية شعور التكافل الاجتماعي من خلال الأنشطة التطوعية	3.65	0.906	متوسطة	73.0
5	يعزّز ترشيد استخدام الموارد الطبيعية المختلفة لدى الطلبة	3.49	0.864	متوسطة	69.8
6	يشجّع التفكير الناقد في المشكلات والقضايا المجتمعية لدى الطلبة	3.10	1.120	متوسطة	62.0
4	يشجّع الاهتمام بالأحداث المجتمعية التي يمر بها أبناء شعبه	3.07	1.228	متوسطة	61.4
8	يشجّع على توظيف الوسائط الاجتماعية التكنولوجية في تعزيز قيم المواطنة المجتمعية	3.00	1.329	متوسطة	60.0
	الدرجة الكلية	3.469	0.759	متوسطة	69.4

يُلاحظ من الجدول السابق الذي عبّر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على جانب تعزيز قيم المواطنة المجتمعية، أنّ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.46) والانحراف المعياري (0.759)، وهذا يدل على أنّ جانب تعزيز قيم المواطنة المجتمعية قد جاء بدرجة متوسطة، وبنسبة مئوية (69.4%).

كما وتشير النتائج في الجدول (8.4) بأنّ هناك (3) فقرات جاءت بدرجة عالية، و(5) فقرات جاءت بدرجة متوسطة حسب تقديرات عينة الدراسة من المعلمين، حيث حصلت الفقرة: "يحث الطلبة على الحفاظ على الممتلكات العامة داخل المدرسة وخارجها" على أعلى متوسط حسابي (3.99)، ويليها فقرة: "يحرص على تعزيز التعاون والمشاركة بين الطلبة" بمتوسط حسابي (3.75)، ويليها فقرة: "يحرص على تعزيز احترام الملكيات الخاصة للأفراد" بمتوسط حسابي (3.70)، وأما أقل ثلاث فقرات والتي جاءت بدرجة متوسطة فهي: الفقرة: "يشجّع على

توظيف الوسائط الاجتماعية التكنولوجية في تعزيز قيم المواطنة المجتمعية" والتي حصلت على أقل متوسط حسابي (3.00)، يليها الفقرة: "يشجّع الاهتمام بالأحداث المجتمعية التي يمر بها أبناء شعبه" بمتوسط حسابي (3.07)، يليها الفقرة: "يشجّع التفكير الناقد في المشكلات والقضايا المجتمعية لدى الطلبة" بمتوسط حسابي (3.10).

لذا فإنّ هذا الجانب من تعزيز قيم المواطنة المجتمعية لدى الطلبة _ بحسب رأي الباحثة_ بحاجة إلى اهتمام أكبر من مديري المدارس الرسميّة في القدس وخاصة فيما يتعلق بتوظيف التكنولوجيا في تعزيزها، وفي الاهتمام بالقضايا المجتمعية المختلفة في القدس، وتشجيع التفكير الناقد بها من قبل الطلبة من أجل أن ينمّي لدى الطلبة حساً بالمسؤولية المجتمعية، ويزيد وعيهم وإدراكهم إلى دورهم في خدمة مجتمعهم وزيادة انتمائهم له، وإن كان أيضاً لمديري المدارس دوراً في تعزيز قيمة التكافل الاجتماعي لدى الطلبة من خلال حث الطلبة على المشاركة بالأعمال التطوعية، ولكن هذا الجانب أيضاً بحاجة إلى جهود أكبر من أجل غرس تلك القيمة في نفوس الطلبة ومحاولة التقليل من مشاعر الأنانية، وعلى أن يكون ذلك بتحفيز من قبل المعلمين وأن يكونوا قدوة لطلابهم في ايثار ومساعدة الآخرين من أبناء مجتمعهم، ويكونوا سبّاقين ومبادرين في تقديم المساعدات والمعونات التي يقدروا عليها لأفراد مجتمعهم وفي أي بقعة من أرض الوطن، وأن يكون هناك استغلالا للمصادر التكنولوجية المختلفة ومواقع التواصل المتعددة من أجل نشر تلك القيمة بينهم.

وكما تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن المواطنة السياسية، والمدرجة في الجدول (9.4):

جدول (9.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين حول تعزيز قيم المواطنة السياسيّة من قبل مديري مدارس القدس الرسميّة

رقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
2	يحرص على تنمية قيمة احترام الآخرين قولا وفعلاً لدى الطلبة	3.67	0.924	متوسطة	73.4
3	يُتيح الفرص لممارسة الطلبة مبادئ الديمقراطية عمليا	3.25	0.997	متوسطة	65.0
1	يحرص على تعريف الطلبة بحقوق الإنسان والطفل	3.17	0.932	متوسطة	63.4
9	يعزّز شعور الافتخار بالوطن وتاريخه ورموزه كالعلم والنشيد الوطني	3.13	1.081	متوسطة	62.6
8	يعزّز فكرة التعايش بين أفراد الثقافات المختلفة في البلاد لدى الطلبة	3.08	1.014	متوسطة	61.6
7	يسمح بالمناقشة والحوار للقضايا المؤثرة في المجتمع مع الطلبة	2.86	1.128	متوسطة	57.2
5	يحرص على تذكير الطلبة بالمناسبات الوطنية والاحتفاء بها	2.67	1.358	متوسطة	53.4

رقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
6	يهتم بتعريف الطلبة حول طبيعة عمل المؤسسات الحكومية ودورها في خدمة المواطن	2.66	1.184	متوسطة	53.2
4	يهتم بتوضيح الواقع السياسي المحلي للطلبة	2.59	1.241	متوسطة	51.8
	الدرجة الكلية	3.008	0.898	متوسطة	60.2

يُلاحظ من الجدول السابق الذي عبّر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على تعزيز المواطنة السياسية، أنّ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.01) والانحراف المعياري (0.898)، وهذا يدل على أنّ مجال المواطنة السياسية قد جاء بدرجة متوسطة، وبنسبة مئوية (60.2%)، وهذا الجانب من تعزيز قيم المواطنة المتعلق بالسياسة قد حظي بأقل متوسط حسابي من الجانبين المتعلقين بالقيم الثقافية والقيم المجتمعية، وتعزو الباحثة بأنّ السبب يعود إلى عدم قدرة مديري المدارس الرسميّة في القدس على تعزيز هذا الجانب من القيم بالشكل المطلوب والذي يتم في مختلف بلاد العالم، وذلك بسبب القيود والضغوط المتعلقة بالعمل الحكومي، والمراقبة المشدّدة على المدارس العربية والعاملين فيها في مدينة القدس، والعمل على مساءلة ومحاسبة كل من يحاول التدخل بالأمور السياسية أو يحاول الإشارة إليها والتعبير عنها داخل مكان العمل "المدرسة" أو خارجه.

كما وتشير النتائج في الجدول (9.4) أنّ جميع الفقرات جاءت بدرجة متوسطة، حيث حصلت الفقرة: "يحرص على تنمية قيمة احترام الآخرين قولا وفعلا لدى الطلبة" على أعلى متوسط حسابي (3.67)، ويليها فقرة: "يتيح الفرص لممارسة الطلبة مبادئ الديمقراطية عمليا" بمتوسط حسابي (3.25)، وحصلت الفقرة: "يهتم بتوضيح الواقع السياسي المحلي للطلبة" على أقل متوسط حسابي (2.59)، يليها الفقرة: "يهتم بتعريف الطلبة حول طبيعة عمل المؤسسات الحكومية ودورها في خدمة المواطن" بمتوسط حسابي (2.66).

وقد تعزو الباحثة تلك النتائج إلى اقتصار دور المدارس على النواحي التعليمية والأكاديمية أكثر من النواحي التربوية التي تدخل في نطاقها تربية المواطنة عند الطلبة على اختلاف أشكالها، كما أنه وإن كانت هناك محاولات من قبل إدارة المدارس الرسميّة تمريرها إلى الطلبة حول بعض الجوانب المتعلقة بالقيم السياسية، إلا أنّها ليست بالشكل المطلوب والذي قد يعود إلى تأثير الضغوط الخارجية الواقعة على المدارس العربية في مدينة القدس عامة، والتزام المدارس التابعة لوزارة المعارف وبلدية القدس بقانون العمل في المؤسسات الحكومية الاسرائيلية.

ثانياً: المنهج الكيفي: المقابلة

تمّ تحليل إجابات أفراد عيّنة الدراسة من مديري مدارس القدس الرسميّة على أسئلة المقابلة المتعلقة بمجال تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة والمُدرجة في الملحق (2) وإجاباتها المُدرجة في الملحق (5)، وكانت النتائج التي تمّ التوصل إليها كالآتي:

- إنّ أنواع قيم المواطنة التي يعمل المديرون على تعزيزها في مدارسهم تتركز في تعزيز كل من القيم المجتمعيّة والثقافيّة، من خلال بعض الأنشطة اللامنهجيّة فقط التي يتم التخطيط لها وتنفيذها على مدار العام الدراسي وضمن الخطة المدرسية التي يتم تحديثها سنوياً، أما القيم السياسيّة؛ فإنه لا يوجد تعزيز لجوانب هذا النوع من قيم المواطنة في المدرسة، حيث تمّت الإشارة في إجابات البعض منهم إلى وجود تعزيز لقيم المواطنة الثقافيّة والمجتمعيّة من خلال تحقيق تعاون مع مؤسسات خارجية تُعنى بمساعدة المدارس على تعزيز الجانب القيمي عند الطلبة، ولكن بشرط موافقة السلطات العليا التي تتبع لها وهي وزارة المعارف وبلدية القدس.
- وفي السؤال عن دور المدرسة حول تعزيز المواطنة الرقميّة في مدارسهم فقد تحدّث معظم مديري المدارس الرسميّة في القدس عن إعداد بعض الأنشطة المتعلقة بالقيم المجتمعيّة والثقافيّة بالطريقة الرقميّة، بالإضافة إلى عرض تلك الأنشطة والفعاليات التي تنظمها المدرسة على مواقع التواصل الاجتماعيّة الخاصة بالمدرسة مثل صفحة الفيسبوك، وقد تحدّث في هذا الجانب أحدهم قائلاً :"الخطط المدرسية تضمن تعزيز قيم المواطنة الثقافية والمجتمعية فقط من خلال الفعاليات المتنوعة التي تنظمها المدرسة، ولكن تعزيز قيم المواطنة في الجانب السياسي القومي من الصعب تطبيقه بسبب الوضع الاستثنائي لمعيشة أهالي القدس وسكانها، وفي المدرسة يوجد تعزيز للمواطنة الرقميّة لأنّ بعض الأنشطة التي نقوم بها حول القيم يتم فيها توظيف التكنولوجيا لإعدادها، وأيضاً يتمّ عرض هذه الأنشطة على صفحة الفيس بوك الخاصة بالمدرسة". وتحدّث مدير آخر: "يتم تعزيز قيم المواطنة الثقافيّة والمجتمعيّة من خلال الانشطة والفعاليات التي تخص اللغة والتراث والعمل التطوعي وغيرها، ومن المؤكد أنّ هذه الفعاليات تتفق مع رؤية ورسالة المدرسة في جانب غرس القيم الأخلاقية عند الطلاب وتنعكس على سلوكياتهم في المدرسة والمجتمع مثل التعاون وحب عمل الخير والاحترام والاعتزاز باللغة والتراث". وتحدّث آخر: "المدرسة تحرص على تنفيذ أنشطة لها دور في تعزيز قيم مجتمعيّة مثل المشاركة والتعاون وعمل أنشطة تخدم الحي مثل نظافة الحي أو تنظيم السير، وأيضاً أنشطة تعزّز القيم الثقافيّة مثل الرحلات المدرسيّة لمناطق مختلفة في البلاد أو عمل يوم للتراث أو يوم للغة العربية، وهذه الأنشطة بعضها يتمّ بتعاون

مع مؤسسات خارجية دورها مساعدة المدارس في عمل الأنشطة المدرسية في جوانب تخص هذه القيم، فتكون فاعلية الأنشطة أكبر وهذا الأمر يتطلب تخطيط وتوفير امكانيات مادية والتي توفرها عادة البلدية والوزارة إذا تمّ الموافقة عليها".

- اتفقت إجابات مديري المدارس بنسبة 100% حول عدم وجود حريّة مطلقة في التعبير أو التصريح بالرأي عن القضايا المجتمعيّة المختلفة، لأنّ ذلك يعود إلى القوانين الخاصة بالقطاعات الحكومية والتي على موظفي تلك القطاعات بما فيها قطاع التعليم في منطقة القدس الالتزام بها، وكون أنّ هناك مراقبة على كل ما يجري في المؤسسات التي تتبع للسلطات الحاكمة في منطقة القدس، وهذا ما دلت عليه أيضاً إجابات مديري المدارس الرسميّة، فقد تحدّث أحدهم: "حرية التعبير عن القضايا المجتمعيّة التي تحدث في القدس غير مسموحة بالمطلق خاصة إذا كانت سياسيّة، وكون أني موظف في مؤسسة حكومية تتبع للدولة يُمنع التدخل في أي قضايا سياسيّة". وتحدّث آخر: "لا يوجد حريّة مطلقة في التعبير عن القضايا المجتمعية والأحداث الحاصلة في القدس بما فيه أيضاً حريّة التعبير على مواقع التواصل الاجتماعي مثل الواتس والفيس بوك وغيرها، بمعنى أي أمر سياسي محظور الخوض فيه والحديث أو التعبير عنه".
- وعن دور المدرسة في تعزيز قيم المواطنة بأشكالها لدى الطلبة من قبل مديري المدارس الرسميّة في مدينة القدس، فتبيّن أنّ هناك نسبة عالية من الاتفاق بين إجاباتهم حول حرصهم على تعزيز القيم الثقافيّة والمجتمعيّة أكثر من قيم المواطنة السياسيّة، والتي تعتبر من ضمن رؤية ورسالة المدرسة في تنمية الجانب القيمي لدى الطلبة والمنبثق من قيم المجتمع المقدسي، فكانت من إجاباتهم أن تحدث أحدهم قائلاً: "المدرسة حريصة على أن تُعزّز القيم الدينية والمجتمعيّة عند طلابها والتي تُعتبر جزءاً من رؤية ورسالة المدرسة، ويتم من خلال الأنشطة الدينية في شهر رمضان خاصة، ومن خلال الأنشطة المجتمعية مثل الأعمال التطوعية وجمع الصدقات وتوزيعها على العائلات المستورة، أيضاً هناك نشاطات تتعلق بالتراث الفلسطيني مثل تعليم الدبكة ويوم الطبق الفلسطيني وغيرها من الأنشطة". وأجاب آخر: "يقتصر دور المدرسة على تعزيز قيم مجتمعيّة لها علاقة بالعادات والتقاليد والتراث العربي الفلسطيني، والقيم الدينية والأخلاقيّة من خلال الأنشطة والفعاليات التي تجهز لها المدرسة وتحاول مشاركة معظم طلاب المدرسة فيها، وبعض الأنشطة يتم التركيز فيها على قيمة التكافل والتعاون المجتمعي من خلال أنشطة تطوعية، أو من خلال عمل فعالية الطبق

الخيري بحيث المبلغ الذي يتم جمعه يُتبرع به مثلاً لمرضى السرطان بمستشفى مثل مستشفى المطلع في القدس".

- اتفقت إجابات مديري المدارس حول عدم قدرتهم على تعزيز قيم المواطنة السياسيّة لدى الطلبة بنسبة عالية تقدر ب 100%، والسبب الكامن وراء تلك النتيجة هو الخوف من العواقب التي تتبع تناول القضايا والأحداث السياسية الحاصلة في مدينة القدس وغيرها من المدن في فلسطين، لأنّ معظم ما في القدس يخضع لسيطرة الكيان، وهناك تضييق يُمارس على أهالي القدس إذا ما خالفوا القانون السياسي الخاص بهم، فقد تحدّث أحدهم: "دورنا في المدرسة في تعزيز القومية عند الطلبة محدود جداً؛ لأنه من الأسباب لهذا الأمر أننا مقيّدون بالمنهاج التعليمي المفروض من البلدية والمحذوف منه كل ما له علاقة برموز الوطن وتعزيز القوميّة، وفي المقابل لا أستطيع أن أطلب من المعلم أن يُدرّس الطلاب المنهاج الفلسطيني، أو مثلاً لا أستطيع أن أطلب من المعلم أن يُدرّس عن النكبة، أو أن يشرح عن الأحداث التاريخية للقدس وفلسطين بحريّة تامة مع الطلبة بجميع تفاصيلها، أو يتحدث معهم عن الأحداث السياسية التي تحدث بمختلف المناطق في البلاد عامة وبالقدس خاصة، وهذا طبعاً من منطلق خوفنا على طلابنا".

وتحدّث مدير آخر : "دور المدرسة في تعزيز قيم المواطنة السياسيّة محدود لأنّ كل ما يحدث في المدرسة مراقب وممكن أن يصل للمسؤولين، وبرأيي جانب تعزيز قيم المواطنة السياسيّة ممكن أن يكون عن طريق البيت والأهل وإن كان في تفاوت بين الأهل في هذا الجانب في درجة وطريقة تعزيز المواطنة السياسية لدى أولادهم".

وبناءً على ما سبق، ومن بعد عرض نتائج المقابلة حول دور مديري المدارس في تعزيز قيم المواطنة فإن الباحثة تعزو الدور المحدود في تعزيز أشكال قيم المواطنة لدى الطلبة إلى الوضع الخاص الذي تعاني منه مدارس القدس كافة بما فيها وبالأخص المدارس الرسميّة التي تتبع للسلطات العليا في القدس وللحكومة الإسرائيلية، التي تحاول باستمرار فرض سلطتها وسيطرتها على جميع مناحي الحياة فيها، بما فيها قطاع التعليم الذي لا يزال إحكام سيطرتها عليه في ازدياد ليشمل مستقبلاً جميع المدارس _الرسميّة وغير الرسميّة_ فيها.

3.2.4: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: الذي نصّ على:

ما الاتجاهات الإدارية والتربوية الحديثة التي يمتلكها مديرو مدارس القدس الرسميّة؟

أولاً: المنهج الكمي

للإجابة عن هذا السؤال تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابا ت أفراد عينة الدراسة من المعلمين العاملين في المدارس الرسميّة في القدس على مجالات الاستبانة التي تُعبّر عن الاتجاهات الإدارية والتربوية الحديثة لدى مديري مدارس القدس الرسميّة والتي اشتملت على محورين؛ الإداري والتعليمي، وقد تمّ إدراج النتائج في الجداول (10.4)، (11.4)، (12.4) الآتية:

جدول (10.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين حول الاتجاهات الإدارية والتربوية الحديثة لدى مديري مدارس القدس الرسميّة

الرقم	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
2	التربوي التعليمي	3.468	0.7334	متوسطة	69.4
1	الإداري	3.334	0.8004	متوسطة	66.7
	الدرجة الكلية	3.406	0.7277	متوسطة	68.1

يُلاحظ من الجدول السابق الذي يُعبّر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول الاتجاهات الإدارية والتربوية والتعليمية الحديثة من وجهة نظر المعلمين؛ أنّ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.41)، والانحراف المعياري (0.728)، وهذا يدل على أنّ درجة الاتجاهات الإدارية والتربوية الحديثة من وجهة نظر المعلمين قد جاءت بدرجة متوسطة، وبنسبة مئوية (68.1%)، وتلك النتيجة قد اتفقت مع بعض الدراسات منها: (المحمادي، 2020؛ القحطاني، 2020؛ وأبو شقرا، 2020)، واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع (الرميح، 2021؛ بخاري، 2019؛ سكر،2018)، ومع (Ariratanaa, 2015 Sirisookslipa & Ngang,) في أنّ تقديرات عينة الدراسة واتجاهاتهم وممارساتهم للمهارات القيادية والتعليمية جاءت بدرجة مرتفعة، أما دراسة كل من-(Stehle & Peters Burton, 2019; Mestry, 2017) فقد جاءت المهارات الإدارية والتربوية الحديثة بدرجة منخفضة سواء في الاتجاهات أو الممارسات بحسب عيّنة الدراسة.

كما بيّنت النتائج في الجدول (10.4) أنّ المحور التربوي التعليمي للاتجاهات قد حصل على أعلى متوسط حسابي ومقداره (3.47)، يليه المحور الإداري بمتوسط حسابي (3.33)،

وجاء كلاهما بدرجة متوسطة بحسب تقديرات أفراد عينة الدراسة من المعلمين. كما تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن المحور الإداري للاتجاهات الإدارية الحديثة لمديري مدارس القدس الرسميّة والتي تم إدراجها في الجدول (11.4):

جدول (11.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين حول المحور الإداري للاتجاهات الإدارية والتربوية الحديثة لدى مديري مدارس القدس الرسميّة

رقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
7	يُظهر قيماً أخلاقية في سلوكه مع الآخرين	3.67	0.927	متوسطة	73.4
4	يحرص على تقديم المساعدة لمن يحتاجها من العاملين في المدرسة	3.49	0.910	متوسطة	69.8
3	يهتم بالعلاقات الإنسانية الطيبة في بيئة العمل بين أفراد الطاقم	3.48	0.971	متوسطة	69.6
9	يهتم بتحقيق الشراكة مع الأهل والمجتمع المحلي لإحداث التطوير ومواجهة العقبات	3.46	0.897	متوسطة	69.2
11	لديه تبصّر بنتائج قراراته بما ينسجم مع الأهداف الاستراتيجية المراد تحقيقها	3.39	0.930	متوسطة	67.8
2	يهتم بوضع رؤية ورسالة للمدرسة لتحقيق غايات متعلقة باحتياجات الطلبة	3.38	0.896	متوسطة	67.6
10	يمتلك قوة التأثير في الآخرين من خلال حرصه على بناء الثقة معهم	3.35	0.919	متوسطة	67.0
8	يتّبع معايير تقييمية تمتاز بالشفافية لأداء العاملين	3.31	0.938	متوسطة	66.2
6	يتمتع بالشفافية في علاقاته مع الآخرين في مجال عمله	3.17	1.039	متوسطة	63.4
5	يُكيّف قراراته مع الظروف المجتمعية المحيطة	3.01	1.138	متوسطة	60.2
1	يتّبع الأسلوب الديموقراطي (اللامركزي) في إدارته	2.95	0.924	متوسطة	59.0
	الدرجة الكلية	3.33	0.8004	متوسطة	66.7

يُلاحظ من الجدول السابق الذي عبّر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين على المحور الإداري أنّ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.33)، والانحراف المعياري (0.800)، وهذا يدل على أنّ المحور الإداري جاء بدرجة متوسطة، وبنسبة مئوية (66.7%). كما وتشير النتائج في الجدول (11.4) أنّ جميع الفقرات جاءت بدرجة متوسطة، وقد حصلت الفقرة: "يُظهر قيماً أخلاقية في سلوكه مع الآخرين" على أعلى متوسط حسابي (3.67)، ويليها فقرة: "يحرص على تقديم المساعدة لمن يحتاجها من العاملين في المدرسة" بمتوسط حسابي (3.49)، وأما الفقرة: "يتبع الأسلوب الديموقراطي

(اللامركزي) في إدارته" حصلت على أقل متوسط حسابي (2.95)، يليها الفقرة: "يُكيّف قراراته مع الظروف المجتمعية المحيطة" بمتوسط حسابي (3.01).

وبالتالي، فإنّ هذه النتائج قد فسرتها الباحثة على أنها تدل على عدم وجود اتجاهات إدارية حديثة في المجال الإداري لدى مديري مدارس القدس الرسميّة بدرجة كافية، وأنه لا يزال هناك بعض الجوانب التي بحاجة إلى تطوير أو تغيير مثل تلك الاتجاهات المتعلقة بالمشاركة والديمقراطية وفي صنع واتخاذ القرار، وأيضا الاهتمام أكثر بالشفافية في عملية التقييم للأداء للمعلمين، وضرورة أن يتّبع مديرو المدارس أنماطاً قيادية من شأنها أن تُعزّز ثقة الآخرين بهم، وبالتالي إمكانية التأثير بهم ضمن النواحي الايجابية في التأثير.

وتمّ أيضاً حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين على فقرات الاستبانة التي تعبر عن المحور التعليمي التربوي للاتجاهات الإدارية التربوية والتعليمية الحديثة والمبيّنة في الجدول (12.4).

جدول (12.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين حول المحور التعليمي للاتجاهات الإدارية والتربوية الحديثة لدى مديري مدارس القدس الرسميّة

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
13	يهتم بتوفير بيئة تعليمية آمنة للطلبة	3.77	0.779	عالية	75.4
1	يعزّز التعاون والمشاركة بين الطلبة	3.63	0.818	متوسطة	72.6
10	يحرص على غرس القيم المجتمعية لدى الطلبة	3.58	0.876	متوسطة	71.6
4	يحرص على تنمية مهارات الطلبة في مجال المعرفة والتكنولوجيا	3.57	0.874	متوسطة	71.4
12	يعزّز لدى الطلبة التمسك بهوية مجتمعهم	3.54	0.870	متوسطة	70.8
9	يهتم بنوعية الأنشطة اللامنهجية التي تنمي من كفاءة الطلبة المختلفة	3.52	0.851	متوسطة	70.4
2	يحرص على تنمية الجانب الإبداعي لدى الطلبة في عملية التعلم	3.49	0.832	متوسطة	69.8
6	ينمّي لدى الطلبة الحس بالمسؤولية سواء الشخصيّة أو المجتمعية	3.48	0.901	متوسطة	69.6
11	يحرص على زيادة وعي الطلبة بحقوقهم	3.47	0.831	متوسطة	69.4
7	يحرص على تعزيز ثقة الطلبة بأنفسهم من خلال التعبير عن رأيهم بحريّة	3.46	0.811	متوسطة	69.2
3	يشجّع على اتباع التفكير النقدي للمعرفة والمعلومة حول القضايا المختلفة	3.26	0.969	متوسطة	65.2
5	يحرص على زيادة توجه الطلبة نحو التّعلم الذاتي	3.25	0.939	متوسطة	65.0
8	يهتم بنوعية المناهج التعليمية التي من شأنها رفع كفاءة الطلبة المختلفة	3.07	1.158	متوسطة	61.4
	الدرجة الكلية	3.467	0.733	متوسطة	69.4

يُلاحظ من الجدول السابق الذي عبّر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين على المحور التعليمي التربوي أنّ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.46) والانحراف المعياري (0.733)، وهذا يدل على أنّ المحور التعليمي التربوي جاء بدرجة متوسطة وبنسبة مئوية (69.4%). كما وتشير النتائج في الجدول (12.4) أنّ فقرة واحدة جاءت بدرجة عالية و(12) فقرة جاءت بدرجة متوسطة، حيث حصلت الفقرة: "يهتم بتوفير بيئة تعليمية آمنة للطلبة" على أعلى متوسط حسابي (3.77)، ويليها فقرة: "يُعزّز التعاون والمشاركة بين الطلبة" بمتوسط حسابي (3.63)، وأما الفقرة: "يهتم بنوعية المناهج التعليمية التي من شأنها رفع كفاءة الطلبة المختلفة" حصلت على أقل متوسط حسابي (3.07)، يليها الفقرة "يحرص على زيادة توجه الطلبة نحو التعلم الذاتي" بمتوسط حسابي (3.25).

وبالتالي فسّرت الباحثة النتائج في الجدول بأنّ هناك اتجاهات تربوية وتعليمية لدى مديري المدارس الرسميّة في القدس ضمن الاتجاهات الحديثة التي تلائم متطلبات العصر الحديث وإن كانت بحاجة إلى تعزيز بصورة أكبر، وخاصة في ما يتعلق بالاهتمام بنوعية المناهج المقدمة للطلبة، وأنه لابد أن يكون هناك تدخلات في تحديد المنهاج الذي يتم تدريسه في المدارس، بحيث يكون الغاية من محتوى المناهج رفع كفاءات الطلبة وتنمية قدراتهم وتلبية احتياجاتهم في عدة جوانب منها: المعرفية والإبداعيّة والابتكاريّة والسلوكيّة والشخصيّة، كما من المهم العمل على تطوير مهارات التفكير الناقد والإبداعي والتعبير عن الرأي وتعلم أسلوب الحوار والمناقشة لدى الطلبة.

كما بيّنت النتائج وجود اتجاهات تعليمية وتربوية لمديري المدارس الرسميّة في القدس ايجابية نحو فاعلية الأنشطة اللامنهجية المختلفة والتي من خلالها يتم تعزيز القيم والهويّة المجتمعيّة، والعمل على زيادة المشاركة والتعاون بين الطلبة، بالإضافة إلى تطوير المهارات التكنولوجية لدى الطلبة وإن كانت بحاجة إلى مزيد من التعزيز والاهتمام من قبل إدارات المدارس، كما أنّ هناك حاجة إلى عمل تدريبات لكل من القيادات والطواقم التعليمية فيما يتعلق بالاتجاهات التربوية التعليمية الحديثة وكيفية تطبيقها على أرض الواقع في المدارس مع الطلبة.

ثانياً: المنهج الكيفي: المقابلة

تـمّ تحليـل إجابـات عينـة الدراسـة مـن مـديري المـدارس الرسميّة فـي القـدس علـى أسـئلة المقابلة المتعلقة بالاتجاهات الإداريـة والتربويـة الحديثـة، وكانـت مـن نتـائج أسـئلة المقابلـة التـي تـم التوصل إليها ما يلي:

- اتفقت إجابات مديري المدارس الرسميّة في القدس بنسبة 100% حـول وجـود ثقافـة تنظيميـة في مدارسهم تتميز بوجود الحوار بين الإدارة والطاقم واحترام الرأي الآخر وحق التعبير عن الرأي، ووصف البعض منهم بأنّ مدارسهم تمتاز بوجود ديمقراطية وتعاون ومشاركة بدرجة عالية، وأنّ إدارة المدرسـة تُحفز وتحث علـى التعـاون بـين أفراد الطـاقم وكذلك بـين الطلبـة، وكما اتفق جميعهم على وجود احترام للحقوق ومحاولة تحقيق المساواة بين أفراد الطـاقم فـي التعامل ونيل الحقوق حتـى وإن كـان هنـاك عدم مسـاواة أو تمييز بـين المعلمـين أحيانـاً، فمـن المؤكد أنّ هناك أسباباً لهذا التمييز، وعادة مـا يـتم إعـلام المعلمين بالسـبب إن تـمّ السـؤال مـن قبلهم.

