الإبداع

وجودة التعليم والتعلم

ابراهيم ، مجدى عزيز .
الابداع وجودة التعليم والتعلم / مجدى عزيز ابراهيم . - ط 1
القاهرة : عالم الكتب ، 2009
284 ص ، 24 سم (سلسلة ابداعات تعليمية تعلمية ؛ 2)
تدمك : 5 - 701 -232 -977
1- علم النفس التربوى
أ- العنوان 370,15

عالم الكتب

نشر. توزيع . طباعة

❖ الإدارة :
16 شارع جواد حسنى - القاهرة
تليفون : 23924626
فاكس : 0020223939027

❖ المكتبة :
38 شارع عبد الخالق ثروت - القاهرة
تليفون : 23926401 - 23959534
ص . ب 66 محمد فريد
الرمز البريدى : 11518

❖ الطبعة الأولى
1430 هـ - 2009 م

❖ رقم الإيداع 24431 / 2008

❖ الترقيم الدولى I.S.B.N
977- 232- 701- 5

❖ الموقع على الإنترنت : WWW.alamalkotob.com

❖ البريد الإلكترونى : info@alamalkotob.com

سلسلة إبداعات تعليمية تعلّمية

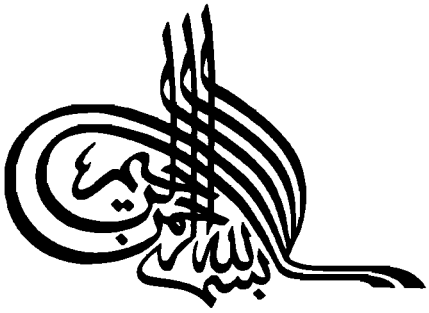
-٢-

الإبداع

وجودة التعليم والتعلّم

أ.د/ مجدي عزيز إبراهيم

عالم الكتب


بسم الله الرحمن الرحيم

محتويات الكتاب

تقديم الكتاب	٩
(١) جودة التعليم والتعلم فى عصر العولمة.	١١
(٢) جودة التعليم والتعلم، وإبداعاتهما فى تحقيق تنمية التلاميذ	٢٣
(٣) الإبداع وتطوير التعليم فى ضوء تكنولوجيا المعلومات.	٣٦
(٤) الإبداع وتصميم تكنولوجيا التعليم الإلكترونى.	٥٣
(٥) الإبداع وتفعيل التعليم المفتوح إنسانيا.	٧٦
(٦) الإبداع والتدريب الجامعى.	٨٤
(٧) الإبداع وحل أزمة الجامعة الحكومية.	٩٨
(٨) الإبداع ودور الجامعات الخاصة:	١١١
(٨-١) قوة مناهج الجامعات الخاصة فى صناعة إنسان القرن الحادى والعشرين المبدع.	١١١
(٨-٢) قوة الجامعات الخاصة فى مقابلة متطلبات المجتمع وفق أسس إبداعية.	١٢٢
(٩) الإبداع وتطوير كليات التربية	١٣٥
(١٠) الإبداع وتطوير التعليم الثانوى العام	١٤٧
(١١) الإبداع ومحو أمية المرأة المصرية	١٥٥

(١٢) الإبداع ورعاية الطفل تربويًا ١٦٧
(١٣) الإبداع وتعليم الطفل القراءة ١٨٩
(١٤) الإبداع وتحسين المشاركة الصفية للتلاميذ ٢١٨
(١٥) الإبداع وتدريس ذوى الاضطرابات السلوكية ٢٣٢
(١٦) الإبداع ومشاركة الآباء والمعلمين لمواجهة صعوبات التعلم الدراسية عند التلاميذ ٢٤٠
(١٧) الإبداع والتقييم فى ضوء معايير الجودة. ٢٥٩
(١٨) الإبداع وتطوير البحث التربوى ٢٦٧
المراجع العربية ٢٨١
المراجع الأجنبية ٢٨٤

تقديم الكتاب

يسعدنى التقدم بالكتاب الثانى من سلسلة: إبداعات تعليمية تعلمية، وعنوانه: الإبداع وجودة التعليم والتعلم. وهذا العنوان يُظهر أن موضوع الكتاب يدور حول موضوعين فى غاية الأهمية، وهما: الإبداع والجودة.

وحيث أن العمل المبدع فى أى مجال من المجالات يؤكد جودة ذلك العمل، كما أن جودة العمل تعكس إبداعات رفيعة المستوى بالنسبة لشتى جوانب العمل. ولهذا فإن الموضوعين الأولين من الكتاب يدوران حول:

- جودة التعليم والتعلم فى عصر العولمة.
- جودة التعليم والتعلم وإبداعاتهما فى تحقيق تنمية التلاميذ.

وبذلك يؤكد الفصلان السابقان أن جودة التعليم والتعلم ضرورة لأزمة فى عصر العولمة لأن التعليم والتعلم إذا إفتقرا للجودة، فلن تقوم لهما قائمة، ويفقدان مضمونهما الحقيقى، وبالتالى فإنهما لا يستطيعان اللحاق بمتطلبات عصر العولمة. هذا من جهة، ومن جهة أخرى، فإن تحقيق جودة التعليم والتعلم، تفرز مخرجات إبداعية تسهم فى تحقيق تنمية التلاميذ، بما يساعدهم على فهم ظروف العصر، وبذلك يتعامل التلاميذ مع العصر بسهولة وسلاسة، سواء أكان ذلك بالنسبة لتجليات العصر أو تداعياته.

بالإضافة إلى ما تقدم، يقدم هذا الكتاب ستة عشرة تطبيقا تربويًا لدور الإبداع وفاعليته فى التعليم والتعلم، وهى:

- تطوير التعليم فى ضوء تكنولوجيا المعلومات.
- تصميم التعليم التكنولوجى.
- تفعيل التعليم المفتوح إنسانيا.
- التدريب الجامعى.
- حل أزمة الجامعة الحكومية.
- دور الجامعات الخاصة فى صناعة الإنسان، ومقابلة متطلبات المجتمع.
- تطوير كليات التربية.
- تطوير التعليم الثانوى العام.
- محو أمية المرأة المصرية.
- رعاية الطفل تربويًا.
- تعليم الطفل القراءة.
- تحسين المشاركة الصفية للتلاميذ.
- تدريس ذوى الاضطرابات السلوكية.
- مشاركة الآباء والمعلمين فى مواجهة صعوبات تعلم التلاميذ الدراسية.
- التقييم فى ضوء معايير الجودة.
- تطوير البحث التربوى.

وإذا كان أول الغيث قطرة، فإن التطبيقات السابقة تفتح الباب على مصراعية لمزيد من الكتابات الجادة والرصينة فى مجال توضيح دور الإبداع فى حل قضايا ومعضلات التعليم والتعلم، ناهيك عن أن تلك التطبيقات تبرز الدور المهم والرائع لهذا الكتاب فى مجاله، كما تبين الجهد الصادق والحقيقى فى إعداده.

ختاما، وفقنا الله فى خدمة مصرنا العزيزة.

أ. د. مجدى عزيز إبراهيم

كلية التربية بدمياط: جامعة المنصورة

[١] جودة التعليم والتعلم فى عصر العولمة

أولاً:

العولمة فى نهجها المعاصر، لا تعترف بغير المبدعين فكريا، ولا تهتم كثيرًا بغير المثقفين والمتعلمين أقوياء العقول، ولا تتعامل مع الأفراد غير القادرين على التلاحم مع تجلياتها من موقف الند للند، ولا تتقابل مع الذين لا يواكبون مساعيها من أجل تحقيق الهيمنة والسيطرة، ولا تعترف بحق الدول النامية والفقيرة فى رفع المستوى الحياتى والمعيشى لأفرادها، ولا تقر بإنسانية الإنسان طالما يختلف هذا الإنسان مع فكر الدعاة الرسميين لها، ولا تقبل أن ينعم الآخرين ممن لا يبشرون بها بتعليم مميز، ولا تحرص أن يعيش المخالفين لفلسفتها فى أمن وأمان وسلام وطمأنينة ....إلخ.

ويقر المؤيدون للفكر العولمى أن تجليات العولمة يجب أن تكون من نصيب أصحابها فقط، أما تداعياتها فهى من نصيب الآخرين، وبخاصة من يناصبون العداء لأيديولوجيتها، ولذلك يمكننا الزعم بدرجة كبيرة من الثقة بأن الدول التى تعترف بمنهجية العولمة، فتطبق مضمونها، وتتحيز لمساعيها، وتبشر بمبادئها، وتنشر دواعيها، ينهل أفراد هذه الدول من الفيض الغزير لتجلياتها. أيضًا، يمكننا القول بأنه فى الدول الفقيرة – وخاصة التى تحاول أن تنسلخ عن ركاب العولمة، أو تسعى للهروب بعيدًا عن قيودها – يعانى الإنسان من المر والعلقم فى شتى المناحى، إذ عليه أن يواجه بشجاعة أسطورية تداعيات العولمة، وإذا لم يفعل ذلك يكون كالكسيح الذى تدوسه الأقدام عندما تتحرك الحشود الهائلة من البشر.

ثانياً:

جودة التعليم، شبه جملة رائعة، تطرب الآذان لسماعها، ويبتهج المثقفون والمتعلمون والعامة بفحواها الصريح والخفى على السواء. إننا لا نغالى القول، إذا قلنا أن الجودة تعكس التميز، وقد تكون هى التميز فى حد ذاته، وذلك يبرز إمكانية تحقيق الآمال المنشودة، سواء أكانت معنوية أم مادية. الجودة أمل كبير يسعى الإنسان أن يحققه، لأنه يعكس مدى إتقانه وسيطرته على مقومات المهام التى يقوم بها. الجودة حلم عظيم، فإذا بات حقيقة واقعة بالنسبة للإنسان، فإن الآخرين يشيرون إليه بالبنان والتقدير والاحترام، لأنه استطاع أن يتحمل المسئولية كاملة، وأن ينجزها بإتقان عظيم. ومن خلال جودة الإنسان، يستطيع أن يتبوأ أعلى المراكز، وأن يحتل المناصب المتقدمة، وذلك فى إطار تطبيق القواعد الشرعية الصحيحة.

إذا كنا نقول هذا عن الجودة التى قد يحققها الإنسان، فما بالنا بجودة التعليم فى جميع مراحله. إن جودة التعليم قبل الجامعى تعنى قدرة التعليم على تحقيق التعلم الرصين، وذلك يؤدى بدوره إلى إكساب المتعلم مقومات التفكير الصحيح، وأصول المواطنة الصالحة، والتعايش مع الآخرين بسلام، وفهم المضمون بعد تحليل الرسالة، والتعامل بذكاء مع القضايا العامة والخاصة على السواء، ومواصلة الدراسة بتفوق وتمكن فى جميع مراحل التعليم قبل الجامعى. أما جودة التعليم الجامعى، فتؤكد قوة هذا النمط من التعليم بالنسبة لإعداد وتجهيز الكوادر البشرية التى تستطيع تحمل مسئوليات المهام بكفاءة منقطعة النظير. فالتعليم الجامعى هو مصنع إعداد القيادات السياسية، وهو معمل التجهيز لشتى المهن (الطب، الزراعة، التجارة، التدريس،... إلخ)، وهو المكان الرحب الفسيح لتلاقح وتناطح الأفكار لإعادة بنائها بعد صهرها، أو ولادتها من جديد، بما يكفل تحقيق الأهداف المنشودة للمجتمع.

ثالثا:

جودة التعلم، وتعكس بهجة الفرد ومدى إقباله على الحياة. فالفرد عندما يتعلم، يشعر وكأنه يملك الدنيا بين يديه؛ لأنه يتعرف على شيء جديد، قد يكون مثيرا بالنسبة، وخاصة عندما لا يكون له دراية به من قبل، أو تكون درايته بذلك الشيء محدودة جدًا، أو قاصرة للغاية.

إذا كان هذا الفرد تلميذا، فإنه عندما يتعلم، فإنه يسيطر على ما خفى عن باله من مواد دراسية، ويتمكن من المقومات التى تساعدة على تحقيق النجاح فى دراسته، فيشعر بالرضا عن نفسه، ويعمل على مواصلة تعلمه فى المراحل التالية. ناهيك عن أن جودة التعلم التى يحققها التلميذ، تكون محط إعجاب وتقدير من المدرسين، وأيضا من والديه. وعلاوة على ما تقدم، تسهم جودة التعلم فى مساعدة التلميذ على الإبداع، فيحاول أن يتصدى لدراسة الموضوعات الدراسية اللامنهجية، غير المقررة، وبذلك يوسع من دائرة معارفة ومعلوماته.

أما إذا كان ذلك الفرد يعمل فى أى مجال من المجالات، فإن جودة التعلم التى يحققها، تعكس بالنسبة له الكثير، وذلك مثل:

- يشعر الفرد أنه يساير التقدم العلمى والتقنى، وأنه يواكب متطلبات العصر وظروفة.
- يتأكد الفرد أن جودة التعلم منهجية لازمة وضرورية لتحقيق ذاتيته من جهة، وليربط بين هذه الجودة وتحقيق النجاح والفلاح فى المهام التى يكلف بها.
- يعرف الفرد أن الحياة، بمعانيها السامية والجميلة، تتطلب اكتساب معرفة أساسية وشاملة، وفق متطلبات معايير الجودة.
- يدرك الفرد أن لا شيء فى الوجود المادى من حوله، له صفة الجمود أو الثبات، وذلك يتطلب أن يتعلم الفرد مدى الحياة، وفق أسس تحقيق جودة ما يتعلمه.

- يتعرف الفرد من خلال ما يتعلمه الأساليب الجوهرية، التى تساعدة على التعامل مع الآخرين بوعى وحكمة وذكاء.
- يستطيع الفرد عن طريق تحقيق الجودة فى تعلمه، أن يقتحم مجالات عديدة ومتعددة، لا تقتصر فقط على حدود تخصصه الضيق، وإنما تتعدى ذلك بكثير.
- ينال الفرد رضا وإعجاب وتقدير رؤساءه فى العمل، وذلك يتيح له فرصة تبوأ وصدارة مراكز وظيفية متقدمة.
- .....

إن جودة التعلم، سواء أكانت على مستوى التلميذ فى مدرسته، أو على مستوى الفرد فى عمله، توفر قدرة رفيعة المستوى على الانجاز، وتحقق إمكانات عالية المستوى على الفهم والتفاعل الإنسانى، ناهيك عن أن جودة التعلم تعكس الثقة فى النفس، وتؤكد إمكانية مواجهة الصعوبات الدراسية أو الحياتية، وأيضا إمكانية إختيار وعبور بعض الفجوات بين الواقع والمأمول.

خلاصة القول، جودة التعلم تعكس إصرارًا حقيقيا على مواجهة الحياة بكل تجلياتها وتداعياتها فى الوقت نفسه، لأن الفرد من خلالها يحقق ميزات وميزات، لعل أولها وأهمها إحترام الفرد لإنسانيته وآداميته.

رابعًا:

كما قلنا من قبل، إنه لشئ مهم للغاية تحقيق جودة التعليم والتعلم، ولكن للأسف يبدو هذا الأمر وكأنه حلم بعيد المثال، أو كأنه شاطئ يصعب على السباح أو السفينة الوصول إليه. فالدول الصناعية تشكو من صعوبة تحقيق جودة التعليم والتعلم، شأنها فى ذلك شأن الدول النامية، رغم الفروق العميقة بين هذه وتلك، فى الإمكانيات البشرية والعملية والتكنولوجية، التى غالبا ما تكون لصالح الدول الصناعية. ولعل السبب فى شكوى الدول المتقدمة، هو طموحها الذى لا يقف عند

حدود يعينها، إذ إنها تلهث نهارًا وليلاً من أجل تحقيق المزيد من الميزة النسبية لجودة التعليم والتعلم، فى عصر بات فيه الإنسان غير مهيء لبذل المزيد والمزيد من الجهد والاجتهاد، فبدأ يخلد إلى الراحة والسكينة، لذلك فإنه يحاول أن يقضى أوقاتا طويلة فى الترفيه من عناء العمل، بعد أن استنزفت الآلة جهد وذهن هذا الإنسان فى الدول المتقدمة. إذا كانت مشكلة جودة التعليم والتعلم فى الدول الصناعية تتمثل فى الضغط المعنوى لحكوماتها على الإنسان، وفى الضغط المادى للآلة على الإنسان، وهذا وذاك بسبب قهرًا كبيرًا لهذا الإنسان، لذلك فإنه لا يبالى كثيرًا بتقدمه أو تفوقه فى التعليم، ولا يكترث بتحقيق مستويات رائعة فى تعلمه، إلا فى حالات نادرة جدًا. والدليل على ذلك، أن نتائج الاختبارات القياسية العالمية أثبتت تقدم الدول الآسيوية واحتلالها المراكز المتقدمة فى الرياضيات والعلوم، بينما تقهقر مركز الولايات المتحدة فى الاختبارات نفسها، ناهيك عن أن نتائج الاختبارات فى الولايات المتحدة نفسها قد أوضح أن المتعلمين المهاجرين من أصول أفريقية وأسيوية يحصلون على الدرجات العلمية بتفوق مقارنة بالمتعلمين الأمريكيين أنفسهم. أما مشكلة جودة التعليم والتعلم فى دول العالم الثالث (أو الرابع حاليا) فتظهر فى التدنى الشديد لامكاناتها المادية، حيث يقف هذا التدنى وراء مظاهر سلبية عديدة، مثل: سوء الإعداد المهنى والأكاديمى للمعلمين أنفسهم، وعدم توافر الإمكانات اللازمة لتطوير وتحديث وتنفيذ عملية التدريس على الوجه الأكمل، وضعف رواتب المعلمين وحوافز الطلاب انخفاض المستوى العلمى للمناهج التى يتعلمها التلاميذ،... إلخ.

وبسبب إشكالية جودة التعليم والتعلم فى الدول المتقدمة والنامية على السواء، توجد دعوة جادة لدعم التعليم ولرفع قدرة التلاميذ على التعلم، وبذلك يمكن تنمية عقول المتعلمين ليبدعوا ويخترعوا، من خلال تفعيل دوافعهم الكامنة، وأيضا عن طريق تشغيل آلياتهم الذهنية إلى أقصى حد ممكن، بما يتوافق مع متطلبات عصر

العولمة. حقيقة، تقدم مؤسسات عديدة فى الدول المتقدمة معونات جادة لتحسين مستوى التعليم، بهدف الوصول به إلى درجة الجودة الشاملة، ورغم ذلك، ما زالت الجهود مستمرة ليبذل الناس العاديين أقصى ما يمكنهم عمله لتحقيق الهدف النبيل للتعلم. وبالنسبة للدعوة لدعم التعليم لتحقيق وثبات ووثبات فى الطريق المرسوم له، وأيضًا بالنسبة للدعوة لتدعيم التعلم لإعداد المتعلمين المبدعين وأوقوياء العقول، فى الدول الفقيرة، فإنها تحدث باستحياء شديد، وفى أضيق الحدود، ويقدمها عدد قليل من أصحاب النيات الطيبة، أو من بعض من تضخمت ثرواتهم، أو من بعض البنوك (أخيرًا). وأيا كان الحال أو الوضع، فإن دعم التعليم والتعلم من أجل تحقيق جودتهما الشاملة، لن يحقق ثماره المرجوة. لأنه يكون كقطرة ماء فى محيط أو حبة رمل على الشاطئ، بسبب التضخم الرهيب والكثافة العالية فى أعداد تلاميذ التعليم الجامعى، وفى أعداد طلاب الجامعات الحكومية.

خامسا:

لتجاوز إشكالية جودة التعليم والتعلم المأمولين فى الدول الفقيرة، علينا أن ننظر بعين الاعتبار والاهتمام لمشكلة تدنى مستوى التعليم والتعلم، بعد أن أصبحت هذه المشكلة تؤرق بال وفكر وضمير الجميع بلا استثناء. ورغم أن هذه المشكلة حادة جدًا، فإنه يمكن حلها اعتمادًا على مرتكزات تتحقق على مراحل متتابعة وفق خطط زمنية متتالية، ويمكن للمسئولين اختيار البدايات فى ضوء الإمكانات المتوافرة. وتتمثل أهم مرتكزات تحقيق جودة التعليم فى الآتى:

* التعليم فى جميع مراحله (قبل الجامعى والجامعى) كتلة واحدة، رغم الكثافات النسبية بين مراحله المختلفة، ولذلك يجب التخطيط لجودة التعليم قبل الجامعى والتعليم الجامعى آنيا، وفق خطط متكاملة.

* الطفل الصغير شأنه شأن التلميذ البالغ أو الطالب الجامعى، بالنسبة لعملية

تعلمه، إذ إن جميعهم يحتاجون للتعلم المتميز الذى يتسم بالجودة الشاملة، والذى يختص بالتثقيف العام من جهة، وبمتطلبات سوق العمالة من جهة أخرى.

* المتعلم، أيا كانت مرحلته التعليمية التعليمة، قد يكون رهن ظروف سلبية سيئة، وأفكار سوداوية قد تصيب عقله فى مقتل، إذا تضمنت مناهج التعليم مجموعة من الخزعبلات، أو إذا كانت تدعو إلى العزلة أو التطرف، وذلك يتطلب غربلة المناهج التى يتعلمها من الخزعبلات، وأيضًا يقتضى تأكيد القيم السامية والنبيلة التى يحتاج إليها فى دراسته، وفى تعامله مع الآخرين، وفى حياته الحاضرة والمستقبلية معًا.

* الموهوبون أو الفائقون أساس الوطن وعدته فى صنع الحاضر، وفى مواجهة المستقبل، لذلك ينبغى تجنيد الطاقات والإمكانات من أجل اكتشافهم منذ صغرهم، ثم التعامل معهم وفق منهجية تحترم قدراتهم الذهنية وتقدرها.

* المتعلم الصغير والكبير على السواء، فى أمس الحاجة للأنشطة الترويحية المصاحبة للمناهج المقررة، إذ على أساسها تتجلى إبداعاته فى الموسيقى والكورال والفن التعبيرى والفنون التشكيلية. وما يقال عن الأنشطة الترويحية، يقال- أيضًا- عن ممارسة الألعاب الرياضية، والجوانب الثقافية فى: الشعر والزجل والقصة والمقال والإلقاء، والنواحى العلمية عبر أندية العلوم ومراكز الكمبيوتر.

* الحرية والانفلات على طرفى نقيض، إذ ليس معنى احترام آدمية المتعلم من خلال تعبيره عن نفسه، أن ينفلت العيار، ويختلط الحابل بالنابل، فهذا أمر مرفوض تماما. إنما المقبول، هو وضع الحدود الفاصلة بين الصواب والخطأ، ووضع النقاط فوق الحروف بالنسبة لما ينبغى وما لا ينبغى فى جميع الممارسات والأداءات والأفعال والأعمال التى يقوم بها جميع أطراف العملية التربوية.

* إعطاء جرعات تنشيطية لبعض المقررات التقليدية، حتى لا تحتضر موادها

الدراسية أو تموت، لأن من الصعب عزل أو فك الارتباط بين مناهج التراث والمناهج المعاصرة، إذ لا يوجد علم حديث ليس له أصوله القديمة، ناهيك عن إمكانية عصرنه العلوم التراثية لتتعامل مع الحاضر بعد تحديثها وتطويرها بما يتوافق مع ظروف الزمان والمكان.

* إذا كان الأمن الإنسانى والتراث الحضارى والتنمية البشرية بمثابة مفاتيح للانتماء، لذا يجب على منظرى ومصممى ومنفذى المناهج مراعاة تأكيد قوة وصلابة تلك المفاتيح، لأنها تسهم فى صناعة الإنسان، على مستوى الحاضر والمستقبل معًا.

*.....

سادسًا:

إن ما جاء فى خامسًا هو أقل القليل من المرتكزات التى يجب تأكيدها لتحقيق جودة التعليم والتعلم، لذا يجب تضافر الجهود من أجل جعل هذه المرتكزات واقعا قائما، لأن التعليم – أولا وأخيرا – قضية أمن قومى، تعكس الوجود الحقيقى والتقدم الفعلى لأى مجتمع من المجتمعات، كما أن التعلم يمثل قضية إنسانية رائعة على جميع المستويات.

ما تقدم يدور حول مرتكزات تحقيق جودة التعليم والتعلم، والسؤال الذى يتمحور حوله موضوع هذا الكتاب، هو:

ما دور الإبداع فى مقابلة بعض قضايا التعليم والتعلم الجوهرية، بحيث يسهم هذا الدور فى تأكيد قوة المرتكزات آنفة الذكر؟

إن إجابة السؤال السابق تستوجب التطرق إلى مفهوم الإبداع. وفى هذا الشأن، نقول:

الإبداع عملية عقلية وجدانية تحقق غير المألوف، أو غير المتعارف عليه، لتأتى بأفكار أو حلول جديدة، لم تكن معروفة من قبل، لتلبسه ثوبًا جديدًا ومعاصرًا ومواكبا لمستجدات العصر.

وعليه، فإن الإبداع قد يتخطى المعلومات المطبقة، أو قد يتجاوز المعارف التى سبق تجميعها أو توليدها بواسطة الملاحظة أو التجربة. ورغم أن الإبداع قد يتحقق فى طرفة عين، أو فى ومضة من الزمان، فإنه ليس عملية هوجاء عشوائية، تحدث والعقل فى حالة استرخاء وخمول، أو فى حالة تلبد ذهنى، لأن العقل يفكر دومًا دون كلل أو تعب من التفكير، ويحاول أن يستنتج، فإذا به يعلن فجأة عما فكر فيه، وحاول استنتاجه، فى صورة إبداعية، وخاصة عندما يعمل هذا العقل وفق أسس التفكير الرصين والموضوعى.

وعلى مستوى آخر، فإن العقل المبدع يتسم بالجرأة العاقلة والجسارة المحسوبة، لذا لا يتطرق فقط، وإنما بجانب ذلك، يقتحم بقوة المسائل التى يمكن أن تتحدى الذكاء الإنسانى بدرجة معقولة.

وعلى مستوى ثالث، الإبداع مطلوب إنسانيًا، لأن التقدم ما كان يمكن أن يتحقق دون إبداع، سواء أكان ذلك على المستوى المادى أم المعنوى. وعلى ذلك، يمكن القول بأن الإنسان المبدع، هو إنسان يستطيع أن يفكر، وأن يستغل آلياته العقلية بوعى وحكمة وفطنة، وأن لا يكتفى بما حققه من إبداعات، وإنما يعتبرها بمثابة نقاط ارتكاز لإبداعات تالية، عليه أن يحققها.

ما سبق ذكره هو مختصر شديد جدًا عن مفهوم الإبداع، أما التطرق لدور الإبداع فى حل بعض مشكلات التعليم والتعلم، فذلك يقتضى أن نضع حدودًا فاصلة بين أنماط الإبداع من ناحيتها الشكلية، والتى هى فى أصلها متداخلة ومتشابكة، وأى منها ليس بمعزل عن بقيتها. ورغم أننا فى هذا الفصل فقط، نضع حواجز مصطنعة

بين الإبداع المادى، والإبداع المعنوى، والإبداع الإنسانى، فذلك لغرض تأكيد دور الإبداع من زوايته سواء أكانت مادية أم معنوية أم إنسانية، ولكن عند دراسة علاقة الإبداع بمتغيرات وبمنطلقات جودة التعليم والتعلم، فذلك يتحقق من منظور شمولى للإبداع، دون أخذ تقسيماته السابقة فى الاعتبار؛ لأنها لا تمثل جميع جوانب الإبداع من جهة. ومن جهة أخرى، تنصهر جميع جوانب الإبداع – حقيقة – فى تعاملاتها مع المواقف فى بوتقة واحدة، وتعطى إنتاجا موحدًا، أو تكون مخرجاتها نسيجًا متكاملاً. وعليه، فإن الفصل بين أنماط الإبداع الذى نوضحه هنا، يهدف التنويه فقط بموضوعات البحث والتقصى لمن يريد مزيدًا من التعمق بالنسبة لدراسة تلك الموضوعات.

ولأن الإبداع **المادى** يرتبط بدرجة كبيرة بآليات العقل وأفعاله الصارمة، فإن دوره يتجلى بصورة واضحة سافرة فى دراسة القضايا التالية:

- تطبيق تكنولوجيا المعلومات فى التعليم.
- تصميم تكنولوجيا التعليم التقنى.
- التدريب الفاعل فى التعليم الجامعى.
- المقاصد الصريحة والضمنية للتعليم الجامعى الخاص.
- تطوير كليات التربية.
- تطوير التعليم الثانوى العام.
- تعليم الطفل القراءة.
- مشاركة الآباء والمعلمين لمواجهة صعوبات تعلم التلاميذ.
- التقييم كتقنية تربوية، وأدواره المنشودة.
- تطوير آليات البحث العلمى.

وعلى مستوى آخر، لأن الإبداع **الإنسانى** يرتبط بالعاطفة بدرجة كبيرة، لذلك

يوجه جل اهتمامه نحو القضايا التى تتطلب تحيزا قلبيًا ووجدانيا فى الوقت نفسه. وعليه يظهر دور الإبداع الإنسانى فى دراسة القضايا التالية:

- تفعيل التعليم المفتوح ليواصل كل فرد تعليمه، دون اعتبار لعامل العمر الزمنى، أو لظروف المكان.

- محو أمية المرأة المصرية لتتساوى فى حق التعليم مع الرجل.

- رعاية الطفل تربويا، فذلك يمثل مطالبًا إلهيًا واجتماعيا فى الوقت نفسه.

وعلى مستوى ثالث، فإن الإبداع المعنوى يمثل أداة فاعلة، وعندما يتم معرفة جميع أركانها وكيفية استخدامها، فإنها تمثل حوافز ودوافع حقيقية لتحقيق المأمول بدرجة كبيرة من الإتقان. وعلى هذا الأساس يمكن استخدام الإبداع المعنوى فى دراسة القضايا التالية:

- خروج الجامعة من أزمتها الحقيقية.

- تحسين مشاركة التلاميذ صفيًا.

ومرة ثالثة، نؤكد أن أنماط الإبداع آنفة الذكر، ليست بمعزل عن بعضها البعض، وليست هى نهاية المطاف بالنسبة للإبداع فى ذاته. فالموقف الإبداعى الواحد قد يتطلب تحقيق إبداعات فى جانبها المادى البحت،، وذلك فى وجود إبداعات إنسانية ومعنوية، وأيضًا فى وجود إبداعات أخرى غير المذكورة هنا، وهلم جرًا بالنسبة لبقية أنماط الإبداع. المهم فى القضية، أيًا كان نمط أو مسمى الإبداع، يمكننا الزعم بأن الإبداع فى كليته، له دوره الفاعل والمؤثر فى تحقيق جودة التعليم، وفى جعل تميز التعلم أمرًا قائمًا وواقعًا ملموسًا، وعليه فإننا لا نغالى فى قولنا بأن الإبداع يعكس تجليات بناءة فى سبيل تطوير التعليم والتعلم.

بمعنى؛ يسهم الإبداع فى تحقيق أقصى كفاءة ممكنة، بما يبرز الدور المهم والحيوى

للتعليم بالنسبة للمدرسين، وبما يوضح الدور الجوهرى والخطير للتعلم بالنسبة للتلاميذ.

خـتاما لهـذا الحديث، من المهم التنويه إلى أنه رغم تصنيف الإبداع فى أنماطه التى سبق ذكرها، فإننا عند دراسة دوره بالنسبة لقضايا التعليم والتعلم، يتم التعامل معه فى شكله العام، ولا يتم التعامل معه فى تفصيلاته أو جوانبه المختلفة.

[٢] جودة التعليم والتعلم، وإبداعاتهما فى تحقيق تنمية التلاميذ

من المعروف والمسلم به أن الجودة كمفهوم عام، تمثل هدفًا أساسيًا، يجب أن يسعى الفرد إلى تحقيقه، سواء أكان هذا الفرد تلميذا يتعلم أم كان عالمًا يبحث، وسواء أكان يعمل فى مجالات مهنية بسيطة أم يتحمل مسئوليات عمل معقدة، وسواء أكان يقوم بأعمال وظيفية تتطلب مجهودًا عضليًا كبيرًا أم تقتضى تشغيل وتفعيل آلياته الذهنية رفيعة المستوى، وسواء أكان يصدر القرارات أم يتحمل مسئولية تنفيذها، وسواء...، وسواء.... إلخ.

ما تقدم يجب مراعاته على المستوى الإنسانى الفردى، وأيضا يجب مراعاته على المستوى الجمعى، إذا أرادت الجماعة أن تحقق أهدافها بدرجة عالية من الكفاءة والكفاية. وكذلك يجب تحقيق الجودة على المستوى العام، إذا أراد المجتمع تحقيق تقدمه فى شتى المناحى، وإذا أرادت الدولة أن يكون لها مكانة متميزة على المستوى العالمى.

إذًا الجودة تمثل مطلبًا جوهريًا للإنسان والجماعة والمجتمع، إذ من خلالها وعن طريقها تتحقق الأهداف المنشودة، سواء أكانت مادية أم معنوية، مع مراعاة أن تحقيقها يتطلب بذل جهودًا مضنية ومستمرة. لا يمكن حدوث الجودة، دون تحديد أهدافها الصريحة والخفية، ودون تكاتف جميع القوى من أجل جعل تلك الأهداف واقعًا قائمًا، يمكن لمسه أو تامسه، عن قرب أو من بعد. وأيضا، الجودة تعمل على تحقيق مستويات رائعة من الأداءات، إذ فى ضوء مستوياتها ومعاييرها، يتحدد نهج ومنهجية خطط العمل التى يجب الإلتزام بها، وأيضا تتحدد أساليب التعامل والتفاعل بين الأفراد بعضهم البعض، وبينهم والمجتمع الذى يعيشون فيه.

الجودة ترتبط بدرجة كبيرة بمستوى التمكن، ولهذا فإن درجة الجودة تتحقق فى ضوء قوة التمكن. وعليه فإن جودة التعليم والتعلم ترتبط بقوة العناصر التى تشكل عمليتى التعليم والتعلم، وأيضا يكون لها علاقة وثيقة الصلة بمنظومة التربية فى جميع أبعادها، وذلك ما يظهر واضحًا جليًا فى الحديث التالى:

أولاً: جودة التعليم والتعلم إبداعيًا:

لكى تتحقق جودة التعليم والتعلم وفق أسس إبداعية، يجب أن يتمكن كل من المدرس والتلميذ معًا من السيطرة الكاملة على جميع أبعاد المجالات التالية:

[١] المادة العلمية:

يجب أن يتمكن المدرس والتلميذ معًا من فهم أبعاد بنية المعرفة ذاتها، وما يرتبط بها من معارف أخرى، وأن يتمكنا أيضا من مهارات البحث والاستقصاء فى المادة العلمية. وعلى المدرس توظيف المادة العلمية وفق معايير محددة، يمكن على أساسها أن يكتسب التلاميذ خبرات تعلم تمكنهم من انتاج معارف جديدة ومتجددة، وتساعدهم على اكتساب مفاهيم حياتية ذات معنى.

ويتطلب تحقيق ما تقدم، مراعاة ما يلى:

* التمكن من البنية المعرفية التخصصية فى مجال بعينه، وما يرتبط بها من معارف فى تخصصات أخرى.
* استخدام مهارات البحث والتقصى، أو مهارات الاستقصاء والاستدلال بكفاءة، بالنسبة لما يقوم المدرس بتعليمه، وبالنسبة لما يقوم التلميذ بتعلمه.
* القدرة العالية على توظيف المعرفة، أيا كان مجال تخصصها، فى مجالات الحياة المختلفة.

[٢] تخطيط مواقف التعليم والتعلم:

يجب أن يتمكن المدرس والتلميذ معًا من تصميم ووضع خطة تعليم وتعلم

فاعلة، بحيث يتم بنائها وفق نهج يقوم على أساس اختيار وتكامل أهداف المنهج، واستراتيجيات وأنشطة التعليم والتعلم، وتكنولوجيا التعليم، وأساليب التقويم، على أن يتحقق هذا النهج بفهم ووعى كاملين، وذلك فى ضوء احتياجات التلاميذ، وأنماط تعلمهم، وخلفياتهم الثقافية والاجتماعية، فذلك يساعد ويضمن تحقيق المقاصد التربوية المأمولة.

ويتطلب تحقيق ما تقدم، مراعاة ما يلى:

* الكفاءة العالية، والتمكن رفيع المستوى، من تصميم خطة تعليمية تعلمية فى ضوء احتياجات التلاميذ، وعلى أساس أساليب التعلم الفاعلة، ووفق ما يتماشى مع خلفيات التلاميذ الثقافية والاجتماعية.
* العمل بجدية لتحقيق الربط والتكامل بين الأهداف، والمحتوى، واستراتيجيات التدريس والتعلم، وتكنولوجيا التعليم، وأساليب التقويم.
* القدرة الفعالة فى تصميم مواقف تعليمية تعلمية مناسبة ومشوقة، تتخللها أنماط إبداعية تثير دوافع التلاميذ الكامنة نحو التعلم.

[٣] تنظيم وإدارة بيئة التعليم والتعلم:

يجب أن يتمكن المدرس والتلميذ معًا من إدراة وضبط الموقف التعليمى التعلمى بشكل يهيئ مناخًا إيجابيًا مثمرًا لبيئة التعليم والتعلم، ويساعد على تفعيل مواقف التدريس والتعلم خلال هذه البيئة.

ويتطلب تحقيق ما تقدم، مراعاة ما يلى:

* التمكن بإيجابية من تنظيم بيئة التعليم والتعلم، وضمان سلامتها بالنسبة للتلاميذ.
* التأكد من أن إدارة وضبط بيئة التعليم والتعلم، يساعدان على تحقيق التعلم النشط، الذى يقوم على أساس إثارة دافعية التلاميذ، ويعزز سلوكهم الإيجابى.

[٤] استراتيجيات التعليم وأساليب التعلم:

يجب على المدرس استخدام استراتيجيات تعليم قوية غير نمطية، وأيضا يجب على التلميذ ممارسة أساليب تعلم متنوعة ومثيرة وجذابة. هذا من جهة، ومن جهة أخرى، يجب أن تقوم استراتيجيات التعليم وأساليب التعلم على أساس التوظيف الأمثل للأنشطة وتكنولوجيا التعليم المناسبة، التى تشجع التلاميذ على الفهم والتفكير وحل المشكلات، والتى تعمل أيضا على جعل جوانب تعلمهم ذات معنى أو مغزى، وتراعى ـ فى الوقت نفسه ـ المستويات التحصيلية والذهنية والاجتماعية والسلوكية للتلاميذ.

ويتطلب تحقيق ما تقدم، مراعاة ما يلى:

* التمكن بثقة واقتدار من استخدام الاستراتيجيات التعليمية التعلمية، التى تسهم فى تحقيق التعلم فى المواد الدراسية المختلفة، وأيضا فى تنمية قدرات وآليات التفكير عند التلاميذ.
* الاستخدام الأمثل لأنشطة التعليم والتعلم، التى تجعل عملية التعلم ذات معنى متميز بالنسبة للتلاميذ.
* الاستخدام المثمر للتكنولوجيا التربوية فى عمليتى التعليم والتعلم، بما يضمن تحقيق أهداف المواقف الصفية.

[٥] التقويم الشامل لعمليتى التعليم والتعلم:

يجب على المدرس أن يقبل بسهولة وبساطة فكرة: أنه من حق التلميذ أن يقوم بتقييم أدائه التدريسى. وفى المقابل، يجب أن يعمل المدرس ـ بتمكن ـ على جمع وتحليل وتفسير المعلومات عن أداءات التلاميذ، وذلك باستخدام أساليب وأدوات، يتعرف عن طريقها مدى ما تحقق من أهداف تربوية صريحة أو ضمنية.

والأهم من هذا وذلك، يجب أن يهتم المدرس بتقييم نفسه ذاتيا، وأن يقوم ـ فى الوقت نفسه ـ بتقديم التغذية الرابعة التى تساعد على تعديل أداءه نحو الأفضل، والتى تعمل على تطوير ممارسات التلاميذ.

ويتطلب تحقيق ما تقدم، مراعاة ما يلى:

* استخدام أساليب وأدوات التقويم الشامل، لتحديد مواطن القوة والضعف بالنسبة للمدرس والتلاميذ على السواء، وبذلك يمكن تفسير مخرجات عمليتى التعليم والتعلم.
* استخدام أساليب وأدوات التقويم الذاتى، والتى عن طريقها يطور المدرس ممارساته المهنية، والتى من خلالها يحدد المدرس الأساليب الإثرائية العلاجية التى تسهم فى تحسين أداءات التلاميذ.

[٦] مهارات التعلم الذاتى:

يجب أن يسيطر المدرس والتلميذ معًا على المهارات التى تساعد على تحقيق التعلم الذاتى. فالمعرفة والمهارات العلمية يجب أن يكون دورها مؤثرا وصريحا بالنسبة لمجال المهنية، سواء أكان ذلك يتمحور حول المدرس أو التلميذ، فذلك يسمح:

(١) تحقيق التعلم الذاتى المستمر، (٢) مواكبة التطورات الحديثة والمعاصرة فى مجالات العلم، (٣) متابعة ما يستجد من أبحاث ودراسات، (٤) تنمية مهارات التدريس بالنسبة للمدرس، ومهارات التعلم بالنسبة للتلميذ، (٥) تحقيق مهارات الاتصال والتواصل، (٦) استخدام أساليب التقييم الفاعلة، (٧) تطوير استخدامات تكنولوجيا التربية، (٨) ضمان تحقيق المشاركة مع الآخرين، داخل المدرسة وخارجها.

ويتطلب تحقيق ما تقدم، مراعاة ما يلى:

* تنمية القدرة على التعلم الذاتى والمستمر، الذى يحقق كفاية عالية من الممارسات والأداءات.
* إقامة علاقات تعاونية بين المدرس والتلاميذ، وبين التلاميذ بعضهم البعض، وبين هؤلاء وأولياء الأمور وذوى الحيثية فى المجتمع، بهدف دعم عمليتى التعليم والتعلم.
* العمل على تحقيق المشاركة المجتمعية، وتأكيد دورها فى نشر الثقافة العلمية.

ثانيًا: التعليم والتعلم... والعوامل المؤثرة:

بإستقراء الأحداث التى يشهدها العالم فى وقتنا هذا، نجد أننا نعيش فى عصر جديد، وهو عصر ما بعد الحداثة، حيث تحققت ثورة المعرفة والمعلومات، والثورة السكانية، وثورة متطلبات الإنسان فى عصر العولمة ـ بما يتوافق فى الوقت نفسه ـ مع ظروف المحليات، وثورة العلاقات الاجتماعية، والثورة الاقتصادية، وثورة التكنولوجيا، وثورة فى آليات المحافظة على البيئة من التلوث أو التدمير، وثورة الجماليات فى النظر إلى الأشياء، والثورة فى النظم السياسية، وثورة القيم.

والثورات السابقة نقلت الإنسان إلى آفاق أوسع وأرحب عند تعامله مع المتغيرات المعاصرة والمتجددة، حيث ظهرت معطيات جديدة تفرض على الإنسان ـ طوعًا أو كراهية ـ أن يحاول أن يتعامل معها بذكاء وفطنة وحكمة، ليستطيع أن يحقق نجاحه المنشود. فالمتغيرات المعاصرة التى فجرت المعطيات الجديدة، تقتضى أن يمتلك الإنسان خبرات وأفكار وأساليب ومهارات وآليات (جسدية وعقلية)، ليستطيع أن يتعامل معها ـ أو ليقدر أن يواكبها على أقل تقدير ـ فى ظل ما يموج به العالم من أحداث متلاحقة فى شتى المجالات، وفى ضوء التدفق المعلوماتى الذى يحدث بغزارة فى أيامنا هذه.

باختصار؛ المعطيات الجديدة التى ظهرت كنتيجة طبيعية للمتغيرات المعاصرة تحتاج إلى إنسان قوى العقل، ولديه القدرة على مواجهة التحدى، واتخاذ القرارات، وصنع الأفعال الإبداعية، ولديه ـ أيضًا ـ قدرة هائلة وكثيفة للتكيف مع ظروف البيئة الطبيعية، ومع متغيرات البيئة الاجتماعية.

والغريب فيما تقدم، أن لفظة (ثورة) ـ فى حد ذاتها ـ فى دلالاتها ومعانيها الصريحة والضمنية، تعنى وجود شىء غير مقبول أو حدث خاطىء، وذلك يتطلب المقاومة الإيجابية أو السلبية للقضاء عليه ومقاومته، وينتهى فعل الثورة بمجرد تحقيق ما تقدم. ولكننا نرى أن الثورات السابقة لها صفة الاستمرارية والديمومة فى هذا العصر. فعلى سبيل المثال، ثورة المعرفة والمعلومات نبضها قوى للغاية، لدرجة أن العالم يشهد كل يوم ـ بل قل كل ساعة أو كل دقيقة ـ أنماطًا معرفية ومعلوماتية غير مسبوقة من قبل، يحتار أمامها الإنسان مهما كانت قدراته العقلية عظيمة، أو مهما كانت إمكاناته الذهنية هائلة، لأنه لا يستطيع أن يتابعها بالكامل، وبالتالى لا يستطيع أن يفهم عديد من جوانبها، رغم توافر وسائل جلب تلك المعارف والمعلومات.

المشكلة ـ قديمًا ـ تمثلت فى صعوبة حصول الإنسان على المعارف والمعلومات، ولكن المشكلة تتمثل ـ حاليا ـ فى وجود تقنيات حديثة، مثل الكمبيوتر والإنترنت، حيث يستطيع الإنسان أن يحصل على وفرة من المعلومات والمعلومات فى شتى المجالات، للدرجة التى تجعله يقف أمامها عاجزًا، لأنه لا يستطيع إدراكها أو السيطرة عليها.

من هنا، يظهر الدور المهم للتعليم والتعلم، إذ عن طريقهما يستطيع المتعلم أن يكتسب ـ نسبيا أو بدرجة ما ـ آليات مواجهة تحديات العصر، وذلك يسهم ـ إيجابًا ـ فى تحسين وتطوير نوعية الحياة بالنسبة له، كما يساعده على تحقيق أهدافه التنموية، وبذلك تكون له اليد الطولى فى تحقيق أهداف المجتمع.

هذا أمر رائع، ولكن فى ظل المتغيرات التالية:

- التقدم المعرفى المطرد نوعًا وكما، قد يحول دون تحقيق دعائم عملية التعلم، وهى كما يتصورها (ديلور): تعلم أن تعرف، تعلم أن تعمل، تعلم أن تعيش مع الآخرين، وتعلم أن تكون.
- المتغيرات التقنية المعقدة والمتنوعة، قد تؤدى إلى صعوبة التعلم والاتصال والانتقال السريع وتبادل المنافع بين بعض الناس، ممن لا تؤهلهم قدراتهم العقلية على تحقيق ما تقدم.
- ظهور كثير من الأفكار والقيم والأنماط السلوكية، قد يرفضها بعض الناس لاختلافها مع أيديولوجياتهم ومعتقداتهم، وأيضا مع ما يجب أن يتعلموه من وجهة نظرهم.
- ظهور مهن ووظائف جديدة، تقوم على الإبداع، وتعتمد على منهجية التفكير، ربما لا يقبل عليها بعض المتعلمين بسبب إدراكهم العميق بأن آلياتهم الذهنية المحدودة، قد تقف حجر عثرة أمامهم، لممارسة تلك المهن والوظائف.
- إمتداد الحياة الإنسانية للفرد، وتغيرات أساليب العمل أثناء دورة حياته، يتطلبان تعليمًا مستمرًا، غالبا لا تقبل عليه نسبة كبيرة من الأفراد، بسبب تكلفته المادية عالية المستوى.
- ظهور استراتيجيات جديدة فى أخذ القرارات، لا تعتمد ـ فى أحيان كثيرة ـ على دورة رأس المال، بقدر ما تعتمد على المعرفة، والتدريب عليها، إلا أن ظروف العمل فى عديد من المؤسسات والمصالح والمصانع، قد لا تسهم فى تفعيل تلك الاستراتيجيات.

يمكننا أن نقول بدرجة كبير ة من الثقة أن المتغيرات آنفة الذكر، قد لا تسهم كثيرًا

فى تحقيق الأهداف التنموية للأفراد، سواء أكانوا من المتعلمين فى المدارس أو الجامعات، أم كانوا من الحاصلين على درجات علمية متوسطة أو عالية، وذلك بدوره يسهم سلبًا فى تحقيق أهداف المجتمع التنموية، فما بالنا بتأثير المتغيرات السابقة على التعليم وإمكانية تحقيق أهدافه المأمولة وأدواره المنشودة.

أيضًا يوجد مجموعة من العوامل التى يمكن أن يتأثر بها التعليم،من أهمها ما يلى:

* أعداد الأميين الهائلة، رغم الجهود عظيمة الشأن المبذولة فى مقابلة قضية الأمية.
* تسرب أعداد كبيرة من المتحررين حديثا من الأمية، يجعل عملية تعليم الكبار تبدو وكأنها هباءً منثورًا.
* حرمان مجموعة كبيرة جدًا من الخدمة التعليمية لتدنى مستواهم المادى، ولعوامل اجتماعية وجغرافية متباينة.
* عدم وجود فرص مناسبة لإعداد تدريب وتأهيل الخريجين ممن يعانون من البطالة لمدة طويلة.
* عدم إمكانية فتح آفاق جديدة لتطوير قدرات بعض الأفراد، أو لتجديد معارفهم ومهاراتهم.
* عجز النظام التعليمى فى مناطق عديدة من استيعاب جميع الأطفال الجدد (ممن فى سن الإلزام).
* عدم توافر المرونة فى مناهج ولوائح التعليم، يحول دون تحقيق التكامل بينه والمتطلبات الأساسية للفرد.

ثالثًا: التنمية البشرية فى عالم مضطرب:

نستطيع أن نقول بدرجة كبيرة من الثقة أننا نعيش فى عالم غير مستقر، حيث نشهد الفوران والاضطراب فى مناطق عديدة من العالم، إما بسبب الحروب بين بعض الدول، أو بسبب تدنى مستوى المعيشة، أو بسبب النزعات القبلية والتعصب العرقى والدينى، أو بسبب التفكير الأحادى فى حل المشكلات، أو بسبب هيمنة

مجموعة من البشر (أو من الدول) على مقدرات بقية الأفراد (أو على مقدرات بقية الدول)، أو بسبب عدم القدرة على الحفاظ على الهوية والديمومة على المستويين: الفردى أو الجمعى، أو بسبب نزعات العنف التى تسود بين أفراد المجتمع الواحد، أو بسبب عدم قبول ثقافة الآخر، أو بسبب.. إلخ.

وإذا كانت التداعيات آنفة الذكر تعود إلى الإنسان نفسه، فإن الله يعاقب هذا الإنسان بسبب أعماله الشريرة والمشينة، فيجعل البيئة من حوله تثور وتضطرب أيضا. فالرياح تبلغ سرعتها أكثر من مائتى كيلو متر / ساعة (إعصار فلوريدا)، فتدمر كل ما يقع فى طريقها. الأمواج الكاسحة تغطى مدنًا وجزرًا كاملة، فباتت وكأنها لم تكن موجودة من قبل على سطح الكرة الأرضية، وذلك مثلما حدث بالنسبة لإعصار سومانى. التصحر وأزمة المياه بسبب الثقب فى طبقة الأوزون أحرق مناطق خضراء يانعة وحولها إلى مناطق يابسة يستحيل على الإنسان الاستيطان أو العيش فيها. الزلازل والبراكين تثور، لتدمر كل ما هو قائم، أو لتحرق الأخضر واليابس.

والسؤال:

ما أبعاد التنمية البشرية فى العالم المضطرب من حولنا؟

إذا أخذنا فى الاعتبار أن التنمية الناجحة، التى تتسم بالجودة رفيعة المستوى، سواء أكانت بشرية أم مادية، لا تعتمد فقط على الاستثمار فى رأس المال، وإنما بجانب ذلك، تعتمد على الاستثمار فى العامل البشرى، أى فى الإنسان نفسه كإنسان، وفى معرفة ذلك الإنسان.

وبالنسبة لسد الفجوة فى معرفة الإنسان، فذلك يمكن تحقيقه عن طريق:

ـ الإنفتاح على المعارف العالمية، بهدف الحصول عليها وتطويعها بما يتوافق مع المتغيرات المحلية.

ـ زيادة القدرة على استيعاب المعرفة واستخدامها، بتوفير الإمكانات البشرية والمادية اللازمة لتحقيق هذا الغرض.

ـ محاولة الحصول على المعرفة، واستيعابها بعد تقنينها، وفق استراتيجية علمية شاملة ومدروسة.

وبالنسبة للإنسان نفسه، والذى يعتبر الثروة الحقيقية والفعلية، لأى مجتمع من المجتمعات، نقول:

إن التنمية، بما تتضمنه من تطوير مدروس للواقع الذى يعيشه الإنسان فى مجالاته المختلفة، تشكل أحد المحاور الرئيسة التى تدور حولها العلاقة بين الإنسان والمجتمع الذى يعيش فيه. إن التذكير الدائم بهذه العلاقة يظل أمرًا مطلوبًا، إن لم يكن ملحًا، ما دامت الفجوة قائمة بين التنظير والتطبيق فيما يخص هذه القضية. ويزداد هذا الأمر أهمية فى الفترة التى نعيشها، ولا نملك إلا أن نعايشها بعد أن أصبح التنافس المتسارع والسعى المتصاعد نحو التميز سمتين من سمات العصر للعلاقة بين المجتمعات التى اتخذت من التقدم أسلوبًا للحياة، ومن ثم أصبحت الاستعانة المتزايدة بالعلم ركيزة أساسية لهذه العلاقة أكثر من أى وقت مضى.

فى ضوء ما تقدم، ولأن الإنسان وسيلة وغاية أى جهد تنموى، ولأنه ـ أيضًا ـ ركيزة أو منطلق النمو، يمكن الزعم بأن التنمية البشرية بمثابة التنمية الشاملة، وعليه فإن مفاهيم تنمية الإنسان تشمل فى مجموعها مفاهيم التنمية التى تركز على تحسين مستويات التغذية والصحة والتعليم، وعلى رفع مستوى إنتاجية الإنسان، وتفعيل قدراته الإبداعية.

وحيث أن الاستثمار فى القدرات البشرية عملية لا تنتهى، لذلك فإن التنمية البشرية فى عالم مضطرب يجب أن تعمل جاهدة لجعل التلاميذ بعامة، وللكبار بخاصة، يشعرون بالرضا عن ذواتهم، وبالسعادة فى تعلمهم، وبالإقبال فى تحقيق أهدافهم الإنمائية، وذلك ما يوضحه بالتفصيل الحديث التالى:

رابعًا: التعليم والتعلم وتنمية التلاميذ إبداعيًا:

يمكننا أن نقول بدرجة كبيرة من الثقة بأن تنمية الأفراد فى شتى المجالات، وخاصة فى عالمنا المضطرب، من الصعب بمكانة تحقيقها دون ركيزتى التعليم والتعلم اللذين على أساسهما يمكن تحقيق وثبات وقفزات، وأيضا يمكن الإنطلاق إلى آفاق أوسع وأشمل، وذلك بالنسبة للفرص المتعددة التى يمكن أن تكون قد فاتت الأفراد، فى شتى المناحى.

وعلى سبيل المثال، قد يصعب على نسبة عالية من الأفراد تحقيق مكانة اجتماعية رفيعة المستوى، أو التعبير عن أنفسهم وعن حاجاتهم ومطالبهم بطرق سهلة وسلسلة، أو التعامل مع الآخرين على أساس الند للند دون الشعور بالدونية، أو فهم القضايا المجتمعية الصعبة والشائكة، أو إدراك التداعيات على المستويين: المحلى والعالمى، أو ممارسة التفكير الرصين وفق أسس علمية وموضوعية وعقلانية،... إلخ. وهنا يظهر الدور الرائع للتعليم والتعلم، إذ يكسب المتعلمين المقومات التى على أساسها يمكنهم تجاوز الشكليات التى سبق ذكرها. أيضا يتجلى دور التعليم والتعلم المهم بالنسبة للمتعلمين، فى تنميتهم فى مجالات عديدة، مثل: التفكير وحل المشكلات، إمكانية مواصلة الدراسة، التعلم بشغف وبهجة، الثقة فى الذات، أساليب التواصل مع الآخرين.

والتعليم كسبيل للتنمية فى عالم مضطرب، بسهم فى خلق بيئة تعلم، يستطيع المتعلمون أن يقوموا فيها بتنمية قدراتهم العقلية كاملة، وأن يصبحوا أفرادًا منتجين ومبدعين بما يتوافق مع حاجاتهم ومصالحهم وإمكاناتهم، وبذلك تصبح تنمية المتعلمين على هذا النحو ـ فى عديد من المجالات أو الخيارات ـ متاحة أمامهم ليعيشوا الحياة بأساليب مناسبة توافق المثل العليا، أو بطرق تعمل على سمو أحاسيسهم ومشاعرهم.

ودون مغالاة فى القول، فإن التعليم، إذا استطاع تحقيق أهدافه ومقاصده

المرسومةله، يسهم فى بناء قدرات التعلم الجوهرية والحيوية عند الإنسان، وبذلك يستطيع أن يحيا حياة صحية نفسية، دون أية عقبات، لأنه يتمكن من تجاوز المشكلات الحياتية التى قد تواجهه. بالإضافة إلى ذلك، يسهم التعليم وما يترتب عليه من تعلم، فى تنمية الجوانب الإبداعية التالية:

- إمتلاك الفرد لمعرفة واسعة وشاملة ومتعددة الجوانب.
- إمكانية الوصول إلى الموارد التى يمكن عن طريقها تحقيق مستوى معيشى لا ئق.
- القدرة على المشاركة فى حياة المجتمع، والإسهام فى حل مشكلاته.
- إدراك حرية البشر، من خلال معرفة الحقوق والواجبات.
- المشاركة فى صنع القرارات ذات التأثير المباشر على حياة الناس.
- العمل على تأمين الرفاهية والكرامة، على المستويين: الشخصى والجمعى.
- بناء احترام الذات الإنسانية، على المستويين: الشخصى والجمعى.

[٣] الإبداع وتطوير التعليم فى ضوء تكنولوجيا المعلومات

بادئ ذى بدء، يجدر الإشارة إلى دلالات ما تعنيه لفظة "معلومات"، على أساس أنها الوسيط الطبيعى والفاعل من أجل تأكيد الوشائج القوية والمتينة بين البيانات، على أسس منهجية إبداعية. وعليه، فإن المعلومات هى سبيلنا لتهذيب الفوضى التى قد تعترض تفكيرنا بسبب بيانات مغرضة وغير دقيقة تقع بين أيدينا، كما أنها تساعدنا على استشراف المستقبل حتى لا يداهمنا بصدماته ومفاجآته. أيضًا، بسبب قدرة المعلومات الهائلة على إلقاء الضوء على المتغيرات والتناقضات، فإنها تساعد على كشف التباين بين الظاهر والباطن، وبين الصحيح والخطأ، وبين المستقيم والملتوى.

إذًا، تسهم المعلومات فى إدراك التناقض والخلل بالنسبة لما قد يستقر فى عقولنا من مفاهيم بالية وبيانات خاطئة، نتيجة جهلنا بعديد من الأمور، أو نتيجة محاولة تجهيلنا المقصود لحجب الرؤى الصحيحة، أو لتغييب عقولنا عن الواقع من حولنا، أو لتزييف مخطط بعناية ليظهر الأسود وكأنه الأبيض الناصع.

خلاصة القول، من خلال المعلومات يمكننا رؤية الواقع واستيعاب أحداثه وظروفه ومتغيراته، وفهم دلالاته الحالية ومضامينه المتوقعة المستقبلية، بعد ترشيح ذلك الواقع من الرواسب والشوائب التى قد تعلق به، وبعد إعادة طرحه من جديد كلما استلزم الأمر ذلك، حتى يمكن توظيفه ليلبى مطالبنا العقلية، وليحقق حاجاتنا الوجدانية.

أولاً: مصادر المعلومات فى قضية تطوير التعليم:

تتمثل أهم مصادر المعلومات فى قضية تطوير التعليم، والتى على أساسها يتم اتخاذ قرارات بعينها فيما يخص هذه القضية، فى الآتى:

(١) المستشارون الفنيون من أعضاء هيئة التدريس الجامعيين:

تعتمد الهيئة العليا – وعلى رأسها الوزير – لرسم السياسة التعليمية على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس فى الجامعة، حيث يكون غالبية أفراد هذه المجموعة من التربويين. وفى ضوء توجهات وآراء هؤلاء المستشارين، تستقى لجنة (أو لجان) تطوير التعليم معلوماتها، حيث يتم التخطيط للتطوير على أساس تلك التوجهات والآراء، وهى تمثل المصدر الأساسى بالنسبة لبقية المصادر الأخرى.

(٢) الرأى العام

بدأ – فى الفترة الأخيرة – تطبيق استطلاعات الرأى، بهدف تحديد الجوانب التى يجب تطويرها، حتى لا تحدث هزات فى منظومة التعليم، من حيث: فلسفتها وسياستها ودورها ومؤسساتها ومناهجها وأساليبها. وغالبًا ما يتحمل مسئوليه تطبيق تلك الاستطلاعات جهات ومؤسسات مسئوله أو الجرائد والصحف. ونتائج استطلاعات الرأى، رغم وجاهتها وأهميتها، قد لا يعتد بها فى أخذ بعض القرارات التربوية الحيوية والجوهرية. ولعل خير مثال على ذلك، نتيجة استطلاع الرأى الذى قامت به جريدة الأهرام بالنسبة لعدد سنوات المرحلة الابتدائية، إذ أقرت نسبة عالية من الناس تزيد عن ٧٠٪ (على حد علم الكاتب) عدم إضافة سنة دراسية سادسة للمرحلة الابتدائية، ورغم ذلك، تم تجاهل ذلك الأمر تمامًا.

(٣) البحوث التربوية والاجتماعية:

وسواء اعتمدت هذه البحوث على الاستبانات والمقابلات (المنهج الوصفى)، أو

على التجريب (المنهج التجريبى)، فإن نتائجها تقتصر على حدودها، ولذلك تكون تأثيرات تلك النتائج ضيقة ومحدودة للغاية. صحيح، قد تكتب الجهات المعنية التوصيات التى أبانت عنها البحوث إلى الجهات المسئولة، ولكن - غالبًا - تظل تلك التوصيات مجرد حبر على ورق. والدليل، أن هناك مئات - بل قل ألوف - من البحوث، انبثقت عنها نتائج مهمة ومفيدة، ورغم ذلك لم يتحقق التطوير المأمول.

(٤) التجارب الخارجية:

قد تتعدى نظرة المسئولين عن التعليم الحدود الإقليمية والمحلية فيما يختص بالتعليم من حيث: هيكله، وكينونته، ومناهجه، وعدد سنوات دراسته،... إلخ إلى الحدود الخارجية، وبخاصة مع الدول التى ترتبط معنا باتفاقيات ثقافية وتربوية. وتتأكد محاولة نقل التجارب الخارجية إلى مجالنا التربوى، عندما ينتمى المستشارون الفنيون إلى مدارس تربوية خارجية بعينها.

(٥) المؤتمرات والندوات:

على الرغم من الجهود العظيمة التى تقوم بها كليات التربية ومراكز البحوث التربوية والجمعيات التربوية، من أجل عقد مؤتمرات وندوات تربوية، يبلغ عددها حوالى ثلاثين مؤتمرًا وندوة سنويًا، فإن توصياتها يكون شأنها شأن توصيات البحوث التربوية والاجتماعية، التى سبق التنويه إليها. ومن هنا، تكون هذه المؤتمرات والندوات مجرد فرصة طيبة لأعضاء هيئة التدريس ممن يسعون للترقية إلى درجات علمية أعلى (أستاذ مساعد، أستاذ)، وللأساتذة من أصحاب الخبرة لتفريغ شحنة الغضب التى تختلج فى صدورهم بسبب جمود أحوال التعليم، وبسبب معارضتهم الشديدة لمحاولة تفريغ المحاولات الجادة لتطوير التعليم من معانيها الحقيقية.

ومن خلال استشراف الواقع الفعلى لقضية تطوير التعليم من قرب، ومن خلال خبرة الكاتب التى تزيد عن أربعين عامًا فى مهنة التدريس الجامعى وقبل الجامعى،

يمكن الزعم بأن المسئولين التربويين فى تطويرهم للتعليم يرتكنون على آراء المستشارين الفنيين من أعضاء هيئة التدريس الجامعيين، كما يهتمون - فى الوقت نفسه - بالتجارب المماثلة التى تتحقق فى بعض الدول المتقدمة معلوماتيًا وتكنولوجيًا.

ثانيًا: الواقع الحالى لقضية تطوير التعليم فى ضوء المصادر المتوافرة:

إن قضية تطوير التعليم قضية جوهرية، لذلك يجب أن يتمحور تفكيرنا حول تفعيلها، إذ على أساس ذلك يتحدد مصيرنا ومستقبلنا. إن صناعة البشر وتنمية مواردهم أهم بكثير من الموارد الطبيعية والمادية. وهذه التنمية وتلك الصناعة يرتبطان ارتباطًا مباشرًا بقوة التعليم، التى عن طريقها تتحدد قوة العقول وإبداعاتها. فمصير مجتمعنا رهن بإبداعنا، إذ من خلال إبداعات الناس يمكن مقابلة التحديات والاستجابة للمطالب.

إذًا التعليم هو المشكلة، وهو الحل. إنه المشكلة، لأنه يقف فى محله، ولا يتحرك كثيرًا للأمام بسبب جعله كحقل تجارب، دون النظر بعين الاعتبار إلى آدمية المعلمين وإلى إنسانية المتعلمين. وقد يبدو هذا الكلام قاسيًا وشديدًا، ولكن هذه هى الحقيقة المؤلمة، دون مواربة أو تزويق. فقضية تطوير التعليم تثار دومًا مع كل قيادة جديدة تتحمل مسئولية التعليم، سواء أكان ذلك على مستوى التعليم الجامعى أو على مستوى التعليم قبل الجامعى. المستغرب فى الأمر، أن كل قيادة جديدة لا تبدأ من حيث انتهت القيادة السالفة، ما لم تكن محكومة بقرارات فوقية (مثل: عدد سنوات المرحلة الابتدائية ست سنوات بدلاً من خمس سنوات، ومثل: الالتزام بالتعديلات الأخيرة لقانون تنظيم الجامعات)، وإنما تبدأ من جديد، وكأن جميع محاولات الإصلاح والتطوير السابقة كانت تتم فى فراغ، ولم يكن لها أى هدف أو غرض. وأحيانًا، يتم التقليل من شأنها وجدواها، وكأن المحاولات الجديدة المزعومة هى

الحل الأمثل لمشكلات متوارثة، وهى السبيل الوحيد للتطوير من أجل تحقيق رؤية مستقبلية.

والسؤال:

لماذا تبدو محاولات تطوير التعليم وكأنها تبدأ من جديد مع كل قيادة تربوية جديدة؟!

صحيح، من حق كل قيادة تربوية جديدة أن تبرز جهودها من أجل الإصلاح، بشرط أن تكون منطلقاتها المحاولات الجادة التى تحققت فى مجال تطوير التعليم، وخاصة أن غالبية المسئولين المشاركين فى هذه العملية، سبق لهم المشاركة فى تأسيس أساليب تطوير التعليم التى سبق اقتراحها، فلماذا تختلف توجهاتهم التى سبق لهم إقرارها بأنفسهم فى وجود القيادة الجديدة؟ ولماذا يتحركون فى اتجاه مخالف ومضاد لما حدوده سلفًا عندما يتعاملون مع القيادة الجديدة؟ والأدهى من ذلك، أنه توجد محاولات للتطوير – وخاصة تطوير كليات التربية – تتحمل مسئولياتها جهات عديدة، والعجب العجاب فى هذه المسألة أننا نجد بعض الوجوه تشترك فى جميع تلك المحاولات، رغم تباين توجهاتها ومقاصدها.

أما السبب الحقيقى وراء ظهور محاولات تطوير التعليم، وكأنها تبدأ من جديد مع كل قيادة تربوية جديدة، هو: يحاول فريق العمل الذى يعمل فى تطوير التعليم عكس وجهة النظر التى تتوافق مع القيادة الجديدة، ولا يرون فى ذلك خروجًا عن النص، لأن مجال التعليم واسع وشامل، ويمكن أن يحتمل ويتضمن جميع المقاصد والتوجهات، مهما كانت متباينة بسبب اختلاف الأهداف المقصودة والخفية، وبسبب اختلاف الأيديولوجيات.

قد يكون ما تقدم صحيحًا بدرجة ما، ولكن القضية ليست فى مجال التعليم نفسه، وإنما فى علاقته بالثقافة السائدة والتنمية المنشودة. وما دامت ثقافتنا محددة

بمجموعة القيم والمعايير التى تلتزم بها، ولا تحاول تنحيتها جانبًا، مهما كانت طبيعة الثقافة الوافدة التى تحاول هز أركان تلك القيم والمعايير، أو التى تحاول – إن أمكن ذلك – أن تخلعها من جذورها، وأيضًا ما دامت تنميتنا الاقتصادية مرتبطة بظروف اقتصادية صعبة وشائكة، فلماذا ـ إذًا ـ البدء من جديد فى كل مرة نحاول فيها تطوير التعليم؟ أليس ذلك قد يصيب الإمكانات المخصصة للتعليم فى مقتل، حيث يتم الصرف ببذخ مغالٍ فيه على أعضاء لجان تطوير التعليم؟

قد يقول قائل: " إن الكاتب يرفض تطوير التعليم، ويطالب بأن يظل الحال على ما هو عليه، ليقف التعليم فى محله ساكنًا وجامدًا ". هذا غير صحيح البتة، وإنما الصحيح هو أن ننظر للخلف للحكم على تجارب تطوير التعليم السابقة، فهل كان كان الجميع – بلا استثناء – فى حالة غيبوبة كاملة، أو فى حالة سبات كامل، عندما تمت محاولات التطوير السابقة؟ وعلى أى أساس يمكن الحكم بأن المحاولات السابقة كانت غير مجدية؟ وهل تركنا لتلك المحاولات مساحة زمنية مناسبة للحكم عليها من أجل قبولها أو رفضها؟ وإذا كان الإدعاء بأن المحاولات السابقة كانت مجرد صيحة أو صرخة فى الظلام، فمن المسئول عن التكلفة الباهظة التى صرفت عليها؟ وإذا كان الإدعاء بأن المحولات السابقة كانت سليمة وتسير فى مسارها الصحيح، فلماذا لا نكمل هذه المحاولات ونعضدها، حتى يمكن توفير طاقاتنا البشرية والمادية من أجل تحقيق أهداف أخرى، لا تقل أهمية عن تطوير التعليم، مثل: بناء مدارس أو فصول أو ملاعب أو مختبرات جديدة، ومثل: رفع المستوى الاقتصادى والعلمى للمدرسين؟

وللأمانة، يقع الإنسان فى حيرة واضطراب بالنسبة للأحاديث المتواترة عن قضية " تطوير العلم "، لذلك فإنه لا يستطيع أن يصدر حكمًا صحيحًا عما إذا كانت المحاولات السابقة سارت وفق أسس عملية دقيقة، أو أن المحاولات الحالية هى الأجدى، لأنها تسير بالفعل وفق الأسس العملية التى يجب مراعاتها والأخذ بها.

وقد يرجع السبب المباشر فى حيرة الفرد وارتباكه فيما يتعلق بهذه القضية إلى عدم توافر المعلومات لديه بالنسبة لما تقدم ولما تأخر، فيما يخص قضية تطوير التعليم. ورغم ذلك، فإن الفرد مهما كان مستوى ثقافته أو تعليمه، أو مهما كان مركزه الوظيفى، يدرك جيدًا أن أحوال التعليم غير مضبوطة وليست على ما يرام، لذلك فإنه يعبر عن همومه عندما تثار هذه القضية، وغالبا ما يقدم تصوراته لدور تكنولوجيا المعلومات فى تطوير التعليم.

ثالثًا: تكنولوجيا المعلومات فى التعليم:

قبل تحديد المقصود بتكنولوجيا المعلومات فى التعليم، من المهم الإشارة إلى الدور الحاسم الذى تلعبه فى مجال التعليم، من حيث: إدارته، وتصميم مناهجه، وتدريس مقرراته، وتقويم جوانبه المختلفة، واستغلال موارده المتاحة، والتخطيط لتوقعاته المستقبلية.

وفى هذا الشأن، يمكن لتكنولوجيا المعومات أن تسد التناقص الأساسى الناجم عن تطبيق المعلومات التربوية فى بيئات اجتماعية أو ثقافية أو اقتصادية أو سياسية مناهضة لها، حيث لا تعترف هذه المعلومات بالدور الحيوى الذى يمكن أن تقوم به التربية، سواء بصفتها متغيرًا تابعًا للتحول المجتمعى أو محركًا أوليًا لهذا التحول.

وعلى صعيد آخر، ظهرت تكنولوجيا المعلومات لمواجهة التعقد التربوى، سواء أكان تعقدًا حميدًا ينتج عن التفاعل بين عناصر فرعية خاضعة للأساليب العلمية والمنهجية مما يسهل معه تتبع مسارات العلاقات المتشابكة التى ولدت ظاهرة التعقد نفسها، أم تعقدًا خبيثًا، وهو أقرب للفوضى، ويمثل إفرازًا للتفاعل بين عناصر فرعية أبعد ما تكون عن السيطرة العملية والمنهجية.