وتجدر الإشارة هنا إلى أنّ تلك النتيجة قد اختلفت عن نتيجة المنهج الكمي في هذا الجانب بحسب وجهة نظر المعلمين حيث أشار مديرو المدارس إلى وجود المشاركة فـي اتخـاذ القـرار مـع المعلمين وفي وجود جو ديمقراطي فـي مدارسـهم، حيـث كانـت مـن إجاباتهم علـى هذا المجـال مـا تحدّث به أحدهم قائلاً: "يوجد في المدرسة ثقافة الحوار واحترام رأي الآخر، وفـي نهايـة كل سـنة يتم الاجتماع مع كل فرد من أفراد الطاقم ويُسمح له أن يتحدث عن نقـاط نقده لـي وعـن اقتراحاتـه التي للسـنة الدراسيّة القادمـة". وكذلك تحدث آخر: "يوجد فـي المدرسـة ثقافـة الحـوار والمشـاركة بالرأي في معظم الأمور المتعلقة بالتعليم والتربية ويتم مشاركة الطاقم بالقرارات التي من الممكـن أن يشاركوا بها والتي تخـص الأمـور التعليميـة والتربويـة، ولكـن بعـض المعلمـين لا يرغبـون بـأن يشاركوا في القرارات ولا نقدر إجبارهم بالمشاركة، ولكن في عملية التقييم للمعلمـين يـتم أخـذ هـذا الأمر بعين الاعتبـار، وكذلك فـي المدرسـة نحتـرم حقـوق المعلمـين ولكـن فـي المقابـل عليهم عمـل واجباتهم".

لـذا اسـتنتجت الباحثـة بـأنّ هنـاك مبـرراً لـبعض مـديري المـدارس فـي عـدم تحقـق مبـدأ المشـاركة فـي صـنع القـرار فـي مدارسـهم مـع المعلمـين بدرجـة عاليـة مـن قبلهم، حيـث أنّ جميـع مديري المدارس قد أشادوا بأهمية المشاركة في صنع القرار، وأنّ المشـاركة تخلـق تفـاعلاً إيجابيـاً بين أفراد الطاقم وبين الإدارة، وأنّ الأمر يُطبّق في مدارسهم، ولكن البعض منهم أيضـاً قد أشـاروا إلى مشاركة الطاقم ببعض القرارات التي من الممكن مشاركته بها وليس جميعها، وأنّ هناك بعض

أفراد الطاقم لا يودون المشاركة في القرارات والإدارة تحترم رغبتهم بعدم المشاركة، وتعزو الباحثة ذلك التناقض إلى أنّ مديري المدارس قد يدّعون امتلاك وممارسة بعض الاتجاهات الإدارية الحديثة بمثالية عالية، أو أنّ المعلمين لا يجدون أنّ توجهات مديري المدارس في المجال الإداري _والتي يُستدل عليها من ممارساتهم الفعلية على أرض الواقع_ بدرجة إيجابية عالية وكما يأملون.

- ومن النتائج التي تم التوصل إليها أيضاً توجه مديرو المدارس نحو تعزيز عوامل الانتماء للمدرسة سواء من قبل المعلمين أو الطلبة، من خلال اتباع أنماطاً قيادية من شأنها تحقيق تلك الغاية والتركيز على الإدارة بالقيم، وهذا يتفق مع دراسة كل من: (أبو شقرا، 2020؛ وسكر، 2018) حول أهمية الانتقال إلى الإدارة بالقيم من قبل مديري المدارس.

ومما تحدث به أحدهم في هذا الجانب: "أطمح أن يكون الطاقم أكثر انتماءً للمدرسة وأن يكون لديهم اهتماماً أكبر بالطلاب وبمصلحتهم، وأن يعملوا بدافع القيم وليس بدافع الرقابة والجزاء والعقاب، وأن نوفر في المدرسة القيم الأساسية من علم وأخلاق التي يحتاجها طلابنا ليبنوا في المستقبل عليها، ويكون لنا دوراً واضحاً في تطوير طلاب القدس من ناحية علمية وثقافية". وتحدّث آخر:" يجب أن نعطي اهتماماً أكبر لتعزيز القيم عند الطلاب ونعطيها أولوية بجانب التعلم، لكي ينتج أفراداً صالحين للمجتمع قادرين على خدمة مجتمعهم في المستقبل". وتحدّثت مديرة: "آمل أن يكون لدى المعلمين انتماءً أعلى لعملهم ولمدرستهم وأن تتعدى أهدافهم في العمل بالمدرسة الأهداف الشخصية، ويأدوا دورهم في تربية وتعليم هذا الجيل بأمانة، ويحاولون تفهُم هذا الجيل واحتياجاته خاصة أنه جيل متأثر كتيراً بالتكنولوجيا وبمواقع التواصل الاجتماعي المختلفة".

- اتفقت إجابات مديري المدارس الرسميّة على أسئلة المقابلة حول الاتجاهات الإدارية والتربوية التعليمية الحديثة بنسبة 100% فيما يتعلق بأهمية الأنشطة اللامنهجية ودورها في تطوير مهارات وكفاءات الطلبة، بحيث أجاب أحدهم: "آمل أن نستطيع السنوات القادمة العمل أكثر على موضوع تعزيز القيم عند الطلاب وخاصة الثقافيّة والدينية والاجتماعيّة من خلال أنشطة وبرامج متنوعة، وأن يكون لنا تعاون مع مؤسسات خارجية ممكن أن تساعد في جانب تعزيز القيم معرفياً وسلوكياً وأيضا أن يكون بتعاون مع الأهل". وتحدثت أخرى: "من منطلق الجو الديمقراطي العام الموجود في المدرسة، يوجد ثقافة حوار نعمل على تعزيزها بين أفراد الطاقم

وأيضا بين الطالبات، وباستمرار نُعزّز ثقافة احترام الرأي الآخر، وفيما يخص المساواة وتحقيقيها في المدرسة نحاول قدر الإمكان أن نحقق المساواة".

4.2.4: **النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: الذي نصّ على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين على أداة الاغتراب المهني لدى مديري مدارس القدس الرسميّة تُعزى لمتغيرات: العمر والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم تحويله إلى ثلاث فرضيات وكانت نتائج الفرضيات كالآتي:

1.4.2.4: نتائج الفرضية الأولى: والتي نصّت على: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين على أداة الاغتراب المهني لدى مديري مدارس القدس الرسميّة تُعزى لمتغير العمر.**

تمّ فحص الفرضية بحساب المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين حول الاغتراب المهني لدى مديري مدارس القدس الرسميّة حسب متغير العمر والمدرجة بالجدول (13.4).

جدول (13.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على أداة الاغتراب المهني لدى مديري مدارس القدس الرسميّة حسب متغير العمر

البعد	العمر	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العجز (فقدان السيطرة)	22 – 35 سنة	84	2.8983	0.46471
	36 – 45 سنة	151	3.2553	0.54965
	46 – 55 سنة	103	3.5004	0.48438
	56 فأكثر	30	2.8818	0.79222
فقدان المعنى	22 -35 سنة	84	2.5813	0.52989
	36 – 45 سنة	151	2.8543	0.62459
	46 – 55 سنة	103	3.1650	0.60925
	56 فأكثر	30	2.6389	0.67251
فقدان المعايير	22- 35 سنة	84	2.3452	0.71836
	36 - 45 سنة	151	2.7401	0.61161
	46 - 55 سنة	103	2.8034	0.58541
	56 فأكثر	30	2.4750	0.74162
العزلة الاجتماعية	22- 35 سنة	84	2.0255	0.76084
	36 - 45 سنة	151	2.4342	0.72785
	46 - 55 سنة	103	2.4286	0.61527
	56 فأكثر	30	1.9048	0.61569
الدرجة الكلية	22- 35 سنة	84	2.5097	0.51041
	36 - 45 سنة	151	2.8717	0.51367
	46 - 55 سنة	103	3.0288	0.46825
	56 فأكثر	30	2.5208	0.62915

يُلاحظ من الجدول (13.4) وجود فروق ظاهرية بين استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين على أداة الاغتراب المهني لمديري مدارس القدس الرسميّة حسب متغير العمر، ولمعرفة دلالة الفروق تمّ استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance: ANOVA) كما يظهر في الجدول (14.4).

جدول (14.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابات المعلمين على أداة الاغتراب المهني لدى مديري مدارس القدس الرسميّة حسب متغير العمر

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
العجز (فقدان السيطرة)	بين المجموعات	20.391	3	6.797	23.479	0.000
	داخل المجموعات	105.374	364	0.289		
	المجموع	125.765	367			
فقدان المعنى	بين المجموعات	17.578	3	5.859	16.060	0.000
	داخل المجموعات	132.799	364	0.365		
	المجموع	150.377	367			
فقدان المعايير	بين المجموعات	12.364	3	4.121	10.011	0.000
	داخل المجموعات	149.848	364	0.412		
	المجموع	162.212	367			
العزلة الاجتماعية	بين المجموعات	15.434	3	5.145	10.573	0.000
	داخل المجموعات	177.117	364	0.487		
	المجموع	192.551	367			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	15.580	3	5.193	19.890	0.000
	داخل المجموعات	95.045	364	0.261		
	المجموع	110.625	367			

يُلاحظ من الجدول السابق أنّ قيمة ف للدرجة الكلية (19.890)، ومستوى الدلالة (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)، أي أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول الاغتراب المهني لدى مديري مدارس القدس الرسميّة من وجهة نظر المعلمين حسب متغير العمر، وكذلك لمجالات الأداة الأربعة، وبذلك تمّ رفض الفرضية الأولى لوجود تلك الفروق، وتمّ بالتالي فحص نتائج اختبار (LSD) لبيان اتجاه الفروق والتي تم إدراجها في الجدول (14.4) الموجود ضمن الملحق (7).

وتبيّن من النتائج في الجدول (14.4) في الملحق أنّ الفروق في الدرجة الكلية كانت بين (36-45 سنة) و(22-35 سنة) لصالح (36-45 سنة)، وبين (46-55 سنة) و(22-35 سنة) لصالح (46-55 سنة)، وبين (46-55 سنة) و(36-45 سنة) لصالح (46-55 سنة)، وبين (36-45 سنة) و(56 فأكثر) لصالح (36-45 سنة). وقد تفسّر الباحثة النتيجة التي تمّ التوصل إليها بأنه كلما كان عمر أفراد عينة الدراسة من المعلمين أكبر كلما كان لديهم قدرة أكبر على

ملاحظة مظاهر الاغتراب المهني عند مديري المدارس بحكم الخبرة وسنوات العمل الطويلة معهم، وفي المقارنة بين (36-45 سنة) و(56 فأكثر) والتي جاءت لصالح (36-45 سنة)، قد يكون نابع من عدم مبالاة فئة المعلمين الذين هم أقرب إلى التقاعد بمظاهر الاغتراب المهني لدى مديري المدارس، أو بسبب أن كانت نسبة المستجيبين من هذه الفئة قليلة والتي جاءت بنسبة 8.2% مقارنة بالفئة الأصغر والتي جاءت نسبتها 41%.

2.4.2.4 نتائج الفرضية الثانية: التي نصّت على: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين على أداة الاغتراب المهني لدى مديري مدارس القدس الرسميّة تُعزى لمتغير المؤهل العلمي.**

تمّ فحص الفرضية بحساب المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين على أداة الاغتراب المهني لدى مديري المدارس الرسميّة في القدس التي تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، وأدرجت النتائج في الجدول (15.4).

جدول (15.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على أداة الاغتراب المهني لدى مديري مدارس القدس الرسميّة تُعزى لمتغير المؤهل العلمي

البعد	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العجز (فقدان السيطرة)	دكتوراة	17	2.8342	0.27128
	ماجستير	191	3.2761	0.50851
	بكالوريوس	144	3.1578	0.67364
	دبلوم	16	3.3352	0.66781
فقدان المعنى	دكتوراة	17	3.0980	0.36352
	ماجستير	191	2.8578	0.68119
	بكالوريوس	144	2.8171	0.62557
	دبلوم	16	3.0521	0.39308
فقدان المعايير	دكتوراة	17	2.3603	0.58611
	ماجستير	191	2.7160	0.69217
	بكالوريوس	144	2.5781	0.61520
	دبلوم	16	2.7266	0.75169
العزلة الاجتماعية	دكتوراة	17	2.2857	0.63286
	ماجستير	191	2.4323	0.64214
	بكالوريوس	144	2.0972	0.75340
	دبلوم	16	2.4732	1.06102
الدرجة الكلية	دكتوراة	17	2.6452	0.34710
	ماجستير	191	2.8730	0.52835
	بكالوريوس	144	2.7170	0.57137
	دبلوم	16	2.9414	0.64518

يُلاحظ من الجدول (15.4) وجود فروق ظاهرية بين استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين على أداة الاغتراب المهني لدى مديري مدارس القدس الرسميّة والذي يُعزى لمتغير المؤهل العلمي، ولمعرفة دلالة الفروق تمّ استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول (16.4) الآتي:

جدول (16.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابات المعلمين على أداة الاغتراب المهني لدى مديري مدارس القدس الرسميّة تُعزى لمتغير المؤهل العلمي

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
العجز (فقدان السيطرة)	بين المجموعات	3.875	3	1.292	3.858	0.010
	داخل المجموعات	121.889	364	0.335		
	المجموع	125.765	367			
فقدان المعنى	بين المجموعات	1.818	3	0.606	1.485	0.218
	داخل المجموعات	148.558	364	0.408		
	المجموع	150.377	367			
فقدان المعايير	بين المجموعات	3.090	3	1.030	2.356	0.072
	داخل المجموعات	159.122	364	0.437		
	المجموع	162.212	367			
العزلة الاجتماعية	بين المجموعات	9.743	3	3.248	6.467	0.000
	داخل المجموعات	182.808	364	0.502		
	المجموع	192.551	367			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	2.731	3	0.910	3.071	0.028
	داخل المجموعات	107.895	364	0.296		
	المجموع	110.625	367			

يُلاحظ من الجدول السابق أنّ قيمة ف للدرجة الكلية (3.071) ومستوى الدلالة (0.028)، وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) أي أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين على أداة الاغتراب المهني لدى مديري مدارس القدس الرسميّة والتي تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، وكذلك للأبعاد جميعها ما عدا بُعديّ: فقدان المعنى وفقدان المعايير، وبذلك تمّ رفض الفرضية الثانية. وتمّ فحص نتائج اختبار (LSD) لبيان اتجاه الفروق والمبيّنة في الجدول (16.4) المدرج في الملحق (7).

وقد تبيّن من الجدول (16.4) في الملحق أنّ الفروق في الدرجة الكلية كانت فقط بين (ماجستير) و(بكالوريوس) لصالح المؤهل العلمي (ماجستير)، وهذا يدل على أنّ عينة الدراسة من المعلمين الذين لديهم مؤهل علمي في الماجستير لديهم إدراك أعلى لمظاهر الاغتراب لمديري

المدارس وهم أقدر على ملاحظة انفعالاتهم وسلوكياتهم في مكان العمل، أو قد تعود تلك النتيجة إلى أنّ نسبة المعلمين الذين استجابوا لأداة الدراسة من حملة درجة الماجستير ضمن عينة الدراسة كانت أكبر من حملة درجة البكالوريوس منهم، لذلك كانت النتيجة لصالح المؤهل العلمي الماجستير للمعلمين.

3.4.2.4: نتائج الفرضية الثالثة: التي نصّت على: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين على أداة الاغتراب المهني لدى مديري مدارس القدس الرسميّة تُعزى لمتغير سنوات الخبرة.**

تمّ فحص الفرضية الثالثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين على أداة الاغتراب المهني لدى مديري مدارس القدس الرسميّة تُعزى لمتغير سنوات الخبرة والمدرجة في الجدول (17.4):

جدول (17.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على أداة الاغتراب المهني لدى مديري مدارس القدس الرسميّة تُعزى لمتغير سنوات الخبرة

البعد	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العجز (فقدان السيطرة)	أقل من 5 سنوات	28	2.6851	0.61383
	5- أقل من 10 سنوات	41	3.1596	0.51135
	10- أقل من 15 سنة	124	3.3152	0.53669
	15 سنة فأكثر	175	3.2353	0.58917
فقدان المعنى	أقل من 5 سنوات	28	2.5179	0.63073
	5- أقل من 10 سنوات	41	2.8415	0.45788
	10- أقل من 15 سنة	124	2.8602	0.59862
	15 سنة فأكثر	175	2.9219	0.69154
فقدان المعايير	أقل من 5 سنوات	28	2.2946	0.83348
	5- أقل من 10 سنوات	41	2.6616	0.62453
	10- أقل من 15 سنة	124	2.7601	0.63048
	15 سنة فأكثر	175	2.6179	0.65100
العزلة الاجتماعية	أقل من 5 سنوات	28	2.0255	0.84386
	5- أقل من 10 سنوات	41	2.5052	0.72920
	10- أقل من 15 سنة	124	2.4147	0.78064
	15 سنة فأكثر	175	2.2065	0.63475
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	28	2.4118	0.64852
	5- أقل من 10 سنوات	41	2.8323	0.49281
	10- أقل من 15 سنة	124	2.8942	0.53774
	15 سنة فأكثر	175	2.7971	0.52868

يُلاحظ من الجدول (17.4) وجود فروق ظاهرية بين استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين على أداة الاغتراب المهني لدى مديري مدارس القدس الرسميّة تُعزى لمتغير سنوات الخبرة، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي؛

(One Way Analysis of Variance: ANOVA)، كما يظهر في الجدول (18.4):

جدول (18.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابات المعلمين على أداة الاغتراب المهني لدى مديري مدارس القدس الرسميّة تُعزى لمتغير سنوات الخبرة

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
العجز (فقدان السيطرة)	بين المجموعات	9.304	3	3.101	9.693	0.000
	داخل المجموعات	116.461	364	0.320		
	المجموع	125.765	367			
فقدان المعنى	بين المجموعات	3.962	3	1.321	3.283	0.021
	داخل المجموعات	146.415	364	0.402		
	المجموع	150.377	367			
فقدان المعايير	بين المجموعات	5.219	3	1.740	4.034	0.008
	داخل المجموعات	156.993	364	0.431		
	المجموع	162.212	367			
العزلة الاجتماعية	بين المجموعات	6.993	3	2.331	4.572	0.004
	داخل المجموعات	185.559	364	0.510		
	المجموع	192.551	367			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	5.355	3	1.785	6.172	0.000
	داخل المجموعات	105.270	364	0.289		
	المجموع	110.625	367			

يُلاحظ من الجدول السابق أنّ قيمة ف للدرجة الكلية (6.172)، ومستوى الدلالة (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)، أي أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين على أداة الاغتراب المهني لدى مديري مدارس القدس الرسميّة تُعزى لمتغير سنوات الخبرة، وكذلك للمجالات، وبذلك تمّ رفض الفرضية الثالثة. وتمّ فحص نتائج اختبار (LSD) لبيان اتجاه الفروق والمدرجة في الجدول (18.4) الموجود في الملحق (7).

وقد تبيّن من الجدول (18.4) في الملحق أنّ الفروق في الدرجة الكلية كانت بين (من 5- أقل من 10 سنوات) و(أقل من 5 سنوات) لصالح (من 5- أقل من 10 سنوات)، وبين (من 10- أقل من 15 سنة) و(أقل من 5 سنوات) لصالح (من 10- أقل من 15 سنة)، وبين (15 سنة فأكثر) و(أقل من 5 سنوات) لصالح (15 سنة فأكثر)، لذا يتبيّن من نتيجة الفروق بين فئات سنوات الخبرة لعينة

الدراسة من المعلمين أنّه كلما زادت سنوات الخبرة كلما كان هناك معرفة وإدراك أكبر بمظاهر الاغتراب المهني لدى مديري المدارس وتتزايد القدرة معها في تمييزها والتعبير عنها.

5.2.4: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: والذي نصّ على: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين على أداة تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة من قبل مديري مدارس القدس الرسميّة تُعزى لمتغيرات: العمر والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم تحويله إلى ثلاث فرضيات وكانت نتائجها كالآتي:

1.5.2.4: نتائج الفرضية الرابعة: والتي نصّت على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين على أداة تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة من قبل مديري مدارس القدس الرسميّة تُعزى لمتغير العمر.

تمّ فحص الفرضية بحساب المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين على أداة تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة من قبل مديري مدارس القدس الرسميّة تُعزى لمتغير العمر والمدرجة في الجدول (19.4) الآتي:

جدول (19.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على أداة تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة من قبل مديري مدارس القدس الرسميّة تُعزى لمتغير العمر

المجال	العمر	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المواطنة الثقافيّة	22- 35 سنة	84	3.5580	0.73079
	36 - 45 سنة	151	3.2608	0.72341
	46 - 55 سنة	103	3.2706	0.77829
	56 فأكثر	30	3.3833	0.63138
المواطنة المجتمعيّة	22- 35 سنة	84	3.7560	0.69581
	36 - 45 سنة	151	3.4545	0.79169
	46 - 55 سنة	103	3.2985	0.69338
	56 فأكثر	30	3.3292	0.78817
المواطنة السياسيّة	22- 35 سنة	84	3.3161	0.85014
	36 - 45 سنة	151	2.9397	0.92142
	46 - 55 سنة	103	2.8350	0.89660
	56 فأكثر	30	3.0852	0.71455
الدرجة الكلية	22- 35 سنة	84	3.5343	0.66877
	36 - 45 سنة	151	3.2072	0.74758
	46 - 55 سنة	103	3.1227	0.76182
	56 فأكثر	30	3.2587	0.64743

يُلاحظ من الجدول (19.4) وجود فروق ظاهرية في دور مديري مدارس القدس الرسميّة في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمين يُعزى لمتغير العمر،

ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance: ANOVA) كما يظهر في الجدول (20.4):

جدول (20.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابات المعلمين حول دور مديري مدارس القدس الرسميّة في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة يُعزى لمتغير العمر

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
المواطنة الثقافية	بين المجموعات	5.493	3	1.831	3.397	0.018
	داخل المجموعات	196.169	364	0.539		
	المجموع	201.662	367			
المواطنة المجتمعية	بين المجموعات	10.528	3	3.509	6.347	0.000
	داخل المجموعات	201.253	364	0.553		
	المجموع	211.781	367			
المواطنة السياسية	بين المجموعات	11.944	3	3.981	5.100	0.002
	داخل المجموعات	284.143	364	0.781		
	المجموع	296.087	367			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	8.680	3	2.893	5.477	0.001
	داخل المجموعات	192.306	364	0.528		
	المجموع	200.987	367			

يُلاحظ من الجدول السابق أنّ قيمة ف للدرجة الكلية (5.477)، ومستوى الدلالة (0.001) وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)، أي توجد فروق دالة إحصائياً في دور مديري مدارس القدس الرسميّة في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمين يُعزى لمتغير العمر، وكذلك للمجالات، وبذلك تم رفض الفرضية الرابعة. وتم فحص نتائج اختبار (LSD) لبيان اتجاه الفروق والمدرجة في الجدول (20.4) الموجود في الملحق (7).

وقد تبيّن من الجدول (20.4) في الملحق أنّ الفروق في الدرجة الكلية بين فئات العينة من المعلمين حسب متغير العمر كانت بين فئة (22-35 سنة) و(36-45 سنة) لصالح (22-35 سنة)، وبين (22-35 سنة) و(46-55 سنة) لصالح (22-35 سنة).

وقد تفسّر الباحثة النتائج التي تمّ التوصل إليها بأنّ الفئة الأصغر عمراً من المعلمين ضمن عينة الدراسة هم الفئة الأعلى من بين الفئات العمرية التي تعتبر أن لمديري المدارس الرسميّة في مدينة القدس دوراً في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة في مدارسهم، وقد تفسر الباحثة هذه النتيجة بأنّ لدى تلك الفئة من المعلمين إدراكاً وفهماً متواضعاً حول قيم المواطنة عامة بأشكالها المختلفة، وأنّ ما يشاهدونه من بعض الأنشطة والفعاليات التي تُطبّق في المدارس في

بعض الجوانب المرتبطة بالقيم للمواطنة كفيلة بأن تكون لها دوراً واضحاً أو بارزاً في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة، كما أنّ تلك الفئة من المعلمين لا تمتلك الخبرة الكافية في العملية التربوية والتعليمية بحكم العمر، وقد يكون لعدم الإلمام بأبعاد المواطنة كافة وكيفية العمل على تعزيزها وتنميتها لدى الطلبة في المدارس من قبلهم، أما الفئات الأخرى والأكبر عمراً من المعلمين فإنّ وعيهم وإدراكهم الأوسع للمواطنة وأبعادها جعل اتجاه الفروق في الاستجابات لعينة الدراسة حول تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة من قبل مديري المدارس الرسميّة في القدس ليس لصالحهم.

2.5.2.4: نتائج الفرضية الخامسة: التي نصّت على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين على أداة تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة من قبل مديري مدارس القدس الرسميّة تُعزى لمتغير المؤهل العلمي.

تمّ فحص الفرضية بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين على أداة تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة من قبل مديري مدارس القدس الرسميّة يُعزى لمتغير المؤهل العلمي والمدرجة في الجدول (21.4) الآتي:

جدول (21.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على أداة تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة من قبل مديري مدارس القدس الرسميّة تُعزى لمتغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المواطنة الثقافية	دكتوراة	17	2.9779	0.37300
	ماجستير	191	3.3174	0.77446
	بكالوريوس	144	3.3498	0.73000
	دبلوم	16	3.9375	0.28504
المواطنة المجتمعية	دكتوراة	17	3.0588	0.73834
	ماجستير	191	3.4084	0.77743
	بكالوريوس	144	3.5269	0.72378
	دبلوم	16	4.1172	0.41198
المواطنة السياسيّة	دكتوراة	17	2.6797	0.79143
	ماجستير	191	2.9692	0.91277
	بكالوريوس	144	3.0394	0.89291
	دبلوم	16	3.5417	0.67996
الدرجة الكلية	دكتوراة	17	2.8965	0.57481
	ماجستير	191	3.2212	0.77640
	بكالوريوس	144	3.2947	0.70968
	دبلوم	16	3.8525	0.23448

يُلاحظ من الجدول (21.4) وجود فروق ظاهرية بين استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين على أداة تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة من قبل مديري مدارس القدس الرسميّة تُعزى

لمتغير المؤهل العلمي، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي؛ (One Way Analysis of Variance: ANOVA)، كما يظهر في الجدول (22.4) الآتي:

جدول (22.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابات المعلمين على أداة تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة من قبل مديري مدارس القدس الرسميّة تُعزى لمتغير المؤهل العلمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
المواطنة الثقافية	بين المجموعات	8.051	3	2.684	5.046	0.002
	داخل المجموعات	193.611	364	0.532		
	المجموع	201.662	367			
المواطنة المجتمعية	بين المجموعات	10.767	3	3.589	6.499	0.000
	داخل المجموعات	201.014	364	0.552		
	المجموع	211.781	367			
المواطنة السياسية	بين المجموعات	6.818	3	2.273	2.860	0.037
	داخل المجموعات	289.268	364	0.795		
	المجموع	296.087	367			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	8.323	3	2.774	5.242	0.001
	داخل المجموعات	192.663	364	0.529		
	المجموع	200.987	367			

يُلاحظ من الجدول السابق أنّ قيمة ف للدرجة الكلية (5.242) ومستوى الدلالة (0.001) وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) أي توجد فروق دالة إحصائياً بين استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين على أداة تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة من قبل مديري مدارس القدس الرسميّة تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، وكذلك للمجالات، وبذلك تمّ رفض الفرضية الخامسة. وتم فحص نتائج اختبار (LSD) لبيان اتجاه الفروق والمدرجة في الجدول التالي رقم (22.4) الموجود في الملحق (7).

وقد تبيّن من الجدول (22.4) في الملحق أنّ الفروق في الدرجة الكلية كانت بين (بكالوريوس) و(دكتوراة) لصالح (بكالوريوس)، وبين (دبلوم) و(دكتوراة) لصالح (دبلوم)، وبين (دبلوم) و(ماجستير) لصالح (دبلوم)، وبين (دبلوم) و(بكالوريوس) لصالح (دبلوم). وقد تفسر الباحثة النتيجة تلك؛ كون أنّ المعلمين الحاصلين على المؤهل العلمي من فئة (دبلوم) _ والمقصود بها درجة التأهيل التربوي التي فيها يستكمل المعلمون دراستهم من كليات رسمّية في البلاد ليتم الاعتراف بشهاداتهم _ ليسوا على درجة عالية من المعرفة بمفهوم قيم المواطنة بأبعادها، ولذلك قد يعتبرون أنّ بعض الأنشطة التي تُنفذ في المدارس والمتعلقة ببعض القيم هي الكفيلة بتعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة، وإن كانت غير كافية أو غير ملبية لمتطلبات العصر الحديث في تربية الجيل الناشئ على المواطنة بأشكالها المختلفة.

3.5.2.4: نتائج الفرضية السادسة: التي نصّت على: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≤ 0.05) بين استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين على أداة تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة من قبل مديري مدارس القدس الرسميّة تُعزى لمتغير سنوات الخبرة.**

تمّ فحص الفرضية بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين على أداة تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة من قبل مديري مدارس القدس الرسميّة والتي تُعزى لمتغير سنوات الخبرة في الجدول (23.4).