وعلى صعيد ثالث، تساعد تكنولوجيا المعلومات على مقابلة أبعاد المتغيرات التربوية المستقبلية المتوقعة وفهم المنطلقات والظروف التى على أساسها تتحقق تلك

المتغيرات، وبذلك يمكن بناء وتصميم المناهج التربوية التى تكسب المتعلمين عادة النظر الأمام، دون إهمال للحاضر الذى يمثل الخطوة الأولى فى طريق المستقبل.

وعلى صعيد رابع، تقابل تكنولوجيا المعلومات ثنائيات التناقض التى تصنف من خلالها المعرفة، مثل: (١) معرفة رياضية أو أمبريقية، (٢) معرفة رسمية أو سردية، (٣) معرفة دارجة أو متعمقة، (٤) معرفة مدركة بالحواس أو مستنتجة بالعقل، (٥) معرفة استنباطية أو استقرائية، وبذلك يدرك المتعلم الحدود الفاصلة بين طرفى كل ثنائية من الثنائيات السابقة، وذلك يساعده كثيرًا فى عملية تعلمه، ويخرجه من نطاق الجمود الفكرى الأحادى، فيستطيع أن يفكر بطريقة منظومية.

فى ضوء ما تقدم، يمكن تحديد المقصود بتكنولوجيا المعلومات فى التعليم، على النحو التالى:

تقنية تربوية فعالة تساعد المعلم على تطوير أدائه وتزيد من كفائته التدريسية، وتسهل عملية تعلم المتعلمين ونشرها على نطاق واسع بسرعة وشمول، وتضاعف مردودات اكتساب المعارف والمهارات مع توسع استخدامها، دون التقيد بحدود الزمان والمكان، وبذلك تزيد إنتاجية التعليم نفسه فى شتى مجالاته وميادينه، كما تطوره بما يضمن تعزيز إبداعات القوى البشرية المشاركة فيه.

ولتفعيل دور تكنولوجيا التعليم، يجب التخطيط لذلك الدور سلفًا وفقًا لأصول البحث العلمى ومنهجيته، على أن يشارك فى عملية التخطيط جميع المعنيين والمهتمين بالتعليم، سواء أكان ذلك بطريقة مباشرة أم غير مباشرة، سواء أكانوا يتعاملون مع التعليم من قرب أم من بعد.

وكنتيجة حتمية لاستخدام تكنولوجيا المعلومات، فلابد أن يحدث تغيرًا تربويًا كرد فعل طبيعى للنقلة النوعية الحادة الناجمة عن تلك التكنولوجيا، حيث يمكن وصف النقلة التعليمية التى تحدثها تكنولوجيا المعلومات وكأنها ثورة تربوية

شاملة، تبرز عنها المعرفة كأحد المصادر المهمة للقوة الاجتماعية التى تسهم فى عملية تنمية الموارد البشرية، أيضًا تنبثق عن تلك الثورة مردودات تنموية تمثل عاملاً حاسمًا فى تحديد مكانة المجتمع من جهة، وفى صناعة البشر المبدعين من جهة أخرى.

خلاصة القول، تمثل تكنولوجيا المعلومات فى التعليم أساس الانطلاق لإعداد المتعلمين القادرين على مواجهة التحديات الإنسانية والمجتمعية الحالية والمستقبلية، أو القائمة والمتوقعة، حتى وإن كان هناك قصورًا فى الموارد الطبيعية أو عجزًا فى الإمكانات المادية.

ومما يذكر، من المهم بمكانة تأكيد العلاقة وثيقة الصلة بين تكنولوجيا المعلومات ومجتمع المعلومات، إذ إن تكنولوجيا المعلومات تتولد نتيجة معطيات وتفاعلات وتوجهات ومتطلبات مجتمع المعلومات، الذى يمثل مصدرًا أساسيًا لنوعية وخصوصية تكنولوجيا المعلومات ومقدارها الكمى. وفى المقابل، بانبثاق تكنولوجيا المعلومات فى مجتمع المعرفة، فإن هذه التكنولوجيا تسهم فى تقدم ورقى مجتمع المعرفة نفسه، من خلال تقديم: خبرات معرفية هائلة، ونماذج إنسانية رائعة، وأشكال تقنية جديدة غير مسبوقة، وإرهاصات تعكس خيارات مصيرية إنتاجية.

والسؤال:

إذ كان الحديث السابق قد أبرز الصلة القوية بين تكنولوجيا المعلومات ومجتمع المعلومات، فما موقع ذلك بالنسبة لتكنولوجيا المعلومات فى التعليم؟

لن يقوم لمجتمع المعلومات فى التعليم قائمة دون تطوير أساليب التعليم بما يسهم فى رفع إنتاجية المعلمين والمتعلمين، وفى زيادة فاعلية إدارة التعليم نفسه وتعظيم عائده. فالتعليم، يجب النظر إليه بصفته فن اقتناء المعرفة، وملاحقتها وتوصيلها وتوظيفها. لو تمعنا فى المهام الأساسية للتعليم من حيث: تقديم المادة

وعرضها، وتقويم أداء الطالب وتوجيهه، وإعداد المناهج وتطويرها، والقيام بالبحوث الأساسية والتطبيقية، وإدارة عملية التعليم ووضع سياساته، يتضح لنا على الفور أن جميع هذه المهام التعليمية فى جوهرها ذات طابع معلوماتى إلى درجة اعتبار نظام التعليم برمته ضمن قطاع المعلومات .

ومما يؤكد ما تقدم، إننا إذا نظرنا إلى مجتمع المعلومات وكأنه التربية فى معانيها الواسعة ومجالاتها المتشبعة، فإن التربية تمثل المجال الثابت الذى تستقى منه تكنولوجيا التعليم غاياتها وأهدافها ومادتها وطرائقها، فمن هذا المجال ومطالبة وتوجهاته تتلقى تكنولوجيا التعليم مدخلاتها وإليه يصب ناتجها.

رابعا : تكنولوجيا المعلومات وتطوير التعليم... من أين يبدأ دور الإبداع؟

باتت قضية استخدام تكنولوجيا المعلومات فى التعليم (تكنولوجيا التعليم) قضية حرجة وشائكة، شأنها فى ذلك شأن أية قضية صعبة، سواء أكانت اجتماعية أم سياسية أم اقتصادية أم علمية،.... إلخ. ولعل السبب فى ذلك، أن " التعليم ليس مجرد وسيلة لتلبية مطالب المجتمع، ورغبات أفراده، بل هو نزعة إنسانية أصيلة، وهدف فى حد ذاته، لكونه المدخل إلى حياة أكثر ثراءً وعمقًا، فالتعليم الحق يثير البهجة، ويبعث على الأمل ويبقى على حيوية الإنسان ويخلصه من جموده، ويعوضه كلما تقدم به عمره عما يفقده من قدرات، وملكات، ومهارات، وغايات، وأحلام".

إذا يمكن أن يمثل التعليم بالنسبة للإنسان الواعى نقطة البداية ونقطة النهاية معًا، وخاصة أن التعليم يمكن النظر إليه كتعديل للسلوك نحو الأفضل. وحيث أننا نعيش فى عصر العلم والتكنولوجيا، بحيث باتت تطبيقات النظرية تصاحب النظرية مباشرة بمجرد ظهورها، وأحيانًا تأتى التطبيقات العملية أولاً ليعقبها بعد ذلك صياغة نظريتها. وبعامة، سواء النظرية تسبق تطبيقاتها، أم التطبيقات تأتى ويعقبها ظهور النظرية الحاكمة لها، والتى تحدد علاقة متغيراتها، فإننا لا يمكن أن

نتغافل – أبدًا – الدور المهم والحيوى للتكنولوجيا فى جميع المجالات والميادين. ولما كان التعليم – كما أوضحنا فيما تقدم – يمثل الشغل الشاغل على المستويين: الفردى والجمعى، على حد سواء، فى كل مكان وأى زمان، لذلك ظهرت قضية استخدام التكنولوجيا فى التعليم كقضية ساخنة، ليس لأهمية التعليم فى حد ذاته، فذلك أمر مفروغ منه وتم إقراره منذ زمن بعيد مضى، ولا يحتاج لمناقشة، ولكن بسبب الحدود التى يمكن السماح بها لدور التكنولوجيا فى التعليم. هل نسمح لتكنولوجيا التعليم أن تتغلغل فى جميع جوانب التعليم، لتسيطر عليه، فتحد من دور الإنسان؟ أم يتم استخدام تكنولوجيا التعليم بحكمة وفطنة لتحقيق موازنة رائعة بين دور التكنولوجيا ودور الإنسان؟

وبعامة، أيًا كان حجم دور تكنولوجيا المعلومات فى التعليم، فإن هذا الدور يمثل دعامة قوية لتطوير التعليم، بما يواكب متطلبات العصر، ولذلك فإن هذا الدور يمثل أملاً منشودًا، يجب أن تتكاتف الجهود لتحقيقه. وعلى الرغم من أننا أشرنا إلى أن دور تكنولوجيا المعلومات قد يمثل حيرة واضطراب للمسئولين عندما يريدون إقرار وتحديد مدى الحيازة المقبولة لهذا الدور على المواقف التعليمية، فإن الأمانة العلمية تجعلنا نقر بأن الإمكانات المادية وحدها – ودون غيرها – فى الدول النامية، هى التى تحدد مدى الحيازة، وذلك بعكس ما يحدث فى الدول المتقدمة، حيث يتم إطلاق أعنة التكنولوجيا فى التعليم لتسيطر على جميع جوانبه وأحداثه.

وعليه، فى ضوء الإمكانات المادية الضعيفة المتاحة لنظامنا التعليمى، يمكن لتكنولوجيا المعلومات أن تحقق أملنا المنشود فى تطوير التعليم وفق منطلقات بعينها يأتى ذكرها فيما بعد، بشرط أن تعوض الجهود الصادقة والأمينة والمخلصة النقص الحاد فى الإمكانات المادية والتجهيزات العملية.

ولأن التعليم فى مفترق الطريق بسبب التجارب العديدة والمتعددة، التى تمت وما تزال تتم حتى وقتنا هذا، ولأن تلك التجارب تباينت توجهاتها واختلف

مقاصدها، فإن التعليم يمر بمرحلة مصيرية حرجة، ولن يجتازها أو يخرج منها بأقل خسائر ممكنة، ما لم تتكاتف الجهود لتعمل بإخلاص من أجل المصلحة العامة، دون تحقيق غرض أدبى أو هدف مادى، وما لم يتم التوظيف الأمثل لتكنولوجيا المعلومات التى بين أيدينا.

أما أهم **المنطلقات الإبداعية** لتطوير التعليم فى ضوء تكنولوجيا المعلومات، فتتمثل فى الآتى:

(١) تسهم تكنولوجيا المعلومات فى زيادة إنتاجية التعليم، بسبب المنافسة الشديدة بين المعلمين والمتعلمين على السواء، وهذه المنافسة تجلب معها إبداعات غير متوقعة، وتأتى بموجة جديدة من الأفكار الخلاقة، وذلك يكون من الأسباب المباشرة فى تطوير التعليم.

(٢) تعمل تكنولوجيا المعلومات على تحقيق درجات متقدمة فى الأداء، وعلى إلغاء القيود التنظيمية الآلية والروتينية، وعلى تأكيد أهمية الاتصالات الخلوية، وهذه تمثل دعامات إبداعية مباشرة فى طريق تطوير التعليم.

(٣) تساعد تكنولوجيا المعلومات على تحقيق عمليات تربوية جديدة ومعاصرة، لا تنفصل عن بعضها البعض، وإنما تتداخل وتتشابك فيما بينها، بما يسهم فى تطوير التعليم إبداعيًا، ورفع قدراته فى مجالاته المختلفة.

(٤) تدمج تكنولوجيا المعلومات أسلوب التداول والنشر الإلكترونى عالى الفاعلية فى صلب عملية التعليم ذاتها، وذلك يحقق توسعًا هائلاً للخدمات التعليمية، يتجاوز حدود الزمان والمكان، ويقدم أساسات قوية يمكن الارتكان عليها فى عملية تطوير إبداعات التعليم.

(٥) تنشر تكنولوجيا المعلومات خدمات فاعلة فى مجال الموارد البشرية، وفى عمليات التدريس، وفى استخدام التقنيات الحديثة، وفى أساليب التقويم،

حيث يمكن لتلك الخدمات المبدعة فى ذاتها، والإبداعية فى تطبيقاتها أن تواكب متطلبات الانفجار المعرفى، وذلك يمثل اللبنة الأولى فى طريق تطوير التعليم.

(٦) تقدم تكنولوجيا المعلومات خدمات تربوية فاعلة على المستويين: قصير الأجل وطويل الأجل، كما تتعدى مردودات هذه الخدمات كثيرًا تكلفة ومصاريف تكنولوجيا التعليم، وذلك يعمل على أتمتة عمليات تعليمية بشكل يتيح خدمة قطاع عريض من المعلمين والمتعلمين، مما يشجع على النظر بعين الاعتبار لتطوير التعليم لضمان استمرارية الخدمات التى يقدمها.

(٧) تساعد تكنولوجيا المعلومات فى تحليل شتى جوانب عملية التعليم، مما يلقى الضوء على إيجابيات وسلبيات كل جانب على حدة، كما توضح العقبات والصعوبات التى قد تقف فى سبيل سير التعليم فى مساره الإبداعى الصحيح، وذلك كله يعطى بيانات ومعلومات صحيحة ودقيقة لصانع القرار تساعده فى تحديد الإجراءات والخطوات اللازمة لتطوير التعليم وفقًا لمعايير الجودة الشاملة، وبما يضمن تحقيق مقاصده الإبداعية.

(٨) تكسب تكنولوجيا المعلومات معرفة حقيقية عن جميع الذين يعملون فى التعليم، أو الذين لهم علاقات مباشرة أو غير مباشرة بالتعليم، وذلك يعطى فكرة واضحة المعالم لصانعى القرار التربوى عن الأسلوب الأمثل الذى يمكن به تعزيز تقنياتهم فى عملية تطوير التعليم، من أجل تحقيق إبداعات رائعة.

وفى ضوء أن تكنولوجيا المعلومات فى التعليم يجب أن تعمل على: (١) تحقيق أقصى إنتاجية للتعليم، (٢) مساعدة التعليم على تخطى العثرات والكبوات التى يقع فيها، (٣) رفع الحواجز التى تحول دون انطلاق التعليم، (٤) تجنب الاستخدام غير الفعال لبعض جوانب التكنولوجيا ذاتها، (٥) تأكيد الأساليب الإدارية الفاعلة، (٦) تشجيع استخدام أساليب تدريسية غير نمطية، (٧) إعطاء صورة صادقة عن حاجات ومطالب من يعملون بالتعليم أو لهم علاقة مباشرة به، (٨) بناء شراكات

تعليمية مع الآخرين، ممن يعملون فى مجالات أخرى، (٩) تحقيق إبداعات إدارية وتعليمية غير مسبوقة، (١٠) الاستفادة من معادلة الإنتاجية(*)، فإن الأمل المنشود لدور إبداعات تكنولوجيا المعلومات فى تطوير التعليم، يتمثل فى تحقيق الإجراءات التالية:

(١) سد الفجوة الموجودة بين مخرجات التعليم ومتطلبات سوق العمل؛ وبذلك ينتفى الانفصال بين التعليم والعمل، وتتم عملية التعلم وفقًا للحاجات الفعلية، من خلال تسخير أقصى طاقات التعليم المتاحة، ومن خلال محاولة جلب إمكانات مساعدة أخرى من قطاعات العمل الموجودة فى المجتمع فى طريق إقامة جسور قوية بين المدرسة وتلك القطاعات.

(٢) تكافؤ الفرص التعليمية بين المدارس الخاصة والحكومية، وبين المتعلمين فى المدن والقرى، وبين الأولاد والبنات، وبين التعليم العام والتعليم الفنى، وبين التعليم باستخدام الكمبيوتر ونظيره النمطى التقليدى.

(٣) توحيد أهداف التعليم؛ سواء أكان تعليمًا للنخبة من أبناء القادرين على دفع مصاريف باهظة فى المدارس الخاصة، أم تعليمًا للعامة من أبناء الفقراء غير القادرين، ممن يلتحقون بالمدارس الحكومية، على أن يتم ذلك التوحيد على أساس اللغات الأجنبية والأنشطة والكمبيوتر وإنترنت، وبذلك نضمن شيوع ثقافة واحدة قوية تضمن توحيد المجتمع فى كيان واحد متماسك.

(٤) سد فجوة التسرب من التعليم، التى ترجع بالدرجة الأولى إلى الأساليب النمطية العقيمة التى تقوم على التلقين والتحفيظ، والضغط، والكبت، والقهر. إن سد تلك الفجوة لهو ضمان لتفجير طاقات الإبداع عند المتعلمين وجعلهم

(*) معادلة الإنتاجية هى معادلة بسيطة: إنها عبارة عن المخرجات مقسومة على المدخلات، ولتحسين الإنتاجية ينبغى رفع الأولى أو تخفيض الثانية أو رفع الأولى وتخفيض الثانية معًا.

يقبلون بهمة عالية نحو العلم والتعليم، ولتوليد قناعة راسخة عند المتعلمين بأن العلم محط تقدير وإكبار من قبل المسئولين والعامة، على السواء.

(٥) تأكيد إيجابية المعلمين، وذلك أثناء المناقشات والمداولات التى تتحقق عند طرح إستراتجيات التعليم للنقاش الوطنى، إذ من خلال إيجابية المعلمين يحدث التجديد التربوى أو التحديث التربوى، وذلك يسهم بدوره فى تحقيق ثورة تربوية تعكس منجزات عصر المعلومات، وفى تطويع تكنولوجيا المعلومات ذاتها لبيئة التعليم الواقعية.

(٦) فاعلية البحث التربوى، بما يحقق ربط التعليم بقطاع الإنتاج والخدمات، وبما يؤكد أهمية إنتاج المعرفة التربوية الجديدة والمتجددة، وبما يسهم فى تفعيل القدرات البحثية التربوية عند المعلمين والمتعلمين، وبما يلقى الضوء على الدور المهم للكمبيوتر وإنترنت فى الدراسات التربوية ذات العلاقة المباشرة بعمليتى: التعليم والتعلم.

(٧) رفع مستوى المتعلمين، سواء أكان ذلك مستوى التحصيل الدراسى أم على مستوى المهارات الأساسية فى التعليم، وبذلك يمكن أن نسلم أقدارنا ومصيرنا لأجيال قادمة تتميز بقوة عقولها، ومهيأة للانتقال بمجتمعاتها إلى عصر المعلومات.

(٨) تقليل الهادر التعليمى، الذى يتمثل فى واحد أو أكثر من المظاهر: البطالة السافرة والمقنعة، وقتل قدرات الخريجين أو عدم تنميتها، وعزوف الخريجين عن العمل المهنى، والتسرب من مراحل التعليم: الابتدائى والإعدادى، وارتفاع نسبة الأمية، سواء كانت أبجدية أم لغوية أم كمبيوترية.

(٩) تأكيد الثقة فى المجتمع، حيث تنعكس تأثيرات هذه الثقة إيجابًا فى دور القيادة التعليمية فى رسم السياسة التربوية، وفى الجهود المخلصة والصادقة لتأهيل المعلمين ولتطوير مناهج التعليم، وذلك وفقًا لأسس وقواعد إبداعية.

(١٠) تدريس المقررات باللغة القومية (الأم)، بهدف ترسيخ العلم فى وجدان الإنسان العربى وعقله، دون النظر بعين الاعتبار إلى الحجة المغرضة القائلة: " إن تعريب العلوم يقطع صلة المتعلمين بالمراجع الأصلية لهذه العلوم "، حيث تتعارض هذه الحجة مع الدور المهم لتكنولوجيا المعلومات لدعم جهود العمل المصطلحى وترجمة النصوص العلمية آنيا.

(١١) قوة المنهج التربوى وفاعلية أساليب تدريسه، بما يحقق المضمون وتجديد أساليب العرض بعيدًا عن أسلوب التحفيظ والتلقين النمطى، وبذلك لا يحتل تحصيل المادة التعلمية المقام الأول فى قائمة الاهتمامات التربوية، وإنما بجانب ذلك يتم توجيه اهتمامًا متزايدًا لتنمية مهارات الحصول على المعرفة وتوظيفها، كما يتم الاهتمام بتوليد المعارف الجديدة، وربطا بما سبقها. ويحقق ما تقدم مردودات تربوية عظيمة الشأن، مثل: تفجير طاقات الإبداع التى تساعد المتعلمين على التعامل مع ما يستجد من مواقف، ومشاكل مستحدثة، وتنمية ملكة التفكير النقدى عند المتعلمين، فيمكنهم فصل الغث عن السمين كذلك عزل الطالح عن الصالح، وبذلك يتم فهم أبعاد المحاولات المقصودة لتدمير الثقافة القومية.

(١٢) تفعيل دور الإدارة التعليمية، من أجل تحقيق التجديد التربوى، والتعليم العلاجى فى الوقت نفسه، وذلك يستوجب البعد عن الفكر الإدارى البيروقراطى البغيض، كما يتطلب توافر مرونة هائلة لضمان أقصى استغلال للموارد المحدودة، وخلق الحوافز غير المادية لدى القائمين بعمليات تطوير التعليم.

خلاصة القول:

إن قضية دور تكنولوجيا المعلومات فى تطوير التعليم قضية حيوية وجوهرية، لأن التعليم هو غاية وهدف: الأغنياء والفقراء، المتعلمين والأميين، المتخصصين

والعامة، سكان المدن الكبيرة وسكان المناطق النائية، المتفائلين والمتشائمين، المفكرين الموسوعيين من أصحاب التفكير المنظومى والناس العاديين أصحاب التفكير الأحادى المحدود، أصحاب المصانع والمؤسسات والعاملين لديهم،.... إلخ

ولتفعيل دور تكنولوجيا المعلومات فى تطوير التعليم لتحقيق الآمال المنشودة التى سبق تحديد أهمها، يجب أن يكون للتعليم توجهات رئيسة بعينها تتمحور حول أسس تربوية مغايرة لتلك القائمة والمعمول بها حاليًا، وحول تغيير فلسفة التعليم ومنهجيته وأهدافه وأساليبه وتطلعاته المستقبلية، وحول تغيير المناخ التربوى بما يسمح بالإبداع والاختراع وبتعديل دور كل من المعلم والمتعلم لتشجيع أساليب التعلم الذاتى، وحول الانتقال من التخصص الضيق فى مجالات دراسية محددة إلى تنوع المعرفة وشمول المعلوماتية والطرح العام للمعارف والمهارات، وهذه توجيهات غاية فى الأهمية وتحتاج لعديد من الدراسات الرصينة والبحوث الجريئة، التى تحدد الخطوط العريضة والأساليب والأساسية لتطوير التعليم.

إن وفرة النظريات الخاصة بالتصميم التعليمى، كانت من أسباب فشل أنظمة التعليم الإلكترونى الحالية فى تحديد نظرية بعينها من بين تلك النظريات من أجل تطبيقها. ولمقابلة هذه المشكلة فإن الحديث التالى، يتمحور حول كيفية تضمين أفضل نظريات التصميم التعليمى فى تطوير التعليم الإلكترونى، بهدف تحسين جودة المحتوى، وبالتالى تحسين جودة خبرات التعلم.

لقد أولت أبحاث عديدة اهتمامًا بالغًا بتطبيق التصميم التعليمى لسد الفجوة بين البحث النفسى وتطوير نظام التعليم الإلكترونى.

وفى هذا الشأن يتم اختيار نظرية التحول التعليمى التى وضعها ديفيد ميريل (David Merrill) لكونها مناسبة بشكل خاص لتطبيقها فى بيئة تعلم مبرمجة. ومن المهم تفقد دور تلك النظرية وتضميناتها فى تنمية بعض المبادئ التربوية لكل من تصميم وبنية أنظمة التعلم الإلكترونى.

وكما قلنا من قبل، يتناول هذا الحديث نظرية التحول التعليمى التى وضعها ديفيد ميريل (David Marrill) والطريقة الملائمة لتطبيقها، حيث يقوم هذا التطبيق على أساس استخدام أداة تأليف للوحدات المعرفية، تقوم بتزويد أى باحث فى هذا المجال بقدرة على إنتاج وحدة معرفية مركبة من عناصر مختلفة، بالإضافة إلى محاكاة تتبع نظرية التحول التعليمى، وذلك يضاعف من إتقان دراسة التلاميذ للمواد المقدمة لهم.

وهذا الحديث يمثل أحد أركان مشروع يقوم بتنفيذه فريق Encompass بجامعة Limerick& It Tallaght ، بجامعة وهو يهدف بناء بيئة تأليف للوحدات التعليمية، وأيضًا يهدف تأسيس هيكل عام يتكون من وحدات تعليمية مترابطة يتم تنفيذها بشكل متداخل. وهذا المشروع هو أحد المشاريع العديدة العالمية، التى تسعى إلى الاستفادة من مستقبل تصميم الوحدات التعليمية، التى تعمل من أجل التوصل إلى تعلم صادق يمكن استخدامه، أو إعادة استخدامه، على أسس صحيحة تربويًا. وعليه من المهم مناقشة الوضع الحالى لأنظمة التأليف الخاصة بالتعلم الإلكترونى، التى تتضمن كل من معايير ووظائف تلك الأنظمة. وقبل الاستفاضة فى الحديث حول هذا الموضوع، من المهم التنويه إلى أن النقد الذى يمكن أن يوجه لتلك الأدوات قد يتمثل فى نقص اهتمامها بالتصميم التعليمى، وبالتالى ينقصها إمكانية خلق مساحة لتحقيق أى تعلم له مغزى فى الواقع. إذاً يقتضى الواقع العملى توضيح المشكلات الحالية المرتبطة بتلك المداخل، والمرتبطة بشكل عام بالتصميم التعليمى. وعلى صعيد آخر، من المهم مناقشة التصميم التعليمى كوسيلة للتغلب على تلك العيوب مع توضيح مدى صلتها بأدوات تأليف التعليم الإلكترونى، وذلك يستوجب الإشارة إلى إمكانية بناء مناهج فى بيئات التعلم الإلكترونى، مع مراعاة القضايا التربوية المؤثرة على بنية وتركيب تلك المناهج. وعلى صعيد ثالث، يجب تقديم تلخيص لتطبيق فعلى لبناء بيئة تأليف وحدات تعلم، يمكن استخدامها لتجميع وتنظيم المصادر التربوية، مع توضيح الأداة التقنية اللازمة لتطبيق تلك المقترحات، والمعروفة باسم أداة تأليف الوحدات المعرفية .

أولا : أطر عامة لتأليف وحدات التعلم.

تعرف وحدات التعلم بأنها أى كيان رقمى أو غير رقمى يمكن إستخدامه أو إعادة استخدامه أو الرجوع إليه أثناء التعلم باستخدام التكنولوجيا. فعلى سبيل المثال: من الممكن أن تكون وحدة التعلم بسيطة جدًا كملف نصى واحد، أو صورة واحدة، يتم استخدامها فى برنامج تعلم إلكترونى، ومن الممكن أيضًا أن تكون

وحدة التعلم أكثر تعقيدًا، بحيث تتضمن صور متحركة أو نماذج محاكاة.

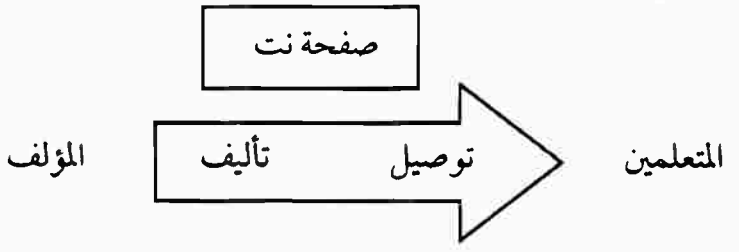
من المهم أن تتمثل نقطة البداية فى إمعان النظر فى نماذج تأليف التعلم الإلكترونى المتداولة بالفعل، فهذه الخطوة تساعد فى تحقيق التمكن من فحص السلوك، وذلك ما تهدف أنظمة تأليف التعلم الإلكترونى الأكثر حداثة أن تحاكيه. وهناك مجموعة من الأسئلة الرئيسة المتعلقة بهذا الموضوع، منها: ما الحاجة البشرية إلى نظام التأليف والتكوين؟ ما الموضوعات التى لها علاقة سلبية بالتصميم التعليمى، للمحتوى فتضعفه؟

يمكن إتمام تلك العملية بدرجات نجاح متفاوتة باستخدام ثلاثة طرق مشتركة يتم التمعن فى كل منها، لتحديد مزاياها.

١ - نموذج تأليف التعلم الإلكترونى المبدئى (الأولى):

بالنسبة للمستوى المبدئى (الأولى)، ينبغى إبداع محتوى فى صورة رقمية، يمكن إيصالها إلى التلاميذ. وتعتبر طريقة التأليف الأولى مثالا للنموذج الذى يمكن تطبيقه فى التعليم العالى، وفى الشركات والمؤسسات. قد يشمل هذا المحتوى تعليقات أو تنويهات على محاضرات، أو دروس جامعية تخص مجموعة صغيرة من الطلاب، أو مواد تدريبية. ويمثل تعلم تلك الطريقة صعوبة بالنسبة للمتعلمين.

ويوضح الشكل (١) مراحل تلك العملية



شكل (١):

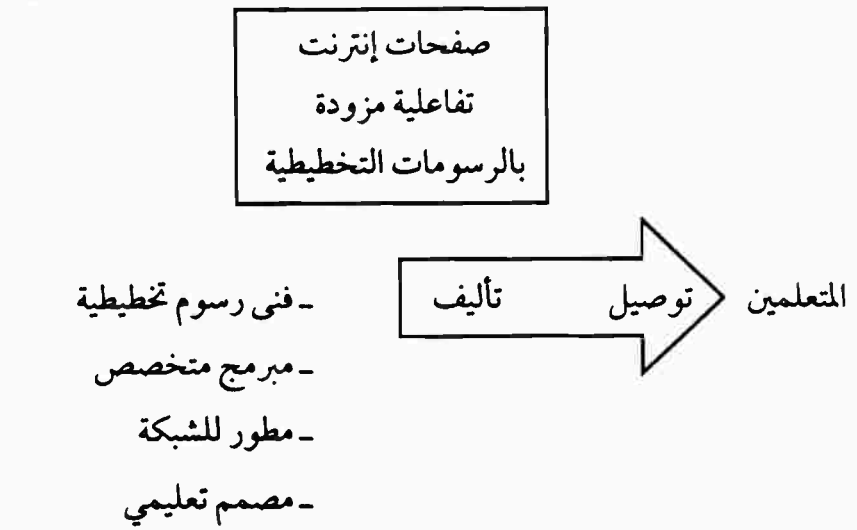
يمثل العملية المبدئية لإنشاء مصادر التعلم الإلكتروني

ومن خلال هذا النموذج تكمن الفائدة، التى تعود إلى المتعلم فى إمكانية حصوله على المعلومات فى أى وقت وطباعتها حيثما يشاء. ورغم احتمال أن يكون المحتوى مصمم بطريقة رديئة، ولا يمكن إعادة إستخدامه، فليس من الضرورى إعادة كتابة نسخة أصلية من البداية للمحتوى. قلما يكون هناك رسومات بيانية معقدة أوفقرات تفاعلية متطورة كمفردات امتحانية أو تغذية راجعة سريعة، وذلك نتيجة طبيعية للقصور فى مهارات المؤلف غير المتخصص. ويتم استخدام مصادر التعلم التى يتم تأليفها بتلك الطريقة لمجرد نشر المعلومات بطريقة مباشرة للجمهور.

٢- نموذج تأليف التعلم الإلكترونى المتقدم

غالباً ما يتم استخدام الطريقة التالية عندما يتوافر لدى المؤسسات وقتًا أطول، ومصادر أكثر لإبداع مواد تعلم تتيح الاتصال بأجهزة الكمبيوتر الأخرى المتصلة بالإنترنت. غالباً ما تتضمن مواد التعلم تلك فقرات تفاعلية، ورسومات تخطيطية متحركة، واختبارات على شبكة الإنترنت. ولكن بناء تلك المواد يتطلب عملية تأليف مجهدة جدًا.

وعملية بناء محتوى تعلم إلكترونى باستخدام الطريقة الثانية تتطلب جهودًا مضنية من قبل كل من: خبير بمادة الموضوع، ومصمم للرسومات التخطيطية، ومصمم تعليمى، ومطور لشبكة الإنترنت، ومبرمج متخصص، على أن يقوموا بالعمل تحت إشراف مديرين للمشروع. من عيوب تلك الطريقة أنها مرهقة وشاقة ولا تستغل فوائد الكمبيوتر لتنمية خبرات التعلم. وأيضًا، من عيوبها عدم إمكانية إعادة استخدام المحتوى وصياغة سياق الكلام بنمطية واحدة.



شكل (٢): يمثل النموذج المتقدم للتعلم الإلكترونى

من ضمن الفوائد التى تعود على التلاميذ من استخدام تلك الطريقة، إتاحة وتوفير مادة أكثر تفاعلية تُصمم من أجل تحقيق أقصى مستوى للتعلم بواسطتها. ورغم ذلك، ينبغى الإشارة هنا إلى أن التفاعلية لا تعتبر مؤشرًا نهائيًا على إمكانية حدوث التعلم. فالتعلم بواسطة التكنولوجيا ليس مجرد تفاعل الإنسان مع جهاز الكمبيوتر، أو مع رسومات تخطيطية متحركة، كما أنه أكثر من تصفح صفحات الكتب المدرسية. التعلم يحدث، لأن هذه الطريقة تتضمن مجموعة معقدة من العوامل المعرفية والإجتماعية والسلوكية، والتى قد يواجه بعض التربويون صعوبة فى فهمها، فلا يستطيعون تحقيق التمكن الفاعل من استخدام تلك الطريقة. بالإضافة إلى ذلك، يمكن تطبيق سيل من النظريات على ميادين وسياقات مختلفة خاصة بتلك الطريقة.

أما عيوب تلك الطريقة فترتبط بكل من: عدد الأفراد الذين ينبغى اشتراكهم فى عملية تأليف مواد التعلم، وأيضًا احتمال عدم توافر بعض الخصائص التى ترتبط

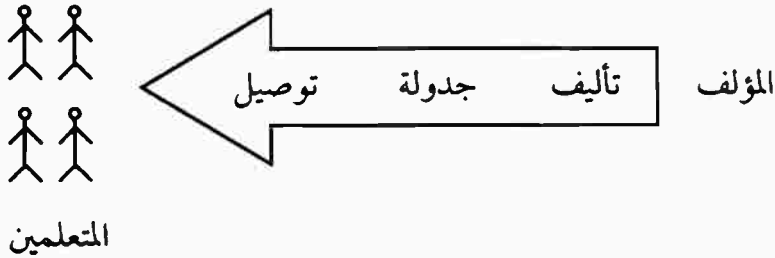
بمادة التعلم، والتى تساعد على إعادة استخدامها؛ لأن نموذجها يبنى فى إطار هيكل واحد واسع.

إن السؤال المتعلق بكل من النموذج المتقدم والمبدئى لتأليف التعلم الإلكترونى، والذى يطرح نفسه هنا، هو: كيف يمكن تحسين عملية تصميم أنظمة التعلم الإلكترونى؟ تتمثل الوسيلة لتحقيق ذلك فى تدعيم تفاعل التلاميذ مع وبواسطة التكنولوجيا أثناء سعيهم وراء المعرفة، إذ إن اشتقاق معظم بنية التفاعل يتم من تصميم التكنولوجيا. ولذلك فإن تفقد طريقة أنظمة التعلم فى بناء وعرض المعرفة، لهو أمر فى غاية الأهمية. وتقوم الطريقة التالية بتحقيق ذلك بشكل مثالى.

٣- نموذج تأليف وحدة التعلم

يتم تطوير "وحدات التعلم" للتغلب على مشكلات تأليف سلسلة دورات كبيرة كاملة، والتى لا تستطيع منفردة توفير تعلم فردى، أو للتغلب على عدم إمكانية إعادة استخدام مادة ما بسهولة فى سياقات أخرى. يتم تعريف وحدات التعلم باختصار دقيق على أنها: أى كيان رقمى أو غير رقمى يمكن استخدامه أو الرجوع إليه أثناء التعلم باستخدام التكنولوجيا.

إن مفهوم وحدة التعلم يقوم على مبادئ تتعلق بطبيعة وحدات التعلم، بحيث يتم بناء المحتوى التعليمى على هيئة مواد تعليمية صغيرة قائم بذائها، ويتم بعد ذلك تجميع تلك الوحدات فى موديولات أو برامج تعليمية حسب الحاجة. تهدف وحدات التعلم المنفصلة- والتى يتم تصميمها لكى تستخدم فى سياقات تدريب متعددة- زيادة مرونة التدريب وتيسير الإدارة. وبوضح الشكل التالى عملية تأليف المصادر



شكل (٣): نموذج تأليف وحدات التعلم الإلكتروني

من مميزات تلك الطريقة أنها تتعهد أو تتبنى فكرة إمكانية خفض التكاليف، وتوفير الوقت، وزيادة فاعلية التعلم عن طريق إمكانية إعادة استخدام المحتوى فى بيئات متعددة وبطرق مترابطة ذات مغزى. إن هذا المفهوم بسيط فهو يتضمن: وسائل تنفيذ المحتوى التى تتكون من قواعد معلومات الشبكة العالمية للإنترنت، والوسائل الرقمية الأخرى، والتى يمكن استخدامها: منفردة أو مجمعة، بشكل فعال. ولقد أشار واين ويستر (Wayne Wiester,2000) ـ وهو مؤلف يعمل فى نظام سيسكو cisco ـ إلى أن المحتوى الذى يمكن إعادة استخدامه فى هيئة مواد يمكن تخزينها فى قاعدة معلوماتية قد أصبح بمثابة الكأس الذهبية فى المجتمعات التى تعتمد على الإدارة المعرفية والتعلم الإلكترونى فى تنظيم وتيسير أحوالها.

ثانيا: المشكلات الخاصة بانظمة تاليف وحدات تعلم التعلم الإلكترونى:

يشير مفهوم وحدات التعلم إلكترونيًا إلى إمكانية أن يحدث هذا المفهوم فى نمطية التعلم النظامى، بالإضافة إلى قدرة وحدات التعلم الإلكترونى على إعادة استخدام مواد التعلم من جهة، وإلى قدرتها على التحرك المشترك بين أنظمة التعلم من جهة أخرى. يمكن النظر إلى مواد التعلم كوسيلة لتحسين النماذج المبدئية والمتقدمة لتصميم مضمون التعلم الإلكترونى ثم وضع أو تأليف محتواه، مع التركيز على التوصيل الذاتى لمصادر التعلم وإعادة استخدام تلك المصادر فى بيئات متعددة.

ولكن هناك بعض الصعوبات فى فلسفة وحدات التعلم من حيث كيفية بناء ونشر المحتوى، حيث توجد مشكلتان رئيستان تتعلقان بهذا المنهج، أولهما: تتعلق بالبيانات البعدية، وثانيهما: ترتبط بالنموذج التربوى الذى تقوم على أساسه. وفيما يلى يتم مناقشة كل من هذين النقدين:

تلعب وحدات تعلم البيانات البعدية دورًا محوريًا فى الأنظمة الحديثة لتأليف وحدات التعلم الإلكترونى. إن البيانات البعدية ضرورية لتدعيم التواصل، والبحث، والاختيار ، والاستخدام الأمثل، والتحكم فى إدارة وحدات التعلم. وتهدف البيانات البعدية إلى جدولة مواد التعلم الرقمية فقط، وإتاحة تنفيذها بشكل تعاونى بين الأنظمة، التى تعمل بعضها فى ترابط مع البيانات البعدية لإتاحة الفرصة لها، لكى تقوم بوظيفتها. تتكون مجموعة من تلك الأنظمة من أدوات لتأليف هذا المحتوى، حيث تقوم بتدعيم وتحديث تلقائى لبناء محتوى المنهج، ثم تخزينه فى مستودع مركزى لإعادة استخدامه بهدف إيصاله إلى التلاميذ فى الوقت المناسب حسب مقتضيات مواقف التعلم، أو لإعادة تأليف من جديد وفقا لتطور العلم وتحديثه. ويتم ذلك باستخدام بيئة تعلم إفتراضية، أو عن طريق متصفح للشبكة العالمية للمعلومات. وتعرف تلك الأنظمة بأنها أنظمة التحكم فى إدارة المحتوى التعلمى. وغالبًا ما يكون تصميم أنظمة البرامج فى حالة نقص بالنسبة لمعايير الصدق التربوى المطلوبة. وعليه تقوم معايير تعلم البيانات البعدية بتزويد أو دعم محدود لتطوير مصادر التعلم الإلكترونى.

ولكن تلك المعايير توفر دعمًا ضعيفًا للتصميم التعليمى للمصادر التربوية والأصول التربوية لها. وتكمن طاقة تلك المعايير فى دورها الفاعل فى جدولة المواد المبتكرة، وفى إمكانية دمج بعض المواد باستخدام أساليب جديدة.

وتظل المشكلة الأساسية هى التوصل إلى الطريقة المثلى التى ينبغى إتباعها لتدعيم العملية المعقدة الخاصة بتأليف مواد تعلم يمكن استخدامها للمرة الثانية. وتتمثل واحدة من عقبات تطوير أنظمة التأليف فى إمكانية توسيع النظام بشكل

يؤيد المحتوى القائم، لهذا يتم توجيه نقدًا لاذعا لهذا النظام من قبل بعض المؤلفين. إن عملية التنفيذ المشتركة التى ترتقى بها بعض المواصفات الموجودة بالفعل تشبه أنابيب مياه المبانى، حيث لا تلقى تلك المواصفات بالاً أو إهتماماً بنوعية ما يتم نقله من خلال تلك الأنابيب. فمن الممكن أن تكون المياه المنقولة عبر الأنابيب: مياه عيون صافية ونقية أو تكون مياه ملوثه (مخلفات الصرف الصحى).

يوجد قلق بشأن إنتاج مواد تعلم رديئة المستوى، نتيجة لعدم الرجوع إلى مواصفات أو تصميمات فعالة للمحتوى، أو النشر على المواقع الإلكترونية. لقد تعرض ميدان التربية- على مر العقد المنصرم- إلى مذاهب مختلفة تناولت أفضل الطرق للتصميم والتدريس والتقويم، حيث يترواح نطاق تلك النظريات من عمليات بسيطة لخلق نوع من التفاعل إلى بحوث متقدمة عن النشاط المعرفى وعن التعلم الإجتماعى. على عكس النظريات السابقة، لقد أقامت النظرية البنائية فلسفتها الجوهرية على أساس المدخل "المتمركز حول المتعلم". ومن الضرورى الإشارة إلى تلك المتغيرات فى الجدول التالى:

جدول (١)

تصنيف المتغيرات والعوامل الكافية التى تؤثر على التعلم من بعد

١- النموذج التعليمي	موجه ومنظم بشكل متدرج، مبنى على الاستقصاء، مفتوح النهاية
٢- الوسائل التعليمية	قواعد بيانات مقدمة باستخدام الوسائط فائقة السرعة، بيئات إفتراضية ثلاثية الأبعاد، نمذجه سلوكيات المتعلمين من بعد، وتقنيات معدلة

٣- نوع التفاعل	التصفح، إجابة الأسئلة، القيام بأنشطة بسيطة أو معقدة، استخدام أدوات إلكترونية من بعد، والتفاعل مع المتخصصين
٤- العملية المعرفية المستخلصة	استرجاع المعلومات البسيطة، معالجة معقدة لأنواع متعددة من المعلومات، حل المشكلات، ونشاط إبداعى أو ابتكاري
٥- جهة التحكم فى عملية التعلم	تحكم الطالب، تحكم المحتوى، أو مبادرة مشتركة بين الأثنين
٦- تغذية راجعة	تقويم تلقائى للإجابات، رد فعل خبير بشكل متزامن أو غير متزامن.
٧- مهام المساعدة المقدمة بالموقع	معينات تقنية، معينات سياقية أو إرشادية
٨- مصادر التعلم	ضمن حدود مصادر المواقع الإلكترونية أو مصادر خارجية إضافية
٩- التقويم	اختبارات مقننة وتقويم بديل

يزيل فحص المتغيرات المذكورة فى الجدول السابق اللثام أو الغموض عن اتجاهات القائمين بتطوير البرامج بالنسبة لأنظمة تأليف وحدات التعلم، وعن الأفتراضات القائمة فى صميم نظام التصميم. ولا تراعى الافتراضات المستخدمة فى توصيل المعلومات إلى التلاميذ بعين الاعتبار. أما كيفية تعلم التلاميذ بالفعل بواسطة التكنولوجيا، فغالبًا ما يكون نموذج التعلم الملحق بتلك البرامج هو نموذج التعلم من بعد، وهو محفز جدًا، إذ عن طريقه يمكن الحصول على دورات كاملة متميزة. أما بالنسبة لإحتياجات ومتطلبات التلاميذ، فلا توجد أى فرصة

لمراعاتها، حيث لا يوجد اهتمام يذكر بأساليب تعلمهم، وبطريقة إلتحاقهم بالبرنامج، أو حتى عمل بروفيل للسلوكيات الأساسية فى استخدامهم للبرنامج.

ومن هنا يظهر شك قوى بالنسبة للقيمة والفاعلية التربوية لتلك الأنظمة. ولأن التعلم يفوق أو يتعدى مجرد توصيل المعلومات، لذلك يكون من الصعب التحكم فى العوامل المؤثرة فى بناء المحتوى ضمن حدود تصميم النظام.

ورغم ما تقدم، من المهم بمكانه مناقشة كيفية دمج التصميم التعليمى ضمن أنظمة تعلم تقوم على أساس وحدات التعلم التى تهدف تحسين نوعية تأليف المحتوى، وبالتالى تحسين خبرات التعلم.

رابعاً: ما هية التصميم التعليمي

من المأمول هنا إيجاد حل بالنسبة لموضات: التتابع، والتجميع الديناميكى الفعال، والقابلية للتكيف، وإمكانية إعادة استخدام مواد التعلم، وذلك عن طريق تفقد عدد من أهم نظريات التصميم التعليمى. تلخص نظريات التصميم التعليمى طرقًا لتيسير التعلم الإنسانى، والتى يطلق عليها أيضًا طرق التعلم. تشير تلك النظريات أيضًا إلى المواقف التى يجب فيها استخدام تلك الطرق على أساس المخرجات المنشودة، وأيضًا على أساس الأوضاع التعليمية المتضمنة، مثل المتعلم، والمحتوى، والبيئة، والقيود المفروضة على تطور التعلم.

يتمثل دور التصميم التعليمى الأساسى فى رسم الخطوط المحددة لطريقة العرض النهائية للمحتوى التعلمى. وتقدم تلك النظريات بعض الاقتراحات الخاصة بكيفية تقسيم محتوى ما إلى أقسام تعليمية جزئية (أى: وحدات تعلم). لا تقدم تلك النظريات حلولاً تتناول كيفية اختيار محتوى معين لتحقيق أهداف تدريسية بعينها، ولكنها تركز بالأخرى على كيفية تدريس ذلك المحتوى بشكل عام من منظور إبداعى:

١ - بناء معايير التصميم التعليمى ضمن نموذج تأليف التعلم الإلكتروني

نظر عديد من الباحثين بعين الاعتبار إلى تطبيق التصميم التعليمى لسد الفجوة بين كل من البحث النفسى وتطوير أدوات معرفية واجتماعية مفيدة وفاعلة، مثل: أنظمة التعلم.

تقدم نظريات التصميم التعليمى الخاصة ببعض الباحثين فى هذا المجال، رؤية لبناء البرامج فى ضوء معايير لأنظمة التعلم مما يساعد على تهيئة بيئة يمكن من خلالها توصيل المحتوى التعليمى بطريقة تعليمية سليمة. والتركيز هنا بشكل أكبر على نظرية **ديفيد ميريل** (David Merrill) وتضمينها فى تطوير بعض القيم التربوية بالنسبة للتصميم التكنولوجى وهيكله نظم التعلم.

إن اختيار عمل الباحث **ديفيد ميريل** (David Merrill) يعود إلى كون هذا العمل مناسبًا بشكل خاص لبيئة التعلم المبرمج.

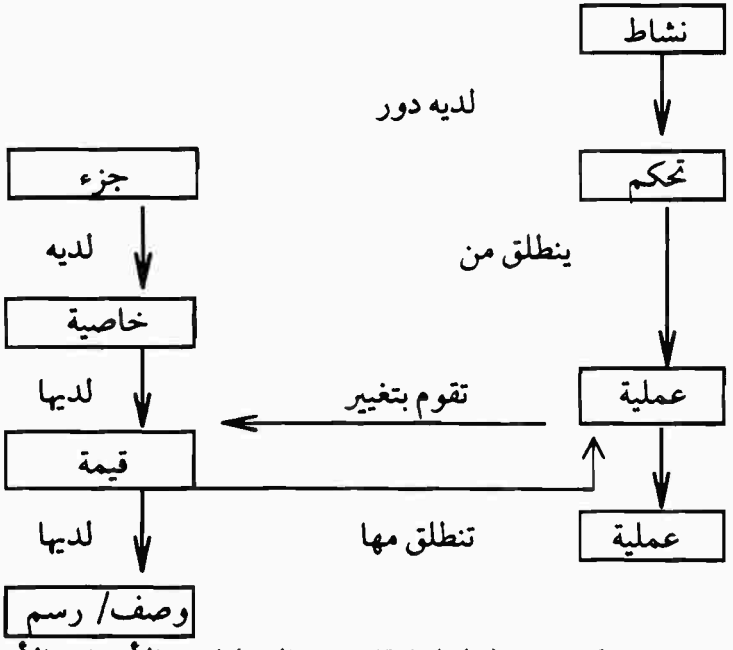
وفيما يخص وحدات المعرفة، ننوه إلى أن **ديفيد ميريل** قام بتعريف مفهوم وحدات المعرفة بأنها: أجزاء المعرفة التى تحتاج إليها بيئات التعلم. وتعتبر وحدات التعلم أوعية تتكون من أقسام لمكونات مختلفة مترابطة من المعرفة مبنية على أسس إطار محدد. غالبًا ما يتم استخدام إطار وحدة تعلم واحدة مع مجموعة مختلفة من الموضوعات. وبينما تختلف محتويات جزء معرفى ما، تظل محتويات الأجزاء المعرفية الأخرى ثابتة.

يتم تعريف مفهوم الوحدة المعرفية فى ضوء بنية المعرفة والسياق التعليمى، وذلك على العكس من المفهوم التقليدى لوحدات التعلم، والتى تعرف باختصار، بأنها: أى كيان رقمى أو غير رقمى يمكن استخدامه أو إعادة استخدامه أو الرجوع إليه أثناء التعلم باستخدام التكنولوجيا. أيضًا نوه **ديفيد ميريل** (David Merrill) إلى إمكانية قيام فكرة وحدة تعلم موجزة كهدف تعليمى تعلمى. لقد زعم أن: وحدات التعلم هى موديلات صغيرة، من التعليم. ويتم تعريفها غالبًا بأنها تتكون من هدف محدد، وبعض المعلومات التعليمية التقويمية، وتقوم تلك الوحدات على

أساس مزج المعرفة التى سيتم تعلمها مع استراتيجية تعليمية محددة سلفًا، بهدف تقديم ممارسات تلك المعرفة وأساليب تقويمها.

ومن جهة نظر ديفيد ميريل، تحتوى الوحدة المعرفية الخاصة ببيئة التعلم على المكونات، التى يوضحها الشكل (٤) وهى:

- مجموعة من الأجزاء المستقلة (أشياء) أو جزئيات من تلك الأجزاء.
- صور(تخطيطية، سمعية) وصور نصية لكل من تلك الأجزاء.
- خصائص الكيفيات والكميات لتلك الأجزاء أو جزئيات تفترض قيمًا مختلفة.
- وصف لكل قيمة يتم افتراضها بواسطة تلك الخصائص.
- أنشطة (أفعال يقوم بها المتعلم) تنطلق منها عمليات.
- عمليات تتكون من نتائج وتغيرات فى قيم الخواص، مع تغيرات متتالية فى وصف الخصائص والشروط المحيطة (أى القيم المتعلقة بالخواص)، وتنطلق منها عمليات متتالية.



شكل رقم (٤) العلاقات بين العمليات والأجزاء والأنشطة

ترتبط العمليات والأجزاء والأنشطة بعضها البعض عن طريق بنية معرفية يطلق عليها P.E.A (شبكة العمليات والأجزاء والأنشطة).

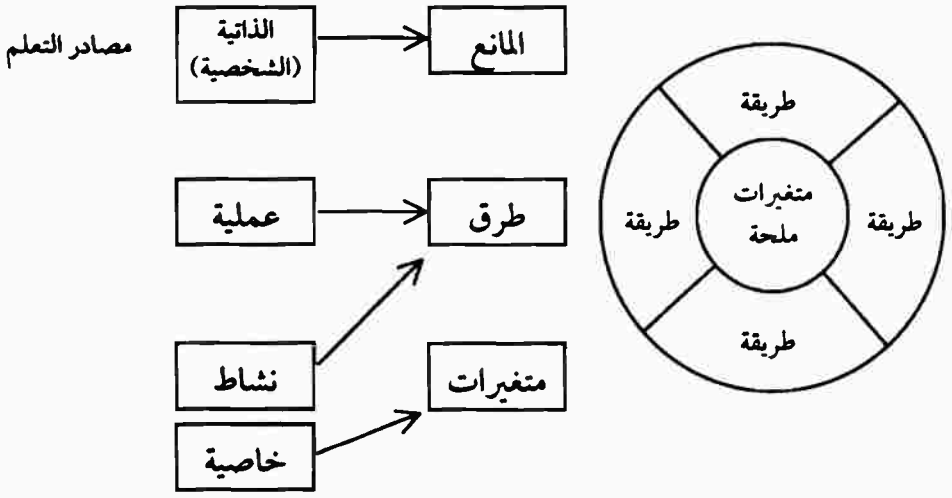
ومميزات تقديم المعرفة باستخدام تلك البنية لها علاقة بالمحتوى الرقمى. وإذا كان من الممكن إعادة بناء المحتوى بتلك الطريقة، فإن احتمال تقديم وحدات تعلم مترابطة يمكن أن يزيد بشكل كبير. لقد حاول ميريل Merrill بناء نظام يعرض المعلومات الرقمية بتلك الطريقة، ويمثل هذا النظام نقطة الانطلاق بالنسبة للتصميم التعليمى لتكنولوجيا التعليم الإلكترونى .

يستطيع المستخدم أن ينفذ نشاطه بانتظام عن طريق الضغط على جهاز التحكم فقط، ومن ثم ينطلق من هذا الإجراء. واقعيًا تقوم تلك العملية بتغيير قيمة الخاصية لتحقيق خاصية جديدة، إذا ما توافرت صحة الشروط العملية. عندما تتغير قيمة الخاصية، فإن صورتها تتغير إلى الصورة المطابقة مع القيمة الجديدة. إن التغيير فى القيمة ما هو إلا نتيجة لتنفيذ الإجراء، الذى قد يبدو للمشارك بأنه تغيير فى الشكل، وليس فى المضمون.

٢- تمثيل المعرفة

من أهم مميزات نظرية ميريل merill التى اتبعها، تتجلى فى تحليل بناء المعرفة إلى بنيات محددة، إذ إن وسيلة التخطيط الجيد تكمن فى كيفية تقسيم التعليم إلى أجزاء. إن مفهوم وحدات التعلم ومفهوم البيانات البعدية المرتبطة بها، لا يفرضان أيه قيود أو توصيات خاصة بكيفية تمثيل المعرفة أو تقسيمها إلى أجزاء، حيث يمكن تجميع وحدات التعلم أو الأجزاء المستقلة من محتوى تدريبى ما مع وحدات تعلم أخرى، ولذلك لبناء مناهج أو دورات، حيث يختلف حجم الوحدة التعليمية تبعًا للتصميم التعليمى، إذ يمكن أن يعكس هذا التصميم وحدة صغيرة متمثلة فى صفحة واحدة فقط، أو يكون وحدة كبيرة تستلزم وجود هدف، ومادة عرض، وقسم للممارسة والتقييم.

وعلى بالرغم من ذلك- كما ذكر من قبل- فإن هذا النقص فى التحديد يؤدى إلى مشاكل، من حيث احتمال أن تكون الوحدة التعليمية غير مفيدة معرفيًا. إن تمثيل المعرفة رقميًا بواسطة شبكة العمليات، والأجزاء والأنشطة المتفاعلة يوفر حلاً لمشكلة التصميم التعليمى لوحدات تعليمية بعينها. هناك تماثل بين مدخل ميريل Merill لبناء المعرفة والبرامج المبنية على مبدأ الوحدات التعليمية التى توضح إمكانية إعادة استخدام المواد المبنية على أسس بناء الوحدات التعليمية. لقد غيرت الثورة التى طرأت على لغة الوحدات التعليمية فى سبعينيات القرن المنصرم رؤيتنا لكيفية تمثيل البيانات، وإعادة استخدامها من خلال البرامج. وتواجه أنظمة التعلم الإلكترونى تحديًا مماثلًا، حيث نجد أن الوحدات ترتبط مع المواد، التى تتمثل أساليبها فى العمليات والأنشطة المرتبطة بها، وبالتالى فإن متغيرات تلك الوحدات تمثل خصائص الوحدة المعرفية، وذلك ما يوضحه الشكل (٥) التالى:



شكل (٥)

العلاقة بين مصادر التعلم

ولأنه يتم وصف وحدة المعرفة ومناقشة النظرية بعيدًا عن تطبيقها فى الواقع، فإن الاستفسار الذى يظل قائمًا فى هذا الشأن ينحصر فى قدرة نظريات التصميم التعليمى على وضع تعليمات خاصة ببناء مصادر التعلم لزيادة قدرة التلاميذ على الحصول على المعلومات وفهمها، تبعًا لاحتياجاتهم وأساليب تعلمهم.

خامسًا: نموذج مشروع Encompass لتأليف التعلم الإلكتروني

لقد ركز هذا المشروع حول تطوير نموذج جديد لإنتاج خبرات تعلم تفاعلية مطلوبة- تقوم على استخدام الويب- من وحدات تعلم نموذجية قابلة للتغيير. وتكمن أهمية هذا المشروع فيما يتضمنه من إعادة عرض المعرفة التى يتم اختيارها، والتى يمكن أن تكون مبنية على أسس نظرية التفاعل التعليمى التى وضعها ميريل Merill، كما سبق الإشارة. إن الوظيفة الأساسية التى يتيحها مشروع تأليف التعلم الإلكترونى هى آلية بسيطة تتيح للمؤلف تحليل مصادر التعلم ضمن إعادة تمثيل المعرفة. ويتيح ذلك إعادة تشكيل المواد تبعًا للتفاعلات التعليمية المحددة سلفًا، مثل: (اشرح لى الأجزاء) و(دعنى أقوم بالخطوة التالية). إن محرك المحاكاة الذى يتيح لتلك التفاعلات أن تحدث يسمح بصفة أساسية ببناء التصميم التعليمى ضمن جوهر النظام. وتتمثل مميزات هذا النظام فى أن المؤلف ليس فى حاجة إلى معرفة أى معلومات عن التصميم التعليمى. أما بالنسبة للفائدة التى يحصل عليها المتعلم، فتتمثل فى إتاحة الفرصة أمامه لاختيار أسلوب تفاعله. ولذلك، فإن هذا المشروع بمثابة أسلوب يقوم على التفاعلية والفردية بدرجة كبيرة.

وهناك بعض التحديات المرتبطة بتصميم مواقف المحاكاة، حيث أن المؤلف يحتاج إلى إعادة صياغة المحتوى بشكل يناسب معايير النظام، أما الإيجابيات فتتمثل فى إمكانية إعادة توظيف المحتوى وآليات توصيل المعلومات ونماذج التدريس.

١ - استخدام وحدات المعرفة للتدريس من خلال مشروع Encompass .

تتضمن نظرية ميريل Merill لإعداد بيئة التعلم مجموعة من درجات التفاعل التعليمى. وإن بؤرة اهتمام برنامج Encompass تتمركز حول الثلاث حالات الأولى، التى يوضحها الجدول التالى:

* وجود قدر معين من المعرفة لدى الفرد.
* القدرة على تنفيذ مهمة ما فى ضوء هذه المعرفة .
* القدرة على تغيير موقف أو إدراك خلل ما.

جدول (٢) نظرية ميريل merill للتفاعل التعليمي

التعرف التحقق (الإثبات) ذكر وتذكر معلومات حول الذاتية (ما هو...) ذكر وتذكر معلومات حول أجزاء مفهوم معين	- أطلعنى على الأجزاء - دعنى أحدد الجزء - دعنى أذكر أسم الجزء - دعنى أتعرف على الوظائف	الشخصية المفهوم
التنفيذ	ويقوم بتذكر خطوات النشاط (إتباع التعليمات) (عرض عملى)	النشاط
التفسير يتذكر الأحداث ويتنبأ بالأسباب وراء عملية ما (يشرح، يتنبأ، يحدد)	طلب الإيضاح "توقع"، تحليل مصدر الخلل	العملية

يتضمن النظام المقترح مجموعة من القواعد، التى تتيح مجموعة من التفاعلات بين المتعلم ووحدات المعرفة أثناء تنفيذ كل من الأسس المنطقية سابقة الذكر. وبالتالى، يستطيع التلاميذ التفاعل مع المحتوى تبعًا لاحتياجاتهم التعليمية. وقد تم تطوير لغة لوصف الوحدات المعرفية بهدف إعداد هيكل لقواعد السلوك التى يجب تطبيقها فى تدريس الوحدة، ولتتابع الأنشطة المختلفة التى تتضمنها الوحدة. ومما

يذكر إن إنتاج لغة وصف الوحدات المعرفية يمكن أن يتحقق تلقائيًا بواسطة أداة تأليف الوحدات المعرفية، والتى تخضع حاليًا للتطوير.

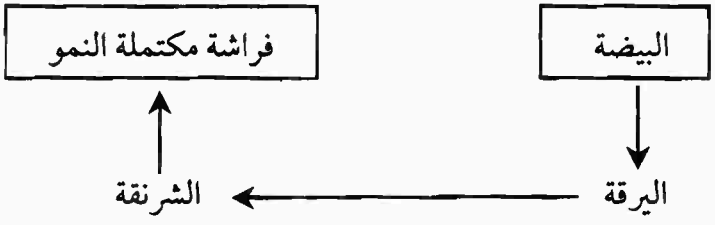
٢- التطبيق التقني/ الإعداد التكنولوجى:

يتضمن هذا المشروع كذلك نموذجًا للإعداد التكنولوجى يهدف تنفيذه تأليف وحدات التعلم، التى يتم استخدامها لتنظيم العملية التعليمية لمصادر التعلم، وذلك وفقًا لما تم مناقشة من قبل.

تتطلب بيئة التعليم الخاصة بهذا النموذج تحليل مصادر التعلم إلى: وحدات وطرق وعمليات. غالبًا ما تكون تلك المرحلة صعبة للغاية، وذلك يعود إلى عدم تفكير مصممى المنهج فى المحتوى التعليمى وفق هذا الشكل الجديد. تقوم الأداة (وحدات التعلم) ببناء المعلومات فى إطار المحاكاة عن طريق إعادة استخدام التفاعلات التعليمية القديمة، أو السماح ببناء تفاعلات تعليمية جديدة. وأفضل طريقة لتوضيح ذلك ذكر مثال بسيط لبناء محاكاة تتناول دورة حياة فراشة.

٣- مثال تطبيقى لوحدة معرفية ضمن مشروع En compass

يوضح الشكل أربعة أجزاء، هى: البيضة. واليرقة. والشرنقة. والفراشة مكتملة النمو، من بين الخمسة أجزاء التى يتم تمثيلها فى النظام بهذا المثال.



هناك خمسة وحدات يتضمنها هذا النظام، هى: البيضة واليرقة والشرنقة والفراشة مكتملة النمو والوقت(الذى يتغير طوال دورة الحياة) ويمكن تخصيص رسم تخطيطى لكل من تلك الأجزاء المجردة لوصف الخصائص المرتبطة بعملية المحاكاة، وذلك ما يوضحه جدول (٣) التالى:

جدول (٣)

إسم الجزء	الخاصية	الوصف	الصورة
البيضة	صفر: أسبوع واحد	بيضة اليرقة صغيرة جدًا. قامت يرقة يافعة بوضع البيض	صورة بيض
اليرقة	أسبوع واحد: أسبوعان	تتحول البيضة إلى يرقة	صورة يرقة
الشرنقة	أسبوعان ونصف: ثلاثة أسابيع	تقوم اليرقة بتكوين الشرنقة. تشبه الشرنقة جراب صغير جدًا من الجلد. ممكن أن نجد شرنقة أسفل بعض الوريقات على حوائط الصف	صورة شرنقة
الفراشة	ثلاثة أسابيع: ٩ أشهر	يكتمل نمو اليرقة لتصبح فراشة	صورة فراشة
الوقت	لا يوجد	لا يوجد	الصور متعدد، حيث يوجد شكل مختلف لكل مرحلة من مراحل نمو اليرقة

يتم عرض اسم الوحدة ووصفها للمتعلم- كما تم التوضيح سابقًا- بناء على نوع التفاعل المطلوب من النظام. لابد من تضمين العمليات التى تنطلق منها الأحداث، مثل: التحول الجذرى فى شكل اليرقة من مرحلة لأخرى ككميات متغيرة القيمة فى النظام. وعمليات هذا النظام والأجزاء المرتبطة بها يوضحها

جدول (٤) التالى:

جدول (٤)

العملية	البيضة	اليرقة	الشرنقة	الفراشة	الوقت
١-	التركيز على الصورة والوصف	لا يوجد تغيير	لا يوجد تغيير	لا يوجد تغيير	عرض الصورة الاولي
٢-	لا يوجد تغيير	التركيز على الصورة والوصف	لا يوجد تغيير	لا يوجد تغيير	عرض الصورة الثانية
٣-	لا يوجد تغيير	لا يوجد تغيير	التركيز على الصورة والوصف	لا يوجد تغيير	عرض الصورة الثالثة
٤-	لا يوجد تغيير	لا يوجد تغيير	لا يوجد تغيير	التركيز على الصورة والوصف	عرض الصورة الرابعة

إن الشكل الجدولى السابق المتبع لتعريف سلوك الوحدة المعرفية يتفق مع نموذج ميريل المقترح للإعداد، والذى يزيد من مرونة وإمكانية إعادة استخدام وحدة المعرفة عن طريق توضيح/ تقديم مفهوم للغة وصف وحدات المعرفة، ولأدوات تأليف وحدات المعرفة. تتضمن تلك اللغة الوصفية كل من قيم الوحدات، والعمليات والأوصاف حسب كيفية صياغتها من قبل المؤلف بواسطة أداة التأليف.

(٣-١): لغة وصف الوحدة المعرفية

تقوم لغة وصف الوحدة المعرفية بتعريف الوحدة المعرفية وجميع الخصائص التفاعلية المرتبطة بهذه الوحدة. وتشتمل لغة وصف الوحدة المعرفية على ثلاثة أقسام، هى:

(أ) وصف المفهوم: يتم إنتاج هذا الوصف بواسطة أداة تأليف الوحدة المعرفية،

حيث يقوم المؤلف بإضافة: أجزاء وخصائص وقيم وصور للوحدة المعرفية من خلال أداة التأليف.

(ب) وصف العملية: يتم إنتاج هذا الوصف بواسطة أداة تأليف الوحدة المعرفية حيث يحدد المؤلف خاصية كل عملية من عمليات الوحدة المعرفية من خلال أداة التأليف

(جـ) وصف النشاط: يتم تكوين هذا الوصف بواسطة أداة تأليف الوحدة المعرفية، حيث يرتب المؤلف بشكل متتابع كيفية تقديم كل عملية عندما يتم تنفيذ الوحدة المعرفية من خلال أداة التأليف.

إن تنفيذ المادة المعرفية يقوم على أساس تفسير بيانات لغة وصف المادة المعرفية بواسطة فصول الجافا، ومن ثم يستطيع المتعلم التفاعل مع الوحدة المعرفية بكل الطرق المذكورة سلفًا للحصول على المعرفة الشخصية التى يمكن أن يحتاجها الفرد، مثل: تعلم أسماء المراحل فى دورة حياة الفراشة، أو وصف ما يحدث فى كل مرحلة .... إلخ

(٣-٢) أداة تأليف الوحدات المعرفية

تمد أداة تأليف الوحدات المعرفية المؤلف بطريقة تخطيطية، وطريقة أخرى نصية لتطوير الوحدات المعرفية التى لا تزال تتوافق مع الفئات الثلاثة الأولى لنظرية التفاعل التعليمى التى وضعها ميريل. تقدم أداة تأليف الوحدات المعرفية مدخلًا لروابط تفاعلية. على الكمبيوتر (GUI)، والذى على أساسه يقوم المؤلف بتطوير الوحدة المعرفية ويستطيع المؤلف بواسطة هذه الروابط التفاعلية (GUI) أن يضيف أجزاء وعمليات أو أنشطة للوحدة المعرفية. ويشير هذا إلى إمكانية إضافة وتحرير أى قسم من العمليات أو الأنشطة بأى مرحلة من مراحل بناء المنهج بواسطة المؤلف، وبالتالى يمكن تحديث لغة وصف الوحدة المعرفية تبعًا لذلك.

إن الخطوة الأولى للتأليف باستخدام أداة تأليف الوحدة المعرفية هى القيام

بتأليف الوحدة فى صورة مكونات وأجزاء (مفاهيم). من الممكن أن يكون لكل جزء خصائص، ولكل خاصية قيم، ولكل قيمة صورة. وعندما يقوم المعلم (بوصف تلك القيم والخصائص والصور)، فإنه بذلك يضيفها إلى لغة وصف الوحدة المعرفية تحت إطار قسم "المكونات/ المفاهيم"

أما الخطوة الثانية فهى تتضمن قيام المؤلف بإعادة استخدام التفاعلات التعليمية القائمة أو بناء تفاعلات مستقلة عن طريق ربطها مع مواقف المحاكاة، والتى تحددها العمليات والأنشطة. يتم ذكر مثالين هنا لتوضيح نوع النشاط الذى تسهله تلك التفاعلات التعليمية (الروابط التفاعلية).

*IDA لو تم الضغط على مفتاح "أطلعنى على الأجزاء"، تظهر العملية الأولى فالعملية الثانية، فالثالثة فالرابعة (سيظهر كل حسب طلب المؤلف).

* IDB لو تم الضغط على مفتاح (دعنى أحدد الأجزاء)، تظهر المعلومات فى ترتيب عشوائى، ويطلب من المتعلم تحديد العملية الأولى، ثم العملية الثانية فالثالثة فالرابعة (كل حسب طلب المؤلف)

إن الرابط التفاعلى التحول الأول المشار إليه وهو (أطلعنى على الأجزاء) يلقى الضوء على كل جزء أو مفهوم، ويقدم وصفًا للمتعلم عن هذا المفهوم ثم يوضح الصور بشكل تسلسلى أما الرابط التفاعلى الآخر"دعنى أحدد الأجزاء" فيتطلب من المتعلم الضغط على جزء ما ثم يقدم تغذية راجعة فورية على استجابتها. والهدف من كلا الرابطين التفاعليين التأكد من أن المتعلم قد اكتسب قدرًا معينًا من المعرفة.

خلاصة القول:

لقد تناول الحديث السابق بدقة الموقف الحالى لأنظمة التعلم الإلكترونى، متضمنًا كل من وظيفة ومعايير النظام، وأيضًا تطرق إلى بعض أوجه النقد التى توجه لهذه الأنظمة. وفيما يخص التصميم التعليمى ورسم الخطوط المحددة لعيوب عمليات بناء مواد التعلم الإلكترونى، تمت مناقشة التصميم التعليمى كوسيلة للتغلب على تلك العوائق، وتوضيح مدى ارتباطها بأدوات تأليف التعلم الإلكترونى مع التركيز على نظرية ميريل Merrill ومواطن ضعفها.

ويلخص الحديث السابق محاولة مشروع En compass للتوصل إلى أداة تأليف لمحتوى التعلم الإلكترونى بناء على نظريات الخبراء التربويين والمصممين التعليميين (ومن ضمنها نظرية ميريل M.David Merill) تساعد على جذب انتباه الطلاب أثناء عملية التعلم.

وعليه يرسم الحديث السابق الخطوط العامة لتطبيق تقنى لبيئة تأليف مواد التعلم الخاصة بمشروع Encompass، التى يتم استخدامها للتصميم التكنولوجى لمصادر التعلم، مع توضيح الوظيفة الأساسية لأداة تقنية مقترحة. ومثل هذا المدخل، الذى تم شرحه بواسطة مثال وثيق الصلة بالموضوع، يبرز الهوية التربوية لبيئة التعلم، التى عن طريقها يتم مراعاة عملية التعلم المعقدة، والتى تمثل فى ذاتها عاملاً مهماً يمكن أن يسهم فى تحسين فاعلية أنظمة التعلم الإلكترونى على المدى البعيد.

[٥] الإبداع وتفعيل التعليم المفتوح إنسانيا

الإنسانية كمدرسة للأفكار، تؤمن بأن الأفراد يمتلكون شخصيات مختلفة، حيث لا يوجد اثنان متشابهان أو يمتلكان القدرات نفسها بنسب ثابتة، كما لا يوجد فردان يمتلكان ملكات بعينها تميزهم عن الفصائل الأخرى.

ويُعطى الإنسان الأولوية لدراسة احتياجاته ومتطلباته، حيث تتمحور كل سلوكيات الإنسان حول معتقداته ومبادئه.

تؤمن الإنسانية بدراسة جميع جوانب الفرد ككل، وإن كانت تركز على عمليات النمو الخاصة، حيث تختلف عمليات النمو من فرد لآخر، أيضًا تهتم بدراسة الذات والدوافع والأهداف والاهتمامات.

هناك عديد من وجهات النظر والمداخل التى ترتكز على هذا المذهب ومنها ما يعرف بالإنسانية الحديثة أو الإنسانية الطبيعية، والتى تعود أصولها إلى أرسطو وسقراط.

وتعريف الإنسانية على أنها " فلسفة طبيعية خاصة بالفرد تؤثر على جميع سلوكياته واتجاهاته، وترفض ما وراء الطبيعة، وتعتمد بصفة أساسية على المنطق والعلم والعاطفة الإنسانية، يظهر وجود شقين فى ذلك التعريف، أولهما دنيوى (مادى)، وثانيهما دينى.

المؤيدون للشق الدنيوى (المادى) يؤمنون بأن الفرد يمتلك بداخله ما يؤهله للنمو والتطور وفق قدراته وملكاته الفريدة. والمؤيدون للجانب الدينى، على العكس مما تقدم ، يؤمنون بأن الدين له تأثير كبير على نمو الفرد.

ويوجد توجه قوى يؤكد أن الإنسان عبارة عن جزئين: جسد وروح، وأن الله هو الخالق، وأن الأرواح تتشابه، ولكن الله زود كل إنسان بالإرادة الحرة، لذلك وجب عليه طاعته. وهذا توجه متصلب من وجهة نظر المؤيدين للإنسانية الطبيعية، حيث يرون أن الإنسان يجب أن يكون صادقًا دائمًا أمام نفسه، وأن يكون قادرًا على تنمية مهارته واتجاهاته، ومستقلا بذاته.

ربما يكون تأييد الإلحاد (إنكار وجود الله) من قبل أنصار المذهب الإنسانى الحديث أو الطبيعى هو ما أثار الغضب من جانب قادة الدين نحو هذا المذهب، وخاصة المسيحيين المتعصبين أمثال هولجيت، رغم أن أنصار المذهب الإنسانى الحديث يدعون إلى الفصل بين الكنيسة والدولة، وخاصة فى مجال التعليم العام.

إن التركيز على جوانب النفس المختلفة يثير الفضول الإنسانى لمعرفة جميع جوانب الإنسان. وقد وضح بياجية Piaget فى نظريته عن النمو المعرفى أن الفرق الوحيد بين الإنسان والحيوان يتمثل فى قدرة الفرد البالغ على التفكير المجرد، فى حين أن نظرية سكينر للاشتراط الإجرائى لم تميز بين الإنسان و الحيوان. ومن هنا فالمذهب الإنسانى هو المذهب الوحيد فى التعلم والنمو الذى يتعامل مع الإنسان ككائن مادى وروحى فى الوقت نفسه.

أولاً: أهداف ومبادئ :

من منظور هيوت ١٩٩٥ (Huitt, 1995) لنموذج السلوك الإنسان، فإن الاهتمام الأولى للتربية الإنسانية موجه نحو النظام التوافقى والنظام الوجدانى، حيث

أهملت التربية الحديثة تطوير هذه النظم. ويلعب النظام التوافقى دور المنسق حيث يربط بين البيئة والأفكار.كما يربط بين الأفكار والانفعالات من جهة، والأفعال من جهة أخرى.

بالإضافة إلى ذلك، فإن النظام الوجدانى يعدل وينمق المعلومات المستقاة من النظام التوافقى وفى هنا الشأن ذكر Gage And Berliner (1991) خمسة أهداف رئيسة فى التربية الإنسانية، هى:

١- تنمية التوجيه الذاتى الإيجابى والاستقلالية (تنمية النظام التوفيقى)

٢- تنمية قدرة الفرد على تحمل مسئولية ما يتم تعلمه (النظامين التوفيقى والانفعالى)

٣- مساعدة الفرد على تنمية قدراته الإبداعية (التفكير التباعدى)

٤- الفضول (أى مساعدة القرد على اكتشاف ما حوله وعدم النظر فى شيء واحد)

٥- تساعد الإنسانية الفرد على تنمية اهتمامه بالفنون (ومن ثم تنمية النظام الوجداني/ الانفعالى لدى الفرد)

وقد أشارت مجموعة تقارير لذوى الحيثية فى التربية، إلى أهمية تلك الأهداف لنجاح الفرد فى عصر المعرفة. من المهم أن ندرك أن الإنسانية تركز على هذه المخرجات التعليمية المرغوبة أكثر من تركيز أى مدخل أو اتجاه آخر.

وقد أشار Gage And Berliner (1991) إلى بعض المبادئ الرئيسة التى يدعو إليها المدخل الإنسانى:

١- إذا تعلم التلاميذ بشكل أفضل ما يجب تعلمه، فإنهم بذلك يتعلمون كيفية تطوير مهارات التحليل، كما يتمكنون من توجيه سلوكهم من أجل تحقيق الأهداف، وبذلك يتعلمون بشكل أفضل وأسرع.

وهذا يعنى أن الفرد إذا كان يمتلك الرغبة نحو التعلم، ولديه مهارات تساعده على تجميع المعلومات وتحليلها، فسوف يتعلم بسهولة وبسرعة. ومعظم النظريات التربوية تركز على زيادة دافعية المتعلمين نحو التعلم، إذ إن الفرد الذى يمتلك الدافعية يتعلم بشكل جيد.

٢- معرفة كيف يتعلم الفرد بشكل أفضل من كمية المعلومات التى يحصل عليها، إذ نظرًا لأننا نعيش فى مجتمع متحضر يتميز بالسرعة المتناهية بالنسبة للإنجازات التقنية، وتتغير فيه المعلومات بسرعة بالغة، فما يتعلمه الفرد الآن قد يتغير غدًا، لذا من الضرورى أن نركز على طرق اكتساب المعلومات وليس حفظها.

٣- إن التقييم الذاتى من أفضل أساليب التقييم التى يمكن استخدامها فى تحديد المستوى الفعلى والحقيقى للتلاميذ. وهنا يتم التركيز على النمو الداخلى والضبط الذاتى. وفى هذا الشأن، يركز بعض التربويين على الجوانب الذاتية، بغض النظر عن العوامل الخارجية التى تختلف من فرد لآخر. وينادى البعض الآخر بضرورة تنمية التلاميذ، مع مراعاة التوقعات والظروف الخارجية، رغم تعارض ذلك مع مبادئ المذهب الإنسانى.

٤- المشاعر مهمة جدًا، شأنها فى ذلك شأن أهمية الحقائق. ومعظم الآراء المهتمة بالإنسانية تركز على أن الفرد يمتلك كمية لا بأس بها من المشاعر، ولا يستطيع الفرد الطبيعى أن يعيش دونها؛ لأنها تقدم للفرد المعنى الحقيقى لحياته.

٥- التلاميذ يتعلمون بطريقة أفضل إذا كانت البيئة منظمة ومهيئة، إذ إن بيئة التعلم لها دورها الفاعل فى تعلم التلاميذ، لذلك لا يجب أن يشعر المتعلم فيها بالتهديد. وهذا الشأن، ذكرت بعض الأبحاث أن البيئة التى تهتم برغبات ودوافع التلاميذ، تكون بيئة شيقة ويتعلم أفرادها بسهولة، أما البيئة التى

يستخدم فيها المدرس أسلوب التهديد والوعيد تكون بيئة تعلم جافة، ينفر منها التلاميذ ولا يستجيبون لها.

ثانيا: التعلم المفتوح

هناك العديد من الطرق الذى يستطيع المدرس أن يستخدمها لتضمين مفاهيم الإنسانية فى العملية التعليمية، وأهمها ما يلى:

١- السماح للتلاميذ أن يختاروا ما يريدون أن يتعلمونه، فهذا يشعرهم بأنهم مسئولون عن عملية تعلمهم.

٢- مساعدة التلاميذ على تحديد أهداف واقعية لتعلمهم

٣ – إتاحة الفرص المناسبة ليشترك التلاميذ فى جماعات عمل، فذلك ينمى لديهم حب العمل التعاونى، ويساعدهم فى تنمية مهاراتهم الاجتماعية والوجدانية.

٤- يجب أن يلعب المدرس دور المسهل أو الميسر أثناء أداء مجموعات العمل وخلال ممارسة المناقشات.

٥- المدرس كقدوة جيدة للتلاميذ، مع اهتمامه برغباتهم وميولهم، يجعل استجاباتهم نحو التعلم مرتفعة بطريقة ملحوظة.

٦- اشتراك المدرس والتلاميذ سويًا فى العمل، يشعرهم بإنسانيتهم، ويجعلهم يتقبلون ذواتهم على نحو أفضل.

وفى تحليل بعدى أجراه Giaconia & Hedges (1982) على ١٥٠ دراسة تقريبًا عن التعليم المفتوح، ربط الباحثان بين المدخل الإنسانى وبين العوامل التالية:

١- زيادة التعاون والإبداعية والاستقلالية .

٢- زيادة اتجاهات الفرد الإيجابية نحو المعلم والمدرسة، وكذلك زيادة القدرة على التكيف والابتكار، وتفعيل قدراته العقلية العامة.

٣- نمو قدرة الفرد اللغوية، وإثارة دوافعه الإيجابية نحو التحصيل.

٤- التأثير الطفيف على تعلم الرياضيات والقراءة وغيرها من جوانب التحصيل الأخرى.

٥- التأثير الطفيف على مفهوم الذات والضبط الذاتى.

والجدير بالذكر أن تعريف التعليم المفتوح وفقًا لرؤية جياكونيا وهيدجيز (Giaconia & Hedges 1982) لا يحقق الأهداف والمبادئ التى دعت إليها التربية الإنسانية؛ حيث أن تأثيره الطفيف على الضبط الذاتى ومهارات التحصيل لا يتوافق مع توقعات مؤسسى المذهب الإنسانى.

ثالثًا: بعض الآراء الخاصة بتسهيل العملية التعليمية:

كارل روجرز واحدًا من المفكرين الذين أدلوا بآرائهم بشأن التعليم المفتوح. حيث أشار Rogers إلى أن التعليم يرفع من إنسانية الفرد، ويزيد من إقبال على الحياة.

وقد قام أسباى رويبوك (Aspy And Roebuck,1975) بدراسة المدرسين فى ضوء قدرتهم على تسهيل العملية التعليمية، حيث تضمنت تلك الدراسة الطرق الفعالة المستخدمة فى عملية التعلم، وأيضًا أساليب التعاطف مع التلاميذ.

وقال روجز (1969) Rogers، فرايبرج (1994) Freiberg بأن المدرسين الذين يسهلون العملية التعليمية يقومون بالتالى:

١- احترام مشاعر التلاميذ.

٢- استخدام أفكار المتعلمين فى سياق التفاعلات الصفية النشطة.

٣- مناقشة التلاميذ فى سياق الحوار الإيجابى البناء.

٤- تقديم المدح والتشجيع المناسبين للتلاميذ.

٥- توافق آراء المدرسين وتوجهاتهم مع أفكار التلاميذ.

٦- التحكم فى سلوكيات التلميذ وتقويمه بطرق إنسانية بحته، بعيدة تمامًا عن أساليب القهر والتعسف فى استخدام السلطة.

٧- توصيف محتوى المنهج بما يوافق احتياجات التلاميذ وتوقعاتهم.

٨- رسم الابتسامة على الشفاة، وخاصة فى المواقف التعليمية التعلمية، التى تتسم بالصعوبة والتعقيد.

وهذه العوامل تتفق مع نموذج التدريس المباشر حسب الدراسة التى طبقت على ٦٠٠ مدرس من مدرسى رياض الأطفال. وهناك دراسة أخرى، تلت الدراسة السابقة،، وطبقت على الصف الثانى عشر، قام بها (Aspy & Roebuck 1975)، أظهرت نتائجها أن التلاميذ الذين يعملون مع معلمين مسهلين للعملية التعليمية يتسمون بالتالى:

١- يتسربون بشكل أقل من المدارس (٤ أيام فى مقابل ٩ أيام لأقرانهم)

٢- يحصلون على تقديرات هائلة فى مقاييس مفهوم الذات.

٣- يحصلون على مخرجات أفضل فى التحصيل الدراسى، وخاصة فى الرياضيات والقراءة.

٤- يظهرون مشكلات سلوكية أقل، وخاصة فيما يتصل بأعمال التعدى على المرافق المدرسية والنظام داخل الفصل

٥ – يستخدمون مستويات عالية من التفكير، ويظهر ذلك جليًا أثناء الاختبارات.

خلاصة القول، حسب ما يظهره الحديث السابق، تهدف التربية الإنسانية، تزويد المتعلمين بأسس للنمو والتطور الشخصى مدى الحياة . حيث أن الحياة ليست مجرد إطار من التوجه الذاتى والاستقلالية، لأن القضية أعم وأشمل من مجرد فترة تعليمية يقضيها الإنسان خلال مرحلة تعليمه النظامى ثم يتوقف، إذ يحتاج الإنسان أن يتعلم مدى الحياة.

ونتائج الدراسة التى قام بها Aspy And Roebuck (1977) بشأن المدرس الميسر للعملية التعليمية مقارنة بدراسة جياكونيا وهيدجيز Giaconia & Hedges (1982) عن التعليم المفتوح تؤكد أن مدخل روجرز وفرايبيرج (١٩٩٤) Rogers & Freiberg عن التعليم المفتوح وصفًا أكثر شمولاً، وذلك فى ضوء الظروف المناسبة لتحقيق النجاح العلمى،، وكذلك تحقيق المخرجات الوجدانية والدافعية المهمة. وهذا يمثل أهمية خاصة فى ضوء الإبعاد المختلفة لمكونات النجاح التى يوضحها تقرير إسكان Scan الذى جاء فى (Whelzel,1992)، وملخص هيوتت (١٩٩٧) Huitt لمتطلبات النجاح فى عصر المعلومات.

[٦] الإبداع والتدريب الجامعى

يمر التعليم الجامعى ـ على مستوى عديد من الدول ـ بموجة من الإصلاحات، حيث يحاول المعلمون (أساتذة الجامعات) الابتعاد عن طرق التعلم التقليدية وعن صيغ التعليم السلبية، وذلك من خلال نقل المعرفة الجديدة والمتجددة فى المحاضرات التى يتم تقديمها للطلاب، كما يحاولون فى أحيان كثيرة استبدال التعليم السلبى بالتعلم النشط الذى يتضمن مهامًا منهجية ذات مغزى أكاديمى وحياتى، عن طريق المراجعة الواقعية التى يمكن من خلالها ربط تلك المهام بشتى شئون الحياة.

ويمكن للمعلمين المهتمين بتحقيق التغيرات التربوية الجوهرية فى مقرراتهم، الاستفادة مما يرد ذكره فى الحديث التالى، عن طريق مجموعة التعليمات التى تساعد فى خلق بيئة تعلم جيدة، والتى تعمل على تقديم تعليم فعال. معنى؛ يتيح الحديث التالى تقديم نظرة ثاقبة لجعل التعليم نشطًا، من خلال سبعة مبادئ للممارسة الجيدة فى التعليم الجامعى.

ومن المهم بمكانة مراجعة المقررات الجامعية التمهيدية، وخاصة تلك التى تتطلب تعديلا جذريًا، مع مراعاة أن هذا التعديل قد يمثل تحديًا رهيبًا جدًا، خاصة إذا كان يحتوى مبدئيًا على كمية ساحقة من أدبيات التربية بالنسبة لكل موضوع. ويتمثل هذا التحدى فى كيفية محاولة تعديل المقررات نظريًا وعمليًا، ناهيك عن محاولات تعديل المقرر كليًا إذا كان الأمر يقتضى ذلك. وجدير بالذكر أن تطبيق

مقرر بعينة، قد يولد قناعة تامة لتعديل المقرر ليتعلم الطلاب بشكل حقيقى، رغم حصولهم على تقديرات مرتفعة تتراوح من جيد جدًا إلى امتياز على مدار العام فى ذلك المقرر .

وجدير بالذكر ـ مرة أخرى ـ أن براعة المدرس التدريسية لها دورها الفاعل لتحويل التعليم السلبى إلى نمط من أنماط التعليم النشط. ودليل هذا، أن التنافس يزداد بين الطلاب، حينما يأخذون دورًا نشطا فى عملية التعلم، وهذا أمر يستحيل أن ننكره، أو نجادل فيه. ولكن ـ للأسف ـ فى ظل النظام الجامعى المعمول به حاليا، يتعود الطلاب على أسلوب المحاضرة السلبية، الذى يعتمد على تدوين الملاحظات التى يقوم المحاضر بشرحها. ونتيجة لذلك، فإن نظام الدراسة الجامعية من جهة، وتحفظ الطلاب على ما يتعلموه من جهة أخرى، يحد كثيرًا من فرص التعديلات المثيرة من أجل تطوير التعليم، فى أغلب الأحيان. لذلك فإن محاولات مراجعة المقررات الجامعية، تمثل اختراقًا رئيسًا لنظام تطبيق وتدريس تلك المقررات، وهذا الاختراق يصعب تحقيقه فى أغلب الأحيان بما يساعد على تحديد الدرجة المطلوبة لتعديل أى مقرر من المقررات، وبذلك لا يمكن الوقوف على: هل المقرر يحتاج إلى تعديل كامل ، أم يحتاج إلى تعديل جزء بسيط منه؟

وأيا كان حجم التعديل المطلوب فى المقرر، فإنه يقود – بلا شك – إلى نجاح نسبى، وهذا النجاح بدوره، قد يقود إلى أجراء تعديلات على تصميم المقرر كاملاً، وفق معايير معاصرة مقبولة، يمكن على أساسها تقييم الطلاب، إذا ظهرت حاجة ماسة لهذا الإجراء.

فى عام ١٩٨٦، أجريت دارسة تحت رعاية الجمعية الأمريكية للتعليم العالى (لجنة تعليم الولايات)، وقد حللت هذه الدراسة ما حدث خلال خمسين عامًا من البحث فى التعليم والتعلم. وفى ضوء نتائج تلك الدراسة، تم اقتراح سبعة مبادئ للممارسة الجيدة فى التعليم الجامعى. وهذه المبادىء السبعة يمكن أن توجه المعلمين فى التدريس.

بعامة تمثل هذه الدراسة ـ حتى وقتنا هذا ـ نظرة جادة لتطوير التعليم، وذلك فى ضوء تلك المبادئ السبعة. وقبل استعراض تلك المبادئ من المهم الإشارة إلى:

* إن المقرات التمهيدية للمبتدئين، يتم دراستها فى قاعات محاضرات كبيرة، تسع كل قاعة ما بين ٢٥٠-٤٠٠ طالب، وذلك قد يجعل بعض الناس يتحفظون ويتخوفون من فاعلية هذا النظام فى التدريس الجامعى. ولحسم القضية آنفة الذكر، ولمخاطبة المتخوفين من تدريس المحاضرات التى تعتمد على أخذ الملاحظات، والتى تُستخدم من سنوات سابقة عديدة، يقتضى الأمر تقسيم الطلاب إلى مجموعتين، المجموعة الأولى: وتتكون من مجموعة الطلاب الذين لا يستطيعون مواصلة أخذ الملاحظات؛ لأنهم لم يقرءوا الملاحظات قبل حضور المحاضرات، أو لم يراجعوا ملاحظاتهم التى دونوها سلفًا، حتى أصبحت الامتحانات على الأبواب. وبالنسبة للمجموعة الثانية: قد لا تكون محاضرات المادة التمهيدية مناسبة لهم – سواء من ناحية وقت الطلاب، أو من ناحية المحاضر بشكل خاص – بسبب عدم قراءة الطلاب المادة الدراسية قبل المحاضرة بالمرة. فى هذه الحالة، يمكن للمحاضر استبدال قراءة الطلاب للمادة بالحديث المباشر معهم. وفى ضوء نتائج التقسيم السابق، يمكن التحكم فى قضية تدريس أعداد كبيرة من الطلاب.

* من الواضح أن غالبية الطلاب الذين لا يقومون بتحضير المادة قبل المحاضرة، لا يقرءون من النص، ولا يكون استرجاعهم كاملا للملاحظات وفق قاعدة روتينية، وذلك قد يظهر واضحًا، من مدى عجزهم عن أداء الواجب المنزلى، أو الأداء فى الامتحان النهائى. وللهروب من هذه الدائرة المفزعة، يمكن إجراء تعديلين على المقرر هما:

- إعادة ترتيب موضوعات المقرر الذى يشتمل على الملاحظات الخاصة بالمحاضر، بحيث تتضمن تلك الموضوعات بعض القراءات المحدودة بالنسبة لكل الطلاب ليكونوا مسئولين عن دراستها وتعلمها قبل كل جلسة عمل.

- لضمان التأكد من قراءة الطلاب للملاحظات، يجرى اختبار على هذه القراءات قبل كل جلسة، على أن يتم تخصيص نصف درجة المقرر لهذا الاختبار، مع مراعاة أنه ليس من الضرورى عادة أن يقدم الطلاب ممن قرءوا الملاحظات المعلومات نفسها التى تعلموها خلال المحاضرة. وفى هذا الشأن تقترح دراسات عديدة أن هناك ملاحظات نافعة يمكن أن تكون مساعدة لتعلم الطلاب .

* إن الطلاب الذين يزودون بالملاحظات من قبل المعلم، دون حضور المحاضرات، غالبا يجدون صعوبة فى صياغة تلك الملاحظات، وفى تنظيم كميات كبيرة من المعلومات الشفهية التى تعلموها، لأن حضور المحاولات يمثل مرتكزا أساسيًا لتحقيق كفاءة العمل التعليمى / التعلمى.

* توجد مداخل تدريس تكون أكثر كفاءة فى الفصل الدراسى، حيث تكون أفضل بكثير من استخدام المحاضرة فى تعليم الطلاب، خاصة إذا كانت موضوعات الدراسة صعبة. وأحد الأساليب الفاعلة فى تعليم وتعلم الموضوعات الصعبة، تقتضى استخدام أسلوب حل المشكلات، حيث يقضى الطلاب غالبية وقت الحصة الدراسية فى حل المشكلة، لأنهم لا يتعلمون المادة الدراسية من مجرد كتابة الملاحظات أثناء المحاضرة. فالطلاب يحتاجون لتطوير المعرفة التى يكتسبوها بأنفسهم، عن طريق صياغتها فى صورة مشكلات تتطلب حلا. وهذا هو الهدف وراء استخدام أسلوب حل المشكلة.

*يجب تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة، وبذلك يمكن تطبيق أسلوب حل المشكلات، حيث يقدم المحاضر المشكلة تلو المشكلة على جهاز العرض طوال المدة المخصصة للمحاضرة، ثم يناقش إجابة كل مسألة، ويشجع اشتراك الطلاب فى حل المسائل فى كل حصة.

* من المهم مقارنة أداء الطلاب فى الإجابة عن الأسئلة ذات الاختيار من متعدد لتقييم تأثير التعلم النشط على الطلاب الذين يتعلمون من خلال أسلوب حل المشكلات، وقد يطلب المحاضر منهم الإجابة على اختبار مماثل فى نهاية المقرر. وعلى المستوى نفسه، يجب اختبار الطلاب الذين يتعلمون من خلال طريقة المحاضرة.

* رغم أن الطلاب يتعلمون المادة عمليًا من خلال طريقة حل المشكلات، فإنه توجد عدة اعتراضات على تقويم نتائج هذه الطريقة، مثل: (١) ليس من المفاجئ أن يؤدى الطلاب الذين تعودوا على طريقة حل المسائل بشكل جيد، لأنهم فى الأساس يؤدون امتحانات فى مسائل تدربوا عليها كثيرًا، (٢) إن حل المسائل وفقًا لطريقة حل المشكلات تتطلب مهارات أكثر صعوبة من تلك التى تتطلبها نظيراتها من أسئلة الاختيار من متعدد، وهذا يعنى أن التعلم النشط لا يتم تقييمه بفاعلية من خلال أسئلة الاختيار من متعدد. ورغم ذلك، فإن التقييم الأفضل هو ما يعتمد على أسئلة الجواب القصير. بعامة، يوجد تحيز واضح فى أسئلة الاختيار من متعدد إذا تم تطبيقها فى حل المسائل، إذ إن هذه الاختبارات تجرى بعد تخطى كل موضوع بفترة وجيزة، بينما الاختبارات النهائية الخاصة بحل المشكلات تكون فى آخر المقرر، ولذلك لابد أن يدرس الطلاب من خلال أسلوب حل المشكلات كميات أقل من المعلومات، (٣) بمقارنة الاختبارات الخاصة بالاختيار من متعدد والتى تتحقق دوريًا بالاختبار النهائى الخاص بحل المشكلات، يظهر أن التقييم من خلال الاختيار من متعدد لا يقيس الاحتفاظ طويل المدى بالمعلومات.

* يمكن تحقيق مردود إيجابى لدى الطلاب ناحية دراسة المقررات طالما أن التوقعات النهائية لتقييم أداءاتهم مناسبة ومعقولة فى التعبير عن ما يحققوه من وقت لآخر. وفى هذا الشأن من المتوقع أن يصنف الطلاب المقرر والمعلم تصنيفًا مرتفعًا من حيث الجودة فى حالة استعمال طريقة التعلم النشط. وفى المقابل، من المتوقع أن

يصنف الطلاب المقرر والمعلم فى مستويات اقل بكثير حينما يستعملون طريقة المحاضرة.

* غالبًا ما يعلق الطلاب إيجابيًا بخصوص مقرر التعلم النشط حيث يكونوا شغوفين بالحصة. فعلى سبيل المثال، بالنسبة لاختبارات القراءة التى يكلفون بها، فإنها تزود الطلاب بتغذية راجعة عن موضوع الدرس. وهكذا تتبدى أو تظهر مفاهيم غير معلومة من قبل من خلال التعلم النشط، الذى يمكن أن يمد الطلاب بمعلومات وخبرات سابقة حينما يتم طلبها، لكنها تكون مختلفة بعض الشيء بفعل عامل التقادم. أيضًا يظهر أن استعمال تلك الطريقة عند حل المسألة يقضى دمج المعلومات القديمة مع المعلومات الحديثة للحصول على فهم قوى يساعد فى الوصول إلى درجة الإتقان.

* بالنسبة للمفاهيم السابقة، قد لا يتمكن غالبية الطلاب منها، فى جلسات المحاضرات، لافتقار غالبيتهم الفهم الكامل لموضوعات الدراسة عن طريق المحاضرات، لدرجة أنهم يستيقظون من سباتهم فى وقت متأخر، حيث تكون الامتحانات على الأبواب. ولكن بتطبيق أسلوب حل المشكلات، وبمساعدة تطبيق اختبار المجموعة، يمكن التعرف على نواحى القوة والضعف الخاصة بهم. وهذه العملية تعمل على دمج معرفة الطلاب بين بعضهم البعض، وأيضا تأكيد فهمهم المشترك من أجل الوصول لحل المسألة (المشكلة) بشكل جيد.

* فى النهاية، من خلال أسلوب حل المشكلات، لا يكون لدى الطلاب الفهم الشامل للموضوع فقط، وإنما يكون لديهم أيضا معرفة كاملة بكيفية تطبيق المعلومات فى مواقف إجرائية. وعندما يتحقق هذا الأمر، فإنه يؤكد أن المدرسين يعملون بشكل أفضل فى المدرسة، عندما يتحملون مسئولية اختيار هذه الطريقة فى التدريس. أيضا، التعليم من خلال التعلم النشط القائم على أسلوب حل المشكلات

يجعل المدرسين يستطيعون تحديد الكم المناسب الذى يجب أن يتعلمه تلاميذ المدرسة. وعليه يمكن الزعم بأن عملية التعلم النشط ملكة تعليمية فاعلة ومؤثرة، رغم أن التعلم النشط نفسه، قد يكون – أحيانا – يمثل صعوبة بالغة بالنسبة لبعض المدرسين والتلاميذ، على السواء.

والتقييم التربوى يجب أن يستند على المبادئ السبعة التالية لضمان تحقيق الممارسة الجيدة فى التعليم الجامعى:

١ – تساعد الممارسة الجيدة على تفعيل إمكانية حل المسائل من خلال علاقات الاتصال والتواصل بين الطلاب.

فى التعليم النمطى أو التقليدى يكون دور المعلم أساسيًا ويهدف تسهيل تفاعلات أفراد المجموعة بين بعضهم البعض. ولكن من خلال التعلم النشط، يتمثل دور المدرس فى إدارة الموقف التعليمى التعلمى، وبذلك يصبح قادرًا على توزيع المسائل على الطلاب فى الحصة، بينما يتحملون فيما بينهم مسئولية مناقشة وحل المسائل. ويمكن للمدرس أن يشارك فى المناقشة لتوجيه الطلاب، أو للإجابة عن سؤال بعينه، إذا استدعت الضرورة ذلك. وفى المقابل، قد يتوقف المدرس عن تقديم المسائل الإضافية التى تنجم أو تظهر خلال المناقشات. وفى الممارسة الجيدة، يكون لدى الطلاب الفرصة فى طرح الأسئلة بحرية تامة. وفى ضوء الإجابات التى يقدمها المدرس ومدى استجابته لاستفساراتهم، يصبحون أكثر رغبة فى التفاعل مع المعلم وبهذه الطريقة، يتيح المدرس الفرصة لتحقيق مسارًا لبيئة تعليمية / تعليمة تفاعلية. ويكون تأثير المعلم فى السلوك قليل جدًا فى العلوم الطبيعية مقارنة بالعلوم الاجتماعية أو الفنون أو الإنسانيات بعامة. ويعود ذلك إلى أن مدرسى العلوم الطبيعية لا يتفاعلون جيدًا مع التلاميذ، وليس لديهم تقارير لتحقيق ذلك مع التلاميذ وهذا أمر يمكن أن يتحقق، لأن المخ والناحية السلوكية يتأثران بصفة أساسية بالقلق، ولذلك فإن التدخل العاطفى من قبل المدرس سمة أساسية لابد أن تتوافر فيه من أجل حدوث تعلم التلاميذ.

٢- تشجع الممارسة الجيدة تحقيق تعاون أكثر بين التلاميذ ممن يتسمون بقوة الفاعلية:

تعتمد تلك الطريقة فى التعليم على طبيعة وتكوين محتوى المقرر، وعلى قوة التفاعل بين المدرس والتلاميذ. وبعامة بمقارنة هذه الطريقة بالطريقة التى تتمركز حول هيمنة المدرس على التلميذ، نجد أن منافعها كثيرة بالنسبة للتلاميذ، إذ عن طريقها يتعلمون بأنفسهم، كما أنهم يسهمون فى تعليم تلاميذ آخرين.

ومما يؤكد ما تقدم، أن خطة العمل التى تقوم على الممارسة الجيدة، تبين فى بداية الجلسة، أهمية وضرورة استيعاب التلاميذ المادة الدراسة بتمكن وكفاءة، حتى يستفيد من توضيحهم لما تعلموه، التلاميذ الآخرين فى مجموعتهم، ممن يحتاجون للمساعدة، وبذلك يساعد بعضهم البعض فى التعلم. والميزة الأساسية لطريقة حل المشكلات، أنه بالإضافة إلى مناقشة المجموعة لحلول المسائل، فإنه يمكنهم تطوير مهاراتهم حين يستمعون إلى عمليات تفكير بعضهم البعض أو يستمعون لتفكير المدرس، وبعد ذلك يبدءون فى تعلم كيفية حل المشكلات، ليس فقط تعلم كيفية حل المسائل كمنهجية دراسية، بل أيضا تعلم حل مسائل بعينها لارتباطها بأمور حياتية جوهرية وحيوية. ولسوء الحظ، فإن التلاميذ الذين لم يتعودوا على هذا النوع من التعلم، قد يجدون صعوبة فى تطوير استراتيجياتهم العامة لحل المسائل. وفى هذا الشأن من المهم تأكيد القدرة على الاستمرار فى حل المسائل.

إن التلاميذ الذين يعملون فى مجموعات، يمكنهم جلب معارف مختلفة إلى حلقة المناقشة، وهكذا يتحقق التعلم بشكل أفضل عندما يستمع التلاميذ لطرق حلول متعددة تهدف تحديد أقصى محاولات الاقتراب من جوهر المشكلة.

فالتلاميذ يحتاجون إلى وجهات نظر مختلفة من أجل الإجابة عن الأسئلة. وأخيرًا يقتضى الواجب بالنسبة لهذا الموضوع الإشارة إلى عنصر واحد مهم فى طريقة حل المسائل، وهو تصنيف المتعلمين على أساس مطلق وليس على أساس منحنى بعينه؛

لأن ذلك المنحنى يزيل سمة رئيسة، وهى المنافسة الموضوعية والعقلانية بين التلاميذ لتحقيق أقصى كفاءة ممكنة لعملية تعلمهم.

٣- تشجيع الممارسة الجيدة (التعلم النشط).

أن طريقة المحاضرة تعتمد على تلقى المعلومات وذلك يمثل تعلمًا سلبيًا. أما الطريقة التفاعلية، فإنها تشجع على تحقيق أنماط مختلفة من التعلم النشط، الذى قد يخاطب أنواعًا مختلفة من التلاميذ، وذلك يمكن أن يتحقق عن طريق الآتى:

* تحديد مسئولية التلاميذ بالنسبة لقراءة المادة المخصصة بطريقة مناسبة قبل كل حصة، حتى يمكنهم القراءة داخل الحصة بكفاءة وتمكن.

* تشجيع التلاميذ على مراجعة ملاحظاتهم على أساس قاعدة ثابتة، استعدادا لاختبارات المفهوم التى تجرى أثناء الحصة القائمة، أو فى الحصة التالية لها.

* تأكيد أهمية أداء التلميذ بشكل منفرد، وأيضا وضع عبأ التعلم على مجموعات التلاميذ الذين يستطيعون تعليم أقرانهم فى كل مجموعة من تلك المجموعات، حيث تختلف نغمة التوقعات المطلوبة من التلاميذ باختلاف الفروق الفردية بينهم.

* ضمان أن يقوم التلاميذ بحل المشكلات بشكل نشط أثناء الحصة، بدلاً من تسجيل ملاحظاتهم بشكل سلبى، وبذلك يتم التعلم بصورة نشطة تعاونية.

* تأكيد أهمية وقوة الدور النشط للتلميذ فى عملية التعلم، على أساس أنه يعمل على تشجيع التفاعل بين التلاميذ بعضهم البعض. وفى هذه الحالة، تكون التفاعلات بين التلاميذ أكثر فاعلية فى تطوير التعلم الإدراكى مرتفع المستوى.

* توجبه اهتمام التلاميذ إلى كيفية أخذ دور نشط فى عملية تعلمهم، وفقًا لخبراتهم السابقة، وعلى أساس إمكاناتهم الذهنية.

٤ - تعطى الممارسة الجيدة تغذية راجعة بصورة عاجلة:

تتم التغذية الراجعة بعد مرور أسبوع واحد على الأكثر من مناقشة أى موضوع من الموضوعات المختلفة، ثم تجرى الامتحانات النهائية بعد نهاية دراسة المقرر، وبذلك لا يعمل أى امتحان كأداة للتعلم، ولكنه يكون بالأحرى كوسيلة تقويم، إذ تؤكد الممارسة الجيدة أهمية تذكر وفهم المعلومات المقدمة فى حجرة الدراسة، فذلك أفضل من مجرد تتبعها عن طريق الأداء فى الاختبار.

وفى هذا الصدد تكون الاختبارات القصيرة المتكررة أجدى فى قيمتها التربوية، حيث يمكن أن تندرج أهميتها فى إمكانية تطبيقها بسرعة، وفى إعادة تطبيقها فى الحصة التالية، وذلك يساعد التلاميذ على الفهم بطريقة مناسبة مقارنة بامتحانات نصف العام أو امتحانات نهاية العام. فهذه الاختبارات تعطى وسائل متنوعة من التقييم، ويتم على أساسها اقتراح دراسات مختلفة؛ لأن هذا النوع من التغذية الراجعة يركز على التعلم، وليس على التعليم.

وعلى مستوى آخر من المردودات الإيجابية، يجب الإشارة إلى أن الحجم الصغير للاختبار يعطى فرصة للتلاميذ، لكى يركزوا على أجزاء بعينها من المقرر، بعكس الاختبارات الشاملة التى تغطى كمية كبيرة من المعلومات قد يعجز التلاميذ عن التمكن منها، وذلك يتوافق مع فكرة التعلم البرنامجى، الذى يقوم على أساس تعلم خطوات قصيرة (الأطر)، ويعقب كل خطوة مثير (سؤال)، ليجيب عليه التلميذ إجابة صحيحة فى أغلب الأحوال، وبذلك يتحقق النجاح، لأن النجاح يولد مزيدًا من النجاح.

وإذا عدنا مرة أخرى لموضوع هذا الحديث، الذى يتمحور حول فاعلية حل المشكلات عن طريق الممارسات الجيدة، نقول: أن التلميذ خلال حل أية مشكلة دراسية يحصل على تغذية راجعة روتينية، إضافة إلى التغذية الراجعة الفورية التى

يحصل عليها من زملاءه فى المجموعة من خلال العمل التعاونى معهم. كما يمكن للتلميذ التزود بتغذية راجعة عن طريق طرح أسئلة على المجموعة، ومن خلال استجاباتهم يتم حل المشكلة عن طريق المناقشات التى تدور على مدار الحصة، وهذه تختلف كلية عن طريقة المحاضرة، التى لا يزود فيها التلميذ بتغذية راجعة حول مدى فهمه لموضوع المحاضرة.

٥- تؤكد الممارسة الجيدة على وقت المهمة:

والأمر السابق، لا يدعو إلى الدهشة أو الاستغراب، لأن التلاميذ يكرسون جل جهودهم نحو إتقان الموضوع، أكثر من مجرد تعلم هذا الموضوع.

إن القاعدة الروتينية تقوم على أساس تخصيص وقت المقابلات للتلاميذ الأكثر إلحاحًا بالنسبة لهذا المطلب. هذا من جهة، ومن جهة أخرى، لا يدرس غالبية التلاميذ بشكل نشط ومركز إلا عند اقتراب موعد الامتحانات، وذلك يكون من أسباب القلق الضخم الذى ينتاب التلاميذ نتيجة لهذه الامتحانات الطويلة، ناهيك عن أن هذا القلق قد يخفض الفاعلية والدافعية الدراسية لعديد من التلاميذ؛ بسبب المخاوف التى تنتابهم بالنسبة لتلك الامتحانات نفسها. ولعلاج ذلك، يجب إجراء اختبارات يومية للتلاميذ لتكريس الوقت الروتينى المقرر لتحقيق صالحهم العام؛ لأن تطبيق الاختبارات القصيرة يعمل على تخفيض القلق عند نسبة كبيرة من التلاميذ، لكونهم يستطيعون الإجابة عن تلك الاختبارات فى حالات كثيرة، وفى الوقت ذاته، يغطى استخدام الاختبارات القصيرة جميع جوانب المقرر ـ تقريبا ـ مقارنة بالاختبارات الطويلة التى تفتقر إلى الشمول؛ لأنها تركز على بعض جوانب المقرر على حساب غالبية باقى الجوانب. والأداء من خلال الاختبارات القصيرة ينمى الإحساس المستمر بالإنجاز. وما يؤكد الحديث آنف الذكر أن التلميذ – غالبا – لا يستطيع مواصلة وتتبع كل ما يقال فى المحاضرة، ولذلك قد يجد صعوبة فى

فهم المادة الدراسية، فتكون مردودات المحاضرة بالنسبة له سلبية فى جميع جوانبها، وذلك يؤدى إلى شعور التلميذ بالاستياء، فيقل جهده الذهنى والجسمى بالنسبة لما يتعلمه، ولا يستمتع بدراسته. وعلى النقيض من ذلك، لأن الاختبارات القصيرة التى تقوم على تفاعل التلميذ من خلال الملاحظات التى يقدمها هو وأقرانه خلال قراءة ودراسة أى موضوع، فإن تلك الاختبارات تزود التلميذ بتعزيز إيجابى. إن تواصل التلميذ مع ما يتعلمه، ومع زملائه الآخرين، يجعله يتعامل بشكل جيد مع الاختبارات، وتتكون لديه القدرة لفهم المحاضرة القصيرة، ويستطيع المشاركة فى مقابلة المشكلات الدراسية، وهذه الأمور تسهم – بلا شك – فى خلق بيئة تعليمية / تعلمة تعمل على تشجيع الاهتمام المستمر بدراسة المقرر.

٦- الممارسة الجيدة تجعل مستوى التوقعات مرتفعا:

عندما يقوم التلاميذ بدراسة موضوع المحاضرة، فإن بعضهم قد يسجلون بعض الملاحظات، ولكن قد لا يكون لدى غالبيتهم وقتا كافيا لتعلم مهارات حل المشكلات.

ونتيجة لذلك، من المتوقع أن يركز التلاميذ على حفظ واستظهار المادة الدراسية، وبذلك يتكون فهما تربويا ضمنيا بأنهم يحملون أنفسهم بالمعلومات الكثيفة من أجل أداء الامتحانات فقط، وبذلك يحترق ما يتعلمه أى واحد منهم، وتصبح البؤرة العقلية له ليست على درجة جيدة من الوعى والإدراك، بحيث تعمل على تعلم المادة الدراسية أو الاحتفاظ بها لزمن طويل. ونتيجة لذلك، يكون من الصعب بمكانة أن يواصل التلميذ دراسته، لأنه – غالبا – ما يفشل فى البناء على موضوعات دراسية سابقة. ولكن، عندما يستعمل التلاميذ إستراتيجية التعلم النشط فى تعلمهم، يتحملون المسئولية الرئيسة للتعلم، وفق منهجية فاعلة ومؤثرة. ورغم ذلك، توجد المعارضات الأولية على تلك الطريقة؛ لأن التلاميذ يستخدمونها – فقط – فى

الجلسات التعلمية الأخيرة. بعامة، إستراتيجية التعلم النشط فيها الكثير من المنفعة السريعة؛ لأنها تتيح الفرص المناسبة ليصبح التلاميذ قادرون على القراءة الدائمة يوميًا، وأيضا تتيح الفرص لتطبيق الاختبارات المتكررة التى تزود المجموعة بالأهداف التى يجب عليهم تحقيقها، وذلك يجعلهم يحصلون على درجات مرتفعة فى الامتحان النهائى، كما يحفزهم على الاستمرار فى تعلمهم، ويجعلهم متقدمين دراسيا، وأيضا يكون لديهم توقعات ودوافع عالية فى حدود معقولة بالنسبة لمهام والممارسات التى يجب تحقيقها.

٧- تحترم الممارسة الجيدة المواهب المتعددة من خلال طرق التدريس المتنوعة:

لأن التلاميذ يتعلمون بطرق متنوعة، كما يكونوا أكثر تنوعًا فى قاعات الدروس الجامعية، مقارنة بما كانوا عليه فى المدرسة، لأن التعليم الجامعى يوفر فرصًا عديدة، يمكن عن طريقها أن يواجه طلاب الجامعة حياة مختلفة، ويتعرفون معايير ثقافية واجتماعية وحضارية متباينة. على سبيل المثال: هناك العديد من الثقافات التى تؤكد قوة التفاعل التربوى فى إطار حل مشكلات الجماعة، وذلك التوجه يكون ملائما للتلاميذ لعدة أسباب؛ منها :

(أ) إمكانية استغلال تركيز الطلاب ومعارفهم الخاصة ضمن سياق تجاربهم الشخصية.

(ب) يحاول المعلم أن يمنح أو يكسب التلاميذ المعرفة فى إطار الاستناد إلى قوة معارف جماعتهم الخاصة وقيمهم وتجاربهم

(جـ) رغم ما جاء فى البند السابق، فإن بعض أنواع المعارف قد تكون مطلقة، على أساس أن كل شخص يتعلم المعارف بطريقة مختلفة، وذلك يتوافق مع ما اقترحته النظرية الإدراكية بأن الطلاب يكونوا ذوى قدرة أفضل على استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى حينما تتلاءم مع تجاربهم الشخصية، وأيضا

عندما تكون المادة الدراسية ذات علاقة بحياتهم الخاصة، حيث يكون الاحتمال الأكبر يتمثل فى رسم خطة التعليم على أساس أنهم المخاطبون فى عمليات التعليم، وبذلك يكونوا قادرين على تذكر ما يتعلمونه بسهولة.

وعلى صعيد آخر، فى البلاد التى تطبق نظام الهجرة إليها، فإن هذه الطريقة تفيد الأقليات، مثل: الأسيويين والأفارقة والأمريكان الأصليين الذين يفضلون التفاعل على مستوى الجماعة، بدلاً من التفاعل على المستوى الفردى، حيث تسود المحاضرة التى تعتمد على أخذ الملاحظات. كما تكون هذه الطريقة نافعة للطلاب الذين يعانون من العجز الجسدى، وأيضا للطلاب الذين لا يتحدثون غير لغتهم الأصلية. وأخيرًا تسهم هذه الطريقة فى إزالة التصنيف الذى لا يتيح الفرصة أمام الطلاب ليتنافسوا على المستوى الفردى.

[٧] الإبداع وحل أزمة الجامعة الحكومية

من المفروض نظريا أن تكون الجامعة الحكومية أقوى مؤسسة تعليمية تعلمية، وأن تكون هيئة بحثية تستطيع أن تتصدى لجميع مشكلات المجتمع فى شتى مناحيها، بحيث تمتلك القدرة لتشارك بفاعلية فى تحديد منهجية للحياة الإنسانية تقوم على أساس احترام حرية الإنسان وآدميته، وتؤكد منهجية الديمقراطية كأساس للتعامل بين الناس والحكومة من جهة، وبين الناس والقيادات التشريعية والتنفيذية المسئولة عن أعمالهم من جهة ثانية، وبين الناس بعضهم البعض من جهة ثالثة، وبين الناس وذويهم سواء أكانوا كبارًا أم صغارًا من جهة رابعة، على أن يتحقق ذلك من خلال الدراسات والبحوث العلمية والنظرية. أيضا من المفروض نظريًا أن تكون الجامعة بيت خبرة، بحيث تمتلك الكوادر الفنية المتخصصة، التى يمكنها أن تسهم فى صناعة قرارات مهمة ومصيرية ترتبط بالسياسة، والأمن القومى، والتنمية، ونظام الحكم، والمشاريع التكنولوجية على المستويين: القريب والبعيد. كذلك من المفروض نظريًا أن تكون الجامعة حجر الأساس القومى المتين على المستويين: الفردى والجمعى للتعامل مع مجتمع المعرفة من جهة، ولإدارة هذه المعرفة من جهة ثانية، بما يؤكد ويحقق الإبداع المجتمعى، إذ من خلال ذلك الإبداع يستطيع المتعلم أن يبتكر، ويخترع، ويتعامل مع التقنيات المستحدثة، ويكتسب الأساليب الذكية التى تساعده فى التعامل مع الآخرين، وغير ذلك من أركان التوافق مع الذات.

ما تقدم هو أقل القليل من الأدوار التى يجب أن تتحمل الجامعة مسئولية التفكير

فيها، ثم تتصدى بعد ذلك لتنفيذها عمليا، بما يحقق مردودات إيجابية تعود بالخير والفائدة والرفاهية والحياة الهادئة والسلام للإنسان فى حاضره ومستقبله على السواء. ولكن – للأسف – لا تتحقق الأدوار آنفة الذكر بدرجة لائقة، أو وفق منهجية وأسس علمية تسهم فى جعل الآمال المنشودة من التعليم الجامعى أمرًا واقعًا.

والسؤال:

إن فشل الجامعة فى القيام بأدوارها المرجوة يعنى إنها فى مأزق رهيب، وإنها فى ورطة حقيقية، وإنها تسير فى نفق مظلم، فما مدى صحة هذه المزاعم وسلامتها؟!

للتأكد من أن الجامعة تنعم بالصحة والعافية، وأن ما تقدم مجرد إدعاءات باطلة ومزاعم وهمية، لا أساس لها من المصداقية، دعونا نتلمس عن قرب بعض – وليس كل – ما يحدث فى الحرم الجامعى، وعلى أساس هذا الاقتراب يمكن إصدار أحكام أمينة عن أحوال جامعاتنا الحكومية بلا استثناء:

(١) الإعداد العلمى لأستاذ الجامعة ودخله المادى:

يعتمد الباحث، فى الجامعات الحكومية، الذى يسعى للحصول على درجتى: الماجستير والدكتوراه، على كوادر محلية خالصة، ممن يعملون فى الجامعات والهيئات والمؤسسات العلمية فى مصر، بسبب الفقر الشديد فى المنح والبعثات الخارجية لاستكمال الدراسة. ولأن أستاذ الجامعة مهموم بظروفه الخاصة، التى تمثل معوقات حقيقية تحول دون أن يستطيع تنمية نفسه بنفسه علميًا وتقنيا، لذلك فإن الموضوعات العلمية التى على أساسها يحصل الباحث على درجتى: الماجستير والدكتوراه، والتى تؤهله ليعمل مستقبلاً كعضو هيئة تدريس فى الجامعة، تأتى – فى أغلب الأحوال – مكررة ومهلهلة، ولذلك لا يستفيد الباحث كثيرا من الناحية العلمية من درجتى الماجستير والدكتوراه اللتين حصل عليهما، ما لم يكن على

استعداد ليكد ويجتهد ويحفر فى الصخر بأظافره، وأيضا ما لم يكن أمينًا فى دراسته، من حيث: مصادر الحصول على معلوماته، والتطبيقات العملية لتجاربه، والتحليل الإحصائى الدقيق للنتائج التى يحصل عليها.

قد يقول قائل: إن تجهيز الباحثين علميًا مسئولية أساتذتهم. هذا صحيح بدرجة ما، ولكن القضية أعمق من ذلك بكثير، لأنها ترتبط بالجانب المادى، الذى لا يؤثر – إيجابًا أو سلبًا – على الإنسان فقط، وإنما يؤثر أيضا على تقدم الأمم والمجتمعات. وبالنسبة للظروف المادية المتدنية التى يقع فى هاويتها أستاذ الجامعة، فإنه لا يستطيع الحصول على الإصدارات الحديثة، سواء أكانت ورقية أو الكترونية، كما أنه مشغول بدرجة كبيرة فى التدريس فى أكثر من كلية واحدة، وأيضًا تستنزف الأمور الإدارية من وقته الكثير، ناهيك عن أنه يشرف على عدد كبير من الرسائل داخل الكلية التى يعمل فيها وخارجها، ولذلك فإنه لا يقدم كثيرا للباحث الذى يعمل تحت إشرافه، وذلك يكون مدعاة للباحث نفسه أن يستسهل الأمور ليحصل على الدرجات العلمية فى أسرع وقت ممكن، لأغراض كثيرة فى نفس يعقوب.

إذًا الظروف المادية المتدنية يمكن – بدرجة كبيرة – أن تحكم وتتحكم فى التصرفات المهنية لأستاذ الجامعة. ومن النوادر التى نشرت فى صفحة التعليم بجريدة الأهرام فى هذا الشأن، الإشارة إلى أنه من غير المعقول أن تصل أجرة أحد الممثلين من أنصاف المشهورين مليون جنيه فى الشهر (زمن تصوير مسلسل أو فيلم سينمائى)، وهذه الأجرة يمكن أن تعادل مرتب أستاذ دكتور فى ما يزيد عن عشرين سنة كاملة.

وتعليقا على ما تقدم، يقولون أن الممثل موهوب، ويمثل لفتة أو فلتة يمكن أن لا تتكرر، وهنا أقول أن أستاذ الجامعة – كما ينبغى أن يكون – أكثر موهبة وقدرة على الإبداع والتأثير، فهو يحس بنبض المجتمع وحاجاته واحتياجاته، لأنه أكثر التصاقا بالمتعلمين أثناء المحاضرات، وبالناس خلال الندوات. فالأستاذ الجامعى – كما

ينبغى أن يكون – يمكن أن يرسم الخط الفكرى للأجيال، والذى على أساسه تتحدد منهجية وفلسفة وهوية وكينونة وشخصية كل متعلم.

(٢) جودة التعليم الجامعى:

من الطبيعى جدًا، بسبب الظروف المادية الصعبة التى يعانى منها أستاذ الجامعة، أن يهبط مستوى الأداء، ولذلك لا نغالى القول إذا قلنا أن عملية التعليم قد فشلت فى تخريج كوادر بشرية قادرة على التعامل مع التحديات المجتمعية التى تواجهها، وفى إعداد كفاءات قادرة على المنافسة العلمية فى ظل التدفق المعلوماتى السريع، وفى تجهيز نوعية بعينها من المبدعين الموهوبين الذين يستطيعون التعامل مع التقنيات الحديثة بكفاءة عالية. وليس أدل على مصداقية ذلك، أن سوق العمل لا يتعامل كثيرا مع خريجى الجامعات الحكومية، ويفضل التعامل مع الجامعات الخاصة والأجنبية ذات المصروفات العالية جدًا، والتى لا يقبل عليها غير أبناء القادرين والميسورين، على أساس أنها تقدم تعليمًا ذا جودة رفيعة المستوى، ناهيك أن الجامعات الحكومية نفسها، أقرت هذا المبدأ المجحف، فبدأت فى التشريع لإقامة بعض الأقسام الدراسية المتميزة، التى تقدم خدماتها للطلاب بمصاريف عالية، بحجة أن تلك الأقسام تتطلب تجهيزات بعينها، ويقوم بالتدريس فيها نخبة من الأساتذة المتميزين، وبذلك باتت الجامعات الحكومية تضع حدودًا فارقة بين الأساتذة بعضهم البعض، كما تولى جل اهتمامها التعليمى للطلاب القادرين، وهذه كارثة ما بعدها كارثة.

(٣) ضوابط البحث العلمى ومخرجاته:

تشهد الساحة العلمية العالمية المعاصرة طفرة هائلة فى مختلف ميادين البحث العلمى، سواء أكان ذلك على مستوى العلوم النظرية والبحتة أم على مستوى العلوم العملية والتطبيقية، وقد أثرت تلك البحوث إيجابًا فى مستوى المتعلمين فى

الدول المتقدمة، فى شتى المناحى التى ترتبط ارتباطًا مباشرًا برفاهيتهم، وبارتفاع مستوى دخولهم، وبتبوأ المراكز المهنية والوظيفية رفيعة المستوى. ولم يحقق البحث العلمى فى الدول المتقدمة أهدافه بطريقة اعتباطية أو من فراغ، وإنما كان ذلك تحت مظلة من الضوابط الأخلاقية الحاكمة للبحث العلمى التى حكمت مساره وفق أسس صحيحة، والتى أسهمت - أيضًا - فى بناء المنظومة القيمية للإنسان والمجتمع، وذلك أدى إلى تغيير شكل الحياة فى المجتمع، لاسيما فى ظل الاكتشافات التكنولوجية الهائلة.

هذا عن حال البحث العلمى فى الدول المتقدمة، فماذا عن حاله عندنا؟

بسبب عدم وجود خريطة للبحث العلمى، الذى يقوم على أساس فرق العمل، وعلى التعاون بين المؤسسات المختلفة، نجد أن الوضع يختلف تمامًا، إذ يكون الهدف من إجراء البحوث هو الحصول على درجتى: الماجستير والدكتوراه، أو للتأهل لشغل درجات علمية أعلى. فالبحوث تتم على أساس فردى، وفقًا لأهداف واجتهادات شخصية بحتة، قد يعوزها فى أحيان كثيرة الضوابط الأخلاقية. ولا نغالى القول إن قلنا أن لبعض البحوث تأثيرات سلبية خالصة، لأنها تسهم فى تدمير البيئة والإنسان، وتعدم الحاضر وتهدد المستقبل. ولعل السبب فى ذلك أن الفهم العصرى لما يجب أن تكون عليه تجلياتها، لا يبنى على أخلاقيات المجتمع، ولا يتوافق مع نسيجه الحضارى، ولا يعمل على تطبيق القيم والمثل العليا، ويرفض التعامل مع المستجدات العلمية، ويترك الساحة خالية لتعربد التطبيقات التقنية المدمرة بحجة إنها تعكس مدى الإبداع البشرى.

(٤) تثقيف المجتمع:

قلنا فيما تقدم أن جودة التعليم الجامعى أمر مشكوك فيه، ولذلك من المنطقى جدًا أن يكون دور الجامعة فى تثقيف المجتمع محدود للغاية أو متواضع جدًا. وقد

أصدرنا حكمنا السابق على أساس أن جودة التعليم لا تتحقق، فما بالنا بتثقيف المتعلمين أولا، ثم المشاركة فى تثقيف المجتمع ثانيا.

والأكثر من هذا خطورة، إنه بحجة الخوف من الغزو الثقافى الخارجى، نجد دعوات لها صداها القوى داخل أرجاء المجتمع، يدعو أصحابها – سواء أكانوا من داخل الجامعة أو من خارجها – إلى عدم الانفتاح على العالم الخارجى، والتقوقع حول الذات، والدفاع باستماتة عن التراث، مهما كانت العورات التى تعتريه.

حقيقة أن الجذور مهمة للإنسان، لأنها – نظريًا – يجب أن تحمى ذاته ووجوده، على أن تكون هذه الجذور مستقيمة وغير ملتوية. فالنبتة، إذا كانت جذورها مستقيمة، تنمو شامخة قوية، أما إذا كانت جذورها غير مستقيمة، فإنها تنمو معوجة، وتكون معرضة للسقوط العظيم فى أية لحظة.

وعلى النمط نفسه، يكون التراث الثقافى مهمًا للإنسان، طالما كان صحيحا سليمًا، ويساير ظروف الزمان والمكان، ويوافق مستحدثات العصر، لأن هذا التراث يقوم أساسًا على مرتكزات قوية. أما إذا كان مضمونه مهلهلاً، ويحتوى ثقوبًا عديدة، ويدعو للتخلف والتخجر، ولا يحرك الإنسان ليفكر فيما يحدث حوله، ويرفض الانفتاح على ثقافات الآخرين لينهل منها متأثرا بها، ومؤثرًا فيها فى الوقت نفسه، وفقًا لمقتضيات التنوع الثقافى، الذى بات هدفًا وقصدًا رئيسًا لجميع المجتمعات، على حد سواء، فلن نتوقع من هذا التراث أن يسهم ـ كثيرا ـ فى تثقيف المجتمع. وإذا حدث ذلك، فيكون فى حدود ضيقة، لا تواكب العصر، وتدعو إلى تأكيد تيارات سلفية مرفوضة، قد تسوق المجتمع إلى الدمار، وتعرض مؤسساته – بما فيها الجامعة ذاتها – إلى الخراب.

وللأسف، أن التراث الثقافى المنحرف فى غاياته وأهدافه، يدعى كذبًا، بأن مقاصده نبيلة وأهدافه سامية، لذلك يمكن لنسبة كبيرة من الناس البسطاء، سواء

داخل الجامعة أو خارجها، أن تنخدع فى شعاراته البراقة، رغم أنها تمثل وهجًا بغير نار.

وبعامة، يمكننا أن نقول كلمة صدق وحق فى هذا الموضوع، وهى: لن تسهم الجامعة فى تثقيف المجتمع، من خلال مجموعة من الندوات والمناظرات، وعن طريق مجموعة من المسابقات الفنية والرياضية، ما لم يكن أستاذ الجامعة نفسه مثقفًا حقيقيًا، وواعيا لما يحدث حوله، ومفكرًا فى قضايا المجتمع، ونبيلا فى أعماله، وقادرًا على تثقيف الطلاب بوعى وحكمة، بما يتماشى مع مفاهيم التراث الخلوقة، وبما يؤكد التلاحم والتفاعل مع الثقافات المتباينة المعاصرة من مركز الصدارة والقوة.

(٥) التعامل مع تكنولوجيا العصر (الكمبيوتر والإنترنت):

نحن نعيش فى عصر الكمبيوتر والإنترنت اللذين عن طريقهما يمكن للإنسان أن يتعامل بسهولة نسبية مع الفضاء المعلوماتى المتنامى، واللامتناهى، ودائم الاتساع، كما يستطيع الإنسان من خلالهما تحقيق دخول آمن وسهل وسلس للغابة المعلوماتية الكثيفة التى تختزن وتبث فى آن واحد حجم هائل من شتى ألوان المعرفة، التى يمكن توظيفها فى مختلف جوانب الحياة.

تأسيسًا على ما تقدم، يكون من المهم أن تتعامل الجامعة مع تقنيات العصر، على أساس إنها ضرورة ملحة، وإنها من الواجبات والمسئوليات والمهام عظيمة الشأن التى يجب أن تتحمل الجامعة مسئوليتها، إذ يمكن استخدام هذه التقنيات على كافة المستويات الثقافية والفكرية والوجدانية والسلوكية والذاتية والوجودية، كما يمكن تفعيل دورها من أجل إكساب المتعلمين مقومات الشخصية السوية القوية، التى تستطيع المواجهة والحسم فى مقابلة القضايا المصيرية دون خوف أو تردد، والتى تعمل – أيضا – على تكوين العقلية المتفتحة الناقدة، وعلى اعتماد منهجية الحوار والتواصل مع الآخرين عن طريق غرف الدردشة (الفراغ الخائلى Virtual Space)،

والتى تؤكد – كذلك – أهمية القيم والأخلاقيات فى التعامل مع الكمبيوتر والإنترنت حتى لا يسقط الإنسان فى هوة مظلمة أو يضيع فى سراديب وكأنها متاهات لها بداية وليس لها نهاية، وخاصة فى مقابلة فكر الآخرين المنحرف، وسلوكياتهم الملتوية.

هنا لنا وقفة، لنلقى الضوء على أساليب تعامل الجامعة مع تكنولوجيا العصر. للأمانة، تعتمد الجامعات منهجية التعامل مع هذه التكنولوجيا وتؤكدها. هذا أمر إيجابى، أما سلبيات تلك المنهجية، إنها تقوم على أساس توظيف تلك التكنولوجيا بطريقة نمطية، حيث يتحمل أستاذ الجامعة العبء الأكبر، ويكون دور المتعلم بسيط ومحدود للغاية، ناهيك عن أن الأستاذة – أنفسهم – لا يهتمون كثيرًا بتحصين الطلاب ثقافيا لمواجهة السلبيات الخطيرة المصاحبة لاستخدام الكمبيوتر والإنترنت. بمعنى؛ لا يهتم أساتذة الجامعة بتعريف الطلاب الضوابط الأخلاقية التى يجب أن تتحكم فى استخدام الكمبيوتر والإنترنت، على أساس علمى وأخلاقى صحيحين، سواء أكان ذلك داخل الجامعة أم خارجها.

هنا، قد يقول قائل: هذه المسألة تقع خارج نطاق عمل واهتمام أستاذ الجامعة، وإننا إذا طلبنا منه أن يدرجها ضمن مسئولياته، فذلك يمثل عبئًا مضاعفًا وثقيلاً، نضعه على كاهله، وقد يفشل فى تحقيقه بدرجة كبيرة.

المقولة السابقة يجانبها الصواب كثيرًا، لأن أستاذ الجامعة هو ملاذ المجتمع لتحقيق أهدافه ومقاصده، لذلك يطلب منه الكثير والكثير، وبذلك تكون مسئولياته عديدة ومتعددة، ولا تقتصر على التدريس، وإنما تمتد لتشمل التعليم والتوجيه والرعاية والإرشاد والمتابعة ... إلخ.

وما دام الأمر كذلك، فإن ما ذهبنا إليه فيما تقدم يكون صحيحًا، طالما لا يهتم أستاذ الجامعة كثيرًا بالجانب الأخلاقى لاستخدام الكمبيوتر والإنترنت، ناهيك

عن عدم توافر أجهزة الكمبيوتر بما يناسب أعداد الطلاب الكثيفة فى بعض الكليات (التجارة والحقوق...).

تحدثنا فيما تقدم عن خمس حالات – فقط – من الأحوال الكثيرة الصعبة والشائكة التى تعيش فيها الجامعات الحكومية وتعايشها، وعلى أساسها وعلى أساس غيرها من الكثير الذى لم يتم ذكره هنا، نقول أن جامعاتنا الحكومية فى مأزق حقيقى. ولعل ما يؤكد النتيجة السابقة أن تصنيف الخمس مائة جامعة – على مستوى العالم – التى تحتل مكانة محترمة ومتميزة، لم يتضمن أية جامعة مصرية.

والسؤال: كيف يمكن للجامعة أن تخرج من مأزقها؟!

لا نزعم من قريب أو من بعيد إننا نقدم روشتة علاج كاملة أو ناجحة يمكن عن طريقها أن تخرج الجامعة من مأزقها، وإنما نقدم مجموعة مقترحات مختصرة جدًا، يجب النظر إليها بعين الاعتبار، وفق منهجية إبداعية، يجب الإلتزام بها، فى حالة تطوير أوضاع الجامعات المصرية، على المستوى القومى. وأهم هذه المقترحات ما يلى:

(١) النظر إلى الجامعة كبيت خبرة، يستطيع أن يقدم استشاراته الوجيهة والفاعلة فى حل القضايا والمعضلات التى يموج بها المجتمع، وذلك من خلال مجموعة من الإجراءات الإبداعية، من أهمها:

- تأكيد أن الجامعة بمثابة مكان لإحياء الروح العلمية وإذكاء قيمة البحث العلمى، على أن يكون هذا الدور أقوى بكثير من دورها بالنسبة لتخريج الفنيين والمهنيين، وبالطبع يتطلب ذلك توفير نخبة من الأساتذة المتميزين، بحيث يقتصر عملهم على إجراء البحوث العلمية التى تتميز بالإبداع، وتقوم على أساس التفكير العلمى الرصين.

- تسخير جميع الجهود على المستويين: الرسمى والشعبى، وعلى المستويين: التشريعى والتنفيذى لتحقيق الإصلاح الفكرى والعلمى فى مجالات: التدريس، والبحث العلمى، والانفتاح على المؤسسات المحلية والعالمية فى شتى المجالات، على أن يكون هذا الإصلاح متمركزًا إبداعيًا على الجوانب الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والأخلاقية والثقافية ... إلخ.

- تشجيع المجتمع المدنى للجامعة لتكون بالفعل المنبر المشع لطرح الأفكار الإبداعية المسايرة للمعاصرة، والتى تؤكد - فى الوقت نفسه - الفكر العلمى المنظم القادر على البحث والتجديد والإبداع، إذ على أساس قوة هذا الفكر يمكن دفع عملية الإصلاح فى شتى مناحيها (اقتصاديًا واجتماعيًا وسياسيًا وثقافيًا وعلميًا وتربويًا ... إلخ).

(٢) تأكيد أن عملية خروج الجامعة من مأزقها عملية شاملة ومتكاملة الجوانب، ويجب تحقيقها فى التو والحال من أجل إصلاح أحوال الجامعة، على أن يتم هذا الإصلاح على أساس نهج إبداعى، يمكن عن طريقة تحقيق الآتى:

- رسم خريطة شاملة لأوضاع التعليم الجامعى، لتحديد مواطن القوة فى الأداء لتأكيدها وتفعيلها، وللوقوف على مواقع الإنجاز التى تعانى من الخلل، لوضع خطة محددة لتوفير الإمكانات البشرية والمادية لتجاوز التدنى فى الأداء.

- رفض فكرة "الترقيع" فى عملية الإصلاح، بحجة أن هناك أولويات يجب البدء بها، لأن ترك أى مشكلة دون حل لبعض الوقت، يجعلها تتفاقم بحيث يصعب كثيرًا حلها فيما بعد، ناهيك عن أن منظومة التعليم الجامعى تحتم علينا النظر إلى جميع عناصرها من مدخلات وعمليات ومخرجات نظرة إبداعية شاملة.

- طرح المشكلات والقضايا الجامعية بوضوح كامل، وبذلك يمكن تحديد العقبات التى قد تعترض الجامعة، وتحول دون أداء أدوارها كما يجب أن يكون.

وعند طرح تلك المشكلات والقضايا، يجب أن يكون ذلك على أعلى درجة من الصدق والموضوعية، وبذلك يمكن وضع الحلول الإبداعية المناسبة لها.

- بجانب تحديد المعضلات الحادة التى تعانى منها الجامعة، يجب - أيضًا - تحديد القضايا السطحية التى تبدو لبعض الناس أنها غير مهمة، ولا تستدعى بذل جهد كبير أو استغراق وقت طويل فى مناقشتها، إذ ربما تكون مثل هذه القضايا التى تبدو تافهة خطيرة فى تأثيراتها الخفية والضمنية، لأنها قد تضعف جوهر عملية التعليم الجامعى، فتحول دون تحقيق إبداعاته المنشودة، وتهدد مبادئه الراسخة وقواعده القانونية، وقد تؤثر سلبًا فى أخلاقيات البحث العلمى، وأيضًا تكون سببًا فى جنوح سلوكيات الطلاب وأخلاقياتهم نحو الأسوأ.

(٣) حماية الجامعة من المحاولات المقصودة لاختراقها، حيث دأبت جماعات متعددة - فى الآونة الأخيرة - إلى السعى لاستغلال أفكار أساتذة الجامعة ولتسخير طاقة الطلاب لتحقيق مقاصد مدمرة لقيم المجتمع. ويمكن تحقيق هذه الحماية من خلال مجموعة من الإجراءات القاطعة الحاسمة، والتى تتسم بالقوة والإبداع، لعل من أهمها ما يلى:

- إقامة الندوات والحوارات التى تؤكد منهجية العمل الديمقراطى داخل الجامعة، والتى تتمثل فى بناء وتطوير تفكير الطلاب الإبداعى، على أن يكون ذلك مصاحبًا لتعليمهم العلم المفيد، بشرط أن يتحقق ذلك فى ضوء ما تمليه مصلحة المجتمع، بعيدًا عن التيارات المغرضة التى تحاول هز استقرار المجتمع وأمنه.

- أخذ القرارات الخاصة بتنظيم العمل الجامعى وتطويره إبداعيًا، على أساس المصلحة العامة للأساتذة والطلاب معًا، دون تغليب لبعض الاعتبارات الخاصة لبعض الشخصيات، سواء أكانت تنتسب للجامعة أم من خارجها، على أن يتم الاستفادة من الخبرات العلمية والعملية المتراكمة عبر السنين الطوال، وخاصة تلك التى أظهرت فشل العمل بقرارات فوقية خاصة لمصلحة مقاصد بعينها، أو لتحقيق أغراض جماعات محددة.

- رفض فكرة إرضاء أصحاب نزعات شخصية مهما كانت قوتهم أو جبروتهم، أيضًا رفض فكرة تصفية الحسابات من خلال سن قرارات إدارية واهية، أو غير مسئولة، أو غير حريصة على المصلحة العامة، أو لا تأخذ فى حساباتها سمعة الجامعة نفسها.

- مناقشة القيم العلمية والموضوعية التى تقوم على أسس عقلانية أو موضوعية إبداعية، تؤكد كيان أستاذ الجامعة واحترامه لذاته كمفكر وعالم ومربى ومعلم وإدارى، والتى تؤكد - أيضا - أهمية الوصول والتواصل بين هذا الأستاذ والطالب، بما يمثل القدوة الحسنة والنهج الكريم والتعامل الإنسانى والتفاعل المثمر.

- مقاومة فكرة التسلط والإخضاع الجبرى على الحرية الفكرية والأكاديمية لأستاذ الجامعة والطالب على السواء، طالما يعملان وفق منظومة عمل جادة وأخلاقية، وطالما يلتزمان بالمشاركة الإبداعية فى بناء المجتمع، ولا يعملان على تخريبه أو هز أركانه، وطالما أن علاقتهما معًا تقوم على أساس ممارسات إبداعية وسلوكيات صحية.

- مؤازرة المبادئ والقيم التى تحفظ لأستاذ الجامعة حقوقه فيما يختص بقدراته العلمية وتخصصه الأكاديمى، على أن يواكب ذلك مؤازرة قوية للطالب بما يؤكد حريته المنظمة العقلانية والإبداعية فى التعبير عن ذاته، وفى أخذ وجهة نظره المبدعة الحيادية فى تقييم مستوى أداء أستاذ الجامعة نفسه، سواء أكان ذلك على المستوى العلمى أم على مستوى سلوكياته وتعاملاته الشخصية مع الطلاب.

- العمل على سيادة أخلاقيات الديمقراطية الفكرية، على أساس أن التحديث الفكرى الأخلاقى هو عماد قوى لبناء الأسس البنيوية للإصلاحات الإبداعية الكبرى فى المجتمع، وهو ركيزة أساسية لتحقيق الانضباط والتقدم داخل البنية الداخلية للجامعة.

- عدم تطبيق الأدوات النمطية أو القوانين الروتينية بطريقة مقصودة، تعمل فى مجملتها على أساس تعسفى، وإنما يجب العمل على تحقيق تشريعات حديثة متطورة، تهيئ مناخًا جامعيًا إبداعيًا يساعد على الإنتاج والتجويد، ويعمل على تحقيق الإصلاح التربوى والعلمى، ويضاعف فرص اكتساب الفكر السليم، ويؤكد أهمية التعامل مع الآخر بحكمة وذكاء وعلى أساس الندية الكاملة، وغير ذلك من المنطلقات التى تتوافق مع ظروف عصر العولمة وتجلياتها.