جدول (23.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على أداة تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة من قبل مديري مدارس القدس الرسميّة وتُعزى لمتغير سنوات الخبرة

المجال	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المواطنة الثقافية	أقل من 5 سنوات	28	3.8080	0.75728
	5- أقل من 10 سنوات	41	3.2927	0.45036
	10- أقل من 15 سنة	124	3.2984	0.73056
	15 سنة فأكثر	175	3.3086	0.77979
المواطنة المجتمعية	أقل من 5 سنوات	28	4.2054	0.56541
	5- أقل من 10 سنوات	41	3.3354	0.58991
	10- أقل من 15 سنة	124	3.4546	0.70537
	15 سنة فأكثر	175	3.3936	0.79905
المواطنة السياسية	أقل من 5 سنوات	28	3.6548	0.98889
	5- أقل من 10 سنوات	41	2.7480	0.73578
	10- أقل من 15 سنة	124	2.9857	0.87832
	15 سنة فأكثر	175	2.9816	0.89208
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	28	3.8800	0.60104
	5- أقل من 10 سنوات	41	3.1102	0.50965
	10- أقل من 15 سنة	124	3.2358	0.70799
	15 سنة فأكثر	175	3.2181	0.78465

يُلاحظ من الجدول (23.4) وجود فروق ظاهرية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين على أداة تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة من قبل مديري مدارس القدس الرسميّة والتي تُعزى لمتغير سنوات الخبرة، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي؛ (One Way Analysis of Variance: ANOVA)، كما يظهر في الجدول (24.4):

جدول (24.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابات المعلمين على أداة تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة من قبل مديري مدارس القدس الرسميّة وتُعزى لمتغير سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
المواطنة الثقافية	بين المجموعات	6.612	3	2.204	4.113	0.007
	داخل المجموعات	195.050	364	0.536		
	المجموع	201.662	367			
المواطنة المجتمعية	بين المجموعات	16.936	3	5.645	10.546	0.000
	داخل المجموعات	194.846	364	0.535		
	المجموع	211.781	367			
المواطنة السياسية	بين المجموعات	14.669	3	4.890	6.324	0.000
	داخل المجموعات	281.418	364	0.773		
	المجموع	296.087	367			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	12.061	3	4.020	7.746	0.000
	داخل المجموعات	188.926	364	0.519		
	المجموع	200.987	367			

يُلاحظ من الجدول السابق أنّ قيمة ف للدرجة الكلية (7.746) ومستوى الدلالة (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)، أي أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين على أداة تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة من قبل مديري مدارس القدس الرسميّة والتي تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، وكذلك للمجالات، وبذلك تمّ رفض الفرضية السادسة. وقد تمّ فحص نتائج اختبار (LSD) لبيان اتجاه الفروق والمدرجة في الجدول (24.4) الموجود في الملحق (7).

وقد تبيّن من الجدول (24.4) في الملحق أنّ الفروق في الدرجة الكلية حسب سنوات الخبرة كانت بين (أقل من 5 سنوات) و(من 5- أقل من 10 سنوات) لصالح (أقل من 5 سنوات)، وبين (أقل من 5 سنوات) و(من 10- أقل من 15 سنة) لصالح (أقل من 5 سنوات)، وبين (أقل من 5 سنوات) و(15 سنة فأكثر) لصالح (أقل من 5 سنوات). وبذلك تؤكد النتيجة هذه ما تمّ التوصل إليه للفرضية المتعلقة بمتغير العمر؛ وذلك بأنّ لعدد سنوات الخبرة للمعلمين دوراً في تقدير دور مديري المدارس في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة، وكون أنّ الفئة من المعلمين من ذوي الخبرة القليلة في العمل في المدارس فإنّ ذلك ينعكس على تقديراتهم حول دور مديري المدارس في تعزيز قيم المواطنة بأشكالها والتي جاءت لصالحهم من دون الفئات الأخرى من عينة الدراسة، كما يؤكد أنّ فئة سنوات الخبرة المتوسطة والعالية لديهم تقديرات أقل لدور مديري المدارس الرسميّة في القدس في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة.

6.2.4: النتائج المتعلقة بالسؤال السادس: الذي نصّ على: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين على أداة الاتجاهات الإدارية والتربوية الحديثة لدى مديري مدارس القدس الرسميّة تُعزى لمتغيرات: العمر والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة؟**

للإجابة عن هذا السؤال تمّ تحويله للفرضيات الآتية:

1.6.2.4: **نتائج الفرضية السابعة:** التي نصّت على: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين على أداة الاتجاهات الإدارية والتربوية الحديثة لدى مديري مدارس القدس الرسميّة تُعزى لمتغير العمر.**

تمّ فحص الفرضية بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين على أداة الاتجاهات الإدارية والتربوية الحديثة لدى مديري مدارس القدس الرسميّة تُعزى لمتغير العمر، والمدرجة في الجدول (25.4) الآتي:

جدول (25.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على أداة الاتجاهات الإدارية والتربوية الحديثة لدى مديري مدارس القدس الرسميّة تُعزى لمتغير العمر

المحور	العمر	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الإداري	22 - 35 سنة	84	3.6374	0.74372
	36 - 45 سنة	151	3.3546	0.87681
	46 - 55 سنة	103	3.1147	0.68362
	56 فأكثر	30	3.1273	0.64751
التعليمي التربوي	22 -35 سنة	84	3.6877	0.61252
	36 - 45 سنة	151	3.4661	0.81868
	46 - 55 سنة	103	3.3032	0.66642
	56 فأكثر	30	3.4231	0.68229
الدرجة الكلية	22 -35 سنة	84	3.6647	0.64798
	36 -45 سنة	151	3.4150	0.81071
	46 - 55 سنة	103	3.2168	0.61607
	56 فأكثر	30	3.2875	0.65556

يُلاحظ من الجدول (25.4) وجود فروق ظاهرية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين على أداة الاتجاهات الإدارية والتربوية الحديثة لدى مديري مدارس القدس الرسميّة تُعزى لمتغير العمر، ولمعرفة دلالة الفروق تمّ استخدام تحليل التباين الأحادي؛ (One Way Analysis of Variance: ANOVA)، كما يظهر في الجدول (26.4).

جدول (26.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابات المعلمين على أداة الاتجاهات الإدارية والتربوية الحديثة لدى مديري مدارس القدس الرسميّة تُعزى لمتغير العمر

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الإداري	بين المجموعات	14.033	3	4.678	7.702	0.000
	داخل المجموعات	221.055	364	0.607		
	المجموع	235.087	367			
التعليمي التربوي	بين المجموعات	6.914	3	2.305	4.404	0.005
	داخل المجموعات	190.475	364	0.523		
	المجموع	197.389	367			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	9.740	3	3.247	6.402	0.000
	داخل المجموعات	184.613	364	0.507		
	المجموع	194.353	367			

يُلاحظ من الجدول السابق أنّ قيمة ف للدرجة الكلية (6.402) ومستوى الدلالة (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)، أي أنه توجد فروق دالة إحصائياً في الاتجاهات الإدارية والتربوية الحديثة من وجهة نظر المعلمين تُعزى لمتغير العمر، وكذلك للمجالين، وبذلك تمّ رفض الفرضية السابعة. وقد تمّ فحص نتائج اختبار (LSD) لبيان اتجاه الفروق والمدرجة في الجدول (26.4) والموجود في الملحق (7).

وقد تبيّن من الجدول (26.4) في الملحق أنّ الفروق في الدرجة الكلية كانت بين (22-35 سنة) و(36-45 سنة) لصالح (22-35 سنة)، وبين (22-35 سنة) و(46-55 سنة) لصالح (22-35 سنة)، وبين (22-35 سنة) و(56 فأكثر) لصالح (22-35 سنة)، وبين (36-45 سنة) و(46-55 سنة) لصالح (36-45 سنة). وتُفسر الباحثة النتيجة التي تمّ التوصل إليها بأنه قد تكون الفئة الأصغر في العمر من المعلمين تجد لدى مديري المدارس الرسميّة في القدس بعض التوجهات الإدارية والتربوية الحديثة أكثر من الفئات الأعلى في العمر، بحيث أنّ هناك بعض التوجهات التي تتفق مع متطلبات العصر الحديث سواء كان اتجاه العاملين في المدارس من المعلمين أو مع الجيل الناشئ من الطلبة في العملية التربوية التعليمية، وقد يعود ذلك إلى أنّ معلمي الفئات العمرية الصغيرة واكبوا التغيّرات التي طرأت على العملية الإدارية والتربوية والتعليمية خلال سنوات دراستهم في المدارس أو الجامعات أو الكليات أو حتى في تدريباتهم في الدورات التي يلتحقون بها، وعلى دراية بماهية التوجهات الحديثة في كلا المجالين على عكس الفئة العمرية الكبيرة من المعلمين.

2.6.2.4: نتائج الفرضية الثامنة: التي نصّت على: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين على أداة الاتجاهات الإدارية والتربوية الحديثة لدى مديري مدارس القدس الرسميّة تُعزى لمتغير المؤهل العلمي.**

تمّ فحص الفرضية بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين على أداة الاتجاهات الإدارية والتربوية الحديثة لدى مديري مدارس القدس الرسميّة تُعزى لمتغير المؤهل العلمي والمدرجة في الجدول (27.4):

جدول (27.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على أداة الاتجاهات الإدارية والتربوية الحديثة لدى مديري مدارس القدس الرسميّة تُعزى لمتغير المؤهل العلمي

المحور	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الإداري	دكتوراة	17	2.6898	0.85102
	ماجستير	191	3.3598	0.85264
	بكالوريوس	144	3.3441	0.67563
	دبلوم	16	3.6080	0.88309
التعليمي التربوي	دكتوراة	17	3.3529	0.52318
	ماجستير	191	3.4672	0.84510
	بكالوريوس	144	3.4963	0.58920
	دبلوم	16	3.3365	0.68565
الدرجة الكلية	دكتوراة	17	3.0490	0.64738
	ماجستير	191	3.4180	0.81182
	بكالوريوس	144	3.4265	0.60127
	دبلوم	16	3.4609	0.74961

يُلاحظ من الجدول (27.4) وجود فروق ظاهرية في لاستجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين على أداة الاتجاهات الإدارية والتربوية الحديثة لدى مديري مدارس القدس الرسميّة تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، ولمعرفة دلالة الفروق تمّ استخدام تحليل التباين الأحادي؛ (One Way Analysis of Variance: ANOVA)، كما يظهر في الجدول (28.4):

جدول (28.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابات المعلمين على أداة الاتجاهات الإدارية والتربوية الحديثة لدى مديري مدارس القدس الرسميّة تُعزى لمتغير المؤهل العلمي

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الإداري	بين المجموعات	8.397	3	2.799	4.494	0.004
	داخل المجموعات	226.690	364	0.623		
	المجموع	235.087	367			
التعليمي التربوي	بين المجموعات	0.617	3	0.206	0.380	0.767
	داخل المجموعات	196.772	364	0.541		
	المجموع	197.389	367			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	2.303	3	0.768	1.455	0.227
	داخل المجموعات	192.051	364	0.528		
	المجموع	194.353	367			

يُلاحظ من الجدول السابق أنّ قيمة ف للدرجة الكلية (1.455) ومستوى الدلالة (0.227) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)، أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً لاستجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين على أداة الاتجاهات الإدارية التربوية الحديثة لدى مديري مدارس القدس الرسميّة تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، وكذلك للمحور التعليمي التربوي، ولكن تبيّن وجود فروق في المحور الإداري، وبذلك تمّ قبول الفرضيّة الثامنة. وقد تمّ فحص نتائج اختبار (LSD) لبيان اتجاه الفروق وهي مدرجة في الجدول (28.4) الموجود في الملحق (7).

وقد تبيّن من الجدول (28.4) في الملحق أنّ الفروق في المجال الإداري كانت بين (ماجستير) و(دكتوراة) لصالح (ماجستير)، وبين (بكالوريوس) و(دكتوراة) لصالح (بكالوريوس)، وبين (دبلوم) و(دكتوراة) لصالح (دبلوم). وأوعزت الباحثة الوصول لهذه النتيجة في اتجاهات الفروق بين الفئات تبعاً للمؤهل العلمي، أنّ عدد المعلمين الحاصلين على درجة الدكتوراة أو الحاصلين على درجة علمية (الدبلوم) يشكلون أقل نسبة من أفراد عينة الدراسة مما أثر على اتجاه الفروق في استجابات أفراد العينة على المجال الإداري لاتجاهات مديري المدارس الرسميّة في القدس.

3.6.2.4: نتائج الفرضيّة التاسعة: التي نصّت على: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين على أداة الاتجاهات الإدارية والتربوية الحديثة لدى مديري مدارس القدس الرسميّة تُعزى لمتغير سنوات الخبرة**.

تمّ فحص الفرضيّة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين على أداة الاتجاهات الإدارية والتربوية الحديثة لدى مديري مدارس القدس الرسميّة تُعزى لمتغير سنوات الخبرة والمدرجة في الجدول (29.4):

جدول (29.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين على أداة الاتجاهات الإدارية والتربوية الحديثة لدى مديري مدارس القدس الرسميّة تُعزى لمتغير سنوات الخبرة.

المحور	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الإداري	أقل من 5 سنوات	28	3.9091	0.61209
	5- أقل من 10 سنوات	41	3.0976	0.75334
	10- أقل من 15 سنة	124	3.4010	0.69477
	15 سنة فأكثر	175	3.2488	0.86277
التعليمي التربوي	أقل من 5 سنوات	28	3.9231	0.63949
	5- أقل من 10 سنوات	41	3.3565	0.62487
	10- أقل من 15 سنة	124	3.4622	0.65216
	15 سنة فأكثر	175	3.4246	0.80148
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	28	3.9167	0.61583
	5- أقل من 10 سنوات	41	3.2378	0.66642
	10- أقل من 15 سنة	124	3.4341	0.64197
	15 سنة فأكثر	175	3.3440	0.78208

يُلاحظ من الجدول (29.4) وجود فروق ظاهرية بين استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين على أداة الاتجاهات الإدارية والتربوية الحديثة لدى مديري مدارس القدس الرسميّة تُعزى لمتغير سنوات الخبرة، ولمعرفة دلالة الفروق تمّ استخدام تحليل التباين الأحادي؛ (One Way Analysis of Variance: ANOVA)، كما يظهر في الجدول (30.4):

جدول (30.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابات المعلمين على أداة الاتجاهات الإدارية والتربوية الحديثة لدى مديري مدارس القدس الرسميّة تُعزى لمتغير سنوات الخبرة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الإداري	بين المجموعات	13.379	3	4.460	7.322	0.000
	داخل المجموعات	221.708	364	0.609		
	المجموع	235.087	367			
التعليمي التربوي	بين المجموعات	6.642	3	2.214	4.225	0.006
	داخل المجموعات	190.747	364	0.524		
	المجموع	197.389	367			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	9.232	3	3.077	6.051	0.000
	داخل المجموعات	185.122	364	0.509		
	المجموع	194.353	367			

يُلاحظ من الجدول السابق أنّ قيمة ف للدرجة الكلية (6.051) ومستوى الدلالة (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)، أي أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين على أداة الاتجاهات الإدارية والتربوية الحديثة لدى مديري مدارس القدس الرسميّة تُعزى لمتغير سنوات الخبرة، وكذلك للمحورين، وبذلك تمّ رفض الفرضية. وقد تمّ فحص نتائج اختبار (LSD) لبيان اتجاه الفروق وهي مدرجة في الجدول (30.4) الموجود في الملحق (7).

وقد تبيّن من الجدول (30.4) في الملحق أنّ الفروق في الدرجة الكلية كانت بين (أقل من 5 سنوات) و(من 5- أقل من 10 سنوات) لصالح (أقل من 5 سنوات)، وبين (أقل من 5 سنوات) و(من 10- أقل من 15 سنة) لصالح (أقل من 5 سنوات)، وبين (أقل من 5 سنوات) و(15 سنة فأكثر) لصالح (أقل من 5 سنوات). وتعزو الباحثة النتيجة حول اتجاه الفروق للفئة ذات سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات) إلى النظرة الإيجابية للمعلمين من تلك الفئة نحو توجهات مديرو المدارس الرسميّة في القدس سواء في المحور الإداري أو التعليمي، وأنّ سنوات الخبرة لديهم لم تكشف بصورة كافية تلك التوجهات، وإنما بحاجة إلى سنوات عمل أكثر لامتلاك القدرة على تحديد توجهات مديرو المدارس بصورة أكثر دقة وكما هي حقيقة على أرض الواقع.

7.2.4: النتائج المتعلقة بالسؤال السابع: الذي نصّ على: **هل توجد علاقة ارتباطية دالّة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤0.05) بين الاغتراب المهني لدى مديري مدارس القدس الرسميّة ودورهم في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة وامتلاكهم للاتجاهات الإدارية والتربوية الحديثة؟**

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحويله للفرضيّة الآتية:

1.7.2.4 نتائج الفرضية العاشرة: والتي نصّت على: **توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≤ 0.05) بين الاغتراب المهني لدى مديري مدارس القدس الرسميّة ودورهم في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة وامتلاكهم للاتجاهات الإدارية والتربوية الحديثة.**

تمّ فحص الفرضيّة بحساب معامل ارتباط بيرسون والدلالة الإحصائية بين الاغتراب المهني لدى مديري مدارس القدس الرسميّة ودورهم في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة وامتلاكهم للاتجاهات الإدارية التربوية الحديثة، كما هو موضح في الجدول (31.4):

جدول (31.4): معامل ارتباط بيرسون والدلالة الإحصائية للعلاقة الارتباطية بين الاغتراب المهني لدى مديري مدارس القدس الرسميّة ودورهم في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة وامتلاكهم للاتجاهات الإدارية والتربوية الحديثة

المتغيرات	الاغتراب المهني لدى مديري المدارس	
	معامل بيرسون	مستوى الدلالة
تعزيز قيم المواطنة	-0.299**	0.000
الاتجاهات الإدارية والتربوية الحديثة	-0.276**	0.000

تبيّن من الجدول (31.4) أنّ قيمة معامل ارتباط بيرسون بين الاغتراب المهني لدى مديري المدارس الرسميّة في القدس وبين دورهم في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة هي (0.299-)، وأنّ قيمة معامل ارتباط بيرسون بين الاغتراب المهني لدى مديري المدارس الرسميّة واتجاهاتهم الإدارية والتربوية الحديثة هي(0.276-)، ومستوى الدلالة (0.000)، أي أنّه توجد علاقة سلبية عكسية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≤ 0.05) بين الاغتراب المهني لدى مديري مدارس القدس الرسميّة ودورهم في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة تبعاً لامتلاكهم الاتجاهات الإدارية والتربوية الحديثة، بمعنى أنّه كلما زاد مستوى الاغتراب المهني لدى مديري المدارس الرسميّة في القدس قلّل ذلك من دورهم في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة، والعكس صحيح.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي بحثت في العلاقة بين الاغتراب المهني ومحاور مختلفة منها: الأداء الوظيفي والكفاءة المهنية والذاتية، والأمن الوظيفي، ونوعية حياة العمل، والاحتراف المهني، وثقافة المدرسة وهذه الدراسات هي: (الشهراني، 2020؛ القريوتي، 2016؛ المطيري، 2016؛ بحر أبو سلطان، 2013)، ومع الدراسات الأجنبية:

(Polatcan, 2020; Çetinkanat & Kösterelioğlu, 2016; Yorulmaz, Altinkurt & Yilmaz, 2015).

3.4 خلاصة الفصل

في هذا الفصل من الدراسة تمّ عرض نتائج الدراسة لكل من المنهج الكمّي والكيفي لها ومناقشتها من قبل الباحثة، والتي تناولت كل من: الاغتراب المهني لدى مديري المدارس الرسميّة في القدس، ودورهم في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة وامتلاكهم للاتجاهات الإدارية والتربوية الحديثة، وقد أجابت النتائج على سؤال الدراسة الرئيس حول الكشف عن العلاقة بين حالة الاغتراب المهني لدى مديري المدارس الرسميّة ودورهم في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة تبعاً لامتلاكهم الاتجاهات الإدارية والتربوية الحديثة، والتي دلت على وجود علاقة ارتباطية عكسية سالبة.

كما بيّنت النتائج أنّ كل من درجة الاغتراب المهني لدى مديري المدارس الرسميّة في القدس ودرجات أبعاده لكل من: بُعد العجز أو فقدان السيطرة، وبُعد فقدان المعنى، وبُعد فقدان المعايير قد جاءت جميعها بدرجة متوسطة، باستثناء بُعد العزلة الاجتماعية الذي جاء بدرجة منخفضة حسب وجهة نظر المعلمين.

وبيّنت النتائج أيضاً أنّ دور مديري المدارس الرسميّة في تعزيز أشكال المواطنة لدى الطلبة في مدارسهم جاءت بدرجة متوسطة حسب وجهة نظر المعلمين، والذي قد يعود إلى الظروف التي تُجبرهم على عدم تعزيزها لدى الطلبة كما يلزم في المدارس التي يعملون بها.

ودلت النتائج كذلك على وجود اتجاهات إدارية وتربوية حديثة لدى مديري المدارس الرسميّة بدرجة متوسطة، وكانت اتجاهاتهم نحو العملية التربوية التعليمية بدرجة أعلى من اتجاهاتهم نحو العملية الإدارية حسب وجهة نظر المعلمين.

وكما بيّنت نتائج الفرضيّات المتعلقة بمتغيرات الدّراسة المتمثلة بكل من العمر والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة لدى عينة الدراسة من المعلمين حول وجهة نظرهم بوجود حالة من الاغتراب المهني لدى مديري المدارس الرسميّة في القدس ودورهم في تعزيز قيم المواطنة تبعاً

لاتجاهاتهم الإدارية والتربوية الحديثة بأنه يوجد فروقاً ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة تبعاً لتلك المتغيرات.

وقد جاءت نتائج المنهج الكيفي _ والذي تمثل في إجراء مقابلات مع مديري المدارس الرسميّة في القدس _ دالة وداعمة للنتائج التي تمّ التوصل إليها في المنهج الكمي بحسب وجهة نظر المعلمين عن مديريهم، حيث جاءت النتائج مؤكدة لوجود حالة من الاغتراب المهني يُعاني منها المديرون في أماكن عملهم، وفي بعض أبعاد الاغتراب المهني لديهم والتي كانت أبرزها: بُعد العجز أو فقدان السيطرة وبُعد اللامعيارية وبُعد اللامعنى، باستثناء بُعد العُزلة الاجتماعية؛ حيث دلّت إجابات مديري المدارس أنهم لا يزالون محافظين على روابطهم الاجتماعية مع أفراد مجتمعهم، ويحاولون اظهار انتمائهم وارتباطهم بأفراد مجتمعهم من خلال تقديم ما يستطيعون من أجل مساعدة أبناء وطنهم، وذلك يجعل منهم قدوة لطلابهم في ممارسة قيم المواطنة المجتمعية.

كما اتفقت نتائج المنهج الكيفي مع المنهج الكمّي في جانب دور مديري المدارس في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة، وبالأخص فيما يتعلق بتعزيز القيم الثقافية والمجتمعية وغرسها في نفوس الطلبة، ولكن في تعزيز قيم المواطنة السياسية لا تزال جهود مديرو المدارس الرسميّة في القدس ضعيفاً في هذا الجانب بحكم الوضع الاستثنائي الذي يعاني منه المجتمع المقدسي، وكذلك الوضع الخاص لظروف عملهم كونهم يعملون في مدارس رسميّة تتبع لسلطة الكيان الاسرائيلي. ولكن في مجال اتجاهات مديرو المدارس الإدارية والتربوية الحديثة، فقد جاءت نتائج المنهج الكيفي مخالفة نوعاً ما مع نتائج المنهج الكمّي وخاصة فيما يتعلق بوجود بيئة تنظيمية قائمة على الحوار والمشاركة واتباع الديمقراطية التي أشار مديرو المدارس في اجاباتهم إلى وجودها بدرجة عالية، أما حسب وجهة نظر المعلمين فقد جاءت بدرجة متوسطة. كما جاءت نتائج المنهج الكيفي موافقة إلى حد ما مع نتائج المنهج الكمّي حول اهتمام مديرو المدارس بالنواحي التعليمية لدى الطلبة والحرص على تخريج جيلاً متعلماً ومثقفاً وواعياً.

وبناءَ على ما تمّ التوصل إليه من نتائج لهذه الدراسة، فيمكن الاستنتاج أنّ هذه الدراسة قد تُسهم في زيادة تسليط الضوء على واحدة من المشاكل التي قد يُعاني منها مديرو المدارس العاملين في المدارس الرسميّة في القدس وهي مشكلة الاغتراب المهني، والبحث بصورة أوسع في أسبابها لمحاولة إيجاد الحلول لها وذلك بهدف ألا ينعكس أثرها على دورهم في تعزيز قيم المواطنة بأشكالها لدى الطلبة بما يتناسب مع الاتجاهات الإدارية والتربوية الحديثة.

التَوصِيات

بناءً على نتائج الدراسة فإن الباحثة خرجت ببعض التوصيات وهي كالآتي:

- الوقوف على مسببات حالة الاغتراب المهني لدى مديري المدارس الرسميّة في القدس، ومحاولة طرح الحلول الممكنة للتقليل من تلك الحالة من قبل الباحثين المهتمين بموضوع الاغتراب المهني وأيضا من قبل الخبراء والمختصين ومن الكوادر الأكاديمية في الجامعات المختلفة في البلاد، وتقديم التوصيات بتلك الحلول إلى الجهات التي تُعنى بمدارس القدس.
- عمل أبحاث أخرى تركز على بعض أبعاد الاغتراب المهني لدى مديري المدارس الرسميّة وخصوصاً فيما يتعلق ببُعد العجز أو فقدان السيطرة وبُعد اللامعيارية وبُعد اللامعنى ومحاولة إيجاد حلول لتلك الأبعاد.
- البحث في موضوع الاغتراب المهني لدى مديري المدارس الرسميّة في القدس والكشف عن مسبباته بناءً على متغيرات أخرى غير تلك التي تناولتها الدراسة.
- عمل دراسات أخرى في موضوع الاغتراب المهني باتباع منهج البحث الوصفي الكيفي مع المديرين والمعلمين، واستخدام أدوات أخرى للمنهج الكيفي الذي قد يكون من خلال إجراء مقابلات ومجموعات بؤرية وملاحظات بهدف استيضاح الجوانب المتعلقة بمؤشرات الاغتراب المهني لدى مديري المدارس الرسميّة في القدس.
- البحث في دور المدارس الرسميّة في تعزيز قيم المواطنة بكافة أشكالها لدى الطلبة على أرض الواقع لجميع المراحل التعليمية من خلال الملاحظة والمتابعة المستمرة لذلك الدور.
- كما تُوصي الباحثة بتفعيل دور مديري المدارس في القدس في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة بأشكالها المختلفة المجتمعية والثقافية والسياسية بما فيها قيم الديمقراطية والمشاركة والحرية في التعبير عن الرأي التي تعتبر من الاتجاهات التربوية والتعليمية الحديثة ضمن الأطر التربوية والتعليمية التي تُعزز من انتماء الطالب لمجتمعه ووطنه.
- الاهتمام بتعزيز قيم المواطنة في المدارس المختلفة من خلال البيئات الافتراضية والرقميّة من بعد العمل على تدريب مديري المدارس والمعلمين على كيفية توظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية وخاصة في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة.
- عمل دراسات أخرى حول دور المدارس في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة بناءً على الاتجاهات التعليمية والتربوية الحديثة التي تركز على بناء شخصية الطالب، والتركيز على التعلم القائم على التفكير الناقد وأسلوب حل المشكلات وخاصة فيما يتعلق بالقضايا المجتمعية

وذلك من خلال دراسات تجريبية لبرامج ومشاريع الهدف منها يكون لتعزيز قيم المواطنة بما يتلاءم مع المجتمع المقدسي خاصة والمجتمع الفلسطيني عامة.

مقترحات مستقبلية

لقد ارتأت الباحثة تقديم بعض المقترحات التي من الممكن الاهتمام فيها مستقبلاً، والتي آثرت الباحثة تقديمها بناءً على موضوع الدراسة وفي ضوء ما انتهت إليه من نتائج، ومنها:

- عمل مؤتمرات خاصة بمعوقات التعليم والتعلم ومشاكله في مدينة القدس لتسليط الضوء عليها وإظهارها محلياً وإقليمياً وعالمياً، ومنها تلك المشاكل الخاصة بالاغتراب المهني لمديري المدارس في القدس.
- العمل على زيادة وعي القائمين على العملية التعليمية من مديري مدارس ومعلمين ومشرفين، وكذلك كل من لديه اهتمام بالعملية التعليمية والتربوية من أولياء أمور ومجتمع محلي بما فيه من مجالس محليّة حول أهمية تعزيز قيم المواطنة بأشكالها المختلفة لدى الطلبة في جميع المراحل التعليمية.
- زيادة اهتمام الجهات التي تُعنى بالعملية التربوية والتعليمية في البلاد عامة وفي القدس خاصة بمديري المدارس والمشاكل التي قد يعانون منها بما فيها مشكلة الاغتراب المهني بأبعاده المختلفة، وبالأخص فيما يتعلق بالشعور بالعجز وفقدان المعنى وفقدان المعايير، وخاصة أنها ناجمة عن الأوضاع الاستثنائية لمدينة القدس من مختلف النواحي السياسية والاقتصادية والثقافية، على أن يكون من خلال التواصل معهم باستمرار والتحدث معهم عن المعوقات التي تعيق عملهم وتعيق تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية التي لابد من تحقيقها، وخاصة في جانب تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة على اختلاف أشكالها.
- ضرورة اهتمام الجهات المسؤولة عن قطاع التربية والتعليم في مدينة القدس بمديري المدارس والعمل على زيادة مشاركتهم في صنع القرار واتخاذه، وتطبيق التمكين الإداري في المدارس للتقليل من مسببات حالة الاغتراب المهني لديهم وإن كانت بدرجات متفاوتة بينهم.
- عمل لقاءات إرشادية لمديري المدارس حول كيفية التعامل مع مشاكلهم في العمل والتي منها مشكلة الاغتراب المهني من أجل التخفيف من تلك المشكلة وآثارها على العملية الإدارية والتربوية التعليمية.

- الاهتمام بحصول مديري المدارس على دورات تدريبية فيما يتعلق بكيفية تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة بكافة أشكالها وضمن الاتجاهات التربوية الحديثة، وخاصة تلك التي فيها تعزيز للمواطنة الرقميّة والحرص على تمريرها إلى طاقم المعلمين.
- أن يكون هناك إمكانية لتظافر عمل مؤسسات مختلفة تُعنى بوضع المدارس العربية في القدس من أجل مساعدة مديري المدارس على تحقيق أهدافاً تربوية وتعليمية في مجال تعزيز قيم المواطنة المختلفة لدى الطلبة، وأن تكون تبعاً للتوجهات الحديثة بما يتناسب مع متطلبات العصر الحديث.
- أن يكون هناك تضمين لموضوع قيم المواطنة في المناهج والأنشطة اللامنهجية التي تطبق في المدارس، وأن تكون ضمن تحقيق غاية "تربية المواطنة" و"التربية من أجل المواطنة" و"تربية بالمواطنة".
- توجيه مديري المدارس نحو اتباع أنماطاً قيادية حديثة أثبتت فاعليتها في المؤسسات المختلفة بما فيها المؤسسات التعليمية كالمدارس ومنها القيادة الموزعة والتحويلية والأصيلة، وأيضاً اتباع أساليب إدارية حديثة مثل الإدارة التفاعلية والتشاركية، وكذلك العمل على إيجاد مناخاً مدرسياً إيجابياً قائماً على العلاقات الإنسانية والاجتماعية الجيدة.
- الحرص من إدارات المدارس على التوجه نحو الإدارة بالقيم التي فيها اهتمام بقيم المجتمع الذي ينتمي إليه وفيه احترام لكيان الإنسان ولكرامته.
- اهتمام المسؤولين بمتابعة دور مدراء المدارس في تنمية قدرات الطالب العقليّة والمعرفيّة والشخصيّة وتعزيز السمات الأخلاقية والقيمية لديهم بما فيها قيم المواطنة بأشكالها المختلفة المحلية والعالمية، والحرص على تلبية احتياجات الطلبة المتنوعة المادية والمعنوية.