ما تقدم مجرد شذرات وتلميحات قليلة جدًا، توضح بعض جوانب المأزق الحقيقى الذى تواجهه الجامعات المصرية، وتوضح ـ فى الوقت نفسه ـ بعض السبل الإبداعية التى يمكن أن تتبعها الجامعة لتتجاوز كبوتها. الحقيقية، الموضوع واسع وعريض وشامل، والمساحة هنا ضيقة ومحدودة، ولكن يمكن تدارك ذلك بتكوين فرق عمل متعاونة لدراسة هذا الموضوع فى جميع جوانبه، على أن يتحقق ذلك سريعًا، عن طريق نهج إبداع يتبع الأساليب العلمية الرصينة، وبذلك يمكن تحديد ورسم خريطة للأهداف المطلوب أن تتحمل الجامعة مسئوليتها كاملة.

[٨] الإبداع ودور الجامعات الخاصة

يتم دراسة هذا الموضوع من منطلقين أساسيين، هما:

١- رغم الهالة الكبيرة التى تحيط بالجامعات الخاصة، فإن هناك شك كبير فى قدرة مناهجها على صناعة إنسان القرن الحادى والعشرين، وفق معايير الإبداع.

٢- أيضا، رغم الحديث الكثير المتواتر حول الأدوار المجتمعية للجامعات الخاصة، فإن أدوارها محدودة للغاية فى مقابلة متطلبات المجتمع، إذ إنها لا تمتلك القوى الكافية لتحقيق تلك المتطلبات، وفق ما تقره معايير الإبداع.

[٨ -١] قوة مناهج الجامعات الخاصة فى صناعة إنسان القرن الحادى والعشرين المبدع:

تؤكد قدرات الإنسان وإمكاناته الذهنية واستعداداته العقلية الفطرية وخبراته المكتسبه، الحق الطبيعى لهذا الإنسان، ليواصل تعليمه إلى المستوى والدرجة التى تسمح بها ظروفه الذاتية، حتى وإن كان يعيش فى دولة فقيرة ونامية، إذ تدرك الدول ـ الفقيرة قبل الغنية، والنامية قبل المتقدمة ـ أن الاستثمار الأفضل يتحقق من خلال رعاية العقول القوية والواعدة؛ لأن هذه العقول هى أساس تقدمها المادى والمعنوى، ولأن هذه العقول تضمن بناء وقوة مستقبل الدول، إذ تمثل الواقع والمأمول، على حد سواء.

تأسيسًا على ما تقدم، فإن جميع الدول بلا إستثناء تُقر فى تشريعاتها وقوانينها ودساتيرها أن التعليم حق طبيعى لكل إنسان. وهذا يبدو فى نظر المثقفين والمتعلمين

وعامة الناس كبديهية أو كمسلمة، لا تحتاج للمناقشة أو إثارة الجدل والجدال حولها.

إذًا التعليم حق أصيل لكل مواطن فى أية دولة، ولكن تكمن مشكلة هذا الحق، فى التباين الواضح والظاهر فى قوة هذا الحق، من حيث: كمه ونوعه وأهدافه وتطلعاته وأساليبة ومداه وكيفية التعامل معه وعدد السنوات المطلوبة لتحقيقه... إلخ، وذلك من دولة لأخرى.

والسؤال: وماذا عن حق التعليم للمتعلمين فى مصر؟

على الرغم من أن الدستور ينص صراحة على حق الفرد فى التعليم، فإننا نلاحظ ما يلى:

* قبل المرحلة الإبتدائية وخلالها، تتسرب نسبة كبيرة من الأطفال، حيث أن بعضهم أصلاً لا يدخلون المدرسة الإبتدائية، والبعض الآخر يتركونها طوعًا أو قهرًا لتدنى مستويات ذويهم المادية أو الثقافية، على السواء. ومن بين هؤلاء، يعمل بعضهم فى أعمال حرفية بسيطة فى بعض الورش والمصانع الأهلية، وينضم البعض الآخر إلى تنظيمات مشبوهة (أطفال الشوارع) تؤهلهم ليكونوا فى المستقبل من المجرمين والمنحرفين والشواذ.
* الأطفال فى المرحلتين: الإبتدائية والإعدادية، قد تدهس الظروف الإجتماعية المدرسية بعضهم، حيث تبدأ ظاهرة الدروس الخصوصية فى الظهور، وذلك فى ظل كثافة الفصول العالية، وبسبب تدنى مرتبات المدرسين. وأيا كان الأمر، فإننا نجد أنفسنا أمام ثلاثة خيارات، هى:

ـ نسبة من التلاميذ لا تواصل دراستها حتى نهاية المرحلة الإعدادية.

ـ نسبة أخرى قد تواصل دراستها، فتحصل على شهادة إتمام الدراسية الإعدادية، وتكتفى بهذا القدر من التعليم، أو تتجه للتعليم الفنى، بسبب: إما

لتدنى ظروفها الاجتماعية التى تحول دون مواصلة التعليم الثانوى العام، وإما لهبوط قدراتهم الذهنية والعقلية، حيث لا يحصلون على المجاميع التى تؤهلهم للالتحاق بالمدرسة الثانوية العامة.

* فى المدرسة الثانوية العامة، تبدأ مرحلة المعاناة لنسبة كبيرة من التلاميذ، حيث مطلوب منهم، ليس فقط الاجتهاد، وإنما أيضا عمل المستحيل. وفى المدرسة الثانوية، نجد التباين سافرًا بين المدرسة الثانوية الخاصة (حيث يقبل إليها أبناء القادرين الذين يستطيعون دفع مصاريفها العالية، وأيضا دفع تكلفة الدروس الخصوصية الباهظة) والمدرسة الثانوية الحكومية (حيث يقبل إليها أبناء الناس ذوى الدخول المحدودة، ممن يتميز أبناؤهم بالقدرة على مواصلة الدراسة، طالما كانت ظروفهم طبيعية، ولا توجد معوقات تحول دون تحقيق هذا الهدف).

* وإمتدادًا لما يحدث فى المدرسة الثانوية، نجد التباين ظاهرًا بين الجامعات الخاصة والجامعات الحكومية، وذلك هو محور الاهتمام فى الحديث التالى.

أولا: مناهج الجامعة وتحديات القرن الحادى والعشرين:

من منطلق أن المنهج ليس مجرد مجموعة من المعارف والمعلومات والبيانات التى يدرسها طلاب الجامعة للحصول على شهادة جامعية، وإنما المنهج فى الجامعة ينبغى أن يعكس الحياة ذاتها، بحيث يشمل المعارف والخبرات العلمية، وأدوات التعليم التقنية، والأحداث التى يموج بها المجتمع أو البيئة من حول الطلاب، سواء أكانت تلك الأحداث سياسية أم اقتصادية أم اجتماعية أم عملية أم تقنية أم دراسية... إلخ، وسواء أكانت تلك الأحداث محلية أم قومية أم عالمية، ولها علاقة مباشرة بمتطلبات الفرد أم الجماعة، على المستويين: المحلى والعالمى على السواء.

والحقيقية، أن المرحلة الجامعية هى مرحلة التكوين الفكرى والاجتماعى والعلمى والسياسى، ولذلك يجب أن تتمحور مناهج الجامعة حول ما يسهم فى

تنمية وبناء المتعلمين ليكونوا فاعلين وقادرين على مواكبة ظروف الزمان والمكان، وبذلك لا يكونوا مجرد مشاهدين سلبيين لما يحدث من حولهم، ولكى يكونوا مؤثرين فى صنع القرارات المصيرية الحالية والمستقبلية، ويكونوا ـ أيضًا ـ من ذوى الاعتماد القوى لتحقيق تقدم المجتمع الإنسانى. فمناهج الجامعة يجب أن تبلور مفاهيم الطلاب الشخصية بما يساعد على تكوين شخصيات عالمية تفكر فى اليوم والغد، وتتعامل مع البعيد والقريب، ويكون لديها عقول قوية قادرة على إقتحام المشكلات والاسهام فى حلها.

خلاصة القول، مناهج الجامعة ليست مجرد مجموعة محاضرات أو دروس عملية معملية، وإنما هى السبيل لبناء كينونة وهوية المتعلمين. وإذا كنا نوافق على إدراج العالم من حولنا تحت مظلة مناهج التعليم قبل الجامعى، فإننا نؤكد هذا الهدف، ونسعى لتحقيقه بكل ما لدينا من قوة وعزيمة واجتهاد بالنسبة لمناهج التعليم الجامعى. وهذا يتطلب مراعاة مجموعة من الأبعاد فى بناء وتصميم المناهج الجامعية، مثل:

(١) أن تطلق مناهج التعليم الجامعى طاقات تفكير الطلاب الإبداعى.

(٢) أن تربط مناهج التعليم الجامعى بين الجانبين: النظرى والتطبيقى لما يتعلمه الطلاب وفق أسس منطقية رصينة وصحيحة.

(٣) أن تتيح مناهج التعليم الجامعى فرصًا عديدة ليشارك الطلاب فى تحديد مشكلات المجتمع الإنسانى ككل، وليقدموا رؤاهم وتصوراتهم لحل تلك المشكلات.

(٤) أن تؤكد مناهج التعليم الجامعى منهجية البحث عن مستجدات العصر فى ضوء ما قد تقدمه علوم المستقبل فى الجانبين النظرى والتطبيقى على السواء.

(٥) أن تعمل مناهج التعليم الجامعى على اكساب الطلاب مقومات التفكير المنظومى، وبذلك لا يكون تفكيرهم أحاديًا أو داخليًا غامضًا.

(٦) أن تسنفر مناهج التعليم الجامعى قوى وطاقات المتعلمين الداخلية ليكملوا دراساتهم العالية إلى أقصى حد ممكن، وليتواصلوا مع العلم وجهًا لوجه بأنفسهم دون مساعدة الآخرين، أو يمكن طلب هذه المساعدة فى أضيق الحدود.

وننوه هنا إلى أن الأبعاد الستة آنفة الذكر مجرد أمثلة ونماذج للدور الرائع الذى يمكن أن تؤديه مناهج التعليم الجامعى، إذ إن أدوارها تتعدى ما تقدم بكثير جدًا، فدورها يظهر واضحًا جليًا فى تكوين الإنسان القادر على مواجهة تحديات بدايات القرن الحادى والعشرين.

هذا بالفعل ما يحدث بدرجة كبيرة فى عديد من دول ما بعد الحداثة والمعاصرة، فماذا عن دور مناهج جامعاتنا بعامة (الخاصة والحكومية على السواء) بالنسبة لمقابلة التحديات التى تفرضها علينا ـ آنيًا ـ تجليات وتداعيات بدايات القرن الحادى والعشرين؟

سوف نجيب عن السؤال السابق بمجموعة من الأسئلة المناظرة التالية، وعلى أساس أن تحديد إجاباتها، وإصدار أحكام دقيقة، متروك لفطنة وحكمة القارئ، وبذلك يتعرف كل فرد إجابة السؤال الرئيس السابق:

* على أضعف الإيمان، هل تمثل الجامعة فى مصر الرمز والنموذج الذى يتسم بالانضباط وتقنين المواصفات والمركزية والبيروقراطية فى الأداء؟
* هل تسعى الجامعة إلى زيادة وتفعيل إنتاجها، من حيث استقبال الطلاب كمادة خامة، ثم تعمل على تشكيلهم بما يواكب متطلبات العصر؟
* هل يتم إعداد طلاب الجامعة تحت مواصفات معاصرة محددة، وتحت شروط تجديد وتحديث الانتاج، بما يساعد على اكتساب المعلومات وتنمية التفكير، وإعداد الطلاب من أجل المستقبل؟

* هل تعمل السلطة فى الجامعة على إعداد الكوادر المؤهلة التى يمكن أن تتحمل مسئولية أتخاذ القرارات؟
* هل توزيع مسئوليات اتخاذ القرارات فى الجامعة يعتمد على منهجية تحقيق الكفاءة الإدارية، مع التنوع والقدرة على المبادرة؟
* هل توزيع الطلاب فى الجامعة على أساس الكليات، أو على أساس التخصصات فى كل كلية من الكليات، يتم وفقا للاحتياجات المهنية والوظيفية الحقيقية، وأيضا فى ضوء التخصصات الفعلية أو النادرة التى يحتاج إليها المجتمع؟
* هل تحاول الجامعة جاهدة من أجل إقامة قنوات إتصال وتواصل بينها وبين المؤسسات الأخرى الموجودة فى المجتمع؟
* هل تتيح الجامعة الفرص المناسبة لذوى الرأى والمشورة، ولأولياء الأمور، ليقولوا توجهاتهم بصراحة فيما تقدمه الجامعة من مقررات تدريسية ومن ممارسات وأنشطة مصاحبة؟
* هل تعبر مناهج الجامعة عن التحولات التى يمكن أن تؤثر إيجابًا أو سلبًا على حياة البشر، فى مجالات التحول:

- من الصناعات اليدوية إلى التكنولوجيا المتقدمة؟
- من الاقتصاد القومى إلى الاقتصاد العالمى؟
- من المدى القريب إلى المدى البعيد فى العلاقات الإنسانية؟
- من المركزية إلى اللا مركزية فى الإدارة؟
- من الاعتماد على الغير إلى اعتماد الإنسان على ذاته؟
- من ديمقراطية التمثيل إلى ديمقراطية المشاركة فى صنع القرارات المصيرية؟
- من العلاقات الرأسية إلى العلاقات الشبكية على جميع المستويات وفى جميع المجالات؟
- من مناطق الطرد السكانى إلى مناطق الجذب السكانى؟

ـ من الاختيار من بين بدائل محددة ومحدودة إلى بدائل متعددة ومتنوعة؟

وعلى الرغم من أننا طرحنا الأسئلة السابقة دون تقديم إجاباتها، وتُرك الأمر كاملاً لرؤية كل فرد، فإننا أكدنا بطريقة خفية مستترة أن مناهج الجامعات الخاصة والحكومية معًا، لا تساعد الطلاب على مقابلة تحديات بدايات القرن الحادى والعشرين، وذلك يُعد من أسباب وجود فجوة بعيدة الغور وعميقة جدًا بين الجامعة كمؤسسة وبين المؤسسات المجتمعية الأخرى.

ثانيًا: دور مناهج الجامعات الخاصة فى صناعة إنسان القرن الحادى والعشرين:

أبرزنا فى الحديث السابق أن مناهج الجامعات ـ سواء أكانت حكومية أم خاصة ـ بوضعها الحالى، لا تقابل كثيرًا تحديات القرن الحادى والعشرين. فى هذا الشأن، يمكن نتلمس العذر النسبى للجامعات الحكومية، على أساس مجموعة من العوامل، من أهمها ما يلى:

- إلتزام الجامعات الحكومية الأدبى أمام المجتمع بقبول أقصى ما يمكن من أعداد الطلاب الحاصلين على شهادة الثانوية العامة، وذلك يجعل بعض الكليات الجامعية تبدو كأنها مراكز تخزين للطلاب.
- ضعف المخصصات المادية والمالية التى توفرها الدولة لغالبية الكليات، تهز أساسات عملية التعليم بها، وأحيانا قد تقتلعها من جذورها، فيبدو التعليم فى بعض الكليات باهتًا ومهزوزًا، وقد يظهر فى كليات أخرى بأنه ليس له هوية واضحة المعالم، ولا توجد فلسفة محددة تعضده أو تقف وراءه.
- تدنى الإمكانات المخصصة للبحث العلمى فى غالبية كليات الجامعة، قد يكون سببًا مباشرًا لندرة البحوث العلمية الجادة، التى يمكن أن تسهم فى تطوير التعليم الجامعى نفسه.
- إفتقار المكتبات الجامعية المركزية ومكتبات الكليات المختلفة لأحدث

الإصدارات والمراجع، سواء أكانت بلغة عربية أم بلغة أجنبية، وذلك يرجع إلى الفقر الشديد الذى يحول دون شراء تلك المصادر والمراجع.

- يواكب البند السابق، ويسير فى ركابه، عدم وجود المعامل والمختبرات التى تجهز بالأدوات والأجهزة الحديثة، والتى تؤكد الجانب العملى من التعليم.
- تدنى مستوى أجور ومرتبات وبدلات أعضاء هيئة التدريس، نظرًا لعدم وجود مصادر خارجية للدخل، يمكن أن تغطى العجز الواضح للعيان فى ميزانيات الجامعات.

هذا عن الجامعات الحكومية، ولكن: ماذا عن الجامعات الخاصة؟

يمكن التمييز بين الجامعات الخاصة التى قامت وفق حق الانتفاع المادى حسب رؤية المؤسسين لها، وبين الجامعات الخاصة التى تنتسب إلى جهات أجنبية وفق مسمياتها (الجامعة الأمريكية، والجامعة البريطانية، والجامعة الفرنسية، والجامعة الألمانية، والجامعة الروسية،...). وهذه الجامعات جميعها تقبل الطلاب مقابل مصاريف سنوية باهظة، ولذلك من المتوقع أن يتفوق دورها دور نظيره بالنسبة للجامعات الحكومية، وفقًا لمبادئ وتشريعات السوق الحر: من يدفع يأخذ، ومن يدفع أكثر يأخذ أفضل خدمة.

حقيقة، يتحقق ذلك فى نواحى كثيرة، مثل:

(١) قلة عدد الطلاب الملتحقين بالجامعات الخاصة مقارنة بنظرائهم فى الجامعات الحكومية.

(٢) توفير أنشطة وممارسات ترفيهية وترويحية لا يتمتع بها طلاب الجامعات الحكومية.

(٣) وجود بعض المعامل والمختبرات الحديثة التى قد لا تتوافر فى بعض الجامعات الحكومية.

(٤) استقطاب نخبة من الأساتذة المميزين والمتميزين فى الجامعات الحكومية للعمل فى الجامعات الخاصة.

(٥) حضور بعض الأساتذة الأجانب للتدريب فى الجامعات الخاصة.

(٦) إرسال بعض الطلاب من الجامعات الخاصة فى مهمات وزيارات دراسية إلى بعض الجامعات الأجنبية.

(٧) التسجيل لدرجتى الماجستير والدكتوراه فى جامعات أجنبية خارجية، لبعض طلاب الجامعات الخاصة، وخاصة من لديهم إمكانات مادية رفيعة المستوى.

(٨) أحيانًا، يتم تقديم بعض المنح الدراسية لمواصلة الدراسة لبعض الطلاب المتميزين، فى الجامعات الخاصة فى مصر، وبذلك يتم استقطاب هؤلاء الطلاب، وفقا لفكر ومنهجية الجامعة التى تقدم المنح لهم.

ما تقدم أهم ما تقدمه الجامعات الخاصة لطلابها، ولكن: ماذا عن دور هذه الجامعات فى صناعة إنسان القرن الحادى والعشرين؟ وبصياغة أخرى: ما دور الجامعات الخاصة فى تنمية المقومات الإنسانية والمادية والطبيعية والنفسية والوجدانية للطلاب، بحيث تتوافق مع متطلبات التعايش فى بدايات القرن الحادى والعشرين؟

ونظرًا لصعوبة الإجابة عن السؤال السابق بصيغتيه المختلفتين، فإننا ـ كما فعلنا فى أولا ـ نطرح مجموعة من التساؤلات تدور حول دور الجامعات الخاصة فى صناعة إنسان القرن الحادى والعشرين. وفى هذا الشأن، قد يقول قائل: إن الكاتب يهرب من المشكلة السابقة بطرحة مجموعة من التساؤلات. هذا ليس هروبًا، ولكنه إعتراف صريح بأن هناك خللا فى دور الجامعات الخاصة فى صناعة إنسان القرن الحادى والعشرين، وعلى المجتمع بجميع مؤسساته أن يحاول جاهدًا تلمس مواقع ومواطن ذلك الخلل، لتداركها سريعًا وعلاجها، إذ ما الفائدة أن تتحول الجامعات

الخاصة كبيوت أو منشآت لأبناء القادرين والأغنياء، الذين لم يستطيعوا تحقيق التفوق خلال دراستهم فى المرحلة الثانوية، فالتجئوا إلى الجامعات الخاصة لتكون مطيتهم أو سبيلهم لمواصلة دراستهم فى بعض الكليات ذات التميز الخاص. وإذا سلمنا جدلاً بجدوى مواصلة الدراسة فى الجامعات الخاصة نظير دفع تكلفة باهظة، بهدف الحصول على شهادة بعينها، فى تخصص بعينه، لكن: ما فائدة الحصول على هذه الشهادة، دون أن تسهم المناهج التى يتعلمها الطالب فى نماءه وتطويره (أى فى صناعته كإنسان) فى شتى جوانبه الداخلية والخارجية على السواء؟

إذًا، فإن طرح مجموعة من الأسئلة حول دور مناهج الجامعات الخاصة فى صناعة إنسان القرن الحادى والعشرين، يفتح الباب على مصراعيه للإجتهاد فى هذه القضية الصعبة والشائكة، والتى يمكن إعتبارها ـ مجازًا ـ قضية رأى عام، لأنها تهم الغنى والفقير، والمثقف والعادى، الحكومة والشعب، ... إلخ. ولعل أهم الأسئلة التى يجب طرحها، تتمثل فى الآتى:

*** هل تسهم مناهج الجامعات الخاصة فى تحقيق:**

- إدراك الذات بطريقة متميزة؟
- القدرة على معرفة مدى تعقد وتشابك الواقع؟
- معرفة مطالب الحياة الحقيقية فى جانبيها: الإنسانى والمادى؟
- تقبل الآخرين، والتعامل معهم إحترام؟
- الاهتمام بالمشكلات المجتمعية العامة بدرجة تساوى أو تفوق الاهتمام بالمشكلات الخاصة؟
- إحترام الخصوصية، والقدرة على الإنفصال الإيجابى عن الآخرين؟
- الانشغال بالمجتمع الإنسانى، من خلال نظرة متجددة للمشكلات والمعضلات؟

- القدرة على تكوين علاقات ناضجة مع الآخرين؟
- التمتع بالديمقراطية كمنهجية لتحديد الحقوق والواجبات؟
- إمكانية الإبداع والابتكار والاختراع والاكتشاف؟
- قدرة فائقة على التفكير العلمى الرصين؟

*** هل تؤكد مناهج التعليم الخاص:**

- حقوق المواطنة دون نظر للجنس أو العقيدة أو الانتماء أو.....؟
- السعى لتحقيق الذات على أساس الامكانات المعرفية والعقلية والوجدانية، وليس على أساس المركز الاجتماعى أو الوضع الأسرى أو الإمكانات المادية؟
- تقبل الاختلافات وتوظيفها للصالح العام؟
- إتاحة الفرص الكافية لمواكبة الاتجاهات العامة لبدايات القرن الحادى والعشرين؟
- المشاركة والسعى نحو تحقيق الذات كمنطلق للتفكير من أجل المصلحة العامة والخاصة على السواء؟
- العمل من أجل الحفاظ على ما هو قائم، وأيضًا من أجل تحديث وتجديد القائم إذا تطلب الأمر ذلك؟
- القدرة على مواجهة مشكلات بعينها ومعطيات محددة فى إطار حياة مستقرة وثابتة، وأيضا القدرة على مواكبة مستجدات المستقبل المتوقع حدوثها؟
- توظيف الإمكانات الخاصة، ومحاولة استثارتها من أجل تنميتها؟
- حفظ التوازن بين القديم والجديد، وبين الواقع والمأمول؟

خلاصة القول:

إن الجامعات، سواء أكانت حكومية أم خاصة تواجه فى وقتنا هذا تحديات

عديدة ومتشعبة. وبالنسبة لدور مناهج الجامعات الخاصة فى صناعة إنسان القرن الحادى والعشرين، يظهر أن تلك المناهج لا تحقق أهدافها المنشودة. وقد تحقق الاستنتاج السابق بطريقة ضمنية وغير صريحة، وذلك من خلال طرح مجموعة من التساؤلات، وبذلك يترك الباب مفتوحًا أمام إجتهادات الآخرين بالنسبة لمزيد من الدراسات والبحوث.

[٨ -٢] قوة الجامعات الخاصة فى مقابلة متطلبات المجتمع وفق أسس إبداعية:

لقد أظهر الحديث السابق أن مناهج الجامعات الخاصة تفتقر إلى القوة الفاعلة، التى تستطيع بإسهاماتها صناعة الإنسان المبدع، الذى يستطيع أن يواكب العصر، فى ضوء تحدياته ومتطلباته.

والسؤال:

وماذا عن دور الجامعات الخاصة كمؤسسات تعليمية تعلمية من جهة، وكمؤسسات مجتمعية من جهة أخرى، بالنسبة للمهام المجتمعية التى يجب أن تتكفل بها؟

ويرتبط بالسؤال السابق:

إذا استطاعت الجامعات الخاصة تحقيق بعض مسئولياتها المجتمعية، فهل ذلك يحدث وفق أسس إبداعية؟

إن الإلتحاق بالجامعة لمواصلة الدراسة فيها، قصد نبيل ومسعى عظيم، يبغى جميع التلاميذ ومعهم أولياء أمورهم لتحقيقه، بعد الحصول على شهادة إتمام الدراسة الثانوية. فالتعليم الجامعى بمثابة الأمل المبهج، والسعادة الحقيقية، والهدف الرئيس الذى يراود فكر وتفكير جميع فئات الشعب ومؤسسات المجتمع، ولذلك تُبذل جهودًا مضنية وجادة من أجل تحقيق طفرات إيجابية، ووثبات ملحوظة من أجل تطويره، وعصرنته بما يواكب متغيرات العصر ومستحدثاته.

وبالنسبة للتعليم الجامعى، إذا استطعنا مقابلة تحدياته بهدف تحقيق أماله المقصودة، فذلك لن يضيع هباءً منثورًا، لأن تحقيق جودته بما يحقق التميز، يجعله أكثر تجاوبًا مع الحاجات المستقبلية للأفراد، كل حسب رؤيته المستقبلية المنشودة. أيضا، تحقيق جودة التعليم الجامعى ترسم خرائط المستقبل للمجتمع، وتحدد الخطوات التى يجب أن يلتزم بها، ليواكب عصر المعرفة، بتدفقاته المعلوماتية الغزيرة.

وعلى صعيد آخر، فإن الاهتمام بمتطلبات التعليم الجامعى، يعنى ـ بإختصار شديد ـ وجود جامعات قوية عفية بالنسبة لإعداد كوادرها، ولتطوير مناهجها، وللإنفتاح على المجتمع لتسهم فى حل مشكلاته الكؤود. وعليه فإن بحث ودراسة قضايا التعليم الجامعى، من أجل مقابلتها وحلها أولاً بأول، يكون له مردودات إيجابية عظيمة الشأن، من حيث:

- ربط الجامعة بالمجتمع وبمؤسساته، ومشاركة الجامعة فى رسم السياسة العامة التى يجب أن تتبعها تلك المؤسسات، أو على أقل تقدير مشاركتها فى التصدى للمشكلات التى تواجهها.
- ضمان إنبثاق أفكار قوية، تستطيع أن تناقش ـ وأحيانا تجادل ـ من أجل تحقيق المصلحة العامة، فى شتى المناحى، سواء أكانت: سياسية أم ثقافية أم إجتماعية أم فنية أم علمية... إلخ.
- العمل على تحسين وتطوير المناهج، بما يتوافق مع التطور الهائل فى مجالى: المعرفة والتكنولوجيا. وقد لا يقف الأمر عند هذا الحد، إذ ربما يستحدث بعض أساتذة الجامعة مجالات علمية وتقنية غير معروفة من قبل.
- الارتقاء بالمستوى المهنى لأعضاء هيئة التدريس فى الجامعة، على أن يواكب ذلك المستوى نظيره الأكاديمى.

- تطوير أساليب العمل والإدارة فى الجامعات، فى ضوء الثورة الإدارية الكبرى، التى تسود جميع المجالات والميادين، فى شتى التخصصات.
- الأخذ بأنظمة التدريس المعاصرة، والبعد عن أسلوب التلقين، والذى يقوم على أساس التفكير الأحادى.
- توفير مناخ تعلم فعال، ووجود بيئة تعليمية آمنة لطلاب الجامعة، على أن يصاحب ذلك تطبيق أساليب تقويم يمكن عن طريقها ضبط جميع جوانب العملية التعليمية التعلمية فى ذاتها، وأيضًا ضمان إصدار إحكام صحيحة ودقيقة عن الطلاب فى شتى جوانبهم.

وإذا نظرنا حولنا، نستطيع أن نضع حدودًا فاصلة بين أنماط ثلاثة للجامعات فى مصر، وهى:

(١) الجامعات الحكومية، وتستقبل السواد الأعظم من حجم الطلاب، ممن حصلوا على شهادة الثانوية العامة، بمجموع يؤهلهم للالتحاق بها. والدراسة بها شبه مجانية، وهى منتشرة فى جميع المحافظات تقريبا. وتأتى جامعة القاهرة على رأس قائمة الجامعات المصرية، حيث شيدت هذه الجامعة بالجهود الذاتية فى بداية القرن العشرين. وتتمثل المشكلة الأساسية للجامعات الحكومية فى كثافة أعداد الطلاب الملتحقين بها، بما يُخل بالنسبة العالمية لعدد الطلاب على أساس عدد أعضاء هيئة التدريس فى الجامعة. أما المشكلة الثانية للجامعات الحكومية، فهى ضعف مواردها، وبالتالى تدنى مستوى رواتب أعضاء هيئة التدريس وقلة مخصصات البحث العلمى، التى تكون ـ أحيانا ـ شبه معدومة.

(٢) الجامعات الخاصة، وظهرت فى مجملها كبديل للجامعات فى رومانيا وبولندا ولبنان وبلاد أخرى، حيث كان الطلاب ممن يحصلون على مجاميع هابطة فى شهادة إتمام الثانوية العامة يلتحقون بها، إذ لم يكن لهؤلاء الطلاب فرصة متاحة

للالتحاق بالجامعات الحكومية. وتُحصل الجامعات الخاصة مصاريف عالية جدًا من الطلاب مقارنة بمصاريف الدراسية فى الجامعات الحكومية. وننوه هنا إلى أمرين فى غاية الأهمية: وهما: ضعف كثافة الطلاب فى الجامعات الخاصة مقارنة بالجامعات الحكومية، وتطبيق نظام للالتحاق بالجامعات الخاصة (مكتب تنسيق)، وبذلك تم القضاء حاليا على بعض محاولات التدليس، والتى كان يتبعها بعض المؤسسين لتلك الجامعات فى قبول الطلاب بها فى بداية إنشائها.

(٣) الجامعات المنتسبة لدول أجنبية، مثل: الجامعة الأمريكية والجامعة البريطانية والجامعة الفرنسية والجامعة الروسية.. إلخ. وأعتقد أن هذه الجامعات تحاول أن تعكس حياة وثقافة الدول التى تنتسب إليها، إلى طلابها. حقيقة، مصاريفها رهيبة للغاية، للدرجة التى يمكن بها أن نزعم بأنها جامعات الوجاهة الطبقية، ورغم ذلك، فإن سوق العمل ـ فى وقتنا هذا ـ يقبل خريجى هذه الجامعات بترحاب شديد جدًا، بما يجعلهم يحصلون على وظائف مرموقة، قد لا يحصل عليها نظرائهم المتفوقين من خريجى الجامعات الحكومية، وذلك يجعل نسبة لا يستهان بها تحاول الالتحاق بتلك الجامعات، ولو على حساب أحوالهم المعيشية.

والجامعات الحكومية فى مصر، رغم أن لها السيادة الكاملة من حيث أعداد هيئة التدريس والطلاب، فإنها تحتاج لهزات وهزات لتدعيم دورها المنشود، كما كان حالها من خمسين سنة مضت، حتى يمكنها أن تتبوأ مكانتها الفريدة بين أعظم وأعرق الجامعات على مستوى العالم. إن الجامعات الحكومية فى مجموعها الكلى، تملك كوادر فنية وإدارية من أعضاء هيئة التدريس بها، ممن يتميزون، ويمتلكون فى الوقت نفسه، قدرات وآليات رفيعة المستوى، قد تفوق قدرات وآليات نظرائهم فى جامعات دول عديدة. ولكن ما يحول دون إنطلاق الجامعات الحكومية لآفاق

أوسع وأرحب وأشمل، بما يحقق لها العالمية، هو تدنى إمكاناتها المادية. فالأساتذة ممتازون فى أغلب الأحوال، والطلاب مبدعون فى حالات كثيرة، ولكن عدم توافر فرص تحقيق الجودة والتميز قد يعود ـ فى أحيان كثيرة ـ لضيق ذات اليد، الذى قد يقف حاجزا منيعًا أو سدًا متينا أمام الأساتذة والطلاب: على السواء، بالنسبة لتحقيق أدوار الجامعة لمقابلة متطلبات المجتمع.

إذن، القضية بالنسبة للجامعات الحكومية فى مجملها، تتلخص فى نقص أو عجز ميزانياتها السنوية، وذلك يحول دون تحقيق أدوارها المنشودة، فماذا عن الجامعات الخاصة، والجامعات التى تنتسب لدول أجنبية؟ وهل قضايا المجتمع ومتطلباته، تقع فى مركز القلب بالنسبة لهذه الجامعات، أم هى على هامش السيرة بالنسبة لها؟

وقبل الاستطراد فى تفصيلات هذا الموضوع، ومناقشة جوانبه المختلفة، نؤكد أننا لسنا ضد الجامعات غير الحكومية، لأننا نؤمن بأن من يملك المال يمتلك القوة فى أحيان كثيرة، وبالتالى يكون من حقه الشرعى والدستورى أن يعلم أبناؤه فى أية مؤسسة تعليمية يراها مناسبة لتحقيق أهدافهم وطموحاتهم، طالما لا يجور أو يسلب الآخرين الفرص السانحة والمتاحة لمواصلة تعليمهم العالى.

نعوده مرة أخرى للأسئلة التى سبق طرحها، لنحاول الوقوف على مدى وقوة أدوار التعليم الجامعى الخاصة بالنسبة لتحقيق متطلبات المجتمع، فنقول:

حقيقة يكسب التعليم الجامعى الخاص الطلاب تميزًا لغويًا، وتمكنًا كبيرا فى استخدام الكمبيوتر والإنترنت، وذلك يساعد الطلاب على الإنفتاح على الآخرين، على المستويين: المحلى والعالمى، كما يتيح الفرص المناسبة ليواصل الطلاب دراستهم (ما بعد البكالوريوس أو الليسانس) فى بعض الجامعات الأوروبية والأمريكية، وذلك يسهم فى بناء الشخصية القوية، التى يمكنها تحقيق التواصل والتفاعل مع ثقافات متعددة.

إذا وقف الأمر عند الحدود السابقة، فذلك شىء طيب. ولكن قد يفلت الزمام،

لذلك نجد أن بعض الطلاب يشعرون بالغربة، وينعزلون عن المجتمع، وكأنهم من عالم آخر. بمعنى؛ يمكن لبعض الجامعات الخاصة أن تضعف ذكرة الانتماء والهوية، لذلك نجد أن بعض من طلابها يتصورون وكأنهم أعلى مرتبة وأسمى مقامًا من نظرائهم الذين يتعلمون فى الجامعات المصرية. وقد يؤكد هذا التصور ويرسبه داخل نفوسهم، أنهم يحظون ـ غالبًا ـ بوظائف متميزة بعد تخرجهم فى الجامعة، أو لأن ذويهم من الأغنياء وعلية القوم.

قد يقول قائل، إن ما تقدم يعكس، سمات شخصية لقلة قليلة من طلاب الجامعات الخاصة، ولا ينطبق على غالبيتهم. هذا قد يكون صحيحا، ولكن: ماذا عن أعضاء هيئة التدريس فى الجامعات الخاصة؟ ألا يحاول كثير منهم أن يعمل بها بسبب المرتبات التى قد تتعدى أربعة أضعاف مرتبات نظرائهم فى الجامعات الحكومية، فيضطر بعضهم إلى إتباع أساليب ملتوية أو غير مشروعة؟ ألا يضحى كثير من أساتذة الجامعة بمراكزهم التى حققوها فى الجامعات الحكومية للعمل فى الجامعات الخاصة؟ ألا يتم اختيار بعض أعضاء الجامعات الخاصة بأساليب مقصودة قد تشوبها بعض الشبهات؟

ومن ناحية أخرى، على مستوى أساتذة الجامعات الحكومية، ممن يعملون فى ظروف صعبة وشاقة، فى ظل عدم توافر الإمكانات المادية وكثافة الطلاب العالية، ألا يشعرون عندما يطلقون العنان لخيالهم، ويقارنون بين أحوالهم التدريسية وظروفهم المعيشية وأحوال وظروف نظرائهم فى الجامعات الخاصة، بخيبة الأمل.

أيا كان الأمر، يمكن أن يقال أن ما تقدم يعود إلى عوامل شخصية بحتة، حيث يملك الطالب الإمكانات التى تساعده على مواصلة تعليميه فى جامعة خاصة، وحيث يجد أستاذ الجامعة فرصة ـ غالبًا ما تكون بمساعدة آخرين ـ ليعمل فى إحدى الجامعات الخاصة. ولذلك، فإن القضية يجب أن لا تتقوقع حول هذه النقطة أو هذه الزاوية بالذات، لأن أدوار الجامعات بعامة، بما فيها الجامعات الخاصة، لهى

أدوار حيوية وجوهرية ومؤثرة فى مقابلة احتياجات المجتمع، ولذلك يجب عدم التركيز فى الحديث حول هذا الموضوع المهم، وإنما ينبغى الاستفاضة فيه. ولأن الجامعات الخاصة يجب أن تكون جزءً لا يتجزأ من كيان وتكوين المجتمع، عليها أن تعمل جاهدة، بكل الإمكانات المتوافرة لديها لمساعدة المجتمع فى مقابلة متطلباته.

من المنطلق السابق، فإننا نناقش ما تقدم، لنضع أيدينا على نواحى القصور فى أدوار التعليم الجامعى الخاص بالنسبة لتحقيق متطلبات المجتمع، مع تقديم الرؤى المناسبة لعبور الفجوة بينهما. بمعنى، يتم صياغة ذلك فى صورة مشكلات، مع محاولة تقديم تصور مناسب لحل كل مشكلة من المشكلات، حسب ما يظهره الحديث التالى:

المشكلة (١):

إمكانات الجامعات الخاصة رفيعة المستوى، ومصاريفها باهظة جدا، ورغم ذلك يقبل عليها مئات من الطلاب سنويا:

يوجد خلل فى تركيبة المجتمع، وهذا الخلل يجب دراسته سياسيًا واقتصاديًا واجتماعيًا وسلوكيًا، لتحديد المؤشرات التى تحكم وتتحكم فى إقبال الطلاب للدراسة فى الجامعات الخاصة، رغم زيادة مصاريفها سنويًا، ورغم أنها فى الأصل عالية جدًا.

المشكلة (٢):

ميزانيات الجامعات الخاصة مرتفعة جدًا، مقارنة بميزانيات الجامعات الحكومية، على أساس الهبات والمنح التى تقدمها بعض الدول الأجنبية لها، وعلى أساس مصاريف الدراسة العالية التى يدفعها الطلاب:

تخصيص نسبة لا تقل عن ٢٥٪ من مدخلات الجامعات الخاصة، لتدعيم

الجامعات الحكومية، على أن يقوم المجلس الأعلى للجامعات بتوزيع هذا الدخل على كل جامعة، وفقًا لأعداد الطلاب بها، ومتطلباتها الدراسية النظرية والعملية، ولا يخصص أى جزء من هذا الدخل للمسئولين، بدءً من وكيل الكلية، وانتهاءً برئيس الجامعة.

المشكلة (٣):

وجاهة الجامعات الخاصة الشكلية، من حيث استخدام اللغات الأجنبية فى التدريس، ومن حيث جلب بعض الأساتذة من جامعات أجنبية للتدريس بها.

تأكيد عدم أهمية الوجاهة الشكلية، وخاصة فى تدريس المواد ذات العلاقة القوية بالهوية والقومية، وطالما يمكننا تعريب بعض المفاهيم والمصطلحات العلمية. ومن ناحية أخرى، فإن ندب بعض الأساتذة من جامعات أجنبية، يجب أن يتم فى أضيق الحدود، مع تحديد المهام والممارسات التى يجب عليهم الإلتزام بها، بدقة متناهية.

المشكلة (٤):

طموح بعض الجامعات الخاصة، قد يجعلها تشط بعيدًا، وكأنها ليست موجودة على أرض هذا المجتمع، ولا تدرك أن طلابها ـ فى مجملهم ـ من المصريين، وبذلك تنسى أو تتناسى الثقافة القومية.

من المهم التنوع الثقافى، حيث تتلاقى وتتلاقح الثقافات، على أن يكون التركيز على ماهية وكينونه الثقافة القومية أولا، بهدف إبراز جوانبها المضيئة، وبهدف إظهار دورها المتميز فى عصور كثيرة مضت، وبهدف توضيح أن السلبيات التى يموج بها المجتمع فى وقتنا هذا، تعود إلى غض البصر عن الثقافة القومية وإهمالها، والأخذ بالثقافات الوافدة دون فحص أو تمحيص. ومما يذكر، إن منهجية التنوع الثقافى، تسهم فى تقوية العقول، وبذلك يمكن للثقافات المختلفة أن تتعامل معًا من موقف

الند للند، وإحترام الآخر، وعدم التقوقع حول الذات، والتفكير على أساس منظومى.

المشكلة (٥):

من الضرورى أن تتبنى الجامعات الخاصة إطارًا نظريًا متكاملاً لدراسة دور البحث العلمى فى تحقيق التنمية البشرية والعلمية، وأيضا فى تحقيق التقدم الحضارى.

فى هذه المشكلة بخاصة، تتساوى الجامعات الخاصة مع الجامعات الحكومية، إذ إن كلاهما لا يهتم كثيرا بأن تكون كل جامعة كبيت خبرة، أو كمؤسسة علمية بحثية، تعمل على تبنى منهجية للدراسة والبحث فى مجال بعينه.

وفى هذا الشأن، من الضرورى أن تتعاون الجامعات الخاصة مع الجامعات الحكومية، أو أن تعمل فى ظلها أو تحت مظلتها بسبب الخبرة الواسعة والعريضة التى تتمتع بها الجامعات الحكومية. ويجب أن ينبثق من ذلك التعاون:

(١) إنشاء قواعد المعلومات وتحديثها.

(٢) تحقيق طفرة هائلة من الناحيتين: الكيفية والكمية فى الحاسبات وشبكات الاتصال.

(٣) استثمار قدرة العقول على الإبداع.

(٤) تنمية صناعة المعلوماتية بإقامة تحالفات داخلية وخارجية، تعمل على نقل المعرفة، وتخفيض تكلفتها، مع إمكانية تسويقها.

المشكلة (٦)

لا تشدد الجامعات الخاصة على الاستراتيجيات الثقافية العربية، التى تتمحور حول قضايا التراث والأصالة، بينما تؤكد غالبية الجامعات الحكومية أهمية الإستراتيجية السابقة.

الحقيقة أن الجامعات الخاصة والجامعات الحكومية تواجه مأزقًا حقيقيا بالنسبة للإستراتيجيات السابقة، فالجامعات الخاصة عندما لا تهتم بالتراث والأصالة فإنها بيديها تقلع نفسها من جذورها. وفى المقابل، عندما لا تهتم الجامعات الحكومية بالحاضر أو المستقبل، وتهتم كثيرا بالماضى، فإنها لا تعيش العصر، ولا تواكب مستحدثاته.

إذن، يجب أن تتبنى الجامعات: الخاصة والحكومية إستراتيجية ثقافية إيجابية نقدية منفتحة تقوم على أساس مشروع علمى شامل تتفاعل وتتكامل فيه العلوم الإنسانية والاجتماعية والطبيعية والبحتة، بما يؤكد وحدة المعرفة، التى عن طريقها يمكن تحقيق التفاعل الإيجابى الخلاق مع المجتمع العالمى، فى ظل سيادة وهيمنة ظاهرة العولمة.

المشكلة (٧):

يتمتع الطلاب فى الجامعات الخاصة بحقوق كثيرة، قد لا يتمتع بها نظرائهم فى الجامعات الحكومية.

ما تقدم يمثل ميزة حقيقية لطلاب الجامعات الخاصة من الناحية الشكلية، وهذه الميزة، قد لا تتوافر كثيرًا لطلاب الجامعات الحكومية. ومرد هذه الميزة قلة عدد طلاب الجامعات الخاصة، التى تتمتع بإمكانات هائلة، يمكن تسخيرها فى خدمة طلابها.

ولكن الميزة السابقة، يمكن أن تكون مردوداتها السلبية عديدة ومتنوعة، إذا لم يدرك طلاب الجامعات الخاصة أن الحقوق التى يتمتعون بها يجب أن تستهدف نظرائهم فى الجامعات الحكومية، ولا تكون حكرًا عليهم فقط. وأيضا، إذا لم يعمل طلاب الجامعات الخاصة من خلال الحقوق التى يتمتعون بها، من أجل تحقيق مصلحة المجتمع، واستنادًا على ركيزتى العدالة والأمن لكل فرد أيا كان جنسه أو

عقيدته أو هويته أو مكانته الإجتماعية، وأيضا تحقيقا للمتطلبات الأساسية من رعاية وتعليم وضمان اجتماعى والحق فى التعبير وإبداء الرأى... إلخ، إذ دون ذلك، يمثل كارثة مجتمعية حقيقية.

المشكلة (٨):

من المفروض نظريا أن يتمتع طلاب الجامعات الخاصة بثقافة العلم دون ثقافة الجهل، على أساس توافر فرص الحوارات ووجود الأنشطة المصاحبة.

ومن منطلق أن الثقافة بمثابة خواص الممارسات الإنسانية بما تحمله من معانٍ ومدلولات، تميز الإنسان وتعطيه صفات ومزايا تساعده على الفهم والإدراك والتفكير، نقول أن تحقيق هذه الميزة يظل قائما، إذا استفاد الإنسان من الحقوق الكثيرة التى يتمتع بها. ولكن، إذا فشل الإنسان فى أخذ القرارات الحكيمة والرصينة والموضوعية والعاقلة، وسار فى ركب الثقافة العامة فقط، دون أن يكون له منهجية ثقافية خاصة به، فإنه يعطى عقله أجازة طويلة، ويفشل فى الربط بين الأسباب ومسبباتها، ويكون من الصعب عليه تقييم المواقف التى تقوم على أساس سلسلة من التحليلات للمعطيات التى تقع بين يديه. ومما يذكر ـ غالبًا ـ ما يحدث ذلك مع نسبة كبيرة من طلاب الجامعات الخاصة، ممن يهتمون بالمظهرية على حساب المضمون، وخاصة أن الإمكانات المادية الرهيبة التى تتوافر لهم يمكن أن تكون سببًا مباشرا فى تخريب عقولهم، إذا ما أدمنوا تعاطى المخدرات، أو ساروا فى طريق الضباب (الجنس).

المشكلة (٩):

غالبا، لا تتبنى الجامعات الخاصة رؤى التطوير المتباينة لقضايا المجتمع نفسه، أو محاولات إصلاح أحوال التعليم قبل الجامعى.

وهذه مشكلة حقيقية، إذ لا تعير الجامعات الخاصة إهتمامًا يذكر بمحاولات إصلاح التعليم قبل الجامعى، ولا تلتفت كثيرًا لقضايا المجتمع نفسه، إذ ـ على حد علم الكاتب ـ لا تقوم بدراسات علمية لدراسة هذه المعضلات. فى وقتنا هذا، تعقد مداولات وتتم حوارات غنية ومثمرة حول الرؤى المستقبلية لتطوير منظومة التعليم الجامعى وتحديثها وإعادة هيكلتها وضمان جودة أدائها وتنظيم القدرة التنافسية لخريجيها، لتكون هذه المنظومة ركيزة أساسية لتحقيق التنمية الشاملة، ورغم ذلك، فإن إسهامات الجامعات الخاصة فى هذا الشأن محدودة للغاية.

المشكلة (١٠):

تسعى الجامعات الخاصة إلى استغلال إمكانات التكنولوجيا، عن طريق المبالغة فى توظيف الكمبيوتر والإنترنت.

والحقيقة، إن استغلال إمكانات التكنولوجيا خطوة مهمة لتحقيق التمكن العلمى، ولاكتساب مهارات دراسية. ولكن، يمكن لتلك التكنولوجيا، أن تكون سلاحًا ذو حدين، عندما لا تتم رقابة دقيقة لهذا الإستخدام. والغالب الأعم، أن نسبة كبيرة من الطلاب، سواء أكانوا ملتحقين فى الجامعات الحكومية أو الجامعات الخاصة، يستخدمون التكنولوجيا وفقًا لوجهى العملة، حيث يستخدمونها لتوفير فرص تعليمية أفضل بالنسبة لهم، كما يستخدمونها فى البحث عن الممنوعات، التى يمكن أن تدمر قيمهم وأخلاقياتهم. والحقيقة، يوجد خيط رفيع جدًا، بين ما يجب وما لا يجب أن يراه الطلاب بعامة، فى تعاملهم مع تكنولوجيا التعليم.

خلاصة القول:

هناك فجوة عميقة الغور بين أدوار التعليم الجامعى الخاص ومتطلبات المجتمع، حيث لا تسهم هذه الأدوار فى تحقيق متطلبات المجتمع، حيث فشلت الجامعات

الخاصة فى عبور الفجوة، وإيجاد الحل للمشكلات العشرة التى سبق الإشارة إليها. ومما يذكر تقتضى الأماكن أن نقول أن المشكلات العشرة التى تم عرضها، بعضها لا يقتصر فقط على الجامعات الخاصة، إذ إن بعضها يمكن حدوثه فى الجامعات الحكومية أيضا.

ولأن موضوع الحديث السابق متعدد الأطراف، وأن ما تم تقديمه مجرد رؤى مختصرة جدا لحل المشكلات آنفة الذكر وفق أسس إبداعية، لذلك فإن المجال مفتوح على مصراعيه لجهود الدارسين والباحثين الآخرين.

تمت فى وقتنا الحالى مجموعة محاولات لتطوير كليات التربية فى مصر، من أهمها ما يلى:

(١) بتسبرج / ميتشجان:

وتهدف تدريب أعضاء هيئة التدريس، وتخضع للإشراف الكامل لمجموعة خبراء أجانب، ويساعدهم فى هذا العمل مجموعة قليلة العدد من بعض أعضاء هيئة التدريس فى كليات التربية فى بعض الجامعات المصرية.

وقد اعتمدت هذه المحاولة على منهجية: (١) عقد بعض الاجتماعات على مستوى المجلس الأعلى للجامعات، (٢) إرسال مجموعة من أساتذة الجامعات المصرية لزيارة بعض كليات التربية فى الولايات المتحدة الأمريكية زيارات سريعة وخاطفة يتراوح زمنها ما بين عشرة أيام وأسبوعين. أما ميزانية هذه المحاولة غير معروفة تمامًا، وصداها التربوى حتى الآن غير ملموس وغير واضح المعالم.

(٢) البنك الدولى:

قدم البنك الدولى قرضًا بدون فوائد قيمته ١٣ مليون دولار، بهدف تطوير كليات التربية فى شتى جوانبها. وعلى أساس ذلك، تم تكليف مجموعة عمل من أساتذة كليات التربية فى مصر.

وتعتمد هذه المحاولة على منهجية: (١) اللقاءات على مستوى المراكز التى تم إنشائها فى بعض الجامعات، (٢) الاجتماعات التى يتم عقدها فى بعض كليات التربية، (٣) الموافقة على المشاريع البحثية التى تتقدم بها بعض فرق العمل من أعضاء هيئة تدريس كليات التربية، (٤) إعطاء محاضرات لبعض الكوادر التربوية، (٥) إنشاء معامل متقدمة للطلاب فى بعض كليات التربية. وصدى هذه المحاولة ملموس تربويًا للتعامل من قرب مع أعضاء هيئة التدريس من التربويين.

بالإضافة إلى المحاولتين السابقة تجدر الإشارة إلى المحاولة التى يتحمل مسئوليتها الاتحاد الأوربى. وهذه المحاولة تهدف تطوير التعليم الجامعى فى منظومته الشاملة، ولا نعرف عن هذه المحاولة الكثير، لاختيار كوادر العمل فيها بأساليب خاصة.

وبعامة، ليس المشكلة فى اختيار كوادر العمل، ولكن المشكلة الحقيقية فى مدى تحقق الإنطلاقات المأمولة من تطوير كليات التربية. وعندما نتحدث عن انطلاقات كلية التربية، فذلك لا يعنى فقط الأهداف التى يجب أن تعمل كلية التربية من أجل تحقيقها حسب ما جاء فى قانون تنظيم الجامعات، وما جاء فى اللوائح التنظيمية المنظمة للعمل فيها. وإنما يتعدى الأمر ذلك بكثير، إذ فى ضوء الادعاء بأن المساعى الحالية لتطوير كلية التربية تهدف عصرنتها لتواكب المستحدثات والنظم التربوية الجديدة والمتجددة، يجب أن ترسم كلية التربية لنفسها خريطة جديدة تتجاوز كثيرًا حدود المعمول به حاليا، ليصل مستوى أداءاتها وانجازاتها إلى ما بعد الحداثة.

وهنا قد يتبادر إلى الذهن السؤال: هل المحاولات الحالية لتطوير كليات التربية تسهم فى تحقيق الانطلاقات المأمولة؟!

هناك شك كبير فى الإجابة عن السؤال السابق بـ (نعم)، للأسباب التالية:

(١) إنبثق عن الجهود التى بذلت فى المحاولة الثانية، ظهور لائحة لتنظيم العمل

فى كليات التربية، وهناك محاولات قوية لتعميمها على جميع كليات التربية فى الجامعات المصرية. وقد أخذت بها – بالفعل – بعض الكليات، ورفضتها كليات أخرى. وإذا نظرنا إلى تلك اللائحة، نجد إنها لم تطرح على الرأى العام، طالما هناك توجه جاد لتعميمها، ناهيك عن: (أ) لا تتضمن اللائحة جديدًا باستثناء بعض الأمور الثانوية، مثل: تحديد القسم الذى يُسكن فيه الطالب يبدأ من الفرقة الأولى، وتحديد الأقسام التى تتحمل مسئولية المواد الدراسية، واتساع فرص التشعيب، ...إلخ، (ب) إن محاولة تعميم اللائحة على جميع كليات التربية بلا استثناء يفقد كل كلية من كليات التربية ذاتيتها وهويتها، ويحولها من بيت خبرة إلى مجرد معمل لتفريخ نسخ متشابهة من المعلمين، رغم أنه مفروض نظريًا وعمليًا أن تعكس كل كلية بذاتها تجليات بعينها ترتبط ارتباطًا مباشرًا بالبيئة الموجودة فيها. إن هذا الوضع يماثل تمامًا تجارب غالبية كليات التربية التى ظهرت للنور بعد وجود كلية التربية بجامعة عين شمس، حيث قامت تلك الكليات بتطبيق لائحة تربية عين شمس بحذافيرها وتفيصيلاتها دون تعديل أو تغيير، على أساس أنها الكلية الأم، (جـ) إن اتساع فرص التشعيب يمثل إهدارًا مباشرًا لوحدة المعرفة وتكاملها، ويحول الخريجين إلى متخصصين عليهم أن يعملوا فى مجالات ضيقة للغاية، بفرض أنهم يجدون فرصة للعمل بعد تخرجهم، وذلك لا يتوافق أبدًا مع طبيعة المقررات الدراسية فى التعليم قبل الجامعى التى سوف يقومون بتدريسها، إذ تتسم هذه المقررات بالشمول على المستويين: الأفقى والرأسى.

(٢) تشير الجهود التى تبذل لتطوير كليات التربية إلى وجود سلبيات عديدة، منها على سبيل المثال وليس التحديد الدقيق، نذكر: (١) إرسال بعض الكوادر التدريسية فى مهمات عمل قصيرة إلى الولايات المتحدة الأمريكية لن يحقق أبدًا ثمار التدريب المرجوة، فوجود المبعوث لمدة عشرة أيام فى زيارة لبعض مراكز البحوث التربوية ولبعض كليات التربية لا يفيد كثيرًا فى تعديل فكر المبعوث بالنسبة لأهمية

تطوير كليات التربية، كما أن هذا الإجراء لن ينقل للمبعوث الدلالات الصريحة والخفية للفلسفة التى يقوم عليها نظام العمل فى المواقع التى يزورها، ناهيك عن: (أ) غالبية المبعوثين، وبخاصة الذين يزورون الولايات المتحدة الأمريكية للمرة الأولى لن يهتموا كثيرًا بما يشاهدون، ولن يكترثوا به تمامًا، إذ يكون تركيزهم الأول موجهًا نحو الزيارات والمشتروات، (ب) أيضًا النفقات الباهظة التى يتم صرفها، بدءً من تذاكر السفر والإقامة والمعيشة وانتهاءً بمصاريف الجيب، وذلك بالنسبة للمحاولة الأولى، (٢) بالنسبة للمحاولة الثانية، يتم تدريب بعض كوادر التدريس ومعاونيهم، إما فى كلياتهم، أو فى قاعات مخصصة لهذا الغرض فى جامعاتهم، ويستمر لمدد طويلة تتراوح ما بين شهرين إلى ثلاثة. وللأسف، هذا النمط من التدريب أظهر عورات عديدة، مثل: (أ) حدوث خلل كبير فى التدريس لإنشغال كوادر التدريس ومعاونيهم فى التدريب الذى يصل – أحيانًا – إلى أربعة أيام أسبوعيًا لمدة قد تصل إلى ثلاثة أشهر، (ب) اختيار المدربين يتم فى أحيان كثيرة بطريقة فجة وغير موضوعية، لدرجة أنه يتم انتداب بعض المدربين من خارج الجامعة، وفى غير التخصص، (جـ) شكوى غير معلنة من أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بسبب عدم الاستفادة من التدريب، لأن ما يسمعوه ليس جديدًا بالنسبة لهم، وأنه مجرد كلام مكرر ومضيعة للوقت، (د) على الرغم من إنشاء مجموعة من المعامل الحديثة فى بعض كليات التربية، ففائدتها محدودة جدًا بالنسبة للطلاب بسبب كثافتهم العددية العالية، كما أن فائدتها محدودة نسبيًا لبعض أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم، وليست لجميعهم.

(٣) تشجع محاولات تطوير كليات التربية على تحقيق المشاريع البحثية، وهذه المشاريع يخصص لها مبالغ كبيرة، ورغم ذلك، فإن مردوداتها لن تظهر للنور بطريقة واضحة. فعلى سبيل المثال، تم تخصيص مبلغ يزيد عن مائتى ألف دولار لتدريب ثمانية طلاب فقط فى كلية العلوم بهدف دراسة مادة الفيزياء باستخدام الكمبيوتر،

ولا تعليق (يمكن الرجوع إلى كتاب مؤتمر: تطوير أداء الجامعات العربية فى ضوء معايير الجودة الشاملة، الذى عقد فى الفترة ١٨ – ١٩ ديسمبر ٢٠٠٥، تحت إشراف مركز تطوير التعليم الجامعى: جامعة عين شمس). وكمثال آخر، بالنسبة للمشاريع البحثية التربوية، هل حققت جديدًا؟ فى الغالب الأعم (لا)، فمصادر أغلبها بحوث وكتابات تربوية سابقة، يتم تجميعها عن طريق القص واللزق، وأيضا اعتماد بعضها على مراجع قديمة صدرت فى ثمانينيات القرن الماضى. ومن ناحية أخرى، من المهم أن نطرح السؤال: على أى أساس تم تحديد خطة المشاريع البحثية التى تقوم بها بعض مجموعات العمل؟ ولا تعليق.

(٤) إن المبالغ التى خصصت لمحاولات التطوير السابقة، سواء أكانت موجهة مباشرة إلى كليات التربية، أم موجهة للتعليم الجامعى، كان من الممكن جدًا توجيهها بطريقة أفضل لتحقيق الأهداف التالية:

* وضع خطة قومية لتطوير التعليم الجامعى بعامة، وبذلك يتم تجميع المبالغ المخصصة لتطوير كليات التربية وفقا للمحاولتين الأوليتين، ولتطوير التعليم الجامعى الذى يتحمل الاتحاد الأوربى مسئوليته فى بوتقة واحدة، على أن يسهم فى رسم الحدود الأولية لهذه الخطة مجموعة تتكون من التربويين والأكاديميين معًا، ولا يزيد عدد أفرادها عن سبعة، وتتفرغ بالكامل لهذا العمل، مقابل مضاعفة مرتباتهم، ويكونوا تحت توجيه وإشراف الوزير مباشرة، وليس من حق الوزير أو رؤساء الجامعات تقاضى أية مكافآت أو أجور إضافية لأن عملية التطوير تقع فى صميم اختصاص عملهم. ومن الجائز أن يتم دعوة اثنين أو ثلاثة من الخبراء التربويين والأكاديميين الأجانب لمناقشة الخطوط العريضة التى يتم عرضها، على أن تكون الدعوة مرتين، مرة فى بداية التخطيط لتلك الخطة، ومرة ثانية فى نهاية العمل لوضع الحساب الختامى لما تحقق، ويكون الزمن اللازم لهذا العمل من ستة شهور إلى تسعة شهور.

* بعد الانتهاء من تحديد الخطة فى صورتها العامة، تبدأ مرحلة ترجمة العموميات إلى الخصوصيات، من خلال تشكيل فرق عمل فى كل تخصص دقيق، بحيث يتكون كل فريق من ثلاثة أعضاء فقط. ويتعامل بنفس مستوى معاملة لجنة السبعة التى سبق الإشارة، على أن يكون هناك منسق عام بين مجموعات العمل، لضمان عدم التداخل بين عمل المجموعات، ولتأكيد أهمية التكامل بالنسبة للإنجازات التى يتم تحقيقها، ويكون الزمن اللازم لهذا العمل من ستة شهور إلى تسعة شهور.

* يتم عرض الخطة فى تفصيلاتها التخصصية النهائية على الرأى العام، وعلى أعضاء هيئة التدريس التربويين والأكاديميين فى كليات التربية، وفى النهاية يتم عرضها على الهيئة السياسية لضمان تأييدها ومساندتها معنويًا وماديًا. وفى هذه الخطوة، يكون من الجائز تعديل بعض الجوانب فى ضوء الإمكانات المتاحة. وتتحقق هذه المرحلة من خلال الاتصال المباشر بمن يتم تحديدهم، على أن يتحمل هذا العمل مجموعة من الإداريين المدربين بكفاءة، والمتفرغين لهذا العمل، ويكون الزمن اللازم لهذا العمل من ثلاثة شهور إلى ستة شهور.

* فى ضوء النتائج النهائية للمرحلة السابقة، تتم صياغة اللائحة المنظمة للعمل، على أن يكون لكل كلية لائحتها الخاصة فى ضوء الظروف البيئية والبشرية والمادية المتوافرة، ثم يُطبق استبيان على الطلاب لتحديد احتياجاتهم ومتطلباتهم الدراسية فى ضوء تخصصاتهم النوعية، وتقارن النتائج الخاصة بالمواد الدراسية وساعات تدريسها وأهميتها فى عملهم المستقبلى بالنصوص الواردة بهذا الشأن فى اللائحة، ويمكن عمل بعض التعديلات الضرورية للمواءمة بين وجهة نظر الطلاب والمنظرين للائحة، ويكون الزمن اللازم لهذا العمل من شهر إلى شهرين.

* تأسيسًا على تقدم، يكون الزمن اللازم لوضع لائحة لكلية التربية، يتراوح بين ستة عشرة شهرًا، وستة وعشرين شهرًا، وهذا زمن مناسب لوضع لائحة جديدة

تكون ذات طابع قومى فى هيكلها العام، وتتسم بمواكبة بيئة التعليم والتعلم بالنسبة لكل كلية على حدة فى هيكلها الخاص، حيث: (١) يقوم العمل على أساس التفرغ الكامل، وبذلك لا تتشتت جهود العاملين فيه، (٢) يتم الاستعانة ببعض كوادر التطوير من الجامعات الأجنبية ذات السمعة الطيبة، (٣) يعرض العمل على الرأى العام، مع أخذ متطلبات الطلاب الدراسية مأخذ الجد والاهتمام، (٤) يتم توفير أموال طائلة تنفق فى إداريات وإشرافات مزعومة لا فائدة منها أو طائل، حيث تخصص المكافآت لمن يعمل متفرغًا فقط، (٥) يتم تخصيص الأموال التى يتم توفيرها من المكافآت التى تعطى لبعض الأعضاء دون عمل، لتحديث وتطوير المعامل والأبنية والأدوات التقنية اللازمة لعملية التعليم والتعلم.

ويتبقى فى هذا الموضوع السؤال المهم التالى:

كيف تتحقق الانطلاقات الإبداعية المأمولة لكليات التربية؟

إننا نعيش فى عصر تتواتر فيه الأحداث بسرعة مذهلة جدًا، إذ نجد أن الفرق بين التجليات والتداعيات مجرد شعرة أو ومضة ضوء أو رمشة عين. فهذا العصر سريع الإيقاع بحيث بات من الصعب ملاحقة متغيراته. ورغم ذلك، تظل قضية التعليم فى جميع مراحلها هى القضية الساخنة، وأحيانًا الملتهبة، ولذلك مهما عظم شأن الأحداث المتلاحقة، تظل تلك الأحداث تنظر إلى التعليم نظرة احترام وتبجيل، لأنها فى الأصل تتمحور حوله وتنبثق عنه وتدور فى فلكه.

ولكى لا يكون المخطط الذى سبق ذكره مجرد حبر على ورق، شأنه فى ذلك شأن عشرات المخططات التى تعكس جهودًا صادقة سابقة، ورغم ذلك، لم يتم تنفيذها إجرائيا، ولكى يسهم المخطط السابق المقترح فى تحقيق انطلاقات بناءة فى شأن تطوير كليات التربية، يجب مراعاة الأمور التالية:

- إعادة النظر فى وضعية كليات التربية، من حيث قبول الطلاب، فيطبق فيها

شروط القبول واجتياز اختبارات التأهيل للعمل فى مهنة التدريس، مثلما يحدث بالنسبة لنظام القبول فى الكليات العسكرية وأكاديمية الشرطة.

- تحويل كليات التربية إلى أكاديميات علمية وبيوت خبرة متقدمة، إذ على أساس وضع لائحة لكل كلية فى ضوء ظروفها البيئية والاجتماعية، قد يجد الطالب ضالته بالنسبة للمواد التى يريد أن يتخصص فيها، بعيدًا عن محافظته أو مدينته.

- على أساس أن للتربية قوتها التى يمكن أن تسهم فى توجيه عديد من الأنظمة الحياتية النمطية، وفى تعديل مسارات التفكير عند عديد من الناس، يجب أن يكون لكلية التربية قوتها فى التصدى للمعضلات والمشكلات، سواء أكانت علمية أم اقتصادية أم اجتماعية أم ثقافية، وبذلك تكون كلية التربية منارة لها دورها الفاعل فى: (أ) وضع الحلول المناسبة للمعضلات والمشكلات التى يموج بها المجتمع، (ب) استشراف المعضلات والمشكلات المستقبلية والاستعداد لمواجهتها إذا ما تحققت، (جـ) إثارة دافعية الناس، سواء أكانوا من التربويين أو الأكاديميين، أم من الناس العاديين، أم من الطلاب، ليفكروا بعمق فى الأحداث التى تحدث من حولهم.

ـ العمل على أن تكون كلية التربية مصدر إشعاع قوى، يسهم فى: (أ) وضع الأسس اللازمة لتطوير مناهج الكليات الأخرى. (ب) تدريب أعضاء هيئة التدريس فى الكليات المختلفة على فنيات التدريس وآليات التقويم، (جـ) عقد دورات تدريبية وتعليمية للمعلمين فى الخدمة، (د) تقديم خدمات فى الإرشاد النفسى والصحة النفسية وتكنولوجيا التعليم وبرامج الكمبيوتر المتقدمة .. إلخ. وبذلك تكون كلية التربية بيت خبرة متقدم.

- عصرنة مناهج كلية التربية بما يتوافق مع التوجهات التربوية المعاصرة، التى تؤكد أهمية تحديث المناهج لتشمل علوم البيئة والفضاء، والتى تؤكد ضرورة بناء

المناهج على أساس أن تعمل على تعليم الطلاب أساليب التفكير المختلفة، وعلى تدريبهم على التفكير فى التفكير (التفكير الفوقى)، والتى تقدم الأساس القوى من المعرفة الذى يمكن الاستناد عليه فى مواصلة تعلم الطلاب بعد تخرجهم.

- ربط مناهج كلية التربية بالتقنيات المعاصرة، وتدريب الطلاب عليها تدريبًا فاعلاً يربط بين الجانبين النظرى والعملى، ويحقق متطلبات مهنة التدريس فى التعليم قبل الجامعى، وتشجيع الطلاب على ابتكار أدوات تعليم حديثة وصناعتها من خامات محلية.

- توزيع عدد ساعات تدريس مناهج كلية التربية المقررة على سنوات الدراسة الأربعة، لتكون: (أ) ٧٥٪ من عدد الساعات للمواد الأكاديمية، ٢٠٪ من عدد الساعات للمواد التربوية، ٥٪ من عدد الساعات للمواد الثقافية (تكون اختيارية من بين بدائل) فى الفرقة الأولى، (ب) ٦٥٪ من عدد الساعات للمواد الأكاديمية، ٣٠٪ من عدد الساعات للمواد التربوية، ٥٪ من عدد الساعات للمواد الثقافية (تكون اختيارية من بين بدائل) فى الفرقتين الثانية والثالثة، (جـ) ٥٠٪ من عدد الساعات للمواد الأكاديمية، ١٥٪ من عدد الساعات للمناهج المدرسية فى التعليم قبل الجامعى (يتحمل مسئولية تدريسها أعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج وطرق التدريس)، ١٥٪ من عدد الساعات للمواد التربوية، ١٥٪ من عدد الساعات للتدريس الطلابى (التدريب العملى)، ٥٪ من عدد الساعات للمواد الثقافية (تكون اختيارية من بين بدائل) فى الفرقة الرابعة.

- تعديل نظام الدراسة فى الدراسات العليا، بحيث: (أ) تتضمن الدراسة فى الدبلوم المهنية، وفى دبلوم تطوير المناهج، وفى دبلوم الإدارة المدرسية، وفى دبلوم الصحة المهنية أو الصحة النفسية، .. إلخ، مادتين أكاديميتين وفق تخصص الطالب فى درجة البكالوريوس أو درجة الليسانس، ومادة اللغة الإنجليزية، (ب) يتم قبول

الطلاب فى الدبلوم الخاصة من الحاصلين على الدبلوم العامة فى التربية، أو من الحاصلين على أحد الدبلومات التى سبق ذكرها فى (أ)، ومدة الدراسة سنة واحدة، ويختار الطالب خمسة مقررات من بين المواد التربوية المحددة، بالإضافة إلى ذلك يدرس الطلاب مادة مناهج البحث ومادة البرمجة ومادة المناهج المدرسية (أو ما يعادلها) ومادة اللغة الإنجليزية كمواد إجبارية، وبذلك يدرس الطلاب تسعة مقررات، ولا تتجاوز مصاريف الدراسة مائة جنيه فقط، لتشجيع الطلاب على مواصلة دراستهم العليا.

- شرط التعيين فى وظيفة "معيد"، أن تنطبق عليه الشروط الخاصة بمواصفات هذه الوظيفة كما جاءت فى قانون تنظيم الجامعات، ثم يتدرب لمدة عام كامل قبل إجراءات التعيين الفعلية، للتأكد من أن سماته الشخصية وأداءاته الوظيفية والتزامه المهنى يتوافق مع متطلبات هذه الوظيفية، التى تمثل الخطوة الأولى لمواصلة المشوار حتى نهايته، والحصول على درجة "الأستاذية".

- شرط التعيين فى وظيفة "مدرس"، أن تنطبق عليه الشروط الخاصة بمواصفات هذه الوظيفة كما جاءت فى قانون تنظيم الجامعات. أما متطلبات الحصول على درجة "الدكتوراه" المؤهلة للتعيين فى وظيفة "مدرس" فيجب ترجمة مواصفاتها كميًا على النحو التالى: (أ) ٢٠٪ لمادتى التخصص، (ب) ٥٪ لمادة البرمجة، (جـ) ٥٪ لمادة اللغة الإنجليزية، (د) ٧٠٪ لتقييم الرسالة، ويتم التعيين على أساس اجتياز المتطلبات الأربعة السابقة، وحصول الطالب على ٧٥٪ من المجموع الكلى، وعلى أساس اجتياز دورة الإعداد المهنى لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة.

- التفكير بجدية فى إعادة درجة "أستاذ كرسى"، أو "أستاذ متميز"، أو "أستاذ فوق العادة"، أو غير ذلك من المسميات لضمان أن لا يركن الأستاذ للخمول بالنسبة لحضور المؤتمرات وعمل الأوراق البحثية وتأليف الكتب، على أن يحصل

هذا الأستاذ بعد خمس سنوات على درجة نائب رئيس الجامعة بجميع امتيازاتها ومستحقاتها المادية والمعنوية، دون اعتبار يذكر لشغل وظائف إدارية أو إشرافية، ويكون من حقه الحصول على درجة رئيس الجامعة بعد مرور خمس سنوات أخرى طبقا للمواصفات آنفة الذكر.