قائمة المراجع

المراجع العربية

ابراهيم، حسام، العريمي، وليد. (2020). تمهين الإدارة المدرسية في نيوزيلندا وامكانية الإفادة منه بسلطنة عَمان، **المجلة العربية للتربية النوعية، 4**(13)، 221-256، سلطنة عُمان.

أبو الهيجاء، شريهان. (2013). **مظاهر الاغتراب الوظيفي لدى المرشدين التربويين من وجهة نظرهم، (رسالة ماجستير)**، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمّان العربية، الأردن.

أبو سمرة، محمود، شعيبات، محمد، أبو مقدم، أروى. (2014). الاغتراب الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية: دراسة ميدانية في جامعتي القدس والخليل، **مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، 34**(2)، 53-71، فلسطين.

أبو شقرا، روان. (2020). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في لواء الكورة بمحافظة إربد للإدارة بالقيم من وجهة نظر معلميهم، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 28**(1). 452-476، عمان، الأردن.

بحر، يوسف، أبو سلطان، مياسة. (2013). الاغتراب الوظيفي وعلاقته بالأداء الوظيفي للعاملين في وزارة التربية والتعليم العالي في قطاع غزة، **مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، ع5**، 178-213، فلسطين.

بحري، صابر، خرموش، منى. (2016). الاغتراب المهني من منظور علم النفس العمل والتنظيم بين التناول وإشكالية المفهوم، **آفاق للعلوم، 1**(1)، 70-79، الجزائر.

بخاري، خلود. (2019). دور البحث الإجرائي في تحسين الممارسات التعليمية من وجهة نظر القيادات المدرسية بمدينة الرياض، **مجلة كلية التربية (أسيوط)، 35**(8)، 543-559، المملكة العربية السعودية.

بكر، نادية. (2016). أثر الاغتراب الوظيفي على مستوى الأداء التنظيمي: دراسة ميدانية، **مجلة مركز صالح عبد الله كامل للاقتصاد الإسلامي، 20**(60)، 461-509، جمهورية مصر العربية.

بن مرضاح، أمل. (2022). تصور مقترح لتطوير مهارات القرن 21 بمدارس التعليم العام وفق رؤية 2030 السعودية، **المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، 71**(1)، 12-34، المملكة العربية السعودية.

بو خلخال، علي. (2019). المواطنة: التصورات والدلالات، **مجلة العلوم الاجتماعية _ جامعة الأغواط، 7**(33)، 29-34، الجزائر.

بو سعيد، فايزة. (2017)**. المواطنة وبناء البعد الهوياتي للدولة، (رسالة ماجستير غير منشورة)**، جامعة العربي بن مهيدي _ أم البواقي، الجزائر.

جابر، نصر الدين، بن علية. (2015). الاغتراب النفسي وتدني قيمة الذات، **مجلة علوم الإنسان والمجتمع**. ع4، 139-156، الجزائر.

الجرايدة، محمد، المنوري، أحمد. (2014). واقع التمكين الإداري لدى مديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي في محافظة الباطنة شمال سلطنة عُمان، **مجلة المنارة، 20**(1)، 41-87، سلطنة عُمان.

الجعافرة، عبد السلام. (2014). **درجة تمثل طلبة جامعة الزرقاء لمفاهيم المواطنة الصالحة في ظل التحديات المعاصرة (دراسة غير منشورة)**، كلية العلوم التربوية جامعة الزرقاء، الأردن.

جمال الدين، نجوى، الكمالي، عبدالله، وحسان، محمود. (2015). الاتجاهات الحديثة في صنع القرار التربوي، **العلوم التربوية، 23**(1)، 715-756، جمهورية مصر العربية، مسترجع من Record/com.mandumah.search://http/1084025، بتاريخ 2022/10/6.

الحربي، عبد الغني. (2019). دور الأنشطة الطلابية في تنمية قيم المواطنة لدى طلاب المرحلة الثانوية: دراسة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بمحافظة خليص، **مجلة جامعة أم القرى للعلوم الاجتماعية،12**(1)، 1-44، المملكة العربية السعودية.

الحلبي، انتصار. (2020). أساليب المعاملة الوالدية ودورها في تعزيز قيم المواطنة للأبناء، **المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 12**(12)، 27-55، المملكة العربية السعودية.

حماد، محمد، الحازمي، محمد. (2016). اضطراب الهوية وعلاقته بالاغتراب لدى الشباب السعودي في ضوء تحديات العولمة وسبل مواجهتها، **المجلة العلمية لكلية التربية، 32**(1)، 504-550، المملكة العربية السعودية.

حمزة، ميساء. (2016). دراسة تحليلية لقيم المواطنة المتضمنة في كتاب المواطنة وحقوق الإنسان للصف الثاني الثانوي. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 75**(75)، 405-450، جمهورية مصر العربية.

حنفي، محمد. (2016). مدرسة القرن الواحد والعشرين، مدخل لنشر الوعي حقوق الطفل، **مجلة كلية التربية جامعة بورسعيد، ع 19**، 181-227، جمهورية مصر العربية.

خطيب، محمد. (2020). دور الجامعة في ترسيخ وتعزيز قيم الانتماء والمواطنة لدى طلبتها في ضوء التغيرات الثقافية ومستجدات العصر، **المجلة العربية للنشر العلمي**، ع **20**، 149-168، المملكة العربية السعودية.

داغستاني، محمد. (2020). القيادة التربوية في ضوء مفاهيم الجودة الشاملة، **المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، 42**(60)، 60-93، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية.

دوخان، أحلام، بورويس، سعاد. (2021). **الاغتراب النفسي للشخصية في رواية المتمردة لمليكة مقدم. (رسالة ماجستير غير منشورة)**، جامعة محمد الصديق بن يحي، الجزائر.

دوية، شريف. (2013). المواطنة: مفهوم وتاريخ، **مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، 1**(2)، 70-96، جامعة الوادي، الجزائر.

دويك، جواد. (2016). **دليل الدستور المدرسي: مشروع مساعدة التعليم في القدس**، مؤسسة فيصل الحسيني الخيرية، فلسطين.

ذياب، لبنى. (2018). أبعاد الاغتراب الوظيفي في ظل النظريات الأساسية، **مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية _ مركز جيل البحث العلمي، العام الخامس**، ع 40، 57-64، الجزائر.

ذياب، لبنى. (2018). **مستوى تقدير الذات وعلاقته بالاغتراب الوظيفي لدى الأساتذة الجامعيين: دراسة ميدانية بجامعة سطيف2، (رسالة ماجستير)**، جامعة محمد لمين دباغين، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، سطيف2، الجزائر.

الرميح، محمد. (2021). الاحتياجات التدريبية للقيادات التربوية بالإدارة العامة للتعليم بالقصيم في ضوء الاتجاهات الإدارية الحديثة، **المجلة العلمية لكلية التربية، 37**(10)، 675-706، المملكة العربية السعودية.

زقاوة، أحمد. (2015). دور المدرسة في تنمية قيم المواطنة من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط، **الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا، 6**(17)، 51-68، الجزائر.

زمزم، علي. (2015). **مهددات قيم المواطنة وعلاقتها بالانحراف السلوكي من وجهة نظر طلبة الجامعات في دولة الإمارات العربية المتحدة، (أطروحة دكتوراة غير منشورة)**، جامعة مؤتة، الأردن.

زيدان، محمد. (2020). المواطنة، **المجلة التربوية**، ع 72، 1-8، جمهورية مصر العربية.

سكر، ناجي. (2018). الادارة بالقيم وعلاقتها بالولاء التنظيمي من خلال الاتجاه نحو قيم الممارسة كمتغير وسيط (دراسة تطبيقية على المدارس الثانوية بمنطقة شرق غزة التعليمية)، **مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية، 26**(7)، 523-546، فلسطين.

سكندر، ساجدة. (2016). الاغتراب وعلاقته بالهوية الوطنية لدى طلبة الجامعة، **جامعة المستنصرية - مجلة كلية التربية، ع 2**، 465-518، العراق.

سليمان، عزة، فراج، وهمان، أحمد، أحمد. (2018). الاغتراب الوظيفي لدى المعلمين، **جامعة حلوان - دراسات تربوية واجتماعية، 24**(3)، 933-964، جمهورية مصر العربية.

شاهين، أيمن، صقر، وسام. (2016). فلسفة المواطنة لدى الشباب الفلسطيني: طلبة جامعات قطاع غزة نموذجاً، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإنسانية**، ع 39، 125-165، فلسطين.

شعبان، أماني. (2018). رؤية مقترحة لتعزيز قيم المواطنة الرقمية لطلاب التعليم قبل الجامعي في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، **المركز العربي للتعليم والتنمية، 25**(114)، 73-132، جمهورية مصر العربية.

الشمري، سعاد. (2018). جودة أداء القيادات التربوية "رؤية نقدية ونظرة عصرية"، (بحث مشتق من رسالة دكتوراة منشورة)، **مجلة كلية التربية ببنها**، ع 115، ج 2، 53-73، جمهورية مصر العربية.

الشهراني، أسماء. (2020). الاغتراب الوظيفي وعلاقته بالأداء الوظيفي لمعلمات رياض الأطفال في منطقة

الشياب، مزيد، طوالبة، هادي. (2018). مفاهيم المواطنة الرقمية الواجب تضمينها في مناهج التربية الوطنية والمدنية للمرحلة الأساسية في الأردن من وجهة نظر معلمي

الدراسات الاجتماعية، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 9**(26)، 34-56، الأردن.

الصاعدي، أحمد. (2018). دور المدرسة في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة، **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**، ع99، 127-153، المملكة العربية السعودية.

صلاح الدين، نسرين، اليحيائية، رحمة، الفهدي، راشد. (2020). بنية الاغتراب الوظيفي ومستواه لدى المعلمين بالمدارس الحكومية في سلطنة عُمان: دراسة تحليلية استكشافية، **مجلة العلوم التربوية**، ع3، ج7، 554-616، سلطنة عُمان.

الصلال، أملاك، الشايع، علي. (2021). مستوى الاغتراب الوظيفي لدى قادة المدارس الثانوية الحكومية في مدينة بريدة، **المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 9**(1)، 129-154، المملكة العربية السعودية.

عبد الحميد، خليل. (2016). مضادات المواطنة، **مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية، 3**(3)، 149-170، جمهورية مصر العربية.

عبد القادر، غربي. (2017). **دور المجتمع المدني في تكريس حق المواطنة**، جامعة زيان عاشور، الجلفة، الجزائر.

عبد الله، فايزة، عبد الله، عادل. (2020). ظاهرة الاغتراب الوظيفي (أسبابها، نتائجها، سبل علاجها) بالتطبيق على المؤسسات التعليمية في دولة الكويت، **مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 7**(37)، 139-204، الكويت.

عبدلي، ربيعة. (2020). **الاغتراب النفسي وعلاقته بالتمرد الأكاديمي لدى طلبة ثانية ماستر توجيه وارشاد دراسة ميدانية بجامعة محمد بوضياف _ المسيلة. (رسالة ماجستير منشورة)**، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، الجزائر.

العجمي، عمار، الظفيري، ناجي، والشطي، يعقوب. (2018). مستوى المواطنة البيئية لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت في ضوء بعض المتغيرات، **مجلة الأزهر، كلية التربية**، ع 178، ج1، 462-495، الكويت.

عسير، **مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، 10**(3)، الجزء الأول، 277-305، المملكة العربية السعودية.

علي، عبد المعز. (2013). فاعلية استراتيجية التعلم القائم على المشكلة في تنمية بعض مفاهيم المواطنة لدى طفل الروضة، **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، ع33، 237-260، جمهورية مصر العربية.

الغافر، هاشل، السعيدي، حميد، والحامدي، ماجد. (2015). درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية والدراسات الاجتماعية قيم المواطنة في التفاعل الصفي من وجهة نظر المشرفين التربويين في سلطنة عَمان، **مجلة تنمية الموارد البشرية**، ع11، 229-266، سلطنة عُمان.

غرة، خولة، العلي، نصر. (2016). التوافق النفسي وعلاقته بالهوية الثقافية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة فلسطيني الداخل في الجامعات الإسرائيلية، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 4**(16)، 361-401، فلسطين.

غنايم، مهنى. (2018). **السياسات التعليمية والطبقية والمواطنة، (**ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي العربي الثاني عشر، الدولي التاسع بعنوان: التعليم والمجتمع المدني وثقافة المواطنة جمعية الثقافة من أجل التنمية بالتعاون مع الأكاديمية المهنية للمعلمين بالاشتراك مع جامعة سوهاج)، جمهورية مصر العربية.

فيصل، قريشي. (2015). التدين وعلاقته بسلوك المواطنة لدى الطالب الجامعي الجزائري، **مجلة تنمية الموارد البشرية**، ع11، 44-95، الجزائر.

القاضي، عدنان. (2020). فعالية برنامج إرشادي في تنمية قيم المواطنة لدى طلبة الصف الثالث الثانوي في مدينة تعز وأثره في تحقيق مستوى الاغتراب النفسي لديهم، **مجلة العلوم الإنسانية لجامعة أم البواقي، 7**(3)، 757-778، اليمن.

القحطاني، محمد. (2020). تنمية الإبداع الإداري لمديري المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات الإدارية المعاصرة، **المجلة العلمية لكلية التربية، 36**(11)، 62-97، المملكة العربية السعودية.

القداح، محمد. (2020). التغيرات اللازمة في أدوار القائمين على عمليات التعلم في المؤسسات التربوية في القرن الحادي والعشرين، **المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، 58**(1)، 11-27، الأردن.

القرني، محمد. (2019). الاغتراب الوظيفي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى قادة المدارس بمحافظة بلقرن، **مجلة كلية التربية - جامعة الأزهر، 38**(182)، 555-612، المملكة العربية السعودية.

القريوتي، فاطمة. (2016). **مستوى الاغتراب الوظيفي لدى مديري المدارس الخاصة في مديرية التربية والتعليم بالزرقاء وعلاقته بالأمن الوظيفي، (ملخص رسالة ماجستير)**، الجامعة الهاشمية، الأردن.

كباجة، سناء. (2015). **التغير القيمي وعلاقته بهوية الذات والاغتراب النفسي لدى طلبة الثانوية العامة في قطاع غزة، (رسالة ماجستير)**، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

المحمادي، خالد. (2020). درجة ممارسة قادة المدارس الثانوية بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة لبعض الاتجاهات القيادية الحديثة، **مجلة العلوم التربوية، 28**(2)، 539-569، المملكة العربية السعودية.

محمد، أحمد. (2020). مستوى ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لأدوارهم في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة من وجهة نظرهم، **مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، 4**(8)، 318-342، اليمن.

محمد، سيدة، عطا الله، فاطمة. (2021). دور المدرسة في تعزيز التربية من أجل المواطنة العالمية لدى طلابها على ضوء بعض المتغيرات المعاصرة، **مجلة جامعة عين شمس**، ع 22، ج 4، 1-44، جمهورية مصر العربية.

محمود، الزهراء، الوشاحي، غادة، هاشم، إيمان. (2021). الادارة بالقيم لتحقيق الانضباط المدرسي في التعليم الأساسي "دراسة ميدانية"، **المجلة التربوية لتعليم الكبار، 3**(2)، 90-114، جمهورية مصر العربية.

محمود، بيداء. (2020). التوافق النفسي. **المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، 42**(60)، 152-165، الأردن.

مختارية، خديجي. (2018). القيم، الثقافة، التنشئة الاجتماعية (تأصيل المفهوم والعلاقة في إطار التغير). **مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية _ مركز جيل البحث العلمي**، العام الخامس، ع 40، 9-23، لبنان.

مدكري، فؤاد. (2018). المفهوم الحديث للإدارة التربوية من الإدارة إلى القيادة، **المجلة المغربية للحكامة القانونية والقضائية**، ع4،3، 193-202، المغرب.

مرتجى، زكي. (2015). تقييم مشروع المواطنة الذي ينفذه مركز ابداع المعلم في المدارس الإعدادية بوكالة الغوث الدولية من وجهة نظر المعلمين والمدراء بمحافظة غزة، **مجلة تنمية الموارد البشرية**، ع11، 94-164، فلسطين.

المسلماني، لمياء. (2014). التعليم والمواطنة الرقمية: رؤية مقترحة، **المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، 15**(47)، 15-94، جمهورية مصر العربية.

المصري، مروان، شعت، أكرم. (2017). مستوى المواطنة الرقمية لدى عينة من طلبة جامعة فلسطين من وجهة نظرهم، **مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، 7**(2)، 187-200، غزة، فلسطين.

المطيري، عزيزة. (2016) الاغتراب الوظيفي وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى عينة من الموظفين بجامعة الملك عبد العزيز بجدة، **مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، 35**(168)، ج3، 467-513، المملكة العربية السعودية.

المعجم الوسيط. (2011). الطبعة الخامسة، **مكتبة الشروق الدولية**، جمهورية مصر العربية، ص 670.

المعجم الوسيط. (2011). الطبعة الخامسة، **مكتبة الشروق الدولية**، جمهورية مصر العربية، ص 1085.

المعمدي، سيف. (2015). المواطنة والتربية مقاربة منهجية، **مجلة تنمية الموارد البشرية**، ع11، 165-201، فلسطين.

المهيرات، نوره، الرقاد، عبير. (2020). دور معلمي التربية الوطنية والمدنية في تعزيز قيم المواطنة الرقمية لدى طلبتهم من وجهة نظر المعلمين، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 28**(4)، 258-276، الأردن.

الناغي، ولاء، مصطفى، هبة. (2018). فاعلية برنامج لتنمية قيم المواطنة الرقمية لدى طلاب المرحلة الإعدادية في ضوء التربية الإعلامية، **مجلة الأزهر**، ع50، 601-642، جمهورية مصر العربية.

الوسمي، فيصل. (2015). الإدارة التفاعلية: المفهوم _ الأهمية _ الأهداف _ المبررات، **مجلة العلوم التربوية**، ع 24، 25، 361-389، جمهورية مصر العربية.

يونس، الشامي. (2013). سوسيولوجيا المواطنة أم تربية المواطنة؟ أنماط العلاقة بين النسق الاجتماعي والنسق التربوي ضمن خصوصية التربية على المواطنة، **المجلة العربية لعلم الاجتماع**، ع 23، 24، 99-177، لبنان.

المراجع باللغة الإنجليزية

Akar, H. (2018). The Relationships Between Quality of Work Life, School Alienation, Burnout, Affective Commitment and Organizational Citizenship: A Study on Teachers. **European Journal of Educational Research, 7**(2), 169-180, Khilis 7 Aralik University, Turkey.

Alalfy, H. (2015). Some Modern Trends in Educational Leadership and Its Role in Developing the Performance of the Egyptian Secondary School Managers. **American Journal of Educational Research, 3**(6), 689-696, Egypt.

AlKhamaiseh, S. (2022). Psychological Alienation Between Adolescent and Its Relationship to Their Academic Achievement: An Applied Study on Public Schools in Amman. **Journal of Educational and Social Research. 12**(3), 300-310, Jordan.

Ariratanaa, W., Sirisookslipa, S. & Ngang, T. (2015). Development of Leadership Soft Skills Among Educational Administrators. **Procedia - Social and Behavioral Sciences, 186**, 331–336, Khon Karen University, Thailand.

Bin Awang, A. (2017). Work Alienation Intervention in Job _ Related Tension Role Overload and Work Effort. **Journal of Management of Roraima, 7**(2), 268-296, Egypt.

Çetinkanat, A. & Köşterelioğlu, M. (2016). Relationship Between Quality of Work Life and Work Alienation: Research on Teachers. **Universal Journal of Educational Research 4**(8), 1778-1786, Turkey.

de Campos, L. R. (2015). *Design Thinking in Education:* **A Case Study Following One School District's Approach to Innovation for the 21st Century,** (Doctoral Dissertation). University of San Francisco, USA.

Erdem, M. (2014). The Level of Quality of Work Life to Predict Work Alienation. **Educational Sciences: Theory and Practice, 14**(2), 534-544, Turkey.

Guo, L. (2014). Preparing Teachers to Educate for 21st Century Global Citizenship: Envisioning and Enacting. **Journal of Global Citizenship & Equity Education, 4**(1), 1-23, Canada.

Gurr, D. (2015). A Model of Successful School Leadership from the InternationalSuccessful School Principalship Project. **Societies, 5,** 136-150, https://doi.org/10.3390/soc5010136

Gurr, D. (2019). **Overview on Leadership in Schools Under Challenging Circumstances. Panorama Del Liderazgo En Escuelas De Alta Complejidad (Panorama of Leadership in High Complexity Schools)**. 19-70, Santiago, Chile.

Kanbur, E. (2017). A Research for Examining Work Alienation Through Demographic Characteristics**. International Journal of Academic Value Studies, 3**(16), 76-86, Turkey.

Keating, A. (2016). Educating Tomorrow's Citizens: What Role Can Schools Play? **Foro de Educación, 14**(20), 35-47, Espana, http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.004

Khalifa, M. A., Gooden, M. A. & Davis, J. E. (2016). Culturally Responsive School Leadership: A Synthesis of the Literature. Review of Educational Research**, American Educational Research Association, 86**(4), 1272–1311, USA, http://www.jstor.org/stable/44668249

Long, J. (2018). Educational Administrators' Perspectives of Democracy and Citizenship Education: Interviews with Educational Leaders. **Journal of Contemporary Issues in Education, 13**(2), 2-20, Canada.

Lytkina, E. (2020). Revisiting the Middleton Alienation Scale: In Search of a Cross _ Culturally Valid Instrument. **Survey Research Methods, 14**(4), 365-397, https://doi.org/10.18148/srm/2020.v14i4.7421

Merry, M. (2020). Can Schools Teach Citizenship? **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education. 41**(1), 124-138, Amsterdam, The Netherlands, https://doi.org/10.1080/01596306.2018.1488242

Mestry, R. (2017). Empowering Principals to Lead and Manage Public Schools. Effectively in the 21st Century (Abstract). **South African Journal of Education, 37**(1), 1-11, South Africa.

Mishra, P & Mehta, R. (2017). What We Educators Get Wrong About 21st-Century Learning: Results of a Survey, (Abstract). **Journal of Digital Learning in Teacher Education, 33**(1), 6-19, https://doi.org/10.1080/21532974.2016.1242392

Polatcan, M. (2020). The Effect of Servant Leadership on Teacher Alienation: The Mediating Role of Supportive School Culture. **International Online Journal of Educational Sciences, 12**(3), 138-148, Turkey.

Schaepmeester, L., Braak, J. & Aesaert, K. (2022). Social Citizenship Competences at The End of Primary School: The Role of Socio-Ethnic Classroom Diversity and Teachers' Citizenship Beliefs and Practices in the Classroom Climate, (Abstract). **Theory & Research in Social Education, 50**(2), 297-326, Flanders, Belgium.

Schulz, W., Ainely, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G. & Friedman, T. (2018). **Becoming Citizens in Changing World: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report**. Springer link, https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-73963-2

Sincer, I., Volman, M. Van der Veen, I. & Severiens, S. (2022). Students' Citizenship Competencies: The role of Ethnic School Composition and Perceived Teacher Support. **Theory & Research in Social Education**, **50**(1), 125-155, Holland.

Stehle, S. & Peters-Burton, E. (2019). Developing Student 21st Century Skills in Selected Exemplary Inclusive STEM High Schools. **International Journal of STEM Education, 6**(39), 1-15, USA, https://doi.org/10.1186/s40594-019-0192-1

Stoddart, L. & Crosier, D. (2017**). Citizenship Education in The Age of Likes, Hashtags and Memes**. Eurydice, European Commision, Retrieved from: https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/news

Tan, B. (2014). Understanding The Polarity Between Work Alienation and The Importance of Work: Evidence from Turkey. **Middle East J. Management, 1**(3), 232–244, Turkey.

Tan, B. (2016). The Role of Work Centrality in The Relationship Between Work Alienation and Organizational Commitment: A Study of Turkish SMEs. **JEEMS. 21**(1), 60-81, Turkey.

Tan, J., Choo, S., Kang, T. & Liem, G. (2017). Educating for Twenty-First Century Competencies and Future-Ready Learners: Research Perspectives from Singapore. **Asia Pacific Journal of Education. 37**(4), 425-436, Singapore.

Tulubas, T. (2022). The Influence of Educational Employees' Policy Alienation on Their Change Cynicism: An Investigation in the Turkish Public-Schooling Context. **Educational Process: International Journal. 11**(1), 40-64, Turkey.

Whiteley, P. (2014). Does Citizenship Education Work? Evidence from a Decade of Citizenship Education in Secondary Schools in England. **Parliamentary Affairs. 67**(3), 513-535, England, https://doi.org/10.1093/pa/gss083

Yorulmaz, Y. I., Altinkurt, Y. & Yilmaz, K. (2015). The Relationship Between Teachers' Occupational Professionalism and Organizational Alienation. **Educational Process: International Journal. 4**(1-2), 31-44, Turkey.

الملاحق

ملحق (1): استبانة للرأي

السّلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

تحيّة وبعد؛

في إطار إنجاز أطروحة الدكتوراة الموسومة بـ **"الاغتراب المهني لدى مديري مدارس القدس الرسميّة وعلاقته بدورهم في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة وامتلاكهم للاتجاهات الإدارية والتربوية الحديثة"**، تم تطوير استبانة تتضمن ثلاثة مجالات؛ الاغتراب المهني ويشمل (العجز أو فقدان السيطرة، فقدان المعنى، فقدان المعايير، والعزلة الاجتماعيّة)، وقيم المواطنة وتشمل (المواطنة الثقافية، والمواطنة المجتمعية، والمواطنة السياسيّة)، والاتجاهات الإدارية والتربوية التعليمية الحديثة وتشمل(المحور الإداري، المحور التربوي التعليمي)، لذا أطلب من حضرتكم التكرم بالإجابة على فقرات الاستبانة مع العلم أنّ الاستبانة سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

مع فائق الاحترام والتقدير

الطالبة نرمين زعترة / جعفر

الجامعة العربية الأمريكية/ رام الله- الريحان

الجزء الأول: المتغيرات الديموغرافية:

1. الجنس: أ) ذكر ( )، ب) أنثى ( ).
2. العمر:1. 22 - 35 ( )، 2. 36 - 45 ( )، 3. 46 - 55 ( )، 4. 56 فما فوق ( ).
3. المؤهل العلمي: دكتوراة ( )، ماجستير ( )، بكالوريوس ( )، دبلوم "استكمال" ( ).
4. التخصّص: علوم تربويّة ( )، علوم اجتماعيّة ( )، علوم لغويّة ( )، تخصّصات علميّة ( )، تخصص آخر ( ).
5. المادة التدريسية: مواد لغويّة ( )، دراسات اجتماعيّة ( )، مواد علميّة ( )، مواد أخرى ( )
6. سنوات الخبرة: أقل من 5 سنوات ( )، 5__ أقل من 10 سنوات ( )، 10 ___ أقل من 15 سنة ( )، 15 سنة فأكثر ( ).
7. المرحلة/ المراحل التعليميّة في المدرسة التي تعمل بها:
   ابتدائية ( )، ابتدائية وإعداديّة ( )، إعداديّة وثانويّة ( )، ثانويّة ( ).
8. طلبة المدرسة: مدرسة ذكور ( )، مدرسة إناث ( )، مدرسة مختلطة ( ).

الجزء الثاني: المطلوب الإجابة على الفقرات بوضع علامة (✓) في الخانة المناسبة لك:

المجال الأول: الاغتراب المهني لدى مدير المدرسة							
رقم الفقرة	البعد	الفقرات	درجة منخفضة جداً	درجة منخفضة	درجة متوسطة	درجة عالية	درجة عالية جداً
1	العجز (فقدان السيطرة)	يلتزم بقوانين العمل على الرغم من عدم اقتناعه ببعضها					
2		يتّبع الأنظمة حتى وإن كانت تحد من بعض حرياته في عمله					
3		يُعبّر عن وجود عقبات عدة تحدّ من تحقيق أهدافه في عمله					
4		يُعبّر عن شعوره بالإحباط إذا لم يؤخذ برأيه من الجهات العليا المشرفة على عمله					
5		يُظهر تذمراً من تدخل المسؤولين من الجهات العليا في عمله					
6		غير قادر على اتخاذ قراراته في العمل باستقلالية دون أخذ الموافقة من الجهات العليا					
7		يحرص أن يكون دقيقاً في عمله لكونه مراقباً من الجهات العليا					
8		يُعبّر عن عدم الرضا عن القوانين التي تشكل عبئاً على العمل					
9		غير قادر على الاعتراض على قرارات الجهات العليا إذا كانت لا توافق مبادئه في العمل					
10		يلتزم بحضور الاجتماعات العامة لمديري المدارس على اعتبارها أمراً مفروضاً					
11		غير قادر على التأثير في القضايا المجتمعية المختلفة من موقع مركزه المهني					
12	فقدان المعنى	يتحفظ في إبداء رأيه حول القضايا المختلفة في مكان العمل					
13		يُعبّر عن عدم ملائمة البيئة والظروف العامة لإنجاز العمل					
14		يُظهر عدم اهتمام بالمشاركة في القضايا المجتمعية المختلفة					
15		يلتزم بتنفيذ السياسات العليا للعمل دون المشاركة بوضعها					
16		يشعر أن بيئة عمله تحد من تحقيق طموحاته					
17		غير مهتم بتطوير أساليبه في العمل					
18	فقدان المعايير	يعتقد أن مركزه في عمله هو ما يُكسبه المكانة الاجتماعية في الدرجة الأولى					
19		يعتمد على جهود الآخرين في عمله					

20		يُعبّر عن تشاؤمه حول مستقبله في العمل						
21		يعتقد أن العلاقات بين الأفراد في العمل قائمة على المصالح الشخصية						
22		يُظهر عدم اهتمام بالعلاقات الاجتماعية مع الأفراد في عمله						
23		يُظهر عدم اعتبار للعادات والتقاليد السائدة في مجتمعه						
24		يُبدي استياءه من عدم عدالة القوانين في إطار المهنة						
25		يقوم ببعض الأعمال دون اقتناع للبقاء في عمله						
26	العزلة الاجتماعية	يُبدي شعوراً بالضّجر من الروتين في عمله						
27		يُظهر عدم انتماء لمكان وفريق العمل						
28		يُظهر عدم اهتمام بالحصول على التقدير في عمله من الآخرين						
29		يُصرّح بأن المشكلات المتعلقة بظروف العمل أكبر من قدراته في التعامل معها						
30		يُعبّر عن شعوره بالغضب من بيئة العمل						
31		يظهر وكأنه فاقد الشغف بعمله وغير مستمتع به						
32		يتجنب المناقشة في المواضيع المتعلقة بسياسات العمل						
المجال الثاني: تعزيز قيم المواطنة			درجة منخفضة جداً	درجة منخفضة	درجة متوسطة	درجة عالية	درجة عالية جداً	
1	المواطنة الثقافية	يحرص على ترسيخ التراث من خلال الأنشطة اللامنهجية						
2		يهتم بتعزيز الشعور بالافتخار باللغة العربيّة لدى الطلبة						
3		يعزّز قيمة التعبير عن الرأي بحرية حول القضايا المجتمعية						
4		يعزّز تقبل الثقافات المختلفة في المجتمع لدى الطلبة						
5		ينمّي الوعي بالقضايا المعاصرة لدى الطلبة						
6		يهتم بترسيخ سمات الهوية القوميّة لدى الطلبة						
7		يعزّز مفهوم المساواة لدى الطلبة						
8		يعزّز مفهوم العدالة لدى الطلبة						
9	المواطنة المجتمعية	يحرص على تعزيز احترام الملكيات الخاصة للأفراد						
10		يحث الطلبة على الحفاظ على الممتلكات العامة داخل المدرسة وخارجها						
11		يحرص على تنمية شعور التكافل الاجتماعي من خلال الأنشطة التطوعيّة						

12		يشجّع الاهتمام بالأحداث المجتمعية التي يمر بها أبناء شعبه						
13		يعزّز ترشيد استخدام الموارد الطبيعية المختلفة لدى الطلبة						
14		يشجّع التفكير الناقد في المشكلات والقضايا المجتمعية لدى الطلبة						
15		يحرص على تعزيز التعاون والمشاركة بين الطلبة						
16		يشجع على توظيف الوسائط الاجتماعية التكنولوجية في تعزيز قيم المواطنة المجتمعية						
17	المواطنة السياسية	يحرص على تعريف الطلبة بحقوق الإنسان						
18		يحرص على تنمية قيمة احترام الآخرين قولا وفعلا لدى الطلبة						
19		يتيح الفرص لممارسة الطلبة مبادئ الديمقراطية عمليا						
20		يهتم بتوضيح الواقع السياسي المحلي للطلبة						
21		يحرص على تذكير الطلبة بالمناسبات الوطنية والاحتفاء بها						
22		يهتم بتعريف الطلبة حول طبيعة عمل المؤسسات الحكومية ودورها في خدمة المواطن						
23		يسمح بالمناقشة والحوار للقضايا المؤثرة في المجتمع مع الطلبة						
24		يعزّز فكرة التعايش بين أفراد الثقافات المختلفة في البلاد لدى الطلبة						
25		يعزّز شعور الافتخار بالوطن وتاريخه ورموزه كالعلم والنشيد الوطني لدى الطلبة						
المجال الثالث: الاتجاهات الادارية والتربوية التعليمية الحديثة			درجة منخفضة جداً	درجة منخفضة	درجة متوسطة	درجة عالية	درجة عالية جداً	
1	المحور الإداري	يتبع الأسلوب الديموقراطي (اللامركزي) في إدارته						
2		يهتم بوضع رؤية ورسالة للمدرسة لتحقيق غايات متعلقة باحتياجات الطلبة						
3		يهتم بالعلاقات الإنسانية الطيبة في بيئة العمل بين أفراد الطاقم						
4		يحرص على تقديم المساعدة لمن يحتاجها من العاملين في المدرسة						
5		يكيّف قراراته مع الظروف المجتمعيّة المحيطة						
6		يتمتع بالشفافية في علاقاته مع الآخرين في مجال عمله						

7		يظهر قيما أخلاقيّة في سلوكه مع الآخرين					
8		يتبع معايير تقييمية تمتاز بالشفافية لأداء العاملين					
9		يهتم بتحقيق الشراكة مع الأهل والمجتمع المحلي لإحداث التطوير ومواجهة العقبات					
10		يمتلك قوة التأثير في الآخرين من خلال حرصه على بناء الثقة معهم					
11		لديه تبصّر بنتائج قراراته بما ينسجم مع الأهداف الاستراتيجية المراد تحقيقها					
12	المحور التربوي التعليمي	يعزز التعاون والمشاركة بين الطلبة					
13		يحرص على تنمية الجانب الإبداعي لدى الطلبة في عملية التعلم					
14		يشجّع على اتباع التفكير النقدي للمعرفة والمعلومة حول القضايا المختلفة					
15		يحرص على تنمية مهارات الطلبة في مجال المعرفة والتكنولوجيا					
16		يحرص على زيادة توجه الطلبة نحو التّعلم الذاتي					
17		ينمي لدى الطلبة الحس بالمسؤولية سواء الشخصيّة أو المجتمعية					
18		يحرص على تعزيز ثقة الطلبة بأنفسهم من خلال التعبير عن رأيهم بحريّة					
19		يهتم بنوعية المناهج التعليمية التي من شأنها رفع كفاءة الطلبة المختلفة					
20		يهتم بنوعية الأنشطة اللامنهجية التي تنمّي من كفاءة الطلبة المختلفة					
21		يحرص على غرس القيم المجتمعية لدى الطلبة					
22		يحرص على زيادة وعي الطلبة بحقوقهم					
23		يعزّز لدى الطلبة التمسك بهوية مجتمعهم					
24		يهتم بتوفير بيئة تعليمية آمنة للطلبة					

ملحق (2):أسئلة المقابلة مع مديري المدارس

س1: كيف تصف سياسات السلطات العليا في قطاع التعليم في المدارس الرسميّة في القدس التي تتبع لوزارة المعارف والبلدية" من حيث: وضوح الأهداف التعليمية والتربوية، وتحقيق المساواة بين المدارس، وفي المشاركة بصنع القرارات؟

س2: ما هو تقديرك لمستوى سيطرتك على اتخاذ القرارات باستقلالية دون أخذ الموافقة من السلطات العليا فيما يخص النواحي التعليمية وبالأخص المناهج وأيضا الأنشطة اللامنهجية كافة، وما هو مستوى رضاك عن ذلك؟

س3: كيف تصف امتلاكك لحرية التعبير حول القضايا المجتمعية المختلفة والتأثير فيها من خلال مركزك المهني أو عبر شبكات التواصل الاجتماعي مع توضيح إذا كان هناك عواقب تحد من تلك الحرية في التعبير أو التأثير قد تخص وظيفتك؟

س4: كيف تعمل الخطط التربوية والتعليمية والممارسات المهنية في مدرستك على تعزيز شعور الانتماء للمجتمع المحلي وغرس قيم المواطنة المجتمعية والقومية لدى الطلبة بما فيها تعزيز المواطنة الرقمية، أم أنّ هناك صعوبة في تحقيق تلك الغاية تبعاً لسياسات السلطات العليا للمدرسة؟

س5: كيف تصف دور المدرسة التي تعمل بها في تعزيز قيم المواطنة (الثقافية، والاجتماعية، والسياسية) لدى الطلبة، مع إعطاء بعض الصور الدالة على ذلك إن وجدت؟ وكيف يتفق ذلك الدور مع رؤية ورسالة المدرسة؟

س6: كيف تصف الثقافة التنظيمية السائدة في المدرسة من حيث: وجود ثقافة الحوار واحترام الرأي الآخر، وحق التعبير عن الرأي، واحترام الحقوق والمساواة، والمشاركة في صنع القرار؟

س7: ما الأمور التي مازلت تطمح وتأمل في تحقيقها على صعيد مدرستك وعلى صعيد المجتمع المحلي في القدس وبالأخص فيما يتعلق بتعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة من خلال مركزك المهني الإداري والقيادي؟

ملحق (3): رسالة تحكيم الاستبانة

أ. الدكتور/ الدكتورة: _____ الموقر/ة:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

تحية وبعد؛

في إطار إنجاز أطروحة الدكتوراة الموسومة بعنوان **"الاغتراب المهني لدى مديري مدارس القدس الرسميّة وعلاقته بدورهم في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة وامتلاكهم للاتجاهات الإدارية والتربوية الحديثة"**، تمّ تطوير استبانة بالرجوع إلى مجموعة من الدراسات السابقة والأدب التربوي للأطروحة، وذلك لكل من مجالات الدراسة الثلاثة؛ الاغتراب المهني ويشمل (العجز أو فقدان السيطرة، فقدان المعنى، فقدان المعايير، والعزلة الاجتماعية)، وقيم المواطنة وتشمل (المواطنة الثقافية، والمواطنة المجتمعية، والمواطنة السياسيّة)، والاتجاهات الإدارية والتربوية الحديثة وتشمل: (المحور الإداري، والمحور التربوي التعليمي)، هذا وسيتم جمع البيانات من معلمي مدارس القدس الرسميّة، لذا أطلب من حضرتكم التكرم بالاطلاع على فقرات الاستبانة وإبداء الملاحظات والتعديلات التي بحاجة إليها كما ترونه مناسباً.

مع فائق الاحترام والتقدير

الطالبة والباحثة نرمين زعترة / جعفر

الجامعة العربية الأمريكية/ رام الله- الريحان

الجزء الأول: المتغيرات الديموغرافية:

9. الجنس: ذكر ( )، أنثى ( ).
10. العمر: 25 _ 35 ()، 36 _45 ( ) ، 46 _ 55 ( )، 56 فما فوق ( ).
11. المؤهل العلمي: دكتوراة ( )، ماجستير ( )، بكالوريوس ( )، درجة علمية أخرى (دبلوم): _____.
12. التخصص: علوم تربوية ( )، علوم نفسية ( )، علوم اجتماعية ( )، علوم لغوية ( )، تخصصات علمية ( )، تخصص آخر ( ).
13. المادة التدريسية: مواد لغوية ( )، دراسات اجتماعية ( )، مواد علمية ( )، مواد أخرى ( ).
14. سنوات الخبرة: أقل من 5 سنوات ( )، 5__ أقل من 10 سنوات، 10 ___ أقل من 15 سنة ( )، 15 سنة فأكثر ( ).

15. نوع المدرسة: رسميّة ( )، غير رسميّة ( ).

16. المرحلة/ المراحل التعليمية في المدرسة التي تعمل بها:

ابتدائية ( )، ابتدائية واعدادية ( )، إعدادية وثانوية ( )، ثانوية ( ).

- طلبة المدرسة: مدرسة ذكور ( )، مدرسة إناث ( )، مدرسة مختلطة ( ).

الجزء الثاني: فقرات المجالات الثلاث (الأول: الاغتراب المهني، الثاني: تعزيز قيم المواطنة، الثالث: الاتجاهات الإدارية والتربوية الحديثة):

	الرقم	الفقرات	مناسبة الفقرات		الانتماء للمجال		ملاحظات للتعديل
			صالحة	غير صالحة	تنتمي	لا تنتمي	
المجال الأول: الاغتراب المهني لدى المدير							
العجز (فقدان السيطرة)	1	يلتزم بالقوانين لتجنب المخاطر وإن كان غير مقتنع بها					
	2	يتبع الأنظمة باستمرار دون تذمر وإن كانت تحد من حريته					
	3	يعبر باستمرار عن وجود عقبات تحد من تحقيق أهدافه في عمله					
	4	يشعر بالإحباط إذا لم يؤخذ برأيه ويقابل بالمعارضة من السلطات العليا لعمله					
	5	يبدي عدم الشعور بالاستقرار في مهنته					
	6	يعبر عن شعوره في الاستقالة من العمل					
	7	يظهر تذمر من تدخل المفتشين في عمله باستمرار					
	8	يتخذ قراراته في العمل باستقلالية دون أخذ الموافقة من السلطات العليا					
	9	يشعر أنه دائما مراقب في عمله					
	10	يعبر بأن القوانين في العمل تشكل عبئا عليه في أداء عمله					
	11	يعبر عن اعتراضه على قرارات السلطات العليا إذا كانت لا توافق مبادئه					
	12	يعبر عن معتقداته في مكان العمل					
	13	يلتزم بحضور الاجتماعات العامة لمدراء المدارس على اعتبارها أمراً مفروضاً فقط.					
	14	يستطيع التأثير في القضايا المختلفة في البيئة الداخلية والخارجية للمدرسة					

فقدان المعنى	15	يتحفظ حول إبداء رأيه في القضايا المختلفة أمام الآخرين وخاصة السياسية						
	16	يعبر عن عدم ملائمة البيئة والظروف العامة للإنجاز في العمل						
	17	يهتم بالمشاركة في القضايا المجتمعية						
	18	يلتزم بتنفيذ سياسات العمل فقط دون المشاركة بوضعها						
	19	يشارك الحديث مع الآخرين في مكان العمل عن الأحداث المجتمعية						
	20	يهتم بتطوير أساليبه في العمل						
	21	يعبر عن تفاؤله حول مستقبله في عمله						
	22	يقتصر عمله على أداء مهام معينة تطلب منه فقط						
فقدان المعايير	23	يعتقد أن العلاقات بين الأفراد في العمل قائمة على المصالح الشخصية فقط						
	24	يلتزم بقوانين المهنة على حساب غاياتها						
	25	نجاحاته قائمة على جهود الآخرين دون بذل جهد كافي من قبله						
	26	يعتقد أن مركزه في عمله هو ما يكسبه المكانة الاجتماعية في الدرجة الأولى						
	27	يهتم بالعلاقات الاجتماعية مع الأفراد في عمله						
	28	يبدي اعتبارا للعادات والتقاليد كونها لا تحد من حريته						
	29	يبدي استياءه من عدم عدالة القوانين في إطار المهنة						
	30	يقوم جبراً بأعمال غير مقتنع بها فقط للاستمرار في وظيفته						
العزلة الاجتماعية	31	يهتم بالمشاركة بحل القضايا المجتمعية المختلفة من موقع عمله						
	32	يبدي شعور بالضجر من الروتين في عمله						
	33	يبدي عدم الشعور بالرضا عن القرارات الادارية المفروضة من السلطات العليا باستمرار						
	34	يظهر انتماء لمكان وفريق العمل						
	35	يميل إلى تكوين علاقات صداقة ضمن محيط عمله						
	36	يشعر باليأس إذا لم ينل التقدير اللازم في عمله						
	37	يعبر عن عدم عدالة المجتمع باستمرار وان الحظ له دور كبير في حياة الفرد						

	38	يصرح بأن الإشكاليات في العمل أكبر من قدراته على التعامل معها						
	39	يسهم من موقع عمله في خدمة مجتمعه						
	40	يشعر أن بيئة عمله لا تسمح بتلبية طموحاته						
	41	يجد صعوبة في تحقيق التواصل الفعال في مكان عمله						
	42	يعبر عن شعوره بالغضب من بيئة العمل						
	43	يظهر وكأنه فاقد الشغف بعمله وغير مستمتع به						
	44	يتجنب المشاركة في المواضيع المتعلقة بسياسات العمل						
		ثانيا: تعزيز قيم المواطنة						
المواطنة الثقافية	1	يحرص على ترسيخ عادات المجتمع من خلال الأنشطة اللامنهجية لدى الطلبة						
	2	يهتم بتعزيز الشعور بالافتخار باللغة لدى الطلبة						
	3	يعزز قيمة الحوار لدى الطلبة في مناقشة قضايا المجتمع						
	4	يعزز قيمة التعبير عن الرأي بحرية حول القضايا المجتمعية						
	5	يعزز قيمة احترام الإنسان والحفاظ على كرامته لدى الطلبة						
	6	يعزز تقبل الثقافات المختلفة في المجتمع لدى الطلبة						
	7	ينمي الوعي بالقضايا المعاصرة لدى الطلبة						
	8	يهتم بترسيخ سمات الهوية لدى الطلبة من خلال الأنشطة المختلفة						
	9	يعزز مفهوم المساواة لدى الطلبة						
	10	يعزز مفهوم تحقيق العدالة لدى الطلبة						

المواطنة المجتمعية	11	يحرص على تعزيز احترام الملكيات الخاصة للأفراد							
	12	يحث الطلبة على الحفاظ على الممتلكات العامة							
	13	يحث الطلبة على الأعمال التي تخدم المجتمع							
	14	يحرص على تنمية شعور التضامن الاجتماعي لدى الطلبة من خلال الأنشطة التطوعية							
	15	يتفاعل مع الأحداث المجتمعية التي يمر بها أبناء شعبه							
	16	يعزز معرفة استخدام الموارد الطبيعية وأهمية الحفاظ عليها لدى الطلبة							
	17	يشجع التفكير الناقد للمشكلات والقضايا المجتمعية لدى الطلبة							
	18	يشجع الطلبة على تقديم المصلحة العامة على المصلحة الشخصية							
	19	ينبذ الظواهر السلبية عند الطلبة مثل الأنانية وعدم المشاركة							
	20	يشجع على توظيف الوسائط الاجتماعية التكنولوجية الحديثة في تعزيز قيم المواطنة المجتمعية							
المواطنة السياسية	21	يحرص على معرفة الطلبة بحقوق الإنسان عامة وحقوق الطفل خاصة							
	22	يحرص على تنمية قيمة احترام الآخرين قولا وفعلا لدى الطلبة							
	23	يتيح الفرص لممارسة الطلبة مبادئ الديمقراطية عمليا							
	24	يهتم بأن يفهم الطالب الواقع السياسي المعاش في البلد							
	25	يحرص على تذكير الطلبة بالمناسبات الوطنية والاحتفاء بها							
	26	يعمل على تذويت مبادئ القومية لدى الطلبة							
	27	يعزز معرفة طبيعة عمل المؤسسات الحكومية ودورها في خدمة المواطن لدى الطلبة							
	28	يسمح بمناقشة القضايا التي تؤثر على المجتمع مع الطلبة							
	29	يعزز فكرة احترام التنوع العرقي في البلاد لدى الطلبة							
	30	يعزز فكرة التعايش بين أفراد الثقافات المختلفة في البلاد لدى الطلبة							
	31	يعزز شعور الافتخار بالوطن وتاريخه ورموزه							

		كالعلم والنشيد الوطني						
	32	يحرص على توطيد ارتباط الطلبة بالوطن من خلال الرحلات المدرسية إلى ربوع الوطن المختلفة						
ثالثاً: الاتجاهات الإدارية التربوية والتعليمية الحديثة								
أولا: المحور الإداري								
	1	يتبع الأسلوب الديموقراطي (اللامركزي) في إدارته						
	2	يحرص على مشاركة الطاقم بقراراته						
	3	يهتم بوضع رؤية ورسالة للمدرسة بحسب الاحتياجات للطلبة						
	4	يهتم بتوفير مناخ عمل صحي لجميع العاملين في المدرسة						
	5	يهتم بالعلاقات الإنسانية الطيبة في بيئة العمل بين أفراد الطاقم						
	6	يحرص على تقديم المساعدة لمن يحتاجها من العاملين في المدرسة						
	7	يشجع الطاقم على التجديد في العمل						
	8	يتكيف مع الظروف البيئية المحيطة في قراراته						
	9	يسعى لتحقيق غايات واضحة في العمل						
	10	يهتم بحل المشكلات في العمل						
	11	يمتلك القدرة على إدارة الأزمات في العمل						
	12	يتخذ السبل اللازمة للوقاية من حدوث المشكلات في العمل						
	13	يمتلك مرونة في تطبيق الأنظمة إذا استدعت الحاجة						
	14	يمتاز بالشفافية في غاياته في العمل						
	15	يتمتع بالشفافية في علاقاته مع الآخرين في مجال عمله						
	16	يمتلك منظور أخلاقي واضح في سلوكياته						
	17	تتميز قراراته في المواقف بأنها تظهر معاييره الخاصة للأمور						
	18	يهتم بتحفيز الطاقم على الأداء الجيد والمتميز						
	19	يتبع أساليب إشرافية على الأداء للعاملين						
	20	يتحدى الصعوبات أمام تحقيق الأهداف في العمل						
	21	يهتم بتحقيق الشراكة مع الأهل والمجتمع المحلي لإحداث التطوير والتحسين ومواجهة العقبات						
	22	يمتلك القدرة على التأثير في الآخرين من خلال حرصه على بناء الثقة معهم						

	23	يمتلك القدرة على تبصر نتائج القرارات التي يتخذها بما ينسجم مع الأهداف الاستراتيجية المراد تحقيقها					
ثانيا: المحور التربوي التعليمي							
	1	يحرص على غرس القيم المجتمعية الأصيلة لدى الطلبة من خلال الأنشطة المنهجية واللامنهجية					
	2	يسعى إلى تحقيق المساواة بين الطلبة في عملية التعلم					
	3	يعزز قيمة احترام الآخر لدى الطلبة قولا وفعلا					
	4	يعزز التعاون والمشاركة بين الطلبة					
	5	يحرص على تنمية الجانب الإبداعي لدى الطلبة في عملية التعلم					
	6	يشجع على اتباع التفكير النقدي للمعرفة والمعلومة حول القضايا المختلفة					
	7	يحرص على تنمية مهارات الطلبة في مجالات عدة؛ المعرفية والتكنولوجية والأدائية					
	8	يحرص على زيادة توجه الطلبة نحو التعلم الذاتي					
	9	ينمي لدى الطلبة الحس بالمسؤولية سواء الشخصية أو المجتمعية					
	10	يحرص على تعزيز ثقة الطلبة بأنفسهم من خلال السماح بالتعبير عن رأيهم بحرية والحوار والمناقشة					
	11	يهتم بنوعية المناهج التعليمية التي من شأنها رفع كفاءات الطلبة المختلفة المعرفية والسلوكية والأدائية					
	12	يهتم بنوعية الأنشطة اللامنهجية التي تنمي من كفاءات الطلبة المختلفة					
	13	يهتم بتوفير تعلم آمن للطلبة في المدرسة					
	14	يحرص على تعزيز انتماء الطلبة لمجتمعهم					
	15	يهتم بإتباع أساليب متنوعة في العملية التعليمية والتربوية التي تراعي الفروق الفردية بين الطلبة					
	16	يحرص على زيادة وعي الطلبة بحقوقهم					
	17	يحرص على زيادة وعي الطلبة بمسؤولياتهم					
	18	يعزز لدى الطلبة التمسك بهوية مجتمعهم					

ملحق (4): قائمة المحكّمين للاستبانة

اسم المحكّم/ة	الرتبة الأكاديمية	الجامعة	البريد الالكتروني / رقم الهاتف
أ.د. نظمي أبو مصطفى	بروفسور	الجامعة الإسلامية	prof-nazmiabumostafa@hotmail.com
د. رجاء زهير العسيلي	أستاذ مشارك (متقاعد)	جامعة القدس المفتوحة	rajaosaily@yahoo.com
أ.د. رشيد عرار	أستاذ مساعد	جامعة فلسطين الأهلية	rasheed_arar@yahoo.com
د. ناهد العرجا	أستاذ مساعد	جامعة بيت لحم	nalarja@yahoo.com
د. سهيل صالحة	أستاذ مشارك	جامعة النجاح الوطنية	ssalha@najah.edu
د. ياسر أبو راس	محاضر مشارك	الجامعة العربية الأمريكية	abo.rass@gmail.com
د. محمد أحمد شاهين	أستاذ مشارك	جامعة القدس المفتوحة	mshahindura@gmail.com
د. علي حبايب	أستاذ مشارك	جامعة النجاح الوطنية	0599899712
د. نداء ازحيمان	أستاذ مساعد	جامعة القدس	nidaizhiman@hotmail.com

ملحق (5): تفريغ إجابات المقابلات

رقم السؤال	المجال البحثي للسؤال	نتائج الأسئلة من إجابات مديري المدارس	بعض الإجابات المقتبسة من مديري المدارس	دلالة الإجابات على المجالات الثلاث
الأول: كيف تصف سياسات السلطات العليا في قطاع التعليم في المدارس العربية في القدس التي تتبع لوزارة المعارف والبلدية" من حيث: وضوح الأهداف التعليمية والتربوية، وتحقيق المساواة بين المدارس، وفي المشاركة بصنع القرارات؟	الاغتراب المهني	أجمع معظم مديرو المدارس الذين تمت مقابلتهم على وضوح الأهداف التعليمية والتربوية كون أن تلك الأهداف موجودة على موقع الوزارة أو البلدية ويستطيع المدراء الاطلاع عليها وإن كان البعض قد أضاف أن تلك الأهداف هي بالأصل تلاءم المدارس اليهودية وأن مديري المدارس العربية في شرقي القدس يعملون جاهدين على تحقيق ملاءمة لتلك الأهداف في مدارسهم ما أمكن . وفيما يتعلق بالمساواة بين المدارس من قبل السلطات العليا: أشار البعض منهم على أن السلطات العليا تظهر وكأنها تحرص على تحقيق هذا الجانب في المدارس العربية، ولكن أكد المعظم على أن هذا الأمر ظاهريا فقط، ولكن حقيقة لا توجد تلك المساواة مع المدارس اليهودية. وأما فيما يتعلق بمشاركة المدراء في صناعة القرارات؛ أجمع مديرو	أجاب م1: "الأهداف قليلة الوضوح، كما لا يوجد مساواة مع المدارس التي بتعلم البجروت، ولا يوجد مشاركة في القرارات من السلطات العليا وإنما كل القرارات بتصدر منهم وعلى المدراء والطواقم الالتزام فيها". أجاب م2: " يمكن أن نعتبر أن الأهداف واضحة في المجال التعليمي، وهي موضوعة على موقع الوزارة باللغة العربية والعبرية، والأهداف عادة بتم تحديث بعض الجوانب منها كل سنة، ومؤخرا تم اضافة هدف يتعلق بالقيم". وأضاف: فيما يتعلق بالمشاركة في صنع القرار: "لا يوجد مشاركة في صناعة القرار، ولا يوجد مساواة بين مع ما يُقدّم للمدارس اليهودية المدارس فمثلاً في فرق في حرية اختيار المنهاج، وفي فرق في الميزانيات والرواتب لإنه على سبيل المثال إذا كان المعلم خادم بالجيش بزيد من الراتب للمعلم في الوسط اليهودي". أجاب م3:" الأهداف واضحة من حيث الأهداف التعليمية	المجال الأول: الاغتراب المهني لدى مديري المدارس الرسمية: يظهر من إجابات مديري المدارس الذين تمت مقابلتهم بأن هناك حالة من الاستياء لديهم حول سياسات السلطات العليا التي يُستدل من خلالها على وجود أبعاد لحالة الاغتراب المهني المتمثلة في كل من فقدان السيطرة أو العجز وفقدان المعنى والمعايير ونوع من العزلة في بيئة المدرسة التي يعملون بها إلى حد ما وإن كان هناك حالة من التأقلم مع تلك الحالة؛ فلا يوجد شعور بالمساواة في الحقوق مع مدارس أخرى في نفس المنطقة، وغير قادرين على اتخاذ قرارات باستقلالية في مجال مهنتهم، أو التدخل في القرارات الصادرة عن السلطات العليا أو المناقشة فيها، حيث لا يمكنهم اتخاذ قرارات سواء في المنهاج الذي

		المدارس على عدم وجود مشاركة لهم في صنع القرار وإنما يعملون فقط على تنفيذ القرارات الصادرة من السلطات العليا التي تتبع لها المدرسة.	والتربوية وهي موجودة على موقع البلدية والوزارة، وفيما يخص تحقيق المساواة بين المدارس فهناك حرص من الوزارة على أن يحصل جميع الطلبة على حقهم في التعليم وتهتم بجميع الطلبة على اختلاف قدراتهم التعليمية فعلى سبيل المثال هناك صفوف المطور وحصص ماتيا تعطى للطلاب من ذوي الصعوبات التعليمية، وأما المشاركة في القرارات ضعيف وعادة ما تفرض القرارات فقط من غير المشاركة في وضعها". أجاب م4: "الأهداف التعليمية واضحة ويمكن الاطلاع عليها من موقع البلدية ووزارة المعارف، وبخصوص المساواة فالوزارة عندها اهتمام بإنه الطلاب يحصلوا على حقهم في التعليم من خلال مثلا توظيف معلمين مؤهلين، وأيضا على سبيل المثال في اهتمام بالطلاب المتسربين من المدارس من أجل إرجاعهم للمدرسة بالتعاون مع الأهل ومؤخرا تم تشكيل لجنة خاصة من المعلمين لمتابعة موضوع التسرب للطلبة، أما بخصوص المشاركة في القرار فهو غير موجود وما بتم مشاركة المدراء بالقرارات يلي بتصدرها". أجابت م5: "الأهداف اللي	يُدرّس للطلاب أو الأنشطة اللامنهجية، كما لا يملكون حرية التعبير عن مختلف القضايا المجتمعية وبالأخص الأحداث السياسية في منطقة القدس ومختلف أنحاء الوطن وجميع أعمالهم وتصريحاتهم مراقبة سواء في نطاق العمل أو خارجه، فهم مُحاسبون على كل تصريح أو منشور أو تعبير عن الرأي في القضايا المجتمعية لأنهم باستمرار خاضعين للمراقبة، وبالتالي تكون قدرتهم في التأثير في القضايا المجتمعية أقرب إلى المستوى الضعيف أو المتوسط كونهم تحت المراقبة، مما يجعلهم مكبّلين حتى في أبسط نوع من أنواع التأثير وهو التعبير عن الرأي أو إظهار التضامن مع الكثير من الأحداث الحاصلة في القدس على وجه الخصوص وغيرها من المناطق في البلاد، ويمكن إطلاق وصف بأنهم أكثر مُسيّرين لا مُخيّرين وعليهم الانصياع للقانون راضون

			بتوضعها الوزارة فيما يخص التعليم واضحة نوعاً ما وممكن الاطلاع عليها على موقع الوزارة، وبخصوص المساواة ما فيه مساواة وفيه تمييز بين المدارس اللي بتدرس المنهاج الفلسطيني والمدارس اللي بدرس بجروت، لأنه المدارس اللي فيها صفوف بجروت بنعطيهم الوزارة ميزات بتختلف عن المدارس اللي بدرس منهاج فلسطيني أو غيره، وهذا إله تأثير على بعض حقوق الطالب وحقوق المعلم، وأما المشاركة بصنع القرار معدومة ومش موجود مشاركة فيها من الوزارة". أجابت م6: "الأهداف التعليمية من الوزارة والبلدية واضحة ومحددة، وأما مشاركة الوزارة لمدراء للقرارات للأسف مش موجود، وبخصوص المساواة لا شك أنه ما فيه مساواة بين المدارس العربية والمدارس اليهودية في نفس المنطقة لأسباب عديدة منها طبيعة المنهاج اللي بدرس فيها". أضافت:"ما يتم مشاركة مدراء المدارس بالقرارات وإنما فقط تنفيذ القرارات من الوزارة". أجاب م7: "الأهداف واضحة حول الأهداف التعليمية بالمدارس، ومؤخرا من ضمن	أم غير راضون بحكم الوضع الاستثنائي الذي هم متواجدون في القدس، وبحكم عملهم في مدارس تتبع للسلطات العليا (وزارة المعارف وبلدية القدس)، وهنا ممكن الإشادة أيضا ببعض ما تحدث به بعض مديري المدارس التي قد تصف أكثر الحالة التي يمكن أن تصف وضع مديري المدارس العاملين في مدارس حكومية في القدس تتبع للسلطات العليا (وزارة المعارف والبلدية في القدس)ومنها: تحدث أحد المدراء قائلاً: "معظم المديرون يلتزموا بما يريد المسؤولين وبالعامية: ما بدهم يحطوا روسهم بروس الناس الكبار في الوزارة، والوزارة كمان ما بتحب حد من مديري المدارس يكون ندا لها وساعتها بحاولوا انه يطلعوه من المدرسة أو يغيروه، بس أنا الحمد الله قادر إني أصمد أمامهم بالرغم من تضييقاتهم علي وعلى شغلي". تحدث مدير آخر: "دورنا في المدرسة بقتصرعلى

			الأهداف اللي الوزارة ضافتها بتتعلق بجانب القيم". وأضاف عن المساواة: "إذا بدنا نقارن بين المدارس العربية واليهودية في موضوع المساواة فأكيد ما فيه مساواة سواء في الميزانيات أو بمستوى الاهتمام من الوزارة بتحسين البيئة المدرسية مثلا". أضاف أيضا: "ما في مشاركة لمدراء المدارس في القرارات، وإنما هي قرارات بتصدرها الوزارة وعلينا تنفيذها، واكيد كمدراء مدارس مش راضيين عن هالوضع ولكن مضطرين نلتزم بكل القوانين والتعليمات من الوزارة". أجابت م8: "الأهداف واضحة، ولكن يمكن وصفها بإنها عامة وبالأساس هي أهداف بتلائم المدارس اليهودية وليس العربية، ولكن محاول كمدراء تلائم هذه الأهداف لتتناسب مع بيئة وطبيعة مدارسنا العربية وامكانياتها". وأضافت: " وفي المساواة بين المدارس في التعليم بتحاول الوزارة إنها تظهر اهتمام بالطلاب وإنهم يحصلوا على حقهم بالتعليم وتوفر كل الامكانيات من بنية تحتية وتجهيزات من أثاث وحواسيب وشاشات محوسبة وغيرها، وعم منشوف كيف إنه الوزارة والبلدية عم تبني مدارس جديدة في مناطق عربية مثل بيت حنينا	تحقيق بعض الأهداف التربوية والتعليمية ومدارسنا ممكن نعزز بعض القيم للمواطنة مثل القيم الثقافية والمجتمعية اللي بتنبع من قيمنا الدينية والأخلاقية وبعض القيم العالمية اللي أصبح الكل يحكي عنها مثل من المشاركة والتعاون واحترام الرأي الآخر وغيرها، أما قيم المواطنة السياسية ما منتطرق الها لإنه ممكن تجيب لإلنا مشاكل إحنا بغنى عنها".