- الحد الأدنى للقبول فى كلية التربية بالنسبة للطلاب ٩٠٪ من المجموع الكلى لدرجات الثانوية العامة، ولا يزيد عدد المقبولين فى كل شعبة عن ٥٠٪ طالبا، ويراعى فى تشعيبهم الأخذ فى الاعتبار ترتيب الطالب بالنسبة لمجموعه الكلى ولمادة التخصص. وتبدأ الدراسة بالنسبة للفرقة الأولى قبل شهر من الموعد الرسمى للدراسة فى كلية التربية، ليتعرف الطالب على الأقسام المختلفة، فيختار القسم المناسب، ومن حقه بعد بدء الدراسة بخمسة عشرة يومًا أن يغير اختياره قبل تسكينه النهائى فى أى قسم من الأقسام، على أن يراعى فى جميع ما تقدم شرط المجموع الكلى ومادة التخصص.

- يتم صرف مكافأة للطالب بواقع ٨٠ جنيهًا خلال شهور السنة الدراسية فى الفرقتين الأولى والثانية، وبواقع ١٠٠ جنيها خلال شهور السنة الدراسية فى الفرقتين الثالثة والرابعة، مع ضمان التعيين الفورى بعد التخرج مباشرة، ومعاملة المدرسين ماليا ككادر خاص. وأيضًا، يتم سنويًا تعيين الثلاثة الأوائل فى وظيفة "معيد" على مستوى كل قسم من الأقسام، وفقًا للشروط التى سبق طرحها.

خلاصة القول:

يقدم الحديث السابق – أو قل المحاولة الاجتهادية – عرضا سريعًا للمحاولات الحالية لتطوير كليات التربية، ويبرز أهم السلبيات التى تعترى هذه المحاولات، والتى تحول دون تحقيق محاولات التطوير لأهدافها، كما يقدم تصورًا لخطة تهدف

تطوير كليات التربية، مع تحديد الأساسيات التى يجب الأخذ بها لتحقيق انطلاقات فاعلة إبداعية لكليات التربية ليكون شأنها شأن الأكاديميات وبيوت الخبرة المتقدمة. والحديث السابق مجرد خطوة على الطريق يجب أن تعقبها خطوات تالية جادة لدراسة موضوع تطوير كليات التربية. وإذا كان أول الغيث قطرة، فمن المهم إلقاء الضوء على مشكلة تطوير كليات التربية بوضعها الحالى، من أجل تقديم إسهامات علمية حقيقية فى هذا الشأن.

[١٠] الإبداع وتطوير التعليم الثانوى العام

إن قدرة الفرد على النقد الموضوعى إنما يعبر عن مدى امتلاكه لشخصية مستقرة متزنة، ولآليات عقلية رفيعة المستوى، كما يعكس مدى فهمه الواضح لظروف الأحداث وتداعياتها، ومدى تمكنه من مواكبة ما يحدث على المستويين: المحلى والعالمى. فالنقد الموضوعى يشير بوضوح إلى كم ونوع ومدى نضج الفرد: العقلى والإنفعالى والنفسى والاجتماعى والثقافى، إذ على أساس هذا النقد يستطيع الفرد أن يضع حدودًا فاصلة بين العام والخاص، وبين الآخر والذات، وبين المادى والمعنوى، وبين الفكر والفعل.

والسؤال: ما علاقة النقد الموضوعى بقضية تطوير التعليم؟!

إن النقد الموضوعى هو الخطوة الأولى فى طريق إصلاح التعليم، لأنه عندما يدرك الفرد نواحى القوة وجوانب الوهن فى مسئولياته، وعندما يعرف الإنجازات الإيجابية التى حققها فى مقابل الأداءات السلبية التى فشل فى تحقيقها، فإنه يستطيع أن يحدد حقيقة وضعيته وهويته وكينونته واتجاهاته وتوجهاته، وبذلك لا يلقى العبء كاملا على الآخرين، ولا يحاول أن يتخلص من مسئولياته بحجج واهية، كأن يقول: "الظروف أقوى وأصعب من مواجهتها"، وإنما يقر بحقيقة مهمة مفادها: "إن الفشل فى تحقيق الأهداف العامة تعود بالدرجة الأولى إلى فشلة – أولا – فى تحقيق أهدافه الخاصة، أو فى تحقيق الأهداف العامة الجزئية".

هذا من جهة ما ينبغى أن يقوم به الفرد تجاه نفسه وتجاه الآخرين، أما مردودات

النقد الموضوعى للأحداث التى يموج بها المجتمع، فإنها تلقى الضوء وتركزه على تلك الأحداث، فتظهر أدق تفصيلاتها واضحة جلية أمام العيان، فيدركون توجهاتها وتفصيلاتها مهما كانت خفية وغير واضحة، فيبدأ الناس الكلام المثمر. وطالما بدأ الحوار حول أية ظاهرة، فلا يستطيع الرأى العام – مهما كانت القوى التى تحاول أن تتحكم فيه لتوجهه نحو غايات ومقاصد بعينها – أن يغض البصر عن تلك الأحداث، وخاصة إذا كانت حادة وشائكة، وتمس حياة الناس ومستقبلهم.

ومن هنا، نقول بدرجة كبيرة من الثقة، أنه بسبب النقد الموضوعى لما وصلت إليه أحوال التعليم المتردية فى وقتنا الحالى، يحاول المسئولون السياسيون تدارك تلك الأحوال، كما يحاولون تعظيم شأن التعليم عن طريق رفع الميزانيات والامكانات المخصصة له، ويحاولون تشكيل لجان ولجان من أجل تطوير التعليم، ويحاولون ... ويحاولون ... وعلى الرغم من كل تلك المحاولات، فإن واقعنا التعليمى ما يزال يعانى مخاضًا عظيما.

لقد قلنا فيما تقدم أن محاولات تطوير التعليم فشلت فى تحقيق أهدافها وأغراضها، فعلى أى أساس أصدرنا هذا الحكم؟!.

حيث أن المتعلم يمثل المردود النهائى للعملية التعليمية، فإن هذا المردود يعانى سنة بعد سنة من التدنى فى مستواه، للأسباب التالية:

* من المفروض نظريًا أن يساعد التعليم المتعلم من مرحلة المساندة إلى مرحلة التمكين، بحث يكون للمتعلم رؤية عملية بعيدة المدى، وأن يكون المتعلم مبدعًا ولديه تصميم والتزام ودرجة عالية من الكفاءة والقدرة على المشاركة واتخاذ القرارات، وأن يشارك بفاعلية فى النواحى الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والسياسية.

ولكن المفروض الذى سبق التنويه إليه ليس له وجود حقيقى بدرجة كبيرة؛ لأن

الشباب أصبح يشعر بنوع من الغربة بينه ومجتمعه المحيط به، وذلك أدى إلى احساسهم بالظلم والقهر وعدم الانتماء، لدرجة أن نسبة كبيرة لا يستهان بها تحاول جاهدة الهجرة خارج البلاد.

* أيضًا، من المفروض نظريًا أن يسهم التعليم فى توفير المهارات الحياتية المختلفة لدى المتعلم، التى تمكنه من المشاركة المجتمعية، ومن قبول ثقافة التطوع كمنهج حياتى.

هذا عن المفروض، ولكن الواقع الفعلى يشير – بقوة – إلى عدم منح الشباب الفرصة الكاملة للتحاور المباشر، الذى عن طريقه يمكن تحديد مشاركتهم الفعلية فى صياغة البرامج والسياسات التى ترفع من قدراتهم العملية والعلمية على السواء، والتى تبرز آرائهم وتوضحها للآخرين.

من المعروف أن التعليم الثانوى العام يمثل نقطة الانطلاق الأساسية لمواصلة الدراسة فى الكليات الجامعية والمعاهد العليا، لذلك فإنه يحوز اهتماما منقطع النظير من قبل جميع قطاعات ومؤسسات المجتمع، كما أن المثقفين والمتعلمين من جهة والأفراد العاديين من جهة أخرى تشغلهم قضية التعليم الثانوى العام.

وتقديرًا لطبيعة التعليم الثانوى، وفهما لأدواره المهمة والحيوية فى صياغة مستقبل الأمة وصناعته، فإن القيادات السياسية والتربوية على السواء تعمل جاهدة على تطويره وتحديثه بما يواكب متطلبات العصر، وبما يتوافق مع ظروف الزمان ويتعدى حدود المكان، وبما يتماشى مع احتياجات التعليم الجامعى. ولذلك تعددت المؤتمرات التى ناقشت قضية التعليم الثانوى، كما عقدت ندوات عديدة لوضع صياغة جديدة لشكل التعليم الثانوى ولتحديد معايير تطويره.

ونتيجة لما تقدم، تغير شكل شهادة اتمام التعليم الثانوى، العام أكثر مرة، بتغير توجهات الكوادر والمسئولين الرسميين عن التعليم. فبدلا من الحصول على هذه

الشهادة على أساس اجتياز الامتحان فى الصف الثالث فقط، أصبح اجتياز الامتحان فى الصفين الثانى والثالث هو شرط الحصول على شهادة اتمام التعليم الثانوى. أيضًا، تمت محاولة جادة لتطوير مناهج التعليم الثانوى شارك فيها البنك الدولى، كما تمت محاولة أخرى لوضع معايير لتطوير التعليم فى جميع أبعاده (بما فى ذلك التعليم الثانوى)، حيث شارك فى المحاولة الأخيرة قطاع عريض من أساتذة الجامعة التربويين والأكاديميين مع المسئولين الرسميين عن التعليم.

وبعد كل تغيير أو تعديل وزارى، تحدث محاولة لوضع نظام جديد للثانوية العامة، وبذلك شهدت السنوات الأخيرة أربعة تغييرات: النظام القديم، ثم نظام التحسين الذى استمر عامًا واحدًا وألغى بعد الانفجار غير المسبوق فى درجات الطلاب لدرجة أن الطالب الحاصل على ٩٩٪ يعتبر فى زمرة الطلاب الفاشلين، ثم جاء التغيير الثالث لتصبح الثانوية العامة مرحلتين، وأخيرًا نحن على أعتاب نظام جديد للثانوية العامة.

وجدير بالذكر أظهرت نتائج الاستبيان الذى نشر بجريدة الأهرام فى ٨ يناير ٢٠٠٥ الدلالات التربوية المهمة التالية:

* الإجماع الكبير من أولياء الأمور (٩٩٪)، وخبراء التعليم (٩٥٪)، والطلاب (٩٠٪) على ضرورة عودة نظام الثانوية العامة إلى السنة الواحدة. وفى هذا الشأن، نقول: ما إمكانية تصحيح أخطاء سنين طويلة مضت منذ تطبيق نظام السنتين؟ من المتوقع، عدم الاستجابة للنتائج التى تم الحصول عليها، وخاصة أن المسئولين لم يستجيبوا من قبل للرأى العام الذى رفض تمامًا فكرة تمديد المرحلة الابتدائية إلى ست سنوات بدلا من خمس سنوات.

* ما زالت تمثل الثانوية العامة شبحًا مخيفًا للأسرة المصرية بسبب استنزاف الدروس الخصوصية لامكاناتها المادة، وبسبب عدم انتظام الطلاب بالمدارس

الثانوية. لقد أصبح الجميع يتفق على أنها – بوضعها الحالى – ليست امتحانات للطلاب فقط، وإنما هى امتحان – أيضًا – للجميع، إذ تمس مستقبل الطالب والأسرة والمجتمع على السواء، لأنها تغرس الانتماء أو النقمة، وتمثل النجاح أو الفشل لشعب بأسره.

* يمكن الزعم بأن التطوير المزعوم يدور فى حلقة مفرغة، حيث يقر ٩٥٪ من خبراء التعليم أن مشاريع التطوير لم تحقق أهدافها، كما يرى ٩٠٪ من الطلاب وأولياء الأمور أن محاولات التطوير تقف فى مكانها، ولم تتحرك قيد أنملة، وأنها قابعة ساكنة دون أن تتحرك ولو خطوة واحدة للأمام. ولذلك، تطالب القيادات التعليمية ممثلة فى نقابة المعلمين بتعديلات فى نظام الثانوية العام الجديد، والعودة لنظام امتحان السنة الواحدة على أساس فصلين دراسيين، على أن تكون نصف المواد اجباريًا على جميع الطلاب، والنصف الآخر اختياريًا للتأهيل للقبول بالجامعات.

* على الرغم من أن المناهج الحالية ضعيفة وتعتمد على الحفظ والتلقين وتحتاج إلى تطوير حقيقى، فإن هناك مطالبة ملحة بزيادة المواد الاختيارية وتنوعها فى نظام الثانوية العام الجديد، لاتاحة الفرص للقبول بالكليات الجامعية المختلفة، ولكن تلك المطالبة لم تقدم الدعائم التى على أساسها ينبغى زيادة المواد الاختيارية، ولم تبرز المنطلقات الحقيقية وراء الزيادة المطلوبة.

* لقد اختلطت وتداخلت أوراق مشروع نظام الثانوية العام الجديد، فالتعديلات المتتالية تستوجب إعادة نظر وترتيب الأوراق من جديد، وخاصة فى وجود خلافات حادة وأساسية بين المؤسسات المعنية بقضية التعليم، إذ إن النقاط الأساسية والجوهرية فى ذلك المشروع لم تحسم بعد، كما أن المشروع لم يقدم انطباعًا قويًا بأنه حاز الرضا والقبول من الجميع، لأنه فى أساسه لم يحظ بالدراسة الكافية

والمطلوبة قبل إعلانه، لتدارك مشكلات صعبة وشائكة، مثل: الكثافة غير المقبولة أو المعقولة فى الفصول الدراسية، والنقص الواضح فى أعداد المعلمين المؤهلين ممن يمكنهم تحمل مسئولية التدريس وفق نظام الثانوية العام الجديد، وتدنى مستوى المعامل المدرسية وأحيانًا عدم وجودها أساسًا، وهبوط مستوى الكتاب المدرسى من حيث محتواه وإخراجه وتخلفه عن ملاحقة المستجدات العلمية والمستحدثات التقنية، وكارثة الامتحانات شكلا وموضوعًا بدءً من شكل ورقة الأسئلة ومرورًا بعملية تطبيق الامتحانات، وانتهاءً بنظام التقييم.

إن التعليم الثانوى فى مفترق الطرق، ولكن من الصعب بمكانة تحديد الطريق الذى سوف يتجه إليه، إذ إن التخبط فى اتخاذ القرارات أو عدم الاتفاق عليها، يمثلان سمة غالبة، وذلك يظهر واضحًا جليًا، فى الآتى:

* بتاريخ ١٢/ ٢/ ٢٠٠٥، نشر الخبر: "تأجيل عرض نظام الثانوية العامة الجديد على مجلس الوزراء... بدء تنفيذ النظام الجديد عام ٢٠٠٧ – ٢٠٠٨. إعلان المواد المؤهلة للقبول بالجامعات قبل تطبيق النظام الجديد"، كما نشر الخبر: "الهروب من القسم العلمى إلى الأدبى مازال مستمرًا!... طرق التدريس التقليدية والمنهج من أسباب البعد عن دراسة الفيزياء والكيمياء". وفى تاريخ ١٢/ ٣/ ٢٠٠٥، نشر الخبر: "وزير التعليم: تطبيق النظام الجديد للثانوية العامة دون العرض على مجلس الشعب"، كما نشر الخبر: "شكاوى الامتحانات صداع بدون علاج! . . إذا كانت التغييرات الجذرية تحتاج وقتًا، يمكن البدء تدريجيا ومن الآن .. ضرورة التركيز على مهارات استخدام اللغة والقراءة الناقدة". ولا تعليق.

* بتاريخ ١٩/ ٣/ ٢٠٠٥، نشر الخبر: "فى مؤتمر نقابة المعلمين حول الثانوية العامة: قرارات المؤتمر واستبيان الأهرام التعليمى يطالبان بضرورة العودة إلى نظام السنة الواحدة"، كما نشر الخبر: "نقابة المعلمين تطالب بتعديلات فى نظام الثانوية

العامة الجديد . . العودة لنظام امتحان السنة الواحدة على فصلين دراسيين . . نصف المواد إجبارى على جميع الطلاب والنصف الآخر اختيارى للتأهيل للقبول بالجامعات". وفى تاريخ ٢٦/ ٣/ ٢٠٠٥، نشر الخبر: "التعديلات المقترحة على النظام الجديد للثانوية العامة: المجموعة الوزارية تحدد تفاصيل مواد ونظام الثانوية العامة". وفى تاريخ ٩/ ٤/ ٢٠٠٥، نشر الخبر: "لجنة التعليم بالحزب الوطنى تطلب: تأجيل تنفيذ مشروع الثانوية العامة الجديد . . إجراءات مهمة قبل تطبيق النظام الجديد تتضمن: (١) تطوير المناهج الدراسية، (٢) تحديث الامتحانات شكلا وموضوعًا، (٣) برنامج واضح لتنمية مهارات معلمى المرحلة الثانوية، (٤) تخفيض الكثافة الطلابية فى الفصول الدراسية، (٥) تحقيق الإصلاح الإدارى للمدارس الثانوية، (٦) توفير المعلم القادر على تدريس المقررات الجديدة". وفى تاريخ ١٦/ ٤/ ٢٠٠٥، نشر الخبر: "خطة لتطوير المناهج وتوفير المعلمين وتأهيلهم قبل تطبيق النظام الجديد للثانوية العامة . . ٣ أسس تحدد خطة تطوير التعليم الثانوى (تقديم حلول لمشكلة الدروس الخصوصية، شمولية خطة التطوير، التوافق مع سياسات الحزب الوطنى لتطوير التعليم)". ولا تعليق.

والحقيقة، إن نظام الثانوية العامة الجديد أيا كان شكله، لن يحل أبدًا معضلات ومشكلات التعليم الثانوى، لأنه يمثل مجرد محطة أو وقفة فى سلسلة طويلة من محاولات سابقة ادعت بأنها تسعى وتعمل باجتهاد من أجل تطوير التعليم بعامة، وتطوير التعليم الثانوى بخاصة. فعلى سبيل المثال، أين ذهبت محاولة تطوير مناهج التعليم الثانوى العام التى قامت بها وزارة التربية والتعليم بالاشتراك مع البنك الدولى، منذ حوالى خمس سنوات مضت؟!، وأيضًا أين ذهبت محاولة وضع معايير ومستويات لتطوير التعليم التى قامت بها وزارة التربية والتعليم، سنة ٢٠٠٣؟!.

ولا نغالى فى القول إذا قلنا أن المحاولات السابقة العديدة ارتبطت بأشخاص، ولم ترتبط بسياسة تربوية عامة، ولذلك ظهرت باهتة وشاحبة وتأثيراتها سلبية فى

مجملها، وكانت السبب فى تقهقر التعليم خطوات وخطوات للخلف، وكأن شعارها: "للخلف در"، أو كأن هدفها: "لنجعل من التعليم حقل تجارب لعل وعسى".

والسؤال المهم والأخير فى هذا الموضوع الحيوى، هو:

هل المقصود هنا قفل باب الاجتهاد بالنسبة لقضية تطوير التعليم الثانوى العام؟!

هذا غير صحيح، ولم يخطر على بالنا – أبدًا – من قريب أو بعيد؛ لأن الحياة الفعالة فى تفاعلاتها الرائعة، إنما تعكس عمليات اجتهاد متواصلة ومستمرة، كما أن منهجية الذاتية تعتمد على العمل الدؤوب دون كلل أو ملل. وعليه، فإن باب الاجتهاد فى قضية تطوير التعليم الثانوى العام، يجب أن يظل مفتوحًا وقائمًا، فى ظل سياسة عامة، لا تحكمها أو تتحكم فيها رؤى وآراء أشخاص معينين، على أن يراعى فى تحقيق هذه السياسة المصلحة العامة، ودون تكوين لجان متعددة ينبثق منها لجان أخرى فرعية، فتتوه أهداف التطوير فى الطريق، أو تتشوه ملامحها، كما ظهر ذلك واضحًا جليًا بين ثنايا الحديث السابق.

تطوير التعليم الثانوى العام مهم ومهم جدًا، على أن يراعى ارتباطه بسياسة المؤسسات التعليمية ومقاصدها، وأن يتم مناقشة تلك السياسة فى وجود المسئولين عن التعليم لتوفير الإمكانات اللازمة – سواء أكانت بشرية أم مادية – لتحقيق التطوير المنشود.

وعليه، يتمثل دور المسئولين التربويين فى طرح الرؤى والتوجهات التى تنبثق من الرؤى العامة لفلسفة المجتمع وأهدافه السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية، مع إبداء آرائهم دون فرضها قهرًا أو قسرًا، وتترك المسئولية كاملة للجان عمل متخصصة ومتفرغة وقليلة العدد، حتى لا تتضارب الاختصاصات وتتعارض المصالح وفقًا لقوة وهيمنة وسيطرة أعضاء تلك اللجان.

بمناسبة اليوم العالمى لمحو الأمية والذى يوافق ٨ سبتمبر، قدمت **مها النحاس** ملفًا يتمحور حول قضية "الحرب على الأمية" نشر فى جريدة الأهرام بتاريخ ١١ سبتمبر ٢٠٠٥، وقد قدمت لهذا الملف بمقال تحت عنوان "ضوء أحمر"، حيث ذكرت فى بداية ذلك المقال كلمات **كوفى أنان** الأمين العام للأمم المتحدة، وهى:

"نحن هنا لأننا نعلم أن القرن الحادى والعشرين يبدأ بوجود واحد من بين كل خمسة من البالغين غير قادر على القراءة والكتابة، هناك نحو ٩٠٠ مليون أمى فى العالم اليوم، وثلث هذا العدد من النساء. ونحن هنا نصيغ عقدًا يترجم هذا الأمل إلى واقع. أن "عقد الأمم المتحدة لمحو الأمية، هو نداء لتركيز ارادتنا الجماعية على ضخامة المسئولية التى أمامنا، إنه اعتراف بأننا يجب أن نتخطى جهود الماضى، وهو فرصة لتطبيق الدروس التى تعلمناها من أخطاء الماضى، أنه تذكرة بأن القراءة والكتابة هما حق إنسانى. منذ خمسة وخمسين عامًا مضت، أقر (الإعلان الدولى لحقوق الإنسان) أنه من حق كل إنسان التعلم. والواقع الذى يقول أن ٢٠٪ من البالغين فى العالم محرومون من هذا الحق لابد أن يملأنا بالخجل".

هنا انتهت كلمات **كوفى أنان**، وتستطرد **مها النحاس** فى حديثها، فتقول: "جاءت كلمات الأمين العام للأمم المتحدة هذه عند إطلاق "عقد الأمم المتحدة لمحو الأمية"، والذى أقرته دول العالم، من أجل بناء عالم أفضل فى القرن الحادى

والعشرين باعتبار أن محو الأمية هو مطلب أساسى لعالم صحى وعادل يعيش أبناؤه فى رفاهية.

وينطبق هذا خاصة على محو أمية الإناث، حيث تبين نتيجة لدراسات عديدة أن أفضل أداة لتنمية المجتمعات ومحاربة الفقر والمرض فيها هى تعليم الفتيات والنساء. فبهذه الوسيلة ترتفع الإنتاجية، وتنخفض وفيات الأطفال والأمهات وتتحسن التغذية، والحالة الصحية. كما أن الفتاة المتعلمة تتزوج فى سن أكبر ويكون لديها الوعى بحيث تكتفى بعدد قليل من الأطفال تقوم على تربيتهم وتعليمهم بطريقة أفضل".

إن وجود الكتب والجرائد والمجلات فى المنزل، ووجود الأم والأب اللذين يقرآن يصبحان مثالا يحتذى به من جانب الأبناء بالنسبة لممارسة عادة القراءة.

إن التعليم هو وسيلة الاتصال بالمعرفة والعلوم، وإتاحة الفرص لكل إنسان للتعلم هو التحدى الأكبر الذى يواجه المجتمع الدولى اليوم من أجل مستقبل أكثر إشراقا وأملا".

وعلى الرغم من أن كلمات كوفى أنان ومها النحاس تمحورت حول أهمية محو أمية القراءة والكتابة فقط، والتى باتت مرفوضة تمامًا فى عصر التدفق المعلوماتى، فإنها أبرزت خطورة عدم محو هذا النمط من الأمية، على أساس أن الأمية الأبجدية، وخاصة بالنسبة للفتيات والنساء، تمثل خطرًا داهمًا يهدد المجتمع ويصيبه فى مقتل، سواء أكان ذلك على المستوى المحلى أم الدولى أم العالمى.

أولا: تداعيات الأمية الهجائية على المرأة المصرية:

على الرغم من الجهود الكبيرة التى تبذلها المؤسسات الحكومية وهيئات المجتمع المدنى فى مصر، من أجل محو أمية النساء، فإن نسبتهن فى حدود ٥٠٪ من مجموع

النساء فى مصر، وهذه النسبة خطيرة للغاية، ويمكن أن يكون لها تداعياتها الأخطر، وذلك ما يوضحه الحديث التالى:

* تعتمد المرأة التى تعانى من الأمية الأبجدية على أبنائها المتعلمين ليمثلوا بالنسبة لها مصدر المعرفة، وبذلك يتحكم الأبناء فى الأمهات، وقد يرسمون لهن ما ينبغى أن يقمن به، وذلك قد يمثل قمة المأساة الإنسانية، وخاصة إذا كان الأبناء غير ملتزمين خلقيا.

* أيضًا، قد تعتمد تلك المرأة على جيرانها ومعارفها المتعلمين فى تفسير وتوضيح كثير من الأمور الشخصية لها، وذلك يمثل مشكلة حقيقية للمرأة، وخاصة عندما يقدم لها جيرانها ومعارفها تفسيرات خاطئة وممجوجة، ناهيك عن التدخل الصريح والمباشر فى شئونها الداخلية.

* قد تضطر المرأة التى لا تعرف فنيات القراءة والكتابة إلى مسايرة الأوضاع الخاطئة، وتفشل فى تحليل القضايا لربط الأسباب بمسبباتها الحقيقية، لذلك قد نجد هذه المرأة، إما أن تضيع فى الزحام، أو إنها تقبل تفسيرات غير صحيحة تؤدى إلى ظهور أفكار منحرفة، لديها، أو إلى قبول منهجية التطرف والإرهاب.

* قد تعانى المرأة الجاهلة من الأمية الدينية، وذلك يجعلها تقبل الأحكام والأعراف الدينية دون النظر إلى حدودها واعتباراتها وظروفها، لأنها لا تملك المقومات التى تساعدها على مناقشتها، فإذا كان مصدر تلك الأحكام والأعراف من الفقهاء والثقاة والمتمكنين من صحيح دينهم، اكتسبت المرأة السلامة النفسية والصحية والاجتماعية والأخلاقية. أما إذا وقعت فى قبضة بعض المدعين والمغرضين، فإنهم يتحكمون فيها، ويسيرون بها فى الطريق المسدود الذى يرسمونه لها.

* من المشكلات الخطيرة التى قد تواجهها المرأة التى تعانى من الأمية الأبجدية

افتقارها إلى الأمية الثقافية، لأنها لا تمتلك الأساسيات التى تساعدها على فهم ما يحدث حولها. صحيح، قد تسمع الإذاعة، وتشاهد التلفاز، وتحتك بالآخرين، ورغم ذلك، فإنها لا تمتلك الخبرات التى تحميها من الانجراف وراء تيارات ثقافية غير معلومة الهوية، وخاصة إذا كانت صغيرة السن.

* تعمل المرأة التى لم تتعلم القراءة والكتابة أعمالا مهنية محدودة، قد تدر عليها دخلاً مرتفعًا، ولكنها لا تتيح لها فرصة تبوأ وشغل مكانة اجتماعية معقولة مناسبة، وذلك يجعلها تعانى من أزمات نفسية، وخاصة إذا وضعت نفسها فى المقارنة بزميلاتها ممن أكملن تعليمهن.

* فى حالات كثيرة جدًا، تفشل المرأة الجاهلة فى حل مشكلاتها باستخدام منهجية عقلية، يمكن أن تتغير أو تتعدل وفقًا للظروف التى تصادفها، ولذلك فإنها تعتمد فى حل مشكلاتها، إما على العنف، أو إتباع أساليب تفكير نمطية واحدة، لا تحاول تغييرها مهما كانت طبيعة المشكلة التى تقابلها.

إن التداعيات السابقة تمثل فقط مجرد بعض النماذج التى قد تعانى منها المرأة التى لم تأخذ أى نصيب من التعليم، وذلك قد يكون له مردودات نفسية خطيرة عليها، مثل: الإحباط، واليأس، والنفور، والتقوقع حول الذات، والجبن، والكراهية، وغير ذلك من السلبيات المؤذية، على المستويين: القريب والبعيد.

ثانيًا: محو أمية المرأة المصرية.. كيف؟

فى ضوء التداعيات السابقة، يكون من المهم بمكانة محو أمية المرأة المصرية، حفاظًا على إنسانيتها وآدميتها وكرامتها. فتعليم المرأة يرفع شأنها معنويًا وماديًا، ويشعرها بقيمتها ودورها الذى يمكن أن تلعبه داخل نطاق أسرتها المحدودة، وفى المجتمع الخارجى، ناهيك عن أن تعليم المرأة مهما بلغ عمرها بات أمرًا مألوفا مع شيوع فكرة "تعليم الكبار"، تحت المظلة الأوسع والأشمل، ونعنى بها "التعليم مدى الحياة" الذى بات ضرورة لازمة لجميع الناس، مهما بلغ مستوى تعليمهم.

ومحو أمية المرأة ضرورة اقتصادية، لأنه يعتبر مقياسًا حقيقيًا للتطبيق الحياتى والمهنى، كما يعكس سياسة تربوية حكيمة لمقابلة التحديات المتزايدة التى تواجهها المرأة فى وقتنا هذا. ولكن: **ما المقصود بتعليم المرأة لمحو أميتها؟**

يجب أن يتعدى حدود تعليم المرأة محو أميتها فى القراءة والكتابة، ليتضمن بعض الأساسيات عن الحياة الاجتماعية من حولها، وليساعد على فهم المرأة لذاتها ولدورها داخل الأسرة وخارجها. فالقضية يجب أن لا تنحصر فى تعليم المرأة قراءة الحروف والأعداد، وكتابتها، دون ممارسة حياتية لما تتعلمه، لأن تحقيق هذا الهدف، يحدث له نكوص بعد فترة قليلة من الزمن، وبذلك تضيع الجهود التى تُبذل فى محو أميتها، هباءً منثورًا.

إذا نظرنا إلى تعليم المرأة على أنه: "مجهود وسيط تعليمى خارجى لتنظيم سلوكها عن قصد فى خبرات مخططة منظمة تؤدى إلى تعليمها، حيث يتسم نشاط هذا الوسيط بالاستمرارية، ويحقق علاقة متبادلة بينه والمرأة الدراسة، لتظل عملية تعليمها تحت إشراف وتوجيه مستمرين"، نجد أن التعريف السابق يحاول شرح كل جملة لتحديد أدوار جهة الاختصاص، لذلك من الأسهل عمليًا بأن ننظر إلى تعليم المرأة بأنه: "التعليم الذى يشمل أى نشاط تعليمى تتاح فيه فرص التعلم المنظم للمرأة تحت الإشراف المستمر من وسيط تعليمى". وعلى هذا الأساس يتضمن التعريف الأخير عنصرين، أولهما: يتمثل فى وجود علاقة منظمة ومستمرة بغرض التعليم بين الوسيط والمرأة، وثانيهما: يتضمن حكما على الغرض من التعلم المنظم المقصود.

وبالنسبة لتحقيق محو أمية المرأة، يرى المختصون فى هذا الشأن أن الوسائل الرئيسة فى **التثقيف الذاتى للكبار** تتمثل فى الآتى:

- وسائل الإعلام والاتصال بالجماهير.
- الصحف اليومية والمجلات الأسبوعية والكتب.

- شرائط الكاسيت والتلفاز وشرائط الفيديو والسينما.
- التعليم بالمراسلة.
- التعليم المبرمج.
- برامج الثقافة العامة.
- برامج الثقافة العمالية.

وفى هذا الصدد أشار **إبراهيم محمد إبراهيم** إلى بعض المحاولات القومية التى تمت لمحو أمية، فذكر ثلاث محاولات، هى: تجربة إذاعة الشعب، وتجربة التليفزيون المصرى، وتجربة التعليم الذاتى فى محو الأمية بمركز التعليم الوظيفى للكبار بسرس الليان، كما أوضح عدم تحقق جميع الأهداف المأمولة للتجارب الثلاثة السابقة.

وبعد المحاولات السابقة، تم تكوين جهاز (هيئة) محو الأمية وتعليم الكبار، وقد بُذلت جهودًا صادقة من أجل القضاء على أمية القراءة والكتابة والحساب، وقد حدث تحسن نسبى فى هذا الشأن، حيث ارتفعت معدلات نسب القضاء على الأمية فى السنوات العشرة الأخيرة، ورغم ذلك، فما زالت المشكلة قائمة، وما زالت أسبابها موجودة، لأن المشكلة بالنسبة للمرأة المصرية فى أساسها اقتصادية بالدرجة الأولى. لقد كانت هذه المشكلة منذ خمسين سنة مضت لها جذورها الاجتماعية فى المقام الأول، وخاصة فى الصعيد والريف، حيث كانت نسبة عالية من الناس ترفض أن تخرج بناتهن من المنزل للتعلم، أما الآن فإن هذه المشكلة ترتبط بالوضع الاقتصادى المتدنى الذى تعانى منه نسبة عالية جدًا من الأسر المصرية، ناهيك عن تكلفة التعليم المرتفعة حاليًا رغم الزعم بأن الدستور ينص على مجانية التعليم.

وعليه، إذا أردنا بالفعل محو أمية المرأة المصرية، علينا أن نضع فى حساباتنا الأمور التالية، مع مراعاة أننا نقدم تلميحات لما يجب أن يكون عليه حل هذه القضية، ولا نقدم خطة عمل أو خريطة كاملة واضحة المعالم لهذه المشكلة:

* علينا أن نضع فى حساباتنا أن المرأة المصرية بحسها الفطرى تدرك أهمية التعليم، لذلك يترسب فى أعماق أعماقها أهميته، فتسعى جاهدة – فى وقتنا الحالى – إلى تعليم أبنائها.

* أيضًا يجب أن نضع فى اعتباراتنا أن المرأة المصرية لها تقديرها دينيا واجتماعيا ومدنيا وقانونيا، لذلك فإن لها تأثيراتها المادية والمعنوية فى تسيير وإدارة الموارد المادية والأساسات المعنوية على مستوى أسرتها، وأحيانًا على مستوى المجتمع الخارجى، وذلك يتحقق بصورة غير مباشرة أو غير صريحة، كما يتحقق على مستوى المرأة المتعلمة والجاهلة على حد سواء.

* لن تضحى المرأة غير المتعلمة بمصالحها الشخصية من أجل محو أميتها، ما لم تكن الدوافع وراء تحقيق هذا الغرض قوية وحازمة، وتؤثر – فى الوقت نفسه – بطريقة أكيدة على مصالحها الشخصية، كأن تربط الجهات المعنية المسئولة تعليم المرأة بمكافآت أو معاشات استثنائية لها، أو كأن تفرض الدولة شرط تقديم شهادة إتمام محو الأمية كأساس لعقد القران لها وإتمام الزواج.

* تحديد برامج محددة لمحو أمية المرأة، غير البرامج النمطية المعمول بها حاليا، بحيث تقوم على أساس تحقيق أهداف خلاقة، وبحيث يتم تصميمها بما يحقق التعليم المبدع والواعى، وبذلك تشعر المرأة بأهمية هذه البرامج فى حياتها العملية، وتدرك مدى العجز الذى قد تعانى منه فى تسيير أمورها الشخصية دون التمكن من تلك البرامج، ودون السيطرة على دقائقها.

* يراعى فى تدريس برامج محو أمية المرأة تخصيص الوقت المناسب، بما لا يتعارض مع مسئولياتها الأسرية أو المهنية. فعلى سبيل المثال: بعد سن اللوائح والقوانين المنظمة للعمل خمسة أيام أسبوعيًا فقط، يمكن تعليم المرأة فى يومى الأجازة، بدءً من فترة الظهيرة، بعد أن تكون إنتهت من مسئولياتها الأسرية، على أن تقدم لها مكافآت مادية وعينية مجزية لتشجيعها على الإقبال بجدية لمحو أميتها.

* يتم تقديم برامج محو أمية المرأة على مدار عامين كاملين، على أن يتضمن كل عام أربعة فصول دراسية، مدة كل فصل تتراوح بين ستة أسابيع وثمانية أسابيع، وأن تخصص مراكز لتقديم تلك البرامج، ولا يتم تقديمها فى فصول بعض المدارس كما يحدث حاليًا، حيث يتم تعليم المرأة بعد انتهاء اليوم المدرسى، لذلك تكون الدراسة متأخرة، ولا تناسب نسبة كبيرة منهن.

* ربط البرامج التى يتم تقديمها للمرأة بما يخدمها شخصيًا، ويساعدها على رعاية أطفالها الصغار فى دراستهم، فذلك يشجعها على مواصلة البرامج المخصصة لمحو الأمية. أيضًا، مما يشجع المرأة على الإقبال لدراسة برامج محو أميتها، يجب العمل على تحقيق الآتى:

- صرف حوافز شهرية، ترتبط بنسب حضورها الدروس، على أن يتم حصر الحضور بأمانة.

- التدقيق بالنسبة للإنجازات (الواجبات) البيتية المطلوبة، ضمانًا لعدم مساعدة الآخرين لها فى تلك الإنجازات.

- الإعلان عما تحققه المرأة من مهام دراسية، وما يرتبط بتلك المهام من أعمال مصاحبة، لتشجيعها على أخذ الأمور بالاهتمام الواجب، وتشعر بأنها تنال التقدير والاستحسان من قبل المسئولين.

- إتاحة الفرصة للمرأة التى تنتهى من برامج محو الأمية بنجاح، للاستمرار فى دراسة برامج تعليمية تعلمية متقدمة، تتوافق مع ما حققته من نجاح فى البرامج الأولية لمحو الأمية.

- بعد اجتياز برامج محو الأمية، والبرامج الأخرى المتقدمة، يكون من حق المرأة استكمال مشوارها التعليمى التعلمى حتى نهايته، كأن تحصل على شهادة إتمام الدراسة على مستوى المرحلة: الابتدائية أو الإعدادية أو الثانوية، على أن يكون ذلك

خلال سنوات متتالية، وليس على أساس فترات زمنية. بمعنى؛ إذا استطاعت المرأة أن تحصل على شهادة إتمام الدراسة على مستوى المرحلة الابتدائية هذا العام، يكون من حقها التقدم لامتحان شهادة إتمام الدراسة على مستوى المرحلة الإعدادية فى العام القادم، طالما أن قدراتها العقلية وإمكاناتها الذهنية تسمح بذلك.

* تخصيص أسلوب خاص لاختيار من يعملون فى برامج محو أمية المرأة، وتحديد خريطة عمل لهم، على أن يراعى الآتى:

- عدم اختيار معلمى ومعلمات محو أمية المرأة من المتطوعين، دون امتلاكهم خبرة كافية فى هذا المجال، وإنما يتم اختيارهم من بين المعلمين والمعلمات الذين يعملون بالفعل فى المرحلة الابتدائية أو فى مجال محو الأمية نفسه، ولهم خبرة عريضة فى التدريس. ومن الأفضل أن يكون السواد الأعظم من المعلمات لكونهن أكثر قدرة على فهم وإدراك ظروف المرأة.

- يتم اختيار معلمى ومعلمات محو أمية المرأة من بين المؤمنين بخطورة هذه القضية وضرورة تجاوزها للخروج من عنق زجاجة التخلف الذى تعانى منه الأمة بسبب تفشى الأمية بنسبة عالية بين النساء، والتى تزيد عن ٥٠٪ من مجموع النساء تحت الإلزام.

- قد يكون للمعلمين والمعلمات – الذين يتم اختيارهم للمساهمة فى مهمة محو أمية المرأة – خبرة سابقة ومباشرة فى هذا الشأن، ورغم ذلك، من المهم بمكانة إعادة تدريبهم بما يتوافق مع المستحدثات والمستجدات التى تتحقق بصفة مستمرة فى مجال محو الأمية وتعليم الكبار.

- يخصص لكل معلم أو معلمة عددًا من اللاتى يتم محو أميتهن لا يزيد عن عشرة نساء، بشرط أن يلتزم المعلم أو المعلمة بخريطة العمل المحددة من قبل السلطات المسئولة عن هذا النمط من التعليم بدرجة كبيرة وليست مطلقة، إذ يكون

من حق المعلم أو المعلمة الخروج عن النص إذا استدعت الضرورة ذلك، ويقدم تقريرًا يعرض فيه مبررات ذلك.

- يقدم المعلم أو المعلمة تقريرًا عن حجم الإنجاز وكفاءته بالنسبة للمهام المطلوبة منه كل أسبوعين، موضحًا فيه إيجابيات العمل، ويشرح الظروف التى حالت دون التنفيذ على الوجه الأكمل، ليناقش المسئولين فى تلك الظروف لتداركها مستقبلا.

- يوضح المعلم أو المعلمة أن قضية محو الأمية قضية قومية إنسانية بالدرجة الأولى، ويحفز المرأة للاهتمام بها، ويعمل على تفجير طاقاتها لتجاوزها، لأن ذلك يعود إليها بالنفع والفائدة.

- يكلف المعلم أو المعلمة الدارسات بواجبات دراسية بيتية، على أن يهتم بتصحيحها، ثم يناقشهن فى الأخطاء التى يقعن فيها. وفى مراحل دراسية متقدمة، بعد أن تتمكن الدراسات من السيطرة بدرجة ما على قواعد القراءة والكتابة، يتم تكليفهن بواجبات تتمحور حول بعض مشكلات المجتمع والبيئة.

- يقوم المعلم أو المعلمة بتقييم أداء المرأة فى ضوء إنجازها فى الفروض البيتيه بعد التأكد من قيامها منفردة بهذا العمل دون مساعدة الآخرين، وأيضًا فى ضوء المناقشات الصفية معها خلال عملية التدريس، وأخيرًا على أساس اجتيازها الاختبارات التى يتم إعدادها لهذا الغرض.

* تخصيص كادر وظيفى مالى متميز للمعلمين أو المعلمات ممن يعملون فى برامج محو الأمية، ومنحهم امتيازات معنوية فى الترقيات الأدبية، ضمانًا لجذب فئة من المعلمين والمعلمات من ذوى المستوى التدريسى الرفيع، للعمل فى مجال محو الأمية وتعليم الكبار.

* لتشجيع المعلمين والمعلمات للعمل فى مجال محو الأمية وتعليم الكبار، والإقبال

عليه، يكون من المهم إيفادهم فى مهام تدريبية لمدة يومين أسبوعيًا، إذ حسب التلميحات السابقة يتم العمل فى برامج محو الأمية لمدة يومين فقط من كل أسبوع، حيث يتم فى هذه المهام مناقشة جميع الأمور العملية والميدانية المتعلقة بتلك البرامج.

* أيضًا، يكون من المهم بمكانة إطلاع معلمى ومعلمات برامج محو الأمية وتعليم الكبار على أساليب العمل التى يتم اتباعها فى بعض الدول، سواء أكانت من المتقدمة أم النامية، للمقارنة بين برامجنا وبرامجهم إيجابًا أو سلبًا، على أن يتم هذا العمل من خلال تجارب مصورة حية تعرض من خلال السينما وشريط الفيديو، أو عن طريق إيفاد هؤلاء المعلمين والمعلمين فى بعثات قصيرة للداخل أو الخارج.

خلاصة القول:

قضية تعليم المرأة أساسيات القراءة والكتابة، وفنون العمليات الحسابية الأولية، قضية غاية فى الأهمية فى عصر التدفق المعلوماتى، وحاليًا تهتم غالبية الدول بمحو الأمية فى اللغات الأجنبية، وبمحو الأمية الثقافية، وبمحو الأمية الإلكترونية، لدرجة أن الولايات المتحدة الأمريكية احتفلت سنة ٢٠٠٠ بمحو الأمية الكمبيوترية للبالغين تحت سن السبعين. أيضًا،، من غير المعقول ومن غير المقبول أن لا نواكب ما يحدث حولنا من تطور علمى وتقدم تقنى. ورغم ذلك، يجب أن تكون خطوتنا الأولى لتحقيق التطوير والتقدم، هى القضاء على أمية القراءة والكتابة البشعة التى يعانى منها مجتمعنا من خلال خطة لا يتجاوز تنفيذها سنتين على الأكثر، وذلك ليس بالأمر الصعب أو المستحيل لمجتمع يمتلك عقول قادرة على التفكير والعمل، وعلى تجاوز الأزمات، ولا يتبقى أمامها غير توفير الإمكانات وتشجيعها على العمل المثمر والجاد.

ومما يذكر أن الحديث السابق مجرد اجتهاد يقوم على أساس تقديم مجموعة تلميحات لكيفية العمل والتعامل مع قضية محو أمية المرأة. وهذه التلميحات قد

تكون واقعية أو خيالية، وقد تكون مفيدة أو غير نافعة، وقد تتضمن أمورًا جديدة أو أنها مجرد حديث متواتر ومكرر. وأيًا كان الأمر يجب أن نبدأ بإخلاص واجتهاد، لأن المسألة لا تحتمل التأخير، ولأنها بوضعها الحالى تعكس واقعًا مؤلمًا ومرًا. علينا الانطلاق لتحقيق محو الأمية، لأنه الطريق الذى يعكس واقعنا العملى الحقيقى، ودون ذلك يكون مجرد واجهات شكلية.

ولأن الاعتراف هو سيد الأدلة، يجب أن تكون لدينا الشجاعة لنعترف بأن تهميش المسألة الاقتصادية / الاجتماعية من دائرة الاهتمام المباشر، والتركيز على قضية الإصلاح السياسى دون غيرها من القضايا المهمة الأخرى، هو أحد الأسباب الجوهرية فى ضيق محاولات النظر بعين الاعتبار إلى أحوال الطفل وقضاياه نظرة جادة موضوعية، وليست مجرد نظرة شكلية فارغة من المعنى والمضمون. ولعل السبب الرئيس لحدوث ذلك يرجع بالدرجة الأولى إلى اقتصار التعبير عن القضايا التربوية بعامة، وقضايا تعليم الطفل بخاصة على وجوه بعينها، كلما قلب الفرد وجهه بأى اتجاه وجدها أمامه، وكأنهم رجال كل العصور الذين يمتلكون قدرات فريدة فى نوعها بالنسبة لحل جميع المشكلات ولمواجهة جميع المعضلات.

وبالطبع لسنا ضد الجهود المبذولة للإصلاح السياسى، وإنما بجانب ذلك يجب الاهتمام بقضايا الطفل الملحة، لأنها تمثل جزءً أساسيًا من الإصلاح السياسى نفسه. بمعنى؛ على المسئولين توسيع الصفوف وتوليد الكفاءات التى تستطيع أن تتحمل مسئولية وضع الحلول الرشيدة والصالحة لمشكلات الطفل، لأن ذلك يمثل ركنًا أساسيًا من أركان عملية الإصلاح السياسى. وهنا يقول قائل: إن جميع محاولات الإصلاح السياسى تطرقت إلى موضوع "رعاية الطفل ورسم سياسات مستقبلية له". هذا صحيح من الناحية النظرية، لاستكمال الشكل التنظيمى الرسمى، وفى أحسن الأحوال يتحقق فى حدود ضيقة جدًا.

ولكن غالبية التوجهات السياسية المعارضة تهتم – فقط – بتوجيه النقد الحاد للتنظيمات الرسمية التى تتمركز حول قضايا الطفل، دون أن تحاول تلك التوجهات المشاركة الفاعلة فى مقابلة هذه القضايا، لوضع حلول ناجحة لها.

ولأن الممارسة التربوية فى مدارسنا لم تنضج بعد بالدرجة الكافية، بسبب عدم وجود فلسفة تربوية واضحة ومحددة المعالم، يكون من الصعب بمكانة عند التطرق لقضايا الطفل وضع حدود فاصلة بين الذاتى والموضوعى، وبين حقوق الصداقة ومتطلبات العمل، ويكون من الصعب أيضًا إقرار حق التفكير والتعبير عن قضايا الطفل التربوية من قبل غير التربويين، ومن المرفوض بدرجة كبيرة قبول فكرة امتداد قراءات الطفل خارج الحدود المرسومة من قبل السلطات التربوية العليا، وكذلك من غير المرغوب فيه قبول وفكرة تعدد وجهات النظر المختلفة بالنسبة للمشكلات التى يواجهها الطفل وكيفية حلها، وإن كان ذلك يمثل جزءً جوهريًا من الحقيقة.

أولا: حقوق الطفل تربويا . . الواقع:

يشير الواقع الفعلى إلى أن الطفل لا يحصل على حقوقه التربوية، بسبب مجموعة من العوامل السلبية، من أهمها الآتى:

(١) عدم تطوير الأداء التدريسى:

يشكل أسلوب العمل داخل الفصول الدراسية من قبل المدرس والطفل على السواء معضلة كبيرة. فالطفل يقبل إلى دور الحضانة أو المدرسة الابتدائية، وهو فى حالة رعب كامل، قد تلازمه فترة طويلة أو قصيرة، حسب مدى التوافق الذى يحققه مع الأطفال الآخرين، ومع المدرس. وفى ظل النظام المعمول به والمتبع حاليًا فى دور الحضانة والمدرسة الابتدائية، يترتب داخل الطفل إحساس غريب يلازمه طوال فترة دراسته فى المراحل الأخرى، وهو: التعليم بوضعه الحالى كئيب وثقيل الظل؛ لأن المدارس باتت تشبه ـ بدرجة كبيرة ـ السجون الجماعية. الطفل معذور فى

ذلك، لأن حركته ليست محدودة فقط، بل هى مقيدة تماما، حتى فى أوقات الراحة والترويح عن النفس.

هذا عن الطفل، أما عن المعلم، فإن المأساة أعظم، وتأثيراتها العلنية والخفية عظيمة، فقد يكون المعلم ـ بوعى أو دون وعى ـ السبب المباشر فى تحديد وجهة الطفل المستقبلية، إذ يترسب فى أعمق أعماقه بسبب إعداده الأكاديمى والتربوى والمهنى الخاطئ، أنه سيد الموقف التدريسى، ولذلك نجد أن عقليته تتضمن أبعادًا سلبية خطيرة، مثل: السيطرة والهيمنة والجبروت فى معاملة الطفل، وعدم قبول آرائه وأفكاره. ولذلك يتولد لدى المعلم حساسية مفرطة، بسبب خوفه على سلطاته وغيرته على صلاحياته، وذلك يجعله – دون إمعان أو تفكير – لا يهتم كثيرًا بأى مصلحة خاصة أو عامة تعود بالفائدة والنفع على الطفل، طالما أنها جاءت عن طريق الغير.

ونتيجة لما تقدم، تكثر النواهى والأوامر القاطعة التى لا رجعة فيها، وذلك يحرم الطفل من حق التعبير عن ذاته، ويقيد تفكيره بأغلال وسلاسل يصعب فكها فيما بعد. ولأن المعلم ذاته يأمر وينهى الأطفال عما يجب، وعما لا يجب، فإنه لا يجد أية غضاضة فى قبول أوامر إدارة المدرسة، وكذا أوامر الموجهين الفنيين. وهكذا، نجد أن المعلم والطفل على السواء، ينحصران فى دائرة جهنمية من التبعية البغيضة، التى لا تسهم أبدًا فى صناعة الشخصيات السوية، أو فى صناعة العقول القوية القادرة على القيادة وتسيير الأمور على مستوى المجتمع. فالقيادة وأخذ يد المبادأة ينحصران فقط بالنسبة للمعلم داخل الفصل، حيث يمارس سلطاته على الأطفال، كما يتمثلان بالنسبة للطفل فى قبضة يديه على أقرانه الأضعف منه.

(٢) تخلف مستوى الأداء الإدارى:

لأنه لا يمكن الفصل بين التأثيرات المتبادلة بين تأثرات المعلم المهنية وتأثيرات الموظف الإدارية، سواء أكان مديرًا أو وكيلاً للمدرسة، أم كان موظفًا مكتبيًا، فإننا

نتطرق لهذا الموضوع ونقول: يشكل أسلوب العمل الإدارى فى المدرسة عقبة خانقة فى طريق أى تطوير ونهضة حقيقية، إذ إن الروتين والبيروقراطية اللذين يمثلان منهجية العمل داخل المدرسة يقفان عقبة كؤود أمام محاولات الانطلاق واللحاق بأحدث أساليب تربية الطفل وتنميته علميا وعقليا وفكريًا ووجدانيا.

ولأن عقلية مدير المدرسة أو الموظف فى المدرسة – غالبا – لا تتعدى حدود ترسانة اللوائح والقوانين الحاكمة لإنجاز وتسيير العمل المدرسة، لذلك فإنهما قد يغاليان فى بيروقراطيتهما التزاما بحرفية هذه اللوائح والقوانين، فيكونان من الأسباب المباشرة فى تعطيل العمل نفسه، وبالتالى فى عدم تحقيق أهدافه.

وفى ظل ظروف المدارس الحالية، نجد أن العقلية السائدة فى المدرسة تتمركز حول تطبيق اللوائح والقوانين بحذافيرها، بغض النظر ما إذا كانت تعمل من أجل مصلحة الأطفال، أم لا، وبذلك يبدو المشهد أمام الناظرين، وكأن الأساس فى ممارسة سلطة العمل الإدارى يتجلى فى المنع والحظر، كما أن ذلك الأساس يعكس المتعة فى الرفض وعدم الموافقة.

أن التطوير الإدارى المنشود يقوم على أساسيات علمية وعملية لا يمكن تجاهلها، ودون توفيرها ودعمها واستمراريتها، فإن كل حديث فى هذا الاتجاه لا يتعدى الكلام، ولا ينتج عنه أى انفراج فى حالة الاختناق الحادة التى يلمسها كل المتعاملين مع الإدارة التربوية. ويوجز **سعيد عبد الكريم راتب** مثلث التطوير الإدارى المفقود فى الآتى:

(أ) قواعد البيانات:

إن غياب البيانات الدقيقة والموثقة فى معظم الجهات الحكومية يبعث على الدهشة واليأس.

فالبيانات ما زالت فى غالبيتها يدوية فى دفاتر متهالكة، وعملية استرجاعها

عملية بدائية ومجهدة وبطيئة، والتحقق من صحتها وتوثيقها شبه مستحيل. ويرتبط بغياب قواعد البيانات غياب المعلومات والمعرفة الناتجة عن التحليل الدقيق للبيانات، وبالتالى القدرة على عمل التنبؤات والتوقعات اللازمة لاتخاذ القرارات والتخطيط السليم للمستقبل. ويرتبط بهذه النقطة الغياب المؤلم لما يسمى بالذاكرة المؤسسية Organizational Memory التى تسمح لمؤسسات العمل برصد نتائج العمل والتعرف على الأخطاء واستخلاص الدروس والعبر التى ينتج عنها تعديل نظم العمل بما يضمن التطوير المستمر. وليست هناك حاجة للتدليل على غياب الذاكرة المؤسسية حتى على المستوى القومى. وإذا كان النسيان نعمة فى بعض الأحيان، فإن غياب الذاكرة المؤسسية كارثة قومية، وينتج عنه تكرار نفس الأخطار بنفس النمط وبنفس الأسباب، وللأسف نفس التبريرات "القضاء والقدر".

(ب) وسائل الاتصالات وإتاحة المعلومات:

إن النهضة الحديثة تقوم على ثورة الاتصالات والمعلومات. وللأسف، فإن عصورا متلاحقة مرت علينا شهدت التليفون والتيلكس والفاكس والإنترنت العادى والإنترنت فائق السرعة... إلخ، ونحن حتى الآن لا نستطيع استخدام التليفون فى الحصول على أى معلومة مفيدة أو إنجاز أى عمل مع غالبية المصالح الحكومية. أن توفير وسائل الاتصالات الحديثة وربط أماكن العمل بها، وتبادل المعلومات وإتاحتها لجميع المستفيدين منها من بدهيات أى نهضة عصرية. ومن المحزن أنه حتى فى حالة توافر أى معلومات، فإن الوصول لها وإتاحتها تبدو أحيانًا كأنها قرارات حرب وسلام. إن توفير وسائل اتصالا وربط حديثة داخل المؤسسات الحكومية وربط الإدارات ببعضها وتبادل المعلومات ذات النفع، بمثابة عنصر أساسى فى تفعيل أى نهضة حقيقية.

(جـ) مهارات التواصل:

فى وقت أصبحت فيه مهارات التواصل Communication Skills من المهارات الأساسية المطلوبة لجميع الوظائف القيادية وغيرها، فإن مؤسساتنا الحكومية تشهد حالة من الفردية الشديدة فى العمل. ويجرى العمل بصورة رأسية فى مختلف الإدارات، ودون تكامل أفقى بين جميع مقدمى الخدمة. ولا يوجد واحد لم يشهد من خلال تعامله مع الجهات الحكومية كل موظف وهو يتنصل من المسئولية، ويدعى أنه أنجز المهمة، بينما فى النهاية الخدمة لم تصل إلى العميل الدائخ بين المكاتب. أن تنمية مهارات التواصل لجميع العاملين بالحكومة لتسهيل تعاملهم وتعاونهم مع بعضهم ومع الجمهور، لهو مطلب أساسى لتغيير الصورة المنفردة للتعامل مع الإدارات الحكومية. ويأتى على قمة الهرم المفقود، التنمية الحقيقية للموارد البشرية التى هى أكبر استثمار لأى دولة عصرية، وفى هذا المجال يقول الفيلسوف والمفكر الأمريكى **رالف والدوايمرسون**: أن المقياس الحقيقى لحضارة أى دولة هو نوعية المواطن الذى تنتجه هذه الدولة، وليست المصانع أو الطرق أو المنتجات الزراعية.

إن الاهتمام الحقيقى بتنمية المهارات والتعليم المستمر والتطوير الفكرى والثقافى، هو الركيزة الأساسية لتفعيل أضلاع مثلث التطوير الإدارى المنشود، ودونها سنستمر نلوك الكلام والأحاديث، والعالم يتحرك حولنا، ونكتفى نحن بالمشاهدة والتقهقر المنتظم.

(٣) تدنى مستوى الرعاية التربوية:

تستوجب الرعاية التربوية للطفل إتاحة جميع الفرص الممكنة والمناسبة لتفجير طاقاته الإبداعية، ولتشكيل قابلياته للتعلم والممارسة، ولتكوين شخصيته وهويته، ولتفعيل دوره الإنسانى والاجتماعى، ولبذر بذور المواطنة الصالحة داخله،

ولمواجهة الحياة ذاتها بحلوها ومرها، ولتشجيعه على تحمل المسئولية والمبادأة فى العمل، ولمساعدته على إصدار الأحكام والتفكير فى الأمور العامة وذات الأهمية الخاصة بالنسبة له، . . إلخ.

ودون تحقيق ذلك، نقول بدرجة كبيرة من الثقة أن الطفل لا ينال الرعاية التربوية الواجبة، والتى تكفلها له التشريعات السماوية، والتى تنص عليها القوانين الوضعية. ولكن ذلك لا يتحقق كثيرًا داخل مدارسنا، فالطفل محبوس داخل أربعة جدران، ومراقب فى أوقات الراحة والفسحة بحجة ضمان سلامته، ولا يأخذ فرصته فى التعبير عن نفسه دراسيا واجتماعيا ورياضيا وفنيا بسبب الظروف السيئة التى تعانى منها دور الحضانة والمدارس الابتدائية وقلة إمكاناتها، وأيضًا مطلوب من الطفل إنجاز حجم كبير جدًا من الدروس داخل المدرسة وفى البيت حتى لا يتعرض للعقاب بأى شكل من أشكاله، ناهيك عن عدم وجود متخصص يتحمل مسئولية الرعاية التربوية للطفل داخل المدرسة وخارجها.

ونتيجة لعدم وجود الأخصائى التربوى، يتحمل معلم الفصل المسئولية نيابة عنه، فلا يهتم كثيرًا بحاجات الطفل وميوله ومشكلاته وتطلعاته وآماله وطريقة تفكيره، حيث يوجه المعلم جل اهتمامه نحو المادة الدراسية فقط، وبذلك يزداد العبء على كاهل الطفل، الذى قد يكره ما يتعلمه، وقد يكره المدرسة نفسها، فيتسرب منها، وخاصة إذا لم تملك الأسرة المقومات التى على أساسها يمكن مساعدة هذا الطفل.

بمعنى؛ بسبب الضغوط الدراسية التى يواجهها الطفل، وذلك فى ظل غياب المساعدة التى يجب أن تقدمها الأسرة له، قد يجد نفسه عاجزًا عن ملاحقة أقرانه الآخرين، وعن تحقيق متطلبات الدراسة التى يفرضها عليه المعلم قهرًا وقسرًا، فيضطر إلى الهروب من المدرسة فى البداية، ثم يتسرب منها فى النهاية.

ثانيًا: حقوق الطفل تربويًا . . المأمول:

فى ضوء الواقع المؤلم الذى سبق ذكره، نقول أن الطفل مضغوط نفسيًا، ولا يستطيع أن يعبر عن ذاته داخل المدرسة، ولذلك يتوه فى الطريق بسبب ضياع حقوقه التربوية. ولكى يحصل الطفل على حقوقه التربوية كاملة، علينا أن نأخذ الاعتبارات التالية، التى يجب أن تكون مرتكزنا ومنطلقنا فى الوقت نفسه.

(١) إعادة تشكيل العقل التربوى:

عبارة سهلة لينة، ولكنها تتطلب العمل بأقصى طاقة ممكنة وبجدية – بل قل باستماتة – فالعقل التربوى بوضعه الحالى مغيب بدرجة كبيرة، لذلك نجد أن أحوال النسبة العظمى من أطفالنا لن تبشر كثيرًا بالخير، فما بالنا إذا تراكمت المشكلات وازدادت الصعوبات أمام محاولات تحقيق النمو السوى للطفل فى شتى المناحى. إن إعادة تشكيل العقل التربوى هو السبيل شبه الأوحد من أجل تحقيق النفع العام للأطفال بعامة، والنفع الخاص بكل طفل على حدة حسب قدراته الذهنية وإمكاناته الجسدية وظروفه الاجتماعية بخاصة، إذ فى ضوء ذلك يمكن توجيه الطاقات الإبداعية لخدمة الطفل عن طريق الخروج عن نطاق المألوف، الذى حال كثيرا من تفجير طاقات إبداعات الطفل نفسه، ووقف حجر عثرة أمام التعبير عما يحبه ويرضاه وعما يخشاه ويخاف منه، ناهيك عن أن إعادة تشكيل العقل التربوى يكون لها دورها المباشر والملموس لمحاربة الفساد ومواجهة الخلل فى العملية التعليمية التعلمية.

ويمكن تحقيق إعادة تشكيل العقل التربوى، فى ضوء المرتكزات الإبداعية الخلاقة التالية:

– تقديم برامج تربوية، يشترك فى إعدادها جميع الأطراف المعنية، بدءً من الطفل نفسه، وانتهاءً بأعلى سلطة تشريعية وتنفيذية، على أن يراعى فى هذه البرامج ضرورة الاستماع جيدًا لكل من المدرس والطفل، وتشجيعهما للتعبير عن أرائهما تمامًا.

- تدعيم آراء الطفل وتشجيعه على الإبداع، وتلمس عبقريته فى المجال المناسب له، وذلك بعد ظهور نظرية "الذكاوات المتعددة" التى أوضحت إمكان أن يمتلك الطفل ذكاءً عاليًا وموهبة رفيعة، سواء استطاع تحقيق مستوى دراسى متقدم، أم لا.

- تفتح المدرسة أبوابها وإمكاناتها وأنشطتها لخدمة الطفل، حتى فى أيام الأجازات والعطلات الأسبوعية، على أن يتناوب المدرسون العمل وفقًا لمكافآت مجزية، بشرط أن يكونوا بمثابة عوامل جاذبة للأطفال ليدركوا قوة المدرسة الاجتماعية، بعيدًا عن الملل والسأم الذى يصيبهم فى مقتل، بسبب اقتصار دور المدرسة على التعليم فقط.

- فى زمننا هذا، يمكن الزعم بدرجة كبيرة من الثقة بأن مستوى ذكاء الطفل يرتفع كثيرا عن مستوى ذكاء نظيره من عشرين سنة مضت، وذلك يؤهله لتحمل مسئوليات عديدة داخل الفصل وخارجه، إذ يستطيع المشاركة فى إدارة الفصل، وجلب المعلومات من مصادر خارجية متعددة، وإبداء الرأى فى بعض المشكلات العامة والخاصة على السواء.

- التفكير فى تقديم خدمات تربوية وحياتية غير مسبوقة للطفل، بما يتوافق مع قدراته واستعداده النفسى، وبعيدًا عن ظاهرة الحفظ والتذكر التى تعتمد فقط على ثقافة الذاكرة، وبما يدعم تعلمه فى ضوء التوجهات التربوية الحديثة والمعاصرة.

- إتباع منهجية حقوق الطفل كثقافة تعكس وعيًا عامًا، يمكن أن يتوزع على جميع الأطفال بلا استثناء، ويسرى سريان النار فى الهشيم فى سلوكهم العام والخاص على السواء، إذ من خلال هذه المنهجية يكون لكل طفل الحق فى الحياة والحرية وسلامة شخصه، فيدرك الطفل حقه ويعمل جاهدًا على تأكيد حقوق نظرائه الآخرين.

(٢) العمل على تفجير طاقات الإبداع عند الطفل:

يجب على المسئولين التربويين إدراك أن الإبداع ظاهرة اجتماعية / حضارية من ناحية المنشأ، حيث الدافع العميق هو تحقيق التصالح بين الذات والمجتمع، وحيث المصير أو الغاية التى يسعى إليها المبدع عن وعى أو عن غير وعى، لأن العمل المبدع – أولاً وأخيرًا – رسالة من الأنا إلى الآخر، لذا يجب مساعدة الطفل على انطلاق إبداعاته من خلال توفير الظروف الملائمة لتحقيق ذلك. ولعل أهم هذه الظروف هو درجة المطاوعة أو التصلب التى تتسم بها الحواجز أو القيود المجتمعية من حول الطفل، وذلك يستوجب:

- إدراك أن الحياة الاجتماعية من وجهة نظر ديناميكية بمثابة منظومة من الحواجز الفاصلة تترابط مع بعضها البعض بمجموعة من الممرات أو المسالك التى ترسم لنا خريطة الطرق المتاحة أو المباحة لارتياد غاياتنا وأهدافنا من ناحية توفير الفرص ليبدع الطفل.

- وحيث أن العملية الإبداعية تهدف إعادة تشكيل الحواجز، كما تهدف – أيضًا – تحديد مواقع الممرات أو المسالك بدقة، فذلك يقتضى توافر درجة مثلى من المطاوعة فى هذه الحواجز، وبذلك ينطلق الطفل مبدعًا ومبتكرًا ومحققًا كل جديد.

- وبالنسبة لدرجة المطاوعة (أو التصلب) يمكن – نظريًا وعمليًا – وضع مقياس لها، يمكن استخدامه للتنبؤ بإمكانات الإبداع، وبذلك يمكن التنبؤ بنتيجة معقولة من طاقة الإبداع عند الطفل.

وعلى صعيد آخر، فإن الإبداع كظاهرة يمكن أن يكون لها جانبها النفسى عند الطفل. فالإبداع يمكن أن يزدهر أو ينحسر فى ضوء الآثار الإيجابية أو السلبية التى يتعرض لها الطفل، وأيضًا فى ضوء عوامل التركيز أو التشتيت التى تضغط على الطفل بحدة. فعلى سبيل المثال، فإن الآثار السلبية وعوامل التشتيت تؤدى إلى

العجز عن تركيز الانتباه وبطء الأداء الحركى وشل التفكير العقلى، وغير ذلك من الأمور التى تصيب العملية الإبداعية فى مقتل.

ومما يؤكد أن العملية الإبداعية لها جانبها النفسى أنها ترتبط بالتذوق الفنى، وذلك يتطلب مراعاة الآتى بالنسبة لتصميم برامج الطفل:

- اتخاذ التذوق الفنى بمضامينه المتنوعة (الموسيقى والفنون والتصوير) نقطة انطلاق لتكوين برامج تعليمية / تعلمية إبداعية.

- تضمين برامج التذوق الفنى دروس نظرية وأخرى عملية تقدم من خلال ورش العمل، على أن يتم تقديم هذه البرامج فى إطار جمعيات النشاط المدرسى، وليس فى شكل دراسة نظامية.

وجدير بالذكر أن الإبداع، لكونه ظاهرة اجتماعية ونفسية آنيًا، يجب تحقيقه من خلال مزيد من التشبع بالحديث عن علوم الكمبيوتر وعلوم الفضاء وعلوم المستقبل وغيرها من العلوم البحتة والطبيعية، على أن يراعى التوازن بين العلوم البحتة والعلوم الاجتماعية، لكون الأخيرة تسهم فى تيسير تنمية متكاملة فى شتى جوانب الطفل.

وعلى صعيد آخر، ليكون الطفل مبدعًا، يجب العمل على تمكينه من مبادئ: الالتزام والانتماء والكفاءة، ليستطيع المشاركة والمساهمة فى اتخاذ القرارات بفاعلية، سواء أكان ذلك على مستوى المدرسة أم خارجها. فالإحساس بالاغتراب والانفصال عن المجتمع يؤدى إلى الإحساس بالظلم والقهر، أما الإحساس بالانتماء يؤدى إلى الاطمئنان الداخلى الذى يدفع الطفل إلى المشاركة الإبداعية فى الحياة المدرسية والعامة على السواء.

والتمكين من أجل الإبداع يتطلب التحاور المباشر مع الأطفال، لأن مشاركتهم فى صياغة البرامج والسياسات ترفع من قدراتهم، وتجعلهم يؤمنون بأن عقولهم قوية وقادرة على العمل بكفاءة، فى ظل التزامهم بنهج كامل من الالتزام.

(٣) النظر بعين الاعتبار إلى مستقبل الطفل:

ولأن مستقبل الطفل فى مصر يشوبه الغموض وتغلفه الضبابية، فعلى عاتق المسئولين، ومن بينهم التربويين تقع مسئولية التفاصيل الخاصة بالإصلاح والتغيير بالنسبة للنظرة إلى مستقبل الطفل، حيث توجد ركيزتين أساسيتين يمثلان مفتاحى هذه النظرة، لتحقيقها على الوجه الأكمل، **أولهما** تتمثل فى التعامل الحصيف مع التعدد الأثنى، **وثانيهما** تقوم على أساس تحقيق التوافق بين رؤى التربويين ووجهات نظر النخبة السياسية حول مسار الإصلاح التربوى بالنسبة لقضية مستقبل الطفل المصرى. من المؤلم أن يكون الخيار أمام التربويين بين بقاء الأمور على ما هى عليه، أو تركها تنفلت إلى واحدة من حالات الفوضى وعدم الانتظام، أو عدم القدرة على تحديد الوجهة أو التوجه المستقبلى للطفل، مع ضرورة أن يضع التربويون فى حساباتهم "أن ما نمر به على طريق المستقبل ليس حالة جديدة على التاريخ، ولا هو حالة استثنائية على العلم، ولا هو حالة خارجة على السياسية، وما علينا إلا أن نقرأ ونسمع ونتعلم أنه إذا كانت العجلة متاحة أمامنا، فلا داعى لإعادة اختراعها".

وطالما ينظر التربويون جيدًا إلى مستقبل الطفل، فعليهم مراعاة إنسانية قيم التقدم، ولكن ما المقصود بذلك؟!

كتب **طارق حجى** مقالاً، عنوانه "محنتنا مع التقدم" نشر فى جريدة الأهرام بتاريخ ١١/ ٣/ ٢٠٠٦، نقتبس منه الاقتباسات التالية التى تقدم إجابة جيدة عن السؤال السابق.

المقصود بإنسانية قيم التقدم هو أنها مجموعة من القيم تستقى جذورها من التجربة الإنسانية فى سائر الأزمنة وشتى الأماكن، ولا ينفى ذلك كونها بلغت ذروة كثافتها المعاصرة ووظفت بشكل أوضح فى تجربة التقدم الأحدث أى فى الغرب الأوروبى.

ومن أكبر الأوهام المحيطة بهذا الموضوع هو أن التقدم والمعاصرة يخلقان تضادًا مع ثوابتنا وخصوصياتنا الثقافية، والخطيئة الأولى فى هذه النظرة تتعلق بكلمة الثوابت، فباستثناء مسألة العقيدة، فإن كلمة الثوابت لا معنى لها فى الحياة. فكل ما يظنه البعض فى واقعنا العربى أنه من الثوابت هو من الأمور التى يحدث الزمن تغييرات كبيرة بها. وإن كانت تغييرات كمية صغيرة تتحول لتغييرات كيفية بمرور الزمن (حسب قانون هيجل الشهير).

أما الخصوصيات الثقافية، فلا شك أنها واقع وحقيقة. ولكن كهنوت المحافظة على الأوضاع القائمة دون تغيير، هو الذى يحاول أن يصور للناس أن التقدم والمعاصرة يزيلان الخصوصيات الثقافية. فقد حدث تقدم فى العديد من الدول الأسيوية، ولم يؤد ذلك إلى زوال الخصوصيات الثقافية لتلك المجتمعات. كما أن هذا الزعم يحمل فى طياته إهانة كبرى لخصوصياتنا الثقافية، إذ أنه يقول (دون أن يصرح) إن خصوصياتنا الثقافية رجعية ومتخلفة وماضاوية بطبيعتها وهشة، وأنها قابلة للذوبان أمام التعامل الواسع مع العالم الخارجى. وتبلغ الملهاة حدها الأقصى عندما يتحدث البعض عن خشيته على خصوصياتنا الثقافية من ارتداء السروال الجينز وتناول الأطعمة الأمريكية الخفيفة، أى فهم غريب هذا لخصوصياتنا الثقافة؟ وأى ضعف هذا الذى تتسم به خصوصيات ثقافية تزول بمجرد التعامل مع ظاهرة المعاصرة بهذا الشكل؟

والتقدم لا يزيل الخصوصيات، وإنما يحدث تغييرا فى الجوانب السلبية منها. والدفاع عن الخصوصيات الثقافية لا ينطلق فى معظم الحالات من نيات طيبة، وإنما من رغبة مستميتة فى الاحتفاظ بالأمور على ما هى عليه، وإشراك العلم (بمعناه الواسع) فى صفة الرجعية التى يحتكرها البعض ضمن احتكاره للتحليل والتحريم بوجه عام.