			وشعفاط والشيخ جراح وتحاول ترغب الأهالي في تسجيل اولادهم بهذه المدارس". أجاب م9: "الأهداف في ظاهرها واضحة، ولكن عند التطبيق والعمل فيها بصير فيه كتير جوانب مش واضحة وفيه تفاصيل ما مندركها كمدراء الا من بعد الرجوع لمفتش المدرسة في آليات تنفيذ الأهداف، وحقيقة أنه الأهداف اللي بتوضعها الوزارة هي ملائمة أكثر لمدارس اليهود واحنا كمدراء منحاول على قد ما منقدر نلائمها مع مدارسنا". وأضاف: "من المؤكد انه ما فيه مساواة في المجتمع العربي في القدس وفيه تمييز في كتير نواحي منها حرية اختيار المنهج أو الأنشطة او حتى الأماكن اللي ممكن يزورها الطالب مع المدرسة في الرحل المدرسية، وكمان في الشعور بالأمان في وصول الطالب للمدرسة لإنه في مناطق ما فيها أمان والطلاب بتعرضوا لمضايقات من الجنود أو اليهود على الرغم من أنه الوزارة ظاهريا بتحاول تبدي اهتمام بالطلاب وبمشاكلهم، وأضاف: "في مشاركة القرارات ما فيه مشاركة أبدا من الوزارة لمدراء المدارس بالقرارات ."	

السؤال الثاني: ما هو تقديرك لمستوى سيطرتك على اتخاذ القرارات باستقلالية دون أخذ الموافقة من السلطات العليا فيما يخص النواحي التعليمية وبالأخص المناهج وأيضا الأنشطة اللامنهجية كافة، وما هو مستوى رضاك عن ذلك؟	الاغتراب المهني	أجمع مديرو المدارس على عدم وجود استقلالية في اتخاذ القرارات المتعلقة في المنهاج التعليمي الذي يُدرس في المدارس التابعة لوزارة المعارف أو لبلدية القدس، وأما القرارات المتعلقة بالأنشطة اللامنهجية أشار المعظم إلى عدم وجود استقلالية فيها كونها أيضا يتم اختيارها من ضمن قائمة تضم مقترحات لأنشطة مدرسية يمكن تنفيذها خلال العام الدراسي ومطروحة من قبل الوزارة أو البلدية، وبناء على اختيار المدرسة للأنشطة اللامنهجية المراد تنفيذها خلال العام الدراسي سواء كان نشاط داخل المدرسة أو خارجها فإنه يتم توفير ما يلزم من موارد لتنفيذها مع ضرورة تقديم خطة كاملة تفصيلية عن كيفية تنفيذ النشاط للموافقة عليه من قبل الوزارة أو البلدية قبل البدء بتنفيذه، أما من اعتبر من مديري المدارس _ وهم قلة _ أن هناك استقلالية في القرارات المتعلقة بالأنشطة اللامنهجية هو نابع من اعتبار أن هناك حرية في اختيار إدارة المدرسة	أجاب م1:" لا يوجد أي نوع من الاستقلالية في اتخاذ القرار في اختيار المنهاج التعليمي، وأما في الأنشطة اللامنهجية فيه استقلالية في اختيار البرنامج اللامنهجي للعام الدراسي، ولكن بكون من الخيارات المطروحة من قبل الوزارة للأنشطة اللامنهجية ومن الأكيد أنه نسبة الرضا عن هذا الشي قليلة، ومنحس أحيانا بنوع من الاستياء من هذا الشي ومرات ممكن نحكي للمفتش هذا الكلام أنه ليه ما بتشاركونا بقراراتكم". أجاب م2: " أنا نوعا ما مستقل بقراراتي بالرغم من محاولات التدخل الكبيرة من الوزارة، ولكن قادر على اتخاذ قرارات والمدافعة عنها ما عدا فيما يتعلق بالمناهج، فالمناهج مفروضة علينا ولابد الالتزام فيها، وأما الأنشطة اللامنهجية اللي تنفذ بالمدرسة بتكون مختارة من قائمة أنشطة وضعتها الوزارة أو البلدية." أجاب م3:" عدم اتخاذ القرارات باستقلالية تعتبر من الصعوبات اللي منواجها كمدراء في مدارس حكومية بتتبع لوزارة المعارف أو البلدية، ولابد من الرجوع للمفتش في أي أمر أو قرار بدنا نتخذه وأخذ الموافقة عليه وهذا الأمر بياخد وقت	

		للأنشطة التي تود تنفيذها خلال العام الدراسي حتى وإن كانت مختارة من خيارات محددة من الوزارة أو البلدية.	طويل وكمان هذا الشي بشعرنا بالعجز عن تحقيق كتير من الأهداف التعليمية أو التربوية اللي منطمح لتحقيقها". أجاب م4: "لا يوجد استقلالية تامة في اتخاذ القرارات وعادة بتم الرجوع لمفتش المدرسة لأخذ الموافقة على أي أمر، وبخصوص المناهج فالقانون واضح وسياسة الوزارة واضحة بأنه المناهج اللي تدرس موافق عليها من الوزارة أو البلدية وما منقدر نخالف هذا الشي، وأما الأنشطة اللامنهجية فبتم اختيار الأنشطة اللي تتلاءم مع رؤية المدرسة من مجموعة أنشطة بتطرحها الوزارة". أجابت م5" :لا يوجد استقلالية في القرارات المتعلقة بالمنهاج التعليمي، مدارس البلدية والمعارف مجبرة على تدريس مناهج موافق عليها من البلدية والي حذف منها كل ما إله علاقة بالسياسة وكل شي بتعلق بالوطنية"، أضافت:"الأنشطة اللامنهجية بتم اختيارها من مجموعة خيارات بتطرحها الوزارة، وعلى صعيد الرحل ضمن الأنشطة اللامنهجية لازم أخد الموافقة على برنامج الرحلة والموافقة على مكان الرحلة لأنه من غير المسموح عمل رحل لمناطق السلطة الفلسطينية مثل أريحا أو أي بلدة عربية".	

			أجابت م6: "أكيد في حالة من عدم الرضا لعدم قدرتنا كمدراء اتخاذ القرارات باستقلالية وبأي أمر لازم أخد الموافقة من الوزارة أو البلدية، ومن الأمور اللي ما النا سيطرة عليها هي المناهج اللي تعطى للطلاب، والأنشطة اللامنهجية بكون فيه خيارات محددة للأنشطة واحنا كمدرسة منختار اللي بناسبنا منها لتنفيذها خلال العام الدراسي ضمن خطة بتم تقديمها لمفتش الوزارة . أجاب م7:" ما فيه سيطرة على اتخاذ القرارات باستقلالية من قبل المدير لا على المناهج ولا على الأنشطة اللامنهجية ولازم ناخذ الموافقة على كل شيء بدنا انفذه في المدرسة". وأضاف: "ولكن حقيقة كمان برجع للمدير ولقوة شخصيته في إنه يحقق أهداف معينة بطمح ينفذها في المدرسة واتم ضمن الالتزام بالقوانين". أجابت م8:" لا يوجد استقلالية في اتخاذ القرارات ولابد من الرجوع لمفتش المدرسة في كل كبيرة وصغيرة وأخذ الموافقة من المفتش على تنفيذ أي أمر خاصة في موضوع المناهج والأنشطة وأيضا على توظيف المعلمين وغيرها من أمور الطلاب"، وأضافت: "هذا الأمر غير مرضي النا كمدراء، ولكن	

			مجبرين على تقبل الأمر ومسايرته". أجاب م9:" ما فيه استقلالية بالقرارات، وخصوصا في المناهج والأنشطة اللي منعملها بالمدرسة، كل أمر لابد من إعلام الوزارة أو البلدية فيه وأخذ الموافقة عليه، وهذا الشي بالبداية كان مقيّد وصعب، ولكن تعودت مع السنوات على سياسة الوزارة ".	
السؤال الثالث: كيف تصف امتلاكك لحرية التعبير حول القضايا المجتمعية المختلفة والتأثير فيها من خلال مركزك المهني أو عبر مواقع التواصل الاجتماعي مع توضيح إذا كان هناك عواقب تحد من تلك الحرية في التعبير تخص وظيفتك؟	الاغتراب المهني	أجمع مديرو المدارس على امتلاك حرية التعبير حول بعض القضايا المجتمعية وأنه ليس هناك امتلاك لحرية التعبير حول الأحداث السياسية أو القضايا السياسية سواء في المدرسة أو على مواقع التواصل الاجتماعي لأن العاملين في قطاع يتبع للسلطة الحاكمة في القدس ممنوعون من حرية التعبير عن أي أمر سياسي أو أي حدث سياسي سواء في القدس أو أي مكان آخر في البلاد، وفي ما يخص عدم امتلاك حرية التعبير على مواقع التواصل الاجتماعي المختلفة فالسبب كونها مراقبة من "الشاباك"، وأنّ أيّ مخالفة للقانون لهذا الأمر يضع المدير تحت المساءلة القانونية والتحقيق ويعطى تحذير بعدم إعادة	أجاب م1: "هناك تهميش لحق حرية التعبير في القضايا العامة وحقيقة القانون بلزمنا عدم التعبير عن أي آراء سياسية خلال إشغالنا لوظائف عامة، وفعليا احنا كموظفين حكوميين منلتزم بالقانون لحتى ما نجيب لحالنا المشاكل، ونتعرض لمساءلة وتحقيق وسين وجيم واللي ممكن تأثر على وظيفتنا، وانا بدوري كمان بنبه المعلمين كمان يلتزموا بالقانون ويكونوا بعاد عن أي نشاط إله خص بالسياسة، أما إذا كانت مواضيع عامة عادي الأمر سواء في المدرسة أو على الفيس أو الواتس ". وأضاف: "من المؤكد إنه النا دور بالتأثير في بعض القضايا المجتمعية من خلال عمل أعمال تطوعية أو تقديم مساعدات لجهات معينة بحاجة للمساعدة وهذا طبعا بمشاركة الطلاب، وهذا بالإضافة لدورنا	

		الأمر لأنه لو حصل وتكرر ذلك قد يفقد المدير وظيفته وهذه تكون عواقب التعبير عن أي موضوع سياسي. أما فيما يخص السؤال عن تأثير المدير أو المديرة من خلال مركزهم المهني في القضايا المجتمعية المختلفة فلم يجب الجميع على هذا الشق من السؤال ومن أجاب منهم أشار إلى دوره في التأثير في بعض القضايا المجتمعية من خلال محاولة تقديم المساعدات الممكنة العينية والمادية لبعض أفراد المجتمع، والتأثير الأكبر لهم هو في مجال تعزيز القيم الأخلاقية والدينية عند الطلاب وغرس حب العلم والتعلم وتخريج جيل واع قادر على خدمة مجتمعه مستقبلاً.	في تنشئة جيل بتميز بالأخلاق والعلم للمجتمع" . أجاب م2 :"من ناحية قانونية ممنوع على العامل في الدولة التعبير عن رأيه بحرية وبشكل صريح حول المواضيع والأحداث السياسية في المؤسسة وأيضا على مواقع التواصل الاجتماعي كونها مراقبة "من الشاباك"، أما إذا كان موضوع مجتمعي بخص الحي مثلا فهو مسموح". وأضاف: "في بداية كل عام بتم توزيع منشورات على المدارس موجهة للمدراء والطاقم وجميع العاملين في المدرسة بتبين القوانين وبتحذر من عدم الالتزام بقوانين الحكومة وبالأخص التدخل في الأمور السياسية أو إنه يكون فيه لأي شخص بعمل أو بدرس في المدرسة أي نشاط سياسي". أجاب م3:" حرية التعبير عن القضايا المجتمعية اللي بتحدث في القدس غير مسموحة بالمطلق خاصة إذا كانت سياسية، وكون إني موظف في مؤسسة حكومية تتبع للدولة يمنع التدخل في أي قضايا سياسية وإذا خالف المدير هذا الأمر ممكن يتم استدعاؤه والتحقيق معه، حتى ممنوع التعبير عنها على السوشيال ميديا أو مواقع التواصل الاجتماعي لانه كل	

			الحسابات مراقبة". أجاب م4: "من غير المسموح التصريح بأي رأي إله علاقة بالسياسة أو بالاحداث السياسية بالبلد في المدرسة أو على مواقع التواصل الاجتماعي، ولكن هذا ما بعني انه احنا كمدراء ما بهمنا الأحداث الي بتصير ولكن مجبرين ما نعبر عن أي شي كون إنا موظفي حكومة ودورنا بقتصر على النواحي التعليمية والتربوية للطلاب فقط، وهذا يعتبر مجال تأثيرنا من خلال مركزنا المهني وإن كان النا تأثير في بعض القضايا الإنسانية والمجتمعية مثل القيام بالأعمال التطوعية ومساعدة أهالي الحي والمجتمع المقدسي". أجابت م5: "ما فيه حرية مطلقة في التعبير عن القضايا المجتمعية والاحداث اللي بتصير في القدس بما فيه أيضا حرية التعبير على مواقع التواصل الاجتماعي مثل الواتس والفيس بوك وغيرها، يعني أي شي سياسي محظور الخوض فيه والحديث أو التعبير عنه، وبالتالي التأثير بالقضايا المجتمعية بحكم مركزنا المهني محدود وبقتصر على بعض المساعدات اللي منقدمها بمشاركة الطلاب ضمن الأنشطة اللي منظمها واللي بعكس دورنا في زيادة ارتباط	

			الطلاب مع أفراد مجتمعهم". أجابت م6: "ما نمتلك كمدراء أو معلمين في مدرسة بتبع للحكومة والدولة حرية التعبير حول القضايا والأحداث اللي بتصير بالقدس أو أي منطقة في البلاد وخاصة إذا كانت بتتعلق بالسياسة، وما فيه حرية تعبير مطلقة على مواقع التواصل الاجتماعي المتنوعة كونها مراقبة من الجهات الأمنية للدولة". وأضافت: "عملية التأثير في القضايا المجتمعية كوني مديرة مدرسة فقط في النواحي اللي بتتعلق بغرس القيم الدينية والأخلاقية عند الطالبات بالإضافة لتقدير العلم وأهميته لكل بنت واللي الآن يعتبر سلاح بإيدها في هالدنيا، وهذا النوع من التأثير يُعتبر من الأهداف التربوية اللي بتسعى المدرسة لتحقيقها لحتى تخرج طالبات متعلمات بقدروا العلم وملتزمات بالتعاليم الدينية وأخلاق وعادات وقيم مجتمعهم " . أجاب م7: "بعض القضايا المجتمعية ممكن التعبير عنها وابداء الرأي فيها وحتى التأثير فيها مثل قضايا بتخص الحي الموجودة فيه المدرسة وأهالي الحي والتعبير عنها كمان على مواقع التواصل الاجتماعي، أما إذا كانت تتعلق بأمور وقضايا سياسية فممنوع الحديث فيها	

			والتعبير عنها سواء في المدرسة أو خارجها على مواقع التواصل الاجتماعي كون انه نُعتبر عاملين في قطاع حكومي ويخضع لمراقبة من الدولة وإذا خالفنا هذا الشي منتعرض للمساءلة". أجابت م8" :حرية التعبير مسموحة حسب نوع القضية المجتمعية، فإذا كانت سياسية ممنوع الحكي فيها أما إذا كانت قضية بتتعلق بمشكلة مجتمعية عامة فالأمر عادي وحتى على مواقع التواصل الاجتماعي الأمر ذاته لأنه كل شيء مراقب وأيضا إلا ما يكون فيه اشخاص بوصلوا كل شي نحكي وبصير بالمدرسة للوزارة والمفتشين". أجاب م9:"حرية التعبير موجودة إذا كانت بتتعلق بقضايا مجتمعية ما فيها سياسة، أيضا على مواقع التواصل الاجتماعي ممكن نعلق ع قضية معينة تخص المجتمع من غير سياسة سواء على الحساب الشخصي أو على حساب مواقع تانية عامة، لأنه أي تدخل بالسياسة ممنوع بحكم انه احنا موظفي حكومة في هذه المدرسة".	
السؤال الرابع: كيف تعمل الخطط التربوية والتعليمية والممارسات	تعزيز قيم المواطنة	اتفق مديرو المدارس جميعهم على أن الخطط المدرسية التي يتم إعدادها سنويا تتضمن أهدافا وغايات تتعلق بتعزيز	أجاب م1:"الخطط المدرسية بتضمن تعزيز قيم المواطنة الثقافية والمجتمعية فقط من خلال الفعاليات المتنوعة التي تنظمها المدرسة، ولكن تعزيز	إن الخطط المدرسية التي يعمل على إعدادها مديرو المدارس ويحرصون فيها أن تتضمن أهدافا تربوية قيمية، بالإضافة للأهداف

المهنية في مدرستك على تعزيز شعور الانتماء للمجتمع المحلي وغرس قيم المواطنة المجتمعية والقومية لدى الطلبة بما فيها تعزيز المواطنة الرقمية، أم أن هناك صعوبة في تحقيق تلك الغاية تبعاً لسياسات السلطات العليا للمدرسة؟		شعور الانتماء للمجتمع المحلي في القدس من خلال تعزيز قيم المواطنة المجتمعية لدى الطلاب من خلال غرس قيم وعادات وتقاليد وثقافة مجتمعنا العربي والمقدسي، وهذا الأمر يكون من خلال حصص تربوية أو أنشطة وفعاليات مخطط لها جيداً يتم تنفيذها في المدرسة أو البعض منها خارج المدرسة من خلال جولات وزيارات خارجية تعليمية وترفيهية في منطقة القدس أو خارج القدس، وأيضا تتم هذه الأنشطة بمشاركة المعلمين سواء في التخطيط والتنفيذ والتنظيم مع الطلاب وأحيانا مع الأهل. أما فيما يخص غرس القيم القومية لدى الطلبة والذي يتضمن تناول رموز الوطن وأحداثه المختلفة التاريخية والآنية فقد تحدث جميع مديري المدارس الذين تمت مقابلتهم عن صعوبة العمل على هذا الأمر داخل المدرسة مع الطلاب وبانه محدود، كون أن القانون بحسب السلطات العليا التي تتبع لها المدارس الحكومية في القدس والمقصود بها وزارة المعارف وبلدية القدس تمنع	قيم المواطنة في الجانب السياسي القومي من الصعب تطبيقه بسبب الوضع الاستثنائي والتضييقات المعيشية على أهالي القدس وسكانها، وفي المدرسة يوجد تعزيز للمواطنة الرقمية لأنه بعض الأنشطة اللي منعملها حول القيم بتم فيها توظيف التكنولوجيا لإعدادها، وأيضا بتم عرض هذه الأنشطة على صفحة الفيسبوك الخاصة بالمدرسة" . أجاب م2: "دورنا بالمدرسة في تعزيز القومية عند الطلبة محدود جداً؛ لأنه من الأسباب لهذا الشي أنه مقيدين بالمنهاج التعليمي المفروض من البلدية واللي محذوف منه كل ما اله علاقة برموز الوطن وتعزيز القومية، وفي المقابل كمان ما بقدر أطلب من المعلم يدرّس الطلاب المنهاج الفلسطيني، أو مثلاً ما بقدر اقوله درّس عن النكبة، أو أنه يشرح عن الأحداث التاريخية للقدس وفلسطين بحرية تامة مع الطلبة بجميع تفاصيلها، أو يتحدث معهم عن الأحداث الحالية اللي بتصير بالمناطق عامة وبالقدس خاصة وهذا طبعاً من منطلق خوفنا على طلابنا أنه يزيد تأثرهم بالأحداث المختلفة اللي بتصير ويتفاعلوا معها بأشكال معينة وبالتالي أمور سيئة ممكن	التعليمية مثل الاهتمام بغرس القيم المجتمعية والتي تعتبر شكل من أشكال قيم المواطنة، وأيضا يحرصون على تعزيز شعور الانتماء للمجتمع المحلي المقدسي من خلال أنشطة وفعاليات تعمل على زيادة الترابط ما بين الطلاب وأفراد مجتمعهم، ولكن في جانب القومية والتي اعتبرها المدراء متعلقة بالمواطنة السياسية فتبين عدم قدرة المدارس أن تعزز هذا الجانب عند الطلبة كون أن المدارس الحكومية التابعة للسلطات العليا في القدس تخضع لقوانين تمنع تناول أي أمر سياسي حتى وإن كانت أمور رمزية بتتعلق برموز الوطن، وامديرو المدارس الرسمية ملتزمون بالقوانين بدرجة كبيرة في هذا الجانب خوفا من عواقب تداولها التي قد تضر بوظيفة المدير أو المديرة أو تضر بالمعلمين وبوظيفتهم في المدرسة وحتى انه تضر بالطلاب بحرمانهم من التعلم بسبب اعتقالهم.

		الحديث عن الأمور السياسة أو التعبير عنها ويعتبر جميع العاملين في هذه المدارس الحكومية في القدس موظفي دولة وعليهم الالتزام بقوانينها، وأن أية مخالفة لهذه القوانين تؤدي إلى مساءلة وتحقيق واستدعاء من قبل المسؤولين وقد يؤدي ذلك إلى فقد المدير أو حتى المعلم عمله، وكذلك الطلاب قد يتعرضوا لأمور سيئة مثل الاعتقال والتحقيق معهم، وهناك طلاب نتيجة تعبيرهم عن قوميتهم تعرضوا فعليا للأسر، وهناك أيضا من الطلاب من تم حبسهم منزليا بما يعرف "الحبس المنزلي". وأجمع معظم مديري المدارس على وجود تعزيز للمواطنة الرقمية من خلال توظيف التقنيات التكنولوجية في الأنشطة والفعاليات التي تخص تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة من خلال إعداد وتنفيذ بعض الانشطة المحوسبة او عرض الأنشطة والفعاليات التي يتم تنفيذها في المدرسة على الصفحة الإلكترونية الرسمية للمدرسة، وقد اعتبر البعض منهم أن	تحدث معهم مثل الاعتقالات، ودايما منوعيهم سواء أنا أو المعلمين لمخاطر الخوض بالأحداث وعمل ردات فعل ممكن اتضرهم وتأدي لاعتقالهم والتحقيق معهم". وأضاف: "موضوع تعزيز المواطنة الرقمية باستخدام التكنولوجيا موجود، ولكن الأمر محصور في تعزيز قيم مجتمعية وثقافية فقط من خلال توظيف التكنولوجيا ومواقع التواصل الاجتماعي في عرض الأنشطة والفعاليات اللي بشاركوا فيها الطلاب لحتى نبين انجازات المدرسة في هذا الجانب للأهل والمجتمع". أجاب م3:" نحرص في الخطة المدرسية يكون فيه جوانب بتتعلق بتعزيز شعور الإنتماء عند الطالب سواء لمدرسته أوحيّه أومجتمعه من خلال تعزيز بعض القيم المجتمعية والثقافية عنده وهذا الامر بتم من المعلمين سواء في حصص التربية للمربيات أو حتى في الأنشطة والفعاليات، وبخصوص تعزيز المواطنة الرقمية فالأنشطة ممكن انه يتم فيها استخدام التكنولوجيا، وبتقوم المدرسة بالنشر على صفحتها الأنشطة اللي تم تنفيذها ومشاركة الطلاب فيها". أجاب م4: "بتعمل المدرسة	

		تعزيز المواطنة الرقمية في المدرسة من الصعب تطبيقه لصعوبته في الاعداد وفي التنفيذ وكون أن أي عمل تقوم به المدرسة مراقب، وهذا الأمر بحاجة إلى حذر في التعامل معه.	ضمن خططها التربوية والتعليمية أنه تنمي عند الطلبة الشعور بالانتماء للمجتمع المحلي المقدسي والحفاظ على قيمه المجتمعية وتعزيز الثقافة المقدسية عندهم، ولكن من الصعب تعزيز قيم المواطنة بكل أشكالها وخصوصا بالطريقة الرقمية لأنه بحاجة هذا النوع من التعزيز للقيم لحذر كتير في تناوله كونه مراقب ومش مسموح تناول أي قضايا سياسية على الصفحات الالكترونية أو على مواقع التواصل الاجتماعي الخاصة بالمدرسة". أجابت م5: "في الخطة المدرسية السنوية منحرص على وجود أهداف بتتعلق بزيادة الإنتماء للمدرسة والمجتمع عند الطلاب وتعزّز عندهم الافتخار بثقافة المجتمع المقدسي وعاداته وتقاليده، وكمان الحفاظ على قيمنا الدينية اللي بنبثق منها قيمنا المجتمعية، والمدرسة كمان بتوجه الطلاب نحو سلوكيات بتتلاءم مع دينّا وثقافتنا، على سبيل المثال قصات الشعر والملابس، ومنركز على تربيتهم على الأخلاق الجيدة مثل التسامح ومساعدة الآخرين والاحترام وغيرها". وأضاف: " تعزيز قيم المواطنة بطريقة رقمية موجود بالمدرسة من خلال نشر النشاطات المدرسة	

			الخاصة بالقيم اللي منعملها على صفحة المدرسة مثل فعاليات يوم العمل التطوعي أو إحياء التراث وغيرها". أجابت م6: " الخطة المدرسية بتعمل على تعزيز الانتماء للمدرسة والمجتمع من خلال تعزيز مشاركة الطالبات في أنشطة متنوعة بتنظمها المدرسة مثل عمل نشاط بخص التراث أو نشاط الأعمال الخيرية، وأما تعزيز المواطنة الرقمية بكون في المدرسة من خلال أنشطة تفاعلية تكنولوجية بتخص القيم بتم اعدادها من قبل الطالبات بإشراف المعلمين والمعلمات وعادة بتكون قيم أخلاقية سلوكية وثقافية" . أجاب م7: "المدرسة بتعزز المواطنة الرقمية بحيث إنه من خلالها بتم تعزيز قيم المواطنة الثقافية والاجتماعية في المدرسة من خلال بعض الفعاليات والأنشطة المتنوعة واللي بتضمن بعض الأنشطة المحوسبة اللي بتم اعدادها من قبل المعلمين، وهذا بكون ضمن تحقيق هدف توظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية والتربوية واللي بتفق مع رؤية ورسالة المدرسة، وبتم نشر صور لهذه الأنشطة على صفحة المدرسة عبر الحساب الرسمي الها على الفيس بوك، أما بخصوص	