(٤) التعامل مع عقل الطفل بذكاء:

ظهر توجه تعوزه الدقة بدرجة كبيرة، وهو: "لا يستوعب عقل الطفل الصغير الأحداث من حوله، ولذلك فإنه لا يفكر كثيرًا فى الأمور الجادة، ولا يدرك العلاقة بين الأشياء وقد لا يفهم كينونتها وهويتها، ولا يعنيه من الحياة سوى اللعب مع رفاقه، أو منفردًا مع ألعاب الكمبيوتر، ولا ....، ولا .... إلخ".

إن مثل هذا التوجه والتوجهات الأخرى المماثلة وضعت التربية فى مأزق حقيقى، وكانت سببًا مباشرًا من أسباب محنة الفكر التربوى، لأنه تمحور حول فكرة الاهتمام بالطفل ورعايته، عن طريق فرض عالم الكبار عليه، ومن خلال ربطه بسلاسل وقيود تحول دون تشغيل عقله لتحقيق إبداعاته. ويبلغ الفكر التربوى ذروة مأساته عندما يرسم للطفل صورة المستقبل الذى يجب أن يكون عليه، دون النظر بعين الاعتبار إلى قابلياته واستعداداته وتوجهاته وميوله وآماله وطموحاته واتجاهاته وتكوينه النفسى وقدراته العقلية وإمكاناته الجسدية. وباختصار، دون النظر إلى الطفل كإنسان أولاً وأخيرًا.

والحقيقة المؤلمة أن أزمة الفكر التربوى تتجلى واضحة تمامًا، ودون مواربة، لأن هذا الفكر فشل وعجز عن أن يبدأ رحلة إصلاح وتجديد مسار عملية تعليم وتعلم الطفل، بسبب عدم إتباع منهج يستطيع به تربية عقل الطفل ليفهم الكون والحياة من حوله، واقتصر اهتمامه بناحية معرفية ضيقة تعتمد على ثقافة الذاكرة.

والسؤال:

هل العقل الإنسانى؛ سواء للبالغ أم الطفل، يستحق أن يوجه الفكر التربوى جل اهتمامه به، ليرقى بآلياته ويحسن عملياته، ويربطه بظروف الحياة الحاضرة ومستحدثات الحياة المستقبلية المتوقعة؟

ويمكن صياغة السؤال السابق من وجهة نظر تربوية على النحو التالى:

لماذا يعتبر بعض التربويين أن مجرد تفكير الطفل من الممنوعات التى لا يجب فقط رفضها، وإنما يجب – أيضًا – مقاومتها؟ ولماذا يفكر الطفل طالما أن المعلم يفكر نيابة عنه فى المدرسة، وأن والديه يفكرون نيابة عنه فى المنزل؟ ولماذا نجهد – أساسًا – عقل الطفل بالتفكير؟

تعليم وتعلم التفكير مهم جدًا، وذلك لن يتحقق دون وجود العقل الواعى والنابه والحكيم فى الأساس، ثم يأتى بعد ذلك دور التعليم والتعلم، ولذلك يجب علينا أن ندافع عن العقل الإنسانى، ونضعه فى مرتبة متقدمة جدًا فى التكوين الإنسانى.

ولعل إدراك نبيل زكى لقيمة العقل فى عصر المعلوماتية، وللضغوط التى يتعرض لها العقل فى وقتنا هذا من قبل بعض الناس، دعاه إلى كتابة مقالة "دفاع عن العقل"، الذى نشر فى جريدة الأخبار بتاريخ ٢٠/ ٣/ ٢٠٠٦. وفيما يلى بعض الاقتباسات المهمة التى جاءت فى هذا المقال، والتى تفيد كثيرًا فى خروج الفكر التربوى من أزمته الحقيقية، مع التنويه إلى عمل بعض التعديلات الطفيفة فى هذه الاقتباسات بما يتوافق مع حديثنا هذا:

والعقل قادر على التمييز بين الحسن والقبيح، فالحسن هو ما توافق مع العقل، والقبيح هو ما تعارض معه. وهذه القدرة التى يتمتع بها العقل فى التمييز بين الخير والشر بالاعتماد على نفسه، تجعله يصل إلى نفس النتائج التى حصلها الشرع.

المشكلة أن هناك من لا يؤمنون بتعدد طرق الوصول إلى الحقيقة، بل يريدون فى كل الأمور رأيا واحدًا وإجابة نهائية يرتاحون إليها، ويتوقفون عندها، ويكفون – عندها – عن التساؤل. وحين تصبح هذه عادة عقلية مستحكمة، فإنها تطمس

الروح النقدية، وتهدم القدرة على الابتكار، وتجعل من التجديد آفة ينبغى تجنبها، ومن الاجتهاد بدعة لابد من محاربتها.

وأمة تشيع فيها هذه الطريقة فى التفكير لابد أن ينتهى أمرها، فى وقت ليس ببعيد، إلى الإنهيار.

والعقل الذى اعتاد أن يسير فى اتجاه واحد، والذى يعجز عن فهم حقيقة النسبية وتعدد طرق الوصول إلى الحقيقة، يصبح الشك "فى عرف أصحاب الاتجاه الواحد" خطيئة، والنقد جريمة، والتساؤل إثما وجريرة. ونحن نعرف من تاريخ البشرية أن الإنسان لم يعرف حقيقة إيجابية قائمة على الدليل المقنع، إلا بعد أن سبقها قدر كبير من الشك والتساؤل والنقد.

أما انتظار إجابات جاهزة عن سؤال مما يزيح عن العقل عبء التساؤل والنقد ، فذلك كان يصلح لعصور الانحطاط والظلام.

وهناك من ظلوا لوقت طويل يحرصون على الإقلال من شأن العقل والعلم الإنسانى، ويستمتعون بالتأكيد على ضعف النظريات العلمية وتفاهتها . . وهناك من ظلوا يدعون أن علوم الفضاء وتكنولوجيا الأقمار الصناعية، وغيرها من المنجزات العلمية، لا يساوى شيئًا.

يحدث ذلك، رغم أن منجزات العقل حقيقة لا يملك أن يتجاهلها مخلوق. والغريب أن هؤلاء الذين يهاجمون العقل ويتهمونه بالقصور، هم أنفسهم الذين يستخدمون منجزات العقل البشرى لنقل أفكارهم على أوسع نطاق عن طريق تكنولوجيا الطباعة والإذاعة والتليفزيون وكل أدوات الاتصال الإلكترونية والإنترنت والكاسيت.

ولا يمكن لأحد أن ينكر أن العقل البشرى قد يعتريه القصور فى نواح عدة، وأن اكتشافاته يمكن أن تكون ناقصة أو خاطئة، وأن نظرياته يمكن أن تكون متناقضة.

ورغم ذلك، فإن عظمة هذا العقل تكمن فى سعيه – برغم كل جوانب ضعفه – إلى تجاوز نفسه على الدوام. وقد نجح فى ذلك إلى حد كبير . . بدليل أنه نقلنا فى قرن واحد من عصر الخيول والدواب إلى عصر الصواريخ والطائرات الأسرع من الصوت، ومن تكنولوجيا "الحمام الزاجل" إلى تكنولوجيا الترانزستور والعقل الإلكترونى والإنسان الآلى والتلستار والتليفون المحمول والإنترنت وكل ما حملته إلينا ثورات التكنولوجيا والاتصالات والمعلومات المذهلة.

إذن، على الناس تنظيم وسائلهم الاستدلالية وأدلتهم العقلية وسط حركة الإعلاء من شأن العقل، والتأكيد على قدرة الإنسان على الفعل والاختيار وتحمل المسئولية، مما يعنى الاعتراف بوجود قوة مميزة لهذا الإنسان، وباعتبار المعرفة هى أساس التمايز بين البشر بدلا من عوامل العرق والنسب والوراثة، فالعقل غريزة يولد بها الإنسان "ثم يزيد فيه معنى بعد معنى بالمعرفة بالأسباب الدالة على المعقول". أى أن الإنسان يولد، وهو يملك بالفطرة غريزة العقل، ثم يكتسب المعرفة التى تضيف إلى العقل، وهذه المعرفة تنشأ عن استخدام العقل عن طريق النظر فى الأدلة.

ومع ذلك، فإننا نجد فى القرن الحادى والعشرين من يريدون إلغاء عقولنا، واعتبار التفكير من المحظورات والممنوعات بأغرب حجة يمكن أن تخطر على بال، وهى أن التفكير يمكن أن يهز العقائد!.

وقد تهتز عقائدهم – هم – إذا لم تكن راسخة وقوية، ولا تتحمل تيارات الهواء.

أما أصحاب العقائد القوية الراسخة فإنهم لا يخشون شيئا؛ لأنهم يعرفون أن الله أعطاهم عقولا لاستخدامها وليس لتحنيطها أو اقتلاعها أو تعطيل طاقتها ونشاطها فى أحسن الأحوال.

(٥) تثقيف الطفل:

إذا تحدثنا عن ضرورة التعامل مع عقل الطفل بذكاء، فإنه من المهم – أيضًا – تثقيف الطفل فى سنوات عمره الأولى، لأن هذا التثقيف يعتبر نقلة نوعية كبرى تسهم فى تحديد معالم شخصيته. فعلى سبيل المثال، يسهم تثقيف الطفل فى تحقيق الحب والولع للقراءة الواعية الناقدة فى شتى المجالات، بعيدًا عن حصر اهتماماته فى قراءة المواد الدراسية المقررة، التى يعتمد فيها على ثقافة الذاكرة، فى أغلب الأحيان. أيضًا، يعمل تثقيف الطفل على توسيع دائرته المعرفية والمعلوماتية، وذلك يساعده كثيرا فى اكتساب أساليب وطرائق التعامل مع الآخر، على المستويين: المحلى والعالمى على السواء، وخاصة إذا علمنا وعودنا الطفل على التعامل مع وسائط الاتصال الحديثة (الكمبيوتر وإنترنت). كذلك، يمكن من خلال تثقيف الطفل ثقافة معقولة ومناسبة، يستطيع أن يفهم الحياة بمتغيراتها وتداعياتها وتجلياتها، ويكتسب القدرة على التعامل مع ظروف تلك الحياة.

والحقيقة التى يجب أن يضعها التربويون فى حساباتهم، وفى خططهم، أنه آن الأوان الآن لكى نمد مظلة الثقافة، ليستظل بها أطفالنا، لأن التعليم فقط لا يكفى فى عصر المعلوماتية والتدفق المعلوماتى، ناهيك عن أن الدول المتقدمة تهتم كثيرًا بتثقيف الأطفال على أساس أنه الخطوة الأولى فى طريق تعليمهم العلم الصحيح والنافع، لأن الثقافة تحميهم من بعض الأوهام والخزعبلات التى يمكن أن يكتسبوها من خلال التعامل مع أسرهم وبيئتهم.

والسؤال:

أى ثقافة يجب إكسابها للأطفال فى ظل المفارقات والجدل الثقافى التى يشاهده العالم الآن، وخاصة عند التطرق لموضوع حوار الثقافات؟

تتضمن الإجابة عن السؤال السابق التطرق إلى جانبين، لا يمكن الفصل بينهما،

أو وضع حدود فاصلة بينهما، **أولهما**: مفارقات حوار الثقافات بعامة، **وثانيهما**: نوعية الثقافة التى يجب تقديمها للطفل. وبالنسبة للمفارقات، نقول:

بقدر ما يدور الكلام حول الثقافات بقدر ما تبدو الأحداث والوقائع مسكونة بالمفارقات كاشفة عن التساؤلات. فالحوار يمضى فى ناحية بأدبياته ومثالياته، بينما الواقع يمضى فى ناحية أخرى بفجاجته وغرابته. فعلى سبيل المثال: الإشكالية التى تواجه الغرب هناك، حيث لا يتصور الديمقراطية إلى على أساس خلفية علمانية، ربما لأن العلمانية قد أصبحت فى العقل الغربى شرطا لكى يكتسب الناس الأهلية القانونية لممارسة الديمقراطية!! تلك إشكالية حقيقية فى العقل الغربى، وربما هى كذلك أيضًا لدى الكثيرين منا!!

أيضًا، إحدى مفارقات حوار الثقافات بين الدول المتقدمة والدول النامية، أنه حوار نخبوى يتم فى الغالب فى مؤتمرات وندوات مغلقة، ويدور بين عدد محدود من المفكرين والمثقفين ليسوا أصلا فى حاجة إلى الحوار الثقافى؛ لأنهم مؤمنون به، بل هم فى الواقع نتاج لهذا الحوار والتلاقح بين الثقافات. أما الجمهور الحقيقى المعنى بحوار الثقافات فهو غائب، وهذا الجمهور هو واحد من اثنين: إما جمهور رافض الحوار، وإما جمهور غير مكترث به. فهناك أولا جمهور رافض للحوار بحكم رؤيته الأصولية، حيث ما زال يرى أن الشرق شرق والغرب غرب!! وهذا الجمهور موجود لدينا ولديهم. إن هؤلاء هم المعنيون أكثر من غيرهم بقضية الحوار لسبب بسيط، هو أن طروحاتهم الفكرية المتطرفة كانت دائمًا مصدر الخطر على الشرق والغرب معا، فإذا كنا نريد حوارا حقيقيًا وصريحًا للثقافات، فإن التيارات الأصولية لابد أن تكون حاضرة؛ لأنها هى السبب فى ما يسود العالم اليوم من توتر وصراع.

ثم هناك ثانيًا الجمهور غير المكترث بالحوار وهو يضم الأغلبية الساحقة ممن يرون الحديث عن حوار الثقافات ترفًا، بل ربما هم لا يسمعون عنه أصلا.

والخطورة أن هذا الجمهور هو القاعدة التى يخرج منها فى الغالب المعادون للحوار والناقمون عليه، وذلك بحكم المعاناة الاقتصادية والاجتماعية التى يعيشها هؤلاء بكل ما يتفرع عنها من مظاهر الفقر والبطالة والتهميش. وهى ذاتها المظاهر التى يسوقها **توماس فريدمان** فى مقاله (جيوب فارغة ونفوس غاضبة) بالنيويورك تايمز فى ٢٢ فبراير الماضى لتفسير حقيقة ردود فعل الشارع الإسلامى والعربى، فهو يرى الفقر والبطالة والتهميش هى الأسباب الحقيقية وراء مظاهرات الغضب فى البلدان العربية والإسلامية . . . وفى حالة حوار الثقافات بين الإسلام والغرب فإن هذا الحوار يقتصر فى الغالب على قضايا "فوقية" مثل الديمقراطية وحقوق الإنسان وقبول الآخر. وكلها بالتأكيد قضايا نبيلة ومهمة، لكننا ننسى أن الفقراء والمهمشين والعاطلين يحتاجون إلى فرصة عمل ومأكل ومسكن بقدر، وربما قبل احتياجهم إلى الديمقراطية. ويحتاجون إلى التصالح مع أنفسهم بقدر، وربما قبل أن نطالبهم بالتصالح مع الآخر. إن مثل هذه القضايا والاحتياجات ما زالت غائبة على أجندة حوار الثقافات الذى يحلق بعيدًا عن هموم الناس!!

ولكى ينتقل حوار الثقافات من مداراته الفلسفية وأجندته النخبوية إلى هموم الناس، فلابد من إدراك حاجة الشعوب ـ ربما قبل الحكومات والمنظمات والنخب ـ إلى الثقة والأمل بجدوى وثمار هذا الحوار المنشود، لاسيما فى ظل متطلبات التنمية والمعدلات المتزايدة المقلقة للفقر والبطالة وانتشار الأمراض والأوبئة. وفى هذا الإطار فإننا فى حوار الثقافات مدعون إلى إيلاء حقوق الإنسان المجتمعية أو فلنقل "حقوق الشعوب" قدرًا من الاهتمام الذى تحظى به تقليديًا الحقوق السياسية وحريات الرأى والتعبير، فكيف للملايين من الفقراء أن يقتنعوا بحوار الثقافات بينما هم يكتوون بأسعار الدواء باهظة الثمن، لكى تضيف شركات الدواء العالمية الكبرى مزيدًا ومزيدًا من الأرباح؟ ومتى ندرك أن هذه العولمة المتوحشة هى التى تعوق حوار الثقافات بدلا من أن تسهم فى دفعه إلى الأمام؟!

المعضلة التى يجب أن نتغلب عليها متعددة الجوانب ومعقدة. لقد بدأنا نعيد النظر فى القوانين واللوائح التربوية، وهى خطوة حاسمة على طريق الإصلاح. لكن علينا أن نتجاوز هذا الحد لنصحح الأفكار وننبه العقول ونبعث فى النفوس الأمل ونعيد تأهيل الأطفال لنربيهم تربية ديمقراطية صحيحة. ولن يتحقق هذا لنا، دون مراجعة التاريخ الذى عشناه فى النصف الأخير من القرن العشرين مراجعة صريحة شاملة، وخرجنا منه خروجا نهائيًا.

أيضًا من المهم إخضاع تراثنا للنقد على ضوء الواقع المعاصر الذى يضمنا، ويضم غيرنا من شعوب العالم، التى لا نستطيع أن نعيش بمعزل عنها.

نحن لا نستطيع أن نخترع ديمقراطية خاصة بنا تختلف عن الديمقراطية كما تعارف عليها البشر وطبقوها فى بلادهم ومجتمعاتهم، وإنما نريد استعادة الديمقراطية التى عرفناها فى مصر قبل نصف قرن بإيجابياتها، ونتلافى فى الوقت نفسه سلبياتها وتداعياتها.

إننا فى حاجة إلى ثقافة جديدة، نخرج بها أطفالنا مما هم فيه فى وقتنا الحالى، مع مراعاة أن الإصلاح الثقافى يجب أن يتوافق مع الإصلاح التربوى.

وإذا كانت الثقافة قد سيست طوال العقود الماضية، فقد آن لها أن تستعيد استقلالها، وأن تتمكن من تثقيف التربية.

إذا حققنا ما تقدم، فذلك يعنى بذر البذرة الأولى والأساسية لنماء الشخصية الواعية الحكيمة، التى تستطيع أن تدرك قيمة التعليم، فتسعى جاهدة لتتعلم العلم المعاصر النافع، والتى تحاول جاهدة من أجل توسيع دائرة اهتماماتها فى شتى المناحى من خلال ممارسات أخلاقية وأداءات عقلانية. فالشخصية السوية تتعلم من خلال تثقيف نفسها، وتتثقف عن طريق تعليم نفسها بنفسها.

خلاصة القول:

يتسم الحديث السابق بالشمول والعمق والتنوع، إذ على أساسه يمكن الحكم على قوة المجتمع، ومتانة العلاقة القائمة بين الأفراد والمسئولين، حيث تظهر القوة إذا اهتم المجتمع بإعداد وتنشئة وتربية الأطفال، وإعدادهم إعدادًا جيدًا لمواكبة الحياة، وتجهيزهم لمقابلة المتغيرات المستقبلية، وحيث تظهر متانة العلاقات الإنسانية بين الأفراد والمسئولين إذا عمل الجميع من أجل توفير الرعاية فى شتى مجالاتها للأطفال، على أساس أنهم الامتداد الطبيعى لهؤلاء وأولئك، ودون تلك الرعاية أو الإهمال فيها، قد تحدث كوارث وفظائع لا يمكن تفاديها أو علاج آثارها السلبية.

وعليه، رغم تطرق الموضوع السابق إلى واقع حقوق الطفل تربويًا، وإلى دور الإبداع فى تحقيق المأمول بالنسبة لحقوق الطفل، فإننا نعترف بأن ما قدمناه مجرد مقتطفات أو شذرات من هنا وهناك، تهدف دق ناقوس الخطر أمام الجميع بلا استثناء، ليتداركوا الواقع المؤلم للأطفال فى سوادهم الأعظم، فيعملون من أجل تحقيق مصلحتهم، التى هى فى حقيقتها وأصلها مصلحة للأسرة والمجتمع على السواء. ولذلك يجب أن يعقب هذا الموضوعات موضوعات أخرى تتحرك فى فلك قضية الطفولة فى شتى تداعياتها وتجلياتها، لعلنا نصل إلى حلول معقولة تبرز الدور الحيوى للإبداع بالنسبة لهذه القضية.

[١٣]

الإبداع وتعليم الطفل القراءة

القراءة متعة عقلية رائعة، تفتح الباب على مصراعية لينهل الفرد من كنوز العلم والمعرفة. ولولا قراءات الأفراد الواعية لما استطاعوا كتابة الأعمال الإبداعية العظيمة، وما ظهرت الإنجازات العلمية والأدبية الهائلة؛ لأن كتابات الإنسان لا يمكن أن تبدأ من فراغ، إذ عليه أن يقرأ أولا ثم يفهم ليعبر عن رأيه وتوجهاته، سواء اتفق أو اختلف أو أكمل أو حذف مما قرأه. القراءة تسبق الكتابة، وبذلك يشتركان معًا فى عملية فاعلة تحقق الاتصال والتواصل مع الآخرين، وحتى وإن كانوا فى مكان أو زمان آخر. أيضًا قد تكون القراءة وحدها أداة نقل الأفكار للآخرين فى هذا الزمان وفى الزمان اللاحق، عن طريق التعبير الشفهى للثقاة، فيقوم الرواة بنقل ما سمعوه، لذلك من المهم أن يمتلك مُصدر المعرفة أو ناقلها ملكات التميز القرائى، وأن يتسم صاحب المعرفة بالصدق والأمانة وعدم تحريف ما يسمعه.

إذًا القراءة المتميزة منهجية يجب أن يمتلكها ويسيطر على جوانبها كل فرد، بدءً من مرحلة طفولته. ولتحديد المنهجية الصحيحة لفنون القراءة من الضرورى الإجابة عن الأسئلة الثلاثة التالية:

(١) ما المقصود بالتميز القرائى فى ضوء مفاهيم ونظريات التميز؟

(٢) لماذا تكون القراءة حقًا أصلاً لكل طفل فى عصر المعلوماتية؟

(٣) كيف تكون القراءة حقًا أصيلاً لكل طفل فى عصر المعلوماتية؟

أولا: التميز القرائى فى ضوء مفاهيم ونظريات التميز:

فيما يلى مجموعة من مفاهيم ونظريات التميز، التى على أساسها يتم صياغة المقصود بالتميز القرائى:

(١) نظرية الذكاء المتعدد (جاردنر):

تتحدث هذه النظرية عن أبعاد متعددة من الذكاء، وتركز على حل المشكلات والإنتاج المبدع، حيث يمكن أن يتحول الذكاء إلى شكل من أشكال حل المشكلات أو الإنتاج. والذكاء وفق هذه النظرية ليس وراثيًا أو تطورًا بيئيًا. ولقد وجد جاردنر أن الأشخاص العاديين تتشكل لديهم على الأقل سبعة عناصر مستقلة من عناصر الذكاء الإنجازى، هى:

* الذكاء اللفظى: وتمثله كتابة الشعر، وبالتالى فهو مرتبط بالذكاء اللغوى.
* الذكاء المنطقى: القدرات المنطقية والرياضية العلمية، أى الذكاء فى الرياضيات.
* الذكاء المكانى: القدرة على تشكيل نموذج لعالم فراغى، وليكون الفرد قادرًا على المناورة والعمل باستخدام هذا النموذج (مثل: الرسم والهندسة).
* الذكاء الموسيقى: ويتمثل فى القدرات الموسيقية.
* الذكاء المتعلق بالتوازن الحركى: القدرة على حل المشكلات وعمل المنتجات باستخدام الجسم كاملاً، أو جزء منه كالرقص والرياضة.
* الذكاء الشخصى الاجتماعى: القدرة على فهم الآخرين وكيفية التعاون معهم (مثل: السياسيين)، والقدرة على ملاحظة الفروق بين الناس، خاصة التناقض فى طباعهم وكلامهم ودافعيتهم.
* الذكاء الشخصى الذاتى: القدرة على تشكيل نموذج صادق عن الذات،

واستخدام هذه القدرة بفاعلية فى الحياة، وأيضًا قدرة الفرد على فهم نفسه جيدًا، وتألق عاطفته، وقدرته على التميز.

ويجب تطوير الأشكال السبعة من الذكاء عند الناس، كما يجب النظر إلى العقل نظرة كلية تقود إلى ما يسمى بالمدرسة المركزية / الفردية، التى تقوم على فهم وتطوير أدوات مناسبة لكل شخص، وذلك يعتمد على افتراضين أساسيين هما:

- لأن الأفراد لهم اختلافات فى القدرات والاهتمامات فإنهم لا يتعلمون بالطريقة نفسها.
- لا يستطيع الأفراد تعلم كل شيء يمكن تعلمه.

وعليه يجب على المدرسين العمل من أجل تحقيق الآتى:

- استخدام أدوات مقننة ـ أو مضبوطة على أقل تقدير فى القياس تركز على القدرات.
- المطابقة بين حاجات المجتمع واهتمامات التلاميذ.
- حرية التلاميذ فى اختيار الطريقة التى يريدون الدراسة بها.

ويحتاج التوجه الخاص بنظرية الذكاءات المتعددة إلى إدارة قوية وصامدة أمام الضغوط، والابتعاد عن التفكير الأحادى الذى توجده اختبارات الذكاء الفردية.

(٢) نظرية جربر لمفهوم البناء الذاتى للأشخاص المتميزين:

هذه النظرية تتحدث عن:

- الأنواع المختلفة للموهبة.
- الوقت الذى نحتاجه للتفكير.
- شكل الحياة الإبداعية.
- تحريك الذات والإحساس بالخصوصية.

وحيث أن الموهبة تقوم على الإثراء الجمالى للخبرة الإنسانية وتحسين فهمنا للعالم، وعلى دور الخبرة فى التقدم البشرى، فمن المهم فهم كيفية قيام المتميزين بأعمالهم، من خلال الإجابة عن السؤالين التاليين:

- هل هناك إمكانية لتحويل الموهبة إلى إبداع؟
- هل هناك علاقة بين الموهبة والإبداع؟

وللإجابة، كان لابد من التفكير فى العلاقة بين التميز المبكر وإبداع الكبار، والتفكير بهذه العلاقة يبدأ من خلال:

- فهم عمليات التطور للأشخاص العاديين.
- النشاطات والاهتمامات والخبرات الذاتية للفرد لها أثر فى تطور التميز.
- اعتماد التميز على الظروف الاجتماعية والتاريخية.
- دراسة حياة المبدعين الكبار أفضل طريقة لفهم ما هية التميز.

(٣) نظرية رنزولى لمفهوم الحلقات الثلاث:

يجد **رنزولى** أن معظم تعريفات التميز تتضمن عدة قدرات، حيث يرى تيرمان: "أن المتميزين هم الذين يشكلون أعلى ١٪ من الأفراد الذين يتمتعون بالقدرة العقلية العامة المقاسة باختبارات الذكاء". وتعريف **مكتب التربية الأمريكى** يوضح أن المتميزين هم أولئك المؤهلون بدرجة عالية، ولديهم استعداد كامل على التحصيل، ويتمتعون بواحدة أو أكثر من القدرات التالية: قدرة عقلية عامة، قدرة قيادية، قدرة أكاديمية متخصصة، قد تكون: فنية، إبداعية، حركية.

وملخص الحلقات الثلاث يتمثل فى:

- القدرة العقلية العالية.
- المثابرة.
- الإبداع.

(٤) مفهوم إثراء البحث فى مجال التميز:

يرى بترفيلد أن التميز يتأثر باتجاهات الطفل نحو ذاته، واتجاهات الآخرين نحوه، وبتطور الطفل المعرفى والاجتماعى.

وتشير مفاهيم التميز السائدة إلى ضرورة إبداع منتجات لها قيمة اجتماعية متميزة، وكذا التنبؤ بإمكانية أن يصبح الفرد متميزًا منذ الطفولة.

ومن سلبيات هذه المفاهيم:

- توفير برامج تربوية خاصة وجاهزة للأطفال، قد يجعلهم لا ينتجون فى المستقبل مردودات تربوية ذات جودة وقيمة اجتماعية، كما أن حرمان آخرين من البرامج الجاهزة يجعلهم يفكرون فى إنتاج البرامج التى يحتاجون إليها، وبذلك يصبحون متميزين مستقبلاً.
- تقييد عمل الباحثين الذين يريدون معرفة طبيعة التميز لدى الأطفال.
- إضفاء سمة الثبات على سلوك التميز.
- إثبات الهوية وتأكيد الشخصية عند المراهق الموهوب، قد يصرفه عن إظهار موهبته.

(٥) البعد الثقافى والاجتماعى للموهبة:

تشير الأبحاث فى مجال الموهبة إلى أن هناك أداءً غير عادى فى الموسيقى والشطرنج واللغات والرياضيات، فهل الأطفال الموهوبون قادرون على تطوير مهاراتهم فى الموسيقى والتربية البدنية والرياضيات واللغة، ولا يستطيعون ذلك فى المجالات غير المعروفة وغير الواضحة، كما هو الحال فى المجالات السابقة التى يبدو تعريفها واضحًا؟

من الصعب تطوير مقياس يمكن بواسطة نتائجه التنبؤ بالموهبة، دون إعطاء تعريف واضح لمجال هذه الموهبة. فالتفوق الموسيقى والرياضى مثلاً يمكن

ملاحظتهما؛ لأن مفهومهما قديم وواضح، وتم تطويرهما وتحديد مدى الاتقان فى مجالهما. وبنفس الأهمية فإن كل مجال يحظى بتعريف واضح يحتوى مجموعة معايير.

إذًا يتم التعرف على تعريف الموهبة المرتبط بالبعد الاجتماعى عن طريق مقياس درجات الذكاء، وأن الذكاء يدل على نماذج من التفكير تطورت فى المجتمع وهو الذى ميزها، وبالتالى لا وجود له خارج إطار المجتمع.

(٦) مفهوم سيجلر للتدخل والاستنتاج:

يمكن التمييز بين مجموعتين من مجموعات التمييز: الأولى وترتبط بالإنتاج المبدع، حيث يقاس قوة المبدعين بنوعية الإنتاج لديهم. أما الثانية فترتبط بعلاقة التمييز الحادث فى البيت أو المدرسة، ويقاس باختبارات الذكاء IQ. وتظهر الفجوة عند البحث فى المجموعتين من خلال:

أ- القضايا التعريفية.

ب- الصفات المميزة للأفراد.

ج- تطبيقات الأبحاث والأبحاث المستقبلية.

الأذكياء ذوو التحصيل العالي	المبدعون
١- أنهم متميزون فى المدرسة والبيت ويستمر التعرف عليهم بتطبيق اختبارات الذكاء.	١- أنهم متميزون فى المجتمع ويقاس هؤلاء بنوعية الإنتاج المتميز أو المبدع.
٢- طبيعة مساهماتهم متمثلة فى تعلم المعرفة.	٢- طبيعة مساهماتهم تتمثل فى الاكتشاف.
٣- الوقت لتحقيق الإنجاز قصير من دقائق لشهر.	٣- الوقت لتحقيق الإنجاز يأخذ من أشهر لسنوات.
٤- دور الإبداع ليس ضروريًا فى الإنتاج.	٤- الإبداع ضرورى جدًا فى عملية الإنتاج.
٥- مستوى ثقتهم بأنفسهم متغير وليس ثابتًا.	٥- مستوى ثقتهم بأنفسهم عال جدًا.
٦- المساهمات "واسعة المجال" كما أن الأطفال لا يستطيعون الإنجاز بشكل جيد فى كل المواضع.	٦- مساهماتهم تكون فى مجالات محدودة.

(٧) مفهوم الموهبة وفق رؤية فلدمان عالم النفس التطورى:

يعد علماء التطور، أن الموهوبية تقع خارج نطاق اختبارات الذكاء، فاختبارات الذكاء لا تعطينا إلا فكرة محدودة عن الموهبة.

وعالم التطور، باحث يتولى دراسة مشكلة واضحة تتعلق بالتغير، ويوليها جل التركيز والبحث. ومن هذا المنطق هناك نوعان من علماء التطور:

أ- التصغيريون: هم الذين يهتمون بكميات التغير القليلة، ويميلون إلى تنظيم ما يكتشفونه حسب الزيادات النوعية.

ب- التكبيريون: هم العلماء الذين يهتمون بكميات التغير الكبيرة، وينظمون اكتشافاتهم بشكل سُلمى ترتيبى، أى أنهم يميلون إلى نظرية التقسيم إلى مراحل، ولهذا يسمون بالمرحليين.

وعلى الرغم من الفروق بين هذين القسمين، فإنهم يتشاركون فى عدة مواصفات، هى:

- أنهم يركزون على العمليات العقلية.
- يرتبون مراحل الإتقان حسب الأفضلية كقياس القدرة العامة.
- بدأوا بالنظر إلى الموهبة كميدان خاص.

ويرتبط بهذا التوجه مجموعة المصطلحات المهمة التالية:

الموهبة: الاستعداد للتفاعل البناء مع مظاهر مختلفة من عالم التجربة.

الموهوبية: اتقان صيغ موجودة وجاهزة.

الإبداع: إنشاء صيغ جديدة فى المجال نفسه، أو تفسير الصيغ الموجودة بأسلوب جديد وإعادة التنظيم، وعادة ما تحدث تغيرات ليست كبيرة.

العبقرية: وتسهم فى تغيير المجال كليًا، أو تعيد تنظيمه كليًا.

(٨) دور البصيرة فى التمييز:

ويتمثل أبعاد هذا الدور فى الآتى:

• فهم الأفراد الموهوبين والمتميزين شيء ضرورة للأفراد العاملين معهم، وتقديم البرامج لهم، وتصميم المناهج التى تخدمهم.

• أسباب دراسة القدرات التبصرية:

- لأن المنجزات الذكائية غير العادية، مثل: الاكتشافات العلمية والاختراعات الجديدة تتضمن فى محتواها نوعًا من البصيرة الرئيسة.
- لأن من الممكن من خلال دراستنا لموضوع البصيرة، دراسة المشكلات بمختلف أبعادها، وهناك أفرادًا ليسوا بمعلمين، لكنهم موهوبون ضمنيًا بالبصيرة.

(٩) مفهوم التميز والاندماج والمضمون والتنازع والالتزام:

تعتمد تركيبة الموهبة على فرضيات مردها:

- تعدد الاستجابات البشرية.
- تعدد القدرات.
- الارتباط المعقد للقدرات.

وبعامة التميز بمثابة مجموعة من اتحاد القدرات الآتية:

- رؤية الاحتمالات التى لا يراها الآخرون.
- القدرة على التصرف فى هذه الاحتمالات بطريقة غير عادية.
- القدرة أو التغلب على العوائق فى فترة زمنية محددة.
- إنتاج استجابة مادية بدنية.
- مشاركة الناتج من العملية مع المجتمع بطريقة مؤقتة أو دائمة.

ويتكون الذكاء من الذكاء البيولوجى (الفطرى) والذكاء النفسى، حيث:

- **الذكاء البيولوجى**: وهو مستوى فعالية الجهاز العصبى وهو وراثى، ويجعل الموهبة ممكنة، ولا يؤكد حدوثها تحت ظروف بعينها.
- **الذكاء النفسى**: يحدد عن طريق مجموعة من العوامل البيئية، وهى مسؤولة عن إظهار التميز. والذكاء النفسى هو كيفية استخدام الذكاء البيولوجى فى العمل والنشاط، لذا فهو أكثر مسؤولية عن إظهار الموهبة.

أما مكونات التميز، فهى:

* **الاندماج**: هو طريقة التقاء القدرات المختلفة وعملها مع بعضها البعض لإنتاج نواتج ذات معنى أو نواتج إبداعية. والتميز ينشأ عن طريق ما وراء المعرفة وما وراء الوعى الإبداعى، ومن عناصر الاستجابة غير العادية:

- - البصيرة أو الحكمة: وهى تغير الاحتمالات إلى موقف، وتشير إلى الإمكانات واستقبال الممكن فى أى حالة.
- - التخطيط: تحليل الموقف أو الحالة وتحديد المشكلة وتعريفها.
- - القدرة التنفيذية: الدافعية والاستجابة لحل مشكلة وتحويل الأفكار إلى عمل ملموس يؤثر على الآخرين.
- - التبصر: عمليات نفسية، وهى الترميز، التجميع، المقارنة، والتركيز على المعلومات ذات العلاقة بالمشكلة، وإبعاد المعلومات التى ليس لها علاقة.

* **المضمون**: هو مجموعة من العوامل الموقفية التى تحدد نوعية وقيمة الإنتاج، والتى تتمم التميز، لذلك فإن المضمون يمثل مجالاً واسعًا لإيصال المواهب الفردية المميزة، وهو الأساس فى مفهوم التميز. والمضمون هو الإنتاج كقيمة كبيرة فى مجتمع ما، وقيمة قليلة فى مجتمع آخر، وهذا الاختلاف يرجع إلى عدم إدراك قيمته ووقت ظهوره.

* **التنازع**: هو القدرة على تجاوز العقبات الموجودة فى الاندماج والمضمون، وهو كذلك تجاوز العقبات التى تولد انحراف التغير، ويعمل على شحذ تطور الفرد المتميز.

* **الالتزام**: يشير لنوعية وشدة ومدة الجهد المبذول لإنتاج التغير أو الاستجابة غير العادية، وهو مكون ضرورى فى الاستجابة غير العادية. والالتزام بالمهمة هو ما أشار إليه رنزولى، فى نموذجه الثلاثى.

(١٠) النظرية الثلاثية فى الذكاء (ستيرنبرج):

لم تكن هذه النظرية هى الأولى التى تكونت من ثلاثة أبعاد، بل سبقتها كل من نظرية الذكاء للعالم جيلفورد الذى قال أن الذكاء يتكون من عمليات ومحتوى ونواتج، أيضًا نظرية العالم كاتل الذى قال أن الذكاء هو قدرات عامة وخاصة وعوامل أولية، بالإضافة لتعريف رنزولى للذكاء بأنه يتكون من قدرة عقلية فوق المعدل والالتزام بالمهمات والإبداع.

وتتكون نظرية ستيرنبرج من ثلاث نظريات فرعية هى:

* النظرية المركبة (ذكاء داخلى)، والذكاء هنا يرتبط بالمكونات الداخلية للفرد، والمكون هو عملية معلوماتية أساسية تحدث داخل الفرد، وتتألف من:

- ما وراء المكونات: عمليات عقلية تستخدم التخطيط والتحكم واتخاذ القرار لأداء المهمات.
- أداء المكونات: عمليات تستخدم الترميز والتجميع والمقارنة والاستجابة.
- مكونات المعرفة المكتسبة: عمليات تستخدم لتعلم الأشياء الجديدة واكتساب المعرفة.

* النظرية التجريبية (ذكاء الخبرة)، والذكاء هنا يقاس بمدى توافر المهارتين التاليتين:

- القدرة على التعامل مع المهام الجديدة.
- القدرة على معالجة المعلومات ذاتيا.

إذًا فهذه النظرية ترتبط بكل من العاملين: الداخلى والخارجى للفرد، وتسمى بذات الوجهين.

* النظرية القرينية (الذكاء الخارجى)، والذكاء هنا يتكون من التكيف الهادف، والتشكيل، واختيار بيئات العالم الحقيقى المرتبطة بحياة الفرد. ومعايير الذكاء تبدو من خلال:

- قدرة الفرد على العمل اليومى وأداء إنجاز متميز دون تعليم مسبق.
- مقارنة سلوك الفرد مع السلوك المثالى للإنسان الذكى.

(١١) مفهوم فيلدهوزن للتميز:

يرى فيلدهوزن أن مفهوم التميز يتكون من استعداد نفسى وبدنى وإنجاز متفوق ومستوى عالٍ من التحصيل والإنجاز، ويلعب الحظ دورًا فى تطوير التميز، ولكن المدرسة والأسرة لهما أكبر الأثر فى تلبية حاجات المتميزين. وكذلك يرى أن مفهوم التميز يحتوى على:

- القدرة العقلية.
- الموهبة.
- مفهوم الذات الإيجابى.
- الدافعية للتحصيل.

(١٢) مفهوم تاننبام للتميز والمنهج النفسى الاجتماعى:

وصف تاننبام الموهبة ثلاث خصائص رئيسة ذات أبعاد تسلسلية وتصنيفية وسيكولوجية، وهذه يمكن إيضاحها على النحو التالى:

(أ) **الطبيعة التسلسلية للموهبة**: تم تعريف الموهبة من منظور اجتماعى وثقافى بناء على الفروع العامة. وفى المجتمعات الغربية، صنفت الموهبة حسب مراتب أخلاقية، اجتماعية، اقتصادية، وتتغير أماكن هذه المراتب من فترة لأخرى.

(ب) **الطبيعة التصنيفية للموهبة**: لا يوجد سبب لتفضيل مجال معين من النشاط على آخر فى التميز، وما الذى يتميز به الإبداع العالى عن المنخفض، وهناك سبب يعود لسرعة تلاشى السلوكيات الإبداعية.

وقسم **تاننبام** الموهوبين حسب الندرة، والفائض، والنسبة، والشذوذ فى التميز، وذلك على النحو التالى:

- **المواهب النادرة**: وهذه تتم بدعم بسيط مما يجعل الحياة أكثر أمنًا ووضوحًا وصحة، مثل اكتشاف مطعوم شلل الأطفال.
- **المواهب الفائضة**: وهى قدرات نادرة، وتظهر من خلال إنتاج عظيم فى الفن أو الآداب.

وهناك اختلاف بين المواهب الفائضة والمواهب النادرة، يعود إلى إعجاب المجتمع من حيث النوع وليس من حيث الكم، وليس فى حال تفوق شخص على آخر. والمواهب النادرة تحفظ النفس والجسد معًا، أما المواهب الفائضة تحفظ النفس الأنانية فقط.

- **المواهب النسبية**: وتتمثل فى فئة الأطباء والمحامين والمعلمين، وهم أشخاص متخصصون ذوو مهارات عالية المستوى.
- **المواهب الشاذة**: وتتمثل فى الأشخاص الموهوبين الذين لا يهتم المجتمع بهم بشكل خاص، ولا يعتبر مواهبهم ذات قيمة.

(جـ) **الطبيعة السيكولوجية**: وهى تنظر للموهبة من مفهوم نفسى يعتمد على:

- التأكيد على العبقرية، فقد ذكر **جالتون** بأنها وراثية، وأهمل البيئة وتاريخ الطفولة.

- الاستعداد فى مرحلة الطفولة ودرجة الذكاء، وبدا هذا فى عمل تيرمان وإنجازه لمقياس ستانفورد بينيه لذكاء الأطفال.
- المواهب المتعددة، ومدلولها أن الفرد الموهوب هو الذى يملك عدة قدرات حسب رأى رينزولى، وليس قدرة عقلية عالية فقط.
- **نظرية دون قياس**: هناك أساليب للكشف عن الموهبة والعبقرية دون أدوات قياس مثل الإنتاج والإنجاز.
- **السمات العقلية وغير العقلية**: النظرية النفسية تعتمد على السمات العقلية مثل الذكاء، وسمات غير عقلية مثل الرغبة والدافعية، ومفاهيم أخرى.
- **التعريف النفسى المقترح**: وهو استعداد وقابلية لإنتاج أفكار جديدة فى مختلف النواحى، وهى تركز على أن مواهب الأطفال غير متجانسة، ولا توجد معايير ثابتة لمقارنة أدائهم إلا بأداء أقرانهم.

أما العوامل التى تربط الوعد بالتحقيق، فتؤكد أن التميز نتيجة تفاعل خمسة عوامل، هى:

- **القدرة الخاصة**: يجب التركيز على الإنجازات الخاصة للطفل التى يبرز فيها، لا على القدرات العامة فقط.
- **القدرة العامة**: وتقاس بحاصل الذكاء.
- **العوامل غير العقلية**: ويجب الأخذ بعين الاعتبار الرغبة، الدافعية، القدرة العقلية.
- **العوامل البيئية**: وتعنى توفير بيئة مناسبة مثل تشجيع الوالدين والأقران، واستخدام المكتبات.
- **عوامل الحظ**: مثل مقابلة شخص معين فى ظرف معين، أو ازدحام سوق العمل.

بعامة تحقق الموهبة هو نتيجة للعوامل الخمسة السابقة، وفشل الموهبة يعود لغياب عامل واحد فقط، وهذا هو الفرق بين الوعد والتحقيق.

(١٣) التعريف التربوى للتميز وسياسته التطبيقية:

ركز **جالجر** على التحرى عن القضايا التى تحيط بالتعريف التربوى للتميز.

- تعريف التميز: انبثق تعريف التميز من الفروق الفردية، ومن الممارسات التربوية والحاجة إلى مدارس لتصميم برامج تربوية خاصة للمتميزين.
- التميز من خلال الفروق الفردية: جاء من خلال دراسات مثل دراسة **جالتون** حول العبقرية، التى أظهرت ارتباطًا بين القدرات الطبيعية الوراثية من جانب ومستوى الأداء العبقرى من جانب آخر. كما طور **بينيه** اختبارًا لقياس القدرات العقلية، إذ أرجع القدرات الوراثية إلى فروق فى العمليات العقلية العليا.

وركز **تيرمان** على قياس القدرات المعرفية للأفراد والمرتكزة على العمليات العقلية، وتم تعديل هدف قياس المهارات فى تقييم الذكاء.

ولمعرفة استراتيجيات فهم ماهية وبنية الذكاء، فذلك يتطلب الإجابة عن الأسئلة التالية:

- كيف يتطور وينضج الأطفال عقليًا؟ **(بينيه، بياجيه)**.
- ما كفاءات الأطفال التى تشكل الذكاء؟ **(وكسلر وجيلفورد)**.
- كيف يستطيع الكائن البشرى حل المشاكل أو خزن الذكريات أو الحفاظ على الانتباه؟ **(براون استيس)**.

وتطور تعريف التمييز تبعًا للتطور العقلى، هو الأداء المتفوق أو المتفق فى ست عمليات عقلية، هى: الذاكرة، الربط، التصنيف، التفسير، التقييم، الوظيفة التنفيذية.

* أساس التفوق العقلى: رغم إبراز دور الوراثة، أثبتت الأبحاث أن التميز نتيجة تفاعل الوراثة والبيئة معًا.

على ضوء ما تقدم، يمكن صياغة مفهوم **التميز القرائى** على النحو التالى:

هو أحد أنماط التميز الذى يخص مجموعة من القراء الجيدين ممن يمتلكون الموهبة فى فهم المعانى الصريحة والخفية للموضوعات المقروءة، كما أنهم يمتلكون آليات النطق والتشكيل الصحيحين بالنسبة لما يقرأوه، ناهيك عن قدرتهم على تحقيق التواصل بينهم والآخرين بالنسبة لشرح أو تحليل أو نقد أو تحديد رؤية مستقبلية لموضوع القراءة المشترك بينهم. وعليه فإن التميز القرائى بمثابة ميزة نسبية يمتلكها ويسيطر عليها مجموعة القراء الذين يمتلكون الذكاء والموهبة، ولديهم قدرة عقلية عالية، ويتسمون بالمثابرة والإبداع، وذلك فى وجود مناخ ثقافى واجتماعى يساعد على تطور وتطوير آلياتهم الذهنية والتفكيرية، وبذلك تكون مخرجاتهم القرائية رفيعة المستوى، كما يكون مفهومهم الذاتى عن أنفسهم إيجابيًا وفاعلاً، كما تكون لديهم دافعية للدراسة والتحصيل، مع الأخذ فى الاعتبار تأثير بعض العوامل الفسيولوجية والنفسية والجينية التى تساعد على تنمية مهارات القراءة لتصل بها إلى حدها الأقصى، وغالبا ما يكون المتميزين قرائيا من المتفوقين دراسيا، ويكملون دراستهم إلى نهاية المشوار.

ثانيًا: القراءة حق أصيل لكل طفل فى عصر المعلوماتية . . . لماذا؟

تحدثنا فى أولاً عن التميز القرائى فى ضوء مفاهيم ونظريات التميز، حيث اجتهدنا لتقديم تعريف لمفهوم التميز القرائى، ولذلك من المفروض منطقيا أن ننسب لفظة المتميزة إلى كلمة القراءة، وبذلك يكون حديثنا حول القراءة المتميزة. ولكن فى ضوء واقعنا القرائى الهابط، الذى يعانى منه الجميع بلا استثناء، حتى الحاصلين على أعلى الدرجات العلمية (درجة الدكتوراه)، لذلك آثرنا أن يكون

حديثنا حول القراءة فقط، دون الدخول فى فنيات القراءة العالية ورفيعة المستوى التى يجب أن يمتلكها الطفل.

والسؤال: لماذا لم نتحدث عن القراءة المتميزة للطفل فى عصر المعلوماتية؟!

الإجابة عن السؤال السابق سهلة وبسيطة، إذ كيف يعن لنا أن نتحدث عن أهمية القراءة المتميزة للطفل، وذلك يمثل حلمًا بعيدًا صعب المنال، لأن مدرس القراءة نفسه – أحيانا – لا يمتلك فنيات القراءة المتميزة. وهذه حقيقة واقعة، يمكن تلمسها والإحساس بها فى التعاملات المباشرة واليومية مع طلاب كليات التربية وخريجيها، ومع المذيعين فى الإذاعة والتليفزيون، ومع بعض أساتذة الفكر وأصحاب الرؤى السياسية، ومع نسبة لا يستهان بها من أساتذة الجامعة.

إذًا المدرس بخاصة قد لا يمتلك ملكات وأصول القراءة المتميزة، وذلك يمثل مشكلة حقيقية تقف عقبة كؤود أمام حلمنا المأمول بأن يكون كل طفل قارئًا متميزًا. وإذا أضفنا إلى مشكلة عدم امتلاك المدرس لقواعد القراءة الصحيحة، مشكلة أخرى، وهى تكدس الفصول فى المرحلة الابتدائية، وهذه تمثل مشكلة أكثر صعوبة وتعقيدًا من مشكلة ضعف الملكات القرائية عند المدرس، لوجدنا أن حلم القراءة المتميزة يمكن أن يكون وهمًا كبيرًا، ولذلك يجب أن يتمركز الحديث حول القراءة من خلال الممارسة، مع قبول بعض التجاوزات فى هذه القضية، ومحاولة حلها فى ضوء واقعنا الفعلى، كلما أمكننا ذلك، وبذلك نسير على أرض الواقع، ولا نحلم بالطير أو السباحة فى الفضاءات الكونية.

فى عصر المعلوماتية، إذا استطعنا أن نساعد الطفل على القراءة، وفهم ما يقرأه بدرجة ما، فذلك يمثل قمة النجاح، ونترك قضية القراءة المتميزة فى مراحل دراسية أعلى.

والسؤال: لماذا من المهم مساعدة الطفل على القراءة فى عصر المعلوماتية؟!

فى عصر المعلوماتية، الذى يشهد فيضًا غزيرًا من المعرفة والمعلومات، يمكن للمشاهد عن قرب أن يرى الأهمية النظرية والعملية الكبرى لجدل الأفكار، والتأثر والتأثير المتبادل بين هذه الأفكار. لقد باتت الأفكار من القوة بحيث بات من الصعب غض البصر عن تأثيراتها المباشرة على الكبار والصغار. ويمكن أن تصل الأفكار إلى الطفل عن طريق السمع للإذاعة ومشاهدة التليفزيون. ولكن ما يؤكد صحتها، ما يستطيع الطفل أن يقرأه مباشرة عن هذه الأفكار، التى يمكن أن تشكل عقل ووجدان الطفل. إذًا القراءة فى عصر المعلوماتية هى أساس المعرفة التى تساعد الطفل على غربلة الأفكار لانتقاء الصالح منها، ورفض الطالح.

هنا قد يقول قائل: الحديث السابق يمثل وهمًا أو دربًا من الخيال، لأن الطفل لا يمتلك الآليات التى تساعده على فهم دلالة ومعانى ما يقرأه، وبالتالى قد لا يستطيع إدراك الأفكار الحقيقية وراء الكثير مما يقرأه.

قد تكون المقولة السابقة صحيحة بدرجة ما، وليست صحيحة تمامًا، لذلك لا يجب الاستهانة بمدركات وقدرات الطفل فى أيامنا هذه . فالطفل – فى وقتنا هذا – يستطيع فى حالات كثيرة أن ينقد بطريقة جيدة ما يراه حوله، وأن يفهم العديد من مضامين ما يقرأه، وأن يربط – وهذا هو المهم – بين ما يراه ويقرأه، وبذلك يستقرأ هوية الفكر وتوجهاته بالنسبة لما يحدث حوله. حقيقة، قد لا يمتلك الطفل القدرة على أخذ القرار، ولكنه يستطيع أن يعبر عن رأيه بقوة وشجاعة فى أحيان كثيرة، بعدما أصبحت للديمقراطية مساحة عريضة فى التواصل الإنسانى داخل المدرسة وخارجها.

الطفل من خلال القراءة يؤكد مظاهر التميز والخصوصية، ويعطى دلالة قاطعة لأهمية العطاء والإبداع، إذ لا عطاء بغير تميز، ولا إبداع بغير خصوصية. الطفل من خلال قراءاته يستطيع أن يحدد الفقرات المضيئة ويضعها فى موقعها الصحيح، وأن يبرهن بقوة وسلطان عقله الفقرات المظلمة التى تحمل فكرًا سوداويًا ومظلمًا.

ومن منطلق أنه لا توجد ديمقراطية بغير عدالة اجتماعية، نجد أن المسئولين عن قطاعات التعليم والصحة والثقافة والإعلام يوجهون اهتمامًا متزايدًا يتناسب مع طبيعة عصر العولمة ومستحدثاته. وقد انعكس ذلك إيجابًا بالنسبة للإصدارات الخاصة بالطفل، بحيث باتت – الآن – زهيدة الثمن، وفى متناول جميع الأطفال. وكنتيجة طبيعية لذلك، يتلامس الطفل بقوة مع عصر المعلوماتية، حيث بدأ الطفل يفهم أمورًا كانت بعيدة تماما عن اهتمامات نظيره من عشرين سنة مضت. فعلى سبيل المثال، بدأ الطفل يفهم مغزى القيم السياسية السلطوية، ودورها السلبى فى بناء القيم الديمقراطية، لذلك نجد بعض الأطفال الموهوبين يسعون بجدية لقراءة بعض الكتابات السياسية المبسطة حول المفاهيم السياسية، مثل: حق الإنسان فى التعبير عن رأيه، وحق المرأة فى العمل، والمساواة ونبذ العنصرية، والكيان الاجتماعى كنسيج متشابك الأطراف، وهلما جرًا.

ولا نغالى القول، إذا قلنا أن بعض البرامج الإذاعية والتلفازية الموجهة أساسًا للأطفال، أسهمت – بدورها – فى توجيه قراءات الطفل نحو المعضلات والمشكلات المجتمعية، لذلك نجد من بين الأطفال من يقرأ عن حرية التفكير، وحرية التعبير، وحرية التنظيم، والسلوك السياسى الإيجابى، وأهمية المشاركة السياسية، وغير ذلك من منطلقات عصر المعلوماتية. ولذلك يدرك الطفل من خلال قراءاته أنه لا بديل عن الحريات السياسية، كما أنه – فى الوقت نفسه – لا بديل عن العدالة الاجتماعية.

تأسيسًا على ما تقدم، قد يعتقد البعض إننا نوجه كل اهتمامنا نحو مساعدة الطفل على القراءة فى القضايا الاجتماعية والسياسية دون سواها، على أساس أن هذه القضايا أصبحت الشغل الشاغل للعالم بأكمله فى عصر المعلوماتية، ولذلك قد يتساءل بعضهم عن الجانب الترويحى فى قراءات الطفل.

الحقيقة، رغم إننا تحدثنا عن قراءات الطفل فى القضايا الاجتماعية والسياسية، فإننا نقر بأن الجانبى الترويحى فى قراءاته يجب أن تحتل المكانة الأولى بالنسبة للسواد الأعظم من مجموع الأطفال، وفى هذا الشأن نقول:

إن قراءة القصص والحكايات متعة ما بعدها متعة، فهى تثير وجدان الإنسان وتحرك دوافعه، وتجعله يتلاقى مع الحياة بمفهومها العميق والعريض، وتوضح له أصول وفنون التعامل مع الآخر، وتنقله من الواقع إلى الخيال والتخيل، ثم تعيده مرة أخرى إلى أرض الواقع. فالقصة لها بداية ولها نهاية فى أغلب الأحوال، وما بينهما من أحداث يجعل القارئ يسبح فى مجموعة من التصورات، قد تتوافق مع رؤى المؤلف، أو تختلف بدرجات متفاوتة بالنسبة لنظرته لتلك الأحداث. وأحيانًا قد تكون القصة مفتوحة النهاية، حيث يتعمد المؤلف ترك الفرصة كاملة أمام القارئ ليضع نهايتها وفق تصوره الخاص، وذلك يمثل قمة إحساس المؤلف بالقارئ، إذ يترك لخياراته أن تحدد خاتمة القصة.

وبعامة القراءة الترويحية بالنسبة للطفل داخل الفصل وخارجه بمثابة سباحة واقعية وتخيلية آنيا، لأحداث قد تكون جميلة أو مفجعة، وقد تكون حقيقية أو تصورية، أو تكون مرتبطة بواقع فعلى أو تكون رمزية تبدو وكأن لا وجود لها رغم إنها قد تضرب بشدة فى أعمق أعماق الحقيقة، وأيضًا قد تثير روح الدعابة والفكاهة كما إنها تؤكد أهمية المثابرة فى العمل والجدية فى الأداء، فى الوقت نفسه.

دعونا ننظر إلى أنماط من القراءة الواعية التى يمكن للطفل أن يمارسها، لنحدد القيم والاتجاهات والتوجهات والسلوكيات التى تمثل مخرجات حقيقية وفعلية، يلتزم بها الطفل فى تعامله وتعاملاته وتصرفاته مع الآخرين، وخاصة بعد أن اندحرت وذوت غالبية القيم السامية النبيلة بسبب تأثيرات العولمة السلبية. فمن خلال قراءة القصص الدينية، يتعلم الطفل أهمية الالتزام الخلقى فى التعامل مع

الآخرين، ويميل إلى التوجهات التى تدعو إلى الحب والتسامح ونبذ الخلافات ورفض التعصب بأشكاله المختلفة. ومن خلال القراءة التى تتمحور حول سير العلماء والأبطال القوميين، قد يحاول الطفل أن يأخذ لنفسه قدوة من واحد منهم، ويتمثل به فى عمله الدؤوب، وفى تضحياته فى سبيل عمله، أو من أجل قيمة ومبادئه. أما القراءة فى مشكلات الحياة اليومية، فإنها تجعل الطفل يتعلم أنه لا يستطيع أن يعيش منفردًا، أو منعزلاً عن الآخرين، أو متقوقعًا على ذاته فقط، فالحياة بأسمى معانيها، وفى أجمل صورها ومظاهرها، تقوم على أساس اجتماعى، يعتمد على منهجية الحب والتعاون والصداقة والأخاء. وفى قصص البطولة وحب الوطن، يتأكد الطفل أهمية أن يقع صالح الوطن أو المجموعة التى ينتمى إليها فى المرتبة الأولى وأن يحتل مركز الصدارة، قبل أن يبحث فى مصالحه الشخصية، كما يدرك أن قيمته الحقيقية تنبع أساسًا من قيمة جماعته الأكبر، فالأفراد يأتون ويذهبون، أما الوطن فهو الباقى. وعن طريق القراءة فى قصص الخيال العلمى، يترك الطفل العنان لخياله الذى قد يقوده فى بعض الأحيان إلى تحقيق إبداعات غير مسبوقة، كما يساعده على تحقيق تصورات كانت من قبل مجرد أحلام يقظة، وليس لها وجود حقيقى، إذ إن قصص الخيال العلمى تساعد الطفل على إدراك إمكانية تحقيق الاختراعات والاكتشافات فى ظل مساعدات علمية وعملية من قبل الآخرين.

ما تقدم مجرد مجموعة من نماذج لأهداف القراءة الترويحية، ولكن: **ما مردودات القراءة من أجل التعلم داخل الفصول الدراسية؟**

لا نبتعد عن الحقيقة كثيرًا إن قلنا أن الطفل يستطيع أن يتعلم ما يفوق تصورنا وتخيلنا من خلال القراءة من أجل التعلم داخل الفصول الدراسية، لأن هذا النمط من القراءة ينقل العالم بكل ما يموج به من أحداث وتغيرات ومفاجآت إلى عقل الطفل ووجدانه، ليكون قاعدة انطلاق قرائى للطفل فى جميع ما يراه مناسبًا بالنسبة له، أو ما يعن لنفسه ليعرفه ويتعرف عليه. فالقراءة من أجل التعلم هى الأساس المصاحب للطفل القارئ لأن يتعلم فى جميع مراحله الدراسية، وفى مرحلة ما بعد

الدراسة أيضًا، حيث يتعلم العلم والأدب والتاريخ والجغرافيا والرياضيات والفلسفة والمنطق، وما يرتبط بهذه العلوم من ثقافة وآداب وفنون، ناهيك عن أن القراءة من أجل التعلم داخل الفصول الدراسية لها مردودات تربوية عظيمة الشكل، تسهم فى تشكيل شخصية الطفل، وفى تكوين هويته وكينونته، وفى تحديد منهجه الحياتى، حيث يتعلم الالتزام دون خوف، والتعبير عن الرأى دون تردد، ومعاملة الآخرين على أساس الاحترام المتبادل ومن موقف الند للند، والتخطيط لحياته المستقبلية على أساس عقلانى، وإصدار الأحكام فى القضايا العلمية والاجتماعية ذات الطابع الجدلى من منطلق موضوعى، والتفكير فى حلول مشكلاته ومشكلات الآخرين على أساس العدالة والنزاهة وإعطاء كل ذى حق حقه ورفض سلب حقوق الآخرين مهما بلغت ذروة قوته، على أن يدافع عن حقه باستماتة طالما اتسم هذا الحق بالشرعية والقانونية. حقيقة، قد يتخلى الطفل – أحيانًا – عن حقه، أو يتنازل عنه عن طيب خاطر من أجل مصلحة الآخرين، دون ممارسة أية ضغوط عليه.

خلاصة القول، يتعلم الطفل الكثير جدًا من القراءة، سواء أكان مجالها سياسيا أم علميًا أم اجتماعيا، أو كانت تهدف الجانب الترويحى لجعل حياة الطفل سهلة وسلسلة ولها معنى، أو عملت القراءة على إكساب الطفل المعارف والمعلومات الدراسية المقررة، ولذلك فإنها حق أصيل للطفل فى عصر المعلوماتية، يجب أن لا نتنازل نحن الكبار عنه، وأن ندافع عنه بقوه ووعى، إذ على أساسه يتحدد مصير مجتمعنا.

ثالثًا: القراءة حق أصيل لكل طفل فى عصر المعلوماتية . . . كيف؟

هناك العديد من المداخل التى ثبتت فاعليتها فى تحقيق التميز فى جميع المجالات، ولا تقتصر على إثبات التميز فى مجال القراءة فقط. ومما لا شك فيه، النجاح فى مجال

القراءة غالبا ما يضمن تحقيق نجاح مناظر فى المجالات الأخرى، وخاصة فى وجود العوامل الطبيعية المشجعة، وفى امتلاك الفرد نفسه للآليات الذهنية التى تساعده على تحقيق النجاح.

بعامة، يقتصر حديثنا هنا على نموذج **التربية التكاملية**، على أساس أنها التربية التى لا تعترف بوجود حدود فاصلة بين ميادين التربية المختلفة، وبذلك تتوافق مع طبيعة وكينونة الإنسان نفسه، إذ لا يمكن فصل جسد الإنسان عن روحه أو ذاته. وعليه تمثل التربية التكاملية المنظومة الكبرى الأشمل، التى عن طريقها لا يجد الإنسان فقط، بل يسيطر أيضًا على المعرفة والحكمة والكياسة والإلهام والمشاعر . . . إلخ، والتى من خلالها يتعلم الإنسان التفكير وأساليب التعامل مع الآخر وتقدير الذات والشجاعة فى أخذ القرارات . . . إلخ.

ويلخص الحديث التالى الملامح المهمة لنموذج التربية التكاملية:

التربية التكاملية بمثابة برنامج تربوى تعليمى يهدف تطوير البرامج والمناهج والاستراتيجيات المتعلقة بعملية التعليم لتطوير قدرات الطلاب وتنميتها على اختلاف مستوياتهم، من خلال نظرية **يونج** فى فعاليات التفكير الأربعة، حيث يخلق تفاعل وتكامل هذه الفعاليات درجة ذكاء عالية، كما يسهم فى تطور قدرات بشرية أفضل، وما على المعلم إلا أن يتعرف عليها ويعمل على كيفية تفعيلها فى المواقف التدريسية، وهى:

أ- فعالية التفكير المنطقى (المعرفة): وهى القدرة على التحليل وحل المشكلات والاستنتاج والتقييم، ويمكن زيادة فعاليتها لتشمل التعميم والتلخيص وتكوين المفاهيم.

ب- فعالية المشاعر والعواطف (الانفعال): والمسؤول عنها ميكانزمات حيوية كيميائية فى الدماغ، وهى تنشط أو تثبت فعالية المعرفة.

ج- الفعالية الجسمية (الحواس): مثل الحركة، الحواس، البصر، وتحدث نتيجة تفاعل الفرد مع بيئته الخارجية، والتعلم من خلال هذه الحواس.

د- فعالية الإلهام أو الحدس (الاستبصار / الإبداع): وهى فعالية مهمة للفهم، وتستخدم بدرجات متفاوتة من شخص لآخر، وتأتى على نحو متميز عند الاسترخاء، أو خلال المشى بين الأشجار مثلاً.

أن ما جاء به **يونج**، يؤيده **ماكلن**، إذ ذكر أن للدماغ ثلاثة أنظمة دماغية مختلفة وتسمى بالثالوث، وهى:

أ- الدماغ الحسى: وهو مسؤول عن اليقظة (تنفس، حركة).

ب- الدماغ العاطفى: وهو متعلق بوظائف العواطف والشعور.

ج- الدماغ الإدراكى: ويشكل الجزء الأكبر من الدماغ، وهو متعلق بعمليات الإدراك والمنطق وغيرها من العمليات المعرفية.

ويتكون نموذج التربية المتكاملة من:

(١) البيئة التعليمية سريعة الاستجابة: وهى تختلف من جماعة لأخرى، وتمتاز بعدة خصائص:

* وجود علاقة تعاونية قائمة على الاحترام بين المدرس والتلميذ والآباء.
* البيئة التعليمية تكون فى المختبر أو المشغل الغنى بالمواد التعليمية.
* المنهاج مرن يتناسب مع قدرات التلاميذ المختلفة.
* قلة الدروس الجماعية مع تعلم أكثر للمجموعات الفردية.
* التلميذ مشارك فعال فى العملية التعليمية.
* استخدام القياس والتقييم لمعرفة تطور نماء التلاميذ فى شتى المجالات.
* توفير جو من الثقة والقبول والاحترام.

* الاهتمام بجميع النواحى والنشاطات الصفية، مثل: المعرفة، والانفعال، والناحية الجسمية.

بناءً على ما سبق، يجب التخطيط للبيئة التعليمية، بحيث تتوافر بها ثلاثة شروط، هى:

- يجب أن تراعى البيئة التعليمية الاختلافات فى أساليب التعليم ومستويات التلاميذ.
- زيادة دافعية التلاميذ، والتى هى بمثابة جزء من نتائج المشاركة وتحمل المسؤولية.
- وضع التلميذ فى موقف تحد وتأثير، فهما ضروريان لعملية التعلم.

(٢) الاسترخاء وخفض التوتر: فزيادة القلق والتوتر يؤثران سلبًا على عملية التعلم.

(٣) الحركة والإشارات الجسمية: إذ يجب تغيير مكان التعليم، وتغيير وضع الجلسة والجسم، بما يتناسب مع الفروق الفردية بين الأطفال.

(٤) تقوية اللغة والسلوك: عن طريق الاستجابات اللفظية وغير اللفظية والجسمية، وهذا ينتج عن الكفاءة والدعم والتقدير، والتغذية الراجعة، وهذه تزيد الاتجاهات الإيجابية نحو المدرسة والذات.

(٥) الاختيار والضبط المدرك: أن الأطفال (أو التلاميذ) يفقدون اتجاهاتهم إذا لم يكن لديهم مجموعة من القيم، لذا يجب على المعلم أن يجعلهم قادرين على التعبير عن قيمهم الذاتية، وإدراك قيم الآخرين، وتعزيز القيم المرغوب فيها وضبط القيم السيئة.

(٦) **النشاط المعرفى المعقد والتحدى**: لقد تم تطوير عدد من المناهج والبرامج التى تهتم بالنشاطات المعرفية المعقدة، والتى تتحدى قدرات الأطفال المتميزين، مثل: تصنيف **بلوم** للأهداف (المجال المعرفى)، وغيرها.

(٧) الإلهام والتكامل: كان الاهتمام بهذا الأمر فى السابق قليلاً، لكن الفكرة تغيرت وتطورت، وكان أول خطوة لتطورها المحاولة الجادة لخفض توتر التلاميذ.

وفى هذا الشأن، توجد ثلاث خطوات لتطوير القدرات الإلهامية، هى:

أ- الاسترخاء الذهنى.

ب- تركيز الانتباه.

ج- استخدام الاتجاه التأملى.

أما التكامل، فيقصد به تكامل العمليات العقلية لنظام الدماغ، ودعمه عن طريق الاسترخاء والتركيز والتأكيد اللفظى والجسمى، والطاقة الإيجابية، والخبرات المعرفية المعقدة والمتحدية، والقدرة الإلهامية.

هنا انتهى الحديث عن نموذج التربية المتكاملة، أما بالنسبة للحديث عن توظيف هذا النموذج كمنطلق أو أساس لجعل القراءة حقًا أصيلاً لكل طفل فى عصر المعلوماتية، فذلك يمكن تحقيقه من خلال الخطوات الإجرائية التالية:

- ترجمة مبادئ القراءة إلى ممارسة عملية، من خلال تعريف الأطفال بعملياتها.
- إدراك خصائص الأطفال وتزويدهم بمعززات وممارسات عملية تناسب تلك الخصائص، وتتوافق مع متطلبات وأصول القراءة الصحيحة.
- تحديد العوامل الاقتصادية والاجتماعية والشخصية والبيئية ذات العلاقة المباشرة بحاجات وميول الطفل القرائية.
- تشجيع الطفل على جمع المعلومات من مصادر مختلفة كالصحف والمجلات من أجل قراءتها جهريًا فى برامج الإذاعة المدرسية.
- تطوير محكات من أجل الحكم على الأداء والنواتج القرائية عند الطفل، مع أهمية إثابته فى حالة القراءة الصحيحة.

- توفير مصادر قرائية ذات تأثير قوى من أجل تغيير المعتقدات والاتجاهات، ورفع سوية التواصل الاجتماعى ونوعية الحياة عند الطفل.
- استخدام نظام الاسترجاع (التغذية الراجعة) بالنسبة لموضوعات القراءة.
- تحديد الفكرة الرئيسة فى موضوعات القراءة ومدى واقعيتها.
- توفير الرسوم البيانية حول مدى تقدم الطفل فى القراءة.
- توحيد عناصر الخبرة التعليمية وهى: المحتوى والعملية والإنتاج، فى موضوعات القراءة التى يجب أن يتعلمها الطفل.
- يجب أن يرتبط تصنيف وتعريف موضوعات القراءة بتخطيط عملية التدريس وفق رسومات بيانية وخرائط تدفق تعليمية تعلمية.
- تحديد موضوعات القراءة المهمة التى ترتبط بالمصادر الشخصية والطبيعية، مع إبراز تأثيرها فى تغيير المعتقدات ونوعية الحياة والاتصالات الخاصة بالطفل.
- إبراز قيمة الأشكال الاجتماعية وقوة تأثيرها على حقوق الإنسان والاستعمال البيئى، وذلك بالنسبة لموضوعات القراءة المقررة على الطفل.
- إكساب الطفل مهارات التفكير الإبداعى من خلال موضوعات القراءة التى تساعده على التمييز ووضع حدود فاصلة بين الحقيقة والرأى، والإثبات واللا إثبات، والإثبات بالأدلة، كما تسهم فى تأسيس معايير حكم على فحوى ومضمون قراءاته.
- إكساب الطفل أساليب استعمال نظام الاسترجاع (التغذية الراجعة)، وتدوين الملاحظات، ووضع حدود فارقة بين استعمال الخيال والواقع عن طريق استخدام الجرائد أو الصحف الرصينة، وعن طريق المقالات والكتب المتميزة.
- اختيار عنصر التنظيم أو الفكرة الرئيسة (المغزى) بحيث يكون لها هدف أو مغزى، ينظم ويحدد ويجمع الخبرات التعليمية التعلمية.