			غرس القيم الوطنية والهوية القومية وتناولها في المدرسة موجود ولكن ضمن حدود معينة اللي مسموح فيها بحسب تعليمات الوزارة مثلا مسموح عمل أنشطة بتخص اللغة العربية أو أنشطة بتخص التراث، وطبعا لا شك إنه هذه الأنشطة الها دور في تعزيز الانتماء للمدرسة وبتخلق جو تفاعلي بين الطلاب ومنلاقي الطلاب متحمسين لهذه النشاطات وبحبوا يشاركوا فيها" . أجابت م8:" الخطة التربوية والتعليمية منحرص على أنه يكون فيها غرس لبعض القيم المجتمعية والثقافية والقومية من خلال الأشطة الي بتم تنظيمها في المدرسة ومن خلال هذه الأنشطة منعمل على تعزيز انتماء الطالب لمدرسته ولمجتمعه ولبلده." أضافت: "بخصوص دور المدرسة بتعزيز المواطنة الرقمية لم نصل لمرحلة تعزيزها بمعناها الحرفي لأنه الأمر فيه صعوبة في التخطيط والتنفيذ والمتابعة وبقتصر الأمر على عرض صور للأنشطة الي بتنعمل لتعزّز بعض القيم عند طلابنا ومن دون ما يكون الها علاقة بالسياسة لحتى يعرفوا الأهل والمجتمع أنه للمدرسة	

			دور في تعزيز الجانب القيمي عند الطلاب واللي أصبح واحد من الأهداف اللي بتسعى الوزارة لتعزيزها في المدارس مؤخرا". أجاب م9: "عند بناء وإعداد الخطة المدرسية لابد إنها تكون تشمل هدف غرس بعض القيم المجتمعية وبعض المظاهر القومية العربية اللي منعتز فيها عند الطالب، وهذا بتم من خلال عمل أنشطة وفعاليات بتعزز القيم عند الطلاب سواء قيم دينية أو مجتمعية أو ثقافية اللي بتخص مجتمعنا، ومنحث الطلاب على ممارسة هذه القيم وإنه تظهر في سلوكياتهم وهذه طبعا وظيفة أو دور المعلمين التربوي، وطبعا بما إنه احنا بعصر رقمي وتكنولوجي فبعض الأنشطة يتم إعدادها بصورة رقمية واللي بتسهل من خلالها عملية ايصال القيمة للطالب من خلال تفاعله مع هذه الأنشطة، وخاصة أنه الطلاب بحبوا التكنولوجيا، وبما إنه الامكانيات التكنولوجية متوفرة بالمدرسة بالتالي ليه ما يتم توظيفها لهذه الغاية" .	
السؤال الخامس: كيف تصف دور المدرسة التي تعمل بها في تعزيز قيم	تعزيز قيم المواطنة	اتفق مديرو المدارس جميعهم على وجود دور للمدرسة في تعزيز قيم المواطنة الثقافية والمجتمعية وما تتضمنها من قيم دينية	أجاب م1: " المدرسة بتعزز قيم المواطنة الثقافية والمجتمعية من خلال الفعاليات المتنوعة مثل عمل يوم مفتوح للغة العربية وأيام تطوعية في مجالات	تعمل المدارس بصورة واضحة وجليّة على تعزيز القيم عند الطلبة، حيث إن هناك اهتمام واضح بكل من قيم

المواطنة (الثقافية، والاجتماعية، والسياسية) لدى الطلبة، مع إعطاء بعض الصور الدالة على ذلك إن وجدت؟ وكيف يتفق ذلك الدور مع رؤية ورسالة المدرسة؟		وأخلاقية، وهذا الدور يكمن في غرس الشعور بالاعتزاز باللغة العربية وبعادات وتقاليد المجتمع وفي التعاون والتكافل وحب مساعدة الآخرين والحفاظ على نظافة الحي والابتعاد عن السلوكيات السيئة مثل العنف والتنمر وغرس قيمة الاحترام للآخر واحترام الحقوق وإدراك الواجبات تجاه الأفراد والمجتمع. ومعظم مديري المدارس ذكروا أمثلة متشابهة حول الانشطة التي من شأنها تعزيز أشكال القيم المختلفة وبالأخص الثقافية والمجتمعية والتي منها: الأعمال التطوعية التي تخدم أهالي الحي الموجود فيها المدرسة، والأعمال الخيرية، والانشطة المتعلقة بالتراث واللغة، والرحلات والجولات المدرسية. وبيّن معظم المدراء أن دور المدرسة في تعزيز قيم المواطنة يتفق مع رؤية ورسالة المدرسة.	مختلفة، وهذا الدور بكون إما بتعاون من المعلمين والمعلمات في المدرسة، أو بتم التعاون مع مؤسسات معينة خارجية مختصة بعمل أنشطة في المدارس وقادرة إنها تمرر القيم للطلاب بطرق تعليمية وترفيهية، ولإنه الوزارة مؤخرا ضافت هدف تعزيز القيم عند الطلاب فالوزارة بتعمل لقاءات للمدراء والطواقم التعليمية بتخص موضوع القيم وبتسمح بعمل تعاون مع مؤسسات خارجية لمساعدة المدرسة في تعزيز القيم عند الطلاب ضمن مشاريع بمسميات معينة مثل مشروع ذلني وهو خاص بقيم سلوكية فيه تركيز على المشاركة والتعاون وعلاقات الطلاب بين بعضهم وعلاقيهم مع الآخرين اللي لازم تكون قائمة على الاحترام وتقبل الآخر" . أجاب م2" :المدرسة حريصة على إنها تعزّز القيم الدينية والمجتمعية عند طلابها واللي تعتبر جزء من رؤية ورسالة المدرسة وبتم من خلال الأنشطة الدينية في شهر رمضان، ومن خلال الأنشطة المجتمعية مثل الأعمال التطوعية وجمع الصدقات وتوزيعها على العائلات المستورة، أيضا فيه نشاطات بتتعلق بالتراث	المواطنة المجتمعية والثقافية والتي يستدل عليها من الأنشطة التي تحرص المدارس على تنفيذها، كما أن هناك اهتمام بكل من القيم الدينية والأخلاقية التي حث الإسلام عليها، والتي تحرص المدرسة على أن تظهر تلك القيم في سلوكيات الطلبة. كما تحاول المدارس أن تحقق رؤية ورسالة المدرسة من خلال الأهداف التي يتم وضعها ضمن الخطط المدرسية لكي لا تكون تلك الرؤية والرسالة صورية فقط وإنما غاية يبغون الوصول إليها في مدارسهم، وقد تنوعت الصور الدالة على دور المدارس الحكومية في تعزيز بعض أنواع قيم المواطنة وأن تشابهت في جميع المدارس و:أن المدارس تجتمع على نفس الرؤية وعلى نفس الرسالة، على أمل أن لا يكون العمل على هذه الأنشطة التي تعزز من بعض قيم المواطنة مجرد تقليد أو مجالا للتنافس بين المدارس في نيل التقديرات والمكافآت من

			الفلسطيني مثل تعليم الدبكة ويوم الطبق الفلسطيني وغيرها من الأنشطة". أجاب م3: " بتم تعزيز قيم المواطنة الثقافية والمجتمعية من خلال الانشطة والفعاليات اللي بتخص اللغة والتراث والعمل التطوعي وغيرها، ومن المؤكد إنه هذه الفعاليات بتتفق مع رؤية ورسالة المدرسة في جانب غرس القيم الأخلاقية عند الطلاب واللي بتنعكس على سلوكياتهم في المدرسة والمجتمع مثل التعاون وحب عمل الخير والاحترام والاعتزاز باللغة والتراث". أجاب م4: "بقتصر دور المدرسة على تعزيز قيم مجتمعية الها علاقة بالعادات والتقاليد والتراث، والقيم الدينية والأخلاقية من خلال الأنشطة والفعاليات اللي بتحضرها المدرسة وبتحاول مشاركة معظم طلاب المدرسة فيها، وبعض الأنشطة بتم التركيز فيها على قيمة التكافل والتعاون المجتمعي من خلال أنشطة تطوعية أو من خلال عمل فعالية الطبق الخيري بحيث المبلغ اللي تم جمعه بتم التبرع فيه مثلا لمرضى السرطان بمستشفى مثل مستشفى المطلع". أجابت م5 :"المدرسة بتتميز بدورها في تعزيز قيم المواطنة	السلطات العليا وأن يكون الأمر حقيقي في صدق الغايات في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة في القدس والتي بدورها تزيد من انتماء الطلبة لمجتمعهم.

			سواء الثقافية والمجتمعية ولكن من دون السياسية، مثلا كل سنة بتعمل المدرسة أنشطة بتخص اللغة العربية بالإضافة للغات التانية مثل الانجليزية والعبرية، وفي أنشطة عن التراث الفلسطيني، ونشاط الطبق الخيري، وعادة الأنشطة اللامنهجية بكون مسؤول عنها لجنة مكونة من بعض أفراد الطاقم وبتعاون في تنفيذها مربيات الصفوف وبقية الطاقم وأحيانا بشاركوا فيها الأهل، وهذا الدور في تعزيز أشكال المواطنة المجتمعية والثقافية بتعاون الجميع من إدارة وطاقم وأهل وطلاب بتتفق مع رؤية ورسالة المدرسة". أجابت م6:" بتعمل المدرسة على تعزيز القيم الثقافية والاجتماعية مثل الاهتمام بعمل يوم خاص باللغة العربية وهذا سنويا بتم عمله، ومنركز على عمل أنشطة الها دور في إبراز تراثنا الفلسطيني، أما دور المدرسة في تعزيز قيم المواطنة السياسية محدود لأنه كل شيء بصير بالمدرسة مراقب وممكن يوصل للمسؤولين، وبرأيي جانب تعزيز قيم المواطنة السياسية ممكن يكون عن طريق البيت والأهل وإن كان في تفاوت بين الأهل في هذا الجانب في درجة وطريقة تعزيز	

			المواطنة السياسية عند أولادهم". أجاب م7: "المدرسة بتعمل أنشطة متنوعة لتعزيز قيم أخلاقية ودينية وثقافية ومجتمعية مثل تخصيص أيام دراسية للعمل التعاوني والتطوعي أو تخصيص يوم مفتوح للتراث أو يوم اللغة العربية وغيرها من الأنشطة، أما تعزيز قيم المواطنة السياسية فبتم تعزيز بعض القيم مثل زيادة وعي الطلاب بالحقوق والواجبات العامة، أما قيم تانية الها علاقة بحرية التعبير عن الأحداث السياسية فهو غير وارد بالمدرسة لأنه ممنوع حسب القانون عدا عن إنه الخوض فيها بأي شكل ممكن يسبب عواقب سيئة إما على الإدارة أو المعلمين أو الطلاب أو المدرسة ككل". أجابت م8: "المدرسة بتحرص على تنفيذ أنشطة الها دور في تعزيز قيم مجتمعية مثل المشاركة والتعاون وعمل أنشطة بتخدم الحي مثل نظافة الحي أو تنظيم السير، وفيه أنشطة بتعزّز القيم الثقافية مثل الرحلات المدرسية لمناطق مختلفة في البلاد أو عمل يوم للتراث أو يوم للغة العربية، وهذه الأنشطة ممكن بعضها يتم بتعاون مع مؤسسات خارجية	

			دورها مساعدة المدارس في عمل الأنشطة المدرسية في جوانب بتخص هذه القيم فبتكون فاعلية الأنشطة أكبر وهذا طبعا بده تخطيط وتوفير امكانيات مادية واللي بتوفرها عادة البلدية والوزارة اذا تم الموافقة عليها". أضافت: "تعزيز قيم المواطنة السياسية من الصعب تناولها بالمدرسة كون انها مدرسة بتتبع لمؤسسة حكومية، وما فيه إمكانية للتعبير عن رموز الوطن من علم ونشيد وغيرها داخل المدرسة بسبب الوضع الاستثنائي لمدينة القدس ولمدارس البلدية والوزارة في القدس" . أجاب م9:"المدرسة طبعا الها دور في تعزيز القيم عند الطالب من ناحية توعوية من خلال حصص التربية مع مربيات الصفوف فمثلا بحثوهم فيها على الالتزام بأخلاق ديئا اللي أوصى عليها سيدنا محمد، والابتعاد عن أذية الآخرين والعنف والتنمر، وبتم تنظيم أنشطة بهذا الموضوع بمشاركة الطلاب وأحيانا يكون بمشاركة وحضور الأهل لحتى كمان نوعي الأهل ويكون الهم دور في تعزيز القيم عند أولادهم". أضاف: "المدرسة أيضا الها دور في تعزيز بعض القيم المجتمعية مثل التكافل من خلال	

			عمل نشاطات في شهر رمضان مثل جمع الصدقات وجمع أموال لتحضير وجبات إفطار لمستشفيات أو لشراء ملابس العيد للاطفال وغيرها". أما فيما يتعلق بقيم المواطنة السياسية أضاف:"ما في امكانية لتعزيز قيم سياسة ومنحاول نضل بعيدين عن السياسة وان كان الطلاب كتير من الأحيان بحكوا فيها في المدرسة بس المعلمين بتجنبوا الخوض في الحديث عن أي شي سياسي مع الطلاب وبنبهوا الطلاب أنه ما يتدخلوا في السياسة خوف عليهم من أي شي سيء لا سمح الله يحدث معهم إذا تفاعلوا مع الأحداث السياسية بالبلد، والطلاب فعليا بعرفوا شو هي رموز وطنا من علم ونشيد وطني، ولكن احنا في المدرسة مش مسموح نتعامل مع هذه الرموز داخل المدرسة" .	
السؤال السادس: كيف تصف الثقافة التنظيمية السائدة في المدرسة من حيث: وجود ثقافة الحوار واحترام الرأي الآخر، وحق التعبير عن الرأي، واحترام	الاتجاهات الإدارية الحديثة	أجمع مديرو المدارس على وجود ثقافة تنظيمية في مدارسهم تتميز بوجود ثقافة الحوار بين الإدارة والطاقم واحترام الرأي الآخر وحق التعبير عن الرأي ووصف البعض منهم بأن مدارسهم تمتاز بوجود ديمقراطية وتعاون، ومشاركة بدرجة عالية وأن إدارة المدرسة تحفز وتحث على التعاون	أجاب م1:"الثقافة التنظيمية في المدرسة قائمة على التفاعل الإيجابي بين جميع أطراف العملية التربوية، ولكن هناك من يختار من أفراد الطاقم عدم المشاركة أو التفاعل ويهمش نفسه، واحنا كإدارة نحترم رغبته، ولكن ما نساويه مع مين بختار المشاركة الفعّالة ويبادر بأفكار تربوية وتعليمية تدل على انتمائه للمدرسة".	يتبين من نتائج السؤال السادس حول الثقافة التنظيمية في المدارس التابعة لبلدية القدس أو وزارة المعارف بأن المدارس تتمتع بوجود ثقافة تنظيمية جيدة جدا إلى ممتازة بحيث أن جميع المدراء أشاروا إلى تمتع المدارس بمميزات الثقافة التنظيمية الجيدة

الحقوق والمساواة، والمشاركة في صنع القرار؟		بين أفراد الطاقم وكذلك بين الطلاب، وكما اتفق جميع مديري المدارس على وجود احترام للحقوق ومحاولة تحقيق المساواة بين أفراد الطاقم في التعامل ونيل الحقوق حتى وإن كان هناك عدم مساواة أو تمييز بين المعلمين أحياناً فمن المؤكد أن هناك أسباب لهذا التمييز، وعادة ما يتم إعلام المعلمين بالسبب إن تم السؤال من قبلهم. وأيضا جميع مديري المدارس أشادوا بأهمية المشاركة في صنع القرار وأن المشاركة تخلق تفاعل إيجابي بين أفراد الطاقم وبين الإدارة، وأن الأمر يُطبق في مدارسهم وإن كان البعض منهم قد أشاروا إلى مشاركة الطاقم ببعض القرارات التي من الممكن المشاركة بها وليس جميعها، كما أن هناك بعض أفراد الطاقم لا يودون المشاركة في القرارات والإدارة تحترم رغبتهم بعدم المشاركة.	أجاب م2 :"موجود في المدرسة ثقافة الحوار واحترام رأي الآخر، وفي نهاية كل سنة بجتمع مع كل فرد في الطاقم وبسمح أنه يحكي عن نقاط نقده لإلي وعن اقتراحاته اللي بفضل أنه تكون في السنة القادمة، أيضا مع الطلاب منسمع لإلهم ومنسمع لمطالبهم وإذا عندهم اقتراحات، ولكن ضمن الحدود الأخلاقية من قبل الطالب". أجاب م3: " كل من ثقافة الحوار واحترام الرأي الآخر واحترام الحقوق والمشاركة في صنع القرار موجود بدرجة عالية في المدرسة، وأنا حريص على أنه يكون الجميع شركاء بكل ما يتعلق بالنواحي التعليمية والتربوية فثقافة المدرسة هي ديمقراطية وفيها تعاون ومشاركة" . أجاب م4:" يوجد في المدرسة ثقافة الحوار واحترام الرأي الآخر وفيه احترام للحقوق ومساواة في التعامل بين أفراد الطاقم مالم يكن هناك فروقات في إظهار الانتماء وفي درجة التعاون والمبادرة في العمل بين المعلمين، ويوجد في المدرسة مشاركة في القرارات لأفراد الطاقم والعاملين سواء في الأمور التعليمية أو التربوية مثلا مشاركتهم في التخطيط للأنشطة اللامنهجية".	مثل: حق التعبير عن الرأي في كل من الأمور التعليمية والتربوية في مدارسهم، واحترام الآراء المختلفة وتوفر المشاركة في القرارات مع الطاقم، وهذا يدل على مدى وعي المدراء إلى أهمية وجود مثل هذه الثقافة في المدارس والتي تلعب دوراً هاماً في استمرارها ونجاحها في خدمة طلابها وبالتالي تعبر عن انسجام توجهات المدراء مع الاتجاهات الادارية الحديثة في إدارة المؤسسات التعليمية. أما في جانب التمييز بين أفراد الطاقم فبحسب ما أشار إليه بعض المدراء فأنه قد يكون هناك تمييز بين أفراد الطاقم والذي يكون بناءً على تقييم أداء المعلم الذي يقوم به المدراء في نهاية كل عام وتبعا للتقييم يتم اتخاذ قرارات معينة فيما يخص المعلمين؛ سواء كان في تحديد نصاب الحصص للمعلم أو في اعطاء المكافآت أو إعطاء مهام إضافية للمعلم مثل مركز طبقة أو مركز مرحلة تعليمية أو مسؤول

			أجابت م5:" يوجد في المدرسة ثقافة الحوار والمشاركة بالرأي في معظم الأمور المتعلقة بالتعليم والتربية وبتم مشاركة الطاقم بالقرارات اللي من الممكن انه يشاركوا فيها واللي بتخص الأمور التعليمية والتربوية، ولكن بعض المعلمين ما بحبوا يشاركوا في القرارات وما منقدر نجبرهم على المشاركة، ولكن في عملية التقييم للمعلمين بتم أخد هذا الشي بعين الاعتبار، وبالمدرسة نحترم حقوق المعلمين، ولكن بالمقابل عليهم عمل واجباتهم" . أجابت م6: "من منطلق الجو الديمقراطي العام الموجود في المدرسة، يوجد ثقافة حوار منعمل على تعزيزها بين أفراد الطاقم وأيضا بين الطالبات، وباستمرار منعزز ثقافة احترام الرأي الآخر، وفيما يخص المساواة وتحقيقيها في المدرسة منحاول قدر الامكان انه يكون فيه مساواة ولكن ممكن ينظر بعض المعلمين انه ما فيه مساواة على سبيل المثال في توزيع النصابات للحصص أو في إعطاء التركيز للمواد لبعض المعلمين ولكن فيه أسباب لهذا التمييز بينهم من هذه الأسباب مدى نشاط المعلم ومستوى أداؤه في العمل، يعني بناء على تقييم عمله طول السنة	أنشطة لامنهجية وغيرها من المهام داخل المدرسة والتي تميزه عن غيره من أقرانه من المعلمين في المدرسة، أو حتى من الممكن بناء على التقييم أن يتم سحب مهام من المعلم كانت قد أعطيت له سابقا. وقد أشار أحد المدراء إلى وجود مشاركة في القرارات مع الطلاب في بعض الأمور وهذه أيضا تعتبر أو تدل على التوجهات الإدارية التعليمية الحديثة التي يتم فيها تطبيق المشاركة وإعطاء الفرصة لإبداء الرأي من قبل الطلاب في بعض الأمور التي تهمهم أو يرغب الطلاب المشاركة فيها ضمن الأمور التعليمية والتربوية في المدرسة فقط مثل المشاركة بتقديم اقتراحات لأنشطة وفعاليات من الممكن تنفيذها بالمدرسة. ولكن كان التركيز في الإجابات أكثر على وجود أو اتباع أبعاد الثقافة التنظيمية الجيدة مع المعلمين منها مع الطلاب.

			أو على مدار سنوات تدريسه في المدرسة" . أجاب م7: "في المدرسة موجود حرية التعبير عن الرأي سواء للمعلمين أو الطلاب، وأيضا كإدارة منحرص على مشاركة المعلمين في القرارات وفي المهام لحتى نكون جميعا إدارة وطاقم شركاء في نجاح المدرسة وتقدمها واستمرارها وتقديم الأفضل لطلابها" . أجابت م8: "موجود في المدرسة ثقافة حوار وحرية إبداء الرأي واحترام الآراء جميعها ومنركز على موضوع زيادة المشاركة والتعاون بين جميع العاملين في المدرسة لنحقق أهدافها التعليمية والتربوية، ومنعمل على إشراكهم في القرارات ومناقشتهم في معظمها، ويوجد لحد كبير مساواة في التعامل مع كل من أفراد الطاقم والطلاب، ومنحرص على أنه الجميع يقدر يحصل على حقوقه، ومنتابع مع المعلمين ومنساعدهم لنيل حقوقهم وبالمقابل على المعلمين إنه بقوموا بواجباتهم تجاه مدرستهم واتجاه طلابهم وكمان الطلاب يقدروا معلمينهم ويحترموهم". أجاب م9: "الثقافة التنظيمية في المدرسة بمستوى ممكن أصفه بانه جيد جدا، بحيث يوجد ثقافة	

			حوار واحترام لرأي الطاقم، ومنحاول نساعد الطاقم على أنه ياخدوا حقوقهم كما أقرتها الهم الوزارة، ولكن بالمقابل بدهم يعملوا واجباتهم كيف مطلوب منهم بأمانة وإخلاص، وفي مشاركة مع الطاقم في صنع القرار في بعض المواضيع اللي مثمر أنه يشاركوا فيها وإن كان بعض القرارات بشارك فيها فقط أصحاب الاختصاصات في المدرسة على سبيل المثال مشاركة مركزي الطبقات أو المواد التعليمية أو مركزي الأنشطة اللامنهجية ومربيات الصفوف".	
السؤال السابع: ما الأمور التي مازلت تطمح وتأمل في تحقيقها على صعيد مدرستك وعلى صعيد المجتمع المحلي في القدس وبالأخص فيما يتعلق بتعزيز قيم المواطنة من خلال مركزك المهني الإداري والقيادي؟	الاتجاهات الإدارية الحديثة	أجمع مديرو المدارس على أن آمالهم تكمن في زيادة دور المدرسة في تعزيز قيم المواطنة بأشكالها المختلفة دون استثناء، والقدرة على تعزيز شعور الانتماء لدى الطلبة لمجتمعهم وثقافة مجتمعهم وبالتالي سوف تنعكس على سلوكهم، وأشار البعض إلى آمالهم بتوفر مساحة أكبر من الحرية في تحقيق أهداف تعليمية وتربوية تلبي احتياجات الطلبة وتخدم وتحقق آمال المجتمع في تخريج جيلاً متعلماً وملتزماً بقيم المجتمع المقدسي وعاداته وثقافته.	أجاب م1: " بطمح يكون الطاقم أكثر انتماء للمدرسة ويكون اهتمامهم أكبر بالطلاب وبمصلحتهم وإنه يشتغلوا بدافع القيم مش بدافع الرقابة والجزاء والعقاب، وأنه نقدر نوفر في المدرسة الأساس اللي بينوا عليه طلابنا في المستقبل من ناحية علم وأخلاق، ويكون إلنا دور واضح في تطوير طلاب القدس من ناحية علمية وثقافية". أجاب م2" :بطمح بتطوير المدرسة وتحسينها وزيادة عدد الصفوف فيها لحتى تستوعب طلاب أكثر من طلاب القدس وفتح صفوف بجروت صناعي للشباب لانه هذا المطلوب حاليا واللي عم بتوجهوا له معظم	تبين من إجابات مديري المدارس الذين تمت مقابلتهم أن لديهم آمالا بأن يتغير وضع التعليم في مدارس القدس للأفضل بالإضافة إلى تحسن الأوضاع المعيشية في القدس التي ستنعكس بالتالي على الجميع فيها بمن فيهم الطلاب، بحيث يزداد عدد الطلاب في المدارس ويقلل من موضوع التسرب منها وبالأخص عند الشباب. كما تبيّن أن من آمال مديري المدارس الرسمية مستقبلا أن يكون هناك تركيز واهتمام أكبر بالقيم

		كما أشار بعض مديري المدارس إلى آمالهم في زيادة انتماء المعلمين لعملهم ولمدارسهم، وأن يكون إخلاصهم في عملهم بدافع القيم لديهم وليس بدافع الرقابة. كما أشار أحد مديري المدارس إلى رغبته بزيادة أعداد الطلاب الملتحقين في المدرسة من خلال زيادة عدد الصفوف فيها وبالتالي زيادة عدد المعلمين وخاصة المقدسيين المقيمين في القدس، كما أشار بعض مديري المدارس إلى آمالهم في تحسن الأوضاع من مختلف النواحي في القدس وأن يزيد من إقبال الطلاب وخاصة الشباب منهم على التعليم. وأشار بعضهم إلى طموحهم في زيادة الأنشطة والفعاليات التي من شأنها تعزيز قيم المواطنة عند الطلبة والتمكن من إجراء تعاون مع مؤسسات خارجية تُعنى بتعزيز القيم بأنشطة تفاعلية متنوعة تحبب الطلبة بالمشاركة بها وتساعد في غرس القيم في نفوس الطلبة، كما يطمح البعض إلى زيادة مشاركة الأهل في أنشطة المدرسة لتفعيل دورهم في تعزيز القيم لدى	الطلاب لإنهم عم بتوجهوا لكليات وجامعات يهودية، ومع زيادة عدد الطلاب بزيد عدد المعلمين في المدرسة وخاصة من أهل القدس لأنه توظيف معلم مقدسي بساعد أنه يزيد من المقيمين في القدس والمرابطين فيها، وإن شاء الله مستقبلا نشنغل أكثر مع الطلاب على تعزيز القيم عندهم وخاصة القيم الدينية والأخلاقية ونقدر نعزز عندهم ثقافة المجتمع المقدسي وقيمه". أجاب م3" :بأمل نقدر السنوات الجاية نشتغل أكتر على موضوع تعزيز القيم عند الطلاب وخاصة الثقافية والدينية والاجتماعية من خلال أنشطة وبرامج متنوعة، ويكون النا تعاون مع مؤسسات خارجية ممكن تساعد في جانب تعزيز القيم معرفيا وسلوكيا وأيضا يكون فيه تعاون مع أجاب م4 " :بتأمل في مدارسنا نعطي اهتمام أكبر لتعزيز القيم عند الطلاب ونعطيها أولوية بجانب التعلم، لحتى يطلعوا الطلاب أفراد صالحين للمجتمع ويقدروا يخدموا مجتمعهم في المستقبل، وإنه طلابنا يكونوا أوعى للسلوكيات الغلط اللي بتضرهم وبتأذيهم وبتأذي أهلهم ومجتمعهم، ويقدروا العلم ويعتبروه سلاح في إيديهم اللي	في المدارس وتوجيه الطلاب نحو القيم الدينية والأخلاقية باستمرار وأن يكون للمعلمين دور تربوي بالإضافة إلى دورهم بالتعليم لكي تنعكس على سلوكياتهم سواء في المدرسة أو المجتمع، وتتفق هذه السلوكيات مع قيم وثقافة المجتمع المقدسي، وأن يكون هناك تعاون ما بين المدرسة والأهل والمجتمع المحلي بمؤسساته التربوية المختلفة في جانب تعزيز القيم المختلفة لدى الطلاب بشكل أكبر بما فيها قيم المواطنة بأشكالها المختلفة، والعمل على غرس قيم تربوية متنوعة تعكس ثقافة المجتمع الذي لايزال في بعض الجوانب بحاجة الى تعميق الفهم والوعي بها وخاصة عند الجيل الناشئ الذي أصبح يتأثر بالعديد من الأفكار والثقافات نتيجة الانفتاح التكنولوجي والرقمي.

		أبنائهم.	ممكن من خلاله يوصلوا لطموحهم وأحلامهم، وبتأمل كمان أوضاع البلد تتحسن من الناحية المعيشية والظروف عامة خاصة في القدس واللي كلنا عارفين قديه صعبة وعم منشوف قديه فيه طلاب بتركوا تعليمهم ومدارسهم لحتى بشتغلوا بسبب الظروف المعيشية الصعبة، وبطمح يتغير وضع التعليم في مدارسنا في القدس للأفضل من جميع النواحي" . أجابت م 5:"وبأمل يكون عند المعلمين أكثر انتماء لعملهم ولمدرستهم وأنه تتعدى أهدافهم في العمل بالمدرسة الأهداف الشخصية ويأدوا دورهم في تربية وتعليم هذا الجيل بأمانة ويحاولوا يتفهموا هذا الجيل واحتياجاته خاصة إنه جيل متأثر كتير بالتكنولوجيا ومواقع التواصل الاجتماعي المختلفة مثل التيك توك وغيره وللأسف التأثير بكون سلبي عليهم". أجابت م6":بأمل إنه الأوضاع والأحوال المجتمعية والمعيشية في منطقة القدس تتغير للأحسن ووضع التعليم فيها يصير أفضل، وبخصوص تعزيز القيم للمواطنة بطمح يكون للمدرسة دور أكبر فيها لحتى نزيد من انتماء الطالبات لمجتمعهم ولثقافته وقيمه وهذا أكيد لإنه بنعكس على تربية الأجيال	

			القادمة في المستقبل ." أجاب م7:" بطمح في المستقبل يكون في تعاون أكبر بين المدرسة وأهالي الطلاب في تعزيز قيمنا الدينية والأخلاقية والمجتمعية عند الطلاب، ونقدر تخرج طلاب واعيين لحقوقهم وواجباتهم تجاه مجتمعهم ووطنهم ونرسخ عندهم قيم وثقافة المجتمع المقدسي" . أجابت م8: "بتأمل نكون حققنا غاية تعزيز القيم عند الطلاب من خلال الأنشطة والمشاريع اللي تم تنفيذها ونقدر في المستقبل نعزز عند الطلاب جميع أشكال القيم للمواطنة، ونقدر نوصّل لطلابنا أنه الدفاع عن الوطن بكون كمان بالعلم وإنه ممكن الفرد بعلمه ودراسته انه يخدم أبناء مجتمعه وبلده، كمان بتأمل الأوضاع الاستثنائية للقدس تتحسن وخاصة في أمور التعليم فيها ووضع المدارس يصير أحسن". وأضافت: بأمل يكون لمدارس القدس مساحة أكبر من الحرية في تحقيق أهداف تربوية وتعليمية تخدم طلابنا وتلائم ثقافتنا وتحقق احتياجات مجتمعنا وخاصة في تعزيز القيم بأنواعها، يعني على سبيل المثال إنه بعض طلابنا للأسف ما عندهم ثقافة احترام الملكيات العامة والحفاظ عليها، وبصدر	

			منهم تصرفات فيها تخريب بحجة إنه هاي أملاك "دولة" وبدهم يخسروها في تصليحها، مع إنه المستفيد منها أهالي منطقتهم، وقديه بكون فيه معاناة لحتى نحصل عليها وتوفرها البلدية للمنطقة وإنه هاي الأشياء بتوفرها البلدية من الأرنونا اللي أهلهم ملزمين يدفعوها للحكومة، فللأسف هذا الفهم والوعي مش موجود عند معظم طلابنا وشبابنا وهذا واحد من الأمثلة وغيرها كتير". أجاب م9:"بأمل يزيد انتماء المعلمين للمدرسة من خلال عملهم في المدرسة، ويشاركوا أكثر بتحقيق أهدافها التعليمية والتربوية بما فيه موضوع تعزيز القيم عند الطلاب ويكونوا قدوة لطلابهم بالقيم، وكمان أنه يزيد وعي الطلاب لأهمية العلم ويكونوا على طول ملتزمين بقيم وأخلاق مجتمعنا المقدسي لحتى يكون مستقبلهم أفضل إن شاء الله".	

ملحق (6): صدق المقيّمين

الاسم	الدرجة العلمية	الموقع الالكتروني
هدى أحمد	دكتوارة في الإدارة التربوية	hudaahmad949@yahoo.com
عريب الوعري	دكتوراة في الإدارة التربوية	oraibw177@hotmail.com

ملحق (7): جداول اتجاهات الفروق تبعاً لمتغيرات الدراسة

الجدول (14.4): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين حسب متغير العمر على أداة الاغتراب المهني لدى مديري مدارس القدس الرسميّة

البعد	المتغيرات	الفئات	الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة
العجز (فقدان السيطرة)	22- 35 سنة	36 - 45 سنة	-.35700*	0.000
		46 - 55 سنة	-.60217*	0.000
		56 فأكثر	.01645	0.886
	36 - 45 سنة	22- 35 سنة	.35700*	0.000
		46 - 55 سنة	-.24517*	0.000
		56 فأكثر	.37345*	0.001
	46 - 55 سنة	22- 35 سنة	.60217*	0.000
		36 - 45 سنة	.24517*	0.000
		56 فأكثر	.61862*	0.000
	56 فأكثر	22- 35 سنة	-.01645	0.886
		36 - 45 سنة	-.37345*	0.001
		46 - 55 سنة	-.61862*	0.000
فقدان المعنى	22- 35 سنة	36 - 45 سنة	-.27296*	0.001
		46-55 سنة	-.58370*	0.000
		56 فأكثر	-.05754	0.655
	36 - 45 سنة	22- 35 سنة	.27296*	0.001
		46 - 55 سنة	-.31074*	0.000
		56 فأكثر	.21542	0.075
	46 - 55 سنة	22- 35 سنة	.58370*	0.000
		36 - 45 سنة	.31074*	0.000
		56 فأكثر	.52616*	0.000
	56 فأكثر	22- 35 سنة	.05754	0.655
		36 - 45 سنة	-.21542	0.075
		46 - 55 سنة	-.52616*	0.000
فقدان المعايير	22- 35 سنة	36 - 45 سنة	-.39483*	0.000
		46 - 55 سنة	-.45816*	0.000
		56 فأكثر	-.12976	0.342
	36 - 45 سنة	22- 35 سنة	.39483*	0.000
		46 - 55 سنة	-.06333	0.440
		56 فأكثر	.26507*	0.039
	46 - 55 سنة	22-35 سنة	.45816*	0.000
		36-45 سنة	.06333	0.440
		56 فأكثر	.32840*	0.014
	56 فأكثر	22- 35 سنة	.12976	0.342
		36 - 45 سنة	-.26507*	0.039

		46 - 55 سنة	-.32840*	0.014
		36 - 45 سنة	-.40874*	0.000
	22- 35 سنة	46 - 55 سنة	-.40306*	0.000
		56 فأكثر	.12075	0.416
		22- 35 سنة	.40874*	0.000
	36 - 45 سنة	46 - 55 سنة	.00568	0.949
		56 فأكثر	.52949*	0.000
العزلة الاجتماعية		22- 35 سنة	.40306*	0.000
	46 - 55 سنة	36 - 45 سنة	-.00568	0.949
		56 فأكثر	.52381*	0.000
		22- 35 سنة	-.12075	0.416
	56 فأكثر	36-45 سنة	-.52949*	0.000
		46 - 55 سنة	-.52381*	0.000
		36 - 45 سنة	-.36202*	0.000
	22- 35 سنة	46 - 55 سنة	-.51915*	0.000
		56 فأكثر	-.01116	0.918
		22- 35 سنة	.36202*	0.000
	36 - 45 سنة	46 - 55 سنة	-.15713*	0.017
		56 فأكثر	.35086*	0.001
الدرجة الكلية		22- 35 سنة	.51915*	0.000
	46 - 55 سنة	36 - 45 سنة	.15713*	0.017
		56 فأكثر	.50799*	0.000
		22- 35 سنة	.01116	0.918
	56 فأكثر	36 - 45 سنة	-.35086*	0.001
		46 - 55 سنة	-.50799*	0.000

الجدول (16.4): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين حسب متغير المؤهل العلمي على أداة الاغتراب المهني لدى مديري مدارس القدس الرسميّة

البعد	المتغيرات	الفئات	الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة
		ماجستير	-.44183*	0.003
	دكتوراة	بكالوريوس	-.32360*	0.030
		دبلوم	-.50100*	0.013
		دكتوراة	.44183*	0.003
العجز (فقدان السيطرة)	ماجستير	بكالوريوس	.11823	0.065
		دبلوم	-.05917	0.695
		دكتوراة	.32360*	0.030
	بكالوريوس	ماجستير	-.11823	0.065
		دبلوم	-.17740	0.245
	دبلوم	دكتوراة	.50100*	0.013

		ماجستير	.05917	0.695
		بكالوريوس	.17740	0.245
		ماجستير	-.14660	0.414
	دكتوراة	بكالوريوس	.18849	0.300
		دبلوم	-.18750	0.448
		دكتوراة	.14660	0.414
	ماجستير	بكالوريوس	.33509*	0.000
العزلة الاجتماعية		أخرى	-.04090	0.825
		دكتوراة	-.18849	0.300
	بكالوريوس	ماجستير	-.33509*	0.000
		دبلوم	-.37599*	0.045
		دكتوراة	.18750	0.448
	دبلوم	ماجستير	.04090	0.825
		بكالوريوس	.37599*	0.045
		ماجستير	-.22782	0.099
	دكتوراة	بكالوريوس	-.07179	0.607
		دبلوم	-.29619	0.119
		دكتوراة	.22782	0.099
	ماجستير	بكالوريوس	.15602*	0.010
		دبلوم	-.06837	0.630
الدرجة الكلية		دكتوراة	.07179	0.607
	بكالوريوس	ماجستير	-.15602*	0.010
		دبلوم	-.22439	0.119
		دكتوراة	.29619	0.119
	دبلوم	ماجستير	.06837	0.630
		بكالوريوس	.22439	0.119

الجدول (18.4): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين على أداة الاغتراب المهني لدى مديري مدارس القدس الرسميّة تُعزى لمتغير سنوات الخبرة

البعد	المتغيرات	الفئات	الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة
		5- أقل من 10 سنوات	-.47458*	0.001
	أقل من 5 سنوات	10- أقل من 15 سنة	-.63018*	0.000
		15 سنة فأكثر	-.55026*	0.000
		أقل من 5 سنوات	.47458*	0.001
العجز (فقدان السيطرة)	5- أقل من 10 سنوات	10- أقل من 15 سنة	-.15560	0.128
		15 سنة فأكثر	-.07568	0.441
		أقل من 5 سنوات	.63018*	0.000
	10- أقل من 15 سنة	5- أقل من 10 سنوات	.15560	0.128
		15 سنة فأكثر	.07992	0.229

		أقل من 5 سنوات	.55026*	0.000
	15 سنة فأكثر	5- أقل من 10 سنوات	.07568	0.441
		10- أقل من 15 سنة	-.07992	0.229
		5- أقل من 10 سنوات	-.32361*	0.038
	أقل من 5 سنوات	10- أقل من 15 سنة	-.34236*	0.010
		15 سنة فأكثر	-.40405*	0.002
		أقل من 5 سنوات	.32361*	0.038
	5- أقل من 10 سنوات	10- أقل من 15 سنة	-.01875	0.870
		15 سنة فأكثر	-.08044	0.465
فقدان المعنى		أقل من 5 سنوات	.34236*	0.010
	10- أقل من 15 سنة	5- أقل من 10 سنوات	.01875	0.870
		15 سنة فأكثر	-.06169	0.408
		أقل من 5 سنوات	.40405*	0.002
	15 سنة فأكثر	5- أقل من 10 سنوات	.08044	0.465
		10- أقل من 15 سنة	.06169	0.408
		5- أقل من 10 سنوات	-.36694*	0.023
	أقل من 5 سنوات	10- أقل من 15 سنة	-.46544*	0.001
		15 سنة فأكثر	-.32321*	0.016
		أقل من 5 سنوات	.36694*	0.023
	5- أقل من 10 سنوات	10- أقل من 15 سنة	-.09850	0.406
		15 سنة فأكثر	.04373	0.701
فقدان المعايير		أقل من 5 سنوات	.46544*	0.001
	10- أقل من 15 سنة	5- أقل من 10 سنوات	.09850	0.406
		15 سنة فأكثر	.14222	0.066
		أقل من 5 سنوات	.32321*	0.016
	15 سنة فأكثر	5- أقل من 10 سنوات	-.04373	0.701
		10- أقل من 15 سنة	-.14222	0.066
		5- أقل من 10 سنوات	-.47972*	0.006
	أقل من 5 سنوات	10- أقل من 15 سنة	-.38924*	0.010
		15 سنة فأكثر	-.18102	0.214
		أقل من 5 سنوات	.47972*	0.006
	5- أقل من 10 سنوات	10- أقل من 15 سنة	.09048	0.482
		15 سنة فأكثر	.29870*	0.016
العزلة الاجتماعية		أقل من 5 سنوات	.38924*	0.010
	10- أقل من 15 سنة	5- أقل من 10 سنوات	-.09048	0.482
		15 سنة فأكثر	.20822*	0.013
		أقل من 5 سنوات	.18102	0.214
	15 سنة فأكثر	5- أقل من 10 سنوات	-.29870*	0.016
		10- أقل من 15 سنة	-.20822*	0.013
		5- أقل من 10 سنوات	-.42049*	0.002
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	10- أقل من 15 سنة	-.48232*	0.000
		15 سنة فأكثر	-.38531*	0.000

	5- أقل من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	.42049*	0.002
		10- أقل من 15 سنة	-.06184	0.524
		15 سنة فأكثر	.03517	0.706
	10- أقل من 15 سنة	أقل من 5 سنوات	.48232*	0.000
		5- أقل من 10 سنوات	.06184	0.524
		15 سنة فأكثر	.09701	0.125
	15 سنة فأكثر	أقل من 5 سنوات	.38531*	0.000
		من 5- أقل من 10 سنوات	-.03517	0.706
		من 10- أقل من 15 سنة	-.09701	0.125

الجدول (20.4): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين لدور مديري مدارس القدس الرسميّة في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة حسب متغير العمر

المجال	المتغيرات	الفئات	الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة
المواطنة الثقافية	22- 35 سنة	36 - 45 سنة	.29727*	0.003
		46 - 55 سنة	.28740*	0.008
		56 فأكثر	.17470	0.264
	36 - 45 سنة	22- 35 سنة	-.29727*	0.003
		46 - 55 سنة	-.00987	0.916
		56 فأكثر	-.12257	0.404
	46 - 55 سنة	22 - 35 سنة	-.28740*	0.008
		36 - 45 سنة	.00987	0.916
		56 فأكثر	-.11270	0.460
	56 فأكثر	22- 35 سنة	-.17470	0.264
		36 - 45 سنة	.12257	0.404
		46 - 55 سنة	.11270	0.460
المواطنة المجتمعية	22- 35 سنة	36 - 45 سنة	.30148*	0.003
		46 - 55 سنة	.45741*	0.000
		56 فأكثر	.42679*	0.007
	36 - 45 سنة	22- 35 سنة	-.30148*	0.003
		46 - 55 سنة	.15593	0.102
		56 فأكثر	.12530	0.400
	46 - 55 سنة	22- 35 سنة	-.45741*	0.000
		36 - 45 سنة	-.15593	0.102
		56 فأكثر	-.03062	0.843
	56 فأكثر	22 - 35 سنة	-.42679*	0.007
		36 - 45 سنة	-.12530	0.400
		46 - 55 سنة	.03062	0.843
المواطنة السياسية	22- 35 سنة	36 - 45 سنة	.37648*	0.002
		46 - 55 سنة	.48119*	0.000
		56 فأكثر	.23095	0.220

		22 - 35 سنة	-.37648*	0.002
	36 - 45 سنة	46 - 55 سنة	.10471	0.354
		56 فأكثر	-.14552	0.410
		22 - 35 سنة	-.48119*	0.000
	46 - 55 سنة	36 - 45 سنة	-.10471	0.354
		56 فأكثر	-.25023	0.173
		22- 35 سنة	-.23095	0.220
	56 فأكثر	36 - 45 سنة	.14552	0.410
		46 - 55 سنة	.25023	0.173
		36 - 45 سنة	.32713*	0.001
	22- 35 سنة	46 - 55 سنة	.41157*	0.000
		56 فأكثر	.27562	0.075
		22- 35 سنة	-.32713*	0.001
	36 - 45 سنة	46 - 55 سنة	.08443	0.364
		56 فأكثر	-.05151	0.723
الدرجة الكلية		22- 35 سنة	-.41157*	0.000
	46 - 55 سنة	36 - 45 سنة	-.08443	0.364
		56 فأكثر	-.13595	0.368
		22- 35 سنة	-.27562	0.075
	56 فأكثر	36 - 45 سنة	.05151	0.723
		46 - 55 سنة	.13595	0.368

الجدول (22.4): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين على أداة تعزيز قيم المواطنة لد ى الطلبة من قبل مديري مدارس القدس الرسميّة تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المجال	المتغيرات	الفئات	الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة
		ماجستير	-.33947	0.067
	دكتوراة	بكالوريوس	-.37189*	0.048
		دبلوم	-.95956*	0.000
		دكتوراة	.33947	0.067
	ماجستير	بكالوريوس	-.03242	0.687
المواطنة الثقافية		دبلوم	-.62009*	0.001
		دكتوراة	.37189*	0.048
	بكالوريوس	ماجستير	.03242	0.687
		دبلوم	-.58767*	0.002
		دكتوراة	.95956*	0.000
	دبلوم	ماجستير	.62009*	0.001
		بكالوريوس	.58767*	0.002
		ماجستير	-.34955	0.064
المواطنة المجتمعية	دكتوراة	بكالوريوس	-.46809*	0.015

		دبلوم	-1.05836*	0.000
		دكتوراة	.34955	0.064
	ماجستير	بكالوريوس	-.11853	0.149
		دبلوم	-.70881*	0.000
		دكتوراة	.46809*	0.015
	بكالوريوس	ماجستير	.11853	0.149
		دبلوم	-.59028*	0.003
		دكتوراة	1.05836*	0.000
	دبلوم	ماجستير	.70881*	0.000
		بكالوريوس	.59028*	0.003
		ماجستير	-.28943	0.200
	دكتوراة	بكالوريوس	-.35961	0.117
		دبلوم	-.86193*	0.006
		دكتوراة	.28943	0.200
	ماجستير	بكالوريوس	-.07018	0.476
المواطنة السياسية		دبلوم	-.57250*	0.014
		دكتوراة	.35961	0.117
	بكالوريوس	ماجستير	.07018	0.476
		دبلوم	-.50231*	0.033
		دكتوراة	.86193*	0.006
	دبلوم	ماجستير	.57250*	0.014
		بكالوريوس	.50231*	0.033
		ماجستير	-.32468	0.079
	دكتوراة	بكالوريوس	-.39825*	0.033
		دبلوم	-.95603*	0.000
		دكتوراة	.32468	0.079
	ماجستير	بكالوريوس	-.07357	0.360
الدرجة الكلية		دبلوم	-.63135*	0.001
		دكتوراة	.39825*	0.033
	بكالوريوس	ماجستير	.07357	0.360
		دبلوم	-.55778*	0.004
		دكتوراة	.95603*	0.000
	دبلوم	ماجستير	.63135*	0.001
		بكالوريوس	.55778*	0.004

الجدول (24.4): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين على أداة تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة من قبل مديري مدارس القدس الرسميّة حسب متغير سنوات الخبرة

المجال	المتغيرات	الفئات	الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة
المواطنة الثقافية	أقل من 5 سنوات	5- أقل من 10 سنوات	.51535*	0.004
		10- أقل من 15 سنة	.50965*	0.001
		15 سنة فأكثر	.49946*	0.001
	5- أقل من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	-.51535*	0.004
		10- أقل من 15 سنة	-.00570	0.966
		15 سنة فأكثر	-.01589	0.901
	10- أقل من 15 سنة	أقل من 5 سنوات	-.50965*	0.001
		5- أقل من 10 سنوات	.00570	0.966
		15 سنة فأكثر	-.01018	0.906
	15 سنة فأكثر	أقل من 5 سنوات	-.49946*	0.001
		5- أقل من 10 سنوات	.01589	0.901
		10- أقل من 15 سنة	.01018	0.906
المواطنة المجتمعية	أقل من 5 سنوات	5- أقل من 10 سنوات	.86999*	0.000
		10- أقل من 15 سنة	.75072*	0.000
		15 سنة فأكثر	.81179*	0.000
	5- أقل من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	-.86999*	0.000
		10- أقل من 15 سنة	-.11927	0.366
		15 سنة فأكثر	-.05821	0.647
	10- أقل من 15 سنة	أقل من 5 سنوات	-.75072*	0.000
		5- أقل من 10 سنوات	.11927	0.366
		15 سنة فأكثر	.06107	0.478
	15 سنة فأكثر	أقل من 5 سنوات	-.81179*	0.000
		5- أقل من 10 سنوات	.05821	0.647
		10- أقل من 15 سنة	-.06107	0.478
المواطنة السياسية	أقل من 5 سنوات	5- أقل من 10 سنوات	.90679*	0.000
		10- أقل من 15 سنة	.66910*	0.000
		15 سنة فأكثر	.67317*	0.000
	5- أقل من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	-.90679*	0.000
		10- أقل من 15 سنة	-.23770	0.134
		15 سنة فأكثر	-.23362	0.127
	10- أقل من 15 سنة	أقل من 5 سنوات	-.66910*	0.000
		5- أقل من 10 سنوات	.23770	0.134
		15 سنة فأكثر	.00408	0.969
	15 سنة فأكثر	أقل من 5 سنوات	-.67317*	0.000
		5- أقل من 10 سنوات	.23362	0.127
		10- أقل من 15 سنة	-.00408	0.969
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	5- أقل من 10 سنوات	.76976*	0.000
		10- أقل من 15 سنة	.64419*	0.000

	15 سنة فأكثر	.66194*	0.000
5- أقل من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	-.76976*	0.000
	10- أقل من 15 سنة	-.12556	0.334
	15 سنة فأكثر	-.10781	0.389
10- أقل من 15 سنة	أقل من 5 سنوات	-.64419*	0.000
	5- أقل من 10 سنوات	.12556	0.334
	15 سنة فأكثر	.01775	0.834
15 سنة فأكثر	أقل من 5 سنوات	-.66194*	0.000
	5- أقل من 10 سنوات	.10781	0.389
	10- أقل من 15 سنة	-.01775	0.834

الجدول (26.4): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين على أداة الاتجاهات الإدارية والتربوية الحديثة لدى مديري مدارس القدس الرسميّة حسب متغير العمر

المحور	المتغيرات	الفئات	الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة
الإداري	35-22 سنة	36-45 سنة	.28284*	0.008
		46-55 سنة	.52271*	0.000
		56 فأكثر	.51017*	0.002
	36-45 سنة	22-35 سنة	-.28284*	0.008
		46-55 سنة	.23987*	0.017
		56 فأكثر	.22733	0.145
	46-55 سنة	22-35 سنة	-.52271*	0.000
		36-45 سنة	-.23987*	0.017
		56 فأكثر	-.01253	0.938
	56 فأكثر	22-35 سنة	-.51017*	0.002
		36-45 سنة	-.22733	0.145
		46-55 سنة	.01253	0.938
التعليمي التربوي	35-22 سنة	36-45 سنة	.22161*	0.025
		46-55 سنة	.38452*	0.000
		56 فأكثر	.26465	0.086
	36-45 سنة	22-35 سنة	-.22161*	0.025
		46-55 سنة	.16291	0.079
		56 فأكثر	.04305	0.766
	46-55 سنة	22-35 سنة	-.38452*	0.000
		36-45 سنة	-.16291	0.079
		56 فأكثر	-.11987	0.425
	56 فأكثر	22-35 سنة	-.26465	0.086
		36-45 سنة	-.04305	0.766
		46 -55 سنة	.11987	0.425
الدرجة الكلية	35-22 سنة	36-45 سنة	.24967*	0.010

	55-46 سنة	.44785*	0.000
	56 فأكثر	.37718*	0.013
	35-22 سنة	-.24967*	0.010
45-36 سنة	55-46 سنة	.19818*	0.030
	56 فأكثر	.12751	0.371
	35-22 سنة	-.44785*	0.000
55-46 سنة	45-36 سنة	-.19818*	0.030
	56 فأكثر	-.07067	0.633
	35-22 سنة	-.37718*	0.013
56 فأكثر	45-36 سنة	-.12751	0.371
	55-46 سنة	.07067	0.633

الجدول (28.4): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين على المحور الإداري لأداة الاتجاهات الإدارية والتربوية الحديثة لدى مديري مدارس القدس الرسميّة تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المحور	المتغيرات	الفئات	الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة
الإداري	**دكتوراه**	ماجستير	-.66999*	0.001
		بكالوريوس	-.65423*	0.001
		دبلوم	-.91811*	0.001
	ماجستير	دكتوراه	.66999*	0.001
		بكالوريوس	.01576	0.856
		دبلوم	-.24813	0.228
	بكالوريوس	دكتوراه	.65423*	0.001
		ماجستير	-.01576	0.856
		دبلوم	-.26389	0.205
	دبلوم	دكتوراه	.91811*	0.001
		ماجستير	.24813	0.228
		بكالوريوس	.26389	0.205

الجدول (30.4): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين على أداة الاتجاهات الإدارية والتربوية الحديثة لدى مديري مدارس القدس الرسميّة حسب متغير سنوات الخبرة

المحور	المتغيرات	الفئات	الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة
الإداري	أقل من 5 سنوات	5- أقل من 10 سنوات	.81153*	0.000
		10- أقل من 15 سنة	.50806*	0.002
		15 سنة فأكثر	.66026*	0.000
	5- أقل من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	-.81153*	0.000
		10- أقل من 15 سنة	-.30347*	0.032

		15 سنة فأكثر	-.15127	0.265
	10- أقل من 15 سنة	أقل من 5 سنوات	-.50806*	0.002
		5- أقل من 10 سنوات	.30347*	0.032
		15 سنة فأكثر	.15220	0.098
	15 سنة فأكثر	أقل من 5 سنوات	-.66026*	0.000
		5- أقل من 10 سنوات	.15127	0.265
		10- أقل من 15 سنة	-.15220	0.098
	أقل من 5 سنوات	5- أقل من 10 سنوات	.56660*	0.002
		10- أقل من 15 سنة	.46092*	0.003
		15 سنة فأكثر	.49846*	0.001
	5- أقل من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	-.56660*	0.002
		10- أقل من 15 سنة	-.10569	0.418
التعليمي التربوي		15 سنة فأكثر	-.06814	0.588
	10- أقل من 15 سنة	أقل من 5 سنوات	-.46092*	0.003
		5- أقل من 10 سنوات	.10569	0.418
		15 سنة فأكثر	.03754	0.659
	15 سنة فأكثر	أقل من 5 سنوات	-.49846*	0.001
		5- أقل من 10 سنوات	.06814	0.588
		10- أقل من 15 سنة	-.03754	0.659
	أقل من 5 سنوات	5- أقل من 10 سنوات	.67886*	0.000
		10- أقل من 15 سنة	.48253*	0.001
		15 سنة فأكثر	.57262*	0.000
	5- أقل من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	-.67886*	0.000
		10- أقل من 15 سنة	-.19633	0.127
		15 سنة فأكثر	-.10624	0.391
الدرجة الكلية	10- أقل من 15 سنة	أقل من 5 سنوات	-.48253*	0.001
		5- أقل من 10 سنوات	.19633	0.127
		15 سنة فأكثر	.09009	0.283
	15 سنة فأكثر	أقل من 5 سنوات	-.57262*	0.000
		5- أقل من 10 سنوات	.10624	0.391
		10- أقل من 15 سنة	-.09009	0.283

ملحق (8): رسالة تسهيل المهمة البحثية

Arab American University
Faculty of Graduate Studies

الجامعة العربية الأمريكية
كلية الدراسات العليا

2023/1/11

الى من يهمه الامر.

تسهيل مهمة بحثية

تحية طيبة وبعد،

تهديكم كلية الدراسات العليا في الجامعة العربية الأمريكية أطيب التحيات، وبالإشارة الى الموضوع أعلاه، تشهد كلية الدراسات العليا في الجامعة أن الطالبة **نرمين عصمت فخري زعترة** والتي تحمل الرقم الجامعي**201912906**هي طالبة دكتوراة في برنامج الإدارة التربوية وتعمل على رسالة الدكتوراة الخاصة بها بعنوان:"**الاغتراب المهني لدى مدراء المدارس في مدينة القدس وعلاقته بدورهم في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة في ضوء الاتجاهات الإدارية التربوية الحديثة في القرن الحادي والعشرين.**" تحت اشراف الدكتور تيسير عبدالله نأمل من حضرتكم الإيعاز لمن يلزم لمساعدتها للحصول على المعلومات اللازمة للدراسة، علماً أن المعلومات ستستخدم لغاية البحث فقط وسيتم التعامل معها بغاية السرية، وقد أعطيت هذه الرسالة بناءً على طلبها.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

عميد كلية الدراسات العليا

د. نوار قطب

كلية الدراسات العليا
FACULTY OF GRADUATE STUDIES

Jenin Tel: +970-4-2418888 Ext.:1471,1472 Fax: +970-4-2510810 P.O. Box:240
Ramallah Tel: +970-2-2941999 Fax: +970-2-2941979 Abu Qash - Near Alrehan
E-mail: FGS@aaup.edu ; PGS@aaup.edu Website: www.aaup.edu

Abstract

The Professional Alienation Among the Principals of Al-Quds Official Schools and its Relationship to their Roles in Promoting the Values of Citizenship Among Students and their Possession of Modern Administrative and Educational Trends

The study aimed to uncover the relationship between professional alienation among directors of official schools in Jerusalem and its connection to their role in promoting citizenship values among students and their possession of modern administrative and educational attitudes. The study followed a descriptive correlational analytical approach, combining both quantitative and qualitative methods. The study tools included a questionnaire and interviews. The researcher developed the questionnaire after reviewing educational literature and previous studies related to the three study areas.

The study was conducted on a sample of 368 teachers randomly selected from official schools in Jerusalem. Additionally, nine directors of official schools in Jerusalem were interviewed. Among the key findings of the study were a negative inverse relationship between the state of professional alienation among directors of official schools and their role in promoting citizenship values in light of their possession of modern administrative and educational attitudes.

The overall responses of the study sample indicated a moderate level for professional alienation, promoting citizenship values, and modern administrative and educational attitudes among directors of official schools. The dimensions of

professional alienation were ranked in descending order: inadequacy, loss of meaning, loss of standards, and then social isolation. All dimensions were of moderate degree except for social isolation, which was rated as low.

Regarding the promotion of citizenship values among students by directors of official schools, the societal citizenship, cultural citizenship, and political citizenship were all rated at a moderate level. The field of educational attitudes and modern administrative attitudes among school directors showed that the educational field was higher than the administrative field, both rated at a moderate level according to the responses of the study sample.

The study hypotheses related to age, educational qualifications, and years of experience for the three domains were rejected, except for the hypothesis related to the educational qualifications of teachers regarding administrative and educational attitudes in the administrative domain, which favored non-bachelor's, master's, and doctoral degrees from various colleges.

Among the qualitative results, the analysis of the interviews with school directors revealed a state of professional alienation, particularly in decision-making and compliance with educational policies issued by higher authorities governing official schools in Jerusalem. The results also indicated a weak role in promoting political citizenship values among students, with a focus on enhancing aspects related to societal and cultural citizenship.

The study concluded with several recommendations, including the need for education authorities in Jerusalem to focus on school directors and increase their participation in decision-making, applying administrative empowerment to reduce the causes of professional alienation. The study also recommended activating the role of school directors in promoting citizenship values among students in various forms: societal, cultural, and political, including values of democracy, participation, and freedom of expression, which are considered modern administrative and educational attitudes.

Keywords: *Professional alienation, Citizenship values, Modern administrative and educational attitudes, Al-Quds official schools* .