- اختيار المدرس لموضوعات القراءة بمشاركة الطفل، بما يحقق الأهداف التالية:
  - أن تكون مرتبطة بمجالها الدراسى.
  - أن تكون ذات معنى وقيمة للدراسة.
  - أن لا تكون معتمدة على زمن محدد.
  - أن تكون مرنة بحيث تسمح بوجود خيارات متنوعة لدى المدرسين والتلاميذ.
  - أن تشير إلى معلومات مفيدة ومهمة، يتم تقديمها فى الوقت المناسب، لتحظى باهتمام التلاميذ.
  - أن تحوى الحقائق والنظريات والأفكار والمبادئ والأنظمة، التى تقارن الاسهامات الماضية والحاضرة والمستقبلية للطفل.
- أما الأمور التى يجب مراعاتها عند اختيار محتوى موضوعات القراءة، فهى:
  - التخصص بمجال تعليم بعينه.
  - الشمول والعمق ومسايرة الأهداف بالنسبة لمحتوى مجالات التعليم العامة.
  - التوافق مع الإمكانيات المتوافرة عند الطفل.
  - مراعاة التغيرات المستمرة فى المضمون مثل التقدم التكنولوجى.
- يجب أن يأخذ المسئولون عن تعليم الطفل القوانين الأساسية التى تتمحور حول تحديد مضمون قراءات الطفل وفق الأسس التالية:
  - التنظيم للفكرة الأساسية.
  - تعدد المعارف والمجالات للموضوعات الرئيسة.
  - توافق العناوين المختارة مع حاجات ورغبات وميول وقدرات الطفل.
  - تكامل الموضوع.
- يجب أن يراعى المخططون لتعليم الطفل فى اختيار موضوعات القراءة المنظور الزمنى، أى الاتصال بين الماضى والحاضر والمستقبل.

- يجب أن تهدف عملية اختيار قراءات الطفل تحقيق الآتى:

- أن تساعد قراءات الطفل على اكتساب مهارات التفكير الاستنتاجى ومهارات البحث والمهارات الأساسية كالتصنيف وتنظيم المعلومات.
- أن تسهم قراءات الطفل فى توحيد العناصر المختلفة لموضوعات القراءة، دون تجاهل المهارات المتعلقة بموضوع تعليم المتميزين من الأطفال بأعطائهم قراءات إضافية.

- يجب توجيه مخرجات قراءة الأطفال لتحقيق الآتى:

- تحقيق انجازات قرائية رفيعة المستوى، أو مقبولة على أقل تقدير.
- التركيز على نوعية الإنتاج القرائى وشموله.
- استخدام الوسائل التقنية المناسبة التى تسهم فى تحقيق مخرجات قرائية جيدة.

- عند التخطيط لدروس القراءة، يجب أن يراعى المدرس الآتى:

- توافر الخبرة.
- تحديد مطالب الدرس الخاصة.
- توافر الدافعية للتلميذ والمعلم.
- الممارسة العملية.
- انتقال أثر التعلم.
- استخدام التنظيم من خلال التغذية الراجعة بواسطة النقاش الشفوى.
- تأمين البيئة التعليمية المناسبة.
- تحديد المصادر من التربويين والأكاديميين الثقافة، وأيضًا من المراجع الرصينة ووسائل الإعلان والصحف المحترمة.
- استخدام أساليب تعليم وتعلم مناسبة (استخدام محاضرات جماعية كبيرة، وأيضًا استخدام التعلم الفردى فى بعض الأحيان).

- استخدام الدراسة المستقبلة من خلال تكليفات بعينها يتم طلبها من الأطفال ككل، أو من بعض الأطفال دون غيرهم.

- إدراك المدرس أن ذكاء الطفل مزيج مركب من عوامل عقلية عديدة ومتعددة، وهذه تتحقق نتيجة تفاعل بين ثلاثة أبعاد، هى: العمليات العقلية (القدرات)، ومحتوياتها، ونواتجها.

خلاصة القول:

يتطرق الحديث السابق إلى موضوع حيوى وجوهرى، وهو: تعليم الطفل القراءة، إذ على أساس هذا التعليم يمكن أن نتصور ما قد يكون عليه الطفل فى مستقبله. إن القراءة حق طبيعى يجب أن يكتسبه الطفل على أساس من التميز والجودة، ولذلك تمحور الحديث السابق حول دراسة الموضوعات التالية:

- التميز القرائى فى ضوء مفاهيم ونظريات التميز.
- القراءة حق أصيل لكل طفل فى عصر المعلوماتية ... لماذا؟
- القراءة حق أصيل لكل طفل فى عصر المعلوماتية ... كيف؟

ولأن الموضوع واسع وشامل، ويتطلب دراسات عديدة لوضع النقاط فوق الحروف، لذلك فإن الحديث السابق مجرد محاولة صادقة، نتمنى أن تعقبها محاولات ومحاولات لدراسة هذا الموضوع فى جميع جوانبه.

[١٤] الإبداع وتحسين المشاركة الصفية للتلاميذ

بادئ ذى بدء، تجدر الإشارة إلى عدم وجود نقص فى الأشياء المهمة والمفيدة، التى يجب عملها لجماعات الطلاب، لأن غالبيتهم لديهم المهارات والقدرات لفعل ذلك. فعلى سبيل المثال، يمكن للطلاب من خلال تعليمهم، تعلم بعض أنماط وأساليب تحقيق أهداف المنهج ومتطلباته. ومما لا شك فيه أن تعليمهم يكون منتجًا، إذا استطاع تحقيق مخرجات تشمل على قيم رائعة حقيقية خارجية، ومعترف بها، غير تلك السائدة داخل جدران المدرسة. فى الوقت نفسه، يتعلم الطلاب المفاهيم التى تسهم فى تحسين إدراكهم عن الحاضر، ويتعلمون أيضًا أصول وقواعد وأساسيات المواطنة الصالحة والنشطة للشباب.

تأسيسًا على ما تقدم، يهتم الحديث التالى بوضع خطوط عامة لبعض الاحتمالات التى يجب أن ننظر إليها بعين الإعتبار، لأن كل منها يقوم على برامج حقيقية، يُمكن تشغيلها فى المدارس الإبتدائية والإعدادية، فى أى مكان، لأن أمثلة من هذه البرامج قد وثقت بعد أن ثبت سلامتها خلال السنوات القليلة الماضية.

ومما يذكر أن هذه الاحتمالات، وأيضًا الأمثلة المستشهد بها، لم تكن قريبة، بحيث يمكنها أن تمدنا بقائمة مفهومة عن جميع ما يحدث بالنسبة لمشاركات الطلاب الفاعلة. ولكن تلك البرامج ـ فى وقتنا هذا ـ تجمع بعض الأوصاف السليمة التى تحقق التمكن من مواقع القوة. وبعض الأمثلة التى تتضمنها برامج المشاركة، يمكن أن تكون مثابة مشاريع يمكن القيام بها فى المدارس، أما البعض الآخر، ربما يكون

عبارة عن مفاهيم مستمدة من مصادر مختلفة، وتوضح بدرجة كبيرة كيفية العمل داخل الفصول.

بعامة من خلال الوصف الناقد لبرامج المشاركة، قد يظهر أن مخرجاتها ذات قيمة جوهرية بالنسبة للطلاب، وذلك يفرض وضع الأسئلة التالية فى الاعتبار: ما الاحتياجات المطلوبة؟ ما المهارات التى يمتلكها الطلاب؟ كيف يمكن توسيع مدى العمليات التعليمية للحصول على مخرجات ونتائج جيدة بالنسبة لتعلم الطلاب؟

توجد ثلاث طرق لتطوير المفاهيم ليكون المشروع قادرًا على تحقيق الآتى:

- أن يكون له قيمة بالنسبة للطلاب، ليستطيع كل منهم أن يختار، وأن يعرف ما هو ملائم لاهتماماته.
- أن يكون له قيمة فى المجتمع، بما يسهم فى تحقيق أهداف جيدة، وبما يساعد فى الحصول على مخرجات هادفة.
- أن يكون له قيمة تعليمية رفيعة المستوى، تتوافق مع أهمية وأغراض التعليم الأخرى.

وتحقيق المخرجات السابقة، تكون مسئولية مشتركة لكل من المدرس والطلاب، قبل أن تكون مسئولية الأطراف الآخرى للعملية التربوية. ولابد من تحقيق التواصل بين الطلاب والمنهج، خلال مشاركتهم فى مواقف التعليم والتعلم؛ لأنهم:

- يمثلون نماذج صنع القرارات المصيرية، التى يتم أخذها على مستوى المدارس.
- يمثلون – أيضًا – مفاهيم مشتركة ضمن منطلقات تعليم المنهج فى الفصل الدراسى.

ودون أى من المرتكزين السابقين، فإن نموذج التدريس غالبًا ما يتعرض للفشل. من المهم أن تتلاءم وتتوافق مفاهيم المنهج بعضها البعض، وترتبط أيضًا

بالمفاهيم الخاصة بمشاركة الطلاب فى صنع القرارات التى تقتضيها المواقف التفاعلية داخل الفصل الدراسى وخارجه. ومع الدعم الخاص الذى يجب تقديمه للتلاميذ، يستطيعون مناقشة القضايا التربوية المهمة، وأخذ القرارات المناسبة للتصدى لها وحلها.

وفى هذا الصدد، يمكن أن تكون أوراق الإرشادات والإعلانات، والكتب اليدوية، والكتب الإرشادية، والكتب المصدرية بمثابة مصادر تعليمية جيدة، يمكن أن يستفيد منها الطلاب فى المشاركة الفاعلة التى سبق التنويه إليها، وخاصة فى وجود مرشد يوجههم إلى ذلك.

وأنماط العمل الإبداعية التى ترتبط بالوظائف التربوية وتصميم المشاريع التعليمية، تقتضى وضع الأساليب التى عن طريقها يُمكن مواجهة وتحقيق الاحتياجات البيئية؛ لأن البيئة يمكن أن تصبح مخرجًا منتجًا مستمرًا للدراسات التربوية.

على سبيل المثال: تشجيع الطلاب على جمع البذور، وبيع الحصاد، يمكن أن ينمى لديهم حب البيئة، والمحافظة عليها، وأيضًا العمل على تشجيرها من أجل تجميلها.

بجانش مشروع البيئة آنف الذكر، يمكن تأسيس مشروع طهى صغير فى المدرسة. على سبيل المثال: يطلب المدرس من الطلاب نقل السندوتشات إلى المصانع والمحلات التجارية كوجبات جاهزة.

أيضًا برنامج مثل: "اكسب وتعلم" يساعد فى إكساب الطالب مهارات ومعرفة صحية غذائية، وينمى قدراته فى تعلم أصول الطهى، وفى فنون توزيع المأكولات.

وعلى مستوى ثالث، يمكن أن يكون الفن ممثلا فى بعض أعمال الرسم أو النحت، كما يمكن أن تكون الفنون الصناعية ممثلة فى المصادر التقنية أو التطبيقات

العملية ذات الصبغة التجارية، من المصادر المهمة الإبداعية لتحسين مشاركة الطلاب العملية الفاعلة، بشرط أن يوفر المدرس لهم احتياجاتهم ومطالبهم التى تسهم فى تحقيق هذا المقصد النبيل.

وإذا كان الحديث السابق قد تمحور حول البيئة والطهى والفن كأسس يجب مراعاتها فى بناء المنهج التربوى، بما يسهم فى تحقيق أدوارها المهمة فى إكساب الطلاب إبداعات مقصودة فى مجالاتها، فإن الحديث التالى يدور حول تطوير الخدمة المحلية.

وفى هذا الشأن، من المهم التنويه إلى أن الطلاب فى مناسبات احتفالية وقومية وإجتماعية عديدة، غالبًا ما يوصون بأخذ الاتجاهات المستقبلية لمجتمعاتهم فى الاعتبار، على المستوى التشريعى والتنفيذى الرسميين، كما يطالبون المدرسة بتحديد أدوار فاعلة تسهم فى تحقيق الاهتمام بالبيئة المحلية. ونتيجة اهتمام الطلاب ببيئتهم المحلية، فإن كثيرين منهم يقومون بعمل دراسات مصغرة على بيئتهم المحلية، ومراجعة ما حصلوا عليه داخل الفصل من نتائج ترتبط بهذا الموضوع، ثم يقترحون ويتخذون أفعالًا وأحداثًا جديدة، وعلى أساسها يراقبون النتائج التى تحققت على أساس تلك الأفعال والأحداث الجديدة.

وقضاء الطلاب بعض الوقت فى خدمة بيئتهم الصغيرة، يستوجب تقديم المدرسة الدعم الكامل والمتكامل لهؤلاء الطلاب لتحقيق أهدافهم الرائعة والنبيلة. على سبيل المثال، يمكن أن يقوم الطلاب بزيارة المرضى فى المنازل، أو يذهبون لمراكز رعاية الأطفال، ومثل ذلك التفاعل يمكن تطويره ليصبح عملًا مزدوجًا، يتأصل داخل نفوس الطلاب وضمائرهم، إذا تلقوا الدعم والتشجيع على المستوى الجمعى لهم، وأيضًا على المستوى الفردى للمتميزين منهم. إن تقديم الدعم للطلاب يؤدى إلى تنمية مهاراتهم واتجاهاتهم نحو خدمة البيئة.

وعلى مستوى يختلف تمامًا عما سبق ذكره، تتجلى إبداعات الطلاب واضحة جلية، عندما يشاركون، أو عندما يتشاركون مع أطراف أخرى، فى تقديم خدمات العجز الجليلة للأفراد المسنين فى مراكز التأهيل، وفى الملاجئ. وإذا كان الهدف الرائع السابق يصعب تحقيقه بالنسبة للطلاب، فليس أقل من يدعم المدرس التلاميذ ليساعدوا زملائهم المرضى، أو الذين يعانون عجزًا بعينه. على سبيل المثال، يجب أن يبرز المدرس للتلاميذ أهمية توصيل المعاقين بصريًا إلى المكان الذى يريدونه، وضرورة مساعدة الذين يستخدمون كراسى الإعاقة فى تحركاتهم. وأيًا كان مستوى أو نوعية الإعاقة، يجب أن يشرح المدرس للتلاميذ مدى إنسانية مساعدة زملائهم المعاقين للحصول على المصادر العلمية التى يحتاجون إليها.

والحقيقة التى لا شك فيها أو جدال، أنه توجد مداخل منهجية إبداعية عديدة، يمكن عن طريقها تحسين مشاركة التلاميذ الفاعلة.

فبجانب ما تقدم، نجد – أيضًا – أن توثيق التاريخ الشفهى يمثل مهمة مدهشة ونافعة، إذ عن طريق جمع تواريخ بعض المواقف والأحداث المهمة فى البيئة، وطبعها أو نشرها فى مجلة، يساعد على تسويقها عن طريق مكتب سياحى أو من خلال نشرات عامة. وفى هذا الشأن، يمكن للطلاب بمساعدة المدرس، إنشاء متحف مصغر يشمل مثل تلك التواريخ والأحداث المهمة، التى شهدتها بيئة التلاميذ.

وتستمر دائرة الحراك الإبداعى فى حركتها للأمام لتحسين المشاركة الفعالة للتلاميذ، عن طريق إرشادهم لتعرف بعض القضايا الخاصة بالمجتمع، وبذلك يمكن تطويرها من خلال عمل دراسات محلية تتمحور حول هويتها وماهيتها وكينونتها. وفى هذا الشأن، يجب تشجيع الطلاب للبحث عن مخرجات منتجة للدراسات، يستطيعون عن طريقها التوصل لحقائق جيدة. وبعد بلورة هذه النتائج، يمكن نشرها على الشبكة العالمية (إنترنت) بإسعار منخفضة.

وللترفيه عن الطلاب، ليتمكنوا من تحقيق المزيد من الإبداعات، وحتى لا تكون عملية التعليم فى ذاتها عملية جافة وتتحدى المشاعر والأحاسيس على طول الخط، يجب على المدرس أن يطلب من بعض الموسيقيين المحلين كتابة وطبع إسطوانة موسيقية، بحيث تحتوى على بعض القضايا الفنية التى تقدم انجازات موسيقية لكبار الموسيقيين على المستوى المحلى والعالمى، على أن تذاع بعض أجزائها خلال الفسح اليومية، وفى الحفلات المدرسية. ويمكن إهداء بعض التلاميذ المتميزين موسيقيا بعض النسخ من هذه الإسطوانة، لحثهم على تحقيق مزيد من الإبداعات الموسيقية.

السؤال: ما أهم الاعتبارات والنصائح التى يمكن تقديمها للمدرسين ليتمكنوا من مساعدة الطلاب على تحقيق إبداعات غير مسبوقة؟

١ - تشجيع إقامة منتديات شبابية:

يجب على المدرس أن يعمل على إقامة منتديات من أجل الشباب (من الممكن أن تكون هذه المنتديات من مدارس متعددة) لكى يُناقش ويبحث ويُقرر المشكلات والقضايا التى تخص الشباب وتشغل بالهم، وتلقى ظلالًا سوداوية كثيفة على تفكيرهم. وفى هذا الخصوص، على المدرس تأكيد أن النتائج والمخرجات التى تفرزها المناقشات فى تلك المنتديات، تُقدم لسلطات محلية أو دولية، لتتبعها بصفة مستمرة ودورية، وبذلك تستطيع تلك السلطات المشاركة والمساهمة بفاعلية، فى صناعة القرارات التربوية.

٢ - المشاركة فى إصدار الأحكام المدرسية:

من المهم أن يشترك المدرس فى تقرير السياسية التربوية التى يجب اتباعها فى إدارة المدرسة، وعلى المستوى نفسه، يجب أن يختبر المدرس تركيبات صنع القرارات المدرسية، التى تنظم أنماط العمليات التى تزيد من نسبة إشتراك الطلاب فى تحديد

مساحة السياسة الإدارية والتعليمية للمدرسة. على سبيل المثال: وجود الفصل السياسى فى مدرسة، يؤسس لعقد المؤتمر العام للطلاب، الذى عن طريقة يتعلم الطلاب المبادرات والمنطلقات لتعلم أصول وقواعد المواطنة، والتى على أساسها يتفهم هؤلاء الطلاب حقوقهم وواجباتهم.

٣- تدعيم حضور المؤتمرات:

يجب على المدرس تنظيم حضور التلاميذ لمؤتمرات محلية مناسبة (أو دولية أو قومية)، على أن يدعم مشاركاتهم من خلال تحديد أدوارهم بدقة، فى تلك المؤتمرات. من المهم أن يوفر المدرس الزمن اللازم لتحرير التلاميذ جريدة تدور موضوعاتها حول ما يحدث فى المؤتمرات، أو ليقوم التلاميذ بعرض مقتطفات عن موضوعات المؤتمر فى الإذاعة والتليفزيون، أو يؤسس التلاميذ صفحة على الإنترنت لعرض ما يحدث فى المؤتمر. بمعنى؛ يجب أن يدعم المدرس التلاميذ دراسيًا وأدبيًا واجتماعيًا ليكونوا مشاركين حقيقيين فى المؤتمر، أو ليكونوا – على أقل تقدير – كمراسلين للجهات المعنية التى تهتم بالقضايا والمشكلات التى يتم عرضها وتداولها فى المؤتمر.

٤- إنتاج مواد الإعلام التربوى:

يجب أن يُفعل المدرس جل طاقاته الذهنية والجسدية ليساعد الطلاب من أجل إعداد بعض مواد الإعلام التربوى ذات العلاقة المباشرة بما يتعلموه، على أن يكون ذلك تحت إشرافه المباشر. وأهم هذه المواد، ما يلى:

أ) إصدار جريدة اجتماعية:

يجب أن يوجه المدرس الطلاب لأهمية إصدار جريدة اجتماعية تتعامل مع القضايا الحالية لتحديد احتياجات المجتمع، والعمل على توفيرها، فذلك الأمر يسهم فى إلقاء الضوء على المشكلات الاجتماعية، ويساعد فى سد الثغرات الشاغرة

فى المجتمع. على سبيل المثال: يجب أن يهتم المدرس بتشكيل مجموعات الطلاب، ممن لهم إهتمامات خاصة بجمع القضايا المجتمعية القائمة، ومعرفة أسبابها، وتداعيات وجودها، وبذلك يمكن معرفة أهم أساليب مواجهتها، وأيضا يمكن تحديد الأطر التى يمكن التحرك فيها من أجل حلها.

ب) إصدار كتاب:

أيضًا، من المهم أن يساعد المدرس الطلاب فى الكتابات الخاصة بمشكلات المجتمع الحادة، وتبويبها من أجل محاولة نشرها فى كتاب، ضمن إصدارات الهيئات والمؤسسات التى تهتم بقضايا المجتمع.

جـ) الراديو:

يجب أن يعمل المدرس من أجل تهيئة الفرص أو الظروف المناسبة، التى عن طريقها يقوم الطلاب بتنفيذ مقابلات مع المسئولين فى المدرسة، أو مع رموز المجتمع، ومن أجل مناقشة بعض الموضوعات العامة أو بعض قضايا التعليم، لإذاعتها فى برامج الإذاعة المدرسية. ويجب أن يمتد الأمر أكثر من ذلك بكثير، فيعمل المدرس على التواصل مع المسئولين عن الإذاعة المحلية، لتسجيل بعض القضايا التى تذاع من خلال برامج الإذاعة المدرسية، أو لتسجيل برامج خاصة للإذاعة المحلية عن المشروعات التربوية التى تحققها المدرسة.

د) التليفزيون والفيديو:

من المهم أن يوفر المدرس التسهيلات اللازمة، ليشترك الطلاب فى تأسيس "مجلة فيديو"، بحيث تشمل بعض المفاهيم المنهجية. ويجب أن يضع المدرس الأسس الصحيحة التى من خلال اتباعها وتنفيذها، تستطيع مجموعة من الطلاب إنتاج بعض البرامج التعليمية المدرسية، ولتقوم مجموعة أخرى من الطلاب بعمل

مراجعة وتقويم ملامح المنهج المدرسى من خلال البرامج التى يتم إعدادها. ويمكن إصدار هذه المجلة، كمشروع بحث أو كجزء من عملية تأمين الجودة لعملية التعليم / التعلم. فعلى سبيل المثال، يطلب المدرس من التلاميذ الذين ينفذون مراجعة منهج علم الاجتماع (مثلا)، أن يشتركوا من خلال فرق تأكيد الجودة، فى البحث فى قضايا التطور المهنى، أو فى دراسة نظم التواصل التعليمى الكاملة، بهدف نقلها كاملة فى مواقف التعلم.

٥ - نظم المنهج ودعمه:

يجب أن يعمل المدرس على دعم التلاميذ لتفعيل دور المهارات الخاصة والاهتمامات النوعية، التى تلعب دورًا بارزًا فى صيانة وتنظيم تسهيلات مدرسية بعينها، مثل: أعمال الكبيوتر، حيث يستطيع التلاميذ تقديم اسهامات فى تكنولوجيا المعرفة ذات الاستخدامات المباشرة فى تعليم وتعلم المنهج، إذ يمكنهم العمل بكفاءة واحتراف على أجهزة الكمبيوتر، لدرجة أنه يمكن النظر إليهم كموظفين غير أساسيين يدعمون برامج كمبيوترية بعينها.

٦- إنتاج مواد المنهج:

من المهم أن يوسع المدرس مجال ومدى دراسات التلاميذ الخاصة بمساحات منهجية خاصة، عن طريق تشجيعهم وتدعيمهم لتطوير مصادر التعلم التى تستخدم فى المواقف التعليمية. وكمثال على تلك المصادر، نذكر الرزم المنهجية التعليمية، التى يستطيع التلاميذ عن طريقها – تحت إشراف وتوجيه المدرس – تعلم بعض الدروس المقررة، فى فروع المواد الدراسية المختلفة.

٧- تنظيم مواقف للإتصال التربوى:

يجب أن ينظم المدرس للتلاميذ، على المستويين: الفردى والجمعى، المواقف التى تتيح لفهم الفرص المناسبة لتحمل المسئولية، والتى عن طريقها يستطيعون تجميع

المعلومات من مصادر متعددة، وكذلك المواقف التى تسمح للتلاميذ اختيار أفضل استراتيجيات الاتصال المؤثرة ليقوموا بإنجازها. فعلى سبيل المثال: قد تقوم مجموعة من التلاميذ بتقديم نشرة الأخبار عن المؤتمر الذى عقد فى المدرسة، أو تقوم بتأسيس نشرة الأخبار المدرسية كمهمة دراسية.

وعلى صعيد آخر، يجب أن يعمل المدرس جاهدًا لاكتشاف التلاميذ، الذين لديهم قدرة فائقة فى لعب الأدوار وتقمص الشخصيات، وتقديمهم كمؤدين فى بعض برامج الإذاعة المدرسية.

وعلى صعيد ثالث، يجب أن يهتم المدرس بعملية اختيار بعض التلاميذ من ذوى القامات العلمية القادرة على تمثيل المدرس فى بعض المؤتمرات.

٨- بحث احتياجات الطلاب:

إن النظر إلى احتياجات التلاميذ، وما يستطيعون إنجازه، يجب أن يكون محل اهتمام المدرس بالدرجة الأولى، وذلك يستوجب منه أن يختار لهم موضوعات تناسب قدراتهم، وتتحدى أفكارهم بدرجة ما، وتكون مناسبة لبيئتهم المحلية، وأن يطلب منهم المشاركة فى تحقيق المهارات البحثية الأساسية التى ترتبط بموضوعات الدراسة، أو التى يكون لها دلالة ومعنى بالنسبة للأعمال التى يكلفون بها.

فمهارات التلميذ البحثية يمكن استخدامها لتنفيذ دراسات خاصة تتمحور حول احتياجات الشباب، مثل: الصحة الترفيهية. ولو تم تحقيق ذلك بنجاح، فذلك يشجع جميع التلاميذ بلا إستثناء للقيام ببحوث ودراسات على المستويين: الفردى والجمعى، على حد سواء.

٩- توجيه الجهود لرفع شأن البيئة الفيزيائية:

يجدب أن يهتم المدرس بالدراسات البيئية والعملية والمحلية، وأن يقدم تقريرًا عن حالة البيئة الفيزيائية المحلية، وذلك يمكن تنفيذه، بمساعدة المجتمع المحلى

وأعضائه للمدرس. أيضًا، يجب أن يساعد المدرس التلميذ ليستطيع أن يتوسع فى مجال بحثه ليشمل دراسات عالمية تتمثل فى موضوعات، مثل: تلوث مصادر الماء، أو دمار طبقة الأوزون.

١٠ - البحث فى قضايا التعليم:

يجب أن يولى المدرس إهتماما كبيرًا ببعض القضايا المهمة التى تحتاج للبحث والدراسة. على سبيل المثال، ليس من المهم فقط، بل من الواجب واللازم أيضًا عمل دراسات وأبحاث عن التلاميذ المتسربين (أسباب ذلك وكيفية العلاج).

كما يجب على المدرس الإطلاع على التقارير التعليمية السنوية السابقة لمعرفة نقاط الضعف فى القضايا التعليمية، لوضع الخطط المناسبة لكيفية التغلب عليها.

على سبيل المثال، تستطيع المدرسة تكليف مجموعة من التلاميذ لعمل بحث عن أسباب تغيب التلاميذ عن المدرسة، وذلك فى ضوء التقارير السابقة ذات العلاقة بهذا الموضوع.

١١ - تطوير أساليب المراجعة والتقويم المدرسى:

يجب أن يهتم المدرس بتحديث أساليب المراجعة والتقويم، وأن يقوم بتطبيقها بما يتوافق مع مقتضيات مواقف التعليم والتعلم، وأن يعمل على توسيع مجالات استخداماتها.

١٢ - التدخل لفض النزاعات بأساليب عقلانية:

يجب أن يدرب المدرس التلاميذ ليكونوا قادرين على التوسط فى حل النزاعات، التى تقابلهم داخل المدرسة وخارجها، على أن يقوموا بذلك بأساليب موضوعية وسلمية، وبذلك يمكن تقليل بعض المضايقات التى قد تسبب كدرًا وإنزعاجًا وعدم استقرار لبعض التلاميذ. وأيضًا، فإن تدريب التلاميذ على أساليب فض

النزاعات، يكون له مردودات إيجابية فى مقابلة بعض البرامج التى تحرض على استخدام العنف، مثل: تدخل لمصلحة فلان.

١٣ - تقديم الدعم المتناظر:

يجب أن يقسم المدرس التلاميذ إلى مجموعات متعاونة، لتشجيعهم على العمل داخل المدرسة وخارجها. كما يجب عليه طرح بعض القضايا الخاصة، التى ترتبط بموضوعات ذات أهمية حيوية بالنسبة للتلاميذ، ثم مناقشات هذه القضايا بروية وحكمة ودون تحيز.

١٤ - مشاركة المجتمع فى تعليم التلاميذ:

يجب تحقيق مشاركة كاملة بين المدرس والمجتمع، من أجل تحديد أساليب، وتصميم تنظيمات لتطوير أداءات التلاميذ، بما يسهم فى جعلهم يهتمون بقضايا البيئة والمجتمع. على سبيل المثال، يستطيع المدرس أن يساعد تلاميذ المدرسة الإبتدائية فى تنظيم جولات بيئية حرة لمزارع المدينة. أيضًا قد يطلب المدرس من التلاميذ كتابة تقارير عن ما يتعلموه من خبرات مجتمعية، أو ما يكتسبوه من المفاهيم السائدة فى البيئة من حولهم، أو ما يلاحظوه من نواحى الجمال أو القبح فى تصرفات الناس.

١٥ - مساعدة التلميذ فى تنظيم المنهج:

من خلال التنسيق والتشاور بين المدرس والتلاميذ، يستطيع التلاميذ بأنفسهم تنظيم المنهج، حيث يمكنهم تحديد وتنظيم أحداث عامة أو خاصة، تسهم فى تحقيق أهداف التعليم.

على سبيل المثال: إذا كان بعض التلاميذ فى المدرسة (أو فى مجموعة من المدارس المتجاورة) يعانون من صعوبات فى القراءة والكتابة، يمكن أن يسهم المدرس فى

تأسيس لجان لمعرفة قواعد القراءة والكتابة، وصياغة هذه القواعد ونشرها عبر البريد الإلكترونى. إذا تحقق ما تقدم، يطلب المدرس من التلاميذ دخول المواقع المنشور عليها تلك القواعد، وكتابة تقارير عما تعلموه.

١٦- مشاركة التلميذ فى دراسة القضايا الاجتماعية:

التلميذ الذى يشارك فى دراسة القضايا والمشكلات المجتمعية، إنما يسهم فى نجاح مجتمعه، ويكون أيضًا مسئولًا عن حماية وتنمية هذا المجتمع.

١٧- توثيق العلاقات التربوية والتعليمية:

يجب أن يعلم المدرس علم اليقين أن العلاقات التربوية والتعليمية تكون مجرد لغو لفظى، وتظل حبرًا على ورق، طالما لم يتم تقييمها وتوثيقها، واستخدامها إجرائيًا داخل المدرسة وخارجها من قبل أطراف العملية التعليمية. ولتأكيد مدى قوة العلاقات التربوية والتعليمية التى ثبت سلامتها ومصداقيتها، على أساس أنه تم توثيقها وفق منطلقات علمية صحيحة، يجب أن يمتد استخدامها من قبل الآخرين، من غير التربويين، من خلال الآتى:

- التعليم المناظر، من خلال مساعدة التلميذ ليتعلم وليعمل فى الوقت نفسه، من خلال تثبيت أفكاره الصحيحة وتحقيق احتياجاته الأساسية، والبحث عن الحلول الصحيحة متجاوزًا الأخطاء التى قد يقع فيها.
- البحث الاجتماعى فى القضايا والمعضلات ذات الصبغة الأيديولوجية الاجتماعية.
- تطوير المدرسة بما يوافق متغيرات العصر وظروفه.
- إنتاج أجهزة اجتماعية من الأفراد ذوى العقول التربوية، سواء أكانوا من التربويين أم من غير التربويين.

- تقديم النصح والإرشاد لحل المشكلات الشائكة على المستويين: الفردى والجمعى.
- المساهمة الفاعلة فى تطوير الخدمات العامة المحلية.
- إنتاج مصادر إجتماعية لديها القدرة على استقراء وتقصى الحقائق.

[١٥] الإبداع وتدريس ذوى الاضطرابات السلوكية

تعرف الاضطرابات السلوكية على أنها اضطرابات فى سلوك الفرد سواء كان طفلًا أو بالغًا، مما يتطلب الحاجة للعلاج. تزيد الاضطرابات السلوكية بشكل مثير فى الفصول بدءً من مرحلة الحضانة إلى الصف الثانى عشر حيث يصل فيه التلاميذ إلى مرحلة المراهقة؛ وذلك نتيجة للقيود التى تفرضها المدرسة وفقًا لنظام المدرسة المتبع فى نظام التعليم. إن انتشار تلك المشاكل السلوكية بين الأطفال والبالغين أصبح فى زيادة بالغة. وتشير بعض التقارير إلى أن الاضطرابات السلوكية تتفاوت من ٢ إلى ٦٪ للتلاميذ من الحضانة وحتى المرحلة الثانوية. هذا يعنى أن من ١٠٣٪ إلى ٣٠٨ مليون تلميذ يعانون من الاضطرابات السلوكية فى تلك المرحلة قبل الجامعية.

أولًا: مظاهر وسمات المضطربين سلوكيًا:

تظهر الاضطرابات السلوكية عندما يكرر التلاميذ بعض السلوكيات غير السوية، أو يقوموا ببعض السلوكيات الجانحة، بشكل متواصل مما يشكل عدم اتفاق عام على تلك السلوكيات. هناك بعض السمات التى تظهر على التلاميذ ذوى الاضطرابات السلوكية، سواء أكانوا أطفالًا أم بالغين وأهمها ما يلى:

- يبدأ التلميذ بإظهار بعض السلوكيات العدوانية تجاه الآخرين، كما يتفاعل معهم بعدوانية إذا لم ينحازوا لتوجهاته وآرائه.
- يبدأ فى تهديد الآخرين وإشعارهم بالرعب، ويمارس العدوان تجاههم.

- يؤذى الآخرين جسديًا.
- يعتدى على ملكيات الآخرين، أو يحاول سلبها.
- لا يظهر اهتمامًا، لا بمشاعر الآخرين، ولا رغباتهم، ولا أمانيهم.
- يكون قاسيًا مع الآخرين، دون شعور بالإثم أو الندم.
- الوشاية بزملائه ولوم الآخرين عن أخطائهم الخاصة.

ولمقابلة مشكلات الاضطراب السلوكى: يجب أن يقوم تدريس ذوى الاضطرابات السلوكية على إجراءات وممارسات إبداعية، لعل من أهمها ما يلى:

- التحدث أمام التلاميذ عن شخصية علمية متميزة كانت تعانى من بعض الصعوبات المشابهة لصعوباتهم، لتوضيح كيفية تغلب تلك الشخصية العلمية على صعوباتها، فأصبحت على ما هى عليه الآن، من وضع متقدم ومكانة متميزة، ثم يطلب المدرس من التلاميذ سؤاله عن أى شئ يحتاجون إليه – من وجهة نظرهم – ليماثلوا ويتمثلوا آنيا بتلك الشخصية.
- سؤال المدرسين القدامى، ممن لهم خبرة تدريسية جيدة عن التقنيات التعليمية التفاعلية الشيقة، والتى يكون لها تأثير جيد على التلاميذ ذوى الاضطرابات السلوكية، بحيث تجذبهم نحو مزيد من التعلم، وبأساليب تفاعلية.
- محاولة تجميع التلاميذ ذوى الصعوبات السلوكية مع التلاميذ العاديين، لهدم الحواجز والفواصل الوهمية بينهم، على أساس أن أى تلميذ مهما كان وضعه أو ظروفه، يجب أن يمثل وحدة إنسانية لها وجودها الآدمى.
- تقديم التوجيهات والتعليمات التى تساعد التلاميذ ذوى الاضطرابات السلوكية على الانجاز.
- إمتلاك المدرس للآليات والمقومات التى تؤكد قدرته على متابعة تعلم هذه النوعية من التلاميذ.

- تحديد رغبات وإهتمامات التلاميذ ذوى الاضطرابات السلوكية، ووضعها فى جدول مواصفات وفقًا لأولوياتها، ثم تحديد الاستراتيجيات التدريسية التى تلائم هؤلاء التلاميذ وفقًا لما سبق تحديده فى جدول المواصفات.
- استخدام جلسات الوقت المستقطع لتهدئة السلوك العدوانى الذى قد يبدر من بعض التلاميذ، وذلك يتحقق من خلال إعطاء إستراحة لهم، تساعدهم على العودة بعد ذلك إلى العمل مرة أخرى، بهدوء واستقرار وتركيز.
- تكون جماعات معرفية وجماعات نشاط تضم ذوى الاضطرابات السلوكية، مع ضرورة تشجيعهم على الانتساب لهذه المجموعات والمشاركة فيها.
- وضع خطة بديلة مدروسة لتعليم بعض التلاميذ ذوى الاضطرابات السلوكية، ممن يشعر المدرس بأنهم لا يستطيعون الإستجابة لما يقوم بتدريسه، سواء مع أقرانهم أو مع أنفسهم، وأيضًا عندما يدرك المدرس بأنهم لا يتفاعلون مع الأنشطة المقدمة خلال مواقف التعليم والتعلم.
- معاملة التلاميذ ذوى الاضطرابات السلوكية معاملة خاصة تشعرهم بالثقة بالنفس، وبأنهم ليسوا أقل من أقرانهم العاديين.
- إتاحة الفرص المناسبة والوقت الكافى لسؤال هذه النوعية من التلاميذ عن رغباتهم وميولهم، وأيضًا عن نقاط ضعفهم ونقاط قوتهم وأهدافهم.
- تحديد قواعد ثابتة للسلوك داخل الفصل، وتعريف ذوى الاضطرابات السلوكية بها، حتى لا يتجاوزونها أو ينحرفون عنها، لأن ذلك يعرضهم للعقاب.
- الحرص على أن تتناسب قواعد ونظم التهذيب مع سلوكيات هؤلاء التلاميذ، دون عنف أو أذية.

- استخدام التشجيع المناسب لتحفيز هؤلاء التلاميذ لتحقيق العمل المثمر والمؤثر.
- عدم توقيع العقاب على التلاميذ المضطربين سلوكيا، دون وجود مبرر قوى حتى لا يفقدوا الثقة بالنفس.
- مدح السلوح الجيد حال حدوثه فوريًا، ودون وجود تضارب نوعى بالنسبة لما يجب تقديمه بالنسبة لجميع التلاميذ بلا إستثناء.
- تغيير أسلوب التشجيع والمدح إذا كانا غير فاعلين مع التلاميذ.
- تغيير الأداء إذا شعر المدرس بأن التلاميذ غير مستعدين لقبول ما يقول، أو إذا شعر المدرس شخصيًا بأن أسلوبه غير شيق بالنسبة للمضطربين سلوكيا.
- القيام بعمل جدول يُدون المدرس فيه بعض السلوكيات الإيجابية والسلوكيات السلبية التى يلاحظها فى بيئة الصف التعليمية لذوى الاضطرابات السلوكية.
- محاولة تنمية علاقات الألفة والود بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوى السلوكيات المضطربة، وخاصة ذوى الاضطرابات الإنفعالية العنيفة حتى لا يشعرون بالعزلة أو الغربة.
- توفير مواقف التعليم والتعلم التى يشعر فيها هؤلاء المضطربين إنفعاليًا وعاطفيا بالثقة فى النفس، وبأن لهم قيمة بالغة وجوهرية.
- مساعدة التلاميذ المضطربين سلوكيًا، حتى لا يشعرون بالخجل، عندما يرتكبون أية أخطاء، وعلى المدرس أن يقدم لهم المساعدات الضرورية لتجاوز تلك الأخطاء.
- تحلى المدرس بالسمات الإيجابية، مثل: الطيبة، والصبر، والعطف، وأن يكون أيضًا مستمعًا جيدًا، ومهتمًا بالتلاميذ المضطربين سلوكيا، وعادلًا فى معاملتهم، كذلك يكون صديقًا للتلاميذ وصادقًا معهم.

ثانيًا: استراتيجيات لتعليم ذوى الاضطرابات السلوكية:

نقدم فيما يلى ثلاث استراتيجيات لتعليم المضطربين سلوكيا:

إستراتيجية (١): إنهاء الدرس:

عندما يستخدم المدرس وقتًا مستقطعًا لمدة خمسة دقائق فى نهاية الدرس ليسمح للتلاميذ بعامة، ولذوى الاضطرابات السلوكية بخاصة، إنهاء مهامهم ومناقشة نتائجها، فذلك يساعد التلاميذ فى تحقيق نتائج إيجابية، إذ خلال هذه المدة يصبحون أكثر انتباهًا حتى تنتهى الحصة، وينتهى المدرس من تدريسه؛ لأنهم يدركون أنهم سوف يحصلون على فرصة أخيرة لمشاركة ما تعلموه مع زملائهم. وتساعد هذه الاستراتيجية على إزالة التوتر الناجم عن مراقبة التلاميذ للوقت، إنهم لا يعودون إنتظار انتهاء المدرس من الشرح للسؤال عما فاتهم أثناء عرض موضوع الدرس، نظرًا لثقتهم فى أنهم سوف يحصلون على ما يحتاجونه من إيضاح أو توضيح للسؤال أو الاستفسار قبل انتهاء الدرس. وهذا الإجراء يزيل التوتل لدى المدرس ولدى التلاميذ على حد سواء، ويزيد من دافعية التلاميذ لمتابعة الشرح. وخلال الوقت المستقطع من زمن الحصة فى نهاية الدرس، يجب على التلاميذ أن يظلوا فى أماكنهم حتى يدق الجرس. كذلك لا يسمح المدرس لهم بجمع أشيائهم ووضع الكتب فى الحقائب استعدادًا للرحيل قبل سماع صوت الجرس. إن استخدام هذه الاستراتيجية فى برنامج التدريس اليومى بالفصل، تجعل المدرس أكثر قدرة على إدارة الفصل دون الحاجة إلى التفكير فى اتباع طرق صارمة للسيطرة على سلوك التلاميذ، وخاصة الذين يعانون من اضطرابات نفسية، ومن ثم تنخفض أساليب إدارة الفصل التى تقوم على أساس الحدة والانفعالية للسيطرة على التلاميذ إلى نسبة قد تصل إلى ٥٠٪، مما يُقلل من توتر المدرس نفسه، ومن الضغوط النفسية التى يمكن أن يعانى منها إذا لم يستخدم استراتيجية انهاء الدرس.

إستراتيجية (٢): الامتحان الشفوى:

إن الامتحانات الشفوية تخدم عددًا من الأهداف. على سبيل المثال، عندما يلاحظ المعلم أن التلاميذ لا يستطيعون القراءة، عليه أن يركز على مهارات القراءة ويقدم لهم تمرينات فى القراءة، لتساعدهم على التمكن القرائى داخل الفصل. وأيضًا بالنسبة للواجبات المدرسية، يجب أن تشتمل على مواقع وأجزاء تتطلب القراءة من أجل فهمها والسيطرة على جميع جوانبها. وعلى المدرس أن يُلاحظ أن التلاميذ إذا شعروا بالنقص تجاه شئ ما، فإنهم يكرهونه، لذا يجب أن يساعدهم فى هذا الشأن، على أن يدرك جيدًا، كيف يمكن للإختبارات الشفوية أن تقدم – فى حالات كثيرة – دافعية جيدة للتلاميذ، تسهم فى نمو قدرات التلاميذ القرائية.

ويتكون الاختبار، من ثلاثة أجزاء. فى الجزء الأول، يستدعى المدرس التلاميذ فى ترتيب معين كالترتيب الأبجدى أو بترتيب عكسى، أو البدء من منتصف القائمة وحتى البداية أو النهاية. وكل تلميذ يتم إستدعاءه يحكى جزء من القصة فى تسلسل زمنى. ومن ثم لابد أن يلم التلميذ بالقصة فى تسلسلها الزمنى، وبشكل كافى يمكنه من معرفة الأحداث التالية فى القصة. ويسمح المعلم لكل تلميذ بوقت كاف للإجابة وتحديد مدى تآلفهم مع القصة. (وبهذه الطريقة، يحصل كل تلميذ على فرصة أولى). وإذا تغير ترتيب التلاميذ فى كل مرة، لا يطلب من التلاميذ قراءة الجزء الأول من القصة فحسب، أو الجزء الذى تم استدعائهم لقراءته، وإنما ليتسنى لكل تلميذ لديه خلفية كافية أن يتطوع بإضافة تفاصيل من القصة لم يتم ذكرها من قبل. وإذا تسنى للتلاميذ المشاركة فى الجولة الثانية سواء كانوا يتقنون القصة أم لا، فعليهم قراءة القصة سريعًا للإلمام بتفاصيل محددة. وفى الجولة الثانية لا يشترط أن تكون التفاصيل مرتبة ترتيبًا زمنيًا. وتزداد صعوبة الاختبار تدريجيًا. ولا يتسنى للتلاميذ الحصول على فرصة ثالثة حتى يحصل الجميع على فرصتهم للإجابة فى الجولة الثانية.

وبعد أن يحصل جميع التلاميذ على فرصة ثانية، تبدأ الجولة الثالثة. ويتسنى التلاميذ الذين أجابوا بنجاح فى الجولة الثانية أن يتطوعوا بإجابات فى الجولة الثالثة. ويحصل التلاميذ على تقدير (C) للإجابة الناجحة فى الجولة الأولى، وعلى تقدير (B) فى الجولة الثانية، وتقدير (A) فى الجولة الثالثة. وبعد أن يقدم المعلم الاختبار الأول من هذا النوع، قد يشعر بعض التلاميذ بالظلم نظرًا لعدم معرفتهم ماذا يستذكرون. ويجب أن يخبر المعلم التلاميذ أن الاختبار الأول بمثابة تمرين للممارسة، ولكن يجب تكراره ثانية ومن ثم يتسنى لهم معرفة إجراءات تطبيق الاختبار فى المرات التالية.

وهناك عنصران يجب وضعهما فى الاعتبار عند تقديم هذا النوع من الاختبار. أن الاختبار الشفوى أفضل من الاختبار التحريرى حيث يتسنى الفصل كله معرفة من قام بالاستذكار ومن لم يستذكر بصفة مستمرة. كما أن التلاميذ الذين عادة ما يشكون من ظلم المعلم وإنحيازه فيما يختص بدرجاتهم المنخفضة، تضيع عليهم فرصة الشكوى من الانحياز والظلم فى الاختبار الشفوى؛ لأن الجميع يستطيعون الحكم على مهارات هؤلاء التلاميذ ومدى إستعدادهم أثناء الاختبار الشفوى. والعنصر الثانى يتمثل فى أن المعلم يجب أن يتقن القصة جيدًا ليتسنى له إجراء هذا النوع من الاختبار، دون اللجوء إلى الملاحظات السريعة لمراجعة التفاصيل التى يجب أن يلم بها التلاميذ. وباختصار، يشجع هذا الاختبار الشفوى التلاميذ على قراءة مهامهم وواجباتهم اليومية.

إستراتيجية (٣): فترات الراحة للفصول

تشمل فترات الراحة الأوقات المستقطعة من الوقت الأساسى للدرس، ليشعر التلاميذ فيها ببعض الراحة. إن المدرس لا يجب أن يكدس عقول التلاميذ بمعلومات لفترة طويلة. إنما يجب أن يقدم لهم بعض من فترات الراحة التى تساعدهم على إستعادة نشاطهم الذهنى. وفى هذا الشأن، لا يجعل المدرس فترات الراحة متقاربة جدًا، لأن ذلك لا يساعده فى إتمام العملية التعليمية، وإن اختيار

نوعية الأسئلة المقدمة داخل الفصل تساعد التلاميذ على التمكن من المادة العلمية الدراسية. على سبيل المثال: لا يجب أن لا يكثر المدرس من الأسئلة ذات الإجابة بـ (نعم/ لا)، إذ رغم أهميتها، فإن فائدتها محدودة وقليلة. بل يجب أن يهتم بأسئلة: لماذا..؟ حيث أن إجاباتها تحتاج لرد يساعد باقى التلاميذ على المتابعة والتفكير، وقد يتطلب مشاركتهم.

بالطبع، ما تقدم يمثل مجرد مجموعة استراتيجيات، وليست قواعد لا يمكن كسرها، فالمدرس يستطيع أن يختار من تلك الاستراتيجيات ما يتماشى مع قدرات التلاميذ الذهنية، وامكاناتهم التحصيلية.

ومما يذكر، يناسب هذا التكنيك الخاص بالاستراتيجيات السابقة، تعليم الدروس الطويلة، حيث يشعر التلاميذ بحساسية المعلم نحو احتياجاتم ويقلل من شعورهم بالملل أثناء الدرس، بسبب فترة الراحة التى يمنحها لهم. وبعد فترة الراحة، يجب أن يجدد المعلم نفسه وما يقدمه للتلاميذ. ولا يجب أن تكون فترة الراحة قرب نهاية الدرس، حيث لا يكون التلاميذ مهيئين نفسيًا لاستكمال الدرس. ويمكن أن ينهى المعلم الدرس مبكرًا فى بعض الأحيان، ولكن عليه أن لا يحقق ذلك كثيرًا حتى لا يتوقع التلاميذ هذه النهاية المبكرة دائمًا، ومن ثم لا يستطيعون تحمل الدروس الطويلة فيما بعد. وقد تكون المناقشات من أساليب إدارة الفصل، بالإضافة لهذا التكنيك، ولكن أثناء النقاش يجب أن يكون المعلم على وعى باختلاف معدل وسرعة القراءة بين التلاميذ، وخاصة عند ذوى الاضطرابات السلوكية.

[١٦] الإبداع ومشاركة الآباء والمعلمين

لمواجهة صعوبات التعلم الدراسية عند التلاميذ

إذا كان لدى الطفل أحد صعوبات التعلم، فذلك لا يعنى أنه لا يستطيع التعلم، ولكنه يحتاج فقط إلى بعض المساعدة، وأن يعمل بجدية أكثر. فإذا كان عنده – مثلًا – بعض الصعوبات مثل: صعوبات تعلم القراءة والكتابة، أو صعوبات تعلم الحساب وهى تعكس مشكلات فى القراءة والكتابة، وتتعلق أيضًا بالرياضيات ذاتها، فهذا لا يعنى أنه يُعانى من بطء فى الفهم، ذلك لأن الطريقة التى يستوعب بها عقل الشخص ويتعامل بها مع المعلومات من أهم العوامل المساعدة على عملية التعلم. فالاشخاص يتعلمون بطرق مختلفة، ومن ثم ينبغى اكتشاف أفضل الطرق التى يتعلمون بها.

وهناك بعض الأفراد يعلمون كيف يساعدون هؤلاء الأطفال، إذ يمكن للآباء والمدرسين أن يساعدوا هؤلاء التلاميذ عن طريق توفير متخصصين تعليميين أو متخصصيين نفسيين، لهم، حيث يمكن لهؤلاء الخبراء تحديد ما هى مشكلة تعلم أى تلميذ من التلاميذ ، ويقترحون بعض الأفكار ليجعلوا العملية التعليمية تسير بطريقة أفضل.

أولا : المقصود بصعوبات التعلم :

إن صعوبات التعلم ليست بوباء، ولكن يمكن أن تكون عملية وراثية، وهذا يعنى أنها تنتقل إلى الأفراد من خلال الجينات، مثل كثير من الصفات التى نحصل

عليها من الآباء والجدود. أحيانًا، قد يكتشف الشاب الذى لديه إحدى مشكلات التعلم أن أحد أبائه كان لديه نفس المشكلة عندما كان فى المدرسة، وإن كان هذا الشاب الآن لديه بعض المميزات لم تكن متوافرة لوالديه من قبل. فخبراء التعليم يعرفون الآن كثيرًا عن المخ، وعن كيفية سير العملية التعليمية، وبناء عليه يكون من السهل أن يحصل الشاب على المساعدة التى يحتاج إليها بالفعل.

ثانيًا : صعوبات تعلم القراءة والكتابة :

تعنى لفظه Dylexia (say: dis – lek – see – uh) إحدى صعوبات التعلم، حيث يكون الطفل لديه كثير من الصعوبات فى عملية القراءة والكتابة بينما تعنى لفظة Dyscalculia (say: dis - kal -kyoo- lee - uh) صعوبات تعلم الرياضيات، وتشير إلى الشخص الذى لديه صعوبات فى تعلم الرياضيات. أيضًا تعنى Dysgraphia (say: dis – graf – ee – uh) صعوبات الكتابة، وتمثل الأشخاص الذين لديهم مشاكل فى تكوين الحروف عند الكتابة. وبعض الأشخاص يكون لديهم تشوشات لغوية، فيكون لديهم مشكلة فى فهم اللغة وفهم ما يقرءون.

وقد يصعب تشخيص إحدى الصعوبات التى يواجهها التلاميذ، على أساس أن "صعوبات تعلم" القراءة والحساب وكتابة الحروف قد تشكل صعوبة لعديد من الأطفال فى البداية، ولكن إذا استمرت هذه الصعوبات المبدئية ملازمة للطفل، بحيث تشكل عائقا حقيقيًا أمام المتعلمين لتحقيق تقدم فى عملية تعلمهم فى هذه الحالة يتم تشخيصها بأنها صعوبة تعلم. وعلى الرغم من أنها تعتبر أحيانا إحدى صعوبات التعلم، فإنها لا تشخص دائمًا على هذا النحو، لماذا؟ لأن الأشخاص الذين يعانون من اضطرابات الانتباه والنشاط الزائد ADHD يمكن أن يتعلموا فى المدارس دون مساعدة خاصة. وعلى الرغم من ذلك، من السهل أن يفقدوا إنتباههم، وتنتابهم حالات سرحان كثيرة ولمدة طويلة، أو أن يكون لديهم مشكلة فى البقاء فترة طويلة فى مقاعدهم.

وعلى الرغم من أن اضطرابات الانتباه والنشاط الزائد ADHD ليست إحدى صعوبات التعلم فى حد ذاتها، فإن بعض الباحثين يعتقدون أن الشخص الذى لديه هذه الاضطرابات (ADHD)، من المحتمل أن يكون لديه صعوبات تعلم. ولكن: كيف يتعرف الفرد أنه يعانى من إحدى صعوبات التعلم؟

من الصعب أن يعرف الشخص أنه لديه بعض الصعوبات فى عملية التعلم، ولكن يمكن اكتشاف ذلك إذا أخبر الطالب بنفسه المعلم أو والديه عن المشكلات التى يصادفها أو يعانى منها فى دراسته، أو عندما ينبههم إلى المشكلات التى تواجهه بالمدرسة. فقد يقرأ التلميذ فصلًا دراسيًا أو موضوعًا تعلميًا بعينه، ثم لا يمكنه تذكر ما قرأه، أو يشعر بتشويش فى المخ فلا يستطيع المتابعة، أو حينما يفتح التلميذ الكتاب ليؤدى أو يقوم بحل الواجبات والتدريبات، فإنه لا يملك الفكرة التى على أساسها يبدأ فى حل المطلوب منه.

وفى هذا الشأن، من المهم التنويه إلى أن الشخص الذى لديه صعوبات تعلم LD، ربما تكون إجابته (نعم) على كثير من الأسئلة التالية:

- هل تعانى من صراعات فى المدرسة؟
- هل تعتقد أنه يجب أن تفعل أو تؤدى أكثر مما تقوم به فى المدرسة؟
- هل القراءة أصعب عن ما يجب أن تكون عليه؟
- هل يفكر عقلك فى شىء، وتكتب يديك شيئًا آخر؟
- هل الكتابة بطيئة وصعبة بالنسبة لك؟
- هل لديك أخطاء فى الهجاء أو أخطاء أخرى عندما تكتب؟
- هل تواجه أى صعوبة فى تعلم الرياضيات؟
- هل من الصعب أن تحافظ على أوراقك وكراساتك منظمة؟

وحتى إن قال التلميذ (نعم) عند الإجابة على بعض الأسئلة السابقة، فإنه لا يكون مدركًا لواقعة الحقيقى بالشكل الصحيح، إلا إذا قام بزيادة المتخصص النفسى المدرسى أو المتخصص التعليمى؛ لأنهم يستطيعون أن يقوموا ببعض الاختبارات لتحديد أنماط المشكلات التعليمية لدى التلميذ. بمعنى؛ يمكن لهؤلاء الخبراء تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف لدى التلميذ، ثم يقدمون الاقتراحات المفيدة من أجل الوصول إلى الحلول المناسبة للمشكلات التى تصادف كل تلميذ على حدة. ولذلك يجب على التلميذ أن يتعامل مع مدرس يفهم صعوباته، فى التعلم. وهذا الإجراء قد يتطلب من التلميذ الانتقال من فصله إلى فصل آخر إذا إقتنع بأن مدرس الفصل لا يفهم طبيعة المشكلات التى يعانى منها، ولا يستطيع أن يساعده فى حلها. ولا يمنع ما تقدم أن يستمر التلميذ ـ بانتظام ـ فى التعلم فى الفصول العادية فى حالة عدم وجود أية عقبات تمنعه من العمل بطريقة طبيعية مع أقرانه، مثل: المشاركات المدرسية، والأنشطة الصفية، وممارسة الرياضة. وعلى الرغم من أن الشخص قد يشعر بالخجل من أن لديه إحدى صعوبات التعلم، فإنه يجب عليه أن يعرف فى النهاية ما هى مشكلته التى يعانى منها. بعامة لا يجب على المتعلم أن يشعر بقلق وإحباط تجاه المدرسة، لأنه سيتعلم – مع مرور الوقت – طرقا أفضل تمكنه من التعلم. فربما يمنحه المتخصص النفسى أو التعليمى خطة تعليمية منظمة، أو يساعده على تنمية المهارات التنظيمية لديه، على أساس كونها مهمة ولازمة وجوهرية لإنجاز المهام المدرسية.

ولكن: ما الذى يستطيع التلميذ فعله تجاه صعوبات التعلم؟

عندما يكتشف التلميذ أن لديه بعض صعوبات التعلم، يمكن أن يصاب بشئ من الإحباط، وربما يشعر بأنه شخص يختلف عن الآخرين. ولكن فى الحقيقة أن صعوبات التعلم من الأمور الشائعة، ولذلك فإن المتخصص التعليمى أو النفسى

عندما يحدد ما هية المشكلة بالضبط، يكون التلميذ فى بداية الطريق الصحيح لحلها. ويمكنه حينئذ أن يبدأ فى مساعدة نفسه، فى وضع خطة مناسبة لتحقيق أقصى درجة من التمكن بالنسبة لتعلمه الدراسى، وبذلك يعمل بطريقة أفضل فى المدرسة.

ولكن دون تلك المساعدة الخاصة، يكون التلميذ فى حاجة ماسة إلى الممارسة الدائمة للقدرات التى تعلمها، ولذلك يجب عليه ممارسة جهدًا دؤوبًا يوميًا، وذلك يمثل تحديًا مضاعفًا بالنسبة للتلميذ. بعامة إذا استطاع التلميذ أن يواجه هذا التحدى، فإنه يستمتع بنتائج عمله الجاد، وبما يضيفه إليه هذا العمل من نجاح وبهجة فيما بعد، وخاصة بعد تخرجه.

وفى هذا الشأن، يجدر التنويه إلى أن كثيرين من الأشخاص قد يسمون التلميذ الذى يعانى من صعوبات التعلم اسماءً غير لائقة، وتفتقر إلى الذوق العام، بسبب مشكلته التعليمية، فيصاب بصدمة شديدة، ويشعر بأن عالمه كله ينهار، ولذلك فى حالات كثير يصاب بحالات شديدة من الصراخ والهيجان. وهنا يظهر الدور الحيوى للمدرسين، إذ عليهم أن يأكدوا للتلميذ بأنه ليس غبيًا أو متخلفًا، ولكنه – فقط – فى حاجة إلى مزيد من العمل الجاد.

ثالثًا: قصة نوح مع صعوبات التعلم:

يحكى (نوح) أنه كان يعانى من عدم تذكر بعض المواد التعليمية، فهو يتعلم تلك المواد فى المدرسة، ويعود إلى المنزل، فيقرأ ما درسه فى حجرة الدراسة، ورغم ذلك العمل الجاد الذى يبذله نوح، فإن لديه صعوبة فى تذكر الأشياء فى جميع جوانبها ودرجاتها. ولا يزال التحصيل الدراسى عند نوح يتحقق بمعدل ثابت بطء، بينما صديقه معتز لا يبدو عليه أنه يذاكر أبدًا فى المنزل، ومع ذلك يجتاز الامتحانات بسهولة، وهذا لا يبدو عدلاً من وجهة نظر نوح. ولأن نوح كان محبطًا فإن أباه ومدرسيه قاموا بمقابلة مع المتخصص المدرسى، الذى شخص حالته بأن لدى نوح

احدى صعوبات التعلم. وعلى الرغم من أن نوح أدرك ما يحدث، فإنه كان قلقًا بشأن تسمية الصعوبة التى يعانى منها بأنها إعاقة تعليمية، إذ شعر بأنه قد يعانى فى مستقبله بسبب تلك الإعاقة. ولذلك سأل نفسه: هل سيكون قادرًا على مواصلة تعليمه فى الكلية لدراسة الهندسة، كما يأمل فى ذلك؟

إن القلق الذى إنتاب نوح ليس له ما يبرره، لأنه بالنسبة لأى فرد لديه احدى صعوبات التعلم، قد يبدو هذا الأمر فى البداية مفزعًا، ولكن صعوبات التعلم ليس لها أى علاقة بذكاء الفرد. والدليل على ما تقدم، أن الأشخاص الناجحين والنابغين، مثل: والت ديزنى، وألكسندر جرهام بل، وونستون تشرشل، كان لديهم جميعًا صعوبات فى التعلم.

إن صعوبات التعلم هى مشكلات تؤثر فى قدرة العقل على الاستقبال والتحليل وتخزين المعلومات، وتلك المشكلات يمكن أن تجعل العملية التعليمية صعبة بالنسبة للطالب، إذ لا تمكنه من التعلم بنفس سرعة الشخص الذى لا يعانى منها.

هناك كثير من أنواع صعوبات التعلم قد يعانى منها بعض الأشخاص، مع مراعاة أن منهم من يمتلك صعوبة واحدة، ومنهم من يمتلك أكثر من صعوبة، ويمكن أن تتداخل بعض أنواع صعوبات التعلم مع قدرات الشخص، وذلك يؤثر سلبًا على التركيز، وقد يجعله يقع فى هوة التشتت وعدم الانتباه.

بعض صعوبات التعلم يمكن أن تجعل من الصعب بالنسبة للتلميذ أن يكتب، أو يتهجى، أو يحل مسألة رياضية. إن الطريقة التى يعالج بها المخ المعلومات، تكون شديدة التعقيد للغاية، فلا عجب أن بعض الصعوبات، قد تزداد تعقيدًا فى بعض الأحيان.

فعلى سبيل المثال: عند النظر إلى صورة معينة، فإن المخ يجب الا يحدد الخطوط الأساسية للصورة فقط، ولكن يجب عليه أيضًا أن يتعرف على ما بداخل الشكل

(التفصيلات) وما ترمز إليه، ويربط تلك الأشكال بحقائق أخرى مخزنة فى الذاكرة، ثم يخزن المعلومات الجديدة التى اكتسبها. يحدث الشئ نفسه مع الحوار، حيث يجب على التلميذ أن يتذكر الكلمات، ويترجم المعانى، ويستنبط أهمية الجملة بالنسبة له. ومعظم تلك العمليات تتم فى أجزاء منفصلة فى المخ. ويتعين على المخ أن يربط بين هذه الأجزاء المنفصلة فى نسيج واحد له مغزى. فلو كان التلميذ مثل (نوح) الذى سبق التنويه إليه، وشخصت حالته بأن لديه أحدى صعوبات التعلم، فهذا التلميذ ليس وحده الذى يعانى من صعوبات فى التعلم، إذ يوجد ملايين من التلاميذ لديهم صعوبات تعلم، فى جميع المراحل الدراسية، و٢٠٪ منهم على الأقل لديهم نفس النوع من الاضطراب الذى يجعلهم غير قادرين على التركيز والانتباه.

رابعًا: علامات صعوبات التعلم

لا يمكن أن نستنتج بمجرد النظر أن شخصًا ما لديه إحدى صعوبات التعلم، وهذا ما يجعل عملية التشخيص صعبة وشاقة. وتظهر صعوبات التعلم فى البداية، عندما يكون لدى الشخص صعوبة فى التحدث أو القراءة أو الكتابة أو التعامل مع العمليات الرياضية أو الاتصال مع أحد الوالدين أو الانتباه اثناء تعلم التلميذ فى الفصل. فبعض صعوبات التعلم يمكن أن تحدد فى الصف الدراسى، أو خلال تعلم التلميذ فى المنزل، عندما يلاحظ المدرس أو الأب أنه لا يستطيع أن يتبع التعليمات أثناء حل المسائل أو عند ممارسة الألعاب، وأنه يبذل جهدًا مضاعفًا لتأدية مهمة بعينها، رغم أن نظرائه الآخرين يؤدونها بسهولة ويسر. قد يطور بعض المتعلمين من أشكال تعلمهم، ولذلك قد لا تظهر صعوبات التعلم لديهم، إلا عندما تصبح المهام المدرسية والحياتية أكثر تعقيدًا وشائكة. ومعظم صعوبات التعلم يمكن تصنيفها تحت إحدى الفئتين: لفظية وغير لفظية. ويكون لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعليمية لفظية مشكلة مع الكلمات، سواء المنطوقة أو المكتوبة. ومن صعوبات التعلم الشائعة والمعروفة جيدًا صعوبات

القراءة والكتابة Dyslexia والتى تسبب مشكلة فى التعرف على أو التعامل مع الحروف والأشكال المرتبطة بها، ولهذا السبب يكون لدى هؤلاء التلاميذ مشكلة فى مهام القراءة والكتابة.

بعض التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم لفظية، يستطيعون القراءة والكتابة بطريقة جيدة، ولكن تكون لديهم مشاكل مع جوانب لغوية أخرى. على سبيل المثال، قد يستطيع التلميذ الذى يعانى من صعوبات تعلم أن ينطق جملة فى مقال بطريقة جيدة، فيبدو وكأنه قارئًا ممتازًا، ولكنه لا يستطيع أن يربط بين الكلمات بطريقة تسمح له بأن يشعر بمعنى ومضمون ما يقرأه، وبالتالى يفشل فى تكوين صورة عامة للشئ أو الموقف. هذا من جهة، ومن جهة أخرى، قد يكون لدى بعض التلاميذ مشكلة مع الكتابة، رغم أن آلياتهم الذهنية والعقلية تجاهد لتسيطر على العمليات الكثيرة التى تتضمنها عملية الكتابة، بدءً من تحريك أيديهم لتكوين شكل الحروف، وإنتهاءً بتذكر القواعد الصحيحة فى الكتابة. ربما يجد التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم غير لفظية صعوبة فيما يرونه، فقد يجدون مشاكل فى تكوين الإحساس المرئى بتفاصيله الدقيقة (مثل: إدراك معنى الأرقام المكتوبة على السبورة). فبعض التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم غير لفظية، قد يخلطون بين دلالة العمليات الحسابية، فلا يفرقون بين علامة الجمع والقسمة، كما أن المفاهيم المجردة (مثل: الكسور) وبعض أشكال الطرح وبعض عمليات القسمة يمكن أن تكون صعبة فى تعلمها، بالنسبة لهؤلاء التلاميذ.

واضطرابات الانتباه والنشاط الزائد (ADHD) عادة ما ترتبط بصعوبات التعلم، لذلك فإن التلاميذ الذين لديهم ADHD، غالبًا ما يجدون صعوبة فى التركيز من أجل تحقيق تعلم فاعل، لأنهم إما يشردون بأفكارهم كثيرًا بعيدًا عن ما يحدث داخل حجرة الدراسة، وإما يجدون صعوبة بالغة فى التحكم فى نشاطهم الزائد داخل الفصل.

وبعد العرض السابق، فإن السؤال الذى يفرض نفسه، هو: ما الذى يسبب صعوبات التعلم؟

لا أحد يعرف الأسباب الرئيسة لصعوبات التعلم، وإن كان بعض الباحثين وضعوا بعض النظريات التى توضح تطور تلك الصعوبات، حيث تشمل تلك الصعوبات الآتى:

١- التأثير الجينى: حيث لاحظ الخبراء أن صعوبات التعلم ترتبط بالموروثات الصحية العائلية، وأن الوراثة لها دور كبير فى التأثير على عقل الطفل.

٢- نمو العقل، حيث يربط الخبراء بين صعوبات التعلم ونمو العقل قبل وبعد الميلاد، والمشكلات التى تترتب على ذلك، مثل: نقص الأكسجين. فالأطفال الصغار الذين يحدث لهم إصابات فى الرأس، ربما يكونوا فى خطر ومعرضون لتطور صعوبات التعلم لديهم نحو الأسوأ، بسبب عدم النمو الطبيعى لعقولهم.

٣- التأثيرات البيئية:حيث يتأثر الأطفال سريعًا بالسموم البيئية الموجودة من حولهم. على سبيل المثال: الرصاص الموجود فى المنازل القديمة على هيئة دهان أو أنابيب مياه مطلية بالرصاص. أحيانًا تسهم تلك السموم فى ظهور عديد من صعوبات التعلم. أيضًا التغذية السيئة فى السن المبكرة، قد تؤدى إلى وجود صعوبات تعلم فى حياة الطفل فيما بعد.

خامسًا: كيف يتعرف التلميذ أن لديه إحدى صعوبات التعلم؟

إذا كان التلميذ لديه مشكلة خاصة بأداء الامتحانات، فهذا لا يعنى أن لديه إحدى صعوبات التعلم، فهناك أساليب خاصة مختلفة للتعلم، وجميعها تعتبر أساليب تعلم شخصية أو ذاتية. فعلى سبيل المثال، يتعلم بعض التلاميذ عن طريق الممارسة، ويتعلم الآخرون عن طريق الاستماع، بينما يتعلم فريق ثالث عن طريق القراءة.

قد يكون بعض التلاميذ بطيئون فى الكتابة، ولكنهم يؤدون أداءًا حسنًا قياسًا بمراحلهم العمرية وقدراتهم الذهنية. وأحيانًا يبدو أن صعوبات التعلم مجرد تأخير فى النمو العقلى، ويمكن للتلميذ أن يتخطى تلك المشكلة ويلحق بأقرانه. وفى حالات كثيرة، قد يتجاوز ذلك التلميذ أقرانه، ويفوقهم أداءً.

قد يجاهد كثير من التلاميذ الذين لديهم إحدى صعوبات التعلم لوقت طويل، قبل أن يدرك أحدهم أن لديهم مشكلة فى التعلم. ورغم ما تقدم، قد يلاحظ بعض التلاميذ فى سن المراهقة، أنهم يعانون من إحدى صعوبات التعلم، إذا وجدوا أو اكتشفوا عدم تحقيق ارتباط بين الوقت الطويل الذى يستغرقونه فى مذاكرة الدروس المقررة، ومستوى أدائهم المتدنى فى الاختبارات، وبذلك يكتشفون أن هناك شئ خطأ يحول دون تحقيق مستوى التحصيل المتقدم.

فى هذه الحالة، قد يصاب التلميذ بالقلق، فإذا حدث ذلك، عليه أن لا يتردد فى أن يشارك أحد الأبوين أو أحد المدرسين فيما يعانيه من أفكار تسبب له القلق.

تتمثل أول خطوة لتشخيص صعوبات التعلم فى تقييم المشكلات البصرية والسميعة، وعندئذ يستطيع التلميذ أن يتعامل مع المتخصص التعليمى أو النفسى الذى قد يستخدم اختبارات محددة تساعد فى تشخيص المشكلة، كما يمكنه أن يحدد مظاهر القوة والضعف فى جوانب تعلمه، بالإضافة على إمكانية تحديد طبيعة الصعوبات التى يعانى منها.

وفى شأن تحديد صعوبات التعلم، رغم أن تشخيصها يمكن أن يبدو محبطًا، أو يظهر وكأنه مخيب لآمال التلميذ، فإنه يمثل الخطوة الأولى فى طريق التصدى لهذه الصعوبات. فعندما يحدد الخبير مشكلة معينة للمتعلم، فيمكن لهذا المتعلم أن يتبع خطة أو يأخذ علاجًا يساعده لكى يتغلب على المشكلة التى لديه، وبذلك يستطيع التلميذ فى الحالات المماثلة أن يحدد مشكلته، ويتغلب عليها بما يكتسبه من ثقة فى نفسه.

وبعض التلاميذ الذين سبق تشخيصهم أو تقييمهم بأن لديهم إحدى صعوبات التعلم، قد يعملون مع مدرس خاص لعدة ساعات فى الأسبوع، حتى يتعلموا مهارات دراسية خاصة، أو أساليب منظمة تساعدهم على تعويض وتخطى مشكلاتهم التعليمية. فلو تم تشخيص التلميذ بأن لديه إحدى صعوبات التعلم، فيكون بحاجة لدعم ومساندة فقط فى المواد التى يُعانى من مشكلات فى تعلمها. ومن المهم توافر فصول خاصة مزودة بمدرسين مؤهلين لعلاج تلك الصعوبات. هناك بعض المدارس تنمى ما يسمى ببرنامج التعليم الشخصى (IEP) وهو برنامج يساعد على تحديد نقاط القوة والضعف، وعلى وضع خطة لتعليم النشاطات التى تساعد التلميذ ليؤدى المهام المدرسية على أفضل وجه. فالتلميذ عن طريق هذا البرنامج يجب أن يحصل على وقت منتظم مع مدرس خاص فى فصل مخصص فى مادة معينة، أو يستخدم آلات وأجهزة خاصة تساعده على التعلم، مثل : الكتب المسجلة على شرائط، وآلات حاسبة أو كمبيوترات صغيرة. وللتلاميذ الذين يعانون صعوبات القراءة والكتابة (Dyslexia) قد يوصف لهم أحيانًا علاجًا يشابه ويماثل إلى حد كبير العلاج الذى يساعد التلاميذ الذين لديهم إضطرابات فى الإنتباه والحركة الزائدة (ADHD). فهناك كثير من الأدوية فى السوق تساعد على تحسين انتباه التلاميذ وقدراتهم فى التركيز والتحكم فى نشاطاتهم الزائدة. من المهم الإشارة إلى عدم وجود علاج لصعوبات التعلم، كما أن هذه الصعوبات لا تزول مع تقدم العمر. ورغم ذلك، فإن معظم المتعلمين الذين لديهم صعوبات تعلم، يتعلمون كيف يكيفون أنفسهم مع أهدافهم وطرق تعلمهم المختلفة، كما يتعلمون أساليب تساعدهم على تحقيق أهدافهم.

إذًا، فى ضوء الحديث آنف الذكر، يمكننا القول بدرجة كبيرة من الثقة أن صعوبات التعلم بمثابة مصطلح عام يوضح أنواعًا محددة من مشاكل التعلم، مثل: القراءة والكتابة والاستماع والتحدث والاستدلال العقلى، وتعلم مهارات الرياضيات.

وتختلف صعوبات التعلم Learning Difficults (LD) من شخص لآخر، فيمكن أن تتباين وتختلف صعوبات تعلم من تلميذ لآخر، بحيث يبدو أنه من الصعب – فى الغالب والأعم – أن تتماثل وتتشابه جميع صعوبات التعلم بالنسبة لجميع التلاميذ، لذا من النادر جدًا أن يعانى تلميذان من مشكلات التعلم نفسها.

فمثلًا: سارة لديها مشكلة فى القراءة والكتابة، وفى المقابل ربما يكون لدى دينا مشكلة فى فهم الرياضات، وربما يكون لدى سمر مشكلة فى إحدى هاتين الصعوبتين، بالإضافة إلى صعوبة فى فهم حديث الآخرين.

ويعتقد الباحثون أن صعوبات التعلم يمكن أن تختلف باختلاف كيفية أداء عقل الشخص للعمليات الذهنية، وذلك مثل: طريقة اكتساب عقله للعمليات والمعلومات. فالأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم ليسوا أغبياء أو كسالى. ولكنهم فى حقيقة الأمر لديهم معدل طبيعى أو فوق الطبيعى من الذكاء، ولكن يكتسب عقل (أو مخ) كل منهم المعلومات ويعالجها بطرق تختلف بالتأكيد عن الطرق التى تعالج بها العقول الأخرى المعلومات نفسها. ولا يوجد علاج لصعوبات التعلم، فهى تستمر مدى الحياة، رغم أن الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم LD يمكنهم تحقيق أهدافهم، ويمكنهم – أيضًا – تعلم بعض الطرق التى تساعدهم فى التغلب على صعوبات تعلمهم. وبالرعاية المناسبة يستطيع ذوو صعوبات التعلم تفعيل مستوى تعلمهم بشكل ناجح وفاعل.

وتأسيسًا على ما سبق ذكره، يعانى التلميذ من صعوبات التعلم إذا كان يعانى من اضطراب فى واحد أو أكثر من العمليات النفسية، والتى تحول دون فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، وذلك يظهر واضحًا فى عدم القدرة على الاستماع أو التفكير أو التحدث أو القراءة أو الهجاء أو أداء العمليات الحسابية، وأيضًا اضطرابات الإدراك وإصابة المخ أو إختلاف وظائفه. وعلى الرغم من أن

صعوبات التعلم لا تحتوى على مشاكل التعليم الناتجة عن مشكلات البصر والسمع والصعوبات الحركية، أو التخلف العقلى، أو الاضطراب الإنفعالى، أو الصعوبات الثقافية والبيئية والاقتصادية، فإنها تسهم – بدرجة كبيرة – فى تعطيل وظائف العقل، مثل: التفكير والإدراك والقدرة على التجريد وربط الأحداث بعضها البعض... إلخ، ولذلك من المهم بمكانة إرشاد المدرسين لكيفية مساعدة الأطفال ذوى صعوبات التعلم.

ومعدل شيوع صعوبات التعلم يُعد مرتفع نسبيًا، إذ إن نسبة حدوثه، هى واحد لكل خمس أفراد فى الولايات المتحدة الأمريكية، لذلك فإن التلاميذ الذين لديهم بعض أشكال صعوبات التعلم حوالى ٣ مليون طفل، يتراوح عمرهم بين ست سنوات إلى واحد وعشرين سنة، ويتعلمون فى مدارس تعليم خاصة بهم.

وكما قلنا من قبل، لا توجد علامة واحدة توضح أن الشخص لديه إحدى صعوبات التعلم، لذلك يجتهد المتخصص فى هذا المجال فى البحث عن وجود فروق واضحة وملحوظة بين كيفية أداء الأطفال فى المدرسة، وما يجب أن يكون عليه أدائهم، بناءً على ذكائهم أو قدراتهم.

هناك أيضًا علامات معينة تشير إلى أن الطفل الذى قد يعانى أو لديه إحدى صعوبات التعلم، لا يمكن الوقوف على مستواه الحقيقى، وتحديد المشكلة التى تمثل عقبة كؤود بالنسبة له قبل المرحلة الإعدادية، لأن صعوبات التعلم يتم إكتشافها عادة فى المدرسة الإعدادية، حيث تبدأ المواد الدراسية تظهر صعوبتها وتعقدها وتشابكها، مقارنة بالمواد الدراسية فى المرحلة الإبتدائية. عندئذ يأخذ الآباء فى حساباتهم إحتمال أن أطفالهم لديهم إحدى صعوبات للتعلم، عندما يفشلون فى تحقيق نتائج دراسية إيجابية.

- إن الطفل الذى يعانى من صعوبات التعلم ربما يكون لديه مشكلة فى تعلم الحروف الهجائية، وسجع الكلمات، وارتباط الحروف بأصواتها.

- وربما يكون لديه أخطاء عند القراءة بصوت عال أو عند التكرار، أو عند عدم مواصلة القراءة أحيانًا بسبب بعض مقتضيات الموقف التعليمى التعلمى.
- وربما لا يفهم ما يقرأه.
- وربما يكون لديه مشكلة فى الهجاء.
- وربما تكون كتابته للحروف والكلمات سيئة، أو أنه يمسك القلم بطريقة خاطئة.
- وربما يعانى من عدم قدرته على التعبير عن أفكاره بطريقة تحريرية.
- وربما يتعلم اللغة متأخرًا، أو يكون لديه رصيد ضئيل ومحدود من الكلمات.
- وربما يكون لديه مشكلة فى تذكر الأصوات التى تنتج من الحروف، أو فى تحديد الحدود السمعية الفارقة الضئيلة أو الطفيفة بين الكلمات.
- وربما يكون لديه عدم فهم لمضمون ودلالات الدعابة أو النكت.
- وربما يكون لديه مشكلة فى القدرة على اتباع التعليمات.
- وربما يسئ نطق الكلمات، أو يستعمل كلمات خاطئة لكونها – فقط – تتشابه فى الصوت.
- وربما يسئ نطق الكلمات، أو يستعمل كلمات تتشابه فى الكتابة.
- وربما يكون لديه صعوبة فى ترتيب ما يقوله، أو لا يمتلك القدرة على التفكير فى معنى الكلمة التى يحتاجها فى الكتابة أو المحادثة.
- وربما لا يتبع القواعد الاجتماعية فى المحادثات والحوارات مع الآخرين، كأن يقف قريبًا جدًا من المستمع.
- وربما يرتبك فى استخدام الرموز الرياضية، ويقرأها بشكل خاطئ.
- وربما لا يستطيع أن يحكى قصة مرتبة فى أحداثها، أو متسلسلة فى وقائعها.
- وربما لا يستطيع أن يبدأ عملًا أو مهمة ما، دون أن يساعده الآخرون.

فإذا ظهرت مشكلات غير متوقعة لدى الطفل فى تعلم القراءة أو الكتابة، أو الاستماع أو التحدث، أو تعلم مادة الرياضيات، عندئذ يجب على المدرسين أو الآباء أن يتحروا الأمر جيدًا، فإذا كان الطفل يجد صعوبة فى إحدى المهارات السابقة، فالطفل عندئذ يكون فى حاجة ماسة لتقييم مستوى تعلمه لبحث إحتمال وجود إحدى صعوبات التعلم لديه.

ويسهل عادة تشخيص صعوبات التعلم عندما يبلغ الأطفال سن المدرسة؛ لأنها تركز على ما هو صعب بالنسبة للطفل، مثل تعلم أساليب القراءة والكتابة وأساليب الحل فى الرياضيات، وأيضًا مثل الاستماع والتحدث والتفكير. وعليه عندما يلاحظ المدرسين والآباء أن الطفل لا يتعلم كما هو متوقع منه، يجب على المدرسين لفت انتباه إدارة المدرسة لتقييم الطفل بحثًا عن مسببات المشكلة، كما يجب على الآباء سؤال المسئولين تقييم ابنائهم.

من المهم الإشارة إلى أنه بالعمل الجاد والمساعدة اللائقة، يتمكن الطفل الذى لديه صعوبات تعلم (LD) أن يتعلم بسهولة، على أن أن يتكاتف المعلم مع الآباء وإدارة المدرسة لعلاج هذه الصعوبات:

سادسًا: إبداعات أسرة الطفل فى مواجهة صعوبات التعلم الدراسية:

من المهم أن يتذكر كل من الآباء والأمهات على السواء، أن الطفل يحتاج إلى مساعدة من المنزل، مثلما يحتاج لها تمامًا من المدرسة، لذلك يجب تعريف أسرة الطفل بالمصادر واللوائح والأساليب التى تساعدها فى تعلم الطرق العديدة، التى عن طريقها تتعرف كيفية مساعدة الطفل الذى لديه صعوبات تعليمية، حتى يتمكن أن يتعامل معها بسهولة ويسر. وتظهر إبداعات أسرة الطفل فى مواجهة بعض مشكلات التعلم عند ذوى صعوبات التعلم، من خلال القدرة على ترجمة الاقتراحات التالية إلى واقع عملى ملموس:

١- تعلم طبيعة صعوبات التعلم ومضامينها، إذ إن تعلم الكثير عن هذه الظاهرة، يساعد الطفل على محاولة تجاوز الآثار السلبية لتلك الظاهرة، بأقل جهد ممكن.

٢- إرشاد الطفل عندما يتصرف بطريقة خاطئة، وإثابته ومدحه عند ممارسة سلوكيات صحيحة.

٣- اكتشاف العمل الذى يستمتع به الطفل استمتاعًا حقيقيًا، مثل: القراءة الحرة، أو التمثيل، أو لعب كرة القدم، أو التعامل مع الكمبيوتر.

٤- إعطاء الطفل فرصًا مواتيه كثيرة ليستغل مواطن إبداعاته ومواهبه.

٥- اكتشاف الطرق التى يتعلم بها الطفل لكونها أساليب أفضل فى إثارة دافعية الطفل للتعلم، ولكونها معابر أكثر تشويقًا لتجاوز الصعوبات التى يقابلها فى تعلمه.

٦- تحديد كيفية تعلم الطفل الكتابة: أهى بالنظر أو بالاستماع؟

٧- تعليم الطفل كيفية التعلم من خلال اكتشاف نقاط القوة لديه.

٨- إتاحة الأسرة فرصًا حقيقية أمام الطفل ليؤدى بعض الأعمال المنزلية، فهذا الأمر يؤدى إلى الثقة بالنفس، ويجعل المهارات التى يكتسبها الطفل قوية وراسخة.

٩- حفظ التعليمات، وترجمتها إلى إجراءات، عن طريق تقسيم العمل إلى خطوات بسيطة، ويكافئ الطفل، على مجهوده بالمدح كلما حقق بنجاح إحدى هذه الخطوات.

١٠- جعل الأسبقية من قبل الوالدين للواجبات المنزلية، وذلك يقتضى القراءة كثيرًا لكى يُساعدوا الطفل فى أداء واجبه المنزلى بتميز ووفق معايير الجودة.

١١- التنبه جيدًا إلى الصحة العقلية للطفل (وأيضًا التنبه للصحة العقلية

للمدرسين وأولياء الأمور)، فذلك يساعد الطفل ليكون متفتحًا على العالم الخارجى المحيط به، كما يجعله يستطيع أن يتعامل بذكاء مع بعض مظاهر الإحباط التى يقع فيها، بسبب بعض المشكلات الدراسية والحياتية، وبذلك يتقبل ذاته بقناعة كبيرة، ويتعلم الكثير من المهارات الاجتماعية.

١٢- تحدث الآباء الذين لديهم أطفال يعانون من نفس الصعوبات التعليمية، مع بعضهم البعض، وبذلك يمكن أن يتشاركوا فى النصائح والممارسات والمساندات العاطفية التى تساعد الأطفال كثيرًا فى تجاوز صعوباتهم التعليمية بدرجات كبيرة.

١٣- السؤال عن مجموعات تدريب الآباء القريبة منهم، والإنضمام إليها، وذلك يستوجب الإتصال بمراكز التدريب والمعلومات للآباء، إذا توافرت فى المدينة التى يعيشون فيها.

١٤- ذهاب ولى الأمر بنفسه، وبصفة شخصية إلى المدرسة، ليساعد فى تطوير خطة تعليمية تخاطب حاجات الطفل، وليشارك فى التخطيط لما يحتاج إليه الطفل، مع تذكر أهمية استخدامه التكنولوجيا المساعدة، ذات العلاقة المباشرة بتحدى صعوبات التعلم.

١٥- إنشاء علاقة عمل إيجابية مع مدرس الطفل من خلال الاتصال المنظم به، لتبادل المعلومات معه، عن إنجازات الطفل فى المدرسة والمنزل.

سابعًا: إبداعات المدرسين فى مواجهة صعوبات التعلم الدراسية:

يمكن أن يكون للمدرسين دورًا فاعلاً ورائعًا، بالنسبة لمواجهة صعوبات تعلم التلاميذ، وذلك من خلال تحقيق مجموعة من الإجراءات، لعل من أهمها ما يلى:

١- يحاول المدرس قدر المستطاع أن يتعرف على أنواع صعوبات التعلم المختلفة، وأن يتعرف أيضًا على الأساليب والمصادر المختلفة لتقديم الدعم التعليمى للتلاميذ.

٢- إنتهاز الفرص المناسبة للاسهام فى تحسين حياة التلاميذ، وللعمل على علاج جوانب ضعفهم، وتعزيز نقاط قوتهم.

٣- اكتشاف وتأكيد نقاط القوة عند التلاميذ، وتحديد إهتماماتهم ومقاصدهم المأمولة.

٤- تقديم تغذية راجعة إيجابية، وإتاحة الفرص المناسبة والمتعددة للممارسة والتمرين فى مواقف التعليم والتعلم.

٥- مراجعة ملفات وسجلات تقييم التلاميذ، للتعرف بدرجة كبيرة من الثقة على المشكلة (أو المشكلات) التى يعانى منها كل تلميذ على حدة.

٦- التحدث مع الإخصائيين فى مجال صعوبات التعلم، مثل : مدرس التعليم الخصوصى أو الإرشادى، لإيجاد طريقة مناسبة لتعليم التلميذ ضوء المشكلة الحقيقية التى يعانى منها.

٧- تزويد التلاميذ بالتعليمات والأنشطة والتكليفات التى تخاطب حاجاتهم الخاصة، وذلك مثل:

- تقسيم الأعمال إلى خطوات أصغر.
- إعطاء ومنح توجيهات تساعد فى التحدث وفى الكتابة.
- إتاحة الوقت المناسب لكى ينهى التلميذ العمل المدرسى، وأيضًا تزويده باختبارات لقياس مستوى أدائه.
- السماح للتلاميذ الذين لديهم مشكلات فى القراءة أن يستخدموا الكتب النصية المسجلة على شرائط، مثلما هو متاح للتلاميذ المكفوفين ممن لديهم صعوبات قراءة وكتابة Dyslexic.
- السماح للتلاميذ الذين لديهم صعوبة استماع أن يستعيروا مذكرات من زملائهم، أو أن يستخدموا شرائط فيديو مسجل عليها مضمون ومحتوى الدروس كتابة.

- السماح للتلاميذ ذوو صعوبات الكتابة أن يستخدموا برامج الكمبيوتر الخاصة التى تفحص وتبين حروف الهجاء وقواعد النطق والكتابة حتى يتعرفون على الكلام.

٨- تعلم الكثير عن الاختبارات التى تساعد التلاميذ على عرض ما قاموا بتعلمه ودراسته.

٩- تعلم ودراسة العديد من المهارات والخطط التى تساعد التلاميذ بعامة، وتساعد ذوى صعوبات التعلم بخاصة، فى تحقيق النجاح المنشود.

١٠- دراسة المهارات وتعلم الخطط التى تتمحور وتدور حول كيفية مقابلة تلك الصعوبات.

١١- التعامل مع آباء التلاميذ وأسرهم، بهدف وضع خطة تعليمية مناسبة لمواجهة حاجات التلاميذ، وتحديدها بدقة. وفى هذا الشأن يجب أن تكون علاقة العمل بين المدرس والآباء إيجابية من خلال الاتصال المنتظم معهم، وأيضًا عن طريق تبادل المعلومات عن تقدم إنجازات وأداءات التلاميذ فى المدرسة.

بادئ ذى بدء، من المهم التنويه إلى أن التقييم التربوى ينال من التربويين اهتماما خاصًا، لكونه تقنية جديدة تحمل بين طياتها احتمالات احداث ثورة فى أساليب الإدارة والتخطيط التى تمارسها المؤسسات التربوية، ولا تتمثل هذه التقنية بأجهزة أو أدوات فقط، بقدر ما تتمثل بمجموعة من الأفكار والفنون والأساليب، التى إذا جُمعت معًا، تحدد مفهوم ميدان التقييم.

وأيضًا، ننوه إلى أن التقييم هو العملية التى يلجأ إليها التربويون لمعرفة إجابات واضحة ومحددة عن الأسئلة التالية:

- كيف يطمئن المدرس إلى نجاحه فى تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التربوية؟
- هل يسير التلميذ نحو الأهداف المحددة سلفًا بالسرعة المطلوبة؟
- ما مدى تقدم التلميذ فى الوصول نحو الأهداف المطلوب تحقيقها؟

وتهدف عملية التقييم:

- تعديل الطرق والوسائل التى تستخدم للوصول إلى الأهداف المرغوب فيها، فى حالة فشل الطرق والوسائل المناظرة السابقة فى تحقيق أهدافها.
- تعمل على تعديل الأهداف نفسها، إذا ثبت عدم فاعليتها فى تحقيق المرجو منها، أو إذا ثبت عدم توافقها مع حاجات المجتمع، أو التلميذ، أو المادة الدراسية.

- دراسة جميع نواحى شخصية التلميذ، من ميول واتجاهات ومهارات واستعدادات وتحصيل دراسى وتفاعل اجتماعى.. إلخ.

وعلى مستوى آخر، تتضمن عملية التقييم تقدير التغيرات السلوكية فرديًا وجمعيًا، وأيضا تبحث فى العلاقات بين هذه التغيرات والعوامل المؤثرة فيها، وبذلك تلقى الضوء على النواحى التالية:

- الفرد، ومدى كفايته فى النواحى المأمولة.
- الجماعة، ونوع العلاقات الدينامية المتوافرة فيها.

البيئة، بما تحتويه وتشمله من ظروف وعوامل تؤثر على الفرد والجماعة.

أولاً: التقييم كتقنية ذات صبغة اجتماعية:

ذكرنا فى التمهيد السابق أن التقييم تقنية تحمل بين طياتها احتمالات احداث ثورة فى أساليب الإدارة والتخطيط التى تقوم على مجموعة تصورات ورؤى يقوم بوضعها وتحديدها مجموعة من الأفراد المتخصصين، ومن هنا فإن التقييم له صبغة اجتماعية.

هنا، قد يقول قائل: إن ما تقدم ليس صحيحًا على طول الخط، لأن الصبغة الاجتماعية تخص فئة قليلة من الأفراد ممن يتحملون مسئولية الإدارة والتخطيط.

المقولة السابقة غير دقيقة تمامًا، لأن مجالات التقييم عريضة وشاملة، لارتباطها المباشر بالعنصر البشرى، بدءً من التلاميذ، ومرورًا بالمدرسين والموجهين، وإنتهاءً بأولياء الأمور، وبذلك تتحكم - بصورة صريحة - عوامل اجتماعية فى التقييم، بدءً من تحديد ماهيته، ومرورًا بالأساليب التى يتبعها، وإنتهاءً بتطبيقه للوقوف على مدى تحقق الغايات المقصودة منه.

بالإضافة إلى ما تقدم، تتأثر عملية التقييم بمدى قوة الجانب الإنسانى بين الأطراف التالية:

- المسئولين الإداريين عن إدارة عملية التقييم.
- المسئولين الفنيين عن تحديد الجوانب التى تتضمنها عملية التقييم.
- المدرسين والموجهين ممن يتابعون عمليه تطبيق التقييم.
- التلاميذ ممن يستجيبون أو لا يستجيبون بفاعلية للتطبيق الاجرائى لعملية التقييم.
- أولياء الأمور الذين يتابعون من قرب نتائج عملية التقييم.

وعليه، كلما كانت العلاقات بين الأطراف السابقة قوية، رغم أن هذه الأطراف لا تتلاقى أو تتقابل فى أغلب الأحيان، يتحقق التقييم وفق منظومة اجتماعية، تقوم على أساس الفعل ورد الفعل المتبادلين بين جميع أطرافها.

خلاصة ما تقدم، عملية التقييم تقوم على أساس التفاعل الإنسانى بين جميع أطرافها، وخاصة إذا تمركزت هذه العملية حول الوقوف على مدى تقدم التلاميذ نحو أهدافهم عن طريق أساليب كمية وكيفية، قد تعتمد على منهجية القياس أو الملاحظة أو التجريب، ولذلك فإن عملية التقييم تقنية ذات صبغة اجتماعية.

ثانيًا: التقييم كتقنية ذات صبغة سياسية:

لدراسة هذا الموضوع على أسس موضوعية، يجدر طرح السؤال المهم التالى:

لماذا يتعدى التقييم صبغته الاجتماعية، ليتضمن أيضا الصبغة السياسية؟

التقييم جزء لا يتجزأ من العملية التربوية، ولا يمكن فصله عن عمليتى التعليم والتعلم، فالتقييم قائم طالما هناك مدارس مفتوحة، تستقبل سنويًا آلاف التلاميذ. ولأن التقييم عملية مستمرة، فهو يهدف ـ فى النهاية ـ اعطاء صورة شاملة للجانب الإنسانى فى جميع مناحية، وإلى أعطاء فكرة محددة عن أساليب الإدارة المتبعة فى مدارسنا، وإلى اعطاء بانوراما صادقة عن المناهج التربوية وطرق تدريسها والأنشطة

التعليمية واللا تعليمية المصاحبة لها، وأيضًا عن أساليب التقويم نفسها التى يتم استخدامها، إذ من خلال التقييم يمكن الحكم على أساليب التقويم المعمول بها. وجميع الجوانب آنفة الذكر لها جانبها السياسى الذى لا يقل شأنًا عن جانبها الاجتماعى، وذلك ما يوضحه المثال التالى، الذى يدور حول بناء وتصميم المناهج التربوية:

ينبغى أن تشتق فلسفة التقييم من فلسفة التربية، وليس العكس. بمعنى أن مرجعية فلسفة التقييم تعود بالدرجة الأولى إلى الفلسفة التربوية المعمول بها، ولا تعود طبيعة التربية إلى أساليب التقييم التى يمكن استخدامها.

وعليه، إذا كان المنهج الدراسى يقوم على أساس أنه مجرد إطار يتم داخله تجميع بعض المواد الدراسية، تتحول عملية التقييم إلى عملية نهائية، لا تزيد عن الامتحانات المألوفة المعمول بها فى مدارسنا. وبذا يهدف التقييم مجرد الوقوف على مستوى التحصيل الدراسى للتلاميذ. أما، إذا كان المنهج الدراسى يعتمد على النشاطات التعليمية والممارسات التربوية، تتحول عملية تقييم المنهج إلى عملية مستمرة ومتغيرة؛ لأنها تشمل التحصيل الدراسى من جهة، ووسائل المنهج لإعداد التلاميذ للتعامل مع الحياة الحالية، ولمواجهة الحياة المستقبلية المتوقعة.

وأيا كانت طبيعة بناء المنهج، أهو مجرد تجميع لبعض المواد الدراسية، أم يعتمد على النشاطات التعليمية والممارسات التربوية، فإن أساليب تقييمه تعكس الفلسفة السائدة فى المجتمع، وتُظهر بصورة واضحة أيديولوجية نظام الحكم المعمول به. فإذا كان المنهج تجميع لبعض المواد الدراسية، التى يجب أن يتعلمها التلاميذ، فإن تدريسه يعتمد على التلقين من جانب المدرس والحفظ من جانب التلاميذ، وبذلك تتمركز كل السلطات التعليمية للمواقف التدريسية بين يدى المدرس، ليكون الحاكم الآمر الناهى. وغالبا، مثل هذا النمط من المدرسين يعتمد كثيرا على أساليب

الامتحانات غير المقننة ـ أو على أقل تقدير غير المضبوطة ـ فى الحكم على مستوى تحصيل التلاميذ، وبذلك تكون عملية تقييم المنهج عملية فجة، وأحيانا تكون عملية لا معنى لها، لأن المدرس نفسه محكوم بتعليمات فوقية من قبل المسئولين. أما إذا كان المنهج أداة للتعليم والتعلم، تعكس نشاطات تعليمية محددة، وممارسات تربوية بعينها، فإن تدريسه يعتمد على التفاعل المشترك بينه والتلاميذ، وعلى الفهم والبحث عن الحقيقة، وعلى التفكير والإبداع لتحقيق إنجازات غير مسبوقة، وبذلك يعكس الموقف التدريسى مقومات فكرية ديمقراطية، تؤكد بدورها أن منهجية الحكم على جميع المستويات التربوية تعتمد على النظام الديمقراطى.

خلاصة ما جاء فى أولا وثانيًا، فى ظل ما يجب أن يكون، وبعيدًا عن التعسف فى استخدام السلطات المخولة للمسئولين التربويين، نقول ـ بدرجة كبيرة من الثقة ـ أن التقييم تقنية تربوية ذات صبغة اجتماعية وسياسية، يجب أن تنبثق جذورها من النهج الديمقراطى.

ثالثًا: التقييم فى ضوء معايير الجودة:

تؤكد معايير الجودة أهمية الأداء المتميز الذى يقوم على الفهم والتحليل والنقد، كما أنها تشجع تحقيق الإبداعات غير المسبوقة، عن طريق السباحة فى خيالات محكومة الضوابط حتى لا تكون مجرد أحلام يقظة. ناهيك عن أن ذلك الأداء المتميز يتحقق من خلال التهور الإنسانى العاقل بالنسبة لارتياد المجهول، لأن معايير الجودة تقوم وتعترف ـ آنيًا ـ بقواعد وأصول التخطيط العلمى الدقيق الذى تتحدد معالمه الرئيسة فى رسم خريطة لمدخلات أية عملية، وتحديد مخرجاتها المتوقعة،.... إلخ.

ولأن التقييم التربوى كتقنية لها جانبها الاجتماعى والسياسى. وأيضا لها جانبها الاقتصادى (هذا الجانب خارج حدود هذا الحديث)، فإنها تدور حول الإنسان

أولاً وأخيرًا، وذلك على أساس جميع المستويات التعليمية التعلمية، وأيضا على أساس الأدوات التى يمكن استخدامها فى المواقف التدريسية لجميع مقررات ومناهج التعليم والتعلم، لذلك فإن التقييم التربوى يخضع لشروط ومواصفات معايير الجودة.

وعليه، للحكم على فاعلية برنامج دراسى محدد، خلال تنفيذه، وفور الإنتهاء منه، وفقًا لمعايير الجودة، يجب التركيز على المسائل التالية:

- هل تعكس أهداف البرنامج عملياته الحقيقية المحددة سلفا؟
- هل يصل البرنامج بالطريقة الصحيحة للتلاميذ المعنيين؟
- هل يتم توظيف الموارد البشرية والمادية بشكل ناجح؟
- هل تطبيق البرنامج يتطلب إدخال تحسينات على أساليب إدارته؟
- هل يرتبط تنفيذ البرنامج ببعض العمليات اليومية التى قد تحدث فى المدرسة؟
- هل توجد إمكانية ترجمة أهداف البرنامج طويلة المدى إلى أهداف قصيرة المدى خلال عملية تطبيق البرنامج؟
- هل يسهم كل جزء من البرنامج فى تحقيق أهدافه المحددة سلفًا؟
- وإذا كانت الإجابة عن السؤال السابق (نعم)، فهل درجة الاسهام وكيفية التحقق متوافقان؟
- هل يظهر تطبيق البرنامج مدى التناغم بين موضوعاته بما يحقق أهدافه بالكامل وبطريقة لائقة وصحيحة؟
- هل يمكن التأكد من أن التحسن فى مخرجات البرنامج وفقًا لما سبق تحديده سلفًا (الأهداف المتوقع حدوثها)، تعود إلى تطبيق البرنامج أولا وأخيرًا؟
- إذا كانت الإجابة عن السؤال السابق (لا)، فهل يمكن إزالة العوامل المشوشة، بما يحقق مخرجات البرنامج وفق الخطة المرسومة لها؟

- هلى يظهر تطبيق البرنامج إن التلاميذ الذين يتم تقييمهم وفقًا لمتطلبات الجودة يتعلمون أكثر من زملائهم ممن يتم اختبارهم عن طريق الامتحانات المألوفة الحالية؟
- هل يتعلم التلاميذ الذين يتم تقييمهم وفقًا لمتطلبات الجودة أكثر مما يتعلموه بأنفسهم فى حالة عدم مشاركتهم فى البرنامج الذى سبق التنويه إليه؟

ومما يذكر أن هناك توجهًا قويًا يلخص تحدى التقييم، بأنه: أهداف غامضة، ووعود قوية، وتأثيرات ضعيفة، لذلك فإننا نزعم أن ذلك لا يتحقق فى ضوء معايير الجودة، إذ إن نوعية التعليم وفقا لتلك المعايير تقتضى تحقيق الإجراءات التالية:

- تقييم أسلوب وسلوك هيئة التدريس.
- عدد التلاميذ الذين يرغبون فى دراسة موضوعات بعينها.
- عدد التلاميذ من ذوى الطموحات العالية، الذين يرغبون فى إكمال تعليمهم حتى نهاية المشوار (الحصول على درجة الدكتوراه).
- نوعية أجهزة وأدوات التعلم الحديثة، المتوافرة فى معامل ومختبرات المدرسة.
- نسبة عدد التلاميذ إلى عدد المدرسين فى جميع مراحل التعليم.

والتقييم فى ضوء معايير الجودة لا يجب أن يكون مجرد "بندقية مستأجرة"، وظيفتها الإجابة عن أسئلة بعينها، بهدف حل مشكلة ما، وإنما يهدف التقييم فى ضوء معايير الجودة تحليل ونقد الافتراضات الأساسية، وإبراز أهمية القيام بسلسلة من الإجراءات التى يمكن من خلالها إجابة السؤال: تحت أية ظروف، يجب أن يتم تطبيق البرنامج؟

ما تقدم هو ما يجب أن يكون، ولكن قد يكون من الصعب كثيرًا، تحقيق التقييم فى ضوء معايير الجودة بسبب جانبه السياسى، وذلك يظهر واضحًا جليًا فى الحديث التالى:

يعمل المسئولون عن التقييم التربوى مع عدة فئات؛ الفئة التى تمول البرنامج، والفئة التى تطبق البرنامج، والفئة التى تستفيد من البرنامج. لذلك، غالبا ما يجرى عمل هؤلاء المسئولين فى إطار سياسى مشحون بالخلافات فى الرؤى، وبالصدامات فى أساليب العمل التى يجب اتباعها. لذا يجب أن يمتلك خبير التقييم آليات عقلية ووظيفية رفيعة المستوى، تساعده على المزج بين الخبرة الحسابية والإحصائية للعالم الاجتماعى، وبين الخبرات البيروقراطية والإدارية للمسئول التنفيذى للمشروعات. وهذا ليس بالأمر السهل أو الهين، ورغم ذلك، فإن هذا الأمر يجعل العمل فى مجال التقييم أمرًا ممتعًا، وأكثر تشويقًا وإثارة.

ولكن التحدى لا ينتهى مع انتهاء الدراسة، فلا يمكن الافتراض بأن التوصيات الممتازة لبحث ما، سوف يتم تطبيقها فى التو والحال، لذلك على خبير التقييم أن يستعمل قدراته ومواهبة من أجل تفسير الاستنتاجات المعقدة لصانعى القرارات من السياسيين، ومن أجل اقتراح الخطوة العلمية التالية لتحسين نوعية وطبيعة البرنامج.

أما التحدى الثالث الذى يمكن أن يواجه خبير التقييم، أن التقييم نفسه يتضمن تحديدًا للنوعية، والأحكام المتعلقة بالنوعية كثيرًا ما تكون شخصية وذاتية وصعبة التوفيق.

خلاصة القول:

التقييم عملية مهمة، تؤثر إيجابًا أو سلبًا على مخرجات التعليم والتعلم، وفقًا للجهد والدقة والمنهجية التى يتم اتباعها فى إعداد أدوات وأساليب التقييم. هذا من جهة، ومن جهة أخرى، يجب النظر إلى التقييم كتقنية تربوية ذات صبغة اجتماعية وسياسية، وهذه التقنية يمكن أن تخضع لمعايير الجودة فى الظروف العادية، ورغم ذلك، يكون أحيانا من الصعب تطبيق معايير الجودة على تقنية التقييم، بسبب تحديات التقييم نفسها.

يرتبط إصلاح منظومة التعليم والتعلم ارتباطًا وثيقًا بإصلاح أحوال البحث العلمى، على أساس أنه يمثل الأساس والمنطلق لتنمية التعليم والتعلم، وتحديثهما. وعلى الرغم من تعدد المصادر التى تتحمل مسئولية البحث العلمى، فإن جهودها مبعثرة، ولا يوجد تنسيق أو رابط بينها. إن الكيانات والكوادر التى تتحمل مسئولية البحث العلمى لم تستطع أن تتوحد، أو أن تتكامل، وفشلت فى إقامة جسور اتصال بينها لتفادى التكرار، أو حرصًا لعدم تبديد الجهود والموارد.

وعلى مستوى البحث العلمى التربوى، نجد أن المشكلة صعبة وشائكة، لدرجة أن الباحثين التربويين يبدو وكأنهم ينحتون فى الصخر بأيديهم أو يناطحونه برؤوسهم، بسبب عدم رعايتهم الرعاية الكاملة، وعدم توافر التمويل الكافى والمعدات والأدوات والمكتبات التى يحتاجون إليها فى عملهم البحثى، وبسبب عدم إتاحة الفرص المناسبة للمشاركة فى المؤتمرات الدولية للاحتكاك والتفاعل وتعرف ما يحدث من حولهم على المستوى العالمى، وأخيرًا بسبب صعوبة حصول الباحثين التربويين على المنح التى تتيح لهم فرص إكمال دراساتهم وبحوثهم فى الدول المتقدمة.

وكنتيجة طبيعية لما تقدم، تلاحظ الآتى:

- هبوط حاد قد يصل لحد الوقوع هاوية النسيان والتجمد للباحثين التربويين، لدرجة أن بعض الجهات المعنية لا تعترف بالبحث التربوى كبحث علمى له أصوله وقواعده وأركانه.

- عدم الاستفادة بما توصل إليه الباحثون التربويون من نتائج وإبداعات بالنسبة لتطوير وتحديث المناهج وطرائق التدريس وأدوات التعليم وأساليب التقويم.
- هبوط كبير فى نوعية الإنتاج البحثى التربوى، وقلة – بل قل إنعدام – الدراسات التربوية المنشورة فى المجلات العلمية ذات المستوى العالمى، إذ ينحصر البحث التربوى على المستوى المحلى فى مجمله.
- عدم وجود فلسفة تربوية، وغياب الثقافة العلمية التربوية على مستوى المجتمع.
- صعوبة تحقيق مبدأ التعلم الذاتى، الذى يقوم على أساس تعليم الفرد لنفسه، وتعلمه مدى الحياة.
- عدم ربط كليات التربية ومراكز البحوث التربوية بنظيراتها فى الدول المتقدمة، لعدم وجود بنية أو شبكة أساسية معلوماتية.
- فشل كليات التربية ومراكز البحوث التربوية فى الانطلاق خارج حدودها، ولذلك فإنها تفتقر إلى المرونة التى تساعدها على تحقيق الإتصال والتواصل بمراكز الإنتاج البحثى التربوى، على المستويين: المحلى والعالمى.
- عدم الإقبال كثيرًا على القيام بالأبحاث التربوية، وبخاصة بعد الحصول على درجة الأستاذية، بسبب التدنى الكبير فى مردوداتها، سواء أكانت مادية أم معنوية أم اجتماعية، إذ إن حوافز وجوائز التميز العلمى التربوى شبه معدومة أو تافهة القيمة.

وعلى الرغم من مظاهر المعاناة الشديدة التى سبق تحديدها، فإننا نجد مجموعة من الباحثين التربويين تعمل بلا كلل أو ملل، وتجتهد دون انتظار ثواب أو مكافأة، لدرجة أن أعمالهم تبدو وكأنها: "صرخة مبحوحة تئن فى الظلام". إن هؤلاء الباحثين يعملون وكأنهم من كوكب آخر، حيث لا يحس بهم الآخرون، ولا ينظر الآخرون بعين الاعتبار إلى النتائج الرائعة التى يصلون إليها.

والسؤال: هل العيب فى التربويين أنفسهم أم فى الجهات المعنية بالشئون التربوية الذين لا ينظروف باهتمام وثقة وجدية لما يحققه التربويون؟!

يدور محمود كامل الناقة فى فلك الإجابة عن السؤال السابق، فيقول:

إن الجامعات ليست جهة تنفيذية ولا تملك ذلك فهى عليها البحث والدراسة والتعليم، والجهات الأخرى من المفترض أن تتلقى النتائج وتعمل على تحقيقها مادامت تمس قطاعات المجتمع أو الإنتاج. فالناس يتصورون أن التوصيات ملزمة فى التنفيذ، ولكن هذا غير صحيح. فنحن نطرح أفكارا ورؤية علمية، أما عقد المؤتمرات فيكون من أجل طرح الأبحاث وعرض نتائجها، وقد تكون مهمة فنجد من يبحث عنها ليعاود دراستها، ويحاول تطبيقها حتى ولو بعد سنين.

وهذا لا يمنع من أن بعض المؤتمرات تقام بهدف الاعلام والإعلان ولتلميع بعض الأشخاص، ولكنها مرفوضة من العلماء الحقيقيين. وهناك مؤتمرات تحقق بعض العائد المادى من الاشتراك بها، بينما أخرى لا تأتى بعائد، مثل المؤتمرات التى تشارك فيها وزارات أو مسئولون أو خبراء من الخارج فتكون مصروفاتهم من المؤتمر، والجامعات تضع فى اعتبارها الجانب العلمى دون المادى فى عقد تلك المؤتمرات لتحقيق أكبر فائدة علمية للمشاركين والمتخصصين.

وأيضًا يقول محمود الناقة: أن البذخ الذى تنفقه بعض الجامعات فى عقد المؤتمرات مرفوض تمامًا لأنه يتنافى مع إمكانات الجامعة والباحث، ويبدد الطاقات المادية دون داعٍ، ويجب أن تكون الوجبات اقتصادية معقولة ومرضية، وأنه للأسف هناك فئات لا تحضر المؤتمر إلا من أجل الحصول على الحقيبة مع الحرص على مواعيد الوجبات الغذائية.

وحول القضايا المتشابهة التى تتناولها المؤتمرات، فذلك يكون حسب أهمية الموضوع وتنوع أساليب تناوله. فمثلا؛ كليات التجارة تتناول العولمة من الجانب

الاقتصادى والتجارى بينما يتم تناول الموضوع نفسه فى كلية التربية على أساس علاقة العولمة بالأدب مثلًا أو الفكر.

ويؤكد محمد عبد الظاهر الطيب أن المؤتمرات حتى إذا كانت بها سلبيات فهى ضرورة قصوى لتطوير العمل التعليمى وأنشطة الجامعات، وتعتمد المؤتمرات على التمويل الذاتى، ولا تحقق أرباحًا كما يعتقد البعض، بل هى فرصة لتبادل الخبرات والمعلومات فى مختلف المجالات. حتى فى المؤتمرات الخارجية، يذهب العضو المشارك على نفقته الخاصة، ما لم يكن البحث ممثلًا للجامعة ومتميزًا.

ويجب وجود تنسيق فى عقد المؤتمرات بين الجامعات، لذلك عند عقد مؤتمر، يجب إبلاغ كافة الجامعات المصرية لتكون على علم وتدعو بعض أساتذتها للمؤتمر، ويجب وجود لجان علمية وأساتذة لتقييم الأبحاث، وبذلك يسهل اكتشاف التشابه بين الموضوعات، والدراسات التى سبق نشرها. وأيضًا لمعرفة جدوى التوصيات التى تصدرها المؤتمرات، يجب أن تكون الجهات التنفيذية هى المسئولة عن ذلك، فالعلماء لا يملكون ولا الجامعات تفعيل تلك التوصيات وارتقاءها وتنفيذها، وإن كانت الجامعات لديها القدرة على التعاون مع الجهات التنفيذية لتنفيذ توصيات المؤتمرات.

ومن ناحية ثانية، إن ما يؤكد أن جهود الباحثين التربويين باتت وكأنها طلقة فى فراغ، هبوط اخلاقيات وسلوكيات نسبة لا يستهان بها من الباحثين التربويين. فمن غير المعقول – أبدًا – أن ينحرف بعض التربويين عن المسارات الصحيحة للبحث العلمى التربوى، وينزلقون فى متاهات لا يعرفون كيف يخرجون منها. إن مثل هؤلاء التربويين يفعلون ذلك بكامل وعيهم وإرادتهم ودون ضغوط عليهم، فالباحث الذى يزور نتائج بحوثه، أو ينقل عن غيره دون الإشارة إلى ذلك، أو يحرض الطلاب على التدليس والغش، يفعل ذلك بكامل إرادته ووعيه.

ولكن القصة ليست فى الباحث غير الملتزم، بقدر ما هى فى الباحث الملتزم علميًا وخلقيًا، إذ أن الأخير يشعر بالمرارة والألم بسبب ضياع جهده ومجهوده، وخاصة أن القوانين والتشريعات التربوية لا تحمى – كثيرًا – حقوق الملكية الفردية. فالعقوبات ليست رادعة، وتعكس تهاونًا كبيرًا فى إقرار ما ينبغى أن يكون، وقد تنعكس وضعيتها بحيث تحمى البذرة الملوثة بدلًا من اقتلاعها من جذورها.

ومما يذكر، يرجع بعض الباحثين التربويين السبب فى تدهور أخلاقيات البحث العلمى إلى صعوبات النشر العلمى، سواء أكان ذلك فى مجلات ودوريات محلية أو أجنبية.

إن ما يدمر الباحث التربوى الملتزم أخلاقيا، عندما يشعر برغبة بعض الباحثين العمياء لإحراز النجاح وتحقيق الهدف، مهما كان الأسلوب المتبع فى تحقيقه، تطبيقًا للمبدأ أو المذهب الميكافيللى: "الغاية تبرر الوسيلة"، حيث تتخذ الممارسات الأكاديمية غير الأخلاقية أشكالا عدة، تتجاوز فى مضمونها وفحواها الغش التقليدى المعتاد، وذلك مثل:

- اللجوء إلى بيانات غير دقيقة ومغلوطة.
- النقل عن الغير، والإدعاء بأنه ملكية خاصة خالصة.
- النسخ الأصم من الزخم المعلوماتى القابع فى قواعد البيانات وشبكات انترنت، وتعديله شكليا بما يتوافق مع طبيعة البحوث المطلوبة.

ومن ناحية ثالثة، إن ما يصيب الباحث التربوى الملتزم فى مقتل، شعوره بتدهور أساس التعليم الجامعى والبحث العلمى فى أصولها العامة، لإيمانه بأن الجامعات ومراكز البحوث تمثل مرايا المجتمع، فإذا سادتها سلوكيات مرضية غير سوية فالدلالة قاطعة الوضوح. ولعل من أهم السلوكيات غير الصحيحة، والتى تبدو فى وقتنا الحالى كأساسيات قوية، تعتمدها نسبة كبيرة من الناس، نذكر الآتى:

- عدم احترام المجتمع والدولة للعلم، وخاصة ما يرتبط بالعمل البحثى التربوى.
- عدم الاحترام المتبادل بين بعض الباحثين.
- عدم الحيادية وتدنى مستوى العدالة من قبل بعض الأساتذة للباحثين الذين يعملون تحت اشرافهم.
- عدم الانضباط فى العمل البحثى والتسيب من قبل نسبة لا يستهان بها من الباحثين التربويين.
- عدم الجدية فى تطبيق الأدوات البحثية، وفى التجارب المعملية والدراسات التربوية.
- تزييف بيانات ونتائج البحوث لافتقار نسبة كبيرة من الباحثين لصفتى الأمانة والصدق.

إن جهود الباحثين التربويين لن تحقق أهدافها بدرجة كبيرة فى وجود أصول عامة للتعليم الجامعى والبحث العلمى تتسم بالتحلل والتفسخ، وتدعم سلوكيات فجة مؤذية تشد المجتمع خطوات وخطوات إلى الوراء.

ومن ناحية رابعة، تضيع جهود الباحثين التربويين هباءً منثورًا، فى حالة وجود فجوة عميقة الغور بين منهجية البحث العلمى ومتطلبات التنمية التكنولوجية، إذ بات من الأهمية بمكانة تحديد أوليات البحث العلمى من خلال استراتيجية علمية تستشرف المستقبل فى ضوء الامكانات المتاحة. فمنهجية البحث العلمى التربوى يجب أن تواكب متطلبات التنمية البشرية فى جانبها الإنسانى، كما أن تكنولوجيا التعليم ينبغى أن تكون السند والأساس لتحقيق منهجية بحثية تربوية رصينة ورفيعة المستوى. فالبحث التربوى دون تقنيات تربوية لن نضمن له تحقيق النجاح والفلاح، كما أن التقنيات التربوية دون القيام ببحوث تربوية تستخدمها تكون مجرد

قطع ديكور لاستكمال الشكل الخارجى. وعلينا أن نتخيل واقعنا التربوى فى غياب الكمبيوتر وإنترنت، وأن نتصور فى الوقت نفسه النقلة النوعية فى البحوث التربوية التى تحققت باستخدام الكمبيوتر وإنترنت، وكيف أن هذه البحوث أسهمت كثيرًا فى البرامج الكمبيوترية. ويحتم ذلك وجود تخطيط علمى لإعداد الباحثين التربويين وتفعيل دورهم فى مجال استخدام تكنولوجيا المعلومات، مع الأخذ فى الإعتبار الكفاءة الذاتية والقدرة الإبداعية للباحثين التربويين فى شبكة الاتصالات العلمية التى تخطط وتنفذ المشاريع البحثية التربوية، التى يجب أن تمولها الدولة من أجل إحداث التنمية البشرية.

ويحدد "معتز خورشيد" فى مقال بعنوان: "تعزيز قدرات البحث العلمى والتكنولوجيا"، نشر فى جريدة الأهرام بتاريخ ١٤/ ٣/ ٢٠٠٥، مجمل السياسات المقترحة التى يتعين على الجامعات والمؤسسات البحثية الأخذ بها، فى النقاط التالية:

- المشاركة فى الجهود الوطنية لصياغة الخطط العلمية والتكنولوجية.
- تطبيق مبدأ المراجعة الخارجية للجدارة، بغية تقييم مواطن القوة ومصادر الضعف بالمؤسسات العاملة فى مجال البحث العلمى.
- السعى إلى إقامة مشاركة مع الحكومة والقطاعات الانتاجية والخدمية من أجل تعزيز قدرات العلوم والتكنولوجيا.
- إنشاء مراكز تميز بحثى تختص بالقضايا ذات الطابع القومى التى تتطلب تضافر جهود العلماء والمتخصصين.
- تطوير قواعد بيانات متكاملة عن المعلومات العلمية والتكنولوجية، والتوسع فى بناء المكتبات الرقمية.
- زيادة الاهتمام بالأنشطة البحثية الجامعية فى إطار مشروعات ضمان الجودة والاعتماد.

- تبنى سياسات جادة فى مجال تدويل أنشطة البحث العلمى، وإعادة هيكلة المؤسسات البحثية، للتفاعل مع هذا البعد متعدد الثقافات.

وبسبب أن السياسات آنفة الذكر لا يتم تحقيقها على الوجه الأكمل، وذلك يعود إلى الكبوات والصعوبات التى تعانى منها جامعاتنا ومؤسساتنا البحثية، نجد من الصعب أن تثمر جهود الباحثين التربويين عن دراسات تتمركز حول الإنسان كقيمة، أو عن دراسات ومشاريع مستقبلية لتطوير العملية التعليمية فى كافة جوانبها. بمعنى، ينعكس ضعف دور الجامعات والمؤسسات البحثية فى تأكيد السياسات السابقة أو العمل بها، على طبيعة البحوث التربوية، وعلى مدى مواكبتها لمتطلبات عصر المعرفة، وعلى إبداعات الباحثين التربويين أنفسهم.

ومن ناحية خامسة، يقابل الباحثون التربويون عديدًا من المعضلات التى تقف أمامهم كعقبة كؤود تحول دون تفعيل قدراتهم البحثية الابتكارية، ومن هذه المعضلات:

(١) لا يتم بناء الموارد البشرية، ولا يتم تجهيز الكوادر الفنية بما يواكب متطلبات عصر التدفق المعلوماتى.

(٢) عدم توافر بنية أساسية قادرة على تلبية متطلبات البحوث التربوية، فيما يختص بالأجهزة والمعدات والتجهيزات المعملية والتقنيات المعلوماتية.

(٣) افتقار البحوث التربوية لمصادر التمويل القادرة على مواجهة تكلفتها المرتفعة، وعلى تطويرها تكنولوجيًا.

(٤) عجز الإطار المؤسسى والتنظيمى على المستوى القومى عن إدارة العملية البحثية والتخطيط لها.

(٥) فشل المؤسسات التربوية فى تعظيم معدلات استخدام الموارد والقدرات المتوافرة، بالنسبة لإجراء الدراسات التى تسهم فى تطوير التعليم وتحديثه.

لقد ظهرت المعضلات السابقة بصورة واضحة وسافرة، بسبب عدم وجود خريطة بحثية تربوية، تحدد معالم الطريق للباحثين التربويين، ولذلك يبدو كل باحث تربوى وكأنه يعمل بمعزل عن الآخرين، ولا يدرى عنهم شيئًا يذكر، ولذلك تظهر البحوث مكررة ومعادة فى المجال الواحدة، رغم الجهود الهائلة التى تُبذل فى تحقيقها. ومهما قيل عن الدخول فى شبكة إنترنت لمعرفة ما تحقق فى الميدان التربوى، يظل الأمر معتمدًا على محاولات فردية، لا ترقى إلى مستوى العمل المنظومى الجمعى.

والسؤال: ما العمل لتفعيل جهود الباحثين التربويين؟

إن المنطلق الأساسى لتفعيل جهود الباحثين التربويين ينبثق من النقطة الأخيرة التى سبق تحديدها، وهى: رسم خريطة واضحة المعالم للبحوث التربوية. والحقيقة، رغم أن مجال إهتمامنا يتمحور حول الدراسات التربوية، فإننا نقر بأهمية وجود خريطة بحثية فى جميع المجالات بلا استثناء، ولذلك فإننا نوافق تماما على ما ذكره **رفعت البدرى** فى مقاله المنشور بجريدة الأهرام فى ٢٤/ ١/ ٢٠٠٥، تحت عنوان: "البحث العلمى وخريطة الطريق":

لم يعد خافيًا على أحد، توجه الدولة الصريح والمباشر نحو تفعيل دور البحث العلمى، وتنشيط آليات العمل به، وتعظيم الاستفادة منه فى خدمة العديد من قضايا ومشكلات المجتمع، وتوفير القاعدة العلمية اللازمة لتؤدى مراكز الانتاج والخدمات فى المجتمع دورها على أسس علمية سليمة.

وقد أثبتت التجارب الناجحة لكثير من الدول التى انتقلت من صفوف الدول النامية إلى صفوف الدول المتقدمة، أن البحث العلمى هو نقطة البناء الأساسية لكل نهضة منشودة أو تقدم مأمول، وأن الانطلاق نحو التنمية من قاعدة علمية يؤدى حتما إلى معدلات نمو مرتفعة، وزيادة فى دخل الفرد، وتنام فى القدرات التصديرية،

وصلابة الكيان الاقتصادى والاجتماعى والسياسى فى تلك **المجتمعات**. وإذا كان البحث العلمى كمنظومة متكاملة يتطلب عددا من **المقومات الأساسية** أو البنى التحتية على المستوى البشرى، والبحثى والمادى، فإن ذلك الوضع فى مصر يبعث على التفاؤل دون افراط لأننا بالفعل نملك دون شك تلك القاعدة الأساسية، وتلك المقومات البنائية فى قطاع البحث العلمى. فأكاديمية البحث العلمى، والجامعات الحكومية والخاصة والأهلية والمشتركة ومعها المراكز البحثية الأخرى ومدينة مبارك للأبحاث العلمية، والقرية الذكية ووادى السيلكون وغيرها تمثل جميعًا – بما تضم من كوادر علمية وبحثية متميزة، وما بها من معامل ومختبرات ومكتبات – القاعدة الأساسية التى يمكن الانطلاق منها والبناء عليها، إضافة إلى ما تملكه تلك المؤسسات من رصيد علمى متراكم، وتراث معرفى طويل يؤهلها للقيام بدورها، والمشاركة فى منظومة التنمية الشاملة إذا ما توافرت لها البيئة العلمية الملائمة لتقديم كل ما لديها.

ولن نتوقف كثيرا عند العنصر البشرى فى قطاع البحث العلمى؛ لأنه بالفعل أفضل وأهم مقوم نملكه من تلك المقومات، فإبداع نجيب محفوظ، واكتشاف د. زويل أهلهما لنيل جائزة نوبل رفيعة المقام.

وأسماء أخرى لامعة فى سماء العلوم والمعارف العالمية، نذكر منها د. فاروق الباز وإسهاماته الرائعة فى بحوث الفضاء، ود. ذهنى فراج، ومجدى يعقوب وريادة عالمية فى المجال الطبى، ود. محمد البرادعى رئيس الوكالة الدولية للطاقة الذرية، ود. بطرس غالى فى العلوم السياسية والمحافل الدولية، وغيرهم كثيرين ممن يشهد لهم العالم بالنبوغ والتفوق الذى يصل أحيانًا إلى درجة العبقرية.

ونعود إلى الجامعات... التى تمثل المعمل الحقيقى لمنظومة البحث العلمى، بما تملك من طاقات وإمكانيات وتجارب بحثية وخبرات علمية تؤهلها لأداء دورها

المنشود فى خدمة قطاع التنمية بصورة مؤثرة. وفى الحقيقة فإن تلك الجامعات ومعها المراكز البحثية الرئيسية تحتاج إلى ثلاث عناصر ضرورية من أجل تعظيم دورها، وتفعيل أسهامها على النحو الأمثل؛ العنصر الأول منها: هو قوة الدفع، والثانى هو عنصر الدعم المادى، والعنصر الثالث والأخير هو التوجيه المحسوب.

وعن العنصر الأول وهو قوة الدفع، فإننا نؤكد أهميته فى تحريك المياه الراكدة والخروج على النمطية فى الأداء. ونشهد فى الوقت نفسه على الطفرة الهائلة التى تحققت لقطاع البحث العلمى فيما يتعلق بذلك العنصر، بحيث ارتفع إلى مرتبة متقدمة على سلم الأولويات، من خلال الاهتمام المباشر من جانب القيادة السياسية فى أعلى مستوياتها. ولعل إعادة الاحتفال بعيد العلم بعد توقف طويل يمثل إشارة إلى ذلك التوجه، كذلك مضاعفة القيمة المادية لجوائز الدولة ومبارك التقديرية والتشجيعية يمثل حافزًا لا يمكن انكاره، يشجع العلماء والباحثين على المشاركة والتنافس فى ذلك الحقل الرفيع.

أما العنصر الثانى والخاص بالدعم المادى، فمما لا شك فيه أن الدولة فى السنوات الأخيرة قد رفعت من ميزانيات البحث العلمى، إلا أن الحقيقة المؤكدة أيضًا أن تلك الزيادة لم تزل أقل من الطموحات المأمولة لذلك القطاع، ولا تزال الحاجة ملحة إلى مزيد من الدعم وتوفير الاعتمادات اللازمة للمعامل والمختبرات والأدوات والمستلزمات البحثية، وتوفير المناخ البحثى المناسب لابداع العلماء، ونبوغ الباحثين.

أما العنصر الثالث وهو التوجيه المحسوب، فيقصد به تحديد المدخلات والمخرجات البحثية لكل جامعة أو مركز بحثى، بحيث تكون الأولوية فى مدخلات العملية البحثية للمشكلات والقضايا الملحة فى المجتمع المحيط، وما به من مراكز إنتاج وخدمات تنتظر نتائج تلك المدخلات بعد بحثها. وإذا كان وزير

التعليم العالى والدولة للبحث العلمى قد أعلن عن اقتراح بإنشاء وحدة أو آلية عمل لنقل البحوث العلمية إلى حيز الواقع والتطبيق. فإننا نضيف إليها إمكان عمل خريطة طريق أو خريطة بحثية لجامعات مصر، بحيث توضح عليها مجالات التميز والتخصص والخبرات العلمية المتراكمة لدى كل منها، ومن ثم يصبح ذلك المجال الذى ساهمت فيه الجامعة بانجازات علمية هو مجالها الأساسى، والمجالات الأخرى تأتى تالية له. وعلى سبيل المثال قد تكون جامعة مثل جامعة المنوفية، تملك قاعدة علمية وتراثا بحثيا فى مجال الهندسة الوراثية وانتاج عقاقير أو نباتات عن طريق ذلك الأسلوب. وجامعة أخرى مثل جامعة المنصورة، قد تمتلك خبرات علمية أكثر من غيرها فى مجال طرق معالجة مياه الشرب، أو مياه الصرف الصحى، أو هندسة الطرق إلخ.

وهكذا فإن وضع خريطة بحثية لجامعات مصر ومراكزها البحثية، من المؤكد أن يضمن أقصى استفادة لامكانيات كل جامعة فى مجالها البحثى المفضل الذى تملك خبرات ومعارف علمية سابقة فى ذات المجال. وإذا ما تم اعداد قائمة بأولويات البحث العلمى تفرضها احتياجات ومشكلات المجتمع، فإن توزيع تلك القائمة وفقًا للخريطة البحثية يضمن درجة أفضل من الاندماج بين المجتمع وقاعدته العلمية والبحثية. ونجاح تلك المنظومة العلمية على ذلك النحو من شأنه أن يجعل مجتمع البحث العلمى مشاركًا بفاعلية وقوة فى تلبية احتياجات المجتمع، ولا يتوقف دوره على الوحدات ذات الطابع الخاص رغم أهميتها، بل يتعدى ذلك إلى استثمار كل الطاقات وتفعيل كل الوحدات والمراكز البحثية لتؤدى دورها المخطط، وتقوم بالتزاماتها وفقًا للبرنامج الشامل للبحث العلمى.

وبعد رسم خريطة البحث العلمى، فإن الخطوة التالية لتفعيل جهود الباحثين التربويين، فتتمثل فى مكتبة البحث العلمى، التى تمثل القاعدة الأساسية لقيام

البحوث العلمية التربوية الأساسية. ومن منطلق أن البحث العلمى يمثل القاسم المشترك الأعظم بين الاعتبارات الخاصة بالإمكانات البشرية التى تعنى توفر أعضاء هيئة التدريس المؤهلين، والنسبة الصحيحة بين أعدادهم وعدد الطلاب فى الكليات العملية والنظرية على السواء، وبالإمكانات المادية التى تتمثل فى قاعات الدراسة والمعامل والمختبرات وكفاءة تجهيزاتها، وبالمنتج النهائى وهو الخريج القادر على المنافسة والإبداع والتفكير المستقل والتعامل مع معطيات العصر المعقد، فإن مكتبة البحث العلمى يمكن أن يكون لها دورًا هائلًا، لا يستهان به، أو غض البصر عنه، بالنسبة لرفع مستوى البحث العلمى المتدنى، وتشجيع الباحثين على القيام بدراسات علمية رصينة ومفيدة وأمينة، بعيدًا عن عمليات "القص واللصق" المتزايدة فى وقتنا الحالى، ودرءًا لشبهات السرقات العلمية. فمكتبة البحث العلمى يمكن أن تحقق نهضة علمية رفيعة المستوى، إذ إنها تسهم فى تشييد قاعدة عريضة وأساسية للبحث العلمى، تتسم بالتقدم والأصالة، وتعتمد الإبداع منهجًا لها. أيضًا، تساعد مكتبة البحث العلمى الباحثين على الحصول على المعلومة بسهولة ويسر وسلاسة، بدلًا من النحت فى الصخر بحثًا عن المعلومة النظرية الحديثة أو الأجهزة اللازمة لإجراء البحوث، وبذلك يمكن للباحثين تحقيق التفوق والتميز.

وجدير بالذكر أنه مهما كانت ظروفنا الاقتصادية صعبة وشائكة ومتدنية، فمن المهم جدًا توفير الإمكانات اللازمة لبناء مكتبة قومية بحثية حقيقية، إذا أردنا أن تكون لدينا مشاريع بحثية متقدمة، أو أن يقوم كل باحث منفردًا بعمله بكفاءة، وخاصة أن كثيرًا من الدول حققت نهضة صناعية إعتمادًا على نتائج البحث العلمى.

ويجب بناء مكتبة البحث العلمى على مفاهيم حديثة ومعاصرة، تتخطى فكرة اقتناء الكتب الورقية فقط، لتشمل أيضًا الكتب الإلكترونية، ولتفتح قنوات الاتصال بمراكز المعلومات الكبرى فى العالم، ولتساعد الباحثين على التعامل مع

أدوات عصر المعلومات وتقنياته. بمعنى، يجب بناء مكتبة البحث العلمى على أساس مفهوم "وسيط توصيل" بدلًا من المفهوم العتيق، وهو "بيت الكتب".

ختامًا للحديث السابق، نقول أننا قد نوهنا إلى أسلوبين لتفعيل جهود الباحثين التربويين، حتى لا تكون مجرد صرخة فى الظلام، وهما: (١) رسم خريطة للبحث العلمى التربوى، (٢) إنشاء مكتبة للبحث العلمى التربوى، ولكن ذلك ليس نهاية المطاف، فالطريق مازال طويلًا، والاجتهاد فيه عظيمًا، ومن المهم إكمال المشوار حتى نهايته.

المراجـــع

المراجع العربية:

١) إبراهيم حامد الأسطل، فريال يونس الخالدى، **مهنة التعليم وأدوار المعلم فى مدرسة المستقبل**، العين: دار الكتاب الجامعى، ٢٠٠٥.

٢) أحمد إبراهيم أحمد، **الجودة الشاملة فى التعليم**، الإسكندرية: دار الوفاء، ٢٠٠٣.

٣) أحمد إبراهيم شلبى، إعداد معلم الدراسات الاجتماعية فى ضوء معايير جودة التعليم، المؤتمر العلمى الرابع (الدولى الأول): جودة كليات التربية والإصلاح المدرسى، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادى: ٤-٥ أبريل ٢٠٠٧.

٤) إسماعيل صبرى عبد الله، التعليم والتنمية، **مجلة دراسات تربوية**، المجلد٢، الجزء ٤، يونيو ١٩٨٧.

٥) الجامعة الإسلامية (فلسطين)، المؤتمر التربوى الثالث: الجودة فى التعليم العام الفلسطينى كمدخل للتميز، كلية التربية، ٣٠-٣١ أكتوبر ٢٠٠٧.

٦) اللجنة القومية لضمان الجودة والاعتماد، مسودة القانون: هيئة ضمان الجودة والاعتماد فى التعليم، وزارة التعليم العالى: وحدة إدارة المشروعات، ٢٠٠٤.

٧) أمير إبراهيم أحمد القرشى، **المناهج والمدخل الدرامى**، القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠١.

٨) توماس. ن. تيرز، ترجمة فخر رشيد خضر، **الدراسات الاجتماعية فى المرحلة الإبتدائية**، دبى: دار القلم، ٢٠٠٥.

٩) ثناء عبد المنعم رجب، أثر استخدام المدخل الدراسى فى تنمية مهارة الفهم الاستماعى لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى، **مجلة القراءة والمعرفة**، يناير ٢٠٠٤.

١٠) حسين كامل بهاء الدين، إعادة النظر فى التعليم طبقاً للتغيرات العالمية، **جريدة الأهرام** فى ٢٦/ ٦/ ٢٠٠٠.

١١) دعاء محمد لبيب، فاعلية استخدام لغة اللوجو فى تنمية التفكير الابتكارى فى الرياضيات لتلاميذ الحلقة الإبتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية: جامعة القاهرة، ٢٠٠١.

١٢) ديانا فاريل، ترجمة محمد مجد الدين باكير، "الاقتصاد الجديد ـ الحقيقى"، **مجلة الثقافة العالمية** (الكويت)، السنة الرابعة والعشرون، مارس ـ أبريل ٢٠٠٥.

١٣) رفعت البدرى، "البحث العلمى وخريطة للطريق"، **جريدة الأهرام** فى ٢٤/ ١ / ٢٠٠٥.

١٤) سعيد اسماعيل على، **الأصول الفلسفية للتربية**، القاهرة: دار الفكر العربى، ٢٠٠٠.

١٥) ـــــــ **رؤية سياسية للتعليم**، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٩.

١٦) ـــــــ، **التعليم على أبوب القرن الحادى والعشرين**، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٩٧.

١٧) ـــــــ، **الأمن التربوى**، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٨٩.

١٨) سميرة أحمد السيد، **الأسس الاجتماعية للتربية فى ضوء متطلبات التنمية الشاملة والثورة المعلوماتية**، القاهرة دار الفكر العربى، ٢٠٠٤.

١٩) سوزان واينبرز، ترجمة عبد العزيز السيد الشخص، زيدان احمد السرطاوى، **تربية الأطفال المتفوقين والموهبين فى المدارس العادية (استراتيجيات ونماذج تطبيقية)**، العين (الإمارات العربية المتحدة): دار الكتب الجامعى، ١٩٩٩.

٢٠) عايده أبو غريب وآخرون، تصميم وإعداد مواد تعليمية مقترحة للطلاب المتفوقين بالمرحلة الثانوية العامة فى مصر (كراسة تجريبية)، القاهرة: المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، ١٩٩٩.

٢١) عبد السلام نوير، **المعلمون والسياسة فى مصر**، القاهرة: مؤسسة دار الأهرام، ٢٠٠١.

٢٢) عبير حسن مصطفى حسان، تصور مقترح لتعليم الطلاب الموهوبين أكاديميا من بعد بالمرحلة الثانوية فى مصر فى ضوء خبرة الولايات المتحدة الأمريكية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية: جامعة الزقازيق، ٢٠٠٤.

٢٣) فايز مراد مينا، مناهج التعليم فى مصر فى عصر العولمة: نقد ذاتى، **مجلة التربية والتعليم** (المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية)، العدد ٢٥، ٢٠٠٢.

٢٤) كامل حامد، **التعليم الثانوى فى مصر فى مطلع القرن الحادى والعشرين**، القاهرة: دار قباء، ٢٠٠٣.

٢٥) لطيفة إبراهيم خضر، **دور التعليم فى تعزيز الانتماء**، القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٠.

٢٦) مارزانو وآخرون، ترجمة جابر عبد الحميد جابر، **أبعاد التعلم: بناء مختلف للفصل المدرسى**، القاهرة: دار قباء، ١٩٩٩.

٢٧) مجدى عزيز إبراهيم، **موسوعة المعارف التربوية**، القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٧.

٢٨) ـــــــ، **استراتيجيات التعليم وأساليب التعلم**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٠٠٤.

٢٩) ـــــــ، **تطوير التعليم فى عصر العولمة**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٠٠٠.

٣٠) محمد حسين سالم صقر، فعالية استخدام الوسائط المتعددة فى تنمية التحصيل

وبعض مهارات عمليات العلم الأساسية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى واتجاهاتهم نحو الحاسب الآلى، **مجلة التربية العلمية**، المجلد العاشر، العدد الثانى، يونيو ٢٠٠٧.

٣١) ناديا هايل السرور، **مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين**، عمان (الأردن)، دار الفكر، ٢٠٠٢.

٣٢) نبيل على، **العرب وعصر المعلومات**، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٩.

٣٣) وزارة التربية والتعليم، **دليل تقويم الطالب فى مادة التربية الوطنية**، وزارة التربية والتعليم: قطاع الكتب، ٢٠٠٧ – ٢٠٠٨.

٣٤) وجيه الصقار، توصيات الجامعات على الورق"، **جريدة الأهرام**، فى ١٩/ ٣/ ٢٠٠٥.

المراجع الأجنبية

1) Achieve, **Measuring up: Areport on education standards and assessments in Indiana**, Washington, DC., Achieve, 2000.

2) Altbach, P.G., et. al., **Textbooks in American society**, Albany, N.T: State university of New Yourk Prem, 1991.

3) Barba, R.H. & Merchant, L.J., "The effects of embedding generative cognitive strategies in science software", **Journal of computers in mathematics and science teaching**, Vol. 10, No. 1, 1990.

4) Becker, J.P. & Jacob, B., The politics of California school mathematics: The anti- reform of 1997 – 98, **phi Delta Kappan**, Vol. 81, No. 7, 2000.

5) Bishop, W., The Colifornia mathematcs standards: they're not only right, they're the law, **phi Delta kappan**, Vol. 80, No. 6, 1999.

6) Castro, A.p., Learning in a digital age: current and future trends in educational technology, 2001.

Retrieved April 20, 2004, from
http://www.geocities. Com/apcastrol111/conteduc/edutech.htm

7) Deutsch, N., Nellies Engish projects, 2003. Retrieved November 22, 2004, from http://www.neltiemuller. Com

8) Foster, P.N., Technology education: AKA industrial arts, **Journal of techolgy Education**, Vol 5, No. 2, 1994.

9) Herschbach. D.R., From industrial arts to technology education: the search for direction, **The Journal of Technology studies**, Vol. 23, No. 1, 1997.

10) Kohli, W., Situated Knowing: mind, body, and soul, **Educational Studies**, Vol. 33, No. 3, 2002.

11) Levy, P., Cyberculture, Trans byRobert Bononno, Minneapolis: university of Minnesata prem, 2001.

12) Matthews, D.B., The effect of a thinking – skill program on the cognitive abilities of middle school students, **Clearing House**, vol. 62, No. 5, 1989.

13) Nickerson, R.S., Research on the training of higher cognitive learning and thinking skills, final Report, Report No. 5560.
Cambridge, MA: **Bolt**, Beranek and Newman, Inc., 1984, (Ed 248455).

14) Parker, Walter & Jarolinek, John., Citizenship and the critical role of the social studies, Washington, DC: National council for the social studies, 1984, ED 244880

15) Pearistein, M.B., Strange brew: Minnesote's motley mix of school reforms, Dayton, Oh: Thomas B. Fordham Foundation, 2000.

16) Seemann, K., Basic principles in holistic technology education, **Journal of Technology Education**, Vol. 14, No. 2, 2003.

17) Snyder, D.P., A look at the future: Is technology the answer to education's longterm staffing problems? **Americal School Journal**, January 2004, Retrieved April 16, 2004, from:
http://www.asbj.com/2004/01/0104 technologyfocus.html

18) Tasmania Department of Education, Tasmania: A state of learning, A strategy for post – year 16 education and training, Hobart, Tas: Author, 2003.

19) Thomburg, D.D., Reading the future: Here's what's on hand of technology and education, **Electronic school**, June 1998, Retrieved April 20, 2004, from:

http: //www.electronic-school. Com/ 0698 fl.html.

20) University of Phoenix (Ed.), Foundation of curriculum and instruction (university of phoenix Custom Edition e-text), Boston: pearson Custom Publishing, 2002.

21) Volk, K.S., Industrial arts revisited: An examination of the subjects continued strength, relevance and value, **Journal of Technology Education**, Vol. 8, No. 1, 1996.

22) Williams, J., The romance of the intellectual and the question of Profession, In: Henry Giroux & Patrick Shannon (Eds.), **Education and cultural politics: Toward a per formative practice**, New Yourk: Routledge, 1997.

23) Wren, D.J., School culture: Exploring the hidden curriculum, 1999.Retrieved November 7, 2004, from:

http://www.findarticles.com/p/articles/mim2248/is13534/ai 60302524.